



SAYI
20

OPUS ▶

Cilt Volume 14, Sayı Issue – 20



Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi
International Journal of Society Researches

Sayı Issue- 20 • December Aralık 2019
ISSN: 2528-9527 – E-ISSN:2528-9535

Sahibi • Owner

ADAMOR Araştırma Danışmanlık Medya Ltd. şti. adına
Yusuf SUNAR

Yazı İşleri Müdürü • General Director
Emir OSMANOĞLU

Editörler • Editors

Prof. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ
Prof. Dr. Susran Erkan EROĞLU

Editör Yardımcısı • Assistant Editor
Özgür TÜLEBAĞA

Uluslararası Danışma Kurulu • International Advisory Board*

Artur Banaszak (Alcide De Gasperi University of Euroregional Economy in Jozefow - Poland), Åsa Kajsdotter (Folk Universitetet - Sweden), Bronislaw Sitek (Alcide De Gasperi University of Euroregional Economy in Jozefow - Poland), Carlos Rodrigues (University of Aveiro -Portugal), Cristina Tonghini (Università Ca' Foscari Venezia -Italy), Dariusz Trzmielak (University of Lodz -Poland), Dezso Jozsef (University of Pecs - Hungary), Elisa Valia (University of Valencia- Spain), Emil Papazov (University of Ruse -Bulgaria), H.Yunus Tař (Yalova University - Turkey), Irena Lazar (Univerza na Primorskem -Slovenia), Iwona Florek (Alcide De Gasperi University of Euroregional Economy in Jozefow - Poland), Malgorzata Such-Pyrgiel (Wyřsza Szkoła Gospodarki Eureregionalnej - Poland), Magdelana Sitek (Alcide De Gasperi University of Euroregional Economy in Jozefow - Poland), Mustafa Çelikten (Erciyes University - Turkey), Mustafa Durmuřçelebi (Erciyes University - Turkey), Mustafa Güçlü (Erciyes University - Turkey), Mustafa şanal (Giresun University - Turkey), Özden Taşşın (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversity, Turkey), Piotr Zientarski (University of Finance Manegement in Warsaw – Poland), Péter Mezei (Szegeđ University - Hungary), Said Akbaşlı (Hacettepe University - Turkey), şahin Kesici (Necmettin Erbakan University - Turkey), Tomasz Wierzchowski (Alcide De Gasperi University of Euroregional Economy in Jozefow - Poland), Verda Canbey Özgüler (Anadolu University - Turkey), Verena Perko (University of Ljuljana - Slovenia), Zafer Çelik (Yıldırım Beyazıt University - Turkey)

* Ada göre alfabetik sırada- *In alphabetical order*

Hakem Kurulu • Board of Reviewing Editors*

Ahmet Avcı (Fatih Sultan Mehmet University- Turkey)
Aleksandra Szjenik (Alcide De Gasperi University of Euroregional Economyin Jozefow- Poland)
Ali Ünal (Necmettin Erbakan University- Turkey)
Alpaslan Gözler (Erciyes University- Turkey)
Arif Yavuz (İstanbul University- Turkey)
Aşkın Keser (Uludağ University- Turkey)
Aysu Uğurlar (Van Yüzüncü Yıl University)
Elisa Valia (University of Valencia- Spain)
Emil Papazov (University of Ruse -Bulgaria)
Engin Yıldırım (Sakarya University- Turkey)
Ersin Kavi (Yalova University- Turkey)
Ewa Stawicka (Warsaw University of Life Science- Poland)
Fevzi Demir (Dokuz Eylül University- Turkey)
Gaye Zeynep Çenesiz (Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi)
Hasan Bilgehan Yavuz (Adana Science & Technology University – Turkey)
Irene Monsonís (University of Valencia -Spain)
İbrahim Yenen (Karabük University- Turkey)
Javier Sánchez García (University of Jaume -Spain)
Jose Ruiz Mass (University of Granada -Spain)
Katarzyna Łobacz (University of Szczecin Poland)
Levent Karadağ (Muğla Sıtkı Koçman University- Turkey)
Łukasz Roman (Alcide De Gasperi University of Euroregional Economyin Jozefow- Poland)
Lyudmila Mihaylova (University of Ruse -Bulgaria)
Maciej Rzewuski (University of Warmia and Mazury in Olsztyn -Poland)
Mehmet Merve Özyayın (Gazi University- Turkey)
Mehmet Murat (Gaziantep University- Turkey)
Małgorzata Such-Pyrgiel (Wyższa Szkoła Gospodarki Eureregionalnej- Poland)
Memet Memeti (South East European University -Macedonia)
Murat Sezik (Adıyaman University- Turkey)
Musa Yavuz Alptekin (Karadeniz Teknik University- Turkey)
Mustafa Aykaç (Kırklareli University- Turkey)
Mustafa Kılıç (Mehmet Akif Ersoy University- Turkey)
Naci Gündoğan (Anadolu University- Turkey)
Nuray Karaca (Anadolu University- Turkey)
Oğul Zengingönül (Dokuz Eylül University- Turkey)
Osman Yıldız (Hak İş- Turkey)
Savaş Karagöz (Aksaray University – Turkey)
Sevda Demirbilek (Dokuz Eylül University- Turkey)
Simona Tripa (University of Ordeea -Romania)
Sunhilde Cuc (University of Ordeea -Romania)
Süleyman Özdemir (İstanbul University- Turkey)
Tunç Demirbilek (Dokuz Eylül University- Turkey)
Türker Kurt (Gazi University- Turkey)
Uğur Dolgun (Çanakkale Onsekiz Mart University- Turkey)

Veysel Bozkurt (Uludağ University- Turkey)

Yusuf Alper (Uludağ University- Turkey)

Zekeriya Bingöl (Muğla Sıtkı Koçman University- Turkey)

Zeki Parlak (Marmara University- Turkey)

* Ada göre alfabetik sırada- *In alphabetical order*



Sayı Issue- 20, 2019

Yayın Danışmanı

Ali Güneş, Ekrem Eraslan, Ekrem Çoraklık

Reklam ve Halkla İlişkiler

Bekir Ateş

Yayın Türü

Üç Aylık, Süreli Yayın

Yayıncı Kuruluş *Publisher*

ADAMOR

Toplum Araştırmaları Merkezi

W: www.adamor.com.tr

Elektronik Baskı

Aralık *December* 2019

İletişim *Correspondence*

Nasuh Akar Mah. 1403. Sok. No:10 D:5

Balgat Çankaya

ANKARA * Tel: 0 312 285 53 59

Faks: 0 312 285 53 99

W: www.opusjournal.net

E-mail: opusdergi@gmail.com

OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, Mart, Haziran, Eylül ve Aralık olmak üzere yılda 4 sayı olarak yayımlanan hem Türkçe hem de İngilizce dillerindeki çalışmalara yer veren akademik, uluslararası hakemli bir dergidir.

Yayımlanan yazıların sorumluluğu yazarına aittir.

OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, EBSCO, ULAKBİM-TR Dizin, CiteFactor, Türk Eğitim indeksi-tei, ASOS, SOBİAD ve ACARINDEX indekslenmektedir.

OPUS- International Journal of SocietyResearches is an academic, international and refereed journal which is published four issues a year in March, June, September and December and accepts either Turkish or English studies.

All responsibilities of the articles published belong to the authors.

OPUS- International Journal of SocietyResearches is indexed by EBSCO, ULAKBİM-TR Dizin, CiteFactor, Türk Eğitim indeksi-tei, ASOS, SOBİAD and ACARINDEX.

İçindekiler / Contents

- 22 *Hüseyin Çiçeklioğlu, Mustafa Taşlıyan*
Eğitim Kurumu Çalışanlarının Presenteeism (İşte Var Olamama) Algılarının Performanslarına Olan Etkisi ve Sosyo-Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi
The Effects of Presenteeism Perceptions of Educational Institution Employees on Their Performance and It's Analysis With Regards to the Socio-Demographic Characteristics
- 54 *Sait Akbaşlı, Şefika Şule Erçetin, Harun Yüce*
İlkokul Öğretmenlerinin Glokal Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeyleri
Display Levels of Primary School Teachers Glocal Leadership Behaviors
- 75 *Ayşegül Bakır, Melek Kalkan*
Siber Flört İstismarı Ölçeği'nin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması
A Study about The Validity and Reliability of The Turkish Version of Cyber Dating Abuse Questionnaire
- 96 *Mustafa Kılınc, Ayşenur Önder*
Ortaokul Öğrencilerinin Erken Dönem Uyumsuz Şemaları ile Duygu Düzenleme Yöntemleri Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi
An Investigation of The Relationship Between Early Maladaptive Schemas of Secondary School Students And Emotion Regulation Methods in Terms of Various Variables
- 133 *Muhammed İkbal Türkyılmaz, Serpil Pekdoğan*
6-7 Yaş Çocuklarda Sosyal Davranış ve Okula Hazırbulunuşluğun Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi
Examination of Social Behavior and School Readiness of 6-7 Years old Children in Terms of Some Variables
- 161 *Hazel Duru, Filiz Gültekin*
Pdr Öğrencilerinin Kariyer Uyumluluklarının Kariyer Yapılandırma Yaklaşımı Açısından İncelenmesi
Investigation of Career Adaptability of Counseling Department Students Career Construction Approach
- 182 *Sema Yiğit, Alperen Mustafa Yiğit*
Örgüt İklimi Algısı ve Yenilikçi İş Davranışı İlişkisinde Bilgi Paylaşımının Aracılık Rolü Üzerine Ampirik Bir Çalışma
An Empirical Study on the Mediating Effect of Knowledge Sharing on the Relationship between Organizational Climate Perception and Innovative Work Behavior

- 207 *Tülin Atan, Şaban Ünver*
Spor Bilimleri Fakültesi ve İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Psikolojik Dayanıklılık Düzeylerinin Karşılaştırılması
Comparison of Psychological Resilience Levels of Faculty of Sport Sciences and Faculty of Theology Students
- 223 *Meltem Kürtüncü, Hicran Yıldız, Aylin Kurt*
Hemşirelik Bölümü Öğrencilerinde Anksiyete Durumunun Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisine Etkisinin Belirlenmesi
Determining the Effect of Anxiety Status on Career Decision Self Efficacy in Nursing Students
- 239 *Gülşen Kıral, Can Mavruk, Ersin Kıral*
Fiziksel Yetersizlik, Umutsuzluk, Parasal Problem ve Sosyal Sermayenin Yalnızlık Hissi Üzerine Etkisi
The Effect of Physical Disability, Hopelessness, Monetary Problem and Social Capital on the Feeling of Loneliness
- 262 *Abdulhamit Karademir, Ayça Kartal*
Pre-School Teachers' Views Toward Teaching Methods and Materials Used in Musical Activities in Pre-school Education
Okul Öncesi Eğitimde Müzik Etkinliklerinde Kullanılan Öğretim Yöntem ve Materyallerine Yönelik Öğretmen Görüşleri
- 288 *Hakan Sarıçam, Abdullah Mert, İsmail Çelik*
Güçlü Yönler Öz-yeterlik Ölçeğinin Türkçe Versiyonunun Psikometrik Özellikleri
The Psychometric Properties of the Turkish Version of Strengths Self Efficacy Scale
- 314 *Bade Yamak, Osman İmamoğlu, Murat Eliöz, Mehmet Çebi, İzzet İslamoğlu*
Spor Lisesi ve Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Öfke ve Saldırganlık Düzeylerinin Araştırılması
Investigation of Anger and Aggression Levels of Sports High School and Sports Science Faculty Students
- 333 *Mehmet Ali Taş, Mehmet Özmen*
Kişilik Tipi ile Kariyer ve Akademik Desteğin Kariyer Uyum Yeteneklerine Etkisi: Bir Saha Araştırması
The Effect of Personality Type and Career and Academic Support on Career Adaptability: A Field Research
- 371 *Okan Bilgin*
Türkiye'de Özgüven ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi
Investigation of the Postgraduate Theses Performed on Self-Confidence in Turkey

- 394 *Tansel Yazıcıoğlu*
Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi
Investigation of Anatolian High School Teachers' Views on Inclusive Education through Metaphor Analysis
- 421 *Doğa Başer, Sinan Akçay*
Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Sorun Yaşadıkları Alanların Ve Yardım Arama Davranışlarının İncelenmesi
Investigation of Social Work Students' Problem Areas and Help Seeking Behaviors
- 441 *Sevda Katıtaş*
Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerin Olumsuz Davranışlarına Yönelik Görüşleri
School Principals' Views on Teachers' Negative Behavior
- 469 *Cansu Tutkun, Zeynep Nur Aydın Kılıç, Aslı Balcı, Mehmet Kök*
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Alan Gezisi Etkinliğine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi
Examination of Preschool Teachers' Views about Field Trip Activities
- 488 *Hakan Sunay*
Türkiye Almanya ABD ve Avustralya Spor Sistemlerinin Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırılması
Comparison of Sports Systems for Some Variables in Turkey Germany USA and Australia
- 514 *Funda Eryılmaz Ballı, Özgür Önen*
Okul Müdürleri, Öğretmenler ve Yardımcı Personelin Okullardaki Örgütsel İletişim İklimine Yönelik Görüşleri
The Views of Principals, Teachers and Support Staff on Organizational Communication Climate in Schools
- 551 *Osman Mert, Kürşad Çağrı Bozkırlı, Harun Şahin, İlhan Akgün*
Temel Eğitim Ders Kitaplarında Orhun Yazıtlarının Durumu
The Place of Orkhon Inscriptions in Basic Education Course Books
- 572 *Osman Emre Arlı, Erkan Poyraz, Hatice Hicret Özkoç*
Demokrasinin Sermaye Piyasaları Üzerinde Etkisi: OECD Ülkeleri Üzerine Bir İnceleme
The Effect of Democracy on Capital Markets: An Investigation in OECD Countries
- 594 *Pınar Erdoğan, Yasemin Şanlı*
Sağlık Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinde Genel Özyeterliliğin Gelişmeleri Kaçırma Korkusu Üzerine Etkisi
The Effects of General Self-Efficacy on Fear of Missing Out of Faculty of Health Sciences Students

- 621 Neslihan Arıcı Özcan
Yetişkinlerde Travma Sonrası Stres ve Öz Duyarlılığın Travma Sonrası Büyüme Üzerindeki Yordayıcı Rolü
The Predictive Role of Posttraumatic Stress and Self Compassion on Posttraumatic Growth
- 643 Serhat Arslan, Zeynep Merih
School Support in Inclusive Education: Mixed Method Research
Kaynaştırma Eğitiminde Okul Desteği: Karma Yöntem Araştırması
- 667 Sercan Eklemeler
Hatırda Kalanlar: Bulgaristan Muhaciri Kadınların Anlatılarında Göç
Remains in the Memory: Migration in the Narratives of the Immigrant Womens from Bulgaria
- 699 Begüm Satıcı
Sosyal Medya Bağımlılığı ve İyi Hali: Romantik İlişkilerde Mükemmeliyetçiliğin Aracılık Rolü
Social Media Addiction and Flourishing: The Mediating Role of Romantic Relationship Perfectionism
- 728 Gazanfer Anlı
Üretken Özgeçmiş Ölçeği Türkçe Formu'nun Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi
Investigation of Psychometric Properties of the Generative Altruism Scale Turkish Form
- 785 Müge Seval, Aylin Kurt
Duyusal Zekâ Düzeyinin Çocuklarda Hastanede Yatmaya Bağlı Psikososyal Semptomlar Üzerindeki Etkisi
The Effect of Emotional Intelligence Level on Psychosocial Symptoms Due to Hospitalization in Children
- 763 Rıdvan Küçükali, Rahman Çakır, Hamide Nur Çevik Özdemir
Sağlık Profesyonellerinin İletişimsel Sorunlarının Belirlenmesi
Determination of Communicative Problems of Health Professionals
- 784 Erman Bostan
"Çocuktan Al Haberi" Yarışma Programında Yetişkin Bakışının Ürettiği Çocuk Temsilleri ve Yetişkinlik
Representations of Children Produced by the Adult Gaze in the "Çocuktan Al Haberi" Quiz Show and Adulthood
- 817 Gamze Akçay, Erkan Özdemir
Demografik Özellikler Açısından Tüketicilerin Plansız Satın Alma Davranış Farklılıklarını İncelemeye Yönelik Bir Araştırma
Research to Examine Differences in Consumers' Impulse Buying Behavior in terms of Demographic Characteristics

- 847 *Serhat Yetimova*
Ulusal Eğitim Meselesine Sinemanın Gözünden Bakmak: Entre Les Murs (Fransa) ve İki Dil Bir Bavul (Türkiye) Filmleri Üzerine Bir Karşılaştırma
Looking at National Education from the Viewpoint of Cinema: A Comparison of Entre Les Murs (France) and On The Way To School (Turkey)
- 878 *Orhun Soydan, Ahmet Benliay*
Aydınlatma ile Güvenlik Algısı İlişkisinin Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Yerleşkesi Örneğinde İncelenmesi
Investigation of the Relationship between Lighting and Security Perception in the Case of Niğde Ömer Halisdemir University Campus
- 905 *Nesrin Canpolat, Nuriye Çelik*
Roles of Women and Men Produced on TV Series: The Sample of Ece (The Turkish Soap Opera Series)
Dizilerde Üretilen Kadın ve Erkek Roller: Ece Dizisi Örneği
- 929 *Emrah Tilim, Mehmet Murat*
Ergenlerde Madde Bağımlılığından Korunmaya İlişkin Özyeterlilik ile Akran Baskısı, Kendini İfade Edebilme Becerisi ve Psikolojik Sağlık Arasındaki İlişki
A Relationship Between The Self-Efficacy About Adolescents' Avoidance Of Substance Abuse and The Peer Pressure, Self-Expression Skill, Resilience
- 956 *Sedat Alev*
Öğretmenlerin Öz Yeterlilik Kavramına İlişkin Algıları: Bir Olgubilim Araştırması
Teachers' Perceptions Regarding the Concept Self-Efficacy: A Phenomenological Study
- 982 *Elif Şeşen*
Kadın STK'larının İnternet ve Facebook Paylaşımlarının Çerçeve Analizi
Framing Analysis of The Web Sites and Facebook Shares of Women's NGOs
- 1011 *Ayça Tigli*
Fizyoterapistlerde Empati Becerisinin Mutluluk ve Tükenmişlik Düzeyi ile İlişkisi
The Relationship Between Empathy Skills with Happiness and Burnout Level in Physiotherapists
- 1025 *Tufan İnaltekin, Berrin Samancı, Arzu Kirman Bilgin*
Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Becerisine Yönelik Mesleki Bilgilerinin Tespit Edilmesi
Determination of Prospective Science Teachers' Professional Knowledge on Entrepreneurship Skills
- 1055 *Hüseyin Aslan*
İşe Adanmışlığın Yenilikçi İş Davranışı Üzerindeki Etkisinde Kapsayıcı Liderliğin Aracılık Rolü
The Mediating Role of Inclusive Leadership in The Effect of Work Engagement on Innovative Work Behavior

- 1070 *Mihriban Kazımoğlu, Nağihan Oğuz Duran*
Türkiye’de Üniversite Öğrenimi Gören Ahıskalı Öğrencilerin Yaşam Doyumlarının Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi
Investigation of Life Satisfaction of Ahıska students in Turkish Universities in Regard to Demographic Variables
- 1095 *Ramazan Kıraç*
Nomofobinin Dikkat Eksikliğine Etkisi
Effect of Nomophobia on Attention Deficit
- 1115 *Yavuz Ercan Gül, Kasım Karataş, Bakyt Borkoov*
Öğretmen Adayları Hoşgörü Ölçeği’nin Türkçe’ye Uyarlama Çalışması
Adaptation Teacher Candidates Tolerance Scale into Turkish Language
- 1136 *Saadet Ela Pelenk*
Bireysel Yenilikçiliğin İş Tatminine Etkisi: Teknoloji İşletme Yöneticileri ile Bir Araştırma
The Effect of Individual Innovation on Job Satisfaction: The Research with Technology Businesses’ Supervisors
- 1161 *Nuran Çantay, Okan Yaşar*
Kurumsal İtibar Algısında Örgütsel İletişimin Rolü: Devlet ve Özel Okullarında Karşılaştırmalı Bir Analiz
The Role of Organizational Communication in Perception of Corporate Reputation: A Comparative Analysis in Public and Private Schools
- 1187 *Bahadır Özcan*
Investigating Basic Individual Values of Turkish High School Students
Lise Öğrencilerinin Temel Değerlerinin İncelenmesi
- 1211 *Egemen Ermiş, Arif Satıcı, Özgür Bostancı, Osman İmamoğlu, Mehmet Yalçın Taşmektepligil*
Tenis Antrenörleri Yeterlilik Düzeyinin Araştırılması
Investigation of Self-efficacy Levels of Tennis Coaches
- 1228 *Meral Erdirençelebi, Berrin Filizöz*
Meslek Etiği ve Akademisyenlerin Etik Değerleri Üzerine Nicel Bir Araştırma
Professional Ethics and A Quantitative Investigation on The Ethical Values of Academicians
- 1259 *Neşe Karakaya, Tülay Cengiz*
Yaşam Kalitesinin Arttırılmasında Kent Parklarının Önemi: Eskişehir İli Örneğinde İncelenmesi
The Importance of Urban Park Increasing Quality of Life: The Case of Eskişehir
- 1284 *Ayşegül Ergün*
Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı Açısından STEM Kariyer İlgisine Cinsiyetin Etkisi
The Impact of Gender on STEM Career Interest in Terms of the Social Cognitive Career Theory

- 1312 *Ayşe Sezen Serpen, Erdiñç Kalaycı, Ece Parlak*
Sakarya Kadın Eğitim ve Kültür Merkezinden Hizmet Alan Kadınlarda Sosyal Dışlanma ve Yaşam Tatmininin İncelenmesi
The Analysis of Social Exclusion and Life Satisfaction of the Served Women in the Sakarya Women's Education and Culture Center
- 1336 *Hilal Kazu, Emrullah Deniz*
Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Öğretmenlerin Mülteci Öğrencilere İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi
An Examination of the Teachers' Attitudes Towards The Refugee Students in Terms of Various Variables Within the Scope of Inclusive Education
- 1369 *Dilek Büyükalıskı, Ahmet Can Uyar*
The Effects of Different Accents on Listening Comprehension in EFL Classes
İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Okutulduğu Sınıflarda Farklı Aksanların Dinleme Becerisine Etkileri
- 1395 *Sevgül Ekinci, Bora Açan*
Küçük ve Orta Boy İşletmelerin Müşteri İlişkileri Yönetimine Yönelik Yaklaşımları: Kars İli'nde Bir Uygulama
Approaches of Small and Medium Size Enterprises to Customer Relationship Management: An Application in Kars
- 1431 *Hüseyin Yıldız, Oğuzhan Yoncalık*
Ritmik Yetenek ile Akademik Başarı Arasındaki İlişki
The Relationship Between Rhythmic Ability and Academic Success
- 1448 *Berna Aktaş, Fadime Kaya, Nihal Bostancı Daştan*
Hemşirelik ve Ebelik Öğrencilerinin Ailede Kadına Yönelik Şiddete İlişkin Tutumları
The Attitudes of Nursing and Midwifery Students toward Domestic Violence against Women
- 1475 *Bünyamin Çetinkaya, Fikret Gülaçtı, Zeynep Çiftci*
Çalışanların Mesleki Tükenmişlik, Mesleki Doyum ve Yaşam Doyumunun İncelenmesi
Investigation of Occupational Burnout, Occupational Satisfaction and Life Satisfaction of Employees
- 1501 *Dursun Boz, İbrahim Kardeş, Ali Altınbay*
Muhasebe Hizmeti Alan Mükelleflerin Kişilik Özelliklerinin Müşteri Bağlılığı İle İlişkisi
Relationship Of Personality Characteristics Of Taxpayers With Customer Loyalty
- 1528 *Coşkun Erdağ*
Bir Hesap Verebilirlik Teknolojisi Olarak Merkezi Sınavlar: Finlandiya, Estonya ve Yeni Zelanda Örnekleri
National Examinations as an Accountability Technology: The Cases of Finland, Estonia and New Zealand

- 1564 Kamala Khalımbaylı, Besra Taş
Üniversite Öğrencilerinde Özgeçicilik ve Mükemmeliyetçilik Anlayışı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Reviewing of The Relationship Between Altruism And Perfectionism Mentality Among University Students
- 1594 Yusuf Bayraktutan, Fatma Kethudaoğlu
Kamu ve Özel Sektör Ar-Ge Faliyetleri ve İktisadi Büyüme: OECD Örneği
R&D Activities of Public and Private Sector and Economic Growth: The Case of OECD
- 1626 Kâmil Arif Kırkıç, Büşra Topal
Okul Öncesi ve İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Onamsız Öğrenme Ortamları Tercihlerinin İncelenmesi
Investigating Pre-school and Primary School Teachers' Preferences of Informal Learning Environments and Their Individual Innovativeness Levels
- 1649 Ramazan Erdem, Keşer Sezer korucu, Selin Eroymak
Sağlık Çalışanlarının Paranormal İnançları ile İş-Yaşam Tatmini Arasındaki İlişki
The Relationship Between Paranormal Beliefs And Life Satisfaction-Job Satisfaction On Hospital Employees
- 1680 Özge Habiboglu, Aypar Uslu
Algılanan Lüks Marka Değerinin ve Marka İtibarının Premium Fiyat Ödeme İstekliliği Üzerindeki Etkisi
The Effect of Perceived Luxury Brand Value and Brand Reputation on Willingness to Pay Price Premium
- 1710 Mevlüt Yılmaz
Neoliberal Kapitalizmde İstihdam İlişkilerinin Dönüşen Yapısı: Standart-Dışı Çalışma Formlarının Yükselişi
The Transforming Structure of Employment Relations in Neoliberal Capitalism: The Rise of Non-Standard Work Forms
- 1735 Mustafa İçen
Epistemological Dimensions of The Constructivist Learning Theory
Yapılandırmacı Öğrenme Kuramının Epistemolojik Boyutları
- 1747 Sait Akbaşlı, Belgin Tura
Okul Aile Birlikleri Okullara Ne Getirdi? Neyi Değiştirdi?
What did the Parent-Teacher Associations Bring to Schools? What Changed?
- 1769 Samet Zenginoğlu
Avrupa Birliği'nin Aşıl Topuğu: Katalonya
The European Union's Achilles' Heel: Catalonia

- 1789 Ali Ülvi Özbey, Ayşe Bardakçı
'Women' in Public and Private Spheres in The Context of Modern Feminist Theories From Ancient Civilizations To The Present
Kadim Medeniyetlerden Günümüze Modern Feminist Kuramlar Bağlamında Kamusal ve Özel Alanda 'Kadın'
- 1819 Müslüme Akyüz
Bilgi Çağında Yeni Bir Liderlik: Resonant (Ahenk Yaratan) Liderlik
A New Leadership on The Knowledge Age: Resonant Leadership
- 1835 Mehmet Zeki İlgar, Semra Coşgun İlgar
Paydaş Analizi
Stakeholder Analysis
- 1861 Hamza Altın
Halide Edip'te Eğitim Fikri ve Onun Talim ve Terbiye İsimli Eseri
The Idea of Education in Halide Edip's Works and Her Work "Teaching and Education"
- 1896 Elif İlhan, Hüseyin Şimşek
Yükseköğretimde İnsani Becerilerin Öğrenenlere Kazandırılması İçin Öz Yönelimli Öğrenme Modeli
Self-Directed Learning Model to Obtain Learners Soft Skills at Higher Education
- 1936 İlknur Ekiz Ataşer
Kalkınma Politikaları Göçe Engel Olabilir mi? Karaman Ermenek İlçe Örneği
Can Development Policies Prevent Migration? The Case of Ermenek Sub Province of Karaman
- 1975 Selcuk Ulutas
Postmodern Etki ve Sinemada Belirsizliğin Varoluşu: Lost Highway Filmi İncelemesi
Postmodern Influence and The Existence of Ambiguity in Cinema: The Review of the Film Lost Highway
- 2012 Abdullah Aydın, Yusuf Okşar
Coğrafya-Din İlişkisi; Kentleşme, Muhafazakârlık ve Mezhep Demografisi Bağlamında Doğu ve Batı Karşılaştırması
Relationship between Geography and Religion; Comparison of East and West in the Context of Urbanization, Conservatism and Denomination Demographics
- 2040 Mehmet Tahir Karaboğa
Dijital Medya Okuryazarlığında Anne ve Baba Eğitimi
Parent Education in Digital Media Literacy
- 2074 Ozan Kavıracı
Türkiye'nin İç Güvenlik Algısı ve Politikaları (1980-1990)
Turkey's Perception of Internal Security and Policies (1980-1990)
- 2098 Mehmet Akif Karaman
Ergenlerle Diyalektik Davranış Terapisi
Dialectical Behavior Therapy with Adolescents

- 2121 Halil Erdem Akoğlu, Ömer Özbey, Ercan Polat
Olimpiyatlara Aday Olan Şehirlerin Adaylık Süreçlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi (2020 Olimpiyatları Örneği)
Examining the Candidate Processes of the Cities Nominated for Olympic Games in Terms of Different Variables (Case of 2020 Olympic Games)
- 2149 Tuncay Önder
Türkiye’de Bürokrasi-Demokrasi İlişkisi Üzerine
Upon the Relationship between Bureaucracy and Democracy in Turkey
- 2169 Etem Yeşilyurt
Öğrenme Stili Modelleri: Teorik Temelleri Bağlamında Kapsayıcı Bir Derleme Çalışması
Learning Style Models: A Comprehensive Review in the Context of Theoretical Basics
- 2227 Serap Akgün
Adil Dünya İnancı ve Toplumsal Sonuçları
Belief in a Just World and Its Social Consequences
- 2248 Mehmet Kırlioğlu
Güçler Temelli Yaklaşım ve Güçlendirme: Kolektif Kimlik, Bilgi-Beceri, Benlik Kavramı, Eleştirel Farkındalık, Harekete Geçme
A Strength Based Approach and Empowerment: Collective Identity, Knowledge-Skills, Self-Concept, Critical Awareness, Propensity to Act
- 2278 Sinan Akçay, Mervener Taşkın
İntihar ve Toplumsal Cinsiyet: Sosyal Hizmet Perspektifinden Bir Değerlendirme
Suicide And Gender: An Evaluation From The Perspective of Social Work
- 2300 Serkan Bulut
Büyük Veri Çağında Araçsallaştırılan Beden ve Genetik Ayrımcılığı David Le Breton’ın Bedene Vedası’ndan Okumak
Reading Instrumentalized Body and Genetic Discrimination in the Big Data Age from the Goodbye Body of David Le Breton
- 2327 Songül Gökçe
Türk Modernleşmesinde Halkevlerinin Yeri
Turkish the Modernization Community Centers of Place
- 2351 İrşat Sarıalioğlu
Doğu Sorunu ve Britanya’nın Osmanlı İmparatorluğu’nun Bağımsızlığını ve Toprak Bütünlüğünü Koruma Politikasının Oluşumu
The Eastern Question and the Development of Britain’s Policy of Protection of the Independency and Territorial Integrity of the Ottoman Empire
- 2381 Düzeltmeler

Bu sayının Hakem Listesi (List of Reviewers for Vol. 14 Issue 20)

Editörler olarak bu sayımızda yayınlanan makalelere anonim hakemlik yapan aşağıdaki hakemlere teşekkür ederiz.

The Editor wish to thank the following reviewers for their anonymous evaluations of papers in this issue

Abdulkadir Haktanır	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Âdem Palabıyık	Muş Alparslan Üniversitesi
Adnan Ömerustaoğlu	Biruni Üniversitesi
Ahmed Emin Osmanoğlu	Bingöl University
Ahmet Avcı	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi
Ahmet Gökçen	Muş Alparslan Üniversitesi
Ahmet Kara	İnönü Üniversitesi
Ahmet Karadağ	Balıkesir Üniversitesi
Ahmet Koyuncu	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Ahmet Rıfat Kayış	Kastamonu Üniversitesi
Ali Haydar Şar	Sakarya Üniversitesi
Ali Özdemir	Marmara Üniversitesi
Alpaslan Gözler	Erciyes Üniversitesi
Arzu Araz	Dokuz Eylül Üniversitesi
Aslı Yıldırım	Anadolu Üniversitesi
Asuman Yüksel	Uludağ Üniversitesi
Atahan Altıntaş	Başkent Üniversitesi,
Aydan Aytar	Başkent Üniversitesi
Aydın Kayabaşı	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Ayşe Savran Gencer	Pamukkale Üniversitesi
Aysun Çelik Çanga	Bursa Uludağ Üniversitesi
Ayşe Aslı Honça	Kastamonu Üniversitesi
Ayşe Azman	Mersin Üniversitesi
Ayşe Eliüşük Bülbül	Selçuk Üniversitesi
Ayşin Kaplan Sayı	Bursa Uludağ Üniversitesi
Aytekin Can	Selçuk Üniversitesi
Aziz Belli	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Bahtiyar E. Aslan Çapan	Anadolu Üniversitesi
Banu Uslu	Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Bayram Özer	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Behçet Oral	Dicle Üniversitesi
Berke Kırıkkanat	Yeditepe Üniversitesi
Birkan Güldenoğlu	Ankara Üniversitesi
Bünyamin Çetinkaya	Dokuz Eylül Üniversitesi
Bünyamin Çetinkaya	Giresun Üniversitesi
Cem Harun Meydan	Türk Hava Kurumu Üniversitesi

Cemal Aküzüm
Cengiz Duran
Cenk Demirkıran
Cenk Temel
Cevat Eker
Derya Yapar
Dilek Konuk Şener
Eda Beydili Gürbüz
Elçin Ergin
Elif Gökçearslan Çıfci
Emin Aydın
Emrah Başaran
Emrah Ekmekçi
Engin Karadağ
Eyüp Çelik
Faruk Yamaner
Fatih Bozbayındır
Fatih Gürbüz
Fatma Tezel Şahin
Fatma Yaşar Ekici
Ferah Çekici
Fikret Gülaçtı
Fikret Soyer
Filiz Adana
Filiz Gültekin
Gaye Zeynep Çenesiz
Gökhan Arastaman
Gürcan Şevket Avcıoğlu
Gürhan Can
Güven Murat
Güzin Yüksel
H. Mustafa Paksoy
Hakan Akçay
Hakan Sunay
Hakan Turgut
Halime Miray Sümer
Handan Ertaş
Hatice Kumcağiz
Hüseyin Nihat Güneş
İbrahim Arpacı
İbrahim Arslan
İbrahim İrdem
İbrahim Sani Mert
İbrahim Taş

Dicle Üniversitesi
Dumlupınar Üniversitesi
Kafkas Üniversitesi
Akdeniz Üniversitesi
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Hitit Üniversitesi
Düzce Üniversitesi
Düzce Üniversitesi
Kastamonu Üniversitesi
Ankara Üniversitesi
Marmara Üniversitesi
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Akdeniz Üniversitesi
Sakarya Üniversitesi
Hitit Üniversitesi
Gaziantep Üniversitesi
Bayburt Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
İstanbul Medipol Üniversitesi
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Adnan Menderes Üniversitesi
Bursa Uludağ Üniversitesi
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Hacettepe Üniversitesi
Selçuk Üniversitesi
Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Karadeniz Teknik Üniversitesi
Çukurova Üniversitesi
Gaziantep Üniversitesi
Yıldız Teknik Üniversitesi
Ankara Üniversitesi
Başkent Üniversitesi
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Selçuk Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Bitlis Eren Üniversitesi
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Gaziantep Üniversitesi
Polis Akademisi Başkanlığı
Antalya Bilim Üniversitesi
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

İlkay Ulutaş
İrem Özteke Kozan
İsmail Tamer Toklu
İsmail Yuruk
Kadir Bilen
Kadir Yıldız
Kamuran Tarım
Kemal Kayıkçı
Levent Bayram
Lütfi Üredi
Mehmet Ali Yıldırım
Mehmet Ertuğrul Uçar
Mehmet Kahraman
Mehmet Kanak
Mehmet Kırlıoğlu
Mehmet Kürşad Duru
Mehmet Özger
Menderes Akdağ
Menderes Ünal
Meral Bektaş
Muhammed Hanifi Van
Murat Gökhan Dalyan
Murat İskender
Mustafa Altunoğlu
Mustafa Fedai Çavuş
Mustafa Paksoy
Mustafa Pamuk
Mustafa Şanal
Neriman Zengin
Nurcan Özgür Baklacioğlu
Nurşat Biçer
Nuşin Uncu
Onur Er
Orçun İmga
Osman Bayri
Osman İmamoğlu
Özden Kuşcu
Özlem Tagay
Perihan Şiker
Ramin Aliyev
Reha Saydan
Reyhan Erdoğan
S. Serhat Serter
Saaadettin Paksoy

Gazi Üniversitesi
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Çukurova Üniversitesi
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Çukurova Üniversitesi
Akdeniz Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Mersin Üniversitesi
Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Aksaray Üniversitesi
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Marmara Üniversitesi
Bingöl Üniversitesi
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Ahi Evran Üniversitesi
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Adıyaman Üniversitesi
Sakarya Üniversitesi
Anadolu Üniversitesi
Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi
Gaziantep Üniversitesi
Selçuk Üniversitesi
Giresun Üniversitesi
Sağlık Bilimleri Üniversitesi
İstanbul Üniversitesi
Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Kafkas Üniversitesi
Polis Akademisi Başkanlığı
Süleyman Demirel Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Selçuk Üniversitesi
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Akdeniz Üniversitesi
Anadolu Üniversitesi
Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Safiye Özvurmaz
Sait Akbaşı
Salih Yeşil
Savaş Karagöz
Seda Attepe Özden
Seda Yıldırım
Selahattin Avşaroğlu
Selda Adiloğlu
Selim İnançlı
Sema Polatçı
Serap Daşbaşı
Serap Yılmaz
Serdar Öztürk
Serkan Aslan
Sertaç Güngör
Seval Kızıldağ
Sevda Ünal
Sima Nart
Süleyman Karataş
Şaduman Kapusuzoğlu
Şahin Oruç
Şeyhmus Doğan
Timuçin Aktan
Tulin Atan
Tunç Demirbilek
Uğur Gündüz
Veli Duyan
Velittin Balcı
Yusuf Ekrem Akbaş
Yücel Erol
Zafer Çelik
Zehra Berna Aydın
Kemal Öztemel
Zümrül Gültekin

Adnan Menderes Üniversitesi
Hacettepe Üniversitesi
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Aksaray Üniversitesi
Başkent Üniversitesi
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi
Necmettin Erbakan Üniversitesi
Bursa Teknik Üniversitesi
Sakarya Üniversitesi
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Aksaray Üniversitesi
Karadeniz Teknik Üniversitesi
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Süleyman Demirel Üniversitesi
Selçuk Üniversitesi
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Çukurova Üniversitesi
Sakarya Üniversitesi
Akdeniz Üniversitesi
Hacettepe Üniversitesi
Yıldız Teknik Üniversitesi
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Nuh Naci Yazgan Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Necmettin Erbakan Üniversitesi
İstanbul Üniversitesi
Ankara Üniversitesi
Ankara Üniversitesi
Adıyaman Üniversitesi
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Bursa Uludağ Üniversitesi
Gazi Üniversitesi
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Editörden

2019 yılının dördüncü ve son sayısı ile yeniden karşınızdayız. Yıllar önce yayın hayatına başlarken araştırmacıların toplumla ilgili bilimsel temelli ürettikleri bilgilerin daha fazla okuyucu ve araştırmacıya ulaştırılmasında bir referans noktası olma hedefini belirleyen OPUS, 2019 yılının üçüncü sayısı olan 20. Sayı ile bu hedefinde kararlı adımlarla ilerlemeye devam etmektedir.

20. sayımızda yine topluma dair problemleri (eğitim bilimleri, sosyoloji, psikoloji, yönetim bilimi alanlarından) disiplinler veya disiplinlerarası ele alan 116 kuramsal ve uygulamalı çalışmayla toplum araştırmalarına önemli katkılar sağladığımızı düşünmekteyiz.

Bildiğiniz üzere OPUS makale takip ve yayın süreci Dergipark üzerinden yürütülmektedir. Bu kapsamda daha önceki yıllarda yayımlanmış makalelerde yazarlar tarafından talep edilen düzeltmeler (Kaynakça eksikliği vb.) hemen yerine getirilmekteydi. Ancak Dergipark 2018 yılından itibaren sayı yayımlandıktan sonra düzeltmeler için süreyi beş günle sınırlandırmıştır. Bu sürenin dışında düzeltme imkânı bulunmamaktadır. Bu nedenle yayımlandıktan sonra makalesinde düzeltme talebinde bulunan yazarlarımızdan düzeltme metni talep edilmekte ve bu metinlere bu sayıdan itibaren çıkacak ilk sayılarda yer verilmektedir.

Diğer taraftan 2018 yılı içerisinde titiz ve şeffaf akademik yayıncılık ilkeleri kapsamında OPUS yayın etiği ve yayın ilkelerimizi derginin web sayfasından tüm paydaşlarımızla paylaşmıştık. OPUS yayın etiği bölümündeki etik ilkelere yönelik standartlara, yayıncı ve editörler olarak bağlı kalacağımızı belirtip diğer paydaşlarımızdan da aynı hassasiyeti beklemekteyiz. Özellikle dergimize çok değerli katkılar veren hakemlerimizden yayın değerlendirme ilkeleri konusunda biraz daha hassas olmalarını rica ediyoruz.

Dergimizin uluslararası düzeyde tanınırlığını artırmak için bazı konulara dikkat edilmesini yazarlarımızdan özellikle rica ediyoruz. Özellikle kaynakça gösterimi hususunda makale şablonunda APA 6.0 versiyonuna göre belirtilen formata özellikle uyulması konusunda daha hassas olunmasını yazarlarımızdan rica ediyoruz. Ayrıca OPUS'a yapılan başvurularda ret etmek zorunda kaldığımız çalışmaların bir kısmında görülen sorunlardan birisi de veri analiziyle ilgilidir. Gelen çalışmaların bazılarında veriler özellikle nitel çalışmalarda bir bulgu gibi analiz edilmeden sunulmuş, bazılarında da analiz edilmeden sadece betimleme yapılmıştır. Başvuru yapılmadan önce çalışmaların derginin benimsediği kurallara uyarak makale formatına getirilmesi ve ondan sonra yayım için sunulması gerekmektedir.

OPUS'un 20. Sayısında emeği geçen tüm yazar, hakem ve çalışanlara teşekkür ederiz.

Editörler

Eğitim Kurumu Çalışanlarının Presenteeism (İşte Var Olamama) Algılarının Performanslarına Olan Etkisi ve Sosyo-Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi

DOI: 10.26466/opus.595134

*

Hüseyin Çiçeklioğlu* - Mustafa Taşlıyan**

* Öğr.Gör.Dr., Mersin Üniversitesi, Turizm Fakültesi, Yenişehir / Mersin / Türkiye

E-Posta: huseyinciceklioglu@gmail.com

ORCID: [0000-0003-3922-6755](https://orcid.org/0000-0003-3922-6755)

** Prof. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üni., İ.İ.B.F., Oniki Şubat / Kahramanmaraş/ Türkiye

E-Posta: mustafatasliyan@hotmail.com

ORCID: [0000-0003-1141-9846](https://orcid.org/0000-0003-1141-9846)

Öz

Presenteeism (işte var olamama) çalışanların hasta olmalarına, ruhsal ve fiziksel açıdan problem yaşamalarına rağmen iş yerinde olmaları ve düşük verimlilik seviyesinde çalışmalarını şeklinde tanımlanmaktadır. Presenteeism kavramı, işyerinde performans, verimlilik ve sağlığa ilişkin henüz ortaya çıkan bir olgu olmasına rağmen örgütlerin dikkatle ele alması gerekli konuların başında gelmektedir. Bu araştırmanın amacı; eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin presenteeism algılarının performanslarına olan etkilerini analiz etmek ve bu eylemlerin bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Bununla birlikte bu araştırma değişkenleri arasındaki ilişkilerin düzeyinin ve yönünün de tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda, Akdeniz bölgesinde yer alan Mersin ve Kahramanmaraş illerinde faaliyet gösteren eğitim kurumlarında görevli 829 öğretmene anket uygulanmıştır. Anket sonucunda elde edilen verilere SPSS paket programı kullanılarak korelasyon, regresyon, Kruskall-Wallis ve Mann-Whitney U analizi testleri uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; presenteeism ile işgören performansı arasında negatif yönde anlamlı ilişkinin varlığı, presenteeism'in "iş tamamlama" boyutunun işgören performansını negatif yönde etkilediği ve "dikkat dağınıklığından kaçınma" boyutunun ise işgören performansı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı ve sosyo-demografik özelliklerinin araştırma değişkenleri üzerinde anlamlı bir farklılığa sebebiyet vermediği tespit edilmiştir

Anahtar Kelimeler: *Presenteeism, İşgören Performansı, Demografik Özellikler*

The Effects of Presenteeism Perceptions of Educational Institution Employees on Their Performance and It's Analysis With Regardds to the Socio-Demographic Characteristics

*

Abstract

Presenteeism (not being on the job actively) is defined as being at work not fully functioning because of reduced performance although they are sick and having mental or physical problems. Although the term of Presenteeism is a phenomenon just introduced regarding to the performance, productivity, and health at work, it is one of the main issues, which should be discussed carefully. The aim of this study is to analyze the effect of presenteeism perception of teachers working in educational intuitions on their performance and to reveal whether these actions differ according to some variables. In addition to this, it is aimed to establish the level and the direction of the relations between the variants of the study. In accordance with this purpose, a questionnaire has been carried out on 829 teachers working in the educational intuitions in Mersin and Kahramanmaraş located in Mediterranean Region of Turkey. Correlation, regression, Kruskall-Wallis, and Man-Whitney U analysis tests made on the data acquired from the questionnaire using SPSS programme. According to the result of the study, it has been determined that; there is a meaningful negative relationship between presenteeism and employee performance, "completing work" dimension of presenteeism effects employee performance negatively, there is no meaningful effect of "avoiding distraction" dimension on employee performance, and socio-demographic characteristics do not cause a meaningful difference on the variables of the study.

Keywords: *Presenteeism, Employee Performance, Demographic Characteristics*

Giriş

İşletmeler arasındaki rekabetin şiddetinin artmasına; küreselleşmenin etkisini net bir şekilde hissettirmesi, hem uluslararası hem de ulusal bazda ekonominin işletmeler üzerindeki etkisi ve tüketici davranışlarında meydana gelen ani değişimler sebebiyet vermektedir. İnsan kaynakları, günümüz endüstri toplumlarında finansal yapı, teknolojik imkan, makine-teçhizat, fırsat ve yenilikler açısından birbirine son derece yakın olan işletmelerin sürdürülebilir rekabetçi avantaj sağlama adına en önemli olgudur. İnsan kaynakları artık işletmeler adına ek bir maliyet unsuru olarak görülmemekte aksine üzerinde önemle durulması ve geliştirilmesi gerekli stratejik bir unsur olarak görülmektedir. Örgütsel performans, etkinlik ve verimliliğin artırılması ve arzulanan başarıların gerçekleştirilebilmesinin sadece fiziksel ve ruhsal açıdan sağlıklı bireylerle sağlanabilecek olması insan kaynaklarının stratejik bir unsur olarak değerlendirilmesindeki en önemli husustur.

Günümüzde yoğun bir şekilde artış gösteren rekabet olgusuyla birlikte performans konusu da işletmeler adına oldukça stratejik bir önem kazanmıştır. Bu stratejik önemin sebebi ise, işletmelerin arzuladığı sürdürülebilir rekabetçi avantajı sağlamanın yolunun hem bireysel hem de işletme performansının birlikte arttırılması gerekliliğidir. Bu amaç doğrultusunda, ilk olarak işgören performansı arttırılmalıdır. Çünkü işgören performansının artması doğrudan işletme performansının da artmasına sebebiyet verecektir. İşte bu noktada işgören performansının bireysel olarak arttırılmasının önündeki en büyük engellerden birisi olan presenteeism karşımıza çıkmaktadır.

Presenteeism olgusu çalışanların hastalanmalarına, ruhsal ve fiziksel açıdan problemlili olmalarına rağmen işyerlerinde olmaları ve düşük verimlilik düzeyinde çalışmalarını olarak tanımlanmakla birlikte işyerinde performans, verimlilik ve sağlıkla ilgili henüz ortaya çıkan bir kavram olarak işletmelerin üzerinde dikkatle durması gerekli problemlerin başında gelmektedir.

Öğretmenlerde çoğu çalışan gibi bazı zamanlarda çeşitli sebepler dolayısıyla hasta olmalarına rağmen işe gitmektedirler. Öğrencilerin derslerinin aksayabileceği, okuldaki işlerin birikebileceği, veliler, diğer öğretmenler ve yönetim tarafından yanlış değerlendirilecekleri düşüncesi

veya ders ücretlerinin kesilmesi gibi endişeleri dolayısıyla hasta olmalarına rağmen öğretmenler iş yerlerine gitmektedirler.

Araştırma amaçları doğrultusunda, ilk olarak presenteeism ve işgören performansı kavramları açıklanacak, akabinde ise araştırma yöntemi ve alan araştırmasıyla ilgili bulgular ortaya konulacak ve elde edilen sonuçlar yorumlanıp, öneriler getirilecektir.

Presenteeism (İşte Var Olamama)

Oxford English Dictionary Online'a göre presenteeism (işte var olamama) kavramı ilk olarak 1982 yılında Amerikalı mizahçı ve yazar Mark Twain tarafından çıkartılan "The American Claimant" adlı kitapta kendisine yer bulmuştur. Presenteeism kavramı ilk kullanımlarının çoğunda ya tam katılım olarak ya da devamsızlık olarak net ayrımlarla ele alınmıştır. Fakat Söz konusu kavramlar arasındaki farklar 1980'li yıllardan sonra daha net bir şekilde ortaya çıkmaya başlamıştır (Johns, 2010:520). Presenteeism olgusu, 1990'lı yılların ortalarından itibaren yönetim alan yazınındaki mesleki üretkenlik dergilerine girdikten hemen sonra, sağlığa yönelik alan yazınlarında da yer almıştır. Presenteeism olgusu özellikle, örgütsel açıdan üretkenliğin azalmasına neden olduğu için örgütler adına oldukça ciddi bir önem kazanmış ve yöneticiler tarafından örgütsel etkinliğe yönelik net bir şekilde anlaşılması ve kontrol altında tutulması gereken bir kavram özelliği kazanmıştır (Kim vd., 2016, s.32).

Son dönemlerde iş yaşamında devamsızlık olarak tanımlanan "hastayım bugün işe gitmeyeceğim" düşüncesinin yerine presenteeism olarak tanımlanan "hastayım fakat işteyim" düşüncesinin yer alması konusundaki tartışmalar güç geçtikçe şiddetlenmektedir. 2010 yılında Günbeyi ve Gündoğdu tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda presenteeism olgusu "işkoliklik" olarak ele alınmıştır (Günbeyi ve Gündoğdu, 2010, s.56).

Presenteeism kavramının kelime anlamı tam olarak işgörenin fiziken var olması durumunu ifade etmektedir. Hem fonetik hem de kavramsal açıdan birbirlerine yakınlık göstermekte olan "absenteeism" (devamsızlık) olgusundan yola çıkmak suretiyle presenteeism tanımlanabilir. "Absenteeism" kavramı "absence" kelimesinden türetilmiş olup devamsızlık, yokluk ve bulunamama anlamlarına gelmektedir. Absenteeism

kavramı sözcük anlamı açısından ele alındığında ise fiziksel açıdan mevcut bulunamamaya işaret etmektedir. Presenteeism olgusunu net ve tam bir şekilde ifade edebilmek adına Türkçe kavram arayışları devam etmekte ve genel olarak “işte var olamama” kavramının kullanıldığı görülmektedir. Bunun temel nedeni ise; işte var olamama kavramı, işgörenlerin işyerinde fiziksel açıdan hazır olmalarına rağmen, fiilen yer alamama sorununu meydana getirmesidir.

1996 yılında Amerikalı örgütsel psikolog Cary Cooper tarafından presenteeism kavramı ortaya atılmıştır. Cooper tarafından presenteeism; “işgörenlerin karşı konulamayacak düzeyde uzun süreler boyunca çalışması ya da çalışıyormuş gibi görünmesi” şeklinde tanımlanmıştır (Saarvala, 2006, s.3). Presenteeism, Tükeltürk ve arkadaşları (2014, s.282) tarafından; “işgörenlerin belirli bir sağlık problemi sebebiyle tam bir verimlilik seviyesinde çalışmamalarına rağmen işyerinde var olmaları” şeklinde ele alınmıştır.

Presenteeism olgusu, alan yazınına girdiği ilk andan itibaren negatif yönlü bir davranış olarak ele alınmış olsa da uzun vadede tam bir örgütsel vatandaşlık davranışı olarak kabul görmüştür. Presenteeism, işgörenler adına içerisinde risk barındıran bir davranış şeklidir. Çünkü küçük düzeylerdeki problem ve hastalıkları görmezden gelerek sürekli rahatsızlık izinlerini ertelemek ilerde daha ciddi rahatsızlıkların ortaya çıkmasına sebep olabilecektir. Presenteeism olgusunun örgüte zararı, işgörenlerin devamsızlık yapmalarından çok daha yüksek düzeydedir. İşgörenlerde görülen presenteeism davranışları, bireylerin küçük düzeyli rahatsızlıklarının birleşmesi neticesinde çok daha ciddi problemlere dönüşerek örgütün karşısına çıkabilmektedir. İlgili alan yazınında konuya yönelik gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde baş ağrısı ve alerji gibi içerik bakımından genel nitelikli kabul edilen hastalıklar nedeniyle ortaya çıkan üretim kayıplarının, örgüt içerisinde çalışan bütün işgörelere yapılacak olan toplam sağlık harcamalarının %70’inden daha yüksek olduğu görülmektedir.

İşgörenlerin işyerlerinde çalışma esnasında tam kapasite ile (optimum seviye) çalıştıkları düşünülmektedir. Ancak ilgili alan yazınında bu düşüncenin net bir şekilde gerçekliği ortaya koymadığı görülmektedir. Hukuk ve Politika Merkezi (The Center for Law and Social Policy) tarafından yapılan açıklamada, örgütte gerçekleşen verimlilik kayıplarının,

işgörenlerin devamsızlık yaptıkları günlerle (%28) karşılaştırıldığında, presenteeism davranışlarının gerçekleştirildiği günlere (%72) oranla çok daha fazla gerçekleştiği ve toplamda 250 milyar doları bulan yıllık verimlilik kayıplarının yaklaşık 180 milyar dolarının presenteeism davranışlarından kaynaklandığı ifade edilmektedir (Middaugh, 2007:172).

Özmen (2011, s.9) ve Çoban (2015, s.17) tarafından presenteeism davranışlarına örnek gösterilebilecek bazı eylemler şunlardır:

- Online alışveriş yapmak,
- TV izlemek,
- Bilgisayar oyunu oynamak,
- Kişisel randevular almak,
- İnternet aracılığıyla aile bireyleri veya arkadaşlarla haberleşmek,
- Kişisel ödemeler yapmak,
- İş dışında internette zaman geçirmektir.

Hem ruhsal hem de fiziksel açıdan rahatsızlıkları olmalarına rağmen işgörenlerin çalışma konusunda zorlanmaları presenteeismi tetikleyici faktörlerin en başında yer almaktadır. Özellikle işgörenlerin performans baz alınarak değerlendirilmesi ve ücret sistemlerinin performanslar üzerine kurulu olması da presenteeismi meydana getiren başlıca faktörler olarak ele alınmaktadır. Örgüt kültürü, örgüt içi belirsizlik, yönetici ve yönetim tarzları, işgören özerkliğinin olmaması ve düşük ücretler de yine presenteeism olgusu ile ilişkilendirilmektedir (Middaugh, 2007, s.103-105).

Özmen (2011, s.9) tarafından presenteeismın nedenlerine yönelik gerçekleştirilen çalışma sonuçları şu şekildedir:

- İşgörenin aşırı iş yükünün olması ve son şanslarını kullandığı düşüncesi (%31,6),
- İşgörenin hissettiği suçluluk duygusu ve profesyonellik algısı (%27,7),
- İşgörenin keyifsiz olma halini dikkate almama (%15,1),
- İşgörenin işe gelmediği durumlarda görevine yönelik değişikliklerden endişe duyması (%13,4),
- İşgörenin yaşaması olası negatif tepkilerden çekinmesi (%9,4),
- İşgörenin işyerinde olması ve işte var olmanın muhtemel sonuçlarıyla bizzat ilgilenme isteğidir (%2,8).

İlgili alan yazın incelendiğinde presenteeism olgusuyla yakından ilişkili olan absenteeism (devamsızlık), verimlilik, tükenmişlik, stres, işten ayrılma niyeti ve iş/yaşam dengesi gibi konular ile ilgili çalışmaların varlığı tespit edilmekle birlikte işgören performansı ile ilişkilendirilen çalışmalara rastlanılmamıştır. Bu bilgiler doğrultusunda, presenteeism'in işgören performansı ile ilişki ve etkileri bu çalışmada ele alınmıştır.

Psikolojik ve fiziksel açıdan problemler yaşayan işgörenler, sadece iş yaşamlarında değil aynı zamanda iş dışı yaşamlarında da ortaya konulan eylemlerde tam olarak başarıya ulaşamayacaklardır. İşgörenlerin içerisinde yer aldığı sorunlar insani ilişkilerini, hedeflerini ve çalışmalarını engelleyen öncüller olarak sürekli karşılıklarına çıkacaktır. Bu yönde engellere sahip işgörenlerin ise kendilerini tam anlamıyla işlerine odaklanabilmesi beklenen bir durum değildir. Bu odaklanma problemi ise işgörende performans ve verimlilik düşüklüklerine neden olacaktır.

İşgören Performansı

Kurulan bütün örgütlerin temel amacı yüksek düzeyde performans sergileyerek sürdürülebilir rekabetçi avantaj elde etmek, uzun dönemde gelişimlerini ve yaşamlarını devam ettirmektir. Bazı örgütler performans kriteri olarak pazar payını, karlılığı ya da kaliteyi kabul etmektedir. Bazıları ise performans kriteri olarak maliyetleri, müşteri odaklı olmayı ve verimliliği kabul etmektedir. İşte bu sebepten dolayı her işletme penceresinden performansın anlamı ve içeriği farklılık sergilemektedir. Bununla birlikte günümüzün sürekli değişkenlik gösteren endüstriyel koşullarında performans olgusunun içeriğinin ve boyutlarının yeniden şekillendirilmesi ve tanımlanması zorunlu görülmektedir (Erkut vd., 2001, s.11).

İşgörenlerin görevlerini hangi seviyede yerine getirdikleri veya iş yapabilme kapasite/yeteneklerinin ne olduğunun tespiti örgütlerde karşılaşılan temel problemlerin başında gelmektedir. Bu temel problem ise performans olgusunun bu denli önem kazanmasına sebep olmuştur (Çalık, 2003, s.89).

Kökene Fransızca "performance" terimine dayanan performans olgusunun sözlük anlamı "kapasitenin kullanım derecesidir". Örgütte işgörenlerin, örgütün hedeflerine yönelik olarak işe ilişkin neleri başarabildiğini nicelik ve nitelik olarak ifade eden olgu performans olarak

tanımlanmaktadır. Bu noktada örgütler adına en önemli performans ölçütü işgörenlerin bireysel performanslarıdır. Çünkü işgören performansı ne kadar üst düzeyde olursa örgütün performansı da o kadar yukarıda olacaktır (Şehitoğlu ve Zehir, 2010, s.144).

Tüm bu bilgiler ışığında işgören performansı ise; yapılan işin bir parçası olarak işgörenlerin işe yönelik olarak sergiledikleri faaliyetlerle ilgilidir veya elde edecekleri ücret karşılığında ortaya konulması gerekli emek olarak nitelendirilmektedir (Bekiş vd., 2013, s.20).

İşgörenlerin kendilerinden beklenen performansı ortaya koyabilmeleri için motivasyonlarının üst seviyede olması gerekmektedir. İşgören motivasyonunun üst seviyede gerçekleştirilebilmesi içinde örgüt tarafından işgörelere gerekli fırsatların sunulması, terfi olanaklarının var olması, tatmin edici ücret politikasının izlenmesi ve iş arkadaşları tarafından gereken yakınlık, ilgi ve samimiyet ortamının geliştirilmesi gerekmektedir (Gupta, 1982, s.135-136).

İşgören performansı yalnız araştırmacılar adına değil aynı zamanda örgütler, yöneticiler ve çalışanlar için de önemli bir olgudur. Örgütler arzu ettikleri amaçlarına ulaşabilmek ve sürdürülebilir rekabetçi avantajı sağlayabilmek adına hiç şüphe yok ki gerçekleştirilecek faaliyetlerde üst düzey performans sergileyen işgörelere ihtiyaç duymaktadır. Ortaya koyulan üst düzey performans aynı zamanda işgörelere içinde son derece önem arz etmektedir. İşinde yüksek başarı ortaya koymak ve görevini gereklerine uygun bir şekilde tamamlayabilmek işgörelere adına bir tatmin ve gurur kaynağı olarak görülebileceği gibi daha yüksek maddi kazanç, daha iyi bir kariyer ve sosyal itibar sağlamak adına da gereken bir ön koşul olarak görülmektedir (Sonnetag ve Freese, 2002, s.95).

İşgörelere yaptıkları işlerde yetkilerinin ve sorumluluklarının neler olup olmadığını bilmemesi durumunda yaşanan problemler, işe yönelik planlı ve net amaç ve standartların olmaması, işinde zamanını doğru şekilde planlayabilmeye yönelik şüphe duyulması, biçimsel rol davranışlarının ve iş tanımlarının net olarak tanımlanamaması gibi problemler işgörelere rol çatışması ve rol belirsizliği yaşamalarına sebebiyet vermektedir. Böylesi bir durum ise, işgörelere performansına negatif yönde yansımaktadır (Ceylan ve Ulutürk, 2006, s.49).

Araştırma Yöntemi

Bu bölümde, araştırmanın amacı, önemi, kapsamı, sınırlılıkları, veri toplama aracı, ölçekleri, hipotezleri ve modelinden bahsedilmektedir.

Araştırmanın Amacı, Önemi, Kapsamı ve Sınırlılıkları

Bu araştırmanın amacı; eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin presenteeism algılarının performanslarına olan etkilerini analiz etmek ve bu eylemlerin bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Presenteeism olgusu, çalışan bireylerin fiziksel ya da psikolojik olarak hasta olmalarına rağmen işlerine fiilen devam etmesi ve düşük verimde çalışması olarak değerlendirilmekte ve örgütler adına ciddi bir maliyet unsuru oluşturmaktadır. Bu durum çoğu sektörde olduğu gibi eğitim sektöründe de etkisini yoğun ve net bir şekilde göstermektedir. Eğitim kurumlarında insani ilişkilerin yoğunluğundan, hizmet alanlarının özel durumlarından ve işin tabiatından kaynaklanan stres düzeyi yoğun iş ortamı, yorucu ve uzun çalışma saatleri ve çalışma düzenleri presenteeism'in artmasına neden olan unsurlar olarak ortaya çıkmaktadır. Aynı zamanda son dönemlerde örgütler arası rekabetin şiddetinin artmasına paralel olarak performans olgusu da önemini bir hayli arttırmıştır. Performans olgusunun bu denli önem kazanmasının temel nedeni, örgütlerin sürdürülebilir başarıyı gerçekleştirebilmek adına hem bireysel hem de örgütün genel performansının artırılması gerekliliğidir. Bu noktada ilk olarak işgörenlerin performanslarının artırılması gerekmektedir. Örgütün performansı da dolaylı bir şekilde işgören performansının artmasıyla artış gösterecektir. Hem yabancı hem de yerli alan yazınında presenteeismle ilgili çok fazla araştırmanın mevcut olmamasından dolayı bu araştırmanın alan yazına ciddi katkısının olacağı düşünülmektedir.

Araştırma evrenini, Akdeniz Bölgesinde yer alan Kahramanmaraş ve Mersin illerinde görev yapan eğitim kurumu çalışanları (öğretmenler) oluşturmaktadır. Araştırmanın evreni ne denli büyürse o kadar ulaşılması zorlaşmakta ve soyutlaşmaktadır. Araştırma kapsamına dahil edilen evrenin geniş bir alanı kapsamaması, evrenin tamamına ulaşabilmek ko-

nusunda enerji, maliyet ve zaman problemlerini beraberinde getireceğinden dolayı, belirlenen evren dahilinde örneklem seçilmiştir (Karasar, 2005, s.110-127). Araştırma kapsamında örneklem sayısı tespit edilirken, olasılıklı örnekleme yöntemlerinden olan tabakalı örnekleme yönteminde faydalanılmış ve her bir şehirden/tabakadan alınacak örneklem sayısı için şu formül kullanılmıştır (Ural ve Kılıç, 2013:38).

Kahramanmaraş ve Mersin illerinin her biri için;

$$n = \frac{N \cdot z^2 \cdot \sigma^2}{(N - 1) \cdot H^2 + z^2 \cdot \sigma^2}$$

Bu formülde; H (örneklem hatası) değeri 0,10; z ($\alpha=0,05$ anlamlılık düzeyinin karşılığı olan teorik değer) değeri 1,96; σ (standart sapma) değeri 0,5 olarak ele alınmıştır. Milli Eğitim Bakanlığının 2017 Milli Eğitim İstatistikleri yayını verilerine göre; Kahramanmaraş'ta 1430 okulda 15118 ve Mersin'de 1341 okulda 21820 öğretmenin görev yaptığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda, Kahramanmaraş'ta 266; Mersin'de 268 olmak üzere toplam 534 öğretmene ulaşılması gerektiği belirlenmiştir. Araştırma kapsamında Kahramanmaraş ve Mersin illerindeki okullarda 910 öğretmene anket uygulanmış ve bu anketlerin 829 tanesi değerlendirme dâhil edilmiştir.

Tablo 1. Değerlendirmeye Alınan Öğretmenlerin İllere Göre Dağılımları

<i>Şehir</i>	<i>Okul Sayısı</i>	<i>Öğretmen Sayısı</i>
Kahramanmaraş	12	362
Mersin	18	467
Toplam	30	829

Bu araştırma, araştırmanın yürütüldüğü dönemdeki (Haziran 2018-Kasım 2018) iki ilde yer alan eğitim kurumlarında ve bu kurumlarda görev yapan kişilerin görüşleriyle, anket formunda yararlanılan ölçekten elde edilen verilerle sınırlıdır. Araştırma evrenini oluşturan çalışanların sayılarının fazla olması dolayısıyla gözlem, mülakat, deney ve anket gibi veri toplama yöntemlerinden yalnızca anket yöntemi kullanılmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Kullanılan Ölçekler

Araştırmada 829 kişiye anket uygulaması yapılmış olup, bu anketler birbir görüşmeler vasıtasıyla toplanmıştır. Anketler eğitim kurumlarında öğretmenlere uygulanmıştır. Araştırmada uygulanan ankette katılımcılarla ilgili demografik sorulara (9 adet), presenteeism boyutlarını (6 ifade) ve işgören performansını (4 ifade) ölçen ifadelere yer verilmiştir. Presenteeismi ölçmek adına, Koopman vd. (2002) tarafından geliştirilen ve yine Koopman vd. (2008) tarafından revize edilen ölçek kullanılmıştır. İlgili ölçek, sonraki yıllarda yapılan birçok çalışmada; Coşkun 2012; Despiegel vd. 2012; Wan vd. 2014; Zhang vd. 2015; Kigozi, vd. 2017; Uribe vd. 2017 geçerliliği ve güvenilirliği onaylanarak kullanılmıştır. Bu ölçekte, presenteeism iki alt boyut olarak ele alınmıştır. Bu boyutlar; işi tamamlama ve dikkat dağınıklığından kaçınmadır. Ölçek toplam 6 ifade (iş tamamlamayla ilgili 3, dikkat dağınıklığından kaçınma ile ilgili 3 ifade) içermektedir. Ölçeğin orijinal faktörlerine sadık kalınarak yapılan bu araştırmada işi tamamlama alt boyutu ters kodlanmıştır. İşgören performansını ölçmek adına Kirkman ve Rosen (1999), daha sonrada Sigler ve Pearson (2000) tarafından geliştirilen araştırmada da kullanılan, Çöl (2008)'den alınan işgören performans ölçeği kullanılmıştır. Anket tek boyut ve 4 ifadeden meydana gelmektedir. Ölçeklerde beşli Likert derecelemesi (1- Kesinlikle katılmıyorum 5- Kesinlikle katılıyorum) kullanılmıştır. Toplanan verileri analiz edebilmek adına SPSS 23.0 programından yararlanılmıştır. Bu programla katılımcı bireylerin sosyo-demografik özelliklerini belirleyebilmek adına frekans analizinden, presenteeism ve performans arasındaki ilişki için korelasyon ve etki için regresyon analizinden ve değişkenlerin sosyo-demografik özelliklere göre farklılaşmasını tespit edebilmek adına da Kruskal Wallis ve Mann Whitney U testi analizlerinden faydalanılmıştır.

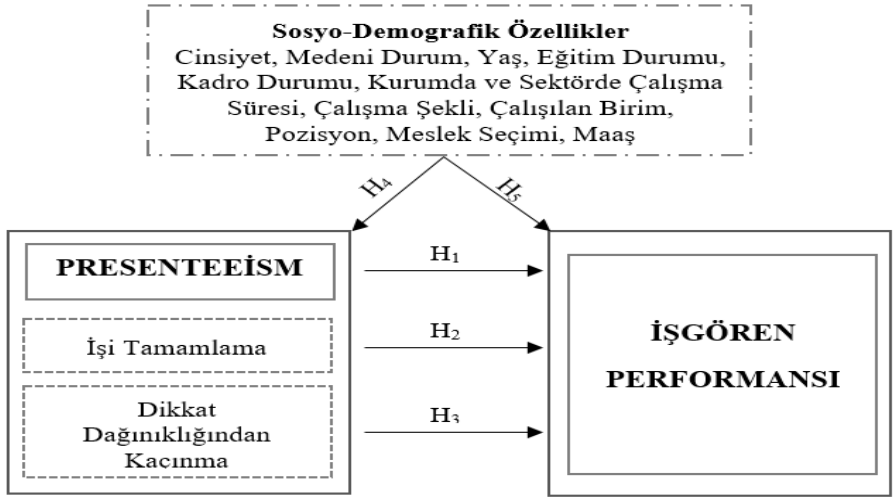
Araştırma Modeli ve Hipotezler

Örgütlerde presenteeism davranışlarının işgören performansını negatif yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Bu araştırmanın ana amacı; öğretmenlerin presenteeism algılarının performansları üzerindeki etkilerini

tespit etmektir. Bu araştırmanın ana amacı doğrultusunda oluşturulan araştırmanın temel hipotezleri şunlardır:

- **H₁:** Presenteeism ile işgören performansı arasında negatif yönde ilişki vardır.
- **H₂:** İş tamamlama (presenteeism boyutu) işgören performansını negatif yönde etkilemektedir.
- **H₃:** Dikkat dağınıklığından kaçınma (presenteeism boyutu) işgören performansını negatif yönde etkilemektedir.
- **H₄:** Presenteeism (işte var olamama) alt boyutları üzerinde sosyo-demografik özellikler anlamsal bir farklılığa sebep olmamaktadır.
- **H₅:** İşgören performansı üzerinde sosyo-demografik özellikler anlamsal bir farklılığa sebep olmamaktadır.

Bu hipotezler doğrultusunda, Şekil 1'de yer alan araştırma modeli çizilmiş olup, yapılan analizlerle hipotezler test edilmiştir.



Şekil 1. Araştırma Modeli

Araştırma Bulguları

Bu bölümde, anketler sonucu elde edilen veriler analiz edilerek değerlendirilmektedir.

Sosyo-Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular

Tablo 2. Katılımcıların Sosyo-Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans Analizi Bulguları

Demografik Özellikler	Katılımcı Sayısı (N)	Yüzde (%)	Demografik Özellikler	Katılımcı Sayısı (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet			Medeni Durum		
Kadın	374	45,1	Bekar	190	22,9
Erkek	455	54,9	Evli	639	77,1
Toplam	829	100	Toplam	829	100
Yaş			Çocuk Sayısı		
1960 Öncesi	60	7,2	0	276	33,3
1960-1980	401	48,4	1	158	19,1
1981-2000	368	44,4	2	271	32,7
			3 ve üzeri	124	14,9
Toplam	829	100	Toplam	829	100
Eğitim Durumu			Çalıştığınız Okul Türü		
Ön Lisans ve altı	42	5,1	Anaokulu	56	6,8
Lisans	681	82,1	İlkokul	270	32,6
Yüksek Lisans	98	11,8	Ortaokul	105	12,7
Doktora	8	1,0	Lise	398	47,9
Toplam	829	100	Toplam	829	100
Hangi İlde Çalışıyorsunuz			Çalışma Sisteminiz		
Mersin	467	56,3	Yarım Gün	323	39,0
Kahramanmaraş	362	43,7	Tam Gün	506	61,0
Toplam	829	100	Toplam	829	100
Kurumda Çalışma Süreniz			Çalışma Saatinizden Memnun musunuz?		
0-1 yıl	146	17,6	Evet	619	74,7
1-3 yıl	190	22,9	Hayır	210	25,3
4-6 yıl	208	25,1			
7 yıl ve üzeri	285	34,4			
Toplam	829	100	Toplam	829	100
Branşınız					
Anaokulu	70	8,4	Güzel Sanatlar	28	3,4
Sınıf Öğretmeni	225	27,1	Beden Eğitimi	16	1,9
İngilizce	53	6,4	Müzik	16	1,9
Almanca	16	1,9	Din Kültürü	33	4,0
Matematik	63	7,6	Rehberlik	60	7,2
Türkçe	67	8,1	Sosyal Bilgiler	29	3,5
Fen Bilimleri	110	13,3	Özel Eğitim		
Bilişim	26	3,1			
Teknolojileri	17	2,1	Toplam	829	100

Katılımcı bireylerin sosyo-demografik özelliklerini belirleyebilmek amacıyla yapılan frekans analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2'de araştırma kapsamındaki eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin sosyo-demografik özelliklerine yönelik yüzde ve frekans dağılımları mevcuttur. Bu dağılımlara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin; %45,1'i kadın, %54,9'u erkek olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %7,2'si 1960 yılı ve öncesi, %48,4'ü 1960-1980 yılları arasında ve %44,4'ü 1980-2000 yılları arasında doğmuştur. Bu bireylerin %22,9'u bekâr ve %77,1'i evlidir. Eğitim durumları incelendiğinde; katılımcı bireylerin %82,1'i lisans, %11,8'i yüksek lisans düzeyinde eğitim seviyesine sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %56,3'ü Mersin ilinde, %43,7'si ise Kahramanmaraş ilinde görev yapmaktadır. Söz konusu öğretmenlerin çalıştıkları okul türü incelendiğinde; %6,8'i anaokulu, %32,6'sı ilkököl, %12,7'si ortaokul ve %47,9'u ise lisede çalışmaktadır. Aynı zamanda bu bireylerin %39,0'u yarım gün, %61,0'i ise tam gün çalışmaktadır. Çalışma saatinden memnuniyet durumları incelendiğinde ise; katılımcı bireylerin %74,7'si çalışma saatlerinden memnuniyet duyarken, %25,3'ü ise çalışma saatlerinden memnuniyet duymamaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşları incelendiğinde; katılımcı bireylerin %8,4'ü anaokulu, %27,1'i sınıf, %6,4'ü İngilizce, %7,6'sı matematik, %8,1'i Türkçe, %13,3'ü fen bilimleri (Fizik, Kimya, Biyoloji), %4,0'ü rehberlik, %7,2'si sosyal bilgiler ve %3,5'i özel eğitim branşı öğretmenidir.

Güvenilirlik Analizleri

Tablo 3. Araştırmada Yer Alan Ölçeklere İlişkin Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Kullanılan Ölçekler	İfade Sayısı (N of Items)	Cronbach's Alpha Katsayıları (α)
İş Tamamlama (<i>Presenteeism Boyutu</i>)	3	0,817
Dikkat Dağılımından Kaçınma (<i>Presenteeism Boyutu</i>)	3	0,829
İşgören Performansı	4	0,829

Araştırmada presenteeism ile alt boyutları ve işgören performansını ölçebilmek için kullanılan ölçeklere yönelik gerçekleştirilen güvenilirlik analizi bulguları Tablo 3’de yer almaktadır. Güvenirlilik analizinde, Cronbach’s Alfa Katsayısı (α) güvenilirlik göstergesi olarak kullanılmıştır (Güriş ve Astar, 2014, s.245).

Tablo 3’e incelendiğinde; presenteeism alt boyutlarının ve işgören performansının Cronbach’s Alfa Katsayılarının (α) 0,70 üzerinde değerlere sahip oldukları görülmektedir. Alan yazını incelendiğinde sosyal bilimler alanında alfa değeri 0,70 veya üzerinde bir değere sahipse araştırma ölçeği güvenilir olarak ifade edilmektedir (Nunally, 1978; Akt: Gürbüz ve Şahin, 2014, s.305). Tablo 3’de görüldüğü üzere araştırmada kullanılan ölçeklerin tamamı kabul edilen alfa (α) sınırı olan 0,70 değerinin üzerinde bir değere sahiptir. Bu ise araştırma kapsamına dâhil edilen değişkenlerin güvenilir bir şekilde ölçümlendiğini ifade etmektedir.

Hipotez Testlerine İlişkin Bulgular

Hipotezleri test etmeden önce, verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit edebilmek adına Kolmogorov-Smirnov testi analizi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre; her bir boyutun anlamlılık düzeyinin 0,05’ten küçük olduğu tespit edilmiş ve sosyo-demografik özellikleri test edebilmek adına veri setine non-parametrik testlerden Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis testi analizleri uygulanmıştır. Bununla birlikte araştırma modelinde yer alan değişkenler arasındaki ilişkilerin düzeyinin ve yönünün belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen korelasyon analizi ve bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisinin tespitine ilişkin de regresyon analizi bulgularına yer verilmektedir.

Tablo 4. Ankette Kullanılan Ölçeklere Yönelik Korelasyon Analizi

	1	2	3	4
Presenteeism (1)	1,000			
İş Tamamlama (2)	,512** ,000	1,000		
Dikkat Dağınıklığından Kaçınma (3)	,509** ,000	-,479 ,627	1,000	
İşgören Performansı (4)	-,153** ,000	-,174 ,000	-,040** ,718	1,000

* r = korelasyon katsayısı; $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 4’de ankette kullanılan ölçeklerin alt boyutlarının aralarındaki ilişkilerin yönünü ve düzeyini ölçmek için yapılan korelasyon analizi sonuçları yer almaktadır. Yapılan korelasyon analizi sonuçlarına göre; presenteeism ile işgören performansı arasında negatif yönde çok zayıf düzeyde anlamlı ($0,00 < r < 0,25$; $p < 0,05$) ilişki tespit edilmiştir. Elde edilen veriler neticesinde; “presenteeism ile işgören performansı arasında negatif yönde ilişki vardır” ifadesi ile test edilmeye çalışılan **H1** hipotezi kabul edilmiştir. Alan yazını incelendiğinde presenteeism ile performans arasındaki ilişki ve etkinin analizine yönelik bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ancak performans kavramı ile yakından ilişkilendirilen verimlilik kavramıyla ilgili az da olsa çalışma mevcuttur. Elde edilen sonuçlar bu çalışmalarla (Braakman-Jansen vd. 2012; Yavan 2017) paralellik göstermektedir.

Presenteeism alt boyutlarının işgören performansı üzerindeki etkisini tespit etmek adına yapılan regresyon analizine ilişkin bulgulara ise Tablo 5 ve Tablo 6’da yer verilmektedir

Tablo 5. İşi Tamamlama (Presenteeism Boyutu) ile İşgören Performansı Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Matrisi ve Regresyon Analizi

BAĞIMLI DEĞİŞKEN	
BAĞIMSIZ DEĞİŞKEN	<i>İşgören Performansı</i>
R ²	0,028
F	24,050 (p=0,000)
İşi Tamamlama	*r -0,174 B 4,483 p 0,000

*r (korelasyon katsayısı)

Yapılan korelasyon analizi sonuçlarına göre; işi tamamlama (presenteeism boyutu) ile işgören performansı arasında negatif yönde çok zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki vardır ($0,00 < r < 0,25$; $p < 0,01$). Yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre, işgören performansındaki değişkenliğin %2,8’inin ($R^2 = 0,028$) bağımsız değişken işi tamamlama tarafından açıklanabildiği görülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre, işgören performansı istatistiksel olarak anlamlı düzeyde işi tamamlamadan etkilenmektedir ($F = 24,050$; $p < 0,05$). “B” değerine (regresyon katsayısına) göre; işi tamamlamadaki bir birimlik artışın, işgören performansı üzerinde 4,483

birimlik bir azalış sağladığı tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Bu sonuçlar H_2 hipotezini yeterli kanıtla desteklemektedir. Değişkenlere ve alt boyutlarına yönelik olarak gerçekleştirilen korelasyon analizi tablosunda da bahsedildiği gibi presenteeism ile performans arasındaki ilişki ve etkinin analizine yönelik bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Presenteeism ile performans kavramı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar incelendiğinde elde edilen sonuçlar bu çalışmalarla (Collins vd., 2005; Braakman-Jansen vd. 2012; Yavan 2017) paralellik göstermektedir.

Tablo 6. Dikkat Dağınlığından Kaçınma (Presenteeism Boyutu) ile İşgören Performansı Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Matrisi ve Regresyon Analizi

BAĞIMLI DEĞİŞKEN	
BAĞIMSIZ DEĞİŞKEN	İşgören Performansı
R ²	0,000
F	0,130 ($p=0,718$)
Dikkat	*r -0,040
Dağınlığından	B 4,184
Kaçınma	p 0,000

*r (korelasyon katsayısı)

Yapılan korelasyon analizi sonuçlarına göre; dikkat dağınlığından kaçınma ile işgören performansı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($0,00 < r < 0,25$; $p > 0,01$). Yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre, işgören performansındaki değişkenliğin bağımsız değişken dikkat dağınlığından kaçınma tarafından açıklanmadığı ($R^2 = 0,000$) görülmektedir (R^2 'nin 0'a yaklaşması ya da 0 düzeyinde değer alması modelin veriye uygun sağlanmadığını veya bağımlı değişkendeki değişimin, bağımsız değişken ya da değişkenler tarafından açıklanmadığını göstermektedir). Elde edilen sonuçlara göre, işgören performansı istatistiksel olarak anlamsız düzeyde dikkat dağınlığından kaçınmadan (presenteeism boyutu) etkilenmektedir ($F=0,130$; $p > 0,05$). "B" değerine (regresyon katsayısına) göre; dikkat dağınlığından kaçınmadaki (presenteeism boyutu) bir birimlik artışın, işgören performansı üzerinde 4,184 birimlik bir azalma sağladığı tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Bu sonuçlar H_3 hipotezini yeterli kanıtla desteklememektedir.

İşgören performansı ile presenteeism'in "iş tamamlama" alt boyutu arasındaki ilişki incelendiğinde negatif yönde çok zayıf düzeyde anlamlı

ilişkilerin varlığı tespit edilmiştir. Sorumluluk sahibi olan işgörenler özellikle yaptıkları işleri yarım bırakmama ve yarım kalan işleri tamamlama noktasında son derece hassas davranmaktadırlar. Fakat buradaki presenteeism davranışı ve sorumlu kişilik özellikleri arasında oldukça ince bir çizgi bulunmaktadır. Sorumlu kişilik özelliğine sahip olan işgörenler hasta olmalarını çok fazla önemsemeyerek, iş amaçlarını gerçekleştirmeye odaklanmakta ve işlerini eksiksiz bir şekilde tamamlayabilmek adına kendilerini enerjik hissetmektedirler. Aksine presenteeism davranışı sergileyen işgörenler ise biçimsel rol davranışları ya da zorunluluklardan dolayı işe gelmektedirler. Bu işgörenlerdeki amaç; işi bir şekilde tamamlamak suretiyle, zaman kaybetmemek ve yöneticinin gözüne girebilmektir. Bu şekilde davranan işgörenler kısa vadede verimli birer çalışan olarak görülseler dahi örgütler adına uzun vadede faydadan çok zarara sebebiyet vermekte ve örgütsel verimliliği düşürmektedirler.

Tablo 7. Sosyo-Demografik Özelliklere İlişkin Mann Whitney U Testi Analizi

Dem.	Değişken	N	Sıra Ort.	U	Z	P
Cinsiyet	İşi	Erkek	455	422,04	88,286	0,939
	Tamamlama	Kadın	374	406,44		
	Dikkat Dağ.	Erkek	455	410,33	82,961	-0,623
	Kaçınma	Kadın	374	420,68		
	İşgören	Erkek	455	413,02	84,185	-0,266
	Performansı	Kadın	374	417,41		
Medeni Durum	İşi	Bekâr	190	393,14	64,859	1,443
	Tamamlama	Evli	639	421,50		
	Dikkat	Bekâr	190	410,49	61,561	0,297
	Dağ. Kaçınma	Evli	639	416,34		
	İşgören	Bekâr	190	385,57	66,277	1,952
	Performansı	Evli	639	423,72		
Görev Yapılan İl	İşi	Mersin	467	403,49	89,901	1,582
	Tamamlama	K.Maraş	362	429,85		
	Dikkat	Mersin	467	416,32	83,910	-0,181
	Dağ. Kaçınma	K.Maraş	362	413,30		
	İşgören	Mersin	467	407,07	88,232	1,100
	Performansı	K.Maraş	362	425,23		
Çalışma Sistemi (Tam Gün/Yarım Gün)	İşi	Tam Gün	506	413,93	81,178	-0,162
	Tamamlama	Yarım	323	416,67		
	Dikkat Dağ.	Tam Gün	506	401,95	75,116	-1,975
	Kaçınma	Yarım	323	435,44		
	İşgören	Tam Gün	506	416,82	82,642	0,279
	Performansı	Yarım	323	412,14		

Sosyo-demografik özellikleri test edebilmek için veri setine non-parametrik testler olan Kruskal Wallis Testi ve Mann Whitney U Testi analizleri uygulanmıştır.

Yapılan Mann-Whitney U analizi testleri neticesinde sosyo-demografik özelliklerin (cinsiyet, medeni durum, görev yapılan il ve çalışma sistemi) presenteeism alt boyutları ve işgören performansı üzerinde anlamsal bir farklılığa sebep olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 8. Sosyo-Demografik Özelliklere İlişkin Kruskal Wallis Testi Analizi

Dem.Özellik	Değişken	N	Sıra Ort.	KiKare	Sd	p	
Yaş	İşi Tamamlama	1960 Öncesi	60	430,80	,305	2	0,858
		1960-1980	401	414,93			
		1980-2000	368	412,50			
	Dikkat Dağ. Kaçınma	1960 Öncesi	60	447,52	4,614	2	0,100
		1960-1980	401	397,28			
		1980-2000	368	429,01			
	İşgören Performansı	1960 Öncesi	60	422,13	1,031	2	0,597
		1960-1980	401	422,47			
		1980-2000	368	405,69			
Eğitim Durumu	İşi Tamamlama	Ön L. ve Altı	42	434,11	,417	3	0,937
		Lisans	681	414,28			
		Y. Lisans	98	409,73			
		Doktora	8	440,44			
	Dikkat Dağ. Kaçınma	Ön L. ve Altı	42	410,42	,035	3	0,998
		Lisans	681	415,51			
		Y. Lisans	98	412,80			
		Doktora	8	422,75			
	İşgören Performansı	Ön L. ve Altı	42	380,30	1,696	3	0,638
		Lisans	681	414,70			
		Y. Lisans	98	426,96			
		Doktora	8	475,88			
Okul Türü	İşi Tamamlama	Anaokulu	56	443,64	2,980	3	0,395
		İlkokul	270	395,99			
		Ortaokul	105	423,80			
		Lise	398	421,54			
	Dikkat Dağ. Kaçınma	Anaokulu	56	470,13	6,118	3	0,106
		İlkokul	270	429,26			
		Ortaokul	105	415,22			
		Lise	398	397,51			
	İşgören Performansı	Anaokulu	56	357,86	8,369	3	0,069
		İlkokul	270	444,58			
		Ortaokul	105	407,77			
		Lise	398	404,88			

	<i>İş Tamamlama</i>	0-1 yıl	146	414,22	5,046	3	0,168
		1-3 yıl	190	391,11			
		4-6 yıl	210	443,52			
		7 yıl üzeri	283	410,28			
Kurumda Çalışma Süresi	<i>Dikkat Dağınıklığından Kaçınma</i>	0-1 yıl	146	408,71	1,063	3	0,786
		1-3 yıl	190	402,72			
		4-6 yıl	210	418,14			
		7 yıl üzeri	283	424,16			
	<i>İşgören Performansı</i>	0-1 yıl	146	381,60	5,650	3	0,130
		1-3 yıl	190	408,85			
		4-6 yıl	210	441,09			
		7 yıl üzeri	283	417,00			

Yapılan Kruskal Wallis analizi testleri neticesinde sosyo-demografik özelliklerin (yaş, eğitim durumu, okul türü, kurumda çalışma süresi ve branş) presenteeism alt boyutları ve işgören performansı üzerinde anlamsal bir farklılığa sebep olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar H_3 ve H_4 hipotezini yeterli kanıtla desteklemektedir. İlgili alan yazını da incelendiğinde sosyo-demografik özelliklerin (cinsiyet, medeni durum, görev yapılan il, çalışma sistemi, yaş, eğitim durumu, okul türü ve branş) presenteeism alt boyutları ve işgören performansı üzerinde anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar alan yazını ile (Altın ve Demirtaş 2018; Çiftçi vd., 2018; Türkay ve Yalçın Kayıkçı 2017; Zengin ve Kaygın 2016; Oruç 2015; Baysal vd., 2014; Beğenirbaş ve Turgut 2014; Bıyık ve Aydoğan 2014; Anık ve Baysal 2012, Beğenirbaş ve Meydan 2012; Goodwin vd., 2011; Balcı 2016;) paralellik göstermektedir.

Sonuç

Hem yerel hem de uluslararası temelde ekonominin işletmeler üzerindeki etkileri, müşteri ve tüketicilerin istek, beklenti ve davranışlarında meydana gelen ani değişimler ve küreselleşmenin etkilerini bariz bir şekilde göstermesi, işletmeler arasındaki rekabetin şiddetinin artmasına yol açmıştır. Artık çağımızın endüstriyel toplumlarında finansal yapı, makine-teçhizat, teknolojik imkanlar, fırsatlar ve yenilikler açısından birbirine son derece yakınlaşmakta olan işletmeler sürdürülebilir rekabetçi avantajı sağlama adına insan kaynağını en önemli unsur olarak görmektedir. İnsan kaynaklarının bu denli stratejik bir unsur olarak ele

alınmasındaki en temel husus ise arzu edilen başarıların sağlanması, örgütsel verimlilik, etkinlik ve performansın sadece fiziksel ve ruhsal açıdan sağlıklı işgörenler tarafından gerçekleştirilebilecek olmasından kaynaklanmaktadır.

İşgörenlerin hastalanmalarına, ruhsal ve fiziksel anlamda rahatsızlıkları olmalarına rağmen işte olmaları ve düşük verimlilik seviyelerinde çalışmalarını şeklinde tanımlanan presenteeism kavramı tam bu noktada ortaya çıkmakla beraber örgütte performans, verimlilik ve sağlığa ilişkin yeni bir kavram olarak örgütlerin önemle dikkate almaları gereken konuların birisi haline gelmiştir.

Sosyo-psikolojik bir varlık olan bireylerin iş çevrelerinde, örgüt, yönetim ve iç ve dış müşterilere yönelik yükledikleri anlam ve değer, işgörenlerin performanslarıyla direkt olarak ilişkilidir. Entelektüel, fiziksel ve duygusal emeğin bir arada yönetilmesi gereken sektörlerin en başında eğitim sektörü gelmektedir. İnsan kaynağı günümüz iş dünyasında örgütsel rekabetin sağlanmasında en önemli rolü üstlenmekte ve insan unsuru temelli ortaya çıkan sorunlar, örgütler ve kamu kurumlarında var olduğu kadar eğitim ve öğretim veren okullar açısından da varlığını ve önemini korumaktadır.

Günümüzün artan rekabetçi endüstrilerinde performans olgusu örgütler adına son derece etkin bir unsur olarak ifade edilmektedir. Özellikle örgütler adına sürdürülebilir başarının elde edilmesinin hem örgütsel hem de bireysel performansın birlikte artması sayesinde gerçekleşebileceği kuşkusuz bilinmekle beraber bu durum performansın önemini ortaya koymaktadır. Bu başarının elde edilmesinin ise ilk şartı işgören performansının artırılmasıdır. Çünkü örgütsel performansın artışı doğrudan işgörenin bireysel performansının artışına bağlıdır. Bu noktada ise bireysel performansı etkileyen unsurların en başında ise presenteeism olgusu gelmektedir.

Bu araştırmada presenteeism'in işgören performansı üzerindeki etkileri ve sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi amaçlanmış olup, bu doğrultuda 2 ilde yer alan eğitim kurumlarında görev yapan 829 öğretmene anket uygulanmıştır. Presenteeism ve işgören performansını ölçmek adına geçerliliği ve güvenilirliği onaylanmış toplam 10 ifadeden oluşan iki ölçek kullanılmıştır. Ayrıca anket formunda katılımcıların sosyo-demografik özelliklerini ortaya koymaya yönelik 9 soru yöneltilmiştir. Verilerin

normal dağılım gösterip göstermediği tespit edilmiş olup, elde edilen tüm veriler SPSS programı aracılığıyla analiz edilmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Yapılan frekans analizi sonuçlarına göre; katılımcıların çoğunluğu erkektir. Yine araştırmaya katılan bireylerin çoğunluğu evli ve 60 yaş ve altındadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu lisans düzeyinde eğitime sahiptir. Bilindiği üzere artık, öğretmen olabilmek için en az lisans düzeyinde eğitime sahip olmak gerekmektedir. Daha önceki yıllarda, meslek lisesi ve önlisans düzeyinde üniversiteden mezun olanlar öğretmen unvanını alabiliyordu. Katılımcıların arasında önlisans ve altı düzeyinde mezunların olmasının bundan kaynaklandığı düşünülmektedir. Aynı zamanda araştırmaya katılan bireylerin büyük çoğunluğunun anaokulu, sınıf, matematik, Türkçe ve fen bilimleri öğretmeni oldukları, ilkokul ve lise düzeyi okullarda çalıştıkları ve çalışma saatlerinden oldukça memnun oldukları tespit edilmiştir.
- Yapılan korelasyon analizi sonuçlarına göre; presenteeism ve işi tamamlama (presenteeism boyutu) ile işgören performansı arasında negatif yönde çok zayıf düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Dikkat dağınıklığından kaçınma (presenteeism boyutu) ile işgören performansı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Elde edilen veriler neticesinde; “presenteeism ile işgören performansı arasında olumsuz yönde ilişki vardır” ifadesi ile test edilmeye çalışılan H_1 hipotezi kabul edilmiştir.
- Yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre; işi tamamlama (presenteeism boyutu) işgören performansını negatif yönde etkilemektedir. İşgören performansındaki değişkenliğin %2,8’inin işi tamamlama tarafından açıklandığı görülmekle birlikte, işi tamamlamadaki bir birimlik artışın, işgören performansı üzerinde 4,483 birimlik bir azalış meydana getirdiği tespit edilmiştir. Aynı zamanda dikkat dağınıklığından kaçınma (presenteeism boyutu) ile presenteeism arasında anlamlı bir ilişki bulunamamakla birlikte işgören performansındaki değişkenliğin dikkat dağınıklığı tarafından açıklanmadığı ($R^2=0,000$) tespit edilmiştir. Elde edilen veriler neticesinde; “iş tamamlama işgören performansı olumsuz yönde etkilemektedir” ifadesi ile test edilmeye çalışı-

lan H_2 hipotezi kabul, “dikkat dağınıklığından kaçınma işgören performansını olumsuz yönde etkilemektedir” ifadesi ile test edilmeye çalışılan H_3 hipotezi red edilmiştir.

- Yapılan Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis testi analizi sonuçlarına göre; sosyo-demografik özelliklerin (cinsiyet, medeni durum, görev yapılan il, çalışma sistemi, yaş, eğitim durumu, okul türü ve branş) presenteeism alt boyutları (iş tamamlama ve dikkat dağınıklığından kaçınma) ve işgören performansı üzerinde anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen veriler neticesinde; “presenteeism alt boyutları üzerinde sosyo-demografik özellikler anlamsal bir farklılığa sebep olmamaktadır” ifadesiyle test edilmeye çalışılan H_4 hipotezi ve “işgören performansı üzerinde sosyo-demografik özellikler anlamsal bir farklılığa sebep olmamaktadır” ifadesiyle test edilmeye çalışılan H_5 hipotezi kabul edilmiştir.

Gerçekleştirilen araştırma neticesinde elde edilen ilişki sonuçları nispeten düşük çıksa da farklı sektör (kamu-özel), il ve evren/örneklem üzerinde gerçekleştirilecek araştırmalarda bu ilişki sonuçları yükselebilir. Sonuç olarak bu araştırma ile elde edilen sonuçlardan ve literatürdeki bilgilerden yola çıkılarak aşağıdaki öneriler getirilebilir:

Presenteeisme ilişkin uygulayıcı ve araştırmacılara aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Birincil adım, ilgili konulara yönelik olarak yöneticilerin farkındalığının sağlanması yoluyla, işyeri sağlığının geliştirilerek sağlıklı bir çalışma ortamının düzenlenmesi gerekmektedir.
- İşgörenlerin presenteeism davranışları sergilemelerinin önüne geçmek amacıyla; tedavisi mümkün olan sağlık problemleri için işgörenlerin özlük haklarının zarara uğramadığı, maddi kayıp yaşanmadığı ve cezai yükümlülüklerin uygulanmadığı bunun aksine işyerine ve işe yönelik gerçekleştirilen korumacı eylemlerden dolayı takdir edildiği hastalık izinleri uygulamalarının yürürlüğe konması gerekmektedir.
- Örgütler arzuladığı başarıya ulaşabilmek için istihdam politikalarını belirlerken örgüt ve birey sağlığını ele almak zorundadır. Bu sebeple politikalar şekillendirilirken yedekli istihdam politikaları (succession planning) yürürlüğe konmalı ve çeşitli sebepler dolayısıyla işe gele-

meyen, performansı, etkinliği ve verimliliği azalan çalışanların açıklarını kapatmak suretiyle yeniden üst seviyelere çıkarabilmek için yeterli personel istihdamı sağlanmış olmalıdır.

- Örgüt içerisinde işğörenlere atfedilen görevlere yönelik net ve tam iş tanımları yapılarak işğörenlerin rol belirsizliği ve rol çatışması yaşamalarının önüne geçilmelidir. Çünkü bireylerin ifa ettikleri işe yönelik sahip olduğu özellikler, sorumluluklar ve görevler belirsiz bir nitelik gösterirse rol çatışması ve rol belirsizliği yaşanmakta ve dolaylı yoldan hem işğören verimliliği ve performansı hem de örgütsel verimlilik ve performans azalmaktadır.
- İşğörenler sadece örgütsel güvenin sağlandığı ve örgüt kültürünün oturduğu örgütlerde yüksek performans ortaya koyabilmektedirler. Örgütlerde bu sebepten dolayı güven ortamı oluşturulmalı, işğörenlerin işe gelmedikleri zamanlarda endişeye kapılmaması sağlanıp, daha da sağlıklı bir şekilde örgüte dönmelerinin önü açılmalıdır.
- Örgütlerde stres, hem çalışan hem de yöneticilerin davranışlarını negatif yönde etkilemekte, çalışanların düşük performans ortaya koymalarına ve mutsuz olmalarına, örgütlerin ise etkinlikten ve verimlilikten uzaklaşmalarına neden olmaktadır. Bu yüzden örgütler, presenteeism davranışlarını artıran, işğören performansını da azaltan değişkenlerin elimine edilmesine yönelik olarak harekete geçilebilmesi için stres faktörlerine üzerinde durmalıdır.
- Örgütler adına iş/yaşam dengesinin kurulması, işğörenlerin kendilerini daha iyi hissetmeleri için kullanılabilir çok önemli bir yönetimsel stratejik insan kaynağı aracıdır. İş/yaşam dengesini sağlamak adına sıkıntı yaşayan işğörenlerin performans, etkinlik, verimlilik ve motivasyonları düşmekte ve dolayısıyla da hem bireysel hem de örgütsel açıdan kayıplar yaşanmaktadır.
- *İşğören performansına ilişkin ilişkin uygulayıcı ve araştırmacılara aşağdaki öneriler sunulabilir:*
- Performans değerlendirme sistemi kendi içerisinde sürekli olarak geribildirim mekanizması ile çalışmalı yani sistem her daim kendisini güncelleyerek test etmeli ve hatalardan arındırılmalıdır.
- Geribildirim mekanizması sadece sistemin kendi içinde değil aynı zamanda işğörenlere de yönelik olmalıdır. Dönütler somut ve net bir şekilde işğörenlerle paylaşılarak, bireylerin eksik gördükleri noktalarda

kendilerini geliştirmelerine zemin hazırlanmalı, özeleştirme imkanı sağlanmalıdır.

- Yönetim kademeleri, işgörenlerin performanslarına etki eden unsurların neler olduğunun farkında olmalı ve bu performansları iyileştirici adımlar atmalıdır. Aynı zamanda öğretmenlerin performanslarının doğru bir şekilde değerlendirilmesi için öğretimsel liderlik ve hizmetkar liderliğin karşılaştırılması suretiyle adım atılması faydalı olacaktır.
- Performans değerlendirme sonuçlarının insan kaynakları planlamasında kullanılması, atama, tayin, terfi, ceza ve ödül gibi kritik kararlarda önemli rol oynaması işgörenler adına performans değerlendirmenin önemini ve sisteme yönelik inancı da arttırmaktadır.
- Değerlendirilen kıstaslar gözden geçirilerek nesnel ve nicel bir şekil almalı, öğretmenlerin branşları ve okul kademeleri temelinde yeniden düzenlemeye tabi tutulmalıdır.
- Yönetimler tarafından değerlendirme süreçleri psikolojik bir baskı unsuru olarak asla ele alınmamalı, otorite sağlamaya ilişkin tutum ve davranışlardan uzak kalınmalı, öğretmenlerle beraber karşılıklı güven ve saygı temelinde bir ilişki kurulmalıdır. Bunun yanı sıra okul yönetimleri performans değerlendirme süreçlerini öğretmenlerin motivasyon düzeylerini ve örgütsel vatandaşlık davranışlarını artırıcı ve iş tatmini sağlayıcı bir faktör olarak ele almalıdır.

İllerde gerçekleştirilecek olan araştırmalarda; araştırma değişkenlerinin farklı bölge ve illerde, farklı sektörlerde ve farklı çaplardaki işletmelerde değişik sonuçlar verip vermeyeceği test edilebilir. Bununla birlikte araştırma modeline farklı değişkenlerin eklenmesi ve farklı meslek grupları açısından da değerlendirilmesi suretiyle araştırmanın kapsamı genişletilebilir. Bu yönde adımların atılmasının ise; araştırma bulgularının ve sonuçlarının genellemesinin yapılabilmesi adına fayda sağlayabileceği düşünülmektedir.

EXTENDED ABSTRACT

The Effects of Presenteeism Perceptions of Educational Institution Employees on Their Performance and It's Analysis With Regardds to the Socio-Demographic Characteristics

*

Hüseyin Çiçeklioğlu - Mustafa Taşlıyan
Mersin University, Sütçü İmam University

Presenteeism (not being on the job actively) is defined as being at work not fully functioning because of reduced performance although they are sick and having mental or physical problems. Although the term of Presenteeism is a phenomenon just introduced regarding to the performance, productivity, and health at work, it is one of the main issues, which should be discussed carefully by related organizations. The aim of this study is to analyze the effect of presenteeism perception of teachers working in educational intuitions on their performance and to reveal whether these actions differ according to some variables. In addition to this, it is aimed to establish the level and the direction of the relations between the variants of the study. In accordance with this purpose, a questionnaire has been carried out on 829 teachers working in the educational intuitions in Mersin and Kahramanmaraş located in Mediterranean Region of Turkey.

The questionnaire forms have been carried out on the teachers working in educational intuitions. In the forms, socio-demographic questions (9) about participant individuals and the statements evaluating the dimensions (6 statements) of presenteeism (not being on the job actively) and employee performance (4 statements) have been introduced. To evaluate the presenteeism perception of the participants, presenteeism scale (Stanford Presenteeism Scale) has been used, which was developed by Koopman et al. (2002) and revised by them in 2008. Reliability and validation of the scale has been approved and used in many studies made in later years by Kigozi, et al. 2017; Uribe et al. 2017; Zhang et al. 2015; Wan et al. 2014; Despiegel et al. 2012; Coşkun 2012. In the scale, the phenome-

non of presenteeism is discussed with two lower-dimensions. These dimensions are “completing work” and “avoiding distraction.” The scale includes 6 statements (3 statements for completing work and 3 statements for avoiding distraction). The lower dimension of completing work is coded reversely in the study made basing on presenteeism scale original factors. To measure employee performance, employee performance scale has been used, which was used in the study developed firstly by Kirkman and Rosen (1999), and then Sigler and Pearson (2000) and quoted by Çöl (20089. The related scale consists of one dimension and 4 statements. In the scales used in the study, 5 likert scale (1- Strongly agree 5- Strongly disagree) has been used. To analyze collected data, it is benefited from SPSS 23.9 programme. With this programme, frequency test is used to determine socio demographic characteristics of participants, correlation analysis to determine the relation between presenteeism and performance, regression test for impact, Kruskal Wallis test, and Mann Whitney U test analysis to determine the differentiation of related variants according to socio-demographic characteristics.

Presenteeism behaviors are considered to decrease employee performance in organizations. The general aim of this study is to determine the effect of presenteeism perception of teachers on their performance. Main hypothesizes of this study which are introduced in line with the general aim of this study are as below;

- H1: There is a negative relationship between presenteeism and employee performance
- H2: Completing work affects employee performance negatively
- H3: Avoiding distraction affects employee performance negatively
- H4: Socio-demographic characteristics cause a meaningful difference on presenteeism lower dimensions.
- H5: Socio-demographic characteristics cause a meaningful difference on employee performance.

According to the results of frequency analysis, the majority of the participants are male. Similarly, the majority of the participants are married and under the age of 60. Most of the participants have a license degree. As it is already known, it requires at least a license degree to be a teacher. In previous years, those graduated from vocational high school or those hav-

ing an associate degree could be a teacher. It is why there are some individuals among participants having associate degree or beneath. At the same time it is determined that most of the participants are teachers of preschool, primary school, math, Turkish language and physical sciences and working in primary or high schools and they are happy with their working hours.

According to the correlation analysis results, a weak meaningful relationship has been found between presenteeism (not being on the job actively) and completing work (a lower dimension of presenteeism) in a negative way. There has not been found any meaningful relationship between avoiding distraction (a lower dimension of presenteeism) and employee performance. As a result of the data required, H1 hypothesis, which tried to be tested with the statement that "There is a negative relationship between presenteeism and employee performance" is accepted.

According to the regression analysis results, completing work (a lower dimension of presenteeism) affects employee performance negatively. It is seen that 2,8 % correlation of employee performance is explained by completing work and it is also established that 1 rate of increase in completing work has caused 4,483 rate of decrease in employee performance. At the same time, it is established that there is no meaningful relationship between avoiding distraction (a lower dimension of presenteeism) and presenteeism and correlation in employee performance cannot be explained by avoiding distraction ($R^2=0,000$). As a result of the data required, H2 hypothesis, which tried to be tested with the statement that "Completing work affects employee performance negatively" is accepted but H3 hypothesis, which tried to be tested with the statement that "Avoiding distraction affects employee performance negatively" is denied.

According to Mann Whitney U test and Kruskal Wallis test analysis results, it has been established that socio-demographic characteristics (gender, marital status, city of duty, working system, age, education level, type of academe and field) do not cause a meaningful difference on the presenteeism lower dimensions (completing work and avoiding distraction) and employee performance. As a result of the data required, Hypothesis 4 stating, "Socio-demographic characteristics cause a meaningful difference on

presenteeism lower dimensions” and Hypothesis 5 stating, “Socio-demographic characteristics cause a meaningful difference on employee performance” have been accepted.

Kaynakça / References

- Anık-Baysal, İ., Baysal, G., Aksu, G. ve Aksu, N. (2014). Presenteeism (işte varolmama sorunu) ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: Adnan Menderes üniversitesi akademik personeli üzerinde bir uygulama, *Electronic Journal Of Vocational Colleges*, Özel Sayı, 134-152.
- Aydın-Tükeltürk, Ş., Şahin, D. ve Yılmaz, İ.A. (2014). Turizm işletmelerinde presenteeism: İşte var olamama): *Turizm işletmelerinde çalışan ilişkileri yönetimi* içinde (s.281- 302.)Ankara: Detay Yayıncılık,.
- Balcı, O. (2016). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ve yöneticilerin örgütsel sinizm, kendini işe verememe (presenteeism) ve sosyal kaytarma arasındaki ilişkinin incelenmesi: Arnavutköy ilçesi örneği*. Doktora Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baysal, İ.A., Baysal, G., Aksu, G. ve Aksu, N. (2014). Presenteeism (işte varolmama sorunu) ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: Adnan Menderes Üniversitesi akademik personeli üzerinde bir uygulama, *Electronic Journal of Vocational Colleges*, BÜROKON Özel Sayı, 134-152.
- Beğenirbaş, M. ve Meydan, C.H. (2012). Duygusal emeğin örgütsel vatandaşlık davranışıyla ilişkisi: Öğretmenler üzerinde bir araştırma, *Gazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 14 (3), 159-181.
- Beğenirbaş, M. ve Turgut, E. (2014). İş performansının sağlanmasında çalışanın duygusal emeğinin ve örgütte güven algısının etkileri, *İş, Güç, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 16 (3), 131-149.
- Bekiş, T., Bayram, A. ve Şeker, M. (2013). Kurumsal itibarın işgören performansı üzerindeki etkisinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 19-27.
- Bıyık, Y. ve Aydoğan, E. (2014). Duygusal emek ile örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi: Bir araştırma, *Gazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 16 (3), 159-180.
- Braakman-Jansen, Lma., Taal, E., Kuper I.H. ve Van De Laar, Mafj. (2012). Productivity loss due to absenteeism and presenteeism by different instruments in patients with ra and subjects without ra. *Rheumatology (Oxford)*, 51, 354-61.

- Ceylan, A. ve Yıldırım H.U. (2006). Rol belirsizliği, rol çatışması, iş tatmini ve performans arasındaki ilişkiler, *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 7 (1), 48-58.
- Collins, J.J., vd. (2005). The assessment of chronic health conditions on work performance, absence, and total economic impact for employers, *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 47 (6), 547-557.
- Çoban, Ö. (2015). Örgütlerde presenteeism sorunu. (Ed D. Küçükaltan, Ş. Aydın Tükel Türk ve G. Ç. Gürkan), *Örgütsel davranışta güncel konular*, (1. Bsm), Ankara: Detay Yayıncılık.
- Coşkun, Ö. (2012). İki işyerinde işe devamsızlık ve kendini işe verememede etkili faktörlerin değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çalık, T., (2003). *Performans yönetimi: Tanımlar kavramlar ilkeler*, Ankara, Gün-üz Eğitim ve Yayıncılık.
- Çiftçi, D., Meriç, E. ve Meriç, A. (2018). Presenteeism (işte var olamama) ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 303-320.
- Despiégel, N., Danchenko, N., François, C., Lensberg, B., ve Drummond, M. F. (2012). The use and performance of productivity scales to evaluate presenteeism in mood disorders. *Value in Health*, 15(8), 1148-1161.
- Erkut, H. (2001). *Değişimi başarıya dönüştürme MESDEM*, İstanbul:MESS Yayınları.
- Gupta, O.P. (1982). *Commitment to work of industrial workers*. New Delhi:Concept Publishing Company,.
- Günbeyi, M. ve Gündoğdu, T. (2010). Polis teşkilatının "işkolik" çalışanları. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 11 (1), 56-63.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri felsefe-yönetim-analiz*, Ankara:Seçkin Yayın.
- Güriş, S. ve Astar, M. (2014). *Bilimsel araştırmalarda SPSS ile istatistik*, İstanbul:DER Yayınları.
- Johns, G. (2010). Presenteeism in the workplace: a review and research agenda. *Journal of Organizational Behavior*, 31, 519-542.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi (Kavramlar-ilkeler-teknikler)*, Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.
- Kim, J. vd. (2016). Sickness experiences of Korean registered nurses at work: A qualitative study on presenteeism, *Asian Nursing Research*, 10, 32-38.

- Kigozi, J., Jowett, S., Lewis, M., Barton, P.M., ve Coast, J. (2017). The estimation and inclusion of presenteeism costs in applied economic evaluation: a systematic review. *Value in health : The journal of the International Society for Pharmacoeconomics and Outcomes Research*, 20(3), 496-506 .
- Koopman, C. vd. (2002). Stanford presenteeism scale: health status and employee productivity, *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 44 (1), 1-12.
- Middaugh, D.J. (2007). Presenteeism: sick and tired at work, *Dermatology Nursing*, 19 (2), 172-185.
- Nunally, J.C. (1978). *Psychometric theory*, New York:McGraw-Hill.
- Oruç, Ş. (2015). *Presenteeizm ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Özmen, G. (2011). *Presenteeizm ile örgütsel bağlılık ilişkisi: tekstil çalışanları üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Saarvala, E. (2006). *Presenteeism: The latest attack on economic and human productivity*. 6 Eylül 2018 tarihinde http://www.supportingadvancement.com/employment/general/saarvala_presenteeism.pdf adresinden erişildi.
- Sonnentag, S. ve Frese, M. (2002). Performance concepts and performance theory. *Psychological Management of Individual Performance*, 4-25.
- Şehitoğlu Y. ve Zehir, C. (2010). Türk kamu kuruluşlarında çalışan performansının, çalışan sessizliği ve örgütsel vatandaşlık davranışı bağlamında incelenmesi. *Amme İdaresi Dergisi*, 43 (4), 87-110.
- Türkay, O. ve Yalçın-Kayıkçı, M. (2017). İşletmelerde duygu gösterim kuralları ve örgütsel vatandaşlığın duygusal emek üzerine etkileri, *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(2), 53-73.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2013). *Bilimsel araştırma süreci ve spss ile veri analizi*. Ankara:Detay Yayıncılık.
- Uribe, J.M., Pinto, D.M., Vecino-Ortiz, A.I., Gómez-Restrepo, C., ve Rondón, M. (2017). Presenteeism, absenteeism, and lost work productivity among depressive patients from five cities of colombia. *Value in health regional issues*, 14, 15-19.

- Wan, H. C., Downey, L. A., ve Stough, C. (2014). Understanding non-work presenteeism: Relationships between emotional intelligence, boredom, procrastination and job stress. *Personality and Individual Differences*, 65, 86-90.
- Yavan, Ö. (2017). Çalışanların işe gitmeme ve çalışıyor gibi görünme davranışları üzerine bir araştırma: Zonguldak Taşkömürü kurumu örneği, *International Journal of Economic and Administrative Studies*, 19, 249-276.
- Zengin, Y. ve Kaygın, E. (2016). Tükenmişlik sendromu ile presenteeism (işte var ol(ama)ma arasındaki ilişkinin incelenmesi: Kars Sgk örneği, 15. *Ulusal İşletmecilik Kongresi*, İstanbul.
- Zhang, W., Sun, H., Woodcock, S., Anis, A. (2015). Illness related wage and productivity losses: Valuing 'presenteeism'. *Social Science & Medicine, Elsevier*, 147(3), 62-71.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Çiçeklioğlu, H. ve Taşlıyan, M. (2019) Eğitim kurumu çalışanlarının presenteeism (işte var olamama) algılarının performanslarına olan etkisi ve sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 22-53. DOI: 10.26466/opus.595134

İlkokul Öğretmenlerinin Glokal Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeyleri

DOI: 10.26466/opus.585869

*

Sait Akbaşlı* - Şefika Şule Erçetin** - Harun Yüce***

* Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Çankaya / Ankara / Türkiye

E-Posta: sakbasli@gmail.com

ORCID: [0000-0001-9406-8011](https://orcid.org/0000-0001-9406-8011)

** Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Çankaya / Ankara / Türkiye

E-Posta: sefikasule@gmail.com

ORCID: [0000-0002-7686-4863](https://orcid.org/0000-0002-7686-4863)

*** YL. Öğr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Çankaya / Ankara / Türkiye

E-Posta: yuceharri@gmail.com

ORCID: [0000-0001-6418-6957](https://orcid.org/0000-0001-6418-6957)

Öz

İçinde bulunduğumuz dünya düzeni tüm iş çevrelerince kapitalist dünya düzeni olarak anılmaktadır. Bahsi geçen bu düzen, 18. yy' da "Sanayi Devrimi" ile birlikte egemen güç hâline gelmiş ve mevcut gücünü hâlen korumaktadır. İlkokul öğretmenlerinin glokal liderlik davranışlarını gösterme düzeylerini ve yine ilkökul öğretmenlerinin glokal liderlik davranışlarını gösterme düzeylerinin demografik özelliklere (yaş, cinsiyet, kıdem, eğitim seviyesi) göre farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yürütülmüş olan bu çalışma betimsel bir çalışmadır. Bu amaçla, 4 alt boyuttan, her boyutta 7 maddeden ve toplamda 28 maddeden oluşan "Çok Boyutlu Glokal Liderlik Ölçeği" ve çalışma grubunun demografik özelliklerinin saptanması amacıyla "Bilgi Formu" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmancın çalışma grubunu Ankara ili Sincan Bölgesi Yenikent İlkokulunda hâlen görev yapan 51 ilkökul öğretmeni oluşturmuştur. Bulgulara göre ilkökul öğretmenlerinin glokal liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri "ara sıra" bulunmuş, alt problemi oluşturan demografik özelliklere göre glokal liderlik davranışlarının farklılaşma durumunun incelenmesi sonucunda ise yaş, cinsiyet kıdem ve eğitim seviyesi değişkenlerinin hiçbirinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Global, lokal, glokal, glokal liderlik, ilkökul öğretmeni

Display Levels of Primary School Teachers Glocal Leadership Behaviors

*

Abstract

The current world order is known as the capitalist world order by all business circles. This order became a dominant power in the 18th century with the 'Industrial Revolution' and still maintains its current power. This is a descriptive study that has been conducted both to analyze the display levels of primary school teachers' glocal leadership behaviors and to determine whether the display levels of primary school teachers' glocal leadership behaviors change according to the demographic factors (age, gender, seniority, educational level) or not. For that purpose, the "Multidimensional Glocal Leadership Scale" which includes 4 sub-dimensions that each of them has 7 different subjects (overall 28 subjects) and "Information Form" to detect the demographic characteristics of the workgroup have been used as data tools. The workgroup of the study has been composed of 51 primary school teachers who work at Yenikent Primary School in Sincan in Ankara. According to the results, it has been found that primary school teachers show glocal leadership behaviors "rarely", and with regard to the demographic factors related to sub-problem; the variables that are age, gender, seniority and education level have not made any significant differences as a result of the examination of glocal leadership behavioral differentiation.

Keywords: Global, local, glocal, glocal leadership, primary school teacher

Giriş

İnsan, sürekli olarak değişen, gelişen sosyo-kültürel bir varlıktır. Sosyo-kültürel olması, insanın, doğası gereği diğer insanlarla etkileşim hâlinde olmasının bir sonucudur. Bu etkileşim süreci, örgüt adı verilen insan topluluklarının ortaya çıkışına zemin hazırlar. Örgütler, belirli amaçları gerçekleştirmek için oluşturulmuş sosyal sistemlerdir. Sosyal sistemler birey ağırlıklıdır, amaç yönelimlidir ve aynı zamanda çevresine karşı açıktır. Bütün sosyal sistemlerin, göreceli olarak durağan olarak nitelendirilebilecek etkinlikleri ve işlevleri bulunmaktadır. Bu çerçevede sosyal sistemin doğası ne olursa olsun sistemde gösterilen davranış eğilimleri düzenli ve rutindir (Hoy ve Miskel, 2010).

Sosyal sistemlerin üyeleri olan insanlar taşıdıkları niteliklere göre grup içerisinde sorumluluk alırlar. Bu görev dağılımı esnasında kimi kişi ya da kişiler ön plana çıkarlar. Lider adı verilen bu kişiler, grup üyeleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Liderler, izleyenlerin; inanç ve değerlerini, olayları yorumlama tarzlarını, belirli amaçları başarma konusundaki güdülerini, beceri ve özgüvenlerini, amaçlarını ve karşılıklı güven ve işbirliğini etkilemektedir (Bolden, Gosling, Marturano; ve Dennison, 2003). Liderlikle ilgili kuramlar, örgütlerin ve toplumların sosyal ve politik özelliklerinden ayrı olarak ele alınamaz. Bu bağlamda iyi bir liderden, yaşadığı toplumun sosyal, kültürel değişimlerini iyi analiz ederek ve toplumun bütün dinamiklerini anlamaya çalışarak hareket etmesi beklenmektedir (Kantos, 2011).

Eğitim yönetimi açısından liderlik ayrı bir öneme sahiptir. Ancak eğitim yönetimi denilince akla gelen liderlik türleri çoğunlukla eğitim liderliği ve öğretim liderliği olmuş, bu liderlik türleri ise genellikle yönetici bazında ele alınmıştır. Ne yazık ki işin asıl mutfağındaki öğretmenler, içinde buldukları sınıf ortamının lideri olarak arka plânda kalmıştır. Oysa öğretmenler, alanyazında özellikleri geçen eğitim liderliği ve öğretim liderliği boyutlarının ikisini de kapsayan bir konumda yer almaktadırlar. Rupsiene ve Skarbaliene (2010) öğretmen liderlerin kişisel standartlarının yüksek, en iyi olmak için istekli, okul ve öğretmenliğe ilişkin güçlü bir vizyona sahip, olumsuzluklara karşı kendini kontrol edebilen ve direnç gösteren, tarafsız, sorunlara çözümler üretebilen, sorumluluklarını bilen, motivasyon ve ilham kaynağı olan kişiler olduklarını belirtmektedirler.

Alanyazında yeterince yer almayan öğretmen liderliği ile ilgili olarak ilk akla gelen konu, eğitim, öğretim ve liderlik boyutlarında görevleri olan öğretmenlerin liderlik özelliklerinin hangi alt başlıklarda inceleneceğine ilişkindir. Söz konusu konu, liderlik kuramları tarafından farklı açılardan ele alınmaktadır. Bu kuramlar arasında yer alan ‘glokal liderlik’ liderliği farklı bir bakış açısıyla ele almaktadır.

Glokal Liderlik

Ülkeler ve kuruluşlar açısından en önemli varlıklar liderlerdir. On dokuzuncu yüzyılın ilk yarısından itibaren alanyazında yer alan liderlik ile ilgili olarak günümüze kadar birçok teori ve görüş ortaya atılmıştır. Liderlik davranışları ve başarılarının izleyicilerin başarısını beraberinde getiriyor oluşu, değişimin hızlı ve rekabetin yüksek olduğu günümüzde liderliği, geçmişten daha önemli bir hale getirmiştir (Dinçman, 2016).

İçinde bulunduğumuz dünya düzeni, tüm iş çevrelerince kapitalist dünya düzeni olarak anılmaktadır. “Sanayi Devrimi” ile birlikte egemen güç haline gelen bu düzen, mevcut gücünü hâlen korumakta ve tüm dünyayı kendisine hizmet etmeye zorlamaktadır. Kapitalist dünya düzenine yeterince uyum sağlayamayan ve globalleşemeyen ülkeler ise bu düzende geri kalmış ülkeler olarak kabul edilmektedir. Kapitalizm, üretim-tüketim odaklı bir kavram olarak ülkeleri, sanayilerini tüm dünyaya açmaya mecbur bırakmıştır. Bu durumda ise ülkeler küresel düşünmeye mecbur bırakılmış, bu beceriye sahip olmayan ülkeler ise “geri kalmış ülkeler” olarak adlandırılmıştır. Günümüzde ise küresel düşünmek artık yetmemekte, bu düşünce yapısını yerele uygulamak, bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. “Glokal” kavramı da adını buradan almaktadır. Bu kavram, “Küreselleşme” ve “yerelleşme”nin bir birleşimi olarak alanyazında kendine yer bulmuştur.

“Glokal” ve “Liderlik” kavramlarının birlikte anılması oldukça yenidir. Bu iki kavramın birleşimi olan “glokal liderlik”, ilk olarak 2003 yılında Begley ve Boyd tarafından ortaya konmuştur. Begley ve Boyd’a göre glokal liderlik, aynı zamanda, hem global düşünmeyi hem de yerel düşünmeyi gerektirmektedir (Erçetin, Potas, Açıkalin, Yılmaz, Kısa, Güngör, 2017, s.76). Başka bir ifade ile glokal liderlik, global ölçekteki liderlik becerilerinin, yerel ihtiyaçlara göre şekillendirilmesidir.

Chappelet'a (2009) göre lokallik, glokal ve yerel boyutların dengelen- diği bütüncül bir yaklaşımdır (aktaran; Erçetin vd. , 2017, s.76). Aynı coğ- rafyada yaşayan insanların inanışsal, geleneksel ve yaşantısal ilişkilerini yerleşik global kültürel güç çizgisinde açıklamaya çalışan bir tür terimdir (Kalay, 2016, aktaran; Erçetin vd. , 2017, s.76).

Erçetin, ve diğerlerine (2017) göre glokal liderlik üç bileşenden oluş- maktadır: "global düşünme", "yerel düşünme", "aynı zamanda hem glo- bal hem yerel düşünme". Bahsi edilen bu üç boyutun eğitim örgütlerinin içerisine dâhil edilmesinde okul yöneticileriyle birlikte öğretmenlere de önemli görevler düşmektedir. Böylelikle eğitim örgütleri global dünyanın gerçeklerine göre eğitim hizmetlerini sunarken yerel ihtiyaçları da karşılar hale gelecektir.

Glokal liderlik alanyazında çeşitli boyutlarda incelenmiştir. Brooks ve Normore'ye (2010) göre glokal liderlik; (i) politik okuryazarlık, (ii) ekono- mik okuryazarlık, (iii) kültürel okuryazarlık, (iv) manevi okuryazarlık, (v) pedagojik okuryazarlık, (vi) bilgi okuryazarlığı, (vii) örgütsel okuryazar- lık, (viii) ruhsal ve dini okuryazarlık, (ix) içinde bulunulan çağın okurya- zarlığı gibi boyutlardan oluşmakta iken Erçetin ve Hamedoğlu'na (2007) göre glokal liderlik; (i) vizyon sahibi olma, (ii) global okuryazarlık, (iii) milliyet, (iv) paylaşılan liderlik, (v) etik boyutlarını içermektedir (aktaran; Erçetin vd. , 2017, s. 75). Bu araştırmada ise glokal liderlik, Erçetin, Potas, Açıklan ve Kısa (2011) tarafından geliştirilen Çok Boyutlu Glokal Liderlik Ölçeği'nde yer alan (i) vizyon sahibi olmak, (ii) sosyal ağların yönetimi, (iii) küresel okur-yazarlık, (iv) yerel okuryazarlık boyutları çerçevesinde ele alınmıştır. Burada, vizyonerlik, sosyal ağların yönetimi, küresel okur yazarlık ve yerel okur yazarlık kavramlarına kısaca değinmek, çalışmanın anlaşılabilirliği açısından önemli olacaktır.

Vizyonerlik

"Vizyon, kelime anlamıyla görüş, görme kuvveti, geleceği kestirebilme gücü ve hayal gücü gibi anlamlara gelmektedir. Vizyon, ülkemizde daha çok politik liderlerin, geleceğe yönelik bakış açıları olarak kullanılmıştır" (Erçetin, 2000). Ancak bu kavramı, eğitimsel uygulamaların içerisine dahil etmek, küreselleşen dünyada olmazsa olmaz bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Eğitim alanında vizyon denilince ilk akla gelen kuşkusuz ki okul müdürleri ve yöneticiler olacaktır. Bir yöneticinin vizyonu, o örgütteki çalışanların vizyonlarını doğrudan etkiler. Ancak burada yine işin öğretmen boyutuna değinmek gerekir. Bir öğretmen, eğitimsel hedefleri gerçekleştirirken kendi dünyasına sıkışıp kalmamalı, tüm dünyada olan biten gelişmeleri, yenilikleri eğitimsel süreçlerin içerisine dahil etmelidir. Bunu da ancak az önce vizyonu tanımlarken sözü edilen “geleceği kestirme kuvveti” ile başarabilir. Öğretmenin, kendi çok boyutluluğundan hareketle öğrencilerini de bu doğrultuda geliştirmesi oldukça önemlidir.

Sosyal Ağların Yönetimi

21. yy, bilgi teknolojilerinin patlama yaptığı bir zaman dilimini içermektedir. Bu zaman dilimi içerisinde insanlar, kendi hayatlarını neredeyse tamamen teknolojik gelişmelerin içerisine dahil etmekte, tüm dünya ile etkileşimini burada gerçekleştirmektedir. Hâl böyle olunca sosyal ağların kullanımı eğitim açısından da oldukça önemli bir duruma evrilmiştir. Öğretmen, sosyal ağların gücünden maksimum düzeyde yararlanabilmeli, eğitimsel amaçların gerçekleştirilmesi doğrultusunda bu gücü etkili kullanıma doğru sürüklemelidir. Bu etkililik ise var olan bilgilerin edinilmesi ve paylaşılması ile meydana gelebilir.

Küresel Okuryazarlık

“Küreselleşme; gruplar, ülkeler, bölgeler arasında ekonomik, teknolojik, siyasal ve kültürel ilişkilerin artması ile karşılıklı olarak daha fazla etkileşimi; sınır tanımaz gelişmelerle millî sınırların zayıflatılması sonucu küresel toplum ve vatandaşlık bilinci geliştiren süreçler, kabuller ve yaptırımları içeren geniş bir kavramdır” (Çınar, 2009, s. 14). Küreselleşmenin etkisiyle, toplumsal bir dönüşüm yaşanmakta ve tüm kurum ve kuruluşlar küresel bir yapıya bürünmektedir. Söz konusu durum eğitimsel süreçleri etkisi altına alarak eğitimin küreselleşmesine neden olmuş ve burada küresel okuryazarlık kavramı ortaya çıkmıştır. Öğretmenler küresel okuryazarlık kapsamında, bireysel ve örgütsel düzeyde gerçekleştirilen uygulamaların başka ülkelerdeki bireyleri ve örgütleri etkileyebileceğini kestire-

bilmeli, karmaşıklığı yönetebilmek için işlerin basit ve uyumlu hâle gelmesini sağlayabilmelidir. Öğretmenlerin bütün bunları yapabilmesi için de dünyada olup bitenleri sorgulayıcı ve araştırmacı bir gözle takip edebilmesi gerekmektedir.

Yerel Okuryazarlık

Brooks ve Normore'ye (2010) göre herkes, bireysel bir kültüre sahiptir. Bir ülkede eğitimin amaçları belirlenirken o kültürün öğeleri işin içine sadece amaç olarak katılmayıp süreç olarak da dâhil edilir. Bu sebeple içinde bulunulan kültürün değerlerinin, gereksinimlerinin bilincine varmak ve bu bilinç doğrultusunda eğitimsel süreçleri işe koşmak oldukça önemlidir. Bu noktada öğretmene oldukça önemli görevler düşmektedir. Öğretmen, önceden belirlenen eğitimsel amaçları ve süreçleri içselleştirip kendisini bu doğrultuda öğrencilerine adamakla yükümlüdür.

Glokal liderlik, görece yeni bir liderlik konusu olmasına rağmen özellikle yabancı alanyazında oldukça geniş araştırma imkânları sunmaktadır. Yabancı alanyazındaki bu genişliğin yerele uygulanması amacıyla oluşturulan bu makalede “öğretmen”, ilk kez glokal liderlik bağlamında ele alınmıştır. Bu durum araştırmanın önemini ortaya koymaktadır.

Yerel alanyazında glokal liderlik konulu araştırmalar incelendiğinde, bu konuda yeterince çalışma ortaya konmadığı görülmektedir. Bu konuda Erçetin ve diğerleri (2017) tarafından, “Özel Enstitülerde Çalışan Yöneticilerin Glokal Liderlik Davranışları” ve Canbolat, Mumcu, Şahan, Öcal, ve Akdoğan (2018) tarafından, “Eğitim Bilimleri Enstitülerinde Glokal Liderliğin Uygulanabilirliği” başlıklı makaleler kaleme alınmıştır. Yabancı alanyazında ise; Brooks ve Normore (2010), “Eğitim Liderliği ve Küreselleşme: Glokal Perspektifte Okuryazarlık” çalışmaları ile glokal liderliği çeşitli boyutlar altında incelemiş, Weber E. (2007), Küreselleşme, “Glokal Gelişme ve Öğretmenin İşi: Bir Araştırma Gündemi” başlıklı makalesi ile Güney Afrika'yı örneklem aldığı bir örnek olay çalışması gerçekleştirmiş, Adifatoni (2016) ise “Glokal Perspektifte Eğitim Liderliği” başlıklı makalesi ile liderlik türlerini incelemiştir.

Bu çalışmada temel amaç, “ilkokul öğretmenlerinin glokal liderlik davranışlarını gösterme düzeylerinin saptanması”dır. Ayrıca, sözü edilen bilgilerden hareketle araştırma kapsamında şu sorulara cevap aranmıştır:

1. İlkokul öğretmenlerinin global liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri nedir?
2. İlkokul öğretmenlerinin global liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri demografik özelliklere (cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim seviyesi) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

İlkokul öğretmenlerinin global liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri ve bu düzeylerin demografik özelliklere (cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim seviyesi) göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada betimsel metod kullanılmıştır. Betimsel metod, nicel veriler ile istatistikî olanaklar sağlar. Knupfer ve McLellan'a (1996) göre betimsel metod, durumun kendi doğasında gözlenmesine imkân verir (Erçetin vd., 2017, s. 75).

Everen ve Örneklem

Araştırma, Ankara Yenikent İlkokulu ilkokul (sınıf) öğretmenleri (51) ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem ve eğitim seviyesine göre dağılımları Tablo 1, Tablo 2, Tablo 3 ve Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Geçerli	Erkek	10	19,6	19,6	19,6
	Kadın	41	80,4	80,4	100,0
	Toplam	51	100,0	100,0	

Tablo 2. Çalışmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Yaşa Göre Dağılımı

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Geçerli	25-29	11	21,6	21,6	21,6
	30-34	10	19,6	19,6	41,2
	35-39	16	31,4	31,4	72,5
	40-44	6	11,8	11,8	84,3
	45-49	5	9,8	9,8	94,1
	50-54	3	5,9	5,9	100,0
	Toplam	51	100,0	100,0	

Tablo 3. Çalışmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Kıdeme Göre Dağılımı

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Geçerli	0-4	6	11,8	11,8	11,8
	5-9	12	23,5	23,5	35,3
	10-14	17	33,3	33,3	68,6
	15-19	7	13,7	13,7	82,4
	20-24	6	11,8	11,8	94,1
	25-29	2	3,9	3,9	98,0
	30-34	1	2,0	2,0	100,0
	Toplam	51	100,0	100,0	

Tablo 4. Çalışmaya Katılan İlkokul Öğretmenlerinin Eğitim Seviyelerine Göre Dağılımı

		Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
Geçerli	Lisans	48	94,1	94,1	94,1
	Yüksek Lisans	3	5,9	5,9	100,0
	Toplam	51	100,0	100,0	

Veri Toplama Aracı

“İlkokul öğretmenlerinin glokal liderlik davranışlarını sergileme düzeyleri”ni araştırmak amacıyla yürütülen bu çalışmada; Erçetin ve diğerleri (2011) tarafından geliştirilen Çok Boyutlu Glokal Liderlik Ölçeği kullanılmış; bu ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yine Erçetin ve diğerleri (2011) tarafından yapılmıştır. Sözü edilen ölçek; (i) vizyon sahibi olmak, (ii) sosyal ağların yönetimi, (iii) küresel okuryazarlık, (iv) yerel okuryazarlık üzere dört farklı eylem boyutunu içermekte, toplam 28 maddeden oluşmakta ve 4’ lü derecelendirme sistemini bünyesinde barındırmaktadır. Ölçekten alınan puan ortalamalarına karşılık gelen glokal liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri şu şekildedir: Hiçbir zaman; 1.00

$\leq X \leq 1.75$, nadiren; $1.76 \leq X \leq 2.50$, ara sıra; $2.51 \leq X \leq 3.25$, her zaman; $3.26 \leq X \leq 4.00$. Ayrıca, "ilkokul öğretmenlerinin global liderlik davranışlarını göstermeye yönelik demografik özelliklere (cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim seviyesi) göre bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla çalışma grubuna bir bilgi formu dağıtılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada, ilkökuller öğretmenlerinin global liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine yönelik tutum ölçeğinden elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak SPSS 22 paket programı ile analiz edilmiştir. İlkokul öğretmenlerinin global liderlik davranışlarını gösterme düzeylerinin ortalama puanları, tutum ölçeğindeki dört bölümün maddelerinin; i(vizyon sahibi olmak), ii(sosyal ağların yönetimi), iii(küresel okuryazarlık) ve iv(yerel okuryazarlık) bir bütün haline getirilmesi ve frekans analizi ile hesaplanmıştır. İlkokul öğretmenlerinin global liderlik davranışlarını gösterme düzeylerinin araştırmanın bağımsız değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediği ise; iki kategoriden oluşan cinsiyet(kadın, erkek) ve eğitim seviyesi(lisans, yüksek lisans) için bağımsız örneklem için T testi, ikiden fazla kategoriden oluşan yaş (25-29, 30-34, 35,39, 40-44, 45-49, 50-54) ve kıdem (0-4, 5-9, 10-14, 15-19, 20-24, 25-29, 30-34) için ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) yapılarak araştırılmıştır. Gruplar arasında homojenlik sağlandığı durumda Tukey Testi, gruplar arasında homojenlik sağlanmadığı durumda ise Post Hoc testlerinden olan Games-Howell testi uygulanmıştır.

Kapsam ve Sınırlılıklar

Yürütülen araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ili Sincan Bölgesi Yenikent İlkokulu ilkökuller öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırma bulguları, çalışma grubu olarak seçilen 51 ilkökuller öğretmeni ile sınırlıdır. İlgili çalışma grubuna Erçetin ve diğerleri (2011) tarafından tasarlanan "global liderlik ölçeği" sunulmuş, veriler bu ölçek ve bu ölçeğin yanı sıra yine ilgili çalışma grubuna sunulan "bilgi formu" eşliğinde toplanmıştır.

Bulgular ve Yorum

İlkokul öğretmenlerinin glokal liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine yönelik sonuçlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. İlkokul Öğretmenlerinin Glokal Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeyleri

		Vizyonerlik	Sosyal Ağların Yönetimi	Küresel Okuryazarlık	Yerel Okuryazarlık
N	Geçerli	51	51	51	51
	Kayıp	0	0	0	0
Ortalama		2,8459	2,6639	2,6443	2,9776
Toplam		145,14	135,86	134,86	151,86

Tablo 5’ e göre ilkokul öğretmenlerinin glokal liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri “ara sıra” dır. Başka bir ifade ile ilkokul öğretmenleri, glokal liderlik davranışlarına yönelik eylemleri ara sıra sergilemektedir. Bunun altında kuşkusuz ki birçok sebep yatıyor olabilir. Söz konusu sebepler, bir başka araştırma kapsamında ortaya konabilir.

Öğretmenin eğitimsel amaçları gerçekleştirirken kendi dünyasına sıkışıp kalmaması büyük bir önem arz etmektedir. Erçetin’ e (2000) göre vizyon, şimdiki geleceğe yönelik yorumlama kabiliyetidir. Öğretmenlerin vizyonerlik davranışlarını ara sıra sergiliyor oluşu, öğrencilerde de benzer bir durumun ortaya çıkmasına neden olabilir. Böyle bir durum öğrencilerin küresel düzene uyumunu güçleştirerek olaylara bütüncül bir açıdan bakmalarını engelleyebilir.

Liderler, belirli amaçlara ulaşabilme, olayları yorumlayabilme gibi konularda izleyenlerini güdüleyerek etkileme gücüne sahiptirler. Sosyal ağlar, liderlerin bu güçlerini en etkili bir şekilde kullanabilecekleri yerler arasındadır. Lider vasfına sahip bir öğretmenden de sosyal ağlar aracılığı ile kendini dünyaya açması ve güncel gelişmeleri yakından takip ederek kendini geliştirmesi beklenmektedir. Ancak araştırma sonuçlarına göre öğretmenler sosyal ağların yönetimine ilişkin glokal liderlik davranışlarını ara sıra sergilemektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin sosyal ağlar aracılığı ile mesleki gelişmelerinin ve liderlik becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Erçetin ve diğerlerine (2017) göre global liderlik üç boyuttan oluşmaktadır: global düşünme, yerel düşünme, aynı zamanda hem global hem yerel düşünme. Buna göre öğretmenlerin global liderlik davranışlarını etkili bir şekilde sergileyebilmeleri için küresel ve yerel okuryazarlık boyutlarındaki davranışları gösteriyor olmaları gerekmektedir. Ancak araştırmada küresel okuryazarlık ölçeğinin yerel okuryazarlık boyutuna ilişkin davranış puanlarının ortalaması (\bar{x} : 2,9776) kısmen diğer boyutlardan yüksek olsa da bu boyuttaki davranışlar da ara sıra kategorisinde kendine yer bulmaktadır.

İlkokul öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre global liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla öncelikle bir normallik testi yapılmış, verilerin eşit dağıldığı anlaşıldıktan sonra bağımsız değişkenler için T testi yapılarak farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 6, ilkökul öğretmenlerinin global liderlik davranışlarını gösterme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre durumunu sunmaktadır.

Tablo 6. İlkokul Öğretmenlerinin Global Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Durumu

	Cinsiyet	N	Ortalama	p*
Vizyonerlik	Erkek	10	2,6714	0,392
	Kadın	41	2,8885	
Sosyal Ağların Yönetimi	Erkek	10	2,6143	0,792
	Kadın	41	2,6760	
Küresel Okuryazarlık	Erkek	10	2,4000	0,180
	Kadın	41	2,7038	
Yerel Okuryazarlık	Erkek	10	2,8714	0,504
	Kadın	41	3,0035	

*p<0,05

Tablo 6' ya göre, global liderlik davranış boyutlarından olan vizyonerlik, sosyal ağların yönetimi, küresel okuryazarlık ve yerel okuryazarlık boyutlarının dördünde de kadınlar, erkeklerden daha yüksek puanlar almışlardır. Fakat anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için yapılan bağımsız değişkenler için T testi sonuçlarına göre, ilkökul öğretmenlerinin global liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Bir diğer bağımsız değişken olan yaş değişkenine göre ilkokul öğretmenlerinin glokal liderlik davranışlarını gösterme düzeylerinin farklılaşma durumunun sınanması öncesi homojenlik testi uygulanmış, glokal liderlik boyutlarından olan “sosyal ağların yönetimi”nde homojenlik sağlanamadığı için bu boyuta yönelik Post Hoc testlerinden olan Games Howell testi yapılmıştır. Tablo 7, yapılan Games Howell Testi’nin sonucunu göstermektedir.

Tablo 7. Sosyal Ağların Yönetimi Boyutunun Yaş Değişkenine Göre Games Howell Testi Sonuçları

Sosyal Ağların Yönetimi		p*
25-29	30-34	0,986
	35-39	0,999
	40-44	1,000
	45-49	0,980
	50-54	1,000
30-34	25-29	0,986
	35-39	0,612
	40-44	0,960
	45-49	0,614
	50-54	1,000
35-39	25-29	0,999
	30-34	0,612
	40-44	1,000
	45-49	0,992
	50-54	1,000
40-44	25-29	1,000
	30-34	0,960
	35-39	1,000
	45-49	0,999
	50-54	1,000
45-49	25-29	0,980
	30-34	0,614
	35-39	0,992
	40-44	0,999
	50-54	0,993
50-54	25-29	1,000
	30-34	1,000
	35-39	1,000
	40-44	1,000
	45-49	0,993

Tablo 7, sosyal ağların yönetimi boyutunun, yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir. Buna göre farklı yaş

gruplarındaki öğretmenlerin sosyal ağ yönetimlerinin benzer nitelikte olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Diğer boyutlar olan vizyonerlik, küresel okuryazarlık ve yerel okuryazarlık boyutlarında homojenlik sağlandığı için ANOVA sonuçlarına bakılmıştır. Tablo 8, ilgili ANOVA sonuçlarını sunmaktadır.

Tablo 8. Vizyonerlik, Küresel Okuryazarlık, Yerel Okuryazarlık Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

		Kareler Top-	df	Kare Ortala-	F	p*
		lamı		ması		
Vizyonerlik	Gruplar Arası	1,151	5	0,230	0,877	0,504
	Grup İçi	11,822	45	0,263		
	Toplam	12,973	50			
Küresel Okuryazarlık	Gruplar Arası	0,544	5	0,109	0,247	0,939
	Grup İçi	19,838	45	0,441		
	Toplam	20,383	50			
Yerel Okuryazarlık	Gruplar Arası	1,324	5	0,265	0,851	0,521
	Grup İçi	13,998	45	0,311		
	Toplam	15,321	50			

*p<0,05

Tablo 8' e göre Çok Boyutlu Glokal Liderlik Ölçeği'nin diğer boyutları olan vizyonerlik, küresel okuryazarlık ve yerel okuryazarlık boyutlarında da yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Burada belki de araştırmanın kapsamının kısıtlılığı olası bir farklılığın anlamlılığının önüne geçmektedir.

Kıdem değişkenine yönelik glokal liderlik boyutlarında bir farklılaşma olup olmadığı tespit edilebilmesi için "30-34" değer aralığında sadece bir kişi olduğu için bu kişi veri setinden çıkarılmıştır. Tablo 9, kıdem değişkenine yönelik glokal liderlik davranışlarında farklılaşma durumunu sunmaktadır.

Tablo 9. İlkokul Öğretmenlerinin Glokal Liderlik Davranışlarının Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

		Kareler Top- lamı	df	Kare Ortala- ması	F	p*
Vizyonerlik	Gruplar Arası	2,000	5	,400	1,633	0,171
	Grup İçi	10,776	44	,245		
	Toplam	12,776	49			
Sosyal Ağla- nın Yönetimi	Gruplar Arası	3,829	5	,766	2,036	0,092
	Grup İçi	16,550	44	,376		
	Toplam	20,379	49			
Küresel Okuryazar- lık	Gruplar Arası	3,027	5	,605	1,539	0,197
	Grup İçi	17,308	44	,393		
	Toplam	20,335	49			
Yerel Okur- yazarlık	Gruplar Arası	1,485	5	,297	,945	0,462
	Grup İçi	13,836	44	,314		
	Toplam	15,321	49			

*p<0,05

Tablo 9'a göre ilkökul öğretmenlerinin glokal liderlik davranışlarını gösterme düzeylerinde kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuçların yaş değişkeni ile yakın anlamlı farklılık oluşturma durumlarını ortaya koyması, örgüt içerisinde giren öğretmenin bu örgüt içerisinde belki de kendini geliştiremediğini ya da örgütün kendisini kısıtladığını göstermektedir.

Tablo 10, ilkökul öğretmenlerinin glokal liderlik davranışlarını gösterme düzeylerinin eğitim seviyesi değişkenine ilişkin anlamlı farklılık oluşturma durumunu sunmaktadır.

Tablo 10. İlkokul Öğretmenlerinin Glokal Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeylerinin Eğitim Seviyesi Değişkenine Göre Durumu

	Eğitim Seviyesi	N	Ortalama	p*
Vizyonerlik	Lisans	48	2,8393	0,713
	Yüksek Lisans	3	2,9524	
Sosyal Ağların Yö- netimi	Lisans	48	2,6667	0,904
	Yüksek Lisans	3	2,6190	
Küresel Okurya- zarlık	Lisans	48	2,6458	0,945
	Yüksek Lisans	3	2,6190	
Yerel Okuryazar- lık	Lisans	48	2,9881	0,593
	Yüksek Lisans	3	2,8095	

* p<0,05

Tablo 10'a göre sadece vizyonerlik boyutunda yüksek lisans mezunları, lisans mezunlarından daha yüksek puan almışlardır. Fakat diğer üç boyut olan sosyal ağların yönetimi, küresel okur yazarlık ve yerel okur yazarlık boyutlarında lisans mezunları yüksek lisans mezunlarından daha yüksek puan almışlardır. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını ölçmek amacıyla yapılan T testi sonuçlarına göre ise dört boyutun hiçbirinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Sonuç

Son yüzyılda yaşanan sosyal, ekonomik ve bilimsel gelişmeler tüm örgütler kadar eğitim kurumlarını da etkilemekte ve değişime zorlamaktadır. Bu değişim sonucunda ortaya çıkan yeni eğitim anlayışında öğrencilere, ailelere ve diğer paydaşlara rehberlik edebilecek lider bir öğretmen modeline ihtiyaç duyulmaktadır (Dinçman ve Koşar, 2016). Bu modelin başarıya ulaşabilmesi için tüm paydaşlara global ve yerel düşünme imkanı sağlayacak nitelikte olması şarttır. Bütüncül bir düşünmenin kapılarını açan glokal liderlik bu açıdan önemlidir.

İlkokul öğretmenlerinin glokal liderlik davranışlarını gösterme düzeylerinin saptanması amacıyla yürütülen araştırma sonucunda elde edilen bulguların; Erçetin ve diğerleri (2017) tarafından yürütülmüş olan araştırma ile benzerlikler taşıdığı görülmektedir. Ancak söz konusu araştırmada demografik değişkenlere bağlı olarak bir farklılaşmadan söz edilirken bu araştırmada bu tür bir farklılaşma görülmemiştir. Canbolat ve diğerleri (2018) tarafından yapılan araştırma, araştırma bulguları ile paralellikler göstermiş ve öğretmenlerin glokal liderlik davranışlarının geliştirilmesine yönelik fırsatlar sunulmasının gerekliliğini vurgulamıştır. Ancak araştırma, Brooks ve Normore (2010) ve Weber (2007) tarafından yürütülmüş olan çalışmalar ile hem amaçlar hem sonuçlar bakımından farklılık göstermiştir.

Toplanan verilerin analizleri sonucu ise;

- İlkokul öğretmenlerinin glokal liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri “ara sıra” bulunmuştur. İlkokul öğretmenleri glokal liderlik davranışlarını ara sıra sergilemektedirler.
- İlkokul öğretmenlerinin glokal liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri, “yaş” değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

- İlkokul öğretmenlerinin glokal liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri, “cinsiyet” değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.
- İlkokul öğretmenlerinin glokal liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri, “kıdem” değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.
- İlkokul öğretmenlerinin glokal liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri, eğitim seviyesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

Öneriler

Eğitim yönetimi alanında yeni sayılabilecek ve Türkiye’de üzerinde yeterince durulmayan “glokal liderlik”, çağımızın eğitim trendlerini anlama açısından oldukça önemlidir. Bu sebeple “glokal liderlik” kavramına ilişkin eğitim kurumlarında daha fazla araştırma yapılmalı, çalışma grubunu oluşturan kişi sayısı artırılmalıdır. Çalışma grubu olarak ilkokul öğretmenlerinin yanı sıra farklı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenler seçilebilir. “Glokal liderlik” kavramının okul yöneticileri temelinde ele alınması da alana yeni heyecanlar getirebilir. Bu bağlamda yapılacak olan araştırmaların, Türk Eğitim sisteminin küresel ve yerel ihtiyaçları karşılama düzeyinin belirlenmesi yoluyla alanyazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

EXTENDED ABSTRACT

Display Levels of Primary School Teachers Glocal Leadership Behaviors

*

Sait Akbaşı – Şefika Şule Erçetin – Harun Yüce

Hacettepe University

Human is a constantly changing, developing socio-cultural entity. Sos-yo-cultural is a result of human being interacting with other people by nature. This process of interaction paves the way for the emergence of human societies called organizations. Organizations are social systems created to achieve certain goals. Social systems are individual-oriented, goal-oriented and open to the environment (Hoy and Miskel, 2010).

People who are members of social systems take responsibility within the group according to their qualifications. Some people or persons come to the forefront during this assignment. These people, called leaders, have a significant impact on group members. Leaders, followers; their beliefs and values, their way of interpreting events, their motivation to achieve certain goals, their skills and self-confidence, their goals, and mutual trust and cooperation (Bolden, Gosling, Marturano; and Dennison, 2003). Leadership theories cannot be dealt with separately from the social and political characteristics of organizations and societies (Kantos, 2011).

Leadership is of particular importance for education management. However, when it comes to education management, the types of leadership that come to mind are mostly educational leadership and instructional leadership, and these types of leadership are generally considered on the basis of managers.

The main purpose of this study is saptan 'to determine the levels of primary school teachers showing their glocal leadership behaviors' '. In addition, based on the mentioned information, the following questions were sought within the scope of the research: 1. What are the primary school teachers' levels of showing their glocal leadership behaviors? 2. Do

primary school teachers' levels of showing glocal leadership behaviors differ significantly according to demographic characteristics (gender, age, seniority, educational level)?

The descriptive method was used in this study in order to determine the levels of primary school teachers' showing glocal leadership behaviors and whether these levels differ according to demographic characteristics (gender, age, seniority, education level). The descriptive method provides quantitative data and statistical possibilities. According to Knupfer and McLellan (1996), the descriptive method allows observation of the situation in its nature (Erçetin et al., 2017, p.75). The research was carried out with primary school (class) teachers (51) from Yenikent Primary School in Ankara. The distribution of teachers participating in the study according to gender, age, seniority and education level is presented in a table.

In order for global leadership to be successful, it is essential that all stakeholders have the ability to think globally and locally. Glocal leadership, which opens the doors of holistic thinking, is important in this respect. The results of the research conducted to determine the level of primary school teachers' demonstration of the glocal leadership behaviors; Erçetin et al. (2017).

As a result of the analysis of the collected data; Primary school teachers' levels of showing glocal leadership behaviors "occasionally" were found. Primary school teachers occasionally exhibit their glocal leadership behavior. The level of primary school teachers' demonstration of glocal leadership behaviors does not make a significant difference according to the variable "age". The level of primary school teachers' demonstration of glocal leadership behaviors does not make a significant difference according to "gender" variable. The level of primary school teachers' showing their glocal leadership behaviors does not make a significant difference according to the variable 'seniority'. The level of primary school teachers' demonstration of glocal leadership behaviors does not make a significant difference according to the educational level variable.

Kaynakça / References

- Adifatoni, Y. (2016). The educational leadership in global perspective. *Script Journal: Journal of Linguistic and English Teaching*, 1(1), 61-71.
- Begley, M. T. ve Boyd D. P., (2003). The need for a corporate global mind-set. *MIT Sloan Management Review*, 44(2), 25-32
- Bolden, R., Gosling, J., Marturano, A. ve Dennison, P. (2003). A Review of Leadership Theory and Competency Frameworks, *University of Exeter, Centre for Leadership Studies*: 1-44, http://www.leadershipstudies.com/documents/mgmt_standards.pdf, (12.4.2019).
- Brooks, S.J., ve Normore, A. H. (2010). Educational leadership and globalization: literacy for a glocal persepective. *Educational Policy*, 24(1), 52-82. doi: 10.1177/0895904809354070
- Canbolat, S., Mumcu, S., Şahan, A., Öcal, F. ve Akdoğan, N. (2016). applicability of glocal leadership to educational institutions. *chaos, Complexity and Leadership*, 573-580. doi: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-64554-4>
- Chappelet, J. L. (2009). A glocal vision for sport and sport management. *European Sport Management Quarterly*, 9(4), 483-485
- Çınar, İ. (2009). Küreselleşme, eğitim ve gelecek. *Kuramsal Eğitimbilim*, 2(1), 14-30.
- Diñçman, M. P. (2016). Chaos, complexity, and leadership in the context of organizational uncertainty in education and scholl administration. In Ş.Ş. Erçetin (Ed.), *Chaos, complexity and leadership 2016* (247-277). Cham: Springer.
- Diñçman, M. P. ve Koşar, D. (2016). Analysis of scientific papers on organizational uncertainty in education and school administration (1990-2016). In Ş.Ş. Erçetin (Ed.), *Chaos, complexity and leadership 2016* (407-441). Cham: Springer.
- Erçetin, Ş. Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Nobel YayınDağıtım.
- Erçetin, Ş. Ş., Potas, N., Açıklın, Ş.N., Yılmaz, M., Kısa, N. ve Güngör, H.(2017). Glocal leadership behaviours of managers working in private institutions. *Polish Journal Of Management Studies*, 16(2), 74-87. doi:10.17512/pjms.2017.16.2.07
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi-teori, araştırma ve uygulama*. (Çev. Ed. Selahattin Turan). Ankara: Nobel yayınları.
- Kalay, I., (2016). Küresel köy'ün küyerel bir reklence pratiği olarak web dizisi: Proje 13 örneği. *Global Media Journal TR Edition*, 7(13), 151-168.

- Karabağ, S. (2006). *Mekânın siyasallaşması*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Knupfer, N. N. ve McLellan H., (1996). Descriptive research methodologies. [In] D. H. Jonassen (Ed.). *Handbook of research for educational communications and technology*. New York: Macmillan.
- Rupšienė, L., ve Skarbalienė, A. (2010). The characteristics of teacher leadership. *Bridges / Tiltai*, 53(4), 67-76.
- Weber, E. (2007). Globalization, “Glocal” development, and teachers’ work: A research agenda. *Review of Educational Research*, 77(3), 279-309. doi: 10.3102/003465430303946

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Akbaşı, S., Erçetin, Ş. Ş., ve Yüce, H. (2019). İlkokul öğretmenlerinin glokal liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 54-74. DOI: 10.26466/opus.585869

Siber Flört İstismarı Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması¹

DOI: 10.26466/opus.546811

*

Aysegül Bakır* - Melek Kalkan**

* Arş. Gör., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Çayeli / Rize / Türkiye

E-Posta: aysegul.bakir@erdogan.edu.tr

ORCID: [0000-0002-9182-9492](https://orcid.org/0000-0002-9182-9492)

** Prof. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Atakum / Samsun / Türkiye

E-Posta: mkalkan@omu.edu.tr

ORCID: [0000-0002-1280-5952](https://orcid.org/0000-0002-1280-5952)

Öz

Flört şiddeti ciddi bir halk sağlığı problemidir ve bu yüzden her yönüyle ele alınması gerekmektedir. Flört şiddeti uygulayıcısı olmak veya flört şiddetine maruz kalmak, ise teknoloji kullanımının artmasıyla yüzyüze iletişim boyutunun ötesinde bi hal almıştır. Bu çalışmanın amacı, siber flört istismarını, doğrudan saldırganlık ve izleme/kontrol olmak üzere iki boyutta inceleyen Siber Flört İstismarı Ölçeği'nin, Türk genç yetişkin örnekleminde güvenilirlik ve geçerliğini incelemektir. Ölçeğin psikometrik analizleri, yaşları 18 ve 30 arasında değişen 919 kişiden toplanan veri seti üzerinde yapılmıştır. Ölçeğin geçerliğini test etmek için faktör yapısı incelenmiştir. Analiz sonucunda Siber Flört İstismarı Ölçeği'nin Türk genç yetişkin örnekleminde yeterli düzeyde geçerliğe sahip olduğu bulunmuştur. Ölçeğin güvenirlliğini sınamak için ise, iç tutarlık katsayısı, madde-toplam korelasyon katsayısı, test-yarılama güvenirlilik katsayısı ve test-tekrar test güvenirlilik katsayısı incelenmiştir. Sonuç olarak, Siber Flört İstismarı Ölçeği'nin, romantik ilişkilerde yeni teknolojilerin istismar ve şiddet amacıyla kullanımının tespitini, Türkiye'de genç yetişkin örnekleminde sağlayabilecek güvenirlilik ve geçerliğe sahip olduğu gösterilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Siber flört istismarı, siber flört şiddeti, flört şiddeti, geçerlik, güvenirlilik

¹ Bu çalışma, Aysegül Bakır'ın Prof. Dr. Melek Kalkan danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

A Study about The Validity and Reliability of The Turkish Version of Cyber Dating Abuse Questionnaire

*

Abstract

The aim of this study is to investigate the reliability and validity of the Cyber Dating Abuse Questionnaire, which examines cyber dating abuse in two dimensions as direct aggression and monitoring / control. The psychometric analysis of the scale was performed on the data set collected from 919 people aged between 18 and 30. In order to test the validity of the scale, factor structure was examined. As a result of the analysis, it was found that the Cyber Dating Abuse Questionnaire has a sufficient validity for the sample consisting of Turkish young adults. In order to test the reliability of the scale, internal consistency coefficient, item-total correlation coefficient, test-half reliability coefficient and test-retest reliability coefficients were calculated. Consequently, it was seen that Cyber Dating Abuse Questionnaire has the reliability and validity to measure the use of new technologies with the aim of abuse and violence in romantic relationships of the sample consisting of Turkish young adults.

Keywords: *Cyber dating abuse, cyber dating violence, dating violence, validity, reliability*

Giriş

İçinde flört, nişanlanma ve evlilik gibi aşamaları barındıran romantik ilişki, psikolojik ve sosyal yönleri olan bir sistemdir. Bu sistemde bireylerin kaliteli zaman geçirme, kabul görme, evlenilecek eşi yakından tanıma, duygusal paylaşımda bulunma ihtiyaçları karşılanmaktadır (Skipper ve Nass, 1966; Dolgin, 2014). Skipper ve Nass'e (1966) göre, ergenlik dönemi ve yirmili yaşların başındaki romantik ilişkilere işaret etmektedir. Bu dönemde karşı cinsle yakın ilişkiler kurabilmek, dönemin gelişim görevlerinden olduğu kadar, bir sonraki gelişim evresinin ihtiyaçlarını karşılayabilmek için de basamak niteliğindedir.

Romantik ilişki işlevsel ve sağlıklı olduğunda bireyin yaşamını geliştirmekte ve hem fiziksel hem de duygusal iyi oluşa katkıda bulunmaktadır (Kalkan ve Hamamcı, 2015). Romantik ilişkiye sahip olmak bireyin fiziksel çekiciliğine ilişkin inancını artırmakta; kendilik değerini geliştirmektedir. Ayrıca, kişilere karşı cinsi tanıma ve problem çözme yeteneği geliştirme fırsatı sunmaktadır (Dolgin, 2014; Baker ve Carreno, 2016). Romantik ilişki kurma konusunda başarısızlık yaşamak ise bireyde endişeye, cinselliğine ilişkin şüphe edinmesine ve özsaygısında azalmaya sebep olmaktadır. Olumlu özelliklerinin yanında, evlilikten önceki bu dönem çiftler için kimi zaman yanıltıcıdır; partnere yalnızca pozitif özellikler sergilenebilmekte veya flört edilen kişinin negatif yönleri görmezden gelinebilmektedir (Kalkan ve Hamamcı, 2015). Hatta bazı durumlarda çiftler arasındaki sınırlar aşılabilmekte ve ilişkide şiddet ve saldırganlık davranışları sergilenebilmektedir. Özellikle ergenlik ve genç yetişkinlik dönemlerinde flörtte çatışmalar yoğun şekilde yaşanabilmektedir.

Romantik ilişkilerde başlangıç dönemi içinde daha tipik ve daha sağlıklı davranışlar görülmekteyken, ilerleyen dönemlerde izleme ve kontrol davranışları artmaktadır. İlişki sağlıklı olmayan bir yapıya dönüşmeye başlarmaktaysa da ilişkiyi bitirme girişiminde bulunulmamaktadır (Helm, Baker, Berlin ve Kimura, 2015). İlişkinin sağlıklı olmayan seyri fark edilmesine ve taraflar bu seyirden rahatsız olmasına karşın, izleme ve kontrol davranışları yalnızca rahatsız edici olarak nitelendirilmekte ve kötüye kullanma içerdiği düşünülmemektedir. Doğru olmayan bu yorumlama, kontrol davranışları ve kıskançlığın içinde yer aldığı psikolojik şiddetin meşrulaştırılmasını kolaylaştırmaktadır. Psikolojik şiddet ise teknoloji

kullanımında yaygınlaşmayla birlikte gençler arasında farklı bir zemine taşınmış durumdadır.

Farklı kültür ve farklı ülkeler arasında ekonomik ve yapısal çeşitlilik bulunsa da, gençler arasında internet, sosyal medya, teknolojik alet kullanımını konusunda benzer şekilde yaygınlık söz konusudur. Gençlerin gün içinde uğraştıkları etkinlikleri ve sosyal yaşantılarını bilgisayar oyunları, anlık mesajlaşma, çevrimiçi video oluşturma veya izleme, sosyal ağ sitelerinde gezinme oluşturmaktadır. Pempek, Yermolayeva, Calvert'a (2009) göre genç yetişkinler gün içinde 30 dakikalarını Facebook'ta geçirmekte, çevrimiçi etkileşimi sosyal iletişim yolu olarak tercih etmektedirler. Teknolojinin ve sosyal ağların kullanımı patolojik boyutlara ulaşmış görünmektedir (Morahan-Martin ve Schumacher, 2000).

Zorbalık davranışlarının sergilenmesinde de teknoloji ile karşılaşmaktadır. Yapılan bir araştırmaya göre genç yetişkinlerin %19'u birine teknoloji kullanarak zorbalık yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu kişilerden %9'u kısa mesaj aracılığıyla, %8'i e-mail, sosyal ağ sitesi, anlık mesajlaşma uygulaması aracılığıyla, %7'si ise telefon araması aracılığıyla zorbalık davranışları sergilemişlerdir (Lenhart, Madden, Smith, Purcell, Zickuhr ve Rainie, 2011). Juvonen ve Gross'ın (2008) web destekli incelemesinde ise, çalışmaya katılan kişilerin %72'si hayatlarında en az bir kez çevrimiçi zorbalığa maruz kaldıklarını belirtmişlerdir.

Gençlerin kişilerarası etkileşiminde teknoloji kullanımının olumlu etkileri olduğu kadar olumsuz etkileri de bulunmaktadır (Best, Manktelow ve Taylor, 2014). Kişilerin etkileşimleri, arkadaş veya partnerleriyle ilişkilerini güçlendirdiği kadar (Subrahmanyam ve Greenfield, 2008), partneri rahatsız etmek ve takip etmek, yanısıra onlarla tartışabilmek için de kullanılmaktadır (Southworth, Finn, Dawson, Fraser ve Tucker, 2007). Sosyal medya ve teknoloji, mesafeleri ortadan kaldırıp partnerle sürekli etkileşimde olmayı sağlayarak, psikolojik istismar davranışlarına yol açmayı artırmaktadır (Mishna, Cook, Saini, Wu ve MacFadden, 2011). Teknoloji, çiftlerin birbirini aşağılamasında, küçük düşürmesinde, göz korkutmasında, gizlice izlemesinde fırsat sunmaktadır (Spitzberg ve Hoobler, 2002). Çünkü teknoloji sayesinde kişilerin birbirine her yerde ve her zaman ulaşımı kolaylaşmaktadır (Katz ve Aakhus, 2002). Bu kolaylaşma, siber zorbalığın uygulanmasında kolaylığı da beraberinde getirmekte ve bireyin

iyi oluş ve psikolojik rahatsızlık durumunu da etkileyebilmektedir (Schneider, O'Donnell, Stueve ve Coulter, 2012).

Türkiye'deki çalışmalara bakıldığında, flört şiddeti konusunda geliştirilmiş veya uyarlanmış çeşitli ölçeklerin olduğu görülecektir. Romantik ilişkide karşılaşılan sorunları çözme davranışını, fiziksel istismar, duygusal istismar ve soruna yönelme olmak üzere üç faktörde ölçen Ergenler İçin Romantik İlişkilerde Sorun Çözme Ölçeği (Kalkan, 2008); romantik ilişkideki şiddeti, kadının erkeğe uyguladığı şiddet ve erkeğin kadına uyguladığı şiddet olmak üzere iki boyutta ölçen Çiftler Arası Şiddeti Kabul Ölçeği (Sezer, 2008); evlilik öncesi ilişkilerdeki şiddeti uzlaşma, psikolojik şiddet, cinsel şiddet, fiziksel şiddet ve yaralanma boyutlarıyla ölçen Çatışmaların Çözümüne Yaklaşım Ölçeği (Aba, 2016); Flört Şiddetine Yönelik Tutum Ölçekleri (Yumuşak ve Şahin, 2013) bunlardan bazılarıdır. Ancak spesifik olarak flört şiddetinin teknoloji bağlamında uygulanmasına yönelik ölçme aracı bulunmadığı da göze çarpmaktadır. Bu nedenle, bu araştırma ile Siber Flört İstismarı Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması amaçlanmaktadır. Türkçe alanyazına çiftler arasındaki teknoloji temelli istismar deneyimlerini ölçebilecek bir ölçüm aracı kazandırmak, uygulamaya açısından öneme sahiptir. Ölçek uygulamak, zaman tasarrufu sağlamasının yanında, geniş kitlelere uygulama yapma açısından da pratiktir. Ayrıca farklı ülkelerde karşılaşılan sonuçlarla karşılaştırma imkanı yapmak içinde faydalı olacaktır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırma ilişkisel tarama desenine göre şekillendirilmiştir. Tarama deseni, evren genelindeki eğilim, tutum veya görüşlerin, belirli yöntemler kullanılarak seçilen örneklemde elde edilen verilere dayandırılarak sayısal biçimde incelenmesini sağlamaktadır (Creswell, 2017). Doğrulayıcı faktör analizinin değişkenler arası değişkenleri inceleme modeline dayanması da araştırmanın ilişkisel boyutunu oluşturmaktadır.

Katılımcılar

Ölçeğin uyarlanma aşamasında dört farklı katılımcı grubuyla çalışılmıştır. İlk grup, ölçeğin dilsel olarak anlaşılabilirliğinin sınanması için oluşturulan, Türkiye'nin Doğu Karadeniz Bölgesi'ndeki bir üniversitenin sınıf öğretmenliği bölümünden 17'si erkek, 31'i kadın olmak üzere 48 kişilik bir katılımcı grubudur. İkinci grup, ölçeğin yapı ve iç tutarlılık özelliklerinin incelendiği pilot uygulama grubudur. Pilot uygulamada, Eğitim Fakültesi bölümlerinden 80, Mühendislik Fakültesi bölümlerinden 34 ve İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nden 21 olmak üzere 135 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Katılımcıların 77'si kadın, 58'i erkektir. 78'inin mevcut bir romantik ilişkisi bulunmaktadır. Üçüncü grup, ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapılması için veri toplanan ve yaşları 18 ve 30 arasında değişmekte olan 981 kişidir. Verilerin toplanma işleminin ardından, eksik doldurma ve veri setinin güvenirliğini bozma nedenleriyle 62 kişinin verisi veri setinden çıkarılmış ve analize dahil edilen 919 kişi kalmıştır. Katılımcılardan 275 (%29.9) kişiye çevrimiçi form yoluyla ulaşılmıştır. 644 (%70.1) kişi ise Türkiye'nin Karadeniz Bölgesi'ndeki üç üniversitede öğrenim görmekte olan öğrencilerden oluşmaktadır. Dördüncü grup, ölçeğin test-tekrar test güvenirlik katsayısının hesaplanması için ulaşılan gruptur. Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümünde okuyan 114 öğrenciden oluşan bu gruba üç hafta ara ile uygulama yapılmıştır. Grupta 75 kişi kadın, 39 kişi erkektir. Yaş ortalamaları 20,21'dir.

Veri Toplama Araçları

Siber Flört İstismarı Ölçeği: Flört ilişkisinde uygulanan ve maruz kalınan teknoloji temelli saldırganlığın ölçülmesi amacıyla Borrajo, Gamez-Guadix, Pereda ve Calvete (2015) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilme aşamasında örneklem 18-30 yaş arası 834 kişiden oluşmaktadır. Son örneklemdeyse yaş ortalaması 22,72 olan 788 kişiyle çalışma yapılmıştır. Katılımcılardan %1,2'si zorunlu eğitimi bitirmiş, %15,8'i lisans derecesini tamamlamış, %4,7'si mesleki eğitim almıştır ve %12,3'ü lisansüstü öğrenim görme aşamasındadır. Ölçek 6'lı likert tipindedir ve her bir madde için belirtilen davranışın ilişkide kaç kere tekrar edildiği sorusuyla puanlanmaktadır. '1=hiç yaşanmadı; 2=geçtiğimiz yılda olmadı fakat daha önce

yaşandı; 3=nadiren: 1 veya 2 kez yaşandı; 4=bazen: 3 ve 10 kez arasında yaşandı; 5=sıklıkla: 10 ve 20 kez arasında yaşandı; 6=her zaman: 20 kezden fazla yaşandı' şeklinde derecelendirilmektedir.

Ölçeğin son aşamada faktör analizinin yapıldığı örneklem 388 ve 400 kişiden oluşmaktadır. Siber istismara maruz kalan ve siber istismarı uygulayan şeklinde ikiye ayrılan ölçeğin *Doğrudan Saldırganlık* ve *İzleme/Kontrol* olmak üzere iki faktörlü bir yapısı olduğu saptanmıştır. Açımlayıcı faktör analizine göre her bir faktör için en az yük ,40'tır. Kaiser Meyer Olkin analizi yapılmış ve değerler şiddet uygulayan için ,83 ve şiddete maruz kalan için ,86 olarak tespit edilmiştir. Şiddeti uygulayan için *İzleme/Kontrol* boyutu toplam varyansın %15,41'ini, *Doğrudan Saldırganlık* boyutu ise %25,64'ünü açıklamaktadır. Şiddete maruz kalan içinse *İzleme/Kontrol* boyutu toplam varyansın %17,33'ünü, *Doğrudan Saldırganlık* boyutu %31,36'sını açıklamaktadır.

İşlem

Ölçeğin uyarlama çalışmalarında ilk aşamada ölçeğin geliştiricilerinden Borrajo'dan e-posta aracılığıyla uyarlama izni alınmıştır. Ardından izni alınan ölçek için çeviri süreci başlamıştır. Ölçeğin İngilizceden Türkçeye çevirisi yapılmıştır. Bu çevirme işleminde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programından, İngilizce ve Türkçeye hakim olan dört öğretim elemanı yardımcı olmuştur.

Çeviri işleminde yöntem olarak *tek yönlü çeviri* yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem çevirinin başka çevirmenler tarafından sorgulanması ve çeviri sonrası sorgulama olarak kendi içinde ikiye ayrılmaktadır. Çevirinin başka çevirmenler tarafından sorgulanması bölümünde çevrilen ölçme aracı ve ölçme aracının orijinal formu farklı uzmanlar tarafından karşılaştırmalı olarak incelenmekte ve gerektiği durumlarda düzeltmeler yapılmaktadır. Çeviri sonrası sorgulama kısmında ise ilk çeviriden sonra ölçme aracı hedeflenen kültürdeki küçük bir örneklem grubuna uygulanmaktadır. Katılımcılara maddelerin anlaşılıp anlaşılmadığına ilişkin sorular sorularak madde eş değeri ile ilgili bilgi elde edilmektedir (Savaşır, 1994). Bu uyarlama çalışmasında tek yönlü çeviri tekniğinin iki uygulamasından da yararlanılmıştır. Çevirisi yapılan ölçek, uzun süre yurtdışında öğrenim görmüş ve psikolojik danışma alanında çalışmış olan iki öğretim elemanı

tarafından karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalarda en uygun ifadeler uzmanlar tarafından belirlenmiştir. Çevirilerde, ölçekte yer alan maddeler, ifadelerin hem İngilizce hem Türkçede aynı şeyi ifade etme amacıyla kullanılmasıyla ilişkili olarak anlamsal açıdan; maddelerdeki ifadelerin Türkiye açısından yaşanılabilir durumlar olması ile ilişkili olarak deneysel açıdan; her bir ifadenin hem Türkçede hem de İngilizcede kullanılıp kullanılmamasıyla ilişkili olarak kavramsal açıdan değerlendirilmiştir. Ardından, küçük bir örneklem üzerinde maddelerin anlaşılabilirliği sınanmış, anlaşılmayan ifadeler üzerinde tekrar düzeltmeler yapılmıştır. Ölçeğin uygulanma süresinin ortalama 20 dakika olduğu saptanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için SPSS 18 paket programı ile AMOS 24 programı kullanılmıştır. Dağılımın normalliği, $n > 30$ olduğu için Kolmogorov-Smirnov yöntemi ile incelenmiştir. $p < .05$ olduğundan dağılımın normal olmadığı anlaşılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek için yapılan doğrulayıcı faktör analizinde asimptotik dağılımdan bağımsız yöntem (asymptotically distribution-free) kullanılmıştır. İç tutarlılık katsayısı için Cronbach Alpha ve test-yarılama analizinden yararlanılmıştır. Ölçeğin kararlılığını sınamak içinse Spearman korelasyon tekniği ile test-tekrar test güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır.

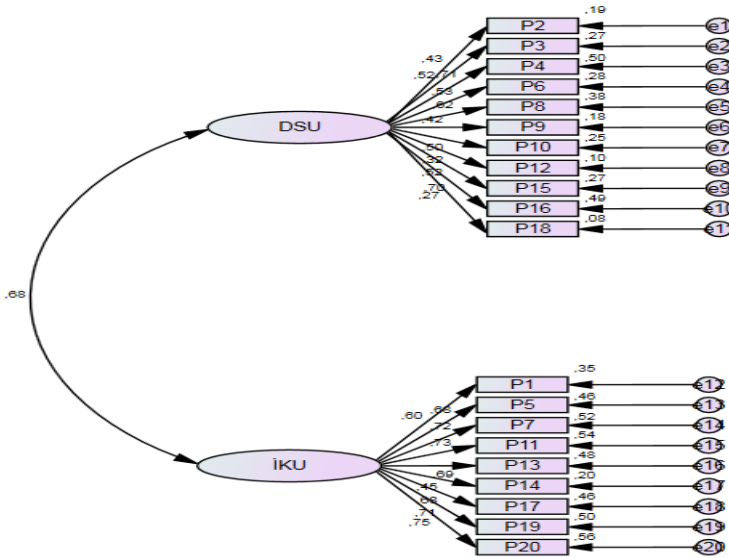
Bulgular

Pilot Çalışma

Türkçeye çevirisi yapılmış ölçeğe ilk şeklinin verilmesinin ardından katılım için ölçütleri karşılayan bireylerle bilgilendirme formu eşliğinde pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Şiddet uygulama için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ,85 ve şiddete maruz kalma için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ,85 olarak tespit edilmiştir. Madde-toplam korelasyonları Şiddete maruz kalma için ,14 ile ,67 arasında iken, şiddet uygulama için ,11 ile ,66 arasında değişmektedir.

Ölçeğin Geçerliği

Ölçeğin faktörlerinin açıkladığı varyans miktarını tespit etmek için ölçek, orijinal alt faktör sayısına sadık kalınarak incelenmiştir. İki ölçekte de iki alt boyutlu yapının sınındığı analizde, açıklanan toplam varyans, şiddete maruz kalma için %44,4, şiddet uygulama için %44,7'dir. Şekil 1 ve Şekil 2'de, ölçeğin İzleme/Kontrol ile Doğrudan Saldırganlık olmak üzere iki alt faktörlü yapısının sınındığı Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçları bulunmaktadır.



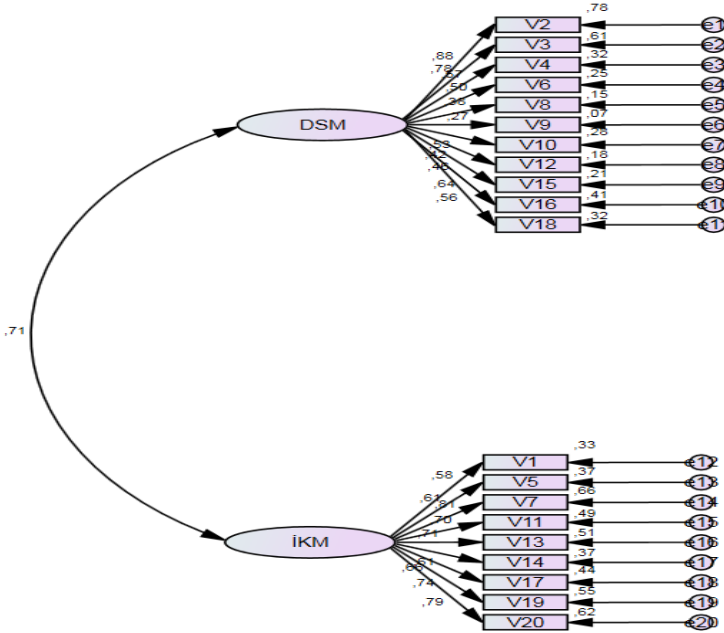
Şekil 1. Şiddet Uygulama için DFA Sonucunda Elde Edilen Yol Şeması

DSU: Doğrudan Saldırganlık Uygulama; İKU: İzleme ve Kontrol Uygulama

Kaiser Meyer Olkin (KMO) değeri şiddete maruz kalma için ,87, şiddet uygulama için ,88 olarak tespit edilmiştir. Barlett Küresellik Testi sonuçları şiddete maruz kalma için 7064,305, şiddet uygulama için 6854,424'dir. Barlett Küresellik Testi'nin anlamlılık değeri her iki alt ölçek için

$p=,000$ 'dır. Literatüre göre ,50 ve altındaki KMO değeri uygun değildir (Field, 2000). ,70 KMO için iyi düzey, ,80 çok iyi düzeydir; bu bilgiye göre değerlendirildiğinde KMO değeri çok iyi düzeydedir (Karagöz, 2016). KMO değeri göz önüne alındığında ölçek için faktör analizi yapmanın uygun olduğu görülmektedir. Şekil 1 ve 2'de görüldüğü gibi, yirmi maddenin iki örtük değişken ile açıkladığını sınamak için, her madde hata varyansları 1 olarak modele dahil edilmiştir.

Şiddet uygulama için yapılan DFA analizinde, şiddet uygulama için, *İzleme/Kontrol* ve *Doğrudan Saldırganlık* alt boyutları arasındaki korelasyon ,68, kovaryans ,37 olarak bulunmuştur. Ölçekte örtük değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama oranının *İzleme/Kontrol* alt boyutunda ,45 ile ,75 arasında; *Doğrudan Saldırganlık* alt boyutunda ise ,27 ile ,71 arasında değiştiği tespit edilmiştir.



Şekil 2. Şiddete Maruz Kalma için DFA Sonucunda Elde Edilen Yol Şeması

DSM: Doğrudan Saldırganlığa Maruz Kalma; İKM: İzleme ve Kontrolle Maruz Kalma

Şiddete maruz kalma için yapılan DFA analizinde *İzleme/Kontrol* ve *Doğrudan Saldırganlık* alt boyutları arasındaki korelasyon ,71, kovaryans ,67 olarak bulunmuştur. Ölçekte gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama oranının *İzleme/Kontrol* alt boyutunda .58 ile .81 arasında; *Doğrudan Saldırganlık* alt boyutunda ise .27 ile .88 arasında değiştiği tespit edilmiştir.

Literatüre göre uyum indeksleri değerlerinde χ^2/df 'nin 5 ve RMSEA değerinin .08 ve altında, GFI değerinin .85, AGFI değerinin .85 ve üzerinde ve CFI değerinin .90 ve üzerinde olması gerekmektedir (Karagöz, 2016). Marsh, Balla ve McDonald'a (1988) göre AGFI değerinin 0.80'in üzerinde olduğu durumlar da uyum için kabul edilebilirdir. Tablo 3'de modelin her iki ölçek için uyum indeksleri bulunmaktadır.

Tablo 1. Uyarılama Çalışmasının Yapıldığı Örneklem İlişkin DFA Uyum İndeksleri

	χ^2/sd	sd	χ^2	GFI	AGFI	CFI	RMSEA
ŞMK	3.449	169	582.868	.90	.88	.75	.05
ŞU	3.523	169	595.459	.94	.92	.79	.05

ŞMK: Şiddete Maruz Kalma; ŞU: Şiddet Uygulama

Yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi'nde şiddete maruz kalma için $\chi^2=582,868$, $sd=169$, $\chi^2/sd=3,449$, $p=.000$ olduğu görülmüştür. GFI=.90, AGFI=.88, CFI=.75 ve RMSEA=.05 olduğu saptanmıştır. Yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi'nde şiddet uygulama için $\chi^2=595,459$, $sd=169$, $\chi^2/sd=3,523$, $p=.000$ olduğu görülmüştür. GFI=.94, AGFI=.92, CFI=.79 ve RMSEA=.05 olduğu saptanmıştır. DFA sonucunda, χ^2 ve serbestlik derecesi oranı yüksek çıkmıştır. Bu durum örneklem grubunun büyüklüğünden kaynaklanıyor görünmektedir. χ^2 değeri örneklem büyüklüğünden etkilenmektedir ve örneklem büyüklüğü arttıkça χ^2 değeri de artmaktadır. Örneklem büyüklüğünün daha az olduğu durumlarda, χ^2 değeri küçülmemekte ve model uyumu artmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2001).

Ölçeğin Güvenirliği

İzleme/Kontrol alt boyutunun Cronbach Alpha iç tutarlılık değerleri şiddete maruz kalma için .85, şiddet uygulama için .84'dür. *Doğrudan Saldırganlık* alt boyutunun Cronbach Alpha iç tutarlılık değerleri şiddete maruz

kalma için .78, şiddet uygulama için .79'dur.

Tablo 2. Siber Flört İstismarı Ölçeği'nin Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonları

Madde	Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları
M1	.361
M2	.321
M3	.224
M4	.245
M5	.506
M6	.344
M7	.546
M8	.247
M9	.266
M10	.383
M11	.581
M12	.235
M13	.577
M14	.509
M15	.349
M16	.467
M17	.597
M18	.329
M19	.648
M20	.607
U1	.438
U2	.271
U3	.193
U4	.222
U5	.493
U6	.280
U7	.512
U8	.237
U9	.314
U10	.362
U11	.603
U12	.254
U13	.580
U14	.458
U15	.389
U16	.470
U17	.553
U18	.306
U19	.584
U20	.597

M: Şiddete Maruz Kalma; U: Şiddet Uygulama

Ölçeğin kararlılığının ölçülmesi için yapılan test-tekrar test korelasyonu şiddete maruz kalma için .80, şiddet uygulama için .77 olarak saptanmıştır. .70 değeri, test-tekrar test korelasyon katsayısı için yeterlidir (McIntire ve Miller, 2000). Bu bilgi doğrultusunda, Siber Flört İstismarı Ölçeği için saptanan test-tekrar test korelasyonu katsayısı, yeterli bir kararlılık katsayısıdır. Güvenirlik için bir diğer teknik olan test-yarılama da kullanılmıştır. Bu teknikte, ölçekteki maddeler iki bölüme ayrılarak aralarındaki korelasyon hesaplanmaktadır. Çalışmada ölçeğin ilk 10 maddesi ve son 10 maddesi arasındaki korelasyon, şiddete maruz kalma için .75, şiddet uygulama için .77'dir.

Ölçekteki maddelerin, testin tümünün ölçtüğü özelliği ölçüp ölçmediğini test etmek için madde-toplam korelasyonuna bakılmıştır. Ölçeğin madde-toplam korelasyonlarına ilişkin tablo aşağıda verilmiştir (Tablo 2).

Şiddete maruz kalma için .22 ile .65, şiddet uygulama için .19 ile .60 arasında değişmektedir. Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonunun genellikle .30 üzerinde olması beklense de (Kline, 2005), bir maddenin, testin tamamıyla tutarlı olup olmadığının anlaşılmasında ölçüt olabilecek en küçük değer .20 olarak ifade edilmektedir (McIntire ve Miller, 2000). Bu bilgiye bakıldığında, Siber Flört İstismarı Ölçeği'nde .20'den küçük tek madde bulunduğu görülecektir (bkz. Tablo 2, U3). Bu madde ise, ölçeğin uyum indeksi değerlerinde toplam etkiye katkıda bulunduğu, faktör yükü anlamlı olduğu (bkz. Şekil 1, P3) ve ölçeğin orijinal yapısı bozulmak istenmediği için ölçekten çıkarılmamıştır.

Tartışma ve Sonuç

Sosyal medya ve teknoloji, flört şiddetinin de yeni bir bağlama aktarılmasına neden olmuştur. Bu bağlam, daha rahat kontrol edebilme ve baskı yapabilme yönüyle psikolojik şiddet uygulamanın artabileceği bir ortama işaret etmektedir. Teknolojik bağlamın geleneksel iletişim kanalları yoluyla uygulanan şiddetten farkını açıklayabilmek ve aydınlatabilmek bu açıdan önem kazanmaktadır. Bu nedenle, bu çalışmada, Borrajo, Gamez-Guadix, Pereda ve Calvete (2015) tarafından geliştirilen Siber Flört İstismarı Ölçeği, 18-30 yaş aralığındaki Türk genç yetişkin örneklemini için uyarlanmaya çalışılmıştır. Çalışmada, Türk araştırmacıların, siber flört

istismarını incelemelerini kolaylaştırmayı amaçlayan bir ölçme aracını Türk kültürüne kazandırmak hedeflenmiştir.

Siber Flört İstismarı Ölçeği'nin yapı geçerliğini incelemek için doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Analizde, asimptotik dağılımdan bağımsız yöntem kullanılmıştır ve ölçeğin yapı geçerliğini Türk örneğinde koruduğu bulunmuştur. Siber Flört İstismarı Ölçeği'nin güvenilirliğini incelemek için üç ayrı teknik kullanılmıştır. Bunlar, Cronbach alfa iç tutarlılık analizi, test-tekrar test kararlılığı ve test-yarılama güvenilirlik analizidir. Ölçek için elde edilen Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı Şiddete Maruz Kalma Ölçeği'nde .84, Şiddet Uygulama Ölçeği'nde .83'dür. Ölçeğin test-yarı güvenilirlik katsayısı Şiddete Maruz Kalma Ölçeği'nde .75, Şiddet Uygulama Ölçeği'nde .77'dir. Son olarak, üç hafta arayla uygulanan test-tekrar test güvenilirlik katsayısı Şiddete Maruz Kalma Ölçeği'nde .80, Şiddet Uygulama Ölçeği'nde .77 olarak bulunmuştur. Her üç katsayının da yüksek (>0.70) olması, ölçeğin güvenilirliği için önemli bir kanıttır. Bu değerler, henüz Türkçeye uyarlaması yapılmamış olan siber flört istismarı ölçüm araçlarının değerleriyle uyumaktadır. Örneğin; *Siber Flört İstismarı Ölçeği* Zweig, Dank, Lachman ve Yahner (2013) tarafından geliştirilmiştir. Flörtte deneyimlenen siber istismar, ölçekte cinsellik içermesi ve cinsellik içermemesine göre ikiye ayrılmıştır. Cinsel siber istismara maruz kalma alt boyutu için Cronbach $\alpha=.81$; Cinsellik içermeyen siber istismara maruz kalma alt boyutu için Cronbach $\alpha=.89$ 'dur. Cinsel siber istismar uygulama alt boyutu için $\alpha=.89$; Cinsellik içermeyen siber istismar uygulama alt boyutu için Cronbach $\alpha=.92$ 'dir. *Siber Saldırganlık Uygulama Ölçeği* Schnurr, Mahatmya ve Basche (2013) tarafından üniversite öğrencileri örnekleme için oluşturulmuştur. Ölçekte boyutlar tanımlanmamıştır. Ölçeğin iç tutarlılık güvenilirliği erkekler için Cronbach $\alpha=.76$ ve kadınlar için Cronbach $\alpha=.71$ şeklindedir. Benzer şekilde, *Dijital Flört İstismarı Ölçeği* Reed, Tolman ve Ward (2016) tarafından üniversite örneklemeyle oluşturulmuştur. Bu ölçekte de boyutlar tanımlanmamıştır. Ölçeğin iç tutarlılık güvenilirlik değerleri mağduriyet için Cronbach $\alpha=.76$; uygulayan için $\alpha=.73$ şeklindedir. Son olarak, *Partneri Kontrol Etme/Denetleme Envanteri* Burke, Wallen, Vail-Smith ve Knox (2011) tarafından geliştirilmiştir. Geçerlik için alan uzmanlarından yararlanılarak kapsam ve görünüş geçerliği baz alınmıştır. Güvenirlik içinse Cronbach $\alpha=.90$ olarak hesaplanmıştır.

Sonuç olarak, flört şiddetinin teknolojik boyutunu içeren Siber Flört İstismarı Ölçeği'nin uyarlanması için yapılan analizler doğrultusunda, Siber Flört İstismarı Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik açısından yeterli düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu bulgular doğrultusunda, Siber Flört İstismarı Ölçeği'nin genç yetişkin örneklemini üzerinde kullanılmasının herhangi bir sorun oluşturmayacağı görülmektedir. Elde edilen olumlu bulgulara karşın, bu çalışmanın bazı önemli sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle, ölçeğin cinsiyet açısından ölçüm değişmezliğinin sınanması gerekmektedir. İkincisi, ölçeğin benzer nitelikteki diğer ölçeklerle korelasyonuna bakılmamıştır. Sonraki çalışmalarda, ölçeğin benzer ölçeklerle ilişkisinin incelenmesi, geçerli ve güvenilir olduğuna ilişkin savı destekleyecektir.

EXTENDED ABSTRACT

**A Study about The Validity and Reliability of The
Turkish Version of Cyber Dating Abuse
Questionnaire**

*

Ayşegül Bakır - Melek Kalkan

Recep Tayyip Erdoğan University, 19 Mayıs University

Increased use of technology causes both positive and negative effects on the interpersonal interaction of young people (Best, Manktelow and Taylor, 2014). These interactions are often used to monitor, disturb, and discuss with partners (Southworth, Finn, Dawson, Fraser and Tucker, 2007), as used to strengthen relationships with friends or a dating partner (Subrahmanyam and Greenfield, 2008). Technology and social media, by eliminating distances and being in constant contact with the partner, increase the behaviors of psychological abuse (Mishna, Cook, Saini, Wu and MacFadden, 2011). Technology offers opportunities for partners to insult, humiliate, intimidate and secretly follow each other in a romantic relationship (Spitzberg and Hoobler, 2002) because technological tools make it easier for people to reach each other anytime and anywhere (Katz and Aakhus, 2002). This facilitation brings along easing to use of cyberbullying and can affect the well-being and psychological disturbance of individuals (Schneider, O'Donnell, Stueve and Coulter, 2012). The aim of this study is to examine the validity and reliability of the Turkish version of the Cyber Dating Abuse Questionnaire developed by Borrajo, Gamez-Guadix, Pereda and Calvete (2016). For the validity of the scale, confirmatory factor analysis and for the reliability, cronbach Alpha internal consistency, item-total correlation, test-half reliability, and test-retest reliability coefficients were calculated. The scale examines cyber dating abuse in two dimensions as direct aggression and monitoring/control. The scale is intended for both victims of cyber dating abuse and perpetrators of cyber dating abuse.

In the adaptation process of the scale, four different groups of participants were studied. The first group is a group of 48 participants, 17 males

and 31 females, who are created to test the linguistic intelligibility of the scale. The second group is a pilot group of 135 persons whose structure and internal consistency characteristics are examined. 77 of the participants were female and 58 were male. 78 has an existing romantic relationship. The third group consisted of 919 people who collected data for validity and reliability analysis of the scale. The fourth group is the group that has been reached to calculate the test-retest reliability coefficient of the scale. This group consisted of 114 students studying in the department of Psychological Counseling and Guidance. Of the participants in the group, 75 were female and 39 were male. The mean age was 20,21 years.

Prior to the adaptation of the scale, permission was obtained from E. Borrajo via e-mail. In the adaptation process, the scale was translated from English to Turkish. A one-way translation technique was used as a translation technique. In this adaptation study, one-way translation technique's two methods were used. The translated scales were compared by two faculty members who lived and studied abroad for many years. The most appropriate expressions were determined by experts in comparisons. Then, on a small sample, the comprehensibility of the substances was tested, and the corrections were made to the unclear expressions. The mean duration of application of the scale was 20 minutes.

SPSS 18 and AMOS 24 were used for data analysis. The distribution was examined by Kolmogorov-Smirnov method because it was $n > 30$. The distribution was not normal. So, in order to examine the construct validity of the scale, as the confirmatory factor analysis used asymptotically distribution-free method. Cronbach alpha and test-half reliability analysis were used for the internal consistency coefficient. Test-retest reliability coefficient was calculated with Spearman correlation technique for the stability coefficient of the scale.

Three different techniques were used to examine the reliability of the Cyber Dating Abuse Questionnaire. These are Cronbach's alpha internal consistency analysis, test-retest stability and split half reliability analysis. The Cronbach alpha reliability coefficient obtained for the scale was .85 for Monitoring/Control Victimization and .84 for Monitoring/Control Perpetration. Also, the Cronbach alpha reliability coefficient obtained for the scale was .78 for Direct Aggression Victimization and .79 for Direct Aggression Perpetration. The split half reliability coefficient of the scale was

.75 in the Victimization and .77 in the Perpetration. Finally, the test-retest reliability coefficient was found to be .80 in the Victimization and .77 in the Perpetration. The fact that all three coefficients are high (> 0.70) is an important proof for the reliability of the scale.

As a result, according to the analyzes conducted for the adaptation of the Cyber Dating Abuse Questionnaire, which contains the technological dimension of dating violence, the Cyber Dating Abuse Questionnaire was found to be sufficient in terms of validity and reliability. Accordingly, the use of the Cyber Dating Abuse Questionnaire on a young adult sample will be appropriate. Despite the positive findings, this study has some important limitations. First of all, it is necessary to test the measurement invariance in terms of gender. Secondly, the correlation of the scale with other similar scales was not examined. In subsequent studies, examining the relationship of the scale with similar scales will support the argument that it is valid and reliable.

Kaynakça / References

- Baker, C. K. ve Carreño, P. K. (2016). Understanding the role of technology in adolescent dating and dating violence. *Journal of Child and Family Studies*, 25(1), 308-320.
- Best, P., Manktelow, R. ve Taylor, B. (2014). Online communication, social media, and adolescent wellbeing: A systematic narrative review. *Children and Youth Services Review*, 41, 27-36.
- Borrajo, E., Gámez-Guadix, M., Pereda, N. ve Calvete, E. (2015). The development and validation of the cyber dating abuse questionnaire among young couples. *Computers in Human Behavior*, 48, 358-365.
- Burke, S. C., Wallen, M., Vail-Smith, K., ve Knox, D. (2011). Using technology to control intimate partners: An exploratory study of college undergraduates. *Computers in Human Behavior*, 27(3), 1162-1167.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (S. B. Demir Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Dolgin, K. G. (2014). *Ergenlik psikolojisi*. (D. Özen Çev). İstanbul: Kaknüs.
- Fidan, F. ve Yeşil, Y. (2018). Nedenleri ve sonuçları itibariyle flört şiddeti. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 16-24.

- Helm, S., Baker, C. K., Berlin, J. ve Kimura, S. (2015). Getting in, being in, staying in, and getting out: Adolescents' descriptions of dating and dating violence. *Youth & Society*, 49(3), 318-340.
- Juvonen, J. ve Gross, E. F. (2008). Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School Health*, 78(9), 496-505.
- Kalkan, M. (2008). Ergenler için romantik ilişkilerde sorun çözme ölçeğinin (erisçö) geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirliği. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 15(3), 131-138.
- Kalkan, M., Hamamcı, Z. ve Yalçın, İ. (2012). *Evlilik öncesi psikolojik danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS ve AMOS 23 ile uygulamalı istatistiksel analizler*. Ankara: Nobel Akademik.
- Katz, J. E. ve Aakhus, M. (Ed.). (2002). *Perpetual contact: Mobile communication, private talk, public performance*. Cambridge University Press.
- Kline, R. B. (2005). *Principals and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- Kütük, E. K., Gümüştas, F. ve Almış, B. H. (2018). Üniversite öğrencisi kızlarda flört şiddetinin belirleyicileri ve psikiyatrik sonuçlar açısından flört dışı şiddetten farklılıkları. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 19(2), 217-222.
- Lenhart, A., Madden, M., Smith, A., Purcell, K., Zickuhr, K. ve Rainie, L. (2011). Teens, kindness and cruelty on social network sites: How American teens navigate the new world of "digital citizenship". *Pew Internet & American Life Project*. <https://www.pewinternet.org/2011/11/09/teens-kindness-and-cruelty-on-social-network-sites/> adresinden erişilmiştir.
- Marsh, H.W., Balla, J. R. ve McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103, 391-410.
- McIntire, S. A. ve Miller, L. A. (2000). *Foundations of psychological testing*. Boston: McGraw Hill.
- Mishna, F., Cook, C., Saini, M., Wu, M. J. ve MacFadden, R. (2011). Interventions to prevent and reduce cyber abuse of youth: A systematic review. *Research on Social Work Practice*, 21, 5-14.
- Morahan-Martin, J. ve Schumacher, P. (2000). Incidence and correlates of pathological Internet use among college students. *Computers in Human Behavior*, 16(1), 13-29.

- Pempek, T. A., Yermolayeva, Y. A. ve Calvert, S. L. (2009). College students' social networking experiences on Facebook. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*(3), 227-238.
- Reed, L. A., Tolman, R. M., ve Ward, L. M. (2016). Snooping and sexting digital media as a context for dating aggression and abuse among college students. *Violence Against Women, 1*-21.
- Roberts, D. F. ve Foehr, U. G. (2008). Trends in media use. *The Future of Children, 18*(1), 11-37.
- Savaşır, I. (1994). Ölçek uyarlamasındaki sorunlar ve bazı çözüm yolları. *Türk Psikoloji Dergisi, 9*(33), 27-32.
- Schneider, S. K., O'donnell, L., Stueve, A. ve Coulter, R. W. (2012). Cyberbullying, school bullying, and psychological distress: A regional census of high school students. *American Journal of Public Health, 102*(1), 171-177.
- Schnurr, M. P., Mahatmya, D., ve Basche III, R. A. (2013). The role of dominance, cyber aggression perpetration, and gender on emerging adults' perpetration of intimate partner violence. *Psychology of Violence, 3*(1), 70-83.
- Shek, D. T., Tang, V. M. ve Lo, C. Y. (2008). Internet addiction in Chinese adolescents in Hong Kong: Assessment, profiles, and psychosocial correlates. *The Scientific World Journal, 8*, 776-787.
- Skipper Jr, J. K. ve Nass, G. (1966). Dating behavior: A framework for analysis and an illustration. *Journal of Marriage and the Family, 28*(4), 412-420.
- Southworth, C., Finn, J., Dawson, S., Fraser, C. ve Tucker, S. (2007). Intimate partner violence, technology, and stalking. *Violence Against Women, 13*(8), 842-856.
- Spitzberg, B. H. ve Hoobler, G. (2002). Cyberstalking and the technologies of interpersonal terrorism. *New Media & Society, 4*(1), 71-92.
- Subrahmanyam, K. ve Greenfield, P. (2008). Online communication and adolescent relationships. *The Future of Children, 18*(1), 119-146.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: Allyn & Bacon/Pearson Education.
- Zweig, J. M., Dank, M., Yahner, J. ve Lachman, P. (2013). The rate of cyber dating abuse among teens and how it relates to other forms of teen dating violence. *Journal of Youth and Adolescence, 42*(7), 1063-1077.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Bakırt, A. ve Kalkan, M. (2019). Siber flört istismarı ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 75-95. DOI: 10.26466/opus.546811

Ortaokul Öğrencilerinin Erken Dönem Uyumsuz Şemaları İle Duygu Düzenleme Yöntemleri Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi¹

DOI: 10.26466/opus.542052

*

Mustafa Kılınc* - Ayşenur Önder**

* Dr. Öğr. Üy, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Merkez/ Burdur/ Türkiye

E-Posta: mkilinc@mehmetakif.edu.tr

ORCID: [0000-0002-2759-4916](https://orcid.org/0000-0002-2759-4916)

** Psik. Dan., Tefenni Anadolu İmam Hatip Lisesi, Tefenni/ Burdur/ Türkiye

E-Posta: aysenuronderr@gmail.com

ORCID: [0000-0001-5522-6179](https://orcid.org/0000-0001-5522-6179)

Öz

Bu çalışmada Burdur ilinde öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin erken dönem uyumsuz şemaları ile duygu düzenleme yöntemleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarılmış ve öğrencilere ait bazı değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşmanın olup olmadığını belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 öğretim yılında Burdur merkezinde öğrenim gören 1629 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, "10-16 Yaş Çocuk ve Ergenler İçin Erken Dönem Uyumsuz Şema Ölçekler Takımı (ÇEŞÖT)" ve "Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği (EİDDÖ)" ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde Bağımsız Örneklem T Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi, Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu, Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre erkek öğrencilerde uyumsuz şemaların daha fazla olduğu görülmüştür. Duygu düzenleme yöntemlerinin cinsiyete göre alt boyutlarda anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür. Öğrencilerin erken dönem uyumsuz şemaları anne ve baba eğitim düzeyine göre eğitim seviyesi yükseldikçe uyum bozucu şemaların varlığı azalmaktadır. Erken dönem uyumsuz şemalar ile duygu düzenleme yöntemleri arasında orta ya da düşük düzeyde ilişki bulunmuş ve ilişkinin yönü alt boyutlara göre değişiklik göstermiştir. Ayrıca uyumsuz şemaların duygu düzenleme yöntemlerini yordama düzeyi incelenmiş ve "Zedelenmiş Özerklik ve Performans" şema alanı ve "Başkalarına Yönelimlilik" şema alanının varyansın %33'ünü açıkladığı, "Kopukluk ve Reddedilmişlik" şema alanının ise varyansın %21'ini açıkladığı görülmüştür. Ayrıca işlevsel olmayan duygu düzenleme yöntemlerinin farklı uyumsuz şemaları yordadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Duygu Düzenleme, Duygu Regülasyonu, Erken Dönem Uyumsuz Şemalar, Ergenler

¹ Bu makale, Ayşenur Önder'in "Ortaokul Öğrencilerinin Erken Dönem Uyumsuz Şemaları İle Duygu Düzenleme Yöntemleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir. Bu tez çalışması BAP tarafından desteklenmiştir. Proje No: 0496-YL-18

An Investigation of The Relationship Between Early Maladaptive Schemas of Secondary School Students And Emotion Regulation Methods in Terms of Various Variables

*

Abstract

In this study, the relationship between early period in compatible schemas and emotion regulation methods of secondary school students studying in Burdur was revealed and it was determined whether there was a significant difference according to some variables. The study group consisted of 1629 students in the center of Burdur in 2017-2018 academic year. The data of the study were "Early Maladaptive Schema Questionnaires Set for Children and Adolescents between the ages of 10-16" and "The Regulation of Emotions Questionnaire". Independent- Samples t test, OneWay ANOVA, Pearson moments correlation, linear regression analysis were used for data analysis. According to research results it's seen that there are more maladaptive schemas among male students. Gender based general scale points in emotion regulation methods shows significant differences. Maladaptive schemas differ based on the educational level of parents and as the education level rises, the presence of maladaptive schemas decreases. When the relation between early maladaptive schemas and emotion regulation methods is studied, a relation is found at middle and lower level and the direction of the relations how edvariance to the lower-levels. Maladaptive schemas' predictive level of emotion regulation is studied and it's seen that "Impaired Autonomy and Performance" and "Other Directedness" schema field explains 33% of the variance and "Disconnection and, Rejection" schema field explains 21% of the variance.

Keywords: Early Maladaptive Schemas, Emotion Regulation, Adolescent

Giriş

Şema terapi, Young (1990) tarafından geliştirilmiş; geleneksel, bilişsel ve davranışçı tedavileri, kavramları genişletilmiş yenilikçi ve bütünleştirici bir terapidir. Özellikle psikopatolojik rahatsızlıkların tedavisinde kullanılmak için yeni bir sistem sağlar. Young (1990) kuramında “şema”lardan bahseder ve bu şemaların çoğunun özellikle çocukluk ve ergenlik deneyimlerinin sonucu olarak geliştiğini ve yaşamımız boyunca tekrarlanan kendilik yıkıcı duygusal ve bilişsel örüntüler olduğunu belirtir. Ayrıca bu durumun psikopatolojik sorunlara yol açabilen bir faktör olduğuna vurgu yapar.

Şemaların kazanılmasında ve etkililiğinin artmasında önemli etkene sahip 4 tür erken dönem yaşam deneyimi vardır. İlki çocukluk yaşantısında ihtiyaçların karşılanmamasında ortaya çıkar, çocuk anlayış veya sevgiden yoksundur. Bu durumda oluşan eksiklik çocuğun zihninde kalıcı hale gelir. İkinci deneyimde güvenlik ihtiyacı karşılanmayarak geçmiş yaşamda yaşanan travmanın etkisiyle çocuğun zarar görmesi, mağdur olması halinde acı, tehdit, tehlikeyi yansıtan şemalar gelişir. Bu durumlar çocukta kaygı, umutsuzluk, güvensizlik şemalarının oluşmasına zemin hazırlar. Üçüncü türde, çocuğa ebeveynler tarafından olması gerekenden fazla olanak sunulur. İhtiyaçlarından fazlası çocuğa verilir. Genellikle çocuğa kötü davranılmaz, şımartılır ve üzerine düşülür. Böyle bir durumda çocukta özerklik durumu, sınırların olması gibi temel ihtiyaçlar karşılanmaz. Dördüncü tip yaşam deneyiminde ise çocuğun seçici özdeşimi, içselleştirmesi söz konusudur. Çocuk ebeveynini model alarak düşüncelerini, duygularını, davranışlarını içselleştirir, ebeveynle özdeşleşir. Bu durumda oluşan özdeşim ve içselleştirme şemaya dönüşebilir. Çocukluk çevresi şemanın gelişiminde önemli bir rol oynadığı gibi çevresi dışındaki durumlarda etkileyebilir, tetikleyici olabilir. Yani şemalar çocuğun kendi mizacı ve şekillendirici çevre arasındaki etkileşimle ortaya çıkar (Rafaeli, Bernstein ve Young, 2011; Young, Kolosko ve Weishaar, 2003).

Çocuğun gelişimsel ihtiyaçları karşılanmadığında uyum bozucu şemalar gelişir. Uyum bozucu şemalar, kişinin kendisiyle, dış dünyayla ve diğer insanlarla ilgili sahip olduğu inançları içeren yapılarıdır. Bu şemalar

temel çocukluk ihtiyaçlarının giderilmemesinden, kalıtsal mizaçtan ve erken dönemde çevrenin etkileşiminden ortaya çıkar (Farrell, Reiss ve Shaw, 2012).

Young vd. göre (2003) erken dönem uyumsuz şemaların geniş bir tanımını yapılacak olursa; erken dönem uyumsuz şemalar:

- Geniş, yaygın tema ya da yapılarıdır.
- Hatıralardan, duygulardan, bilişlerden ve bedensel duyulardan oluşur.
- Bir kişinin kendini ve başkalarıyla olan ilişkilerini dikkate alır.
- Çocukluk veya ergenlik boyunca gelişir.
- Kişinin yaşamı boyunca işlenmeye, gelişmeye devam eder, karmaşıklaşır.
- Önemli bir dereceye kadar işlevsizdir.

Şema alanları; “Ayrılma ve Dışlanma / Reddedilme”, “Zedelenmiş Özerklik ve Performans”, “Zedelenmiş Sınırlar”, “Başkalarına Yönelimlilik” ve “Aşırı Tetikte Olma Baskılama / Ketleme” olarak 5 kategoriye ayrılmıştır. Ayrıca bu beş alan; Terk Edilme / İstikrarsızlık, Kuşkuculuk / Kötüye Kullanılma, Duygusal Yoksunluk, Kusurluluk / Utanma, Sosyal İzolasyon, Bağımlılık / Yetersizlik, Hastalık ve Tehditlere Karşı Dayanaksızlık, Yapışıklık / Gelişmemiş Benlik, Başarısızlık, Haklılık / Büyükleme, Yetersiz Özdenetim, Boyun Eğicilik, Kendini Feda Etme, Onay Arayıcılık, Karamsarlık, Duyguları Bastırma, Yüksek Standartlar ve Aşırı Eleştiricilik ve Cezalandırıcılık olarak 18 alt boyuta ayrılmıştır.

Çocukluk çağında edinilen deneyimler, erken dönem uyumsuz şemaların ana temelinin oluşturur. Bu dönemde gelişen temalar, bireyin bulunduğu aile içinde ortaya çıkar. Sonrasında ise şemanın gelişimine bireyin çocukluk dönemindeki deneyimleri arkadaş çevresi, eğitim aldığı okul, bulunduğu çevre, yaşadığı kültür gibi diğer etkenler neden olabilir. Fakat sonraki dönemdeki gelişmiş olan şemalar genelde çok yaygın ya da önceki dönemde gelişmiş olanlar kadar güçlü değildir (Young, 1990). Yani erken dönemde oluşmuş olumsuz şemalar bireyin yaşamını doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyebilmektedir ve çeşitli psikopatolojik sorunlara yol açabilmektedir. Ayrıca yapılan araştırmalar da bu görüşü desteklemektedir (Harris ve Curtin, 2002; Riso vd., 2006; Köse, 2009; Colman, 2010; Eberhart, Auerbach, Bigda-Peyton ve Abela, 2011; Thimm, 2011; Gök, 2012; Ünal,

2012; Calvete, Orue ve Hankin, 2014; Sarıtaş ve Gençöz, 2015; Yiğit ve Erden, 2015).

Bu araştırmada ele alınan bir diğer kavram ise duygu düzenlemedir. Duygu düzenleme üzerinde yapılan araştırmalar son yıllarda hızla artmaktadır. Bu alanda Gross ve Thompson (2007) duygusal düzenlemenin bilimsel çalışmalara konu olmasının sebebini iki farklı teorik yaklaşım olmasından kaynaklandığını söyler. İlk yaklaşım gelişimsel psikoloji yaklaşımıdır. Bu yaklaşımın kökeni işlevsel teoriye dayanır ve duygu düzenlemede gelişimsel sürece odaklanır. Diğer yaklaşım ise kişilik psikolojisi yaklaşımıdır. Kökeni; stres ve başa çıkma yöntemleri ile ilgili araştırmalara, savunma mekanizmalarının psikanalitik boyutuyla alakalı araştırmalara ve işlevsel duygu teorisine dayanır. Aynı zamanda son yıllardaki çalışmalar, duygu düzenleme oluşumunu netleştirmeye çalışmaktadır ve duygu düzenleme ile ilgili tam olarak kesin bir tanım yapılamasa da Thompson, duygu düzenlemeyi şu şekilde tanımlamıştır: "Duygu düzenlemesi, bireyin amaçlarını gerçekleştirmek için duygusal reaksiyonları (özellikle de bu tepkilerin yoğun ve geçici özelliklerini) izlemek, değerlendirmek, düzenlemekten ve değiştirmekten sorumlu içsel ve dışsal süreçlerdir."(Thompson, 1994, s. 27-28).

Duygu düzenleme sırasında insanlar olumlu veya olumsuz duygularını sürdürebilir, azaltabilir veya arttırabilirler. Dolayısıyla duygu düzenleme daha çok duygusal tepkilerdeki değişimleri içermektedir. Bu değişimler bireylerin yaşadıkları duyguların çeşidinde, duyguların yaşandığı sırada ve bu duyguların nasıl yaşandığı ve ifade edildiği yerlerde kendisini gösterebilir (Gross, 1999, akt. Duy ve Yıldız, 2014). Duygu düzenlemenin insanların yaşadıkları duygularda etkisi olmasından dolayı, etkileri duygusal tepki vermenin tüm faktörlerinde (düşünce, davranış, fizyoloji ve duygular) gözlenebilir (Koole, 2010, akt. Duy ve Yıldız, 2014).

Duygu düzenlemenin Gross' a göre (2014) üç temel özelliği vardır. İlk temel özelliği, duygu sürecini modifiye etme hedefinin aktivasyonudur (Gross, Sheppes ve Suri, 2011). Bu hedef kişinin kendisinde veya başka bir kişide aktif hale getirilebilir. Yetişkinlerde çalışma yapan araştırmacılar tipik olarak içsel duygu düzenlemeye odaklanırlar. Buna karşılık bebekler ve çocuklar ile çalışan araştırmacılar tipik olarak dışsal duygu düzenlemeye odaklanırlar (Cole, Martin ve Dennis, 2004). Bu ayrımın genellikle

yararlı olmasına rağmen, bazı durumlarda içsel ve dışsal duygu düzenlemelerinin birlikte ortaya çıktığı durumlar James Gross' un çalışmalarında mevcuttur (Gross, 2014). İkinci temel özellik duygu düzenlemede duygu yörüngesini değiştirmekle sorumlu olan süreçlerin devreye girmesidir. Duyguları düzenlemek için pek çok farklı süreç toplanabilir ve bunlar açık ve örtük oldukları dereceye kadar önemli ölçüde farklılık gösterir (Gross, 2014). Duygu düzenlemenin üçüncü temel özelliği duygu dinamikleri üzerindeki etkileşim ya da deneysel, davranışsal ya da fizyolojik alanlardaki gecikmelerin, yükselme süresinin, büyüklüğünün, süresinin dengelenmesidir (Thompson, 1991). Duygu düzenleme bireyin hedeflerine bağlı olarak, duygusal cevabın gecikmesini, yükselme süresini, büyüklüğünü, süresini veya dengelenmesini artırabilir veya azaltabilir (duygu düzenleme yokluğunda meydana gelebilecek duygusal tepkiyle karşılaştırıldığında). Duygu düzenlemenin bu 3 temel özelliği –düzenleyici bir hedefin aktivasyonu, düzenleyici süreçlerin devreye girmesi ve duygu yörüngesinin modülasyonu- birçok farklı duygu düzenleme tipinin ortak özellikleridir (Gross, 1998).

Son yıllarda erken dönem uyumsuz şemalar ve duygu düzenleme ilgili araştırmalar artmış olsa da özellikle ergenlik dönemindeki kişilerin duygu düzenleme yöntemleri ile erken dönem uyumsuz şemalar arasındaki ilişkinin yordanmasıyla ilgili alanyazın incelendiğinde yapılan bir araştırma bulunmadığı görülmektedir. Bundan dolayı yapılan çalışmada, bir risk faktörü olarak erken dönem uyumsuz şemaların, duygu düzenleme yöntemleri ile ilişkisi incelenmiştir. Bu bağlamda erken dönem uyumsuz şemalara sahip olan ortaokul öğrencilerinin duygu düzenleme durumlarının bilişsel, duygusal ve davranışsal yönden işlevsel olup olmadığını hem içsel hem dışsal kaynaklı etmenler üzerinden değerlendirerek bu öğrencilerin sahip oldukları uyumsuz şemalarının duygu düzenleme yöntemlerini belirlemede bir rol oynayıp oynamadığı araştırılmıştır.

Bahsedilenler ışığında araştırmanın problem cümlesini “Ortaokula giden öğrencilerin erken dönemde oluşan uyumsuz şemaları ile duygu düzenleme yöntemleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, Burdur ilinde öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin erken dönem uyumsuz şemaları ile duygu düzenleme yöntemleri arasında ilişki olup olmadığının belirlenmesi ve öğ-

rencilere ait bazı değişkenlere göre ölçeklerden elde edilen puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmanın olup olmadığını tespit etmektedir.

Araştırma kapsamında belirlenen problem cümlesinden yola çıkarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin uyumsuz şemaları;
 - a. Cinsiyete,
 - b. Anne eğitim düzeyine,
 - c. Baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Öğrencilerin duygu düzenleme yöntemleri;
 - a. Cinsiyete,
 - b. Anne eğitim düzeyine,
 - c. Baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Ortaokul öğrencilerinin erken dönem uyumsuz şemaları ile duygu düzenleme yöntemleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?
4. Ortaokul öğrencilerinin erken dönem uyumsuz şemaları, öğrencilerin duygu düzenleme yöntemlerini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Araştırma ilişkisel tarama modeli niteliğindedir. İlişkisel tarama modelinde, birden fazla değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını, derecesini belirlemek amaçlanmaktadır (Karasar, 2009).

Evren Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Burdur ili Merkez ilçesinde öğrenim gören 3680 ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma evrenini temsil edebilecek örneklemi belirlemek için örneklem hatası olarak 0,03, güven aralığı %99 ve ilgilenilen olayın veya olgunun olma olasılığı olarak %50 belirlenmiştir. Bu bilgiler ışığında çalışma evrenini temsil edebilecek örneklem miktarı 1229 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın örnekleminin hesaplanmasında aşağıda yer alan eşitlik kullanılmıştır:

$$= \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}} \quad (\text{Eşitlik 3.1})$$

Eşitlik 3.1'de yer alan n_0 , $n_0 = (t^2PQ)/d^2$ eşitliği ile hesaplanmakta ve bu formülde yer alan d^2 'deki d değeri araştırma evreninin özelliğine ilişkin yapılacak tahminle ilgili göz ardı edilmek istenen aralık genişliğini tanımlamaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012, s. 93). Toplanan verilerden 2051 tanesi birden fazla şıkkı işaretleme, bir kısmını yanıtlamama gibi çeşitli nedenlerle geçersiz olmuş, kalan 1629 tanesi veri analizine alınmıştır. Ortaokul düzeyinde öğrenim gören 1629 öğrenci belirlenen çalışma evrenini temsil edebilecek örneklem büyüklüğünde olduğu görülmektedir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Demografik Değişkenler	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Kız	928	57,0
	Erkek	701	43,0
	Toplam	1629	100
Anne Eğitim Düzeyi	Okur-Yazar Değil	32	2,0
	Okur-Yazar	25	1,5
	İlkokul	424	26,0
	Ortaokul	316	19,4
	Lise	482	29,6
	Fakülte/Yüksekokul	299	18,4
	Lisansüstü	51	3,1
	Toplam	1629	100
Baba Eğitim Düzeyi	Okur-Yazar Değil	16	1,0
	Okur-Yazar	24	1,5
	İlkokul	266	16,3
	Ortaokul	323	19,8
	Lise	495	30,4
	Fakülte/Yüksekokul	417	25,6
	Lisansüstü	88	5,4
Toplam	1629	100	

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya Burdur merkezinde öğrenim gören 928 kız ve 701 erkek, toplamda 1629 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin annelerinin % 62.7’si çalışmamakta ve çalışanların ise meslek grupları %3.5-16.3 arasında değişmektedir. Eğitim düzeyi açısından bakıldığında annelerin %48.9’u okur-yazarlık durumu, ilkokul ve ortaokul eğitim düzeyine, %51.1’i ise lise ve sonrası eğitim düzeyine sahiptir. Babaların %38.6’sı okur-yazarlık durumu, ilkokul ve ortaokul eğitim düzeyine, %61.4’ü ise lise ve sonrası eğitim düzeyine sahip olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, “Kişisel Bilgi Formu”, “10-16 Yaş Çocuk ve Ergenler için Erken Dönem Uyumsuz Şema Ölçekler Takımı (ÇEŞÖT)” ve “Ergenler için Duygu Düzenleme Ölçeği (EİDDÖ)” uygulanmıştır. Katılımcılardan cevaplayacakları ölçekler üzerine kimlik bilgilerini yazmamaları istenmiştir. Uygulamadan önce katılımcılara ölçeklerle ilgili yönergeler okunmuş ve uygulamayla ilgili bilgi verilmiştir. Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından ortaokul öğrencilerinin bazı kişisel bilgilerini (cinsiyet, anne-baba eğitim durumu vb.) belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

10-16 Yaş Çocuk ve Ergenler için Erken Dönem Uyumsuz Şema Ölçekler Takımı (ÇEŞÖT): Güner (2013) tarafından doktora tezinde geliştirilen ÇEŞÖT toplam 97 maddeden ve yorumlanabilir beş ayrı gereksinme alanı ve 15 faktörden oluşan geçerli, güvenilir bir ölçek olarak kabul edilmiştir. Alt ölçekler sırasıyla, kopukluk ve reddedilmişlik gereksinme alanı içinde kusurluluk / utanma, kuşkuculuk / kötüye kullanılma, duygusal yoksunluk, terk edilme ve tutarsızlık; zedelenmiş özerklik ve performans alanı içinde başarısızlık, bağımlılık / yetersizlik, yapışıklık ve gelişmemiş benlik, hastalık ve tehditlere karşı dayanıksızlık; zedelenmiş sınırlar alanı içinde haklılık / büyülenmecilik yetersiz özdenetim, başkalarına yöneliklik gereksinme alanı içinde boyun eğicilik, kendini onaylamama, onay arayıcılık; aşırı tetikte olma ve baskılama / ketleme; gereksinme alanı içinde karamsarlık, cezalandırıcılıktır. Katılımcılar, her maddeyi beşli likert üzerinde (1=Benim için tamamıyla yanlış, 5=Benim için tamamıyla doğru) derecelendirmektedir.

10-16 Yaş Çocuk ve Ergenler İçin Erken Dönem Uyumsuz Şema Ölçekler Takımı'nın Cronbach Alfa katsayısı sırasıyla, *kopukluk ve reddedilmişlik* gereksinme alanı .89, bu alan içinde yer alan kusurluluk / utanma .61, kuşkuculuk / kötüye kullanılma .77, duygusal yoksunluk .81, terk edilme ve tutarsızlık .64; *zedelenmiş özerklik ve performans* alanı .85 ve bu alan içinde başarısızlık .77, bağımlılık / yetersizlik .75, yapışıklık ve gelişmemiş benlik .68, hastalık ve tehditlere karşı dayanıksızlık .68; *zedelenmiş sınırlar* alanı .86 ve bu alan içinde haklılık / büyüklenmecilik .84, yetersiz özenetim .72; *başkalarına yönelimlilik* .78 ve bu gereksinme alanı içinde boyun eğicilik .67, kendini onaylamama .73, onay arayıcılık .66; *aşırı tetikte olma ve baskılama / ketleme* .82 ve bu gereksinme alanı içinde karamsarlık .83, cezalandırıcılık .55 olarak bulunmuştur.

Yapılan bu çalışmada ise ÇEŞÖT Cronbach Alfa katsayısı sırasıyla, *kopukluk ve reddedilmişlik* gereksinme alanı .89, bu alan içinde yer alan kusurluluk / utanma .64, kuşkuculuk / kötüye kullanılma .77, duygusal yoksunluk .85, terk edilme ve tutarsızlık .62; *zedelenmiş özerklik ve performans* alanı .87 ve bu alan içinde başarısızlık .81, bağımlılık / yetersizlik .75, yapışıklık ve gelişmemiş benlik .58, hastalık ve tehditlere karşı dayanıksızlık .64; *zedelenmiş sınırlar* alanı .89 ve bu alan içinde haklılık / büyüklenmecilik .87, yetersiz özenetim .67; *başkalarına yönelimlilik* .84 ve bu gereksinme alanı içinde boyun eğicilik .72, kendini onaylamama .74, onay arayıcılık .62; *aşırı tetikte olma ve baskılama / ketleme* .85 ve bu gereksinme alanı içinde karamsarlık .84, cezalandırıcılık .59 olarak bulunmuştur. Bu değerlerin Güner (2013) çalışmasında elde ettiği güvenilirlik katsayısı değeri ile benzerlik göstermektedir.

Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği (EİDDÖ): Phillips ve Power (2007) tarafından geliştirilen, Duy ve Yıldız (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği (EİDDÖ) "Hiçbir zaman (1), Nadiren (2), Bazen (3), Çoğu zaman (4) ve Her zaman (5)" şeklinde likert tipi beşli derecelendirmeye sahiptir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda 18 maddeden ve dört boyuttan oluşan duygu düzenleme modelin iyi uyum verdiği görülmüştür ($\chi^2=517.94$, $sd=129$, $RMSEA=.06$, $RMR=.09$, $SRMR=.06$, $GFI=.94$, $AGFI=.92$, $CFI=.93$, $NFI=.91$ ve $NNFI=.92$). Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Cronbach Alfa katsayısı sırasıyla dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyutu için .76, içsel işlevsel

olmayan duygu düzenleme alt boyutu için .68, içsel işlevsel duygu düzenleme alt boyutu için .74 ve dışsal işlevsel duygu düzenleme alt boyutu için .59 olarak bulunmuştur.

Yapılan bu çalışmada ise EİDDÖ genel ölçeğin güvenilirlik katsayısının (α) .68, içsel işlevsel duygu düzenleme alt boyutunda güvenilirlik katsayısının .74, içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyutunda .72, dışsal işlevsel duygu düzenleme alt boyutunda .55 ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme alt boyutunda güvenilirlik katsayısının .75 olduğu görülmektedir. Bu değerler Duy ve Yıldız (2014) çalışmalarında elde ettiği güvenilirlik katsayısı değeri ile benzerlik göstermektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın amacı doğrultusunda cevapları aranan alt problemlere yönelik ilk olarak katılımcıların sosyo-demografik değişkenleri ölçen ölçeklere ilişkin bilgilerini elde edebilmek amacıyla betimleyici analizler yapılmıştır. Verilerin analizine geçmeden önce alt problemlerde yapılacak analiz yöntemlerini belirlemek amacıyla verilerin normal dağılıp dağılmadıklarını gösteren Skewness- Kurtosis Normallik testi yapılmıştır.

Öğrencilerin uyumsuz şemalarının ve duygu düzenleme yöntemlerinin cinsiyete göre göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi; diğer alt problemlerde ise tek yönlü varyans analizi (OneWay ANOVA) kullanılmıştır. Yapılan analizlerde anlamlılık değeri, .05 olarak alınmıştır.

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin erken dönem uyumsuz şemaları ile duygu düzenleme yöntemleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Tekniği uygulanmıştır. Ayrıca araştırmada alt probleme göre doğrusal regresyon analizinde stepwise tekniği kullanılarak yordama düzeyine bakılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma bulguları ve bu bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlar yer almaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular ve yorumlar, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda sunulmuştur.

Ortaokul Öğrencilerinin Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği'ne (EİDDÖ) İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin EİDDÖ'ye ilişkin görüşlerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek için aritmetik ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (SS) değerlerinden yararlanılmıştır. Tablo 3'de görüldüğü gibi genel ölçekten elde edilen puanların ortalamalarına göre ortaokul öğrencilerinin EİDDÖ'ye ilişkin görüşleri ($\bar{x} = 2.66$) "nadiren" düzeyindedir. Elde edilen bulgulara göre ortaokul öğrencilerinin duygu düzenleme yöntemine ilişkin içsel işlevsel ve dışsal işlevsel duygu düzenleme yöntemlerini içsel işlevsel olmayan ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme yöntemine göre daha çok kullandıkları söylenebilir. Ayrıca ortaokul öğrencilerinin duygu düzenleme yöntemlerinin en çok içsel işlevsel olduğu ve en az ise dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme yöntemin olduğu söylenebilir.

Tablo 3.Ortaokul Öğrencilerinin Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği'ne İlişkin Görüşleri

Ölçek ve Boyutlar	\bar{x}	SS
EİDDÖ genel ölçek	2.66	.47
1. İçsel İşlevsel	3.86	.78
2. İçsel İşlevsel Olmayan	2.35	.86
3. Dışsal İşlevsel	2.97	.90
4. Dışsal İşlevsel Olmayan	1.76	.76

Tablo 4'de görüldüğü gibi genel ölçekten elde edilen puanların ortalamalarına göre ortaokul öğrencilerinin ÇEŞÖT'e ilişkin görüşleri ($\bar{x} = 2.26$) "benim için çoğunlukla yanlış" düzeyindedir. Elde edilen bulgulara göre ortaokul öğrencilerinin gereksinme alanlarına ilişkin görüşlerinin genel olarak aynı düzeyde olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin yapışiklık ve gelişmemiş benlik şemasına, hastalık ve tehditlere karşı dayanıksızlık şemasına ve onay arayıcılık şemasına ilişkin aldıkları puanların diğer alt boyutlara göre daha fazla olduğu söylenebilir.

Tablo 4. Ortaokul Öğrencilerinin ÇEŞÖT'e İlişkin Görüşleri

Ölçek ve Boyutlar	\bar{x}	SS
ÇEŞÖT genel ölçek	2.26	.66
A)Kopukluk ve Reddedilmişlik	2.21	.75
1. Kusurluluk / Utanma	2.21	.85
2. Kuşkuculuk ve Kötüye Kullanılma	2.30	.88
3. Duygusal Yoksunluk	2.02	.86
4. Terk Edilme ve Tutarsızlık	2.30	.95
B)Zedelenmiş Özerklik ve Performans	2.51	.71
1. Başarısızlık	2.10	.86
2. Bağımlılık / Yetersizlik	2.11	.82
3. Yapışıklık ve Gelişmemiş Benlik	3.09	1.08
4. Hastalık ve Tehditlere Karşı Dayanıksızlık	2.76	1.13
C)Zedelenmiş Sınır	2.22	.75
1. Haklılık / Büyükmecilik	2.18	.76
2. Yetersiz Özdenetim	2.27	.89
D)Başkalarına Yönelimlilik	2.27	.73
1. Kendini Onaylamama	1.97	.89
2. Boyun Eğicilik	2.16	.81
3. Onay Arayıcılık	2.69	1.00
E)Aşırı Tetikte Olma Baskılama / Ketleme	2.41	.81
1. Karamsarlık	2.47	.97
2. Cezalandırıcılık	2.35	.84

Öğrencilerin Erken Dönem Uyumsuz Şema Puanlarının ve Duygu Düzenleme Yöntemleri Puanlarının Cinsiyet Bakımından Karşılaştırılması

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin erken dönem uyumsuz şema alanlarından aldıkları puanların ve duygu düzenleme yöntemlerinden aldıkları puanların cinsiyet bakımından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız gruplar arasında yapılan t testi kullanılmıştır.

Tablo 5'de görüldüğü gibi ÇEŞÖT'e göre genel olarak cinsiyet farkı değerlendirildiğinde cinsiyete göre erkeklerin lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [$t_{(1627)}= 2.54, p< .05$]. Alt boyutlarda erken dönem olumsuz şema alanları ayrı ayrı değerlendirildiğinde duygusal yoksunluk şemasında [$t_{(1627)}= -2.22, p< .05$] ve Başarısızlık şemasında [$t_{(1627)}= -2.35, p< .05$] cinsiyet açısından anlamlı fark olduğu ve erkeklerde daha fazla olduğu görülmektedir. Yapışıklık ve Gelişmemiş Benlik şemasında [$t_{(1627)}= 3.84, p< .05$] ve Hastalık ve Tehditlere Karşı Dayanıksızlık şemasında [$t_{(1627)}= 4.13, p< .05$] cinsiyet açısından anlamlı fark olduğu ve kadınlarda daha fazla olduğu görülmektedir.

Haklılık / Büyüklenmecilik şemasında [$t_{(1627)} = -5.07, p < .05$], Yetersiz Özdenetim şemasında [$t_{(1627)} = -5.08, p < .05$], Kendini Onaylamama şemasında [$t_{(1627)} = -3.87, p < .05$], Boyun Eğicilik şemasında [$t_{(1627)} = -4.38, p < .05$] ve Onay Arayıcılık şemasında [$t_{(1627)} = -5.38, p < .05$] cinsiyet açısından anlamlı fark olduğu ve bu şemalarda erkeklerde daha fazla olduğu görülmektedir. Bununla beraber Kusurluluk / Utanma, Kuşkuculuk ve Kötüye Kullanılma, Terk Edilme ve Tutarsızlık, Bağımlılık / Yetersizlik, Karamsarlık ve Cezalandırıcılık şema alanlarında cinsiyetler arasında istatistiksel olarak önemli bir fark bulunamamıştır ($p > .05$).

Tablo 5. Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Erken Dönem Uyumsuz Şema Alanlarına İlişkin Puan Ortalamaları ve T- Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	T	P																																																																																																																																																																									
ÇEŞÖT Genel	Kadın	928	2.22	.64	-2.54	.01*																																																																																																																																																																									
	Erkek	701	2.31	.68			1)Kopukluk Reddilmişlik	Kadın	928	2.19	.74	-1.01	.31	Erkek	701	2.23	.76	Kusurluluk / Utanma Şeması	Kadın	928	2.19	.84	-1.21	.23	Erkek	701	2.24	.85	Kuşkuculuk ve Kötüye Kullanılma Şeması	Kadın	928	2.29	.92	-.66	.51	Erkek	701	2.31	.88	Duygusal Yoksunluk Şeması	Kadın	928	1.98	.84	-2.22	.03*	Erkek	701	2.07	.89	Terk Edilme ve Tutarsızlık Şeması	Kadın	928	2.31	.95	.47	.64	Erkek	701	2.29	.94	2)Zedelenmişlik Özerklik ve Performans	Kadın	928	2.55	.72	2.17	.03*	Erkek	701	2.47	.70	Başarısızlık Şeması	Kadın	928	2.06	.85	-2.35	.02*	Erkek	701	2.16	.88	Bağımlılık / Yetersizlik Şeması	Kadın	928	2.09	.82	-.71	.48	Erkek	701	2.12	.84	Yapışıklık ve Gelişmemiş Benlik Şeması	Kadın	928	3.18	1.26	3.84	.00*	Erkek	701	2.97	1.09	Hastalık ve Tehditlere Karşı Dayanıksızlık Şeması	Kadın	928	2.85	1.30	4.13	.00*	Erkek	701	2.62	1.06	3)Zedelenmiş Sınırlar	Kadın	928	2.13	.73	-5.62	.00*	Erkek	701	2.34	.75	Haklılık / Büyüklenmecilik Şeması	Kadın	928	2.09	.74	-5.07	.00*	Erkek	701	2.28	.77	Yetersiz Özdenetim Şeması	Kadın	928	2.18	.90	-5.08	.00*	Erkek	701	2.40	.96	4)Başkalarına Yönelimlilik	Kadın	928	2.18	.71	-5.66	.00*	Erkek	701	2.40	.74	Kendini Onaylamama Şeması	Kadın	928	1.90	.86	-3.87	.00*	Erkek	701	2.07	.92	Boyun Eğicilik Şeması	Kadın	928	2.08
1)Kopukluk Reddilmişlik	Kadın	928	2.19	.74	-1.01	.31																																																																																																																																																																									
	Erkek	701	2.23	.76			Kusurluluk / Utanma Şeması	Kadın	928	2.19	.84	-1.21	.23	Erkek	701	2.24	.85	Kuşkuculuk ve Kötüye Kullanılma Şeması	Kadın	928	2.29	.92	-.66	.51	Erkek	701	2.31	.88	Duygusal Yoksunluk Şeması	Kadın	928	1.98	.84	-2.22	.03*	Erkek	701	2.07	.89	Terk Edilme ve Tutarsızlık Şeması	Kadın	928	2.31	.95	.47	.64	Erkek	701	2.29	.94	2)Zedelenmişlik Özerklik ve Performans	Kadın	928	2.55	.72	2.17	.03*	Erkek	701	2.47	.70	Başarısızlık Şeması	Kadın	928	2.06	.85	-2.35	.02*	Erkek	701	2.16	.88	Bağımlılık / Yetersizlik Şeması	Kadın	928	2.09	.82	-.71	.48	Erkek	701	2.12	.84	Yapışıklık ve Gelişmemiş Benlik Şeması	Kadın	928	3.18	1.26	3.84	.00*	Erkek	701	2.97	1.09	Hastalık ve Tehditlere Karşı Dayanıksızlık Şeması	Kadın	928	2.85	1.30	4.13	.00*	Erkek	701	2.62	1.06	3)Zedelenmiş Sınırlar	Kadın	928	2.13	.73	-5.62	.00*	Erkek	701	2.34	.75	Haklılık / Büyüklenmecilik Şeması	Kadın	928	2.09	.74	-5.07	.00*	Erkek	701	2.28	.77	Yetersiz Özdenetim Şeması	Kadın	928	2.18	.90	-5.08	.00*	Erkek	701	2.40	.96	4)Başkalarına Yönelimlilik	Kadın	928	2.18	.71	-5.66	.00*	Erkek	701	2.40	.74	Kendini Onaylamama Şeması	Kadın	928	1.90	.86	-3.87	.00*	Erkek	701	2.07	.92	Boyun Eğicilik Şeması	Kadın	928	2.08	.78	-4.38	.00*								
Kusurluluk / Utanma Şeması	Kadın	928	2.19	.84	-1.21	.23																																																																																																																																																																									
	Erkek	701	2.24	.85			Kuşkuculuk ve Kötüye Kullanılma Şeması	Kadın	928	2.29	.92	-.66	.51	Erkek	701	2.31	.88	Duygusal Yoksunluk Şeması	Kadın	928	1.98	.84	-2.22	.03*	Erkek	701	2.07	.89	Terk Edilme ve Tutarsızlık Şeması	Kadın	928	2.31	.95	.47	.64	Erkek	701	2.29	.94	2)Zedelenmişlik Özerklik ve Performans	Kadın	928	2.55	.72	2.17	.03*	Erkek	701	2.47	.70	Başarısızlık Şeması	Kadın	928	2.06	.85	-2.35	.02*	Erkek	701	2.16	.88	Bağımlılık / Yetersizlik Şeması	Kadın	928	2.09	.82	-.71	.48	Erkek	701	2.12	.84	Yapışıklık ve Gelişmemiş Benlik Şeması	Kadın	928	3.18	1.26	3.84	.00*	Erkek	701	2.97	1.09	Hastalık ve Tehditlere Karşı Dayanıksızlık Şeması	Kadın	928	2.85	1.30	4.13	.00*	Erkek	701	2.62	1.06	3)Zedelenmiş Sınırlar	Kadın	928	2.13	.73	-5.62	.00*	Erkek	701	2.34	.75	Haklılık / Büyüklenmecilik Şeması	Kadın	928	2.09	.74	-5.07	.00*	Erkek	701	2.28	.77	Yetersiz Özdenetim Şeması	Kadın	928	2.18	.90	-5.08	.00*	Erkek	701	2.40	.96	4)Başkalarına Yönelimlilik	Kadın	928	2.18	.71	-5.66	.00*	Erkek	701	2.40	.74	Kendini Onaylamama Şeması	Kadın	928	1.90	.86	-3.87	.00*	Erkek	701	2.07	.92	Boyun Eğicilik Şeması	Kadın	928	2.08	.78	-4.38	.00*																			
Kuşkuculuk ve Kötüye Kullanılma Şeması	Kadın	928	2.29	.92	-.66	.51																																																																																																																																																																									
	Erkek	701	2.31	.88			Duygusal Yoksunluk Şeması	Kadın	928	1.98	.84	-2.22	.03*	Erkek	701	2.07	.89	Terk Edilme ve Tutarsızlık Şeması	Kadın	928	2.31	.95	.47	.64	Erkek	701	2.29	.94	2)Zedelenmişlik Özerklik ve Performans	Kadın	928	2.55	.72	2.17	.03*	Erkek	701	2.47	.70	Başarısızlık Şeması	Kadın	928	2.06	.85	-2.35	.02*	Erkek	701	2.16	.88	Bağımlılık / Yetersizlik Şeması	Kadın	928	2.09	.82	-.71	.48	Erkek	701	2.12	.84	Yapışıklık ve Gelişmemiş Benlik Şeması	Kadın	928	3.18	1.26	3.84	.00*	Erkek	701	2.97	1.09	Hastalık ve Tehditlere Karşı Dayanıksızlık Şeması	Kadın	928	2.85	1.30	4.13	.00*	Erkek	701	2.62	1.06	3)Zedelenmiş Sınırlar	Kadın	928	2.13	.73	-5.62	.00*	Erkek	701	2.34	.75	Haklılık / Büyüklenmecilik Şeması	Kadın	928	2.09	.74	-5.07	.00*	Erkek	701	2.28	.77	Yetersiz Özdenetim Şeması	Kadın	928	2.18	.90	-5.08	.00*	Erkek	701	2.40	.96	4)Başkalarına Yönelimlilik	Kadın	928	2.18	.71	-5.66	.00*	Erkek	701	2.40	.74	Kendini Onaylamama Şeması	Kadın	928	1.90	.86	-3.87	.00*	Erkek	701	2.07	.92	Boyun Eğicilik Şeması	Kadın	928	2.08	.78	-4.38	.00*																														
Duygusal Yoksunluk Şeması	Kadın	928	1.98	.84	-2.22	.03*																																																																																																																																																																									
	Erkek	701	2.07	.89			Terk Edilme ve Tutarsızlık Şeması	Kadın	928	2.31	.95	.47	.64	Erkek	701	2.29	.94	2)Zedelenmişlik Özerklik ve Performans	Kadın	928	2.55	.72	2.17	.03*	Erkek	701	2.47	.70	Başarısızlık Şeması	Kadın	928	2.06	.85	-2.35	.02*	Erkek	701	2.16	.88	Bağımlılık / Yetersizlik Şeması	Kadın	928	2.09	.82	-.71	.48	Erkek	701	2.12	.84	Yapışıklık ve Gelişmemiş Benlik Şeması	Kadın	928	3.18	1.26	3.84	.00*	Erkek	701	2.97	1.09	Hastalık ve Tehditlere Karşı Dayanıksızlık Şeması	Kadın	928	2.85	1.30	4.13	.00*	Erkek	701	2.62	1.06	3)Zedelenmiş Sınırlar	Kadın	928	2.13	.73	-5.62	.00*	Erkek	701	2.34	.75	Haklılık / Büyüklenmecilik Şeması	Kadın	928	2.09	.74	-5.07	.00*	Erkek	701	2.28	.77	Yetersiz Özdenetim Şeması	Kadın	928	2.18	.90	-5.08	.00*	Erkek	701	2.40	.96	4)Başkalarına Yönelimlilik	Kadın	928	2.18	.71	-5.66	.00*	Erkek	701	2.40	.74	Kendini Onaylamama Şeması	Kadın	928	1.90	.86	-3.87	.00*	Erkek	701	2.07	.92	Boyun Eğicilik Şeması	Kadın	928	2.08	.78	-4.38	.00*																																									
Terk Edilme ve Tutarsızlık Şeması	Kadın	928	2.31	.95	.47	.64																																																																																																																																																																									
	Erkek	701	2.29	.94			2)Zedelenmişlik Özerklik ve Performans	Kadın	928	2.55	.72	2.17	.03*	Erkek	701	2.47	.70	Başarısızlık Şeması	Kadın	928	2.06	.85	-2.35	.02*	Erkek	701	2.16	.88	Bağımlılık / Yetersizlik Şeması	Kadın	928	2.09	.82	-.71	.48	Erkek	701	2.12	.84	Yapışıklık ve Gelişmemiş Benlik Şeması	Kadın	928	3.18	1.26	3.84	.00*	Erkek	701	2.97	1.09	Hastalık ve Tehditlere Karşı Dayanıksızlık Şeması	Kadın	928	2.85	1.30	4.13	.00*	Erkek	701	2.62	1.06	3)Zedelenmiş Sınırlar	Kadın	928	2.13	.73	-5.62	.00*	Erkek	701	2.34	.75	Haklılık / Büyüklenmecilik Şeması	Kadın	928	2.09	.74	-5.07	.00*	Erkek	701	2.28	.77	Yetersiz Özdenetim Şeması	Kadın	928	2.18	.90	-5.08	.00*	Erkek	701	2.40	.96	4)Başkalarına Yönelimlilik	Kadın	928	2.18	.71	-5.66	.00*	Erkek	701	2.40	.74	Kendini Onaylamama Şeması	Kadın	928	1.90	.86	-3.87	.00*	Erkek	701	2.07	.92	Boyun Eğicilik Şeması	Kadın	928	2.08	.78	-4.38	.00*																																																				
2)Zedelenmişlik Özerklik ve Performans	Kadın	928	2.55	.72	2.17	.03*																																																																																																																																																																									
	Erkek	701	2.47	.70			Başarısızlık Şeması	Kadın	928	2.06	.85	-2.35	.02*	Erkek	701	2.16	.88	Bağımlılık / Yetersizlik Şeması	Kadın	928	2.09	.82	-.71	.48	Erkek	701	2.12	.84	Yapışıklık ve Gelişmemiş Benlik Şeması	Kadın	928	3.18	1.26	3.84	.00*	Erkek	701	2.97	1.09	Hastalık ve Tehditlere Karşı Dayanıksızlık Şeması	Kadın	928	2.85	1.30	4.13	.00*	Erkek	701	2.62	1.06	3)Zedelenmiş Sınırlar	Kadın	928	2.13	.73	-5.62	.00*	Erkek	701	2.34	.75	Haklılık / Büyüklenmecilik Şeması	Kadın	928	2.09	.74	-5.07	.00*	Erkek	701	2.28	.77	Yetersiz Özdenetim Şeması	Kadın	928	2.18	.90	-5.08	.00*	Erkek	701	2.40	.96	4)Başkalarına Yönelimlilik	Kadın	928	2.18	.71	-5.66	.00*	Erkek	701	2.40	.74	Kendini Onaylamama Şeması	Kadın	928	1.90	.86	-3.87	.00*	Erkek	701	2.07	.92	Boyun Eğicilik Şeması	Kadın	928	2.08	.78	-4.38	.00*																																																															
Başarısızlık Şeması	Kadın	928	2.06	.85	-2.35	.02*																																																																																																																																																																									
	Erkek	701	2.16	.88			Bağımlılık / Yetersizlik Şeması	Kadın	928	2.09	.82	-.71	.48	Erkek	701	2.12	.84	Yapışıklık ve Gelişmemiş Benlik Şeması	Kadın	928	3.18	1.26	3.84	.00*	Erkek	701	2.97	1.09	Hastalık ve Tehditlere Karşı Dayanıksızlık Şeması	Kadın	928	2.85	1.30	4.13	.00*	Erkek	701	2.62	1.06	3)Zedelenmiş Sınırlar	Kadın	928	2.13	.73	-5.62	.00*	Erkek	701	2.34	.75	Haklılık / Büyüklenmecilik Şeması	Kadın	928	2.09	.74	-5.07	.00*	Erkek	701	2.28	.77	Yetersiz Özdenetim Şeması	Kadın	928	2.18	.90	-5.08	.00*	Erkek	701	2.40	.96	4)Başkalarına Yönelimlilik	Kadın	928	2.18	.71	-5.66	.00*	Erkek	701	2.40	.74	Kendini Onaylamama Şeması	Kadın	928	1.90	.86	-3.87	.00*	Erkek	701	2.07	.92	Boyun Eğicilik Şeması	Kadın	928	2.08	.78	-4.38	.00*																																																																										
Bağımlılık / Yetersizlik Şeması	Kadın	928	2.09	.82	-.71	.48																																																																																																																																																																									
	Erkek	701	2.12	.84			Yapışıklık ve Gelişmemiş Benlik Şeması	Kadın	928	3.18	1.26	3.84	.00*	Erkek	701	2.97	1.09	Hastalık ve Tehditlere Karşı Dayanıksızlık Şeması	Kadın	928	2.85	1.30	4.13	.00*	Erkek	701	2.62	1.06	3)Zedelenmiş Sınırlar	Kadın	928	2.13	.73	-5.62	.00*	Erkek	701	2.34	.75	Haklılık / Büyüklenmecilik Şeması	Kadın	928	2.09	.74	-5.07	.00*	Erkek	701	2.28	.77	Yetersiz Özdenetim Şeması	Kadın	928	2.18	.90	-5.08	.00*	Erkek	701	2.40	.96	4)Başkalarına Yönelimlilik	Kadın	928	2.18	.71	-5.66	.00*	Erkek	701	2.40	.74	Kendini Onaylamama Şeması	Kadın	928	1.90	.86	-3.87	.00*	Erkek	701	2.07	.92	Boyun Eğicilik Şeması	Kadın	928	2.08	.78	-4.38	.00*																																																																																					
Yapışıklık ve Gelişmemiş Benlik Şeması	Kadın	928	3.18	1.26	3.84	.00*																																																																																																																																																																									
	Erkek	701	2.97	1.09			Hastalık ve Tehditlere Karşı Dayanıksızlık Şeması	Kadın	928	2.85	1.30	4.13	.00*	Erkek	701	2.62	1.06	3)Zedelenmiş Sınırlar	Kadın	928	2.13	.73	-5.62	.00*	Erkek	701	2.34	.75	Haklılık / Büyüklenmecilik Şeması	Kadın	928	2.09	.74	-5.07	.00*	Erkek	701	2.28	.77	Yetersiz Özdenetim Şeması	Kadın	928	2.18	.90	-5.08	.00*	Erkek	701	2.40	.96	4)Başkalarına Yönelimlilik	Kadın	928	2.18	.71	-5.66	.00*	Erkek	701	2.40	.74	Kendini Onaylamama Şeması	Kadın	928	1.90	.86	-3.87	.00*	Erkek	701	2.07	.92	Boyun Eğicilik Şeması	Kadın	928	2.08	.78	-4.38	.00*																																																																																																
Hastalık ve Tehditlere Karşı Dayanıksızlık Şeması	Kadın	928	2.85	1.30	4.13	.00*																																																																																																																																																																									
	Erkek	701	2.62	1.06			3)Zedelenmiş Sınırlar	Kadın	928	2.13	.73	-5.62	.00*	Erkek	701	2.34	.75	Haklılık / Büyüklenmecilik Şeması	Kadın	928	2.09	.74	-5.07	.00*	Erkek	701	2.28	.77	Yetersiz Özdenetim Şeması	Kadın	928	2.18	.90	-5.08	.00*	Erkek	701	2.40	.96	4)Başkalarına Yönelimlilik	Kadın	928	2.18	.71	-5.66	.00*	Erkek	701	2.40	.74	Kendini Onaylamama Şeması	Kadın	928	1.90	.86	-3.87	.00*	Erkek	701	2.07	.92	Boyun Eğicilik Şeması	Kadın	928	2.08	.78	-4.38	.00*																																																																																																											
3)Zedelenmiş Sınırlar	Kadın	928	2.13	.73	-5.62	.00*																																																																																																																																																																									
	Erkek	701	2.34	.75			Haklılık / Büyüklenmecilik Şeması	Kadın	928	2.09	.74	-5.07	.00*	Erkek	701	2.28	.77	Yetersiz Özdenetim Şeması	Kadın	928	2.18	.90	-5.08	.00*	Erkek	701	2.40	.96	4)Başkalarına Yönelimlilik	Kadın	928	2.18	.71	-5.66	.00*	Erkek	701	2.40	.74	Kendini Onaylamama Şeması	Kadın	928	1.90	.86	-3.87	.00*	Erkek	701	2.07	.92	Boyun Eğicilik Şeması	Kadın	928	2.08	.78	-4.38	.00*																																																																																																																						
Haklılık / Büyüklenmecilik Şeması	Kadın	928	2.09	.74	-5.07	.00*																																																																																																																																																																									
	Erkek	701	2.28	.77			Yetersiz Özdenetim Şeması	Kadın	928	2.18	.90	-5.08	.00*	Erkek	701	2.40	.96	4)Başkalarına Yönelimlilik	Kadın	928	2.18	.71	-5.66	.00*	Erkek	701	2.40	.74	Kendini Onaylamama Şeması	Kadın	928	1.90	.86	-3.87	.00*	Erkek	701	2.07	.92	Boyun Eğicilik Şeması	Kadın	928	2.08	.78	-4.38	.00*																																																																																																																																	
Yetersiz Özdenetim Şeması	Kadın	928	2.18	.90	-5.08	.00*																																																																																																																																																																									
	Erkek	701	2.40	.96			4)Başkalarına Yönelimlilik	Kadın	928	2.18	.71	-5.66	.00*	Erkek	701	2.40	.74	Kendini Onaylamama Şeması	Kadın	928	1.90	.86	-3.87	.00*	Erkek	701	2.07	.92	Boyun Eğicilik Şeması	Kadın	928	2.08	.78	-4.38	.00*																																																																																																																																												
4)Başkalarına Yönelimlilik	Kadın	928	2.18	.71	-5.66	.00*																																																																																																																																																																									
	Erkek	701	2.40	.74			Kendini Onaylamama Şeması	Kadın	928	1.90	.86	-3.87	.00*	Erkek	701	2.07	.92	Boyun Eğicilik Şeması	Kadın	928	2.08	.78	-4.38	.00*																																																																																																																																																							
Kendini Onaylamama Şeması	Kadın	928	1.90	.86	-3.87	.00*																																																																																																																																																																									
	Erkek	701	2.07	.92			Boyun Eğicilik Şeması	Kadın	928	2.08	.78	-4.38	.00*																																																																																																																																																																		
Boyun Eğicilik Şeması	Kadın	928	2.08	.78	-4.38	.00*																																																																																																																																																																									

Ortaokul Öğrencilerinin Erken Dönem Uyumsuz Şemaları İle Duygu Düzenleme Yöntemleri Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

	Erkek	701	2.26	.84		
Onay Arayıcılık Şeması	Kadın	928	2.57	1.00	-5.38	.00*
	Erkek	701	2.84	.98		
5)Aşırı Tetikte Olma Baskılama / Ketleme	Kadın	928	2.40	.82	-.18	.85
	Erkek	701	2.42	.79		
Karasızlık Şeması	Kadın	928	2.50	1.00	1.36	.17
	Erkek	701	2.44	.92		
Cezalandırıcılık Şeması	Kadın	928	2.31	.85	-1.93	.05
	Erkek	701	2.39	.83		

* $p < .05$

Elde edilen sonuçlar özetlenecek olursa uyumsuz şemalardan Yapışıklık ve Gelişmemiş Benlik ve Hastalık ve Tehditlere Karşı Dayanısızlık alanlarında kadınların lehine, Duygusal Yoksunluk, Başarısızlık, Haklılık / Büyüklencilik, Yetersiz Özdenetim, Kendini Onaylamama, Boyun Eğicilik ve Onay Arayıcılık şema alanlarında ise erkeklerin lehine istatistiksel olarak önemli farklar bulunmuştur.

Tablo 6'ya bakıldığında EİDDÖ'ye göre genel olarak cinsiyet farkları değerlendirildiğinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [$t_{(1627)} = .22$, $p < .05$]. Fakat ölçeğin alt boyutlarında yer alan İçsel İşlevsel duygu düzenleme yöntemi [$t_{(1627)} = 3.25$, $p < .05$] ve Dışsal İşlevsel duygu düzenleme yöntemine [$t_{(1627)} = 2.71$, $p < .05$] cinsiyet açısından bakıldığında anlamlı bir fark olduğu ve bu yöntemlerin erkeklerde daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Ortaokul Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Duygu Düzenleme Yöntemlerine İlişkin Puan Ortalamaları ve T- Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	Sd	T	P
EİDDO Genel	Kadın	928	2.67	.46	1627	.22	.82
	Erkek	701	2.66	.48			
İçsel İşlevsel	Kadın	928	3.92	.79	1627	3.25	.00*
	Erkek	701	3.79	.77			
İçsel İşlevsel Olmayan	Kadın	928	2.36	.87	1627	.35	.73
	Erkek	701	2.34	.85			
Dışsal İşlevsel	Kadın	928	3.02	.91	1627	2.71	.01*
	Erkek	701	2.90	.87			
Dışsal İşlevsel Olmayan	Kadın	928	1.68	.73	1627	-5.16	.00*
	Erkek	701	1.87	.78			

* $p < .05$

Dışsal İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme yönteminde cinsiyete göre anlamlı bir fark olduğu fakat kadınlarda daha fazla olduğu görülmektedir

[$t_{(1627)} = -5.16, p < .05$]. Ayrıca İçsel İşlevsel Olmayan alt boyutta ise cinsiyete göre anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($p > .05$).

Öğrencilerin Erken Dönem Uyumsuz Şema Puanlarının Anne ve Baba Eğitim Düzeyi Açısından Karşılaştırılması

Analizler için tek yönlü varyans analizi (OneWay ANOVA) testi kullanılmıştır. Tablo 7'ye göre öğrencilerin uyumsuz şema alanlarında anne eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur. Kusurluluk / Utanma şemasında [$F_{(3, 1626)} = 12.77, p < .05$] Onay Arayıcılık [$F_{(3, 1626)} = 7.07, p < .05$] şemasında ve Cezalandırıcılık [$F_{(3, 1626)} = 12.42, p < .05$] uyumsuz şemasında annesi okuryazar/ ilkokul mezunu olan öğrencilerin annesi lise ya da yüksekokul/ fakülte/ lisansüstü mezunu olan öğrencilere göre, ortaokul mezunu olanların ve lise mezunu olanların anneleri yüksekokul/ fakülte/ lisansüstü mezun olan öğrencilere göre daha fazla puan aldıkları görülmüştür. Kuşkuculuk ve Kötüye Kullanılma şemasında [$F_{(3, 1626)} = 5.65, p < .05$], Terk Edilme ve Tutarsızlık şemasında [$F_{(3, 1626)} = 5.66, p < .05$] ve Karamsarlık [$F_{(3, 1626)} = 4.93, p < .05$] şemasında annesi okuryazar/ ilkokul mezunu olan öğrencilerin annesi lise ya da yüksekokul/ fakülte/ lisansüstü mezunu olan öğrencilere göre, ortaokul mezunu olanların ise lise mezunu olanlara göre daha fazla puan aldıkları görülmüştür.

Tablo 7. Ortaokul Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Erken Dönem Uyuşmaz Şema Puan Ortalamaları ve OneWay ANOVA Sonuçları

	Anne Eğitim Düzeyi								F(3,1626)	P	η ²	Anlamlı Fark
	Okur Yazar-İlkokul (A) (n=481)	Ortaokul (B) (n=316)	Lise (C) (n=482)	Yüksekokul/Fa- külte/Lisansüstü (D)(n=350)	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS				
1)Kopukluk Reddedilmişlik	2.34	.75	2.24	.75	2.17	.76	2.04	.70	12.02	.00*	6.68	
KUS	2.37	.83	2.25	.84	2.19	.88	2.00	.78	12.77	.00**	8.99	A-C, A-D, B-D, C-D
KÖK	2.39	.89	2.35	.88	2.27	.89	2.15	.84	5.65	.00**	4.38	A-C, A-D, B-D
DUY	2.19	.88	2.05	.87	1.96	.83	1.83	.80	13.11	.00**	9.37	A-B, A-C, A-D, B-D, C-D
TET	2.42	.95	2.31	.96	2.28	.97	2.16	.89	5.66	.00**	5.04	A-C, A-D, B-D
2)Zedelenmiş Özerklik	2.59	.70	2.59	.72	2.49	.71	2.37	.70	8.28	.00*	4.16	
BAŞ	2.22	.86	2.16	.84	2.04	.86	1.96	.83	7.73	.00**	5.58	A-C, A-D, B-C, B-D
BAĞ	2.21	.82	2.21	.81	2.04	.83	1.96	1.79	9.08	.00**	6.01	A-C, A-D, B-C, B-D
YAP	3.10	1.06	3.20	1.07	3.13	1.10	2.94	1.08	3.59	.01**	4.19	A-D, B-D, C-D
DAY	2.84	1.09	2.79	1.16	2.75	1.13	2.62	1.12	2.79	.04**	3.52	A-D, B-D
3)Zedelenmiş Sınırlar	2.25	.74	2.27	.74	2.20	.74	2.17	.76	1.80	.14	1.00	
HAK	2.24	.75	2.22	.76	2.13	.76	2.11	.76	2.95	.03**	1.68	A-C, A-D
YOD	2.28	.90	2.33	.88	2.26	.88	2.23	.92	.82	.48	.66	-
4)Başkalarına Yönelimlilik	2.42	.72	2.31	.71	2.22	.74	2.10	.70	14.94	.00*	7.77	
KONA	2.14	.92	2.04	.89	1.89	.87	1.79	.83	12.62	.00**	9.81	A-C, A-D, B-C, B-D
BOY	2.31	.84	2.16	.80	2.12	.81	1.99	.74	11.08	.00**	7.11	A-B, A-C, A-D, B-D, C-D
ONA	2.82	.95	2.73	1.00	2.66	1.02	2.51	1.02	7.07	.00**	7.00	A-C, A-D, B-D, C-D
5)Aşırı Tetikte Olma Bas/Ket	2.54	.82	2.45	.80	2.37	.80	2.25	.81	10.04	.00**	6.46	
KAR	2.59	.98	2.51	.97	2.44	.94	2.33	.97	4.93	.00**	4.61	A-C, A-D, B-D
CEZ	2.50	.85	2.39	.83	2.30	.86	2.16	.77	12.42	.00**	8.63	A-C, A-D, B-D, C-D

p<05 *BAĞ: Bağımlılık / Yetersizlik Şeması, BAŞ: Başarısızlık Şeması, BOY: Boyun Eğicilik Şeması, CEZ: Cezalandırıcılık Şeması, DAY: Hastalık ve Tehditlere Karşı Dayanısızlık Şeması, DUY: Duyusal Yoksunluk Şeması, HAK: Haklılık / Büyükleme Şeması, KAR: Karamsarlık Şeması, KONA: Kendini Onaylamama Şeması, KÖK: Kuşkuculuk ve Kötüye Kullanılma Şeması, KUS: Kusurluluk / Utanma Şeması, ONA: Onay Arayıcılık Şeması, TET: Terk Edilme ve Tutarsızlık Şeması, YAP: Yapışıklık ve Gelişmemiş Benlik Şeması, YÖD: Yetersiz Özdenetim Şeması

Duygusal Yoksunluk şemasında [$F_{(3, 1626)} = 13.11, p < .05$] ve Boyun Eğicilik [$F_{(3, 1626)} = 11.08, p < .05$] şemasında öğrencilerin annelerinden okuryazar/ ilkokul mezunu olanların diğerlerine göre daha fazla puan aldıkları görülmüştür. Ayrıca annesi ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilerin annesi yüksekokul/ fakülte/ lisansüstü mezunu olan öğrencilere göre daha fazla puan aldıkları görülmüştür. Başarısızlık [$F_{(3, 1626)} = 7.77, p < .05$] şemasında, Bağımlılık / Yetersizlik [$F_{(3, 1626)} = 9.08, p < .05$] şemasında ve Kendini Onaylamama şemasında [$F_{(3, 1626)} = 12.62, p < .05$] annesi lise ya da yüksekokul/ fakülte/ lisansüstü mezunu olan öğrencilerin, annesi okuryazar/ ilkokul mezunu öğrencilere göre daha az puan aldıkları görülmüştür.

Bir diğer alt boyut olan Yapışıklık ve Gelişmemiş Benlik [$F_{(3, 1626)} = 3.59, p < .05$] şemasında öğrencilerden annesinin eğitim düzeyi yüksekokul/ fakülte/ lisansüstü mezunu olan öğrencilerin; annesi okuryazar/ ilkokul, ortaokul ya da lise mezunu olan öğrencilere göre daha az puan aldıkları görülmüştür. Hastalık ve Tehditlere Karşı Dayanıksızlık [$F_{(3, 1626)} = 2.79, p < .05$] şemasında annesinin eğitim düzeyi yüksekokul/ fakülte/ lisansüstü mezunu olan öğrencilerin; annesi okuryazar/ ilkokul ya da ortaokul mezunu öğrencilere göre daha az puan aldıkları görülmüştür. Son olarak anlamlı fark bulunan Haklılık / Büyüklenmecilik [$F_{(3, 1626)} = 2.95, p < .05$] şemasında öğrencilerden annesinin eğitim düzeyi okuryazar/ ilkokul olanların, annesi lise ya da yüksekokul/ fakülte/ lisansüstü mezunu olanlara göre daha fazla puan aldıkları elde edilen bulgular arasındadır.

Genel olarak bu tablodan elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde manidar bir şekilde anlamlı fark bulunmuş, öğrencilerin annelerinin eğitim seviyesi arttıkça uyumsuz şemalardan aldıkları puanlar düşüklük göstermiştir.

Tablo 8. Ortaokul Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Erken Dönem Uyumsuz Şema Puan Ortalamaları ve One Way ANOVA Sonuçları

	Baba Eğitim Düzeyi											
	Okur-Yazar/İlkokul (A) (n=306)		Ortaokul (B) (n=323)		Lise (C) (n=495)		Yüksekokul /Fa-külte/Lisansüstü (D) (n=505)		F(16,26)	P	η^2	Anlamlı Fark
	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS				
1)Kopukluk Reddedilmişlik	2.34	.76	2.26	.73	2.21	.75	2.09	.74	7.68	.00**	4.30	
KUS	2.36	.83	2.31	.82	2.20	.86	2.08	.84	9.22	.00**	6.53	A-C, A-D, B-C, B-D
KÖK	2.40	.87	2.31	.86	2.29	.90	2.22	.88	2.72	.04**	2.12	A-D
DUY	2.20	.90	2.08	.85	2.00	.84	1.88	.81	10.04	.00**	7.26	A-C, A-D, B-D, C-D
TET	2.39	.94	2.34	.97	2.33	.94	2.19	.94	3.39	.02**	3.03	A-D, B-D, C-D
2)Zedelenmiş Özerklik	2.63	.70	2.54	.69	2.53	.71	2.41	.73	6.21	.00**	3.13	
BAŞ	2.25	.87	2.11	.81	2.08	.84	2.02	.88	4.63	.00**	3.36	A-B, A-C, A-D
BAĞ	2.25	.81	2.14	.81	2.12	.81	1.97	.82	7.85	.00**	5.20	A-C, A-D
YAP	3.15	1.06	3.16	1.11	3.12	1.09	2.98	1.07	2.56	.05	2.99	-
DAY	2.86	1.09	2.73	1.13	2.79	1.12	2.67	1.14	2.05	.10	2.59	-
3)Zedelenmiş Sınırlar	2.31	.76	2.22	.72	2.26	.75	2.15	.75	3.05	.03**	3.05	
HAK	2.28	.76	2.22	.74	2.18	.76	2.08	.75	4.96	.00**	2.82	A-D, B-D, C-D
YOD	2.34	.90	2.21	.87	2.31	.88	2.23	.92	1.89	.13	1.51	-
4)Başkalarına Yönelimlilik	2.45	.74	2.32	.71	2.27	.71	2.13	.72	13.22	.00**	13.22	
KONA	2.13	.93	2.08	.93	1.95	.87	1.83	.84	9.09	.00**	7.11	A-C, A-D, B-C, B-D, C-D
BOY	2.33	.86	2.17	.79	2.17	.82	2.03	.75	9.24	.00**	5.95	A-B, A-C, A-D, B-D, C-D
ONA	2.89	.98	2.72	.96	2.70	.99	2.53	1.03	8.56	.00**	8.46	A-B, A-C, A-D, B-D, C-D
5)Aşırı Tetikte Olma Bas/ Ket	2.57	.83	2.42	.78	2.39	.80	2.33	.81	5.88	.00**	5.88	
KAR	2.63	.99	2.49	.92	2.44	.95	2.41	.99	3.65	.01**	3.42	A-C, A-D
CEZ	2.50	.88	2.36	.83	2.35	.85	2.34	.81	6.43	.00**	4.52	A-B, A-C, A-D, B-D, C-D

p<.05 *BAĞ: Bağımlılık / Yetersizlik Şeması, BAŞ: Başarısızlık Şeması, BOY: Boyun Eğicilik Şeması, CEZ: Cezalandırıcılık Şeması, DAY: Hastalık ve Tehditlere Karşı Dayanıksızlık Şeması, DUY: Duygusal Yoksunluk Şeması, HAK: Haklılık / Büyükleme Şeması, KAR: Karamsarlık Şeması, KONA: Kendini Onaylamama Şeması, KÖK: Kuşkuçuluk ve Kötüye Kullanılma Şeması, KUS: Kusurluluk / Utanma Şeması, ONA: Onay Arayıcılık Şeması, TET: Terk Edilme ve Tutarsızlık Şeması, YAP: Yapışıklık ve Gelişmemiş Benlik Şeması, YÖD: Yetersiz Özdenetim Şeması

Tablo 8'e bakıldığında Kusurluluk / Utanma [$F_{(3, 1626)} = 9.22, p < .05$] uyumsuz şemasında ve Kendini Onaylamama [$F_{(3, 1626)} = 9.09, p < .05$] uyumsuz şemasında öğrencilerden babası okuryazar/ ilkökul mezunu ya da ortaokul mezunu olanlar, babası lise ya da yüksekokul/ fakülte/ lisansüstü mezun olan öğrencilere göre daha fazla puan aldıkları görülmüştür. Ayrıca babası lise mezunu olanlar da babası yüksekokul/ fakülte/ lisansüstü mezun olan öğrencilere göre daha fazla puan almışlardır. Duygusal Yoksunluk [$F_{(3, 1626)} = 10.09, p < .05$] uyumsuz şemasında ve Bağımlılık / Yetersizlik [$F_{(3, 1626)} = 7.85, p < .05$] şemasında babası lise ya da yüksekokul/ fakülte/ lisansüstü mezun olan öğrencilerin, babası okuryazar/ ilkökul mezunu olanlara göre; babası yüksekokul/ fakülte/ lisansüstü mezun olan öğrencilerin, babası ortaokul ya da lise mezunu olanlara göre daha az puan aldıkları görülmüştür. Kuşkuculuk ve Kötüye Kullanılma şemasında [$F_{(3, 1626)} = 2.72, p < .05$] babası okuryazar/ ilkökul mezunu olanların babası yüksekokul/ fakülte/ lisansüstü mezun olanlara göre daha fazla puan aldıkları görülmüştür.

Terk Edilme ve Tutarsızlık şemasında [$F_{(3, 1626)} = 3.39, p < .05$] ve Haklılık / Büyükenmecilik [$F_{(3, 1626)} = 4.96, p < .05$] şemasında öğrencilerden babası yüksekokul/ fakülte/ lisansüstü mezunu olanların babası okuryazar/ ilkökul, ortaokul ya da lise mezunu olanlara göre daha az puan aldıkları görülmüştür. Başarısızlık [$F_{(3, 1626)} = 4.63, p < .05$] şemasında babası okuryazar/ ilkökul mezunu olanların, babası ortaokul, lise ya da yüksekokul/ fakülte/ lisansüstü mezunu olanlara göre daha fazla puan aldığı elde edilen bulgular arasındadır.

Boyun Eğicilik [$F_{(3, 1626)} = 9.24, p < .05$] şemasında, Onay Arayıcılık [$F_{(3, 1626)} = 8.56, p < .05$] şemasında ve Cezalandırıcılık [$F_{(3, 1626)} = 6.43, p < .05$] şemasında babası okuryazar/ ilkökul mezunu olanların, babası ortaokul, lise ya da yüksekokul/ fakülte/ lisansüstü mezunu olanlara göre daha fazla puan aldığı; babası yüksekokul/ fakülte/ lisansüstü mezun olan öğrencilerin, babası ortaokul ya da lise mezunu olanlara göre daha az puan aldıkları görülmüştür. Son olarak Karamsarlık [$F_{(3, 1626)} = 3.65, p < .05$] şemasında babası okuryazar/ ilkökul mezunu olanların babası lise ya da yüksekokul/ fakülte/ lisansüstü mezunu olanlara göre daha fazla puan aldığı görülmüştür. Genel olarak tablo değerlendirildiğinde baba eğitim düzeyi yüksek olanlar daha düşük eğitim düzeyine sahip olanlara göre daha az puan almışlardır.

Öğrencilerin Duygu Yöntemleri Puanlarının Anne ve Baba Eğitim Düzeyinin Açısından Karşılaştırılması

Analizler için tek yönlü varyans analizi OneWay ANOVA testi kullanılmıştır.

Tablo 9. Ortaokul Öğrencilerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Duygu Düzenleme Yöntemlerine İlişkin Puan Ortalamaları ve OneWay ANOVA Sonuçları

	Anne Eğitim Düzeyi											
	Okur-Yazar/ İlkokul (A) (n=481)		Ortaokul (B) (n=316)		Lise (C) (n=482)		Yüksekokul/ Fakülte/ Lisansüstü (D) (n=350)		F(3,1626)	P	η ²	An- lamlı Fark
\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS					
İçsel İ.	3.79	.81	3.76	.76	3.90	.77	4.00	.74	6.88	.00**	4.16	AC, A-D, B-C, B-D
İçsel İ. O.	2.41	.90	2.40	.82	2.29	.84	2.30	.88	2.22	.08	1.65	
Dışsal İ.	2.93	.90	2.96	.88	2.99	.90	2.99	.89	.39	.76	.31	
Dışsal İ. O.	1.77	.75	1.78	.77	1.74	.75	1.78	.76	.26	.85	.15	

**p<.05

Tablo 9'a göre, öğrencilerin anne eğitim düzeyinde göre duygu düzenleme yöntemlerinden içsel işlevsel duygu düzenleme yönteminde [$F_{(3, 1626)} = 6.88, p < .05$] anlamlı fark çıkmıştır. İçsel işlevsel duygu düzenleme yönteminde öğrencilerden anneleri okuryazar/ ilköğretim mezunu ya da ortaokul mezunu olanların, babası lise ya da yüksekokul/ fakülte/ lisansüstü mezun olan öğrencilere göre daha az puan aldıkları görülmüştür.

Tablo 10. Ortaokul Öğrencilerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Duygu Düzenleme Yöntemlerine İlişkin Puan Ortalamaları ve OneWay ANOVA Sonuçları

	Baba Eğitim Düzeyi								F(3,1625)	P	η^2	Anlamlı Fark
	Okur-Yazar/İlkokul (A) (n=306)	Ortaokul (B) (n=323)	Lise (C) (n=495)	Yüksekokul/Fakülte/Lisansüstü (D) (n=505)	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS				
İçsel İ. O.	3.76	.83	3.74	.79	3.85	.76	4.00	.74	10.25	.00**	6.14	A-D, B-D, C-D
İçsel İ. O.	2.36	.88	2.36	.82	2.34	.85	2.35	.90	.07	.97	.06	
Dışsal İ. O.	2.90	.89	2.90	.86	3.07	.92	2.94	.89	3.47	.02**	2.77	A-C, B-C, C-D
Dışsal İ. O.	1.75	.75	1.82	.76	1.74	.73	1.76	.78	.83	.48	.47	

**p<.05

Tablo 10 incelendiğinde, öğrencilerin baba eğitim göre duygu düzenleme yöntemlerinden içsel işlevsel duygu düzenleme yöntemi [$F_{(3,1626)} = 10.25, p<.05$]ve dışsal işlevsel duygu düzenleme yönteminde [$F_{(3,1626)} = 3.47, p<.05$] anlamlı fark çıkmıştır. İçsel işlevsel duygu düzenleme yönteminde öğrencilerden babaları fakülte / yüksekokul / lisansüstü mezunu olanlar; babaları, okuryazar / ilkokul, ortaokul ya da lise mezunu olanlara göre daha fazla puan almışlardır. Dışsal işlevsel duygu düzenleme yönteminde babası lise mezunu olanlar; babası, okuryazar / ilkokul mezunu, ortaokul mezunu göre daha fazla puan almışlardır. Ayrıca babaları fakülte / yüksekokul / lisansüstü mezunu olanlar; babaları lise mezunu olanlara göre daha az puan almışlardır. Son olarak elde edilen bulgu içsel işlevsel olmayan ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme türlerinde ise baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p>.05$).

Öğrencilerin Erken Dönem Uyumsuz Şemaları İle Duygu Düzenleme Yöntemleri Arasında Anlamlı İlişki Olup Olmadığının Belirlenmesi

Öğrencilerin erken dönem uyumsuz şemalar ile duygu düzenleme yöntemleri arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için Pearson momentler çarpım korelasyon tekniği kullanılmıştır.

Tablo 11.Ortaokul Öğrencilerinde Erken Dönem Uyumsuz Şemalar İle Duygu Düzenleme Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

	İçsel İşlevsel	İçsel İşlevsel Olmayan	Dışsal İşlevsel	Dışsal İşlevsel Olmayan
KUS	-.14**	.45**	-.05*	.23**
KÖK	.10**	.49**	.02	.28**
DUY	-.15**	.48**	-.04	.27**
TET	-.08**	.41**	.06*	.22**
BAŞ	-.20**	.44**	-.03	.24**
BAĞ	-.15	.38**	.09**	.22**
YAP	.06**	.09**	.15**	-.38
DAY	.00	.41**	.12**	.19**
HAK	-.23**	.41**	.01	.43**
YÖD	-.28**	.39**	-.05*	.39**
KONA	-.17	.44**	-.04	.26**
BOY	-.07**	.34**	.02	.11**
ONA	.02	.28**	.13**	.07**
KAR	-.16	.56**	-.01	.32**
CEZ	.08**	.39**	.02	.21**

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$ BAG: Bağımlılık / Yetersizlik Şeması, BAŞ: Başarısızlık Şeması, BOY: Boyun Eğicilik Şeması, CEZ: Cezalandırıcılık Şeması, DAY: Hastalık ve Tehditlere Karşı Dayanıksızlık Şeması, DUY: Duygusal Yoksunluk Şeması, HAK: Haklılık / Büyükleme Şeması, KAR: Karamsarlık Şeması, KONA: Kendini Onaylanma Şeması, KÖK: Kuşkuculuk ve Kötüye Kullanılma Şeması, KUS: Kusurluluk / Utanma Şeması, ONA: Onay Arayıcılık Şeması, TET: Terk Edilme ve Tutarsızlık Şeması, YAP: Yapışıklık ve Gelişmemiş Benlik Şeması, YÖD: Yetersiz Özdenetim Şeması

Tablo 11'e göre içsel işlevsel duygu düzenleme yöntemi ile Şema Ölçeğinin uyumsuz şema alanları ile arasındaki anlamlı ilişki düzeyi şu şekildedir: Kusurluluk / utanma ($r = -.14, p<.01$), duygusal yoksunluk ($r = -.15, p<.01$), terk edilme ve tutarsızlık ($r = -.08, p<.01$), başarısızlık ($r = -.20, p<.01$), haklılık / büyükleme ($r = -.23, p<.01$), yetersiz özdenetim ($r = -.28, p<.01$), boyun eğicilik ($r = -.07, p<.01$) şemaları ile düşük düzeyde, negatif yönlü; kuşkuculuk ve kötüye kullanılma ($r = .10, p<.01$), yapışıklık ve gelişmemiş benlik ($r = .06, p<.01$) ve cezalandırıcılık ($r = .08, p<.01$) şema

alanları arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Duygu Düzenleme Ölçeğinin içsel işlevsel duygu düzenleme yöntemi ile bağımlılık / yetersizlik, hastalık ve tehditlere karşı dayanıksızlık, kendini onaylamama, onay arayıcılık ve karamsarlık uyumsuz şema alanları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı anlaşılmıştır ($p > .05$).

Duygu Düzenleme Ölçeğinin içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme yöntemi ile Şema Ölçeğinin uyumsuz şema alanları ile arasındaki anlamlı ilişki düzeyi şu şekildedir: Kusurluluk / utanma ($r = .45, p < .01$), kuşkuculuk ve kötüye kullanılma ($r = .49, p < .01$), duygusal yoksunluk ($r = .48, p < .01$), terk edilme ve tutarsızlık ($r = .41, p < .01$), başarısızlık ($r = .44, p < .01$) ve bağımlılık ($r = .38, p < .01$) şema alanları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü; hastalık ve tehditlere karşı dayanıksızlık ($r = .41, p < .01$), haklılık / büyüklenmecilik ($r = .41, p < .01$), yetersiz özdenetim ($r = .39, p < .01$), kendini onaylamama ($r = .44, p < .01$), boyun eğicilik ($r = .34, p < .01$), karamsarlık ($r = .56, p < .01$) ve cezalandırıcılık ($r = .39, p < .01$) şema alanları arasında orta düzeyde pozitif yönlü; yapışıklık ve gelişmemiş benlik ($r = .09, p < .01$) ve onay arayıcılık ($r = .28, p < .01$),) şema alanı arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur.

Duygu Düzenleme Ölçeğinin dışsal işlevsel duygu düzenleme yöntemi ile Şema Ölçeğinin uyumsuz şema alanları ile arasındaki anlamlı ilişki düzeyi şu şekildedir: Kusurluluk / utanma ($r = -.05, p > .05$) ve yetersiz özdenetim ($r = -.05, p < .01$) şema alanı arasında düşük düzeyde, negatif yönlü; terk edilme ve tutarsızlık ($r = .06, p > .05$), bağımlılık ($r = .09, p < .01$), yapışıklık ve gelişmemiş benlik ($r = .15, p < .01$), hastalık ve tehditlere karşı dayanıksızlık ($r = .12, p < .01$) ve onay arayıcılık ($r = .13, p < .01$) şema alanları arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. İçsel işlevsel duygu düzenleme yöntemi ile kuşkuculuk ve kötüye kullanılma, duygusal yoksunluk, başarısızlık, haklılık / büyüklenmecilik, kendini onaylamama, boyun eğicilik, karamsarlık ve cezalandırıcılık şema alanları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı anlaşılmıştır ($p > .05$).

Duygu Düzenleme Ölçeğinin dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme yöntemi ile Şema Ölçeğinin uyumsuz şema alanları ile arasındaki anlamlı ilişki düzeyi şu şekildedir: Kusurluluk / utanma ($r = .23, p < .01$), kuşkuculuk ve kötüye kullanılma ($r = .28, p < .01$), duygusal yoksunluk ($r = .27, p < .01$), terk edilme ve tutarsızlık ($r = .22, p < .01$), başarısızlık ($r = .24, p < .01$), bağımlılık ($r = .22, p < .01$), hastalık ve tehditlere karşı dayanıksızlık

($r = .19, p < .01$), kendini onaylamama ($r = .26, p < .01$), boyun eğicilik ($r = .11, p < .01$), onay arayıcılık ($r = .07, p < .01$) ve cezalandırıcılık ($r = .21, p < .01$) şema alanları arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü; haklılık / büyüklencilik ($r = .43, p < .01$), yetersiz özdenetim ($r = .39, p < .01$) ve karamsarlık ($r = .32, p < .01$) şema alanları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme yöntemi ile yapışıklık ve gelişmemiş benlik şema alanı arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı anlaşılmıştır ($p > .05$).

Öğrencilerin Erken Dönem Uyumsuz Şemalarının Duygu Düzenleme Yöntemlerini Yordamasına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Erken dönem uyumsuz şema alanlarının duygu düzenleme yöntemlerini yordama düzeyini belirlemek için doğrusal regresyon analizi stepwise tekniği kullanılmıştır. Elde edilen bulgularda tüm alanlar yordayıcı değişen olarak dahil edilse de tablolarda sadece anlamlı düzeyde yordayan alanlar aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 12. Şema Alanlarının İçsel İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme Yöntemini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Bulguları

Model	R ²	Uyarlanmış R ²	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	T
3	.326	.324	3	395.501	131,834	261.68	0.00**	Zedelenmiş Özerklik ve Perf. -.65 Başkalarına Yönelimlilik -.58

** $p < .01$ (sd: Serbestlik derecesi)

Tablo 12'ye göre, şema alanlarından Zedelenmiş Özerklik ve Performans şema alanının varyansın %33'ünü açıkladığı ve içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme yöntemini yordadığı ($F_{(2, 1628)}=261.68, p < .001$); Başkalarına Yönelimlilik şema alanının varyansın %33'ünü açıkladığı ve içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme yöntemini yordadığı ($F_{(2, 1628)}=261.68,$

$p < .001$) görülmüştür. Yani katılımcıların zedelenmiş özerklik ve performans, başkalarına yönelimlilik şema alanlarının puanları öğrencilerde arttıkça duygu düzenleme yöntemlerinden içsel işlevsel olmayan duygu düzenlemenin kullanımı da artmaktadır.

Tablo 13.Şema Alanlarının Dışsal İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme Yöntemini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Bulguları

Model	R ²	Uyarlan- mış R ²	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortala- ması	F	P		T
5	.221	.216	5	206.04	41.208	91.89	0.00**	Kopukluk Reddedil- mişlik	2.38

** $p < .01$ (sd: Serbestlik derecesi)

Tablo 13'e göre, şema alanlarından Kopukluk ve Reddedilmişlik şema alanının varyansın %21'sini açıkladığı ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenlemeyi yordadığı ($F_{(4, 1628)}=91.89, p < .001$) elde edilen bulgular arasındadır. Yani, katılımcıların Kopukluk ve Reddedilmişlik alanın öğrencilerde puanı arttıkça duygu düzenleme türünden dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme yönteminin kullanımı da artmaktadır.

Tablo 14.Erken Dönem Uyumsuz Şemaların İçsel İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme Yöntemini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Bulguları

Model	R ²	Uyarlan- mış R ²	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortala- ması	F	p		T
6	.35	.35	6	428.447	70.908	145.81	0.00**	KAR	10.28
								KUS	3.97
								DUY	2.70
								DAY	3.88
								YAP	-2.63
								KÖK	2.15

** $p < .01$ (sd: Serbestlik derecesi) *** DAY: Hastalık ve Tehditlere Karşı Dayanaksızlık Şeması, DUY: Duygusal Yoksunluk Şeması, KAR: Karamsarlık Şeması, KÖK: Kuşkuculuk ve Kötüye Kullanılma Şeması, KUS: Kusurluluk / Utanma Şeması, YAP: Yapışıklık ve Gelişmemiş Benlik Şeması,

Tablo 14'e göre, uyumsuz şemalardan KAR, KUS, DUY, DAY, YAP ve KÖK alanlarının varyansın %35'ini açıkladığı ve içsel işlevsel olmayan

duygu düzenleme yöntemini yordadığı ($F_{(5, 1624)}=145.81, p < .001$) görülmüştür. Bu şekilde, katılımcıların bahsedilen şema puanları öğrencilerde arttıkça içsel işlevsel olmayan duygu düzenlemenin kullanımı artmaktadır.

Tablo 15. Erken Dönem Uyumsuz Şemaların Dışsal İşlevsel Olmayan Duygu Düzenleme Yöntemini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Bulguları

Model	R ²	Uyarlanmıştır R ²	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	T	
6	.23	.23	6	219.2	36.533	82.92	0.00**	HAK	11.11
								YÖD	5.29
								BOY	-4.54
								KAR	4.07
								YAP	-2.65
								ONA	-2.42

** $p < .01$ (sd: Serbestlik derecesi) *** BOY: Boyun Eğicilik Şeması, HAK: Haklılık / Bütünlük Şeması, KAR: Karamsarlık Şeması, ONA: Onay Arayıcılık Şeması, YAP: Yapışıklık ve Gelişmemiş Benlik Şeması, YÖD: Yetersiz Özdenetim Şeması

Tablo-15'e göre, uyumsuz şemalardan HAK, YÖD, BOY, KAR, YAP ve ONA alanlarının varyansın %23'ünü açıkladığı ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme yöntemini yordadığı ($F_{(5, 1624)}=82.92, p < .001$) görülmüştür. Yani öğrencilerin bahsedilen şema puanları arttıkça içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme yönteminin kullanımı da artmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma örneklemini oluşturan ortaokul öğrencilerinin duygu düzenleme türlerinden en çok içsel işlevsel duygu düzenleme yöntemini kullandıkları ve en az dışsal işlevsel duygu düzenleme yöntemini kullandıkları görülmüştür. Livingstone vd. (2009), yaptığı çalışmasında işlevsel olmayan duygu düzenleme stratejilerini daha fazla kullandığını söylemişlerdir.

Öğrencilerde en fazla aritmetik ortalamaya sahip olan uyumsuz şemalar sırasıyla YAP, DAY ve ONA olmuştur. En az aritmetik ortalamaya sahip olanlar uyumsuz şemaların ise KONA, DUY ve BAŞ olduğu görülmüştür.

müştür. Güner (2013) yaptığı ölçek geliştirme çalışmasında bulunan sonuçlar bu bulguyu destekler niteliktedir: En fazla aritmetik ortalamaya sahip olan uyumsuz şemalar YAP, ONA ve DAY; en az aritmetik ortalamaya sahip olanlar uyumsuz şemaların ise BAŞ, DUY ve KONA olduğu görülmüştür

Araştırmanın ilk alt probleminden yola çıkılarak yapılan analizlerin sonucuna göre ÇEŞÖT genel ortalama puanlarının erkeklerde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Akhun (2012) üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmasında erkeklerin kadınlara göre daha yüksek puan aldığını belirtmiştir. Yanık (2015) çalışmasından erkek katılımcıların kadın katılımcılara göre kopukluk ve yüksek standartlar şema alanlarını daha fazla kullandığı bulgusunu elde etmiştir. Kevlekçi'nin (2013) yaptığı çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuçlara göre yaş grupları değişse de erkeklerin genel olarak uyumsuz şemaları daha fazla bulunduğu söylenebilir. Gereksinme alanlarına göre bakıldığında zedelenmiş özerklik ve performans, zedelenmiş sınırlar ve başkalarına yönelimlilik alanlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Zedelenmiş özerklik ve performans alanında kız öğrencilerin, zedelenmiş sınırlar ve başkalarına yönelimlilik alanlarında ise erkek öğrencilerin daha fazla puan ortalamasına sahip olduğu görülmüştür. Uyumsuz şemalardan YAP ve DAY alanlarında kadınların, DUY, BAŞ, HAK, YÖD, KONA, BOY ve ONA şema alanlarında ise erkeklerin lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur. Boysan (2012), üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmasında erkeklerin kadınlara göre daha fazla kopukluk ve reddedilmişlik şemalarına sahip olduklarını tespit etmiştir. Bulgunun bu araştırmadan elde edilen bulgulardan farklı olmasının sebebi örneklem grubunun üniversite öğrencisi olması olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma problemlerinden yola çıkılarak elde edilen bulgulara göre EİDDÖ alt boyutlarında içsel işlevsel duygu düzenleme yöntemi ve dışsal işlevsel duygu düzenleme yöntemi cinsiyet açısından anlamlı farklılık göstermiştir ve bu bulgu erkeklerin lehinedir. Dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme yöntemi de cinsiyet açısından anlamlı farklılık göstermektedir ve bu bulgu kadınların lehinedir.

Öğrencilerin uyumsuz şemaları anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklar göstermiştir. Öğrencilerin annelerinin eğitim seviyesi arttıkça uyumsuz şemalardan aldıkları puanlar düşmüştür. Uyumsuz şemalara

sahip öğrencilerin anneleri okur-yazar olmayan, ilkokul ve ortaokul eğitim düzeylerindedir. Anneleri fakülte/ yüksekokul mezunu olanlar, anneleri daha düşük eğitim düzeyine sahip olan öğrenciler göre daha az şema puanlarına sahiptir. Bu durumdan yola çıkılarak öğrencilerin daha sağlıklı bireyler olmasında anne eğitim düzeyinin büyük bir etkisi olduğu söylenebilir. Boysan (2012), yaptığı çalışmasında ebeveynlerin eğitim düzeyine göre uyum bozucu şema alanlarında manidar bir farka rastlamıştır.

Elde edilen bir diğer bulgu baba eğitim düzeyine göre uyumsuz şemalar arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Öğrencilerin babalarının eğitim seviyesi arttıkça uyumsuz şemalardan aldıkları puanlar düşmüştür. Uyumsuz şemalara sahip öğrenciler arasında en fazla anlamlı fark babaları ilkokul mezunu olanlar ile fakülte/ yüksekokul mezunu olanlar arasındadır. Bir önceki araştırma problemi ile birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin uyumsuz şemaları anne-baba eğitim seviyesine göre farklılaşmaktadır. Eğitim seviyesi yükseldikçe şema puanlarında azalma görülmektedir. Ebeveynlerin eğitim seviyesi arttıkça uyumsuz şemaların öğrencilerde varlığı değişiklik göstermektedir. Alanyazında Harris ve Curtin (2002), yaptığı çalışmada ebeveynlik tutumlarının erken dönem uyumsuz şemalar ile ilişkili olduğunu bulmuştur. Algılanan ebeveynlik tutumları da eğitim seviyesi ilişkili olduğu düşünülmektedir ve erken dönem uyumsuz şemaların gelişiminde ebeveynlerin doğrudan ya da dolaylı olarak etkisi olduğu söylenebilir. Ayrıca McGinn vd. (2005) ebeveynin ihmal edici tutumunun bireylerde uyumsuz şemalarını etkilediğini bulmuşlardır. Bu çalışmada elde edilen bulgularında bu görüşü destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre duygu düzenleme yöntemleri arasından içsel işlevsel duygu düzenleme yönteminde anlamlı fark olduğu görülmüştür. İçsel işlevsel duygu düzenleme yönteminde öğrencilerden anneleri okuryazar/ ilkokul mezunu ya da ortaokul mezunu olanların, babası lise ya da yüksekokul/ fakülte/ lisansüstü mezun olan öğrencilere göre daha az puan aldıkları görülmüştür. Anne eğitim seviyesi yükseldikçe öğrencilerde işlevsel duygu düzenleme yönteminin kullanımı daha çok görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin baba eğitim düzeylerine göre duygu düzenleme yöntemlerinden içsel işlevsel duygu düzenleme yöntemi ve dış-

sal işlevsel duygu düzenleme yönteminde anlamlı fark çıkmıştır. İçsel işlevsel duygu düzenleme yönteminde öğrencilerden babaları fakülte / yüksekokul / lisansüstü mezunu olanlar; babaları, okuryazar / ilkokul, ortaokul ya da lise mezunu olanlara göre daha fazla puan almışlardır. Dışsal işlevsel duygu düzenleme yönteminde babası lise mezunu olanlar; babası, okuryazar / ilkokul mezunu, ortaokul mezunu göre daha fazla puan almışlardır. Ayrıca babaları fakülte / yüksekokul / lisansüstü mezunu olanlar; babaları lise mezunu olanlara göre daha az puan almışlardır.

Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde anne- baba eğitim seviyesi yükseldikçe işlevsel duygu düzenleme yönteminin öğrenciler tarafından kullanımının arttığı, eğitim seviyesi azaldıkça ise işlevsel olmayan duygu düzenleme yönteminin arttığı görülmüştür.

Elde edilen diğer bulgularda duygu düzenleme yöntemleri ile uyumsuz şemalar arasında farklı yönde ve farklı düzeyde ilişkiler çıkmıştır: İçsel işlevsel duygu düzenleme ile uyumsuz şemalar arasında genel olarak düşük düzeyde negatif yönlü, içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme ile uyumsuz şemalar arasında genel olarak orta düzeyde pozitif yönlü, dışsal işlevsel duygu düzenleme ile uyumsuz şemalar arasında anlamlı ilişki bulunmayanların da olmasıyla birlikte genel olarak düşük düzeyde negatif yönlü ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme ile uyumsuz şemalar arasında genel olarak düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır.

Araştırmanın son alt problemi doğrultusunda; Zedelenmiş Özerklik ve Performans şema alanının varyansın %33'ünü açıkladığı ve içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme yöntemini yordadığı ve Başkalarına Yönelimlilik şema alanının varyansın %33'ünü açıkladığı ve içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme yöntemini yordadığı görülmüştür. Ayrıca Kopukluk ve Reddedilmişlik şema alanının varyansın %21'sini açıkladığı ve dışsal işlevsel olmayan duygu düzenlemeyi yordadığı görülmüştür. Alt boyutlar ayrı ayrı incelendiğinde de içsel işlevsel olmayan duygu düzenleme yönteminin uyumsuz şemalardan Karamsarlık, Kusurluluk / Utanma, Duygusal Yoksunluk, Hastalık ve Tehditlere Karşı Dayanıksızlık, Yapışıklık ve Gelişmemiş Benlik ve Kuşkuculuk ve Kötüye Kullanılma alanlarının varyansın %35'ini açıkladığı görülmüştür. Dışsal işlevsel olmayan duygu düzenleme yönteminin uyumsuz şemalardan Haklılık / Büyükleme, cecilik,

Yetersiz Özdenetim, Boyun Eğicilik, Karamsarlık, Yapışıklık ve Gelişmemiş Benlik ve Onay Arayıcılık alanlarının varyansın %23'ünü açıkladığı görülmüştür. Yani adı geçen uyumsuz şemaların varlığı arttıkça öğrencilerde işlevsel olmayan duygu düzenleme yöntemlerinin kullanımının arttığı söylenebilir.

Çakır (2007) yaptığı çalışmasında bireylerde işlevsel olmayan şemalara sahip olanların işlevsel olmayan başa çıkma yöntemlerine sahip olduğunu bulmuştur. Bu araştırmadan elde edilen bulgular arasında da işlevsel olmayan şemalara sahip olan bireylerin işlevsel olmayan duygu düzenleme yöntemlerini kullanımını arttığı yer almaktadır. Çakır (2007)'in bulgusunu bir yönden destekler nitelikte olduğu görülmektedir. İşlevsel olmayan şemaların varlığı, işlevsel olmayan davranışları ve işlevsel olmayan yöntemlerin kullanımını arttığı söylenebilir.

Sonuç olarak, erken dönem uyumsuz şemalar ile duygu düzenleme yöntemleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerde işlevsel olmayan duygu düzenleme yöntemleri ile uyumsuz şemalar arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Aynı ayrı öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim seviyesi incelenmiş bulgular birlikte değerlendirildiğinde tutarlı sonuçlar elde edildiği görülmüştür. İlgili araştırmalardan ve yapılan bu çalışmadan yola çıkılarak erken dönem uyumsuz şemaların ve duygu düzenlemenin ergen yaş grubunda çalışılmasının rehberlik ve psikolojik danışma alanında yapılacak çalışmalara katkı sağlayabileceği söylenebilir.

EXTENDED ABSTRACT

An Investigation of The Relationship Between Early Maladaptive Schemas of Secondary School Students And Emotion Regulation Methods in Terms of Various Variables

*

Mustafa Kılınç - Ayşenur Önder

Mehmet Akif Ersoy University, Tefenni Imam Hatip Middle School

Childhood experiences are the main basis of early maladaptive schemas. The schemas, developed in this period, emerge in the family of the individual. The individual's childhood experiences, circle of friends, his/ her school, environment etc. May cause schema's formation (Young, 1990).

In addition, recent studies have attempted to clarify the formation of emotion regulation, and Thompson has described emotion regulation as follows: "Emotion regulation, extrinsic and intrinsic processes responsible for monitoring, evaluating and modifying emotional reactions, especially the irintensive and temporal features, to accomplish one's goals." (Thompson, 1994, p.27-28).

However, it is seen that there is no research conducted in the literature about the predictors of the relationship between emotion regulation methods and early maladaptive schemas. Therefore, the problem statement of the research is the following: "Is there a significant relationship between the emotion regulation methods and the early maladaptive schemas of middle school students?". In this direction, the aim of the study is to determine whether there is a correlation between the early period in compatible schemas and emotion regulation methods of secondary school students studying in Burdur and whether there is a statistically significant difference between the scores obtained from the students according to some variables. In response to this general objective, the following questions were asked:

1. Are there any significant differences;
 - A) By gender,
 - B) According to educational level of mothers,

C) According to educational level of fathers of students maladaptive schemas?

2. Are there any significant differences;

A) By gender,

B) According to educational level of the mothers,

C) According to educational level of the fathers emotion regulation process of the students?

3. Are there any significant relationships between early period maladaptive schemas and emotion regulation methods scores of these condary school students.?

4. Is there early period maladaptive schemas of secondary school students significantly predict students' emotion regulation methods?

Method

In this study, correlational comparative survey model was used. The study group consisted of 1629 students studying in the center of Burdur in the 2017-2018 academic year. The data of the study were "Early Maladaptive Schema Questionnaires Set for Children and Adolescents between the ages of 10-16", "The Regulation of Emotions Questionnaire" and "Demographic Information Form" developed by researcher. The Cronbach alpha reliability coefficient of ÇEŞÖT was calculated to be .92. The Cronbach alpha reliability coefficient was calculated as .68. Frequency, percentile, arithmetic mean, standard deviation, Independent-Samples t test, OneWay ANOVA, Pearson moments correlation, linear regression analysis – Stepwise technique were used for data analysis.

Results

According to research results it is seen that there are more maladaptive schemas among male students and there is significant difference at gender based lower levels. Although there is not a significant difference according to gender based general scale points in emotion regulation methods, lower bases shows significant differences. Maladaptive schemas differ based on the educational level of parents and as the education level rises, the presence of maladaptive schemas decreases. Another obtained finding is that

among emotion regulation methods in students based on parental occupations, only interior functional emotional regulation Shows significant difference; it is discovered that at other lower levels does not show a significant difference. When the relation between early period maladaptive schemas and emotion regulation methods is studied, a relation is found at at middle and lower level and the direction of the relation showed variance to the lower levels. Lastly, maladaptive schemas' predictive level of emotion regulation is studied and it is seen that "Impaired Autonomy and Performance" and "Other Directedness" schema fields explain 33% of the variance, and, "Disconnection and Rejection" schema field explains 21% of the variance. In addition, it was found that non-functional emotion regulation methods predict different maladaptive schemas.

Kaynakça / References

- Akhun, M. (2012). *Emotional aspects of psychological symptoms: The roles of parenting attitudes and emotion dysregulation*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara. 24.07.2017 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Boysan, M. (2012). *Üniversite öğrencilerinde erken dönem uyumsuz şemalar, başa çıkma stilleri ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkilere yönelik bir model sınaması* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara. 24.07.2017 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E, Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem
- Calvete, E., Orue, I., and Hankin, B. L. (2014). A Longitudinal Test Of The Vulnerability-Stress Model With Early Maladaptives Schemas For Depressive And Social Anxiety Symptoms In Adolescents. *Journal Of Psychopathology And Behavioral Assessment*, 37(1), 85-99.
- Cole, P. M., Martin, S. E., and Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75(2), 317-333.
- Colman, L. K. (2010) *Maladaptive schemas and depression severity: Support for incremental validity when controlling for cognitive correlates of depression*. Master's Thesis, University Of Tennessee, Tennessee.

- Çakır, Z. (2007). *Antisosyal kişilik bozukluğunda erken dönem uyumsuz şemalar, algılanan ebeveynlik biçimleri ve şema sürdürücü başa çıkma davranışları arasındaki ilişkiler: Şema terapi modeli çerçevesinde bir inceleme*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara. 27.07.2019 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir
- Duy, B. ve Yıldız, M. A. (2014). Ergenler için duygu düzenleme ölçeği'nin-Türkçe'ye uyarlanması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*,5(41), 23-35.
- Eberhart, N. K., Auerbach, R. P., Bigda-Peyton, J., and Abela, J. R. Z. (2011). Maladaptive schemas and depression: Test of stress generation and diathesis-stress models. *Journal Of Social And Clinical Psychology*, 30(1), 75-104.
- Farrell, J. M., Shaw, I. A. and Reiss, N. (2012). Group Schema Therapy for Borderline Personality Disorder. In (M. van Vreeswijk, J. Broersen and M. Nadort Eds.), *Handbook of Schema Therapy: theory, research and practice* (p. 341-358). Chichester: WileyBlackwell.
- George, D. and Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update* (10a ed.) Boston: Pearson.
- Gök, A. C. (2012). *Associated factors of psychological well-being: Early maladaptive schemas, schema coping processes, and parenting styles*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara. 21.09.2017 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir
- Gross, J. J. (1998) The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271-299.
- Gross, J.J. and Thompson, R.A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. (J. J. Gross and R. A. Thompson Ed.). *Handbook of Emotion Regulation*. New York: The Guildford Press.
- Gross, J.J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. In (J. J. Gross Ed.), *Handbook Of Emotion Regulation*. (2nd Ed., p. 3-20). New York: The Guildford Press.
- Güner, O. (2013). *10-16 yaş çocuk ve ergenler için erken dönem uyumsuz şema ölçekler takımı (Çeşöt)'nin geçerlik, güvenirlik ve norm çalışması*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul. 28.05.2017 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Harris, A. E. And Curtin, L. (2002). Parental perceptions, early maladaptive schemas, and depressive symptoms in young adults. *Cognitive Therapy And Research*, 26,405-416.

- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel
- Kevlekçi, M. (2013). *Erken dönem uyumsuz şemalar, tutumlar ve hatalı otomatik düşüncelerin depresif duygudurum ve intihar düşüncelerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi, İstanbul. 24.07.2017 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir
- Köse, B. (2009). *Associations of psychological well-being with early maladaptive schemas and self-construals*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara. 01.08.2017 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir
- Livingstone, K., Harper, S., and Gillanders, D. (2009). An exploration of emotion regulation in psychosis. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 16, 418-430.
- McGinn, L. K., Cukor, D. and Sanderson, W. C. (2005). The relationship between parenting style, cognitive style and anxiety and depression: Does increased early adversity influence symptom severity through the mediating role of cognitive style. *Cognitive Therapy and Research*, 29(2), 219–242.
- Phillips, K. F. V. and Power, M. J. (2007). A new self report measure of emotion regulation in adolescents: The regulation of emotion questionnaire. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 14, 145–156.
- Rafaeli, E., Bernstein, D.P., and Young, J.E. (2011). *Şema terapi ayrımcı özellikleri*. (M. Şaşıoğlu, Çev.), İstanbul: Psikonet Yayınları.
- Riso, L. P., Froman, S.E., Raouf, M., Gable, P., Maddux, R. E., Turini-Santorelli, N. ,..., Cherry, M. (2006). The long-term stability of early maladaptive schemas. *Cognitive Therapy And Research*, 30, 515–529.
- Sarıtaş, D. and Gençöz, T. (2011). Psychometric properties of young schema questionnaire short form 3: İn a Turkish adolescent Sample. *Journal Of Cognitive And Behavioral Psychotherapies*, 11(1), 83-96.
- Sheppes, G., Scheibe, S., Suri, G., and Gross, J.J. (2011). Emotion-Regulation Choice. *Psychological Science*, 22, 1391-1396.
- Tabachnick, B.G. and Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Thimm, J. C. (2011). Incremental validity of mal adaptive schemas over five-factor model facets in the prediction of personality disorder symptoms. *Personality And Individual Differences*, 50, 777-782.
- Thompson, R. A. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational Psychology Review*, 3(4), 269-307.

- Thompson, R.A. (1994). Emotionregulation: A theme in search of definition. *Monographs of the society for research in child development*, 59(2-3), 25-52.
- Ünal, B. (2012). *Early maladaptive schemas and well-being: importance of parenting styles and other psychological resources*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara. 01.08.2017 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir
- Yanık H., D. (2015). *Erken dönem uyumsuz şemalar ile mizah arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi, İstanbul. 24.07.2019 tarihinde <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir
- Yiğit, İ. ve Erden, G. (2015). Çocukluk çağı istismar yaşantıları ile genel psikolojik sağlık arasındaki ilişkide erken dönem uyumsuz şemaların aracı rolü. *Türkiye Psikoloji Dergisi*, 30(75), 47-59.
- Young, J. E. (1990). *Cognitive therapy for personality disorders: A schema-focused approach*. Sarasota: FL. Professional Resource
- Young, J. E., Klosko, J. S., and Weishaar, M. E. (2003). *Schema therapy: A Practitioner's Guide*. New York: The Guilford Press.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Kılınç, M. ve Önder, A. (2019). Ortaokul öğrencilerinin erken dönem uyumsuz şemaları ile duygu düzenleme yöntemleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 96-132. DOI: 10.26466/opus.542052

6-7 Yaş Çocuklarda Sosyal Davranış ve Okula Hazırbulunuşluğun Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi¹

DOI: 10.26466/opus.543250

*

Muhammed İkbal Türkyılmaz* - Serpil Pekdoğan**

* Öğretmen, MEB, Silopi / Türkiye

E-Posta: turkyilmaz.114.yk@hotmail.com

ORCID: [0000-0001-8678-9900](https://orcid.org/0000-0001-8678-9900)

** Doç. Dr. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya, Türkiye

E-Posta: serpil4423@hotmail.com

ORCID: [0000-0002-8442-354X](https://orcid.org/0000-0002-8442-354X)

Öz

Okul öncesi yıllarda alınan eğitim çocukların sosyal davranışları ve okula hazırbulunuşlukları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı ilkokul birinci sınıfa devam eden 6-7 yaş aralığındaki çocukların sosyal davranış ve hazırbulunuşluklarının bazı değişkenler açısından incelenmesidir. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örnekleme basit seçkisiz örneklem yöntemiyle belirlenmiş ve ilkokul birinci sınıfa devam eden 249 çocuk araştırmanın örneklem grubunu oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında çocuklara ilişkin demografik bilgilerinin elde edilebilmesi için "Kişisel bilgi formu", çocukların sosyal yeterlik ve olumsuz sosyal davranışlarını belirlemek için "Okul sosyal davranış ölçeği" ve okula hazırbulunuşluklarını belirlemek için ise "Hazırbulunuşluk ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizi için SPSS 20 programı kullanılmıştır. Veriler normal dağılmadığı için, verilerin analizinde parametric olmayan testlerden Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis testleri yapılmıştır. Çalışma sonucunda okul öncesi eğitim, cinsiyet ve anne- baba öğrenim düzeyleri değişkenlerinin çocukların sosyal yeterlik, olumsuz sosyal davranış ve okula hazırbulunuşluk düzeyinde anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular, ilgili araştırmalar ve literatür ışığında tartışılarak bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal davranış, okula hazırbulunuşluk, okul öncesi, ilkokul

¹ Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Examination of Social Behavior and School Readiness of 6-7 Years old Children in Terms of Some Variables

*

Abstract

Preschool education has an important effect on children's social behaviors and school readiness. To this end, this study seeks to analyze social behavior and school readiness in children aged 6-7 and attending first grade classes in primary school based on certain variables. This is a quantitative study with descriptive survey model. The sample of the study was selected via simple random sampling method. 249 children attending first grade classes in primary school form the sample group. For data collection, "Personal Data Form" was used to obtain demographic information regarding the children; "Social Behavior at School Scale" was employed to reveal the children's social competence and negative social behaviors; and "Scale of Readiness" was used to reveal school readiness. SPSS 20 program was used to analyze the data. As the data didn't show normal distribution, Mann-Whitney U and Kruskal Wallis tests, which are among the nonparametric tests, were used for analyses. The study showed that preschool education, gender, and educational backgrounds of the parents have significant effect on social competence, negative social behavior, and school readiness. The results of the study are discussed in the light of relevant studies and literature, and certain recommendations are thus made.

Keywords: *Social behavior, school readiness, preschool, primary school*

Giriş

Erken çocukluk döneminde, özgüven ve kişilik algısının gelişimi ileriki yaşamında çocuğu sosyal ve bireysel olarak geliştiren ve destekleyen önemli bir unsurdur (Taylor, 1991). Çocuklar, sosyalleşme sürecinde yaşadığı toplumun kurallarını ve kültürünü öğrenerek ve yaşayarak toplumun bir üyesi olarak kabul edilmektedir. Bireyin yaşadığı toplumda varlığını sürdürebilmesi ve sosyal açıdan kendini topluma kabul ettirebilmesi için sosyal yeterlik düzeyinin yüksek olması gerekir (Hops, 1983; Sukerman, 2000). Sosyal yeterlik genel anlamda bireyin toplum içerisinde sergilemiş olduğu davranışlara toplum tarafından verilen tepkidir. Johns, Crowley ve Guetzboe'ye (2005) göre bireyin sosyal gelişimi için gerekli olan sosyal davranışların öğrenilerek uygulanması sosyal yeterlik olarak ifade edilir (Bacanlı, 2014).

Mcfall'a (1982) kişilerin toplum içerisindeki rollerini yapabilme düzeyini sosyal yeterlilik olarak tanımlamıştır. Akkök'e (1999) göre sosyal becerinin gelişmesi bireyin sosyal yeterliliği ile doğrudan ilişkilidir. Trower'a (1982) göre ise sosyal yeterliliğe sahip bireyler, sosyal beceri davranışlarını başarılı bir şekilde ortaya koymaktadır. Sosyal yeterlik, çocukların eğitim hayatlarındaki performansın ve akademik başarının belirleyici bir unsurudur (Karinek ve Popp, 1997).

Çocuklar henüz okula başlamadan önce sosyal yeterlik düzeylerinin düşük kalması durumunda depresyon, kendini ifade edememe, çevresiyle iletişim kopukluğu yaşamaları ve akademik başarısızlık gibi birçok problem ile karşı karşıya kalabilmektedirler (Gülay ve Akman, 2009). Burger'a (2006) göre sosyal açıdan yetersiz olan bireylerin akran ilişkilerinin zayıf olması, onlarla iletişim ve etkileşimde bulunamaması, çocuğun yalnız kalmasına sebep olmaktadır. Yalnız kalan bireyin sosyal açıdan gelişmesi için gerekli ortamın oluşmaması çocuğu sosyal anlamda daha kötü bir duruma getirebilir. Çocukların sosyal açıdan yetersiz düzeyde olması erken çocukluk döneminde iletişim ve davranış bozukluklarının ortaya çıkmasına sebep olurken; çocuklarda uyku düzensizliği, akademik başarısızlık, şiddete yönelme ve bağımlılık yapan zararlı maddelere yönelmeye neden olmaktadır (Ersanlı, 2012). Burke'e (2002) göre sosyal yetersizlikten kaynaklanan olumsuz sosyal davranışların gün geçtikçe alışkanlık haline dönüştüğü ve ileriki yaşlarda bu

olumsuz davranışların daha ciddi boyutlara geldiği görülmüştür. Çocukların olumsuz sosyal davranışları alan yazında saldırgan/sinirli, antisosyal/agresif ve yıkıcı/talepkar davranışlar olarak sınıflandırılmaktadır (Yukay-Yüksel, 2009).

Saldırganlık davranışı, okul öncesi süreçte gelişmeye başlamaktadır. Çocukların erken yaşta sözlü saldırıdan ziyade fiziksel olarak saldırma ve zarar verme eğilimleri yüksektir. Bunun nedeni ise henüz dil gelişim düzeyinin yetersiz olmasıdır. Bu dönemde çocuklar genellikle istenilen bir hedefe ulaşmak için saldırgan davranışlarda bulunmaktadırlar. İlerleyen zamanlarda ise çocuğun dilsel ve bilişsel becerilerinin gelişmesi ile birlikte fiziksel saldırıların yerine sözlü saldırıların tercih edildiği söylenebilir. Saldırgan ve yıkıcı davranışlar kronik bir hale gelerek okul öncesi süreçte başlayıp yaşam boyu birçok süreçte problemlere sebep olabilmektedir (Mavi-Derrişoğlu, 2007).

Olumsuz sosyal davranışların saldırganlık dışında antisosyal/agresif davranışlar boyutunda bulunmaktadır. Antisosyal davranışlar hakkında yapılan araştırmalara göre bu davranışların öğrenilmesi ve ortaya çıkması 5-6 yaşlarında görülmeye başlamaktadır. Antisosyal bireyler hiç kimseye karşı bir bağlılık ya da sorumluluk hissetmezken aynı zamanda sadece kendi bireysel zevklerini ön planda tutarlar. Bu tarzdaki insanlar akıllarına gelen her şeyi yapmak isterken bu konuda hiçbir kısıtlamaya tahammül edemezler. Antisosyal davranışlara sahip olan bireyler, sergilemiş oldukları bu davranışlar sonucunda ortaya çıkan olumsuzluklardan asla suçluluk duymazlar (Cüceloğlu, 2007).

Agresiflik kavramı genel anlamda engellenme, sınırlandırılma, zorundalık, baskı ve tehdit vb. durumlarda ortaya çıkan ve genellikle fiziksel ya da sözlü saldırı davranışının ortaya çıkmasına neden olan olumsuz bir duygudur. Çocuklar küçük yaşta özellikle agresif davranışları ile istediklerini yaptırabiliyorsa ve bu davranışı çevresel faktörler tarafından pekiştirilmişse agresif duygularını kullanmayı tercih etmektedir. Bu tür duygu ve davranışların önüne geçilmediği takdirde yaşamının ilerleyen aşamalarında saldırgan bir birey haline gelmesi muhtemeldir (Şendil ve Kızıldağ, 2005).

Agredis davranışların sonucu olarak çocuklarda olumsuz sosyal davranışların farklı bir boyutu olan yıkıcı/talepkar davranışlar görülebilmektedir. Çocuk yaştaki bireylerin, çevresindeki yetişkinlerin ilgisini

sürekli olarak kendi üzerinde tutmaya çalışmasının yanı sıra düşünmeden göstermiş olduğu davranışlar ile çevresindeki diğer bireyleri rahatsız etmesi ve sürmekte olan etkinlikleri faaliyetleri bozma davranışları yıkıcı talepkar davranışlar olarak ifade edilmektedir (Merrell, 1993). Çocuklar genellikle çevresine karşı üstünlük kurmaya çalışırlar. Bu noktada ebeveyn ve diğer otoriter bireylerin onun bu davranışını engelledikleri durumda çocukta karşı çıkma, kafa tutma ve isyan etme davranışları ortaya çıkar.

Yıkıcı ve talepkar davranışlara sahip olan çocuklar gerek aile içerisinde gerekse aile dışında okulda, sokakta bulunan diğer bireylere karşı rahatsız edici davranışlarda bulunabilirler. Özellikle çocuklarının her davranışına boyun eğen ailelerin çocukları evde ailesinde hükmeder ve bu davranış pekiştirilmiş olur. Bunun neticesinde çocuk diğer sosyal ortamlara dahil olduğunda sürekli ilgi odağı olmak ister ve diğer bireylere de aynı davranışı sergilemek ister (Yavuzer, 1999).

Çocukların olumsuz davranışlara yönelimini engellemek için erken yaşlarda çocukların sosyal davranışlarını etkileyen sosyal becerilerini desteklenmesi gerekmektedir (Dereli-İman, 2014). Çünkü çocuk yaştan itibaren bireyin sosyal becerilerinin gelişmesi neticesinde sosyal açıdan yeterli bireyler ortaya çıkar. Sosyal becerileri gelişmiş olan çocuklarda olumsuz sosyal davranışlar daha az görülür ve olumlu sosyal davranışlar ise artış gösterir (Durualp, 2014). Çocuklarda sosyal yeterlik ve olumlu sosyal davranışların gelişimi, akademik başarıda önemli bir faktör olan okula hazırbulunuşluğun önemli belirleyicilerindedir. Başaran'a (1996) göre bir çocuğun zihinsel ve fiziksel olarak bir işi yapabilecek olgunluğa gelmesi hazırbulunuşluğu ifade etmektedir. Edwards (1999) ise hazırbulunuşluğu, çocuğa öğretilmek istenen hedef davranışların ve kazanımların okul tarafından öğretilmesine ve öğrenmeye dair beklentilere yönelik bir hazır olma durumu olarak ifade etmektedir.

Çocukların sosyal davranış ve okula hazırbulunuşluğunu etkileyen faktörler incelendiğinde ise ailenin önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Çocuklara henüz küçük yaşlarda ruh sağlığı ve beden sağlığı için gerekli maddi ve manevi destek en doğal haliyle aile tarafından sağlanmaktadır. Bireyin yaşadığı topluma hazır olması ve yaşamını sürdürebilmesi için gerekli sosyal davranışlar ailede kazanılmaktadır (Topçugil, 2002). Aile sayesinde çocuk sosyal yeterlik seviyesinin gelişmesinde ilk önemli

desteği almış olur. Henüz çocuk dünyaya gelmeden önce ailenin çocuk üzerindeki etkisi başlar. Ailenin çocuk konusunda istekli oluşu, annenin hamilelik sürecinde yaşadığı psikolojik süreçler, beslenme şekli ve bunların yanında baba ve ailenin diğer fertlerinin bu süreçte anneye vermiş oldukları destek ve diğer sosyal çevrenin etkisi çocuğu henüz doğmadan önce etkileyen önemli bir faktördür (Çağdaş ve Seçer, 2002).

Ailenin sosyal gelişim noktasında olumlu etkisi olacağı gibi olumsuz etkileri de olabilir. Ailenin çocuğa sosyal davranışının gelişimi açısından olumsuz etki edip etmeyeceği ailenin durumuna bağlı bir durumdur. Sosyal açıdan yetersiz, duygusal açıdan dengesizliği olan, davranış bozukluğu olan anne ve babaların çocukları olumsuz sosyal davranışlar sergilemeye yönelttiği belirtilmektedir (Hetherington ve Parke, 1986).

Çocuğun aile ortamından sonra karşılaacağı ilk yer okuldur. Okul öncesi eğitim kurumları çocuklar için evin devamı, öğretmenlerde ebeveynlerin yerine geçen rol modellerdir. Okul öncesi eğitimle sağlanan uyarcılı eğitim ortamı ve planlanmış eğitim aktiviteleri çocukların ilkokula geçişinde önemli bir aşama olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul öncesi eğitim sürecinden sonra ilkokula başlayan çocuklar, okuma-yazma aşamasına geçmektedirler. Daha planlı ve sistematik, oyundan uzak bir eğitim ortamına giren çocuk, ailesinden daha uzun süre ayrı kalmakta ve çeşitli durumlarla baş etmek zorunda kalmaktadır. Bu sebeple çocuğun sosyal gelişiminde önemli rol oynayan ailenin çocuğun davranışları üzerindeki durumunu incelemek, çocuğun okuldaki sosyal gelişimin en çok gözlemlenebilir fırsatı olan sınıf öğretmenin değerlendirilmesi doğrultusunda bir çalışma yürütmenin araştırmayı gerçeğe yakın bir sonuca götüreceği açıktır. Konu ile ilgili araştırmalara incelendiğinde ilkokula başlayan sosyal davranış ve hazırbulunuşluk becerilerini bazı değişkenler açısından inceleyen bir çalışmanın bulunmadığı görülmüştür. Çalışmalar okul ilkokula yeni başlayan çocuklarda okul öncesi eğitimin çocuğun sosyal becerisi, hazırbulunuşluk, matematik becerileri, sosyal gelişimleri ile olan ilişkileri araştırılmıştır (Atılgan, 2001; Özbek, 2003; Pehlivan, 2006; Görmez, 2007; Liubica, Simona ve Katia, 2008) Bu çalışma sayesinde ilkokula başlayan öğrencilerin sosyal davranış ve hazırbulunuşluk becerileri çeşitli değişkenler açısından incelenerek, alan yazına yeni bir çalışma kazandırılacaktır. Ayrıca bu becerilerin etkilendiği faktörlerin ortaya

konulması, çocukların eğitimleri süresince oluşturulacak eğitim programları ve müdahalelere yol göstermesi açısından önem arz etmektedir. Bu doğrultuda çalışmada ilkokul birinci sınıfa devam eden 6-7 yaş aralığındaki çocukların sosyal davranış ve hazırbulunuşluk düzeyleri bazı değişkenler açısından incelenerek aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Çocukların sosyal yeterlik, olumsuz sosyal davranış ve hazırbulunuşluk becerileri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 2) Çocukların sosyal yeterlik, olumsuz sosyal davranış ve hazırbulunuşluk becerileri anne öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 3) Çocukların sosyal yeterlik, olumsuz sosyal davranış ve hazırbulunuşluk becerileri baba öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Betimsel tarama modelleri geçmişte ya da şu anda var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2006).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında, Amasya ilinde 3 farklı ilkokulda eğitimlerine devam eden ve eğitim öğretimin ilk döneminde olan, 6-7 yaş aralığındaki birinci sınıf çocukları oluşturmaktadır. Örneklem grubu basit seçkisiz örneklem yöntemiyle seçilmiş ve 249 çocuk örneklem grubunu oluşturulmuştur. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi her bir örnekleme birimine eşit seçilme olasılığı vererek seçilen birimlerin örnekleme alındığı yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2008). Örnekleme ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.Örnekleme İlişkin Demografik Özelliklerin Dağılımı

Değişkenler	Alt Kategoriler	f	%
Cinsiyet	Kız	129	51,8
	Erkek	120	48,2
Okul Öncesi Eğitim	Almadı	78	31,3
	Aldı	171	68,7
Anne Öğrenim Düzeyi	İlköğretim	41	16,5
	Lise	150	60,2
	Üniversite	58	23,3
Baba Öğrenim Düzeyi	İlköğretim	57	22,9
	Lise	134	53,8
	Üniversite	58	23,3

Araştırmaya katılan çocukların 129'unun (%51,8) kız, 120'sinin (%48,2) erkek, öğrencilerin 78'inin (%31,3) okul öncesi eğitim almadığı; 171 tanesinin (68,7) ise okul öncesi eğitimi aldığı görülmektedir. Çocukların anne ve babalarının öğrenim durumlarına bakıldığında; ilköğretim mezunu annelerin sayısının 41 (%16,5) olduğu, lise mezunu annelerin sayısının 150 (%60,2) olduğu ve üniversite mezunu olan annelerin sayısının ise 58 (%23,3) olduğu görülmektedir. İlköğretim mezunu babaların sayısının 57 (%22,9) olduğu, lise mezunu babaların sayısının 134 (%53,8) olduğu ve üniversite mezunu olan babaların sayısının ise 58 (%23,3) olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kişisel bilgi formu, çocukların sosyal davranışlarını ölçmek için Merrell (1993) tarafından geliştirilmiş olan ve Yukay-Yüksel (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan Okul Sosyal Davranış Ölçekleri ve hazırlanmış olan Bulunuşluk Ölçeği için, Canbulat ve Kırıktaş (2016) tarafından geliştirilen İlkokula Hazır Bulunuşluk Ölçeği kullanılmıştır.

Okul Sosyal Davranış Ölçekleri: Merrell (1993) tarafından tasarlanmış olan ölçek Yukay Yüksel (2009) tarafından yılında Türkçeye uyarlanmıştır. Bu ölçek okul öncesi sürecin başından ergenlik döneminin bitimine kadar tüm çocuklar için uygulanabilmektedir. Ölçme aracı sınıf öğretmenleri tarafından doldurulmaktadır. Beşli likert tarzında olan

ölçek, sosyal yeterlik ve olumsuz sosyal davranışlar olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Sosyal yeterlik kısmı; Kişiler Arası İlişkiler (14 madde), Öz Denetim Becerisi (10 madde) ve Akademik Beceriler (8 madde) olmak üzere toplamda 32 madde üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bununla birlikte ölçeğin ikinci kısmını oluşturan olumsuz sosyal davranışlar ölçeği; Saldırgan-Sinirli(14 madde), AntisosyalAgresif (10 madde), Yıkıcı-Talepkâr (9 madde) toplamda 33 madde olarak oluşturulmuştur (Yukay-Yüksel, 2009). Ölçme aracının güvenilirlik değerleri $r = .91$ ile $.98$ arasında olduğu ve orijinal form ile benzer benzer özellikler taşıdığı, Türkçe formunun güvenilirlik düzeyinin orijinal formda olduğu gibi yüksek olduğu sonucuna varılmıştır (Yukay-Yüksel, 2009).

İlkokula Hazır Bulunuşluk Ölçeği: Canbulat ve Kırıktaş (2016) tarafından geliştirilen ölçme aracı ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilkokula hazır-bulunuşluk becerilerini ölçmeyi amaçlamaktadır ve beşlilikt tarzında oluşturulmuştur. Ölçme aracı sınıf öğretmenleri tarafından her çocuk için ayrı olarak doldurulmaktadır. Ölçek; Bilişsel Beceriler, Duyuşsal Beceriler, Öz Bakım Becerileri ve Psikomotor Beceriler olmak üzere toplam 4 alt boyut ve 33 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten elde edilebilecek toplam puan 33-165 aralığında bulunmaktadır. Ölçeğin genelinin iç tutarlılık kat sayıları 0.975 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçme aracının split-half yöntemi (1. bölüm 17 madde, 2. bölüm 16 madde) ile elde edilen Guttman katsayısı “0.974” olarak bulunmuştur. Bu doğrultuda, ölçme aracın ilk bölümü için Cronbach Alfa katsayısı “0.982”, son bölümü için ise “0.982” olarak hesaplanmıştır. Ölçme aracının ilk ve son bölümü arasındaki korelasyon katsayısının “.948” olduğu belirlenmiştir. Ölçme aracına ilişkin Spearman Brown katsayısı ise “.974” olarak hesaplanmıştır. (Canbulat ve Kırıktaş, 2016).

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecine geçilmeden önce Amasya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmış ve araştırma sürecine katılacak okullar, okul müdürleri ile görüşme sağlanarak belirlenmiştir. Uygulamalar yapılmadan önce, ilgili okullardaki sınıf öğretmenleriyle görüşülmüş ve çalışmalar gönüllülük esasına göre yürütülmüştür. Ölçeklerin uygulanması esnasında eğitim ve öğretim faaliyetlerinin aksamamasına dikkat edilmiş ve bu noktada öğretmenlerin zaman tercihi dikkate alınmıştır. Öğretmenlere Kişisel Bilgi formu, Okul Sosyal Davranış Ölçekleri ve İlkokula Hazırbulunuşluk Ölçeği birlikte dağıtılmış ve öğretmenlerle iletişime geçilerek yaklaşık bir ay sonra ölçme araçları toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizine başlamadan önce tam olarak doldurulmayan ölçme araçları çalışma dışı bırakılmıştır. Eksiksiz olarak tamamlanan ölçme araçları çalışmaya dahil edilmiştir. Bu doğrultuda elde edilen verilerin analizinde SPSS 20 programı kullanılmıştır. Analizlere öncelikle verilerin normallik durumuna bakılarak başlanmıştır. Verilerin normallik durumu için Kolmogorov-Smirnov test sonucu ve çarpıklık basıklık değerleri (-2, +2) dikkate alınmış ve bu testlerin sonucunda ($p < .05$) verilerin normal dağılmadığı sonucunda varılmıştır. Veriler normal dağılmadığı için Mann-Whitney U testi ve Kruskal-Wallis testleri yapılmıştır (Büyükköztürk, 2010).

Bulgular

Çocukların sosyal yeterlilik becerilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılığını gösteren Mann-Whitney U Testi tablosu tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2'de çocukların sosyal yeterlilik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Bu bulgulara göre sosyal yeterlilik ölçeğinin kişilerarası ilişkiler ($\bar{X}=138,13$; $U=6046,500$; $p < .05$), özdenetim becerisi ($\bar{X}=134,28$; $U=6428,000$; $p < .05$) ve

sosyal yeterlilik ölçeğinin toplamında (\bar{X} =136,31; U=17448,00; $p <,05$) kız çocukların lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Akademik beceriler alt boyutunda ise (\bar{X} =132,98; U=17154,00; $p >,05$) kız çocukların ortalama puanlarının erkek çocuklardan yüksek olmasına rağmen, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu bulgular doğrultusunda kız çocukların kişilerarası ilişkiler, özdenetim becerileri ve genel sosyal yeterlilikleri erkek çocuklara göre anlamlı farklılık oluştururken, akademik beceriler açısından ise herhangi bir farklılığın oluşmadığı söylenebilir

Tablo 2. Çocukların sosyal yeterlilik becerilerinin cinsiyet değişkenine Göre Farklılığını Gösteren Mann-Whitney U Testi Tablosu

Puan	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U Testi	
					U	P
Kişilerarası İlişkiler	Kız	129	138,13	17818,50	6046,500	,003*
	Erkek	120	110,89	13306,50		
Özdenetim Becerisi	Kız	129	134,28	17188,00	6428,000	,026*
	Erkek	120	114,07	13688,00		
Akademik becerileri	Kız	129	132,98	17154,00	6711,000	,069
	Erkek	120	116,43	13971,00		
Toplam	Kız	129	136,31	17448,00	6168,000	,007*
	Erkek	120	111,90	13428,00		

* $p <,05$

Çocukların olumsuz sosyal davranış becerilerinin cinsiyet değişkeni açısından incelenmesine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 3. Çocukların olumsuz sosyal davranış becerileri puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılığını gösteren Mann-Whitney U testi tablosu

Puan	Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U Testi	
					U	P
Saldırgan-Sinirli	Kız	129	117,73	15187,00	6802,000	,091
	Erkek	120	132,82	15938,00		
Antisosyal-Agresif	Kız	129	114,78	14806,50	6421,500	,013*
	Erkek	120	135,99	16318,50		
Yıkıcı-Talepkar	Kız	129	125,86	16236,00	7629,000	,843
	Erkek	120	124,08	14889,00		
Toplam	Kız	129	121,42	15663,50	7278,500	,415
	Erkek	120	128,85	15461,50		

* $p <,05$

Tablo 3’de çocukların olumsuz sosyal davranış becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Bu bulgulara olumsuz sosyal davranış ölçeğinin saldırgan sınırlı alt boyutu (U=5441,500; p >,05), yıkıcı-talepkar alt boyutu (U=7629,000; p >,05) ve olumsuz sosyal davranışlar ölçeği toplamında (U=7278,500; p >,05) kız ve erkek çocuklar arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Anti-sosyal-agresif alt boyutunda ise (\bar{X} =135,99; U=6421,500; p <,05) erkek çocukların lehine anlamlı bir fark olduğun görülmektedir. Sonuç olarak olumsuz sosyal davranışlardan, antisosyal-agresif davranışların erkek çocuklar tarafından daha fazla sergilendiği ancak genel anlamda cinsiyet faktörünün çocukların olumsuz sosyal davranışlara sahip olma durumları açısından belirleyici bir etken olmadığı görülmüştür. Çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından incelenmesine ilişkin bulgular tabloda verilmiştir.

Tablo 4. Çocukların okula hazırbulunuşluk puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılığını gösteren Mann-Whitney U testi tablosu

Puan	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U Testi	
					U	P
Bilişsel Beceriler	Kız	129	132,70	17118,00	6747,000	,080
	Erkek	120	116,73	14007,00		
Duyuşsal Beceriler	Kız	129	131,71	16990,00	6875,000	,126
	Erkek	120	117,79	14135,00		
Psikomotor Beceriler	Kız	129	131,84	17007,00	6858,000	,113
	Erkek	120	117,65	14118,00		
Özbakım Becerileri	Kız	129	127,04	16388,50	7476,500	,638
	Erkek	120	122,80	14736,50		
Toplam	Kız	129	132,16	17048,50	6816,500	,104
	Erkek	120	117,30	14076,50		

Tablo 4’de çocukların okula hazırbulunuşluk düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Bu bulgulara hazır bulunuşluk ölçeğinin bilişsel beceriler (\bar{X} =132,70; U=6747,000; p >,05), Duyuşsal Beceriler (\bar{X} =131,71; U=6875,000; p >,05), Psikomotor Beceriler (\bar{X} =131,84; U=6858,000; p >,05), Özbakım Becerileri (\bar{X} =127,04; U=7476,500; p >,05) ve hazır bulunuşluk ölçeğinin toplamında (\bar{X} =132,16;

U=6816,500; $p >,05$) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu veriler doğrultusunda hazırbulunuşluk ölçeğinin alt ölçeklerinde ve ölçeğin toplamında kız çocukların ortalama puanlarının yüksek olmasına rağmen anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Sonuç olarak çocukların cinsiyet değişkeninin, hazır bulunuşluk becerisi üzerinde etkisi olmadığı söylenebilir. Çocukların sosyal yeterlilik becerilerinin anne öğrenim düzeyi açısından bulguları aşağıda verilmiştir.

Tablo 5. Çocukların sosyal yeterlilik puanlarının anne öğrenim düzeyine göre farklılığını gösteren Kruskal Wallis testi sonuçları

Puan	Anne Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Kişilerarası İlişkiler	İlköğretim	41	101,54	2	5,438	,066
	Lise	150	128,17			
	Üniversite	58	133,39			
Özdenetim Becerisi	İlköğretim	41	99,18	2	6,649	,036*
	Lise	150	126,83			
	Üniversite	58	135,95			
Akademik Beceriler	İlköğretim	41	103,61	2	8,561	,014*
	Lise	150	122,86			
	Üniversite	58	145,66			
Toplam	İlköğretim	41	99,64	2	6,530	,038*
	Lise	150	126,52			
	Üniversite	58	136,42			

* $p <,05$

Çocukların sosyal yeterlilik becerilerinin annelerin öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis sonuçları Tablo 5'de verilmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre kişilerarası ilişkiler alt boyutunda [$X^2(sd=2, n=249)=5,438; p >,05$] anlamlı bir farklılığa rastlanmazken, özdenetim becerisi alt boyutu [$X^2(sd=2, n=249)=6,649; p <,05$], Akademik Beceriler alt boyutu [$X^2(sd=2, n=249)= 8,561; p <,05$] ve Sosyal Yeterlilik Ölçeği toplamında ise [$X^2(sd=2, n=249)= 6,530; p <,05$] şeklinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Tablodaki verilerin incelenmesi sonucunda üniversite mezunu annelerin lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Grup ortalamaları dikkate alındığında kişilerarası ilişkiler alt boyutunda ($\bar{X}=133,38$), özdenetim becerisi alt boyutunda ($\bar{X}=135,95$), akademik beceriler alt boyutunda ($\bar{X}=145,66$) ve sosyal yeterlilik ölçeği toplamında

(\bar{X} =136,42) üniversite mezunu annelerin, çocukların sosyal yeterlilikleri üzerinde etkili olduklarını göstermektedir. Çalışmaya katılan çocukların olumsuz sosyal davranış becerilerinin anne öğrenim düzeyi açısından incelenmesine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 6. Çocukların olumsuz sosyal davranış beceri puanlarının anne öğrenim düzeyine göre farklılığını gösteren Kruskal Wallis Testi sonuçları

Puan	Anne Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Saldırgan-Sinirli	İlköğretim	41	147,11	2	5,409	,067
	Lise	150	122,94			
	Üniversite	58	114,69			
Antisosyal-Agresif	İlköğretim	41	140,10	2	3,026	,220
	Lise	150	119,79			
	Üniversite	58	127,79			
Yıkıcı-Talepkar	İlköğretim	41	160,46	2	12,489	,002*
	Lise	150	119,83			
	Üniversite	58	113,31			
Toplam	İlköğretim	41	153,20	2	7,576	,023*
	Lise	150	119,64			
	Üniversite	58	118,92			

* $p < ,05$

Çocukların olumsuz sosyal davranış becerilerinin annelerin öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis sonuçları Tablo 6'da verilmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre saldırgan sinirli alt boyutunda [$X^2(sd=2, n=249)=5,409; p>,05$] ve antisosyal-agresif alt boyutunda [$X^2(sd=2, n=249)=3,026; p>,05$] anlamlı bir farklılığa rastlanmazken, yıkıcı-talepkar alt boyutunda [$X^2(sd=2, n=249)=12,489; p<,05$] ve olumsuz sosyal davranışlar ölçeği genelinde [$X^2(sd=2, n=249)=7,576; p<,05$] ilkökul mezunu annelerin lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Grup ortalamaları dikkate alındığında saldırgan-sinirli alt boyutunda (\bar{X} =147,11), antisosyal agresif alt boyutunda (\bar{X} =140,10), yıkıcı talepkar alt boyutunda (\bar{X} =160,46) ve olumsuz sosyal davranışlar ölçeği toplamında (\bar{X} =153,29) ilkökul mezunu annelerin daha yüksek puanlara sahip oldukları görülmektedir. Bulgular annelerin eğitim seviyesi azaldıkça, çocukların olumsuz sosyal davranışlarının arttığını göstermektedir.

Çocukların okula hazırbulunuşluklarının anne öğrenim düzeyine göre incelenmesine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 7. Çocukların okula hazırbulunuşluk puanlarının anne öğrenim düzeyine göre farklılığını gösteren Kruskal Wallis testi sonuçları

Puan	Anne Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Bilişsel Beceriler	İlköğretim	41	98,98	2	29,883	,000**
	Lise	150	115,11			
	Üniversite	58	168,97			
Duyuşsal Beceriler	İlköğretim	41	95,48	2	29,121	,000**
	Lise	150	116,70			
	Üniversite	58	167,34			
Psikomotor Beceriler	İlköğretim	41	97,11	2	24,797	,000**
	Lise	150	117,90			
	Üniversite	58	163,07			
Özbakım Becerileri	İlköğretim	41	98,80	2	24,997	,000**
	Lise	150	117,05			
	Üniversite	58	164,09			
Toplam	İlköğretim	41	98,01	2	30,697	,000**
	Lise	150	115,18			
	Üniversite	58	169,47			

**p<,001

Tablo 7’de çocukların okula hazırbulunuşluklarının annelerin öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis sonuçları verilmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre bilişsel beceriler alt boyutu [$X^2(sd=2, n=249)=29,883; p<,001$], duyuşsal beceriler alt boyutu [$X^2(sd=2, n=249)= 29,121; p<,001$], Psikomotor Beceriler alt boyutu [$X^2(sd=2, n=249)= 24,797; p<,001$], Özbakım becerileri alt boyutu [$X^2(sd=2, n=249)= 24,997; p<,001$] ve toplamda ise [$X^2(sd=2, n=249)= 30,697; p<,001$] anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Tablodaki veriler genel anlamda değerlendirildiğinde üniversite mezunu annelerin lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Grup ortalamaları dikkate alındığında bilişsel beceriler alt boyutunda ($\bar{X}=168,97$), duyuşsal beceriler alt boyutunda ($\bar{X}=167,34$), psikomotor beceriler alt boyutunda ($\bar{X}=163,07$), özbakım becerileri alt boyutunda ($\bar{X}=164,09$) ve hazır bulunuşluk becerileri ölçeği toplamında ($\bar{X}=169,47$) üniversite mezunu annelerin, öğrencilerin hazır bulunuşluk becerileri üzerinde etkili olduklarını göstermektedir. Çocukların sosyal yeterlilik

becerilerinin baba öğrenim düzeyine göre incelenmesine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 8. Çocukların sosyal yeterlilik puanlarının baba öğrenim düzeyine göre farklılığını gösteren Kruskal Wallis Testi sonuçları

Puan	Baba Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Kişilerarası İlişkiler	İlköğretim	57	121,02	2	18,134	,000**
	Lise	134	111,72			
	Üniversite	58	159,59			
Özdenetim Becerisi	İlköğretim	57	123,15	2	15,608	,000**
	Lise	134	111,40			
Akademik Beceriler	Üniversite	58	155,86			
	İlköğretim	57	125,61	2	14,428	,001**
	Lise	134	111,86			
Toplam	Üniversite	58	154,76			
	İlköğretim	57	123,64	2	18,003	,000**
	Lise	134	110,22			
	Üniversite	58	158,09			

** $p < ,001$

Tablo 8’de çocukların sosyal yeterlilik becerilerinin babaların eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis sonuçları verilmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre kişilerarası ilişkiler alt boyutunda [$X^2(sd=2, n=249)=18,134; p<,001$], Özdenetim Becerisi alt boyutunda [$X^2(sd=2, n=249)= 15,608; p<,001$], Akademik Beceriler alt boyutunda [$X^2(sd=2, n=249)= 14,428; p<,001$] ve Sosyal Yeterlilik Ölçeği Toplamında ise [$X^2(sd=2, n=249)= 18,003; p<,001$] anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Tablodaki verilerin değerlendirilmesi sonucunda Üniversite mezunu babaların lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Grup ortalamaları dikkate alındığında kişilerarası ilişkiler alt boyutunda ($\bar{X}=159,59$), özdenetim becerisi alt boyutunda ($\bar{X}=155,86$), akademik beceriler alt boyutunda ($\bar{X}=154,76$) ve sosyal yeterlilik ölçeği toplamında ($\bar{X}=158,09$) üniversite mezunu babaların, çocukların sosyal yeterlilikleri üzerinde etkili olduklarını göstermektedir. Çocukların olumsuz sosyal davranış becerilerinin baba öğrenim düzeyi açısından incelenmesine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 9. Çocukların Olumsuz Sosyal Davranış Beceri Puanlarının Baba Öğrenim Düzeyine Göre Farklılığın Gösteren Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Baba Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Saldırgan-Sinirli	İlköğretim	57	109,63	2	7,236	,027*
	Lise	134	136,01			
	Üniversite	58	114,66			
Antisosyal-Agresif	İlköğretim	57	108,92	2	8,280	,016*
	Lise	134	136,29			
	Üniversite	58	114,72			
Yıkıcı-Talepkar	İlköğretim	57	101,18	2	8,733	,013*
	Lise	134	134,42			
	Üniversite	58	126,65			
Toplam	İlköğretim	57	103,11	2	9,038	,011*
	Lise	134	136,51			
	Üniversite	58	119,91			

*p<,05

Tablo 9'da çocukların olumsuz sosyal davranış becerilerinin babaların öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis sonuçları verilmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre saldırgan sinirli alt boyutunda [$X^2(sd=2, n=249)=7,236; p<,05$] , antisosyal-agresif alt boyutunda [$X^2(sd=2, n=249)=8,280; p<,05$], yıkıcı-talepkar alt boyutunda [$X^2(sd=2, n=249)=8,733; p<,05$] ve olumsuz sosyal davranışlar ölçeği genelinde [$X^2(sd=2, n=249)=9,038; p<,05$] lise mezunu babaların lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Grup ortalamaları dikkate alındığında saldırgan-sinirli alt boyutunda ($\bar{X}=136,01$), antisosyal agresif alt boyutunda ($\bar{X}=136,29$), yıkıcı talepkar alt boyutunda ($\bar{X}=134,42$) ve olumsuz sosyal davranışlar ölçeği ölçeği toplamında ($\bar{X}=136,51$) lise mezunu babaların daha yüksek puanlara sahip oldukları görülmektedir. Çocukların okula hazırbulunuşluklarının baba öğrenim düzeyine göre incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10'da çocukların okula hazırbulunuşluklarının babaların öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis sonuçları verilmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre bilişsel beceriler alt boyutu [$X^2(sd=2, n=249)=24,932; p<,001$], Duyuşsal Beceriler alt boyutu [$X^2(sd=2, n=249)=24,932; p<,001$], Psikomotor Beceriler [$X^2(sd=2, n=249)=15,903; p<,001$], Özbakım Becerileri [$X^2(sd=2, n=249)=17,034; p<,001$] ve toplamda ise [$X^2(sd=2, n=249)=21,305;$

$p<,001$] anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Tabloda ki değerlerin incelenmesi sonucunda üniversite mezunu babaların lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Grup ortalamaları dikkate alındığında bilişsel beceriler alt boyutunda ($\bar{X}=161,28$), duyuşsal beceriler alt boyutunda ($\bar{X}=166,22$), psikomotor beceriler alt boyutunda ($\bar{X}=155,42$), özbakım becerileri alt boyutunda ($\bar{X}=158,38$) ve ölçek toplamında ($\bar{X}=163,20$) üniversite mezunu babaların, çocukların okula hazırbulunuşlukları üzerinde etkili olduklarını göstermektedir.

Tablo 10. Çocukların okul hazırbulunuşluklarının baba öğrenim düzeyine göre farklılığını gösteren Kruskal Wallis Testi sonuçları

Puan	Baba Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Bilişsel Beceriler	İlköğretim	57	111,64	2	19,329	,000**
	Lise	134	114,98			
	Üniversite	58	161,28			
Duyuşsal Beceriler	İlköğretim	57	112,72	2	24,932	,000**
	Lise	134	112,38			
	Üniversite	58	166,22			
Psikomotor Beceriler	İlköğretim	57	105,11	2	15,903	,000**
	Lise	134	120,29			
	Üniversite	58	155,42			
Özbakım Becerileri	İlköğretim	57	119,54	2	17,034	,000**
	Lise	134	112,88			
	Üniversite	58	158,38			
Toplam	İlköğretim	57	112,53	2	21,305	,000**
	Lise	134	113,77			
	Üniversite	58	163,20			

** $p<,001$

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çocukların sosyal yeterlilik becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği noktasında ulaşılan sonuçlara göre kişilerarası ilişkiler ve öz denetim becerileri açısından kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna varılırken, akademik beceriler açısından gerek kız öğrenciler gerekse erkek öğrenciler için anlamlı farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Kız öğrencilerin sosyalleşme noktasında erkek öğrencilere göre daha aktif olması ve çevreye daha duyarlı

olması sebebiyle erkek öğrencilere göre bazı sosyal becerilerinin daha iyi olduğu görülmektedir.

Çalışmaya katılan çocukların olumsuz sosyal davranış becerilerinin cinsiyet değişkenine göre yapılan incelemede saldırgan sinirli alt boyutu ve yıkıcı-talepkar alt boyutu ve genel olarak olumsuz sosyal davranışlarda arasında anlamlı farklılık olmadığı görülürken, antisosyal-agresif açıdan değerlendirildiğinde erkek öğrencilerin lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Sonuç itibariyle olumsuz sosyal davranışlardan, antisosyal-agresif davranışların erkek öğrenciler tarafından daha fazla sergilendiği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda erkek öğrencilerin fiziksel veya sözlü olarak şiddete yatkın olmaları ve geleneksel aile yapılarında erkek çocukların şiddet davranışlarının takdir edilmesi ve pekiştirilmesi etkili olmuş olabilir. Kız çocuklarının ise olumlu ve uyumlu davranışları ile ön plana çıkması olumsuz sosyal davranışlar edinmesinin önüne geçmiştir. Alan yazında yapılan araştırmalarda antisosyal-agresif ve zorba davranışların erkek öğrenciler tarafından daha çok sergilendiği belirtilmiştir (Craig, 2004; Rigby, 2002; Olweus, 2005; Bilgiç, 2007; Kartal, 2009; Kartal ve Bilgin, 2008; Kutlu, 2005; Pekel, 2004; Totan, 2008; Yurtal ve Cenkseven, 2007; Katsurada ve Sugawara, 1998). Çalışmaların bulguları söz konusu çalışmaları destekler niteliktedir.

Çocukların okula hazırbulunuşluk becerilerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Çocukların hazırbulunuşluk becerileri genel olarak çevresel faktörlerden ve sonradan öğrenilen becerilerden etkilenmesi mümkün olup kalıtsal faktörlerin bu bağlamda etkisinin fazla olmadığı söylenebilir. Bu sebeple cinsiyet faktörü çocukların hazırbulunuşluk becerileri açısından belli bir etkiye sahip olmamış olabilir.

Çalışmada çocukların sosyal yeterlik becerilerinin annelerin ve babaların öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Üniversite mezunu annelerin ve babaların, çocukların sosyal yeterlik becerileri üzerinde daha fazla etki ettiği sonucuna varılmıştır. Eğitim seviyesi yüksek olan anne ve babalar henüz erken yıllarda çocuklarının gelişim alanlarını destekleyen birçok faaliyette bulunmaktadırlar. Onları bir birey gibi görüp onların fikirlerini, hislerini ve davranışlarını gözlemlemekte ve sosyalleşme süresince çocuklarına birçok fırsatlar sağlamaktadırlar. Bu süreçte küçük yaşta özel ve değerli olduğunu

hisseden çocukların özgüveni yüksek olmakta ve çevreyle rahatça etkileşime girebilmekte, sosyal açıdan daha yeterli düzeyde olmaktadır. Yapılan araştırmalarda ebeveynlerine eğitim düzeyinin yüksek olmasının çocukların sosyal yeterlik becerilerine olumlu yönde etki ettiği ebeveynlerin öğrenim düzeyi yükseldikçe çocukların da sosyal açıdan daha yeterli olduğu tespit edilmiştir (Dicle, 2006; Akpınar vd., 2015; Avşar ve Öztürk-Kuter, 2007). Aynı şekilde Engels, Dekovic ve Meesus(2002) tarafından yapılan bir çalışmada anne ve baba faktörlerinin çocuğun sosyal yeterlik becerilerini etki ettiğini belirtmiştir. Bu çalışmalar mevcut çalışmadaki sonuçları destekler niteliktedir.

Çocukların olumsuz sosyal davranış becerilerinin annelerin ve babaların eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ilkokul mezunu annelere ve/veya lise mezunu babalara sahip olan öğrencilerin olumsuz sosyal davranışlarının daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır. Eğitim seviyesi yüksek olan anne ve babalar sosyal açıdan kendini geliştirmiş ve birçok sosyal beceri edinmişlerdir. Anne ve babalar bu olumlu sosyal davranışların çocuklara kazandırılması için gerekli özeni göstermelerinin yanı sıra çocuklarının olumsuz sosyal davranışlar edinmesine de engel olmaları ayrıca bu bağlamda diğer anne ve babalara göre daha hassas olmaları sebebiyle bu tip ebeveynlerin sahip oldukları çocuklar olumsuz sosyal davranış düzeyinin düşük olması mümkündür. Yapılan birçok araştırmada anne ve babanın öğrenim düzeyinin çocuğun sosyal gelişimini olumlu yönde etkilediği gözlenmiştir (Cousins, Power ve Olvera-Ezzell, 1993; Fox, Platz ve Bentley, 1995). Yapılan bu çalışmalardan elde edilen bulgularda çocukların sosyal davranışlarının ailelerinin öğrenim düzeyi ile ilişkili olduğu, lise veya daha üst düzeyde öğrenim seviyesine sahip olan anne, baba ve bakıcıların yetiştirdiği çocukların olumsuz sosyal davranışlara yönelimlerinin daha az olduğu tespit edilmiştir. Yapılan başka bir çalışmada ise çocukların sosyal davranışları, duygusal yaşantıları ve duygusal tepkilerinin oluşmasında ailenin etkili olduğu belirtilmiştir (Kaya ve Siyez, 2008).

Çocukların okula hazırbulunuşluk becerilerinin annelerin ve babaların öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Üniversite mezunu annelerin ve babaların, çocukların hazırbulunuşluk becerileri üzerinde daha daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ailenin

eğitilmiş olması, eğitime önem vermesi ve çocukların eğitimi ile ilgili olması çocuğun eğitim hayatında başarılı olması açısından son derece önemlidir. Eğitim seviyesi yüksek olan aileler çocuklarında eğitim seviyesinin yükselmesi için henüz çocuk okula başlamadan çocuklarının eğitim öğretime hazır olması için çabalarlar. Farklı eğitim aktiviteleri ile çocuklarının sürece adapte olmasına katkıda bulunmaktadırlar. Ailelerin çocuklarına sağladıkları imkânlar, ilgi ve alakaları çocukların hazırbulunuşluk becerilerinin gelişmesinde önemli rol oynamaktadır. Erkan ve Kırca, (2010) tarafından yapılan bir çalışmada annenin öğrenim düzeyinin yüksek olmasının çocukların okula hazırbulunuşluk becerilerinin yüksek olmasında etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Amerika'da yapılan bir araştırmada ise annenin eğitim durumunun lise seviyesinden daha düşük olması çocukların okula hazırbulunuşluk becerilerinin daha düşük seviyede olma ihtimalini arttırdığı tespit edilmiştir (Snyder ve Hoffman, 2000). Bununla birlikte Öztürk (1995), tarafından yapılan bir çalışmada anne ve babaların eğitim becerilerinin çocukların dilsel becerilerinin gelişiminde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Ardila vd., (2005) tarafından yapılmış olan bir çalışmada anne ve babaların öğrenim becerilerinin yüksek olması çocukların bilişsel gelişimlerine olumlu yönde etki ettiği görülmüştür. Çıkrıkçı (1999) tarafından yapılan bir çalışmada yüksek öğrenim düzeyine sahip olan babaların çocuklarının okula hazırbulunuşluklarının diğer çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Söz konusu araştırmalar çalışmayı destekler niteliktedir.

Bu çalışma sadece belli bir il ile sınırlandırılmış ve belli taş grubundaki çocuklarla yapılmıştır. Bu durum çalışmanın sınırlılığı olarak kabul edilebilir. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde; çocukların olumsuz sosyal davranışlarının altında yatan nedenler araştırılarak, müdahale programları oluşturulabilir. Benzer araştırmalar farklı örneklem grubu üzerinde yapılabilir. Ayrıca ilköğretimde sosyal davranış ve hazırbulunuşluğu etkileyen farklı faktörler ele alınabilir. Söz konusu değişkenlerin ele alındığı boyamsal ve nitel çalışmalar yapılabilir.

EXTENDED ABSTRACT

Examination of Social Behavior and School Readiness of 6-7 Years old Children in Terms of Some Variables

*

Muhammed İkbal Türkyılmaz - Serpil Pekdoğan
National Education Ministry, İnönü University

In the course of socialization, children learn the rules and the culture of the society they are a part of; and they are considered a member of that society by experiencing this knowledge. In order for a person to survive in a community and make himself/herself recognized in social terms, s/he has to have a high level of social competence (Hops, 1983; Sukerman, 2000). Broadly speaking, social competence refers to reactions by people to one's behaviors within a community. The development of self-confidence and perception of personality in early childhood is an important element that betters children's social and individual developments (Taylor, 1991). To Johns, Crowley and Guetzboe (2005), social competence involves learning social behaviors that are required for one's social development and also implementing these behaviors (Bacanlı, 2014).

If children's social competence levels remain low before starting school, they may face many problems such as depression, inability to express themselves, communication gap, and academic failure (Gülay and Akman, 2009). To Burger (2006), a socially incompetent person's weak peer relationships and not being able to communicate or interact with others lead to isolation. If a convenient environment is not formed for the isolated person to develop himself/herself socially, this process may get worse for the person in social terms. Children's having low levels of social competence leads to emergence of communication and behavior problems in early years. As a result, they may experience sleep disorders, academic failure, and resort to violence and addictive drugs (Ersanlı, 2012). Burke (2002) argues that negative social behaviors stemming from social incompetence transform into habits gradually, and these negative behaviors become more serious in the following years.

Social competence as well as the development of positive social behaviors in children are among the important characteristics of school readiness, which is an important factor in academic achievement. Başaran (1996) states that a child's mental and physical maturity to perform a duty refers to school readiness. Edwards (1999) describes school readiness as readiness in relation to expectations of teaching and learning of the objective behaviors and acquisitions that are to be given at school.

It is seen that parents play an important role on the factors influencing children's social behaviors and school readiness. Children receive the first important support in developing social competence levels thanks to parents. Family makes important contributions to children's social competence. The effect of family on a child starts even before the child is born. Parents' willingness to welcome a child, the psychological processes that mother go through, the nutrition she receives, the support given by father and other family members, and the influence of other social milieu are important factors influencing the child before s/he is born (Çağdaş and Seçer, 2002).

For this reason, it is obvious that the study of the effect of the family, playing an important role in the child's social development, on the child's behavior, and the conduct of a study in line with the evaluations of the school teacher who has the opportunity to observe the social development of the child in the school, will lead to a realistic result. A review of the previous studies on relevant subjects showed that there is no study examining the social behavior and readiness of the students who started primary school in terms of certain variables. Previous studies dwell on relationships between preschool education and the social skills, school readiness, mathematics skills, and social development in new primary school children (Atılğan, 2001; Özbek, 2003; Pehlivan, 2006; Görmez, 2007; Liubica, Simona and Katia, 2008). A new study will be contributed to the literature thanks to this study that analyzes social behaviors and readiness skills of the new primary school students in terms of certain variables. Moreover, the revelation of the factors that are influenced by these skills is of importance as they will guide the curricula and interventions that will be formed for the children's education processes. To this end, this study seeks to analyze social behaviors and readiness levels of children

aged 6-7 and attending first grade classes in primary school based on certain variables. Following are the research questions of this study:

- 1) Do children's social competence, negative social behaviors, and readiness skills differ based on gender?
- 2) Do children's social competence, negative social behaviors, and readiness skills differ based on mother's educational background?
- 3) Do children's social competence, negative social behaviors, and readiness skills differ based on father's educational background?

This is a quantitative study with descriptive survey design. Descriptive survey models aim to describe a situation that exists in the past or present (Karasar, 2006). The study group consists of first grade students aged 6-7 who attend 3 different primary schools in Amasya province during 2016-2017 academic year. The sample was selected via simple random sampling method. There are 249 children in the sample.

Personal Data Form, School Social Behavior Scale developed by Merrel (1993) to measure children's social behaviors and adapted in to Turkish by Yukay-Yüksel (2009), and Scale of Readiness developed by Canbulat and Kırıkaş (2016) to develop school readiness were employed in the study.

The study showed that female children are significantly different from their male peers in terms of interpersonal relationships, self-control skills, and general social competences. It is possible to say that there is no difference in terms of academic skills. As for the negative social behaviors, it was seen that antisocial-aggressive behaviors are displayed by male children more; however, gender factor is not a determiner on displaying negative social behaviors neither for male nor for female children. The study showed that gender factor does not have an effect on children's readiness skills. The children's social competence skills showed significant difference based on mother's educational background. Also, the sub-dimension of self-control led to a significant difference in academic skills. It was seen that as mothers' and fathers' levels of education go down, the children's negative social behaviors increase. As mother's and fathers' levels of education go up, children's school readiness increases.

Kaynakça / References

- Akkök, F. (1999). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi-anne baba el kitabı*. İstanbul: Özgür yayınlar.
- Avşar, Z. ve Öztürk-Kuter, F. (2007). Beden eğitimi ve spor bölümü öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin belirlenmesi:Uludağ Üniversitesi örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2), 197-206.
- Ardila, A.,Rosselli, M. Matute, E. and Guajardo, S. (2005). Ebeveynlerin eğitim düzeylerinin yönetici işlevlerin gelişimi üzerindeki etkisi. *Gelişimsel Nöropsikoloji* , 28 (1), 539-560.
- Bacanlı, H. (2014). *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Burke, R. W. (2002). Social and emotional education in the classroom. *Kapa Delta Pi Record*, 38(3), 108-111.
- Bilgiç, E. (2007). *İlköğretim 1. kademedeki zorba davranışlarının sınıf değişkenleri ve atmosferi algılamalarına göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cousins, J.H.,Power, T..G. and Olvera-Ezzell, N. (1993). Mexican-Americanmothers' socializationstrategies: effects of education, acculturation, andhealthlocus of control. *Journal of Experimental Child Psychology*, 55, 258– 276.
- Cüceloğlu, D. (2007). *Yeniden insan insana*. İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Çağdaş A., Seçer Ş. Z. (2002). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Çıkrıkçı, S. (1999). *Ankara il merkezindeki resmi banka okullarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının hazırbulunuşluk ile aile tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dereli-İman, E. (2014). Değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocukların sosyal gelişimine etkisi: Sosyal beceri, psiko-sosyal gelişim ve sosyal problem çözme becerisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 249-268.
- Dicle, A. N. (2006). *Üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin duygusal zekâ düzeyleri ve bazı kişisel özelliklerine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

- Durualp, E. (2014). Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyet ve sınıfa göre incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 26(2), 13-25.
- Edwards, D. (1999). Public factors that contribute to school readiness. *Early Childhood Research and Practice*. ED435503. <http://ecrp.uiuc.edu/v1n2/edwards.html> adresinden 12.04.2018 tarihinde alınmıştır.
- Ersanlı, K. (2012). *Davranışlarımız*. Ankara: Birleşik Dağıtım Kitabevi.
- Engels, R. C., Deković, M. and Meeus, W. (2002). Parenting practices, social skills and peer relationships in adolescence. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 30(1), 3-17.
- Erkan, S., ve Kırcı, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 94-106.
- Fox, R. A., Platz, Donald.L. and Bentley, K.S. (1995). Maternal factors related to parenting practices, developmental expectations, and perceptions of child behavior problems. *Journal of Genetic Psychology*, 156, 431-441.
- Gülay, H. ve Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Janssen, I., Craig, W. M., Boyce, W. F., and Pickett, W. (2004). Associations between over weight and obesity with bullying behaviors in school-aged children. *Pediatrics*, 113(5), 1187-1194.
- Johns, B. H., Crowley, E. P. and Guetzloe, E. (2005). The central role of teaching social skills. *Focus on Exceptional Children*, 37(8), 1-8.
- Hetherington, E. M., Parke, R. D., and Locke, V. O. (1999). *Child psychology: A contemporary view point*. McGraw-Hill.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karinek, L. and Popp, P. A. (1997). Collaborative mainstream integration of social skills with academic instruction. *Preventing School Failure*, 41(4), 148-153.
- Katsurada, E., and Sugawara, A. I. (1998). The relationship between hostile attributional bias and aggressive behavior in preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(4), 623-636.
- Kaya, A. and Siyez, D.M. (2008). Sociometric status and life satisfaction in Turkish primary and secondary school students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 32, 69-82.

- Kırıktaş, H., ve Canbulat, T. (2016). İlkokula hazır bulunuşluk ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 27-35.
- Kutlu, F. (2005). *The effect of bullying management training on bullying behaviors of elementary school students*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Mavi-Derivoğlu, C. (2007). *Okulöncesi eğitim kurumlarına giden ve gitmeyen ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin alıcı ve ifade edici dil düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4, 1-33.
- Merrell, K. W. (1993). Using behavior rating scales to assess social skills and antisocial behavior in school settings: Development of the School Social Behavior Scales. *School Psychology Review*, 22(1), 115-134.
- Oktay, A. ve Polat-Unutkan, Ö. (2005). *İlkokula hazır oluş ve okul öncesi eğitimle ilkokulun karşılaştırılması*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Öztürk, H. (1995). *Okul öncesi eğitim kurumlarına giden ve gitmeyen ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin alıcı ve ifade edici dil düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Senemoğlu, N. (1994). Okul öncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 21-30.
- Synder, T. D. and Hoffman, C.M. (2000). *Digest of education statistic*. National Center for Education Statistics. USA: ED Pubs.
- Şendil, G. ve Kızıldağ, Ö. (2005). *Evlilik çatışması ve çocuk*. İstanbul: Kültür Yayınları.
- Taylor, A. R. (1991). Social competence and early school transition. *Education & Urban Society*, 24(1), 15-27.
- Trower, P. (1982). Toward a generative model of social skills: A critique and synthesis. *Social Skill Training: A practical handbook for assessment and treatment*, 399-427.
- Topçugil, N. (2002). *Ankara devedarlığı gündüz bakım evine devam eden 3-6 yaş grubundaki çocukların aile işlevselliğinin değerlendirilmesi ve aile işlevlerinin çocukların psikolojik, sosyal ve fiziksel gelişimleri üzerindeki etkisinin araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yavuzer, H. (1999). *Ana-baba ve çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yukay-Yüksel, M. (2009). Okul sosyal davranış ölçeklerinin (OSDÖ) Türkçeye uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(3), 1605-1650.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Türkyılmaz, M. İ. ve Pekdoğan, S. (2019). 6-7 yaş çocuklarda sosyal davranış ve okula hazırbulunuşluğun bazı değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 133-160. DOI: 10.26466/opus.543250

Pdr Öğrencilerinin Kariyer Uyumluluklarının Kariyer Yapılandırma Yaklaşımı Açısından İncelenmesi

DOI: 10.26466/opus.583886

*

Hazel Duru* - Filiz Gültekin**

* Arş. Gör., Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Nilüfer/ Bursa/Türkiye
E-Posta: hazelduru@uludag.edu.tr ORCID: [0000-0002-1669-6407](https://orcid.org/0000-0002-1669-6407)

** Doç. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Nilüfer/ Bursa/Türkiye
E-Posta: gultekinfiliz@hotmail.com ORCID: [0000-0002-6281-3096](https://orcid.org/0000-0002-6281-3096)

Öz

Psikolojik danışma ve rehberlik alanında çalışanlar ve akademisyenler, yıllardır PDR'de iş tanımının net olmadığı, alanda çalışanlardan kendi işlerinin dışında işler yapmalarının istenmesi gibi sorunların olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu durum hem PDR alanı öğrencilerinin hem de alanda çalışanların mesleki kimliklerini tanımlamada zorluk yaşamalarına neden olabilmektedir. Psikolojik danışma ve rehberlik alanı, bireylerin ruh sağlıklarıyla ilgilenen, kendilerini tanımalarını sağlayan ve gelişimlerini destekleyen bir alandır. Dolayısıyla bu mesleği seçen bireylerin verimli ve etkili bir şekilde hizmet sunabilmeleri için, görev tanımları net olan ve ülkemizde daha fazla kabul görmüş meslekleri seçen bireylere göre kariyerlerini yapılandırmaları ve yapılandırdıkları kariyere uyum sağlamaları daha fazla önem taşımaktadır. Bu çalışmada, PDR alanı öğrencilerinin kariyer uyumlulukları, kariyer yapılandırma yaklaşımı açısından incelenmiştir. Verilerin toplanması amacıyla bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören 225'i kadın, 71'i erkek olmak üzere toplam 296 öğrenciye Kişisel Bilgi Formu, Kariyer Uyumluluğu Ölçeği ve Kariyer Yapılandırma Envanteri uygulanmıştır. Verilerin analizinde bağımsız örneklem t testi, Pearson momentler çarpım korelasyonu ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Analiz sonucunda değişkenler arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte kariyer yapılandırma envanterinin belirginleştirme ve karar verme alt boyutlarının kariyer uyumluluğunu %36 oranında yordadığı bulunmuştur. PDR öğrencilerinin kariyer uyumluluğunu arttırmada kariyer yapılandırma yaklaşımını temel alan kariyer danışmanlığı programlarının uygulanmasının etkili olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kariyer uyumluluğu, Kariyer yapılandırma, PDR öğrencileri

Investigation of Career Adaptability of Counseling Department Students Career Construction Approach

*

Abstract

Psychological counseling and guidance workers and academics have stressed that for many years, the job description of counseling department has not been clear. This situation may cause difficulty in defining the professional identities of both the students of PDR department and those working in the field. The field of psychological counseling and guidance is an area that deals with the mental health of individuals, enables them to know themselves and supports their development. Therefore, it is more important for individuals who choose this profession to configure their careers and to adapt to their career in order to provide service efficiently and effectively than individuals who have more clear job descriptions and who are more accepted in our country. In this study, career adaptability of counseling department students was examined in terms of career construction approach. In order to collect data, a total of 296 students from the faculty of education were administered the Personal Information Form, Career Adaptability Scale and Career Construction Inventory. Independent sample t test, Pearson product moment correlation and multiple regression analysis were used for data analysis. As a result of the analysis significant relationship was found between the variables as a result of the analysis. However, it was found that the crystallizing and deciding sub-dimensions of the career construction inventory predicted career adaptability by 36%. It is thought that the implementation of career counseling programs based on career construction approach can be effective in increasing career adaptability of counseling students.

Keywords: Career adaptability, Career construction, Counseling students

Giriş

Günümüzde iş ve meslek yaşamındaki hızlı değişimler bireylerin kariyerlerinin dinamik bir yapıda olmasına neden olmakta ve kendilerini sürekli olarak yenileme gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Çeşitlenen iş kolları, mesleklerin niteliklerinin farklılaşması, aynı anda birden fazla yeterliliğe sahip olma gerekliliği, artan rekabet, bireylerin tek bir kariyer yolu belirlemesinden ziyade birden fazla kariyer seçeneğini düşünmesine ve ona göre hareket etmesine zemin hazırlamaktadır. Bu doğrultuda bireyler kariyerlerini sürekli olarak yapılandırmalı ve bu yapılandırma süreci içerisinde de seçtikleri ya da belirledikleri kariyere uyum sağlamalıdır.

Kariyer uyumluluğu; bireyin iş rolüne hazırlanma ve katılmaya ilişkin öngörülebilir görevlerle ve iş ya da çalışma koşullarındaki değişikliklerin yol açtığı öngörülemeyen durumlarla başa çıkma hazırlığıdır (Savickas, 2012). Farklı bir şekilde ifade edilecek olursa kariyer uyumu, bireyin gelişim görevlerini yerine getirebilmesini ve karşılaşılabileceği zorlanmalara hazır olmasını içerir. Bu açıdan ele alındığında kariyer uyumu, kişinin içsel ve sosyal süreçlerini kapsar. Çünkü kişinin gerek bireysel gerekse de toplumsal yaşantıları, mesleki gelişim görevleri karşısında oluşturacağı tutumun belirleyicisidir (Savickas, 2005). Bireyin iş yaşamında yaşadığı ya da yaşayacağı olumsuzluk ve travmalarla baş edebilmesi için sahip olduğu güce yönelik “psikososyal bir yapı” olan ve mesleki görevler, geçişler, roller vb. durumlarla baş etmeyi sağlayan (Savickas and Porfeli, 2012, s.662) kariyer uyumluluğu, kariyer keşfi ve kariyer planı olmak üzere iki temel süreçten oluşmaktadır. Kariyer keşfi; bireyin kariyeriyle ilgili süreçlere ilişkin bilgi toplamasını kapsar. Kariyer planı ise bireyin kariyerine ilişkin hedefler oluşturması ve oluşturduğu hedeflere ulaşmaya çalışmasını içerir (Zikic ve Klehe, 2006).

Kariyer uyumluluğu bireyin kariyer gelişiminde ve kariyeriyle ilgili diğer süreçlerde önemli bir faktördür. Literatür incelendiğinde kariyer uyumluluğunun; kariyer ilgisi, sosyal destek, karar verme, öz düzenleme, iyimserlik, kariyer geleceği, kariyer kararı verme, kişilik özellikleri, motivasyon, kariyer doyumu, kariyer başarısı, öznel iyi oluş, kariyer yapılandırma gibi birçok değişkenle ilişkili olduğu görülmektedir (Creed, Fallon and Hood, 2009; Rottinghaus, Day and Borgen, 2005; Zacher, 2014;

Savickas, 1997; Hartung, Porfeli and Vondracek, 2008). Kariyer uyumluluğu ile ilgili ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde, kariyer uyumluluğunun toplumsal cinsiyet algısı (Siyez ve Belkıs, 2016), maskülen ve androjen

cinsiyet rolleriyle (Siyez ve Yusupu, 2015), mükemmeliyetçilik ve kaygı ile (Eryılmaz ve Kara, 2017; Gerçek, 2018), algılanan kontrol (Eryılmaz ve Kara, 2016) ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yapılan çalışmalar, kariyer arzusu, kariyer uyum yeteneği (Eryılmaz ve Kara, 2018b), kariyer kararı yetkinlik beklentisi ve kariyer engellerinin (Eryılmaz ve Kara, 2018) kariyer uyumluluğunu anlamlı düzeyde açıkladığını; öznel iyi oluşun kariyer uyumluluğunu artırdığını (Eryılmaz ve Kara, 2019b) göstermektedir. Kariyer uyumluluğu yüksek bireylerin düşük bireylere göre iş fırsatlarını daha iyi görme, meslekleriyle ilgili başarılı geçişler yapabilme ve nitelikli istihdamı elde edebilme konusunda daha yetkin bireyler oldukları görülmektedir (Koen, Klehe ve Vianen, 2012). Bu nedenle kariyer uyumluluğunun kariyer yapılandırmanın temel taşlarından biri olduğu söylenebilir. Kariyer yapılandırmada bireydeki değişimler, geçiş süreçleri, süreçlerle baş edebilme gibi faktörlerin bulunması (Savickas ve Porfeli, 2012) kariyer uyumluluğunun neden önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Kariyer yapılandırma kuramı, hikayelendirme yöntemiyle kariyer müdahalelerinin yapıldığı bir yaklaşımdır (Savickas, 2005; Savickas 2013). Bağlamsal, gelişimsel ve psikodinamik unsurları temel alan ve kapsamlı (Maree, 2014) bir kuram olan kariyer yapılandırma kuramında, bireylerin yaşadıklarını ve gerçekliklerini nasıl anlamlandırdıkları ve nasıl yorumladıkları üzerinde durulur. Bunun yanı sıra kişilerin gelişimlerinde bağlama olan uyumun etkili olduğu vurgulanır (Savickas, 2009). Kariyer yapılandırma kuramında danışanlar, iş yaşamlarının yanı sıra mevcut geçişler ve konular hakkında hikayelerini anlatır ve bu hikayeleri benlik ve işle ilgili bir kimlik anlatısına dahil eder (Savickas, 2013). Savickas'a (2005) göre kariyer öyküleri, bireylerin geçmişte kendilerini nasıl algıladıklarını, şimdiki zamanda ne durumda olduklarını ve yarın ne olacağını düşündüklerini ortaya koyduğu için anlamlıdır.

Kariyer yapılandırma kuramında üzerinde durulması gereken noktalar vardır. Bunlardan ilki *kariyer danışmanlığının kontrollü bir süreç olmadığı* varsayımdır. Her bireyin içinde bulunduğu bağlam farklı olduğu

için, bireyin mesleki kimliğini şekillendiren birden çok faktör vardır. İkinci varsayım ise bilgi veya içeriğe odaklanmaktan ziyade *bireyin başa çıkma becerilerinin geliştirilmesine* odaklanılmasıdır. Bu varsayımda esas olan süreçtir. Üçüncü bir nokta ise kariyer kararı vermede basit tavsiyelerden ziyade daha *bütünsel bir yaklaşımın* benimsenmesidir. Danışmanlar, problem çözme ve uzmanlık edinme için birçok farklı araç ve yöntem kullanarak stratejiler benimsemelidir. Diğer bir nokta ise standart gerçekliklerden ziyade *danışanların hikayelerine ve kendilerini yeniden inşa etmelerine* odaklanılmasıdır. Burada esas olan ise bireylerin yeni bakış açılarının ele alınmasıdır. Son olarak beşinci varsayım ise danışmanlık süreci boyunca bir değişkenin değişim sonucuna değil, *değişkenin zamansal değişimine odaklanma* gerekliliğidir (Savickas, 2009). Ele alınan noktalardan hareketle kariyer yapılandırma kuramının bireylerin gelişimine, bireydeki değişimlere ve yeni bir yapı oluşturabilmek için yeterli şartların oluşması koşuluna önem verdiği görülür.

Yurt içi literatür incelendiğinde kariyer yapılandırma kuramını ele alan çok az sayıda çalışma (Eryılmaz ve Kara, 2019b; Erus ve Zeren, 2017; Karacan-Özdemir, 2018; Karacan-Özdemir ve Ayaz, 2018) olduğu görülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın literatürde konuyla ilgili yapılacak çalışmalara yol gösterici bir rol üstlenmesi beklenmektedir.

Çalışmanın amacı PDR öğrencilerinin kariyer uyumluluklarını kariyer yapılandırma bağlamında ele almaktır. Günümüz iş yaşamı koşulları göz önünde bulundurulduğunda ve özellikle lisans öğrencilerinin belli bir kariyer yolunu seçmeye hazırlandıkları düşünüldüğünde kariyerlerini sürekli olarak yapılandırmaları ve oluşturdukları kariyer yoluna uyum sağlayabilmeleri önemlidir. Bunun yanında psikolojik danışma ve rehberlik; oldukça kapsamlı, sürekli olarak yeni yaklaşımların geliştirildiği, yeniliklere bağlı olarak çalışma alanının genişlediği, meslek tanımının net olmadığı ve buna bağlı olarak da mesleki rollerin ve iş yükünün belirsiz ve değişken olduğu bir alandır. Yerin Güneri, Büyükgöze-Kavas ve Koydemir'in (2007) okul psikolojik danışmanlarıyla yaptıkları bir çalışmada iş tanımının net olmamasının tükenmişliği etkileyen faktörlerden biri olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde rehber öğretmenlerin iş kapsamının bilinmemesi ve bununla birlikte rehber öğretmenlere kendi görevleri dışında sorumluluklar verilmesi, PDR alanının en temel sorunlarından biridir (Aydın ve diğerleri, 2011; Karataş ve Şahin Baltacı, 2013;

Can, 2010, Hatun ve Hatunoğlu, 2006; Yüksel Şahin, 2008; Aslan, 2003; Güvenç, 2001). Bu bağlamda PDR öğrencilerinin kariyer gelişimlerine yönelik yapılacak çalışmalarda, kariyer uyumluluklarını belirleyebilmelerinin ve karşılaçacakları sorunlara yönelik kariyerlerini yapılandırma da ne düzeyde olduklarının belirlenmesinin gerekli olduğu düşünölmektedir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma nicel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada psikolojik danışmanlık ve rehberlik lisans öğrencilerinin kariyer uyumluluklarının, kariyer yapılandırma süreçleriyle arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla korelasyonel model kullanılmıştır. İki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden sonuca ilişkin bilgi edinebilmek amacıyla yapılan araştırmalara korelasyonel araştırma denmektedir (Büyüköztürk vd., 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, bir devlet üniversitesindeki eğitim fakültesinin psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) alanında öğrenim gören ve uygun örnekleme yöntemiyle belirlenen 296 (225 kadın, 71 erkek) üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Bu çalışmada Kişisel Bilgi Formu, Öğrenci Kariyer Yapılandırma Envanteri ve Kariyer Uyumluluğu Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma grubunun yaş aralığı 19-38 ve yaş ortalaması ise 21,4'tür.

Araştırma değişkenleri (belirginleştirme, keşfetme, karar verme, kariyer planı, kariyer keşfi) ile ilgili betimsel istatistikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	X̄	SS	Çarpıklık	Basıklık
Belirginleştirme	284	22.12	4.10	-.31	-.43
Keşfetme	284	11.77	2.49	-.67	-.13
Karar verme	284	34.15	5.75	-.93	1.01
Kariyer planı	284	14.78	2.49	-.28	.36
Kariyer keşfi	284	24.88	2.92	-.49	.23

Tablo 1 incelendiğinde KYE'nin ve KUÖ'nün alt boyutlarının ortalamalarına ve standart sapma değerlerine yer verildiği görülmektedir. Ölçeklerin alt boyutlarının çarpıklık ve basıklık kat sayıları incelendiğinde ise elde edilen değerler +1.5 ve -1.5 arasındadır ve bu sebeple verilerin normal dağılıma sahiptir.

Veri Toplama Araçları

- **Kişisel Bilgi Formu:** Araştırmacı tarafından hazırlanan cinsiyet ve yaş değişkenlerini içeren kişisel bilgi formu kullanılmıştır.
- **Öğrenci Kariyer Yapılandırma Envanteri (KYE):** Savickas, Porfeli, Hilton ve Savickas (2018) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe uyarlanması Sevinç ve Siyez (2018) tarafından yapılmıştır. Ölçek 18 maddedir. Ölçek keşfetme, belirginleştirme, hazır olma ve karar verme olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .87 bulunurken "belirginleştirme" alt boyutu için $\alpha = .65$, "keşfetme" alt boyutu için $\alpha = .72$ ve "hazır olma" ve "karar verme" alt boyutu için $\alpha = .87$ olarak belirlenmiştir.
- **Kariyer Uyumluluğu Ölçeği (KUÖ):** Ölçek Eryılmaz ve Kara (2016) tarafından geliştirilmiştir ve 10 maddeden oluşmaktadır. Kariyer keşfi ve kariyer planı olmak üzere iki alt boyutu bulunmaktadır. Ölçeğin kariyer keşfi alt boyutunun Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0.84, kariyer plan alt boyutunun güvenilirlik katsayısı 0.71 ve ölçeğinin tamamının güvenilirlik katsayısı 0.85 olarak belirlenmiştir. Test-tekrar test yöntemiyle yapılan güvenilirlik katsayıları ise kariyer keşfi 0.82, kariyer plan 0.87 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Veriler hatalı kodlama açısından incelenmiş ve formları boş bırakan katılımcıların ölçekleri değerlendirme dışı bırakılmıştır. Veriler eksik değer, aykırı değer, normallik, çoklu doğrusal bağlantı açısından incelenmiştir. Aykırı değer analizinde Mahalonobis uzaklık değerine bakılmış 19.675'ten büyük olan 17 veri analizden çıkarılmıştır. Ayrıca çoklu doğrusal bağlantı için VIF ve tolerans değerleri incelenmiştir. Literatürde VIF değeri 10'a eşit ya da 10'dan büyük (Birkez ve Dodge, 1993;

Akt. Vupa ve Gürünlü Alma, 2008) ve tolerans değerinin sıfıra yaklaştığı durumda anlamlı çoklu doğrusal bağlantı problemi olduğu ifade edilmektedir. Değişkenler arasında çoklu doğrusal bağlantı bulunmamıştır. Çalışmada 346 veri toplanmış, yapılan incelemeler sonucunda analiz için gerekli sayıltıları karşılayan 296 veri analiz edilmiştir. Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkileri tespit etmek için pearson momentler çarpım korelasyonu; kariyer yapılandırmanın üniversite öğrencilerinin kariyer uyumluluklarını açıklama gücünü belirlemek için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS 25 programında yapılmıştır. Araştırma soruları .05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

Bulgular

PDR öğrencilerinin, kariyer uyumluluğu toplam puan ve alt ölçek puanları ile kariyer yapılandırmanın alt ölçek puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Cinsiyete Göre T testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	X	SS	t	p
Kariyer Planı	Kadın	225	14.66	2.41	-.32	.17
	Erkek	71	15.15	2.71		
Kariyer Keşfi	Kadın	225	25.27	2.73	.37	.00**
	Erkek	71	23.64	3.19		
Kariyer Uyumluluğu	Kadın	225	39.93	4.36	-.62	.10
	Erkek	71	38.80	5.24		
Belirginleştirme	Kadın	225	22.16	4.16	-.46	.76
	Erkek	71	22.00	3.90		
Keşfetme	Kadın	225	11.77	2.48	.30	.99
	Erkek	71	11.77	2.54		
Karar Verme	Kadın	225	34.27	5.34	-.82	.59
	Erkek	71	33.78	6.90		

** $p < 0.01$ $p < 0.05$

Tablo 2 incelendiğinde KUÖ’nün kariyer keşfi alt ölçek puanı cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($t = .37$, $p < .00$). Grupların ortalamalarına bakıldığında bu farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu anlaşılmaktadır.

PDR öğrencilerinin KUÖ'nün alt ölçek puanları ile KYE'nin alt ölçek puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır, sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Kariyer Uyumluluğu ile Kariyer Yapılandırma Envanteri Alt Ölçek Puanları Arasındaki Korelasyon Sonuçları

		Kariyer Yapılandırma			
		Belirginleştirme	Keşfetme	Karar Verme	
Kariyer Uyumluluğu	Kariyer planı	<i>r</i>	.38**	.31**	.49**
		<i>p</i>	.00	.00	.00
Kariyer Uyumluluğu	Kariyer keşfi	<i>r</i>	.35**	.35**	.49**
		<i>p</i>	.00	.00	.00

***p*<0.01 * *p*<0.05

Tablo 3 incelendiğinde KUÖ'nün alt ölçek puanları ile KYE'nin alt ölçek puanları arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğu görülmektedir (*p*<.01, *p*<.05). KYE'nin belirginleştirme, keşfetme ve karar verme alt ölçek puanları ile KUÖ'nün kariyer planı (*r*=.38, .31, .49) ve kariyer keşfi (*r*=.35, .35, .39) alt ölçekleri arasında orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Kariyer yapılandırmanın kariyer uyumluluğunu yordama gücünü belirlemek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. PDR Öğrencilerinin Kariyer Uyumluluğunun Yordayıcılarına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi

	<i>B</i>	<i>SE_B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>	Tolerance	VIF	
KYE	Belirginleştirme	.19	.06	.17	3.14	.00	.70	1.41
	Keşfetme	.09	.10	.05	.89	.36	.64	1.54
	Karar verme	.37	.04	.47	7.86	.00	.60	1.66

Bağımlı Değişken: KUÖ, *R*=.61, *R*²= .37, Adjusted *R*²=.36 *F*=57.65 *p*<0.01 * *p*<0.05**

Tablo 4 incelendiğinde KYE'nin karar verme ve belirginleştirme alt ölçek puanları KUÖ'ye ilişkin toplam varyansın %36'sını açıklamaktadır (*R*=0.61, *R*²=0.36, *F*=57.65, *p*<0.01). Kariyer uyumluluğu puanına ilişkin standardize edilmemiş regresyon katsayısı incelendiğinde, kariyer uyumluluğu puanındaki bir standart sapmalık artışın KYE'nin karar verme (β =.47) alt ölçeğinde .47 puanlık ve belirginleştirme (β =.17) alt ölçeğinde .17 puanlık anlamlı bir artışla ilişkili olduğu görülmektedir

($p<.05$, $p<.01$). Araştırmadan elde edilen bulgular PDR öğrencilerinin kariyer uyumlulukları için karar verme ve kariyer belirginleştirmenin önemli olduğunu göstermektedir.

Tartışma ve sonuç

Çalışma sonucunda PDR öğrencilerinin kariyer uyumluluğunun kariyer keşfi alt boyutunda cinsiyete göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin kariyer keşfi konusunda erkek öğrencilerden daha iyi oldukları söylenebilir. Bununla birlikte PDR öğrencilerinin kariyer uyumlulukları ile kariyer yapılandırma arasında anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir ($p<.05$, $p<.01$). Elde edilen bulgular doğrultusunda, kariyer yapılandırmasını yapan öğrencilerin kariyer uyumluluklarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Kariyer uyumluluğunun kariyer planı ve kariyer keşfi alt ölçek puanları ile kariyer yapılandırmanın karar verme alt ölçek puanları arasında orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca kariyer yapılandırma, kariyer uyumluluğunun önemli bir yordayıcısıdır. KYE'nin karar verme ve belirginleştirme alt ölçek puanları kariyer uyumluluğuna ilişkin toplam varyansın %36'sını açıklamaktadır.

Literatürde kariyer uyumluluğunun cinsiyetle ilişkisini inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Çalışmalar genel olarak incelendiğinde kariyer uyumluluğunun cinsiyet ile ilişkili olmadığı görülmektedir (Creed, Fallon ve Hood, 2009; Erus ve Zeren, 2017; Hirschi, 2009; Zacher, 2014). Bununla birlikte Gül, Maksüdünov, Yamaltdinova ve Abdildaev (2019) yaptıkları çalışmada kariyer uyumu ve iyimserliğinin cinsiyete göre farklılaştığını ve bu farklılığın erkeklerin lehine olduğunu belirlemişlerdir. Bu araştırma sonucunda ise kariyer uyumluluğunun kariyer keşfi alt boyutunun kız öğrencilerin lehine farklılaştığı görülmektedir. PDR öğrencileriyle yapılan çalışmalardaki (Baysal ve Buluş, 2001; Özyürek, 2009; Tuzcuoğlu ve Korkmaz, 2001) cinsiyet dağılımları ele alındığında kız öğrenci sayısının erkek öğrenci sayısından fazla olduğu göze çarpmaktadır. Buradan hareketle kız öğrencilerin bu mesleği daha fazla tercih ettiği ve mesleği kendilerine daha uygun buldukları düşünülebilir. Dolayısıyla da meslekleriyle veya alanlarıyla ilgili olarak da kendilerine uygun kariyer yollarını daha fazla araştırıyor olabilirler.

Savickas (2009) kariyer yapılandırma kuramının çerçevesini oluştururken kariyer uyumluluğunun önemini vurgulamıştır. Xie, Xia, Xin ve Zhou (2016) kariyer yapılandırma kuramı çerçevesinde yaptıkları çalışmada kariyer uyumluluğunun; meslek tutkusu, işe bağlılık ve kariyer doyumu arasındaki ilişkide aracı rolü olduğunu belirlemişlerdir. Corso ve Refhuss (2011) çalışmalarında bireyin yaşadıklarını hikayelendirmesinin bireylerin mesleki kimliklerini, kariyer uyumluluklarını ve yaşam temalarını ifade ettiği için kariyer yapılandırmada önemli olduğunu ifade etmiştir. Chan ve diğerleri (2015) kariyer yapılandırma yaklaşımı çerçevesinde iki farklı kariyer uyumluluğu ölçeğini incelediği çalışmada Savickas ve Porfeli (2012) tarafından geliştirilen ölçeğin kariyer yapılandırma yaklaşımına uygun olarak bireylerin sınırsız düşünce yapısını ve çok yönlü kariyer tutumunu daha iyi ele aldığını belirlemiştir. Bu çalışmada elde edilen kariyer uyumluluğunun kariyer yapılandırmayla anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulgusu da alan yazınla örtüşmektedir.

PDR hizmetleri, bireylerin eğitsel, kişisel/sosyal ve mesleki gelişimlerine yardımcı olmayı, bireylere farkındalık kazandırarak kendileri için en uygun kararları almalarını hedefler. Dolayısıyla PDR programı bu yönde ders ve içeriğe sahiptir. Erkan (2011) psikolojik danışmanların eğitimlerine ilişkin memnuniyetlerinin öz yeterliliği etkileyen bir faktör olduğunu ifade eder. PDR öğrencilerinin bu süreçte kendilerine ilişkin farkındalık geliştirmeleri arzu edilen bir durumdur. PDR öğrencilerinin alan derslerinin ve bu derslerin içeriklerinin, öğrencileri keşfetmeye yönlendirmiş, kariyer gelişimiyle ilgili çok yönlü bakış açısına sahip olabilmelerini, kariyer planlama ve keşfi konusunda daha bilinçli hareket etmelerini ve böylelikle kariyer yapılandırma üzerinde düşünmelerini sağlamış olabilir. Benzer şekilde PDR lisans programlarında ikinci sınıftan itibaren yer alan Okullarda Gözlem, Alan Çalışması gibi derslerde okul sistemi içerisinde; Kurum Deneyimi dersinde farklı kurumlarda psikolojik danışmanların rol, görev ve koşullarını gözleme; çeşitli uygulamalar yaparak kendilerini test etme, alanda çalışan kişilerden bilgi ve görüş alma; Mesleki Rehberlik ve Uygulama derslerinde de kendi mesleki gelişimlerine bakabilme imkanına sahip olmaktadır. Bu durum PDR öğrencilerinin hangi kariyer yolunda ilerleyeceğini keşfedip belirginleştirmelerine imkân tanımış olabilir.

Türkiye’de PDR alanının sorunları incelendiğinde oldukça çeşitlendiği görülür. Psikolojik danışman adaylarının alan dışı atama, okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin olumsuz tutumları ve mesleki kimlik konularında problem yaşadıkları ifade edilebilir. Ayrıca araştırmalarda psikolojik danışman/rehber öğretmen olarak görev yapmanın problemlerine yönelik görüşler incelendiğinde, yönetici ve öğretmenlerin PDR hizmetlerine ilişkin önyargılı tutumu, bilgi ve iş birliği yetersizliği ile iş tanımının belirgin olmaması, angarya diye tabir edilen iş yükü varlığı, zorluk olarak görülmektedir (Tuzgöl-Dost ve Keklik, 2012; Özabacı, Sakarya ve Doğan, 2008; Erdur-Baker ve Çetinkaya, 2007; Karataş ve Şahin Baltacı, 2013; Terzi, Ergüner Tekinalp ve Leuwerke, 2011; Akgün, 2010, Karaküçük, 2010; Can, 2010; Nazlı, 2007; Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2006; Hamamcı, Murat ve Çoban, 2004; Aslan, 2003, Güvenç, 2001). Buradan hareketle öğrencilerin yapmayı bekledikleri iş ile yaptıkları işin farklı olduğunu ve dolayısıyla da kariyer uyumluluğu sağlamada sıkıntı yaşayabilecekleri düşünülebilir. Ancak yukarıda sözü edilen uygulama dersleri, öğrencilerin bu tür zorluklara ilişkin bilgi sahibi olmalarına, alandaki çalışanlardan bu durumlarla baş etmeye yönelik bilgi ve beceri edinmelerine imkân sağlamış olabilir. Bunun yanında öğrencilerin alana ilişkin gözlemleri ve alanda yapabileceklerine yönelik kendileriyle ilgili farkındalıkları artmış olabilir.

Bilindiği üzere Türkiye’de pek çok lisans öğrencisi mezun oldukları programdan çok farklı, eğitimini aldıkları mesleğin dışında meslekleri yapma gerçeği ile karşı karşıyadır. Eğitim fakültesi bünyesinde yer alan PDR alanı, mezunlarının kendilerini öğretmen olarak tanımlamasına ve bu sebeple de kendileri için en önemli kariyer yolunu MEB’de rehber öğretmenlik yapmak olarak görmelerine yol açabilmektedir. Gerçekten de uzun yıllardır psikolojik danışmanların en çok istihdam edildikleri sektör eğitimdir. Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM (2017) istatistikleri incelendiğinde 11.872 PDR mezununun ÖABT’ye (Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi) girdiği görülmektedir. Bununla birlikte MEB verilerine bakıldığında PDR mezunlarının atama sayısının bir yıllık periyotta 2- 3 bin arasında değiştiği görülmektedir. Bu istatistiklerden hareketle PDR öğrencilerinin rehber öğretmen/okul psikolojik danışmanı olarak atanma ihtimallerinin giderek azaldığı anlaşılmaktadır. Gerek mezun sayısının

artması gerekse atama sayılarının azalması, PDR öğrencilerini kariyer kararı verme konusunda netleşmeye itmiş olabilir.

Kariyer kararı verme durumu da öğrencilerin kariyer uyumluluğunu etkileyebilir. PDR mezunları ağırlıklı olarak okullarda istihdam edilmekle birlikte sosyal hizmetler, adalet bakanlığı, rehabilitasyon merkezleri gibi kurumlarda istihdam edilme imkanına sahiptir. Bu bağlamda PDR'nin geniş bir çalışma alanına sahip olduğunu söylemek mümkündür. Alınan eğitimin yanı sıra iş imkânının görece yüksek olması, PDR öğrencilerinin karar verme süreçlerini olumlu yönde etkilemiş olabilir. Özetle, PDR öğrencilerinin aldıkları eğitim, kendi kariyer yapılandırmalarını ve uyumluluklarına olumlu yönde etkilemiş olabilir.

Bu çalışma PDR öğrencileriyle sınırlıdır. Çalışmada PDR öğrencilerinin kariyer uyumluluğunun, kariyer yapılandırmalarını ne düzeyde açıkladığı belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada elde edilen verilerin karşılaştırıldığı başka bir grup yer almamaktadır. Bu nedenle benzer nitelikte bir çalışma, görev tanımı daha net olan eğitim fakültesindeki diğer alan öğrencileri ile karşılaştırma yapabilecek şekilde tekrarlanabilir. Bunun yanında PDR öğrencilerinin kariyer uyumluluklarına ilişkin görüşlerine ilişkin derinlemesine bilgi elde etmeye yönelik nitel çalışmalar yapılabilir. Eğer öğrencilerin bu görüşleri belirlenebilirse kariyer yapılandırmalarına destek olacak uygulama dersleri oluşturulabilir ve öğrencilerin gittikleri kurumlar uygulama dersleri kapsamında yapılandırılabilir.

Bunun yanında çalışmada kariyer yapılandırmanın, kariyer uyumluluğunu önemli düzeyde yordadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuç doğrultusunda PDR öğrencilerine yönelik hazırlanacak kariyer rehberliği/danışmanlığı çalışmalarında kariyer keşfi ve bağlılığını artırmaya yönelik çalışmalara yer verilebilir. Benzer şekilde öğrencilerin kariyer uyumluluğunu sağlamada öğrencilerin mesleki gelişimini onların yaşam hikayelerine dayandıran kariyer yapılandırma kuramıyla ele alabilecek kariyer danışmanlığı programlarının oluşturulması faydalı olabilir.

EXTENDED ABSTRACT

Investigation Of Career Adaptability Of Counseling Department Students Career Construction Approach

*

Hazel Duru - Filiz Gültekin
Bursa Uludağ University

Today, rapid changes in work and vocational life cause individuals to have a dynamic structure in their careers and reveal the necessity of renewing themselves continuously. In this context, individuals should continuously structure their careers and adapt to the career they choose or determine during this structuring process. Career adaptability; an individual's job role is the preparation to deal with foreseeable tasks related to preparation and participation and to unforeseen situations caused by changes in work or working conditions. Career construction theory is an approach in which career interventions are made through storytelling. The aim of the study is to examine career adaptability of counseling students in the context of career construction.

The research was conducted using quantitative research methods. The study group consisted of 296 (225 female, 71 male) university students studying in the psychological counseling and guidance (PDR) department of a faculty of education in a public university. Data from the participants were collected using Career Configuration Inventory and Career Adaptability Scale. In the study, 346 data were collected and 296 data were analyzed, which met the assumptions required for analysis. In the study, independent samples t test to determine gender differentiation, to determine the relationships between variables, pearson moments correlation; Multiple regression analysis was used to determine the power of career construction to explain career adaptability of university students. SPSS 25 program was used for data analysis. The research questions were tested at .05 significance level. When the results are examined, it is seen that there is a moderate positive relationship between the subscale scores of the KUÖ and the subscale scores of the KYE ($p < .01$, $p < .05$). The career plan subscale score of the KUÖ and the KYE crystallizing, exploring and deciding subscale scores were moderate ($r = .38, .31, .49$), and the career

exploration subscale score was identified with the crystallizing, exploring and deciding. There was also a moderate significant correlation between the scale scores ($r = .35, .35, .39$). The deciding and crystallizing subscale scores of the KYE account for 36% of the total variance related to KUÖ ($R=0.61, R^2=0.36, F=57.65, p<0.01$). The findings of the study show that deciding and career crystallizing are important for counseling students career adaptability.

According to the findings, it can be said that the career adaptability of the students who construct the career is higher. The finding that career adaptation obtained in this study is significantly related to career construction coincides with the literature. When the problems of the counseling in Turkey reveals that quite diversified. It can be said that psychological counselor candidates have problems about off-site appointments, negative attitudes and professional identity of school administrators and teachers. In addition, when the opinions of the teachers and teachers about the difficulties of working as a psychological counselor / guidance counselor are examined, it is seen that the prejudiced attitude of the administrators and teachers about the counseling services, the lack of knowledge and cooperation and the lack of job description, and the presence of the workload called as labor are difficult. Both the increase in the number of graduates and the decrease in the number of appointments may have led the counseling students to become clear about their career decisions. Career decision-making can also affect students' career adaptability. Counseling graduates are mainly employed in schools but have the opportunity to be employed in institutions such as social services, ministry of justice and rehabilitation centers. In this context, it is possible to say that the counseling has a large working area. The relatively high level of employment as well as the education received may have positively affected the decision-making process of counseling students. In summary, the education received by counseling students may have had a positive impact on their career construction and adaptability. Counseling services aim to assist individuals in their educational, personal / social and vocational development, and to raise awareness of individuals and make the most appropriate decisions for themselves. Therefore, the counseling program has courses and content in this direction. Counseling students may lead the field courses and the contents of these courses to explore the

students, have a multifaceted perspective on career development, act more consciously about career planning and exploration and thus reflect on career construction. As is known, Turkey is very different in many undergraduate students from the program they graduated, making vocations outside the vocation is faced with the fact that they receive the training. The counseling department within the faculty of education can lead its graduates to identify themselves as teachers and therefore see the most important career path for them as guidance counselors in the Ministry of Education.

In line with the results obtained, career guidance / counseling studies will be prepared for counseling students. Likewise, it may be useful to develop career counseling programs that can deal with students 'career development theory based on their life stories, in order to ensure students' career adaptability

Kaynakça / References

- Akgün, E. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin bakış açısıyla sınıflarındaki rehberlik hizmetlerinin değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 474-483.
- Aslan, S. (2003). *Ankara ili ortaöğretim kurumlarında çalışan alandan ve alan dışından rehber öğretmenlerin mesleki etkinliklerine ilişkin görüşleri ve sorunları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, İ., Arastaman, G. ve Akar, F. (2011). Türkiye’de ilköğretim okulu yöneticileri ile rehber öğretmenler arasındaki çatışma kaynakları. *Eğitim ve Bilim*, 9(2), 474-483.
- Baysal, A. ve Buluş, M. (2001). PDR öğrencilerinin psikolojik gereksinim düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(9), 19-27.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). Korelasyonel araştırmalar. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (22. Baskı) içinde (ss. 184-189). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, E. (2010). İlköğretim okullarında görevli rehber öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların incelenmesi. *9.Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiriler* içinde (s. 911-917), 20-22 Mayıs 2010, Elâzığ, Türkiye.

- Chan, K. Y., Uy, M. A., Ho, M.-h. R., Sam, Y. L., Chernyshenko, O. S., ve Yu, K. Y. T. (2015). Comparing two career adaptability measures for career construction theory: Relations with boundaryless mindset and protean career attitudes. *Journal of Vocational Behavior*, 87, 22–31.
- Creed, P.A., Fallon, T. ve Hood, M. (2009). The relationship between career adaptability, person and situation variables, and career concerns in young adults. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 219-229.
- Corso, J.D. ve Refhuss, M.C. (2011). The role of narrative in career construction theory. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 334–339.
- Erdur Baker, Ö. ve Çetinkaya, E. (2007). Etik: Davranışta kırılma noktası. (R. Özyürek, F. K. Owen ve D. W. Owen Ed.). *Gelişen psikolojik danışma ve rehberlik: Meslekleşme sürecindeki ilerlemeler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erkan, Z. (2011). *Okul psikolojik danışmanı öz-yeterliliğini yordamada eğitim yaşantılarına ilişkin memnuniyetin rolü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Erus, S.M. ve Zeren, Ş.G. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kariyer uyumları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(3), 657-668.
- Eryılmaz, A. ve Kara, A. (2016). Investigation of psychometric properties of career adaptability scale. *The Online Journal of Counseling and Education*, 5(1), 29-39.
- Eryılmaz, A. ve Kara, A. (2017). Kariyer uyumluluğunun bireysel yönü: Kişilik özellikleri ve duygulanım açısından incelenmesi. *Journal of Mood Disorders*, 7(4), 212-218.
- Eryılmaz, A. ve Kara, A. (2018). Pre-Service teachers' career adaptabilities: It's relationships with career decision making self-efficacy and career barriers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(2), 235-244.
- Eryılmaz, A. ve Kara, A. (2018b). Öğretmen adayları için bir kariyer uyumluluk modeli. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 352-365.
- Eryılmaz, A. ve Kara, A. (2019). Kariyer uyumluluğu psikoeğitim programının öğrencilerin kariyer uyumluluk düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-16. Advance online publication.
- Eryılmaz, A. ve Kara, A. (2019b). Öğretmenlerin öznel iyi oluşlarıyla kariyer uyumlulukları arasında amaçlar için mücadele etmenin aracı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 9(52), 1-21.

- Gerçek, M. (2018). Mesleki kaygı ve kariyer uyumluluğu arasındaki ilişkiler: Öğretmen adayları açısından bir inceleme. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 297-312.
- Gül, H., Maksüdünov, A., Yamaltdinova, A. ve Abdildaev, M. (2019). Öğrencilerin demografik özelliklerinin kariyer uyumluluğu ve iyimserliği ile ilişkisi: Kırgızistan örneği. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 21(36), 34-46.
- Güvenç, M. (2001). *Okullardaki rehberlik faaliyetlerinin yürütülmesinde karşılaşılan güçlükler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Hamamcı, Z., Murat, M. ve Çoban, A. (2004). Gaziantep'teki okullarda çalışan psikolojik danışmanların mesleki sorunlarının incelenmesi. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiri Özetleri*, 201.
- Hatunoğlu, A. ve Hatunoğlu, Y. (2006). Okullarda verilen rehberlik hizmetlerinin problem alanları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 336.
- Hartung, P. J., Porfeli, E. J. ve Vondracek, F. W. (2008). Career adaptability in childhood. *The Career Development Quarterly*, 57(1), 63-74.
- Hirschi, A. (2009). Career adaptability development in adolescence: Multiple predictors and effect on sense of power and life satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 145-155.
- Karacan-Özdemir, N. (2018). Kariyer yapılandırma görüşmesi: Nitel bir değerlendirme aracı ve kariyer danışma yöntemi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(6), 1071-1081.
- Karacan-Özdemir, N. ve Ayaz, A. (2018). Okul psikolojik danışma ve rehberlik programları: Kariyer uyum yetenekleri açısından bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-17.
- Karaküçük, S. (2010). Okul rehberlik servislerinin fiziksel/mekânsal koşullarının incelenmesi: Rehber öğretmenlerin mekânsal algıları bağlamında. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28(1), 421-440.
- Karataş, Z. ve Şahin Baltacı, H. (2013). Ortaöğretim kurumlarında yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik okul müdürü, sınıf rehber öğretmeni, öğrenci ve okul rehber öğretmeninin (psikolojik danışman) görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 427-460.
- Maree, J. G. (2014). Career construction with a gay client: A Case Study. *British Journal of Guidance and Counselling*, 42(4), 436-449.

- Nazlı, S. (2007). Okul müdürlerinin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini algılamaları, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 26, 155-166.
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi. (2018). 23.06.2019 tarihinde <https://www.osym.gov.tr/TR,15285/2018-kpss-lisans-ve-oabt-sinav-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html> adresinden erişilmiştir.
- Özabacı, N., Sakarya, N. ve Doğan, M. (2008). Okul yöneticilerinin okullardaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(19), 8-22.
- Özyürek, R. (2009). Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları ve öğrencilere sağlanan süpervizyon olanakları: ulusal bir tarama çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (32), 54-63.
- Rottinghaus, P. J., Day, S.X. ve Borgen, F.H. (2005). The Career Futures Inventory: A Measure of Career-Related Adaptability and Optimism. *Journal of career assessment*, 13, 3-24.
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *Career Development Quarterly*, 45, 247-259.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In (S. D. Brown and R. W. Lent Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (p. 42-70). New York: John Wiley.
- Savickas, M.L. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250.
- Savickas, M. L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling and Development*, 90(1), 13-19.
- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. In (ed. S. D. Brown and R. W. Lent), *Career development and counseling: Putting theory and research to work*, (p.147- 183). (2nd ed). Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- Savickas, M. L. ve E. J. Porfeli. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661-673.
- Savickas, M.L., Porfeli, E.J., Hilton, T.L. ve Savickas, S. (2018). The Student Career Construction Inventory. *Journal of Vocational Behavior*, 106, 138-152.
- Siyez, D. M. ve Yusupu, R. (2015). Üniversite öğrencilerinde kariyer uyumluluğu ve kariyer iyimserliğinin cinsiyet rolü değişkenine göre incelenmesi. *İş Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 17(1), 78-88.

- Siyez, D. M. ve Belkis, Ö. (2016). Üniversite öğrencilerinde kariyer iyimserliği ve uyumluluğu ile toplumsal cinsiyet algısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 279-285.
- Koen, J., Klehe, U. C. ve Van Vianen, A. E. M. (2012). Training career adaptability to facilitate a successful school-to-work transition. *Journal of Vocational Behavior*, 81, 395-408.
- Sevinç, A. ve Siyez, D. M. (2018). Öğrenci kariyer yapılandırma envanteri'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Human and Work*, 5(2), 157-168.
- Terzi, Ş., Ergüner Tekinalp, B. ve Leuwerkw, W. (2011). Psikolojik danışmanların okul psikolojik danışma ve rehberlik programını değerlendirmeleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 51-60.
- Tuzcuoğlu, S. ve Korkmaz, B. (2001). Psikolojik danışma ve rehberlik öğrencilerinin boyuneğici davranış ve depresyon düzeylerinin incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, 135-152.
- Tuzgöl Dost, M. ve Keklik, İ. (2012). Alanda çalışanların gözünden psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (23), 389 - 407.
- Xie, B., Xia, M., Xin, X., ve Zhou, W. (2016). Linking calling to work engagement and subjective career success: The perspective of career construction theory. *Journal of Vocational Behavior*, 94, 70-78.
- Vupa, Ö. ve Gürünlü-Alma, Ö. (2008). Doğrusal regresyon çözümlemesinde çoklu bağlantı probleminin sapan değer içeren küçük örneklemelerde incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Fen Dergisi*, 31, 97-107.
- Yerin-Güneri, O., Büyükgöze-Kavas, A. ve Koydemir, S. (2007). Okul psikolojik danışmanlarının psikolojik gelişimi: Acemilikten olgunlaşmaya giden yol. (R. Özyürek, F. Korkut-Owen ve Dean W. Owen Ed.), *Gelişen Psikolojik Danışma ve Rehberlik İçinde* (s.139-161). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yüksel Şahin, F. (2008). Ortaöğretimdeki öğrenci görüşlerine göre psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-26.
- Zacher, H. (2014). Career adaptability predicts subjective career success above and beyond personality traits and core self-evaluations. *Journal of Vocational Behavior*, 84, 21-30.

Zikic, J. ve Klehe, U. (2006). Job loss as a blessing in disguise: The role of career exploration and career planning in predicting reemployment quality. *Journal of Vocational Behavior*, 69(3), 391–409.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Duru, H. ve Gültekin, F. (2019). Pdr öğrencilerinin kariyer uyumluluklarının kariyer yapılandırma yaklaşımı açısından incelenmesi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 161-181. DOI: 10.26466/opus.583886

Örgüt İklimi Algısı ve Yenilikçi İş Davranışı İlişkisinde Bilgi Paylaşımının Aracılık Rolü Üzerine Ampirik Bir Çalışma

DOI: 10.26466/opus.594768

*

Sema Yiğit* - Alperen M. Yiğit**

* Doç. Dr., Ordu Üniversitesi, Ünye İ.İ.B.F., Ünye/Ordu/Türkiye

E-Posta: semayigit@yahoo.com

ORCID: [0000-0003-4497-7529](https://orcid.org/0000-0003-4497-7529)

** Dr. Öğr. Üyesi, Ordu Üniversitesi, Ünye İ.İ.B.F., Ünye/Ordu/Türkiye

E-Posta: yigitalperen@hotmail.com

ORCID: [0000-0002-4141-2621](https://orcid.org/0000-0002-4141-2621)

Öz

Yenilikçi olmak her örgüt için rekabet gücü kazanma yolunda zorunluluk haline gelmiştir. Örgütlerin yenilikçi olması ise çalışanların yenilikçi iş davranışları göstermesi ile mümkündür. Çalışanları bu davranışları göstermeye sevk eden çeşitli bireysel ve örgütsel faktörler vardır. Bu çalışma kapsamında söz konusu faktörlerden örgüt iklimi algısı ve bilgi paylaşımı ele alınmıştır. İlgili literatür incelenerek bu iki faktörün yenilikçi iş davranışı ile ilişkisi ortaya konmuş ve çalışmanın temelini bu ilişki ağı oluşturmuştur. Çalışmanın amacı çalışanların örgüt iklimi algısı ile yenilikçi iş davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek ve bu ilişkiye bilgi paylaşımının aracılık edip etmediğini ortaya koymaktır. Çalışma amacına uygun olarak anket yöntemiyle elde edilen veriler, kalkınma ajanslarındaki çalışanlardan elde edilmiştir. Toplanan verilere öncelikle geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. İlgili literatür taraması sonucunda oluşturulan hipotezler SPSS ve AMOS programları yardımıyla test edilmiştir. Elde edilen bulgular neticesinde çalışanların örgüt iklimi algısının yenilikçi iş davranışı üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu ve bilgi paylaşımının bu etkide kısmi aracılık rolü oynadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Örgüt İklimi Algısı, Bilgi Paylaşımı, Yenilikçi İş Davranışı

An Empirical Study on the Mediating Effect of Knowledge Sharing on the Relationship between Organizational Climate Perception and Innovative Work Behavior

*

Abstract

Being innovative has become a necessity for every organization to gain competitiveness. Organizations can be innovative by way of employees who have innovative work behavior. There are various individual and organizational factors that encourage employees to demonstrate these behaviors. In this study, "organizational climate perception" and "knowledge sharing" among these factors are discussed. The relationship between these two factors and innovative work behavior was revealed by examining the related literature and the basis of this study was formed by this relationship network. The aim of study is to examine the relationship between perceived organizational climate and innovative work behavior and to determine whether the employee knowledge sharing mediates this relationship. In accordance with the purpose of the study, the data obtained by survey method were obtained from the employees of development agencies. Firstly, validity and reliability analyses were performed. The hypotheses generated by the relevant literature review were tested with the help of SPSS and AMOS programs. As a result of the findings, it was seen that organizational climate perception had a significant effect on innovative work behavior and employees' knowledge sharing played a partial mediator role in this effect.

Keywords: *Organizational Climate Perception, Knowledge Sharing, Innovative Work Behavior*

Giriş

Günümüzün bilgi yoğun ekonomisinde, bir örgütün mevcut bilgisi ve bu bilgiyi yenilik faaliyetlerinde kullanma yetisi giderek daha önemli bir kaynak haline gelmektedir. Yenilikçi çalışanlar bu noktada önemli roller üstlenirler. Bu çalışanlar bilgi edinmeye dair motivasyona ve kabiliyete sahip olup örgütü yenilik yapmaya taşıyan temeli inşa ederler. Ancak bireysel bilginin örgütsel bilgi haline gelmesi örgütteki yenilik faaliyetleri için oldukça önemlidir. Bu noktada öne çıkan bilgi paylaşımı hem bilgi alışverişi sağlayarak yeni bilgi edinimini kolaylaştırmasına hem de bireysel bilginin örgütsel bilgi haline gelerek bilginin bir nevi kurumsal bir kimlik kazanmasına yardım eder. Bu bağlamda bir örgütte yenilikçi iş davranışına sahip çalışanların olması önemli iken bu çalışanların bilgi paylaşımında bulunması da ayrı bir öneme sahip olacaktır.

Örgüt seviyesinde inovasyon faaliyetlerini gerçekleştirmek için çalışan seviyesinde yenilikçi olma gerekliliği göz önünde bulundurulduğunda, araştırmacılar arasında çalışanların hangi sebeplerle ve hangi şartlar altında yenilikçi davranış göstereceğine dair büyüyen bir ilgi vardır (Sanders ve Lin, 2016, s. 33). Yine benzer şekilde çalışanların bilgi paylaşımında bulunmasına da etki eden birçok bireysel ve örgütsel faktör bulunmaktadır ve bu faktörlerin belirlenmesi bilgi paylaşımını artırabilmek için önem teşkil eder. Bu çalışma kapsamında ele alınan ve bireyin çevresiyle arasındaki anahtar bağlantı olarak tanımlanan (Kozlowski ve Doherty, 1989, s. 546) örgüt ikliminin her iki davranışla da ilişkili olduğu düşünülmektedir. Uygun bir örgüt iklimi hem bilgi paylaşımına yardım edecek hem de çalışanların yenilikçi iş davranışı göstermesine ortam sağlayacaktır.

Ama tabii bütün örgütsel süreçlerde olduğu gibi gerçekte ne olduğundan çok nasıl algılandığı önemli olan iklim, çalışma ortamının nesnel özellikleri ile bireylerin cevapları arasındaki ilişkiye aracılık etmektedir. Yani bireyler çalışma ortamındaki değişkenlere doğrudan tepki göstermezler, algılar ve yorumlarlar (Carr, Schmidt, Ford, ve DeShon, 2003, s. 605). Bu yüzden çoğu zaman örgüt ikliminden kasıt örgüt iklimi algısıdır.

Bu çalışmada örgüt iklimi algısının hem bilgi paylaşımı ile hem de yenilikçi iş davranışı ile olan ilişkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu ilişki

ağında incelen başka bir ilişki de bilgi paylaşımı ile yenilikçi iş davranışı arasındadır.

Bilgi Paylaşımı

Bilgi paylaşımını temelde bilgiyi kuruluş içindeki diğer kişilere sunma/yayma eylemi olarak tanımlamak mümkündür (Ryu, Ho ve Han, 2003, s. 113). Bilgi paylaşımı tek seferlik bir faaliyet değil, bireylerin karşılıklı olarak sahip oldukları bilgilerini (örtük ve açık) paylaştıkları ve birlikte yeni bilgiler oluşturdukları bir süreçtir (Hooff ve Ridder, 2004, s. 118). Örgütler, bireysel bilgiyi örgütsel bilgi haline getirecek bu faaliyeti arttırmaya çalışmaktadırlar. Bu amaçla ilgili literatürde çalışanların bilgi paylaşımında bulunmalarını engelleyen birçok faktör ortaya konulmuştur. Bu faktörlerden bir kısmı bireysel özelliklerden kaynaklanmakta iken diğer bir kısmı ise örgütsel özelliklerden kaynaklanmaktadır. Bilgi paylaşımını engelleyen bireysel faktörler olarak bilgiyi güç olarak kullanmak için kendine saklama, fikirlerin çalınmasından korkma, zayıf iletişim, yalnız çalışma kültürü, sahip olunan bilginin çok özelleşmiş olması, diğer meslektaşlarına duyulan güvensizlik, bilgi paylaşımına zaman ayıramama, sahip olunan bilginin değerini bilememe (Hussein ve Wahba, 2003, s. 259; Riege, 2005, s. 23; Farooq, 2018, s. 242) gibi faktörler ele alınmıştır. Örgütsel faktörler olarak ise açık iletişimi sağlayan liderlik eksikliği, bilgi paylaşımına yönelik ödül ve teşviklerin yetersiz olması, kurum kültürünün bilgi paylaşımını engelleyici bir rol oynaması, fiziksel iş çevresinin bilgi paylaşımı yapmayı zorlaştırması, çalışanlar arası rekabetin fazla olması (Riege, 2005, s. 26; Farooq, 2018, s. 242) gibi faktörlere yer verilmiştir. Bireylere ve örgütlere has bu faktörlerin ortadan kaldırılması ile bilgi paylaşımı davranışının artacağı beklenilebilir. Bilgi paylaşımı davranışı arttıkça da çalışanların yenilikçi iş davranışı göstermeleri kolaylaşacaktır.

Yenilikçi İş Davranışı

Her örgüt için önemli hale gelmiş olan yenilikçi olabilmek yetisinin kazanılabilmesi için çalışanların yenilikçi olmaları için teşvik edilmesi gerekir (Agarwal, 2014a, s. 43). Yenilikçi iş davranışı gösteren çalışanlardan oluşmuş bir örgüt yenilikçi olabilmenin önünü açmıştır. Yenilikçi iş

davranışı (YİD), bir inovasyonun geliştirilmesi için gerekli bir dizi bağımsız yenilik görevini yerine getirmek için çalışanların bireysel ya da sosyal etkileşimle iş bağlamında yürüttükleri tüm fiziksel ve bilişsel çalışma faaliyetlerinin toplamı şeklinde tanımlanmaktadır (Messmann ve Mulder, 2012, s. 45). Yenilikçi iş davranışları, örgütlerin hayatta kalması, sürdürülebilirliği ve büyümesi için hayati öneme sahiptir. Ancak, YİD göstermek çalışanlar için ekstra bir rol davranışdır. Bu ise YİD gösteren çalışanın bu davranışı nedeniyle anında ödüllendirilmediği veya söz konusu davranışı göstermediği takdirde bir yaptırıma maruz kalmadığı anlamına gelir.

Scott ve Bruce'a (1994) ve onların çalışmasını esas alan Janssen'a (2000) göre işyerinde YİD, fikir üretimi, fikir tanıtımı ve fikir gerçekleştirme olmak üzere üç farklı görevden oluşan karmaşık bir davranıştır. Bireysel yenilik, herhangi bir alanda yeni ve yararlı fikirlerin üretilmesiyle başlar. Bu yeni fikirlerin ortaya çıkışlarında genellikle işle ilgili algılanan sorunlar, uyumsuzluklar ve yeni ortaya çıkan eğilimler etkilidir. Bir sonraki aşama olan fikir tanıtımında yeni bir fikir ortaya çıkaran çalışan, bu fikri destekleyecek bir çevre oluşturmayı amaçlar. Son aşamada ise fikrin uygulanabilecek bir prototipi veya modeli oluşturulur. Basit inovasyonlar çoğunlukla ilgili çalışanlar tarafından tamamlanırken, daha karmaşık inovasyonların başarılması genellikle çeşitli özel bilgi, yeterlilik ve iş rollerine dayanan takım çalışmasını gerektirir (Janssen, 2000, s. 288; Scott ve Bruce, 1994, s. 581-582; Yuan ve Woodman, 2010, s. 324).

Çalışanların yenilikçiliği iş başarısı ve örgütlerin uzun vadede ayakta kalması için kritik öneme sahip olduğundan, örgütler bu davranışları teşvik edebilecek faktörleri incelemeye ilgi duymaktadırlar (Agarwal, 2014b, s. 104). YİD üzerinde olumlu etkisi olan faktörler incelendiğinde Ramamoorthy vd. (2005) çalışmalarında çalışanlara işlerini yapma şekilleri konusunda özerklik sağlamanın YİD üzerinde en güçlü etkiye sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Aynı zamanda çalışanların iş yapış şekilleri üzerinde daha az kontrol, işlerini yaparlar iken yeni yöntemler geliştirmelerini sağlayacak bir çevre ve fikirlerini uygulamalarına gösterilen desteğin çalışanların YİD göstermelerine etki edeceğini tespit etmişlerdir. Araştırmacılara göre çalışanların işleri üzerindeki kontrolleri arttıkça iş ile ilgili deneyimlerinin zenginleşmesi sağlanacak ve dolayısıyla yenilik yapmak için daha motive olacaklardır. Bu yüzden iş tasarımları yaparken bunlara

dikkat etmek önemlidir (Ramamoorthy vd., 2005, s. 148). Çalışanların yenilikçi davranışları göstermesini engelleyen zaman kısıtı, risk almakta isteksizlik, eleştirilerden korkma, uzmanlık gücünü kaybetme endişesi ve iş yükü artışından çekinme gibi çeşitli faktörler vardır (Sanders ve Lin, 2016, s. 35).

YİD göstermenin sadece örgüte değil çalışanlara da yararı vardır. Ayrıca, çalışanlar kendi mesleki gelişimleri açısından yenilik sürecine katılımlarından yararlanabilirler. Bir yenilik ortaya çıkarma faaliyetine dâhil olmak, çalışanlara profesyonel olarak gelişim fırsatları sağlayan yeni deneyimlere yol açabilir (Messmann ve Mulder, 2017, s. 142).

Genel olarak olumlu bir özellik olarak düşünülen YİD'nın negatif etkilerini araştıran çalışmalar da literatürde yer almaktadır. Shih ve Susanto (2011) YİD'nın çalışma arkadaşlarıyla çatışma ve işten ayrılma niyeti üzerinde pozitif bir etkisi olduğunu tespit etmişlerdir (Shih ve Susanto, 2011, s. 122).

Yenilikçi davranışa ilişkin daha önce yapılan araştırmalar özellikle kişilik ve motivasyon gibi bireysel özellikler ile ilgiliyken, son çalışmalarda örgüt kültürü ve yöneticilerle ilişkiler gibi örgüt ortamı değişkenlerinin daha önemli olduğu düşünülmektedir (Park, Song, Yoon, ve Kim, 2014, s. 78). Bu bağlamda çalışma kapsamında ele alınan örgüt iklimi örgütün ortamını en iyi yansıtan faktörlerden biridir.

Örgüt İklimi Algısı

İklim, organizasyondaki yaşamı karakterize eden tutumlar, duygular ve davranışlar topluluğu olarak örgüte has bir özellik olarak kabul edilir ve örgütün üyelerinin algı ve anlayışlarından bağımsız olarak vardır (Ekvall, 1996, s. 105). Örgütsel iklim bir metafordur. Gerçek (meteorolojik) iklim gibi ölçülebilir özelliklere de sahiptir, fakat örgüt iklimi daha çok bireylerin algılarıyla ilgilidir. Bu açıdan örgütün iklimi, bu bireysel algıların kolektif bir ürünü olarak tanımlanabilir (Gray, 2007, s. 9). Örgüt iklimi esasında örgüt çevresindeki ölçülebilir nesnel özellikler ile kişinin kendine has tercihleri arasındaki uyum tarafından yönlendirilen kişisel bir deneyimdir. Bu yüzden her çalışanın örgüt iklimi algısı farklı olacaktır (Gray, 2007, s. 5).

Örgüt iklimin, insan davranışlarını ve örgütlerin işleyişini açıklamanın önemi hakkında genel bir fikir birliği bulunmasına rağmen, diğer ilgili kavramlarla örgütsel iklimin arasındaki farklılıklara dair çeşitli görüşler vardır (Al-Shammari, 1992, s. 30). Şüphesiz örgüt iklimi ile farklılığı en çok ortaya koyulmaya çalışılan kavram örgüt kültürüdür. Örgüt iklimi ve örgüt kültürü birbirine bağlı kavramlardır. Çalışanların değerleri ve inançları ki bunlar kültürün bir parçasıdır, örgütsel politikalar, uygulamalar ve prosedürler hakkındaki yorumlarını yani iklimi etkilemektedir (Schneider, Brief, ve Guzzo, 1996, s. 9).

Örgüt iklimi ve örgüt kültürü arasındaki farklara bakıldığında iki kavram arasında önemli farklılıklar olduğunu söylemek mümkündür. İklim bir durumu ve bu durumun örgüt üyelerinin düşünceleri, hisleri ve davranışlarıyla bağlantısını ifade eder. Bu nedenle geçici, öznel ve çoğu zaman güç ve nüfuz sahibi insanlar tarafından doğrudan manipülasyona tabidir. Kültür ise zaman içinde oluşur ve karmaşık olduğu için manipülasyonlara daha dirençlidir (Denison, 1996, s. 644). Kültür öğrenilebilen bir kavram iken iklimle ilgili herhangi bir öğrenme sürecinden bahsedilemez (Al-Shammari, 1992, s. 31).

Kavramlar Arasındaki İlişkiler ve Hipotezlerin Geliştirilmesi

İklim, bireylerin davranışları ve davranışlarının potansiyel sonuçlarına dair örgütün beklentileri konusunda aldıkları sinyalleri temsil eder (Scott ve Bruce, 1994, s. 582). Örgüt iklimi ile çalışanın yenilik yapmaya hazır olması arasında pozitif bir ilişki vardır (Suliman, 2001, s. 55). Yeni ürün geliştirmede iklimin ve kültürün önemli rolü olduğu görülmektedir (Cooper, Edgett, ve Kleinschmidt, 2004, s. 31). İklim problem çözme, karar verme, iletişim, koordinasyon, kontrol ve öğrenmenin psikolojik süreçleri, motivasyon ve bağlılık yaratma gibi örgütsel süreçleri etkiler (Ekvall, 1996, s. 106). Yenilikçi iş davranışı da bu örgütsel süreçlerden biri olup örgüt ikliminden etkilenmektedir.

H₁: Algılanan örgüt ikliminin yenilikçi iş davranışı üzerinde anlamlı etkisi vardır.

Örgütsel iklim, çalışanlara hangi davranışın uygun ve arzu edilir olduğunu ileterek rehberlik eder. Çok sayıda çalışma, organizasyonel iklimin rolünü, bilgi paylaşımı davranışının kritik bir unsuru olarak kabul etmiş

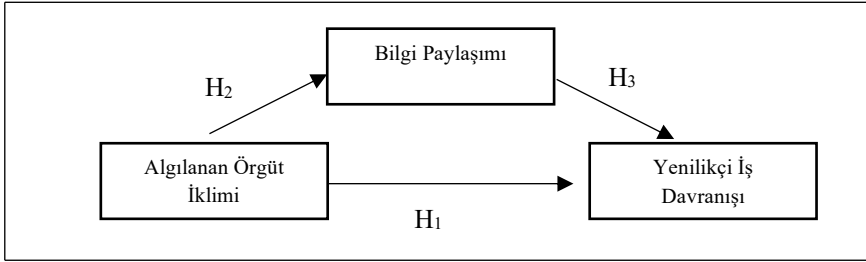
ve bilgi paylaşımına uygun bir organizasyonel iklim yaratma ihtiyacını vurgulamıştır (Anwar ve Prasad, 2013, s. 578). Örgüt iklimi çalışanların sübjektif normları üzerinden bilgi paylaşımını etkiler (Tohidinia ve Mosakhani, 2010, s. 621; Bock, Zmud, Kim, ve Lee, 2005, s. 99).

H₂: Algılanan örgüt ikliminin bilgi paylaşımı üzerinde anlamlı etkisi vardır.

Kuşkusuz ki, birinin bilgiyi aktarma ve kullanma yeteneği, hızlı problem çözme kapasitesi ve değişikliklere daha hızlı tepki verme gibi bireysel inovasyon seviyesini yükseltebilir. Literatürde bilgi paylaşımının yenilikçi iş davranışına etki ettiğini gösteren birçok çalışma (Phung, Hawryszkiewicz, Chandran ve Ha, 2017, s. 8; Akhavan, Hosseini, Abbasi, ve Manteghi, 2015, s. 576; Radaelli, Lettieri, Mura ve Spiller, 2014, s. 407; Mura, Lettieri, Radaelli ve Spiller, 2013, s. 535) yer almaktadır.

- H₃: Bilgi paylaşımının yenilikçi iş davranışı üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.
- H₁, H₂ ve H₃ hipotezlerine temel sağlayan literatür neticesinde oluşturulan son hipotez:
- H₄: Algılanan örgüt ikliminin yenilikçi iş davranışa etkisinde bilgi paylaşımının aracılık rolü vardır.

Algılanan örgüt ikliminin yenilikçi iş davranışa etkisinde bilgi paylaşımının aracılık rolünü ölçmek için oluşturulan model Şekil 1'deki gibidir.



Şekil 1. Araştırmanın Modeli

Yöntem

Evren ve Örneklem

Türkiye’de kalkınma ajansları buldukları bölgede sürdürülebilir bölgesel kalkınmayı hızlandırmak ve bölge içi gelişmişlik farklarını azaltmak

amacıyla stratejiler geliştirmek, destekler vermek, işbirliği ve koordinasyon sağlamak ve yerel potansiyelleri etkin ve verimli bir şekilde harekete geçirmeyi ana amaç edinmişlerdir (Akbulut, 2018, s. 61).

Kalkınma ajansları bölgesel yenilikçiliğin temel stratejik hedef olarak alındığı bölgesel gelişme politikalarının inşasında yenilik sürecini ortaya çıkaran tüm aktörlerin birbiriyle olan etkileşimini hızlandıracak bir katalizör olarak görülmektedir (Tuncel ve Bakir, 2010, s. 34). Ajansların bu misyonu gerçekleştirebilmeleri için yenilikçi iş davranışına sahip çalışanların olması çok önemlidir.

Algılanan örgütsel iklimin ve bilgi paylaşımının çalışanların yenilikçi iş davranışına etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, Türkiye'deki Kalkınma Ajanslarında çalışanlar araştırma evrenini oluşturmaktadır. Çalışmaya katılımı artırmak ve katılımcılara kolaylık ve zaman tasarrufu sağlamak amacıyla online olarak hazırlanan anketler çalışanlara 2 ay süresince birkaç kez gönderilmiş ve 218 adet anket elde edilmiştir. Bu anketlerden özensiz doldurulanlar çıkartıldıktan sonra 196'sı değerlendirmeye alınmıştır.

Ölçüm Araçları

Ölçüm aracı olarak soru formu kullanılmıştır. Bilgi Paylaşımı Davranışı Ölçeği, Chennamaneni vd. (2012) tarafından geliştirilmiş ve Töre (2017) tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Yenilikçi İş Davranışı Ölçeği Janssen (2000) tarafından geliştirilmiş ve yine Töre (2017) tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Örgüt İklimi Ölçeği Stringer (2001) tarafından geliştirilmiş olup Mumcu (2018) tarafından Türkçeye çevrilmiştir.

Araştırma Bulguları

Katılımcılara dair tanımlayıcı veriler tablo 1'de verilmiştir. Tablo incelendiğinde katılımcıların çoğunluğunu erkek (%77), 31-40 yaş arası (%76), lisans mezunu (%68,4) ve 6-10 yıl aralığında (%74,5) kurumda çalışanların oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri

Değişken	Değişken Değeri	Frekans	Yüzde(%)
Cinsiyet	Kadın	45	23,0
	Erkek	151	77,0
Yaş	21-30 yaş arası	18	9,2
	31-40 yaş arası	149	76,0
	41-50 yaş arası	27	13,8
	50 yaş üzeri	2	1,0
Eğitim Durumu	Ön Lisans	9	4,6
	Lisans	134	68,4
Kurumda Çalışma Süresi	Lisansüstü	53	27,0
	1 yıl ve daha az	4	2,0
Kurumda Çalışma Süresi	2-5 yıl	33	16,8
	6-10 yıl	146	74,5
	10 yıldan fazla	13	6,6

Faktör Analizi Sonuçları

Araştırmada kullanılan tüm ölçekler için açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analizler için SPSS istatistik paket programı ve Amos paket programı kullanılmıştır.

Bilgi Paylaşımı Ölçeği'nin Açımlayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Chennamaneni vd. (2012) tarafından geliştirilen ve 4 ifadeden oluşuna bilgi paylaşımı ölçeğinde yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin Ölçüm Yeterliliği .839, Bartlett Test Chi-Square 511,668 bulunmuştur (Sig. .000). Cronbach's Alpha değeri .907 olarak bulunmuştur. Toplam 4 ifadeden oluşan ölçek tek faktörde toplanmıştır. Ölçeğin toplam açıklama gücü %71,223 olarak gerçekleşmiştir.

Tablo 2. Bilgi paylaşımı ölçeği açımlayıcı faktör analizi sonuçları

Bilgi Paylaşımı	Faktör Yüğü
İşle ilgili teorik bilgilerimi, çalışma arkadaşlarım ile paylaşıyorum.	0,878
Eğitim ve öğretimle edindiğim uzmanlığımı, çalışma arkadaşlarımla paylaşıyorum.	0,870
Yaptığım işin sırrını ve nasıl yapıldığını, çalışma arkadaşlarımla paylaşıyorum.	0,837
İş deneyimlerimi, çalışma arkadaşlarımla paylaşıyorum.	0,788

Tablo 3. Bilgi paylaşımı (BP) ölçeği DFA sonuçlarında ulaşılan uyum indeksleri değerleri

İndeks	BP Ölçeği Uyum İndeksleri	Normal Değer	Kabul Edilebilir Değer
CMIN/DF	2.881	≤ 3	≤ 5
GFI	0.98	≥ 0.95	≥ 0.90
CFI	0.99	≥ 0.95	≥ 0.90
NFI	0.99	≥ 0.95	≥ 0.90
RFI	0.97	≥ 0.95	≥ 0.90
TLI	0.98	≥ 0.95	≥ 0.90
RMSEA	0.09	≤ 0.05	≤ 0.10

Tablo incelendiğinde bilgi paylaşımı ölçeği DFA sonucunda ulaşılan uyum indekslerinin kabul edilebilir uyum derecesinde olduğu görülmektedir. Bu model ile veri uyumunun olduğu anlamına gelmektedir.

Örgüt İklimi Ölçeği'nin Açıklayıcı ve Doğrulamalı Faktör Analizi Sonuçları

Araştırmada Stringer (2001) tarafından geliştirilen örgüt iklimi ölçeği kullanılmıştır. Toplam 24 ifadeden oluşan ölçekte 6 boyut bulunmaktadır. Bu boyutlar örgütsel yapı, sorumluluk, fark edilme, destek, standartlar ve bağlılık olarak belirlenmiştir. Ölçeğe ait her bir boyut 4 ifade ile ölçülmektedir. Yapılan faktör analizi sonucunda bazı ifadelerin faktör yüklerinin yeterli düzeye ulaşmadığı tespit edilmiştir. Standartlar boyutundaki 4 ifade, sorumluluk boyutundaki 4 ifade ve örgüt yapısı boyutundaki 1 ifade bu sebepten analizden çıkarılmıştır. Geriye kalan 15 ifadeye ait açıklayıcı faktör analizi tablo 4'deki gibidir.

Yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin Ölçüm Yeterliliği .923, Bartlett Test Chi-Square 3266,097 bulunmuştur (Sig. .000). Cronbach's Alpha değeri .956 olarak bulunmuştur. Toplam 15 ifadeden oluşan ölçek dört faktörde toplanmıştır. Ölçeğin toplam açıklama gücü %82,755 olarak gerçekleşmiştir.

Tablo 4. Örgüt iklimi (Öİ) ölçeği açımlayıcı faktör analizi sonuçları

Örgüt Yapısı	Faktör Yüğü
Bu kurumda işler açıkça tanımlanmış ve mantıklı bir biçimde yapılandırılmıştır.	0,947
Görev aldığım bazı işlerde üstümün tam olarak kim olduğuna karar veremediğim zamanlar olur.	0,912
Çalıştığım kurumda kimin resmi karar verme yetkisine sahip olduğu bazı durumlarda belirsizdir.	0,897
Fark Edilme	Faktör Yüğü
Bu kurumda çalışanlar iş performanslarının mükemmelliği oranında ödüllendirilir.	0,979
Çalıştığım kurumda en iyilerin üst kademelere doğru yükselmesine olanak sağlayan bir terfi sistemi vardır.	0,872
Çalıştığım kurumda yapılan işler yeterince fark edilmez ve ödüllendirilmez.	0,867
Bu kurumda ödül ve teşvikler genellikle ceza ve tehditlerden daha fazla kullanılmaktadır.	0,734
Destek	Faktör Yüğü
Çalıştığım kurumda hata yapanlar üstlerinden çok fazla anlayış görmezler.	0,914
Zor bir görev üstlendiğim zaman genellikle, üstüm ve çalışma arkadaşlarımdan yardım alabileceğimi bilirim.	0,887
İyi çalışan bir takımın üyesi olduğumu düşünüyorum.	0,882
Bu kurumdaki çalışanlar gerçekten birbirine yeterince güvenmez.	0,812
Bağlılık	Faktör Yüğü
Çalışanlar bu kuruma ait olmaktan dolayı gurur duyar.	0,935
Bu kuruma ne olacağı aşlında çok da umurumda değildir.	0,881
Çalıştığım kurumun amaçlarını genellikle ciddi anlamda benimserim.	0,876
Görebildiğim kadarıyla çalışanların bu kuruma fazla kişisel bağlılıkları yoktur.	0,799

Tablo 5. Örgüt iklimi ölçeği (Öİ) DFA sonuçlarında ulaşılan uyum indeksleri değerleri

İndeks	BP Ölçeği Uyum İndeksleri	Normal Değer	Kabul Edilebilir Değer
CMIN/DF	1,704	≤ 3	≤ 5
GFI	0,91	≥ 0,95	≥ 0,90
CFI	0,98	≥ 0,95	≥ 0,90
NFI	0,96	≥ 0,95	≥ 0,90
RFI	0,95	≥ 0,95	≥ 0,90
TLI	0,98	≥ 0,95	≥ 0,90
RMSEA	0,06	≤ 0,05	≤ 0,10

Yenilikçi İş Davranışı Ölçeği'nin Açımlayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Yenilikçi İş Davranışı Ölçeği, Janssen (2000) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 9 ifade ve fikir üretme, fikir destekleme ve fikir uygulama olmak üzere 3 boyuttan oluşmaktadır.

Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin Ölçüm Yeterliliği .942, Bartlett Test Chi-Square 1516,361 bulunmuştur (Sig. .000). Cronbach's Alpha değeri .949 olarak bulunmuştur. Toplam 9 ifadeden oluşan ölçekte ifade sayısı korunmuş ve tek faktörde toplanmıştır. Ölçeğin toplam açıklama gücü %67,445 olarak gerçekleşmiştir.

Tablo 6. Yenilikçi iş davranışı ölçeği (YİD) açımlayıcı faktör analizi sonuçları

Yenilikçi İş Davranışı	Faktör Yüğü
Zor durumlar için yeni fikirler üretim.	0,861
Yeni çalışma metotlarını, tekniklerini ve araçlarını araştırırım.	0,861
Çalışma ortamımda, düzenli olarak yenilikçi fikirler öneririm.	0,849
Yenilikçi fikirlerin faydasını değerlendiririm.	0,832
Yenilikçi fikirleri, kullanışlı uygulamalara dönüştürürüm.	0,819
Çalışma arkadaşlarımla yenilikçi fikirler için heyecanlanmasını önemserim.	0,810
Yenilikçi fikirleri desteklerim.	0,795
Yenilikçi fikirlerin edinilmesini takdir ederim.	0,781
Problemler için orijinal çözümler üretirim.	0,779

Tablo 7. Yenilikçi iş davranışı (YİD) ölçeği DFA sonuçlarında ulaşılan uyum indeksleri değerleri

İndeks	BP Ölçeği Uyum İndeksleri	Normal Değer	Kabul Edilebilir Değer
CMIN/DF	1,054	≤ 3	≤ 5
GFI	0,97	≥ 0.95	≥ 0.90
CFI	0,99	≥ 0.95	≥ 0.90
NFI	0,98	≥ 0.95	≥ 0.90
RFI	0,97	≥ 0.95	≥ 0.90
TLI	0,99	≥ 0.95	≥ 0.90
RMSEA	0,02	≤ 0.05	≤ 0.10

Analiz sonucunda elde edilen ortalamalar, standart sapmalar ve korelasyon değerleri Tablo 8'de yer almaktadır.

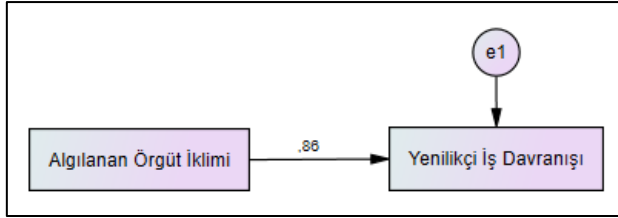
Tablo 8. Verilere ilişkin ortalama, standart sapma ve korelasyon değerleri

	Ort.	S.S.	Öİ	BP	YİD
Öİ	3,640	0,748	1		
BP	3,769	0,680	0,598**	1	
YİD	3,996	0,717	0,858**	0,635**	1

Analizde çoklu doğrusal bağlantı sorunu olup olmadığını belirlemek amacıyla doğrudanlığa (collinearity) bakılmıştır. Elde edilen tolerans ve VIF değerleri algılanan örgüt iklimi ile bilgi paylaşımı arasında çoklu bağlantı olmadığını göstermiştir (Tolerans: ,642 > .2, VIF: 1,557 < 10).

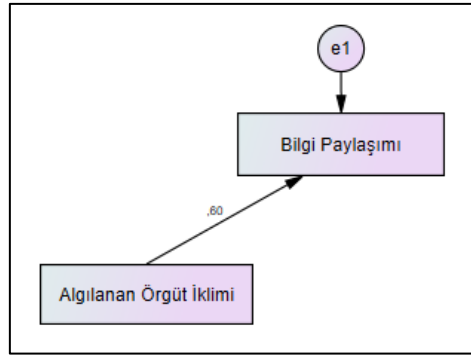
Yapısal Eşitlik Modellemesi Amos ile Aracılık Etkisi Analizi

Örgüt iklimi algısının yenilikçi iş davranışı üzerinde etkisinde bilgi paylaşımının aracılık etkisini ölçmek için SPSS Amos paket programı ile Şekil 1'deki modeli test etmeden önce H₁, H₂, H₃ hipotezlerini test etmek gerekir. H₁ hipotezini test etmek için kurulan model Şekil 2'deki gibidir.

Şekil 2. H₁ hipotezine ait test edilen model

Regression Weights	Estimate	S.E.	C.R.	P
yenisd <--- orgikl	,822	,035	23,285	***
Standardized Regression Weights	Estimate			
yenisd <--- orgikl	,858			

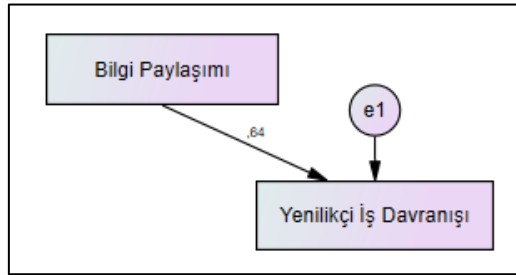
Analiz sonuçlarına göre algılanan örgüt ikliminin yenilikçi iş davranışı üzerinde anlamlı etkisi vardır. H₁ hipotezi kabul edilmiştir.



Şekil 3. H₂ hipotezine ait test edilen model

Regression Weights	Estimate	S.E.	C.R.	P
bilpay <--- orgikl	,544	,052	10,425	***
Standardized Regression Weights	Estimate			
bilpay <--- orgikl	,598			

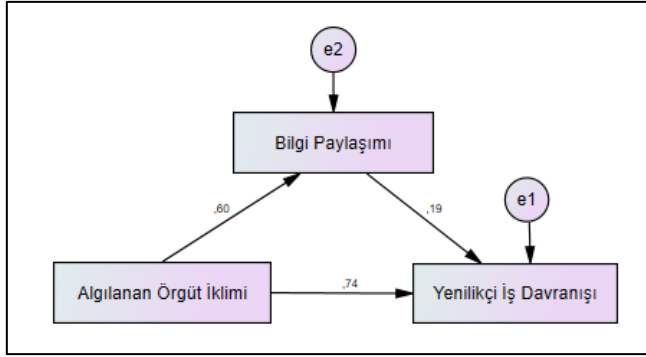
Analiz sonuçlarına göre algılanan örgüt ikliminin bilgi paylaşımı üzerinde anlamlı etkisi vardır. H₂ hipotezi kabul edilmiştir.



Şekil 4. H₃ hipotezine ait test edilen model

Regression Weights	Estimate	S.E.	C.R.	P
yenisd <--- bilpay	,670	,058	11,489	***
Standardized Regression Weights	Estimate			
yenisd <--- bilpay	,635			

Analiz sonuçlarına göre bilgi paylaşımının yenilikçi iş davranışı üzerinde anlamlı bir etkisi vardır. H₃ hipotezi kabul edilmiştir.

Şekil 5. H₄ hipotezine ait test edilen model

Regression Weights	Estimate	S.E.	C.R.	P
bilpay <--- orgikl	,544	,052	10,425	***
yenisd <--- bilpay	,201	,046	4,340	***
yenisd <--- orgikl	,713	,042	16,943	***
Standardized Regression Weights	Estimate			
bilpay <--- orgikl	,598			
yenisd <--- bilpay	,190			
yenisd <--- orgikl	,744			

Aracılık etkisi analizinde, bir bağımsız değişkenin bir bağımlı değişkene etkisinde başka bir bağımsız değişken modele girdikten sonra bu ilişkinin düşmesi veya yok olması beklenir. Etki yok oluyorsa tam aracılık, bir düşme söz konusu ise kısmi aracılıktan söz edilebilir.

Algılanan örgüt ikliminin yenilikçi iş davranışına etkisi anlamlı ve regresyon katsayısı 0,858 olarak bulunmuştur. Bilgi paylaşımı değişkeni modele dâhil edildiğinde ise bu etkinin yine anlamlı olduğu fakat regresyon katsayısının 0,744'a düştüğü görülmektedir. Bundan dolayı bilgi paylaşımının yenilikçi iş davranışına etkisinde örgüt ikliminin kısmi aracılık etkisinden söz edebiliriz. Amos yazılımı ile analizde standardize indirekt etkilerin "Lower Bounds" ve "Upper Bounds" değerleri 0,070 ve 0,159 olarak ölçülmüştür. Bu da aracılık etkisinin pozitif ve bu aralıklar içerisinde olduğunu göstermektedir. Oluşturulan aracılık analizinin anlamlılık değeri (Standardized Indirect Effects - Two Tailed Significance) $p=0,008 < 0,05$ olduğundan aracılık etkisini ölçen model geçerli ve anlamlıdır. H₄ hipotezi kabul edilmiştir.

Sonuç

Ekonomistlerin toprak, sermaye ve emek gibi sonlu kaynaklarının aksine, bilgi ve entelektüel sermaye, sistematik kullanımları ve uygulamaları ile artan getiri sağlayabilen sonsuz kaynaklardır (Tiwana, 2000, s. 42). Günümüzde sadece işletmelerin değil her örgütün yenilikçi olması gerekmektedir. Yenilikçi örgüt olabilmenin ilk adımı ise bu sonsuz kaynağa sahip olmaktır. Bilginin sonsuzluğu, kendini yenileyebilme gücünden gelmektedir. Bireyler yeni bilgi üretimi için diğer bireylerin bilgisine de ihtiyaç duymaktadırlar. Bu noktada bilgi paylaşımı kavramı ortaya çıkmaktadır. Görünürde bilgi paylaşımı yapılması kendiliğinden gerçekleşen doğal bir örgütsel süreç olarak düşünülebilir. Ancak uygulamada çalışanların bilgi paylaşımı yapmasını engelleyen birçok bireysel ve örgütsel neden vardır. Bunlar aşıldığında çalışanlar bilgi paylaşımında bulunacak bu ise yenilikçi iş davranışı göstermenin kapısını açacaktır. Çalışanların yenilikçi iş davranışı göstermesini isteyen örgütler bilgi paylaşımı yapmalarını motive etmelidirler (Carmeli, Gelbard, ve Reiter-Palmon, 2013, s. 96). Tıpkı bilgi paylaşımında olduğu gibi yenilikçi iş davranışı göstermeye de birçok bireysel ve örgütsel faktör etki etmektedir. Bu noktada örgüt iklimi her iki davranış için de etkiye sahip olan örgüte has bir faktördür. Örneğin güven, iletişim kolaylığı ve bilgi paylaşımının ödüllendirildiği bir iklim, çalışanları bilgi paylaşmaya yönlendirirken (Gupta, 2008, s. 186; Hooff ve Ridder, 2004, s. 117) yaratıcılığı teşvik eden, çalışanlarına özerklik sağlayan ve güçlü bir örgütsel destek algısı sunan bir iklim de çalışanları yenilikçi iş davranışı göstermeye itecektir (Hunter, Bedell, ve Mumford, 2007, s. 69; DiLiello ve Houghton, Maximizing organizational leadership capacity for the future: Toward a model of self-leadership, innovation ve creativity, 2006, s. 319).

Bu çalışma kapsamında ele alınan üç değişkenin birbirleriyle ilişkileri incelenmiştir. Analiz sonucunda algılanan örgüt ikliminin yenilikçi iş davranışı üzerinde, algılanan örgüt ikliminin bilgi paylaşımı üzerinde ve bilgi paylaşımının da yenilikçi iş davranışı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar esasında literatürle uyumlu olup (Radaelli vd. 2014; Anwar ve Prasad, 2013; Mura vd., 2013; Bock vd., 2005; Suliman, 2001; Ekvall, 1996) beklendiği şekildedir. Ayrıca örgüt ikliminin yenilikçi iş davranışına etkisinde bilgi paylaşımının kısmi aracılık etkisi

olduğu bulunmuştur. Araştırmacı olmak, yeni teknikleri ve metotları bulmak ve kullanmak, yeni fikirler üretmek için çalışanların kendi aralarında bilgiyi mümkün olduğunca paylaşmaları önemlidir. Ancak bu bilgi paylaşımının ileri düzeylerde olabilmesinin elverişli bir örgüt iklimi sayesinde mümkün olabileceği söylenebilir.

Her çalışmanın olduğu gibi bu çalışmanın da çeşitli kısıtları mevcuttur. Özellikle veri azlığı bu kısıtların başını çekmektedir. Ancak günümüz koşullarında herhangi bir örneklem için de yine bu kısıt var olacaktır. Ayrıca yine veri toplama yöntemi olarak kullanılan anket yönteminin de kendine has kısıtları bu çalışmada da görülmüştür. Yeniliğe ve bilgi üretmeye önem veren başka örgütlerde de benzer çalışmaların yapılmasıyla örgüt ikliminin ve bilgi paylaşımının yenilikçi iş davranışına etkileri daha net ortaya koyulabilecek kavramlar arasındaki ilişkilerin farklı boyutları da görülebilecektir.

EXTENDED ABSTRACT

**An Empirical Study on the Mediating Effect of
Knowledge Sharing on the Relationship between
Organizational Climate Perception and Innovative
Work Behavior**

*

Sema Yiğit - Alperen M. Yiğit
Ordu University

In today's knowledge-intensive economy, the current knowledge of an organization and its ability to use this knowledge in innovation activities are becoming an increasingly important resource. Innovative employees play important roles at this point. These employees have the motivation and ability to obtain information and build a foundation that brings the organization to innovation. However, the fact that individual knowledge becomes organizational knowledge is very important for innovation activities in the organization. In this context, information sharing helps to facilitate the acquisition of new information by exchanging information and helps individual information to become organizational information and to gain a kind of institutional identity. In this context, it is important to have employees with innovative business behavior in an organization, while sharing this information will be of particular importance. Given the necessity of being innovative at the employee level to realize innovation activities at the organizational level, there is growing interest among researchers on the reasons and conditions which encourage innovative work behavior.

Previous research on innovative work behavior is particularly related to individual characteristics such as personality and motivation, while recent studies suggest that organizational environment variables, such as organizational culture and relations with managers, are more important. The organizational climate, which is considered as the key link between the individual and his / her environment, is thought to be related to both behaviors. An appropriate organizational climate will both help to share information and provide an environment for employees to demonstrate

innovative work behavior. In this study, the relationship between organizational climate perception both knowledge sharing and innovative work behavior is tried to be revealed. Another relationship examined in this relationship network is between information sharing and innovative business behavior. The model created to analyze these relationships between variables is as follows:

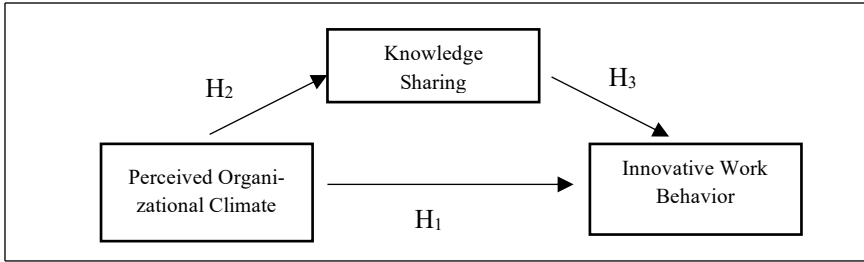


Figure 1. Research Model

The hypotheses generated are as follows:

- H₁: The perceived organizational climate has a significant effect on innovative work behavior.
- H₂: Perceived organizational climate has a significant effect on information sharing.
- H₃: Knowledge sharing has a significant effect on innovative business behavior
- The last hypothesis that was formed as a result of the literature which provides the basis of H₁, H₂, and H₃ hypothesis:
- H₄: Information sharing has a mediating role in the impact of perceived organizational climate on innovative work behavior.

The target population of this study is employees who works in development agencies in Turkey. Development agencies in Turkey are working to accelerate sustainable regional development, to make strategies for reducing the regional development gap, to ensure cooperation and coordination and to mobilize local potentials effectively and efficiently in the region where they operate. In order to increase participation in the study and provide convenience and time savings, online questionnaires were sent to the employees several times over a period of 2 months and 218

questionnaires were obtained. 196 of these surveys were taken into consideration after sloppy fillings were removed. Questionnaire was used as a measurement tool. Knowledge Sharing Behavior Scale was developed by Chennamaneni et al. (2012) and translated into Turkish by Töre (2017). The Innovative Work Behavior Scale was developed by Janssen (2000) and translated into Turkish by Töre (2017). Organizational Climate Scale was developed by Stringer (2001) and translated into Turkish by Mumcu (2018).

Firstly, validity and reliability analyses were performed. The hypotheses generated by the relevant literature review were tested with the help of SPSS and AMOS programs. As a result of the analysis, it was revealed that perceived organizational climate had a significant effect on innovative work behavior and knowledge sharing. It is also revealed that knowledge sharing had a significant effect on innovative work behavior.

These results are essentially consistent with the literature (Radaelli et al. 2014; Anwar and Prasad, 2013; Mura et al., 2013; Bock et al., 2005; Suliman, 2001; Ekvall, 1996) as expected. In addition, it was found that information sharing has a partial mediation effect on the impact of perceived organizational climate on innovative work behavior. In order to find and use new techniques and methods, to produce new ideas, it is important that employees share information as much as possible. However, it can be said that this information sharing is possible in advanced levels thanks to a favorable organizational climate.

As with every study, this study has several limitations. In particular, the scarcity of data leads to these constraints. However, this constraint will still exist for any sample. In addition, the specific limitations of the questionnaire method used as a data collection method were also observed in this study.

Kaynakça / References

- Agarwal, U. A. (2014a). Linking justice, trust and behaviour. *Personnel Review*, 43(1),41-73.
- Agarwal, U. A. (2014b). Examining the impact of social exchange relationships on innovative work behaviour Role of work engagement. *Team Performance Management*, 20(3/4),102-120.

- Akbulut, M. U. (2018). Küreselleşme süreci ve bölgesel kalkınma ajansları. *Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(1),54-63.
- Akhavan, P., Hosseini, S. M., Abbasi, M., ve Manteghi, M. (2015). Knowledge sharing determinants, behaviors, and innovative work behaviors: An integrated theoretical view and empirical examination. *Aslib Journal of Information Management*, 67(5),562-591.
- Al-Shammari, M. M. (1992). Organizational climate. *Leadership & Organization Development Journal*, 13(6),30-32 .
- Anwar, S., ve Prasad, K. D. (2013). Factors contributing to teachers' attitude towards knowledge sharing. *Driving the economy through innovation and entrepreneurship: Emerging agenda for technology management* içinde (s. 573-584). New Delhi: Springer India.
- Bock, G.-W., Zmud, R. W., Kim, Y.-G., ve Lee, J.-N. (2005). Behavioral intention formation in knowledge sharing: examining the roles of extrinsic motivators, social-psychological forces, and organizational climate. *MIS Quarterly*, 29(1),87-111.
- Carmeli, A., Gelbard, R., ve Reiter-Palmon, R. (2013). Leadership, creative problem-solving capacity, and creative performance: The importance of knowledge sharing. *Human Resource Management*, 52(1),95-122.
- Carr, J. Z., Schmidt, A. M., Ford, J. K., ve DeShon, R. P. (2003). Climate perceptions matter: A meta-analytic path analysis relating molar climate, cognitive and affective states, and individual level work outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 88(4),605-619.
- Chennamaneni, A., Teng, J. T., ve Raja, M. (2012). A unified model of knowledge sharing behaviours: theoretical development and empirical test. *Behaviour & Information Technology*, 31(11),1097-1115.
- Cooper, R. G., Edgett, S. J., ve Kleinschmidt, E. J. (2004). Benchmarking best NPD practices-1. *Research-Technology Management*, 47(1),31-43.
- Denison, D. R. (1996). What is the difference between organizational culture and organizational climate? A native's point of view on a decade of paradigm wars. *The Academy of Management Review*, 21(3),619-654.
- DiLiello, T. C., ve Houghton, J. D. (2006). Maximizing organizational leadership capacity for the future: Toward a model of self-leadership, innovation and creativity. *Journal of Managerial Psychology*, 21(4),319-337.
- Ekvall, G. (1996). Organizational climate for creativity and innovation. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(1),105-123 .

- Farooq, R. (2018). A conceptual model of knowledge sharing. *International Journal of Innovation Science*, 10(2), 238-260.
- Gray, R. (2007). *A climate of success: Creating the right organization climate for high performance*. Oxford: Elsevier.
- Gupta, K. S. (2008). A comparative analysis of knowledge. *Knowledge and process management*, 15(3), 186-195.
- Hooff, B. V., ve Ridder, J. A. (2004). Knowledge sharing in context: the influence of organizational commitment, communication climate and CMC use on knowledge sharing. *Journal of Knowledge Management*, 8(6), 117-130.
- Hunter, S. T., Bedell, K. E., ve Mumford, M. D. (2007). Climate for Creativity: A Quantitative Review. *Creativity Research Journal*, 19(1), 69-90.
- Hussein, A. A., ve Wahba, K. (2003). The Readiness of IDSC to adopt knowledge management. (E. Coakes ed.), *Knowledge Management: Current Issues and Challenges* içinde (s. 239-262). London: IRM Press.
- Janssen, O. (2000). Job demands, perceptions of effort-reward fairness and innovative work behaviour. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73(3), 287-302.
- Kozlowski, S. W., ve Doherty, M. L. (1989). Integration of climate and leadership: Examination of a neglected issue. *Journal of Applied Psychology*, 74(4), 546-553.
- Messmann, G., ve Mulder, R. H. (2012). Development of a measurement instrument for innovative work behaviour as a dynamic and context-bound construct. *Human Resource Development International*, 15(1), 43-59.
- Messmann, G., ve Mulder, R. H. (2017). Proactive employees: The relationship between work-related reflection and innovative work behaviour. (M. Goller, & S. Paloniemi ed.) içinde, *Agency at Work: An Agentic Perspective on Professional Learning and Development* (s. 141-160). Switzerland: Springer.
- Mumcu, A. (2018). *Örgüt ikliminin örgütsel sinizm üzerindeki etkisinde izlenim yönetimi taktikleri ve lider-üye etkileşiminin aracılık rolü*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

- Mura, M., Lettieri, E., Radaelli, G., ve Spiller, N. (2013). Promoting professionals' innovative behaviour through knowledge sharing: The moderating role of social capital. *Journal of Knowledge Management*, 17(4), 527-544.
- Park, Y. K., Song, J. H., Yoon, S. W., ve Kim, J. (2014). Learning organization and innovative behavior: The mediating effect of work engagement. *European Journal of Training and Development*, 38(1/2),75-94.
- Phung, V. D., Hawryszkiewicz, I., Chandran, D., ve Ha, B. M. (2017). Knowledge sharing and innovative work behaviour: A case study from Vietnam . *Australasian Conference on Information Systems* içinde (s. 1-11). Hobart: ACIS.
- Radaelli, G., Lettieri, E., Mura, M., ve Spiller, N. (2014). Knowledge sharing and innovative work behaviour in healthcare: A micro-level investigation of direct and indirect effects. *Creativity and Innovation Management*, 23(4),400-414.
- Ramamoorthy, N., Flood, P. C., Slattey, T., ve Sardesai, R. (2005). Determinants of innovative work behaviour: Development and test of an integrated model. *Creativity and Innovation Management*, 14(2),142-150.
- Riege, A. (2005). Three-dozen knowledge-sharing barriers managers must consider. *Journal of Knowledge Management*, 9(3),18-35.
- Ryu, S., Ho, S. H., ve Han, I. (2003). Knowledge sharing behavior of physicians in hospitals. *Expert Systems with Applications* , 25(1),113-122.
- Sanders, K., & Lin, C.-H. (2016). Human resource management and innovative behaviour: Considering Interactive, informal learning activities. (H. Shipton, P. Budhwar, P. Sparrow, & A. Brown ed.) içinde, *Human Resource Management, Innovation and Performance* içinde (s. 32-47). New York: Palgrave Macmillan .
- Schneider, B., Brief, A.,ve Guzzo, R. (1996). Creating a climate and culture for sustainable organizational change. *Organizational Dynamics*, 24(4),7-19.
- Scott, S. G., ve Bruce, R. A. (1994). Determinants of innovative behavior: A path model of individual innovation in the workplace. *The Academy of Management Journal*, 37(3), 580-607.
- Shih, H.-A., ve Susanto, E. (2011). Is innovative behavior really good for the firm?: Innovative work behavior, conflict with coworkers and turnover intention: moderating roles of perceived distributive fairness. *International Journal of Conflict Management*, 22(2),111-130.

- Stringer, R. (2001). *Leadership and organizational climate*. New York: Pearson.
- Suliman, A. M. (2001). Are we ready to innovate? Work Climate-readiness to innovate relationship: The case of Jordan. *Creativity and Innovation Management*, 10(1),49-59.
- Tiwana, A. (2000). *The knowledge management toolkit: Practical techniques for building a knowledge management system*. Upper Saddle River: Prentice Hall .
- Tohidinia, Z., ve Mosakhani, M. (2010). Knowledge sharing behaviour and its predictors. *Industrial Management & Data Systems*, 110(4),611-631.
- Töre, E. (2017). *Entelektüel sermayenin yenilikçi iş davranışına etkisinin bilgi paylaşımı, özyeterlilik ve iç denetim odağı perspektifinden incelenmesi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tuncel, C. O., ve Bakir, H. (2010). Yenilik temelli bir bölgesel gelişme sürecinde kalkınma ajanslarının yeri. *İşletme ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi* , 1(4),19-41 .
- Yuan, F., ve Woodman, R. W. (2010). Innovative behavior in the workplace: The role of performance and image outcome expectations. *Academy of Management Journal*, 53(2), 323–342.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Yiğit, S. ve Yiğit, M. A. (2019). Örgüt iklimi algısı ve yenilikçi iş davranışı ilişkisinde bilgi paylaşımının aracılık rolü üzerine ampirik bir çalışma. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 182-206. DOI: 10.26466/opus.594768

Spor Bilimleri Fakültesi ve İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Psikolojik Dayanıklılık Düzeylerinin Karşılaştırılması

DOI: 10.26466/opus.567468

*

Tülin Atan* - Şaban Ünver**

* Doç. Dr. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Y.D. Spor Bilimleri Fakültesi, Atakum/ Samsun / Türkiye

E-Posta: takman@omu.edu.tr

ORCID: [0000-0001-5660-8910](https://orcid.org/0000-0001-5660-8910)

** Arş. Gör. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Y.D. Spor Bilimleri Fakültesi, Atakum/ Samsun / Türkiye

E-Posta: saban.unver@omu.edu.tr

ORCID: [0000-0001-7378-596X](https://orcid.org/0000-0001-7378-596X)

Öz

Bu çalışmanın amacı Spor Bilimleri ve İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerini incelemektir. Çalışmaya Spor Bilimleri Fakültesi'nden 151, İlahiyat Fakültesi'nden 149 olmak üzere toplam 300 öğrenci gönüllü olarak katılmıştır. Çalışmada, araştırmacılar tarafından oluşturulan "Demografik Bilgi Formu" ve katılımcıların psikolojik dayanıklılık düzeylerini belirlemek için Friborg ve ark. (2005) tarafından geliştirilen ve Basım ve Çetin (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (PDÖ) kullanılmıştır. Her iki fakülte öğrencilerinin PDÖ toplam puanları fakülte, cinsiyet, sigara veya alkol kullanma ve düzenli olarak spor yapma durumu değişkenlerine göre karşılaştırıldı. Fakülteye değişkenine göre ilahiyat fakültesi öğrencilerinin PDÖ toplam puanlarının spor bilimleri fakültesi öğrencilerin puanından anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edildi ($p<0.05$). Kadın öğrencilerin PDÖ toplam puanlarının erkek öğrencilerin puanından anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edildi ($p<0.05$). Öğrencilerden sigara veya alkol kullanmayanların PDÖ toplam puanlarının kullanan öğrencilerin puanından anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edildi ($p<0.05$). Düzenli spor yapma durumuna göre PDÖ toplam puanlarının farklılaşmadığı tespit edildi ($p>0.05$). Üniversitede eğitim görülen fakültenin, cinsiyetin, sigara veya alkol kullanmanın psikolojik dayanıklılık düzeyini etkilediği sonucuna ulaşıldı. Spor Bilimleri Fakültesi'nde okuyan ve erkek öğrencilerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin yükseltilmesi dolayısıyla zorluklara veya olumsuz durumlara karşı başarılı bir baş edebilme sağlayabilmeleri açısından gerekli desteklerin sağlanması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci, Üniversite, Psikolojik Dayanıklılık

Comparison of Psychological Resilience Levels of Faculty of Sport Sciences and Faculty of Theology Students

*

Abstract

The aim of this study is to examine the psychological resilience levels of Faculty of Sport Sciences and Faculty of Theology students. A total of 300 students, 151 Faculty of Sport Sciences students and 149 Faculty of Theology students, participated in the study voluntarily. In the study, "Demographic Information Form" developed by the researchers and "Psychological Resilience Scale" (PRS) developed by Friborg et al. (2005) and adapted into Turkish by Basım and Çetin (2011) were used to find out the physiological endurance levels of the participants. PRS total scores of the students in both faculties were compared in terms of the variables of faculty, gender, cigarette or alcohol use and doing regular sport. In terms of the variable of faculty, it was found that PRS total scores of the faculty of theology students were significantly higher than those of the faculty of sport sciences students ($p<0.05$). Female students were found to have significantly higher PRS total scores than male students ($p<0.05$). Students who were not using cigarette or alcohol were found to have significantly higher PRS total scores than students who did ($p<0.05$). PRS total scores were not found to differ in terms of the state of doing regular sport ($p>0.05$). It was found that faculty, gender, cigarette or alcohol use influenced psychological resilience level. It can be recommended to give necessary support for students in the Faculty of Sport Sciences and male students to increase their psychological resilience levels so that they can successfully cope with difficulties or negative situations.

Keywords: Student, University, Psychological Resilience

Giriş

İnsan günlük yaşamı birçok olumsuz durum, duygu ve düşüncüyü içinde barındırmaktadır. Yaşanılan ve stres yaratan bu deneyimler, kişilerin ruh hali ve psikolojik durumunda kalıcı bozukluklara yol açabilmektedir. İnsanların bu problemle başa çıkabilmesi onların psikolojik dayanıklılık düzeyine bağlıdır. Kimi insanlar bu sorunla baş edemez ve anksiyete, depresyon gibi kalıcı hasarlarla baş başa kalırken kimi insanlar ise psikolojik sağlamlığın sağladığı içsel destekle bu sorunları aşabilmekte ve normal yaşamlarına dönebilmektedir (Doğan, 2015).

Psikolojik dayanıklılık bir travma, bir tehdit, bir trajedi veya ailesel sorunlar, ciddi sağlık problemleri, işyeri ve maddi sorunlar gibi önemli stres kaynaklarına karşı, kişinin uyum sağlama süreci, kendisini toparlama gücü veya zorlukların üstesinden başarılı biçimde gelme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Aynı zamanda psikolojik dayanıklılık, psikolojik sağlamlık ya da kendini toparlama gücü gibi farklı isimlerle ele alınmaktadır (Gürkan 2010; Kararımak 2006; Basım ve Çetin 2011). Psikolojik sağlamlık, ciddi uyum ve gelişme tehditlerine ve zor yaşam koşullarına rağmen başarılı bir şekilde normal işlevselliğe dönebilme olarak tanımlanmaktadır (Masten, 2001). Psikolojik dayanıklılık, bireyin değişen durumlara tepki göstermede esnek olması ve olumsuzluktan duygusal deneyimlerle çıkarak kendini toparlamak olarak tanımlanmış çok boyutlu bir kavramdır (Tugade ve Fredrickson, 2004).

Bu konuda yapılmış çalışmalarda psikolojik dayanıklılık kavramı farklı araştırmacılar tarafından benzer şekilde tanımlanmıştır. Örneğin; Gizir (2007), zorlu yaşam olayları karşısında ya da belirli riskler altında başarılı bir baş etme, Cencirulo (2001), bireylerin stresli yaşam olaylarında kendilerine olumlu bakış açısı kazanabilmeleri, Holahan ve Moos (1985), psikolojik dayanıklılığı fiziksel ve psikolojik zorlanmalar karşısında yaşama uyum sağlama, olarak ifade etmişlerdir.

Bu bilgilerden hareket ederek tanımlama yapacak olursak, psikolojik dayanıklılık bir sorunla veya sıkıntıyla karşılaşıldığında bu zorluklar karşısında başarılı bir baş edebilme özelliği olarak önümüze çıkmaktadır. Toplumsal alanda çok boyutlu bir olgu olarak karşımıza çıkan spor, bireysel, ekonomik ve sosyal yönleriyle sağlıklı bireylerin yetişmesinde, halk

sağlığının korunmasında, ekonominin gelişmesinde, toplumsal barışın tesis edilmesinde, kişiler arası uyumun geliştirilmesinde çok önemli bir konuma sahiptir. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı, bu denli olumlu etkileri olan bir olgunun yoğun olduğu spor bilimleri fakültesinde öğrenim gören öğrenciler ile ilahiyat fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerini fakülte ve bazı değişkenlere göre karşılaştırmaktır.

Materyal Metot

Bu çalışmaya Ondokuz Mayıs Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi'nde okuyan (n=151) yaş ortalaması $22,12 \pm 2,33$ yıl ve İlahiyat Fakültesi'nde okuyan (n=149) yaş ortalaması $20,86 \pm 2,44$ yıl olan toplam 300 öğrenci gönüllü olarak katılmışlardır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen "Demografik Bilgi Formu" ve Spor Bilimleri ve İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıklarını ölçmek için Friborg ve ark. (2005) tarafından geliştirilen ve Basım ve Çetin (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmamızda katılımcıların ölçekten aldıkları toplam puan değerlendirilmiştir. 5'li likert tipi olan ölçek toplam 33 sorudan oluşmaktadır. Ölçekteki soruların değerlendirilmesinde; 1, 3, 4, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 23, 24, 25, 27, 31, 33 numaralı sorular ters soru, 2, 5, 6, 7, 9, 10, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 26, 28, 29, 30, 32 numaralı sorular ise düz soru olarak değerlendirilmiştir. Ölçekten alınan puanın yüksek olması kişinin psikolojik dayanıklılığının yüksek olduğunun göstergesidir. Ölçek 6 alt boyuttan olmak üzere toplam 33 sorudan oluşmaktadır. Alt boyutlar;

Kendilik algısı, kişinin kendi farkındalığına varmasını ve temelde kim olduğuna yönelik düşünceleri ifade etmektedir.

Gelecek algısı, bireyin geleceğe yönelik bakış açısına işaret etmenin yanı sıra, geleceğe yönelik olumlu bakış açısı psikolojik dayanıklılık sürecinde önemli rol oynamaktadır.

Sosyal yeterlilik, bireyin sosyal adaptasyonunu, dışa dönüklüğünü ve sosyal aktivitelerde bulunma isteğini ifade eder.

Yapısal stil, bireyin günlük işlerini sürdürebilme, planlama ve organize edebilme yeteneği ile ilgilidir.

Aile uyumu, bireyin ailesinden gördüğü desteği belirtmektedir.

Sosyal kaynaklar, kişinin sahip olduğu sosyal ilişkileri göstermektedir (Çetin ve Basım,2011).

Çalışmamızın toplam puanlarına ilişkin hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık kat sayısı değeri incelendiğinde 0.88 olarak görülmüştür. Ölçeğin toplam puan Cronbach değerlerine göre araştırmanın iç tutarlılığına sahip olduğu görülmektedir

İstatistik

Verilerin analizi SPSS 21 paket programı ile yapılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov testi ile bakılmış ve böylece verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir ($p<0,05$). Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi olarak iki grup karşılaştırılmasında 0.05 ve 0.01 değerleri alınmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırma kapsamında belirlenen problemlere yönelik yapılan analizlere ve bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1 de fakülte değişkenine göre psikolojik dayanıklılık ölçeği alt boyutları ve toplam puanları karşılaştırılmıştır. Aile uyumu, sosyal yeterlilik ve sosyal kaynaklar alt boyutlarında ve toplam puanda ilahiyat fakültesi öğrencilerinin puanlarının spor bilimleri fakültesi öğrencilerin puanından anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$). Ancak diğer alt boyutlarda gelecek algısı, kendilik algısı ve yapısal stil puanlarında fakülteye göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p>0.05$).

Tablo 1. Öğrencilerin fakülte değişkenine göre psikolojik dayanıklılık puanlarının karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Fakülte	N	Ort	SS	Median	U	p
Gelecek Algısı	SBF	151	15.15	3.60	15	9691,50	0.037
	İLHYT	149	15.98	3.17	16		
Aile Uyumu	SBF	151	21.90	5.43	22	9073,00	0.004
	İLHYT	149	23.71	4.54	24		
Kendilik Algısı	SBF	151	23.27	4.72	23	10281,00	0.196
	İLHYT	149	22.40	4.89	22		
Sosyal Yeterlilik	SBF	151	21.52	4.36	21	9054,50	0.003
	İLHYT	149	22.91	4.65	23		
Sosyal Kaynaklar	SBF	151	26.63	5.39	23	8951,00	0.002
	İLHYT	149	28.55	4.72	27		
Yapısal Stil	SBF	151	14.33	3.60	29	10777,50	0.528
	İLHYT	149	13.93	3.69	14		
Toplam Puan	SBF	151	122.83	21.65	123	9652,00	0.033
	İLHYT	149	127.44	17.82	130		

SBF= Spor Bilimleri Fakültesi

İLHYT= İlahiyat

Tablo 2: Tüm öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre psikolojik dayanıklılık ölçeği puanlarının karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Ort	SS	Median	U	p
Gelecek Algısı	Kadın	157	15.89	3.32	16	9588,00	0.028
	Erkek	143	15.11	3.47	15		
Aile Uyumu	Kadın	157	23.77	4.81	24	8658,00	0.001
	Erkek	143	21.74	5.17	21		
Kendilik Algısı	Kadın	157	22.35	4.88	22	10004,00	0.103
	Erkek	143	23.34	4.71	24		
Sosyal Yeterlilik	Kadın	157	23.07	4.32	23	8544,00	0.000
	Erkek	143	21.27	4.63	21		
Sosyal Kaynaklar	Kadın	157	28.50	4.87	29	8888,50	0.002
	Erkek	143	26.58	5.28	27		
Yapısal Stil	Kadın	157	14.14	3.75	15	10925,00	0.687
	Erkek	143	14.12	3.55	14		
Toplam Puan	Kadın	157	127.79	18.25	131	9360,00	0.013
	Erkek	143	122.18	21.32	123		

Tablo 2 de tüm öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre psikolojik dayanıklılık ölçeği alt boyutları ve toplam puanları karşılaştırılmıştır. Gelecek algısı, aile uyumu, sosyal yeterlilik, sosyal kaynaklar alt boyutlarında ve

toplam puanlarında kadın öğrencilerin puanlarının erkek öğrencilerin puanından anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$). Ancak kendilik algısı ve yapısal stil alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p>0.05$).

Tablo 3. Öğrencilerin sigara veya alkol kullanma durumlarına göre psikolojik dayanıklılık ölçeği puanlarının karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Sigara veya Alkol Kullanma Durumu	N	Ort	SS	Median	U	p
Gelecek	Evet	105	15.18	3.30	15	9052,50	0.096
Algısı	Hayır	195	15.77	3.47	16		
Aile	Evet	105	21.46	5.36	21	8017,50	0.002
Uyumu	Hayır	195	23.52	4.79	24		
Kendilik	Evet	105	22.97	4.82	23	10050,00	0.793
Algısı	Hayır	195	22.77	4.82	22		
Sosyal	Evet	105	21.81	4.52	21	9346,00	0.212
Yeterlilik	Hayır	195	22.43	4.57	22		
Sosyal	Evet	105	26.84	5.11	27	8888,50	0.059
Kaynaklar	Hayır	195	27.98	5.14	29		
Yapısal	Evet	105	13.73	3.56	14	9258,00	0.170
Stil	Hayır	195	14.35	3.68	14		
Toplam	Evet	105	122.01	20.93	123	8716,00	0.034
Puan	Hayır	195	126.79	19.24	128		

Tablo 3 te spor bilimleri ve ilahiyat fakültesinde okuyan öğrencilerin sigara veya alkol kullanma durumu değişkenine göre psikolojik dayanıklılık ölçeği alt boyutları ve toplam puanları karşılaştırılmıştır. Aile uyumu ve sosyal kaynaklar alt boyutlarında ve toplam puanlarında sigara veya alkol kullanmayan öğrencilerin puanlarının kullanan öğrencilerin puanından anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$). Ancak gelecek algısı, kendilik algısı, sosyal yeterlilik ve yapısal stil alt boyutları puanlarında sigara veya alkol kullanma durumlarına göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p>0.05$).

Tablo 4 te spor bilimleri ve ilahiyat fakültesinde okuyan öğrencilerin düzenli spor yapma durumu değişkenine göre psikolojik dayanıklılık ölçeği alt boyutları ve toplam puanları karşılaştırılmıştır. Düzenli spor yapma durumuna göre gelecek algısı, aile uyumu, sosyal yeterlilik, sosyal kaynaklar, yapısal stil alt boyutları ve toplam puanlarının farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$). Ancak kendilik algısı alt boyut puanında düzenli

spor yapanların puanlarının yapmayanlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$).

Tablo 4. Öğrencilerin düzenli spor yapma durumuna göre psikolojik dayanıklılık ölçeği puanlarının karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Düzenli Spor Yapma Durumu	N	Ort	SS	Median	U	p
Gelecek Algısı	Evet	156	15.37	3.64	15	10524,00	0.342
	Hayır	144	15.77	3.15	16		
Aile Uyumu	Evet	156	22.25	5.14	22	9794,50	0.055
	Hayır	144	23.39	4.97	23		
Kendilik Algısı	Evet	156	23.58	4.58	24	9319,00	0.011
	Hayır	144	22.04	4.95	22		
Sosyal Yeterlilik	Evet	156	21.83	4.52	22	10116,50	0.136
	Hayır	144	22.63	4.56	23		
Sosyal Kaynaklar	Evet	156	27.20	5.25	28	10281,50	0.204
	Hayır	144	28.00	5.03	28		
Yapısal Stil	Evet	156	14.51	3.72	14	9918,00	0.079
	Hayır	144	13.72	3.53	14		
Toplam Puan	Evet	156	124.77	20.73	125	10894,50	0.653
	Hayır	144	125.50	19.12	127		

Tartışma

Çalışmamızda İlahiyat Fakültesi ve Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık ölçeği alt boyutları ve toplam puanları karşılaştırılmasında, fakülte değişkenine göre aile uyumu, sosyal yeterlilik ve sosyal kaynaklar alt boyutlarında ve toplam puanlarında anlamlı farklılık tespit edildi. İlahiyat fakültesi öğrencilerinin aile uyumu, sosyal yeterlilik ve sosyal kaynaklar alt boyut ve toplam puanlarının spor bilimleri fakültesi öğrencilerinden daha yüksek olduğu saptandı. Ancak diğer alt boyutlarda gelecek algısı, kendilik algısı ve yapısal stil puanlarında fakülteye göre anlamlı farklılık tespit edilmedi. Dolayısıyla çalışmamız sonuçlarına göre ilahiyat fakültesi öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin spor bilimleri fakültesi öğrencilerine göre daha iyi olduğu söylenebilir. Din, insanın anlam arayışında önemli bir yer tutan, yaşamın anlamını oluşturan önemli kaynaklardan biridir. İnsanların hayata daha olumlu bir şekilde tutunmalarına yardım ederek hayatı ve yaptıkları işleri daha anlamlı kılmaktadır (Karaca, 2015, s.111). Bu yönüyle din, insanlara hayatlarında zor ve olumsuz görünen durum ve olayların olumlu yönlerini fark etmelerini

sağlayarak psikolojik sağlamlıklarını arttırıcı bir faktör olarak düşünülebilir (Sezgin 2016).

Literatür bulguları incelendiğinde çalışmamız sonuçlarını destekleyen ve aksini belirten çalışmaların olduğu tespit edildi. Örneğin, Sezgin (2016) araştırmasında öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülteye göre psikolojik sağlamlık düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığını saptamıştır. Yine aynı şekilde Eryılmaz'ın (2012) üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlıklarını incelediği çalışmada da öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülte değişkenine göre psikolojik sağlamlık düzeylerinde anlamlı bir farklılık tespit etmemiştir. Atarbay (2017) çalışmasında üniversite öğrencilerinin öğrenim görmekte olduğu lisans programlarının psikolojik dayanıklılık gücüne anlamlı bir etkisi bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Gürkan (2014) araştırmasında ise üniversite öğrencilerinin yılmazlık puanları bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmamızda tüm öğrencilerin psikolojik dayanıklılık ölçeği alt boyut ve toplam puanlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak karşılaştırılmasında, kadın öğrencilerin gelecek algısı, aile uyumu, sosyal yeterlilik, sosyal kaynaklar alt boyut ve toplam puanlarının erkek öğrencilerin puanından anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edildi. Ancak kendilik algısı ve yapısal stil alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık tespit edilmedi. Dolayısıyla çalışmamız sonuçlarına göre cinsiyet değişkeninin psikolojik dayanıklılığa etkisi olduğu söylenebilir. Literatür bulguları incelendiğinde konuyla ilgili yapılan çalışmaların sonuçları çalışmamızın bulgusunu desteklemektedir (Önder ve Gülay 2008; Oktan 2008; Kılıç 2014; Bülbül 2015; Güngörmüş ve ark., 2015; Günduş ve Koçak 2015; Kahraman 2016; İçel ve Özkan 2018). Bununla beraber çalışmamız bulgularının sonuçlarını desteklemeyen çalışmalarda mevcuttur (Terzi, 2008; Bahadır, 2009; Erdoğan 2015; Sezgin 2016, Aydın ve Egemberdiyeva 2018).

İçel ve Özkan (2018) çalışmalarında psikolojik dayanıklılık puanları cinsiyete göre değerlendirildiğinde kız öğrencilerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri erkek öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Yine Kılıç (2014), çalışmasında üniversite öğrencilerinin cinsiyetleri ile psikolojik dayanıklılıkları arasında anlamlı bir farklılaşma tespit etmiş ve kızların puan ortalamalarının erkeklerden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Güngörmüş ve ark. (2015), Önder ve Gülay (2008) ve Oktan (2008), yaptıkları çalışmalarında

kız öğrencilerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin erkek öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Sezgin (2016), araştırmasında üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre psikolojik sağlamlık düzeylerinde erkeklerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin kadınların psikolojik sağlamlık düzeylerinden anlamlı derecede yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu durumu da geleneksel aile yapısı içinde yetişen erkeklerin kadınlara oranla aile içinde daha çok sorumluluk almalarıyla stres durumları ve problem çözmede daha güçlü olmalarından kaynaklanabileceğini belirtmiştir.

Çalışmamızda tüm öğrencilerin psikolojik dayanıklılık ölçeği alt boyut ve toplam puanları sigara veya alkol kullanma durumlarına göre istatistiksel olarak karşılaştırılmasında, sigara veya alkol kullanmayan öğrencilerin aile uyumu, sosyal kaynaklar alt boyut ve toplam puanlarının sigara veya alkol kullanan öğrencilerin puanından anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edildi. Yani sigara veya alkol kullanmayan öğrencilerin psikolojik dayanıklılık puanlarının daha yüksek olduğu saptandı. Çalışmamız sonuçlarına göre sigara veya alkol kullanmanın psikolojik dayanıklılığa olumsuz etkisi olduğu söylenebilir.

Çalışmamızda öğrencilerin düzenli spor yapma durumuna göre psikolojik dayanıklılık ölçeği alt boyutları ve toplam puanlarının karşılaştırılmasında, düzenli olarak spor yapma durumuna göre sadece kendilik algısı alt boyutunda öğrencilerin psikolojik dayanıklılık puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edildi. Ancak diğer tüm alt boyut ve toplam psikolojik dayanıklılık puanların düzenli spor yapma durumuna göre farklılaşmadığı görüldü.

Sonuç ve Öneriler

İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerine göre psikolojik dayanıklılıkları daha yüksektir. Sigara ve alkol kullanımı kişinin psikolojik dayanıklılık düzeyini olumsuz etkilemektedir. Ayrıca kadınların psikolojik dayanıklılıkları erkeklere göre daha yüksektir. Kişilerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin yükseltilmesi dolayısıyla zorluklara veya olumsuz durumlara karşı başarılı şekilde baş edebilmelerini sağlamaları için gerekli desteklerin, eğitimlerin, seminerlerin düzenlenmesi önerilebilir.

EXTENDED ABSTRACT

**Comparison of Psychological Resilience Levels of
Faculty of Sport Sciences and Faculty of Theology
Students**

*

Tülin Atan - Şaban Ünver
Samsun Ondokuz Mayıs University

Psychological Resilience is defined as one's adaptation process to a trauma, threat, tragedy or familial problems, serious health problems, important sources of stress, such as workplace and financial problems, his ability to self-heal and successfully overcome difficulties. It is also addressed with different names, such as psychological sturdiness or the ability to self-heal. (Gürgeç 2010; Kararımak 2006; Basım and Çetin 2011). Psychological sturdiness is defined as being able to return to normal functioning successfully despite severe adaptation and development threats and difficult living conditions (Masten, 2001). Psychological Resilience is a multidimensional concept defined as an individual's being flexible in reacting to changing situations and self-recovering from negativity with emotional experiences (Tugade and Fredrickson, 2004).

If we are to make a definition by using this information, psychological resilience appears to be the ability to cope with a problem or difficulty when they are faced. Sports, which emerges as a multidimensional phenomenon in the social field, has a very important position in the development of healthy individuals with their individual, economic and social aspects, in the protection of public health, development of the economy, establishment of social peace and in the development of interpersonal harmony. Therefore, the aim of this study is to compare the psychological resilience levels of university students studying at the faculty of sports sciences with the ones studying at the faculty of theology in the context of faculty and some variables.

A total of 300 students studying at Ondokuz Mayıs University, the faculty of sports sciences (n = 151) whose age average was $22,12 \pm 2.33$ years and studying at the faculty of theology (n = 149) whose age average was of was $20,86 \pm 2.44$ years participated as volunteers in this study.

In the study, as data collection tool, Demographic Information Form developed by the researchers and to measure the psychological resilience of the students of sports sciences and the faculty of theology, Psychological Resilience Scale developed by Friborg et al. (2005), adapted into Turkish by Basım and Çetin (2001) was made use of. In our study, the total score of participants they got from the scale was evaluated. The 5 point likert scale consists of a total of 33 questions. In the evaluation of the questions in the scale; Questions 1, 3, 4, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 23, 24, 25, 27, 31, 33 were considered as inverse question, while Questions 2, 5, 6, 7, 9, 10, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 26, 28, 29, 30, 32 as straight. The high score obtained from the scale indicates that the psychological resilience of the person is high. The scale consists of a total of 33 questions including 6 sub-dimensions (*Perception of self, Perception of Future, Social competence, Structural style, Family harmony, Social resources*) (Çetin and Basım 2011).

The Cronbach alpha internal consistency coefficient value calculated relating to the total scores of our study appeared as 0.88. According to the total score Cronbach values of the scale, the study has internal consistency. Data were analyzed using SPSS 21 software. Whether data showed normal distribution or not was determined by the Kolmogorov-Smirnov test, and it was found that the data did not show normal distribution ($p < 0.05$). The Mann Whitney U test was used. The values of 0.05 and 0.01 were taken for comparison of two groups as a level of significance.

In our study, in the comparison of psychological resilience scale sub-dimensions and total scores of the students of faculty of theology and the students of the faculty of sports sciences, a significant difference was found in the sub-dimensions and total scores of family harmony, social competence and social resources in terms of faculty variable. The sub-dimensions and total scores of family harmony, social competence and social resources of the students of the faculty of theology were detected to be higher than the ones of the students of the faculty of sports sciences. However, in the other sub-dimensions, there was no significant difference in terms of faculty in the scores of perception of future, perception of self,

and structural style. Therefore, according to the results of our study, it can be said that the psychological resilience levels of the faculty of theology students are better compared to the ones of the sports sciences faculty students.

In our study, in the statistical comparison of all students' sub-dimension and total scores of psychological resilience scale in terms of gender, it was found that the sub-dimension and total scores of female students' perception of future, family harmony, social competence, social resources were significantly higher than the score of male students. However, no significant differences were found in the sub-dimensions of perception of self and structural style in terms of gender. Therefore, according to the results of our study, it can be said that the gender variable has an effect on psychological resilience.

In our study, in the statistical comparison of all students' sub-dimension and total scores of psychological resilience scale in terms of smoking or alcohol use status, it was found that the sub-dimension and total scores of family harmony and social resources of the students who did not use cigarettes or alcohol were significantly higher than the students who did. In other words, it was determined that the psychological resilience scores of the students who did not use cigarettes or alcohol were higher. According to the results of our study, it can be said that smoking or alcohol use has a negative effect on psychological resilience.

In our study, in the comparison of students' sub-dimension and total scores of psychological resilience scale in terms of regular physical exercise, it was found that only in the perception of self sub-dimension, the students' psychological resilience score differed significantly. However, the scores of all other sub-dimensions and total psychological resilience did not differentiate in terms of regular physical exercise.

Women compared to men; faculty of theology students compared to faculty of sports sciences students have higher levels of psychological resilience. Smoking and alcohol use have a negative effect on the individual's psychological resilience level. It may be recommended to arrange the necessary supports, training, and seminars in order to enable people to cope with difficulties or adverse situations by increasing their level of psychological resilience.

Kaynakça / References

- Atarbay, S. (2017). *Farklı bölümlerde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerinin psikolojik dayanıklılıklarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, M. ve Egemberdiyeva, A. (2018). Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(1), 37-53.
- Bahadır, E. (2009). *Sağlıkla ilgili fakültelerde eğitime başlayan öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Basım H.N. ve Çetin, F. (2011). Yetişkinler için psikolojik dayanıklılık ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22, 104-114.
- Bülbül, A. (2015). *Tenis ve basketbol sporcularının psikolojik dayanıklılık seviyelerinin incelenmesi ve karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Gediz Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, T. (2015). Kısa psikolojik sağlamlık ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *The Journal Of Happiness and Well-Being*, 3(1), 93-102.
- Erdoğan, E. (2015). Tanrı algısı, dini yönelim biçimleri ve öznel dindarlığın psikolojik dayanıklılıkla ilişkisi: üniversite örnekleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(29), 223-246.
- Eryılmaz, S. (2012). *Üniversite öğrencilerinde psikolojik sağlamlığı yordamada, yaşam doyumu, benlik saygısı, iyimserlik ve kontrol odağının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Muğla
- Friborg, O, Barlaug, D. Martinussen, M. Rosenvinge, J.H. ve Hjemdal, O. (2005). Resilience in relation to personality and intelligence. *Int J Methods Psychiatr Res*, 14(1), 29-42.
- Gizir, C.A. (2007). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 28, 113-128.
- Gündaş, A. ve Koçak, R. (2015). Lise öğrencilerinde psikolojik sağlamlığın yordayıcısı olarak benlik kurgusu. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(41), 795-802.
- Güngörmüş, K. Okanlı, A. ve Kocabeyoğlu, T. (2015). Hemşirelik öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları ve etkileyen faktörler. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 6(1), 9-14.

- Gürkan, U. (2010). Yılmazlık Ölçeği (YÖ): Ölçek geliştirme, güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11, 47-62.
- Gürkan, U. (2014). Üniversite öğrencilerinin yılmazlık ve iyilik halinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *NWSA-Education Sciences*, 9(1), 18-35.
- Hefferon, K. ve Boniwell, I. (2011). *Positive psychology: Theory, Research and applications*. Open University Press, NY.
- İçel, S. ve Özkan, B. (2018). Sağlık Yüksekokulu hemşirelik öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıklarının incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(73), 240-251.
- Kahraman, N. (2016). *Kamu ağız ve diş sağlığı merkezi çalışanlarının psikolojik dayanıklılık düzeyleri:Ankara İli örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karaca, F. (2015). *Din psikolojisi*. Trabzon: Eser Ofset Matbaacılık.
- Kararırmak, Ö. (2006). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 26, 129-142.
- Kılıç, Ş. (2014). *Üniversite öğrencilerinin yalnızlık ve psikolojik dayanıklılıklarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Masten, A.S. (2001). Ordinary magic: Resilience Processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- Oktan, V. (2008). *Üniversite sınavına hazırlanan ergenlerin psikolojik sağlamlıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Önder, A. ve Gülay, H. (2008). İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin psikolojik sağlamlığının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 192-197.
- Sezgin, K. (2016). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlık ve dindarlık düzeylerinin incelenmesi: Dicle Üniversitesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Terzi, Ş. (2008). Üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları ve algıladıkları sosyal destek arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(29), 1-11.
- Tugade, M.M. ve Fredrickson, B.L. (2004). Resilient individuals use emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(2), 320-333.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Atan, T. ve Ünver, Ş. (2019). Spor bilimleri fakültesi ve ilahiyat fakültesi öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin karşılaştırılması. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 207-222. DOI: 10.26466/opus.567468

Hemşirelik Bölümü Öğrencilerinde Anksiyete Durumunun Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisine Etkisinin Belirlenmesi

DOI: 10.26466/opus.581800

*

Meltem Kürtüncü* - Hicran Yıldız** - Aylin Kurt***

* Doç. Dr. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Zonguldak / Türkiye

E-Posta: meltemipekkurtuncu@gmail.com

ORCID: [0000-0003-3061-5236](https://orcid.org/0000-0003-3061-5236)

** Doç. Dr. Uludağ Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Bursa / Türkiye

E-Posta: hicran_yildiz@yahoo.com

ORCID: [0000-0003-4241-5231](https://orcid.org/0000-0003-4241-5231)

*** Arş.Gör., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Zonguldak / Türkiye

E-Posta: aylinkurt67@gmail.com

ORCID: [0000-0002-5521-0828](https://orcid.org/0000-0002-5521-0828)

Öz

Araştırma, hemşirelik bölümü öğrencilerinde anksiyete durumunun kariyer kararı yetkinlik beklentisine etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Tanımlayıcı ve analitik nitelikteki araştırmanın örneklemini 2017-2018 eğitim öğretim yılında hemşirelik bölümü 3.ve 4. sınıfta öğrenim gören 300 öğrenci oluşturmuştur. Veriler "Anket Formu", "Sürekli ve Durumluk Anksiyete Ölçeği" ve "Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi Ölçeği" ile elde edilmiştir. Veriler; yüzdeler, ortalamalar, t testi, Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis testi, One-way Anova testi, Pearson korelasyon testi ve Spearman korelasyon testi kullanılarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin yaş ortalaması 22,03±1,46 ve %77,7'si kadındır. Öğrencilerin durumluk anksiyete puanı ortalaması 36,48±6,86, sürekli anksiyete 39,24±7,48 ve kariyer kararı yetkinlik beklentisi puanı 94,88±15,80'dir. Öğrencilerin durumluk ve sürekli anksiyete puanları ile kariyer kararı yetkinlik beklentisi puanı arasında anlamlı ilişki saptanmıştır (p<,05). Öğrencilerin durumluk anksiyete puanında yaş, cinsiyet ve sınıfa göre anlamlı ilişkilere rastlanmıştır (p<,05). Öğrencilerin durumluk ve sürekli anksiyete düzeyi kariyer kararı yetkinlik beklentisini etkilemektedir. Öğrencilerde anksiyeteye neden olan faktörlerin belirlenmesine ve anksiyete ile kariyer yetkinlik beklentisi arasındaki ilişkiyi tanımlamaya yönelik daha fazla sayıda çalışma yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Anksiyet;, Kariyer, Yetkinlik, Öğrenci

Determining the Effect of Anxiety Status on Career Decision Self Efficacy in Nursing Students

*

Abstract

This study aimed to determine the effect of anxiety on nursing students' career decision competence expectancy. The sample of the descriptive and analytical study consisted of 300 students in the 3rd and 4th year nursing department in 2017-2018. The data were obtained by "Questionnaire Form", "State of Anxiety and State Anxiety Scale" and "Career Decision Competency Expectation Scale". Data was evaluated by percentages, averages, t test, Mann Whitney U, Kruskal Wallis, One-way Anova tests, Pearson and Spearman correlation test. The mean age of the students was $22,03 \pm 1,46$ and 77,7% were female. The mean score of state anxiety score of the students is $36,48 \pm 6,86$, continuous anxiety is $39,24 \pm 7,48$ and career decision is $94,88 \pm 15,80$. A significant relationship was found between the state and trait anxiety scores of the students and the career expectancy score ($p < ,05$). Significant correlations were found in state anxiety scores of the students according to age, gender and class ($p < ,05$). The level of state and trait anxiety of the students affected the career expectancy. It is suggested that more studies should be done to identify the factors that cause anxiety and the relationship between anxiety and career expectancy expectations.

Keywords: *Anxiety, Career, Competence, Student*

Giriş

Kariyer yapma ve kariyer sürecini şekillendirme gibi konularda alınan bütün kararlar bireylerin tüm hayatını etkileyeceği için en önemli kararlardan biridir. Bu karar, gelecekte bireylerin mesleki performansını, iş doyumunu ve hayata dair mutluluğunu etkileyecektir. Çünkü kariyeri hakkındaki yanlış seçim yapan birey, tüm hayatı boyunca istemediği ve sevmediği bir süreç içerisinde kalmaya bağlı sürekli anksiyete ve strese yaşayabilmekte ve bu durum da mesleki tükenmişliğe sebep olabilmektedir (Jung, Jeong ve Yoo, 2014; Çatak ve Bahçecik, 2015). Bu nedenle kariyere karar verme, bireyler için stres yaratan bir süreç haline gelebilmektedir.

Günümüzde kariyer kararı bireylerin üniversite son sınıfta öğrencilikten iş hayatına geçiş aşamasında vermek zorunda kaldıkları bir karardır (Jung ve diğ., 2014; Kim, 2016). Çünkü öğrencilikten iş hayatına geçiş aşamasında olan üniversite son sınıf öğrencilerinin mesleği ve ilgi alanları doğrultusunda önündeki kariyer seçenekleri ile ilgili bilgi toplama, onları değerlendirme ve geleceğe ilişkin plan yapması gerekmektedir (Kocaman ve Yürümezoğlu, 2015). Mezun olduktan sonra ne yapacağını bilememe, özellikle mezuniyeti yaklaşan hemşirelik öğrencilerinin kariyerlerine ilişkin kaygı sebeplerinden biridir (Kılıç, 2018). Ayrıca öğrencilerin eğitim hayatı boyunca yaşadıkları olumsuz deneyimler de anksiyete sebebi olmakta ve dolayısıyla kariyer düşüncesini, sürecini ve geleceğe dair beklentilerini de olumsuz etkilemektedir (Sevinç ve Özdemir, 2017; Taslak ve Işıkkay, 2015).

Ülkemizde yapılan araştırmalarda cinsiyet, sınıf, yaş ve maddi durum gibi demografik özellikler ve mesleği isteyerek ya da başka birinin yönlendirmesi ile seçme, iş bulma kaygısı gibi faktörlerin ele alınmaktadır (Özdelikara, Ağaçdiken ve Aydın, 2016; Özdemir ve Şahin, 2016; Temel, Bilgic ve Celikkalp, 2018). Ayrıca bu araştırmaların çoğunlukla hemşirelik birinci sınıf öğrencileri ile yapıldığı ve hemşirelik mesleğini seçme nedenlerinin araştırıldığı araştırmalar olduğu görülmektedir (Özdelikara ve diğ., 2016; Özdemir ve Şahin, 2016). Oysaki üniversite üçüncü ve son sınıf öğrencisi olmak iş hayatına atılmak için son aşamadır ve öğrencilerin geleceğe dair kaygılarını daha yoğun olarak hissettikleri dönemlerdir (Choi ve Jung, 2018; Kim ve Lee, 2015). Kaygı ve stres düzeyinin yüksek olması

sağlıklı düşünmeyi olumsuz etkileyeceği için bireylerin yanlış karar vermesine ve kariyeri ile ilgili umutsuzluğa kapılmasına neden olabilmektedir (Gümüştekin ve Gültekin, 2009). Ülkemizde yapılan araştırmalara bakıldığında, hemşirelik öğrencilerinin anksiyete durumlarının kariyer kararı üzerindeki etkisini inceleyen araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle bu araştırmada hemşirelik bölümü öğrencilerinde anksiyete durumunun kariyer kararı yetkinlik beklentisi üzerinde etkisini belirlemek amaçlanmıştır.

Bu bağlamda şu sorulara cevaplar aranmıştır:

- Hemşirelik bölümü öğrencilerinde anksiyete durumunun kariyer kararı yetkinlik beklentisi ne düzeydedir?
- Hemşirelik bölümü öğrencilerinin kariyer kararı yetkinlik beklentisi sosyodemografik özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?
- Hemşirelik bölümü öğrencilerinde anksiyete durumunun kariyer kararı yetkinlik beklentisi arasında ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın amacı hemşirelik bölümü öğrencilerinde anksiyete durumunun kariyer kararı yetkinlik beklentisi üzerinde etkisini yani arasındaki ilişkiyi belirlemek olması nedeniyle ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, birden fazla sayıdaki değişken arasında değişimi ve/veya derecesini tespit etmeyi amaçlayan bir modeldir (Çaparlar ve Dönmez, 2016; Karasar, 2013).

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi'nde 2017-2018 eğitim öğretim yılında hemşirelik bölümü 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören tüm öğrenciler, örneklemi ise bu bireyler arasından çalışmaya katılmayı kabul eden evrenin %95'ini oluşturan 300 öğrenci oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Veriler “Anket Formu”, “Sürekli ve Durumluk Anksiyete Ölçeği” ve “Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi Ölçeği” ile elde edilmiştir.

Anket Formu: Araştırmacılar tarafından hazırlanan öğrencilerin yaş, cinsiyet, sınıf, gelir düzeyi, aile yapısı, anne-baba eğitim ve çalışma durumları gibi sosyodemografik özelliklerinin sorgulandığı formdur.

Sürekli ve Durumluk Anksiyete Ölçeği: Öner ve Le Compte (1983) tarafından Türk kültürüne uyarlanan, toplam kırk sorudan oluşan Durumluk-Sürekli Anksiyete Ölçeği; Durumluk Anksiyete Ölçeği ile Sürekli Anksiyete Ölçeği olmak üzere iki alt ölçekten oluşmaktadır. Durumluk Anksiyete Ölçeği, bireylerin belirli bir anda belirli koşullarda kendisini nasıl hissettiğini betimlemesini, içinde bulunduğu duruma ilişkin duygularını dikkate alarak maddeleri cevaplamasını gerektirir. Sürekli Anksiyete Ölçeği ise birey genel olarak kendisini nasıl hissettiğini belirtmektedir. Durumluk Anksiyete Ölçeği, maddeleri; (1) hiç, (2) biraz, (3) çok, (4) tamamıyla gibi şeklindeki derecelendirme şeklinde cevaplandırılmaktadır. Sürekli Anksiyete Ölçeğinin maddeleri ise sıklık derecesine göre; (1) hemen hiçbir zaman, (2) bazen, (3) çok zaman ve (4) hemen her zaman şeklinde cevaplandırılır. Olumlu ifadeler olumsuz duyguları, olumsuz ifadeler olumlu duyguları dile getirmektedir. Durumluk Anksiyete Envanteri’ndeki olumsuz ifadeler 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19 ve 20. madde; Sürekli Anksiyete Envanteri’deki olumsuz ifadeler ise 21, 26, 27, 30, 33, 36 ve 39. maddelerdir. Olumlu ve olumsuz ifadelerin ayrı, ayrı toplam ağırlıkları hesaplanmakta, ters ifadelerin toplamı doğrudan ifadelerin toplamından çıkarılmaktadır. Elde edilen puana önceden belirlenmiş ve değişmeyen bir değer eklenmektedir. Durumluk Anksiyete Envanteri için bu değişmeyen değer 50, Sürekli Anksiyete Envanteri için 35’dir. En son elde edilen değer bireyin anksiyete değeridir. Her iki ölçekten elde edilen puanlar 20 ile 80 puan arasında değişmektedir. Yüksek puanlar bireyin anksiyete düzeyinin yüksekliğini göstermektedir (Önel ve LeCompte, 1983).

Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi Ölçeği: Betz, Klein ve Taylor (1996) tarafından geliştirilen Kariyer Kararı Yetkinlik Beklentisi Ölçeği (KKYBÖ), Işık (2010) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Toplam 25 maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçektir (Hiç Güvenmiyorum-1'den Çok Güveniyorum-5'e doğru derecelendirilmektedir). KKYBÖ'nün Cronbach Alfa katsayısı 0,88 olarak tespit edildiği bildirilmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar kariyer kararı yetkinlik beklentisinin yüksek düzeyde olduğunu ifade etmektedir (Işık, 2010).

Araştırmanın Uygulanması

Çalışma, araştırmacılar tarafından Ocak-Mayıs 2018 tarihleri arasında Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü 3.ve 4.sınıfa devam eden ve araştırmaya katılmaya gönüllü öğrenciler ile yapılmıştır. Araştırmanın amacı ve önemi hakkında bilgi verildikten sonra yazılı onam alınmıştır. Veriler öğrencilerin derslerinin olmadığı uygun oldukları zamanlarda araştırmacılar tarafından, yüz yüze görüşme tekniği ile toplanmıştır. Soruların cevaplanması yaklaşık 20 dakika sürmüştür.

Verilerin Değerlendirilmesi

Verilerin değerlendirilmesinde SPSS 22,0 kullanılmıştır. Verilerin normal dağılımdan gelip gelmediğine bakmak için Kolmogrov Smirnov Testi kullanılmıştır. Tanımlayıcı istatistikler için yüzde, ortalama, standart sapma kullanılmıştır. Gruplar arasındaki fark incelenirken t testi, Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis testi ve One-way Anova testi; ilişki bakılırken Pearson korelasyon testi ve Spearman korelasyon testi kullanılmıştır. Sonuçlar %95 güven aralığında değerlendirilmiştir.

Bulgular

Yaş ortalaması $22,03 \pm 1,46$ olan öğrencilerin %77,7'i kadındır. Öğrencilerin %60,7'si 3.sınıf ve %39,3'ü 4.sınıf öğrencisi ve annelerinin yaş ortalaması $47,35 \pm 5,42$, babalarının $51,29 \pm 5,79$ idi. Öğrencilerin %60'ının annesinin ve %42'sinin babasının ilkokul mezunu, %13,7'sinin annesinin ve %63,7'sinin

babasının tam zamanlı çalışıyordu ve %91,3'ünün anne ve babası birlikte ve %34'ünün ailesinin aylık geliri 2000-3000 TL idi. %43,3'ü birinci çocuk olduğu tespit edilen öğrencilerin %30'u 2, %30'u 3, %19,7'si 4 kardeş ve %43,3'ü birinci çocuktur.

Tablo 1. Öğrencilerin sürekli ve durumluk anksiyete ölçeği ve kariyer kararı yetkinlik beklentisi ölçeği puanlarının dağılımı (N=300)

Değişken adı		Ort±SS	Min-Mak
Anksiyete	Durumluk Anksiyete	36,48±6,86	10-63
	Sürekli Anksiyete	39,24±7,48	12-64
Kariyer kararı yetkinlik beklentisi	Toplam	94,88±15,80	25-139

Öğrencilerin durumluk anksiyete puanı ortalaması 36,48±6,86, sürekli anksiyete 39,24±7,48 ve kariyer kararı yetkinlik beklentisi puanı 94,88±15,80'dir (Tablo 1).

Tablo 2. Durumluk ve sürekli anksiyete puanları ile kariyer kararı yetkinlik beklentisi puanı arasındaki ilişki (N=300)

Değişken adı	Durumluk Anksiyete	Sürekli Anksiyete
Kariyer kararı yetkinlik beklentisi*	r=0,238; *p=,000	r=0,141; *p=,015

* Pearson korelasyon testi * p<,05

Öğrencilerin durumluk ve sürekli anksiyete puanları ile kariyer kararı yetkinlik beklentisi puanı arasındaki ilişki incelendiğinde, öğrencilerin kariyer kararı yetkinlik beklentisi durumluk ve sürekli anksiyete düzeyleri de artmaktadır (p<,05) (Tablo 2).

Araştırmaya katılan öğrencilerin bazı sosyodemografik özelliklerine göre Durumluk ve Sürekli anksiyete puanları ile kariyer kararı yetkinlik beklentisi puan ortalamalarındaki farklılık incelendiğinde yapılan ileri analizde erkek öğrencilerin kız öğrencilerden ve 4.sınıf öğrencilerinin 3.sınıf öğrencilerinden anlamlı şekilde durumluk anksiyete düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir (p<,05) (Tablo 3).

Öğrencilerin durumluk ve sürekli anksiyete puanları ile kariyer kararı yetkinlik beklentisi puanlarının bazı sosyodemografik özellikleri ile ilişkisi incelendiğinde, öğrencilerin yaşının arttıkça durumluk anksiyete düzeylerinin de arttığı tespit edilmiştir (p<,05).

Tablo 3. Durumluk ve sürekli anksiyete puanları ile kariyer kararı yetkinlik beklentisi puanlarının öğrencilerin sosyodemografik özelliklerine göre farklılıkları (N=300)

Özellikler		Kariyer kararı yetkinlik beklentisi	Durumluk Anksiyete	Sürekli Anksiyete
Cinsiyet*	Kadın	95,65±15,37	35,86±5,93	39,24±6,72
	Erkek	92,19±17,04	38,62±9,14	39,22±9,72
Anlamlılık		t=1,583; p=,115	t=-2,336; *p=,022	t=0,016; p=,987
	3.sınıf	95,48±14,62	35,70±5,86	38,54±6,43
Sınıf**	4.sınıf	93,91±17,58	37,73±8,09	40,35±8,82
		U=10112,000	U=9066,000	U=9441,000
Anlamlılık		Z=-0,720; p=,472	Z=-2,155; *p=0,031	Z=-1,640; p=,101
	Anne ve Baba	94,71±16,49	36,94±7,36	38,97±7,99
Birlikte	Anne	99,09±15,02	36,63±4,61	38,18±7,44
	Baba	88,00±9,89	40,50±4,94	48,50±2,12
Yaşadığı Kişi***	Akrabaları	93,00±15,24	33,20±2,16	38,20±3,96
	Arkadaşları /Yurt	94,87±15,36	36,07±6,60	39,48±7,07
Anlamlılık		KW=1,490; p=,828	KW=4,439; p=0,350	KW=4,783; p=,310
	500-1000	89,38±19,27	34,61±8,46	39,04±8,44
Ailenin	1000-2000	94,23±13,60	36,16±6,57	39,67±7,87
	2000-3000	95,90±15,24	36,60±6,44	38,48±6,69
Gelir	3000-4000	92,78±18,23	36,02±6,20	38,82±6,68
	4000-Üzeri	100,05±16,06	38,79±8,40	41,05±9,05
Düzeyi****		F=1,939; p=,104	F=1,476; p=0,209	F=0,885; p=,473
	Anne Baba Birlikte	94,87±15,87	36,53±6,89	38,97±7,48
Aile	Anne Baba			
	Durumu***	Boşanmış	97,58±14,85	35,00±6,04	42,64±6,93
Annenin	Anne Vefat	83,66±17,92	32,66±4,50	41,00±5,29
	Baba Vefat	93,16±15,07	40,00±8,00	40,66±8,84
Anlamlılık		KW=1,506; p=,681	KW=3,805; p=,283	KW=5,128; p=,163
	Okur yazar	95,54±16,76	36,86±8,07	39,59±6,20
Öğrenim	değil	93,38±15,89	35,98±6,46	38,65±7,33
	Durumu***	İlkokul	95,48±16,99	37,46±7,49	40,29±8,00
Anlamlılık	Ortaokul	98,10±12,38	38,07±7,59	41,28±8,50
	Lise	103,16±15,81	34,16±4,19	36,66±4,73
Anlamlılık	Üniversite	F=1,673 p=,156	F=1,371; p=,244	F=1,620; p=,169
	Okur yazar değil	88,00±22,33	33,33±7,57	37,33±6,50
Babanın	İlkokul	94,32±15,48	36,50±6,88	38,88±6,89
	Durumu***	Ortaokul	93,50±17,54	35,41±6,56	38,58±7,64
Anlamlılık	Lise	94,21±14,70	38,10±7,60	40,49±8,45
	Üniversite	100,42±14,90	35,50±5,48	39,35±7,39
Anlamlılık		F=1,573; p=,182	F=1,710; p=,148	F=0,721; p=,578
	Tam Zamanlı	96,51±18,47	37,29±7,41	38,92±8,03
Annenin	Çalışma	91,87±14,62	35,62±6,19	40,66±7,54
	Durumu***	Çalışmıyor	94,90±15,43	36,42±6,84	39,14±7,39
Anlamlılık		KW=1,174; p=,556	KW=0,659; p=,719	KW=1,474; p=,478
	Tam Zamanlı	95,81±15,32	36,76±6,90	39,27±7,32
Babanın	Çalışma	92,30±16,62	36,45±6,64	40,19±8,08
	Durumu****	Çalışmıyor	93,82±16,60	35,67±6,93	38,53±7,60
Anlamlılık		F=1,042; p=,354	F=0,633; p=,532	F=0,635; p=,531

*t testi **Mann Whitney-U testi ***Kruskal Wallis testi****One-way Anova testi † p<0.05

Tablo 4. Durumluk ve sürekli anksiyete puanları ile kariyer kararı yetkinlik beklentisi puanlarının öğrencilerin bazı sosyodemografik özellikleri ile ilişkisi (N=300)

	Kariyer kararı yetkinlik beklentisi	Durumluk Anksiyete	Sürekli Anksiyete
Yaş*	r=0,019; p=,738	r=0,132; [†] p=,022	r=-0,011; p=,849
Anne yaşı*	r=0,066; p=,255	r=0,060; p=,298	r=0,039; p=,504
Baba yaşı*	r=0,080; p=,168	r=0,086; p=,136	r=0,022; p=,705
Ortalama kardeş sayısı (kendisi dahil)*	r=0,059; p=,307	r=0,088; p=,129	r=0,005; p=,925
Ortalama kaçınıcı kardeş*	r=0,042; p=,466	r=0,090; p=,120	r=-0,003; p=,956

* Spearman korelasyon testi [†] p<,05

Tartışma

Bir meslek sahibi olma, mesleğini sürdürme ve mesleğini ilerletme yani kariyer yapma bireylerin hayatlarında alacakları en önemli kararlardan biridir. İşini severek yapmama, istenmeyen koşullarda çalışmak zorunda bırakılma, ağır iş yükü, çalışma saatlerinde belirsizlik ve uzun çalışma saatleri gibi nedenler özellikle hemşirelerin mesleki performansını olumsuz etkilemekte uzun vadede tükenmişliğe neden olmaktadır (Çatak ve Bahçecik, 2015). Bu nedenle mesleki kariyer yapma mesleğe başlamadan önce karar verilmesi gereken önemli bir süreçtir. Bu sürecin önemli bir karar aşaması olduğunun ancak üniversite son sınıfa yaklaştıkça bilincine varılmaktadır (Jung ve diğ., 2014; Kim, 2016).

Ülkemizde yapılan araştırmalarda hemşirelik öğrencilerinin kariyer kararı ve meslek seçimini etkileyen faktörler; demografik özellikler, mesleği isteyerek ya da başka birinin yönlendirmesi ile seçme, kolay iş bulabilme düşüncesi olarak bildirilmektedir (Özdelikara ve diğ., 2016; Özdemir ve Şahin, 2016; Temel ve diğ., 2018). Ayrıca bu araştırmaların çoğunlukla hemşirelik bölümüne yeni başlayan birinci sınıf öğrencileri ile yapıldığı görülmektedir (Özdelikara ve diğ., 2016; Özdemir ve Şahin, 2016). Oysaki üniversite üçüncü ve son sınıf öğrencisi olmak iş hayatına atılmak için son aşamadır ve öğrencilerin geleceğe dair kaygılarını daha yoğun olarak hissettikleri dönemdir. Çünkü artık çocukluktan çıkılacak ve yetişkinliğe adım atılacaktır. Öğrenciler gerçek hayatla yüzleşmek zorunda kalacaklar ve sorumluluk sahibi olacaktır. Bu dönemde anksiyete ve stres düzeyinin yüksek olması sağlıklı düşünmeyi olumsuz etkileyeceği için bi-

reylerin yanlış karar vermesine ve kariyeri ile ilgili umutsuzluğa kapılmasına neden olabilmektedir (Gümüştekin ve Gültekin, 2009). Bu düşünceyi destekler nitelikte araştırma kapsamına alınan 4.sınıfta okuyan hemşirelik öğrencilerinin 3.sınıfta okuyan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde anksiyete yaşadığı tespit edilmiştir.

Kim ve ark.(2015) 147 hemşirelik öğrencisi ile yaptıkları çalışmada; öğrencilerin mutluluğu üzerinde kariyer kararı yetkinlik beklentisinin etkili olduğu bildirilmektedir. Çünkü mesleğini seven ve onu sürdürebileceğini düşünen öğrencilerin geleceğe daha umutla baktığı düşünülmektedir. Choi ve Jung (2018) ise dört farklı üniversitede son sınıfta okuyan 300 hemşirelik öğrencisi ile yaptıkları çalışmada, öğrencilerin kariyer yapma yetkinlik beklentisinin iş bulma ve iş hayatına atılmadaki stresi azaltmada etkisi olduğunu bildirmektedir. Çünkü öğrencilerde kariyer yapma kararı beklentisi arttıkça kariyer arama davranışının arttığı da bildirilmektedir (Lee ve Kim, 2015). Ancak bu çalışmada öğrencilerin anksiyetesi arttıkça kariyer kararı beklentisinin de arttığı tespit edilmiştir. Bu bulgu ile literatüre zıt bir sonuç elde edilmiştir. Aslında anksiyetesi yüksek hemşirelik öğrencilerin daha umutsuz olduğu yapılan araştırmalarda gösterilmiştir (Sevinç ve Özdemir, 2017; Taslak ve Işıkyay, 2015). Ancak yüksek anksiyetenin öğrencileri alert durumuna getirerek onların çok çalışmasına ve gelecekleri adına kariyer planları yapmasına teşvik ettiği düşünülmektedir.

Araştırma kapsamına alınan hemşirelik öğrencilerinin anksiyete nedenlerine bakıldığında; cinsiyete faktörü göz önüne alındığında erkek öğrencilerin daha fazla anksiyete yaşadığı görülmüştür. Kahraman ve ark.(2015) 17 erkek hemşirelik öğrencisi ile derinlemesine görüşme yaptıkları çalışmada; öğrencilerin ekonomik kaygılar nedeni ile hemşirelik mesleğini tercih ettiği ve mesleği ağırlıklı olarak kadınların yapabileceği bir meslek olarak gördüklerini belirttiği bildirilmektedir. Ayrıca aynı çalışmada erkek öğrenciler, güç gerektiren durumlarda erkek hemşirelerin yararlı olacağını düşündüklerini ifade ettiği belirtilmektedir. Görülüyor ki erkek hemşirelik öğrencisi ve erkek hemşire sayısının gün geçtikçe artması, günümüzde "hemşirelik, kadın mesleğidir" bakış açısını hala tam olarak yıkamamıştır. Bu bakış açısını hemşirelik mesleğini seçtikleri halde kendilerinin de aşamadığı görülmektedir. Kaldı ki Kahraman ve ark. (2015) erkek öğrencilerin çoğunun kolay iş bulma düşüncesi ile hemşireliği seçtiği belirtilmektedir. Erkek hemşirelik öğrencilerinin özellikle kız

akranlarıyla klinikte ve sınıf içi performansta kendilerini baskıladıklarını ve klinikten dışlanacaklarını düşündükleri için eğitim ortamında ve kliniklerde rahatsız hissettiği bildirilmektedir (Abdal, Masoudi Alavi, ve Adib-Hajbaghery, 2015; Anderson, 2014). Gerek öğrenciyken kliniklerde yaşanan gerekse de iş hayatında yaşanacağını düşündükleri sıkıntılar nedeniyle erkek hemşirelik öğrencilerinin daha fazla anksiyete yaşadıkları düşünülmektedir.

Bu araştırmada, öğrencilerin yaşı arttıkça durumluluk anksiyetesinin de arttığı görülmüştür. Üniversite öğrencileri mezun olduktan sonra hayat ile ilgili bağımsız karar ve birçok konuda sorumluluk almak zorunda kalacaktır. Genel olarak hayat ile baş edebilmek ve sorumluluklarının üstesinden gelebilmek için öğrencilerin kariyeri yani iş hayatı büyük önem taşımaktadır. Çünkü öğrenciler hayatlarını kariyerleri doğrultusunda şekillendirecektir. Bu düşüncelerin farkına varmak ancak yaşla beraber gelecek olgunlukla mümkündür. Bu nedenle öğrencilerin yaşları arttıkça anksiyete düzeylerinin de arttığı düşünülmektedir.

Sonuç

Elde edilen bulgular doğrultusunda, hemşirelik öğrencilerinin durumluk ve sürekli anksiyete düzeyi kariyer kararı yetkinlik beklentisini etkilemektedir. Öğrencilerin anksiyetesi arttıkça kariyer kararı yetkinlik beklentisinin de arttığı görülmüştür. Bunun yanı sıra öğrencilerin cinsiyet, yaş, sınıfına göre anksiyete düzeylerinin de değiştiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin kariyer kararını ve anksiyetesini etkileyen nedenlerin incelendiği çalışmalar ile durum tespiti yapılarak öğrencilerin kariyer kararı beklentisinin yükseltilmesi ve anksiyetesinin azaltılması adına olumlu ve etkili müdahaleler yapılabileceği düşünülmektedir. Böylece mesleğe atılan ve mesleği yüceltmek adına güzel işler yapacak hemşirelerin yetişeceği düşünülmektedir. Bu nedenle hemşirelik öğrencilerinde anksiyeteye neden olan faktörlerin belirlenmesine ve anksiyete ile kariyer yetkinlik beklentisi arasındaki ilişkiyi tanımlamaya yönelik daha fazla sayıda çalışma yapılması önerilmektedir.

EXTENDED ABSTRACT

**Determining The Effect of Anxiety Status on
Career Decision Self Efficacy in Nursing Students**

*

Meltem Kürtüncü - Hicran Yıldız - Aylin Kurt

Zonguldak Bülent Ecevit University, Uludağ University

Career decision is one of the most important decisions that individuals can make throughout their life, as all decisions they take on subjects such as making a career and shaping this career process will affect their whole life. This decision affects both the professional performance and the job satisfaction in the future. Especially having career goals and deciding on career are effective on occupational burnout. In the long term, individuals who experience constant anxiety and stress will be affected by the happiness of life. Therefore, the decision to make a career can become a painful process that creates stress for individuals. Nowadays, career is a decision that individuals have to make at the stage of transition from student to business life in the last year of university.

Senior students are required to collect information about the career options in front of their profession and to evaluate them and make plans for the future. Especially nowadays, the number of nursing students at undergraduate level is increasing. This situation may cause the quality of the education received by the students to decrease and not to find a job after graduation and / or to work in undesirable conditions and positions. Not knowing what to do after graduation is one of the reasons for concern about the careers of nursing students who are approaching graduation. In addition, negative experiences experienced by students during the education period negatively affect career thinking, process and expectations of the future.

In the literature, the factors effected the career decision of nursing students were the descriptive characteristics such as gender, class, age and financial situation such as gender, class, age and financial situation, and the profession by choosing one by one or another, and the job satisfaction in our country. In addition, those studies were mostly researched in nursing first year students and the reasons why they chosen. However, being

a third and fourth year student at the university is the final stage for getting into business life, and the periods during which students feel more anxious about the future. The high level of anxiety and stress may cause healthy thinking to negatively affect individuals and make their career hopeless. When we look at the studies conducted in our country, we did not find any study investigating the effect of anxiety status of nursing students on career decision.

This study aimed to determine the effect of anxiety on nursing students' career decision competence expectancy.

- What is the level of anxiety expectation of career decision competence among nursing students?
- Do nursing department students' career decision competency expectations differ according to their sociodemographic characteristics?
- Is there a relationship between anxiety expectancy and career decision competency expectation among nursing students?

The sample of the descriptive and analytical study consisted of 300 students in the 3rd and 4th year nursing department in 2017-2018. The data were obtained by "Questionnaire Form", "State of Anxiety and State Anxiety Scale" and "Career Decision Competency Expectation Scale". Data was evaluated by percentages, averages, t test, Mann Whitney U test, Kruskal Wallis test, One-way Anova test, Pearson and Spearman correlation test.

77,7% of the students with a mean age of $22,03 \pm 1,46$ were women. 60,7% of the students are 3rd grade and 39,3% are 4th grade. 47,7% of the students stay in the dormitory. The mean age of the mothers of the students was $47,35 \pm 5,42$ and their fathers were $51,29 \pm 5,79$. 60% of the mothers of the students and 42% of their fathers are primary school graduates. 13,7% of the mothers and 63,7% of their fathers work full time. 91,3% of the students are together with their parents. 30% of the students are 2, 30% are 3, 19,7% are 4 brothers 43,3% of the students were first children.

The mean score of state anxiety score of the students is $36,48 \pm 6,86$, continuous anxiety is $39,24 \pm 7,48$ and career decision is $94,88 \pm 15,80$. A significant relationship was found between the state and trait anxiety scores of the students and the career expectancy score ($p < ,05$). Significant

correlations were found in state anxiety scores of the students according to age, gender and class ($p < .05$).

In line with the findings, nursing students' level of state and trait anxiety affects career expectancy competence expectancy. It was observed that career expectancy and competence expectancy increased as the students' discomfort increased. In addition, it was determined that the anxiety levels of students according to gender, age and class also changed. It is thought that positive and effective interventions will be made in order to increase the expectation of career decision of the students and decrease anxiety. Thus, it is thought that the nurses who will be employed in the profession and will do jobs in order to glorify the profession. For this reason, it is recommended that more studies should be done to determine the factors causing anxiety in nursing students and to define the relationship between anxiety and career expectancy expectations.

Kaynakça / References

- Abdal, M., Masoudi Alavi, N. ve Adib-Hajbaghery, M. (2015). Clinical self-efficacy in senior nursing students: A mixed- methods study. *Nursing and Midwifery Studies*, 4(3), 15-22. <http://doi.org/10.17795/nmsjournal29143>
- Anderson, J. A. (2014). *Understanding male nursing student perceptions of the influence of gender: a qualitative case study approach of students, faculty, and administration in a Pacific Northwest nursing Program*. Doctoral thesis, ProQuest. (UMI Number: 3636207)
- Choi, H. J. ve Jung, K. I. (2018). Moderating effects of career decision-making self-efficacy and social support in the relationship between career barriers and job-seeking stress among nursing students preparing for employment. *J Korean Acad Nurs Adm*, 24(1), 61-72.
- Çaparlar C.Ö. ve Dönmez, A. (2016). Bilimsel araştırma nedir, nasıl yapılır? *Turk J Anaesthesiol Reanim*. 44, 212-218. <http://doi.org/10.5152/TJAR.2016.34711>
- Çatak, T. ve Bahçecik, N. (2015). Hemşirelerin iş yaşamı kalitesi ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *MÜSBED*, 5(2), 85-95. <http://doi.org/10.5455/musbed.20150309010354>
- Gümüştekin, G. E. ve Gültekin, F. (2009). Stres kaynaklarının kariyer yönetimine etkileri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23, 147-158.

- Işık, E. (2010). *Sosyal bilişsel kariyer teorisi temelli bir grup müdahalesinin üniversite öğrencilerinin kariyer kararı yetkinlik ve mesleki sonuç beklenti düzeylerine etkisi*. Doktora tezi, YÖK Tez Merkezi. (Tez no: 294402).
- Jung, J. S., Jeong, M. J. ve Yoo, I. Y. (2014). Relations between satisfaction in major, career decision-making self-efficacy and career identity of nursing students. *J Korean Acad Soc Nurs Educ*, 20(1), 27–36.
- Kahraman, A. B., Ozansoy Tunçdemir, N. ve Özcan, A. (2015). Toplumsal cinsiyet bağlamında hemşirelik bölümünde öğrenim gören erkek öğrencilerin mesleğe yönelik algıları. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 18(2), 108–144. <http://doi.org/10.18490/sad.58405>
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılıç, H. F. (2018). Hemşirelik öğrencilerinin eğitim stresi ve mesleki benlik saygısı arasındaki ilişki. *HUHEMFAD-JOHUFON*, 5(1), 49–59.
- Kim, S., ve Lee, S. (2015). The influence of job-seeking stress, career decision-making self-efficacy, self-esteem and academic achievement on nursing students' happiness. *Korean J Adult Nurs*, 27(1), 63–72. <http://doi.org/10.7475/kjan.2015.27.1.63>
- Kim, S.O. (2016). The relationship among self-efficacy, career decision making types and career decision level of nursing students. *J Korean Acad Soc Nurs Educ*, 22(2), 210–219.
- Kocaman, G. ve Yürümezoğlu, H. A. (2015). Türkiye'de hemşirelik eğitiminin durum analizi: Sayılarla hemşirelik eğitimi (1996-2015). *Yüksek Öğretim ve Bilim Dergisi*, 5(3), 255–262. <http://doi.org/10.5961/jhes.2015.127>
- Lee, K. A. ve Kim, J. (2015). Nursing students' awareness of career decision-making self-efficacy, career search behavior and commitment to career choice. *Perspectives in Nursing Science*, 12(1), 42–49.
- Önel, N. ve LeCompte, A. (1983). *Durumluk – sürekli kaygı envanter el kitabı* (1st ed.). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Özdelikara, A., Ağaçdiken, S. ve Aydın, E. (2016). Hemşirelik öğrencilerinin meslek seçimi ve etkileyen faktörler. *ACU Sağlık Bil Derg*, 2, 83–88.
- Özdemir, F. K. ve Şahin, Z. A. (2016). Hemşirelik bölümü birinci sınıf öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen faktörler. *ACU Sağlık Bil Derg*, 1, 28–32.
- Sevinç, S. ve Özdemir, S. (2017). Hemşirelik öğrencilerinin kaygı ve umutsuzluk ilişkisi: Kilis örneği. *HEMAR-G*, 19(2), 14–24.

- Taslak, S. ve Işıkkay, Ç. (2015). Hemşirelik bölümü öğrencilerinin eğitim algıları ile kaygı ve umutsuzluk düzeylerine yönelik bir araştırma: Sağlık yüksekokulu örneği. *SDÜ Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 108–115.
- Temel, M., Bilgic, S. ve Celikkalp, U. (2018). Hemşirelik öğrencilerinin meslek seçiminde etkili faktörler. *Yüksek Öğretim ve Bilim Dergisi*, 8(3), 480–487. <http://doi.org/10.5961/jhes.2018.289>

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Kürtüncü, M., Yıldız, H. ve Kurt, A. (2019). Hemşirelik bölümü öğrencilerinde anksiyete durumunun kariyer kararı yetkinlik beklentisine etkisinin belirlenmesi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 223-238. DOI: 10.26466-/opus.581800

Fiziksel Yetersizlik, Umutsuzluk, Parasal Problem ve Sosyal Sermayenin Yalnızlık Hissi Üzerine Etkisi

DOI: 10.26466/opus.568540

*

Gülşen Kıral* - Can Mavruk** - Ersin Kıral***

* Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Sarıçam/Adana/Türkiye

E-Posta: gkiral@cu.edu.tr

ORCID: [0000-0002-0541-0178](https://orcid.org/0000-0002-0541-0178)

** Öğr. Gör., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde Sosyal Bilimler MYO, Niğde/Türkiye

E-Posta: mavruk.can1@gmail.com

ORCID: [0000-0002-4084-7447](https://orcid.org/0000-0002-4084-7447)

*** Dr. Öğr. Üyesi, Çukurova Üniversitesi, İ.İ.B.F, Sarıçam/Adana/Türkiye

E-Posta: ekiral@cu.edu.tr

ORCID: [0000-0001-6040-1795](https://orcid.org/0000-0001-6040-1795)

Öz

Bu çalışmanın temel amacı Adana'da yaşayan bireylerin yalnızlık hissine etki eden en önemli değişkenleri araştırmaktır. 2019 Ocak-Şubat aylarında yüz yüze yapılan basit rassal örnekleme ile belirlenen, Adana'da yaşayan 980 yetişkine; ekonomik, demografik, psikolojik, sosyolojik durumlarını ortaya çıkarmak için 70 soruluk "Yaşam Kalite Analiz Anketi" uygulanmıştır. Açıklayıcı değişkenler içerisinde gelir, fiziksel yetersizlik, umutsuzluk, parasal problem ve insana güvenin yalnızlık hissini anlamlı derecede etkilemesi beklenmektedir. Bağımlı değişken olan "yalnızlık hissi" iki değer alan kategorik bir değişken olması nedeni ile uygun ekonometrik model ikili lojistik regresyon modeli olarak belirlenmiştir. İncelemede ekonomik, demografik, psikolojik, sosyolojik durumu gösteren ve yalnızlık hissini etkilediği düşünülen tüm değişkenler kullanılarak çok sayıda model oluşturulmuş ve en anlamlı bulunan değişkenler üzerinden ikili lojistik regresyon modeli oluşturulup yorumlanmıştır. Stata 14.2 programı yardımı ile marjinal etkiler hesaplanarak incelenen değişkenlerin yalnızlık hissi üzerindeki etki seviyeleri açıklanmıştır. Analiz sonucunda: 1) Gelir ve fiziksel yetersizlik yalnızlık hissini açıklamada en anlamlı değişkenler olarak elde edilmiştir 2) Demografik değişkenlerden; yaş, cinsiyet ve gelir; yalnızlık hissi üzerine etkisi olan değişkenler olarak belirlenmiştir 3) Sosyal sermaye değişkenleri içinden arkadaş ve aile bireyleri ile görüşme sıklığından çok insana güven düzeyi yalnızlık hissini açıklamada daha etkili değişken olarak bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yalnızlık, Fiziksel yetersizlik, Sosyal sermaye, Lojistik regresyon, Adana

The Effect of Physical Disability, Hopelessness, Monetary Problem and Social Capital on the Feeling of Loneliness

*

Abstract

The main purpose of this study is to investigate the most important variables that affect the loneliness of individuals living in Adana. In January-February 2019, a 70-question Life Quality Analysis Survey conducted by simple random sampling to reveal economic, demographic, psychological and sociological status was applied to 980 adults living in Adana. Among the explanatory variables, income, physical disability, hopelessness, financial problems and trust in human beings are expected to significantly affect the feeling of loneliness. As the dependent variable "loneliness" is a categorical variable with two values, the appropriate econometric model is determined as Binary Logistic Regression Model. In the investigation, a large number of models were formed by using all variables showing economic, demographic, psychological, sociological status and thought to affect the feeling of loneliness, and a binary logistic regression model was created and interpreted on the most significant variables. With the help of Stata 14.2 program, marginal effects were calculated and the effect levels of the variables on loneliness were explained. As a result of the analysis: 1) Income and physical disability were obtained as the most significant variables explaining the feeling of loneliness; 2) Demographic variables such as age, gender and income have an effect on the feeling of loneliness; 3) Among social capital variables, the level of trust in people rather than the frequency of seeing friends and family members was found to be more effective in explaining the feeling of loneliness.

Keywords: *Loneliness, Physical disability, Social capital, Logistic regression, Adana*

Giriş

Adana’da yalnızlık üzerine yapılan bazı çalışmalar literatürde bulunmaktadır. Adana’ya bağlı devlet okullarında öğrenim görmekte olan 899 lise öğrencisi üzerine yapılan araştırma sonucunda yüksek şiddet eğilimi olan ergenlerin yalnızlık düzeyleri yüksek bulunmuştur (Avcı ve Yıldırım, 2014); UCLA yalnızlık ölçeği kullanılarak Çukurova Üniversitesi öğrencilerinin mizaç tarzının yalnızlığı nasıl etkilediği tahmin edilmiştir (Çeçen, 2007). Ancak, Adana’da yetişkinlerin fiziksel yetersizlik, umutsuzluk, parasal problem ve sosyal sermayelerinin yalnızlık hissi üzerine etkisi literatürde araştırılmamıştır. Bu çalışmada yalnızlık, sosyal izolasyonun objektif durumundan ayrı olarak sübjektif bir durum olarak ele alınmıştır. Bu araştırmanın temel amacı Adana’da yaşayan yetişkin bireylerin yalnızlık hisleri üzerine etkili olan değişkenleri ortaya çıkarmak ve etkilerini ölçmektir. Bu amaçla logit (üstünlük oranının doğal logaritması) model kullanılarak katsayılar, exp (logit) kullanılarak yalnızlık hissini üstünlük oranları ve açıklayıcı değişkenlerin yalnızlık hissi üzerine ortalama marjinal etkileri hesaplanmıştır. Bu hesaplamalardan faydalanılarak yalnızlığı açıklayan en önemli değişkenler bulunmuştur. Bu çalışmada cinsiyet, yaş, aylık gelir, umutsuzluk, fiziksel yetersizlik, insana güven ve parasal problem değişkenlerinin yalnızlığı açıklamada anlamlı etkiye sahip olmaları beklenmektedir.

Yalnızlık terimi, ilk olarak 1939’da Sigmund Freud tarafından, bir yalnızlık deneyiminden sonra bir kişinin tamamen değişebilecek olan iç yapısını tanımlamak için kullanılmıştır (Bekhet, Zauszniewski, ve Nakhla, 2008, s.208). 1959’da Fromm-Reichmann yalnızlık sıkıntısını, felç eden umutsuzluk ve değiştirilemez boşluk olarak tanımlamıştır (Rokach, 1988, s.540). Literatürde yalnızlık farklı bir şekilde kavramsallaştırılmış ve birçok disiplinde farklı yöntemler kullanılarak farklı değişkenlerle ilişkilendirilmiştir. Weiss (1973)’e göre yalnızlık, yalnız kalmaktan değil, kesin ihtiyaç duyulan bir ilişkiden veya ilişkilerden yoksun kalmaktan kaynaklanır. Yalnızlık, artan ölüm riski (Holt-Lunstad, Smith, Baker, Harris ve Stephenson, 2015), kalp hastalıkları (Valtorta, Kanaan, Gilbody, Ronzi ve Hanratty, 2016), yüksek tansiyon (Hawkey, Thisted, Masi ve Cacioppo, 2010), sağlıksız davranışlar (Lauder, Mummery, Jones ve Caprione 2006) ve depresyon (Cacioppo, Hawkey ve Thisted, 2010) ile

ilişkilendirilmiştir. Bir bireyin yalnızlığı hem dış hem de iç özellikleri ile değerlendirilir. Burada, dış özellikler gözlenebilir sosyal koşullar ya da nesnel yalnızlık: diğer insanlarla anlamlı ilişkilerin azlığı veya yokluğudur (Zavaleta, Samuel ve China, 2014, s.9). Yalnızlık her zaman belirli bir ilişki türünün yokluğuna bir cevap veya daha kesin olarak, belirli bir ilişki türünün bulunmamasına cevap olarak görünmektedir. İçsel özellikler, güven, ilişkilerden memnuniyet ve yalnızlık olarak bilinen öznel deneyim, yani “ideal ve algılanan sosyal ilişkiler arasındaki tutarsızlıktan kaynaklanan sıkıntı” dahil olmak üzere gözlem ile ölçülemeyen olguyu ifade eder (Hawkey ve Cacioppo, 2009). Psikolojik perspektif ile yalnızlık, samimi ve sosyal ihtiyaçların yokluğuna verilen tepkileri içeren karmaşık bir duygu dizisidir ve korelasyon çalışmaları yakın bir arkadaşın veya romantik bir ortağın yalnızlık riski taşıyanları korumak için yeterli olabilir. Yalnız hissetme olasılığı en yüksek olan insanlar utangaçlık, düşük sosyal yeterlilik, duygusal istikrarsızlık bildirenlerdir (Ernst ve Cacioppo, 1999). Yalnızlık bir bireyin tatmin edici ilişkilere sahip olmadığı öznel hissidir. Sadece bireyler kendi iç hisleri ile yalnızlığın varlığını ve derecesini söyleyebilir. Yalnızlık deneyimi insan ilişkilerinde beklentilerle ilgilidir ve genellikle kültürel olarak tanımlanır (Wenger, Davies, Shahtahmasebi ve Scott, 1996; Andersson, 1998). Yaşlı kişilerin yalnızlığı da literatürde geniş bir yer kaplar. Uzmanlık tez çalışmasında Pradhan (2016, s.6) yalnızlığı azaltmak için yaşlı yetişkinlerde uygulanabilecek olan sosyal bütünleşme davranışlarını araştırmıştır. Bu çalışma, Amerika Birleşik Devletleri'nde 65 ile 84 yaşları arasındaki Amerikan yetişkinleri üzerinde odaklanmıştır. Singh ve Misra (2009), UCLA yalnızlık ölçeği, Beck'in depresyon ölçeği ve Eysenck'in sosyalleşebilme alt ölçeğini kullanarak yaşlı erkeklerin yalnızlığı ile sosyalleşebilme arasında anlamlı olmayan negatif bir korelasyon ve yaşlı kadınların yalnızlığı ile sosyalleşebilmeleri arasında anlamlı olmayan pozitif bir korelasyon bulmuştur. Engellilik normal bir faaliyeti gerçekleştirme (yürüyüş gibi) kısıtlamaları ile ilgilidir. Etkilenen organa veya bedensel sisteme bağlı olarak, fiziksel engeller hareket kabiliyeti, görme veya işitme yeteneği ile ilgili sorunlara neden olabilir ve sonuçta bir insanın başkalarıyla iletişim kurabilme kabiliyeti etkilenebilir veya azalabilir (Rokach, 2012, s.148). Engellilik, bir kişinin sosyal ağını olumsuz yönde etkiler ve sonuç olarak, bu yalnızlığa yol açabilir. Engellilik,

mümkün olan faaliyet türlerini olumsuz etkileyebileceği ve cinsellik ile ilgili sorunlara yol açabileceği için duygusal yakınlık ve mahremiyet üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olabilir. Gerçekten de engellilik, daha yüksek düzeyde duygusal yalnızlık ile ilişkilidir (Rokach, 2014). Cacioppo ve Patrick (2008, s.14) yalnızlığın güçlü etkilerinin üç karmaşık faktörden kaynaklandığını gösterir: sosyal kopukluk hassasiyet seviyesi, izole hissi ile ilişkili olan duyguları kendi düzenleme yeterliği ve başkalarının zihinsel temsilleri ve beklentileri. Düşük güven inancı, çocukluktan yetişkinliğe yalnızlığı teşvik eder (Rotenberg vd., 2010, s.1). Çeçen ve Cenkseven (2007, s.113-114); Ryff'in psikolojik refah ölçeği kullanarak UCLA-R yalnızlığını tahmin etmiştir. Başkaları ile pozitif ilişkileri yalnızlığın en iyi tahmin edicisi olarak ve hayattaki amacı ise ikinci en iyi tahmin edici olarak bulmuştur.

Finansal problemler nedeniyle birçok insan yalnızlık duygusu çektikleri (Lopota, 1969, s.256) göz önüne alındığında yalnızlık üzerine sosyal sermayenin nasıl bir etki yaptığının belirlenmesinin önemli olduğu düşünülebilir. Diğer sermaye türlerinin (örneğin, fiziksel veya insan) kavramsallaştırılmasına paralel olarak, teorisyenler "sosyal sermaye" terimini, bir insanın güce veya kaynaklara erişme veya üretim seviyesini ve verimliliğini artırma yeteneğini geliştirmek için bir girdi olarak sosyal bağlantının sahip olduğu öneme işaret etmek için kullanırlar (Coleman, 1988, s.100). Yaşlılıkta yalnızlık (Danış, 2009, s.73) dışında bireylerin parasal problemlerinin yalnızlık hissi üzerine etkisi de literatürde yer almaktadır. Son yıllarda Adana'da işsizlik oranlarının yüksek seviyede kalıcılığı (Kıral ve Mavruk, 2017, s.133), nüfusun artması ve toplumun yoksullaşması parasal problemleri beraberinde getirmiştir. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), 2016 yılı gelir ve yaşam koşulları araştırması bölgesel sonuçlarına göre her bölge için eşdeğer hane halkı kullanılabilir fert medyan gelirin yüzde 50'si temelinde hesaplanan yoksulluk sınırına göre, gelire dayalı göreceli yoksulluk oranının en yüksek olduğu bölgeler yüzde 15,9 ile Adana ve Mersin çıkmıştır.

Metodoloji

Basit rassal örnekleme ile seçilen Adana'da ikame eden 18-47 yaş aralığındaki kişilere uygulanan anket 2019 Ocak-Şubat aylarında yapılmış ve

doğru olarak doldurulan 980 anket değerlemeye alınarak analizler gerçekleştirilmiştir. Yalnızlık hissini etkileyecek anlamlı değişkenler (demografik, ekonomik, sağlık, mekânsal, sosyal sermaye, fiziksel yetersizlik, amacın gerçekleşmeme ihtimali (umutsuzluk), parasal problem (maddi sıkıntı), genel olarak insanlara güven...) kullanılarak en uygun ekonometrik model oluşturulmuştur.

Bu anket için gerekli olan örneklem büyüklüğünü bulmak için

$$n = \frac{\chi^2 Npq}{d^2(N-1) + \chi^2 pq} \quad (1)$$

formülü kullanılmıştır. Bu formülde n örneklem büyüklüğü, χ^2 tablo değeri (%5 anlamlılık için 3.841), N kitle büyüklüğü, kitle oranı p 0.5 kabul edilmiştir ve d doğruluk derecesi (hata payı) 0.05 alınmıştır. (1) nolu formülden

$$n = \frac{3.841(980)(0.5)(0.5)}{(0.05)^2(980-1) + 3.841(0.5)(0.5)} \approx 277$$

bulunur. %5 hata payı ile örneklem büyüklüğü minimum 277 olmalıdır. Bu araştırmanın anketine katılan 980 yetişkin ile minimum örneklem büyüklüğü şartı sağlanmıştır.

Aylık gelir, ilk evlilik yaşı ve ailede birlikte yaşanan kişi sayısı haricinde açıklayıcı kukla değişkenler sıralı kategorik göstergeler olarak kodlanmıştır.

Demografik değişkenlerden yaş için 18-23, 24-29, 30-35, 36-41 ve 42-47 kategorileri sırasıyla 1, 2, 3, 4 ve 5 ile, cinsiyet için kadın 0 ve erkek 1 ile,

medeni hal için bekâr 1, evli 2, boşanmış veya ayrılmış 3, dul 4 ve nişanlı 5 ile ve eğitim durumu için okuryazar değil 1, ilköğretim 2, lise 3, meslek yüksekokul 4, üniversite 5, yüksek lisans-doktora 6 ile kodlanmıştır. İlk evlilik yaşı ve ailede birlikte yaşanan kişi sayısı sayısal ölçekli (numeric type-scale measure) olarak ankete dâhil edilmiştir. Ekonomik değişkenlerden iş durumu için ücretli çalışan 1, şu anda çalışmayan 2, ücretsiz aile işçisi 3, on iki aydan kısa süredir işsiz 4, hastalık ve sakatlıktan işsiz 5, emekli 6, ev hanımı 7, öğrenci 8 ile, çalışılan alan için özel 1, kamu 2, yarı özel 3, işsiz 4, işveren 5, vakıf-dernek 6 ile kodlanmıştır. Aylık gelir sayısal ölçekli olarak ankete dâhil edilmiştir. Sağlık durumu kukla değişkeni çok kötü 1, kötü 2, ne iyi ne de kötü 3, iyi 4 ve çok iyi 5 ile kodlanmıştır. Fiziksel yetersizliği ve umutsuzluğu ölçmek için

“Fiziksel yetersizliğim var” ve “Amacımın gerçekleşme ihtimali yoktur” sorularına ne ölçüde katıldıkları sorulmuş, “kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “ne katılıyorum ne de katılmıyorum”, “katılıyorum” ve kesinlikle katılıyorum” seçenekleri sunulmuştur. Bu çalışmada “amacımın gerçekleşme ihtimali yoktur” umutsuzluk olarak kabul edilmiştir. Sosyal sermayeyi ölçmek için “Genelde insanlara ne ölçüde güveniyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş ve cevaplar “hiç güvenmiyorum”, “güvenmiyorum”, “ne güveniyorum ne de güvenmiyorum”, “güveniyorum”, “çok güveniyorum” şeklinde kategorize edilmiştir. Cevaplar sırasıyla 1, 2, 3, 4, 5 ile kodlanmıştır. Daha sonra insana güven değişkeninin ilk ve son iki kategorisi birleştirilerek beş olan kategori sayısı üçe düşürülmüştür. Yalnızlığı ölçmek için “Geçen bir hafta boyunca çok yalnız ve diğer insanlardan uzak hissettiniz mi?” sorusu için “hayır” veya “evet” seçenekleri sunulmuştur. Cevaplar sırasıyla 0 ve 1 ile kodlanmıştır.

Bu çalışmada, iki kategorili bağımlı değişken olarak ifade edilen belirli gruplara üye olma durumunu en iyi açıklayan bağımsız değişkenler kombinasyonunu belirlemeye yönelik ikili (binary) lojistik regresyon analizi yardımı ile ekonomik, demografik, psikolojik, sosyolojik durumu gösteren tüm değişkenler kullanılarak yalnızlık hissini etkilediği düşünülen değişkenler üzerinden literatüre dayalı olarak çok sayıda model oluşturulmuş ve en anlamlı bulunan değişkenler üzerinden ikili lojistik regresyon modeli oluşturulup yorumlanmıştır.

Lojistik regresyon analizinin temel odağı, bireylerin hangi grubun üyesi olduğunu kestirmede bir regresyon denklemi oluşturmaktır. Amaç, kategorik bağımlı değişkenin değerini tahmin etmek olduğundan, burada yapılmaya çalışılan iki (ya da daha fazla) gruba ilişkin “üyelik” tahminidir (Mertler ve

Vannatta, 2005). Bu nedenle analizdeki amaçlarımızdan birincisi sınıflandırma, diğerinin ise bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkileri araştırmaktır.

Lojistik regresyon bağımlı değişkene ilişkin verilerin dağılımının bir ya da daha fazla bağımsız değişkenle doğrusal olmayan ilişki gösterdiğinin bilinmesi ya da beklenmesi özellikle yararlıdır.

Model tahmininde bağımlı değişkenin iki kategorili bir değişken olması nedeni ile ikili lojistik regresyon kullanılmıştır. Bütün logit modeller,

bağımsız değişkenlerle doğrusal olarak ilişkili olan bir sürekli bağımlı latent değişken (Y^*) varsayar:

$$Y^* = X\beta + \varepsilon \quad \varepsilon \sim \text{Logit}(0, \sigma^2/3) \quad (2)$$

Logit modelde gözlemlenen değerler

$$\begin{aligned} y_i^* \leq 0 &\rightarrow y_i = 0 \\ 0 < y_i^* &\rightarrow y_i = 1 \end{aligned}$$

Logit model için bağımlı değişken “evet” veya “hayır” şeklinde iki seçenektir. Bu modelde hedef grup 1 ile kodlanmıştır. Grup üyeliği SPSS 18 programı kullanılarak tahmin edilmiştir. Program hedef grupta üyeliği olmayan bir bireyi hedef grupta veya hedef grupta olduğunu beyan eden bir bireyi hedef grupta değil yönünde tahmin edebilir. Sınıflandırma eşik değeri standart 0.5 kullanılır. Olasılıklar (predictive probabilities) 0.5 ten büyük ise 1 grubuna ve 0.5'ten küçük veya eşit ise 0 grubuna düşeceği tahmin edilir. Sonuç olarak, grup üyeliği tahminlerinin bir doğruluk oranı bulunur. Bu model üstünlük oranı $p/(1-p)$ 'nin doğal logaritmasını (logit) bağımsız değişkenlerin doğrusal bir fonksiyonu olarak ifade eder (Kalaycı, 2014). Logit modellerde $Y \in \{0,1\}$ bağımlı değişken sürekli bir latent değişkene $Y^* \in (-\infty, \infty)$ dönüştürülür. Bunun için üstünlük oranı kullanılır. Bir olay p olasılığı ile gerçekleşiyorsa bu olayın gerçekleşme üstünlük oranı $O(p) = p/(1-p)$ 'dir. $p=0$ ise $O(p)=0$, $p=1/2$ ise $O(p)=1$, $p=1$ ise $O(p)=\infty$ olur. Böylece $O: [0,1] \rightarrow [0, \infty)$ olur. Üstünlük oranının doğal logaritması alınırsa $\log[O(Y)] = \log[Y/(1-Y)]$ logit fonksiyonu $\text{logit}(Y)$ elde edilir. Böylece $O: [0, \infty) \rightarrow (-\infty, \infty)$ dönüşümü yapılmış olur. $\text{logit}: (-\infty, \infty) \rightarrow [0,1]$, orijinal Y 'ye geri dönüşümü $\log[Y/(1-Y)] = X\beta$ dan $Y = \exp(X\beta) / (1 + \exp(X\beta))$ olarak sağlar.

Demografik değişkenlerle birlikte umutsuzluk, fiziksel yetersizlik, parasal problem, sosyal sermaye nominal bağımsız değişkenleri ve yalnızlık bağımlı

değişkeni için bir logit model oluşturulmuştur. Bu modele göre bir bireyin yalnız hissetme olasılığı $P(Y=1) = 1 / (1 + \exp(-X\beta))$ ile hesaplanır.

Bu formülde $X\beta = \beta_0 + \beta_1 D1 + \beta_2 D2 + \beta_3 SE + \beta_4 AG + \beta_5 FY + \beta_6 UM + \beta_7 PP + \beta_8 IG$ olup burada;

D1: Cinsiyet, D2: Yaş, SE: Aylık Gelir, FY: Fiziksel Yetersizlik, UM: Umutsuzluk, PP: Parasal Problem, IG: İnsana Güven değişkenlerini göstermektedir. Logit modellerde marjinal etki, tüm diğer değişkenler

kendi değerlerinde sabit (ortalamalarında) tutulduğunda, X_k yi; $P(Y=1|X)$ olasılığı ile ilişkilendiren olasılık eğrisinin eğimidir. Buna göre FY'in yalnızlık üzerine marjinal etkisi $\partial P(Y=1)/\partial FY = [\exp(X\beta)/(1+\exp(X\beta)^2)](\partial(X\beta) / \partial FY) = [\exp(X\beta)/(1+\exp(X\beta)^2)]\beta_1 = P(Y=1)[1-P(Y=1)] \beta_1 = P(Y=1)P(Y=0)\beta_1$ ile hesaplanabilir.

Bu çalışmada marjinal etkiler STATA/IC 14.2 programı kullanılarak hesaplanmıştır. İkili bağımsız değişkenle marjinal etki kesikli değişimi ölçer. Yani ikili bağımsız değişken 0'dan 1'e değişirken olasılıkların tahmininin (predictive margins) nasıl değişeceğini gösterir. Kategorik değişkenler için marjinal etki, diğer tüm değişkenleri kendi değerlerinde sabit tutarak kategorik değişken 0'dan 1'e değiştikçe $P(Y=1)$ 'in nasıl değiştiğini gösterir (Williams, 2012: 323). Yani, bir X_k kategorisel değişken için marjinal etki = $P(Y=1|X, X_k=1) - P(Y=1|X, X_k=0)$ eşitliği ile hesaplanır.

Bulgular

Açıklayıcı değişkenlerin tanımlayıcı istatistikleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Açıklayıcı Değişkenlerin Tanımlayıcı İstatistikleri

Açıklayıcı Değişken	N	Aritmetik Ortalama	Std. Sapma	Min	Maks.
Yaş	980	1.86	1.010	1	5
Cinsiyet	980	0.44	0.497	0	1
Aylık Gelir	980	1.24	0.447	1	3
Umutsuzluk	980	2.08	1.127	1	5
Parasal problem	980	3.14	1.323	1	5
Fiziksel yetersizlik	980	2.08	1.180	1	5
İnsana güven	980	1.72	0.725	1	3

Tablo 2'de ankete katılanların yaklaşık olarak %42'sinin parasal problem yaşadığı, %14'ünün bir fiziksel yetersizliği olduğu, %13'ünün umutsuz olduğu ve %45'inin insanlara güvenmediği görülmektedir.

Tablo 2. Bağımsız Değişkenlerin Frekans (N) ve Yüzdeleri (%)

	Parasal problemler yaşıyorum		Fiziksel yetersizliğim var		Umutsuzluk					
	N	%	N	%	N	%				
Kesinlikle katılmıyorum	149	15.20	423	43.20	383	39.08				
Katılmıyorum	159	16.20	241	24.60	299	30.51				
Ne katılıyorum ne de katılmıyorum	263	26.80	177	18.10	168	17.14				
Katılıyorum	219	22.30	97	9.90	94	9.59				
Kesinlikle katılıyorum	190	19.40	42	4.30	36	3.67				
Toplam	980	100	980	100	980	100				
	Yaş		Cinsiyet		Aylık Gelir		İnsana güven			
	N	%	N	%	N	%	N	%		
18-23	448	45.7	K 549	56	-2020TL	747	76.2	Güven miyorm	436	44.5
24-29	334	34.1	E 431	44	2020-6000	226	23.1	Nötr	386	39.4
30-35	115	11.7			6000+TL	7	0.7	Güveni yorum	158	16.1
36-41	58	5.9								
42-47	25	2.6								
Toplam	980	100	980	100		980	100		980	100

Tablo 3. Yalnızlığın Bağımsız Değişkenler ile Çapraz Tabloları

Yalnızlık	Umutsuzluk					Toplam	Fiziksel yetersizliğim var				
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
0	214	146	64	35	14	473	241	110	72	36	14
1	169	153	104	59	22	507	182	131	105	61	28
Toplam	383	299	168	94	36	980	423	241	177	97	42
Yalnızlık	Parasal problemler yaşıyorum					Toplam	İnsana güven				
	1	2	3	4	5		Toplam	1	2	3	
0		87	87	130	101	68	473		189	197	87
1		62	72	133	118	122	507		247	189	71
Toplam		149	159	263	219	190	980		436	386	158
Yalnızlık	Yaş					Toplam	Aylık Gelir				
	18-23	24-29	30-35	36-41	42-47		Toplam	-2020	2020-6000	6000+	
0		197	158	69	34	15	473		331	136	6
1		251	176	46	24	10	507		416	90	1
Toplam		448	334	115	58	25	980		747	226	7

Yalnızlığın umutsuzluk, fiziksel yetersizlik ve parasal problemler ile çapraz tabloları Tablo 3'te verilmiştir. Yalnızlığın umutsuzluğa bağlı

koşullu olasılığı $p=P(y=1|umutsuzluk)$ şeklinde yazılır. Buna göre yalnızlık üstünlük oranı $p/(1-p)=(507/980)/(1-507/980)=0.517/(1-0.517)=0.517/0.483=1.07$ bulunur.

Açıklayıcı değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 4'te gösterilmiştir. Yaş, cinsiyet, aylık gelir, insanlara güven ve yalnızlık arasında istatistiksel olarak negatif bir ilişki varken, umutsuzluk ile yalnızlık arasında pozitif bir ilişki vardır. Pehlivan vd. (2012:737) ile aynı çizgidedir. Diğer değişkenler ile yalnızlık arasında pozitif bir ilişki vardır. En yüksek pozitif korelasyon fiziksel yetersizlik ile umutsuzluk arasında 0.439 çıkmıştır.

Tablo 4. Açıklayıcı Değişkenlerin Korelasyon Katsayıları

	Yalnızlık	Yaş	Cinsiyet	Aylık Gelir	IG	UM	PP	FY
Yalnızlık	1.0000							
Yaş	-0.1083	1.0000						
Cinsiyet	-0.0863	0.0070	1.0000					
Aylık Gelir	-0.1507	0.3124	0.1489	1.0000				
IG	-0.0906	-0.0366	0.0404	0.0083	1.0000			
UM	0.1397	0.0374	0.0773	-0.0161	-0.0862	1.0000		
PP	0.1429	-0.0095	-0.0194	-0.1614	0.0024	0.2125	1.0000	
FY	0.1572	0.0032	0.0741	0.0476	-0.0430	0.4388	0.1842	1.0000

Logit model koşulmadan önce modelin uyum iyiliğinin üç göstergesine bakılmıştır. Katsayıların anlamlılığı için Omnibus test, model-veri uyumluluğu kontrolü için Hosmer-Lemeshow testi kullanılmış, yalnızlığın doğru sınıflandırılma yüzdesi hesaplanmıştır. Omnibus test hipotezi;

$$H_0: \beta_1 = \beta_2 = \dots = \beta_8 = 0$$

H₁: En az bir katsayı diğerlerinden farklı, şeklinde olup, Tablo 5'te gösterildiği gibi koyu yazılı olan modelin olasılık değeri $p=0.000 < 0.05$ olduğundan model anlamlıdır, dolayısıyla $\beta_1, \beta_2, \dots, \beta_8$ katsayılarının en azından biri sıfırdan farklıdır. Yani, model anlamlıdır (Karagöz, 2018: 83).

Tablo 5. Model Katsayılarının Anlamlılığı İçin Omnibus Testi

		Ki-kare	Serbestlik derecesi	p
Adım 1	Adım	95.262	21	.000
	Blok	95.262	21	.000
	Model	95.262	21	.000

Tablo 6, logit modelin bir bütün olarak uyum iyiliği için Hosmer- Lemeshow test sonucunu göstermektedir. Hosmer-Lemeshow ki-kare uyum iyiliği testinde kurulan hipotez: H_0 : Teorik model verileri iyi temsil etmektedir; H_1 : Teorik model verileri iyi temsil etmemektedir. İlgili tablodaki olasılık değeri 0.809 olup anlamlılık düzeyi olan 0.05 den büyük olması nedeni ile H_0 hipotezi reddedilemez. Yani model-veri uyumunun yeterli düzeyde olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 6. Model-Veri Uyumunun Yeterliliği İçin Hosmer-Lemeshow Testi

Adım	Ki-kare	sd	p
1	4.507	8	.809

Tablo 7, yalnızlık hissine ait sınıflandırma tablosu olup, 0.5 kesim değeri ile tahmin edilen doğruluk yüzdelerini sınıflandırmaktadır. Tablo 8’de gösterildiği gibi çok yalnız hissetmeyenlerin %57.3’ü ve çok yalnız hissedenenlerin %68.2’si doğru tahmin edilmiştir. Genel olarak %63’ü doğru tahmin edilmiştir.

Tablo 7. Sınıflandırma Tablosu^a

Gözlenen	Tahmin Edilen				Doğru %
	Yalnızlık			Doğru %	
	Çok yalnız hissetmeme	yalnız hissetme	Çok yalnız hissetme		
Adım 1	Yalnızlık	Çok yalnız hissetmeme	271	202	57.3
		Çok yalnız hissetme	161	346	68.2
	Genel %				63.0

^aKesim değeri: 0.5

Tablo 8’de açıklayıcı değişkenlerin genel etkilerinin istatistiksel anlamlılığını gösteren Ki-kare analiz sonuçları görülmektedir. Tablodaki olasılık değerlerine bakacak olursak yalnızlığı açıklayan en anlamlı değişken ($p=0.0052<0.05$) fiziksel yetersizlik değişkenidir. Umutsuzluğun genel etkisi ($p=0.1161>0.05$) istatistiksel olarak anlamlı değildir. Parasal problemin genel etkisi ($p=0.0053<0.05$) istatistiksel olarak anlamlıdır. İn-sana güvenin genel etkisi de ($p=0.049<0.05$) istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 8. Yalnızlık Üzerine Genel Etkileri Gösteren Ki-kare Sonuç Tablosu

Açıklayıcı değişken	Ki-kare	Serbestlik Derecesi	Olasılık (p)
Fiziksel yetersizlik	14.77	4	0.0052
Umutsuzluk	7.40	4	0.1161
Parasal problem	14.73	4	0.0053
İnsanlara güven	6.03	2	0.0490

Tablo 9’da gösterildiği gibi bağımsız değişkenler yalnızlıktaki toplam değişimin Cox-Snell’e göre %9.4’ünü ve Nagelkerke’e göre %12.5’ini açıklamaktadır. Ki-kare olabilirlik oran değeri 96.472 ve buna karşılık gelen olasılık değeri $p=0.000$ modelin bir bütün olarak boş bir modelden (diğer bir ifadeyle tahmin edici içermeyen modelden) önemli ölçüde daha iyi ve uyumlu olduğunu göstermektedir.

Tablo 9. Model Anlamlılığı Test İstatistikleri

Gözlem Sayısı	980
Log Olabilirlik	-630.458
LR chi2(21)	96.472
Prob > chi2	0.000
McFadden R ²	0.071
Cox-Snell R ²	0.094
Nagelkerke R ²	0.125

Tablo 10, modeldeki diğer tüm değişkenler kendi değerlerinde tutulduğunda (sabit), açıklayıcı değişkenlerin her kategorisinin yalnızlık olasılık tahmini ile kendi referans kategorisinin yalnızlık olasılık tahmini arasındaki farkların (ortalama marjinal etkiler) Delta yöntemi ile hesaplanmış olan sonuçlarını göstermektedir. Erkeklerin yalnızlık üzerine etkisi kadınlara göre negatif ve istatistiksel olarak anlamlıdır. Kadınlara göre erkeklerin yalnızlık üzerine etkisi -%8.4 puandır (mutlak olarak). Diğer bir ifadeyle, erkek olmak çok yalnız hissetme olasılığını %8.4 puan azaltacaktır. 18-23 yaş grubuna göre 36-41 yaş grubunun yalnız hissetme üzerine ortalama etkisi -%15.9 puandır. Yani 36-41 yaş kategorisinde olmak 18-23 yaş kategorisinde olmaya göre yalnız hissetme olasılığını %15.9 azaltacaktır. 6000+ lira geliri olanların 2020 lira altında geliri olanlara göre yalnızlık üzerine ortalama etkisi -%39.6 puandır. Gelir seviyesi arttıkça yalnız hissetme olasılığının arttığı görülmektedir. Diğer tüm açıklayıcı değişkenler kendi değerlerinde sabit tutulduğunda, insanlara güvenmeyenlere göre insanlara güvenenlerin çok yalnız hissetmenin

üzerine etkisi -10.6 yüzdelik puandır. Yani, olasılık tahmini yaklaşık %10.6 puan daha düşüktür. Kesinlikle umutsuz olmayanlara göre kayıtsız (nötr) olanların yalnızlık üzerine etkisi yaklaşık %11.3 puandır. Diğer tüm açıklayıcı değişkenler kendi değerlerinde sabit tutulduğunda kesinlikle fiziksel yetersizliği olanların çok yalnız hissetme olasılığı, hiç fiziksel yetersizliği olmayanlara göre yaklaşık %18.6 puan daha yüksektir. Kesinlikle parasal bir problemi olmayanlara göre kesinlikle parasal problemi olanların yalnızlık üzerine etkisi yaklaşık %12.9 puandır.

Tablo 10. Açıklayıcı Değişkenlerin Yalnızlık Üzerine Marjinal Etkileri

Yalnızlık	b	e ^b	dy/dx	Standart hata	p	%95 Aralığı	Güven
						Alt	Üst
Cinsiyet							
Erkek	-.370	.691	-.084	.032	0.008	-.146	-.022
Yas							
24-29	-.035	.966	-.008	.036	0.827	-.079	.063
30-35	-.447	.640	-.102	.053	0.056	-.207	.003
36-41	-.702	.496	-.159	.067	0.018	-.290	-.027
42-47	-.440	.644	-.100	.101	0.322	-.299	.098
Aylık gelir							
2020-6000	-.476	.621	-.109	.041	0.007	-.189	-.030
6000+	-2.06	.128	-.396	.133	0.003	-.657	-.134
Umutsuzluk							
Katılmıyorum	.098	1.103	.023	.042	0.591	-.060	.105
Ne katılıyorum ne de katılmıyorum	.495	1.641	.113	.051	0.026	.014	.212
Katılıyorum	.455	1.577	.104	.063	0.101	-.020	.228
Kesinlikle katılıyorum	.232	1.261	.053	.089	0.550	-.121	.228
Fiziksel yetersizlik							
Katılmıyorum	.587	1.799	.136	.044	0.002	.050	.221
Ne katılıyorum ne de katılmıyorum	.626	1.871	.144	.049	0.003	.049	.240
Katılıyorum	.695	2.003	.160	.061	0.008	.041	.279
Kesinlikle katılıyorum	.814	2.257	.186	.082	0.023	.026	.346
İnsana güven							
Ne güveniyorum ne de güvenmiyorum	-.354	.702	-.080	.034	0.018	-.147	-.014
Güveniyorum	-.466	.627	-.106	.045	0.018	-.194	-.018
Parasal problem							
Katılmıyorum	-.215	.807	-.049	.057	0.389	-.161	.063
Ne katılıyorum ne de katılmıyorum	-.068	.934	-.016	.053	0.767	-.118	.087
Katılıyorum	.058	.943	-.013	.055	0.808	-.121	.095
Kesinlikle katılıyorum	.576	1.778	.129	.054	0.016	.025	.234

Tartışma

Bu çalışmadaki bireylerin yalnızlık hislerini etkileyen değişkenler; gelir, fiziksel yetersizlik, umutsuzluk, parasal problemler ve insanlara güven olarak belirlenmiştir. Kanıtlar, her beşinin de yalnızlık hissi için risk teşkil ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Yalnızlık hissini en çok etkileyen değişkenlerin gelir ve fiziksel yetersizlik olduğu sonucuna varılmıştır. Yalnızlık hissini istatistiksel olarak cinsiyet ve yaş gibi demografik değişkenlerle ilişkili olduğu, ancak ikamet değişikliği, eğitim durumu, iş durumu, çalışma alanı ve yaşanılan yer ile ilişkili olmadığı görülmektedir. Diğer yaş gruplarına göre gençlerin yalnızlık üzerine etkisi daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuca, kişisel özerklik isteği, gelişimsel değişiklikler, olgunlaşma (Brennan, 1982) ve muhtemelen internet-sosyal medya bağımlılığı katkı sağlar. Genel olarak, insanlara güven ve sosyal iletişim vasıtasıyla sosyal sermayenin yalnızlığı etkilemesi beklenir (Van der Valk, 2017, s.8). Sosyal sermaye değişkenleri içerisinde insana güvenin yalnızlık hissini açıklamada arkadaş ve aile bireyleri ile görüşme sıklığından daha önemli olduğu görülmektedir. İnsana güven, yalnızlığı en aza indirgeyecek olan güçlü bir sosyal ağ oluşturmak için gereklidir. Bu sonuç, Stanfeld (1999)'in ulaştığı "yalnızlık yetersiz sosyal ağa sahip olmakla ilişkilidir" sonucunu desteklemektedir. İnsana güvenin yalnızlık üzerine etkisi cinsiyete göre farklılık göstermiştir. İnsana güvenen erkeklerin kadınlara göre yalnızlık etkilerinin daha yüksek olduğu ve dolayısıyla kadınların sosyal ilişkilerinin erkeklere göre daha güçlü olduğu görülmektedir. Bu durum, doğası gereği kadınların erkeklerden daha duygusal olması nedeniyle diğer insanlarla duygusal ilişkide olması ve sosyal problemlerinin çözümünde daha katılımcı davranması ile açıklanabilir (Kawachi ve Berkman, 2001). Ancak fiziksel yetersizlik bireylerin sosyal sermayesini negatif etkilemekte ve onları yalnızlığa sürüklemektedir.

Adana kültüründe arkadaş, aile ve esnaf çevresinde samimiyete istinaden kendi aralarında verilen veya alınan borçların ödenmemesi sosyal ilişkilere olumsuz yönde yansımakta ve sürekli borç isteyen bireyleri yalnızlığa, umutsuzluğa sürüklemekte, güven kaybına uğratmakta ve görüşme sıklığı ve kalitesini azaltmaktadır. Diğer taraftan sosyal ilişkilerin işlevsel yeteneği ve refahı arttırdığı bilinmektedir, ancak sınırlı

işlevsel yeteneği kişinin sosyal bağları sürdürme yeteneğini de etkileyebilir. İşlerini kendi başına yapmakta fiziksel yeterliliğe sahip olamayan bireylerin çalışmamaktan dolayı gelir sıkıntısı, bakımevleri yetersizliği ve ücretlerinin yüksek olması nedeniyle yakın aile çevresinde kalma zorunluluğu, kısmen/sürekli olarak ikinci kişilerden yardım isteme ihtiyaçları kendilerini çıkmazda ve yalnız hissetmeye ve yaşama ümitlerini yitirmelerine neden olmaktadır.

Sonuç

Modelde kullanılan açıklayıcı değişkenler içerisinde yüksek gelir ve fiziksel yetersizlik yalnızlık üzerine en güçlü etkiye sahiptir. Genel olarak, parasal problem ve fiziksel yetersizlik arttıkça yalnızlık etkisinin arttığı görülmektedir. Kadınlara göre erkeklerin yalnızlık etkisi daha düşüktür. Yaş arttıkça yalnızlık etkisi kesikli V şeklinde davranış göstermektedir ve bu sonuç Perlman (1990, s.10) çalışmasında kullanılan (Radloff, 1982) NIMH anketi sonucuyla aynı çizgidedir. Aylık gelir ve insana güven arttıkça yalnızlık etkisinin azaldığı görülmektedir.

Fiziksel yetersizliği olan bireylerin yalnızlık hislerini ortadan kaldıracak önlemlerin alınabilmesi oldukça zor olsa da en azından yalnızlığı azaltabilecek devlet politikalarının üretilmesi ve uygulanması mümkündür. Yalnızlığın azaltılmasında en çok önerilen yöntemlerden biri sosyal temasın gelişimini teşvik eden bir ortamdır (Dill ve Anderson, 1999, s.115). Fiziksel yetersizliği olanların tıbbi ve sosyal destek alabileceği ve sosyal bir ağ oluşturabileceği şekilde tasarlanmış sağlıklı yaşam evlerinin çoğaltılıp ihtiyaç sahiplerine süreli veya süresiz düşük ücretle tahsis edilmesi ve yaşamın bir parçası haline getirilmesi gerekmektedir. Gelecekteki çalışmada yalnızlık ve sosyal izolasyonun umutsuzluk üzerine etkisini araştırmak toplumsal araştırmalar açısından önemli olacaktır.

EXTENDED ABSTRACT

**The Effect of Physical Disability, Hopelessness,
Monetary Problem and Social Capital on the
Feeling of Loneliness**

*

Gülsen Kıral - Can Mavruk - Ersin Kıral

Çukurova University, Ömer Halisdemir University

Some studies on loneliness in Adana have been found in the literature. As a result of the study conducted on 899 high school students attending public schools in Adana, the loneliness levels of adolescents with high violence tendency were found to be high (Avcı and Yıldırım, 2014); Using the UCLA loneliness scale, it was estimated how the temperament style of Çukurova University students affected loneliness (Çeçen, 2007). However, the effect of physical insufficiency, hopelessness, financial problems and social capital of adults on the feeling of loneliness in Adana has not been investigated in the literature. In this study, loneliness is considered as a subjective nature apart from the objective nature of social isolation.

This study investigates important determinants of loneliness of individuals living in Adana. In January-February 2019, a 70-question Life Quality Analysis Survey conducted by simple random sampling to reveal demographic, socio-economic and psychological status was applied to 980 adults living in Adana. The most appropriate econometric model was created using significant variables which are thought to affect the feeling of loneliness such as demographic, economic, health, spatial, social capital, physical inadequacy, hopelessness, monetary problem (financial distress), and trust in people in general. Explanatory dummy variables were coded as categorical indicators except for monthly income, first marriage age and the number of people living together in the family. Among the demographic variables, the categories 18-23, 24-29, 30-35, 36-41 and 42-47 for age were coded by 1, 2, 3, 4 and 5 respectively, female and

male for gender by 0 and 1, unmarried, married, divorced or separated, widowed and engaged for marital status by 1, 2, 3, 4 and 5, and illiterate, primary school, high school, vocational high school, university, post-graduate for educational status by 1, 2, 3, 4, 5 and 6. In order to measure physical insufficiency and hopelessness, respondents were asked to what extent they agree to the statements "I have physical insufficiency" and "my goal is unlikely to be realized". The options "strongly disagree", "disagree", "neither agree nor disagree", "agree" and "strongly agree" are provided. In this study, "my goal is unlikely to be realized" was conceptualized as hopelessness. In order to measure social capital, the question "to what extent do you generally trust in people?" was asked and the options were categorized as "never trust", "do not trust", "neutral", "do trust" or "trust a lot". The answers were coded with 1, 2, 3, 4, 5 respectively. In order to measure loneliness, "no" or "yes" options are provided for the question "Did you feel very lonely and away from other people during the last week?" The answers were coded with 0 and 1, respectively.

All logit models assume a continuous dependent latent variable (Y^*) that is linearly related to the independent variables:

$$Y^* = X\beta + \varepsilon \quad \varepsilon \sim \text{Logit}(0, \pi^2/3)$$

A logit model was created for hopelessness, physical inadequacy, monetary problem, social capital nominal independent variables and loneliness dependent variable together with demographic variables. According to this model, the probability of an individual feeling alone is calculated by

$$P(Y=1) = 1 / (1 + \exp(-X\beta))$$

In this formula,

$$X\beta = \beta_0 + \beta_1 D_1 + \beta_2 D_2 + \beta_3 SE + \beta_4 AG + \beta_5 FY + \beta_6 UM + \beta_7 PP + \beta_8 IG$$

where D_1 indicates gender, D_2 age, SE monthly income, FY physical inadequacy, UM hopelessness, PP monetary problem, and IG trust in human.

In logit models, when all other variables are held constant or at their values (averages), the marginal effect is the slope of the probability curve that correlates X_k with probability $P(Y=1|X)$. Accordingly, the marginal effect of FY on loneliness is calculated by

$$\frac{\partial P(Y=1)}{\partial FY} = \frac{\exp(X\beta)}{(1+\exp(X\beta))^2} \left(\frac{\partial(X\beta)}{\partial FY} \right) = \frac{\exp(X\beta)}{(1+\exp(X\beta))^2} \beta_1 = P(Y=1)[1-P(Y=1)]\beta_1 = P(Y=1)P(Y=0)\beta_1.$$

Descriptive results indicated that approximately 42% of respondents had financial problems, 14% had a physical deficiency, 13% were hopeless and 45% did not trust people. Loneliness odds ratio is calculated by $p/(1-p) = (507/980) / (1-507 / 980) = 0.517 / (1-0.517) = 0.517 / 0.483 = 1.07$

There was a negative correlation between age, gender, monthly income, trust in people and loneliness, while there was a positive relationship between hopelessness and loneliness. This result is in line with Pehlivan et al. (2012: 737). There is a positive relationship between loneliness and other variables. The highest positive correlation was 0.439 between physical insufficiency and hopelessness.

Before the Logit model was run, three indicators of goodness of fit of the model were examined. Omnibus test was used for the significance of the coefficients, Hosmer-Lemeshow test was used for the model-data compatibility check, and the percentage of accurate classification of the loneliness was calculated. 57.3% of those who did not feel very lonely and 68.2% of those who felt very lonely were estimated correctly. Overall, 63% were estimated correctly. The most significant variable explaining loneliness ($p = 0.0052 < 0.05$) was physical disability. The overall effect of hopelessness ($p = 0.1161 > 0.05$) was not statistically significant. The overall effect of the monetary problem ($p = 0.0053 < 0.05$) was statistically significant. The overall effect of trust in people ($p = 0.049 < 0.05$) was also statistically significant. When all other variables in the model are held at their own values, the differences between the loneliness probability estimate of each category of explanatory variables and the loneliness probability estimate of their reference category (average marginal effects),

and standard deviations (by Delta method) are estimated. The effect of men on loneliness is negative and statistically significant for women. The effect of men on loneliness relative to women is - 8.4% (absolute). In other words, being a man will reduce the chance of feeling very lonely by 8.4%. The average effect of 36-41 age group on feeling lonely compared to 18-23 age group is -15.9%. In other words, being in the 36-41 age category will reduce the probability of feeling lonely by 15.9% compared to being in the 18-23 age category. The average effect of those who have 6000+ lira income on loneliness compared to those who have income below 2020 lira is 39.6%. The higher the income level, the more likely it is to feel alone. When all other explanatory variables are kept at their own values, the effect of trusting people on feeling very lonely compared to those who do not trust people is -10.6 percentage points. So, trust in people relative to no trust decreases the probability of feeling very lonely by about 10.6 percentage points. Relative to definitely not hopeless, the effect of being indifferent (neutral) on loneliness is approximately 11.3 percent. When all other explanatory variables are held at their own values, the probability of feeling very lonely in those with physical disability is 18.6% higher than those without physical disability. The effect of financial problems on feeling of loneliness compared to no monetary problems is approximately 12.9 percent.

Consequently, among the explanatory variables used in the model, high income and physical insufficiency have the strongest effect on loneliness. In general, the effect of loneliness increases as the financial problem and physical insufficiency increase. The loneliness effect of men is lower than women. As age increases, the effect of loneliness shows discrete V-shaped behavior and this result is in line with the results of the NIMH questionnaire used in the Perlman (1990, p.10) study (Radloff, 1982). It is seen that the loneliness effect decreases as monthly income and trust increases. Although it is very difficult to take measures to eliminate the feelings of loneliness of individuals with physical disabilities, at least

it is possible to produce and implement state policies that can reduce loneliness. One of the most recommended methods for reducing loneliness is an environment that promotes the development of social contact (Dill and Anderson, 1999, p.115). The wellness houses designed to provide medical and social support and to form a social network to those with physical disabilities should be replicated and allocated to those in need for a low or indefinitely low wage and become a part of life.

In the future study, it will be important to investigate the effect of loneliness and social isolation on hopelessness in terms of social studies.

Kaynakça / References

- Andersson, L. (1998). Loneliness research and interventions: A review of the literature. *Aging & Mental Health*, 2(4), 264-274.
- Bekhet, A. K., Zauszniewski, J. A. ve Nakhla, W. E. (2008). Loneliness: A concept analysis. *Nursing Forum*, 43(4), 207-213.
- Cacioppo, J. T. ve Patrick, W. (2008). *Loneliness: Human nature and the need for social connection*. New York: W. W. Norton & Company.
- Cacioppo, J. T., Hawkey, L. C., and Thisted, R. A. (2010). Perceived social isolation makes me sad: 5-year cross-lagged analyses of loneliness and depressive symptomatology in the Chicago health, aging, and social relations study. *Psychol. Aging*, 25, 453-463.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of Sociology*, 94, S95-S120.
- Çeçen, A. R. ve Cenkseven, F. (2007). Psychological well-being in predicting loneliness among university students. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 109-118.
- Danış, M. Z. (2009). Türkiye’de yaşlı nüfusun yalnızlık ve yoksulluk durumları ve sosyal hizmet uygulamaları açısından bazı çıkarımlar. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 20(1), 67-83.
- Dill, J. C. ve Anderson, C. A. (1999). The interactional nature of depression: Advances in interpersonal approaches. (T. Joiner, and J. C. Coyne, Eds.), *Loneliness, Shyness, And Depression: The Etiology And Interrelationships Of Everyday Problems In Living*, (p. 93-125). Washington DC: APA.

- Ernst, J. M. ve Cacioppo, J. T. (1999). Lonely hearts: Psychological perspectives on loneliness. *Applied and Preventive Psychology*, 8(1), 1-22.
- Hawkley, L. C. ve Cacioppo, J. T. (2009). Loneliness. (H.R.S. Sprecher Ed.), *Encyclopedia of human relationships* (p. 985-990). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hawkley, L. C., Thisted, R. A., Masi, C. M. ve Cacioppo, J. T. (2010). Loneliness predicts increased blood pressure: 5-year cross-lagged analyses in middle-aged and older adults. *Psychol. Aging*, 25, 132-141.
- Holt-Lunstad, J., Smith, T. B., Baker, M., Harris, T. ve Stephenson, D. (2015). Loneliness and social isolation as risk factors for mortality: a meta-analytic review. *Perspect. Psychol. Sci.* 10, 227-237.
- Karagöz, Y. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kawachi, I. ve Berkman, L. F. (2001). Social ties and mental health. *J. Urban Health*, 78(3), 458-467.
- Kırал, E. ve Mavruk, C. (2017). Regional unemployment disparities in Turkey. *Finans, Politik ve Ekonomik Yorumlar*, 54(634), 107-134.
- Lauder, W., Mummery, K., Jones, M., and Caperchione, C. (2006). A comparison of health behaviours in lonely and non-lonely populations. *Psychol. Health Med.*, 11, 233-245.
- Pehlivan, S., Ovayolu, Ö., Ovayolu N., Sevinc, A. ve Camcı, C. (2012). Relationship between hopelessness, loneliness, and perceived social support from family in turkish patients with cancer. *Support Care Cancer*, 20, 733-739.
- Perlman, D. (1990). *Age differences in loneliness: A meta-analysis*. Vancouver, BC: University of British Columbia (ERIC Document Reproduction Service No. ED326767).
- Pradhan, G. (2016). *Social integration and its correlation with loneliness*. Miami University, Population and Social Gerontology. 04.03.2019 tarihinde https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=mi-ami1470270402&disposition=inline adresinden erişilmiştir.
- Radloff, L. (1982). *Data from the center for epidemiologic studies*. Analysis of unpublished data, National Institute of Mental Health.
- Rokach, A. (1988). Theoretical approaches to loneliness: From a univariate to a multidimensional experience. *Review of Existential Psychology and Psychiatry*, 19, 225-254.

- Rokach, A. (2012). Loneliness updated: An introduction. *The Journal of Psychology*, 146(1-2), 1-6.
- Rokach, A. (2014). Loneliness of the marginalized. *Open Journal of Depression*, 3, 147-153.
- Rotenberg, K. J., Addis, N., Betts, L. R., Corrigan, A., Fox, C., Hobson, ..., Misra, N. (2009). Loneliness, depression and sociability in old age. *Ind Psychiatry J*, 18(1), 51-55.
- Stanfeld, S. (1999). Social determinants of health. (M. Marmot, and R. Wilkinson Eds.), *Social Support and Social Cohesion* (p. 155-178). Oxford: Oxford University Press.
- Valk, I. V. D. (2017). *Social capital as a solution to mental health problems: The effects of social capital on depression and loneliness via the effect of social cohesion and civic engagement*. Master Thesis, Utrecht University, Utrecht, Netherlands.
- Valtorta, N. K., Kanaan, M., Gilbody, S., Ronzi, S., and Hanratty, B. (2016). Loneliness and social isolation as risk factors for coronary heart disease and stroke: systematic review and meta-analysis of longitudinal observational studies. *Heart*, 102, 1009-1016.
- Weiss, R. S. (1973). *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. Cambridge: MIT Press.
- Wenger, G., Davies, R., Shahtahmasebi, S. ve Scott, A. (1996). Social isolation and loneliness in old age: Review and model refinement. *Ageing and Society*, 16(3), 333-358.
- Williams, R. (2012). Using the margins command to estimate and interpret adjusted predictions and marginal effects. *The Stata Journal*, 12(2), 308-331.
- Zavaleta, D., Samuel, K. ve China, M. (2014). *Social Isolation: A conceptual and measurement proposal*. OPHI Working Paper No. 67, Oxford.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Kıral, G., Mavruk, C. ve Kıral, E. (2019). Fiziksel yetersizlik, umutsuzluk, parasal problem ve sosyal sermayenin yalnızlık hissi üzerine etkisi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 239-261. DOI: 10.26466-/opus.568540

Pre-School Teachers' Views Toward Teaching Methods and Materials Used in Musical Activities in Pre-school Education ¹

DOI: 10.26466/opus.552782

*

Abdulhamit Karademir* - Ayça Kartal**

* Dr. Öğretim Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi

E-Posta: hamittkarademir@gmail.com

ORCID: [0000-0003-3062-8547](https://orcid.org/0000-0003-3062-8547)

** Dr. Öğretim Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi

E-Posta: a.kartal@alparslan.edu.tr

ORCID: [0000-0002-4297-8002](https://orcid.org/0000-0002-4297-8002)

Abstract

In this study, it has been intend to get data about the existing materials used by pre-school teachers in music centers in pre-school education, to identify the problems encountered by the teachers in planning and practicing the musical activities by taking the opinions about how frequently these music materials are used in the musical activities, and to determine the methods and techniques implemented by them. The research is a qualitative study that is in the pattern of phenomenology. 19 pre-school teachers serving within the borders of the central district of Mus Province compose the study group of the research. The selection of the study group is based on the goal-oriented sampling among the non-probability sampling methods and easily accessible case sampling included in this sampling. As data collection instrument in the research, semi-structured interview form has been conducted. Content analysis, in which the inductive approach is based on, has been used in the data analysis of the interviews implemented with the teachers. In the study, it has been concluded that the teachers mostly use the musical activities to improve the sense of rhythm in their class. It can be recommended that the pre-school teachers should make a profession association with the universities for the solution of problems related to classroom management they encounter in performing the musical activities and keep themselves up to date with new methods and techniques. It may also be advisable to use the micro teaching method in terms of seeing their deficiencies at this stage and generating their own solutions to proceed.

Keywords: *Methods and materials, musical activities, pre-school teachers, pre-school education*

¹ This study was created by developing the paper "Okul öncesi eğitimde müzik etkinliklerinde kullanılan öğretim yöntem ve materyalleri" which was presented in International Conference on Science, Technology, Engineering, Mathematic (STEM) and Educational Science in Muş between 3and 5 May 2018.

Okul Öncesi Eğitimde Müzik Etkinliklerinde Kullanılan Öğretim Yöntem ve Materyallerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

*

Öz

Bu çalışmada okul öncesi eğitimde okul öncesi öğretmenlerinin müzik merkezlerinde var olan materyallere ilişkin bilgi edinilmesi, bu müzik materyallerinin müzik etkinliklerinde ne sıklıkla kullandığına ilişkin görüş alınarak öğretmenlerin müzik etkinliği planlarken ve uygularken karşılaştıkları zorlukların tespit edilmesi ve kullandıkları yöntem ve tekniklerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, olgubilim (fenomenoloji) deseninde nitel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu Muş ili merkez ilçesi sınırları içinde görev yapmakta olan 19 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçiminde olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden amaca yönelik örnekleme ve bu örnekleme içerisinde yer alan kolay ulaşılabilir durum örnekleme temel alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin veri analizinde tümevarımsal yaklaşımın temel alındığı içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin müzik etkinliklerini sınıflarında en çok ritim duygusu geliştirmek için kullandıkları tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinliklerini gerçekleştirirken karşılaştıkları sınıf yönetimi ile ilgili sorunların çözümünü için üniversitelerle bağ kurmaları ve yeni yöntem ve tekniklerle kendilerini güncel tutmaları önerilebilir. Bu aşamada eksikliklerini görmek ve ilerlemek, kendi çözümlerini üretmek için mikro öğretim yönteminin kullanılması da tavsiye edilebilir.

Anahtar Kelimeler: *Yöntem ve Materyaller, Müzik Etkinlikleri, Okul Öncesi Öğretmenleri, Okul Öncesi Eğitimi*

Introduction

Music is a phenomenon that can be found in each aspect of human life and cannot exist without it. Since its existence, music has come up to daylight by constantly improving. At present, music is accepted as a natural necessity as much as the basic necessities of eating, drinking, and breathing. Even a seven-month-old baby in her mother's womb reacts to the sound and music. Newborn babies are relieved by their mother's sound, and sleep with lullaby. Music education starting with auditory perception training from the beginning with infancy is effective for children to use the body in a coordinated way, to talk, to learn many concepts and concepts (Akkaş, 1993). The relationship between human and music, which has been established since the birth of the individual, has been transformed into a direct relationship after birth, and it continues to be diversified and strengthened throughout the human life. Music is a tool in teaching and develops aesthetic qualities in children and gives them the opportunity to meet various cultures. The lilts, creative movement and dance enable the children to get rid of their excess energy (Sığirtmaç, 2002). At the same time, it supports the development of motor skills. Creation of the musical games, dances, lyrics and melody and incorporation of the other activities with music improve creative thinking in problem solving for children (Youngh and Glover, 2002). The listening skills, attention span, auditory distinction and memory development of the children can be supported by music. The rhythm and the rhythm of music make it easy for children to remember information. In brief, the musical experiences serve as a bridge for children in all developmental areas and should be included in the education from the early childhood (Eliason and Jenkins, 2003). Among the goals of music education is the awakening of sensory and rhythmic perceptions during the pre-school period when the feelings and impressions of the children are mostly intense. Music teaches the child to actively listen and hear, and lets him have a chance to reflect the world of imagination which is much broader by moving himself/herself away from daily life (Dikici-Sığirtmaç, 2005). On the other hand, music supports the imagination of a child and provides a favorable environment for his/her ability to create. Music is a source of joy, and this source of joy is constantly alive by

integrating the presence of the child (Yavuzer, 1993, Hallam, 2010). In addition to the positive effects on the affective and kinesthetic behaviors of the individual, even though music education has been proven by many researches that it plays an important role in many cognitive learning activities (Fox, 1991; Kay, 2000, Öziskender and Güdek, 2013), it is observed that the pre-school teachers usually do not give the required importance to musical activities and that they seem to describe the musical activities as just listening to songs and singing activities in daily teaching routines.

In the pre-school period, in addition to singing, such activities as listening and distinguishing sound, rhythm studies, musical story, creative movement and dance are included in musical activities. All of these activities provide a different way of reaching the goals of the children through music education (Dikici-Sığırtaç, 2005). In planning a music education program for pre-school-age children, the innate characteristics of children, their musical experience and their level of development should be taken into consideration and necessary care should be taken to have a developmental sequence (Hallam, 2010). Attention should be paid to the fact that music education, which has a supporting effect on all developmental areas of children, is a playable education, and it should be provided that children should be willingly participated in musical activities by liking and enjoying those (Fox, 1991).

If the music education developmentally provided at such a crucial time is appropriate, it has positive effects on the development of a child (Van Der Linde, 1999). Music contributes to the learning of children in all areas and provides a new perspective, and the child participating in, creating and producing music is proud of himself/herself and tastes of success, and so, the self-esteem and self-respect increase (Seefeldt & Barbour 1998). The role and place of the pre-school teacher, as a planner and practitioner of music education at this stage, is of special importance. It is thought that the practices and materials used by the pre-school teacher on behalf of music will embody the abstract concepts in the activities, make it easier to learn by making it entertaining, and increase the permanence of the information.

In this study, it has been aimed to get data about the existing materials used by pre-school teachers in music centres in pre-school education, to

identify the problems encountered by the teachers in planning and practicing musical activities by taking the opinions about how frequently these music materials are used in musical activities, and to determine the methods and techniques implemented by them. In this framework, the main research question is expressed as: "How are the musical activities in the classes of the pre-school teachers maintained?" The sub-questions searched within the framework of this main research question are as follows:

- 1) According to teachers, what should be the materials required in the music center?
- 2) What materials used by the teachers are available in the music center?
- 3) For what reasons do teachers mostly use which materials?
- 4) What methods and techniques do the teachers utilize in performing the musical activities?
- 5) How are the aims of the teachers to perform the musical activities in their classes classified?
- 6) What are the problems encountered by the teachers in their musical activities and what are their solutions to these problems?
- 7) What are the opinions and recommendations of the teachers for the practice of musical activities?

Method

Research Design

This research on how pre-school teachers perform musical activities in their classes is a qualitative study in the pattern of phenomenology. "In the phenomenological approach focusing on exploring how people make sense of experiences and transforming them into conscious, direct interviews are held with people who have experienced phenomenology" (Patton, 2014, p. 104). In this study, it is aimed to obtain in-depth data about the approaches of teachers in their classes, the activities, methods and techniques they use, musical instruments and etc. Therefore, in the research, a phenomenological approach has been preferred and the data rela-

ted to the musical activities conducted by pre-school teachers in their classes have been acquired through the semi-structured interview forms. In this research, “music education in pre-school” was chosen.

Study Group

19 pre-school teachers serving within the borders of the central district of Mus Province compose the study group of the research. The selection of the study group is based on the goal-oriented sampling among the non-probability sampling methods and easily accessible case sampling included in this sampling. “In this kind of sampling, the researcher uses his own judgment on who to choose and samples the most suitable for the purpose of the research” (Balci, 2016, p.104). The goal-oriented sampling is important in the context of choosing the most suitable situation by collecting data from the situations related to the research problem and making cooperation with the people who have knowledge about the subject, collecting the preliminary data and deciding the sample to be worked on (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, and Demirel, 2012). There are 16 female and 3 male teachers in the study group. One of these teachers has one year experience, six of them with two years, three of them with three years, three of them with four years. The number of those teachers who have five or more years of experience is five. The demographic data of the teachers is as follows.

Table 1. Demographic data of study group

Gender			
	F	M	
Experience	1 year	-	Mert
	2 years	Handan, Ayla, Lale, Sena, Melda, Serap	-
	3 years	Mine, Aysun	Metem
	4 years	Leyla, Ceyda, Nazan,	-
	5 years	-	Efe
	6 years	Funda, Esmâ	-
	8 years	Dilek	-
	9 years	Gamze	-
	11 years	Duru	-
	Total	16	3

Data Collection Tools

As the data collection instrument in the research, a semi-structured interview form has been used. Semi-structured interviews can be effective if the questions are well-prepared. "While the questions are prepared, care should be taken to ensure that the questions are far from being guided, that the questions including yes / no answers should not be asked, and that the multiple questions are preferred" (Merriam, 2015, p. 92). At this point, when the semi-structured interview form was being prepared, it was noted that the questions were open-ended and understandable, and the questions prepared by the researchers were presented to two experts who are conducting studies in this field. Questions approved by the expert were answered by making individual interviews with the teachers. During the interviews, a comfortable and convenient environment was provided, and it was ensured that the teachers were able to express their opinions as freely as possible. The points that could not be understood were repeated by asking teachers again.

Data Analysis

In the data analysis of the interviews with the teachers, the content analysis based on the inductive approach has been used. "In the data analysis, also referred as the process of exporting the meaning of raw data, the available data are initially classified, and then, the codes and themes are generated from the classified data" (Merriam, 2015, p. 167-177). In this framework, the data obtained from the opinions of the teachers have been firstly transferred into the computer format, and later, the classification of the data has been passed. Code names have been given to each teacher, the data have been shared in half, and code and theme creation have been performed by two different researchers. The codes and themes of the researchers have been modified and tried to provide a consensus among themselves so as to check the validity and reliability of the theme and code generation process. After all codes and themes have been agreed upon, a third researcher has re-examined these codes and themes, and the findings have been finalized. These findings are presented in tables.

Consistency and Credibility

Consistency and credibility for research, semi-structured interview forms' questions were open-ended and understandable, and the questions prepared by the researchers were presented to two experts who are conducting studies in this field and exercised with two teacher whose out of research group. After the researchers agreed on the codes and themes, the codes and themes were also checked by an independent researcher (expert in pre-school education, having experience in qualitative research). All data has been transferred to computer and data loss has been ensured. Names of all students were coded with code names apart from their own names.

Findings

Findings obtained from the interviews with teachers in the research have been transformed into tables and presented as follow.

Opinions of the Teachers on the Materials Required in Music Center

The codes and themes derived from the opinions on the musical instruments thought to be required in the music center by the teachers are presented in Table 2.

Opinions on the musical instruments thought to be required by the teachers in the music center are classified under the themes of "Percussion Instruments", "Wind Musical Instruments", "Strings", "Other", and "All Musical Instrument". Under the theme of "Percussion Instruments" among these themes, "Maracas", "Drum", "Tambourine", "Cymbal", "Rhythm Bars", "Rhythm Instruments", "Triangle", "Xylophone", "Mellotron", "Metallophone", "Wooden Spoon" and "Piano" codes have been generated. "Flutes", "Melodica" and "Trumpet" codes have been created under the theme "Wind Musical Instruments". Under the theme of "Strings", "Violin", "Baglama", "Guitar" and "Mandolin" codes have been formed. The codes "Everything That Makes Sound", "Miniature Musical Instruments", "CD Player", "Hand-made Instruments" and "Orff Instruments" have been created under the "Other" theme.

Table 2. Materials required at music center

Theme	Code	Teachers Repeating
Percussion Instruments	Maracas	Efe, Handan, Duru, Mert, Mine, Mete, Ayla, Aysun, Lale, Ceyda, Sena, Melda, Serap, Nazan, Esmâ
	Drum	Efe, Handan, Duru, Mert, Mine, Mete, Ayla, Lale, Ceyda, Melda, Serap, Nazan, Esmâ,
	Tambourine	Handan, Mert, Mine, Mete, Ayla, Lale, Ceyda, Sena, Melda, Nazan, Esmâ, Duru
	Cymbal	Handan, Duru, Mine, Mete, Ayla, Lale, Sena, Melda, Serap, Nazan
	Rhythm Bars	Handan, Duru, Mert, Lale, Ceyda, Sena, Serap
	Rhythm Instruments	Efe, Sena, Melda, Serap, Funda, Gamze
	Triangle	Handan, Duru, Mert, Ceyda
	Xylophone	Duru, Mert,
	Mellotron	Lale, Ceyda
	Metallophone	Mert,
	Wooden Spoon	Handan
	Piano	Mete
	Wind Musical Instruments	Flutes	Handan, Duru, Mine, Mete, Serap, Nazan, Esmâ
Melodica		Mete, Ceyda
Trumpet		Efe
Strings	Violon	Efe
	Baglama	Efe
	Guitar	Mete
	Mandolin	Nazan
Other	Everything that makes sound	Leyla, Funda
	Miniature Musical Instruments	Aysun
	CD Player	Serap
	Hand-made Instruments	Mine
	Orff Instruments	Serap
All Musical Instruments	-	Aysun, Dilek, Gamze

As a final theme, "All Musical Instruments" has been formed. The examples of the opinions of the teachers are as follows:

Duru: "Tambourine, drum, cymbal, xylophone, maracas, triangle, rhythm bars, flute ..."

(Maracas, Drum, Tambourine, Cymbal, Rhythm Bars, Xylophone, Flutes)

Mine: "Cymbal, tambourine, flute, maracas, drum. These instruments are the main instruments. In addition, there must be the musical instruments that children make on their own."

(Maracas, Drum, Tambourine, Cymbal, Flutes)

Sena: "Cymbal, tambourine, maracas, and there should be different instruments through which they can hold rhythm."

(Maracas, Tambourine, Cymbal, Rhythm Bars, Rhythm Instruments)

Mete: "Maracas, tambourine, drum, flute, piano, guitar, cymbal, melo-dica, etc."

(Maracas, Drum, Tambourine, Cymbal, Piano, Flutes, Melodica, Guitar)

Opinions of the Teachers on Musical Materials Available and Used in the Class

The codes and themes derived from the opinions of the teachers on musical materials available and used in the class are presented in Table 3. .

Opinions of the teachers on musical materials available and used in the class are classified under the themes of "Percussion Instruments", "Wind Musical Instruments", "Strings", and "Other". The codes "Maracas", "Drum", "Cymbal", "Tambourine", "Rhythm Bars", "Triangle", "Xylophone" and "Rhythm Instruments" have been generated under the theme of "Percussion Instruments" among these themes. Under the theme of "Wind Musical Instruments", the "Flute" code has been formed. Finally, from the opinions of the teachers, the "Strings" and "Other" themes have been created, and under the "Other" theme, the "Small Bells" code has been placed

Examples of the opinions of the teachers are as follows:

Efe: "Rhythm instruments, drum, maracas."

(Rhythm Instruments, Drum, Maracas)

Mine: "Flute, drum, all kinds of cymbal, maracas"

(Maracas, Drum, Cymbal)

Aysun: "We do not have many materials. What we have are cymbal, drum, maracas."

(Maracas, Drum, Cymbal)

Nazan: "Very inadequate materials. There are only a tambourine, a maracas and a xylophone."

(Maracas, Tambourine, Xylophone)

Tablo 3. Music materials in the class

Theme	Code	Teachers Repeating
Percussion Instruments	Maracas	Leyla, Efe, Handan, Dilek, Duru, Mert, Mine, Mete, Gamze, Nazan, Aysun, Lale, Ceyda, Sena, Melda, Serap, Funda, Esma
	Drum	Leyla, Efe, Dilek, Duru, Mert, Mine, Mete, Ayla, Aysun, Lale, Ceyda, Melda, Funda
	Cymbal	Leyla, Dilek, Duru, Mine, Mete, Ayla, Aysun, Sena, Melda, Serap, Funda, Esma
	Tambourine	Leyla, Duru, Mert, Lale, Ceyda, Nazan, Funda, Esma, Gamze
	Rhythm Bars	Handan, Duru, Mert, Ayla, Serap
	Triangle	Handan, Duru, Ceyda
	Xylophone	Nazan, Funda, Gamze
	Rhythm Instruments	Efe, Melda
Wind Musical Instruments	Flute	Leyla, Mine, Mete, Funda
Strings	-	Leyla
Other	Small Bells	Gamze

Materials Used in Musical Activities and Opinions of the Teacher Related to Their Reason for Usage

The codes and themes derived from the materials used by the pre-school teachers in their own classes and opinions of the teacher related to reason for their usage are presented in Table 4.

In Table 4, the opinions of the teachers about the musical materials they use in their classes and their usage reasons are given as "Maracas", "Cymbal", "Drum", "Tambourine", "Rhythm Bars", "Rhythm Instruments", "Available Instruments", "Variable", and "CD Player" themes. "Thumping Out Easily", "Gaining Sense of Rhythm", "Made Easy to Make", "Talking Attention", "Playing Game" and "Combining with Art Activities"

codes have been formed under the theme of "Maracas" among these themes.

Table 4. Music materials used and reasons for usage

Theme	Code	Teachers Repeating
Maracas	-	Nazan, Serap, Mine
	Thumping out easily	Handan, Aysun, Sena
	Gaining sense of rhythm	Duru, Melda
	Easy to make	Sena
	Taking attention	Metec
	Playing games	Esma
	Combining with art activities	Dilek
Cymbal	-	Nazan, Serap, Mine
	Gaining sense of rhythm	Duru, Funda
	Comfortable	Leyla
	Taking attention	Melda
Drum	Gaining sense of rhythm	Duru, Funda
	Taking attention	Mert
	Comfortable	Leyla
Tambourine	-	Mine
	According to the activity (if needed)	Ceyda
	Easier	Gamze
	Gaining sense of rhythm	Funda
	-	Nazan
Rhythm Bars	Thumping out easily	Handan
	According to the activity (if needed)	Ceyda
	Taking attention	Mert
Rhythm Instruments	Educational	Efe
Available Instruments	Used with the whole class	Efe
Variable	Development of musical aptitude	Ayla
CD Player	According to the activity (if needed)	Serap
	-	Lale

Under the theme of "Cymbal", "Gaining Sense of Rhythm", "Comfortable", and "Taking Attention" codes have been generated. "Gaining Sense of Rhythm", "Taking Attention", and "Comfortable" codes have been listed under the theme of "Drums". Under the theme of "Tambourine", "According to the Activity (if needed)", "Easier", and "Gaining Sense of Rhythm" codes have been created. "Thumping Out Easily", "According to the Activity (if needed)", and "Taking Attention" codes have been generated under the theme of "Rhythm Bars". Under the theme of "Rhythm Instruments", "Educational" and "Used with the Whole Class"

have been the related codes, and "Development of Music Aptitude" code has been listed under "Available Materials" theme. In addition, under "Variable" theme, "According to the Activity (if needed)" code has been formed. Finally, "CD Player" theme has been created. Examples of the opinions of the teachers are as follows:

Aysun: "I usually use maracas. It's easier for the children to thump out."

(Maracas – Thumping Out Easily)

Leyla: "Cymbal, drum, or etc. are the musical instruments that children can use comfortably."

(Cymbal – Comfortable; Drum – Comfortable)

Efe: "Rhythm instruments. Their educational feature is high, and you can use with the whole class for the same activity."

(Rhythm Instruments – Educational/Used with the Whole Class)

Duru: "Drum, cymbal, maracas. Children gain the sense of rhythm more quickly through these materials."

(Maracas - Gaining Sense of Rhythm; Cymbal - Gaining Sense of Rhythm; Drum - Gaining Sense of Rhythm)

Opinions of the Teacher on Methods and Techniques Used in Performing Musical Activities

The codes and themes derived from the opinions on the methods and techniques used by the pre-school teachers in their classes in performing musical activities are presented in Table 5.

The opinions of the teachers related to the methods and techniques they use in the musical activities have been classified under two themes as "Child-Centered" and "Teacher-Centered" in Table 5. "Demonstration", "Case Study", "Trial and Error", "Drama / Animation", "Thump Out", "Breathing Exercises", "Singing", "Utterance", "Finger Game", "Creating Rhythm", and "Display" codes are seen under the theme of "Child-Centered". "Repeating", "Imitation", "Listening", "Expression", "Question-Answer" and "Reinforcement" codes have also been formed under the "Teacher-Centered" theme.

Table 5. Methods and techniques used

Theme	Code	Teachers Repeating
Child-Centered	Demonstration	Leyla, Efe, Mert, Mete, Ayla, Aysun, Lale, Ceyda, Sena, Melda, Serap, Funda
	Case Study	Efe, Mert
	Trial and Error	Mert, Mete
	Drama/Animation	Mert, Gamze
	Thump out	Duru, Nazan
	Breathing Exercises	Handan, Esma
	Singing	Nazan
	Utterance	Nazan
	Finger Game	Handan
	Creating Rhythm	Mine
	Display	Serap
Teacher-Centered	Repeating	Handan, Dilek, Mine, Mete, Ayla, Aysun, Lale, Ceyda, Sena, Serap, Nazan, Funda
	Imitation	Mine, Ayla, Aysun, Ceyda
	Listening	Dilek, Mine, Ceyda
	Expression	Ayla, Sena
	Question-Answer	Efe
	Reinforcement	Lale

Examples of the opinions of the teachers are as follows.

Mert: "I make use of music activity among the arts and drama activities. Case study, demonstration, and trial and error..."

(Child-Centered – Demonstration)

Handan: "I start with breathing exercises. Before this exercise, I play finger games with the children so as to take attention. During the activity, I frequently repeat it to make it effective by using the loud speakers."

(Child-Centered – Breathing Exercises)

Dilek: "We mostly go forward by listening and repeating."

(Teacher-Centered – Listening/Repeating)

Duru: "It is not possible to reach this number because the musical instruments are inadequate for each child. As far as the musical instruments are concerned, we try to thump out with the children. We are trying to create a common rhythm through both musical instruments and the rhythms that children create."

(Child-Centered – Thump Out)

Opinions of the Teacher on the Purposes of the Musical Activities in the Class

The codes and themes derived from the opinions related to what the pre-school teachers purpose to teach to the children through the musical activities in the class are presented in Table 6.

Table 6. Purposes of musical activities

Theme	Code	Teachers Repeating
Providing Development	Sense of Music / Rhythm	Duru, Mert, Mine, Mete, Melda, Nazan, Gamze
	Language	Leyla, Ceyda, Serap, Esma
	Social Emotional	Aysun, Ceyda, Serap
	Cognitive	Aysun, Ceyda, Serap
	Multidirectional	Ayla, Lale, Serap
	Creativity / Imagination	Mine, Esma
	Self-Confidence	Handan, Sena
	Sound Development	Melda
	Visual Intelligence	Serap
	Motivation	Handan
Developing Skill	Sense of Self	Lale
	Self-Expression	Handan, Mert, Lale, Sena, Funda
	Sound Discrimination	Mert, Mete, Serap, Nazan
	Psychomotor	Leyla, Ceyda, Serap
	Attention	Mert, Mete, Nazan
	Breathing Properly	Handan
Teaching	Artistic Profession	Handan
	Concept Teaching	Efe, Mete, Serap, Gamze
	Entertainment	Efe, Mine, Gamze
	Knowledge Persistence	Dilek, Esma

In table 6, the opinions related to what the pre-school teachers purpose to teach to the children through the musical activities in the class have been classified under "Providing Development", "Developing Skill", and "Teaching" themes. Under the theme of "Providing Development", "Sense of Music / Rhythm", "Language", "Social Emotional", "Cognitive", "Multidirectional", "Creativity / Imagination", "Self-Confidence", "Sound Development", "Visual Intelligence", "Motivation", and "Sense of Self" codes have been generated. Such codes as "Self-Expression", "Sound Discrimination", "Psychomotor", "Attention", "Breathing Properly" and "Artistic Profession" have been listed under the theme of "Developing

Skill". Finally, under the theme of "Teaching", "Concept Teaching", "Entertainment", and "Knowledge Persistence" codes are seen in the table. Examples of the opinions of the teachers are as follows:

Metem: "Sound awareness, attention development, different interests and skills, developing sense of rhythm, learning speech and rhythm."

(Providing Development – Sense of Music / Rhythm; Developing Skill – Sound Discrimination, Attention)

Esma: "I try to expand their imagination. I try to expand their speech."
(Providing Development – Language, Creativity / Imagination; Teaching – Knowledge Persistence)

Serap: "Any kind of concept and behavior desired to be given through music can be gained. For instance, when the concept of getting in order is provided by integrating a Turkish language-music activity, the persistence becomes higher. In this way, the child is addressed to both visual intelligence and auditory intelligence by providing multidirectional learning. However, the language, social, emotional, cognitive and psychomotor development areas of the child are supported through music by contributing to the development of the child."

(Providing Development – Language, Social Emotional, Cognitive, Multidirectional, Visual Intelligence; Developing Skill - Sound Discrimination, Psychomotor; Teaching – Concept Teaching)

Sena: "I think that it contributes so much to self-expression of the child in front of a group. In addition to this, the musical activities are very useful for the achievement of self-confidence."

(Providing Development – Self-Confidence; Developing Skill – Self-Expression)

Opinions of the Teacher related to the problems encountered in Performing the Musical Activities

The codes and themes derived from the opinions related to the problems encountered by the pre-school teachers and their solutions to these problems are presented in Table 7.

In Table 7, the problems encountered by the pre-school teachers in the practice of musical activities in their classes and the opinions of the teachers on the solution of these problems are classified in terms of "Musical

Instrument Inadequacy Problem", "Adjusting Volume (Noise) Problem", "Sense of Rhythm Problem", "Participating in Activities Problem", "Violating the Rules", "Word Pronunciation and Comprehension Problem", "Practice Problem", "Memorization of Song Problem", and "Familiarity Problem" themes. The solutions for the "Musical Instrument Inadequacy Problem" are listed under such codes as "Creating Their Own Material", "Variable According to Problem", "Changing Rhythm / Music", and "Extrinsic Supply of Music Instrument". "Sequential Usage (Musical Instruments)", "Taking Attention to Teacher" codes are the solutions for "Adjusting Volume (Noise) Problem" in the table. As the solutions for "Sense of Rhythm Problem", the codes "Reinforcement", "Thump out with Music Instrument", and "Leaving It to Time (Gaining Sound Familiarity)" are provided under this theme. The solutions for the "Participating in Activities Problem" are presented through the codes as "Positive Direction", "Adapting to Teacher", and "Animation of Song". The solutions for the "Violating the Rules" are stated through "Turning the Song Volume Down" and "Reminding the Rule" codes. Whereas the solution for the "Practice Problem" is listed as the code "Variable According to Problem", the solution for the "Word Pronunciation and Comprehension Problem" is given through the code of "Repeating". While the solution to the "Memorization of Song Problem" is provided through the code "Repeating Frequently", no solution recommendation code for "Familiarity Problem" has occurred. Examples of the opinions of the teachers are as follows:

Lale: "We cannot have an effective process owing to the material inadequacy. At present, we are trying to deal with the problem by creating our own musical instruments."

(Musical Instrument Inadequacy Problem – Creating Their Own Material)

Mine: "When a musical instrument is used, there is a lot of noise. A chaos usually occurs. As a solution, we use musical instruments in a regular manner, and we take care that all of the children use them in turn, not at the same time."

(Adjusting Volume (Noise) Problem - Sequential Usage (Musical Instruments))

Mert: "When the music activity is practiced, we cannot sometimes adjust the volume. This always causes problems. I continue to act again by attracting attention to myself."

(Adjusting Volume (Noise) Problem - Taking Attention to Teacher)

Table 7. Problems encountered in musical activities and solution recommendations

Theme	Code	Teachers Repeating
Music Instrument Inadequacy Problem	Creating Their Own Material	Melda, Lale
	Variable According to Problem	Efe
	Changing Rhythm / Music	Serap
	Extrinsic Supply of Music Instrument	Serap
	-	Metem
Adjusting Volume (Noise) Problem	-	Metem, Sena, Nazan
	Sequential Usage (Music Instruments)	Mine
	Taking Attention to Teacher	Mert
Sense of Rhythm Problem	Reinforcement	Aysun
	Thump out with Music Instrument	Duru
	Leaving It to Time (Gaining Sound Familiarity)	Ceyda
Participating in Activity Problem	Positive Directions	Funda
	Adapting to Teacher	Esmem
	Animation of Song	Gamze
Violating the Rules	Turning the Song Volume Down	Ayla
	Reminding the Rule	Ayla
Word Pronunciation and Comprehension Problem	Repeating	Dilek
Practice Problem	Variable According to Problem	Efe
Memorization of Song Problem	Repeating Frequently	Handan
Familiarity Problem	-	Leyla

Ceyda: "The thing that the children have the most trouble with is to thump out for the music being played. Over time, sound familiarity is much better. As the sound familiarity of the children develops, the rhythm becomes easier."

(Sense of Rhythm Problem – Leaving It to Time (Gaining Sound Familiarity))

Recommendations of the Teachers for Practice of Musical Activities

The codes and themes obtained from the opinions and recommendations about the practice of musical activities by the pre-school teachers in their

classes are demonstrated in Table 8.

Table 8. Opinions and recommendations related to the practice of musical activities

Theme	Code	Teachers Repeating
Recommendations	Music Hall	Efe
	Must Be Used in All Activities	Mert
	Course for Teachers	Nazan
Opinions	Important for Child	Esmâ

When the Table 8 is investigated, it is seen that the expressions of the teachers on the practice of the musical activities have been indicated under two themes as "Recommendations" and "Opinions". Whereas "Music Hall", "Must Be Used in All Activities", and "Course for Teachers" codes have been generated for the theme of "Recommendations", under the theme of "Opinions", the code of "Important for Child" has been created. Examples of the expressions of the teachers on the subject are as follows:

Efe: "No matter it is a pre-school or nursery class, there should be a music hall that suits the children at this age."

(Recommendations – Music Hall)

Mert: "Musical activities are indispensable for pre-school. They should be available in almost all the activities."

(Recommendations – Must Be Used in All Activities)

Nazan: "Courses should be organized to enable the pre-school teachers to gain the ability to use musical instruments."

(Recommendations – Courses for Teachers)

Esmâ: "Music is very important for the children at pre-school period."

(Opinions – Important for Child)

Conclusion

After the results of the first sub-question of the research are investigated, it is clearly concluded that the musical instruments which, the teachers think, should be required in the music center intensify more on such percussion instruments as maracas, drums, tambourine and cymbal. Besides, the teachers have also indicated that the rhythm bars and the rhythm instruments among the percussion category, should also be available in the music centers. On the other hand, it is mentioned that the flute among the

wind musical instruments classification is the most necessary one to be required. The strings are not included in the group of instruments that are desired too much in the music centers. It is generally known that the pre-school musical activities provide the practicality for musical adaptation and the control of the great muscles (Isenberg and Jalongo, 1997). Thus, in this present study, it is considered that the importance of percussion instruments preferred by the pre-school teachers is derived from the improvement of hand-muscle coordination ability for the pre-school children. As a matter of fact, Akkaş (1993) urged that the music is effective in the development of speech of the children, in learning many concepts and concepts, and in using the body in coordination. On the other side, it can be expressed that the percussion instruments are easier to use and produce in class than the instruments under the category of strings. In addition, the fact that the strings are more expensive than other instruments stated by the pre-school teachers and that their use is more difficult can be expressed as a factor in this context.

In the results obtained from the second and third sub-questions of the research, it is observed that the pre-school teachers give more importance to the percussion and wind musical instruments. It is even found out that the percussion instruments are accepted as the most popular instrument class and that most of the classes have used maracas, drum, cymbal, tambourine, and generally rhythm bars. Flute is the most preferred instrument among the wind musical instruments. In these preferences, it can be stated that the contribution of the musical instruments preferred by the pre-school teachers to improve the sense of rhythm and to make the activities easier to carry out is really important. As a matter of fact, Otacioğlu (2017, p. 486) has mentioned that “the development of large and small muscles of a child using musical instruments is supported and that the development of such concepts as coordination, power, and response speed which are important in psychomotor development of the children is assisted by emphasizing that the musical activities positively affect the development of psychomotor of the child”. Musical instruments stated by the pre-school teachers, on the other hand, are cheaper and easier to obtain than the other musical instruments. As a matter of fact, some teachers have mentioned that they have created the instruments thanks to their own materials on account of the limited possibilities in the school. Özal-Göncü

(2010) associated the lack of facilities and materials in the institution to the problems related to the musical activities in pre-school institutions. At this point, it can be stated that, in the literature, there is a parallel situation with the problems related to the music education in the pre-school. In addition these, the teachers have asserted that the reason why the pre-school teachers prefer the musical instruments is "the development of sense of rhythm". It can also be stated that the teachers desire to act in terms of the aims of improving the sense of rhythm for the children discussed in the Pre-school Education Program (MNE, 2013). They agree on this when they explain their preference of maracas, cymbal, drum, and tambourine. In the related literature, it is noticed that the development of rhythmic sensation is especially important for the children (Connors, 2004; Temmerman, 2000).

When the results obtained from the fourth sub-question of the research are observed, it is determined that the pre-school teachers have more preferred the child-centered methods and techniques in performing the musical activities. It has been seen that the teachers are especially interested in demonstration, case studies, and trial and error. In the teacher-centered methods, it has been concluded that the repetition is more common. When the studies conducted in the literature are investigated, it is stated that singing and breathing exercises are frequently mentioned as one of the activities that are frequently included in the musical activities (Yılmaz-Bolat, 2017, p.2076). In different studies, it is stated that the orff method, music dramatization, and etc. are effective in the musical activities in the pre-school (Özal-Göncü, 2012; Öziskender and Güdek, 2013). At this point, it can be noted that the results obtained in the research are opposite to the ones in the literature. The method of singing in the research has been expressed as a technique that comes after the demonstration according to the teachers. It can be stated that this result comes from the fact that the teachers perceive singing as a demonstration. On the other hand, while many methods and techniques take place of each other during the practice, they may vary in designating according to the process, practice, and the concept to be given (the methods may vary as technique, and techniques may vary as method). In addition, the lack of knowledge of the pre-school teachers about the contemporary methods and techniques that can

be used in pre-school music education can be expressed as one of the reasons for this result.

When the results obtained from the fifth sub-question of the research has been examined, it is clearly comprehended that the pre-school teachers have applied the musical activities to improve the sense of rhythm in their classes. The aims of the music education in pre-school education are stated as to assist the children in developing cognitive, emotional and psychological development, to create a common music culture by eliminating the family and environment differences, and to prepare them for basic education by providing mother-tongue development (Özal-Göncü, 2012). Taking this statement in the literature into consideration, it is thought that the inadequacy of some skills in terms of the development levels and ages of the children in the pre-school causes the intention of these activities to concentrate on “developing the sense of rhythm”. However, it has been seen that the pre-school teachers use these activities to focus on the development of language, multidimensional development, especially psychomotor skills, development of self-expression skills and development of musical aptitude (auditory skills). In addition to these, it has been seen that teachers also express the importance of musical activities in teaching concept. This result obtained from the research is parallel to the studies that musical activities provide multidimensional development for children (Fox, 1991, Kay, 2000, Öziskender and Güdek, 2013). Music making it possible to express various feelings, thoughts, and impressions through sounds and rhythms is an effective and attractive activity in pre-school education. This period constitutes the first step of the music education (Akkaş, 1993). It is important to ensure the development of multidimensional development for the children as the first stage to meet the school for children. At this point, it can be noticed that the use of the element of enjoyment and entertainment, especially for pre-school children, such as music, will make it easier for children to develop all these skills. As a matter of fact, Ghazali emphasizes that the first ages in child education are very important and that parents and teachers have important responsibilities during this period (Oruç, 2009).

According to the results obtained from the sixth sub-question of the research, the problem most frequently encountered by the pre-school te-

achers in performing the musical activities is the lack of musical instruments. In this context, in their study, Salı, Akkol, and Oğuz (2013) have mentioned that the biggest problem encountered by the pre-school teachers is the lack of musical instruments and music hall. In this point, it can be expressed that the results obtained in the research support the results in the related literature. It is thought that the pre-school teachers experience the lack of these possibilities owing to the characteristics of the places where they are located. However, the teachers use their creativity to cope with these problems and create their musical instruments on their own. Besides, it is noted that the problems encountered in terms of noise and sound control in classes leave the teachers in a difficult situation. At this point, it is thought that teachers have deficiencies in class management skill. Nevertheless, the teachers have said that the deficiencies of the children related to the sense of rhythm lead to the problems in implementing the musical activities. This situation is thought to be related to the availability of children. In addition to this, it can be expressed that the family life of children also has a share in this case. The pre-school teachers try to deal with this problem by leaving it to time or repeating frequently.

As a result of the seventh sub-question of the study, the teachers have urged that it is necessary to create music classes and organize courses for the pre-school teachers to learn how to play musical instruments, and that musical activities are an integral part of the pre-school period. In his study, Tufan (2006) has claimed that the pre-school teacher candidates do not graduate with sufficient musical knowledge, skills and equipment. Therefore, it can be noted that the results of the research and the literature data support each other at this point.

When the results obtained from the research are evaluated, the following recommendations can be presented:

- In relation to the results of the first sub-question in the research, it may be advisable that the Ministry of National Education, in relation to musical instruments and music hall, must require the arrangements enabling the musical activities to be realized in the regulations related to the pre-school institutions. At the very least, it may be advisable for the relevant school directors to act in accordance with the non-governmental organizations in the vicinity.

- According to the results obtained from the second, third and fifth sub-questions of the research, as a solution to improve the rhythm and sense of rhythm, it may be advisable for teachers to incorporate such physical activities as dance, creative drama, and etc. into the musical activities.
- For the results obtained from the fourth sub-question of the research, it may be suggested to organize workshops, projects, and etc. in which the pre-school teachers can learn about different methods and techniques that can be used in pre-school music education. Similarly, the pre-school teachers may cope with their own deficiencies by working in partnership with the music teachers in their schools or in nearby schools.
- Within the scope of the results obtained from the sixth sub-question of the research, it can be recommended that the pre-school teachers should make a profession association with the universities for the solution of problems related to classroom management they encounter in performing the musical activities and keep themselves up to date with new methods and techniques. Music education courses taken at the undergraduate level should include not only the theoretical knowledge, but also the practical material development studies. Teacher candidates, at least by using their creativity, can graduate more effectively on how to obtain musical instruments from the waste materials. It may also be advisable to use the micro teaching method in terms of seeing their deficiencies at this stage and generating their own solutions to proceed. In this way, the situation within the class can be recorded, and afterwards, these records can be investigated to identify the mistakes of the teachers and to search solutions for these mistakes.
- In the context of the results obtained from the seventh sub-question of the study, a "board" producing solutions from different perspectives for the problems encountered by the teachers can be created by establishing a consortium in which the pre-school and music teachers, the teacher candidates, and the faculty members related to pre-school education can come together. In addition, the pre-school teacher can-

didates can be encouraged to participate in music education more actively in the classes by enabling them to have a course from an expert in the field of music education during the undergraduate education.

Kaynakça / References

- Akkaş, S. (1993). *Okul öncesi eğitimde müzik*. Ankara: Gazi Büro ve Kitabevi Tic. Ltd. Şti, TR.
- Balçı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem teknik ve ilkeleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, TR.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, TR.
- Connors, A.F. (2004). *101 rhythm instrument activities for young children*. Beltsville: Gryphon House, Inc., USA.
- Dikici-Sığırtmaç, A. (2005). *Okulöncesi dönemde müzik eğitimi*. İstanbul: Kare Yayınları, TR.
- Eliason, C. and Jenkins, L. (2003). *A practical guide to early childhood curriculum*. NJ: Merrill: Upper Saddle River, USA.
- Fox, D. B. (1991). Music, development and young child. *Music Educators Journal*, 77(5), 42-46.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269–289.
- Isenberg, J.P., and Jalongo, M.R. (1997). *Creative expressin and play in early childhood*. New Jersey: Merrill Prentice Hall, TR.
- Kay, A. (2000). What is effective music education?. *Teaching Music*, 8(1), 50-53.
- Merriam, S.B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Trans.) Ankara: Nobel Yayıncılık, TR.
- Oruç, C. (2009). *İmam-ı Gazâli'nin eğitim anlayışı*. Unpublished Doctoral Dissertation, Marmara University, İstanbul.
- Otacıoğlu, S. (2017). Okul öncesinde ses eğitimine genel bir bakış. *Kesit Akademi Dergisi*, 3(10), 484-497.
- Özal-Göncü, İ. (2010). Okul öncesi eğitimde müzik eğitiminin temel sorunları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 355-362.
- Özal-Göncü, İ. (2012). Okul öncesi eğitim kurumlarında müzikli dramatizasyon çalışmalarının incelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7(3), 226-234.

- Öziskender, G. ve Güdek, B. (2013). Orff yaklaşımı ile yapılan okul öncesi müzik eğitiminin öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkileri. *Turkish Studies-International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(3), 213-232.
- Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün and S. Beşirdemir, Trans.) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, TR.
- Salı, G., Akkol, M.L. ve Oğuz, V. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinliklerinde yaşadığı sorunlar. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 79-100.
- Seefeldt, C., and Barbour, N. (1998). *Early childhood education*. NJ: Merrill: Upper Saddle River, USA.
- Sığırtmaç, A. (2002). Okul öncesi dönemde müzik eğitimi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(9), 30-39.
- Temmerman, N. (2000). An investigation of the music activity preferences of pre-school children. *British Journal of Music Education*, 17(1), 51-60.
- Tufan, S. (2006, April). Okul öncesi müzik öğretmeni profili. Paper presented at the meeting of the *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu*, Nisan, 2006, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli, TR.
- Van Der Linde, C.H. (1999). The relationship between play and music in early childhood educational insights. *Education*, 119(4), 610- 616.
- Yavuzer, H. (1993). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi, TR.
- Yılmaz-Bolat, E. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinlikleri konusundaki görüşlerinin belirlenmesi. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 6(35), 2073-2096.
- Young, S., and Glover, J. (2002). *Music in the early years*. London: Routledge, UK.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Karademir, A. ve Kartal, A. (2019). Pre-School teachers' views toward teaching methods and materials used in musical activities in pre-school Education. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 262-287. DOI: 10.26466/opus.552782

Güçlü Yönler Öz-yeterlik Ölçeğinin Türkçe Versiyonunun Psikometrik Özellikleri¹

DOI: 10.26466/opus.587269

*

Hakan Sarıçam* - Abdullah Mert** - İsmail Çelik***

* Doç. Dr. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kütahya / Türkiye

E-Posta: hakansaricam@gmail.com

ORCID: [0000-0002-8723-1199](https://orcid.org/0000-0002-8723-1199)

** Dr. Öğr. Üyesi, Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Uşak/ Türkiye

E-Posta: abdullahmert@gmail.com

ORCID: [0000-0003-0653-2297](https://orcid.org/0000-0003-0653-2297)

*** Dr. Öğr. Üyesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ağrı/ Türkiye

E-Posta: icelik@agri.edu.tr

ORCID: [0000-0002-6612-9224](https://orcid.org/0000-0002-6612-9224)

Öz

Bu çalışmada, Güçlü Yönler Öz-yeterlik Ölçeğinin (GYÖYÖ) Türk katılımcılarda geçerlik ve güvenilirliğini test etmek ve psikometrik özelliklerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma kapsamına yaşları 18 ile 39 arasında değişen üç farklı çalışma grubunda yer alan toplam 416 (252+154+110) katılımcı alınmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre SMKBO'nün Türkçe formunun orijinalindeki gibi tek boyuta sahip olduğu ve bu tek boyutlu yapının ölçtüğü özellikle ilgili toplam varyansın %64'ünü açıkladığı görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu ölçeğin uyum iyiliği değerleri $\chi^2/sd=1.94$ RMSEA= .054, AGFI=95, CFI=95, GFI=96, IFI=96, RFI=.96 ve SRMR=.046 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca madde faktör yükleri .64 ile .76 arasında sıralanmaktadır. Benzer ölçek (ölçüt) geçerliği çalışmasında, GYÖYÖ ile Psikolojik Sağlamlığı Değerlendirme Ölçeği ve Kısa Azim Ölçeği arasında sırasıyla $r= .58, .59$ pozitif ilişkiler tespit edilmiştir. Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı $\alpha=.94$ olarak bulunmuştur. Düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları .67 ile .82 arasında değişmektedir. Tüm bu sonuçlar, Güçlü Yönler Öz-yeterlik Ölçeğinin Türkiye'deki üniversite öğrencilerinde ve öğretmenlerinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Güçlü yönler, Yetenek, Bilgi, Beceri, Öz-yeterlik, Ölçek uyarlama

¹ Bu çalışmanın bir bölümü 9-11 Mart tarihlerinde Mardin'de gerçekleştirilen 1.Uluslararası İKSAD Sosyal Bilimler Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur

The Psychometric Properties of the Turkish Version of Strengths Self Efficacy Scale

*

Abstract

In this study, it is aimed to test the reliability and validity of Strengths Self Efficacy (SSES) Scale in Turkish people and to examine its psychometric properties. Three study groups were conducted among a total of 416 (252+154+110) Turkish participants aged from 18 to 39. According to explanatory factor analysis results, it was found that the Turkish form of the SSES had one-dimension just like the original version and the unidimensional scale explained 64% of variance related to the attribute it measured. In confirmatory factor analysis, fit index values were found as $\chi^2/df=1.94$ RMSEA= .054, AGFI=95, CFI=95, GFI=96, IFI=96, RFI=.96, and SRMR=.046. Factor loadings ranged from .64 to .76. In the concurrent validity, the SSES had significant relationships with the Resilience Appraisal Scale and the Short Grit Scale ($r= .58, .59$, respectively). Cronbach alpha internal consistency coefficient was found as $\alpha=.94$. Corrected item-total correlations ranged from .67 to .82. Overall results demonstrated that Strengths Self Efficacy Scale can be used for university students and teachers in Turkey as a valid and reliable instrument.

Keywords: Strengths, Talent, Knowledge, Skill, Self-efficacy, Scale adaptation

Giriş

Günümüz şartları ve hızla değişen dünyada, gerek eğitim ortamında gerekse iş hayatında bireysel farklılıkların esas alındığı performans değerlendirmelerde bireylerin kendini göstermesi için güçlü yönleri ve bunlara yönelik farkındalığı daha değerli hale gelmiştir. Pozitif psikolojiyle belirgin hale gelen güçlü yönler öznel zindelik, tutku ve motivasyonu harmanlayarak akademik başarı ve iş performansında önemli etkiye sahiptir (Biswas-Diener, 2010; Dubreuil, Forest ve Courcy, 2014). Bireyin yetenek, bilgi ve becerisini kullanarak ortaya koyduğu performans, bireyin kendine yönelik inanç ve güveninin eyleme koyulmuş halidir (Tsai, Chaichanasakul, Zhao, Flores ve Lopez, 2014).

Albert Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nda önemini vurguladığı öz-yeterlilik (Bıkmaz, 2004; Ekici, 2009; Schunk ve Pajares, 2010; Senemoğlu, 2009), bireyin özüne ilişkin pozitif kavramlardan bir diğeridir. Bandura'ya (1977) göre öz-yeterlilik, bireyin kendine verilen görevleri veya davranışları başarılı bir şekilde yerine getireceğine dair kendi yeteneklerine olan güvenidir. Öz-yeterlilik; görevlerin yerine getirilmesindeki başarıya yeteneği ve güven duygusu (Devonport ve Lane, 2006; Jinks ve Morgan, 1999; Schunk, 1991), bireyin kendisiyle ilgili beklentileri ve çabalarının sonuçlarına olan inancı (Choi, 2005; Pajares, 1996; Schunk, 1991) şeklinde tanımlanmaktadır. Schunk ve Pajares (2010) öz-yeterliliğin, bireyin önceki deneyimlerinden bağımsız olarak düşünülemediğini ifade etmiş ve bireylerin eyleme geçmesinin ardındaki en önemli kaynağın öz-yeterlilik inancı olduğunu vurgulamıştır (Açıkgöz, 2000). Öz-yeterlilik inancının bireyin deneyimleri ile şekillenip gelişebileceği ve bu kavramın başarı, motivasyon, öz düzenleme, duygulanım ve psikolojik stres gibi değişkenlerle ilişki içinde olabileceği düşünüldüğünde bu kavramın, klinik psikolojiden örgüt psikolojisine kadar birçok alanda çalışma konusu olarak kendine yer bulduğu söylenebilir (Daniels ve Larson, 2001; DiClemente, Fairhurst ve Piotrowski, 1995; Luszczynska, Mohamed ve Schwarzer, 2005; Maddux, ve Rogers, 1983; Ramos-Sánchez ve Nichols, 2007; Sakız, Ekinci ve Sarıçam, 2019; Sarıçam, ve Sakız, 2014; Stajkovic ve Luthans, 1998a; Wood ve Bandura, 1989). Öz-yeterliliğin karar verme üzerindeki etkisi düşünüldüğünde bu inancın birçok davranışın yordayıcısı olduğu

söylenbilir (Bandura, 1990; Lopez ve Lent, 1992; Sakız vd., 2019; Sarıçam, 2015; Stajkovic ve Luthans, 1998b; Verroen, Gutteling ve DeVries, 2013).

Bireyin kendine ve kapasitesine olan inancı üzerine temellendirilen öz-yeterlilik teorisinin (Coulibaly ve Karsenti, 2013) eğitimde sınıf ortamında uygulamaya konulmasının öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir (Devonport ve Lane, 2006; Lorsbach ve Jinks, 1999; Tiyuri, Saberi, Miri, Shahrestanaki, Bayat ve Salehiniya, 2018). 417 ortaöğretim öğrencisi ile yapılan bir çalışmada öz-yeterliliğin kariyer kararı verme boyutunun öğrencilerin sosyal destek ve benlik saygısı üzerinde anlamlı düzeyde pozitif bir etkisinin olduğu görülmüştür (Mert, Duman ve Kahraman, 2019). Bireyin başarıya ulaşmada sadece performansı değil başarabileceğine olan inancı da başarısını etkilemektedir (Gangloff ve Mazilescu, 2017). Öz-yeterlilik inancı yüksek olan bireyler düşük olanlara göre bir görevi yerine getirmede daha çok çaba gösterir ve bu da performansı ve sonucu olumlu yönde etkiler (Askar ve Davenport, 2009; Bandura, 1977; Basım, Korkmazıyürek ve Tokat, 2008). Fakat bireyin öz-yeterliliğine olan inancı aslında onun sahip olduğu gizil güç ve kapasitesinden ziyade buna olan inancıdır yani bireyin sahip olduklarıyla sahip olduğunu düşündükleri arasında farklılıklar bulunabilir (Bolat, 2011; Luszczynska, Scholz ve Schwarzer, 2005). Mesela öz-yeterliliği düşük bireyler yerine getirilmesi gereken bir görevde ya da sorumlulukta gerekli beceriye sahip olsa bile harekete geçemezken (Bandura, 1986; Ekici, 2009; Kotaman, 2008; Yıldırım ve İlhan, 2010;), öz-yeterliliği yüksek olan birey daha fazla sorumluluk alarak harekete geçecek ve o görev ve sorumluluğu tamamlayacaktır (Bandura, 2002; Kiremit, 2006). Yine düşük öz-yeterlilik düzeyine sahip bireyler karşı karşıya kaldıkları problemler karşısında direnmeyip çabuk vazgeçerken yüksek öz-yeterlilik düzeyine sahip bireyler, problem çözme ve baş etme konusunda geliştirici özelliklere sahiptir (Aktamış, Kiremit ve Kubilay, 2016; Basım vd., 2008; Pajares, Johnson ve Usher, 2007). Fakat öz-yeterliliğin başarıya ulaşmada tek etkili faktör olduğu söylenemez (Yılmaz, Gürçay ve Ekici, 2007). Öz-yeterliliğin geliştirilebilir bir yetenek olduğu düşüldüğünde performansı, dolaylı yaşantılar, sözel ikna, duygusal ve fiziksel durumlar etkisi yadsınmaz. Bireyin doğrudan olumlu ve olumsuz kendi yaşantıları, model aldığı bireylerin yaşantıları, problemin üstesinden gelip gelemeyeceğine ilişkin söz ve

nasihatler ve içinde bulunduğu duygusal, fiziksel durum öz-yeterliği etkileyen ve gelişmesine yardımcı olan kaynaklardır (Korkmaz, 2009; Kurbanoglu, 2004). Bununla birlikte bireyin olumlu duyguları daha yoğun yaşamaması, öz-yeterliği güçlendirirken olumsuz duygular öz-yeterlilik üstünde zayıflatıcı bir etkiye sahiptir (Çapa Aydın, Uzuntiryaki, Temli ve Tarkin, 2013). Bireyi başarıya götüren bir başka motivasyon kaynağı umuttur (Snyder, Shorey, Cheavens, Pulvers, Adams ve Wiklund, 2002).

Tüm bunların yanı sıra bireyin sahip olduğu yetenek, bilgi ve beceri gibi özellikler bir davranışı yerine getirmede bireyin gösterdiği üst düzey performansla ilişkilidir. Pozitif psikolojide güçlü yönler olarak belirtilen bu özellikler, öz-yeterliğin güçlendirilmesinde kendilik algısına ilişkin farkındalık ve inancın önemini vurgulamakta önemli yer tutar (Clifton ve Harter, 2003; Dubreuil, Forest ve Courcy, 2014). Zimmerman (1995), öz-yeterliğin fiziksel veya psikolojik özelliklerden ziyade bireyin kendine inanması konusundaki yargılarını içerdiğini, öz-yeterliğin çok boyutlu bir kavram olduğunu ve her alandaki öz-yeterlilik inancının bir diğerinden farklı olduğunu, bireyden bireye sınırlık ve farklılık içerebileceğini ve performans düzeyinin standart ölçme araçlarıyla ölçülebileceğini vurgulamıştır (Bıkmaz, 2004). Bu sebepten, öğrenci gelişimini destekleyen yaşantıların araştırılması ve bireysel yeteneklerin istendik biçimde açığa çıkarılmasını hedefleyen güçlü yönlü eğitim ilkelerinin uygulamaya konulması öz-yeterlilik açısından önemli bir yere sahiptir (Lopez ve Louis, 2009).

Bireyin kendi yetenek, bilgi ve becerilerinin farkına varıp; üst düzeyde anlama ve örgütlenme performansı göstermesi için ona gereken fırsatları sağlamak güçlü yönler temelli gelişim modelinin esaslarındandır (Clifton ve Anderson, 2002; Hodges ve Clifton, 2004). Güçlü yönlerle ilişkin farkındalık, iş performansını arttırmak için pozitif sermaye olmasının (Hodges ve Asplund, 2010) yanı sıra umut, mutluluk, öznel iyi oluş ve yaşam doyumunun da önemli bir bileşenidir (Lane ve Chapman, 2011; Littman-Ovadia ve Steger, 2010; Peterson, Ruch, Beermann, Park ve Seligman, 2007). Clifton Güçlü Yönler Bulucu Envanteri (Asplund, Lopez, Hodges ve Harter, 2007) ile Tsai vd. (2014) tarafından geliştirilen Güçlü Yönler Öz-Yeterlik Ölçeği gibi güçlü yönleri belirleme ve değerlendirme araçları bu yönlerin ortaya çıkarılması, keşfedilmesi veya kullanılmasında fayda sağlayacağı aşikârdır (Lane ve Chapman, 2011). Linley, Woolston ve Biswas-Diener (2009) güçlü yönler öz-yeterliliğinin bir liderlik özelliği olduğunu

ve koçluk eğitimiyle bireylerde bu yönlerin geliştirilebileceğini vurgulamıştır. Bireylerin güçlü yönlerine odaklanma ve kendi kendilerine yeterlik inançlarını geliştirmede koçluk hizmetleri ve kariyer danışmanlığı gibi pozitif psikoloji temelli müdahalelerin katkısının büyük olacağı (Biswas-Diener, 2010; Biswas-Diener, Kashdan ve Minhas, 2011; Linley vd., 2009); bunun için güçlü yönlerle ilişkin öz-yeterlilik inancının saptanması geçerli ve güvenilir psikometrik ölçüm araçlarıyla gerçekleştirilebileceği düşünüldüğünde, Güçlü Yönler Öz-Yeterlilik Ölçeğinin ulusal literatüre önemli katkı sağlayacağı söylenebilir. Bu çalışmanın amacı Güçlü Yönler Öz-yeterlilik Ölçeğinin (GYÖYÖ) Türk katılımcılarda geçerlik ve güvenilirliğini test etmek ve psikometrik özelliklerini incelemektir.

Yöntem

Katılımcılar

Araştırmanın üç farklı çalışma grubunu Ağrı, Uşak ve Kütahya illerinde bulunan öğretmenler ve üniversite öğrencilerinden oluşan toplamda 416 katılımcı oluşturmuştur. İlk grubun 117'si erkek, 135'i kadın (n=252); ikinci grubun 105'i kadın, 49'u erkek (n=154); üçüncü grubun 72'si kadın ve 38'i erkek (n=110) olup; tüm katılımcıların yaşları 18 ile 39 arasında değişmektedir.

Veri toplama araçları

Güçlü Yönler Öz-yeterlilik Ölçeği (GYÖYÖ): Orijinal versiyonu kariyer danışmanlığı alanında kullanılsın diye Tsai vd. (2014) tarafından bireylerin algıladığı becerileri değerlendirebilmek için geliştirilen GYÖYÖ'ü 11 maddeden oluşan tek boyutlu bir ölçme aracıdır. Ölçek kendini değerlendirmeye yönelik 11'li (0=Hiç güvenmem----- 5=Orta düzeyde güvenirim----10=Tamamıyla güvenirim) derecelendirmeye sahip Likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçekten en düşük 0 puan en yüksek 110 puan alınabilmektedir. Artan puanlar güçlü yönlerle yönelik öz-yeterlilik inancının arttığını göstermektedir. Ölçeğin yapı geçerliği AFA ve DFA ile incelenmiştir. İlk aşamada 275 yetişkinden elde edilen verilere AFA yapılmış ve sonuçta tek boyutlu bir yapı elde edilmiştir. Bu yapının Cronbach alfa iç

tutarlık güvenilirlik katsayısı .96 bulunmuştur. Daha sonra AFA'da ortaya çıkan yapı için 302 yetişkinden elde edilen veriye DFA yapılmış ve yapının doğrulandığı tespit edilmiştir. Ölçeğin benlik saygısı ve yaşam doyumunu ile orta düzeyde pozitif ilişkiler; sosyal istenirlik ile düşük düzeyde negatif ilişki tespit edilmiştir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık güvenilirlik katsayısı ise .95 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca test tekrar test güvenilirliği için 3 hafta arayla 36 yetişkine uygulama sonucu iki uygulama arası korelasyon sayısı yüksek çıkmıştır.

Psikolojik Sağlamlığı Değerlendirme Ölçeği (PSDÖ): Sarıçam ve diğerleri tarafından (2012) Türkçeye uyarlanmış ölçek, bireylerin psikolojik sağlamlık düzeylerini belirlemek için kullanılmaktadır. Ölçek 5'li Likert (1= Hiç katılmıyorum-5=Tamamen katılıyorum) türde olup, 12 madde ve 3 alt boyuttan (sosyal destek, duygusal başa çıkma ve durumsal başa çıkma) oluşmaktadır. Yapı geçerliğinde üç boyutlu model için uygulanan DFA sonucu uyum indeksi değerleri: $\chi^2= 117.28$, $sd= 47$, $RMSA= .060$, $CFI= .97$, $IFI= .97$, $GFI= .96$, $NFI= .95$, $SRMR .49$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktör yükleri .38 ile .70 arasında sıralanmaktadır. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları ölçeği bütünü için .81, sosyal destek alt boyutu için .66, duygusal başa çıkma alt boyutu için .73, durumsal başa çıkma alt boyutu için .71 olarak hesaplanmıştır. Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları .38 ile .57 arasında sıralanmaktadır. Bu çalışmada iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları ölçeğin bütünü için $\alpha=.86$ bulunmuştur.

Kısa Azim Ölçeği (K-AÖ): Sarıçam, Çelik ve Oğuz, (2016) tarafından Türkçeye uyarlanmış ölçek, bireylerin azim, sebat ve kararlılık düzeylerini belirlemek için kullanılmaktadır. Yapı geçerliğinde, doğrulayıcı faktör analizi sonucu 8 maddelik 2 boyutlu modelin uyum indeksi değerleri ($\chi^2/sd=2.06$, $p=.00011$, $RMSEA= .046$, $CFI=.95$, $GFI=.94$, $AGFI=.93$, $SRMR=.047$) olup madde faktör yüklerinin .42 ile .77 arasında sıralandığı görülmüştür. Motivasyonel Kararlılık Ölçeği ve Kısa Azim Ölçeği arasında $r=.68$ $p<.01$ önem düzeyinde pozitif ilişki bulunmuştur. Cronbach alfa iç tutarlık güvenilirlik katsayıları ölçeği bütünü için .83, ilginin tutarlılığı alt boyutu için .80, gayrette ısrar alt boyutu için .71 olarak hesaplanmıştır. Test tekrar test güvenilirlik katsayısı .69 olarak hesaplanmış olup

düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının .33 ile .65 arasında sıralandığı görülmüştür.

İşlem

Güçlü Yönler Öz-yeterlik Ölçeğinin Türk kültürüne uyarlama çalışması için 11 Aralık 2017 tarihinde ölçeği geliştiren Lisa Y. FLORES ile e-mail yoluyla iletişim kurulmuş ve ölçeğin Türkçeye uyarlanabileceğine ilişkin gerekli izin alınmıştır. Ölçeğin Türkçeye çevrilme süreci belli aşamalardan oluşmaktadır. Öncelikle ölçek maddeleri araştırmacılar tarafından Türkçeye çevrilmiş ve daha sonra Yabancı Diller Yüksekokulunda okutman tarafından Türkçe'den İngilizceye tekrar çevrilmiştir; iki form karşılaştırılmış Türkçeden İngilizceye çevrilen yeni form neredeyse orijinal forma yakın çıkmıştır. Türkçe Öğretmeni tarafından Türkçe form üzerinde varsa gerekli düzeltmeler yapılmış ve deneme Türkçe formu elde edilmiştir. Türkçe form ve orijinal İngilizce form İngiliz Dili ve Edebiyatından formasyon öğrencilerine (52 kişi) 8 gün arayla uygulanmış ve dilsel uyum değerleri incelenmiştir. İstatistikî değerlerinin uygunluğu görüldükten sonra hazırlanan Türkçe deneme formu, Kişisel Bilgi Formu ve diğer ölçme araçları bir araya getirilerek uygulama formu oluşturulmuş; bu form çoğaltılarak üniversite öğrencileri ile öğretmenlere araştırmacılar tarafından bizzat uygulanmıştır. Uygulama sırasında gerekli açıklamalar yapılmış, kendilerine uygun bir şekilde yanıtlamaları için yönerge okunarak açıklanmış, isim yazmalarının zorunlu olmadığı, isteyenlere araştırma sonucu hakkında bilgi verilebileceği açıklanarak, cevaplarda içten olunmasının en doğru sonuca ulaşmayı sağlayacağı ifade edilmiştir. Uygulamalar yaklaşık olarak 9 dakika sürmüştür. Dağıtılan bu formlar toplanarak, verilerin bilgisayar ortamına aktarılması sağlanmıştır. Araştırmada psikometrik özellikler: Dilsel eşdeğerlik, yapı geçerliği, ölçüt geçerliği, test tekrar test güvenilirliği, iç tutarlık güvenilirlik ve madde analizi ile incelenmiştir. Yapı geçerliği için açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. AFA, en uygun faktör sayısını ve maddelerin çeşitli gizil boyutlarda olup olmayacağını belirler. DFA ise varsayılan ya da belirlenmiş bir faktör yapısının, maddelerin gözlenen kovar-

yans yapısına uygunluğunu sınımlamaktadır. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri SPSS/AMOS 23 paket programıyla yapılmıştır. Önem düzeyi olarak $p < .01$ ölçüt alınmıştır.

Bulgular

Dilsel Eşdeğerlik

İki dildeki test puanları arasındaki ilişkinin tespit edilmesi gerektiğinden (Anastasi ve Urbina, 1997, s.141) Spearman Korelasyon katsayısı kullanılmış ve bulgular Tablo 1’de gösterilmiştir. Ayrıca iki dili bilen katılımcıların her bir maddeden aldıkları Türkçe ve İngilizce puan ortalamaları arasındaki farklılık Mann Whitney U testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Ölçeğin maddelerinin İngilizce ve Türkçe puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Spearman Korelasyon değerleri

Madde no	Dil	N	\bar{X}	ss	r	p
M1	İngilizce	52	7.02	2.68	.95	.00
	Türkçe	52	7.31	2.38		
M2	İngilizce	52	6.73	2.72	.84	.00
	Türkçe	52	6.60	2.25		
M3	İngilizce	52	6.77	2.56	.82	.00
	Türkçe	52	6.63	2.33		
M4	İngilizce	52	7.60	2.28	.77	.00
	Türkçe	52	7.44	2.06		
M5	İngilizce	52	7.44	2.09	.86	.00
	Türkçe	52	7.21	2.09		
M6	İngilizce	52	7.10	2.39	.74	.00
	Türkçe	52	6.85	1.84		
M7	İngilizce	52	7.81	2.47	.83	.00
	Türkçe	52	7.69	2.04		
M8	İngilizce	52	7.04	2.60	.81	.00
	Türkçe	52	6.90	2.23		
M9	İngilizce	52	7.33	2.31	.70	.00
	Türkçe	52	6.88	1.90		
M10	İngilizce	52	7.63	2.27	.78	.00
	Türkçe	52	7.12	2.08		
M11	İngilizce	52	8.37	2.18	.96	.00
	Türkçe	52	8.63	1.76		

** $p < .01$

Tablo 1’de görüldüğü üzere ölçeğin her bir maddesinin İngilizce ve Türkçe puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Spearman korelasyon değerleri $r_s = .70$ ila $.96$ arasında değişmekte olup; $p < .00$ önem düzeyinde arasında yüksek ilişkiyi göstermektedir.

Tablo 2. Her bir maddenin İngilizce ve Türkçe puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Madde no	Dil	N	Sıra ort.	Sıralar top	U	p
M1	İngilizce	52	51.20	2662.50	1284.50	.65
	Türkçe	52	53.80	2797.50		
M2	İngilizce	52	54.17	2817.00	1265.00	.56
	Türkçe	52	50.83	2643.00		
M3	İngilizce	52	53.73	2794.00	1288.00	.67
	Türkçe	52	51.27	2666.00		
M4	İngilizce	52	54.01	2808.50	1273.50	.60
	Türkçe	52	50.99	2651.50		
M5	İngilizce	52	54.66	2842.50	1239.50	.46
	Türkçe	52	50.34	2617.50		
M6	İngilizce	52	54.85	2852.00	1230.00	.42
	Türkçe	52	50.15	2608.00		
M7	İngilizce	52	55.22	2871.50	1210.50	.35
	Türkçe	52	49.78	2588.50		
M8	İngilizce	52	54.68	2843.50	1238.50	.45
	Türkçe	52	50.32	2616.50		
M9	İngilizce	52	56.55	2940.50	1141.50	.16
	Türkçe	52	48.45	2519.50		
M10	İngilizce	52	56.70	2948.50	1133.50	.15
	Türkçe	52	48.30	2511.50		
M11	İngilizce	52	51.07	2655.50	1277.50	.61
	Türkçe	52	53.93	2804.50		

** $p < .01$

Tablo 2 incelendiğinde her bir maddenin İngilizce ve Türkçesinden alınan puan ortalamaları karşılaştırılmış ve U değerleri $p < .05$ önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamsız çıkmıştır. Bir diğer ifadeyle İngilizce ve Türkçe formdan alınan puanlar birbirine çok yakındır.

Yapı geçerliği

1. Açıklayıcı faktör analizi (AFA)

AFA için örneklem büyüklüğünün 200 üstünün kabul edilebilir olduğu belirtilmiştir (Loehlin, 2004), fakat madde ve faktör sayısına göre bu sayının değişebileceği unutulmamalıdır. AFA çalışmalarında temel bileşenler analizinden yararlanılmış olup faktör döndürme yöntemlerine başvurulmamıştır. 252 üniversite öğrencisinden elde edilen veriler için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem uygunluk katsayısı .95, Bartlett küresellik testi sonucu $\chi^2=1967.97$ (sd=55, $p<.001$) olarak hesaplanmıştır. Yamaç grafiğine göre özdeğeri 1'den büyük tek faktör olduğu gözlenmiş olup; AFA madde faktör yük değerlerine ilişkin bulgular ise Tablo 3'te gösterilmiştir.

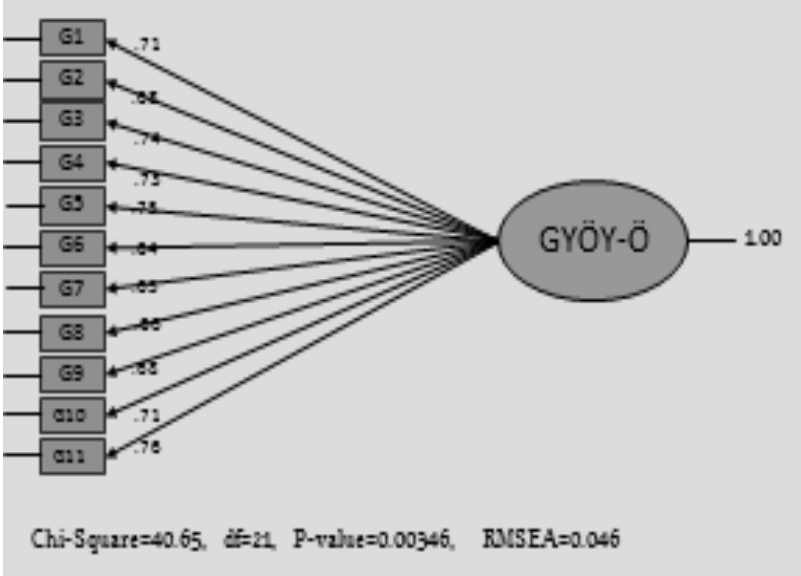
Tablo 3. AFA faktör yükleri ve varyans değeri

Madde no	Yük değerleri	Madde no	Yük değerleri
M1	.809	M7	.831
M2	.781	M8	.784
M3	.834	M9	.810
M4	.819	M10	.722
M5	.862	M11	.734
M6	.800		
Varyans %		63.96	

Tablo 3'te görüldüğü üzere maddeler ölçeğin orijinalindeki gibi tek faktör altında toplanmış ve bu yapı toplam varyansın %64'ünü açıklamıştır. AFA madde faktör yükleri ise .72 ile .86 arasında sıralanmıştır. Faktör yüklerinin .40'dan yukarı olması manidardır.

2. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA)

Öğretmen adaylarından elde edilen verilere DFA yapmadan önce varsayımların sağlanıp sağlanmadığı kontrol edilmiş; uç değerler atılmış ve normallik sağlandığı için analize devam edilmiştir. En çok olabilirlik parametre kestirim yaklaşımının tercih edildiği DFA sonucu uyum indeksi değerleri $\chi^2/sd=1.94$ AGFI=95, CFI=95, GFI=96, IFI=96, RFI=.96, SRMR=.046 ve RMSEA=.054 çıkmış, sonuçlar Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. DFA faktör yükleri

Şekil 1’de görüldüğü üzere DFA madde faktör yükleri .64 ile .76 arasında sıralanmaktadır.

Ölçüt bağımlı geçerlik

Benzer ölçek (ölçüt) geçerliği çalışmasında, GYÖYÖ ile PSDÖ ve K-AÖ arasındaki ilişkilere bakılmış sonuçlar Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Ölçekler arası korelasyon değerleri

Değişken	GYÖYÖ	PSDÖ	K-AÖ	\bar{X}	Ss
GYÖYÖ	-	.58**	.59**	79.97	19.88
PSDÖ		-	.51**	47.44	6.56
K-AÖ			-	26.81	4.48

** $p < .01$ (GYÖYÖ=Güçlü Yönler Öz-yeterlik Ölçeği, PSÖ=Psikolojik Sağlık Değerlendirme Ölçeği, K-AÖ=Kısa Azim Ölçeği)

Tablo 4’te görüldüğü üzere GYÖYÖ ($\bar{X} = 79.97$) ile PSDÖ ($\bar{X} = 47.44$) ve K-AÖ ($\bar{X} = 26.81$) arasında $p < .01$ önem düzeyinde sırasıyla $r = .58$, $.59$ pozitif ilişkiler tespit edilmiştir.

Güvenirlilik

Üniversite öğrencilerinden 52 kişilik gruba 2 hafta sonra yapılan uygulama sonucu test tekrar test korelasyon katsayısı $r=.77$ olup; korelasyon katsayısının .70 ile .90 arasında olması ilişkinin çok yüksek olduğunu göstermektedir. Bir başka ifadeyle uygulamadan 2 hafta sonra geçse bile ölçek tekrar uygulandığında yakın değerler veriyordur. Ayrıca öğretmen gruptan elde edilen verilere dayalı Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlik katsayısı $\alpha=.94$ olarak bulunmuştur.

Madde analizi

Ölçeğe ait maddelerin birbiriyle ilişkili korelasyon değerlerin tespit etmek için madde analizleri yapılmış ve bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları

Madde no	Düzeltilmiş madde toplam korelasyon	Madde silinirse Cronbach a
M1	.763	.937
M2	.732	.939
M3	.792	.936
M4	.773	.937
M5	.824	.935
M6	.752	.938
M7	.788	.936
M8	.733	.939
M9	.764	.937
M10	.667	.941
M11	.681	.940

Tablo 5'te görüldüğü üzere, düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayıları .67 ile .82 arasında sıralanmaktadır. Bu katsayıların .30'dan bazı kaynaklarda .32'den yukarı olması gerekmektedir. Dolayısıyla ölçek maddelerine ait değerler bu kriteri sağlamaktadır. Ayrıca maddelerin ayrıricılık indekslerini tespit etmek için alt%27 ve üst %27 gruplara ait t değerlerin incelenmiş sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Maddelerin ayırt edicilik indeksleri

No	Ort	Ss	t (Alt-üst %27)	p
M1	5.42	1.47	20.15	.00
	9.60	.73		
M2	5.06	1.59	19.75	.00
	9.47	.76		
M3	5.67	1.66	16.17	.00
	9.40	.76		
M4	6.11	1.41	18.08	.00
	9.61	.61		
M5	6.08	1.25	20.31	.00
	9.60	.59		
M6	5.72	1.47	17.45	.00
	9.43	.82		
M7	6.40	1.95	13.31	.00
	9.76	.43		
M8	5.76	1.73	15.51	.00
	9.45	.74		
M9	6.10	1.46	17.30	.00
	9.58	.64		
M10	6.12	1.54	17.16	.00
	9.69	.59		
M11	7.14	1.80	12.36	.00
	9.97	.18		

** $p < .01$

Tablo 6'da görüldüğü üzere madde (alt-üst %27) ayırt edicilik indeksi puanları $p < .01$ önem düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

Tartışma

Güçlü Yönler Öz-Yeterlilik Ölçeğinin Türk kültüründeki psikometrik özelliklerini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada öncelikle dilsel uyum çalışmaları yapılmıştır. Her iki dili iyi kullanan katılımcıların ölçeğin hem Türkçe hem de İngilizce formunda her bir maddeden aldığı puanlar neredeyse eşittir. Üstelik maddelerin Türkçe ve İngilizce ifadeleri arasındaki korelasyon değerleri çok yüksektir. Bu bulgulardan hareketle ölçeğin dilsel eşdeğerliği sağlanmıştır denilebilir. Daha sonra yapı geçerliği için iki

farklı veri setine AFA ve DFA yapılmıştır. AFA sonucunda KMO değeri 0.80-0.90 arası olduğu için bu veri grubu için örneklem sayısının faktör analizine uygun olduğu söylenebilir. Ayrıca Bartlett küresellik testinin manidarlık değeri .05 alfa değerinden küçük olduğu için yokluk hipotezi ret edilir. Bu durumda korelasyon matrisi birim matris olmayıp faktör analizi için uygundur (Sarıçam ve Adam Karduz, 2018). Bununla birlikte ölçeğin AFA sonucunda maddelerin faktör yük değerleri .60 ve üstü olması maddelerin faktörle ilişkisinin yüksek (Kline, 1994:6) olduğunu göstermektedir. Buna paralel olarak madde faktör yüklerinin birçok madde için .80 ve üstü olması ilişkinin çok yüksek olduğunu (Guadagnoli ve Velicer, 1988) göstermektedir. Ayrıca açıklanan varyansın %64 olması basit yapılarda kabul edilebilir bir orandır. Kline (1994) kompleks yapılarda her bir faktörün toplam varyansın %15'i toplamda %40'tan fazlasını; basit yapılarda toplam varyansın 2/3'ünü açıklaması gerektiğini belirtmiştir. AFA'dan elde edilen yapının denk olan bir başka çalışma grubunda doğrulanıp doğrulanmadığını tespit etmek için yapılan DFA sonucu uyum indeksi değerlerinden χ^2/sd , AGFI, CFI, GFI, IFI, RFI, SRMR ve RMSEA değerleri alanyazında belirtilen ölçütlere ($\chi^2/sd \leq 2$, AGFI > .95, CFI > .95, GFI >.95, IFI >.95, RFI >.95, SRMR \leq .05, RMSEA \leq .05) göre mükemmel uyum (Brown, 2006; Harrington, 2009; Kline, 2005) göstermektedir. Ölçüt bağımlı geçerlik çalışmasında GYÖYÖ'nin PSDÖ ve K-AÖ ile $p < .01$ önem düzeyinde .50 üstü ilişki katsayılarına sahip olması alanyazında orta düzeyde ilişki (Alper, 2006) olarak adlandırıldığından ölçüt geçerliliğinin kısmen sağlandığı söylenebilir.

Ölçeğin güvenirlik analizlerinde Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlik katsayısının .70'ten büyük (Celik, Akin ve Saricam, 2014; Nunnally, 1974; Saricam ve Canatan, 2015) olması iç tutarlık güvenirliğinin psikolojik testlerde kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. Ayrıca test tekrar test güvenirliği için iki uygulama arası korelasyon değerinin .70'ten büyük olması korelasyon değeri olarak yüksek düzeyde ilişkiyi (Alper, 2006) göstermekte olup ölçeğin tutarlılığının iyi olduğunun da göstergesidir.

GYÖYÖ'nün ayırt ediciliği hesaplanırken madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Madde toplam korelasyonun 0.40 ve üstü olduğu durumlarda madde ayırt edici olarak kabul edilir ve olduğu gibi teste alınabilir (Çetin, Bars ve Bars, 2015). Ölçekte yer alan tüm maddelerin madde-toplam korelasyon değerlerinin .65'ten yukarı olması herbir maddenin iyi

düzyeyde ayırt edici olduğu anlamına gelmektedir. Ayrıca %27'lik alt-üst gruplar arası Mann Whitney testi sonuçları tüm maddeler için anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bir başka ifadeyle madde ayırıcılık gücü indeks değerlerine göre her bir madde, güçlü yönler öz yeterliliğine sahip olanlar ile olmayanları ayırabilmektedir. Ölçeğin başka kültürlerde uyarlamasına rastlanılmamış olup, Türkçe ve orijinal formunun yakın geçerlik ve güvenilirlik değerlerine sahip olduğunu söylemek pek de yanlış olmayacaktır.

Sonuç

Bu sonuçlara dayanarak ölçeğin dilsel eşdeğerliliğe sahip, Türk popülasyonundaki bireylerin güçlü yönlerine dair öz-yeterlik düzeylerini değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Ölçeğin özellikle kariyer danışmanlığı için önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Ölçeğin uyarlama çalışmasında bir uyarlama çalışması için ne tür varsayım ya da gereklilik varsa yapılmaya çalışılmıştır. Fakat ölçeğin ölçüm ve değerlendirme gücünü arttırmaya ilişkin;

- Dil kapsam geçerlik çalışması yapılabilir,
- Paralel formlar ya da iki yarı test güvenilirliği hesaplanabilir,
- Ergen ve lise örneklemleri gibi farklı çalışma gruplarıyla çalışma genişletilebilir.

EXTENDED ABSTRACT

The Psychometric Properties of the Turkish Version of Strengths Self Efficacy Scale

*

Hakan Sarıçam - Abdullah Mert - İsmail Çelik
Dumlupınar University, Uşak University, İbrahim Çeçen University

In the social context, cognitive and emotional reactions would be motivated by the beliefs a person holds about his/her efficacy, which generates the notion of perceived self-efficacy. Self-efficacy in general is defined by Bandura as one's thoughts about his/her ability to achieve. According to Bandura, self-efficacy is a key component of the self-system, which consists of an individual's attitudes, abilities, and cognitive resources.

Strength is the ability to provide consistent, near-perfect performance in a specific task using a set of individual talents, knowledges, and skills. Strengths self-efficacy is the level of one's confidence in her/his ability to practice and apply her/his strengths. Strengths self-efficacy is based on hope, which serves "an activating force that enables people, even when faced with the most overwhelming obstacles, hardships, and difficulties to envision a promising future and to set and pursue goals".

Awareness about strengths self-efficacy increases one's confidence in mastering new domains and enhances one's accomplishments and feelings of personal wellbeing. Strengths self-efficacy may encourage one to set higher expectations for future performances. Therefore, it is important for career counseling. In this study, it is aimed to test the reliability and validity of Strengths Self Efficacy Scale (SSES) in Turkish people and to examine its psychometric properties.

Methodology

Participants

Three study groups were conducted among a total of 416 (252+154+110) Turkish participants aged from 18 to 39. These participants were teachers

and university students and they lived in Agri, Kutahya, and Usak in Turkey.

Instruments

Personal Information Form, the Resilience Appraisal Scale, and Short Grit Scale were used for data gathering.

Procedure

With Lisa Y. FLORES, one of the developers for the adaptation study of the Strengths Self Efficacy Scale was contacted via e-mail and permission for the adaptation to Turkish obtained (11/12/2017). The translation process of the scale into Turkish consists of specific stages. Firstly, the scale was translated into Turkish by researchers, and these Turkish forms were applied to 52 English Language and Literature university students. Thus, the integrity between the two forms is examined. The Turkish forms were then prepared, copied and issued with necessary explanations to the participant students. The completed scales were then gathered, and the data transferred to a computer for analysis. The psychometric properties of the scale was examined with test methods; linguistic equivalence, descriptive factor analysis, confirmatory factor analysis, criterion-related validity, internal consistency, and test-retest. For concurrent validity, the Resilience Appraisal Scale and Short Grit Scale were used. $p < .01$ is based as the level of significance.

Findings

In the cultural and linguistic equivalence study, each items correlation coefficients between the English form scores and the Turkish form scores of 52 participants were found to be $r_s = .70$ to $.96$. According to explanatory factor analysis results, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) measure of sampling adequacy was $.95$ and there was a significant result on Bartlett's test of Sphericity $\chi^2 = 1967.97$ ($df = 55$, $p < .001$). Moreover, it was found that the Turkish form of the SSES had one-dimension just like the original version

and the unidimensional scale explained 64% of variance related to the attribute it measured. In confirmatory factor analysis, fit index values were found as $\chi^2/df=1.94$ RMSEA= .054, AGFI=95, CFI=95, GFI=96, IFI=96, RFI=.96, and SRMR=.046. Factor loadings ranged from .64 to .76. In the concurrent validity, the SSES had significant relationships with the Resilience Appraisal Scale and the Short Grit Scale ($r= .58, .59$, respectively). Cronbach alpha internal consistency coefficient was found as $\alpha=.94$. After the scale was applied to 52 university students from the study group in Kütahya/Turkey at an interval of 14 days, the correlation coefficient between the two applications was found to be $r=.77$. Corrected item-total correlations ranged from .67 to .82. According to t-test results concerning the significance of the difference between the upper and lower 27% of the total mean scores, there is a significant difference in favor of the upper group.

Discussion

For AFA, factor loads are higher than the value .40 which is perfect in the literature. And for path analysis, it can be said that the scale complies very well as a one-dimension and has a perfect fit value. Because the outcome of DFA values are the indicators of perfect compliance such as $\chi^2/sd \leq 2$, AGFI > .95, CFI > .95, GFI >.95, IFI >.95, RFI >.95, SRMR $\leq .05$, RMSEA $\leq .05$. When we look at the results of reliability studies of the SSES, the correlation coefficients which were obtained by Cronbach alpha integrity, item total correlation, and test-retest methods are at an acceptable level. With Cronbach alpha internal consistency reliability coefficient higher than .70 and corrected items total correlation values higher than .40.

Conclusion

Overall results demonstrated that Strengths Self Efficacy Scale can be used for university students and teachers in Turkey as a valid and reliable instrument.

Kaynakça / References

Açıkgöz, K. (2000). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Kan Yılmaz Matbaası.

- Aktamış, H., Kiremit, H. Ö. ve Kubilay, M. (2016). Öğrencilerin öz-yeterlik inançlarının fen başarılarına ve demografik özelliklerine göre incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 1-10.
- Alper, R. (2006). *Spor bilimlerinde uygulamalı istatistik*. Ankara: Nobel Akademik.
- Anastasi, A. ve Urbina, S.(1997). *Psychological testing* (7th ed.). NJ: Prentice Hall.
- Askar, P. ve Davenport, D. (2009). An investigation of factors related to self-efficacy for java programming among engineering students. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 8(1). Retrieved From [Http://Files.Eric.Ed.Gov/Fulltext/ED 503900.Pdf](http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED503900.pdf)
- Asplund, J., Lopez, S. J., Hodges, T. ve Harter, J. (2007). *The Clifton StrengthsFinder 2.0 technical report: Development and validation*. Princeton: Gallup Press.
- Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.
- Bahadır, F. ve Tuncer, M. (2017). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırma öz-yeterlikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları açısından değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(17). DOI: 10.7827/TurkishStudies.11938
- Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1977b). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of control over aids infection. *Evaluation And Program Planning*, 13, 9-17.
- Bandura, A. (1994). *Self-Efficacy*. In V. S. Ramachaudran (Eds.), *Encyclopedia of Human Behavior*. NY: Academic Press.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. NY: W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2006). Guide to the construction of self-efficacy scales. In (F. Pajares and T. Urdan Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (p. 307-337). Greenwich, CT: Information Age.

- Basım, H. N., Korkmazürek, H. ve Tokat, A. O. (2008). Çalışanların öz yeterlilik algılamasının yenilikçilik ve risk alma üzerine etkisi: kamu sektöründe bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 121-130.
- Bıkmaz, F. H. (2004). Öz-yeterlik inançları. (Y. Kuzgun ve D. Deryakulu Ed.), *Eğitimde bireysel farklılıklar içinde* (s.289-308). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Biswas-Diener, R. (2010). *Practicing positive psychology coaching: Assessment, activities, and strategies for success*. Hoboken, NJ: John Wiley. DOI:10.1002/9781118269633
- Biswas-Diener, R., Kashdan, T. B. ve Minhas, G. (2011). A dynamic approach to psychological strength development and intervention. *The Journal of Positive Psychology*, 6, 106-118. DOI:10.1080/17439760.2010.545429
- Bolat, O. İ. (2011). Öz yeterlilik ve tükenmişlik ilişkisi: Lider-üye etkileşiminin aracılık etkisi. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 11(2), 255-266.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: The Guilford Press.
- Celik, I., Akin, A. ve Saricam, H. (2014). A scale adaptation study related to the examination of adolescents' levels of educational stress. *Üniversitepark Bülten*, 3(1-2), 44-55. DOI: 10.12973/unibulletin.312.4
- Choi, N. (2005). Self-efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance. *Psychology in the Schools*, 42(2), 197-205. DOI:10.1002/pits.20048
- Clifton, D. O. ve Anderson, E. (2002). *Strengthsquest: Discover and develop your strengths in academics, career, on beyond*. New York: Gallup Press.
- Clifton, D. O. ve Harter, J. K. (2003). Strengths investment. In(K. S. Cameron, J. E. Dutton, and R. E. Quinn Eds.), *Positive organizational scholarship* (p. 111-121).San Francisco: Berrett-Koehler.
- Coulibaly, M. ve Karsenti, T. (2013). Étude du sentiment d'auto-efficacité des enseignants du secondaire au niger à l'égard de l'ordinateur. *Mcgill Journal of Education/Revue Des Sciences De L'éducation De Mcgill*, 48(2), 383-401.
- Çapa Aydın, Y. Uzuntiryaki, E., Temli, Y. ve Tarkin, A. (2013). Öz Yeterlik Kaynakları Ölçeği'nin türkçeye uyarlanması. *İlköğretim Online*, 12 (3), 749-758.

- Çetin, B., Bars, M. ve Bars, E. (2015). Matematik umutsuzluk ölçeğinin güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(53), 163-172.
- Daniels, J. A. ve Larson, L. M. (2001). The impact of performance feedback on counseling self-efficacy and counselor anxiety. *Counselor Education and Supervision*, 41, 120-130. DOI:10.1002/j.1556-6978.2001.tb01276.x
- Devonport, T. J. ve Lane, A. M. (2006). Relationships between self-efficacy, coping and student retention. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 34, 127-138. DOI:10.2224/sbp.2006.34.2.127
- DiClemente, C. C., Fairhurst, S. K. ve Piotrowski, N. A. (1995). Self-efficacy and addictive behaviours. In (J. E. Maddux Ed), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (p. 109-142). New York: Plenum.
- Dubreuil, P., Forest, J. ve Courcy, F. (2014). From strengths use to work performance: The role of harmonious passion, subjective vitality, and concentration. *The Journal of Positive Psychology*, 9(4), 335-349. DOI: 10.1080/17439760.2014.898318
- Ekici, G. (2009). Biyoloji öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 111-124.
- Gangloff, B. ve Mazilescu, C-A. (2017). Normative characteristics of perceived self-efficacy. *Social Sciences, MDPI, Open Access Journal*, 6(4), 1-18. DOI: 10.3390/socsci6040139.
- Guadagnoli, E. ve Velicer, W. F. (1988). Relation to sample size to the stability of component patterns. *Psychological Bulletin*, 103(2), 265-275. DOI: 10.1037/0033-2909.103.2.265
- Hodges, T. D. ve Clifton, D. O. (2004). Strengths-based development in practice. *Positive Psychology in Practice*, 1, 256-268.
- Hodges, T. D. ve Asplund, J. (2010). Strengths development in the workplace. In (P. Linley, S. Harrington, and N. Garcea Eds.), *Oxford handbook of positive psychology and work* (p. 213-220). New York, NY: Oxford University Press.
- Jinks, J. ve Morgan, V. (1999). Children's perceived academic self-efficacy: An inventory scale. *The Clearing House*, 72(4), 224-230. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/30189583>
- Kiremit, H. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York: The Guilford Press.
- Korkmaz, İ. (2009). Sosyal öğrenme kuramı. (B. Yeşilyaprak Ed.), *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme öğretim içinde* (s.218-238). Ankara: Pegem Akademi.
- Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 111-133.
- Kurbanoğlu, S. S. (2004). Öz-yeterlilik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 137-152.
- Lane, F. C. ve Chapman, N. H. (2011). The relationship of hope and strength's self-efficacy to the social change model of leadership. *Journal of Leadership Education*, 10(2), 116-137. DOI: 10.12806/V10/I2/RF6
- Linley, P. A., Woolston, L. ve Biswas-Diener, R. (2009). Strengths coaching with leaders. *International Coaching Psychology Review*, 4(1), 37-48.
- Littman-Ovadia, H. ve Steger, M. (2010). Character strengths and well-being among volunteers and employees: Toward an integrative model. *The Journal of Positive Psychology*, 5, 419-430. DOI:10.1080/17439760.2010.516765
- Loehlin, J. C. (2004). *Latent Variable models: An introduction to factor, path, and structural equation analysis*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Lopez, F. G. ve Lent, R. W. (1992). Sources of mathematics self-efficacy in high school students. *The Career Development Quarterly*, 41(1), 3-12. DOI: 10.1002/j.2161-0045.1992.tb00350.x
- Lopez, S. J. ve Louis, M. C. (2009). The principles of strengths-based education. *Journal of College and Character*, 10(4). DOI: 10.2202/1940-1639.1041
- Lorsbach, A. ve Jinks, J. (1999). Self-efficacy theory and learning environment research. *Learning Environments Research*, 2(2), 157-167. DOI: 10.1023/A:1009902810926
- Luszczynska, A., Mohamed, N. E. ve Schwarzer, R. (2005). Self-efficacy and social support predict benefit finding 12 months after cancer surgery: The mediating role of coping strategies. *Psychology, Health & Medicine*, 10(4), 365-375. DOI: 10.1080/13548500500093738.

- Luszczynska, A., Scholz, U. ve Schwarzer, R. (2005). The General Self-Efficacy Scale: multicultural validation studies. *The Journal of Psychology*, 139(5), 439-457. DOI: 10.3200/JRLP.139.5.439-457
- Luthans, F., Youssef, C. M. ve Avolio, B. J. (2006). *Psychological capital: developing the human competitive edge*. Oxford University Press.
- Maddux, J. E. ve Rogers, R. W. (1983). Protection motivation and self-efficacy: A revised theory of fear appeals and attitude change. *Journal of Experimental Social Psychology*, 19(5), 469-479. DOI: [10.1016/0022-1031\(83\)90023-9](https://doi.org/10.1016/0022-1031(83)90023-9)
- Mert, A., Duman, A. E. ve Kahraman, M. (2019) ortaöğretim öğrencilerinde kariyer karar verme öz-yeterliğinin yordayıcıları olarak benlik saygısı ve algılanan sosyal destek. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 16(1), 594-619. DOI: 10.23891/efdyyu.2019.137.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578. DOI: 10.3102/00346543066004543
- Pajares, F., Johnson, M. J. ve Usher, E. L. (2007). Sources of writing self-efficacy beliefs of elementary, middle, and high school students. *Research in the Teaching of English*, 42(1), 104-120. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/40171749>
- Peterson, C., Ruch, W., Beermann, U., Park, N. ve Seligman, M. P. (2007). Strengths of character, orientations to happiness, and life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 2, 149-156. DOI:10.1080/1743976070122893
- Ramos-Sánchez, L. ve Nichols, L. (2007). Self-efficacy of first-generation and non-firstgeneration college students: The relationship with academic performance and college adjustment. *Journal of College Counselling*, 10(1), 6-18. DOI:10.1002/j.2161-1882.2007.tb00002.x
- Sakız, H., Ekinci, N. ve Sarıçam, H. (2019). Teachers' perceptions of their school managers' skills and their own self-efficacy levels. *International Journal of Leadership in Education*. Advance online Publication. DOI: 10.1080/13603124.2018.1562094
- Sarıçam, H. (2015). Mediating role of self-efficacy on the relationship between subjective vitality and school burnout in Turkish adolescents. *International Journal of Educational Researchers*, 6(1), 1-12.

- Sarıçam, H. ve Adam Karduz, F. F. (2018). Sosyal medya kullanım bozukluğu ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 9(2), 116-135. DOI:10.21031/epod.335607
- Sarıçam, H. ve Canatan, A. (2015). The adaptation, validation, reliability process of the Turkish version Orientations to Happiness Scale. *Üniversitepark Bülten*, 4(1-2), 7-15. DOI: 10.12973/unibulletin.412.1
- Sarıçam, H. ve Sakız, H. (2014). Burnout and teacher self-efficacy among teachers working in special education institutions in Turkey. *Educational Studies*, 40(4), 423-437. DOI: 10.1080/03055698.2014.930340
- Sarıçam, H., Çelik, İ. ve Oğuz, A. (2016). Kısa azim (sebat) ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 927-935. DOI: 10.7884/teke.622
- Sarıçam, H., Ilbay, A. B., Uysal, R., Çardak, M. ve Akın, A. (2012, May). Turkish version of the short form of resilience appraisal scale: the validity and reliability study. Paper presented at the *International Counseling and Education Conference 2012 (ICEC 2012)*, Istanbul, Turkey. DOI: 10.13140/RG.2.1.4252.1201.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231. DOI: [10.1207/s15326985ep2603&4_2](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4_2)
- Schunk, D. H. ve Pajares, F. (2010). Self-efficacy beliefs. In (S. Järvelä Ed.) *Social and Emotional Aspects of Learning* (p. 668-672). Oxford: Elsevier Academic Press.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. (Geliştirilmiş 15.Baskı.) . Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams III, V. H. ve Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 820.
- Stajkovic, A. D., Luthans, F. (1998a). Social cognitive theory and self-efficacy: Going beyond traditional motivational and behavioral approaches. *Organizational Dynamics*, 26, 62-74.
- Stajkovic, A. D. ve Luthans, F. (1998b). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124, 240-261. DOI:10.1037/0033-2909.124.2.240.

- Tsai, C. L., Chaichanasakul, A., Zhao, R., Flores, L. Y. ve Lopez, S. (2014). Development and validation of the Strengths Self-Efficacy Scale (SSES). *Journal of Career Assessment*, 22(2), 221-232. DOI: 10.1177/1069072713493761.
- Tiyuri, A., Saberi, B., Miri, M., Shahrestanaki, E., Bayat, B. B. ve Salehiniya, H. (2018). Research self-efficacy and its relationship with academic performance in postgraduate students of Tehran University of Medical Sciences in 2016. *Journal of Education and Health Promotion*, 7, 11. DOI:10.4103/jehp.jehp_43_17
- Uysal, İ. (2013). Akademisyenlerin genel öz-yeterlik inançları: AİBÜ Eğitim Fakültesi örneği. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2).
- Verroen, S., Gutteling, J. M. ve De Vries, P. W. (2013). Enhancing self-protective behavior: Efficacy beliefs and peer feedback in risk communication. *Risk Analysis*, 33(7), 1252-1264. DOI: 10.1111/j.1539-6924.2012.01924.x
- Wood, R. ve Bandura, A. (1989). Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(3), 407-415. DOI: [10.1037/0022-3514.56.3.407](https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.3.407)
- Yıldırım, F. ve İlhan, İ. Ö. (2010). Genel Öz-Yeterlilik Ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301-308.
- Yılmaz, M., Gürçay, D. ve Ekici, G. (2007). Akademik özyeterlilik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253-259.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In (A. Bandura Ed). *Self efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Sarıçam, H., Mert, A. ve Çelik, İ. (2019). Güçlü yönler öz-yeterlilik ölçeğinin Türkçe versiyonunun psikometrik özellikleri. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 288-313. DOI: 10.26466/opus.587269

Spor Lisesi ve Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Öfke ve Saldırganlık Düzeylerinin Araştırılması

DOI: 10.26466/opus.592641

*

Bade Yamak* - Osman İmamoğlu** - Murat Eliöz***-Mehmet Çebi****
İzzet İslamoğlu*****

* Dr. Öğr. Üyesi Dr. Ondokuz Mayıs Üni., Yaşar Doğu Spor Bilimleri Fak, Samsun / Türkiye

E-Posta: badetekbas@gmail.com

ORCID: [0000-0002-7129-0346](https://orcid.org/0000-0002-7129-0346)

** Prof. Dr. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Yaşar Doğu Spor Bilimleri Fakültesi, Samsun / Türkiye

E-Posta: osmani55@hotmail.com

ORCID: [0000-0001-6671-6042](https://orcid.org/0000-0001-6671-6042)

*** Doç. Dr. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Yaşar Doğu Spor Bilimleri Fakültesi, Samsun / Türkiye

E-Posta: murateliöz@hotmail.com

ORCID: [0000-0002-7641-7772](https://orcid.org/0000-0002-7641-7772)

**** Doç. Dr. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Yaşar Doğu Spor Bilimleri Fakültesi, Samsun / Türkiye

E-Posta mcebi73@hotmail.com

ORCID: [0000-0002-4055-728X](https://orcid.org/0000-0002-4055-728X)

***** Arş. Gör. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Yaşar Doğu Spor Bilimleri Fakültesi, Samsun / Türkiye

E-Posta izzetislamoglu@gmail.com

ORCID: [0000-0001-5573-1423](https://orcid.org/0000-0001-5573-1423)

Öz

Bu çalışmada spor lisesi ve spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin sürekli öfke-öfke ifade şekilleri ve saldırganlık düzeylerinin araştırılması amaçlanmıştır. Çalışmaya 113 Spor Lisesi ve 146 Spor Bilimleri Fakültesi öğrencisi dahil edilmiştir. Öğrencilere Buss-Perry Saldırganlık Anketi ve Sürekli Öfke ve öfke ifade Ölçeği uygulanmıştır. İstatistiksel işlemlerde t-testi kullanılmıştır. Cinsiyete göre sürekli öfke durumunda ve öfke dışı anlamlı farklılık varken ($p<0,05$) ve öfke içte ve öfke kontrol şekilleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). Lise ve Üniversite öğrencisi olma durumuna göre sürekli öfke ve öfke ifade şekilleri arasında (öfke içte hariç) anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$, $p<0,001$). Cinsiyete göre fiziksel saldırganlık ve düşmanlık alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$). Öfke ve sözel saldırganlık alt boyutunda ve toplam saldırganlıkta cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). Spor lisesi ve spor bilimleri fakültesi öğrencilerinde fiziksel saldırganlık ve öfke alt boyutu ile toplam saldırganlıkta anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$ ve $p<0,001$). Öfke ve saldırganlık ölçekleri alt ölçekler ve toplam puanlar arasında öfke kontrolü hariç pozitif korelasyonlar bulunmuştur. Öfke kontrolü ile ise negatif korelasyonlar bulunmuştur ($p<0,05$ ve $p<0,001$). Erkeklerin sürekli öfke düzeyinin kadınlardan daha yüksek olduğu söylenebilir. Erkekler kadınlara göre öfkelerini daha kolayca ifade edebilmişlerdir. Spor bilimleri fakültesi öğrencileri spor lisesi öğrencilerine göre öfkelerini daha kolay dışa yansıtabilmektedirler. Spor lisesi öğrencileri üniversite öğrencilerine göre öfkelerini daha iyi kontrol edebilmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci, öfke, saldırganlık

Investigation of Anger and Aggression Levels of Sports High School and Sports Science Faculty Students

*

Abstract

In this study, it was aimed to investigate the anger-anger expression patterns and aggression levels of sports high school and sports science faculty students. 113 Sports High School and 146 Sports Science Faculty students were included in the study. Buss-Perry Aggression Questionnaire and the Trait Anger and Anger Expression Scale were applied to the students. T-test was used in statistical procedures. There was a significant difference ($p<0.05$) between the anger status and the anger control styles ($p>0.05$). There was a significant difference between high anger and anger expressions (except anger inside) ($p<0.05$, $p<0.001$). There was a significant difference in physical aggression and hostility sub-dimension according to gender ($p<0.05$). There was no significant difference in anger and verbal aggression sub-dimension and total aggression by gender ($p>0.05$). There was a significant difference between physical aggression and anger subscale and total aggression among sports high school and sports faculty students ($p<0.05$ and $p<0.001$). There were positive correlations between anger and aggression scales and total scores except anger control. There were negative correlations with anger control ($p<0.05$ and $p<0.001$). Conclusion: It can be said that men's anger level is higher than women. Men were able to express their anger more easily than women. Sports faculty students can express their anger more easily than sports high school students. Sports high school students were better able to control their anger than university students.

Keywords: Student, anger, aggression

Giriş

Öfke normal, herkes tarafından hissedilebilen, vazgeçilemeyen, güçlü fakat kontrol edilmesi öğrenilen bir duygudur. Aynı zamanda, öfke; hem klinik hem de klinik olmayan durumlarda teşhisi kolaylaştıran bir boyut olarak görülmektedir. Kişilerin öfke yasamasına neden olan; engellenme, haksızlığa uğrama, fiziksel incinme ve yaralanmalar, cinsel taciz, hayal kırıklığı, saldırıya uğrama ve tehdit gibi birçok faktörden söz edilebilmektedir (Kökdemir, 2004). Öfke, sevgi, açlık, yorgunluk ve yalnızlık gibi temel duygulardan birisidir. Literatürde öfke kelimesi çoğu zaman düşmanlık, saldırganlık ve şiddet ile birlikte ele alınmaktadır (Karadağ, 2018). Birçok psikolojik yapı ile ilişkili olduğu gözlemlenen ve birçok davranışın belirleyicisi durumunda olan yetkinlik inancının önemli boyutlarından biri olan sosyal yetkinliğin öfke ve öfke ifade biçimleri ile de ilişki göstermesi beklenmektedir (Bandura, 1986; Bandura, 1989; Bandura ve ark., 1999). Buna paralel olarak duygu, düşünce ve beklentilerini açıkça belirtme konusunda sosyal beceri yoksunluğu yaşayan bireylerin sosyal yeterliliklerinin azaldığı gözlenirken, bireylerin bu yetersizliklerinden dolayı dışarıdan gelen tahriklere yetersiz cevap verdikleri ve konuda uzun süreli düşündükleri gözlenmektedir (Alden ve Wallace, 1995). Sosyal yeterliliğin azalması, bireyin sosyal kaygısını artırmakta ve öfkesini kontrol etme yeteneklerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Weber ve ark., 2007). Üniversite ortamı da pek çok öğrenci için yeni bir çevre ve ilişkiye başlama, kendi yaşadığı yeri ve harcamalarını ilk kez yönetme, başkalarının duygularını anlamaya çalışma ve düşüncelerini savunmak gibi yaşamsal olayları kapsayan bir süreçtir. Bu süreçte ihtiyaçların karşılanması ve beklentilerin gerçekleşmemesi durumunda ortaya çıkması beklenen sorunlardan biri de öfkedir (Çengiz ve ark., 2018). Ayrıca, Özer (1990), büyük şehirlerdeki gürültü, trafik sıkışıklığı, mekân darlığı, ekonomik hayatın zorluklarını öfke uyandıran nedenler olarak belirtmektedir. Araştırmalar, öfkenin fiziksel ve sözel saldırganlık, çocuklukta cinsel ve fiziksel istismara uğramış olma, düşük problem çözme becerisi, yüksek alkol kullanımı, yüksek düzeyde stres ve algılanan sosyal destek seviyesinin düşük olması ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Sürekli öfkeli olan bireylerin, uzun süreli, çok şiddetli ve sıklıkla öfke yaşantısını geçirmiş olmalarının öfke açısından önemli bir özellik olduğu ileri sürülmektedir.

(Esen ve Çelikkaleli, 2002). Bilişsel olarak olayları algılama, değerlendirme ve düşüncelerimizle ilişkili olarak herhangi bir sözel ya da görsel uyarıcının fiziksel ya da psikolojik bütünlüğümüzü tehdit edici, engelliyici, küçümseyici, yaralayıcı, incitici olarak algılanması öfke tepkilerini harekete geçirebilmektedir. Öfkenin davranışsal boyutu, bastırma ya da dışa vurma şeklinde yansıyabilmektedir. Genellikle bastırılmış öfke daha tehlikeli olarak değerlendirilir. Ancak dışa yansıtılan öfke de özellikle kişiler arası ilişkiler açısından zaman zaman yıkıcı, yıpratıcı etkilere sahiptir (Yöndem ve Bıçak, 2008). Sağlıklı ifade edilmeyen öfkenin, olumsuz birçok yönü vardır. Öfke kişilerarası ilişkilere zarar verdiğinde sağlıklı bir duygu halini almış demektir. Öfke kötüye kullanımı açısından diğer duygulardan ayrılır. Sağlıklı öfkenin içeriğinde zarar verme ve sık sık saldırganlık vardır (Genç, 2007). Öfke hem ilişkileri zorlaştırması hem de zarar verme potansiyeli nedeniyle bas edilmesi gereken önemli bir duygu durumudur (Canbuldu, 2006). Her tür öfkenin kişiyi uyarıcı, koruyucu veya harekete geçirici bir işlevi vardır. Dolayısıyla öfke organizmayı bir problem olduğunda uyarır ve kendisine zarar verici veya saldırgan davranma eğiliminden kişiyi haberdar etmede etkin bir rol oynar (Soykan, 2003). Öfke ifadesinde sorun yaşayan öğrencilerin sosyal ve toplumsal becerilerinin artması için kulüp faaliyetlerinde aktif olarak sorumluluk almasının sağlanması; boş zaman etkinliklerine katılımının sağlanması yararlı olacağı belirtilir (Çengiz ve ark., 2018).

Saldırganlık okul öncesi dönemden üniversiteye kadar her öğretim kademesindeki bireylerde görülebilen ve olumsuz özelliklerle ilişkili bir davranıştır (Camadan ve Yazıcı, 2017). Saldırganlık sözlü, fiziksel ya da dolaylı olarak bir başkasına zarar vermeyi amaçlayan herhangi bir harekettir. Saldırganlık sözcüğü genelde olumsuz bir davranış olarak algılanmasına rağmen, temel anlamda bir yere veya kimseye yaklaşmak, bir şeye başlamak fakat aynı zamanda saldırmak üzere atılmak anlamlarına gelmektedir. Fakat günümüzde saldırganlık, canlı ya da cansız herhangi bir objeye zarar verici, yaralayıcı, hatta öldürücü, zedeleyici davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Kesen ve ark., 2007). Saldırganlıkta ise kişi ya da grup tarafından diğerine zarar vermek amacıyla davranış gerçekleştirilmektedir. Saldırganlık bir davranış olarak tanımlandığında, davranışa dönüştürülemeyen düşmanlık duyguları tanımın dışında bırakılmaktadır.

Fiziksel saldırganlık (örneğin, birisine vurma) ve sözel saldırganlık (örneğin, aşağılama, suçlama) ise tanıma dahil edilmektedir (Bilgin, 1988). Sporda saldırganlık, sportif yarışma veya müsabaka esnasında bahsedilen olaya dahil olan öğelerden (sporcu, antrenör, seyirci) bir veya birkaçının psikolojik, biyolojik ya da sosyal faktörlerden etkilenerek, spor dalına özgü belirlenmiş kurallarının dışına çıkarak, karşısındakine zarar vermek ya da bir hedefe ulaşmak amacıyla gerçekleştirdiği sözel ya da fiziksel eylemler olarak tanımlanabilir (Derwent ve ark., 2010). Sportif faaliyetlerdeki mücadele hırsı, aşırı efor sarf etme, kazanmak için yüksek düzeyde stres altında olma gibi durumlar bireyi saldırgan ve kontrolsüz yapabilmektedir (Erdoğan ve ark., 2018). Saldırganlığın boyutları olarak sözel saldırganlık, öfke, düşmanlık ve şiddet verilebilir. Sözel saldırganlık, bireyin karşısındaki kişiyi hakaret etme, alay etme ve bağırma gibi sözel ifadeler aracılığıyla incitmesidir (Ramirez ve Andreu, 2006; Roberto et al., 2003). Öfke, bireyin ihtiyaçlarını karşılayamadığı veya istemediği yaşantılara maruz kaldığı durumlarda yaşadığı bir duygu olarak kabul edilir (Soysal et al., 2009; Tafrate et al., 2002). Düşmanlık, kişinin diğer kişiye karşı geliştirdiği düşünce içerikli olumsuz yaklaşımlar olarak tarif edilir (Demirtaş Madran, 2013). Şiddet ise kişinin kendisine veya karşıdaki kişiye yönelik olarak sergilediği fiziksel içerikli vurma, kırma veya yaralama şeklinde kasıtlı ve zarar verici tepkiler olarak tanımlanabilir (Boxer ve Tisak, 2005; Ramirez ve Andreu, 2006).

Saldırganlık ve öfke kişinin kendisine veya başkasına zarar veren bir davranış biçimi ve toplum tarafından onaylanmayan olumsuz bir tutumu ortaya koymaktadır. Sportif yarışma veya müsabaka sırasında kişinin mücadele hırsı, aşırı efor sarf etme, kazanmak için yüksek düzeyde baskı altında olma gibi durumlar bireyi öfkeli ve saldırgan bir duruma getirebilmektedir. Bu olumsuz özellikleri en aza indirmek veya ortadan kaldırmak için sporun önemli araç olduğu gösterilmek istenmiştir. Bu kapsamda spor lisesi ve spor bilimleri fakültesi öğrencilerindeki öfke ve saldırganlık düzeylerinin ortaya konması ve karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Metod

Araştırmada spor lisesinden 113 ve Yaşar Doğu spor bilimleri fakültesinden 146 toplam 259 öğrencinin doldurduğu ölçek değerlendirilmiştir. Ek-sik doldurulan anketler değerlendirme dışı bırakılmıştır. Gönüllülük esasına göre anketler doldurulmuştur.

Veri toplama

Veri toplama aracı olarak “Sürekli Öfke-Öfke ifade Tarz Ölçeği” ile Buss ve Perry Saldırganlık ölçeği kullanılmıştır.

Sürekli Öfke-Öfke ifade Tarz Ölçeği: Bu ölçek Spielberg (1988) tarafından geliştirilmiş ve Özer (1994) tarafından Türkçe 'ye uyarlaması yapılmıştır. Sürekli öfke ölçek maddeleri 10 adet, öfke tarz ölçeği maddeleri 24 adettir. Öfke tarz ölçeği üç alt boyuttan oluşur. Bunlar öfke içte (veya Bastırılmış Öfke = 8 madde), öfke dışta (veya Dışa Vurulmuş Öfke= 8 madde) ve Öfke kontroldür (veya Kontrol Altına Alınmış Öfke= 8 madde). Ölçek 4'lü Likert tipi bir ölçektir. Soruların hepsi olumludur (düzdür).Hemen hiçbir zaman (1), bazen (2), çoğu zaman (3) ve Hemen her zaman (4) olarak puanlanır. Sürekli Öfke 'den alınan yüksek puanlar, öfke düzeyinin yüksek olduğunu; Kontrol Öfke ölçeğindeki yüksek puanlar öfkenin kontrol edilebildiğini; Öfke Dışta ölçeğindeki yüksek puanlar, öfkenin kolayca ifade edilebildiğini ve Öfke içte ölçeğindeki yüksek puanlar ise öfkenin bastırılmış olduğunu göstermektedir (Esen ve Çelikkaleli, 2002).

Saldırganlık ölçeği: Buss ve Perry tarafından geliştirilen, Andaç Demirtaş tarafından (2012) güvenilirlik çalışması yapılarak Türkçeye çevrilen “saldırganlık ölçeği” kullanılmıştır. Anket 5'li likert tipi ölçek şeklinde uygulanmıştır. Fiziksel saldırganlık, sözel saldırganlık, düşmanlık ve öfke olmak üzere saldırganlığın dört farklı boyutunu ölçmeyi amaçlamaktadır. Fiziksel saldırganlık alt ölçeği, başkalarına fiziksel olarak zarar verme ile ilişkili 9 soru; sözel saldırganlık alt ölçeği, başkalarını sözel yolla incitmeyi içeren 5 soru; öfke alt ölçeği, saldırganlığın duygusal boyutunu ölçmeyi

hedefleyen 7 soru; düşmanlık alt ölçeği ise saldırganlığın bilişsel boyutunu ölçmeyi hedefleyen 8 soru içermektedir. Bu çalışmada saldırganlık ölçeğinin iç tutarlığı 0.82 elde edilmiştir.

İstatistiksel işlemler

Verilerin değerlendirilmesinde SPSS 22 paket programı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılıp dağılmadığını test etmek için Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış ve verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. İstatistiksel farklılıklar için Bağımsız gruplarda t- testi kullanılmıştır.

Bulgular

Spor lisesi ve spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin antropometrik özellikleri tablo 1’de verilmiştir. Tablo 2 ve 3 ‘de öfke durumları verilmiştir. Tablo 4 ve 5’de saldırganlık durumları verilmiştir. Tablo 6’da öfke ve saldırganlık durumlarının birbirleri ile ilgili korelasyon değerleri bulunmaktadır.

Tablo 1. Öğrencilerin cinsiyete göre yaş, boy uzunluğu ve vücut ağırlığı ortalamaları

Alt boyutlar	Cinsiyet	N	Ortalama	SS	t- testi
Yaş (yıl)	Kadın	136	17,02	2,66	-6,44**
	Erkek	123	20,71	6,06	
Boy uzunluğu (cm)	Kadın	136	160,48	10,42	-13,18**
	Erkek	123	175,28	7,16	
Vücut ağırlığı (kg)	Kadın	136	50,84	11,51	-13,39**
	Erkek	123	70,04	11,53	

** $p < 0,001$

Tablo 2. Öğrencilerin cinsiyete göre öfke puanlarının karşılaştırılması

Alt boyutlar	Cinsiyet	N	Ortalama	SS	t- testi
Sürekli öfke	Kadın	136	19,35	5,51	-4,03**
	Erkek	123	22,01	5,05	
Öfke içte	Kadın	136	16,24	4,44	-1,22
	Erkek	123	16,88	3,82	
Öfke dışta	Kadın	136	15,72	5,13	-3,38**
	Erkek	123	17,67	4,05	
Öfke kontrol	Kadın	136	21,91	4,55	1,15
	Erkek	123	21,28	4,30	

** $p < 0,001$

Öğrencilerin cinsiyete göre yaş, boy uzunluğu, vücut ağırlığı ortalamalarına bakıldığında tüm parametrelerde kadınların erkeklere göre daha düşük ortalamaya sahip olduğu görülmüştür

Cinsiyete göre öğrencilerinin öfke kontrol puanları erkeklerde 21,28 ve kadınlarda 21,91 puan olarak bulunmuştur. Sürekli öfke, öfke içte ve öfke dışta puanları kadınlarda erkeklerden daha düşüktür.

Tablo 3. Spor lisesi ve spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin öfke puanlarının dağılımı

Alt boyutlar	Öğrenci	N	Ortalama	SS	t-testi
Sürekli öfke	Spor Lisesi	113	19,28	5,07	-3,84**
	Spor bilimleri	146	21,82	5,52	
Öfke içte	Spor Lisesi	113	16,20	4,46	-1,25
	Spor bilimleri	146	16,85	3,86	
Öfke dışta	Spor Lisesi	113	15,20	4,96	-4,90**
	Spor bilimleri	146	17,96	4,13	
Öfke kontrol	Spor Lisesi	113	22,00	4,52	-1,97*
	Spor bilimleri	146	21,27	4,32	

* $p<0,05$ ** $p<0,001$

Spor lisesi ve spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin öfke kontrol puanlarına bakıldığında spor lisesi öğrencilerinin 22,00 puan ve spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin ise 21,27 puan olarak bulunmuştur. Sürekli öfke, öfke içte ve öfke dışta puanları spor lisesi öğrencilerinin spor bilimleri fakültesi öğrencilerinden daha düşüktür.

Tablo 4. Öğrencilerin cinsiyete göre saldırganlık puanları karşılaştırılması

Alt boyutlar	Cinsiyet	N	Ortalama	SS	t- testi
Fiziksel saldırganlık	Kadın	136	20,05	7,59	-5,39**
	Erkek	123	24,39	4,92	
Düşmanlık	Kadın	136	24,07	6,66	4,04**
	Erkek	123	21,17	4,59	
Öfke	Kadın	136	18,51	5,64	1,18
	Erkek	123	19,26	4,31	
Sözel saldırganlık	Kadın	136	13,88	4,14	-1,37
	Erkek	123	14,53	3,43	
Toplam saldırganlık	Kadın	136	76,51	20,01	-1,32
	Erkek	123	79,35	13,33	

** $p<0,001$

Öğrencilerin cinsiyete göre saldırganlık puanlarına bakıldığında toplam saldırganlıkta erkekler 79,35 puan ve kadınlar 76,51 puan almıştır.

Her ne kadar istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmazsa da erkelerin toplam saldırganlık puanları kadınlardan daha yüksektir.

Tablo 5. Spor lisesi ve spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin saldırganlık puanlarının dağılımı

Alt boyutlar	Öğrenci	N	Ortalama	SS	t-testi
Fiziksel saldırganlık	Spor Lisesi	113	19,63	6,82	-5,93**
	Spor bilimleri	146	24,35	5,98	
Düşmanlık	Spor Lisesi	113	23,07	6,65	0,97
	Spor bilimleri	146	22,35	5,22	
Öfke	Spor Lisesi	113	18,14	4,79	-2,23*
	Spor bilimleri	146	19,53	5,21	
Sözel saldırganlık	Spor Lisesi	113	13,99	3,95	-0,77
	Spor bilimleri	146	14,36	3,72	
Saldırıcılık toplam	Spor Lisesi	113	74,84	17,28	-2,72*
	Spor bilimleri	146	80,60	16,70	

* $p < 0,05$ ** $p < 0,001$

Spor lisesi ve spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin saldırganlık puanlarına göre toplam saldırganlıkta liseli öğrenciler 74,80 puan ve spor bilimleri fakültesi öğrencileri 80,60 puan almıştır. Spor lisesi öğrencilerinin spor bilimleri fakültesi öğrencilerine göre saldırganlık puanları daha düşüktür.

Tablo 6. Öğrencilerin öfke ve saldırganlık ölçek puanları arasındaki ilişkiler

	Öİ	ÖD	ÖK	FS	D	Ö	SS	TS
SÖ	,54**	,75**	-,30**	,61**	,42**	,67**	,51**	,70**
Öİ		,62**	-,15*	,32**	,53**	,48**	,34**	,53**
ÖD			-,33**	,62**	,39**	,70**	,46**	,69**
ÖK				-,51**	-,16**	-,43**	-,23**	-,44**
FS					,32**	,68**	,52**	,82**
D						,51**	,43**	,72**
Ö							,56**	,86**
SS								,75**

* $p < 0,05$ ve ** $p < 0,001$

Sürekli Öfke (SÖ), Öfke içte (Öİ), Öfke Dışta (ÖD), Öfke kontrol (ÖK), Fiziksel Saldırıcılık (FS), Düşmanlık (D), Öfke (Ö), Sözel saldırganlık (SS) ve Toplam saldırganlık (TS).

Öfke ve saldırganlık puanları korelasyonlarına bakıldığında Öfke kontrolünün diğer öfke alt ölçekleri ve saldırganlık alt ölçek ve toplam ölçek puanları ile negatif ilişkisi vardır. Diğer parametreler birbiri ile pozitif ilişki içerisinde.

Tartışma

Çalışmaya katılan öğrencilerin yaş ortalamaları erkeklerde 20,71 yıl ve kadınlarda 17,02 yıl şeklindedir. Boy uzunlukları kadınlarda 160,48 cm ve erkeklerde 175,28 cm iken vücut ağırlıkları kadınlarda 50,88 kg ve erkeklerde 70,04 kg bulunmuştur. Cinsiyete göre yaş, boy uzunluğu ve vücut ağırlıkları arasındaki farklılıklar anlamlıdır ($p<0,001$).

Cengiz ve ark. (2018) üniversite öğrencilerinde Sürekli Öfke-Öfke İfade Tarzı Ölçeği puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Atay ve ark. (2017) çalışmalarında sürekli öfke alt ölçeği puanlarını sedanterlerde 21,73 puan ve güreşçilerde 22,51 puan olarak bulmuşlardır. Diğer boyutlarda da benzer puan durumu vardır. Bu çalışmada sürekli öfke puanı kadınlarda 19,35 puan ve erkeklerde 22,01 puan, Öfke içte erkeklerde 16,88 puan ve kadınlarda 16,24 puan olarak bulunmuştur. Öfke dışta ise kadınlarda 15,72 puan ve erkeklerde 17,67 puan iken öfke kontrol kadınlarda 21,29 puan ve erkeklerde 21,28 puan alınmıştır. Cinsiyete göre sürekli öfke durumunda ve öfke dışta anlamlı farklılık varken ($p<0,05$) ve öfke içte ve öfke kontrol şekilleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). Yöndem ve Bıçak'ın (2008) Eğitim Fakültesi'nde okuyan üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmalarında; cinsiyete göre öfke kontrolü yönünden her iki cinsiyette benzerlikler gözlenirken, erkeklerin kızlara kıyasla öfke düzeyinin, içe yönelik ve dışa yönelik öfkelerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Bostancı ve ark. (2006) üniversite öğrencileri ile yaptıkları bir diğer çalışmada ise öfke belirtileri yönünden kızlar ve erkekler arasında fark bulunmamıştır. Öfkenin ifade tarzının cinsiyete göre değişiklik gösterdiği çalışmalar da bulunmaktadır (Balkaya ve Şahin, 2003; Tambağ ve Öz, 2005). Batıgün ve Utku (2006) ve Tambağ ve Öz (2005) çalışmalarında kadınların öfkelerini daha fazla içe atma eğiliminde olduğunu, çünkü toplumsal kurallar gereği kadınların öfkelerini dışa vurduklarında kontrolsüz ve zayıf, erkeklerin ise öfkelerini dışa vurduklarında güçlü ve erkeksi algılandığını göstermektedir. Bayanlar öfkelerini erkeklerden daha az dışa vurdukları için öfke birikmekte ve sürekli öfkenin erkeklerden yüksek çıkmasına neden olmaktadır. Karadağ (2018) çalışmasında Kick boks sporcularında bayanların erkeklere göre biraz daha fazla öfkelerini dışa vurdukları yani öfkenin kolayca ifade ettik-

leri belirtilmiştir. Bu çalışmada ise erkeklerin sürekli öfke düzeyi kadınlardan daha yüksek olduğu söylenebilir. Öfke dışta erkeklerin kadınlardan aldığı puanın daha yüksek olması onların kadınlara göre öfkelerini daha kolayca ifade edebildikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu çalışma Kick boks sporcuları dışında burada bahsedilen çalışmaları desteklemektedir.

Öfke dışta ölçeğindeki yüksek puanlar, öfkenin kolayca ifade edilebildiğini ve Öfke içte ölçeğindeki yüksek puanlar ise öfkenin bastırılmış olduğunu göstermektedir (Esen ve Çelikkaleli, 2002). Elkin ve Karadağlı (2016) çalışmalarında öğrencilerin yaşı ile sürekli öfke ve öfke ifade tarzları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Kaya ve ark. (2012) çalışmasında ise öğrencinin yaşı arttıkça kontrol altına alınmış öfke puanlarının düştüğü görülmüştür. Akpınar ve ark. (2012) çalışmasında dışa vurulan öfkede yaş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Nas ve ark (2018) çalışmalarında ise dışa vurulan öfkede yaş değişkenine farklı iken içe vurulan öfkeyle ilgili her hangi bir fark bulunmamıştır. Bu çalışmada lise öğrencileri doğal olarak üniversite öğrencilerine göre daha küçük yaştadır. Bu çalışmada spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin sürekli öfke puanı 21,82 iken lise öğrencilerinde 19,28 puandır. Öfke içte puanı spor lisesi öğrencilerinde 16,20 puan ve spor bilimleri fakültesi öğrencilerinde 16,85 puandır. Yine öfke dışta puanı spor bilimleri fakültesi öğrencilerinde 17,96 puan ve spor lisesi öğrencilerinde 15,20 puandır. Öfke kontrol boyutunda ise spor bilimleri fakültesi öğrencilerinde 21,27 ve spor lisesi öğrencilerinde 22,00 puandır. Lise ve spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin sürekli öfke ve öfke ifade şekilleri arasında (öfke içte hariç) anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$, $p<0,001$). Üniversite öğrencilerinde sağlık durumunun iyi olması ile insanların kendini güçlü hissetme veya olumlu kişilik özellikleri artırabilir (İmamoğlu, 2017). Hatta kişilik özellikleri eğitimle olumlu yönde değişir (İmamoğlu ve Demirtaş, 2017; Koca ve ark., 2018). Düzenli olarak fiziksel aktivite ya da spor yapan genç birey ve gruplar yapmayanlara oranla psikolojik, sosyolojik ve fiziksel olarak daha üstün durumdadırlar (İmamoğlu ve ark.,2018). Bu çalışmada sürekli öfke ve öfke dışta boyutlarında üniversite öğrencilerinin daha yüksek puan almaları üniversite öğrencilerinin öfke düzeyinin daha yüksek oluşu ve öfkelerini daha kolay dışa yansıtılabildikleri şeklinde yorumlana-

bilir. Öfke kontrol boyutunda ise lise öğrencilerinin üniversite öğrencilerine göre daha yüksek puan almaları öfkelerini daha iyi kontrol edebildiklerini düşündürmektedir. Bu durum beklenmeyen bir sonuçtur.

Cinsiyet değişkeni açısından yapılan karşılaştırmalarda, erkek öğrencilerin saldırganlıklarının kızlardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Camadan ve Yılmaz, 2017). Ölçeğin geliştiricisi Buss ve Perry (1992), erkeklerin fiziksel saldırganlık ve sözel saldırganlık puanlarının kadınlarınkinden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Ceylan (2012) çalışmasında cinsiyetler açısından erkekleri daha saldırgan bulmuştur. Duygu (2012) spor eğitimi alan öğrencilerde saldırganlık düzeylerinin cinsiyetlere göre değiştiğini bulmuştur. Erşan ve ark. (2009) çalışmalarında saldırganlık ölçeği puan ortalamalarını arasındaki yaşa, cinsiyete, bölüm ve bransa göre farklar istatistiksel yönden anlamlı bulunmamıştır. Demirtaş ve ark. (2018) bir çalışmada Üniversite de spor ve güzel sanatlar eğitimi alan öğrencilerde atılganlık dışında benzer saldırganlık eğilimi bulmuştur. Bu benzerlik nedenleri olarak aldıkları spor ve sanat eğitiminin etkili olduğu gösterilmiştir. Andaç saldırganlık geçerlilik çalışmasında (2012) toplam saldırganlık puanını erkeklerde 82,00 ve kadınlarda 80,78 olarak bulmuştur. Andaç (2012) çalışmasında sadece fiziksel saldırganlık puanları açısından bir cinsiyet farklılığı olduğunu belirtmiştir. Erkeklerin bu alt ölçekten aldıkları puanlar kadınların puanlarından anlamlı ölçüde yüksektir. Bu çalışmada fiziksel saldırganlık puanını erkeklerde 24,39 ve kadınlarda 20,05 bulunurken, düşmanlık erkeklerde 21,17 ve kadınlarda 24,07 puan, öfke erkeklerde 19,26 ve kadınlarda 18,51 puan, sözel saldırganlık erkeklerde 14,53 ve kadınlarda 13,88 puan bulunmuştur. Ölçek toplam saldırganlık puanını ise erkeklerde 79,35 puan ve kadınlarda 76,51 puan olarak bulmuştur. Bu çalışmada cinsiyete göre fiziksel saldırganlık ve düşmanlık alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$). Öfke ve sözel saldırganlık alt boyutunda ve toplam saldırganlıkta cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$).

Bu çalışmada spor lisesi ve spor bilimleri fakültesi öğrencilerinde fiziksel saldırganlık ve öfke alt boyutu ile toplam saldırganlıkta anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0,05$ ve $p<0,001$). Üniversite öğrencilerinin fiziksel saldırganlık, öfke ve toplam saldırganlık puanları lise öğrencilerinden yüksektir. Öğrencilerin umutsuzluk düzeyi stres düzeyini artırabilir (İma-

moğlu ve Demirtaş, 2017). Bir çalışmada Üniversite spor eğitimi öğrencilerinin liderlik yönelimlerinin iyi olduğu belirlenmiştir (Çetinkaya ve İmamoglu, 2018). Sporun üniversite öğrencilerinde anksiyeteyi düşürdüğü bulunmuştur (Ermiş ve İmamoglu, 2019). Camadan ve Yazıcı (2017) çalışmalarında üniversite öğrencilerinin saldırganlıklarının sınıf düzeyinden etkilendiği belirtilmiştir. Medyada yer alan saldırganlığın model alma yoluyla takip edilmesinin, sergilenen saldırgan davranışlara duyarsızlaşarak veya dünyanın ve yaşamın güvensiz bir ortam olduğu algısına sahip olunarak bireylerin saldırganlığa eğilim göstermelerine yol açtığı ifade edilmiştir. Yukarıda yapılan değerlendirmeler çerçevesinde lise öğrencilerine göre üniversite öğrencilerinin daha saldırgan olmaları normal bir durumdur. İnsanların gündelik hayatlarında veya eğitim ortamlarındaki ihtiyaçlarını gidermede zorlanmaları saldırganlığa neden olabilir. Bu nedenle de üniversite öğrencilerinin bir kısmının ailelerinden uzakta olmaları ve ekonomik sıkıntıyı daha fazla hissetmeleri de etkili olabilir.

Bu çalışmada öfke ve saldırganlık ölçekleri alt ölçekler ve toplam puanlar arasında öfke kontrolü hariç pozitif korelasyonlar bulunmuştur. Öfke kontrolü ile ise negatif korelasyonlar bulunmuştur ($p < 0,05$ ve $p < 0,001$). Sürekli öfke, öfke içte ve öfke dışta puanı arttıkça öfke kontrolü d puanı düşmektedir. Yine öfke kontrolü puanı arttıkça saldırganlık ölçek puanları düşmektedir. Spor lisesi ve Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin öfke kontrol düzeylerinin düşürülmesi öfkelerini kontrol altına alma ve saldırganlıklarını azaltmak için önemli görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler

Erkeklerin sürekli öfke düzeyi kadınlardan daha yüksek olduğu söylenebilir. Erkekler kadınlara göre öfkelerini daha kolayca ifade edebilmişlerdir. Spor bilimleri fakültesi öğrencileri spor lisesi öğrencilerine göre öfkelerini daha kolay dışa yansıtılabilmektedirler. Spor lisesi öğrencileri Spor bilimleri fakültesi öğrencilerine göre öfkelerini daha iyi kontrol edebilmişlerdir. Yine cinsiyete göre fiziksel saldırganlık ve düşmanlık boyutlarında farklılık bulunmuştur. Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin spor lisesi öğrencilerine göre saldırganlık düzeyleri daha yüksektir. Öfkeyi kontrol etme ve Saldırganlık düzeylerini düşürücü eğitim ve seminerlere yer verilmelidir.

EXTENDED ABSTRACT

**Investigation of Anger and Aggression Levels of
Sports High School and Sports Science Faculty
Students**

*

Bade Yamak - Osman İmamoglu - Murat Eliöz - Mehmet Çebi - İzzet İslamoğlu
Samsun On Dokuz Mayıs University

In this study, it was aimed to investigate the anger-anger expression patterns and aggression levels of sports high school and sports science faculty students. In the study, a questionnaire consisting of 113 students from sports high school and 146 students from Yaşar Doğu sports sciences faculty was evaluated. "Trait Anger-Anger Expression Style Scale" and Buss and Perry Aggression Scale were used as data collection tools. Kolmogorov-Smirnov test was used to test the normal distribution of the data and it was determined that the data showed normal distribution. Independent t-test was used for statistical differences. The mean age of the students was 20.71 years for males and 17.02 years for females. Length length was 160,48 cm in females and 175,28 cm in males whereas body weight was 50,88 kg in females and 70,04 kg in males. The differences between age, height and body weights were significant ($p < 0.001$). Anger control scores of the students by gender were 21.28 for males and 21.91 for females. The scores of trait anger, anger inside and outside anger were lower in women than men. There was a significant difference ($p < 0.05$) between the anger status and the anger control styles ($p > 0.05$). Anger control scores of sports high school and sports faculty students were 22.00 points for sports high school students and 21.27 points for sports faculty students. The scores of trait anger, anger inside and anger outside were lower in sports high school students than in sports faculty students. There was a significant difference between high anger and anger expressions (except anger inside) ($p < 0.05$, $p < 0.001$). In the comparison of the students' Aggression Points by Gender, the total aggression score was 79.35 points for males and 76.51 points for females. Although no statistically significant difference was found, total

aggression scores of males were higher than females. There was a significant difference in physical aggression and hostility sub-dimension according to gender ($p < 0.05$). There was no significant difference in anger and verbal aggression sub-dimension and total aggression by gender ($p > 0.05$). Distribution of Aggression Levels Scores According to the Status of Being a Student of Sports High School and Sports Faculties In total aggression, high school students received 74.80 points and university students scored 80.60 points. Distribution of Aggression Levels Scores According to the Status of Being a Student of Sports High School and Sports Faculties In total aggression, high school students received 74,80 points and university students scored 80,60. Aggression scores of sports high school students are lower than sports school students. There was a significant difference between physical aggression and anger subscale and total aggression among sports high school and sports faculty students ($p < 0.05$ and $p < 0.001$). There were positive correlations between anger and aggression scales and total scores except anger control. There were negative correlations with anger control ($p < 0.05$ and $p < 0.001$). As the scores of continuous anger, anger inside and outside anger increased, anger control d score decreased. Again, as anger control score increases, aggression scale scores decrease. Reducing anger control levels of sports high school and sports faculty students has been seen as important for controlling their anger and reducing their aggression.

It can be said that men's anger level is higher than women. Men were able to express their anger more easily than women. Sports faculty students can express their anger more easily than sports high school students. Sports high school students were better able to control their anger than university students. Also, there was a difference in physical aggression and hostility according to gender. Aggression levels of university students are higher than sports high school students. Training and seminars to control anger and reduce aggression should be included

Kaynakça / References

Akpınar, S., Temel, V. ve Nas, K. (2012). Determination of students' trait anger and anger expression styles who are studying at physical education and sports high school. *Prime journal of social science (PJSS)*, 1(3), 46-50.

- Alden, L. E. ve Wallace, S. T. (1995). Social phobia and social appraisal in successful and unsuccessful social interactions. *Behavior Research and Therapy*, 33, 497-505.
- Andaç, D. M. (2012). Buss peri saldırganlık ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 23, 1-6.
- Atay, E., Tanır, H., Çetinkaya, E. ve Kaya E. (2017). Sedanter kadınlar ile ve güreşçi kadınların öfke düzeylerinin karşılaştırılması, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 64 , 507-511.
- Balkaya F., ve Şahin N. H. (2003). Çok boyutlu öfke ölçeği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 14(3), 192-202.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social theory*. Englewood Cliffs, Nj: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive process through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25(5), 729-735.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G., V., ve Pastorelli, C. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality end Social Psychology*, 35, 1110-1119.
- Batgün, A. ve Şahin, N. (2003). Öfke, dürtüsellik ve problem çözme becerilerindeki yetersizlik gençlik intiharlarının habercisi olabilir mi? *Türk Psikoloji Dergisi*, 18(51), 37-52.
- Bilgin, N. (1988). *Sosyal psikolojiye giriş*. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Bostancı, N., Çoban, Ş., Tekin Z. ve Özen A. (2006). Üniversite öğrencilerinin cinsiyete göre öfke ifade etme biçimleri, *Kriz Dergisi*. 14(3), 9-18.
- Boxer, P. ve Tisak, M. S. (2005). Children's beliefs about the continuity of aggression. *Aggressive Behavior*, 31(2), 172-188.
- Buss, A.H. ve Perry M. (1992). The aggression questionnaire. *J Pers Soc Psych*, 63, 452-9.
- Camadan, F. ve Yazıcı, H. (2017). Investigation of the aggression tendency observed in university students in terms of different variables. *Journal of Higher Education and Science*, 7(2), 225-234.
- Canbuldu, S. (2006). *Çok boyutlu öfke envanteri'nin uyarlama çalışması*. Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı.
- Ceylan, D. (2012). *BESYO öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin incelenmesi*. Mezuniyet Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Yüksek Okulu Spor Yöneticiliği Bölümü.

- Çengiz, R., Koçak, F. ve Sunay, H.(2018). Investigation of the level of anger and impulsive behavior of the high school of physical education and sports students. *Spormetre*, 16(1), 29-38.
- Çetinkaya, G. ve İmamoğlu, G. (2018). Research on leadership tendency of students taking sports education according difference variations. *The Journal of International Social Research*, 11(59), 719-725.
- Demirtaş, A.M. (2012). Saldırıcılık ölçeğinin Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması, *Türk Psikiyatri Dergisi*, 23, 1-5.
- Dervent, F., Arslanoğlu E. ve Şenel Ö. (2010). Lise öğrencilerinin saldırıcılık düzeyleri ve sportif aktivitelere katılımı ilişkisi:İstanbul İli Örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 523–525.
- Demirtaş, Ö., İmamoğlu, G. ve Yamaner, F. (2018). Üniversitede spor ve güzel sanat eğitimi alan bireylerin saldırıcılık düzeylerinin incelenmesi. 6. *Uluslararası Bilim Kültür ve Spor Kongresi Bildiri Kitabı* içinde (s.696-706.) Tarih, Ankara. ISBN 978-605-83344-6-5.
- Elkin, N. ve Kardağlı, F. (2016). Anger expression and related factors in university students, *Anatol Clin*, 21(1), 64-71.
- Ermış, E. ve İmamoğlu, G. (2019). The effects of sport education and fine arts education on social appearance anxiety. *Journal of Education and Training Studies*, 7(6), 1-6.
- Esen, B.K. ve Çelikkaleli, Ö. (2002). Üniversite öğrencilerinin sosyal yetkinlik düzeyleri ile sürekli öfke ve öfke ifade biçimlerinin incelenmesi, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(29), 37-49.
- Erdoğdu, M., Koçyiğit, M., Kayışoğlu, N.B. ve Yılmaz, B. (2018). futbol ve futsal branşlarında spor yapan genç kadınların saldırıcılık yaklaşımları. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD)*, 4(SI), 1-14.
- Erşan, E.E., Doğan O. ve Doğan S. (2009). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin saldırıcılık düzeylerinin sosyodemografik açıdan değerlendirilmesi, *Cumhuriyet Tıp Dergisi*, 31, 231-238.
- Genç, H. (2007). *Grupla öfke denetimi eğitiminin lise 9. sınıf öğrencilerinin sürekli öfke düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı.
- İmamoğlu, G. (2017). The investigation of the beck hopelessness scale and characteristics in fine art and basic education students. *İdil*, 6(37), 1-20.

- İmamoğlu, G. (2017). The comparison of the self-perceptions of individuals with and without art education. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 7 (2), 375-384.
- İmamoğlu, G. ve Demirtaş, Ö. (2017). Investigation of students' views who receive art and religious training about body image, *International Journal of Cultural and Social Studies (IntJCSS)*, 3(SI), 476-483.
- İmamoğlu, G., Koca F. ve Gönülateş, S. (2018). Research on the attitudes of the students towards visual arts studying in sports and music education departments. *The Journal of Academic Social Science*, 6(81), 1-13.
- Karadağ, M. (2018). Examination the anger management levels of the athletes in kickbox teams. *Journal of History School (JOHS)*, 11(33), 1157-1175.
- Kaya, N., Kaya, H., Atar, N., Turan, N., Eskimez, Z., Palloş, A. ve Aktaş A. (2012). Hemşirelik ve ebelik öğrencilerinin öfke ve yalnızlık özellikleri, *Hemşirelikte Eğitim ve araştırma Dergisi*, 9(2), 18-26.
- Koca, F., İmamoğlu, G. ve İmamoğlu O. (2018). Sports status of high school students and investigation of personality characteristics by gender. *The Journal of Academic Social Science*, 6(80), 31-42.
- Kökdemir, H. (2004). Öfke ve öfke kontrolü. *Pivolka*, 3(12), 7-10.
- Kesen, N.F., Deniz, M.E ve Durmuşoğlu, N. (2007). Ergenlerde saldırganlık ve öfke düzeyleri arasındaki ilişki: Yetiştirme yurtları üzerinde bir araştırma. *SÜ. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17,353-64.
- Nas, K., Birol, S.Ş. ve Temel, V. (2016). Futsalcıların öfke tarzlarının bazı değişkenler açısından belirlenmesi. *Inonu University, Journal of Physical Education and Sport Sciences*, 3(1), 10-22.
- Özer, A. K. (1994). Sürekli öfke (SL-ÖFKE) ve öfke ifade tarzı (ÖFKE-TARZ) ölçekleri ön çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 31, 26-35.
- Ramirez, J. M., ve Andreu, J. M. (2006). Aggression and some related psychological constructs (anger, hostility, and impulsivity): Comments from a research project. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 30(3), 276-291.
- Roberto, A. J., Meyer, G., Boster, F. J., ve Roberto. H. L. (2003). Adolescents' decisions about verbal and physical aggression: An application of the the theory of reasoned action. *Human Communication Research*, 29(1), 135-147.
- Soykan, Ç. (2003). Öfke ve öfke yönetimi. *Kriz Dergisi*, 11(2), 19-27.
- Soysal, A.Ş., Can, H., ve Kılıç, K. M. (2009). Üniversite öğrencilerinde A tipi davranış örüntüsü ile öfke ifadesi arasındaki ilişkinin analizi ve cinsiyetler açısından karşılaştırılması. *Klinik Psikiyatri*, 12, 61-67.

- Tafrate, R. C., Kassinove, H., ve Dundin, L. (2002). Anger episodes in high and low trait anger community adults. *Journal of Clinical Psychology*, 58(12), 1573-1590.
- Tambağ H., Öz, F. (2005). Aileleriyle birlikte ve yetiştirme yurtlarında yaşayan ergenlerin öfke ifade etme biçimleri. *Kriz Dergisi*, 13(1), 11-21.
- Weber, H., ve Wiedig-Allison, M. (2007). Sex differences in anger-related behaviour: Comparing expectancies to actual behaviour. *Cognition and Emotion*, 21(8), 1669-1698.
- Yöndem, Z. D. Ve Bıçak B. (2008). Öğretmen adaylarının öfke düzeyi ve öfke tarzları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-15.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Yamak, B., İmamoğlu, O., Eliöz M., Çebi, M. ve İslamoğlu, İ. (2018) Spor Lisesi ve Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Öfke ve Saldırganlık Düzeylerinin Araştırılması. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi* , 14(20), 314-332. DOI: 10.26466/opus.592641

Kişilik Tipi İle Kariyer ve Akademik Desteğin Kariyer Uyum Yeteneklerine Etkisi: Bir Saha Araştırması

DOI: 10.26466/opus.586662

*

Mehmet Ali Taş* - Mehmet Özmen**

* Arş. Gör, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üni., İ.İ.B.F., Sağlık Yönetimi Bölümü, Burdur/Türkiye

E-Posta: matas@mehmetakif.edu.tr

ORCID: [0000-0001-9714-7188](https://orcid.org/0000-0001-9714-7188)

** Dr. Öğr. Üyesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Bucak Zeliha Tolunay Uygulamalı Teknoloji ve İşletmecilik Yüksekokulu, Yönetim Bilişim Sistemleri Bölümü, Burdur/Türkiye

E-Posta: mehmetozmen@mehmetakif.edu.tr

ORCID: [0000-0001-6369-8686](https://orcid.org/0000-0001-6369-8686)

Öz

Henüz çalışma hayatına atılmamış bireylerin iş dünyasında meydana gelen değişimlere hazırlıklı olması gerekmektedir. Bu noktada, bireylerin zihinsel ve duygusal yapıdan oluşan kariyer uyum yetenekleri önemli bir rol oynamaktadır. Bu yapının geliştirilmesi, güçlendirilmesi mümkündür ve başka faktörlerden etkilenmesi de muhtemeldir. Buradan hareketle yapılan bu çalışmada A ve B kişilik tipleri ile kariyer ve akademik desteğin kariyer uyum yetenekleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Burdur Mehmet Akif Ersoy üniversitesinin İ.İ.B.F 4. Sınıf ve Sosyal Bilimler Enstitüsünün lisansüstü eğitimine devam eden toplam 499 kişi üzerinde anket yöntemi kullanılarak bir araştırma yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre A ve B kişilik tipleri ile kariyer ve akademik desteğin kariyer uyum yetenekleri üzerinde anlamlı ve olumlu bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca A kişilik tipinin yarattığı etkinin, B kişilik tipinin etkisine kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Boyutlar bağlamında ise A kişilik tipi en yüksek kontrol boyutunu, B kişilik tipi de ilgi boyutunu etkilemektedir. Bunun yanında ayrıca kariyer ve akademik desteğinin de en fazla ilgi boyutunu etkilediği saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Kişilik, A ve B Kişilik Tipleri, Kariyer ve Akademik Destek, Kariyer Uyum Yetenekleri*

The Effect of Personality Type and Career and Academic Support on Career Adaptability: A Field Research

*

Abstract

Individuals who have not yet been put into working life should be prepared for the changes occurring in the business world. At this point, individuals' mentally and emotionally structured career adaptability skills play an important role. It is possible to develop, strengthen and be influenced by other factors. In this study, the effects of A and B personality structure and career and academic support on career adaptability were investigated. For this purpose, a total of 499 person attending the graduate program of the Institute of Social Sciences and Faculty of Economics and Administrative Sciences of Burdur Mehmet Akif Ersoy university have been conducted by using the survey method. According to the findings, the personality type of A and B, career and academic support have a significant and positive effect on career adaptability. However, the effect of personality type A was found to be higher than the effect of type B personality. In the context of dimensions, type A personality affects the most control factor. B personality type and career and academic support were also found to affect the factor of concern most.

Keywords: *Personality, Type A and Type B Personality, Career and Academic Support, Career Adaptability*

Giriş

Günümüzde yaşanan hızlı gelişmeler ve sürekli değişen çevre şartları, insanların iş hayatında daha hızlı meslek değiştirmesine sebep olmaktadır. Nitekim günümüzde çalışanların bir dizi bilgi, beceri ve yetkinlik kazanması konusunda örgütlerin daha fazla beklentiye girmektedir. Diğer taraftan bireyler; teknolojiye ayak uydurma, esnek olabilme ve kendi istihdam olanaklarını yaratma noktasında çaba göstermek durumundadır. Bu açıdan bakıldığında bireylerin kariyer gelişimi kuruluşa bağlı değil, kişinin kendisinin belirlemesi gerektiği ileri görülmektedir (Potgieter, 2014, s.20-22). Bireylerin karşılaştığı bu teknolojik ve iş hayatındaki kapsamlı değişim; farklılıklara uyum gösterme kabiliyetini, iş hayatının beklentilerini ve bunun yanında kendilerini geliştirmelerini vurgulamaktadır (Barutçu, 2004, s.319; Güney, 2014, s.145). Yani bu değişimler kişileri birden fazla yeteneğe sahip olmaya doğru itmektedir. Bireylerin kendilerini çevresel koşullara göre revize etme ihtiyacını doğurmaktadır (Karacan ve Güneri, 2017, s.196).

Çevresel faktörlerin yanında kariyer seçimi üzerinde en fazla etkisi bulunan unsurlardan bir tanesi de şüphesiz zaman içerisinde az değişim gösteren kişilik özelliğidir (Onay ve Zel, 2011, s.266). Kişilik unsuru hayatın her aşamasında kendini gösteren ve alınan kararlarda etkili olan önemli bir faktördür. Tercih edilen meslek ile kişilik yapısının uyumlu olması gerekmektedir. Meslek/iş, kişinin ihtiyaç ve değerlerini karşılarsa ve bu işi yaparken işin gerektirdiği yetenek ve beceriler o kişide mevcut ise kişi ile iş arasında uyum gelişmektedir. Yüksek performansın sağlanabilmesi için işin gerektirdiği yetenekler (çevresel faktörler) ile bireyin yetenekleri (kişisel özellikler) denk olması gerektiği konusunda bir mutabakat mevcuttur (Ünsal, 2014, s.149-150). Bu nedenle bireysel farklılıklara odaklanmak ve kariyer planını bu doğrultuda hazırlamak bireyin iş hayatındaki başarısını, iş ve yaşam doyumunu büyük ölçüde etkileyeceği düşünülmektedir. Dolayısıyla hangi mesleğin hangi yetenek ve becerileri gerektirdiğini ölçmek ve belirlemek önem kazanmaktadır (Swanson ve Schneider, 2013; Dawis, 2005; Akt. Ünsal, 2014, s.158).

Super (1992), 18-21 yaş aralığındaki genç bireylerin iş hayatına yeni atılacağı dönem olduğunu ifade etmektedir. Kariyerin orta yaş aşaması ola-

rak da bilinen bu dönem, kariyerin zor aşamalarını içermektedir. Bu aşamadaki bireylerin kariyere ilişkin düşünceleri daha gerçekçi olduğu ifade edilmektedir. Ki bu dönemde ayrıca endişeler de artmaktadır. Türkiye’de genç bireyler mezun olamaya yakın uygun bir işe yerleşme kaygısı ortaya çıkmaktadır. Özellikle son yıllarda artan mezun sayısı ve bu bağlamda oluşan işgücü arz fazlası bu kaygıyı gittikçe arttırmaktadır (Zorver ve Korkut-Owen, 2011, s.326).

Üniversite mezunları, genel olarak ya mezuniyete az kalınca ya da mezun olduktan hemen sonra iş aramaktadır. Bu durum da zor bir süreci kapsamaktadır. Genellikle kişisel özelliklerini değerlendirmek, iş piyasası bilgilerini aramak, başvuruları göndermek, mülakatlara katılmak, potansiyel işverenlerle görüşmek gibi sabır gerektiren bir dizi aşamalardan geçmektedir (Wanberg, Zhang and Diehn, 2010). Üniversite mezunları bu tür aşamalarla yeni tanıştığından dolayı iş arama eylemi genellikle stresli ve beklenmedik zorluklarla dolu olmaktadır (Turban, Stevens and Lee, 2009). Kariyer uyum yeteneklerinin, üniversite mezunlarının iş aramada kendi kendini düzenleme kapasitesini ve bu nedenle istihdam olasılığını arttıracığı ileri sürülmektedir (Guan vd., 2013, s.562). Bunun yanında çalışmaya başlayan bireyler örgüte faydalı olmak, örgütün başarılarında ve gelişmesinde rol almak konusunda hevesli olmaktadır. Ancak birey-örgüt çıkarları arasında çelişkilerin yaşanması sonucunda hayal kırıklığı yaşanabilmektedir. Temel sebebin ise işe başlamadan önce iş hakkında yeterince araştırma yapılmaması olarak ifade edilmektedir. Bu durum, çalışanın ve örgütün birbirinden gerçek dışı beklentileri olarak tabir edilen “Kariyer Şoku” sendromuna sebep olmaktadır (Barutçugil, 2004, s.327; Güney, 2014, s.148; Bingöl, 2013, s.335; Ertürk, 2011, s.212).

Kültürel yapı gereği Türk toplumu için garanti mesleği tercih etme eğilimi yüksek düzeydedir. Çünkü belirsizliğe toleransı ve risk alma düzeyi düşüktür. Fakat günümüzde proje temelli işler ve mobil çalışana ihtiyaçlar gitgide artmaktadır. Yavaş da olsa toplumun da buna ayak uydurması gerekmektedir. Bu bağlamda bireylerin kişilik özelliklerini göz önünde bulundurarak kariyer planlarını yeniden gözden geçirmesi, akademik danışmanlarından destek alması ve kariyer uyum yeteneklerini geliştirmesi önem kazandığı görülmektedir (Karacan ve Güneri, 2017, s.196).

Bu çalışmada, eğitim hayatının sonuna gelmiş, iş hayatına atılmak üzere olan 4. Sınıf ve lisansüstü öğrencilerinin kariyer uyum yeteneklerinin düzeyini belirlemeye ve kişilik tipleri ile kariyer ve akademik desteğin kariyer uyum yetenekleri üzerindeki etkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Diğer yandan bu örneklem kitlesinin lisans yönünü oluşturan kitlenin tamamı 4. Sınıf öğrencileri olması nedeniyle birçok akademik danışmanla karşılaşmış olmaları ve bunlardan danışmanlık tavsiyeleri veya rehberlik almış olmaları beklenmektedir.

A ve B Kişilik Tipleri

Kişilik kavramının kökeni “personality” kelimesinden gelmektedir. Bu kavram Latince’de bir tiyatro maskesi olan “persona” kelimesine dayanmaktadır. Bu bağlamda kişilik bir bireyin toplum içerisinde oynadığı rol olarak ifade edilebilir. Allport’ın (1961) ifadesiyle kişilik doğuştan ve sonradan kazanılan yetenekler bütünü ve çevreye uyumdur. Kişilik bir yaşam tarzıdır. Tutarlı davranış kalıplarıdır. Bireyi farklı kılan özellikler, inançlar ve davranışların yansımalarıdır (Güney, 2018, s.184). Bireyin özgün nitelikleridir (Özkalp, 2015, s.29). Kişilik bir insanı diğerlerinden ayıran ya da onlarla olan benzerliğini ortaya koyan niteliklerin tümüdür (McShane ve Von Glinow, 2016, s.29). Kişilik, bireyin psikolojik sisteminin gelişmesini ortaya koyan dinamik bir filmidir (Robbins ve Judge, 2015, s.134). Aktif ve süreçleri olan bir olgudur (Çetin ve Basım, 2014, s.98).

İnsanların biyolojik yapıları benzerlik gösterse de benzer bir olaya olan tepkileri, tutum ve davranışları farklılık göstermektedir (Özkalp, 2015, s.29). Ancak bunlardan belirgin şekilde ayırt edilebilen davranış kalıpları kişilik özelliği olarak ifade edilmektedir. Bu davranış kalıpları sayesinde bireysel farklılıkları ortaya konulmakta ve etiketlenmektedir. Ayrıca bunlara bakarak bireylerin nasıl davranacakları da kestirilmektedir (Şimşek, Çelik and Akgemci, 2016, s.81; McShane ve Von Glinow, 2016, s.30).

A tipi ve B tipi kişilik yapısı ilk olarak 1955-1958 yılları arasında iki kardiyolog olan Meyer Friedman ve Rosenman tarafından ortaya konulmuştur. Bu kişilik yapısının ortaya atılması koroner kalp hastalarına ilişkin risk faktörlerinin araştırıldığı çalışmalara dayanmaktadır. Bu çalış-

mada A tipi hastaların sergiledikleri davranışların koroner kalp hastalığını 2 kat arttırdığı bulgularından yola çıkılarak keşfedilmiştir (Friedman ve Rosenman, 1959, s. 1286-1298; McKenna, 2010, s. 34).

A tipi kişilik özelliklerine sahip bir kişi birçok açıdan yüksek beklentiye sahip olduğu görülmektedir. Bu beklentilere ulaşabilmek adına çeşitli alternatif yolları aramaktadır. Başarı elde ettiklerinde kısa süreli hedonik bir mutluluk elde etmektedir. Zaman baskısını ciddi şekilde hissetmektedir. Hem kendileriyle hem de zamanla yarışmaktadır. Rekabet onlar için önemli bir motivasyon kaynağıdır. Risk alma düzeyleri yüksek hatta çevrede bulunan diğer herkesle rekabet etme hissine kapılmaktadırlar. Aşırı düzeydeki bu rekabet duygusu yoğun stresi ve kaygıyı da beraberinde getirmektedir. Arzuladığı beklentiye ulaşamadığı takdirde olması gerekenden daha fazla stres yaşadığı ileri sürülmektedir. Bu kişiler başarıya önemli ölçüde angaje olmuş durumdadırlar. Bu tip bireyler kendilerini işine adanmışlardır. Aynı anda birden fazla işi yürütebilirler. Uzun süre baskı altında çalışabilmektedirler. Hareket halindedirler, hızlı yer ve hızlı yürürler. Sayılara önem vermektedirler. İşlerin niceliksel sonucuna odaklanmaktadır (Güney, 2017, s.1; Robbins ve Judge, 2015, s.143; Çetin ve Basım, 2014, s.114-115; Kunnanatt, 2003, s.722; Şimşek, Çelik and Akgemci, 2016, s.89; McKenna, 2010, s.32).

A tipi kişilik özelliklerinin tam tersi özelliklere sahip olanlar da vardır. Kurallarla barışık değildir ve esneklerdir. Zaman baskısından hoşlanmazlar. Aşırı hırslı ve rekabetçi değillerdir. Üstünlük için değil eğlence için mücadele etmektedirler. Tedirgin edecek durumlardan uzak durmaktadır. Rahattırlar ve bu durumdan suçluluk duygusu taşımazlar. Ancak sakin oldukları kadar düzenli bir şekilde çalışmaktadırlar. Sağlıklı olmaya çalışır ve iş ortamındaki rekabetten fazla etkilenmezler. Daha gerçekçi yaklaşımları bulunmaktadır. Ancak bu kişilik tipine sahip kişiler az da olsa A tipi kişilik davranışlarını da sergileyebilirler. Birçok davranışları yavaş tempodadır. Sabır düzeyleri yüksektir (Güney, 2017, s.19). Ancak yine de bu tip kişiliğe sahip bireylerin A tipi kişiden daha az başarılı olduğu iddia edilemez (Robbins ve Judge, 2015, s. 143; Çetin ve Basım, 2014, s.114-115; Kunnanatt, 2003, s.722; Şimşek, Çelik and Akgemci, 2016, s.89; Durna, 2004, s.200; Thorne-Figueroa, 2010, s.15; McKenna, 2010, s.38).

Bir insan sadece A tipi ya da B tipi bir kişilik olduğunu söylemek zordur. Ancak bunlardan birine daha fazla eğilimli olabilmektedir. Söz gelimi bir insan kısa süreliğine zaman kavramını unutup rahat davranabilir. Yüksek sesle konuşan birinin kütüphanede yavaş konuşması gibi koşullara az da olsa uyum göstermektedir (Durna, 2004, s.200). Diğer yandan A tipi kişilik özelliği iş ortamında meydana gelen olumsuzluklara veya belirsizliklere karşı tepki gösterirken nadiren değişim göstermektedirler. Dolayısıyla davranışlarını tahmin etmek B tipi kişilik özelliğine göre daha kolaydır. İşe kabul edilme noktasında A tipi kişiliğin daha fazla tercih edildiği ileri sürülmektedir. Çünkü daha fazla yeterliliğe, girişkenliğe ve yüksek motivasyona sahip olduğu düşünülmekte ve değerlendirilmektedir (Robbins ve Judge, 2015, s.144; Gümüştekin ve Gültekin, 2009, s. 2). Öyle ki yapılan bir araştırmanın bulgularına göre Amerika'daki yöneticilerin %60'ının A ve %12'sinin de B tipi kişilik özelliğine sahip olduğu saptanmıştır. A tipi kişilik özelliğine sahip bireylerin çağın gerektirdiği gibi hızlı ve hareketlidirler. Büyük olasılıkla bu yüzden daha fazla tercih edilmektedirler (Soysal, 2008, s.10).

A tipi kişilik davranışları genellikle genç yetişkinlikte takdir edilir ve ödüllendirilir. Çünkü bu bireyler enerjik, adanmış ve memnun etmeye istekli olarak görülmektedir (Thorne-Figueroa, 2010, s.17). Diğer yandan A tipi kişiler karar verme süreçleri daha hızlı o nedenle etkili karar veremezler. Sonuç ve niceliksel başarı odaklı oldukları için inovatif yönleri daha zayıftır (Çetin ve Basım, 2014, s.115).

A tipi kişiliğin stres düzeyinin daha yüksek olduğu bir gerçektir. Nitekim A tipi kişilik yoğunluğu arttıkça stres düzeyinin arttığı tespit edilmiştir (Şahin, Güler & Basım, 2009, s.250). Fakat B tipi bireylerin hiç strese girmediği söylenemez. Ancak B tipi kişilik stresin etkisinde kolayca kurtularak normal hayatına dönebilir. Diğer bir ifadeyle B tipi bireylerin başarı şanslarının daha yüksek olduğu ifade edilebilir (Gümüştekin ve Gültekin, 2009, s.2). Erden ve arkadaşları (2012) A tipi kişilik özelliğine sahip bireylerin daha fazla işkolik olduğunu ortaya koymuşlardır. Fakat bu her zaman B tipi kişilikten daha iyi performans göstereceği anlamına gelmez. Dikkat ve odaklanma gerektiren işlerde, takım çalışmalarında ve sabır gerektiren görevlerde daha metanetli olmaları nedeniyle başarılı olamayabi-

lirler. Bu tür görevlerde B tipi kişiliğin daha uygun olacağı düşünülmektedir. Bu tür durumlarda A tipi kişilerin agresif ve saldırgan davranmaları daha olasıdır (Özdevecioğlu ve Aksoy, 2005, s.97).

Kariyer ve Akademik Destek

Akademik danışmanlık literatürü içerisinde araştırmacılar danışmanlığın ne olduğunu ve kilit bileşenlerinin neler olduğunu ele almaya çalıştığı görülmektedir. Danışmanlığın öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkileyip etkilemediği ise halen incelenmeye devam edilmektedir (Crisp, 2009, s. 177).

Bazı araştırmacılar, danışmanlık tanımını belli kalıplara soksalar da, bazıları danışmanlığı, bireyi öğreten ya da bireyin gelişmesine imkân tanıyan bir ilişki olarak tanımlamaktadır. Söz gelimi Luna ve Cullen'e (1995) göre danışmanlığın, formal ya da informal, uzun veya kısa vadeli ve planlı veya kendiliğinden geliştiğini ifade etmektedir. Tecrübeli ve bilgili bir insanın, tecrübesiz bir kişinin kariyerini ve kişisel gelişimini kolaylaştıracak şekilde öğrenmesini desteklemesi için üstlendiği resmi ve sınırlı bir süreçtir. Öğrencilerin birçok problemine çözüm bulmak amacıyla gerçekleşen eğitimsel bir süreç ve samimi bir bağıdır (Seçkin, Aypay and Apaydın, 2014, s. 2). Öğrencinin gelişiminde oynanan kritik rol, zaman ve çaba gerektiren bir oyunculuktur (Lynch ve Lungrin, 2018, s.70). Gelişim, kariyer ve yaşam hedeflerine ulaşmaya yardımcı olan etkileşimli danışmanlık ve yönetim stratejisidir. Kendini yönetme becerilerini geliştirme, öz-güven sağlama ve bireysel potansiyeli güçlendirme sürecidir (Creamer ve Creamer, 1994, s.19). Öğrencilerin kendi kişisel ilgi alanlarının, yeteneklerinin, değerlerinin, fikirlerinin neler olduğu ve kariyer hedeflerini bu doğrultuda nasıl oluşturacaklarını anlamalarına yardımcı olan dinamik ve etkileşimli bir süreçtir (Gordon, 2006, s.12; Adena vd., 2013, s.9). Danışmanlık bir öğrenci destek hizmetidir (Hughey ve Hughey, 2009, s.8). Danışmanlık hedeflerin belirlenmesiyle ilgilidir. Hedefler; akademik, kariyer ve kişisel gelişim desteğini ve alanlarını kapsamaktadır (Ender ve Wilkie, 2000, s.119).

Akademik ve kariyer desteği öğrencilerin gelişimine değer katmakta ve öğrencileri geleceğe daha etkili şekilde hazırlayabilmektedir. Ancak

öğrencilerin kişisel sorumluluk almaları gerekmektedir. Diğer yandan danışmanların bu süreci kolaylaştırma gibi kritik bir rolü bulunmaktadır. Öğrencilerin iş dünyasını keşfetmesini, kariyer hedeflerini netleştirmesini, kariyer hedeflerine uygun eğitim kombinasyonlarını araştırmasını sağlaması gerekmektedir (Hughey ve Hughey, 2009, s.6). Buradan yola çıkılarak danışmanlığın bilgi vermekten daha fazlası olduğu söylenebilir. Danışmanlık, öğrenci merkezli bir ilişkiyi ve öğretirken öğrenmeyi de mümkün kılmaktadır. Danışmanlık yapmak, öğrencilerin ve toplumun geleceğinin inşa edilmesinde önemli bir hizmettir (Hughey ve Hughey, 2009, s.8). Öğrencilerin öz-yeterliliğin geliştirilmesinden pratik becerilerin pratik uygulamalarına kadar uzanan tüm yönlerinin canlı kalmasını sağlamaktadır (Adena vd., 2013, s.15). Öğrencilerin istihdam edilmesinde kısmen de olsa güvence sağlamaktır (Crisp, 2009, s.177). Bu nedenle kariyer ve akademik desteği, danışmanlara anlamlı bir iş yaptıkları, dolayısıyla anlamlı bir amaç edindikleri hissini vermektedir. Bir öz aşmışlık duygusu aşılacaktır. Danışmanlık yapan birinin, bir başkasının kendini gerçekleştirmesinde yardımcı olduğu söylenebilir.

Akademik ve kariyer danışmanlığı konusunda geliştirilmiş birden fazla ölçek ve teori bulunmaktadır. Ancak bu çalışmada; eğitim, psikoloji ve yönetim literatürünün teorik perspektiflerini birleştiren, Nora ve Crisp (2007, s.342-343) tarafından geliştirilen mentörlük teorisinden yararlanılmıştır (Crisp ve Cruz, 2010, s.234). Danışmanlık ve rehberlik eğitiminin üniversite öğrencileri tarafından birbiriyle ilişkili dört boyut olarak algılandığı ve deneyimlendiği öne sürülmektedir. Bu değişkenler; (1) *Psikolojik ve Duygusal Destek*, (2) *Derece ve Kariyer Desteği*, (3) *Akademik Alan Bilgisi Desteği* ve (4) *Rol Modeli* şeklinde sıralandığı görülmektedir (Nora ve Crisp, 2007, s.342-343; Crisp, 2009, s.178; Crisp ve Cruz, 2010, s.234; Gök ve Aydın, 2017, s.110).

Bunun yanında literatür incelendiğinde Crisp'in Derece ve Kariyer Desteği ile Akademik Alan Bilgisi Desteği boyutlarını birleştirerek "*Kariyer ve Akademik Destek*" faktörünü oluşturduğu; geri kalan Psikolojik ve Duygusal Destek ile Rol Modeli boyutlarını da "*Psikolojik, Duygusal ve Sosyal Destek*" çatısı altında topladığı tespit edilmiştir (Gök ve Aydın, 2017, s.112). Buradan hareketle bu çalışmada Kariyer ve Akademik Destek boyutlarına ilişkin maddelerden oluşan tek maddeli bir ölçek uygulanmıştır.

Psikolojik ve Duygusal Destek; ahlaki ve duygusal destek, dinleme duygusu gibi konularda destekleyici ilişkilerin kurulmasını ifade etmektedir. Bu sayede danışman ile danışan arasında kurulan ilişki neticesinde bir bağ kurulmuş olmaktadır. Korku ve belirsizliklerin tartışıldığı ve gerekli çözümlerin üretilerek özgüvenin oluşturulduğu bir ortamı kapsamaktadır. *Derece ve Kariyer Desteği*, öğrencinin güçlü/zayıf yönlerini ortaya koyan, sahip olduğu yeteneklerini değerlendiren, akademik/kariyer hedeflerini belirleyen ve karar verme sürecini kolaylaştıran çok yönlü bir boyuttur. Öğrencinin ilgi, yetenek ve fikirleri araştırılmaktadır. Kişisel ve mesleki potansiyeli geliştirilmektedir. Eleştirel düşünme becerileri uyarılmaktadır. Amaçları anlaşılmaya çalışılarak hedeflerine ilerleme süreci tartışılmaktadır. *Akademik Alan Bilgisi Desteği*; bu boyutta danışman, öğrencinin bilgi ve becerisi üzerinde odaklanmakta ve bunları geliştirmeye çalışmaktadır. Öğrencinin akademik eğitimi açısından geliştirmekte, düzeyini değerlendirmekte ve bu konuda mücadele etmesi için yol ve yöntem göstermektedir. *Rol Modeli*; öğrenciler her şeyi deneyimleyerek öğrenmeyebilirler. Bazen temsili öğrenme önemli bir araç olarak kullanılmaktadır. Bu noktada danışmanın ışık olması açısından tecrübelerini aktarması gerekmektedir. Burada aynı zamanda danışmanın kendini açması sonucunda öğrenciyle aralarındaki ilişki ve duygusal bağın da kuvvetlenmesi söz konusu olmaktadır. Nitekim öğrencilerle kurulan ilişkiler öğrenme sürecini geliştirmede temel oluşturmaktadır (Walters-Archie, 2018, s. 870).

Kariyer Uyum Yetenekleri

Kariyer kavramı Latince de, at arabası anlamına gelen “Carrus” ve yol anlamına gelen “Carrera” kelimelerine karşılık gelmektedir. Bunun yanında Fransızca’da, iş/meslekte hız ve ustalık anlamına gelen “Carrierre” ve İngilizce’de de meslek anlamını karşılayan “Career” sözcüğüyle ifade edilmektedir. Türkçe’deki karşılığı da bu kelimelerden türetildiği ifade edilmektedir (Bingöl, 2013, s.329; Güney, 2014, s.145-146; Ertürk, 2011, s.201). Günümüzde ise bu kavram için farklı tanımlar geliştirilmiştir. Kariyer kavramı, bireyin iş ve meslek hayatında sergilemek zorunda olduğu rolleri ve iş hayatı boyunca üstelendiği sorumluluklardır (Taşlıyan, Arı & Düzman, 2011, s.233). Bu rollerin sıralaması ve birbiriyle olan ilişkinin bir

bileşimidir (Super, 1980, s.282). Bireyin hayatı boyunca edindiği bilgi, beceri ve kazandığı statüyü açıklayan kavramdır. Diğer yandan kariyer, hayatı anlamlı haline getiren bir kimliktir (Güney, 2014, s.147). Bir örgütte veya bir hiyerarşik sistemde yukarıya doğru bir hareketlilik (Erdoğan, 2003, s.11). Nitekim bir bireyin sahip olduğu meslek, onu topluma bağlayan bir mekanizma ve sosyal bütünleşme aracı olmaktadır (Savickas ve Porfeli, 2012, s.663).

Kariyer uyumluluğu, bireyin hayatı boyunca mesleki gelişimi üzerinde bir mercek işlevi olan Kariyer Yapılandırma Kuramı üzerinde inşa edilmiştir. İnsanların kariyer seçimlerini ve geçişlerini yapma konusunda hissettikleri endişe/ilgi, güven, kontrol ve merak düzeyleriyle ilgili olduğu görülmektedir (Buyukgoze-Kavas vd., 2015, s.122). İnsanlar, kişiliklerini iş rollerinde uygulayarak ve uyarlanabilir stratejiler kullanarak kariyer yapmaktadırlar. Uyumluluk olarak ifade edilen bu adaptasyon, iç ihtiyaçları ve dış fırsatları değerlendirmek suretiyle yönlendirilmektedir. Kariyer uyum teorisinin bir türevi olan kariyer uyum yetenekleri, bireylerin iş ve özel hayatlarını başarıyla yönetmelerinde önemli bir faktör olan zihinsel ve duygusal özelliklerdir. Bu özelliklerin yüksek düzeyde olması kişinin kariyer hayatı boyunca dirençli olmasını sağlamaktadır (Yeşiltaş, Akdağ, Çeken & Gürlek, 2014, s.1286). Kariyer uyumu ergenlerde ya da yetişkinlerde planlı tutumlar, kendini tanımayı ve çevreyle ilgili araştırmayı ve bilinçli karar vermeyi gerektirmektedir (Savickas, 1997, s. 254). Buna bağlı olarak kariyer uyum yetenekleri eğitim ve tecrübe yoluyla kazanılmış birikimler, yetkinlikler ve bilgi olarak tanımlanmaktadır (Savickas ve Porfeli, 2012, s. 662; Tolentino vd., 2014, s. 40). Kariyer uyum yetenekleri; bireyin mesleki geçiş süreçlerin ve kişisel travmaların üstesinden gelebileceğine dair hazır olma durumunu gösteren psikolojik bir yapıdır (Yousefi vd., 2011, s. 264). Karmaşık ya da kötü tanımlanmış sorunları çözmek için kişinin güvенеbileceği çok yönlü ve dinamik öz-denetim mekanizması ya da kapasitesidir (Šverko ve Babarović, 2016, s.91; Autin vd., 2017, s.2).

Kariyer uyum yetenekleri kaynakları dört bileşenin bir araya gelip sinerji oluşturmasıyla meydana gelen bir çatı kavramıdır. Bu bileşenler, yabancı literatürde 4C olarak ifade edilmektedir. Bunlar ise concern (ilgi), control (kontrol), curiosity (merak) ve confidence (güven) olduğu görülmektedir. *İlgi*; mesleki bir geleceğin farkında olmayı, pozitif odaklanmayı ve planlamayı ifade etmektedir. Bireylerin ileriye bakmalarına ve bir

sonraki aşamalarda neler yapabileceğine ilişkin hazırlık yapmasına yardımcı olmaktadır. *Kontrol*; bireylerin kendi disiplinini, çabasını ve kararlılığını kullanarak geleceği karşılama ve ileride iş sorumluluğunu alma düzeyini göstermektedir. Bir kişinin çeşitli durumlarda ve rollerde kendini düzenleme ve yönünü tayin etme isteğini ifade etmektedir. *Merak*; bireyin kendi çevresini araştırma, keşfetme, bilgi edinme, yetkinlik kazanma ve risk alma eğilimini ifade etmektedir. Bu sayede bireyler iş dünyası hakkındaki bilgisini arttırmakta ve keşif davranışlarını da geliştirmektedir. *Güven*; kariyerle ilgili zorlukların üstesinden gelme, direnç gösterme ve başarılı bir şekilde sorun çözme konusunda kişinin kendinden emin olma duygusunu ifade etmektedir. Bireyin sahip olduğu yeteneklerine güven duymasıdır (Savickas ve Porfeli, 2012, s.663; Autin vd., 2017, s.2; Buyukgoze-Kavas vd., 2015, s.123; Coetze ve Harry, 2013, s.3).

Kişilik Tipi, Kariyer ve Akademik Destek ile Kariyer Uyum Yetenekleri İlişkisi

Super, kariyer gelişiminin bireyin tüm hayatına yayılan bir süreç ve çevresel koşullara bağlı olarak meydana gelen benlik oluşumunun bir mesleğe yansması olduğunu ileri sürmektedir. Dolayısıyla kişisel kimlik değişimine bağlı olarak kariyer tercihleri de değişmektedir (Ünsal, 2014, s.310). Kişi bunu yetenekleriyle ve çabalarıyla neler yapabileceğini keşfetme, kendisi hakkında algı oluşturma, diğer kişilerle özdeşleşme gibi yollarla gerçekleştirmektedir (Ünsal, 2014, s.307-308; Erdoğan, 2003, s.55;).

Kariyer gelişimi, eğitim hayatını kapsadığından dolayı öğrenciler gerçek çalışma hayatına girmeden önce kariyerleri üzerinde çalışmaya başlamaktadırlar. Bu nedenle, öğrencilerin gelecekteki iş yaşamları, kişilik özellikleri, kariyer uyumluluğu ve akademik başarıları öğrencilik hayatları boyunca karşılıklı ve aktif olarak bağlantılı olduğu ileri sürülmektedir (Negru-Subtirica ve Pop, 2016, s.163). Hatta öğrencilerin eğitim sisteminde gittikçe daha uzun zaman geçirmekte ve kariyer hedefleri ile eğitim hedefleri iç içe geçtiği görülmektedir (Roeser vd., 2000, s.466).

Kariyer gelişimi üzerinde çalışırken kişilik faktörü de göz önünde bulundurulması gereken kilit bir unsur olduğu unutulmamalıdır (Marcionetti ve Rossier, 2017, s.3). Kişiliğin erken dönemlerinde meslek seçimi, o

kişiliği birçok yönden ortaya koymaktadır. Aslında seçilen meslek; kişiliğin özelliklerini, öğrencinin bilgisini, yeteneklerini, arzularını ve ilgilerini sergilemektedir (Yeşilyaprak, 2015, s.208- 209). Örgüt içerisinde yapılması gereken bir işin ve o işi gerçekleştirecek bireyin kişilik yapısıyla olan uyumuna dikkat edilmesi gerekmektedir. Bunu başarabilen örgütlerin daha başarılı, verimli, rekabet gücü yüksek ve iş gücü devir oranının düşük olduğu ileri sürülmektedir (Şimşek vd., 2016, s.94-95). Kişi ile iş uyumunun artması bireysel başarıyı arttırmaktadır. O nedenle seçilen iş ile kişilik yapısının örtüşmesine önem verilmelidir (Özkalp, 2015, s.48).

Birey, hayatına yön verecek ilk kariyer kararını verme konusunda istekli davranmaktadır. Öğrenciler, erken yaşlarda farkına varmadan mesleki bakımından önemli kararlar aldıkları görülmektedir (Ünsal, 2014, s.277, 279). Ne var ki üniversite öğrencilerinin çoğu kariyer kararı verme konusunda önemli problemler yaşamaktadır. Birçok üniversite öğrencisinin bu aşamada ebeveynlerinden, akademisyenlerden ve arkadaşlarından destek aldığı ve yönlendirildiği görülmektedir (Mortimer, Zimmer-Gembeck, Holmes and Shanahan, 2002, s.464). Bu noktada akademisyenlerin, danışmanların ve ailenin desteği, öğrencilerin geleceği için bir dönüm noktası oluşturduğu söylenebilir. Öğrencilerin genç yaşta mesleki tercihlerini yaparken doğru yönlendirilmesi, kişilik özelliklerine göre bir kariyer yoluna kanalize edilmesi akademik danışmanların önemli bir sorumluluğudur. Bu konudaki danışmanların rolü öğrencilerin ileriki hayatını şekillendireceği unutulmamalıdır. Etkili ve verimli bir danışmanlık süreci sonucunda mesleki geleceğe ilişkin olumlu görüşlerin güçlendiği de görülmektedir (Negru-Subtirica ve Pop, 2016, s.163).

Öğrencilerin geleceğe ilişkin güçlü yönelimi onların kariyer planlama faaliyetlerine, daha iyi performans ve yüksek akademik başarı göstermelerine zemin hazırlamaktadır. Akademik başarı, öğrencilerin hem mezuniyete doğru yaptıkları mesleki tercihlerini (Schnabel vd., 2002, s.183) hem de motivasyonlarını ve öğrenme stratejilerini doğrudan etkilemektedir (Negru-Subtirica ve Pop, 2016, s.163-164).

Son yıllarda birçok üniversite öğrencisi ve onlara danışmanlık edenler için uygun akademik ve kariyer kararları vermek bilmeceyle dolu zorlu ve kaygılı bir görev olabilmektedir (Bullock, Reardon and Lenz, 2007 211). Günümüzde bu durum, özellikle birçok kararsız öğrenci için en önemli endişelerinden biri olmaya devam etmektedir (Lynch ve Lungrin, 2018,

s.69). Birçok öğrenci kendi ilgi, beceri ve değerlerinin farkında olmadığı ileri sürülmektedir (Bullock, McConnell & Schedin, 2014, s.22). Bu öğrencilerin iş dünyasının beklentilerinden habersiz olduğu görülmektedir. O nedenle danışmanlık hizmeti ve çabaları öğrencilerin kariyer planlama ve kariyer gelişimini desteklemesi açısından gereklidir (Lynch ve Lungrin, 2018, s.70). Bu sayede akademik danışmanlar öğrencilerin hayatına dokunmakta ve kaygılarını azaltmaktadırlar (Cunningham ve Smothers, 2014, s.23). Bu açıdan irdelendiğinde etkili danışmanlık, öğrencilerin hayatına somut olarak dokunmak için bir fırsat olduğu söylenebilir (Hughe ve Hughey, 2009, s.1; Kuhn, Gordon and Webber, 2006, s.26). O nedenle öğrencilere danışmanlık yapmak hiç bu kadar zorlayıcı, heyecan verici ve önemli olmadığı ifade edilmektedir (Gordon, 2006, s.5).

Literatürde yer alan yukarıdaki bilgiler ışığında aşağıdaki hipotezler geliştirilmiştir.

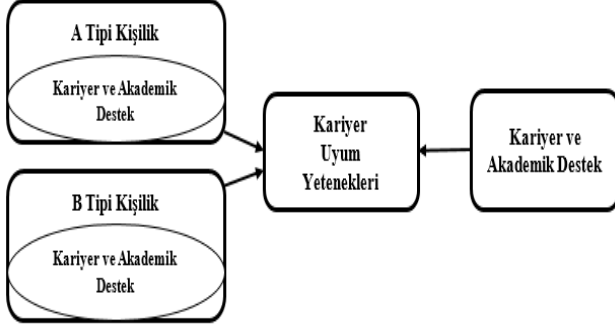
- *H1: A tipi kişilik özelliklerinin kariyer uyum yetenekleri üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.*
- *H2: B tipi kişilik özelliklerinin kariyer uyum yetenekleri üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.*
- *H3: A tipi kişilik özelliğine sahip bireylerde kariyer ve akademik desteğin kariyer uyum yetenekleri üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.*
- *H4: B tipi kişilik özelliğine sahip bireylerde kariyer ve akademik desteğin kariyer uyum yetenekleri üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.*
- *H5: Kariyer ve akademik desteğin kariyer uyum yetenekleri üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.*

Araştırmanın Yöntemi

Araştırmanın Amacı ve Modeli

Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin sahip oldukları kişilik tipinin kariyer uyum yeteneklerine olan etkisini araştırmaktır. Fakat sosyal bilimlerde bir bağımlı değişkenin sadece bir bağımsız değişkenden etkilendiğini söylemek mümkün görülmemektedir. Dolayısıyla kariyer uyumu yeteneklerini etkileyen ikinci önemli bir değişken olarak da eğitimcilerin kariyer ve akademik desteğinin rolü ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bunun yanında A ve B tipi kişilik farklılığı bağlamında kariyer ve akademik desteğin rolü

araştırılmıştır. Bu amaç doğrultusunda şekil 1’de gösterilen bir model oluşturulmuştur.



Şekil 1: Araştırmanın Modeli

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bu çalışmada seçilen evren kitlesi olarak 2018-2019 eğitim - öğretim güz döneminde Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinin lisans 4. Sınıf ve iş hayatına atılmamış lisansüstü öğrencilerinden oluşmaktadır. Fakat araştırma evreninin geniş olması nedeniyle kümeleme örneklem yöntemiyle bir örneklem kitlesi seçilmiştir. Buna göre, mezun olduktan sonra birçok işi tercih edebilme olanağına ve geniş bir kariyer yelpazesine sahip olan üniversitenin İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde 4. sınıf öğrencileri ve Sosyal Bilimler Enstitüsünde eğitime devam eden ve herhangi bir işte çalışmayan lisansüstü öğrencileri seçilmiştir. İ.İ.B.F’den 436 ve Sosyal Bilimler Enstitüsünden ise 82 olmak üzere toplamda 518 katılımcıdan veri toplanmıştır. Fakat veri ayıklama sürecinde 19 anket değerlendirme dışında bırakılmıştır. Geriye kalan 499 anketten oluşan bir veri seti üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmada, katılımcılardan veri toplamak amacıyla anket formu kullanılmıştır. Bu anket formunda “A ve B Kişilik Ölçeği”, “Kariyer Uyum Yetenekleri Ölçeği” ve “Kariyer ve Akademik Destek Ölçeği” olmak üzere toplamda üç farklı ölçek kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

A ve B Kişilik Ölçeği (A/BKÖ): Öğrencilerin kişilik tipini ölçmek amacıyla yedi ifadeden oluşan A ve B kişilik tipi ölçeği uygulanmıştır. Friedman ve Rosenman (1978) tarafından geliştirilen bu kısa ölçek, Aktaş ve Arıkan tarafından 1988 yılında Türkçeye uyarlanarak geçerlilik ve güvenilirliği test edilmiştir (Arıkan ve Aktaş, 1988, s.725). Bu ölçek, 8 dereceli Likert tipi bir ölçektir. Katılımcılardan kendilerine en yakın olan rakamı seçmeleri istenmektedir. Bu seçimler sonucunda işaretlenen rakamların toplamı üç ile çarpılmaktadır. Toplam puan 100'den büyük ise A tipi kişilik, 100'den küçük ise B tipi kişilik özelliklerini taşıdığı kabul edilmektedir (Aktaş, 2001, s.34).

Kariyer Uyum Yetenekleri Ölçeği (KUYÖ): Her biri 6 maddeye sahip ilgi, kontrol, merak ve güven olmak üzere 4 boyuttan oluşmaktadır. Bu ölçek Savickas ve Profeli'nin (2012) tarafından geliştirilmiştir. KUYÖ'nün 13 farklı ülkede test edildiği, sonucunda ise güvenilir ve geçerli bir ölçüm aracı olduğu ispatlanmıştır. KUYÖ'de, 1) *kesinlikle katılmıyorum* ile 5) *kesinlikle katılıyorum* arasında değişen 5 dereceli bir Likert ölçeklendirme uygulanmıştır. Bu ölçeğin Türkçe uyarlaması ve dil eşdeğerliliği Kanten (2012) tarafından test edilmiştir.

Bu çalışmada, boyutların bir araya geldiğinde bir sinerji oluşturarak tek başlarına yaratacakları etkiden daha fazlasını oluşturacağı düşünülmüştür. Bu nedenle dört boyutun ortalaması alınarak "Toplam KUY" boyutu oluşturulmuştur.

Kariyer ve Akademik Destek Ölçeği (KADÖ): Bu ölçek, Crisp (2009) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, 4 boyut ve 25 maddeden oluşmaktadır. Yapılan güvenilirlik ve geçerlilik testleri başarıyla olumlu sonuçlar vermiştir. Ölçek 5 dereceli bir Likert tipi ölçektir. Buna göre 1) *kesinlikle katılmıyorum* ve 5) *kesinlikle katılıyorum* şeklinde sıralanmaktadır. Bu ölçeğin Türkçe dil eş değerliliğini, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasını Gök ve Aydın (2010) tarafından yapılmıştır.

Bu çalışmada ise, öğrencilerin kariyer hayatını somut şekilde etkileyen ve geniş ölçüde kariyer tercihlerinin belirlenmesini ve yönlendirilmesini

ölçen Derece ve Kariyer Desteği ile Akademik Alan Bilgisi Desteği boyutlarının birleşiminden oluşan “*Kariyer ve Akademik Destek Ölçeği*” kullanılmıştır.

Yukarıda verilen üç farklı ölçeğin boyutlarına ilişkin bu çalışmada elde edilen Cronbach Alpha güvenilirlik değerleri tablo 4’te gösterilmiştir. Tablo 4’e göre hem bir bütün olarak ölçeklerin güvenilirlik değerleri hem de ölçeklerin tüm alt boyutlarının güvenilirlik değerleri kabul edilebilir düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Ölçeklere İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizleri

Doğrulayıcı faktör analizi (DFA), geliştirilmiş veya Türkçeye uyarlanmış ölçeklerin kuramsal yapısını istatistiksel olarak doğrulamak amacıyla kullanılan bir yapısal eşitlik modeli türüdür. DFA ile gözlenen ve örtük değişkenler arasındaki ilişki ortaya konulmaktadır. DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri incelenerek mevcut çalışmanın modeliyle kuramsal yapının modelinin uyumu test edilmektedir. Uygulanan ölçeklerin kuramsal yapıya uygunluk göstermesi geçerlik ve güvenilirlik açısından uygunluğunu göstermektedir (İlhan ve Çetin, 2014, s.29).

Bu çalışmada DFA yapılırken kişilik ölçeğinden kişilik3, kişilik6 ve kişilik7 maddeleri uyum indeksi değerlerini düşürmeleri nedeniyle çıkarılmış olup, kişilik4 ve kişilik5 maddeleri arasında ise modifikasyon işlemi yapılarak birbirine bağlanmıştır. Kariyer ve destek ölçeğinden ise kariyer desteğini ölçen kardest1 ile kardest2, kardest2 ile kardest3 ve kardest4 ile kardest5 maddeleri birbirine bağlanmıştır. Son olarak da kariyer uyum yetenekleri ölçeğinden ilgi1, kontrol1 ve merak6 maddeleri çıkarılmıştır. Bunun yanında merak2 ile merak3, merak2 ile merak4, güven1 ile güven2, güven3 ile güven4 ve güven5 ile güven6 maddeleri arasında yapılan modifikasyon işlemi sonucunda birbirine bağlanmıştır. Uyum indekslerinin bu çalışmada çıkan sonuçları ise Tablo 1’de gösterilmiştir. Bu tabloda olması gereken normal değerler, kabul edilebilir asgari değerler (Papatya, Papatya & Hamşioğlu, 2016, s. 32; Kocagöz ve Dursun, 2010, s.145) ve bu çalışmada kullanılan ölçeklere ilişkin elde edilen bulgular gösterilmiştir.

Tablo 1. Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin İndekslerin Uygunluk Değerleri ve Ölçeklerin Aldığı Değerler Tablosu

İn- deksler	Normal Değerler	Kabul Edilebilir Değerler	A/BKÖ Değerleri	KADÖ Değerleri	KUYÖ Değerleri
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2 /sd \leq 3$	$3 \leq \chi^2 /sd \leq 5$	2.51	4,12	2.87
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$	1.00	.94	.91
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$	.97	.91	.88
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	.99	.99	.96
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$	.99	.98	.94
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.05	.07	.06

$p - value = 0.00000$

A/BKÖ: A ve B Tipi Kişilik Ölçeği

KUYÖ: Kariyer Uyum Yetenekleri Ölçeği

KADÖ: Kariyer ve Akademik Destek Ölçeği

Bu çalışmada uygulanan üç ölçeğin DFA analizinin sonucu incelendiğinde tüm maddelerin standartlaştırılmış yüklerini gösteren t değerlerinin 1,96'dan büyük olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç ölçeklerin her birinin tüm maddelerinin ilgili faktörlere yüklerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Tablo 1'de verilen indeksler incelendiğinde ise modelin kuramsal yapısının istatistiksel olarak doğrulandığı ifade edilebilir. Tablo 1'e göre her bir ölçeğin en az kabul edilebilir düzeyde uyum indekslerine sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın Bulguları

Demografik Bulgular

Çalışmaya katılan katılımcıların; toplam olarak cinsiyet dağılımları, eğitim düzeyleri bağlamında cinsiyet dağılımı ve kişilik tipine göre katılımcıların dağılımı Tablo 2'de gösterilmiştir.

Betimsel analiz sonucunda elde edilen bulgulara göre, katılımcıların 330'u (%66,1) kadın, 169'u (%33,9) ise erkeklerden oluşmaktadır. Sonuç olarak ortaya çıkan kadın-erkek arasındaki fark 161 kişiyle kadın katılımcıların daha fazla olduğu görülmektedir. Bunun yanında katılımcıların 421'i (%84,4) lisans ve 78'i (%15,6) ile lisansüstü öğrencilerinden oluşmaktadır. Lisans öğrencilerin 271'i (%64,4) kadın ve 250'si (%35,6) erkek iken lisansüstü öğrencilerin 59'u (75,6) kadın ve 19'u (%24,4) ise erkeklerden

oluşmaktadır. Bu çalışmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu kadınlardan oluştuğu söylenebilir.

Tablo 2. Demografik Dağılım Tablosu

		Tüm Örneklem Dağılımı		Eğitim Düzeyi Bağlamında Cinsiyet Dağılımı			
				Lisans		Lisansüstü	
		N	%	N	%	N	%
Cinsiyet Dağılımı	Kadın	330	66,1	271	64,4	59	75,6
	Erkek	169	33,9	250	35,6	19	24,4
	Toplam	499	100,0	421	100,0	78	100,0
		Tüm Örneklem Dağılımı		Cinsiyet Türü Bağlamında Kişilik Tipi Dağılımı			
				Kadın		Erkek	
Kişilik Tipi Dağılımı		N	%	N	%	N	%
	A Kişilik Tipi	283	56,7	191	57,9	92	54,4
	B Kişilik Tipi	216	43,3	139	42,1	77	45,6
Toplam		499	100,0	330	100,0	169	100,0

Bunun yanında bu çalışmada katılımcıların 283'ü (%56,7) A kişilik tipi ve 216'sı (%43,3) ise B kişilik tipine sahip olduğu görülmektedir. Kadınların 191'i (%57,9) A, 139'u ise (%42,1) B tipi kişiliğe sahipken, erkeklerin 92'si (%54,) A ve 77'si (%45,6) ise B tipi kişiliğe sahip olduğu görülmektedir. Buna göre genel olarak hem erkeklerde hem de kadınlarda A tipi kişiliğe sahip katılımcıların çoğunluğu oluşturduğu söylenebilir.

Fark Testi Bulguları

Katılımcıların eğitim düzeyi bağlamında ölçeklerin boyutlarına ilişkin algı ve görüşleri arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını ortaya koymak amacıyla Bağımsız Örneklem T Testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular tablo 3'te gösterilmiştir.

Bulgulara göre; toplam KUY, ilgi, merak ve KADÖ değişkenlerinde, lisansüstü öğrencilerin lehine olan anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir ($p<,05$). Kontrol boyutunda da anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($p<,05$). Fakat burada lisans öğrencilerin ortalamasının daha yüksek

olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan güven boyutunda anlamlı bir farkın oluşmadığı ($p>,05$) ve iki grubun ortalamasının birbirine oldukça yakın olduğu saptanmıştır.

Tablo 3. Katılımcıların Eğitim Düzeyi Bağlamında Fark Testi Bulguları Tablosu

	Eğitim Düzeyi	Ort.	S.S.	p	Anlamlı Fark
İlgi	Lisans	4,89	,60	,000	Lisansüstü > Lisans
	Lisansüstü	5,18	,48		
Kontrol	Lisans	5,34	,53	,043	Lisans > Lisansüstü
	Lisansüstü	5,22	,45		
Merak	Lisans	4,55	,74	,000	Lisansüstü > Lisans
	Lisansüstü	4,87	,55		
Güven	Lisans	5,29	,59	,330	-
	Lisansüstü	5,36	,50		
Toplam KUY	Lisans	5,02	,47	,004	Lisansüstü > Lisans
	Lisansüstü	5,16	,36		
KADÖ	Lisans	3,52	1,20	,000	Lisansüstü > Lisans
	Lisansüstü	4,35	1,12		

Bu bulgularının yanı sıra, katılımcıların cinsiyet ayrımı bağlamında ölçeklerin boyutlarına ilişkin algı ve görüşlerinde anlamlı farklılıklar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ancak elde edilen bulgular incelendiğinde sadece kariyer uyum yeteneklerinden olan kontrol boyutunda anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır ($p<,05$). Buna göre erkeklerin ortalamasının (ort.=5,43; S.S.=,49) kadınların ortalamasından (ort.=5,26; S.S.=,52) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

İlişki Testi Bulguları

Kişilik, kariyer ve akademik destek değişkenleri ve kariyer uyum yetenekleri düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan pearson korelasyon analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir

Tablo 4 incelendiğinde kariyer uyum yeteneklerinden olan "kontrol" boyutunun KADÖ ile bir ilişkisi bulunmamaktadır ($p>,05$). A/BKÖ değişkeni, KADÖ, toplam KUYÖ ve bunun tüm boyutlarıyla yüksek düzeyde, anlamlı ve pozitif bir ilişkisinin olduğu tespit edilmiştir ($p<,01$).

KADÖ'nun KUYÖ ve boyutları (kontrol hariç) arasında yüksek, anlamlı ve pozitif bir ilişkinin varlığı saptanmıştır ($p < ,01$).

Tablo 4. Korelasyon, Güvenirlik ve Ortalama Değerler Tablosu

No	1	2	3	4	5	6	7	Ort	S.S.
1.KUYÖ	(,869)							5,04	,46
2.İlgi	,741**	(,645)						4,94	,59
3. Kontrol	,707**	,320**	(,693)					5,32	,52
4. Merak	,816**	,543**	,375**	(,744)				4,60	,72
5.Güven	,770**	,370**	,559**	,455**	(,851)			5,30	,58
6. A/BKÖ	,474**	,303**	,357**	,356**	,432**	(,631)		4,34	,87
7. KADÖ	,218**	,244**	,039	,220**	,134**	,164**	(,936)	3,65	1,22

** $P < ,01$, * $P < ,05$

Cronbach Alpha Güvenirlik Değerleri

Bu çalışmada tespit edilen yüksek ve anlamlı ilişkinin varlığı aynı zamanda değişkenler arasındaki etkinin (regresyon) varlığına işaret etmektedir. Bu nedenle değişkenler arasında regresyon testi uygulanarak elde edilen bulgular aşağıda gösterilmiştir.

Etki Testi Bulguları

Sosyal bilimlerde bir bağımlı değişkeni etkileyen birden fazla bağımsız değişkenin olması olasıdır. Buradan yola çıkılarak bir regresyon modelinde bağımlı değişkenin düzeyini etkileyen birden fazla bağımsız değişkenin ilişkisinin araştırılması gerekmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2015, s.267). Buradan hareketle bu çalışmada Çoklu Regresyon analizi yapılırken Backward selection metodu uygulanmıştır. Bu metotta bağımsız değişkenler modele dâhil edilmektedir. En zayıf bağımsız değişken modelden atılır ve tekrar regresyon analizi yapılmaktadır. En yararlı regresyon modelini oluşturan bağımsız değişkenler kalıncaya kadar tekrarlanmaktadır (Kalaycı, 2010, s.260).

Sağlıklı bir analiz sonucu elde etmek için regresyon modelinde çoklu bağlantı sorununun gösteren Tolerance değerinin 0,2'den büyük ve VIF değerinin de 10'dan küçük olduğu tespit edilmiş olup çoklu bağlantı sorunun olmadığı tespit edilmiştir. Bunun yanında regresyon modelinde

otokorelasyon sorununun test eden Durbin Watson değerinin de 1,5 ile 2,5 arasında olduğu, dolayısıyla otokorelasyon sorununun olmadığı saptanmıştır. Etki analizi sonucunda elde edilen bulgular tablo 5, 6 ve 7'de sunulmuştur.

Tablo 5. A Kişilik Tipinin ile Kariyer ve Akademik Desteğinin Kariyer Uyum Yetenekleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Testi Bulguları

BAĞIMLI DEĞİŞKEN												
TOPLAM KARIYER UYUM YETENEKLERİ (KUYÖ)												
BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLER	β			p			S.H.			Regresyon Modelin Özeti		
	A Kişilik Tipi	,435	,000	,035				R ² =.190; Adj. R ² =.187; F =65,517; p=,000				
KADÖ	,186	,002	,021				R ² =.035; Adj. R ² =.031; F=10,052; p=,000					
KARIYER UYUM YETENEKLERİ BOYUTLARI												
	İlgi			Kontrol			Merak			Güven		
	β	p	S.H.	β	p	S.H.	β	p	S.H.	β	p	S.H.
A Kişilik Tipi	,241	,000	,046	,414	,000	,043	,285	,000	,061	,378	,000	,045
Regresyon Modelin Özeti	R ² =.058			R ² =.171			R ² =.081			R ² =.143		
	Adj. R ² =.055			Adj. R ² =.168			Adj. R ² =.078			Adj. R ² =.140		
	F =,17,217			F =57,927			F =24,783			F =46,734		
	p=,000			p=,000			p=,000			p=,000		
KADÖ	,202	,001	,025	-	-	-	,250	,000	,034	-	-	-
Regresyon Modelin Özeti	R ² =.041			R ² =			R ² =.063			R ² =		
	Adj. R ² =.058			Adj. R ² =			Adj. R ² =.059			Adj. R ² =		
	F =11,886			F =			F =18,703			F =		
	p=,000			p=			p=,000			p=		

Not: KADÖ, A kişilik tipine sahip katılımcılar bağlamında test edilmiştir (N=283).

Tablo 5'e göre hem A kişilik tipinin hem de KADÖ'nün toplam kariyer uyum yetenekleri ile kurulan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir (p=,000). Bulgulara göre A kişilik tipinin (β=,435; p<0.05) ve KADÖ'nün (β=,186; p<0.05) toplam KUYÖ üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Ancak burada A kişilik tipinin etkisi daha yüksek olduğu görülmektedir.

A kişilik tipinin kariyer uyum yetenekleriyle kurulan tüm regresyon modelleri istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir (p=,000). İlgi (β=,241; p<0.05), kontrol (β=,414; p<0.05), merak (β=,285; p<0.05) ve güven (β=,378; p<0.05) üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkiye sahiptir. β kat sayıları dikkate alındığında A kişilik tipinin en fazla kontrol ve güven boyutlarını etkilediği görülmektedir.

Bu etki KADÖ bağlamında değerlendirildiğinde ise sadece ilgi ve merak boyutlarıyla kurulan regresyon modelinin anlamlı sonuç verdiği görülmektedir (p=,000). Buna göre KADÖ, ilgi (β=,202; p<0.05) ve merak

($\beta=,250$; $p<0.05$) üzerinde anlamlı ve olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre KADÖ'nün en fazla merak boyutunu etkilediği söylenebilir.

Tablo 6. B Kişilik Tipinin ile Kariyer ve Akademik Desteğinin Kariyer Uyum Yetenekleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Testi Bulguları

		BAĞIMLI DEĞİŞKEN															
		TOPLAM KARIYER UYUM YETENEKLERİ															
BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLER		B			P			S.H.			Regresyon Modelin Özeti						
B Kişilik Tipi		,422	,000	,102	R ² =,178; Adj. R ² =,174; F = 46,441; p =,000												
KADÖ		,211	,002	,173	R ² =,045; Adj. R ² =,040; F = 9,985; p =,000												
		KARIYER UYUM YETENEKLERİ BOYUTLARI															
		İlgi			Kontrol			Merak			Güven						
		β	p	S.H.	β	p	S.H.	β	p	S.H.	β	p	S.H.				
B Kişilik Tipi		,230	,001	,005	,332	,000	,042	,326	,000	,060	,405	,000	,048				
Regresyon Modelin Özeti		R ² =,053			R ² =,110			R ² =,106			R ² =,164						
		Adj. R ² =,048			Adj. R ² =,106			Adj. R ² =,102			Adj. R ² =,160						
		F = 11,941			F = 26,575			F = 25,381			F = 41,901						
		p =,000			p =,000			p =,000			p =,000						
		İlgi			Kontrol			Merak			Güven						
		B	p	S.H.	β	p	S.H.	β	p	S.H.	β	p	S.H.				
KADÖ		,255	,000	,035	-	-	-	,144	,034	,040	,172	,011	,033				
Regresyon Modelin Özeti		R ² =,065			R ² =,			R ² =,021			R ² =,030						
		Adj. R ² =,061			Adj. R ² =			Adj. R ² =,016			Adj. R ² =,025						
		F = 14,904			F =			F = 4,560			F = 6,508						
		p =,000			p =,000			p =,000			p =,000						

Not: KADÖ, B kişilik tipine sahip katılımcılar bağlamında test edilmiştir (N=216).

Tablo 6'da verilen bulgular incelendiğinde hem B kişilik tipinin hem de KADÖ'nün toplam KUYÖ ile kurulan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir ($p=,000$). B kişilik tipinin ($\beta=,422$; $p<0.05$) ve KADÖ'nün ($\beta=,211$; $p<0.05$) toplam KUYÖ üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkiye sahip olduğu ortaya konulmuştur. Buna göre kariyer uyum yeteneklerini B kişilik tipinin daha fazla etkilediği görülmektedir.

B kişilik tipinin kariyer uyum yetenekleriyle kurulan tüm regresyon modelleri istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p=,000$). B kişilik tipinin; ilgi ($\beta=,230$; $p<0.05$), kontrol ($\beta=,332$; $p<0.05$), merak ($\beta=,326$; $p<0.05$) ve güven ($\beta=,405$; $p<0.05$) boyutları üzerinde anlamlı ve olumlu bir etkiye sahiptir. Ancak B kişilik tipi en fazla kontrol boyutunu etkilediği açıktır.

Bağımsız bir değişken olarak KADÖ'nün etkisi incelendiğinde sadece ilgi, merak ve güven boyutlarıyla kurulan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülecektir ($p=,000$). Buna göre bağımsız değişkenin ilgi ($\beta=,255$; $p<0.05$), merak ($\beta=,144$; $p<0.05$) ve güven ($\beta=,172$;

$p < 0.05$) üzerinde anlamlı ve olumlu bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Kariyer destek boyutu burada en fazla ilgi boyutunu etkilediği görülmektedir.

Tablo 7. Kariyer ve Akademik Desteğinin Kariyer Uyum Yetenekleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Testi Bulguları

BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLER		BAĞIMLI DEĞİŞKEN											
		TOPLAM KARIYER UYUM YETENEKLERİ											
KADÖ		β	p	S.H.	Regresyon Modelin Özeti								
		,218	,000	,016	$R^2 = ,048$; Adj. $R^2 = ,046$; $F = 24,831$; $p = ,000$								
KADÖ		KARIYER UYUM YETENEKLERİ BOYUTLARI											
		İlgi			Kontrol			Merak			Güven		
		β	p	S.H.	β	p	S.H.	β	p	S.H.	β	p	S.H.
		,244	,000	,021	-	-	-	,220	,000	,026	,134	,003	,021
Regresyon Modelin Özeti		$R^2 = ,060$			$R^2 = ,$			$R^2 = ,048$			$R^2 = ,018$		
		Adj. $R^2 = ,058$			Adj. $R^2 =$			Adj. $R^2 = ,046$			Adj. $R^2 = ,016$		
		$F = 31,472$			$F =$			$F = 25,275$			$F = 9,124$		
		$p = ,000$			$p = ,000$			$p = ,000$			$p = ,000$		

Not: Tüm Örneklem teste tabi tutulmuştur (N=499).

Tablo 7'de verilen bulgulara göre KADÖ'nün toplam KUYÖ ile kurulan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ($p = ,000$). KADÖ'nün KUYÖ ($\beta = ,218$; $p < 0.05$) üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkiye sahiptir. Bunun yanında boyutlar bağlamında bu etki değerlendirildiğinde de ilgi, merak ve güven boyutlarıyla kurulan regresyon modellerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülecektir ($p = ,000$). KADÖ'nün; ilgi ($\beta = ,244$; $p < 0.05$), merak ($\beta = ,220$; $p < 0.05$) ve güven ($\beta = ,134$; $p < 0.05$) boyutları üzerinde anlamlı ve olumlu bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Ancak burada KADÖ en fazla ilgi boyutunu etkilediği görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Kariyer uyum yetenekleri bireylerin artan mesleki geçişlerin zorluğunu kolaylaştıracak potansiyel olumlu bir zihinsel ve duygusal yönüdür. Buradan hareketle bu çalışma öğrencilerin iş hayatına atılmadan önce gelecekle ilgili düşüncelerini, ilgili iş alanlarını, istihdam olanaklarını ve kendilerine olan güvenlerini ölçmeye ve bunu etkileyen kişilik yapısı ile kariyer ve akademik desteğin düzeyini ortaya koymaya çalışmaktadır.

Kariyer uyum yetenekleri yüksek olan öğrenciler iş ararken sadece kendilerine daha fazla güvenmekle kalmayıp aynı zamanda mezuniyet

sonrası işe alınma olasılıkları da yükselmektedir. Bu nedenle öğrencilerin iş ararken daha rahat, kariyer kararları verirken daha etkili ve genel olarak kariyerleri konusunda daha yetkin ve iyimser olmaları için danışmanlarına önemli görevler düşmektedir (Duffy, Douglass and Autin, 2015, s. 47).

Öğrenciler için önemli bir destek kaynağının danışmanlar olduğu görülmektedir. Nitekim öğrenci kitlesi zamanın büyük çoğunluğunu okulda, öğretim üyeleriyle sıklıkla etkileşime girerek geçirmektedir (Metheny, McWhirter and O'Neil, 2008, s. 220). Daha önce yapılan çalışmalar, danışman desteğinin olumlu beklentileri ve iyimserlik düzeyini olumlu etkilediği tespit edilmiştir. Danışman desteği ile bireyin kariyer başarı beklentileri arasında pozitif bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Özellikle, danışman tutumları ve davranışları öğrencilerin kariyer gelişimi ile ilgili olumlu beklentilerini güçlendirmektedir (Suldo vd., 2009, s. 69). Öğretmen desteği kişinin özgüvenini güçlendirmektedir (Garcia, Restubog, Bordia, Bordia and Roxas, 2015, s. 12).

Kariyer danışmanlarının, eğitimcilerin ve psikologların; ergenlerin mevcut ve gelecekteki kariyer hedeflerine yönelik daha uyumlu, dirençli ve proaktif yaklaşımlar geliştirmelerine yardımcı olmaları, günümüzde daha çok ihtiyaç duyulmaktadır (Garcia vd., 2015, s. 17). Öyle ki Julien (1999) gençlerin %60'ı kariyer kararı alabilmek için gereken bilgileri nerede bulacağını bilmediğini tespit etmiştir. Bu durum şüphesiz bir işe yerleşmemek veya istediği bir kariyer planlamasını yapamamak gibi istenmeyen bir durumla sonuçlanabilmektedir (Creed, Fallon and Hood, 2009, s. 18).

Elde edilen bulguların sonuçlarına bakıldığında kariyer uyum yeteneklerinde en yüksek ortalama kontrol boyutuna ait olduğu görülmektedir. Ondan sonra güven, ilgi ve merak gelmektedir. Taş (2018), Yeşiltaş ve arkadaşları (2014) ve Kanten (2012) yaptıkları çalışmalarında bu sıralamanın güven, kontrol, ilgi ve merak şeklinde dizildiğini tespit etmişlerdir. Ortaya konan bu sonuçlar bu çalışmanın sonuçlarıyla birebir örtüşmediği, bu çalışmada kontrol boyutuna daha fazla puan verildiği görülmektedir. Öğrencilerin kendi kariyerlerine katkı sağlayacak faaliyetlerle ilgilendiklerini, gelecekleri hakkında nispeten iyimser davrandıklarını, kendi kararlarını kendilerinin vermeye çalıştıklarını, kendilerine güvenmeye ve so-

rumluluk almaya başladıklarını ortaya koymaktadır. Lisans öğrencilerinin kontrol düzeyinin lisansüstü öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu da önemli bir bulgular arasındadır. Diğer yandan kariyer ve akademik destek boyutlarına nispeten daha az puan verildiği saptanmıştır. Bu bulgu, öğrencilerin gerek danışmanlarından gerekse diğer öğretim üyelerinden aldıkları destek düzeyinin düşük olabileceğine işaret etmektedir. Bu çalışmada da A kişilik tipine sahip bireylerde kariyer desteğinin; B kişilik tipinde ise akademik desteğinin kariyer uyum yeteneklerini etkilemediği saptanmıştır.

Kişilik değişkeni, toplam kariyer uyum yetenekleriyle ve tüm boyutlarıyla yüksek düzeyde, anlamlı ve pozitif bir ilişkisinin olduğu tespit edilmiştir. Ancak bu ilişki en fazla toplam kariyer uyum yeteneğiyle, ikinci sırada ise güven boyutuyla gerçekleşmiştir. Nitekim yapılan önceki çalışmaların bazılarında kişilik özellikleri ve kariyer memnuniyeti arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin varlığı saptanmıştır (Yavaş, 2018, s.93). Bunu yanında kariyer uyumluluğu ile A ve B kişilik yapısı arasında anlamlı ilişkiler de saptanmıştır. Bireyin kişiliğini, kariyer uyumluluğunu ve kariyer uyumluluğunun alt bileşenlerini anlamak, bir kişinin kariyer kararını ve sonuç olarak bu pozisyondaki memnuniyetini etkileyebileceği ileri sürülmektedir (Norris, 2016, s.41-45).

Benzer şekilde hem kariyer ve akademik destek değişkeninin kariyer uyum yetenekleri ve boyutları (kontrol hariç) arasında yüksek, anlamlı ve pozitif bir ilişkinin varlığı saptanmıştır. Kişilik yapısı bağlamında etki testi sonuçları değerlendirildiğinde hem A hem de B kişilik tipinin toplam kariyer uyum yetenekleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğundan dolayı H1 ve H2 desteklenmiştir. Ancak A kişilik yapısı en fazla toplam kariyer uyum yetenekleri değişkenini, ondan sonra etki derecesi büyüklüğüne göre kontrolü, güveni, merak ve ilgiyi etkilemektedir. B kişilik yapısı, en fazla güven olmak üzere kontrol, merak ve ilgi boyutlarını önemli ve olumlu düzeyde etkilediği tespit edilmiştir. Fakat etki derecesine bakıldığında A kişilik yapısı bu değişkenleri daha fazla etkilediği görülmektedir. Bunun yanında, A tipi kişiliğe sahip bireylerde kariyer ve akademik desteğin toplam kariyer uyum yeteneklerini anlamlı ve olumlu etkilemektedir. B nedenle H3 desteklenmiştir. Fakat bu etki sadece ilgi ve merak boyutları üzerinde görülmekte olup en fazla merak boyutunu etkilediği saptanmıştır. Diğer taraftan B kişilik yapısına sahip bireylerde de kariyer

ve akademik destek değişkeninin toplam kariyer uyum yeteneğini olumlu etkilediği tespit edilmiştir. Dolayısıyla H4'ün desteklendiği söylenebilir. Boyutlar bağlamında ise sadece ilgi, merak ve güven faktörlerinin anlamlı ve olumlu etkilendiği saptanmıştır. Burada en fazla etki ilgi boyutunda gerçekleşmiştir.

Bir bütün olarak kariyer ve akademik desteğin toplam kariyer uyum yeteneklerini anlamlı ve pozitif yönde etkilediği tespit edildiğinden dolayı H5 de kabul edilmiştir. Bunun yanında; ilgi, merak ve güven boyutlarının olumlu etkilendiği saptanmıştır. Ancak burada en fazla ilgi boyutunun etkilendiği görülmektedir.

Genel olarak A kişilik tipine sahip bireylerin sorumluluk alan, kendi kararlarını alabilen, inisiyatif kullanmak isteyen ve otokontrol mekanizmasına sahip oldukları düşünüldüğünde bu sonucun şaşırtıcı olduğu söylenemez. Nitekim A kişilik tipinin proaktiflik ve dışadönüklük ile ilişkili olduğuna dair bulgular da mevcuttur (Norris, 2016, s.41-45; Yavaş, 2018, s.93). Öğrencilerin kariyer planı yapma, istihdam olanaklarını araştırma ve mesleki tercihi yapma konusunda bağımsız olmak isteyebilirler. Ancak kendi kişilik özelliklerinin SWOT analizini yapma ve kendileri için en uygun mesleği tercih etme konusunda yetersiz olabilirler. Bu noktada danışmanın yol göstericiliği önemli bir etken olabilir. Nitekim bir takım çalışmalarda akademik destek ve danışmanlık, öğrencilerin motivasyonunu ve başarısını tetiklediği tespit edilmiştir (Hughes, Wu, Kwok, Villarreal and Johnson, 2011, s.445). Hatta öğrencilerin danışmanlarından aldıkları destek nedeniyle okula bağlılıklarının da arttığı görülmektedir (Reed ve Wexler, 2014, s.188). Bu bulgu, gelecek yönelimi güçlü olan öğrencilerin kariyer planlama faaliyetlerine yatırım yapma ve okulda daha iyi performans gösterme eğiliminde olduğunu göstermektedir. Kariyer ilgisi en önemli uyum yeteneği olarak görülmektedir. Çünkü bir öğrencinin kendini geleceğe yansıtma kapasitesini ortaya koymakta ve kişisel güçlü yanlarını en iyi şekilde karşılayan bir mesleki benliğe atıf yapmaktadır (Negru-Subtirica ve Pop, 2016, s.167-168). Negru-Subtirica ve Pop, yaptıkları çalışmada öğrencilerin akademik başarısının kariyerleri konusunda kendilerine duydukları güven ile pozitif yönlü ilişki tespit etmişlerdir. Diğer yandan danışman desteğinin öğrencinin kariyer gelişiminde küçük ama önemli bir rol oynayabildiği ifade edilmektedir. Perry, Liu and Pabian (2010, s.275) danışman desteğinin kariyer uyumluluğuna eşsiz ve

anamlı bir katkı yaptığını tespit etmişlerdir. Karacan Özdemir (2016), iyimserliğin genel öz-yeterlilik inancı aracılığıyla kariyer uyum yetenekleri üzerinde dolaylı bir etkiye sahip olduğunu saptamıştır.

Öneriler

Her şeyden evvel fakültelerde öğrencilerin kariyer gelişimiyle ilgili profesyonel olarak yardım alabilecekleri “Kariyer Danışmanlığı ve Rehberlik” adında bir birimin olması son yıllarda ciddi bir ihtiyaç haline gelmiştir. Öğrencilerin geleceğe önemli düzeyde karamsar baktığı birçok öğrenciyle yapılan görüşmeden sonra anlaşılmıştır. Bu bağlamda ders müfredatlarında, öğrencilerin farkındalık kazanması için “Kariyer Gelişimi” veya “Kariyer Planlaması” isimli zorunlu bir ders eklenebilir. Akademik danışmanlar öğrencilerle mümkün olduğunca birebir veya küçük gruplar halinde mentorlük edebilirler. Danışmanlar, öğrencilerin stresini azaltmak için öğrencilere destek olabilir ve rehberlik edebilir. Öğrencilerin problem çözme noktasında önemli becerileri öğrenemedikleri için yardıma ihtiyaç duyduğu gözlenmektedir. Danışmanlar burada, öğrencilerin planlı ve etkili kararlar vermelerini sağlayarak kaygı ve karamsarlık düzeylerini azaltabilirler. Her bireyin sahip olduğu kültürel değerleri ve kişilik özellikleri meslek seçiminde önemli rol oynadığı aşikârdır. O nedenle kariyer danışmanları, öğrencilere yol gösterirken bireysel ve kültürel değerleri göz önünde bulundurmalıdır. Öğrencilerin kişilik özellikleri ve bireysel değerleri incelendikten sonra uygun bir mesleğe kanalize edilmelidir.

Kariyer uyum yeteneklerini etkileyen diğer faktörler üzerinde yapılacak gelecekteki araştırmalar, bireylerin kariyer geçişlerini olabildiğince düzgün hale getirmenin nasıl sağlanacağını anlamak için önem arz etmektedir. Kariyer uyumluluğunu etkileyen diğer değişkenlerin belirlenmesi, genellikle stresin eşlik ettiği değişim aşamalarında çalışan tatminini arttırmaya yardımcı olabilir. B nedenle iş değişiminin yaygın olduğu bir zamanda, kariyer uyumluluğunu etkileyen veya güçlendiren daha fazla araştırmalar büyük bir değer taşımaktadır.

EXTENDED ABSTRACT

The Effect of Personality Type and Career and Academic Support on Career Adaptability: A Field Research

*

Mehmet Ali Taş - Mehmet Özmen
Burdur Mehmet Akif Ersoy University

Along with environmental factors, one of the most influential factors on career choice is undoubtedly the personality trait that shows little change over time. Therefore, the preferred profession and personality structure should be compatible. If the occupation meets the needs and values of the person, the personality and the work become harmony. In addition, if the skills required by the job are available in that person, harmony develops between the person and the job. In Turkey, the young individuals recently graduated requirement arises concerns on a job that is compatible with personality. In particular, the increasing number of graduates in recent years and the excess supply of labor in this context increase this concern. Since university graduates are newly acquainted with these stages, the job search for them is often full of unexpected difficulties. In this context, it is suggested that career adaptability skills will increase the self-regulation capacity of university graduates in job search and therefore the probability of employment.

It is seen that, it is important for individuals to review their career plans considering their personality traits, to get support from their academic advisors and to develop their career adaptability skills. Since career development involves education, students begin to work on their careers before entering a real working life. Therefore, it is seen that students' future work lives, personality traits, career compatibility and academic achievements are mutually and actively linked throughout their student life. From this point of view, it should not be forgotten that personality trait is a key element when considering career development.

The choice of profession in early childhood reveals personality in many ways. In fact, the chosen profession; it shows the characteristics of the personality, the student's knowledge, abilities, desires and interests. Most university students experience significant problems in making a career decision. At this point, it can be said that the support of academics and family is a turning point for the students' future. It is an important responsibility of academic advisors to guide students towards their professional preferences at a young age and to channel them to a career path according to personality traits. It is known that the role of consultants in this issue will shape the future life of the students. As a result of the effective and efficient consultancy process, it is seen that the positive opinions about the professional future are strengthened.

The aim of this study is to investigate the effect of personality type on career adaptabilities of students. The second important variable affecting career adaptation skills is the role of educators' career and academic support. In addition, the role of career and academic support in the context of A and B type personality differences was investigated.

The population chosen in this study consists of undergraduate and master students of Burdur Mehmet Akif Ersoy University in the fall semester of 2018-2019 academic year. The reason for choosing this sample is that, it has the opportunity to choose many jobs after graduation and has a wide range of careers. A questionnaire was used to collect data from the participants.

According to the findings obtained from the descriptive analysis, 330 (66.1%) of the participants were female and 169 (33.9%) were male. In addition, 283 (56.7%) of the participants had A personality type and 216 (43.3%) had B personality type.

Counselors seem to be an important source of support for students. As a matter of fact, it was found that there was a positive relationship between the support of counselor and individual's career success expectations. It is seen that the highest average in career adaptability skills belongs to the control dimension. Then comes confidence, concern and curiosity. These results show that students are interested in activities that contribute to their careers, they are relatively optimistic about their future, they try to make their own decisions, they start to trust themselves and

take responsibility. It is also important that the control level of undergraduate students is higher than that of master students. On the other hand, it was found that career and academic support dimensions were given less points. This finding indicates that the level of support that students receive from both their advisors and other educators may be low.

In this study, it was found that career support did not increase career adaptability in individuals with personality type A and academic support in personality type B. It was found that personality variable had a high, significant and positive relationship with career adaptabilities. Similarly, there was a high, significant and positive relationship between career adaptabilities (excluding control) of both career and academic support variable. Personality type A and B have a significant effect on total career adaptabilities. However, the personality type of A affects the total career adaptabilities at most. After that, the degree of influence affects control, confidence, curiosity and concern according to the size. It was determined that B personality type positively affected confidence, control, curiosity and concern dimensions. However, when the effect level is considered, personality type A affects these variables more. In addition, in individuals with A personality type, career and academic support has a significant and positive effect on total career adaptabilities. However, this effect was observed only on the dimensions of concern and curiosity and it was found that the curiosity dimension was affected the most. On the other hand, it was found that career and academic support variable positively affect career adaptation ability in individuals with B personality type structure. In terms of dimensions, only concern, curiosity and confidence factors were found to be significantly affected. The greatest effect was achieved in the concern dimension.

First of all, the existence of a unit called "Career Counseling and Guidance" in the faculties where students can get professional help about career development has become a serious need in recent years. A compulsory course called "Career Development" or "Career Planning" can be added in order to raise awareness among the students in the curriculum. Academic advisors can mentor students as much as possible.

Kaynakça / References

- Adena, D., Young-Jones, T., Burt, D., Dixon, S. ve Hawthorne, M. J. (2013). Academic advising: Does it really impact student success?. *Quality Assurance in Education*, 21(1), 7-19.
- Aktaş, A. M. (2001). Bir kamu kuruluşunun üst düzey yöneticilerinin iş stresi ve kişilik özellikleri. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 56(4), 25-43.
- Arıkan, Ç. ve Aktaş, A. (1998). Kişilik özellikleri ile aile ve çevre yaşantısının kalp hastalığının oluşumuna etkisi. *XXIV. Ulusal Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Kongresinde Sunulan Bildiri*, Tarih, Yer.
- Autin, K. L., Douglass, R. P., Duffy, R. D., England, J. W. ve Allan, B. A. (2017). Subjective social status, work volition and career adaptability: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 99, 1-10.
- Barutçu, İ. (2004). *Stratejik insan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Bingöl, D. (2013). *İnsan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Brennan, G. M. (1989). *A study of type a and type b personality and burnout in nurses*. Master Thesis, San Jose State University, San Jose.
- Bullock, E. E. , Reardon, R. C. ve Lenz, J. G. (2007). *Planning good academic and career decisions*. Fostering Student Success in the Campus Community. San Francisco: Jossey – Bass.
- Bullock-Yowell, E., McConnell, A. E. ve Schedin, E. A. (2014). Decided and undecided students: Career self-efficacy, negative thinking, and decision-making difficulties. *NACADA Journal*, 34, 122-34.
- Buyukgoze-Kavas, A., Duffy, R. D., ve Douglass, R. P. (2015). Exploring links between career adaptability, work volition, and well-being among Turkish students. *Journal of Vocational Behavior*, 90, 122-131.
- Creamer, D. G. ve Creamer, E. G. (1994). Practicing developmental advising: Heoretical contexts and functional applications. *NACADA Journal*, 14 (2), 17-24.
- Creed, P. A., Fallon, T. ve Hood, M. (2009). The relationship between career adaptability, person and situation variables, and career concerns in young adults. *Journal of Vocational Behavior*. 74(2), 219-229.
- Crisp, G. ve Cruz, I. (2010). Confirmatory factor analysis of a measure of mentoring among undergraduate students attending a hispanic serving institution. *Journal of Hispanic Higher Education*. 9(3), 232-244.

- Crisp, G. (2009). Conceptualization and initial validation of the college student mentoring scale (CSMS), *Journal of College Student Development*. 50(2), 177-194.
- Cunningham, K. ve Smothers, A. (2014). The effect of career cruising on the self-efficacy of students deciding on majors. *NACADA Journal*. 34(2), 16-25.
- Çetin, F. ve Basım, N., (2014). Örgütte bireysel farklılıklar, kişilik ve değerler. (Edt. Ü. Sığı ve S. Gürbüz), *Örgütsel Davranış*, İstanbul: Beta Yayınlar.
- Duffy, R. D., Douglass, R. P. ve Autin, K. L. (2015). Career adaptability and academic satisfaction: Examining work volition and self efficacy as mediators, *Journal of Vocational Behavior*, 90, 46-54.
- Durna, U. (2004). Stres, a ve b tipi kişilik yapısı ve bunlar arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 11(1), 191-206.
- Ender, S. C. ve Wilkie, C. J. (2000), Advising students with special needs. *Academic Advising: Comprehensive Handbook*, 1, 118-143.
- Erden vd., (2012), A tipi kişilik özelliği ile işkoliklik arasındaki ilişkide iş taleplerinin rolü. 20. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı* içinde (s.169-173), Tarih, Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi, İzmir.
- Erdoğan, N., (2003), *Kariyer geliştirme, kuram ve uygulama*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ertürk, M., (2011). *İnsan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Friedman, M. ve Rosenman, R. H. (1959). Association of specific overt behavior pattern with blood and cardiovascular findings, blood cholesterol level, blood clotting time, incidence of arcus senilis, and clinical coronary artery disease. *Journal of the American Medical Association*. 169(12), 286-1296.
- Garcia, P. R. J. M., Restubog, S. L. D., Bordia, P., Bordia, S., and Roxas, R. E. O. (2015). Career optimism: The roles of contextual support and career decision-making self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 10-18.
- Gordon, V. N. (2006). *Career advising: An academic advisor's guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gök, E ve Aydın, B. (2017). Yükseköğretim öğrenci mentörlük ölçeği geliştirme yolunda pilot bir çalışma. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 107-120.

- Guan, Y., Deng, H., Sun, J., Wang, Y., Cai, Z., Ye, L., ve Li, Y. (2013). Career adaptability, job search self-efficacy and outcomes: A three-wave investigation among chinese university graduates. *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 561-570.
- Gümüştekin, G. E. ve Gültekin, F. (2009). Stres kaynaklarının kariyer yönetimine etkileri. *Dumlupınar University Journal of Social Sciences*, 23, 147-158.
- Güney, S. (2014). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Güney, S. (2017). *Yüksek lisans doktora yeterlilik ve doçentlik sınavları için yönetim ve organizasyon el kitabı*, 2. Baskı, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Güney, S. (2018). *Davranış bilimleri*. 11. Baskı, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Harry, N. ve Coetzee, M. (2013). Sense of coherence, career adaptability and burnout of early-career black staff in the call centre environment. *SA Journal of Industrial Psychology*, 39(2), 1-10.
- Hughes, J. N., Wu, J. Y., Kwok, O. M., Villarreal, V. ve Johnson, A. Y. (2011). Foundations of career advising. *The handbook of Career Advising*. 1-18.
- İlhan, M., ve Çetin, B. (2014). LISREL ve AMOS programları kullanılarak gerçekleştirilen yapısal eşitlik modeli (yem) analizlerine ilişkin sonuçların karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(2), 26-42.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kanten, S.(2012). Kariyer uyum yetenekleri ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 191-205.
- Karacan-Ozdemir, N. ve Yerin-Guneri, O. (2017). The factors contribute to career adaptability of high-school students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 67, 183-198.
- Kocagöz, E. ve Dursun, Y. (2010). Algılanan davranışsal kontrol, ajzen'in teorisinde nasıl konumlanır? Alternatif model analizleri. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2, 139-152.

- Kuhn, T., Gordon, V. N. ve Webber, J. (2006). The Advising and Counseling Continuum: Triggers for Referral. *NACADA Journal*, 26(1), 24 – 31.
- Kunnanatt J.W. (2003). Type A Behavior Pattern and Managerial Performance: A Study among Bank Executives in India. *International Journal of Manpower*. 24(6), 720-734.
- Lynch, J. ve Lungrin, T. (2018). Integrating academic and career advising toward student success. *New Directions For Higher Education*. 184, 69-79.
- Marcionetti, J. ve Rossier, J. (2017). The mediating impact of parental support on the relationship between personality and career indecision in adolescents. *Journal of Career Assessment*, 25(4), 601-615.
- McKenna, C. W. (2010). *The relationship of type a and type b personalities and disease management effectiveness on the perceived stress and self-efficacy of people with type 1 and type 2 diabetes*. Doctoral Dissertation, Walden University, Minneapolis, Minnesota.
- McShane, S. L. ve Von Glinow, M. A. (2016). *Örgütsel davranış*. (Çev. A. Günsel ve S. Bozkurt), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Metheny, J., McWhirter, E.H., ve O'Neil, M.E. (2008). Measuring perceived teacher support and its influence on adolescent career development. *Journal of Career Assessment*. 16(2), 218-237.
- Mortimer, J. T., Zimmer-Gembeck, M. J., Holmes, M. ve Shanahan, M. J. (2002). The process of occupational decision making: Patterns during the transition to adulthood. *Journal of Vocational Behavior*, 61(3), 439-465.
- Negru-Subtirica, O. ve Pop, E. I. (2016). Foreshadowing identities: The relation between achievement goals and educational identity in a sample of romanian emerging adults. *Cognitie, Creier, Comportament/Cognition, Brain, Behavior*. 17(1), 1-14.
- Negru-Subtirica, O. ve Eleonora, I. P. (2016). Longitudinal links between career adaptability and academic achievement in adolescence. *Journal of Vocational Behavior*, 93, 163-170.
- Nora, A. ve Crisp, G. (2007). Mentoring students: Conceptualizing and validating the multi-dimensions of a support system. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*. 9(3), 337-356.
- Norris, C. F. (2016). *The relationship between personality traits and career adaptability*. Master of Arts Degree , M.A., Southern Illinois University Carbondale.

- Onay, M. ve Zel, U. (2011). Kişi-kültür uyumunun kariyer planlaması üzerindeki etkileri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 12(2), 265-278.
- Özdevecioğlu, M. ve M. S. A. (2005). Organizasyonlarda sabotaj: Türleri, amaçları, hedefleri ve yönetimi. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(1), 95-109.
- Özkalp, E. (2015). Ünite 2, Örgütsel davranışa giriş ve yöntem. (A. Çiğdem Kirel ve O. Ağlargoç haz.), *Örgütsel Davranış*, (3. Bsk.) Ankara: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Papatya, G., Papatya, N. ve Hamşioğlu, A. B. (2016). Girişimci yönlülük, iç-girişimcilik ve işletme performans ilişkisi: Türkiye tekstil sektörü işletmelerinde bir Araştırma. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 34(4), 19-48.
- Perry, J. C., Liu, X. ve Pabian, Y. (2010). School Engagement as A Mediator of Academic Performance Among Urban Youth: The Role of Career Preparation, Parental Career Support, and Teacher Support. *The Counseling Psychologist*. 38(2), 269-295.
- Potgieter, M. (2014). *The relationship between career adaptability and employee engagement amongst employees in an insurance company*. Doctoral Dissertation, University of South Africa.
- Reed, D. K. ve Wexler, J. (2014). Our teachers... don't give us no help, no nothin: Juvenile offenders' perceptions of academic support. *Residential Treatment for Children and Youth*, 31(3), 188-218.
- Robbins, S. ve Judge, T. A. (2015). *Örgütsel davranış*. (Çev. İ. Erdem), Ankara: Nobel Yayınları.
- Roeser, R.W., Eccles, J.S. ve Sameroff, A.J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A Summary of research findings. *The Elementary School Journal*. 100(5), 443-471.
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*. 45(3), 247-259.
- Savickas, M. L. ve Porfeli, E. J. (2012). Career adapt-abilities scale, construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661-673.
- Schnabel, K.U., Alfeld, C., Eccles, J.S., Köller, O. ve Baumert, J. (2002). Parental influence on students' educational choices in The United States and

- Germany: Different ramifications—same effect?, *Journal of Vocational Behavior*, 60, 178–198.
- Seçkin, M., Aypay, A. ve Apaydın, Ç. (2014). Lisansüstü eğitim alan öğrencilerin akademik danışmanlık hakkındaki görüşleri. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 4(1), 28-35.
- Soysal, A. (2008). Çalışma yaşamında kişilik tipleri: Bir literatür taraması. *Çimento İşveren Dergisi*, 1(2), 24-19.
- Suldo, S.M., Friedrich, A.A., White, T., Farmer, J., Minch, D. ve Michalowski, J. (2009). Teacher support and adolescents' subjective well-being: A mixed-methods investigation. *School Psychology Review*, 38(1), 67-85.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), 282-298.
- Šverko, I., ve Babarović, T. (2016). Integrating personality and career adaptability into vocational interest space. *Journal of Vocational Behavior*, 94, 89-103.
- Şahin, N. H., Güler, M. ve Basım, H. N. (2009). A tipi kişilik örüntüsünde bilişsel ve duygusal zekânın stresle başa çıkma ve stres belirtileri ile ilişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 20(3), 243-254.
- Şimşek, M. Ş., Çelik, A. ve Akgemci, T. (2016). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Taş, M.A. (2018). *Kültürel değerler, psikolojik sermaye ve kariyer uyum yeteneği ilişkisine dair bir saha araştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2018.
- Taşlıyan, M., Arı, N. Ü. ve Düzman, B. (2011). İnsan kaynakları yönetiminde kariyer planlama ve kariyer yönetimi: İİBF öğrencileri üzerinde bir alan araştırması. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 231-241.
- Thorne-Figueroa, J. M. (2010). *The relationship between personality types a and b and academic dishonesty of undergraduate and graduate students*. Doctoral Dissertation, Walden University, Minneapolis, Minnesota.
- Tolentino, L. R., Garcia, P.R.J.M., Lu, V. N., Restubog, S. L. D., Bordia, P. ve Plewa, C. (2014). Career adaptation: The relation of adaptability to goal orientation, proactive personality and career optimism. *Journal of Vocational Behavior*, 84(1) 39-48.

- Turban, D. B., Stevens, C. K. ve Lee, F. K. (2009). Effects of conscientiousness and extraversion on new labor market entrants' job search: the mediating role of metacognitive activities and positive emotions. *Personnel Psychology*, 62(3), 553-573.
- Ünsal, P. (2014). *Kariyer gelişim kuramları ve kariyer danışmanlığı*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Walters-Archie, A. (2018). Academic support for online students in the English-speaking Caribbean at the University of The West Indies Open Campus. *Journal of Further and Higher Education*, 42(6), 868-878.
- Wanberg, C. R., Zhang, Z. ve Diehn, E. W. (2010). Development of the getting ready for your next job inventory for unemployed individuals. *Personnel Psychology*, 63(2), 439-478.
- Yavaş, Ö. (2018). *Kişilik özellikleri ve çalışanların kariyer gelişiminin kariyer memnuniyetleri üzerine etkisi ve bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi. İstanbul.
- Yeşiltaş, M., Akdağ, G., Çeken, H. ve Gürlek, M. (2014). Kariyer uyum yetenekleri turizm sektörüne bağlılığı etkiler mi: Lisans düzeyinde turizm eğitimi alan öğrencilere yönelik bir uygulama. *15. Ulusal Turizm Kongresi Bildiriler Kitabı*, Tarih: Ankara.
- Yousefi, Z., Abedi, M., Baghban, I., Eatemadi, O. ve Abedi, A. (2011). Personal and situational variables and career concerns: Predicting career adaptability in young adults. *The Spanish Journal of Psychology*, 14(1), 263-271.
- Zorver, C., ve Korkut-Owen, F. (2011). Kariyer uyumu ve iyimserliği ölçeğinin geliştirilmesi. *XI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresinde Sözlü Bildiri*, Ege Üniversitesi, İzmir.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Taş, M.A.ve Özmen, M. (2019). Kişilik tipi ile kariyer ve akademik desteğin kariyer uyum yeteneklerine etkisi: Bir saha araştırması. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 333-370. DOI: 10.26466/opus.586662

Türkiye’de Özgüven ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

DOI: 10.26466/opus.590461

*

Okan Bilgin *

* Dr. Öğr. Üy., Zonguldak Bulent Ecevit Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ereğli/Zonguldak /Türkiye

E-Posta: bilgin.okan@gmail.com

ORCID: [0000-0001-6233-4290](https://orcid.org/0000-0001-6233-4290)

Öz

Doğuştan getirilmeyen özgüven birey yaşadıkça şekillenmekte ve sahip olunan özgüven düzeyi yaşamın her anında bireyi olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedir. Yüksek özgüven düzeyinin bireye birçok farklı alanda sağladığı yararlar olmakla birlikte düşük özgüven düzeyine sahip bireylerin birçok alanda problem yaşadığı görülmektedir. Bu nedenle özgüven ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi önemlidir. Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de özgüven ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesidir. Doküman analizi yöntemi kullanılan araştırmanın örneklemini, YÖK Yayın Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından arşivlenen, konu bölümü özgüven olarak dizginlenen 91 lisansüstü eğitim tezi oluşturmaktadır. Yapılan çalışmaların incelenmesi sonucunda özellikle 2012 yılından sonra özgüven ile ilgili yapılan yüksek lisans tezlerinde ciddi bir artış olduğu, çalışmaların çoğunluğunun sosyal bilimler ve eğitim bilimleri alanında yapıldığı bulunmuştur. Yayınlarda örneklem olarak en çok yetişkinler ve üniversite öğrencileri ile çalışıldığı görülmüştür. Çalışmaların büyük bir kısmında nicel araştırma desenine yer verildiği ve bu doğrultuda en çok kullanılan yöntemin tarama yöntemi olduğu belirlenmiştir. Veri analiz tekniklerinde ise ANOVA, korelasyon ve t-testinin en fazla kullanılan istatistik teknikleri olduğu bulunmuştur. Son olarak özgüven ile birlikte çalışılan kavramlar incelendiğinde özgüvenin ağırlıklı olarak eğitim-öğretim, aile, spor ve sanat konu alanları ile çalışıldığı tespit edilmiştir. .

Anahtar Kelimeler: Özgüven, Lisansüstü, İçerik analizi

Investigation of the Postgraduate Theses Performed on Self-Confidence in Turkey

*

Abstract

Self-confidence continues to develop as long as an individual lives and the level of self-confidence affects the individual positively or negatively in every moment of life. Although the high level of self-confidence provides benefits to the individual in many different areas, it is seen that individuals with low self-confidence experience problems in many areas. Therefore, it is important to examine the studies about self-confidence. The aim of this study was to investigate self-confidence of related postgraduate theses made in Turkey. Document analysis method was used in the research. The sample of the research consisted of 91 postgraduate theses, archived by Department of Higher Education Publication Documentation, restrained as self-confidence. As a result of the study, it was found that there was a significant increase especially in master theses about self-confidence after 2012, and most of the studies were conducted in the field of social sciences and educational sciences. In the theses, it was determined that adults and university students mostly worked as samples. Quantitative research design was used in most of the studies and it was revealed that the most commonly used method was the survey method. In data analysis techniques, ANOVA, correlation and t-test were the most commonly used statistical techniques. Finally, when the concepts studied with self-confidence were examined, it was found that self-confidence was mainly focused on the fields of education, family, sports and arts.

Keywords: *Self-confidence, Postgraduate, Content analysis*

Giriş

Bireyin kendi değeri konusunda ki öznel bir yargısı olan özgüven (Kasatura, 1998) doğuştan getirilen kalıtsal bir özellik değildir. Birey yaşadıkça şekillenen özgüvenin temelleri bebeklik döneminde kazanılan güven-güvensizlik duygusu ile atılmaya başlanır (Göknar, 2010). Kişilerarası ilişkileri etkileyen en önemli duygu olan güven duygusu psikolojik olarak sağlıklı olmanın temel ön koşullarından birisidir (Eldeleklioğlu, 2004; Arslan, 2008). İnsan yaşamının her anını etkileyen özgüvenin oluşumu temelleri 0-2 yaşında atılan temel güven duygusunun kazanılmasına bağlıdır. Bireyin kendini tanıması, kendini sevmesi, yetenek ve duygularının farkında olarak yapabileceklerine inanması olarak tanımlanan özgüven (Altıntaş, 2015) statik değildir ve bebeklikten başlayarak hayat boyu gelişmeye devam eder (Özbey, 2004; Lauster, 2010). İnsan yaşamı için çok önemli olan özgüven bireyin istediklerini yapabilmeleri için hareket etmeleri ve o doğrultuda davranmaları için itici bir güçtür. Bandura (1997)’ya göre özgüven kişinin kendini değerli hissetme yargısıdır. Hambly (2003) özgüveni bireyin kendi yeteneklerine olan inancı, yüreklilik ve cesaret olarak tanımlamaktadır. En genel tanımı ile özgüven, insanın kendi yapabileceklerine duyduğu güven ve kendisini sevmek kapasitesidir (Sarı, 2016). Bireyin kendini tanıması, kendini sevmesi, kendini olduğu gibi kabul etmesi, değerinin farkına varması, kendini ve olayları kontrol edebileceği inancı (Eldeleklioğlu, 2004) gibi durumlarla ilgili olan özgüvenin yüksek veya düşük olması bireyin yaşamını şekillendirmektedir. Bir kişinin sahip olduğu özgüven düzeyi onun istediği yaşamı elde etmesi için itici bir güç olacağından iyi bir özgüven ile insanlar kendi eylemlerinin ve yaşamlarının seyrini de belirleyebilmektedir (Karamoy, Wibowa ve Jafar, 2018).

Bireyin kendini değerlendirmesi sonucu oluşan ve öznel bir olgu olan özgüven, yüksek, düşük veya orta düzeyde olabilir. Bireyin özgüven düzeyi ise onun duygu ve davranışlarını farklı yönlerde etkileyebilmektedir (Soner, 1995). Düşük özgüvene sahip insanlar kendilerini genellikle geri planda tutarlar. Bu insanların değersiz olduklarına olan inancı çok kuvvetlidir ve risk alma konusunda cesaretsizdirler. Özerk davranabilme noktasında başarılı olamayan düşük özgüven düzeyine sahip bireyler genellikle başkalarına bağımlı olarak yaşarlar (Başoğlu, 2007). Olum-

lu ve olumsuz deneyimlerin karışımına sahip olan özgüven düzeyi orta olan kişiler ise zaman zaman kendi deneyimlerine güvenip özerk davranşlar dahi çoğu zaman özerk olamazlar (Humphreys, 2002). Hata yapma riskini göze alarak yeni deneyimlerde bulunmayı fırsat bilen ve kişilerarası ilişkileri kuvvetli olan yüksek özgüven düzeyine sahip bireyler ise hayatı bir denge içinde yaşayarak kendilerini ve başkalarını olduğu gibi kabul ederler (Altıntaş, 2015).

Yüksek özgüven düzeyine sahip olmanın bireye getirdiği avantajlar yapılan çalışmalar sonucunda da ortaya konulmaktadır. Literatür incelendiğinde özgüvenin; psikolojik dayanıklılık (Akkuş, 2015), güdülenme (Toktaş, 2017), benlik saygısı ve liderlik (Erpalabıyık, 2018), öfke kontrolü (Dursun, 2018), beden algıları (Ayna, 2019), kriz yönetimi ve karar verme (Atılğan, 2018), affedicilik (Aslan, 2016), kişisel gelişim inisiyatifi alma becerisi (Okyay, 2012), aile uyumu ve akademik başarı (Soner, 1995), özyeterlik algıları (Doğru, 2017), cesaret (Can ve Kaçay, 2016), diğerleriyle olumlu ilişkiler ve yaşam amacı (Bilgin, 2017) ile pozitif ilişki içinde olduğu görülürken; boyun eğici davranışlar (Cengiz, Arslan ve Şahin, 2015), mükemmeliyetçi benlik sunumu (Ceylan, 2017), olumsuz değerlendirilme korkusu (Tosun, 2013), şiddet eğilimi (Patır Erkek, 2016), sosyal fobi (Sağat, 2016), sosyal anksiyete düzeyi (Parçal, 2018), zorbalık (Umutlu, 2010), olumsuz beden imajı (Oktan ve Şahin, 2010), sınav kaygısı (Başoğlu, 2007), stres ve sağlık şikayetleri (Hidingh, Luepker, Baigi ve Lidell, 2006) ile negatif ilişki içinde olduğu görölmektedir. Bireyin yaşamını olumlu ya da olumsuz olarak değiştirebilen özgüven düzeyini nelerin etkilediğinin bilinmesi bu noktada önem arz etmektedir. Bireyin özgüven düzeyini etkileyen birçok farklı faktör bulunmaktadır. Bu faktörler arasında birinci sırada olan faktör anne ve baba tutumlarıdır. İkinci faktörler ise yaşanan çevre ve toplumdur. Bireyin yaşadığı hayal kırıklıkları, baskıcı yetişme tarzı, travmalar, yanlış yönlendirme, akademik başarı gibi durumlarda özgüveni zedelemektedir (Sarı, 2016).

Türkiye’de özgüven ile ilgili yapılan lisansüstü tezler eğitim alanında yoğunlaşsa da spor, işletme, sağlık gibi birçok farklı alanda bu kavram ile ilgili çalışmaların yapıldığı görölmektedir. Bireyin yaşamının her anını etkileyen özgüven kavramı ile çok sayıda çalışma yapılmış olması araştırmacılar için değerli olmakla birlikte bu çalışmaların hangi yöntem

ve analiz teknikleriyle, hangi örneklem gruplarına ve hangi alanlarda yoğunlaşarak yapıldığının tespit edilmesi de önemli görülmektedir.

Yapılan literatür incelemesinde ülkemizde özgüven ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerde çalışılan konuların yönelimlerini belirleyen kapsamlı bir analiz çalışmasının bulunmadığı görülmektedir. Bu çalışmanın amacı ülkemizde özgüven ile ilgili yapılan hem yüksek lisans hem de doktora düzeyindeki lisansüstü çalışmaların incelenmesidir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma betimsel bir çalışma olup bu kapsamda doküman incelemesi yapılarak Türkiye’de özgüven ile ilgili yapılmış lisansüstü tezler incelenmiştir.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’ne 1995-2018 yılları arasında kayıtlı özgüven ile ilgili yapılmış 76 yüksek lisans ve 15 doktora tezi olmak üzere toplam 91 tezden oluşmaktadır.

İncelenen lisansüstü tezlerin yapıldıkları üniversitelere göre dağılımı şu şekildedir: Marmara Üniversitesi (8), Dokuz Eylül Üniversitesi (6), Orta Doğu Teknik Üniversitesi (6), Gazi Üniversitesi (4), Atatürk Üniversitesi (3), Hacettepe Üniversitesi (3), Karadeniz Teknik Üniversitesi (3), Maltepe Üniversitesi (3), Nişantaşı Üniversitesi (3), Sakarya Üniversitesi (3), Selçuk Üniversitesi (3), Adnan Menderes Üniversitesi (2), Ankara Üniversitesi (2), Beykent Üniversitesi (2), Boğaziçi Üniversitesi (2), Fırat Üniversitesi (2), Gelişim Üniversitesi (2), İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi (2), On dokuz Mayıs Üniversitesi (2), Süleyman Demirel Üniversitesi (2), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi (2), Yeditepe Üniversitesi (2), Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (1), Avrasya Üniversitesi (1), Bahçeşehir Üniversitesi (1), Bartın Üniversitesi (1), Çağ Üniversitesi (1), Düzce Üniversitesi (1), Ege Üniversitesi (1), GATA (1), Gebze İleri Teknoloji Enstitüsü (1), Haliç Üniversitesi (1), İnönü Üniversitesi (1), İstanbul Arel Üniversitesi (1), İstanbul Aydın Üniversitesi (1), İstanbul Bilim Üniversitesi

tesi (1), İstanbul Üniversitesi (1), Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi (1), Manisa Celal Bayar Üniversitesi (1), Mersin Üniversitesi (1), Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (1), Necmettin Erbakan Üniversitesi (1), Siirt Üniversitesi (1), Türk Hava Kurumu Üniversitesi (1) , Uludağ Üniversitesi (1), Yalova Üniversitesi (1).

Özgüven ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı incelendiğinde 91 yayının 46 farklı üniversitede yapıldığı görülmektedir. En fazla yayın yapılan üniversitenin 8 yayın ile Marmara Üniversitesi olduğu görülürken onu 6'şar yayın ile Dokuz Eylül Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi izlemektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi mevcut kayıt ya da belgelerin veri kaynağı olarak sistemli bir şekilde incelenmesidir (Karadağ, 2009). Bu doğrultuda araştırma örneklemini oluşturan lisansüstü tezler yapıldığı yıl, yapıldığı enstitü/bilim dalı, örneklem grupları, kullanılan desen/yöntem, model, veri analiz teknikleri, birlikte çalışıldığı konu alanlarına göre ayrılarak çözümlenmiş, araştırma sonuçları hakkında bilgi verilmiş ve sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

Bulgular

Bu araştırmada 1995-2018 yılları arasında özgüven ile ilgili yapılmış 76 yüksek lisans ve 15 doktora olmak üzere toplam 91 lisansüstü tez örnekleme dâhil edilmiş ve bu tezler üzerinden doküman incelemesi yapılmıştır. Örnekleme dâhil edilen lisansüstü tezlerin yapıldıkları yıllara göre dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde; son yıllarda özgüven ile ilgili yapılan lisansüstü çalışmalarda artış olduğu ve bu artışın özellikle yüksek lisans tezlerinde 2012 yılı ve sonrasında olduğu görülmektedir. Lisansüstü yayınların en çok yoğunlaştığı iki yılın 14'er yayınlı 2016 ve 2018 yılları olduğu görülmektedir. Örnekleme dâhil edilen tezlerin bağlı oldukları enstitü ve bilim/anabilim dalları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Örneklemeye dâhil edilen yüksek lisans ve doktora tezlerinin yıllara göre dağılımı

Yıllar	Yüksek Lisans	Doktora
1995	-	1
1998	1	-
2001	2	-
2002	1	1
2004	3	-
2005	1	1
2006	3	1
2007	4	-
2008	-	1
2009	2	-
2010	3	2
2011	2	-
2012	6	1
2013	5	-
2014	6	1
2015	6	1
2016	12	2
2017	6	2
2018	13	1
TOPLAM	76	15

Tablo 2. Örneklemeye dâhil edilen lisansüstü tezlerin enstitüleri

Enstitü	Bilim Dalı/Anabilim Dalı	f	%
Sosyal Bilimler	Psikoloji	15	16
	Eğitim Bilimleri	10	11
	İktisadi ve İdari Bilimler(Yönetim bilimleri-işletme-kamu yönetimi-iktisat-çeko)	8	9
	Turizm işletmeciliği	1	1
	Sosyal hizmetler	1	1
	Yabancı diller	3	3
	Felsefe ve din bilimleri	3	3
	Grafik tasarım	1	1
	Beden eğitimi ve spor	1	1
	Güzel sanatlar	6	7
Eğitim Bilimleri	Eğitimde psikolojik hizmetler-pdr	5	5
	Beden eğitimi ve spor	5	5
	Eğitim bilimleri-(eğitim programları ve öğretimi, ölçme ve değerlendirme)	6	7
	Aile eğitimi ve danışmanlığı- çocuk gelişimi	2	2
	Yabancı diller	1	1
	Matematik ve fen bilimleri	2	2
	İlköğretim	4	4
Sağlık Bilimleri	Beden eğitimi ve spor	9	10
	Sağlık (çocuk sağlığı ve hemşirelik-cerrahi hastalıklar-sağlık yönetimi-ebelik)	6	7
Fen Bilimleri	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri	2	2

Tablo 2’de özgüven ile ilgili lisansüstü tezlerin yapıldıkları enstitüler ve bilim/anabilim dalları incelendiğinde en çok lisansüstü yayın Sosyal Bilimleri Enstitüsünde (43) yapılmıştır. Onu 31 yayın ile Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 15 yayın ile Sağlık Bilimleri Enstitüsü ve 2 yayın ile Fen Bilimleri Enstitüsü takip etmektedir. Özgüven ile ilgili lisansüstü tezlerin yapıldıkları bilim/anabilim dalları incelendiğinde tezlerin eğitim bilimleri alanında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu alanda toplam 21 lisansüstü yayın yapıldığı tespit edilmiştir. Eğitim Bilimleri alanını 15’er yayınla Psikoloji ve Beden Eğitimi ve Spor bilim dallarının takip ettiği görülmektedir. Örneklem dâhil edilen lisansüstü tezlerin uygulandığı örneklem gruplarına göre dağılımı Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3. Örneklem dâhil edilen lisansüstü tezlerin örneklem grupları

Örneklem Grubu	f	%
Çocuk	3	3
İlkokul	8	9
Ortaokul	16	18
Lise/Ergen	17	19
Üniversite/Genç Yetişkin	17	19
Yetişkin	25	27
Karma	3	3
Eser İncelemesi (örneklem yok)	2	2

Tablo 3 incelendiğinde özgüven ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin en yoğun olarak yetişkin örneklem üzerinde çalışıldığı görülmektedir. 25 yayının yapıldığı bu grubu 17’şer yayınla lise/ergen ve üniversite öğrencisi olan genç yetişkin grubu izlemektedir. Ortaokul grubu üzerinde 16 yayının yapıldığı görülürken onu sırasıyla 8 yayınla ilkökul, 3’er yayınla çocuk grubu ve karma grup takip etmektedir. Yayınlar incelendiğinde herhangi bir örneklem grubu olmayan eser incelemesi yapılarak analiz edilen 2 lisansüstü yayın olduğu görülmektedir. Örneklem dâhil edilen lisansüstü yayınların yapıldıkları desen türüne ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Örneklem dâhil edilen lisansüstü tezlerin deseni

Kullanılan Desen	f	%
Nicel	76	83
Nitel	6	7
Karma	9	10

Tablo 4 incelendiğinde özgüven ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin 76’sının nicel, 9’unun karma ve 6’sının nitel desenle yapıldığı görülmektedir. Nicel desenle yapılan çalışmalarda yoğunluk olduğu ve lisansüstü çalışma yapan araştırmacıların en çok bu deseni kullandığı söylenebilir. Örneklemeye dâhil edilen lisansüstü tezlerin kullandıkları model/yönteme göre frekansları Tablo 5’te gösterilmiştir. Bir yayında birden fazla model/yöntem kullanılabileceğinden yüzdelik değerleri hesaplanmamıştır.

Tablo 5. Örneklemeye dâhil edilen lisansüstü tezlerde kullanılan model/yöntem

Kullanılan Model/Yöntem	f
Deneyssel	23
Doküman-İçerik Analizi/Fenomenoloji/Görüşme/Gözlem	15
Tarama	61

Tablo 5 incelendiğinde araştırmacılar tarafından en çok tercih edilen yöntemin tarama yöntemi olduğu görülmektedir. Araştırmacıların lisansüstü tezlerinde bu yöntemi 61 kez tercih ettikleri tespit edilmiştir. Lisansüstü tezlerde tercih edilen bir diğer yöntem ise deneysel yöntemlerdir. 23 yayının yapıldığı deneysel yöntemi 15 yayınlı nitel araştırmalarda kullanılan doküman incelemesi, fenomenoloji, görüşme ve gözlem yöntemleri takip etmektedir. Örneklemeye dâhil edilen lisansüstü tezlerde kullanılan veri analiz tekniklerinin dağılımı Tablo 6’da gösterilmiştir. Bir yayında birden fazla veri analiz tekniği kullanılabileceğinden yüzde değerleri hesaplanmamıştır.

Tablo 6. Örneklemeye dâhil edilen lisansüstü tezlerin veri analiz teknikleri

Veri Analiz Tekniği	f
ANOVA	38
t-testi	19
Regresyon	10
ANCOVA	1
MANOVA	2
Betimsel	8
Korelasyon	32
Faktör Analizi	2
Non-Parametrik Testler	17
İçerik Analizi	7

Tablo 6 incelendiğinde özgüven ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerde en çok kullanılan veri analiz tekniklerinin sırasıyla ANOVA (38), korelasyon (32), t-testi (19) ve Non-Parametrik testler (17) olduğu görülmektedir. Yayınlarda en az tercih edilen veri analiz teknikleri ise ANCOVA, MANOVA ve faktör analizidir. Örnekleme dâhil edilen lisansüstü tezlerde özgüven ile birlikte çalışılan konu alanlarına ilişkin frekans değerleri Tablo 7’de gösterilmiştir. Bir yayında birden fazla konu alanı olabileceğinden yüzdelik değerleri hesaplanmamıştır.

Tablo 7. Örnekleme dâhil edilen lisansüstü tezlerin birlikte çalışıldığı konu alanları

Konu Alanı	f
Eğitim-Öğretim (Akademik başarı, derse karşı tutum, çoklu zeka, pedagojik)	16
Spor/Beden Eğitimi	15
Aile (Anne-baba tutumu, aile işlevleri, aile içi şiddet, aile uyumu)	13
Sanat (Dans, müzik, drama, görsel sanatlar)	14
Teknoloji	7
Pozitif Psikoloji (Yaşam amacı, mutluluk, psikolojik dayanıklılık, affedicilik)	7
Psikolojik Belirtiler/Davranış Bozuklukları (Kaygı, depresyon, sosyal fobi)	9
Davranış Problemleri (zorbalık, öfke kontrol, şiddet eğilimi, mükemmeliyetçilik)	9
İş Yaşamı (Yönetici, çalışan, kurumsal)	6
Deneysel uygulamalar, eğitimler (Psikolojik danışma kuramları)	4
Dil (Yabancı dil, dil edinimi)	4
Maneviyat/Din	3
Beden Algısı	2
Diğer	2

Örnekleme dâhil edilen konu alanları belirlenirken kapsamlı bir alan yazın incelemesi yapılmıştır. Ayrıca belirlenen konu alanları ile ilgili psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında uzman öğretim üyelerinin görüşleri alınmıştır. Özgüven ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin birlikte çalışıldığı konu alanları incelendiğinde; Eğitim-öğretim ile ilgili konuların 16, spor/beden eğitimi ile ilgili konuların 15, sanat ile ilgili konuların 14, aile ile ilgili konuların 13, psikolojik belirtiler/davranış bozuklukları ile ilgili konuların 9, davranış problemleri ile ilgili konuların 9, teknoloji ile ilgili konuların 7, pozitif psikoloji ile ilgili konuların 7, iş yaşamı ile ilgili konuların 6, dil edinimi ile ilgili konuların 4, maneviyat/din ile ilgili konuların 3 ve beden algısı ile ilgili konuların 2 defa çalışıldığı tespit edilmiştir. 2 yayın ise belirlenen konu alanlarının herhangi birisinin içerisinde yerleştirilememiştir. Bu yayınlardan birisi özgüveni uyruklar arası

karşılaştırırken (Çevik, 2015) diğer yayında özgüven ile bireysellik-toplulukçuluk (Anamur, 1998) arasındaki ilişkiye bakıldığı görülmektedir.

Elde edilen bu bulgular doğrultusunda özgüven ile ilgili yapılmış lisansüstü yayınların çoğunlukla eğitim-öğretim, spor/beden eğitimi, sanat ve aile konu alanlarında yoğunlaştığı söylenebilir. Bu konu alanlarını ise davranış bozukları ve davranış problemleri ile ilgili konuların izlediği görülmektedir. Eğitim- öğretim ile ilgili yapılan yayınlar geniş bir yelpazeye yayılmakla birlikte en çok akademik başarı, derse karşı tutum ve pedagojik konuların çalışıldığı görülmektedir. Spor ve beden eğitimi alanında çok farklı spor dalları/branşları ile çalışmaların yapıldığı görülürken, sanat alanında müzik ve yaratıcı drama konularında yoğunluk olduğu tespit edilmiştir. Aile alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışmaların çoğunlukla anne baba tutumu, aile işlevleri, aile uyumu, aile içi şiddet konularında yapıldığı söylenebilir. Davranış bozukluğu ve davranış problemleri ile ilgili de birçok yayının yapıldığı söylenebilir. Bu yayınların daha çok anksiyete/kaygı, sosyal fobi, öfke kontrol sorunu, şiddet eğilimi, mükemmeliyetçilik gibi konu alanlarında yapıldığı söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada Türkiye’de 1995-2018 yılları arasında özgüven ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 76 yüksek lisans ve 15 doktora tezi olmak üzere toplam 91 tez yapıldığı yıl, enstitü/bilim dalı, örneklem grubu, deseni, model ve yöntemi, veri analiz tekniği ve konu alanı açısından incelenmiştir. Özellikle son yıllarda Türkiye’de çeşitli konularda yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesine yönelik çok sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir (Ataseven ve Oğuz, 2015; Beyazıt, 2015; Yaşar ve Papatğa, 2015; Koç, 2016; Alpaydın ve Erol, 2017; Püsküllüoğlu ve Hoşgörür, 2017; Aydın, Selvitopu ve Metin; 2018; Tosun Sümer ve Güven, 2018; Güngören, Erdoğan ve Ayas, 2018; Kapkın, Çalışkan ve Sağlam, 2018; Değirmenci Gündoğmuş, 2018). Literatür incelendiğinde Türkiye’de özgüven kavramı ile ilgili yapılan lisansüstü çalışmaların incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma insan hayatının her anını pozitif ya da negatif olarak etki-

leyebilen özgüven kavramı ile ilgili çalışmaların içeriğini ortaya koyması açısından önemli olarak görülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre özgüven ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin sayısında özellikle de yüksek lisans grubunda son yıllarda ciddi bir artış olduğu görülmüştür. Kaytaz ve Durualp (2014)'ın Türkiye'de okul öncesi dönemde oyun ile ilgili yapılan lisansüstü tezleri inceledikleri çalışmalarında 1986-2013 yılları baz alınmış ve özellikle de 2004-2013 yılları arasında yüksek lisans tezlerinin sayısında bir artış olduğu belirtilmiştir. Benzer bulguya ulaşılan bir diğer çalışmada 1990-2010 yılları arasında Türkiye'de okul öncesinde drama alanında yapılan lisansüstü tezler incelenmiş ve 2004-2009 yılları arasında yüksek lisans tezlerinde bir artış olduğu tespit edilmiştir (Yaşar, 2011). Bu sonuçlar bu araştırmanın bulgusu ile paralellik göstermektedir. Son yıllarda ülkemizde artan üniversite sayısına istinaden yeni açılan enstitüler ve lisansüstü programların bu sonucu doğurduğu düşünülebilir. Diğer yandan günümüzde ailelerin bilinçlenmesi sonucu özgüven kavramının öneminin artık bilinmesi ve çocukların özgüvenli bir birey olarak yetişmesinin ona getireceği faydaların toplumun her kesimi tarafından fark edilmesi sonucu giderek önemi artan özgüven kavramı ile ilgili yapılan çalışmalara araştırmacıların ağırlık verdiği söylenebilir. Türkiye'de özgüven ile ilgili yapılmış lisansüstü tezler yapıldığı enstitü ve bilim/anabilim dalına göre incelendiğinde en çok çalışmanın sosyal bilimler ve eğitim bilimleri enstitüsünde yapıldığı bulunmuştur. Yayınların yapıldıkları bilim/anabilim dalları incelendiğinde çalışmaların eğitim bilimleri alanında, spor alanında ve psikoloji alanında yoğunlaştığı görülmüştür. Bu sonucun beklenen bir bulgu olduğu söylenebilir. Literatürde özgüveni etkileyen faktörlerin genellikle aile, çevre, okul başarısı, baskı ve disiplin yöntemleri, fiziksel görünüm (Kasatura, 1998; Kocaarslan, 2009; Gökna, 2010; Altan, 2001; Sarı, 2016) gibi kavramların belirtilmesi ve bu kavramların ağırlıklı olarak sosyal bilimler, eğitim bilimleri ve psikoloji alanının konuları olduğu düşünülürse bu araştırmanın bulguları ile literatür bilgisinin benzerlik gösterdiği düşünülebilir.

Bu çalışmanın bir diğer bulgusuna göre özgüven ile ilgili yapılan lisansüstü yayınlarda en çok çalışılan örneklem grubu yetişkin gruptur. Yetişkin grubu sırasıyla üniversite öğrencileri, lise (ergen) grubu ve ortaokul grubu izlemektedir. Çocuk grubu ise en az çalışılan örneklem grup-

larından birisidir. Literatür incelendiğinde özgüvenin doğuştan getirilen kalıtsal bir özellik olmadığı ve birey yaşadıkça çeşitli faktörler aracılığı ile şekillendiği söylenmektedir (Hambly, 2003; Gökmar, 2010). Diğer çalışmalarda benzer olarak özgüvenin statik durağan olmadığı temellerinin bebeklik döneminde atıldığı fakat yaşam boyu gelişmeye devam eden bir özellik olduğu belirtilmektedir (Özbey, 2004; Lauster, 2010). Bu bilgiler ışığında özgüvenin yaşamın her döneminde çalışılabilecek bir konu olduğu görülmektedir. Bu çalışmada özgüven ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerde en çok yetişkin örnekleme kullanıldığı bulunmuştur. Bu araştırmanın bulgularına benzer sonuca Seçer ve diğerleri (2014)’nin çalışmasında ulaşıldığı görülmüştür. Çalışmada en fazla kullanılan örneklemin üniversite öğrencileri olduğu ve bunun nedeninin yetişkin grubun kolay ulaşılan grup olduğu ve diğer ilkököl, ortaokul, lise grubunda izin alma süreçlerinin zor ve uzun olması gösterilmektedir (Seçer ve diğerleri, 2014; Arık ve Türkmen, 2009). Bu çalışma bulgularına göre üstünde durulması gereken bir diğer konu çocukluk döneminde özgüven ile ilgili yapılan tez sayısının çok düşük olmasıdır. Özgüvenin temellerinin bebeklik dönemi ile atılmaya başladığı düşünülürken ve anne baba tutumlarının özgüven üzerindeki etkisiyle birlikte çocukluk dönemi ve devamında ergenlik dönemine kadar özgüvenin oluşumu ve gelişiminin kararlı bir şekilde gerçekleştiği düşünülebilir. Her ne kadar özgüven yaşam boyu gelişmeye devam eden bir olgu olsa dahi ergenlik döneminden sonra bireylerin kişilik özelliklerinin daha kalıcı bir şekilde yerleştiği ve bireyde oluşan özellikleri değiştirmenin zorlaşabileceği düşünülürken özgüven ile ilgili yapılan çalışmalara bebeklik döneminden itibaren başlamanın önemli olduğu söylenebilir. Bu çalışmanın bulgularına göre dikkat çeken bir diğer nokta ise yaşlı örneklem grubu ile özgüven konusunda yapılmış herhangi bir lisansüstü yayına rastlanmamış olmasıdır.

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre özgüven ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerde araştırmacıların en çok tercih ettikleri desen büyük bir farkla nicel araştırma deseni olmuştur. Nitel desenle yapılan araştırmaların oldukça kısıtlı olduğu saptanırken karma deseninde çok az sayıda kullanıldığı tespit edilmiştir. Arık ve Türkmen (2009) bu araştırmanın bulgularına benzer olarak eğitim bilimleri alanında yayınlanan dergilerdeki makaleleri inceledikleri çalışmaları sonucunda en çok kullanılan

desenin nicel desen olduğunu belirtmiştir. Yine benzer şekilde 2005-2006 yılları arasında eğitim bilimleri alanında yapılan makalelerin incelendiği başka bir çalışmada en çok tercih edilen desenin nicel desen olduğu görülmektedir (Erdem, 2011). Seçer ve diğerleri (2014)'de bu çalışmanın bulgusuna paralel olarak rehberlik ve psikolojik danışma alanındaki araştırma eğilimlerini inceledikleri çalışmaları sonucu araştırmalarda nicel analiz yöntemlerinin çok yoğun olarak kullanıldığını ve nitel araştırma yöntemlerine çok az yer verildiğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Kurtoğlu ve Seferoğlu (2013) yaptıkları çalışma sonucunda inceledikleri makalelerde en çok kullanılan desenin nicel araştırma desenleri olduğunu söylemektedir. Bu çalışmada elde edilen bir diğer bulguya göre nicel araştırma deseni kullanılan çoğu araştırmada yöntem olarak tarama yöntemi tercih edildiği ve deneysel yöntemlerin daha az kullanıldığı görülmüştür. Araştırmalarda nitel analiz deseni için en çok tercih edilen yöntemin ise doküman/içerik analizi yöntemi olduğu bulunmuştur. Bu durumun sonucu olarak araştırmaların kullanılan yöntem açısından sınırlılıklar barındırdığı ve nicel araştırma yöntemlerinin çok fazla kullanılması sebebiyle var olan durumu ortaya koymanın ötesine geçilemediği düşünülebilir.

Bu çalışmada ayrıca özgüven ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerde kullanılan veri analiz teknikleri de incelenmiştir. Tezlerde en çok sırasıyla ANOVA, korelasyon ve t-testi tekniklerinin kullanıldığı görülmüştür. Literatür incelendiğinde bu araştırmanın sonuçlarına benzer bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Erdem (2011) yaptığı çalışmada eğitim bilimi alanındaki araştırmalarda en çok t-testi, ANOVA ve betimsel istatistiklerin kullanıldığını belirlemiştir. Seçer ve diğerleri (2014)'de araştırmalarda sırasıyla en fazla ortalama/standart sapma değerleri, ANOVA, korelasyon ve t-testi kullanıldığını söylemişlerdir. Bu çalışmanın bulgularına göre nitel analiz tekniği olarak en çok kullanılan analiz tekniği ise içerik analizidir. Nicel analiz tekniklerinin bu kadar fazla kullanılmasına rağmen ANCOVA ve MANOVA gibi tekniklerin çok az kullanılmasının nedeninin araştırmacıların kendi bildikleri ve hakim oldukları analiz tekniklerini uygulamalarından kaynaklı olduğu düşünülebilir.

Son olarak bu araştırmada özgüven ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin birlikte çalışıldığı konu alanları incelenmiştir. Bulgulara göre özgüvenin sırasıyla en çok eğitim-öğretim (akademik başarı, derse karşı tu-

tum, çoklu zeka, pedagojik), spor/beden eğitimi, aile (anne-baba tutumu, aile işlevleri, aile içi şiddet, aile uyumu), sanat (dans, müzik, drama, görsel sanatlar), psikolojik belirtiler/davranış bozuklukları (kaygı, depresyon, sosyal fobi), davranış problemleri (zorbalık, öfke kontrol, şiddet eğilimi, mükemmeliyetçilik), teknoloji ve pozitif psikoloji (yaşam amacı, mutluluk, psikolojik dayanıklılık, affedicilik) konularında çalışıldığı görülmektedir. Özgüven kavramının özellikleri ve bu kavramla etkileşimli olabilecek konular düşünüldüğünde bu bulgunun beklenildiği gibi olduğu söylenebilir.

Öneriler

Bu araştırmada ulaşılan bulgular ışığında nicel araştırmaların yanında nitel araştırmalara da yer verilen kapsamlı çalışmaların yapılabileceği, nicel araştırma desenlerinde de tarama yönteminden ziyade deneysel yöntemlere daha fazla ağırlık verilebileceği söylenebilir. Bu araştırma kapsamındaki çalışmaların birçoğunda kolay ulaşılabilen yetişkin, üniversite öğrencileri ve ergen grupların kullanıldığı görülmüştür. Bu nedenle yalnızca bu gruplara değil tüm örneklem gruplarına ulaşılabilecek geçerliği ve güvenilirliği daha yüksek çalışmaların yapılabilmesi önerilebilir. Özellikle özgüvenin yaşlı grubu ile birlikte ele alındığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamış olmasından dolayı yaşlı grubunda özgüven ile ilgili çalışmalar yapılabilir. Araştırmalarda veri analiz teknikleri belirlenirken daha çok araştırmacıların kendi hakim oldukları analiz tekniklerini kullandığı görülmüştür. Bundan sonraki çalışmalarda araştırma yöntemine ve problemine en uygun analiz tekniği seçilebilir. Çalışmalarda ileri analiz tekniklerine daha fazla yer verilebilir. Özgüven ile ilgili yurtdışında ki bilimsel araştırma eğilimlerinin karşılaştırılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.

EXTENDED ABSTRACT

**Investigation of the Postgraduate Theses Performed
on Self-Confidence in Turkey**

*

Okan Bilgin

Zonguldak Bülent Ecevit University

Self-confidence is defined as self-recognition, loving oneself, believing that they can be aware of their abilities and emotions (Altıntaş, 2015) and continues to develop throughout life starting from infancy (Özbey, 2004; Lauster, 2010). According to Bandura (1997), self-confidence is the judgment of feeling self-worth. Hambly (2003) defines self-confidence as an individual's belief in his / her own abilities and courage. Self-confidence, one of the most basic characteristics of human personality, is not hereditary and it is shaped as human beings live. Self-confidence, which is a subjective phenomenon of self-evaluation, can be high, low, or moderate. The self-confidence level of an individual can affect his / her emotions and behaviors in different directions (Soner, 1995). People with low self-confidence often put themselves in the background. Valuelessness belief of these people are so high and they don't have the courage to take risks (Başoğlu, 2007). On the other hand, moderate self-confident people who have a mixture of positive and negative experiences cannot be autonomous even if they rely on their own experiences from time to time (Humphreys, 2002). Individuals with a high level of self-confidence accept life and others as they are by living life in a balance (Altıntaş, 2015). At this point, it is important to know what affects the level of self-confidence that can change an individual's life positively or negatively. There are many different factors that affect the level of self-confidence. The first factor among these is the attitudes of parents and the second factor is the environment and society. Self-frustration, repressive upbringing, traumas, misguidance, and academic success may damage self-confidence (Sarı, 2016).

It is valuable for the researchers to have conducted many studies with the concept of self-confidence affecting every moment of an individual's

life, it is crucial to determine which methods and analysis techniques in these studies are conducted by focusing on which sample groups and in which areas as well.

The aim of this study was to investigate postgraduate studies on self-confidence in Turkey.

This research was a descriptive study. The sample of the study consisted of a total of 91 theses, 76 master and 15 doctoral theses about self-confidence registered to the Higher Education Council National Thesis Center between 1995-2018. In the research, document analysis was used in data collection process. Document analysis is a systematic review of existing records or documents as data sources (Karadağ, 2009). In this context, the postgraduate theses that make up the research sample were investigated according to the year of study, the institute / science branch, sample groups, method, model, data analysis techniques used and the subject fields.

According to the findings of the research, there was a significant increase in the number of postgraduate theses about self-confidence especially in the master group in recent years. When the institutes where the postgraduate theses about self-confidence were examined, the highest number of graduate publications was prepared in the Institute of Social Sciences. The thesis that prepared in the Institute of Social Sciences were followed by the thesis that prepared in Institute of Educational Sciences, the Institute of Health Sciences and the Institute of Science respectively. When the science departments of the publications were examined, it was seen that the studies were focused on educational sciences, sports and psychology.

According to another finding of this study, adult group was the most studied sample in graduate publications on self-confidence. The adult group was followed by university students, high school (adolescent) group and secondary school group respectively. The children group was one of the least studied sample groups. In the postgraduate theses about self-confidence, the most preferred design of the researchers was a quantitative research design with a big difference. While the qualitative researches were found to be quite limited, it was found that there was very low use in mixed design. In this study, data analysis techniques used in graduate theses about self-confidence were also examined. ANOVA,

correlation and t-test techniques were used the most. Finally, when the concepts studied with self-confidence were investigated, it was found that self-confidence was mainly focused on education, family, sports and arts.

In the light of the findings obtained in this study, it can be suggested that comprehensive studies including qualitative studies can be carried out besides quantitative studies. Besides it can be said that in quantitative research designs, more emphasis can be placed on experimental methods rather than survey methods. It can be recommended that more valid and reliable studies can be conducted to reach all sample groups, not just the adult group. Advanced analysis techniques may be included more in the studies. Studies can be conducted to compare the scientific research trends abroad about self-confidence.

Kaynakça / References

- Akkuş, Z. (2015). *Ergenlerde psikolojik dayanıklılığın özgüven ve anne baba tutumları ile ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Alpaydın, Y., ve Erol, İ. (2017). Türkiye’de eğitim ekonomisi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45(45), 23-41.
- Altan, A. (2001). *Body image dissatisfaction, self-esteem and anxiety in plastic surgery patients*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Altıntaş, E. (2015). *Kuramdan uygulamaya özgüven*. Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.
- Anamur, N. Z. (1998). *Individualism-collectivism, self-concept and sources of self-esteem*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Arık, R. S. ve Türkmen, M. (2009). Eğitim bilimleri alanında yayımlanan bilimsel dergilerde yer alan makalelerin incelenmesi. *I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi’nde sunulan sözel bildiri*, 1-3 Mayıs, 2009, Çanakkale.
- Arslan, E. (2008), *Bağlanma stilleri açısından ergenlerde erikson’un psikososyal gelişim dönemleri ve ego kimlik süreçlerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Aslan, Y. (2016). *Lise son sınıf öğrencilerinin affedicilik özelliği ile özgüven düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ataseven, A. G. N., ve Oğuz, A. (2015). Türkiye’de öğrenme stilleri konusunda yapılan tezlerin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 192-205.
- Atılğan, D. (2018). *Spor yönetiminde görev alan yöneticilerde kriz yönetimi, karar verme ve özgüven beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Aydın, A., Selvitopu, A., ve Kaya, M. (2018). Sınıf yönetimi alanındaki lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18(1), 41-56.
- Ayna, Ü. H. (2019). *Ortopedik ve görme engelli bireylerin özgüven düzeylerinin beden algıları açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Başoğlu, T. S. (2007). *Sınav kaygısı ile özgüven arasındaki ilişkinin erinlik döneminde incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Beyazıt, U. (2015). Çocuk istismarı konusunda Türkiye’de yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1. Ulusal Sağlık Bilimleri Kongre Kitabı Özel Sayı, 1(1), 1-20.
- Bilgin, O. (2017). Ergenlerin özgüven düzeyi ile yaşam amacı ve diğerleriyle olumlu ilişkiler arasındaki ilişki. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 31(2), 55-66.
- Can, Y., ve Kaçay, Z. (2016). Sporcu kimlik algısı ile cesaret ve özgüven duyguları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 6176-6184.
- Cengiz, R., Arslan, F., ve Şahin, E. (2015). Beden eğitimi öğretmenlerinin özgüven ve boyun eğici davranışlarının incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 3(3), 4-10.
- Ceylan, A. (2017). *Ergenlerde mükemmeliyetçi benlik sunumunun özgüven ile ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Çevik, Z. (2015). *Türkiye’de yaşayan yabancı uyruklu öğrenciler ile Türk uyruklu öğrencilerin özgüven düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Değirmenci-Gündoğmuş, H. (2018). Okuduğunu anlama ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(2), 899-910.
- Doğru, Z. (2017). Beden eğitimi ve spor eğitimi bölümü öğrencilerinin özgüven ve özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Journal of Physical Education and Sports Studies*, 9(1), 13-23.
- Dursun, E. (2018). *Çocukluk çağında aile içerisinde şiddete maruz kalmış bireylerde özgüven ve öfke kontrol durumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eldeleklioğlu, J. (2004). Çocuklarda özgüven gelişimi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 111-121.
- Erdem, D. (2011). Türkiye’de 2005–2006 yılları arasında yayımlanan eğitim bilimleri dergilerindeki makalelerin bazı özellikler açısından incelenmesi: Betimsel bir analiz. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1), 140-147.
- Erpalabıyık, B (2018). *Üniversite öğrencilerinin gençlik liderlik özellikleri ile benlik saygısı ve özgüven algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Gökner, Ö. (2010). *Özgüven kazanmak*. 2. Baskı, Arkadaş Yayınevi: Ankara.
- Güngören, Ö. C., Erdoğan, D. G., ve Ayas, T. (2018). Sanal zorbalık ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin yapısal incelenmesi. *Online Journal Of Technology Addiction & Cyberbullying*, 5(2), 1-20.
- Güven, B., ve Özçelik, Ç. (2017). İlkokul matematik dersine yönelik gerçekleştirilen lisansüstü eğitim tez çalışmalarına ilişkin bir inceleme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(4), 693-714.
- Hambly, K. (2003). *Özgüven*. (Çev. B. Bıçakçı), (5. Bsm), Alfa Yayınları: İstanbul.
- Hildingh, C., Luepker R. V., Baigi A. and Lidell E. (2006). Stress, health complaints and self-confidence: A comparison between young adult women in Sweden and USA, *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 20(2), 202-208.

- Humphreys, Tony (2002), *Çocuk eğitiminin anahtarı: özgüven*. (Çev. T. Anapa), (4. Bsm), İstanbul:Epsilon Yayınları.
- Kapkın, B., Çalışkan, Z., ve Sağlam, M. (2018). Türkiye’de 1999-2017 yılları arasında değerler eğitimi alanında yapılmış lisansüstü çalışmaların incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16(35), 183-207.
- Karadağ, E. (2009). Eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik açıdan incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 75-87.
- Karamoy, K. Y., Wibowo, E. M. ve Jafar, M. (2018). The implementation of self-instruction and reframing group counselling techniques to improve students' self-confidence. *Jurnal Bimbingan Konseling*, 7 (1), 1-6.
- Kasatura, İ. (1998). *Kişilik ve özgüven*. (Psikoloji Dizisi 4), İstanbul:Evrım Yayınevi.
- Kocaarslan, B. (2009). *Genel müzik eğitimi alan ilköğretim öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutum, müzikal özgüven ve motivasyon düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Koç, E. S. (2016). Türkiye de ilköğretim programlarının değerlendirilmesine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi (2005–2014). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 16(1), 198-216.
- Kurtoğlu, M., ve Seferoğlu, S. S. (2013). Öğretmenlerin teknoloji kullanımı ile ilgili Türkiye kaynaklı dergilerde yayımlanmış makalelerin incelenmesi. *Öğretim Teknolojileri & Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 2(3).
- Lauster, P. (2010), *Özgüven öğrenilebilir*. (Çev. L. Yarbaş), (2. Bsm), İzmir:İlyayayınevi.
- Oktan, V. ve Şahin, M. (2010). Kız ergenlerde beden imajı ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7 (2), 543-556.
- Okyay, B. (2012). *Yönetici ve çalışanların özgüven düzeyleri ve kişisel gelişim insiyatifi alma becerilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özbey, Ç. (2004). *Çocuk sorunlarına yapıcı çözümler*. İnkılap Kitabevi: İstanbul.
- Parçal, F. K. (2018). *Ergenlerin sosyal anksiyete düzeyleri ile özgüven algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Patır-Erkek, N. (2016). *Yatılı ve gündüzlü eğitim alan ortaöğretim öğrencilerinin şiddet eğilimleri ile özgüvenleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Püsküllüoğlu, E. I., ve Hoşgörür, V. (2017). Türkiye’de 2010-2016 yılları arasında yapılan karşılaştırmalı eğitim lisansüstü tezlerinin değerlendirilmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 46-61.
- Sağat, H. (2016). *Bireylerin anne baba tutumlarının özgüven ve sosyal fobiye olan ilişkisinin incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Bilim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sarı, E. (2016). *Çocuklarda özgüven gelişimi*, Net Medya Yayıncılık: Antalya.
- Seçer, İ., Ay, İ., Ozan, C., ve Yılmaz, Y. B. (2014). Rehberlik ve Psikolojik Danışma alanındaki araştırma eğilimleri: Bir içerik analizi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(41), 49-60.
- Soner, O. (1995). *Aile uyumu, öğrenci özgüveni ve akademik başarı arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Toktaş, S. (2017). *Okul spor müsabakalarına katılan lise öğrencilerinin kaygı özgüven ve güdülemelerini arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Tosun Sümer, E., ve Güven, M. (2018). Okul psikolojik danışmanlarıyla ilgili lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Journal of International Social Research*, 11(60), 794-801.
- Tosun, M. (2013). *Din görevlilerinde olumsuz değerlendirme korkusu – özgüven ilişkisi: Afyonkarahisar örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Umutlu, Ç. (2010). *Çocuk dostu okul projesi kapsamında olan ve olmayan ilköğretim okulu öğrencilerinin özgüvenleri ile zorbalık eğilimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yaşar, M. C. (2011). Türkiye’de okul öncesinde drama alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(22), 70-90.

Yaşar, Ş., ve Papatğa, E. (2015). İlkokul matematik derslerine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 113-124.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Bilgin, O. (2019). Türkiye’de özgüven ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 371-393. DOI: 10.26466/opus.590461

Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi

DOI: 10.26466/opus.590972

*

Tansel Yazıcıoğlu*

*Dr. Öğretim Üyesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Nevşehir / Türkiye

E-Posta: tanselyazicioglu@gmail.com

ORCID: [0000-0002-0946-2637](https://orcid.org/0000-0002-0946-2637)

Öz

Bu çalışmanın amacı; anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerini metafor analizi yoluyla incelemektir. Metaforlar (mecazlar) yoluyla veri toplama yönteminin kullanıldığı bu araştırma özünde nitel bir araştırmadır. Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Ankara'nın Çankaya ilçesindeki üç anadolu lisesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri bu okullarda görev yapan 100 öğretmenden toplanmıştır. Öğretmenlerin % 15'i (15 kişi) erkek, % 85'i (85 kişi) kadındır. Katılımcılardan "Kaynaştırma eğitimi gibidir. Çünkü....." ifadesini metafor kullanarak doldurmaları istenmiştir. Öğretmenlerden elde edilen bu veriler içerik analizi veri çözümleme teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen veriler ışığında öğretmenlerin, kaynaştırma eğitimine ilişkin 81 geçerli metafor geliştirdikleri anlaşılmıştır. Bu metaforlar 6 ana kategoride değerlendirilmiştir. Bu kategoriler farklılıkları anlama, bütünleştirme, gereksinimlerin karşılanması, okul ve toplumdaki fırsatlara erişim, sosyal gelişime katkı ve uygun eğitim ortamıdır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin geliştirdikleri metaforlar arasında ilk sırayı farklılıkları anlama kategorisinin yer aldığı görülmüştür. Araştırmanın sonuçları öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminin temel felsefesini bildiklerini fakat bunları sınıflara taşıyamadıklarını göstermiştir. Bu bilgilerin sınıflara taşınabilmesi için onlara uygun destek hizmetlerinin sağlanması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma eğitimi, metafor, özel gereksinimli birey

Investigation of Anatolian High School Teachers' Views on Inclusive Education through Metaphor Analysis

*

Abstract

In this study, it is aimed to examine the views of teachers who work in anatolian high schools about inclusive through metaphor analysis. This is a qualitative research. The research was carried out in three anatolian high schools in Çankaya district of Ankara in 2018-2019 academic year. The research data were collected from 100 teachers who work in these schools. 15% of the teachers (15 people) are male and 85% (85 people) are female. Participants were asked to complete the sentences in writing such as "Inclusive education is...looks like because.... with metaphors they choose. The data were analyzed using content analysis techniques. In the light of the data obtained, it was understood that teachers developed 81 valid metaphors related to inclusive education. These metaphors were grouped under 6 main categories. These metaphors are understanding differences, integrating, meeting needs, accessing opportunities in schools and communities, contributing to social development, and an appropriate educational environment. As a result of the research, it is seen that the first place among the metaphors developed by the teachers is the category of understanding differences. The results of this study show that teachers know the basic philosophy of inclusive education but can not carry them to the classrooms. However, in order to transfer this information to the classes, appropriate support services should be provided for them.

Keywords: *Inclusive, metaphor, with special need individual*

Giriş

Günümüzde, özel gereksinimli çocukların eğitimine ilişkin en tartışmalı konulardan birisi de kaynaştırma eğitimidir (Farrel, 2010; Kauffman ve Badar, 2014; Slee, 2011). Sharma'ya (2015) göre kaynaştırma eğitimi konusunda dünyada iki farklı bakış açısı vardır. Birincisi, büyük ölçüde, gelişmiş ülkelerin ihtiyaç ve koşullarından kaynaklanan bakış açısı, ikincisi gelişmekte olan ülkelerde geçerli olan ihtiyaç ve koşullardan kaynaklanan bakış açısıdır. Bugün dünyada bulunan "yetersizliği olan birey" sayısı bir milyardan fazladır ve bunların % 10'u çoğunlukla gelişmekte olan ülkelerde yaşayan çocuklardır.

Kaynaştırma teorileri ve kaynaştırma eğitimi hem gelişmiş ülkelerde, hem de gelişmekte olan ülkelerde önemli bir özel eğitim politikası ve uygulamasıdır (Artiles, Kozleski ve Waitoller, 201; Singal ve Muthukrishna, 2014). Kaynaştırma eğitimi, genel olarak toplumsal kabul, farklılık ve çeşitliliğin benimsenmesini, insan haklarının dikkate alınmasını, sosyal adalet ve eşitlik konularının yanı sıra sosyal bir engellilik modeli ve sosyo-politik bir eğitim modelini içerir. Ayrıca okul dönüşüm sürecini ve çocukların eğitim ve öğretime erişimine odaklanmayı da kapsar (Kozleski, Artiles ve Waitoller 2011; Loreman, Deppeler ve Harvey, 2011; Mitchell, 2005; Slee, 2011; Smith, 2010; Topping, 2012). Salend (1998) tarafından kaynaştırma eğitimi, tüm öğrencilerin birbirlerinin farklılıklarını öğrendikleri ve bu farklılıklara saygı gösterdikleri bir yaklaşımdır. Okullar ile kurumlar bu gereksinimleri karşılamayı esas alırlar. Kırcaali-İftar'a (1992) göre kaynaştırma, özel gereksinimli öğrenciye gerekli destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanması koşuluyla, tam zamanlı ya da bazı durumlarda yarı zamanlı olacak şekilde kendisi için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olarak kabul edilen genel eğitim sınıflarında eğitim sunulmasıdır. Yasal tanımında ise kaynaştırma, özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunulmasıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitimidir (Milli Eğitim Bakanlığı, [MEB], 2018).

Ülkemizde, çeyrek asırdan fazla (36 yıl) uygulanan kaynaştırma eğitimine ilişkin çok sayıda araştırma yapılmış, genel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin, yöneticilerin müfettişlerin görüşleri ile öğretmen adaylarının, özel gereksinimli öğrenci aileleri ile özel gereksinimli olmayan öğrenci ailelerinin, özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Diğer taraftan bazı araştırmacılar öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi, kaynaştırma öğretmeni ve kaynaştırma öğrencilerine ilişkin algılarını (Altıntaş, Baykan, Kahraman ve Altıntaş, 2015), okul öncesi öğretmen adaylarının kaynaştırma öğrencisi kavramına ilişkin algılarını (Talas, 2017) metaforlar aracılığıyla incelemişlerdir. Yapılan bu araştırmaların sonuçlarında öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine, kaynaştırma yoluyla eğitim veren öğretmene ve kaynaştırma yoluyla eğitim alan öğrenciye ilişkin farklı metaforlar oluşturdukları görülmüştür. Altıntaş, Baykan, Kahraman ve Altıntaş (2015) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları kaynaştırma eğitimi, kaynaştırma öğretmeni ve kaynaştırma öğrencisi kavramlarının daha çok çiçekli bitkilere benzetildiğini göstermiştir. Araştırma sonuçları ayrıca öğretmen adaylarının cinsiyet ve öğrenim durumunda farklılık olmadığını, mezun olunan lise düzeyinde farklılıkların olduğunu ortaya koymuştur. Talas (2017) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarında ise katılımcılar 74 metafor üretmişlerdir. Bu metaforların 52'si olumlu, 22'si ise olumsuz bulunmuştur.

Kaynaştırma programları ülkemizde her tür ve kademedeki okul veya kurumda uygulanmaktadır. Özellikle 30 Mart 2014 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde (TBMM) kabul edilen, 4+4+4 eğitim yasası olarak bilinen 6287 sayılı "İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun" ile, sekiz yıl olan zorunlu eğitim 12 yıla çıkarılarak 12 yıllık süre, dört yıl süreli ilköğretim, dört yıl süreli ortaokul ve dört yıl süreli lise olarak düzenlenmiştir. Bu düzenleme kaynaştırma öğrencilerini de etkilemiş, çok sayıda kaynaştırma öğrencisi ortaöğretim kurumlarında öğrenimlerini sürdürmeye başlamıştır. Bu durum ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusundaki bilgi ve deneyimleri ile kaynaştırma eğitimine bakış açılarının önemini arttırmıştır. Nitekim alanyazında öğretmenlerin eğitim deneyimlerinin, özel eğitime ilişkin

almış oldukları eğitimlerin, daha önce bir kaynaştırma öğrencisiyle çalışıp çalışmamalarının ve yaşlarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarını etkilediği ifade edilmektedir (Avramidis ve Norwich, 2002; Avramidis, Baylis ve Burden, 2010). Başarılı bir kaynaştırma eğitimi için öncelikle başta okul müdürü olmak üzere tüm okul çalışanları, özel gereksinimli öğrencilere karşı, kabul edici ve destekleyici bir tutum sergilemelidirler. Çünkü özel gereksinimli çocuklar ve aileleri daha okula kayıt aşamasından başlayarak müdür, müdür yardımcısı, rehberlik öğretmenleri, diğer öğretmenler, memurlar ve diğer okul personeli ile etkileşim halindedir (Kargın, 2010, s. 64). Dolayısıyla ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin algılarının önemli olduğu düşünülmektedir. Ülkemizde ortaöğretim kurumları, ortaokul veya imam-hatip ortaokulu üzerine öğrenim süresi dört yıl olan yatılı ve/veya gündüzlü olarak eğitim ve öğretim veren kurumlardır. Bu kurumlar; fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, anadolu liseleri, güzel sanatlar liseleri ve spor liseleri, anadolu imam hatip liseleri, mesleki ve teknik anadolu liseleri, mesleki ve teknik eğitim merkezleri, çok programlı anadolu liseleri, özel eğitim meslek liseleri ile mesleki eğitim merkezlerinden oluşmaktadır (MEB, 2017). Bu kurumlardan biri olan anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla ölçen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ayrıca metaforlar dışında, lise düzeyinde kaynaştırma bilgisi ve tutumu gibi değişkenleri ele alan çalışmaların çok sınırlı olması, yapılan çalışmaların daha çok ilkokul ve ortaokul düzeyinde yapılması bu araştırmanın önemini daha da arttırmaktadır. Bu araştırmanın amacı anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin algılarını ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
2. Bu metaforlar ortak özellikleri açısından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?
3. Bu metaforlar anadolu lisesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi anlayışıyla ilgili neler söylemektedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Metaforlar (mecazlar) yoluyla veri toplama yönteminin kullanıldığı bu araştırma nitel araştırma yöntemiyle desenlenmiştir. Morgan'a (1986) göre metaforlar bir durumu belirleme ve bir süreci hızlandırma veya iyileştirme amacıyla kullanılır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre metaforların nitel bir veri toplama yöntemi olarak kullanılması daha çok betimleyici rolüne karşılık gelmektedir. Arnett'e (1999) göre metafor bir algı aracıdır. Metaforlar olayların oluşmasında ve işleyiş biçiminde düşüncelerimize yön veren ve ayrıca kontrol eden en güçlü zihinsel araçlardan biridir (Saban, 2004). Metaforlar (benzetmeler, eğretilmeler, istiareler, mecazlar) olayların oluşumu ve işleyişi hakkında düşüncelerimizi yapılandıran, yönlendiren ve kontrol eden en güçlü zihinsel araçlardan biridir (Örücü, 2012). Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre metaforların farklı sözcüklerden oluşması ayrıştırılmasını kolaylaştırır ve bu durum araştırmacı için bir problem teşkil etmez. Ayrıca metaforların benzerlik ve farklılıklarını tema başlıkları altında toplamak kolaydır. Metaforların bir özelliği de çalışılan konu, olgu, olay ve durumlar hakkında sağlam ve zengin resim sunması, görsel bir imaj sağlamasıdır.

Katılımcılar

Araştırmaya 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ankara ili Çankaya ilçesi Çayyolu Bölgesindeki üç anadolu lisesinde görev yapan (Birinci okul 35, ikinci okul 32, üçüncü okul 33 öğretmen) 100 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin % 15'i (15 kişi) erkek, % 85'i (85 kişi) kadındır. Öğretmenlerin % 14'ü Türk Dili ve Edebiyatı (14 kişi), %13'ü Matematik (13 kişi), %13'ü İngilizce (13 kişi), %10'u Tarih (10 kişi), %10'u Biyoloji (10 kişi) % 8'i Fizik (8 kişi), %6'sı Kimya (6 kişi), % 5'i Coğrafya (5 kişi), %5'i Beden Eğitimi (5 kişi), %4'ü Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (4 kişi), % 4'ü Bilişim Teknolojileri (4 kişi), % 3'ü Görsel Sanatlar (3kişi), % 3'ü Müzik (3kişi), % 2'si (2 kişi) Felsefe öğretmenidir. Öğretmenlerin % 65'i (65) 21 yıl ve üzeri, % 25'i (25) 31 yıl ve üzeri ve % 10'u (10) ise 11-20 yıllık mesleki deneyime sahiptir.

Veri Toplama Aracı

Öncelikle araştırmaya katılan öğretmenlere metaforun ne anlama geldiği bir kaç örnekle açıklanarak öğretmenlerin “Kaynaştırma Eğitimi” sözcüğüne ilişkin sahip oldukları metaforları ortaya çıkarmaları amaçlanmıştır. Sonrasında kendilerine verilen form üzerindeki “Kaynaştırma Eğitimi” gibidir, çünkü.....boş cümlesini doldurmaları istenmiştir. Bunun yanında örneklem grubunun betimlenmesi için katılımcılardan görev yaptıkları okulun türünü, meslekteki kıdemlerini, cinsiyet ve alan bilgilerini içeren bireysel bilgi formunu doldurmaları istenmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri öğretmenlerin verilen çalışma formunu yazılı olarak doldurmaları şeklinde elde edilmiştir. Çalışma formunda; öğretmenlere, araştırmanın amacı ve bilimsel amaçla kullanılacağına ilişkin gerekli bilgilendirmenin yapıldığı ve örnek metafor örneğinin verildiği bir yönerge bölümü oluşturulmuştur. Öğretmenler formları 20-60 dakika içinde doldurmuşlardır.

Verilerin Analizi

Öğretmenlerin el yazıları ile doldurdukları formlar, araştırmacı tarafından kodlanarak bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiştir. Veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizi yapılırken Saban'ın (2009) kullandığı aşamalar takip edilmiştir. Bu aşamalar sırasıyla adlandırma aşaması, eleme ve arıtma aşaması, derleme ve kategori geliştirme aşaması ve geçerlilik ve güvenilirliğin sağlanması aşamasıdır.

Adlandırma aşaması:Araştırmada öğretmenlerin tamamına ulaşılmış, öğretmenlerin her birine numaralar verilmiş ve 1. öğretmen (Ö-1) şeklinde gösterilmiştir. Öğretmenlere verilen formlar teslim edilme durumlarına göre numaralandırılmış, numaralanan her sayfadaki metafor verilen numaraya göre kodlanmıştır (Örneğin: Ö1: zincir, Ö2: terazi gibi). Tespit edilen metaforlar ilk önce verilen numaraya göre sıralanmıştır.

Eleme ve arıtma aşaması: Kodlama işlemi 100 öğretmen formu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ancak öğretmenlerden 19'unun tutarlı bir açıklamaya sahip olmayan metafor imgeler kullandıkları için 19 form araştırmanın dışına çıkarılarak ayıklama yapılmıştır. Dolayısıyla kodlama işlemi 81 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Metaforlar tekrar alfabetik sıraya göre dizilmiş, metafor ifadesi seçilerek örnek metafor listesi oluşturulmuştur.

Derleme ve kategori geliştirme aşaması: Bu aşamada, öğretmenler tarafından oluşturulan metaforlardan geçerli olan 81 metafor ortak özellikleri bakımından incelenmiştir. Bu incelemede öncelikle öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik olumlu ve olumsuz metaforları tespit edilmiştir. Daha sonra "öğretmenler tarafından üretilen her metafor imgesi; metaforun konusu (1), metaforun kaynağı (2) ve metaforun konusu ile kaynağı arasındaki ilişkisi (3) bakımlarından analiz edilmiştir. Bu ilişki doğrultusunda incelenen metaforlar ortak özellikler açısından altı kategoride toplanmıştır.

Geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması: Nitel araştırmada güvenilirliği arttırmak için araştırmacıların bazı önlemler almaları önerilmektedir. Silverman'a (2000) göre araştırmacının araştırmasının dış güvenilirliğini izlediği aşamaları ayrıntılı ve açık bir biçimde rapor ederek; iç güvenilirliğini ise araştırma sonuçlarını kendi tercih ve yönelimleri dışında tutarak ve okuyucuyu ikna ederek sağlayabilir. Ayrıca araştırma sonucu rapor edilirken bulguların bir bölümünün orijinalliği bozulmaksızın verilmesi araştırmanın iç güvenilirliğini önemli bir şekilde yükseltecektir. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre de araştırma konusunda genel bilgiye sahip ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzmanlaşmış kişilerden, yapılan araştırmayı çeşitli boyutlarıyla incelemesinin istenmesi inandırıcılık konusunda alınabilecek önlemlerden bir diğeridir. Bu araştırmada metaforların kategorileştirilmesi sürecinde özel eğitim alanında çalışan iki öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur. Araştırmacı ve uzmanların incelemesi sonunda altı kategori üzerinde görüş ayrılığı olduğu görülmüştür. Miles ve Huberman (1994,s.64) tarafından verilen aşağıdaki güvenilirlik formülü araştırmacı ve özel eğitim alanında görev yapan bir öğretim üyesi tarafından kullanılarak

görüş birliği ve görüş ayrılığının, araştırmanın güvenilirliğine etkisi hesaplanmıştır. Güvenirlik = Görüş Birliği x 100/ Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı Uygulanan formül sonucunda güvenilirlik % 0.90 olarak hesaplanmıştır. Görüş ayrılığına düşülen altı kategori üzerinde görüşüne başvuru uzmanlarla tartışılmış ve görüş birliği sağlanmıştır.

Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenler toplam 81 adet metafor üretmişlerdir. Bu metaforlar şunlardır: Zincir (4), terazi (1), güneş (2), pazıl (3), zincir halkası (2), kedi (1), ilk yardım çantası (1), çiçek bahçesi (3), takviye vitesi (1), sebze çorbası (2), anne (1), ayna (5), halat ip (1), suya düşen damla (1), tren (1), dal (3), gökkuşağı (7), merdiven (1), üzüm bağı (2), yolculuk (1), para (2), fidan (3), bulut (1), ışık (1), tahtaravelli (1), basamak (1), göl (1), mandala (1), ilkyardım (2), cankurtaran (2), uçan balon (1), bağ (2), su (2), orkestra (1), sanat (1), çiçek tarlası (2), salata (1), toprak (1), nefes (1), örgü (1), yemek (1), başak tarlası (1), rehber (1), yapıştırıcı (2), resim (1), telefon (2), hayat damarı (2).

Öğretmenlerin üretmiş oldukları bu metaforlar incelendikten sonra, metaforlardan alt kategoriler oluşturulmuştur. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin ürettikleri metaforlardan oluşturulan alt kategoriler gruplandırılarak Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Geliştirilen Metaforlar

Kategoriler	Metaforlar
Farklılıkları anlama	gökkuşağı (7), çiçek bahçesi (3), sebze çorbası (2), çiçek tarlası (2), salata (1),ayna (5), mandala (1), orkestra (1), bulut (1)
Bütünleştirme	zincir (4), suya düşen damla (1), pazıl (3), zincir halkası (2), dal (3), tahtaravelli (1), sanat (1), resim (1), yapıştırıcı (2)
Gereksinimlerin karşılanması	cankurtaran (2), yemek (1), hayat damarı (2), ilkyardım (2), güneş, (2) su (2), nefes (1), ilk yardım çantası (1), halat ip (1), fidan (3), ışık (1), göl (1), rehber (1),
Okul ve toplumdaki fırsatlara erişim	merdiven (1), terazi (1), yolculuk (1), para (2)
Sosyal gelişime katkı	anne (1), bağ (2), üzüm bağı (2), telefon (2), takviye vitesi (1), tren (1), basamak (1), örgü (1),
Uygun eğitim ortamı	uçan balon (1), toprak (1), başak tarlası (1), kedi (1)

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin kaynaştırma eğitimini en fazla farklılıkları anlama (n=23) ve gereksinimlerin karşılanması (n=20) olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Bunları sırayla bütünleştirme (n=18), sosyal gelişime katkı (n=11), okul ve toplumdaki fırsatlara erişim (n=5) ve uygun eğitim ortamı (n=4) kategorileri izlemektedir.

Öğretmenlerin oluşturdukları metaforların nedenleri için formdaki “çünkü” açıklamalarına bakılmış ve kategoriler bu açıklamalar esas alınarak oluşturulmuştur. Kategorilere ait alıntı ve açıklamalar aşağıda sırayla verilmiştir.

Kategori 1. Farklılıkları anlama

Bu kategori altındaki metaforlar incelendiğinde çoğunun farklı türlerden oluşan bir topluluğu konu alan metaforlar olduğu anlaşılmaktadır. Bunlar; gökkuşuğu (7), çiçek bahçesi (3), sebze çorbası (2), çiçek tarlası (2), salata (1) ve orkestra (1) dır. Bu kategori altında ayrıca farklılıkları yansıtan ayna (5), mandala (1) ve bulut (1) gibi metaforlar yer almıştır. Aşağıda, araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminin farklılıkları anlama kategorisine vurgu yapan metaforları niçin tercih ettiklerine ilişkin bazı alıntılara yer verilmiştir.

- Ö-19: Kaynaştırma eğitimi “gökkuşağı” gibidir. Çünkü yedi renkten biri olmazsa eksik kalır.
- Ö-39: Kaynaştırma eğitimi “gökkuşağı” gibidir. Çünkü her renk bir duyguya denk. Özel gereksinimli olan çocukların akranlarıyla birlikte olması hem birey olarak gelişimleri, hem de toplumda bir yer edinebilmelerinde önemli. Gökkuşuğu renklerle güzel.
- Ö-38: Kaynaştırma eğitimi “çiçek bahçesi” gibidir. Çünkü bahçede her çiçek farklıdır. Farklılıklar güzeldir.
- Ö-11: Kaynaştırma eğitimi “sebze çorbası” gibidir. Çünkü bir malzeme olmazsa eksik olur.
- Ö-54: Kaynaştırma eğitimi “çiçek tarlası” gibidir. Çünkü her türlü çiçek birbirini tanır. Diğer çocuklar da hayatta çok farklı çiçeklerin, hayatların olabileceğini görür. Dünyanın sadece kendi etrafında dönmeyeceğini anlarlar. Hep birlikte tarlaya dünyaya ait olduklarını yaşayarak farkedirler.

- Ö-52: Kaynaştırma eğitimi “*orkestra*” gibidir. Çünkü tıpkı bir orkestra gibi farklı aletler vardır ve bunu yönetmek öğretmenin işidir. Öğretmen de bir orkestra şefidir.
- Ö-14: Kaynaştırma eğitimi “*ayna*” gibidir. Çünkü hem mesleki hem de insani özelliklerimizi farketmediğimizde bir bakış açısına ayna tutarlar.
- Ö-37: Kaynaştırma eğitimi “*mandala*” gibidir. Çünkü sabır ve itina ile seçtiğimiz renk uyumu sayesinde muhteşem bir eser çıkarabiliriz. Yani mental ve bedensel yetersizliği olan çocukların duygu durumlarını dikkate alarak sınıf ortamında sabır ve itina ile alıştırmak gerekir.
- Ö-55: Kaynaştırma eğitimi “*salata*” gibidir. Çünkü salatadaki her bir bitkinin farklı bir özelliği ve tadı vardır. Ancak farklı olan bitkiler salata tabağına girdiklerinde hepsinin karışımından farklı bir tad çıkar. Ne kadar farklı bitki varsa tad o kadar değişik olur.
- Ö-30: Kaynaştırma eğitimi “*bulut*” gibidir. Çünkü gökyüzü bazen pırıl pırıl, bazen kara, bazen açıktır. Bu farklılıklar giyim ve kuşamımızı, seyahatlerimizi etkiler. Kaynaştırma eğitimi de tıpkı farklı bulutlar gibi bizim eğitim anlayışımızı etkiler.

Kategori 2. Bütünleştirme

Bu kategori altındaki metaforlar incelendiğinde bütünü parçalarını vurgulayan ve bu birlikteliğin önemini konu alan metaforlar olduğu anlaşılmaktadır. Bunlar; zincir (4), suya düşen damla (1), pazıl (3), zincir halkası (2), dal (3), tahtaravelli (1), yapıştırıcı (2), sanat (1) ve resim (1) dir. Aşağıda, öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminin bütünleştirme kategorisine vurgu yapan metaforları niçin tercih ettiklerine ilişkin alıntılara yer verilmiştir.

- Ö-77: Kaynaştırma eğitimi “*pazıl*” gibidir. Çünkü eksik olan parçaların bir araya getirilmesini sağlar. Kişide eksik olan birim ne ise kaynaştırma eğitiminde onu tamamlamak hedeflenmelidir. Böylece kişiyi diğerinden ayıran fark ya da eksiklik kapatılmış, ortaya bir bütün çıkmıştır. Bu eğitim verilirken de uzman kişilerin doğru noktalara eğilerek bireydeki eksik olan yerleri adeta bir pazıl gibi tamamlaması gerekmektedir.

- Ö-1: Kaynaştırma eğitimi “*zincir*” gibidir. Çünkü toplumda herkesi birbirine bağlar.
- Ö-12: Kaynaştırma eğitimi “*zincir*” gibidir. Çünkü bir halka olmazsa eksik olur.
- Ö-5: Kaynaştırma eğitimi “*zincir halkası*” gibidir. Çünkü hepsi bir arada bir bütünün oluşturur.
- Ö-46: Kaynaştırma eğitimi “*dal*” gibidir. Çünkü ağacın dallarına ihtiyaç vardır.
- Ö-16: Kaynaştırma eğitimi “*suya düşen damla*” gibidir. Çünkü bu damla tek başına anlam ifade etmez. Karıştığı suyla anlam kazanır. Kaynaştırma eğitimi de böyledir. Bu eğitimi alan kişi su damlası gibi diğerleriyle kaynaşır. Böylece yalnızlıktan, ötekileşmekten kurtulur.
- Ö-34: Kaynaştırma eğitimi “*tahtaravalli*” gibidir. Çünkü tek kişi kalkarsa oyun bozulur.
- Ö-53: Kaynaştırma eğitimi “*sanat*” gibidir. Çünkü duygusal olmaları, kendilerine hesapsız ifade etmeleri, samimiyetleri, niyetleri aşk gibi sanatın her dalında kameranın önünde arkasında hep olmalıdır. Aramızda, yaşamımızda olmazsa olmazlarımızdır.
- Ö-46: Kaynaştırma eğitimi “*resim*” gibidir. Çünkü resim renkleriyle, tueliyle, fırçasıyla, boyasıyla bir bütündür. Bir de ressamı vardır. Resimdeki eksiklik hemen göze çarpar.
- Ö-80: Kaynaştırma eğitimi “*yapıştırıcı*” gibidir. Çünkü bu onların en doğal hakkıdır. Kaynaştırma eğitimi birleştiricidir, bütünleştiricidir. Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin akranlarıyla sosyalleştiği, bir şeyler paylaştığı bir ortamdır. Diğer öğrenciler de bu öğrencilere yardımcı olur, destek olur böylece toplumsal bütünlük sağlanır.

Kategori 3. Gereksinimlerin karşılanması

Bu kategori altındaki metaforlar incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimini özel gereksinimli öğrencilerin temel ihtiyacı ve bu ihtiyacın karşılanmasında önemli bir araç olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Bunlar; cankurtaran (2), yemek (1), hayat damarı (2), ilkyardım (2), güneş, (2) su (2), nefes (1), ilk yardım çantası (1), halat ip (1), fidan (3), ışık (1), göl (1) ve rehber (1) dir. Aşağıda öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminin gereksinimlerin karşılanmasını

vurgulayan metaforların niçin tercih edildiklerine ilişkin alıntılara yer verilmiştir.

- Ö-42: Kaynaştırma eğitimi "*cankurtaran*" gibidir. Çünkü bu eğitimle öğrenci değer gördüğünü anlar ve farkındalığı artar.
- Ö-41: Kaynaştırma eğitimi "*ilk yardım*" gibidir. Çünkü özel gereksinimli öğrencileri hayata bağlar.
- Ö-48: Kaynaştırma eğitimi "*su*" gibidir. Çünkü özel gereksinimli olan çocukların da diğer çocuklar gibi suya ihtiyacı vardır. Susuz kalan çiçek de solar. Bu çocuklarımızın da yaşam kaynağımız olan su gibi kaynaştırma eğitimine ihtiyacı vardır.
- Ö-51: Kaynaştırma eğitimi "*güneş*" gibidir. Çünkü bizim çocuklarımız çiçek gibidir. Güneş ışığı olmazsa solarlar, yaşayamazlar.
- Ö-31: Kaynaştırma eğitimi "*ışık*" gibidir. Çünkü özel eğitime ihtiyacı olan çocukları aydınlatır.
- Ö-15: Kaynaştırma eğitimi "*halat ip*" gibidir. Çünkü ihtiyaç halinde kullanılır. Diğer zamanlarda kenarda bekler. Kaynaştırma eğitimi de özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar için ihtiyaçtır.
- Ö-36: Kaynaştırma eğitimi "*göl*" gibidir. Çünkü kenarında yaşayan insanların bazı ihtiyaçlarını karşılar. Örneğin balık tutma, dinlenme, sulama, hatta tuz gibi.
- Ö-57: Kaynaştırma eğitimi "*nefes*" gibidir. Çünkü özel gereksinimli olan çocuklara hayat verir.
- Ö-65: Kaynaştırma eğitimi "*yemek*" gibidir. Çünkü eksik olursa tadı olmaz.
- Ö-68: Kaynaştırma eğitimi "*rehber*" gibidir. Çünkü özel gereksinimli çocukların eğitimlerinin karşılanmasında kılavuzluk eder, yol gösterir. Belirli bir planı, programı vardır.
- Ö-79: Kaynaştırma eğitimi "*ilkyardım çantası*" gibidir. Çünkü özel gereksinimli çocukların akranlarıyla sağlıklı iletişim kurabilmesini, yaşamda çevresiyle sağlıklı iletişim kurabilmesini sağlar.
- Ö-58: Kaynaştırma eğitimi "*hayat damarı*" gibidir. Çünkü bu çocuklar için eğitim çok çok daha önemli. Hayatları gerçekten çok zor. Onun için kaynaştırma eğitimi büyük fırsat.

- Ö-29: Kaynaştırma eğitimi “*fidan*” gibidir. Çünkü bu çocuklarla ilgilenirseniz meyvelerini alırsınız. Fidan nasıl suya ihtiyaç duyuyorsa bu çocuklar da kaynaştırma eğitimine ihtiyaç duyuyorlar.

Kategori 4. Okul ve toplumdaki fırsatlara erişim

Bu kategori altındaki metaforlar incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimini özel gereksinimli bireyler için önemli bir fırsat olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Bu metaforlar; merdiven (1), terazi (1), yolculuk (1) ve para (2) dir. Aşağıda, bu metaforların öğretmenler tarafından niçin tercih edildiklerine ilişkin alıntılara aşağıda verilmiştir.

- Ö-21: Kaynaştırma eğitimi “*merdiven*” gibidir. Çünkü adım adım ihtiyacı olan kişiler kendilerine akranları arasında yer bulur. Zaman içerisinde onlar gibi olmaya başlar.
- Ö-2: Kaynaştırma eğitimi “*terazi*” gibidir. Çünkü kişileri ayırmadan, ayrıştırmadan, sunulan haklara eşit (öğretmen, okul, okul olanakları) ve adil biçimde kullanmalarını sağlar.
- Ö-24: Kaynaştırma eğitimi “*yolculuk*” gibidir. Çünkü beraber çıkılan bu yolda herkes birbirinden bir şeyler öğrenir.
- Ö-26: Kaynaştırma eğitimi “*para*” gibidir. Çünkü verdiğinin karşılığını alırsın. Kaynaştırma eğitimiyle ne verirseniz karşılığında da onu alırsınız.

Kategori 5. Sosyal gelişime katkı

Bu kategori altındaki metaforlar incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli bireylerin sosyal gelişimlerini olumlu olarak etkilediğini düşündükleri anlaşılmaktadır. Bu düşüncelerini gösteren metaforlar; anne (1), bağ (2), üzüm bağı (2), telefon (2), takviye vitesi (1), tren (1), basamak (1) ve örgü (1) dür. Aşağıda, öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminin sosyal gelişime katkısına vurgu yapan metaforları niçin tercih ettiklerine ilişkin bazı alıntılara yer verilmiştir.

- Ö-13: Kaynaştırma eğitimi “*anne*” gibidir. Çünkü anne kadar özen, samimiyet ve sıcaklık ister.

- Ö-50: Kaynaştırma eğitimi “bağ (kuvvetli)” gibidir. Çünkü hem sevgi bağı, hem eğitim anlamında tüm öğrenciler arasında eşit kuvvette çekilen bir bağ gibidir. Kaynaştırma öğrencisi “soy metal” gibi kimse ile bir etkileşim halinde olmazsa fiziksel, psikolojik ve akademik anlamda olumsuz bir durum söz konusu olacaktır.
- Ö-47: Kaynaştırma eğitimi “üzüm bağı” gibidir. Çünkü bu eğitimi alan bireyler diğer bireylerle kaynaşır, birleşir, toplum içinde kabul görürler. Aralarında sıkı bir bağ oluşur.
- Ö-17: Kaynaştırma eğitimi “tren” gibidir. Çünkü öğrencilerin bir birlerini ileri doğru çekmelerini sağlar. Dolayısıyla sosyal bağ oluşur.
- Ö-10: Kaynaştırma eğitimi “takviye vitesi” gibidir. Çünkü zorlanan çocuklar akranlarıyla aynı yokuşu birlikte çıkabilirler. Zorlukları paylaşırlar. Yoldaş olurlar.
- Ö-64: Kaynaştırma eğitimi “örgü” gibidir. Çünkü örgü ne kadar çoğalır ve sıklaşırsa atılan bağ da o kadar güçlü olur. Eğitimde de kaynaşma kolay olur.
- Ö-69: Kaynaştırma eğitimi “telefon” gibidir. Çünkü paylaşımın, sosyal ilişkilerin gelişmesinde önemli rol oynar. Telefonsuz bir sosyal hayat nasıl oluyorsa, kaynaştırmaz bir okul da sosyal olmaz.
- Ö-35: Kaynaştırma eğitimi “basamak” gibidir. Çünkü özel gereksinimli çocuklar basamak basamak diğer çocuklarla iletişim kurarak yükselirler.

Kategori 6. Uygun eğitim ortamı

Bu kategori altındaki metaforlar incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi için gerekli olan koşullara vurgu yaptıkları anlaşılmaktadır. Bu vurgularını gösteren metaforlar uçan balon (1), toprak (1), başak tarlası (1) ve kedi (1) dir. Aşağıda, öğretmenlerin bu vurguyu niçin yaptıklarına dair alıntılara yer verilmiştir.

- Ö-45: Kaynaştırma eğitimi “uçan balon” gibidir. Çünkü özel eğitim alan öğrenci uygun eğitim çevresindeyse sosyalleşir, gelişir. Uygun bir eğitim ortamında değilse tıpkı balon gibi söner, yalnızlaşır.
- Ö-56: Kaynaştırma eğitimi “toprak” gibidir. Çünkü doğada her toprağın bir işlevi vardır. Ancak önemli olan uygun topraktır. Özel

eğitime ihtiyacı olan çocuklar için de uygun okullar, uygun programlar olmalıdır.

- Ö-66: Kaynaştırma eğitimi “başak tarlası” gibidir. Çünkü başak iyi bir tarlada mahsul verir. Tarla ne kadar iyi sürülür, ne kadar havalandırılır ve temizlenirse başak da o kadar iyi olur. Özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar için de durum böyledir.
- Ö-7: Kaynaştırma eğitimi “kedi” gibidir. Çünkü kediler kendilerine uygun yerleri severler ve bu yerlerde sakin olurlar. Bir kedi nereyi sıcak, güvenli bulursa orayı benimser. Kaynaştırma eğitimi de böyle bir ortam ister.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin metaforlar yoluyla incelendiği bu çalışmada oluşturulan metaforlar altı kategoride toplanmıştır. Bu metaforlar farklılıkları anlama, bütünleştirme, gereksinimlerin karşılanması, okul ve toplumdaki fırsatlara erişim, sosyal gelişime katkı ve uygun eğitim ortamıdır.

Farklılıkları anlama kategorisi öğretmenlerin en fazla metafor (n=23) geliştirdikleri kategori olmuştur. Bu sonuç Salend’in (1998) kaynaştırma eğitimi tanımı ile birebir örtüşen sonuçtur. Salend (1998) kaynaştırma eğitimini, tüm öğrencilerin farklılıkları öğrendikleri ve birbirlerine saygı gösterdikleri bir süreç olarak tanımlamaktadır. Araştırmanın bu bulgusu öğretmenlerin kaynaştırma eğitimini farklılık temelinde algıladıklarını göstermektedir. Ancak her ne kadar farklılıklar temelinde bir algılama olsa da aslında tüm çocukların benzer öğrenme aşamalarından geçtiği ve kaynaştırma eğitime devam eden öğrencilerin sadece ufak birtakım ek düzenlemelere ihtiyaç duydukları unutulmamalıdır. Nitekim Landberg, Kruger ve Nell’e (2005) kaynaştırma eğitiminin bireylerin farklılık, işbirliği ve öğrenmeye ilişkin değerleri, inançları ve tutumlarında farklılığı içeren bir çoğulculuğu simgelediğini ifade etmektedirler.

Araştırmanın bütünleştirmeye ilişkin kategorisi değerlendirildiğinde bazı öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminin dal, zincir, pazıl gibi metaforlarla bütünleştirici özelliğine vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu vurgu aslında kaynaştırma eğitiminin tanımını akla getirmektedir. Alanyazında

kaynaştırmanın tanımının genel olarak, özel gereksinimli öğrencilerin, özel gereksinimli olmayan akranlarıyla birlikte, en az kısıtlayıcı eğitim ortamı ilkesi gereğince genel eğitim sınıflarında, öğretmen ve öğrencilerin gereksinimlerine uygun destek hizmetlerin sağlanması koşuluyla eğitim almaları şeklinde yapıldığı görülmektedir (Lewis ve Doorlag, 1999; McCoy, 1995; Osborne ve Dimattia, 1994; Salend, 1998). Tanımdan da anlaşılacağı üzere, kaynaştırma eğitimi özel gereksinimli öğrenciler ile özel gereksinimli olmayan öğrencilerin belirlenen bir sınıfta bir araya getirildikleri bir uygulama değildir. Dolayısıyla öğretmenlerin bütünleştirmeye yönelik geliştirdikleri metaforların kaynaştırma eğitiminin tanımıyla doğrudan örtüşmediği anlaşılmaktadır. Diğer yandan Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin (2018) tanımlar ve kısaltmalar başlıklı 4. maddesinde kaynaştırma eğitimi, "Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları, "Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim" şeklinde ifade edilmiştir. Görüldüğü gibi kaynaştırma eğitimi belirli ilke ve koşulları olan bir eğitim modelidir.

Araştırmanın gereksinimlerin karşılanmasına ilişkin kategorisi değerlendirildiğinde, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi özel gereksinimli öğrencilerin temel ihtiyacı olarak algıladıkları görülmektedir. Bu durum aslında öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitim haklarını vurguladıklarını göstermektedir. Çünkü metaforlar incelendiğinde su, nefes, hayat damarı, yemek gibi birey için yaşamsal değeri olan metaforlar üretilmiştir. Öğretmenlerin temel insan haklarından birisi olan eğitim hakkına vurgu yapmaları memnuniyet vericidir. Nitekim kaynaştırma eğitimi herkese eşit düzeyde eğitim olanağı sağlanan (Mitchell, 2005), her öğrencinin hak ve menfaatlerini içeren (Jenkinson, 1997) ve tüm öğrencilerin gereksinimlerini karşılamayı hedefleyen okul ve sosyal kurumlar oluşturmayı amaçlayan bir eğitim yaklaşımı olarak (Salend, 1998) ifade edilmektedir. Ayrıca Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO) tarafından kabul edilen "Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Sözleşme" de (1960) herhangi bir kişi ya da grubun, herhangi bir

tür ya da düzeyde eğitim görmekten yoksun bırakılmayacağı belirtilmiştir. Yine Salamanca Bildirisi'nin (2004) 2. Maddesinde “*Özel eğitim gereksinimi olanlar, normal okullara devam edebilmeli ve bu okullar onların ihtiyaçlarını karşılayabilecek, “çocuğu merkez alan” eğitim sistemi içinde yetiştirilmelidir.*” ifadesine yer verilmiştir. Dolayısıyla uluslararası sözleşmelerle güvence altına alınan eğitim hakkının bu araştırmanın sonuçlarında da elde edilmiş olmasının kaynaştırma eğitimi açısından umut verici olduğu söylenebilir.

Araştırmanın okul ve toplumdaki fırsatlara erişim kategorisine ilişkin bulgusu, kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli öğrenciler açısından önemli bir fırsat olarak görüldüğünü ortaya koymuştur. Nitekim bazı öğretmenler kaynaştırma eğitimini merdiven, terazi, yolculuk ve para gibi metaforlara benzetmişlerdir. Bu metaforların tercih edilme nedenleri değerlendirildiğinde özel gereksinimli öğrencilerin eğitime erişimlerinde kaynaştırma eğitiminin önemli bir araç olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Bu durum kaynaştırma eğitiminin alanyazındaki bir çok tanımıyla örtüşmektedir. Örneğin Rudd (2002) kaynaştırmanın, çocukların tamamını kapsayan, okul ve toplumdaki fırsatların tamamına sadece sınıfta verilen eğitimle erişilebilen bir uygulamadan daha kapsamlı bir felsefe içerdiğini belirtmektedir. Lindsay (2007) ise kaynaştırmanın önemli bir eğitim planı olduğunu vurgulamakta, bu planın özel gereksinimli çocukların eğitim olanaklarının artırılmasında önemli rol oynadığını ifade etmektedir. Lindsay'e (2007) göre kaynaştırma eğitiminin desteklenmesindeki iki önemli nedenden ilki özel gereksinimli öğrenciler için kaynaştırmanın daha etkili olması, diğeri ise bu öğrencilerin okullarda kaynaştırma yoluyla eğitim hakkına sahip olmalarıdır.

Araştırma bulguları öğretmenlerin kaynaştırma eğitimini sosyal gelişime katkı sağlayan bir uygulama olarak algıladıklarını göstermiştir. Araştırmanın bu bulgusu kaynaştırma eğitiminin yararlarını destekler niteliktedir. Nitekim, özel gereksinimli öğrencilerin ayrılaştırılmış ortamlarla karşılaştırıldığında, kaynaştırma ortamlarında daha fazla sosyal etkileşime geçtikleri ifade edilmektedir (Kwon, Elicker ve Kontos, 2011). Buysse, Goldman ve Skinner'a (2002) göre kaynaştırma ortamları arkadaşlıkların, sosyal ve iletişim becerilerinin gelişimi açısından daha fazla fırsatlar sunmaktadır. Fryxell ve Kennedy (1995) yaptıkları araştırmada genel eğitim sınıfına devam eden ağır derecede yetersizliği olan öğren-

cilerin sosyal ilişkileri ile özel eğitim sınıflarına devam eden ağır derecede yetersizliği olan öğrencilerin sosyal ilişkilerini karşılaştırmışlardır. Araştırma bulguları, genel eğitim sınıfına devam eden ağır derecede yetersizliği olan öğrencilerin, özel eğitim sınıflarına devam eden ve akranlarına göre daha fazla sosyal destek sağlanan ağır derece yetersizliği olan öğrencilerden daha fazla sosyal etkileşim gösterdiklerini ortaya koymuştur. Benzer bir araştırmada Kennedy, Shukla ve Fryxell (1997) tarafından yapılmıştır. Araştırmada kaynaştırma sınıflarına devam eden ağır yetersizliği olan ortaokul öğrencileri ile özel eğitim sınıflarına devam eden ağır yetersizliği olan ortaokul öğrencilerin sosyal ilişkileri karşılaştırılmıştır. Araştırma bulguları kaynaştırma sınıflarına devam eden ağır yetersizliği olan ortaokul öğrencilerinin yetersizliği olmayan sınıf arkadaşları ile daha fazla etkileşime geçtiklerini, daha fazla ve daha uzun süreli sosyal iletişim kurduklarını ortaya koymuştur.

Araştırmanın son bulgusu uygun eğitim ortamının gerekliliğine ilişkin bulgusudur. Öğretmenlerin bazıları kaynaştırma eğitiminin koşullarını vurgulayan metaforlar geliştirmişlerdir. Öğretmenlerin geliştirdikleri bu metaforlar özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerinde önemli olan en az kısıtlayıcı ortam ilkesini akla getirmektedir. En az kısıtlayıcı eğitim ortamında özel gereksinimli öğrenciler mümkün olduğunca özel gereksinimli olmayan akranlarıyla aynı eğitim ortamını paylaşırlar (Mastropieri ve Scruggs, 2000) ve bu ortam destek eğitim hizmetleri sağlanması koşuluyla tam zamanlı ya da yarı zamanlı olarak oluşturulabilir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005). Dolayısıyla eğitim ortamının kaynaştırma öğrencilerine uygun hale getirilmesi kaynaştırma eğitiminin ön koşullarından birisidir. Ayrıca alanyazında başarılı bir kaynaştırma için özel gereksinimli öğrenciye sistemli ve kapsamlı bir öğretim programının sunulması, tüm öğrencilerin, tüm öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrenci aileleri ile özel gereksinimli olmayan öğrenci ailelerinin ve yöneticilerin hazırlandığı ve işbirliği içinde çalıştığı bir eğitim ortamının oluşturulması gerektiği ifade edilmektedir (Allen & Cowdery, 2015; Aral, 2011; Batu, Çolak ve Odluyurt, 2013; Guralnick, 2001; Özdemir ve Ahmetoğlu, 2012). Eğitim ortamları personel, fiziki mekan, donanım, öğrenme araç ve gereçleri, özel düzenlemeler gibi alt öğelerden oluşan dinamik bir yapıdır (Aydın, 2000; Uludağ ve Odacı,

2002). Bu yapının uygunluğu kaynaştırma eğitiminin başarısında önemli bir koşulun gerçekleşmesi anlamına gelmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarında da öğretmenler bu koşula dikkat çekmişlerdir.

Sonuç olarak bu araştırma anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine bakış açılarını yansıtmıştır. Araştırmanın bulguları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimini daha çok farklılıkları anlama olarak algıladıkları, ayrıca kaynaştırma eğitimini özel gereksinimli öğrencilerin eğitime erişimlerinde önemli bir araç olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Öğretmenler ayrıca kaynaştırma eğitiminin öğrencilerin sosyal gelişimleri üzerindeki etkilerine vurgu yaparken, aynı zamanda da kaynaştırma eğitiminin gerekliliklerine dikkat çekmişlerdir. Bu araştırmanın sonuçları aslında öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminin temel felsefesini bildiklerini fakat bunları sınıflara taşıyamadıklarını göstermiştir. Ancak bu bilgilerin sınıflara taşınabilmesi için onlara uygun destek hizmetlerin sağlanması gerekmektedir.

Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında ortaöğretim kurumlarının eğitim ortamları kaynaştırma eğitimine uygun hale getirilebilir. Metafor kullanımı ve analizi yoluyla yapılacak çalışmalarla daha fazla sayıda öğretmenin kaynaştırma eğitimine ilişkin inançları ve bunların sebepleri araştırılabilir.

EXTENDED ABSTRACT

**Investigation of Anatolian High School Teachers'
Views on Inclusive Education through Metaphor
Analysis**

*

Tansel Yazıcıoğlu

Neveşehir Hacı Bektaş-ı Veli University

Today, one of the most controversial issues regarding the education of children with special needs is inclusive education (Farrel, 2010; Kauffman and Badar, 2014a; Slee, 2011). According to Sharma (2015), there are two different perspectives on inclusion education in the world. The first is the point of view that arises largely from the needs and conditions of developed countries, and the second is the point of view that arises from the needs and conditions that apply in developing countries. Today, the number of disabled people in the world is more than one billion, which is 10% of the children in developing countries. Inclusive theories and inclusive education is an important special education policy and practice in both developed and developing countries. (Artiles, Kozleski and Waitoller, 201; Singal and Muthukrishna, 2014). Inclusive education generally includes adoption of social acceptance, diversity and diversity, consideration of human rights, social justice and equality as well as a social disability model and a socio-political education model. Inclusive programs are implemented in schools and institutions of all types and levels in our country. In particular, on March 30, 2014 Turkey Grand National Assembly (Parliament) adopted 4 + 4 + 4, which is known as the Education Law No. 6287 "Law on Amending Some Laws Primary Education Law" and the eight-year compulsory education by subtracting 12 years. The 12-year period was organized as four-year primary school, four-year secondary school and four-year high school. This regulation also affected the inclusive students by allowing a large number of those students to continue their education in secondary schools. This situation has increased the importance of the knowledge and experience of the teachers working in secondary education institutions on inclusion education and

their perspectives on inclusion education. As a matter of fact, it is stated in the literature that the educational experiences of the teachers, the education they have received about special education, whether they have worked with a mainstream student and their ages affect their attitudes towards mainstream education (Avramidis and Norwich, 2002; Avramidis, Baylis and Burden, 2010).

For successful inclusion education all school employees, especially the school principal, should adopt an accepting and supportive attitude towards students with special needs. Because children with special needs and their families interact with principals, deputy principals, guidance teachers, other teachers, civil servants and other school personnel starting from the school enrollment stage (Kargın, 2010, p. 64). Therefore, it is considered that the perceptions of the teachers working in secondary education institutions about the mainstreaming education are important. There is no study that measures the perceptions of the teachers working in Anatolian high schools, which are one of these institutions, on the inclusion education through metaphors. This increases the importance of the research. The aim of this study is to reveal the perceptions of the teachers working in Anatolian high schools about inclusive education.

This is a qualitative research, using metaphors (metaphors). According to Morgan (1986), metaphors are used to determine a situation and to speed up or improve a process. According to Yıldırım and Şimşek (2013), the use of metaphors as a qualitative data collection method corresponds to the descriptive role. One hundred teachers participated in the study in 2018-2019 academic year who work in three Anatolian high schools located in Çayyolu region of Çankaya district of Ankara province. Fifteen percent of the teachers (15 people) are male and 85% (85 people) are female. Teachers were asked to complete the sentences in writing such as "Inclusive education is....looks like because.... with metaphors they choose. The data were analyzed using content analysis techniques. In the light of the data obtained, it was understood that teachers developed 81 valid metaphors related to inclusive education. These metaphors were grouped under 6 main categories. These metaphors are understanding differences, integrating, meeting needs, accessing opportunities in schools and communities, contributing to social development, and an appropriate educational environment.

Understanding differences is the category in which teachers developed the most metaphors (n = 23). This result is consistent with Salend's (1998) definition of inclusive education. According to Salend (1998), inclusion education is that all students learn about each other's differences and respect each other.

When the integration category of the research is evaluated, it is seen that some teachers emphasize the integrative feature of inclusive education especially with metaphors such as branch, chain and pazıl. This emphasis actually brings to mind the definition of inclusive education. When the common aspects of inclusive and definitions are brought together, it is seen that inclusive is defined as the provision of support services that teachers and students need in the general education classrooms in accordance with the principle of least restrictive environment, together with their peers with no special needs (Lewis and Lewis Doorlag, 1999; McCoy, 1995; Osborne and Dimattia, 1994; Salend, 1998).

When the category of the study regarding the meeting of the needs is evaluated, it is seen that teachers perceive inclusive education as the basic need of students with special needs. This situation shows that teachers emphasize the educational rights of students with special needs. Because when the metaphors are examined, metaphors that produce vital needs for the individual such as water, breath, life vessel, and food are produced.

As a result, this study reflects the perspectives of teachers who work in Anatolian high schools in inclusive education. When the findings of the study are evaluated as a whole, it is understood that teachers perceive inclusion education as more understanding of differences, and they also see inclusion education as an important tool in accessing education to students with special needs. The teachers also emphasize the effects of inclusive education on students' social development, as well as the necessities of inclusive education.

Kaynakça / References

Allen, K. E. ve Cowdery, G. E. (2015). *The exceptional child: Inclusion in early childhood education* (8th ed.). Stamford, CT: Cengage Learning.

- Altıntaş, G., Baykan, Ö., Kahraman, E. ve Altıntaş, S. U. (2015). Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi, kaynaştırma öğretmeni ve kaynaştırma öğrencilerine ilişkin metaforik algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 15.
- Aral, N. (2011). *Okul öncesi eğitimde kaynaştırma*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Arnett, R. C. (1999). Metaphorical guidance: Administration as building and renovation. *Journal of Educational Administration*, 37(1), 80-89.
- Artiles, A. J., Kozleski, E. B. ve Waitoller, F. R. (2011) *Inclusive education: Cambridge*. MA: Harvard University Press.
- Avramidis, E. ve Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Avramidis, E., Bayliss, P. ve Burden, R. (2010). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in ordinary school in local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 203-211.
- Aydın, A. (2000). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Batu, S., Çolak, A. ve Odluyurt, S. (2013). *Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Batu, S. ve Kırcaali, İ. (2005). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık
- Buysse, V., Golman, B. D. and Skinner, M. L. (2002). Setting effects on friendship formation among young children with and without disabilities. *Exceptional Children*, 68, 503-517.
- Farrell, M. (2010). *Debating special education*. London: Routledge.
- Fryxell, D. ve Kennedy, C. (1995). Placement along the continuum of services and its impact on students' social relationships. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 20, 259-269.
- Guralnick, M.J. (2001). *Early childhood inclusion: Focus on change*. Baltimore: Brookes.
- Jenkinson, J.C. (1997). *Mainstream or special? Educating students with disabilities*. New York: Routledge Publishing.
- Kauffman, J. M. ve Badar, J. (2014) Instruction, not inclusion, should be the central issue in special education: An alternative view from the USA, *Journal of International Special Needs Education*, 17 (1), 13-20.

- Kennedy, C. H., Shukla, S. ve Fryxell, D. (1997). Comparing the effects of educational placement on the social relationships of intermediate school students with severe disabilities. *Exceptional Children*, 64, 31-47.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, 16, 45-50.
- Kozleski, E. B., Artiles, A. J. ve Waitoller, F. R. (2011) Introduction: equity in inclusive education: historical trajectories and theoretical commitments. In (A. J. Artiles, E. B. Kozleski and F. R. Waitoller eds) *Inclusive Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kwon, K. A., Elicker, J. ve Kontos, S. (2011). Social IEP objectives, teacher talk, and peer interaction in inclusive and segregated preschool setting. *Early Childhood Inclusion Journal*, 1-11.
- Landberg, E., Kruger, D. ve Nell, N. (2005). *Addressing barriers to learning*. Pretoria: Van Schaik Publishing.
- Lewis, R., B. ve Doorlag, H., D. (1999). *Teaching special education students in general education classrooms*. New York: Merrill, Prentice Hall.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24.
- Loreman, T., Deppeler, J. ve Harvey, D. (2011) *Inclusive education: Supporting diversity in the classroom* (2nd edition). Crows Nest, Australia: Allen & Unwin.
- Mastropieri, M. ve Scruggs, T. (2000). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction*. Columbus, OH: Merrill.
- McCoy, K. M. (1995). *Teaching special learners in the general education classroom*. Denver: Love Publishing.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. California: Sage Publications.
- Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. (2017). *Resmi Gazete*, (No:30182).
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018). *Resmi Gazete*, (No:30471).
- Mitchell, D. (2005) *Contextualizing inclusive education*. London: Routledge.
- Morgan, G. (1986). *Images of organization*. Newbury Park, CA: Sage
- Osborne, A., G. ve Dimattia, P. (1994). The least restrictive environment mandate: Legal implications. *Exceptional Children*, 61(1), 6 – 14.

- Örücü, D. (2012). Primary school teachers' metaphorical perspective towards classroom and classroom management: A comparative case study. *Elementary Education Online*, 11(2), 342-352, 2012.
- Özdemir, H. ve Ahmetoğlu, E. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin yaşları ve mesleki deneyimleri açısından kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 2(1), 68-74.
- Rudd, F. (2002). *Grasping the promise of inclusion*. 26, ERİC database ED471855
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının 'öğretmen' kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Salend, S. J. (1998). *Effective mainstreaming creating inclusive classrooms*. New York: Merrill, Prentice Hall.
- Sharma, A. (2015). Perspectives on inclusive education with reference to united nations. *Universal Journal of Educational Research*, 3(5), 317-321.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: A practical handbook*. London: Sage.
- Singal, N. ve Muthukrishna, N. (2014) Introduction: education, childhood and disability in countries of the south re-positioning the debates. *Childhood*, 21 (3), 293-307.
- Slee, R. (2011). *The irregular school: exclusion, schooling and inclusive education*. London: Routledge.
- Smith, P. (2010) Whatever happened to inclusion? The place of students with intellectual disabilities in general education classrooms. In(P. Smith ed.) *Whatever Happened to Inclusion?* NewYork: Peter Lang.
- Talas, S. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının "kaynaştırma öğrencisi" kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Journal of International Management, Educational and Economics Perspectives*, 5(2), 34-44.
- Topping, K. (2012) 'Conceptions of inclusion: widening ideas. In (C. Boyle and K. Topping eds) *What Works in Inclusion?* Maidenhead: Open University Press.
- Uludağ, Z. ve Odacı, H. (2002). Eğitim öğretim faaliyetlerinde fiziksel mekan. *Milli Eğitim Dergisi*, s. 153-154.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Yazıcıoğlu, T.(2019).Anadolu lisesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin metafor analizi yoluyla incelenmesi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 394-420.DOI: 10.26466/opus.590972

Sosyal Hizmet Öğrencilerinin Sorun Yaşadıkları Alanların Ve Yardım Arama Davranışlarının İncelenmesi

DOI: 10.26466/opus.595087

*

Doğa Başer* - Sinan Akçay**

* Dr.Öğr.Üyesi Selçuk Üni. Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü, Konya/Türkiye

E-Posta: baserdog@gmail.com

ORCID: [0000-0002-7451-6590](https://orcid.org/0000-0002-7451-6590)

** Dr.Öğr.Üyesi Selçuk Üni. Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü, Konya/Türkiye

E-Posta: sinannakcay@gmail.com

ORCID: [0000-0001-9485-5891](https://orcid.org/0000-0001-9485-5891)

Öz

Bu araştırma sosyal hizmet öğrencilerinin yaşadıkları sorunları ve yardım arama davranışlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Nicel araştırma desenine göre tasarlanan araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan anket formu kullanılmıştır. Araştırma kapsamında Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü'nde eğitimine devam eden 205 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda sosyal hizmet öğrencilerinin en çok gelecek kaygısıyla ilgili sorunlar yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal hizmet öğrencileri karşılaştıkları sorunları genellikle kendileri çözmeye çalışmakla beraber, sağlık sorunları söz konusu olduğunda profesyonel yardım kaynaklarına başvurduğu görülmüştür. Profesyonel bir yardım mesleği olarak tanımlanan sosyal hizmet bölümünde eğitim gören öğrencilerin profesyonel yardım almaya karşı önyargıları olmadığı ve profesyonel yardım kaynaklarına kısmen ulaşabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal hizmet öğrencileri, sosyal hizmet eğitiminin yaşanan sorunlara karşı farkındalık kazandırdığını ve yardım kaynakları konusunda bilinçlendirdiğini belirtmiştir. Araştırma sonuçlarıyla ilişkili olarak üniversitelerdeki psikolojik danışma ve rehberlik birimlerinin yaygınlaştırılması, öğrencilerin çeşitli sorun alanları ve profesyonel yardım kaynaklarıyla ilgili olarak bilinçlendirilmesi ve farkındalık kazanması gerektiği vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal hizmet, sosyal hizmet eğitimi, öğrenci sorunları, yardım arama davranışı

Investigation of Social Work Students' Problem Areas and Help Seeking Behaviors

*

Abstract

The aim of this study is to determine the problems of social work students and their help seeking behaviors. The questionnaire form prepared by the researchers was used as data collection tool in the study which was designed according to the quantitative research design. Within the scope of the research, 205 students who have been studying at Selcuk University Faculty of Health Sciences Department of Social Work were reached. As a result of the study, it was concluded that social work students had the most problems related to the future anxiety. Although social work students generally try to solve the problems they face, it is seen that they apply to professional help resources in case of health problems. It has been concluded that the students studying in social work department, which is defined as a professional help profession, have no prejudices against receiving professional help and have access to professional help resources partially. Social work students stated that social work education has raised awareness about the problems and raise awareness about the sources of help. In relation to the research results it is emphasized that psychological counseling and guidance units in the universities should be expanded and students should be made aware of the various problem areas and sources of professional help.

Keywords: *Social work, social work education, students' problems, help seeking behaviour*

Giriş

Üniversite eğitimi gençlerin yaşamındaki önemli dönüm noktalarından biridir. Öğrenciler üniversite eğitimlerinin başından sonuna kadarki süreçte birçok kazanımlar elde ederler. Arkadaş grupları ve çeşitli topluluklar aracılığıyla sosyalleşme, sanatsal ve sosyal faaliyetlere katılma, özerk yaşayabilme becerisi, kariyer olanaklarına sahip olma gibi birçok kazanımla beraber üniversite eğitimi aynı zamanla birçok sorunla karşılaşma ihtimalinin de olduğu bir dönemdir.

Üniversite öğrencileri, üniversite eğitimleri ile beraber aile ortamından ayrılmaya, dış etkilere açık hale gelmeye ve kendi özgür seçimlerini daha belirgin şekilde yapmaya başlar. Bu süreçte de akademik, psikolojik, sosyal, kültürel, ekonomik, sağlık, iletişim ve boş zamanı değerlendirme ile ilgili birçok sorunlarla karşılaşmaktadırlar (Kacur ve Atak 2011). Üniversite gençliğinin sorunlarının incelendiği bir araştırmada (Yavuzer, Meşeci, Demir ve Sertelin, 2005) öğrencilerdeki en yaygın beş sorunun önem sırasına göre aileye yük olmaya devam edilmesi, ulaşımın çok zaman alması, yeterli burs imkânı olmaması, aylık gelirin masrafları karşılamaması ve derslerle ilgilenmekten başka faaliyetlere zaman kalmaması olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka araştırmada (Özkan ve Yılmaz, 2010) ise üniversite öğrencilerinin en fazla ekonomik nedenlere bağlı olarak ev kirası/yurt ücretinin ödenmesinde, sosyal ve kültürel etkinliklere katılmada, okul arkadaşları ile ve karşı cinsle olan arkadaşlıklarda sorun yaşadığı görülmüştür. Söz konusu sorunlar üniversite öğrencilerinin sosyal işlevselliğini ve iyilik halini olumsuz etkileyerek, risk altında olmalarına zemin hazırlamaktadır. Bu durum öğrencilerin karşılaştıkları sorunlarla baş etme noktasında ihtiyaç duydukları formal ve informal destek kaynaklarına olan ihtiyaçları gündeme getirmektedir.

Üniversite öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlarla nasıl baş ettiği ve hangi yardım kaynaklarına başvurduğu öğrencilerin iyilik hali açısından önem taşımaktadır. Üniversite öğrencilerinin karşılaştıkları sorunların çözümünde başvurdukları yardım kaynaklarının incelendiği araştırmalar öğrencilerinin yardım aramada daha çok profesyonel olmayan kaynaklara yöneldiklerini göstermektedir (Topkaya ve Meydan, 2013; Erkan, Özbay, Çankaya ve Terzi, 2012; Koydemir ve Demir, 2005). Diğer bir yandan yardım arama davranışının birçok farklı dinamikten etkilendiğini

söylemek mümkündür. Toplumsal cinsiyet (Chan ve Hayashi, 2010), kültür (Mojaverian, Hashimoto ve Kim, 2013), damgalanma (Barney, Griffiths, Jorm ve Christensen, 2006; Schomerus ve Angermeyer, 2008), sosyo-ekonomik durum (Qasim, Bashir, Anees ve Khalid, 2014) yardım arama davranışında etkili olan dinamiklerden bazılarıdır.

Üniversite öğrencilerinin eğitimlerine devam ettikleri bölüme göre yardım arama davranışına nasıl farklılaştığı da önemli tartışmalardan biridir. Örneğin öğretmen adaylarının ruh sağlığı ve yardım arama davranışlarının incelendiği bir araştırmada (Uzman ve Telef, 2015) öğretmen adaylarının yaşadıkları ruh sağlığı sorunları için daha çok anne, baba ve kardeş gibi informel kaynaklara başvurduğu, %39.2'sinin ise yardım aramadığı bulunmuştur. Öğretmen adayları yardım aramamanın gerekçesi olarak anlaşılamama, yardım almaktan çekinme, yargılanma korkusu, yardımcı olunacağına inanmama ve nereye başvurulacağını bilememeyi göstermiştir. Hemşirelik öğrencilerinin stres durumlarına yönelik yardım arama davranışlarının incelendiği bir araştırmada (Galbraith, Brown ve Clifton, 2014) da benzer bir şekilde öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun profesyonel kaynaklar yerine aile ve arkadaşlarına başvurduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal hizmet bölümünde okuyan üniversite öğrencileri ise geleceğin sosyal hizmet uzmanları olarak profesyonel yardım mesleğinin mensubu olma niteliği taşımaktadır. Sosyal hizmet uzmanı olmak müracaatçıların sorun çözme ve baş etme kapasitelerini artırma, sosyal işlevselliğini ve iyilik halini arttırma, güçlenmelerine olanak sağlayacak fırsatları sağlama, müracaatçıları ihtiyaç duydukları kaynaklara yönlendirme, hak kaybı yaşayan müracaatçıların hak savunuculuğunu yapma gibi birçok rol ve sorumlulukları yerine getirebilecek yetkinliğe sahip olmayı gerektirir. Sosyal hizmet öğrencilerine sosyal hizmet eğitimi kapsamında söz konusu yetkinlikleri kazanmaya yönelik teorik ve uygulamaları dersler verilir.

Rudowicz ve Au (2001) sosyal hizmetin yardım veren bir meslek olduğunu, sosyal hizmet uzmanlarının kendi yardım arama tutum ve davranışlarının da yardım isteyen müracaatçıların algılarını etkileyeceğini belirtmektedir. Bu çerçevede sosyal hizmet uzmanlarının ve öğrencilerinin yardım arama tutumlarına yönelik bilinçlerinin, sosyal hizmet uygulamalarını iyileştirebileceği vurgulanmaktadır. Benzer şekilde

Cohen (1997) sosyal hizmet mesleğinde yardım isteme istekliliğinin, mesleki gelişim ile olumlu yönde ilişkili olacağını altını çizmektedir. Bu doğrultuda sosyal hizmet öğrencilerinin profesyonel yardım almaya ilişkin olumlu tutuma sahip olmaları müracaatçılara faydalı olabilmeleri açısından önemlidir. Dolayısıyla hem sosyal hizmet öğrencilerinin yaşadıkları sorunlarla baş edebilmeleri hem de müracaatçılara yönelik etkili sosyal hizmet uygulamalarını gerçekleştirebilmeleri açısından sosyal hizmet öğrencilerinin yardım aramaya ilişkin tutum ve davranışları önem kazanmaktadır. Ancak ilgili literatür incelendiğinde sosyal hizmet öğrencilerinin yardım arama davranışına ilişkin çalışmaların (Rudowicz ve Au, 2001; Ting, 2013) sınırlı düzeyde olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın problemi de sosyal hizmet öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar ve yardım arama davranışlarına yönelik bilgi eksikliğidir. Söz konusu problem doğrultusunda sosyal hizmet öğrencilerinin yaşadıkları sorunların ve yardım arama davranışlarının incelenmesi ve sosyal hizmet eğitiminin yardım arama davranışı üzerindeki etkisine yönelik sosyal hizmet öğrencilerinin düşüncelerinin belirlenmesi araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Yöntem

Bu çalışma nicel araştırma deseni temelinde tasarlanmış ve genel tarama modeline uygun şekilde yapılandırılmıştır. Karasar (2005) genel tarama modellerini çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya ulaşmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup üzerinde yapılan tarama düzenlemeleri olarak tanımlamaktadır.

Çalışma Evreni

Bu çalışmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü'nde eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem seçimi için kolayda örneklem yöntemi (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2012) kullanılmıştır. Sekaran (1992, akt: Altunışık ve ark.,2012)'nin belirli evrenler için kabul edilebilir örneklem büyüklüklerini gösteren tablosuna göre 400 kişiden oluşan evrende 196 kişilik örneklem büyüklüğünün yeterli

olduğu belirtilmektedir. Bu doğrultuda 2018-2019 eğitim-öğretim yılı itibarıyla 373 kayıtlı öğrencisi bulunan Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü evrenini temsil etmesi amacıyla 205 öğrenciye ulaşılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Bu formda ilk olarak öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri (cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba birliktelik durumu, anne-baba öğrenim durumu) ikinci olarak ise farklı sorun alanlarına (akademik, adli, gelecek kaygısı, psikolojik, aile, iletişim) yönelik yaşantıları ve yardım arama davranışları belirlenmeye çalışılmıştır. Son olarak ise katılımcıların profesyonel yardım kaynaklarına ve profesyonel almaya karşı önyargı durumları, sosyal hizmet eğitiminin yaşanan sorunlara karşı farkındalık kazandırmasaya ve yardım kaynakları konusunda bilinçlendirmeye yönelik düşünceleri değerlendirilmiştir. Sorun alanları belirlenirken literatürden yararlanılmıştır. Nitekim İleri ve Dil (2018), Gizir (2005), Kacur ve Atak (2011), Erkan ve arkadaşları (2012), Koydemir ve Demir (2005)'in öğrencilerle yaptıkları çalışmalar incelendiğinde ekonomi, akademik yaşantı, gelecek kaygısı, psikolojik sorunlar, aile ve iletişim alanlarının önemli başlıklar olarak vurgulandığı görülmektedir. Sosyal hizmet özelinde ise Rudowicz ve Au'nun (2001) nitel araştırmasında benzer şekilde aile, akademik sorunlar, iletişim, kariyer ve duygusal sorunlar başlıklarına yer verildiği görülmektedir.

Araştırmanın Etiği

Araştırmaya başlamadan önce Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu' nun 27.02.2019 toplantı tarihli ve 2019/112 no'lu kararı ile araştırmanın etik açıdan uygunluğuna dair onay alınmıştır. Öğrenciler araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında sözel olarak bilgilendirilmiş ve sadece araştırmaya katılmaya gönüllü olanların dahil edilmesi sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin değerlendirilmesinde SPSS 20 yazılımı kullanılmış, veriler girilmeden önce anketler kontrol edilerek eksik ya da çift şıklı girilmiş veriler temizlenmiştir. Verilerin analizinde frekans tablosu ve çapraz tablo kullanılmıştır.

Bulgular

Tablo 1. Katılımcıların Sosyo-Demografik Özellikleri

Cinsiyet	N	%
Kadın	146	71,2
Erkek	59	28,8
Sınıf		
1.sınıf	53	25,9
2.sınıf	50	24,1
3.sınıf	65	31,7
4.sınıf	37	18,0
Anne-Baba Birliktelik Durumu		
Evliler	186	90,7
Evliler ama ayrı yaşıyorlar	5	2,4
Boşandılar	4	2,0
Anne hayatta değil	5	2,4
Baba hayatta değil	4	2,0
Anne ve baba hayatta değil	1	0,5
Annenin Öğrenim Durumu		
Okuma yazma bilmiyor	14	6,8
İlkokul	124	60,5
Ortaokul	28	13,7
Lise	31	15,1
Üniversite	8	3,9
Babanın Öğrenim Durumu		
Okuma yazma bilmiyor	4	2,0
İlkokul	75	36,6
Ortaokul	36	17,6
Lise	56	27,3
Üniversite	32	15,6
Lisansüstü	2	1,0
Toplam	205	100

Sosyal hizmet öğrencilerinin demografik bilgilerine ilişkin dağılımları Tablo 1’de verilmiştir. Tablo 1. incelendiğinde katılımcıların büyük bir

çoğunluğunun kadın olduğu (%71,2), üçüncü sınıfta olduğu, anne-baba birliktelik durumunun evli olduğu (%90,7), anne ve baba eğitim durumlarının ilkökul olduğu görülmektedir.

Sosyal hizmet öğrencilerinin yaşadıkları sorun alanları Tablo 2’de verilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların sorun yaşadıkları alanların başında gelecek kaygısı (%84,4) gelmektedir. Gelecek kaygısını sırayla ekonomik sorunlar (%54,6), eğitim sorunları (49,3), psikolojik sorunlar (%35,1), aile ile ilgili sorunlar (%29,8), sağlık sorunları (%26,3), iletişim sorunları (%22,9) ve adli sorunlar (%5,9) takip etmektedir.

Tablo 2. Katılımcıların Sorun Yaşadıkları Alanlar

Öğrencilerin Sorun Yaşama Durumu	Evet		Hayır	
	N	%	N	%
Ekonomik Sorunlar	112	54,6	93	45,4
Eğitim Sorunları	101	49,3	104	50,7
Sağlık Sorunlar	54	26,3	151	73,7
Psikolojik Sorunlar	72	35,1	133	64,9
Gelecek kaygısıyla ilgili Sorunlar	173	84,4	32	15,6
Adli Sorunlar	12	5,9	193	94,1
Aile ile ilgili Sorunlar	61	29,8	144	70,2
İletişim Sorunlar	47	22,9	158	77,1

Sosyal hizmet öğrencilerinin sorun yaşadıkları alanlardaki yardım arama biçimlerine Tablo 3’de yer verilmiştir. Tablo 3’e göre:

- Ekonomik sorunlar yaşayan sosyal hizmet öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu sorunlarını kendileri çözmeye çalıştığını (%54,5) ya da aileden yardım aldığını (%36,6) belirtmiştir. Ekonomik sorun yaşayan sosyal hizmet öğrencilerinin % 6,3’ü profesyonel kaynaklardan yardım talep ettiğini belirtmektedir.
- Eğitim sorunları yaşayan sosyal hizmet öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu sorunlarını kendileri çözmeye çalıştığını (%64,4) ya da arkadaşlarından yardım aldığını (%25,7) ifade etmiştir. Ekonomik sorunlarla benzer bir şekilde eğitim sorunlarında da profesyonel kaynaklardan yardım talep etme oranı son derece düşük olup % 3’tür.
- Sağlık sorunu yaşayan sosyal hizmet öğrencileri profesyonel kaynaklardan (% 63) ya da ailesinden (%22,2) yardım aldığını belirtmiştir.

- Psikolojik sorun yaşayan sosyal hizmet öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu sorunlarını kendileri çözmeye çalıştığını (%61,1) belirtmiştir. Psikolojik sorun yaşayan öğrencilerin %16,7'si ise profesyonel kaynaklara başvurduğunu ifade etmiştir.
- Gelecek kaygısı yaşayan sosyal hizmet öğrencilerin büyük bir çoğunluğu sorunlarını kendileri çözmeye çalıştığını (%65,3) ya da ailesinden yardım aldığını (%17,3) belirtmiştir.
- Adli sorunlar yaşayan sosyal hizmet öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu sorunlarını kendileri çözmeye çalıştığını (%50) ifade etmiştir.
- Aile ile ilgili sorunlar yaşayan sosyal hizmet öğrencilerin büyük bir çoğunluğu sorunlarını kendileri çözmeye çalıştığını (%47,5) ya da aileden yardım aldığını (%44,3) belirtmiştir.
- İletişim sorunları yaşayan sosyal hizmet öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu sorunlarını kendileri çözmeye çalıştığını (%80,9) ya da arkadaşlardan yardım aldığını (%14,9) ifade etmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların Sorun Yaşadıkları Alanlardaki Yardım Arama Biçimleri

Sorun Alan-ları/Baş Etme Biçimleri	Kendim çözmeye çalışırım		Ailem-den yardım alırım		Arka-daşlarımdan yardım alırım		Profesyonel kaynaklar-dan yardım alırım		Hiçbir şey yap-mam		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ekonomik	61	54,5	4	36,6	2	1,8	7	6,3	1	0,9	11	100
Eğitim	65	64,4	3	3,0	26	25,7	3	3,0	4	4,0	10	100
Sağlık	5	9,3	1	22,2	3	5,6	34	63,0	-	-	54	100
Psikolojik	44	61,1	6	8,3	6	8,3	12	16,7	4	5,6	72	100
Gelecek kaygısı	11	65,3	3	17,3	5	2,9	13	7,5	1	6,9	17	100
Adli	6	50,0	3	25,0	-	-	3	25,0	-	-	12	100
Aile	29	47,5	2	44,3	3	4,9	2	3,3	-	-	61	100
İletişim	38	80,9	1	2,1	7	14,9	1	2,1	-	-	47	100

Sosyal hizmet öğrencilerinin yaşadıkları herhangi bir sorunla ilgili ihtiyaç duydukları profesyonel kaynaklara ulaşabilme durumuna Tablo 4'te yer verilmiştir. Tablo 4 incelendiğinde sosyal hizmet öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun yaşadıkları herhangi bir sorunla ilgili ihtiyaç duyduğu profesyonel kaynaklara kısmen ulaşabildikleri görülmektedir.

Tablo 4. Katılımcıların Yaşadıkları Herhangi Bir Sorunla İlgili İhtiyaç Duyduğu Profesyonel Kaynaklara Ulaşabilme Durumu

Profesyonel Kaynaklara Ulaşabilme Durumu	N	%
Evet	36	17,6
Kısmen	155	75,6
Hayır	14	6,8
Toplam	205	100,0

Sosyal hizmet öğrencilerinin yaşadıkları herhangi bir sorunla ilgili profesyonel yardım almaya karşı önyargı durumlarına Tablo 5'te yer verilmiştir. Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların büyük bir çoğunluğunun profesyonel yardım almaya karşı önyargıları olmadığı görülmektedir. Profesyonel yardım almaya karşı önyargısı olanlar sahip oldukları önyargının nedeni olarak sırasıyla aşağıdaki gerekçeleri göstermiştir:

- Neyle karşılaşacağımı bilmediğim için endişe duyarım (% 38,5)
- Olumlu bir sonuç alamayacağım düşüncesine sahibim (%30,8)
- Damgalanmaktan endişe duyarım (%19,2)
- Gizlilik konusunda endişe duyarım (%11,5)

Tablo 5. Katılımcıların Yaşadıkları Herhangi Bir Sorunla İlgili Profesyonel Yardım Almaya Karşı Önyargı Durumları

Profesyonel Yardım Almaya Karşı Önyargı	N	%
Evet	27	13,2
Hayır	178	86,8
Toplam	205	100,0

Sosyal hizmet öğrencilerinin sosyal hizmet eğitiminin yaşadıkları sorunlara karşı farkındalık kazandırmaya yönelik düşüncelerine Tablo 6'da yer verilmiştir. Tablo 6 incelendiğinde sosyal hizmet öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun sosyal hizmet eğitiminin yaşanan sorunlara karşı farkındalık kazandırdığı görüşünde olduğu görülmektedir. Sosyal hizmet

eğitiminin yaşanan sorunlara karşı farkındalık kazandırmadığını düşünen öğrenciler, bu düşüncelerinin nedeni olarak sırasıyla aşağıdaki gerekçeleri göstermiştir:

- Eğitimin uygulamaya yönelik olduğunu düşünmüyorum (%80)
- Eğitimin sorunun tespitinden çok çözümüne yönelik olduğunu düşünüyorum (%15)
- Sorun alanlarını tanımaya yönelik yeterli ders yok (%5)

Tablo 6. Katılımcıların Sosyal Hizmet Eğitiminin Yaşanan Sorunlara Karşı Farkındalık Kazandırmaya Yönelik Düşünceleri

Yaşanan Sorunlara Karşı Farkındalık Kazandırma	N	%
Evet	185	90,2
Hayır	20	9,8
Toplam	205	100,0

Sosyal hizmet öğrencilerinin sosyal hizmet eğitiminin yardım kaynakları konusunda bilinçlendirmeye yönelik düşüncelerine Tablo 7’de yer verilmiştir. Tablo 7 incelendiğinde sosyal hizmet öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun sosyal hizmet eğitiminin yardım kaynakları konusunda bilinçlendirme açısından olumlu düşünceye sahip olduğu görülmektedir. Sosyal hizmet eğitiminin yardım kaynakları konusunda bilinçlendirmedini düşünen öğrencilerin bu düşüncelerinin gerekçeleri olarak sırasıyla aşağıdaki gerekçeleri göstermiştir:

- Eğitim teorik düzeyde kalmaktadır (%57,7)
- Eğitim yardım kaynaklarını tanımaya yönelik değil (%34,6)
- Öğretim elemanları bu alanı göz ardı etmektedir (%7,7)

Tablo 7. Katılımcıların Sosyal Hizmet Eğitiminin Yardım Kaynakları Konusunda Bilinçlendirmeye Yönelik Düşünceleri

Yardım Kaynakları Konusunda Bilinçlendirme	N	%
Evet	179	87,3
Hayır	26	12,7
Toplam	205	100,0

Tartışma

Bu çalışma, sosyal hizmet öğrencilerinin yardım arama davranışının kapsamını ve doğasını araştırmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaç

çerçevesinde öğrencilerin farklı (ekonomik, akademik, adli, gelecek kaygısı, psikolojik, aile, iletişim) sorun alanlarında sorun yaşayıp yaşamadıkları ve bu sorunları nasıl çözmeye çalıştıkları belirlenmeye çalışılmıştır.

Sosyal hizmet öğrencilerinin sorun yaşadıkları alanların başında gelecek kaygısı (%84,4) gelmektedir. Gelecek kaygısını sırayla ekonomik sorunlar (%54,6), eğitim sorunları (%49,3), psikolojik sorunlar (%35,1) ve aile ile ilgili sorunlar (%29,8) takip etmektedir. Rudowicz ve Au'nun (2001) çalışmasında sosyal hizmet öğrencileri en sık (% 19,4) aile problemlerini vurgulamışlardır. Bunu takiben düşük akademik başarı (% 15,3), arkadaş ilişkileri (% 13,2), duygusal zorluklarla ilişkili sorunlar (12,1%) ve kariyer kararları (%7,4) vurgulanmıştır. Erkan ve arkadaşlarının (2012) çalışmasında üniversite öğrencilerinin en çok duygusal problemler, ikinci olarak akademik problemler, üçüncü olarak ekonomik problemler yaşadıkları görülmektedir. Daha az yaşadıkları problemler incelendiğinde, aile, kişilik ve sigara/madde kullanma problemlerini ön plana çıkmaktadır. Topkaya ve Meydan (2013)'ün çalışmasında ise üniversite öğrencilerinin yaşadığı problemler sık sık ya da her zaman düzeyinde en çok duygusal sorunlardır (% 26.3). Bu sorunu sırasıyla romantik sorunlar (% 19), ekonomik sorunlar (% 17), akademik sorunlar (% 14,6), kişilik sorunları (% 11,6), uyum sorunları (% 11,3), aileyle ilgili sorunlar (% 10,9) ve arkadaşlarla ilgili sorunlar (% 9,9) izlemiştir. Gizir'in (2005) çalışmasında ODTÜ son sınıf öğrencilerinin akademik, sosyal ve mesleki alanlarda önemli problemlerinin olduğunu belirtilmiştir.

En çok ifade edilen sorun alanı olan gelecek kaygısına odaklanıldığında Tümkaya ve arkadaşları (2007) üniversiteye hazırlık döneminde başlayan, üniversiteyi okurken ve tamamladıktan sonra da devam eden merkezi sınavlar temelli aile baskısı ve gelecek beklentisi öğrenciler ve mezunlar açısından stres yaratan ve umutsuzluk kaynağı bir durum oluşturduğunu vurgulamaktadır. Sosyal hizmet özelinde istihdam ve eğitim ilişkisine bakıldığında sosyal hizmet alanındaki istihdam imkânlarının daralma sürecine girdiği ve alanın sosyal hizmet uzmanı ihtiyacının çok üzerinde mezun verilmeye başlandığı vurgulanmaktadır (Alptekin, Topuz ve Zengin 2014). 2011 yılında sosyal hizmet eğitimi alanında açık öğretimin de açılması ile birlikte, gelecekte plansız

büyümenin sonucu istihdam sıkıntısının yaşanacağı belirtilmektedir (Sevim ve Altun 2017).

Sosyal hizmet öğrencilerinin yaşadıkları sorunlara yönelik yardım arama davranışlarına bakıldığında öğrencilerin sadece sağlık sorunlarında profesyonel kaynaklara yöneldiği diğer sorunlarda ise öncelikli olarak sorunu kendileri çözmeye çalıştıkları ya da aile, arkadaş gibi profesyonel olmayan kaynaklara yöneldiği sonucuna ulaşılmıştır. Profesyonel yardım sunacak olan sosyal hizmet uzmanı adayları sorunlarını daha çok kendileri çözmeye çalışmakta ya da profesyonel olmayan kaynaklara yönelmektedir. Böyle bir sonucun ortaya çıkması sosyal hizmet öğrencilerinin profesyonel yardım kaynaklarına karşı önyargılı olabileceği şeklinde yorumlanabileceği gibi öğrencilerin profesyonel yardım kaynaklarına ulaşamamasının etkili olabileceği şeklinde de yorumlanabilir. Nitekim araştırmanın profesyonel kaynaklara karşı önyargılı olma ve söz konusu kaynaklara ulaşabilme durumu ile ilgili sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin büyük bir çoğunluğu profesyonel yardım kaynaklarına karşı önyargısı olmadığını ve kaynaklara kısmen ulaşabildiğini belirtmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin yaşadıkları sorunları kendilerinin çözmeye çalışmasında ya da profesyonel olmayan kaynaklara yönelmesinde profesyonel yardım kaynaklarına tamamen erişememelerinin etkili olabileceği düşünülmektedir. Rudowicz ve Au'nun (2001) çalışmasında öğrencilerin sorunlarını çözmeye yönelik olarak ilk kaynak kendileri iken arkadaşlar en çok başvurulan ikinci yardım kaynağı olup bunu akrabalar ve akademisyenler izlemektedir. Erkan ve arkadaşlarının (2012) çalışmasında öğrenciler akademik problem yaşadıklarında öğrencilerin %43.8'inin arkadaşlarından, %43.2'sinin öğretim elemanlarından yardım aldığı; ailevi problem yaşadıklarında öğrencilerin %42.8'inin ailelerinden, %42.3'ünün arkadaşlarından yardım aldığı; arkadaşlık problemi yaşadıklarında öğrencilerin %50.6'sının arkadaşlarından, %32.5'inin ailelerinden yardım aldığı; ekonomik problemler yaşadıklarında öğrencilerin %71.4'ünün ailelerinden, %26.5'inin arkadaşlarından yardım aldığı; duygusal problem yaşadıklarında öğrencilerin %49.2'sinin arkadaşlarından, %34.5'inin ailelerinden yardım aldığı; kişilik problemleri yaşadıklarında öğrencilerin %40.8'inin ailelerinden, %35.5'inin arkadaşlarından, %26.8'inin ise "diğer" kaynaklardan yardım aldığı görülmektedir.

Topkaya ve Meydan (2013)'ün çalışmasında üniversite öğrencilerinin yardım almak için akademik sorunlar (%28,7), aileyle ilgili sorunlar (% 36,5), arkadaşlarla ilgili sorunlar (% 41,9), romantik sorunlar (% 42,8) alanlarında daha çok arkadaşlarına yöneldiği sonucuna ulaşılmıştır. Ekonomik sorunlar (% 6,6), uyum sorunları (% 36,2), duygusal sorunlar (% 34,7), ve kişilik sorunları (% 44,3) alanlarında ise daha çok ailelerine başvurmuşlardır. Söz konusu araştırmada öğretim elemanları, hiçbir problem alanında birinci sırada başvurulmuş yardım kaynağı olarak gösterilmemiştir.

Kacur ve Atak (2011) çalışmasında öğrenciler, bir sorunla karşılaştıklarında öncelikle kendi kendilerine araştırma yaparak sorunlarını çözme ya da hafifletme yoluna gitmektedirler. Daha sonra sırasıyla arkadaşlarından yardım isteme, ailelerinden yardım isteme, herhangi bir yere başvurmadan işi oluruna bırakma, söz konusu konuyla ilgili bir uzmandan yardım isteme eğilimi içindedirler.

İleri ve Dil (2018) araştırmasında öğrencilerin büyük çoğunluğu akademik deneyimlerini ve başarı düzeyi ile beraber öğretim üyelerinin derslerde kullandığı yöntem ve teknikleri de yeterli görmemektedir. Toplumsal ilişkiye dayalı problemleri ise en fazla dördüncü sınıfların yaşadığı görülmüştür. Diğer bir yandan söz konusu araştırmada öğrencilerin genelinin üniversite yaşamında arkadaş edinmede zorlanmadıkları ama ilişkileri devam ettirme adına zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Koydemir ve Demir (2005)'in öğrencilerle yaptıkları çalışmada akademik danışman ve arkadaşın akademik sorunlar ve meslek/gelecekle ilgili sorunlar için sıklıkla düşünülen kaynak olduğu görülmüştür. Aile ile ilgili sorunlarda arkadaştan yardım arama ve sorunu kendi kendine çözme en çok tercih edilen yardım seçenekleridir. Ekonomik problemler için en çok tercih edilen kaynaklar sırasıyla kendileri, babaları ve kardeşleridir. Sağlık sorunlarında doktor en çok aranacak kaynak olurken cinsel problemlerde psikolojik danışmandan yardım arama oranının düşük olduğu görülmüştür.

Sosyal hizmet öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu profesyonel yardım kaynaklarına kısmen ulaşabildiğini, profesyonel yardım almaya karşı önyargısı olmadığını, sosyal hizmet eğitiminin yaşanan sorunlara karşı farkındalık kazandırdığını ve yardım kaynakları konusunda bilinçlendirdiğini belirtmiştir. Bu sonuçlar sosyal hizmet eğitiminin

öğrencilerin yaşamına bir yansıması olarak okumak yanlış olmayacaktır. Bir yardım mesleği olarak tanımlanan sosyal hizmetin en temel amaçlarından biri bireylerin sorun çözme ve başa çıkma becerilerini geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda sosyal hizmet öğrencileri lisans eğitimleri boyunca sosyal hizmetin bilgi, beceri ve değer temeline yönelik birçok teorik ve uygulamalı ders almaktadır. Örneğin sosyal hizmet öğrencileri beceri temeli kapsamında iletişim, öz-farkındalık, analitik düşünme, duyguların yönetilmesi, çatışma yönetimi gibi birçok becerileri öğrenmektedir (Thompson, 2013). Sosyal hizmet öğrencileri toplumda dezavantajlı konumda olan bireylerin iyilik halini arttırma ve kendi yaşamlarının kontrolünü sağlayarak güçlenmelerine katkıda bulunmaya yönelik bir eğitim sürecinden geçerek yetkin olmaya çalışmaktadır. Hiç şüphesiz sosyal hizmet eğitimi sadece bilgi aktarımının olduğunu mekanik bir süreç değildir. Öğrenciler mesleki yaşamlarında karşılaşılabilecekleri müracaatçı grupları için yetkin olmaya çalışırken bir taraftan da öğrendikleri bilgi ve becerilerle özdüşünümsel bir süreçten geçerek kendi bireysel gelişimlerine de katkıda bulunurlar. Diğer bir taraftan sosyal hizmet eğitiminin yaşanılan sorunlara karşı farkındalık kazandırmadığını ve yardım kaynakları konusunda bilinçlendirmediğini düşünen öğrenciler bu düşüncelerinin gerekçesi olarak sosyal hizmet eğitiminin teorik düzeyde kaldığını ve uygulamaya dönük olmadığını göstermiştir. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında sosyal hizmet eğitiminde genellikle teorik derslerin ilk üç yılda, uygulama derslerinin ise sadece son bir yılda olmasıyla ve bu araştırmaya katılan birinci, ikinci, üçüncü sınıf öğrencilerinin çoğunluğu oluşturmasıyla ilgili olabileceği düşünülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Sosyal hizmet öğrencilerinin sorun yaşadıkları alanları ve yardım arama davranışlarını ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma kapsamında 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü'nde eğitime devam eden 205 öğrenciye literatür taranarak araştırmacılar tarafından oluşturulan anket formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin en çok gelecek kaygısıyla ilgili sorunlar yaşadığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin yaşadıkları sorunlara yönelik yardım arama davranışlarına bakıldığında ise öğrencilerin

sağlık sorunları söz konusu olduğunda profesyonel yardım talep ettiği, diğer sorunları ise kendileri çözmeye çalıştığı ya da profesyonel olmayan kaynaklara yöneldiği sonucuna ulaşmıştır. Sosyal hizmet öğrencileri profesyonel yardım kaynaklarına kısmen ulaşabildiğini, profesyonel yardım almaya karşı önyargısı olmadığını, sosyal hizmet eğitiminin yaşanan sorunlara karşı farkındalık kazandırdığını ve yardım kaynakları konusunda bilinçlendirdiğini belirtmiştir.

Sosyal hizmet öğrencileri de dahil olmak üzere üniversite öğrencileri üniversite eğitimleri süresince birçok sorunla karşılaşmaktadır. Ancak üniversite öğrencilerinin profesyonel yardım talep edebilecekleri kaynaklar sınırlıdır. Bu bağlamda üniversitelerdeki psikolojik danışma ve rehberlik birimlerinin yaygınlaştırılmasına ihtiyaç vardır.

Sosyal hizmet öğrencilerinin sağlık sorunları dışındaki sorunlarını kendileri çözmeye çalışması bu araştırmanın dikkaç çekici sonuçlarındandır. Sosyal hizmet öğrencilerinin sorunlarının çözümünde böyle bir eğilim sergilemiş olmasında etkili olan dinamiklerin keşfedilmesine ihtiyaç vardır. Bu da konuyla ilgili yapılacak nitel araştırmalara olan ihtiyacı gündeme getirmektedir.

Son olarak sosyal hizmet öğrencilerinin sosyal hizmet eğitimleri süresince kendi sorunlarının farkına varmasını sağlayacak psikodrama, yaratıcı drama, oyunla iletişim gibi farkındalık kazandıran derslerin zorunlu olarak verilmesi ve sosyal hizmet öğrencilerinin olası sorunlara yönelik toplumda mevcut olan profesyonel kaynaklar konusunda bilgilendirilmesi önemlidir.

EXTENDED ABSTRACT

Investigation of Social Work Students' Problem Areas and Help Seeking Behaviors

*

Doğa Başer - Sinan Akçay
Selçuk University

University education is one of the important turning points in young people's lives. Students obtain many gains from the beginning to the end of university education. With many gains such as socializing through groups of friends and various communities, participating in artistic and social activities, the ability to live autonomously, and having career opportunities; university education is also a period when it is possible to face many problems. This study was carried out to investigate the scope and nature of help seeking behavior of social work students. Within the scope of this aim, it has been tried to determine whether the students have problems in different problem areas (economic, academic, forensic, future anxiety, psychological, family, communication) and how they try to solve these problems.

The study was designed on the basis of quantitative research design and structured in accordance with the general screening model. The population of this study consists of the students studying at Selçuk University, Faculty of Health Sciences, Department of Social Work in the academic year 2018-2019. Convenience sampling method was used for sample selection. In this respect, 205 students were reached to represent the population of the Department of Social Work, Faculty of Health Sciences, Selçuk University, which has 373 registered students as of the 2018-2019 academic year. The questionnaire developed by the researchers was used in the study. In this form, firstly, the socio-demographic characteristics of the students (gender, class level, parent-parent status, parent-educational status), and secondly, their experiences for different problem areas (academic, forensic, future anxiety, psychological, family, communication) and help seeking behavior was tried to determine. Finally, the prejudices of the participants towards professional aid sources and professional help,

and the thoughts of social work education on raising awareness about the problems and raising awareness on the sources of aid were evaluated.

The primary concern of social work students was found to be the future anxiety (84.4%). Future concerns were followed by economic problems (54.6%), education problems (49.3%), psychological problems (35.1%) and family-related problems (29.8%). After examining help-seeking behaviors of the social work students, it is concluded that the students are directed to professional resources only in health problems and that they primarily try to solve the problem themselves or they are directed to non-professional resources such as family and friends. The majority of social work students stated that they have access to professional help resources partially, they have no prejudice against receiving professional help, social work education has raised awareness of the problems and raise awareness about the sources of help. It will not be wrong to consider these results as a reflection of social work education on students' lives. One of the main goals of social work, which is defined as a profession of assistance, is to improve individuals' problem solving and coping skills.

University students, including social work students, face many problems during their university education. However, there are limited resources for university students to seek professional assistance. In this context, psychological counseling and guidance units in universities should be expanded. One of the remarkable results of this study is that social work students try to solve their own problems other than health problems. There is a need to explore the dynamics that will influence such a trend in the solution of social work students' problems. This raises the need for qualitative research on the subject. Finally, compulsory courses such as psychodrama, creative drama and communication through play should be given to social work students to make them aware of their problems during their social work education and social work students should be informed about the professional resources available in the community to address potential problems.

Kaynakça / References

Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2012). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı*. İstanbul: Sakarya Yayıncılık.

- Barney, L. J., Griffiths, K. M., Jorm, A. F. ve Christensen, H. (2006). Stigma about depression and its impact on help-seeking intentions. *Australian and New Zealand Journal of Journal*, 40(1), 51-54.
- Chan, R. K. ve Hayashi, K. (2010). Gender Roles and Help-Seeking Behaviour: Promoting Professional Help among Japanese Men. *Journal Of Social Work*, 10(3), 243-262.
- Cohen B.Z. (1997). The Willingness to seek help: Its role in social workers' professional commitment. *The Journal of Sociology & Social Welfare*, 26 (2), 21-35.
- Erkan, S., Özbay, Y., Çankaya, Z. C. ve Terzi, Ş. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşadıkları problemler ve psikolojik yardım arama gönüllükleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(167), 94-107.
- Galbraith, N. D., Brown, K. E. ve Clifton, E. (2014). A survey of student nurses' attitudes toward help seeking for stress. *Nursing Forum*, 49(3), 171-181.
- Gizir, C.A. (2005). Orta Doğu Teknik Üniversitesi son sınıf öğrencilerinin problemleri üzerine bir çalışma, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 196-213.
- İleri, E. ve Dil, K. (2018). Üniversite Öğrencilerinin akademik, mesleki ve toplumsal alandaki problemlerine sosyolojik bir yaklaşım: Çankırı Karatekin Üniversitesi örneği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5 (10), 1-15.
- Kacur, M. ve Atak, M. (2011). Üniversite öğrencilerinin sorun alanları ve sorunlarla başetme yolları: Erciyes Üniversitesi örneği. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31(2), 273-297.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Koydemir, S. ve Demir, A. (2005). ODTÜ öğrencilerinde yardım arama davranışı. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*(22), 211-218.
- Mojaverian, T., Hashimoto, T. ve Kim, H. S. (2013). Cultural differences in professional help seeking: A comparison of Japan and the U.S. *Frontiers in Psychology*, 3(11), 1-8.
- Özkan, S. ve Yılmaz, E. (2010). Üniversite öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum durumları: Bandırma Örneği. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 5(13), 153-171.

- Qasim, M., Bashir, A., Anees, M. M. ve Khalid, M. (2014). Socio economic effect on health seeking behavior of women: Review paper. *Advances in Agriculture, Sciences and Engineering Research*, 4(6), 1646 - 1650.
- Rudowicz E. ve Au, E. (2001) Help-seeking experiences of Hong Kong social work students Implications for professional training. *International Social Work*, 44(1), 440-91.
- Schomerus, G. ve Angermeyer, M. C. (2008). Stigma and its impact on help-seeking for mental disorders: what do we know? *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 17(1), 31-37.
- Thompson, N. (2013). *Kuram ve uygulamada sosyal hizmeti anlamak*. Ankara: Dipnot Yayınları.
- Ting,L. (2013). Depressive symptoms in a sample of social work students and reasons preventing students from using mental health services: An exploratory study. *Journal of Social Work Education*, 47(2), 253-268
- Topkaya, N. ve Meydan, B. (2013). Üniversite öğrencilerinin problem yaşadıkları alanlar, yardım kaynakları ve psikolojik yardım alma niyetleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 25-37.
- Uzman, E. ve Telef, B. B. (2015). Öğretmen Adaylarının ruh sağlığı ve yardım arama davranışları. *Düşünen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 28(3), 242-254.
- Yavuzer, H., Meşeci, F., Demir, İ. ve Sertelin, Ç. (2005). Günümüz üniversite gençliğinin sorunları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi* 1, 79-91.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Başer, D. ve Akçay, S. (2019). Sosyal hizmet öğrencilerinin sorun yaşadıkları alanların ve yardım arama davranışlarının incelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 421-440. DOI: 10.26466/opus.595087

Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerin Olumsuz Davranışlarına Yönelik Görüşleri

DOI: 10.26466/opus.593581

*

Sevda Katıtaş *

* Dr, MEB, Türkiye

E-Posta: sasevda@gmail.com

ORCID: [0000-0003-3512-6677](https://orcid.org/0000-0003-3512-6677)

Öz

Gelecek nesillerin yetiştirilmesinde önemli bir yere sahip olan öğretmenlerin farkında olarak ya da olmayarak yaptıkları bazı davranışlar öğrenciler üzerinde bir takım olumsuz etkiler bırakabilmektedir. Bu olumsuz etkiler öğretmenin mesleki anlamda yeterli donanıma sahip olmamasından, öğrencilerle etkili iletişim kuramamasından ya da sınıf yönetimini etkili bir şekilde sağlayamamasından kaynaklanabilmektedir. Alan yazın incelendiğinde olumlu öğretmen davranışlarına yönelik çok sayıda çalışmanın yapıldığı ancak olumsuz öğretmen davranışlarına yönelik yeterli sayıda çalışmanın bulunmadığı dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmada okul yöneticilerinin görüşlerine göre ortaokul kurumlarında görev yapan öğretmenlerin olumsuz davranışlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 öğretim yılında Konya ilinde bulunan kamu ortaokullarında görev yapan dokuz okul yöneticisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde kartopu örnekleme ve maksimum çeşitlilik yöntemleri kullanılmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmış ve çalışmadan elde edilen bulgular ilgili alan yazın çerçevesinde tartışılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, eğitim-öğretim süreçleri kapsamında öğrenci öğrenmelerini güçleştiren, sınıf yönetimi kapsamında öğrencilerin derse karşı motivasyonlarını, tutumlarını ve katılımlarını olumsuz yönde etkileyen, rehberlik kapsamında öğrencilerin olumsuz duygular yaşamalarına neden olan ve son olarak başarının değerlendirilmesi kapsamında öğrencilerin başarılarını tam olarak yansıtmalarını engelleyen davranışlar yöneticiler tarafından olumsuz öğretmen davranışları olarak ifade edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul yöneticileri, olumsuz öğretmen davranışları, sınıf yönetimi

School Principals' Views on Teachers' Negative Behavior

*

Abstract

Some of the behaviors of the teachers who play an important role in the training of future generations, whether they are aware or not, may have some negative effects on the students. These negative effects may be due to the fact that the teacher is not professionally equipped, cannot communicate effectively with the students or does not provide classroom management effectively. When the literature is examined, it is noteworthy that there are many studies on positive teacher behaviors but there are not enough studies on negative teacher behaviors. In this context, in this study, it was aimed to determine the negative behaviors of teachers working in secondary schools according to the opinions of school principals. The study group of the research consists of nine school principals working in public secondary schools in Konya in 2017-2018 academic year. Snowball sampling and maximum diversity methods were used to determine the study group. Data were collected with a semi-structured interview form which was developed by the researcher. Content analysis technique was used in the analysis of the data and the findings obtained from the study were discussed within the framework of the relevant literature. According to the results obtained from the study, behaviors that make student learning difficult in the context of education-teaching processes, negatively affect students' motivation, attitudes and participation in classroom management, cause students to experience negative emotions within the scope of guidance and finally prevent students from fully reflecting their achievements in the context of assessment of achievement are expressed as negative teacher behaviors by the principals.

Keywords: *School principals, negative teacher behaviors, classroom management*

Giriş

Bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmeler birey ve toplumun hayatını etkilediği gibi eğitim kurumlarını da etkilemektedir. Bu açıdan bakıldığında, eğitim sisteminin en önemli ögesi olan öğretmenler toplumun gelişmesinde son derece önemli bir role sahiptir. Diğer bir ifadeyle, bir eğitim sisteminin başarısını, o sistemde görev alan öğretmenlerin niteliklerinin belirlediğini söylemek mümkündür. Çağdaş eğitim anlayışında öğretmenler alternatif öğretim stratejilerini kullanarak veya etkili öğrenme ortamları hazırlayarak öğrencilerin hem akademik yönden hem de sosyal ve kişisel yönden gelişmelerine katkı sağlamaktadır. Zira öğretmenlerin mesleklerini en iyi şekilde yapabilecek nitelik ve yeterliliklere sahip olmaları ve çağın ihtiyaçlarına cevap verebilmeleri bir ülkenin kalkınması açısından çok önemlidir.

Okulda eğitimden beklenen hedeflerin gerçekleştirilmesinde ve eğitimde verimliliğin sağlanmasında öğretmen önemli bir rol üstlenmektedir. Öğretmenlerin eğitim verme dışında öğrencilere rehberlik etme, rol model olma gibi görevleri de bulunmaktadır (Bursalıoğlu, 2011). Öğretmenler bu görevlerini yerine getirirken öğrencilerin bu yönlerini tanıyacak becerilere de sahip olmalıdır. Öğretmenlerin bu görevlerindeki başarı durumları, öğrencilere kazandırabildikleri ve kendilerine sunulan mevzuatı yerine getirebilmeleri ile doğru orantılıdır (Özdemir ve Sönmez, 2000). Bu bağlamda, öğretmenler mesleklerinde etkili olabilmek için bazı niteliklere sahip olmalıdır. Bu nitelikler eğitim sisteminin amaçlarına, okulun bulunduğu çevreye, veli beklentilerine, okulun misyonuna, yönetici ve öğretmenlerin vizyonuna göre değişebilmektedir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Danielson (2007) etkili öğretmenin niteliklerini “planlama ve hazırlık”, “sınıf ortamı”, “öğretim” ve “profesyonel sorumluluklar” olmak üzere dört başlık altında toplamaktadır. Buna göre, planlama ve hazırlık sürecinde öğretmenin içerik bilgisine sahip olması, öğrencileri tanıması, öğretimsel amaçları seçmesi, kaynakları tanıması, tutarlı öğretim yapması ve öğrenci öğrenmelerini değerlendirmesi önemlidir. Sınıf etkinliklerini ve öğrenci davranışlarını yönetme, öğrenme kültürü oluşturma ve fiziki çevreyi düzenleme gibi unsurlar sınıf ortamı ile ilgili faaliyetler arasında yer

almaktadır. Öğretmenin açık ilişkiler kurması, soru sorma ve tartışma tekniklerini kullanması, öğrencileri öğretimin içine katması ve onlara geribildirim vermesi, esnek ve açıklayıcı olması gibi nitelikler ise öğretim boyutu altında değerlendirilmektedir. Öğretimle ilgili düşünme, ailelerle iletişim kurma, okula ve okul yönetimine katkıda bulunma ile profesyonelliği geliştirme gibi nitelikler de öğretmenin profesyonel sorumlulukları arasında yer almaktadır.

Öğretmen yeterliliğinin öğrenci başarısına yönelik önemli bir etkiye sahip olduğunu belirten Ashton ve Webb (1986), konuyla ilgili olarak öğretmenlerin öğrencilere karşı davranış ve yaklaşımlarının öğrenci başarısını olumlu ya da olumsuz yönde etkilediğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Page (2013) ile Kyriakides ve Creemers (2011) da öğretmen davranışlarının öğrencilerin kişilik oluşumunda ve eğitimlerinde etkili olduğuna işaret etmektedirler. Bu kapsamda en yalın haliyle yeterlilik, bireyin bir davranışı yerine getirebilmesi için gerekli bilgi ve beceriyi kazanmasıdır (Celep, 2004). Bu tanımdan yola çıkarak, bir öğretmenin yeterliliğinin mesleğini yerine getirebilmesi için gerekli bilgi ve beceriyi kazanmasına bağlı olduğu söylenebilir. Öğretmenler bireysel ve mesleki düzeyde ne kadar yeterli olurlarsa; öğrencilere de o düzeyde faydalı olabilmektedirler. Bu bağlamda, çağdaş bir öğretmenin sahip olması gereken nitelikleri Demirel (1999), “kişisel nitelikler” ve “mesleki nitelikler” olmak üzere iki boyutta ele almaktadır. Yazar kişisel nitelikler boyutunda öğretmenlerin güdüleyicilik, başarıya odaklanma ve profesyonellik özellikleri üzerinde durmaktadır. Bunlardan güdüleyicilik özelliği, öğretmenin coşkulu, içten ve güvenilir olması gibi kişisel yönlerine işaret etmektedir. Başarıya odaklanma özelliği, öğretmenlerin kendileri ve öğrencileri için yüksek başarı beklentisi içerisinde olmalarıyla ilişkilidir. Profesyonellik özelliğinde ise öğretmenin işine hâkim, esnek ve bilgili olması vurgulanmaktadır. Diğer taraftan, mesleki nitelikler boyutunda ise öğretim etkinliklerinin planlanması, sınıf yönetimi, öğretim yöntem ve tekniklerinden faydalanma, etkili iletişim kurma, zamanı etkin kullanma, öğrenme sonuçlarını izleme ve rehberlik gibi teknik yeterlikler ön plana çıkmaktadır.

Çelikten ve diğerleri (2005) de ideal veya etkili bir öğretmende bulunması gereken nitelikleri Demirel’in (1999) sınıflamasıyla benzer şekilde ele

olarak “kişisel özellikler” ve “mesleki özellikler” alt boyutlarıyla gruplandırmıştır. Etkili öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler bu alt boyutlar çerçevesinde aşağıda açıklanmaktadır:

Kişisel Özellikler. Çelikten ve diğerleri (2005), etkili öğretmenin özellikleri hakkında herkesin ortak bir noktada bulunduğu belirli standartların varlığından söz edilemeyeceğini dile getirmekle birlikte tüm eğitimcilerin üzerinde uzlaştıkları en önemli kişisel özellikleri şu şekilde sıralamaktadırlar: a) Öğrenciye karşı açık fikirli olma ve objektif davranma, b) Öğrencinin beklenti ve gereksinimlerini önemseme, c) Eğitsel sorunlara bilimsel yöntemlerle çözüm arama d) Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurma, e) Yenilik ve gelişmeleri takip ederek kendini devamlı yenileyebilme f) Toplumda yaşanan değişme ve gelişmeleri anlayarak yorumlayabilme, g) Eğitim teknolojilerindeki gelişmeleri yakından izleme h) Araştırmacı bir yapıya sahip olma, ı) Öğrencilerle ilgili yüksek başarı beklentisine sahip olma.

Mesleki Özellikler. Etkili bir öğretmen olumlu kişisel özelliklerin yanı sıra mesleki özelliklere de sahip olmalıdır. Öğretmenin mesleki özelliklerini genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi olmak üzere üç başlık altında incelemek mümkündür:

Genel Kültür. Öğretmenin en önemli görevi öğrencinin sosyalleşmesine ve toplumsal kültürün öğrenciye aktarılmasına yardımcı olmaktır. Öğretmenin bu görevini başarıyla yerine getirebilmesi için bulunduğu toplumun kültürel özelliklerini iyi bilmesi gerekmektedir. Öğretmen ayrıca öğrenci ve velilerle çatışma yaşamamak için velilerin yaşam tarzı, değer ve normları gibi konularda da bilgi sahibi olmalıdır (Erden, 1999).

Alan Bilgisi. Alan bilgisi bakımından öğretmenin yeterli olması oldukça önemlidir. Öğretmenin öğrenci sorularına cevap verememesi, anlatığı konuya hâkim olmaması, konuyu örneklendirirken zorlanması gibi durumlarda öğrenci öğrenmeleri ve dolayısıyla öğrenci başarıları olumsuz yönde etkilenmektedir (Gençtanırım, Torunoğlu ve Köroğlu, 2014).

Öğretmenlik Meslek Bilgisi. Öğretmenin belirli bir alana veya konuya hakim olması öğretimin başarılı bir şekilde gerçekleşmesinde yeterli değildir. Öğretmen, bildiğini öğretirken nasıl bir yol izlemesi gerektiğini diğer bir ifadeyle öğrencilere nasıl aktaracağını da bilmelidir. Bir öğretmen alanında uzmanlık bilgisine sahip olmanın yanı sıra öğretmenlik mesleğine yönelik bir takım bilgi ve becerilere de sahip olmalıdır (Erden, 1999).

Öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki nitelikler öğretim sürecini planlama, derslerde yardımcı materyal ve teknolojiden faydalanarak çeşitliliği sağlama, öğretim süresini etkili kullanma, öğrencilerin etkin katılımını sağlayacak şekilde öğrenme ortamını düzenleme, öğrenci gelişimini izleme şeklinde özetlenebilir (Çelikten ve diğerleri, 2005).

Yukarıda bahsi geçen ve etkili bir öğretmende bulunması gereken kişisel ve mesleki özellikler şüphesiz öğrencilerin davranışlarını olumlu yönde etkilemede ve onların bilişsel ve sosyal açıdan gelişmelerinde önemli bir yere sahiptir. Ancak bununla birlikte öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde bilinçli ya da bilinçsiz olarak sergiledikleri ve dolayısıyla öğrenci gelişimlerini olumsuz yönde etkiledikleri bazı olumsuz davranışları olabilmektedir. Olumsuz davranışlar genel olarak duruma veya ortama uygun olmayan ancak bilinçli yapılan davranışları içermektedir (Pala, 2005). Başar (2003) eğitimde eğitsel süreçlerin ilerlemesine engel olan her türlü davranışı, olumsuz davranış şeklinde nitelendirilmektedir. Balay ve Sağlam (2008) okuldaki ve sınıftaki eğitsel çabaların gerçekleşmesini önleyen davranışların tamamını olumsuz davranışlar grubunda sınıflandırmaktadır. Lewis ve Riley (2009) ise olumsuz öğretmen davranışlarını yasal ve yasal olmayan davranışlar şeklinde ikiye ayırmaktadır. Yazarlara göre yasal olmayan olumsuz davranışlar fiziksel veya cinsel kötü muamele, istismar ve hırsızlık gibi yasaların ihlaliyle ilgili öğretmen davranışlarını içermektedir. Diğer taraftan sınıflarda sıkça karşılaşılan ve yasal olarak kabul edilen olumsuz öğretmen davranışları ise sürekli kızma, eleştirme ve alay etme gibi davranışları kapsamaktadır. Kısaca, öğretme-öğrenme etkinliklerini önleyen veya sınıfın genel atmosferini bozarak öğrencileri olumsuz yönde etkileyen bütün davranışları olumsuz davranış olarak değerlendirebiliriz. Semlak ve Pearson'a (2008) göre, bu tür davranışlar öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişimi azalttığı gibi öğrenmeyi de olumsuz yönde etkilemektedir. Öyle ki öğrencilerin motivasyonları düşmekte, derse katılımları olumsuz yönde etkilenmekte ve dolayısıyla bilişsel ve duyuşsal öğrenme azalmaktadır.

Sonuç olarak, olumsuz davranış denildiğinde ilk olarak öğrencilerin olumsuz davranışları akla gelse de öğretmenlerin de bazı olumsuz davranışları olabilmekte ve bu olumsuz davranışlar öğrenci davranışları ve öğrenmeleri üzerinde bir takım olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir. Literatürde olumsuz öğretmen davranışlarına yönelik yapılan çalışmalar

dikkate alındığında, Roberson ve Doebler'ın (2001) bir çalışmasında öğretmenlerin derste isteksiz olmaları, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmamaları, farklı materyal ve öğretim yöntemlerini kullanmamaları öğrencilerin bakış açısıyla olumsuz öğretmen davranışları olarak değerlendirilmiştir. Weishew ve Peng'in (1993) çalışmasında öğretmenin sınıfta tekdüze konuşması, öğrencileri motive edememesi, çelişkili yönergeler vermesi, öğrenci başarısını değerlendirmede yanlı davranması, öğrencilere yönelik mantıklı olmayan beklentilerinin olması, uygun öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaması olumsuz öğretmen davranışları olarak kabul edilmektedir. Gözütok (1993) tarafından yapılan bir çalışmada ise öğretmenlerin olumsuz davranışları arasında "tokat atma, tebeşir fırlatma, saç çekme, hakaret etme, müdüre götürme, notla tehdit etme" gibi davranışlar bulunmaktadır. Bununla birlikte, öğretmenin derse geç girme, öğrencileri dersten erken çıkarma, derse gelmeme, sınavları zamanında okumama ve plansız olma gibi davranışları da olumsuz davranış olarak kabul edilmektedir (Ekinci ve Burgaz, 2009).

Literatürde etkili ya da olumlu öğretmen davranışlarına yönelik çok sayıda çalışmanın (Bayraktar ve Çınar, 2010; Can, 2004; Dilekman, 2008; Karakelle, 2005; Kızıltepe, 2002; Özkan ve Arslantaş, 2013; Özyürek, 2008; Sünbül, 1996; Şahin, 2011) olduğu ancak doğrudan olumsuz öğretmen davranışlarını ele alan sınırlı sayıda çalışmanın bulunduğu söylenebilir. Ayrıca olumsuz öğretmen davranışlarının genel olarak öğrenci veya öğretmen görüşleri doğrultusunda ortaya konulması da yapılan çalışmaların diğer bir sınırlılığıdır. Bu açıdan değerlendirildiğinde konuya daha kapsamlı bakabilmek adına okul yöneticilerinin de görüşlerini almak önemlidir. Bu bağlamda, yukarıda verilen bilgiler ışığında bu çalışmada okul yöneticilerinin görüşlerine göre ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin olumsuz davranışlarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Okul yöneticilerinin görüşlerine göre olumsuz öğretmen davranışlarının belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan olgu bilim kullanılmıştır. Olgu bilim araştırma deseni bireyin

davranışlarını anlamada ve bireyin kendine özgü yaşantısının bilinmesinde kullanılmaktadır. Bu desende farkında olduğumuz fakat ayrıntılı bilgiye sahip olmadığımız olgulara odaklanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmadaki olgu da ortaokullarda görev yapan öğretmenler olarak kabul edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Konya ilinde kamu ortaokullarında görev yapan toplam 9 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde kartopu örnekleme ve maksimum çeşitlilik yaklaşımları kullanılmıştır. Ayrıca örneklemin büyüklüğü belirlemede kuramsal örnekleme yaklaşımı dikkate alınmıştır. Katılımcılara ulaşırken araştırmacı tarafından tanınan isimlerden veri toplanmaya başlanmış ve kartopu tekniği ile yeni isimlere ulaşılmıştır. Maksimum çeşitliliği sağlamak için farklı okullarda görev yapan okul yöneticileri, yöneticilik görevleri ve cinsiyetleri açısından çeşitliliği sağlayacak şekilde araştırmaya dâhil edilmiştir. Örneklem büyüklüğüne karar verirken kuramsal örnekleme yaklaşımı benimsenmiş ve yapılan 9 görüşmeden sonra araştırmacı “doyum noktası”na ulaştığına (Yıldırım ve Şimşek, 2008) karar vermiştir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin cinsiyet, yöneticilik görevi, yöneticilikte geçirdiği süre ve eğitim durumlarıyla ilgili bilgiler Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyet, Yöneticilik Görevi, Yöneticilik Görev Süresi ve Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Katılımcı Sırası	Cinsiyet	Yöneticilik Görevi	Yöneticilik Görev Süresi	Eğitim Durumu
K1	Kadın	Müdür Yrd.	5	Yüksek Lisans
K2	Kadın	Müdür Yrd.	2	Lisans
K3	Erkek	Müdür	13	Lisans
K4	Erkek	Müdür Yrd.	11	Lisans
K5	Erkek	Müdür	8	Yüksek Lisans
K6	Erkek	Müdür	4	Lisans
K7	Erkek	Müdür Yrd.	4	Yüksek Lisans
K8	Kadın	Müdür Yrd.	2	Lisans
K9	Erkek	Müdür Yrd.	17	Lisans

Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcıların 3’ü kadın okul yöneticisi, 6’sı erkek okul yöneticisidir. Kadın okul yöneticileri müdür yardımcılığı görevini yürütürken; erkek okul yöneticilerinden 3’ü müdür, 3’ü de müdür yardımcılığı görevlerini devam ettirmektedirler. Araştırmaya katılan yöneticilerin 3’ü yüksek lisans mezunu iken diğerleri lisans mezunudur. Okul yöneticileri yöneticilikte geçirdikleri süreler bakımından değerlendirildiğinde ise 5 yöneticinin görev süresinin 0-5 yıl olduğu, 1 yöneticinin görev süresinin 6-10 yıl olduğu ve 3 yöneticinin görev süresinin 11 yıl ve üzerinde olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Konya ilinde bulunan kamu ortaokullarında görev yapan okul yöneticilerinden toplanmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme soruları olumsuz öğretmen davranışlarıyla ilgili alan yazın taraması yapılarak hazırlanmıştır. Görüşmeler bütün katılımcılarla yüz yüze ve araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş olup katılımcı izniyle kaydedilmiş ve kayıtlar yazılı metne dönüştürülmüştür. Bu kapsamda 12 sayfa görüşme metni çıkarılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada veriler içerik analizi tekniğinden yararlanılarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Bu bağlamda öncelikle görüşme formlarından elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve ham veriler düzenlenmiştir. Bu veriler daha sonra araştırmanın amacı doğrultusunda tematik bir yaklaşımla analiz edilerek yorumlanmıştır. Araştırmada doğrudan alıntı yapılan katılımcı görüşleri italik biçimde gösterilerek katılımcı kodları parantez içinde sunulmuştur.

Bulgular

Araştırma kapsamında, öğretmenlerin olumsuz davranışlarını belirlemeye yönelik katılımcılara ilgili alan yazın taraması da dikkate alınarak 4

soru yöneltilmiştir. Birinci soru öğretmenlerin öğrenci öğrenmelerini güçleştiren özelliklerini ortaya çıkarmaya yönelik iken ikinci soru öğretmenlerin sınıf yönetimiyle ilgili sahip oldukları olumsuz davranışlara odaklanmaktadır. Diğer taraftan, öğretmenlerin rehberlik faaliyetleriyle ilgili olumsuz davranışları 3. soru ile ölçme ve değerlendirmeye ilgili olumsuz davranışları ise 4. soru ile belirlenmeye çalışılmıştır.

Öğrenci öğrenmelerini güçleştiren öğretmen davranışlarına yönelik katılımcı görüşlerinden elde edilen bulgulara Tablo 2’de yer verilmektedir.

Tablo 2. Öğrenci Öğrenmelerini Güçleştiren Öğretmen Davranışlarına İlişkin Bulgular

Temalar	Alt Temalar	Görüş (f)	
Mesleki Özellikler	<ul style="list-style-type: none"> • Yapılandırmacı yaklaşım yerine geleneksel yaklaşım yöntemlerini kullanmaları (K1,2 MY, K3 M) • Ezbere dayalı eğitim yapmaları (K1 MY) 	27	
	<ul style="list-style-type: none"> • Bireysel farklılıkları dikkate almamaları (K1 MY, K3 M) • Alanlarındaki gelişmeleri takip etmemeleri ve kendilerini geliştirmemeleri (K2,4,7 MY, K3 M) • Derse hazırlık yapmadan katılmaları (K3 M, K8 MY) • Öğrencileri güdülememeleri (K3 M, K8 MY) 		
	<ul style="list-style-type: none"> • Konuya ve öğrenciye uygun yöntem ve teknikleri kullanmamları (K5 M, K4,7,8,9 MY) • Yeni yöntem ve teknikler hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları (K7,8 MY) • Öğrencilerin hazırbulunmuşluk düzeylerini dikkate almamaları (K5 M, K4,9 MY) • Öğrencilerin dikkat sürelerini dikkate almamaları (K8 MY) • Araştırmaya dayalı ödev vermemeleri (K8 MY) • Mesleklerini severek ve isteyerek yapmamaları (K9 MY) 		
	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilere karşı önyargılı davranmaları (K5 M) • Aşırı sert veya aşırı yumuşak tutumları (K6 M) 		
	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilere karşı ilgisiz tavırları (K6 M) • Öğrencilerle doğru iletişim kurmamaları (K7 MY) • Profesyonel davranmamaları (K7,8 MY) • Öğrencileri aşağılamaları, hakaret etmeleri (K8 MY) 		7

Tablo 2’deki veriler incelendiğinde, okul yöneticilerinin görüşlerine göre öğretmenler daha çok mesleki özelliklerinden (f=27) dolayı öğrencilerin öğrenmelerini güçleştirmektedir. Okul yöneticileri öğrenci öğrenme-

lerini güçleştiren davranışlar kapsamında öğretmenlerin geleneksel yöntem ve teknikleri kullanmalarını, kendilerini geliştirmemelerini, derse hazırlıksız gelmelerini, mesleklerini severek yapmamalarını ve öğrencilerin bireysel farklılıklarına, hazırbulunuşluklarına ve dikkat sürelerine gereken önemi vermemelerini olumsuz davranış olarak değerlendirmişlerdir. Buna göre, bir müdür yardımcısı *“Pek çok öğretmen geleneksel yaklaşımı, ezbere dönük anlatımı kullanmaya devam etmektedir. Oysa yapılandırmacı yaklaşım öğrencilerin yaparak yaşayarak ve sorgulayarak öğrenmelerini, bilgiye araştırarak ulaşmalarını sağlamakta ve bu yaklaşımda öğrenme daha kalıcı hale gelmektedir (K1 MY).”* şeklinde görüş belirtmiştir. 11 yıllık bir müdür yardımcısının görüşü ise şöyledir: *“Öğretmenlerin anlatacakları konuyu uygun yöntem ve tekniklerle işleyememeleri, öğrencilerin ön bilgilerini, hazır bulunuşluklarını dikkate almamaları, konuyu yeterince somutlaştıramamaları öğrencilerin öğrendiklerini anlamlandıramamalarına neden olmaktadır. Bazı öğretmenler teknolojiyi takip etme konusunda oldukça yetersiz. Akıllı tahta, bilgisayar, internet gibi teknolojik ürünlerin kullanımında sıkıntı yaşıyorlar. Hâlbuki bazı konuların uzun uzun anlatılmasına, soyut düzlemde kalmasına gerek yok. Bu konular teknolojik ürünlerin yardımıyla kolaylıkla öğretilir (K4 MY).”* Bu bağlamda, yöneticilerin özellikle alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi konusunda, öğretmenlerin sahip olduğu olumsuz davranışların öğrenci öğrenmelerini güçleştirdiğine inandıkları söylenebilir.

Tablo 2’deki verilere göre, öğretmenlerin profesyonel olmama, yanlış tutum sergileme, öğrencilere karşı ön yargılı veya ilgisiz davranma, öğrencileri aşağılama, hakaret etme ve onlarla doğru iletişim kurmama gibi kişisel özellikleri (f=7) de yönetici görüşlerine göre öğrenci öğrenmelerini güçleştirebilen olumsuz davranışlar arasındadır. Örneğin, bir müdür yardımcısı *“Öğretmenlerin pedagojik anlamda eksiklikleri, öğrencilerle doğru iletişim kurmamaları, profesyonel davranmamaları, eksikliklerini ya da öğrencilerin eleştirilerini kabul etmemeleri öğrencilerin öğrenmelerini zor hale getirmektedir (K7 MY).”* şeklinde görüş belirtmiştir. Diğer taraftan bir başka müdür yardımcısı, *“Öğretmenler öğrencileri aşağıladıklarında veya hakaret ettiklerinde onların derslere ve öğrenmeye karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olmaktadır. Bu durum öğrenmenin gerçekleşmesine engel olmaktadır. Bu anlamda öğretmen profesyonel davranmalı ve bir takım olumsuz kişilik özelliklerini mesleğinin önüne çıkarmamalıdır (K8 MY).”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Bu görüşlere göre, okul yöneticilerinin öğretmenlik mesleğini profesyonel bir iş

olarak gördüklerini ve öğretmenlerin öğrenci öğrenmelerini güçleştirecek olumsuz kişisel özelliklerinden rahatsızlık duyduklarını söylemek mümkündür.

Öğrencilerin derse karşı motivasyonunu, tutumunu ve derse katılımını olumsuz yönde etkileyen öğretmen davranışlarına yönelik yönetici görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 3’de verilmektedir.

Tablo 3. Öğrencilerin Derse Karşı Motivasyonunu, Tutumunu ve Derse Katılımını Olumsuz Yönde Etkileyen Öğretmen Davranışlarına Yönelik Bulgular

Temalar	Alt Temalar	Görüş (f)
Sınıf Yönetimi (Öğretim)	<ul style="list-style-type: none"> Dersin planlanmasını ve plana göre yürütülmesini sağlamamaları (K3 M) Sınav sonuçlarını zamanında açıklamamaları (K3 M) Sınav kağıtlarını öğrencilere kontrol ettirmemeleri (K3 M) Sınavda yapılan yanlışlar üzerinde durmamaları (K3 M) Öğrenciyi derse katılımı konusunda cesaretlendirmemeleri (K4 MBY, K6 M, K8 MY) Dersi ilgi çekici hale getirmemeleri (K5,6 M, K8,9 MY) 	11
Sınıf Yönetimi (Bireysel Özellikler)	<ul style="list-style-type: none"> Notu tehdit edici araç olarak kullanmaları (K1 MY) Aşırı sert veya aşırı yumuşak davranışları (K1,2,7,9 MY, K4 MBY) Öğrencinin kişiliğine saygı duymamaları (K4 MBY, K7 MY) Sadece başarılı öğrencilere odaklanıp diğer öğrencileri ihmal etmeleri (K4 MBY, K5 M) Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almamaları (K5 M) Öğrencilere karşı adil olmamaları (K7 MY) 	12
Sınıf Yönetimi (Disiplin)	<ul style="list-style-type: none"> Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önleyememeleri (K6 M) 	1

Tablo 3’deki veriler incelendiğinde, yönetici görüşlerine göre öğretmenler daha çok sınıf yönetiminin bireysel özellikler ve öğretim boyutunda öğrencilerin derse karşı motivasyonunu, tutumunu ve derse katılımını olumsuz yönde etkilemektedirler. Sınıf yönetiminin öğretim boyutunda (f=11), okul yöneticileri öğretmenlerin dersin planlanmasını ve plana göre yürütülmesini sağlamamalarını, sınav sonuçlarını zamanında açıklamamalarını, sınav kâğıtlarını öğrencilere kontrol ettirmemelerini, sı-

navda yapılan yanlışlar üzerinde durmamalarını, öğrencileri derse katılımları konusunda cesaretlendirmemelerini ve dersi ilgi çekici hale getirmemelerini olumsuz davranış olarak değerlendirmişlerdir. Buna göre bir müdür, “*Öğretmenlerin dersin bir planını dönem başında sunmamaları, yazılı tarihlerini önceden sisteme girmemeleri, sınav sonuçlarını zamanında açıklamamaları, cevap kâğıtlarını öğrencilere kontrol ettirmemeleri gibi davranışları öğrencilerin motivasyonunu düşürmektedir. Ayrıca öğretmen sınavda yapılan yanlışlar üzerinde durmadıklarında öğrenciler bu soruların cevaplarını öğrenemediklerinden zamanla derse karşı ilgilerini kaybetmektedirler (K3 M).*” şeklinde görüş bildirmiştir. Bir başka okul müdürü ise “*Öğretmenin dersi tek düze bir şekilde anlatması öğrencilerin derse karşı ilgilerini azaltmaktadır. Öğretmen ders anlatırken farklı ses tonu ve mimikleri kullanarak ders anlatsa ve öğrencileri derse katılımları konusunda cesaretlendirse öğrenciler de derse karşı olumlu bir tutum geliştireceklerdir (K6 M).*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Tablo 3’deki verilere göre, öğretmenlerin notu tehdit edici araç olarak kullanmaları, aşırı sert veya aşırı yumuşak davranışları, öğrencinin kişiliğine saygı duymamaları, sadece başarılı öğrencilere odaklanıp diğer öğrencileri ihmal etmeleri, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almamaları, öğrencilere karşı adil olmamaları sınıf yönetiminin bireysel özellikler boyutunda (f=12) yer alan ve öğrencilerin derse karşı motivasyonunu olumsuz yönde etkileyen davranışlar arasındadır. Okul yöneticileri öğretmenlerin sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önleyememelerini ise sınıf yönetiminin disiplin boyutunda (f=1) yer alan olumsuz öğretmen davranışları olarak değerlendirmişlerdir. Konuyla ilgili olarak bir müdür yardımcısı “*Öğretmenlerin öğrencilerin kişiliğini önemsememesi ve fikirlerinden dolayı ayıplaması öğrencinin derse yönelik olumsuz tutum geliştirmesine neden olmaktadır. Ayrıca öğretmenler kimi zaman bazı öğrencilere çok fazla ilgi göstererek bazı öğrencileri görmezden gelmektedir. Bu durumda bu öğrenciler kendilerini değersiz hissetmekte ve ne yaparlarsa yapsınlar öğretmenin kendilerine söz hakkı vermeyeceğini, ilgi göstermeyeceğini düşünmektedirler. Bu da öğrencilerin dersten dışlanmasına ve derste motivasyonlarının düşmelerine yol açmaktadır. Diğer taraftan, öğretmenin sınıfta otoriter bir tavır içinde olması da öğrenciler üzerinde olumsuz etki yaratmaktadır. Bu öğretmenler öğrencilerin sürekli kaygılı olmalarına neden olmaktadır. Öğretmeninden korkan, çekinen bir öğrencinin derse olumlu tutum geliştirmesi mümkün değildir (K4 MY).*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Sınıf yönetiminin disiplin boyutuna ilişkin bir

okul müdürünün görüşü ise şu şekildedir: “Öğretmenin sınıfta disiplini sağlayamaması, olumsuz davranışları olan öğrencileri kontrol edememesi diğer öğrenciler açısından sorunlara yol açmaktadır. Bu öğrenciler dersi ve öğretmeni önemsememeye başlamakta ve motivasyonları düşmektedir (K6 M).”

Öğrencilerin olumsuz duygular yaşamasına ve dolayısıyla öğrenci-öğretmen arasındaki ilişkilerin bozulmasına neden olan öğretmen davranışlarına yönelik katılımcı görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 4’te verilmektedir.

Tablo 4. Öğrencilerin Olumsuz Duygular Yaşamasına ve Öğrencilerle Olan İlişkilerin Bozulmasına Neden Olan Olumsuz Öğretmen Davranışlarına Yönelik Bulgular

Temalar	Alt Temalar	Görüş (f)
Olumlu İletişim Kuramama	<ul style="list-style-type: none"> Öğrencilerle sağlıklı iletişim kuramamaları (K1,7,9 MY, K3 M) Şiddet içeren davranışlarda bulunmaları (K4 MY, K5 M) İlgisiz davranmaları (K5 M) Olumlu öğrenci davranışlarını takdir etmemeleri (K5 M) Öğrencilerin sorularını kızarak cevaplamaları (K7,8,9 MY) 	11
Öğrenciler Arasında Eşit Davranmama	<ul style="list-style-type: none"> Öğrenciler arasında adaleti sağlayamamaları (K1,2,4 MY) Öğrenciler arasında ayrımcılık yapmaları (K3 M, K4,7,8 MY) Öğrencileri sadece akademik başarılarına göre değerlendirmeleri (K8 MY) 	8
Öğrencinin Kişiliğine Saygı Duy-mama	<ul style="list-style-type: none"> Öğrencilerin davranışlarını değil kişiliklerini hedef almaları (K2,4,7 MY, K3,5,6 M) Öğrencilerin özel bilgilerini sınıfta paylaşmaları (K6 M) 	7
Kişisel Sorunlar	<ul style="list-style-type: none"> Tutarsız davranmaları (K1 MY) Kişisel problemlerini öğrencilere yansıtmaları (K4 MY) 	2

Tablo 4’teki veriler incelendiğinde, okul yöneticilerinin görüşlerine göre öğretmenlerin daha çok olumlu iletişim kuramama (f=11), öğrenciler arasında eşitliği sağlayamama (f=8) ve öğrencilerin kişiliğine saygı duy-mama (f=7) özelliklerinden dolayı öğrenciler olumsuz duygular yaşamakta ve öğretmenleriyle ilişkileri bozulmaktadır. Olumlu iletişim kuramama boyutuyla ilgili olarak okul yöneticileri öğretmenlerin öğrencilerle sağlıklı iletişim kuramamalarını, şiddet içeren davranışlarda bulunmalarını, ilgisiz davranmalarını, olumlu öğrenci davranışlarını takdir etmemelerini ve öğrencilerin sorularını kızarak cevaplamalarını olumsuz davranış olarak değerlendirmişlerdir. Buna göre, bir okul müdürü “Öncelikle bir öğretmen öğrenciyi disipline etmek adına şiddete başvurduğunda veya şiddete,

hakarete dayalı söylemlerde bulunduğu öğrencinin o öğretmene karşı olumsuz duygular beslemesi kaçınılmazdır. Bunun dışında bazı öğretmenler öğrencilerine karşı çok kayıtsız olabilmektedir. Öğretmenliği sadece bir iş olarak gören bu öğretmenler maalesef öğrencileri kendilerinden soğutmaktadır. Örneğin olumlu davranış sergileyen veya başarılı olmak için sürekli çabalayan bir öğrenciyi eğer öğretmen sürekli görmezden geliyor ve takdir etmiyorsa bu öğrencinin de olumsuz duygular yaşaması kaçınılmazdır (K5 M)."

Tablo 4'teki bulgulara göre, okul yöneticilerinin görüşlerine göre öğretmenlerin öğrenciler arasında adaleti sağlayamamaları, ayrımcılık yapmaları ve onları sadece akademik başarılarına göre değerlendirmeleri öğrenciler arasında eşitliği sağlayamama özelliklerinden kaynaklanan olumsuz davranışlarıdır. Buna göre bir müdür yardımcısı "Öğretmen öğrenciler arasında ayrımcılık yapıyorsa –bazı öğrenciler mutlak sorunlu iken bazı öğrenciler mutlak manada mükemmel ise-bu da öğrencilerin olumsuz duygular yaşamasına sebep olacaktır. Öğretmenin çocuklar arasında adil davranması gerekmektedir. Bu adalet anlayışı gerek ödüllendirmede gerekse yaptırım uygulamada herkese eşit olmalıdır (K4 MY)." şeklinde görüşünü ifade ederken başka bir müdür yardımcısı "Her öğrencinin akademik anlamda başarılı olmasını bekleyemeyiz. Derslerinde başarısız bir öğrenci ilgi ve yetenekleri doğrultusunda farklı alanlarda kendini gösterebilir. Dolayısıyla bu tür öğrencileri de sırf derslerinde başarısız diye dışlamak veya buna göre değerlendirmek doğru değildir. Bu durum öğrencilerin derse ve öğretmene karşı olumsuz duygular beslemesine neden olabilir (K8 MY)." şeklinde görüş belirtmiştir. Bu görüşlere göre, okul yöneticilerinin öğrencilerin olumsuz duygular yaşamasını önlemeye yönelik öğretmenlik mesleğinde öğrenciler arasında eşitliğin ve adaletin sağlanması konusuna vurgu yaptıkları görülmektedir.

Tablo 4'teki bulgular incelendiğinde, okul yöneticilerinin görüşlerine göre öğretmenlerin davranışlar yerine öğrencilerin kişiliklerini hedef almaları ve öğrencilere yönelik özel bilgileri sınıfta paylaşmaları ise kişiliğe saygı duymamaktan kaynaklanan olumsuz öğretmen davranışlarıdır. Buna göre bir müdür yardımcısı "Öğretmenin bir öğrencisini sınıf içerisindeki olumsuz davranışından dolayı arkadaşları önünde küçük düşürmesi, alay etmesi veya hakaret etmesi öğrenci açısından unutulması zor bir durumdur. Öğrenci direk kişiliğini hedef alan öğretmenini doğal olarak sevmes ve kendisine karşı sürekli olumsuz duygular besler (K7 MY)." şeklinde görüş bildirmiştir. Bir okul müdürünün görüşü ise şu şekildedir: "Öğretmen öğrencilerin özel hayatlarının

gizliliği konusunda gereken hassasiyeti gösterebilmelidir. Nedeni ne olursa olsun öğrencilerin bir takım özel bilgileri sınıfta paylaşılmamalıdır. Aksi takdirde bu durum öğrencinin öğretmene karşı olumsuz duygular beslemesine yol açar ve aralarında aşılması zor iletişim engelleri ortaya çıkar (K6 M)."

Tablo 4'teki bulgulara göre, bazı okul yöneticileri ise öğretmenlerin tutarsız davranışlarını ve kişisel problemlerini öğrencilere yansıtılmalarını kişisel sorunlardan kaynaklı (f=2) olumsuz öğretmen davranışı olarak değerlendirmişlerdir. Buna göre, bir müdür yardımcısı "*Öğretmenin öğrencinin velisiyle olan sıkıntılarını öğrenciye yansıtması öğrencinin olumsuz duygular yaşamasına neden olmaktadır. Benzer şekilde, öğrenci velisiyle çok iyi ilişkileri olan bir öğretmenin bu ilişkisini o öğrencinin lehine ayrıcalıklı kullanması da diğer öğrencilerin olumsuz duygular yaşamasına neden olabilmektedir. Bu noktada öğretmen-veli ilişkilerinin boyutu ne olursa olsun (iyi veya kötü) bunun öğrenciye yansımaları konusunda öğrencinin yüksek yararı göz önünde tutulmalıdır (K4 MY)."* şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Tablo 4'teki bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, okul yöneticilerinin öğrencilerle olumlu iletişim kuramama, öğrenciler arasında eşitliği sağlayamama, öğrencilerin kişiliğine saygı duymama ve kişisel sorunlara sahip olma gibi olumsuz öğretmen davranışlarından dolayı öğrencilerin duygusal açıdan olumsuz etkilendiklerini düşündükleri söylenebilir.

Katılımcıların ölçme ve değerlendirme süreciyle ilgili olumsuz öğretmen davranışlarına yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 5'te verilmektedir.

Tablo 5'teki bulgulara göre, okul yöneticilerinin görüşlerine göre öğrencilerin derse ilişkin başarısını değerlendirmeye yönelik öğretmenlerin daha çok ölçme (f=10) ve değerlendirmeye (f=11) ilgili sahip oldukları olumsuz davranışları başarının tam olarak yansıtılmasını engellemektedir. Ölçme açısından bakıldığında, okul yöneticileri öğretmenlerin puan ölçütlerini önceden hazırlayıp bildirmemelerini, sınavlarda kapsam geçerliliğine dikkat etmemelerini, işlenen konulara uygun sorular hazırlamamalarını, kolay ve hızlı değerlendirilebilen sınavlar hazırlamayı tercih etmelerini ve yeterince açık olmayan, anlaşılması zor sınavlar hazırlamalarını olumsuz davranışlar olarak değerlendirmektedirler. Buna göre, bir müdür yardımcısı "*Öğrenci başarılarının değerlendirilmesindeki en önemli nokta geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının hazırlanmasıdır. Özellikle kapsam geçerliliğine dikkat edilmemesi okullarda öğretmenlerin yaptığı ölçme hatalarının*

Tablo 5. Öğrencilerin Başarılarını Yansıtmasını Engellleyen Olumsuz Öğretmen Davranışlarına Yönelik Bulgular

Temalar	Alt Temalar	Görüş (f)	
Ölçme	<ul style="list-style-type: none"> Puan ölçütlerini önceden hazırlayıp bildirmemeleri (K2 MY, K3 M) Sınav sorularının açık olmaması (K3 M) Sınavlarda kapsam geçerliliğine dikkat etmemeleri (K3,6 M, K4,7 MY) 	10	
	<ul style="list-style-type: none"> Konuya uygun sorular hazırlamamaları (K4 MY) Kolay ve hızlı değerlendirilebilen sınavlar hazırlamaları (K5 M) Soruları hazırlarken bireysel farklılıkları dikkate almamaları (K5 M) 		
	<ul style="list-style-type: none"> Sürece değil sonuca dayalı yapılan değerlendirmeler (K1 MY, K6 M) Sınavlarda öğrencilerin eşit koşullarda olacağı ortamı hazırlamamaları (K2 MY) Öğrencilerin sınav kağıtlarına bakmalarına izin vermemeleri (K3 M) 		11
	<ul style="list-style-type: none"> Değerlendirmelerde öğrenciler arasında ayrımcılık yapmaları (K4 MY) Değerlendirmelerin tutarlı olmaması (K7 MY) Değerlendirmelerde otoriter bir yaklaşım sergilemeleri (K7 MY) Değerlendirmelerde aşağılayıcı bir yaklaşım sergilemeleri (K7,9 MY) Öğrencileri notla tehdit etmeleri (K8,9 MY) 		

başında gelmektedir. Bu durumda öğrenciler sorumlu olmadıkları konulardan değerlendirmeye tutulduklarından başarılarını tam olarak yansıtamamaktadır. Ayrıca konuların türüne uygun soru tarzlarının sorulmaması da öğretmenlerin en fazla yaptıkları hatalar arasında yer almaktadır (K4 MY).” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Benzer şekilde bir okul müdürü de “Öğrencinin başarısını yansıtmasını engelleyen en önemli faktör bence kullanılan araçların yetersizliğidir. Yazılı ya da alternatif değerlendirme araçlarında öğrencinin tam olarak performansını göstermesini sağlayacak soruların sorulmaması, değerlendirme uygulamalarında tercih edilen soru tiplerinin kolay ve hızlı değerlendirilebilen türden seçilmeleri, bireysel farklılıkların dikkate alınmaması gibi birçok hususu burada örnek verebiliriz (K5 M).” şeklinde görüş belirtmiştir.

Tablo 5’e göre değerlendirme süreciyle ilgili okul yöneticilerinin, sürece değil sonuca dayalı değerlendirmeler yapılmasını, öğrencilere eşit

koşulların sağlandığı sınav ortamlarının sunulmamasını, sınav kâğıtlarının kontrolüne yönelik öğrenciye izin verilmemesini, değerlendirmelerde öğrenciler arasında ayrımcılık yapılmasını veya tutarsız davranılmasını, otoriter veya aşağılayıcı bir yaklaşımla değerlendirme yapılmasını ve öğrencilerin notla tehdit edilmesini olumsuz öğretmen davranışları arasında değerlendirdikleri görülmektedir. Buna göre, bir müdür yardımcısı, *“Yazılı veya sözlü sınavlar öğrencilerin başarısını tam olarak yansıtmayabilir. Zira bazı öğrenciler sınavlarda heyecanlanmakta ve bildiklerini yansıtamadıkları için hak ettikleri düzeyde başarılı olamamaktadır. O nedenle anlık değerlendirmeler yerine sürecin değerlendirilmesinin daha doğru olacağını düşünüyorum (K1 MY).”* şeklinde görüşünü belirtmiştir. Bir başka müdür yardımcısı ise *“Öğretmenlerin değerlendirme sürecinde farklı zamanlardaki benzer davranışlara ya da cevaplara farklı tepkiler vermesi, korkutucu veya alaycı bir yaklaşım sergilemeleri, tek otorite olarak kendilerini görmeleri, söylemleri ile uygulamaları arasında tutarsızlık davranışları öğrencilerin başarılarını yansıtmalarında engel teşkil etmektedir (K7 MY).”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Okul yöneticilerinin görüşlerine göre ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin olumsuz davranışlarının belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada, eğitim-öğretim süreçleri kapsamında öğrenci öğrenmelerini güçleştiren, sınıf yönetimi kapsamında öğrencilerin derse karşı motivasyonlarını, tutumlarını ve katılımlarını olumsuz yönde etkileyen, rehberlik kapsamında öğrencilerin olumsuz duygular yaşamalarına neden olan ve son olarak başarının değerlendirilmesi kapsamında öğrencilerin başarılarını tam olarak yansıtmalarını engelleyen davranışlar yöneticiler tarafından olumsuz öğretmen davranışları olarak ifade edilmiştir.

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, öğrenci öğrenmelerini güçleştiren özellikler kapsamında okul yöneticilerinin en çok öğretmenlerin mesleki özelliklerine odaklandıkları ortaya çıkmıştır. Yönetici görüşlerine göre öğretmenlerin öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini dikkate almamaları, derslerde uygun yöntem ve teknikleri kullanmamaları, geleneksel yöntemleri tercih etmeleri ve dolayısıyla kendilerini geliştirmemeleri öğrenci öğrenmelerini güçleştiren en önemli olumsuz davranışlar ara-

sındadır. Bu bulgular, alan yazında konuyla ilgili yapılmış farklı araştırmaların bulgularıyla paralellik göstermektedir. Örneğin; Yıldırım ve Akan'ın (2018) çalışmasında öğretmenlerin öğrencilerin ilgi ve isteklerini dikkate almadan yoğun bir şekilde sadece konuların aktarılmasıyla ilgilenmeleri öğrenciler tarafından olumsuz öğretmen davranışları olarak değerlendirilmiştir. Konuyla ilgili olarak Karakelle ve Canpolat (2008) tarafından yapılan çalışmada bilhassa tükenmişlik duygusu yaşayan öğretmenlerin öğrenci-öğretmen etkileşimini yalnızca ders ve not kapsamında değerlendirmeyi tercih ettikleri belirtilmektedir.

Gençtanırım ve diğerleri (2014) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin ders konularını etkili bir şekilde öğrenebilmeleri için öğretmenlerin uygun yöntemleri kullanmaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Erden'e (2000) göre, öğretim yöntem ve tekniklerinin etkililiği konu alanına, öğrenci özelliklerine, kazandırılmak istenilen hedeflere ve öğretmene göre değişmektedir. Bu yüzden öğretmenlerin kullanacakları yöntem ve teknikleri çok iyi bilmesi ve kullanacağı duruma en uygun olanı seçmesi gerekmektedir. Küçükahmet'e (2004) göre, etkili sınıf yönetimini sağlamayı ve sınıfının başarı düzeyini arttırmayı isteyen öğretmen hazırladığı ders içeriğini öğrencinin beş duyusuna da hitap edecek şekilde sunmalı ve buna paralel olarak öğrencinin düzeyine uygun somut materyallerle desteklemelidir. Yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin araştırıldığı Özerbaş'ın (2007) çalışmasında yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenilen bilgilerin kalıcılığının, geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı ortamlara kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özgan ve Tekin (2011) tarafından yapılan çalışmada ise öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri üzerinde öğretmen davranışlarının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin derse karşı motivasyonunu, tutumunu ve derse katılımını olumsuz yönde etkileyen öğretmen davranışlarına yönelik elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf yönetimiyle ilgili pedagojik açıdan yetersiz olmaları ve olumsuz bireysel özelliklerinin bu süreçte öğrencilere yansması okul yöneticileri tarafından dile getirilen olumsuz öğretmen davranışları arasında yer almaktadır. Okul yöneticilerine göre, sınıf yönetiminde dikkat edilmesi gereken en önemli husus öğrencinin derse katılımında öğretmenin motive edici bir tavır sergilemesidir. Ko-

nuyla ilgili olarak Eryılmaz (2013) tarafından yapılan bir çalışmanın sonucunda, öğrencilerin derse katılmalarında etkili öğretmen özelliklerine ilişkin öğretmenin öğrencilerin kişisel beklentilerine yanıt vermesi, öğretmenin kişilik özellikleri ve öğretmenin dersi işleme yöntemi olmak üzere üç önemli boyut bulunmuştur. Rothman'a (1990) göre, sınıftaki en önemli sorunlarından biri öğrencilerin derse katılmaya motivasyonlarının olmayışıdır. Öğrencilerin derse katılmaya ilişkin motivasyonları yoksa sıkılma, konuya dikkatini verememe, okulda yapılanlar ile gerçek yaşam arasında ilişki kuramama gibi bir takım öğrenme açısından olumsuz durumlar ortaya çıkabilmektedir. Sezer (2018) çalışmasında sınıf yönetiminde öğretmenler tarafından sergilenen olumsuz tutum ve davranışların yıllar geçse de öğrenciler üzerinde olumsuz etkiler bıraktığını ifade etmektedir.

Özan (2009) çalışmasında, derse karşı ilgi ve isteğin her öğrencide aynı olmayacağını bu yüzden öğretmenin mümkün olduğunca derse karşı ilgiyi artırıcı etkinlikler düzenlemesi gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda Strikwerda-Brown, Oliver, Hodgson, Palmer ve Watts'ın (2008) çalışmalarında öğretmenin mizah anlayışının kaliteli olmasına ve etkileşimci bir yapıda öğrencilerle iletişim kurmasına yönelik özellikleri üzerinde durulmaktadır. Çelikten ve diğerlerine (2005) göre de ideal öğretmen hoşgörülü ve objektiftir. İdeal öğretmen kendini geliştirmeye açık olmakla birlikte sınıf yönetiminde öğrenci katılımını esas alan etkinlikleri işe koşma konusunda yeterli donanuma sahiptir. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre, öğrencilerin derse karşı motivasyonunu, tutumunu olumsuz yönde etkileyen bir diğer önemli husus öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almamalarıdır. Bu bulgu, Şentürk (2007) tarafından yapılan çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Yazar çalışmasında, eğitim ve öğretimin başarılı olması için öğretmenlerin öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate almaları gerektiğini vurgulamaktadır.

Öğrencilerin olumsuz duygular yaşamasına ve öğretmen-öğrenci ilişkilerinin bozulmasına neden olan öğretmen davranışlarına yönelik bulgular değerlendirildiğinde, öğretmenlerin rehberlik faaliyetleri kapsamında öğrencilerle olumlu iletişim kuramamaları, okul yöneticileri tarafından öğretmenlerde görülen olumsuz davranışların başında gelmektedir. Okul yöneticilerine göre öğretmenlerin şiddet içeren davranışlarda bulunmaları, öğrencilere karşı ilgisiz davranmaları, olumlu öğrenci davranışlarını

takdir etmemeleri ve öğrencilerin sorularını kızarak cevaplamaları gibi olumsuz özellikleri öğrencileriyle olumlu iletişim kuramamalarından kaynaklanmaktadır.

Alanyazında benzer bulguların ortaya koyulduğu çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin; Yıldırım ve Akan'ın (2018) çalışmasında öğrencilerin aynı veya başka sınıftan öğrencilerle kıyaslanması ve öğretmenlerin sadece akademik açıdan başarılı öğrencilerle ilgilenerek diğerlerine ilgi göstermemeleri olumsuz öğretmen davranışları arasında gösterilmektedir. Dilekmen (2011) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin sergiledikleri en yaygın olumsuz davranış olarak fiziksel ve sözel saldırganlık belirtilmektedir. Pajak'ın (2011) çalışmasında öğretmenlerin öğrencilere karşı umursamaz ve saygısız davranışları olumsuz öğretmen davranışları olarak değerlendirilmektedir. Ateş, Özdemir ve Taneri'nin (2019) çalışmasında ise öğretmenlerin tepkisel sınıf yönetimi modelini benimsemeleri olumsuz davranışlar olarak değerlendirilmektedir. Bu tür öğretmenler sınıflarında sözel ve fiziksel şiddet gösterme eğilimi göstermektedirler. Öğretmenler sınıf yönetimini sağlarken otoriter bir tavır sergilemekte ve bu kapsamda öğrencilere sert davranma veya onları tehdit etme gibi davranışlarda bulunmaktadırlar. Konuyla ilgili yapılan benzer çalışmalarda (Baloğlu, 2009; Gözütok, 1993; Tor ve Sargın, 2005) da öğretmenlerin öğrencileriyle olumlu iletişim kuramamaları olumsuz öğretmen davranışı olarak ele alınmaktadır.

Son olarak öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmeye yönelik yaptığı ve öğrencilerin başarılarını tam olarak yansıtmalarını engelleyen uygulamalara yönelik bulgular ele alındığında, öğretmenlerin ölçme araçlarıyla ilgili yanlış uygulamalarının okul yöneticileri tarafından olumsuz öğretmen davranışları olarak değerlendirildiği görülmüştür. Okul yöneticilerine göre, öğretmenler soru hazırlama konusunda yeterli bilgiye sahip değildir. Bu nedenle konuya ve öğrencilerin özelliklerine uygun soru hazırlamak yerine kendileri için değerlendirmesi en kolay olan çoktan seçmeli sorulardan oluşan teste dayalı ölçme araçlarını kullanmaktadırlar. Dolayısıyla bu durum öğrencilerin tam olarak başarılarını yansıtmalarına engel olmaktadır. Çalışmadan elde edilen bu bulgu, Çepni ve Azar (1998) tarafından yapılan çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Yazarların çalışmasında da benzer şekilde ortaöğretim kurumlarında çalışan fizik öğretmenlerinin etkili soru hazırlamada dikkat etmeleri gereken hususlar

noktasında yeterli bilgiye sahip olmadıkları saptanmıştır. Aynı çalışmada öğretmenlerin öğrencilerini değerlendirmek amacıyla yaptıkları sınavlarda en fazla bilgi, kavrama ve uygulama düzeyinde sorulara yer verdikleri buna karşılık analiz, sentez ve değerlendirme seviyelerindeki sorulara çok az yer verdikleri veya hiç yer vermedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Özetle olumsuz öğretmen davranışlarının okul yöneticilerin görüşleri alınarak çok yönlü olarak incelendiği bu araştırmada, öğretmenlerin öğrenci öğrenmelerini güçleştiren mesleki özellikleri, öğrencilerin motivasyon, tutum ve derse katılımlarını olumsuz yönde etkileyen sınıf yönetimiyle ilgili olumsuz öğretmen davranışları, öğretmen-öğrenci arasında sağlıklı iletişimin kurulamamasından kaynaklanan ve dolayısıyla öğrencilerin olumsuz duygular yaşamasına neden olan öğretmen davranışları, öğrencilerin başarılarını tam olarak yansıtmasını engelleyen ölçmeye dayalı yanlış uygulamalar bağlamında önemli bulgular elde edilmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak öğrenci odaklı etkili öğrenme ortamlarının oluşturulması ve sürdürülebilmesi için hem kişisel hem de mesleki anlamda kendini geliştirmeye açık öğretmenlere ihtiyaç olduğu söylenebilir. Öğretmenler meslekleri gereği farklı bireysel özelliklere sahip öğrencilerle aynı öğrenme ortamını paylaşmakta ve bu ortamda her bir öğrencinin hem akademik hem de sosyal açıdan gelişim göstermesinde aktif rol oynamaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki yeterliliklerinin ve bu kapsamda derslerde farklı yaklaşım, yöntem ve teknikleri kullanmalarının öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli bir yere sahip olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenlerin ayrıca ölçme ve değerlendirme de dahil eğitimin tüm süreçlerinde öğrencilere şeffaf davranmasının, onlara birey olarak değer verip etkili iletişim kurmasının öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olacağı söylenebilir. Bu bağlamda, kendilerini değerli hisseden öğrenciler derslere ve öğretmenlerine karşı olumlu yönde tutum geliştirebilir. Bu durum öğrencilerin hem akademik başarılarının artmasına hem de sosyal açıdan gelişmelerine katkı sağlayabilir.

EXTENDED ABSTRACT

School Principals' Views on Teachers' Negative Behavior

*

Sevda Katıtaş

National Education Ministry

Teachers should have certain qualities to be effective in their profession. These qualities may vary depending on the objectives of the education system, the mission of the school, the environment in which the school is located, the expectations of parents, and the vision of principals and teachers (Çelikten, Şanal and Yeni, 2005). Demirel (1999) evaluates the qualities that an effective teacher should have in two dimensions as “personal qualities” and “professional qualities”. The author focuses on the characteristics of teachers in terms of *personal qualities* such as providing motivation, focusing on success and being professional. In terms of *professional qualities*, technical competencies such as planning of teaching activities, use of teaching methods and techniques, effective communication, classroom management, effective use of time, assessment of learning outcomes and guidance stand out. The personal and professional characteristics that an effective teacher should have undoubtedly have an important role in affecting students' behaviors positively and their cognitive and social development. However, there may be some negative behaviors that teachers exhibit consciously or unconsciously during the education process and hence affect students' development negatively.

It is possible to say that there are many studies on effective or positive teacher behaviors in the literature, but there are limited studies on negative teacher behaviors. In addition, revealing negative teacher behaviors in line with the opinions of students or teachers is another limitation of the studies. In this respect, it is important to get the opinions of the school principals in order to look at the issue more comprehensively. In this context, in the light of the information given above, it was aimed to determine the negative behaviors of teachers working in secondary schools according to the opinions of school principals.

Phenomenology, one of the qualitative research designs, was used in the study. The case in this study was accepted as teachers working in secondary schools. The study group consisted of nine school principals working in public secondary schools in Konya. Snowball sampling and maximum diversity approaches were used in the determination of the study group. In addition, the theoretical sampling approach was used while determining the size of the sample.

In this study, which was conducted to determine the negative behaviors of teachers working in secondary schools according to the opinions of school administrators, in the context of education-teaching processes, behaviors that make student learning difficult are expressed as negative teacher behaviors by the principals. In the scope of classroom management, the behaviors that negatively affect the motivation, attitudes and participation of students towards the lesson were expressed as negative teacher behaviors by the principals. In the scope of guidance, the behaviors that caused the students to experience negative emotions were stated as negative teacher behaviors by the principals. Finally, within the scope of the assessment of achievement, the behaviors that prevented students from fully reflecting their success were expressed as negative teacher behaviors by the principals.

According to the findings of the study, in the context of the features that make student learning difficult, school principals mostly focus on teachers' professional characteristics. According to principals' views, the most important negative behaviors that make it difficult for students to learn are that teachers do not take into consideration the readiness levels of the students, do not use appropriate methods and techniques in the lessons, prefer traditional methods and therefore do not develop themselves.

When the findings of the teacher behaviors that negatively affect the motivation, attitude and participation of the students are examined, the pedagogical insufficiency of teachers about classroom management and the reflection of negative individual characteristics to students in this process are among the negative teacher behaviors expressed by the school principals. According to the school principals, the most important issue to be considered in classroom management is the teacher's motivating attitude in the participation of the student.

When we evaluate the findings about teacher behaviors that cause students to experience negative emotions and deteriorate teacher-student relations, one of the most negative behaviors seen by the school principals is the inability of teachers to communicate positively with the students within the scope of the guidance activities. According to the school principals, the negative characteristics of teachers such as showing violent behavior, behaving indifferent towards students, do not appreciating positive student behavior and answering students' questions angrily are due to their inability to communicate positively with their students.

Finally, considering the findings that prevent students from fully reflecting their achievements, it was seen that teachers' misapplications related to measurement tools were evaluated by school principals as negative teacher behaviors. According to school principals, teachers do not have enough information about preparing questions. For this reason, teachers use test-based measurement tools that consist of multiple-choice questions that are most easy to evaluate for themselves rather than preparing questions that are appropriate to the subject and the characteristics of the students. Therefore, this situation prevents students from reflecting their full achievement.

Kaynakça / References

- Ashton, P. T., ve Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. Newyork: Longman Publishing Group.
- Ateş, S., Özdemir, E. Ç. ve Taneri, A. (2019). İstenmeyen öğretmen davranışlarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 37-56.
- Balay, R. ve Sağlam, M. (2008). Sınıf içi olumsuz davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 1-24.
- Baloğlu, N. (2009). Negative behavior of teachers with regard to high school students in classroom settings. *Journal of Instructional Psychology*, 36(1), 69-78.
- Başar, H. (2003). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bayraktar, Ş. ve Çınar, D. (2010). Öğretmen adaylarının gözü ile fen ve teknoloji öğretmenlerinin etkili öğretmen davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 131-152.

- Bursalıoğlu, Z. (2011). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, N. (2004). Öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(16), 103-119.
- Celep, C. (2004). *Meslek olarak öğretmenlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çepni, S. ve Azar, A. (1998). Lise fizik sınavlarında sorulan soruların analizi. *III. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi*, 109-114.
- Danielson, C. (2007). *Enchancing professional practice: A framework for teaching*. (2nd ed.) Alexandria, VA: ASCD.
- Demirel, Ö. (1999). 21. yüzyıla girerken Türkiye’de öğretmen nitelikleri. *Cumhuriyet’in yetmiş beşinci yılında öğretmen yetiştirme*. Ankara: Milli Eğitim Basım Evi.
- Dilekmen, M. (2011). Student teachers' observations of unfavorable teacher behaviors exhibited in classrooms. *Psychological reports*, 108(1), 45-53.
- Dilekman, M. (2008). Etkili eğitim için etkili öğretmenlik. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 213-221.
- Ekinci, C. E. ve Burgaz, B. (2009). İstenmeyen öğrenci davranışlarının öğretmen ve okuldan kaynaklanan nedenleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 22, 91-111.
- Erden, M. (2000). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Erden, M. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Eryılmaz, A. (2013). Okulda motivasyon ve amotivasyon: Derse katılmada öğretmenden beklentiler ölçeğinin geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 1-18.
- Gençtanırım, D., Torunoğlu, H. ve Köroğlu, M. (2014). Olumsuz öğretmen davranışlarının çok boyutlu incelenmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(16), 1-18.
- Gözütok, F. D. (1993). Okulda dayak. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları*, Ankara.
- Karakelle, S. (2005). Öğretmenlerin etkili öğretmen tanımlarının etkili öğretmenlik boyutlarına göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 30(135), 1-10.
- Karakelle, S. ve Canpolat, S. (2008). Tükenmişlik düzeyi yüksek ilköğretim öğretmenlerinin öğrencilere yaklaşım biçimlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 106-120.
- Kızıltepe, Z. (2002). İyi ve etkili öğretmen. *Eğitim ve Bilim*, 27(126), 10-14.

- Kyriakides, L., ve Creemers, B. (2011). The impact of quality of teaching on student outcomes: Implications for policy and practice on teacher professional development. In *Conferencia IVALUA, Barcelona, España*.
- Küçükahmet, L. (2004). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lewis, R., ve Riley, P. (2009). Teacher misbehaviour. In (L. J. Saha, & A. G. Dworkin Eds.), *The international handbook of research on teachers and teaching* (p. 417-431). Norwell, MA, USA: Springer.
- Özan, M. B. (2009). Öğretmenlerin uyguladıkları sınıf yönetimi kuralları hakkında öğrenci görüşleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4(2), 1306- 1311.
- Özdemir, M. ve Sönmez, S. (2000). *Sınıf öğretmeni adaylarına öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Özerbaş, M. A. (2007). Yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarılarına ve kalıcılığına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 609-635.
- Özgan, H. ve Tekin, A. (2011). Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin sınıf yönetimine etkisine yönelik öğretmen görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 421-434.
- Özkan, M. ve Arslantaş, H. İ. (2013). Etkili öğretmen özellikleri üzerine sıralama yöntemiyle bir ölçekleme çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 311-330.
- Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: Özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 189-226.
- Page, D. (2013). Teacher misbehaviour: An analysis of disciplinary orders by the General Teaching Council for England. *British Educational Research Journal*, 39(3), 545-564.
- Pajak, E. (2011). The "Bad" teacher: Some thoughts and questions for supervision. *International Journal of Sciences Research*, 1(2), 1-8.
- Pala, A. (2005). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemeye dönük disiplin modelleri. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 171-179.
- Roberson, T. G., ve Doeblen, L. K. (2001). Problems of secondary student teachers as perceived by cooperating teachers and high school students: A follow-up study. *Education*, 109(4), 497-503.
- Rothman, R. (1990). Educators focus attention on ways to boost student motivation. *Education Week*, 11-13.

- Semlak, J. L., ve Pearson, J. C. (2008). Through the years: An examination of instructor age and misbehavior on perceived teacher credibility. *Communication Research Reports*, 25(1), 76-85.
- Sezer, Ş. (2018). Öğretmenlerin sınıf yönetimi tutumlarının öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkileri: Fenomenolojik bir çözümleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 534-549.
- Strikwerda-Brown, J., Oliver, R., Hodgson, D., Palmer, M., ve Watts, L. (2008). Good teachers/bad teachers: How rural adolescent students' views of teachers impact on their school experiences. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(6), 3.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(8), 597-608.
- Şahin, A. (2011). Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 12(1), 240-259.
- Şentürk, H. (2007). Uygulama liselerindeki rehber öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları. *DÜ Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 7-16.
- Tor, H. ve Sargın, N. (2005). İlköğretim okullarının ikinci kademesinde okuyan öğrencilerin şiddet hakkındaki görüşleri. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Tarih, Denizli, 28-30.
- Weishew, N. L., ve Peng, S. S. (1993). Variables predicting students' problem behaviors. *The Journal of Educational Research*, 87(1), 5-17.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. ve Akan, D. (2018). İstenmeyen öğretmen davranışları ile öğrencilerin okula yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 88-103.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Katıtaş, S. (2019). Okul yöneticilerinin öğretmenlerin olumsuz davranışlarına yönelik görüşleri. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 441-468. DOI: 10.26466/opus.593581

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Alan Gezisi Etkinliğine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

DOI: 10.26466/opus.571498

*

Cansu Tutkun* - Zeynep Nur Aydın Kılıç** - Aslı Balcı*** - Mehmet Kök****

* Dr. Öğr. Üyesi Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bayburt / Türkiye

E-Posta: cansututkun06@hotmail.com

ORCID: [0000-0002-2722-2274](https://orcid.org/0000-0002-2722-2274)

** Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara/ Türkiye

E-Posta: zeynepnuraydin@gmail.com

ORCID: [0000-0001-9182-5152](https://orcid.org/0000-0001-9182-5152)

*** Arş.Gör. Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Erzurum/ Türkiye

E-Posta: asli.balci@atauni.edu.tr

ORCID: [0000-0003-4329-6588](https://orcid.org/0000-0003-4329-6588)

**** Doç. Dr. Alaadin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Alanya / Antalya/ Türkiye

E-Posta mehmet.kok@alanya.edu.tr

ORCID: [0000-0001-6193-5545](https://orcid.org/0000-0001-6193-5545)

Öz

Bu çalışma okul öncesi öğretmenlerinin alan gezisi etkinlikleri hakkındaki görüşlerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Erzurum İli merkezindeki anaokulu ve ana sınıflarında görev yapan 30 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi tekniğine göre çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çoğunlukla tiyatro, sinema ve müze gibi mekanlara gezi düzenledikleri, alan gezisi etkinliklerinin çocukların deneyimleyerek öğrenme, kalıcı öğrenme, eğlenerek öğrenme gibi akademik becerilerine yönelik yararları olduğunu belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin alan gezisi etkinlikleri kapsamında çoğunlukla maddi sorunlar, güvenlik endişesi, hastalık endişesi ve etkinliğin gereksiz bulunması gibi ailesel nedenlerden kaynaklı sorunlar yaşadıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin gezi düzenlenecek alanları belirlerken gezi düzenlenecek alanın güvenli ve ulaşımın kolay olması, çocuklara yönelik eğitici, eğlenceli, ilgi çekici, gelişim düzeyine uygun olması gibi kriterleri göz önünde bulundurdıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin gezi öncesinde gezi planı hazırlama, çocuklarla gidilecek yerin özellikleri hakkında sohbet etme, çocuklara uyulması gereken kurallar hakkında bilgi verme, çocuklarla gezinin amacı hakkında konuşma gibi etkinlikler yaptıkları belirlenmiştir. Diğer taraftan gezi esnasında öğretmenlerin çoğunluğunun herhangi bir etkinlik yapmadığı, gezi sonrasında çoğunlukla çocuklarla etkinlik yapmadan sadece sohbet ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, Alan gezisi etkinliği, Okul öncesi öğretmeni

Examination of Preschool Teachers' Views about Field Trip Activities

*

Abstract

This study was conducted to examine the views of preschool teachers about field trip activities. In this study, a case study of qualitative research methods was used. The study group of the study was composed of 30 preschool teachers working in central kindergarten in Erzurum province in 2016-2017 academic year. In the study, semi-structured interview form was used as data collection tool. The data were analyzed according to the content analysis technique. At the end of the research, among the places where teachers had field trip activities, theater, cinema and museum were the most visited places, it was concluded that field trip activities indicate that children have academic skills such as experiential learning, permanent learning, entertaining learning. It was found that the teachers experienced problems due to family reasons such as financial problems, security concerns, illness anxiety and unnecessary activity. When determining the areas to be organized, it was determined that the area to be organized for the trip was safe and easy to access, educational, fun, interesting and appropriate for the children. It was determined that the teachers made activities such as preparing a trip plan before the trip, talking about the characteristics of the place to go with children, giving information about the rules to be followed, talking about the purpose of the trip with the children. On the other hand, during the field trip, it was concluded that the majority of the teachers did not take any activities and mostly talked with the children after the trip.

Keywords: Sports Center, Expectation, woman, Body Mass Index

Giriş

Günümüzde eğitim sisteminin geleneksel anlayıştan giderek uzaklaşmasıyla birlikte eğitim ve öğretime yönelik çalışmalar mümkün olan her ortamda ve her fırsatta evde, okulda ve okul dışında yaşam boyu devam eden bir sürece dönüşmüştür (Bozdoğan, 2012). Bu süreçte çocuklar için sağladığı yararların yapılan çalışmalarla ortaya konulmasıyla birlikte eğitsel aktiviteler olarak akvaryumlar, botanik bahçeleri, müzeler, bilim merkezleri, hayvanat bahçeleri gibi alanlarda gerçekleştirilen okul dışı etkinlikler de geçmişe oranla daha fazla ön plana çıkmıştır (Hannu, 1993; Subramaniam, Asim, Lee ve Koo, 2018). Alan gezisi etkinlikleri, eğitsel amaçlar doğrultusunda çocukların farklı ortamlarda deneyim kazanmaları olarak tanımlanmaktadır (Tal ve Morag, 2009).

Çocuklar için alan gezileri, nesnelere ve kavramları keşfetmek, sosyal ve doğal ortamlarda uygulamalar yapmak için sınıftan ayrılmak anlamına gelmektedir. Bu tarz otantik öğrenme ortamları çocuklar için anlamlı öğrenme ortamlarıdır. Alan gezileri çocuklara herhangi bir konu hakkında zengin bilgi sağlamasının yanında çocukların çeşitli beceri ve yeteneklerinin gelişmesine de yardımcı olmaktadır (Kızıldaş ve Sak, 2018a). Nitekim Okul Öncesi Eğitim Programının önemli özelliklerinden biri "günlük yaşam deneyimlerinin ve yakın çevre olanaklarının eğitim amaçlı kullanılmasını teşvik etmesidir" (MEB, 2013). Programın bu özelliğinden hareketle sınıf dışında ulaşılabilecek her alana "alan gezileri" düzenlenebilmektedir (Kefi, 2016). Bu sayede çocuklar, ortamı doğrudan gözlemleyebilmekte elde ettikleri deneyimleri içselleştirebilmektedir. Alan gezileri ile okul ortamı dışında farklı ortamlarda aktivitelere katılım imkanı bulmakta, yeni bilgiler ve beceriler kazanmakta, geçmiş öğrenmelerini ise pekiştirme şansını elde etmektedir (Lei, 2010). İyi bir şekilde planlanmış alan gezileri çocukların tüm gelişim alanlarının desteklenmesinde oldukça önemli bir role sahiptir (Kızıldaş ve Sak, 2018b; Singal ve Swann, 2011; Taylor, Morris ve Cordeau Young, 1997). Alan gezileri çocukların ilgilerini, bilgilerini ve motivasyonlarını artırmakta (Behrendt ve Franklin, 2014), bilimsel bilgilerin yanı sıra sosyal-duyuşsal beceriler ve düşünme becerilerini de geliştirmektedir (Rudmann, 1994). Bu sayede çocuklar araştırma, keşfetme, ilk elden bilgi edinme ve özgün deneyimler elde etme fırsatı bulmaktadır (DeWitt ve Storksdieck, 2008; Ramey-Gassert, 1997).

Alan gezilerinin en temel unsurlarından biri öğretmenlerdir (Behrendt ve Franklin, 2014). Öğretmenlerin (a) geziden önce gezi düzenlenecek ortamı tanınması; (b)  ocukları ortam ve konuya yönlendirme ve öğrenme hedeflerini netleştirmesi; (c) müfredat hedefleri ile uyumlu ziyaret öncesi etkinlikleri planlaması; (d)  ocukların ziyaret sırasında araştırma ve keşfetme zamanına izin vermesi; (e) müfredatı destekleyen etkinlikleri planlama, ayrıca ortamın benzersizliğinden yararlanması; (f) alan gezisi deneyimini pekiştirme, çocuklara paylaşım ve geribildirim için fırsatlar sağlamak amacıyla ziyaret sonrası sınıf etkinliklerini planlaması ve yürütmesi gerekmektedir (DeWitt ve Storksdieck, 2008). Alan gezisi sırasında ortamda geçirilen gerçek zaman miktarı sınırlıdır, bu nedenle öğretmenlerin geçirilen zamanın değerini en üst düzeye çıkarmak için, geziye çıkmadan önceki günlerde çocuklara oryantasyon sağlaması, çocukların gezi öncesi ve sonrasında öğrendikleriyle yapılan etkinlikler arasında bağlantı kurması önemlidir (Meiers, 2013).

Alan gezisi etkinliklerinin amacına ulaşması ve etkili olma düzeyi iyi planlanmasına ve yapılandırılmasına bağlıdır. Konu ile ilgili literatür incelendiğinde ideal bir alan gezisinin, yalnızca gezi esnasında yapılacak aktivitelerle sınırlı kalmayıp, gezi öncesi ve gezi sonrası şeklinde planlanarak bütüncül bir yaklaşımla ele alınması gerektiği görülmüştür (Bitgood, 1989; Taylor vd., 1997; Woerner, 1999). Nitekim alan gezileri ancak; gezi öncesi gerekli koşulların hazırlanması ve gezi düzenlenecek yer ile ilgili farkındalık oluşturulması, belirli bir plan doğrultusunda gerçekleştirilmesi ve gezi sonrasında yapılan değerlendirme süreciyle gerekli kazanımlara ulaşabilen bir etkinliktir. Ayrıca  ğretmenlere sorumluluk yükle-yen ve yasal sorumluluğu fazla olan bunun yanında iyi planlanmadığında ise başarı sağlamanın zor olduğu bir etkinliktir. Bu açıdan bakıldığında okul öncesi  ğretmenlerinin alan gezisi etkinliklerine ilişkin bilgi ve algı-larının, etkinlikleri ne şekilde düzenlediklerinin detaylı bir şekilde ince-lenmesi önemlidir. Ayrıca bu konuyla ilgili yapılan çalışmaların az sayıda olmasından dolayı (Koç ve Sak, 2017) okul öncesi dönemde yapılan alan gezisi etkinliklerine dikkat çekilmesi açısından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle bu araştırma, okul öncesi  ğret-menlerinin alan gezisi hakkındaki görüşlerini ele almak amacıyla yapılmıştır.

Yöntem

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin alan gezisi etkinliklerine ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla nitel araştırma modelinde desenlenmiştir. Nitel araştırmanın öncelikli amacı bir durumu ya da bir olguyu katılımcıların nasıl anlamlandırdıklarını ortaya çıkarmak ve yorumlamaktır (Merriam, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmada öğretmenlerin alan gezisi etkinliklerine yönelik görüşlerinin belirlenmesinde derinlemesine çalışmaya olanak veren (Yıldırım ve Şimşek, 2006) amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme stratejisi kullanılmıştır. Amaç, ölçüt bir örneklem oluşturma yoluyla daha önceden belirlenmiş bazı önem ölçütlerini karşılayan tüm durumları çalışmak ve gözden geçirmektir (Patton, 2014). Katılımcıların çalışmanın amacına uygun kişiler olup olmadıklarının belirlenip bu durumun sağlama alınması araştırmanın güvenilir olması bakımından önem taşımaktadır. Bu sebeple bu araştırmada öğretmenlerin alan gezisi etkinlikleri yaptırma durumu ölçüt olarak belirlenmiş olup eğitim öğretim etkinlikleri kapsamında alan gezisi etkinliklerine yer veren okul öncesi öğretmenleriyle görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Erzurum İli merkezindeki anaokulu ve anasınıflarında görev yapan 30 öğretmen oluşturmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenlerin 26'sı lisans, 4'ü ön lisans mezunu ve 19' u beş-altı yaş grubu çocuklarla, 11' i üç-dört yaş grubu çocuklarla çalışmaktadır. Öğretmenlerin 10'u bir-beş yıl, 14'ü altı-on yıl ve 6'sı ise on bir-on beş yıl aralığında mesleki deneyime sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda "Alan gezisi etkinliklerinin çocuklar açısından yararlarının ne olduğu?" ve "Alan gezisi planlamasında dikkat ettikleri kriterlerin ne olduğu?" gibi sorular yer almaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu

hazırlanma sürecinde önce ilgili alan yazın taraması yapılmıştır. Hazırlanan görüşme formuna ilişkin üç alan uzmanından soruların anlaşılabilirliği ve amaca hizmet etme durumunu belirlemek amacıyla görüş alınmıştır. Ardından alışma grubu dışındaki  öğretmene pilot uygulama yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada veriler öğretmenlerle yapılan yüz yüze görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Yapılan bu görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Araştırmanın veri analiz sürecinde öncelikle ses kayıtlarının transkript edilme işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu işlemle birlikte veriler yazılı bir formata d nştrlmştir. Ardından elde edilen verilen nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Ierik analizi sözel, yazılı ve diğer materyallerin içerdiği mesajı, anlam ve dilbilgisi açısından nesnel ve sistematik olarak sınıflandırma, sayılara dönüştürme ve çıkarımda bulunma yoluyla sosyal gerçeği araştıran bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Bu analiz; genel olarak bir veri setindeki örüntüler, temalar ve kategorilerin ortaya çıkarılması olarak ifade edilmektedir (Patton, 2002). Araştırmadan elde edilen veriler, kodlardan yola çıkararak temalar ve kategoriler altında toplanmıştır. Katılımcıların yanıtları italik yazıyla yazılmış ve alıntının yapıldığı veri numarası parantez içinde verilmiştir.

Bulgular

Araştırmaya katılan okul öncesi  ğretmenlerinin alan gezisi etkinliklerini düzenledikleri alanlara ilişkin sonuçlar Tablo 1’de bulunmaktadır.

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin alan gezisi düzenledikleri yerlerin en çok tiyatro, sinema, müze gibi sanatsal mekanlar olduğu görülmektedir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Alan Gezisi Düzenlediği Mekanlar

Temalar	Kategoriler	f
Sanatsal Mekanlar	Tiyatro	21
	Sinema	17
	Müze	16
Açık Hava Mekanları	Park-Bahçe	12
	Şenlik Alanları	3
	Orman	2
Mesleki Mekanlar	Hastane-Sağlık Ocağı	6
	Market-Pazar	3
	İtfaiye	2
	Postane	2
	Fırın	2
	Rehabilitasyon merkezi	2
Eğitimsel Mekanlar	Karakol	1
	Kütüphane	2
	Üniversite	1
	Okul	1

Öğretmenlerin alan gezisi etkinliklerinin yararlarına ilişkin görüşlerine ait bulgular Tablo 2' de yer almaktadır.

Tablo 2. Öğretmenlerin Alan Gezisi Etkinliklerinin Yararlarına İlişkin Görüşleri

Temalar	Kategoriler	f
Akademik	Deneyimleyerek öğrenme	16
	Kalıcı öğrenme	9
	Eğlenerek öğrenme	8
	Farklı yerleri görme fırsatı	2
	Genel kültür bilgisi	1
Gelişimsel	Toplumsal kuralları öğrenme	1
	Özgüven gelişimi	3

Tablo 2'de görüldüğü gibi öğretmenler çoğunlukla alan gezisi etkinliklerinin çocukların deneyimleyerek öğrenme, kalıcı öğrenme, eğlenerek öğrenme gibi akademik becerilerine yönelik yararları olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bu konuya ilişkin bazı öğretmenlerin ifadeleri şu şekildedir:

- “Toplu yerlerde nasıl davranılması gerektiği ve birlikte nasıl hareket edilmesi ile ilgili davranış kazanıyorlar. Görerek yaparak yaşayarak öğreniyorlar. Gittiğimiz yerler bizim için bile şaşırtıcı olabiliyor” (Ö27).

- “Her şeyden önce çocuklar çok eğleniyor ve görerek daha aktif öğreniyorlar.” (Ö16).

Diğer taraftan çok az sayıda öğretmen ise, alan gezilerinin çocukların özgüven gelişimlerini destekleme açısından yararlı olduğunu belirtmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin alan gezisi etkinlikleri açısından yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri Tablo 3’ de yer almaktadır.

Tablo 3. Alan Gezisi Etkinlikleri Kapsamında Yaşanılan Sorunlar

Temalar	Kategoriler	f
Ailesel Sorunlar	Maddi sorunlar	10
	Güvenlik endişesi	7
	Hastalık endişesi	6
	Etkinliğin gereksiz bulunması	2
Okuldan Kaynaklanan Sorunlar	İzin sorunu	4
İklimsel Sorunlar	Şehrin iklim koşulları	3

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin alan gezisi etkinlikleri kapsamında çoğunlukla maddi sorunlar, güvenlik endişesi, hastalık endişesi ve etkinliğin gereksiz bulunması gibi ailesel nedenlerden kaynaklı sorunlar yaşadıklarını belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerden bazıları ise izin almada sorun yaşanması gibi okul yönetiminden ve şehrin iklim koşullarının çok soğuk olması gibi iklimden kaynaklı olarak problem yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu konuya yönelik olarak görüşleri şu şekildedir:

- “Güvenliği sağladığımız ölçüde idare sıkıntı çıkarmıyor fakat veliler ödenecek ücret konusunda oldukça sıkıntı çıkarıyor istemiyorlar” (Ö6).
- “Uzak yerlere aileler göndermek istemiyor (Ö19).
- “İdare kaynaklı sorun yaşıyoruz. Prosedür yoğun olduğu için izin zor çıkıyor. Aileler maddi yönden sıkıntı çıkarıyorlar” (Ö5).

Öğretmenlerin alan gezisi planlamasında dikkat ettikleri kriterlere ilişkin görüşlerinin yer aldığı bulgular Tablo 4’de yer almaktadır.

Tablo 4. Alan Gezisi Planlamasında Dikkat Edilen Kriterlere İlişkin Görüşler

Temalar	Kategoriler	f
Gezi Alanına Yönelik	Güvenli olması	12
	Ulaşımın kolay olması	4
	Eğitici olması	8
Çocuklara Yönelik	Eğlenceli olması	5
	Gelişim düzeyine uygun olması	4
	İlgi çekici olması	4
Müfredata Yönelik	Kazanım- gösterge ve kavramlara uygun olması	7
	Belirli gün ve haftaya uygun olması	6

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin gezi düzenlenecek alanları belirlerken gezi alanlarına, çocuklara ve müfredata yönelik kriterleri göz önünde bulundurdıkları görülmektedir. Gezi düzenlenecek alanın güvenli ve ulaşımının kolay olması gibi gezi alanına yönelik öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

- “.....Bir de ulaşımı kolay mı ya da şartları bizi zorlayacak mı ona bakıyoruz” (Ö9).
- “Önce güvenli olmasına dikkat ediyorum. Çocuklar için tehlikeli olup olmadığına bakıyorum. Rahat hareket edebilecekleri yer olmasına dikkat ediyorum (Ö22).

Öğretmenlerden bazılarının ise; çocuklara yönelik eğitici, eğlenceli, ilgi çekici, gelişim düzeyine uygun olması ve müfredata yönelik kazanım-gösterge ve kavramlara, belirli gün ve haftaya uygun olması gibi kriterleri gezi alanlarını belirlerken göz önünde bulundurdıkları görülmektedir. Konuya ilişkin bazı öğretmenlerin yanıtları şöyledir:

- “Gittiğimiz yerdeki uyaranların zengin olmasına ve çocuklara fayda sağlamasına da önem veriyorum” (Ö22).
- “Planıma göre o günkü etkinliği destekleyecek yerleri tercih ediyorum. Mesela itfaiye haftasında itfaiyeye götürmüştük” (Ö23).

Öğretmenlerin alan gezisi sürecinde yaptıkları etkinliklere ilişkin görüşleri Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. Alan Gezisi Sürecinde Yapılan Etkinliklere İlişkin Görüşler

Temalar	Kategoriler	f
Gezi öncesinde	Gezi planı hazırlama	26
	Çocuklarla sohbet etme	22
	Çocuklara kurallar hakkında bilgi verme	19
	Çocuklarla gezinin amacı hakkında konuşma	6
Gezi sırasında	Etkinlik yapılmıyor	21
	Oyun	5
	Drama	5
	Fen	4
Gezi sonrasında	Sohbet etme	25
	Sanat etkinliği	21
	Drama etkinliği	6
	Türkçe etkinliği	2
	Müzik etkinliği	1

Tablo 5 incelendiğinde gezi öncesinde öğretmenlerin gezi planı hazırlama, çocuklarla gidilecek yerin özellikleri hakkında sohbet etme, çocuklara uyulması gereken kurallar hakkında bilgi verme, çocuklarla gezinin amacı hakkında konuşma gibi etkinlikler yaptıkları belirlenmiştir. Bu konuda öğretmenlerin bazıları görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

- *“Mutlaka gitmeden önce bilgilendiriyorum. Fotoğraflarla destekliyorum. Nedenlerini anlatıyorum”* (Ö4).
- *“Nasıl davranmamız gerektiğini konuşup beyin fırtınası yapıyoruz. Kuralları belirliyoruz. Güvenlik üzerine konuşuyoruz”* (Ö8).
- *“Gideceğimiz yer hakkında kesinlikle bilgi veriyorum. Orayla alakalı yapmamız gereken veya yapmamamız gereken durumlar hakkında bilgi veririm. Çok çok iyi incelemeleri gerektiğini dönüşte bununla ilgili resim yapacağımızı sorular soracağımı söylerim ve ilgilerini artırırım”* (Ö10).

Diğer taraftan gezi esnasında öğretmenlerin çoğunluğunun herhangi bir etkinlik yaptırmadığını belirttikleri görülmektedir. Buna ilişkin bazı öğretmenlerin ifadesi şöyledir:

- *“Gezi sırasında etkinlik yapmıyoruz, çünkü zaman kısıtlı”* (Ö6).
- *“Hayır, gittiğimiz yerler çoğunlukla etkinlik yapmak için uygun olmuyor.”* (Ö20).

Gezi sırasında etkinlik yaptıklarını belirten öğretmenler ise, gezi yapılan alanda oyun, drama ve fen etkinliklerini yaptıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Buna ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

- “Mesela en son sonbahar gezisi yapmıştık. Yaprak topladık ve o yapraklarla daha sonra sonbahar ağacı oluşturduk” (Ö21).
- “Son düzenlediğimiz gezilerden birinde açık havada ilkbahar konulu bir drama yaptık. Çocuklar önce çevreyi gözlemledi. Sonra drama yaptık” (Ö22).
- “Mesela botanik bahçesine gittiğimizde yanımızda büyüteç götürmüştük. Bitkilerin şekillerini topraktaki küçük canlıları incelemiştik” (Ö27).

Öğretmenlerin gezi sonrasında çoğunlukla çocuklarla etkinlik yapmadan çocuklarla sadece sohbet ettikleri, ayrıca bazı öğretmenlerin de sanat, drama, Türkçe ve müzik gibi etkinlikler düzenledikleri saptanmıştır. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

- “Evet, geldikten sonra neler gördünüz, size bilgi veren kişi kimdi, ne anlattı tarzında sohbet ediyoruz. Aynı gün içinde yapıyoruz değerlendirmeyi. Okula dönerken araçta başlıyoruz değerlendirmeye” (Ö28).
- “Dönüşte etkinlik yapmaya pek fırsatım olmuyor. Dönüşümüz çıkış saatine denk geldiği için çocukları aileleri alıyor. Etkinlik için zamanımız kalmıyor” (Ö30).
- “O gün içinde olmasa bile diğer günlerde yapıyoruz. Çünkü vakit kalmıyor. Beğendiniz mi? orda ne gördük gibi?” (Ö2).
- “Evet, gezdiği gördüğün yerin resmini yaptırıyorum” (Ö1).
- “Gördükleri şeylerin resmini çizmelerini istiyorum. Bazen drama yaptırıyorum” (Ö22).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul öncesi öğretmenlerinin alan gezisi etkinliklerine yönelik görüşlerinin incelendiği bu araştırma sonucunda öğretmenlerin çoğunlukla tiyatro, sinema ve müze gibi mekanlara gezi düzenledikleri belirlenmiştir. Araştırmada alan gezisi etkinliklerinin çocukların deneyimleyerek öğrenme,

kalıcı öğrenme, eğlenerek öğrenme gibi akademik becerilerine, çok az sayıda  ğretmen ise, çocukların  zg ven gelişimlerini desteklemeye yönelik yararları olduğunu belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalar alan gezilerinin eğitimsel açıdan birçok yararının bulunduğunu ortaya koymaktadır (Bozdoğan, Okur ve Kasap, 2015; Greene, Erickson, Watson ve Beck, 2018; Kızıltaş ve Sak, 2018a). Alan gezisine yönelik bir araştırmada öğrencilerin yaparak yaşayarak edindikleri bilgilerin kalıcılığının yüksek olduğu, öğrencilerin ilgili, meraklı ve öğrenmeye istekli oldukları, ilk elden gözlem yapma ve bilgi alma imkânı buldukları ve bu tür geziler düzenlenmesinin daha eğlenceli olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bozdoğan, Okur ve Kasap, 2015).

Öğretmenlerin alan gezisi etkinlikleri kapsamında çoğunlukla maddi sorunlar, güvenlik endişesi, hastalık endişesi ve etkinliğin gereksiz bulunması gibi ailesel nedenlerden kaynaklı sorunlar yaşadıkları, bazılarının ise izin almada sorun yaşanması gibi okul yönetiminden ve şehrin iklim koşullarının çok soğuk olması gibi iklimden kaynaklı olarak sorun yaşadıkları saptanmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin alan gezilerinin düzenlenmesinde öncelikle anne babalardan kaynaklanan sorunlar yaşandığını belirttikleri görülmektedir. Bu durumun alan gezisi etkinliğine ailelerin çok fazla dahil edilmemiş ve etkinliğin yararlarına ilişkin çok fazla farkındalıklarının oluşturulmamış olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Nitekim alan gezisi etkinliklerine anne babaların dahil edilerek gerçekleştirilen bir araştırmada, anne-babalar bu etkinliklerin çocukların bilişsel, duygusal, sosyal, motor ve dil gelişimlerine olumlu yönde etkilerinin olduğunu belirttikleri ve bu etkinliklerin çok yararlı olduğunu ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır (Kızıltaş ve Sak, 2018a). Bu bağlamda alan gezisi etkinliklerine anne babaların dahil edilmesinin hem onların süreç hakkında farkındalık oluşturmaları hem de bu etkinliklerin çocuklarının gelişiminde önemli olduğuna ilişkin bilgi edinmeleri açısından önemli bir unsurdur. Diğer taraftan alan gezisi hakkında olumlu tutum benimseyen anne babalar, süreçte öğretmene de destek sağlayarak, alan gezisi etkinliklerinin gerçekleştirilmesinde kolaylaştırıcı ve destekleyici bir unsur olarak düşünülebilir.

Öğretmenlerin gezi düzenlenecek alanları belirlerken gezi düzenlenecek alanın güvenli ve ulaşımının kolay olması, çocuklara yönelik eğitici, eğlenceli, ilgi çekici, gelişim düzeyine uygun olması ve müfredata yönelik

kazanım- gösterge ve kavramlara, belirli gün ve haftaya uygun olması gibi kriterleri göz önünde bulundurdıkları belirlenmiştir. Alan gezilerinde dikkat edilmesi gereken noktalardan biri alanın güvenli olmasıdır (Güven, Gazel, & Sever, 2004). Uzbilir Özçelik (2018) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin alan gezisi yapmaktan alıkoymayan nedenler arasında ulaşım zorluğu, güvenlik, öğrenci kontrolü, akademik program gibi etkenlerin yer aldığı belirlenmiştir. Erata (2018) tarafından yapılan araştırmada ise okul öncesi öğretmenlerinin alan gezisi düzenlenecek yer seçiminde öncelikle kazanım ve göstergeleri dikkate aldıkları, alan gezilerinin zamanını belirlerken ise özel gün ve haftalar takviminin tercih edildiği, alan gezisi yapılacak mekân olarak yakın çevre gezileri tercih edildiği görülmüştür. Bu bağlamda bu araştırmadan elde edilen sonuçların diğer araştırma sonuçlarıyla paralellik gösterdiği ve öğretmenlerin alan gezisi düzenlerken ulaşım ve güvenlik gibi alana, çocuklara ve müfredata yönelik kriterleri göz önünde bulundurmalarının, etkili bir alan gezisi düzenlenmesinde önemli unsurlar olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin gezi öncesinde gezi planı hazırlama, çocuklarla gidilecek yerin özellikleri hakkında sohbet etme, çocuklara uyulması gereken kurallar hakkında bilgi verme, çocuklarla gezinin amacı hakkında konuşma gibi etkinlikler yaptıkları belirlenmiştir. Diğer taraftan gezi esnasında öğretmenlerin çoğunluğunun herhangi bir etkinlik yaptırmadığı, gezi sonrasında çoğunlukla çocuklarla etkinlik yapmadan sadece sohbet ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında gezi sonrası yapılan etkinliklerin çoğunluk olarak gidilen yerin resmini yaptırmayı amaçlayan sanat etkinlikleri ile sınırlı kaldığı saptanmıştır. DeWitt ve Osborne (2007), alan gezisi düzenlenecek ortamların önemli eğitim kaynakları olmasına rağmen, buralardaki etkinliklerin genellikle öğrenmeyi en üst seviyeye çıkaracak şekilde planlanmadığını belirtmektedir (DeWitt ve Osborne, 2007). Bununla birlikte, alan gezileri basit bir şekilde gerçekleşmemektedir. Öğretmenlerin bu tür aktivitelerin öğrenme deneyimini en üst düzeye çıkarmak için organizasyon, planlama ve değerlendirme gerektirdiğini göz önünde bulundurmaları (Behrendt ve Franklin, 2014) ve çocukları koordine etmeleri ve etkili bir şekilde alan gezisini idare edebilmeleri açısından yeterli mesleki yeteneğe ve bilgiye sahip olması gerekmektedir (Kandır, Yurt, Cevher-Kalburan, 2012). Bu bağlamda alan gezilerinin etkili ola-

bilmesi için öğretmenlerin bu etkinlikleri çok iyi planlamalarının, gezi sırasında ve sonrasında farklı etkinlikler düzenleyerek çocukların öğrenmelerini en üst seviyeye çıkarmalarının önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada  ğretmenlerin görüşleri doğrultusunda elde edilen sonuçlar dikkate alındığında alan gezisi etkinliğinin amacına ulaşmasında kritik bir öneme sahip olan gezi esnası-sonrası farklı ve yaratıcı etkinliklerin yapılması yönünde okul öncesi öğretmenlerine yönelik farkındalık çalışmalarının; ailelerin etkinliğe yönelik özellikle güvenlik endişelerinin giderilmesine amacıyla bilgilendirme toplantılarının yapılması önerilmektedir. Etkinliğin yapılmasına yönelik olarak belirtilen maddi sorunların giderilmesine amacıyla okulların gezi etkinliği için bütçe ayırması önerilebilir

EXTENDED ABSTRACT

**Examination of Preschool Teachers' Views about
Field Trip Activities**

*

M.Eyüp Uzuner - Levent Atal - Betül Bayazıt - Hacı Ağdaş

Bayburt University, Gazi University, Atatürk University, Alaeddin Keykubat University

Nowadays, as the education system is gradually getting away from the traditional approach, education and training activities have turned into a lifelong process at home, school and outside school at every opportunity and at every opportunity (Bozdoğan, 2012). In this process, with the help of the studies provided for children, educational activities such as aquariums, botanical gardens, museums, science centers, zoological gardens, etc. have also become more prominent (Hannu, 1993; Subramaniam, Asim, Lee ve Koo, 2018).

The purpose of the field trip activities and the level of effectiveness depends on the good planning and construction. When the literature on the subject is examined, it is seen that an ideal field trip should not be limited to the activities to be done during the trip, but should be planned with a holistic approach before and after the trip (Bitgood, 1989; Taylor vd., 1997; Woerner, 1999). Indeed, field trips but; preparing the necessary conditions before the trip and creating awareness about the place where the trip will be organized is an activity that can be achieved in accordance with a specific plan and can achieve the necessary gains through the evaluation process after the trip. It is also an activity where it is difficult to achieve success when the teachers are responsible for the responsibility and the legal responsibility is high. From this point of view, it is important to examine in detail how the knowledge and perceptions of pre-school teachers about field-trip activities are organized. From this point of view, this research was carried out to discuss the views of pre-school teachers about the field trip.

In this study, a case study of qualitative research methods was used. The primary objective of qualitative research is to reveal and interpret how a participant makes sense of a situation or a phenomenon (Merriam, 2013). The status of teachers in making field trip activities was determined

as the criterion and interviews were conducted with pre-school teachers who included field trip activities within the scope of educational activities. The study group of the study was composed of 30 preschool teachers working in central kindergarten in Erzurum province in 2016-2017 academic year.

Data were collected through face-to-face interviews with teachers. These interviews were recorded with a voice recorder. In the study, semi-structured interview form was used as data collection tool. The data were analyzed according to the content analysis technique. In the data analysis process of the research, transcription of the audio recordings was performed. With this process, the data were converted into a written format.

At the end of the research, among the places where teachers had field trip activities, theater, cinema and museum were the most visited places, it was concluded that field trip activities indicate that children have academic skills such as experiential learning, permanent learning, entertaining learning. It was found that the teachers experienced problems due to family reasons such as financial problems, security concerns, illness anxiety and unnecessary activity. In this context, it is important for parents to be involved in field trip activities, both to raise awareness of the process and to learn about the importance of these activities in the development of their children. On the other hand, parents who adopt a positive attitude about the field trip can be considered as a facilitating and supportive element in the field trip activities by providing support to the teacher in the process.

When determining the areas to be organized, it was determined that the area to be organized for the trip was safe and easy to access, educational, fun, interesting and appropriate for the children. It was determined that the teachers made activities such as preparing a trip plan before the trip, talking about the characteristics of the place to go with children, giving information about the rules to be followed, talking about the purpose of the trip with the children. On the other hand, during the field trip, it was concluded that the majority of the teachers did not take any activities and mostly talked with the children after the trip.

Considering the results obtained in line with the opinions of the teachers in the research, awareness studies for preschool teachers towards making different and creative activities during and after the trip are of critical

importance for the purpose of field trip effectiveness; It is recommended that information meetings should be held with the aim of eliminating the security concerns of the families. In order to eliminate the financial problems mentioned in the activity, budget allocation for schools' activity can be suggested.

Kaynakça / References

- Behrendt, M. ve Franklin, T. (2014). A Review of research on school field trips and their value in education. *International Journal of Environmental and Science Education*, 9, 235–245.
- Bitgood, S. (1989). School field trips: An overview. *Visitor Behavior*, 4(2), 3-6.
- Bozdoğan, A. E. (2012). Eğitim amaçlı gezilerin planlanmasına ilişkin fen bilgisi öğretmen adaylarının uygulamaları: Altı farklı alan gezisinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1050–1072.
- Bozdoğan, A. E., Okur, A. ve Kasap, G. (2015). Planlı bir alan gezisi için örnek uygulama: Bir Fabrikası gezisi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 79–90.
- DeWitt, J., ve Storksdieck, M. (2008). A short review of school field trips: Key findings from the past and implications for the future. *Visitor Studies*, 11(2), 181–197. doi:10.1080/10645570802355562.
- DeWitt, J., ve Osborne, J. (2007). Supporting teachers on science-focused school trips: Towards an integrated framework of theory and practice. *International Journal of Science Education*, 29(6), 685–710. doi:10.1080/09500690600802254.
- Erata, F. (2018). *Okul öncesi eğitimde alan gezilerinin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Greene, J. P., Erickson, H. H., Watson, A. R., ve Beck, M. I. (2018). The play's the thing: Experimentally examining the social and cognitive effects of school field trips to live theater performances. *Educational Researcher*, 47(4), 246–254. doi:10.3102/0013189x18761034.
- Güven, A., Gazel, A. A., ve Sever, R. (2004). Tarih öğretmenlerinin gezi- gözlem uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 225–235.

- Hannu, S. (1993). *Science centre education: Motivation and learning in informal education*. Unpublished doctoral dissertation, Helsinki University Department of Teacher Education, Finland.
- Kandır, A., Yurt,  ., ve Kalburan, N. (2012). Comparison of teachers and teacher candidates in terms of their environmental attitudes. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(1), 323–327.
- Kefi, S. (2016). Alan gezilerinde okul öncesi  ğretmenlerinin temel bilimsel s re c becerilerini kullanmalarının desteklenmesi, *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(6), 82–103.
- Kızıldaş, E. ve Sak, R. (2018a). Anne-babaların perspektifinden alan gezisi etkinlikleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 8(3), 468–480.
- Kızıldaş, E. & Sak, R. (2018b). Integrating field-trip activities with other activities in the preschool curriculum: Its effects on the preschoolers' social-emotional skills, *International Journal of Child Care and Education Policy*, 12(8), 2-17. doi.org/10.1186/s40723-018-0047-0
- Ko , F., ve Sak, R. (2017). Okul  ncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik  z- yeterlik inançlarının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 43-71.
- Lei, S. A. (2010). Assessment practices of advanced field ecology courses. *Education*, 130(3), 404–415.
- MEB, (2013). *Okul  ncesi eğitim programı*. Ankara: MEB Basımevi.
- Meiers, N. J. (2013). *Designing effective field trips at zoos and aquariums*. Vermont: Middlebury College.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*, (S. Turan  ev.), Ankara: Nobel.
- Patton, M.Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative Social Work*, 1(3), 261–283.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. B t n ve S. B. Demir,  ev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Ramsey-Gassert, L. (1997). Learning science beyond the classroom. *Elementary School Journal*, 97(4), 433–450.
- Rudmann, C. L. (1994). A review of the use and implementation of science field trips. *School Science and Mathematics*, 94(3), 138–141.
- Singal, N., ve Swann, M. (2011). Children's perceptions of themselves as learner inside and outside school. *Research Papers in Education*, 26(4), 469–484. <https://doi.org/10.1080/02671520903281617>.

- Subramaniam, K., Asim, S., Lee, E. Y., ve Koo, Y. (2018). Student teachers' images of science instruction in informal settings: A focus on field trip pedagogy. *Journal of Science Teacher Education*, 29(4), 307–325. doi:10.1080/1046560x.2018.1452531.
- Tal, T. ve Morag, O. (2009). Reflective practice as a means for preparing to teach outdoors in an ecological garden. *Journal of Science Teacher Education*, 20(3), 245–262.
- Tavşancıl, E. ve Aslan E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul; Epsilon.
- Taylor, S. I., Morris, V., ve Cordeau Young, C. (1997). Field trips in early childhood settings: Expanding the walls of the classroom. *Early Childhood Education Journal*, 25(2), 141–146.
- Uzbilir Özçelik, G. (2018). *Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin bilimsel alan gezisi yapmaya ilişkin öz-yeterliklerinin ve yaparken yaşadıkları zorluklar hakkında görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Woerner, J. J. (1999). The field trip in the earth science classroom, *Guides Classroom Teacher*, 1-19.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. bsm). Ankara: Seçkin Yayıncılık

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Tutkun, C., Aydın-Kılıç, Z.N., Balcı, A. ve Kök, M. (2019) Okul öncesi öğretmenlerinin alan gezisi etkinliğine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi* , 14(20), 469-487. DOI: 10.26466/opus.571498

Türkiye Almanya ABD ve Avustralya Spor Sistemlerinin Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırılması

DOI: 10.26466/opus.585855

*

Hakan Sunay*

* Doç. Dr, Ankara Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Gölbaşı/Ankara/Türkiye

E-Posta: hsunay@ankara.edu.tr

ORCID: [0000-0001-5139-1492](https://orcid.org/0000-0001-5139-1492)

Öz

Günümüzde çağdaş spor örgüt yapılanmasının ülkelerin gelişmişlik düzeyleri, kültürleri, nüfus demografik özellikleri gibi değişkenlerden etkilendiği kabul edilmektedir. İşte bu etkiyi belirlemiş ve aynı zamanda sporda katılımı sağlamış ve sporda başarılı olmuş ülkeler arasından; Almanya, ABD ve Avustralya ile Türkiye'nin "Spor Sistemlerinin" incelenerek karşılaştırılması önem taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı; Almanya, ABD ve Avustralya'daki spor teşkilatlanması ve organizasyonel yapısı, spor finansmanı, spora katılımı ve spor politikası incelenerek, spor sistemine yönelik bu uygulamaların Türkiye ile benzerlik ve farklılıklarını belirlemektir. Bu çalışmada verilerin toplanmasında belgesel tarama tekniği kullanılmıştır. Almanya, ABD ve Avustralya ile ilgili veriler, bu ülkelerin resmi genel ağ (web) sitelerinden ve kitaplardan elde edilmiştir. Karşılaştırmalı çalışmaların kendine özgü analiz yöntemlerine uygun olarak benzerlik ve farklılıklar analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; ülkelerin bazı değişkenlere göre spor sistemlerinde farklı uygulamaların olduğu tespit edilmiştir. ABD, Almanya ve Avustralya gibi sporda gelişmiş ülkelerin spor sistemlerinin kısmen ya da tamamının devletin gözetiminde olduğu ancak sorumluluğu yerel yönetimler ile özerk yapıda örgütlenen spor kuruluşlarına devrettikleri, ülkemizde ise spor sisteminin tamamen devletin kontrolünde olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Karşılaştırmalı spor sistemleri, Spora katılım, Spor finansmanı, Spor politikası

Comparison of Sports Systems for Some Variables in Turkey Germany USA and Australia

*

Abstract

It is accepted today that the structure of contemporary sports organization is influenced by variables such as development levels, cultures and demographic characteristics of the countries. This is among the countries that have identified this effect and at the same time have achieved sport participation and the sport is successful; It is important to examine and compare "Sports Systems" of Germany, USA and Australia with Turkey. The purpose of this study is; Sport organization and organizational structure in Germany, USA and Australia, sport financing, sport participation and sport policy are examined and the similarities and differences of these applications for sport system with Turkey are determined. In this study, documentary scanning technique was used to collect data. Data on Germany, the United States and Australia have been obtained from official public web sites and books of these countries. Similarities and differences have been analyzed in accordance with the specific analysis methods of comparative studies. Similarity and differences have been revealed as a result of the comparison, and suggestions have been made taking into account the practices in Turkey. As a result of the research; it has been determined that the countries have different applications in sport systems according to some variables. The sporting systems of developed countries such as the USA, Germany and Australia are part or all under the control of the state. But it has been determined that responsibility is transferred to local governments and sports organizations organized in an autonomous structure and in Turkey sporting system is completely controlled by the state.

Keywords: *Comparative sports systems, Participation in the sport, Sports financing, Sport policy.*

Giriş

Günümüzde spor bir yaşam tarzı haline gelmiştir. Sporun bireylerin yaptığı fiziksel ve zihinsel aktivite olması dışında bir de örgütsel yapısı vardır. Spor politikalarının ulusal ve uluslararası spor yapılanmaları üzerindeki etkisi, spor organizasyonlarının ve spor ekonomisinin öneminin artması bu alanda da yönetim ve organizasyon anlayışının gelişmesine yol açmıştır. Ülkelerin spor yönetimleri, kendi kültürel gelişimleri ile vatandaşlarının serbest zaman değerlendirmesi, eğlence anlayışları ve sportif performanslarının artırılması ihtiyacı doğrultusunda şekillenir. Günümüzde çağdaş spor örgüt yapılanması ülkelerin gelişmişlik düzeyi, kültürleri, demografik özellikleri gibi değişkenlerden etkilenebilmektedir. (Ekmekçi, 2010). İşte bu etkiyi belirlemiş ve sporda başarılı olmuş ülkeler arasından; Almanya, ABD ve Avustralya ile Türkiye'nin "Spor Sistemlerinin" karşılaştırılması önem taşımaktadır. Karşılaştırma, düşünceyi geliştirmek için kullanılan bir yöntemdir. Sistemlerin karşılaştırmalı olarak incelenmesi, toplumlara kazandırdığı düşünce stili olan bir şeyin değerine üstünlüğünün ya da ondan düşüklüğünün gösterilmesi durumu ile bir şeyin daha iyi/kaliteli olduğu kanıtlanmış bir şeyle karşılaştırılması (Sunay, 2017) olup, onun geliştirilmesi için gerekli boyut ya da öğelerinin gösterilmesidir. Spor sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesinin yararları; farklı kültürlerin ve farklı spor sistemlerinin tanınmasını ve karşılaştırılmasını sağlar ve globalleşmeyi destekler. (Sutton, Post, Merxci ve diğerleri, 2006).

Karşılaştırmalı araştırma sosyal bilimlerde kullanılan ve farklı ülke veya kültürler arasında karşılaştırma yapmayı amaçlayan bir araştırma yöntemidir. Dolayısıyla uluslararası karşılaştırmalar, sporda uygulanan farklı sistemlere ilişkin tercihlerin görülmesi ve belirlenmesi açısından oldukça önemlidir. Bu çalışma ile incelenen ülkelerin spor yönetim sistemlerine ilişkin organizasyonel yapı, spor finansmanı, spora katılım ve spor politikası incelenmiştir. Bu çalışmanın amacı; ABD, Almanya ve Avustralya'daki spor sistemine yönelik uygulamaların Türkiye ile benzerlik ve farklılıklarını incelemektir.

Alt Amaçlar

1. Karşılaştırılan ülkelerdeki spor yönetim sistemlerine ilişkin organizasyonel yapı nasıldır? Ülkelerde sporcu nasıl yetiştirilmektedir? Aradaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?
2. Karşılaştırılan ülkelerde sporun finansmanı nasıl sağlanmaktadır? Aradaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?
3. Karşılaştırılan ülkelerdeki spor politikası nedir? Aradaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?
4. Karşılaştırılan ülkelerde spora katılım nasıl sağlanmaktadır? Aradaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma, bir karşılaştırmalı spor yönetimi araştırmasıdır. Karşılaştırmalı araştırmalarda kullanılan farklı yaklaşımlar vardır. Bunlar yatay, dikey, problem çözme, tanımlayıcı, açıklayıcı ve değerlendirici yaklaşımlardır. Yatay yaklaşımda sistemlerin ayrı ayrı ve birlikte tüm unsurları incelenir. Dikey yaklaşımda, incelenen sistemin tarihi evrimi izlenir (Türkoğlu,1998). Tanımlayıcı yaklaşımda ise konu ile ilgili literatür incelenir, spor sistemleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar karşılaştırılır. Bu araştırmada tanımlayıcı yaklaşımla beraber kısmen dikey yaklaşım, ülkelerin spor sistemlerinin karşılaştırılması olması nedeniyle de yatay yaklaşım kullanılmıştır. Araştırma, Avrupa Birliği'ne üye ülkelerden Almanya ile Amerika Birleşik Devletleri ve Avustralya'daki spor sistemine ilişkin bazı uygulamaların incelenmesi ve Türkiye'deki uygulamalarıyla karşılaştırılması ile sınırlıdır. Araştırma, elde edilen kaynaklar ve yazılı dokümanlarla sınırlıdır.

Verilerin Toplanması ve Veri Kaynakları

Bu araştırmada verilerin toplanmasında belgesel tarama tekniği kullanılmış, elde edilen dokümanların incelemesi yapılmıştır. Var olan kayıt ve belgeleri inceleyerek veri toplamaya belgesel tarama denir. Belgesel tarama, belli bir amaca dönük olarak, kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsar (Karasar, 2005; Erkuş, 2005).

Belgesel tarama, hemen her araştırma için kaçınılmaz olan bir veri toplama tekniğidir. (Madge, 1965; Balcı, 2006). Belgelerin varlığı kadar, onlardan yararlanabilmek de önemlidir. Bilgide birikim ve süreklilik, belgelerle sağlanır. (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Veri toplarken Türkiye, Almanya, ABD ve Avustralya'nın genel spor sistemleri ve bu ülkelerde uygulanan spora ilişkin finansal destek (spor finansmanı) spora katılım, uygulanan spor politikalarına ilişkin (*kitap, tez, makale, dergi, kalkınma planları gibi*) bilimsel kaynaklardan yararlanılmıştır. Ayrıca veriler, ülkelerin resmi genel ağ (web) sitelerinden elde edilmiştir. Bu çalışmada Patton (1987) tarafından geliştirilmiş olan "tipik durum örnekleme" kullanılmıştır. Tipik durum örneklemesinde amaç, tipik durumları seçerek evrene genelleme yapmak değildir. Amaç, belli bir alan hakkında fikir sahibi olmak veya bu alan, konu, uygulama veya yenilik konusunda yeterli bilgi sahibi olmayanları bilgilendirmektir.

Verilerin Analizi

Araştırma için elde edilen veriler, betimsel analiz yaklaşımında belirtilen amaçlar doğrultusunda, benzerlik ve farklılıklar analiz edilerek karşılaştırılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde Türkiye Almanya ABD ve Avustralya Spor Sistemlerinin karşılaştırılmasına ile ilişkin dört değişken için elde edilen bulgular tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Elde edilen bulgulara ilişkin değişkenler:

1. Spor sistemlerinin yapısına ilişkin sporun üst yönetimlerinin teşkilatlanması
2. Spor sistemi içerisinde ülkelerin spora finansal destek uygulamaları
3. Spor sistemi içerisinde ülkelerin spora katılımları
4. Spor sistemleri karşılaştırılan ülkelerin spor politikaları

Spor Sistemlerinin Yapısına İlişkin Sporun Üst Yönetimlerinin Teşkilatlanması

Spor teşkilatları; spora ilişkin amaçlar doğrultusunda, geniş kapsamlı bir işin ya da işlerin görülmesi için kurulan spor hizmet kuruluşlarıdır.

Tablo 1. Spor sisteminin yapısına ilişkin sporun üst yönetimin teşkilatlanmasının görünümü

Almanya	ABD	Avustralya	Türkiye
Devlet; (içişleri bakanlığı) ve 16 federal bölge, yerel yönetim seviyesinde “uzman spor ofisleri” etkilidir.	-Hükümet, ABD’de her seviyede “müdahaleci olmayan” bir yaklaşım benimsenir. -Sporun yapılandırılmasında ağırlıklı olarak “serbest piyasa” (*) etkilidir. -ABD’de sporun yapılması 3 yolla gerçekleşir; 1.Profesyonel spor, 2.Üniversite sporu, 3.Okullar arası yerel spor yarışmalarıdır.	-Avustralya federal hükümetinin sporun gelişiminde sorumluluğu vardır. -Mahalli kuruluşlar tarafından gerçekleştirilen spor aktivitelerine hükümet ve eyalet yönetimleri “sponsor desteği” sağlamaktadır. -“Avustralya Spor Komisyonu (ASC)”devlet adına sporu yönetir	-Türkiye’de Devlet sporun üst yönetiminde etkilidir. Türkiye’de sporun Üst yönetimi “Gençlik ve Spor Bakanlığı’dır”. -Sporun organizasyonel yapısında; Spor Genel Müdürlüğü, Spor federasyonları ve Spor kulüpleri etkilidir.

(*)Sportif faaliyetlerin tam rekabet şartları içinde tarafların karşılıklı olarak anlaşmasıyla belirlendiği, arz ve talebe devlet tarafından müdahale yapılmayan, sporda eğitim, sosyal ve ekonomik uygulamaların serbestçe yapılabildiği piyasayı tanımlar.

Günümüzde spor yönetiminin üst kuruluşu olarak bilinen; Uluslararası Olimpiyat Komitesi, Uluslararası Paralimpik Komitesi, Uluslararası Futbol Federasyonu, Uluslararası Basketbol Federasyonu gibi sporu uluslararası alanda yöneten hükümetler dışı kuruluşlar, her ülkenin uyması ve uygulaması gereken temel kuralları oluşturmuştur. Ulusal spor teşkilatları da söz konusu temel kurallar çerçevesinde ülke sporunu yönetirler. Bu devlet eliyle yapılabildiği gibi özerk kurumlarla da gerçekleştirebilmektedir. İşte bu çeşitliliğin uygulandığı örneklerin karşılaştırıldığı çalışmada ülkelerin spor sisteminin yapısına ilişkin sporun üst yönetimin teşkilatlanmasının görünümü Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1’de görüldüğü üzere, spor sisteminin yapısına ilişkin sporun teşkilatlanması; Almanya’da devlet, eyaletler ve yerel yönetim seviyesinde “uzman spor ofisleri” etkilidir (Petry and Hallmann, 2013; Breuer ve

ark.,2015). ABD’de devlet kontrolünde serbest piyasa etkilidir. Hükümet, ABD’de spora her seviyede “müdahaleci olmayan” bir yaklaşım benimsemektedir. ABD’de sporun yapılanması 3 yolla gerçekleşir; 1.Profesyonel spor, 2.Üniversite sporu, 3.Okullar arası yerel spor yarışmalarıdır. Söz konusu 3 yapılanmada da *devlet doğrudan müdahaleci olmaz*. Örneğin: yetişkin beysbol ligini (MBL) beysbol derneği, Ulusal basketbol derneği (NBA) basketbol ligini organize eder (Ruseski and Razavilar, 2013). Avustralya’da devlet sponsorluğunda “Avustralya Spor Komisyonu” aracılığı ile eyaletler sponsor desteği sağlamaktadırlar. Avustralya’da sporu, Avustralya “Spor Komisyonu (ASC)” devlet adına yönetir (Cuskelly ve ark.,2013). Türkiye’de ise Gençlik ve Spor Bakanlığı Koordinatörlüğünde spor federasyonları ve spor kulüpleri tarafından yürütülmektedir.

Spor Sistemi İçerisinde Ülkelerin Spora Finansal Destek Uygulamaları

Spor hizmetlerinin nitelikli olarak sürdürülebilmesi için ülkelerin politikaları doğrultusunda spor etkinliklerine ayırdıkları finansal (bütçe) destek uygulanabilirliği ve şekliyle oldukça önemlidir.

Tablo 2. Ülkelerin spor sistemi içerisinde spora finansal destek uygulamalarının görünümü

Almanya	ABD	Avustralya	Türkiye
-Amatör spor sivil toplum örgütlerince örgütlenmişlerdir. Gelirler üye aidatları ve sponsorluk uygulamaları ile elde edilir. (Petry and Hallmann, 2013)	-ABD, spora finansal destek konusunda “müdahaleci olmayan”(handsoff approach) bir yaklaşım içerisindedir. -ABD’de her konuda olduğu gibi “serbest piyasa ekonomisi” ^(*) geçerlidir. (Ruseski and Razavilar, 2013)	-Spora finansal destek, devlet tarafından sağlanır. Federal hükümet bütçesinden her yıl “Toplumsal Rekreasyon ve Spor Tesisleri Programı” doğrultusunda planlanmaktadır. -Avustralya’da kitle sporuna ve elit sporu geliştirmede hükümet desteği yapılmaktadır. (Cuskelly ve ark.,2013)	-Türkiye’de spora devlet desteği yapılmaktadır. Destek, spor federasyonların a doğrudan, özerk futbol federasyonuna ise dolaylı olarak yapılmaktadır (Ak, 2017)

(*) Ekonomik faaliyetlerin tam rekabet şartları içinde serbestçe yapılabildiği, ekonomik sorunların çözümünün devletin ekonomiye müdahalesiyle değil fiyat mekanizması aracılığı ile gerçekleştirildiği ekonomik şartlardır.

Öyle ki spor organizasyonları ile spora katılıma ilişkin etkinliklerin finansal destek olmadan yapılması neredeyse imkânsızdır. Spor sistemi

içerisinde finansal destek uygulamalarının görünümü Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2’de görüldüğü gibi, ülkelerin spor sistemi içerisinde spora finansal destek uygulamasında; Almanya’da devlet spora kısmen finansal destek verirken, ABD’de devlet müdahaleci olmayıp, spora finansal destekte serbest piyasa ekonomisi^(*) şartları geçerli olmaktadır. Öyle ki ABD’de her organizasyon kendi finansmanını kendisi sağlar. Almanya’da Alman hükümeti spora maddi destek sağlar. Spor kulüpleri devlete ya da yerel yönetimlere ait spor tesislerini kullanırlar. Avustralya ve Türkiye’de ise devlet spora finansal olarak destek olmaktadır. Avustralya’da finansal destek, “Avustralya Spor Komisyonu (ASC)”spor için finansal kaynakla sağlanırken, Türkiye’de destek, spor federasyonlarına doğrudan, özerk futbol federasyonuna ise dolaylı olarak yapılmaktadır.

Spor Sistemi İçerisinde Ülkelerin Spora Katılımı

Ülkelerin oluşturdukları spor politikası gereği öncelikli hedefler arasında her zaman vatandaşlarına spor imkânları sunarak spor yapmalarını sağlamak olmaktadır. Öyle ki kitlelerin spor yapmasındaki başlıca amaç; eğlenmek, dinlenmek, yeni dostlar edinmek, günlük yaşamın stresinden uzaklaşmak, dolayısıyla fiziksel ve ruhsal sağlığı korumaktır. Önemli olan da sporun bir yaşam biçimi olarak sürdürülebilir hale gelebilmesidir. Nitekim günümüzde de sağlıklı bir toplumun önemi giderek artmaktadır. Hareketsizliğe bağlı obezite, diyabet, kalp ve damar hastalıkları gibi ölümcül hastalıkların giderek artması özellikle de batılı toplumların gelecek yıllarda uğraşması gereken önemli sorunlardandır. Onuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı Spor Özel İhtisas Komisyonu Raporunda; ülkemizde kesin veriler olmasa da nüfusun yaklaşık %33 kadarının obez olduğu, bu sayının önümüzdeki 10 yılda daha da artacağı öngörülmektedir (10. Beş Yıllık Kalkınma Planı Spor ÖİK Raporu, 2013). Öte yandan toplumsal sağlığın yanı sıra söz konusu hastalıkların ve hareketsizliğin ortaya çıkardığı üretim gücünde düşme ile ağır bütçeli ilaçların devletlerin önemli bir sorunu olduğu bir gerçektir. Oysa spor yapan bir toplum bireysel ve toplumsal sağlık ve üretimin niteliğini düşürmeme, koruma ve geliştirme açısından toplumsal düzenlemeleri gerektirmektedir. Ayrıca, kitle sporunun yaygınlığı beraberinde çok sayıda elit sporcu yetiştirme-

si için temel koşullardan biridir. Spor sistemleri karşılaştırılan ülkelerin “spor branşlarına katılımlarına” ilişkin veriler, Tablo 3 ve Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 3. Spor sistemleri karşılaştırılan ülkelerin spor branşlarına katılımlarının görünümü

Almanya	ABD	Avustralya	Türkiye
-Almanya’da spora katılımda Yerel yöneticiler kitle ve rekreasyonel sporlardan sorumludur.	ABD’de spora 3 şekilde katılım Sağlanır; 1.Profesyonel olarak, 2.Okul ve Üniversitelerde, 3.Yerel düzeydeki Spor organizasyonları	-Avustralya’da <i>Rekreasyonel sportif aktiviteler</i> spora katılımın ilk sırasındadır. -Avustralya’da Spora katılım sağlayan spor branşları ise; <i>Futbol, Tenis, Basketbol, Bisiklet, Yüzmedir.</i> -“ <i>Avustralya Spor Geliştirme Grubu</i> ” ise halkın spora katılımının artmasından sorumludur.	Türkiye’de spora katılım- dan: “ <i>Gençlik ve Spor Bakanlığına bağlı merkez ve taşra örgütü</i> ” ile “ <i>spor federasyonları</i> ” sorumludur. -Türkiye’de Rekreasyonel <i>sporitif aktiviteler arasında yer alan “satranç”</i> spora katılımın ilk sırasındadır. -Türkiye’de spora katılım sağlayan spor branşları; <i>Futbol, Tekvando, voleybol, basketbol ve atletizm</i> dir. (Ak, 2017)
-Almanya’da spora katılımda en önemli aktiviteler; <i>Futbol, Jimnastik, Tenis, Atletizm</i> ve <i>Biniciliktir.</i> (Petry and Hallmann, 2013)	-ABD’de yürüyüş en popüler sportif etkinliktir. ABD’de en çok katılım sağlayan spor branşları ise; <i>Amerikan Futbolu Baseball, Basketbol, Buz Hokeyidir. Futbol(Soccer).</i> (Ruseski andRazavilar,2013) (Das,2019)	-“ <i>Avustralya Spor Geliştirme Grubu</i> ” ise halkın spora katılımının artmasından sorumludur. (Cuskelly ve ark.,2013)	

Tablo 4. Spor sistemleri karşılaştırılan ülkelerin spor branşlarına katılımlarının sayısal görünümü

Spor Branşları / Ülkeler	ABD (2019) (*)	Almanya (2013) (****)	Avustralya (2013) (*****)	Türkiye (2016) (****)
Amerikan Futbolu	(1)			9.701
Atletizm		885.664 (4)	91.200	196.489(5)
Badminton (****)	(10)	216.516	47.700	72.169
Basebol / Softbol	(2)			
Basketbol	(3)	190.152	403.500 (3)	222.796(4)
Binicilik		737.103 (5)	87.600	4.435
Bisiklet		134.816	264.000 (4)	24.556
Buz Hokeyi	(4)			6.580
Golf	(7)			6.828
Güreş (****)	(8)	66.605	Çok düşük (**)	112.109
Jimnastik (****)		4.972.043(2)	35.200	55.287
Futbol (Soccer) (**)	(5)	6.756.562(1)	593.800 (1)	615.297 (1)

Hentbol (****)		846.359	Çok düşük (**)	103.710
Motor Sporları	(9)			5.762
Tekvondo	(11) <i>Martial Arts</i>	55.376	178.500	362.927 (2)
Tenis	(6)	1.559.412(3)	419.200 (2)	30.663
Voleybol		481.442	146.600	243.436(3)
Yüzme		575.509	222.800 (5)	150.247

(*)(Das, 2019) <https://sportsshow.net.com/most-popular-sports-in-america/>

(**)Sayısal olarak çok düşük olduğundan raporlandırılmamıştır.

(***)(Yüce ve Sunay, 2013)

(****)(Ak, 2017) (****)(Petry and Hallmann, 2013) (*****)(Cuskelly ve ark., 2013)

Tablo 3’de görüldüğü gibi, spor sistemleri karşılaştırılan ülkelerin spora katılımlarında; Almanya’nın spor sistemi; hem kamusal hem de bölgesel yapısı ile kendine has özelliklere sahiptir. Almanya’da devlet üst düzey sporu organize ederek, yerel yöneticilerin kitle ve rekreasyonel sporlardan sorumlu olurken, ABD’de devlet, özellikle profesyonel spora müdahaleci olmayıp, kitle ve rekreasyonel sporları teşvik etmektedir. Avustralya’da devlet; Avustralya spor komisyonu aracılığı ile hem elit hem de halkın spora katılımından sorumlu olurken, Türkiye’de devlet, elit ve halkın spora katılımından doğrudan sorumlu olmaktadır.

Tablo 4’de görüldüğü gibi, karşılaştırılan ülkelerin (*Almanya, Avustralya ve Türkiye*) katıldıkları öncelikli sportif aktivitelerin başında futbol yer alırken, ABD’de öncelikli spor branşı Amerikan Futbolu olmuştur. İkinci öncelikli spor branşı ise ülkelere göre değişmektedir. ABD’de Basebol, Almanya’da Jimnastik, Avustralya’da Tenis, Türkiye’de ise Tekvando’dur (362.927). Üçüncü öncelikli spor branşları ülkelere göre farklılık göstermekle birlikte, hepsinde takım sporlarının lisanslı sporcu sayıları yüksek bulunmuştur. Karşılaştırılan ülkelerin federasyon bünyesinde teşkilatlanmış spor branşları yaklaşık 60-61 dir. Bu spor branşlarının bir kısmı olimpik ve paralimpik, bir kısmı da henüz olimpik ve paralimpik değildir. Bunun yanı sıra ülkelerde spor lisansı olmadan “Sağlık ve Spor Kulüplerine” üye olarak kitle sporuna (*fiziksel aktiviteye*) katılan çok sayıda insan bulunmaktadır. Ülkelerde kitle sporuna yönelik “sağlık ve spor kulüplerine” üye olarak spor yapanların sayısal verileri Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5. Ülkelerde kitle sporuna yönelik “sağlık ve spor kulüplerine” üye olarak spor yapanların sayısal verileri (2016)

Ülkeler	Nüfus	Sağlık ve Spor Kulüp sayısı (*)	Sağlık ve Spor Kulüp Üye sayısı (*)	Üye sayısının nüfusa oranı
ABD (**)	313.232.044	29.890	50.000.000	%16,0 (*)
Almanya (***)	82.302.000	5.930	7.100.000	%8,63 (*)
Avustralya (****)	22.268.000	Bilinmiyor	5.232.980	%23,5 (****)
Türkiye	79.814.871	1.340	420.000	%0,53 (*)

(*) *Bilkent Holding (2016) “Dünyada Bazı Ülkelerdeki Sağlık ve Spor Kulüplerine Üyelerin Kulüp Sayısı Ülke Nüfuslarına oranı” Sport International Bilkent Holding Ankara* (**) *(Ruseski and Razavilar, 2013)* (***) *Petry and Hallmann, 2013)* (****) *Cuskelly, G., Wicker, P. And Wendy O’Brien (2013)*

Tablo 5’de görüldüğü gibi ülkelerde lisanslı olarak spor yapanların yanı sıra kitle sporuna yönelik özel sağlık ve spor kulüplerinde önemli sayıda sportif aktiviteye katılanların bulunduğu görülmektedir. Sağlık ve Spor kulüplerinde sportif aktivitelere katılanlar arasında ülkelere göre farklılıklar saptanmıştır. Avustralya’da yaşayanların sağlık ve spor kulüplerine yoğun olarak katılırlarken, ABD’de yaşayanların %16,0’sının bu tür kulüplere devam ettiği görülmektedir. Türkiye’de ise bu oran oldukça düşük düzeyde (%0,53) olduğu görülse de ülkemizde son yıllarda gelişen (sağlık ve spor kulübü) fitness sektörü yaklaşık 850 milyon liralık ekonomik büyüklüğü ile Avrupa sıralamasında %4 ‘lük bir pazar payına ulaşmıştır (Ak, 2017). Öte yandan karşılaştırılan ülkelerin üçünde spora katılımı 1. Sırada yer alan futbol branşına ilişkin Türkiye ve diğer ülkelerdeki katılım verileri Tablo 6 ve 7’de detaylı olarak gösterilmiştir.

Tablo 6. Türkiye’de Futbol branşına lisanslı olarak “katılıma” ilişkin sayısal veriler (2017) (Ak, 2017)

Sporcu Sayısı (Kurum)	Kadın	Erkek	Toplam (Lisanslı)	Toplam (Faal)
Türkiye Futbol Federasyonu (TFF) Lisanslı	5.522	614.210	619.732	Nüfusa göre Türkiye’de futbola katılım %0.77

Spor sistemleri karşılaştırılan ülkelerin “Futbol” branşına katılımlarına ilişkin sporcu sayıları ve nüfusa oranları Tablo 7’de görülmektedir.

Tablo 7. Karşılaştırılan ülkelerin "Futbol" branşına ilişkin sporcu sayıları ve nüfusa oranları

Ülkeler / Futbola katılım	Genel nüfus	Futbolcu sayısı	Futbola katılanların genel nüfusa oranı
ABD * (American football)	313.232.044	13.600.000	% 4.34
Almanya **	82.302.000	6.756.562	% 8.20
Avustralya ***	22.268.000	593.800	% 2.67
Türkiye (2018 nüfus verilerine göre)	82.003.882	619.732	% 0.77

* Das,2019 **Petry and Hallmann, 2013). *** Cuskelly ve ark., 2013 ****(Ak, 2017, s.123)

Türkiye dâhil Avustralya ve Almanya'da 1. Amerika Birleşik Devletlerinde 3. Katılım sırasına sahip ve oldukça eski bir tarihi geçmişe sahip olan Futbol, dünyanın en popüler spor dalından biridir. Yüzyılı aşkın bir zamandır oynanan modern futbol, İlk olarak 19.yüzyılın başlarında kurallar konarak oynanmaya başlamıştır (Cuskelly ve ark., 2013), (Petry and Hallmann, 2013). Futbol Dünyada kendine özgü bir ekonomisi olan bir spor branşıdır. Bu özelliği ile diğer spor branşlarından ayrılmaktadır. Ekonomik etkinliği ile üst düzeyde oynanan futbol, dünyada büyük bir çoğunlukla profesyonel olarak yapılmaktadır. Bu özelliği ile de ülkelerdeki spora katılımı 1. Sırada olması doğal kabul edilebilir. Burada spora katılımı 2. Sıralarda farklılıklar bulunmaktadır. Bunlardan ABD'de 1. Sırada Amerikan Futbolu, 2.sırada Basebol sporu ile katılım gerçekleşirken, (Das, 2019) Almanya'da 2. Sırada Jimnastik, Avustralya'da Tenis, Türkiye'de ise Tekvando yer almıştır. Sıralamada üst sıralarda yer alan spor branşları ülkelerin beğenilerini ve ilgilerini de ortaya koymaktadır. Ancak Türkiye'de katılımı 2. Sırada Tekvandonun yer alması ilginçtir. Türkiye'de spor kültürünü ve gelenekselliği yansıtan uluslararası spor organizasyonlarında kısmen başarılı da olmuş; Güreş, Okçuluk ve Halter gibi spor branşları ilk beş sırada yer almazken, Tekvandonun 2. Sırada, Voleybolun 3. Sırada katılım sağlaması ile ağırlıklı olarak ülkenin mücadele sporları anlayışına yöneldiği yorumları yapılmıştır (Ak, 2017). Kuşkusuz uzak doğu sporlarına doğru bir yöneliş izlenmekte ise de Türkiye'de Futboldan sonra, Voleybol, Basketbol gibi takım sporlarına katılımın azımsanmayacak bir oranda olduğu söylenebilir. Uzak doğu sporlarına doğru yönelişin bir nedeni de aksiyon filmlerinin artması ile müca-

dele sporlarının çeşitliliğinden ve kursların yaygın oluşundan kaynaklanıyor olabilir. Spor sistemleri karşılaştırılan ülkelerin “spora katılımlarına” ilişkin sayısal verilerin, genel nüfus oranlarına göre karşılaştırılması ise Tablo 8’de görülmektedir.

Tablo 8. Spor sistemleri karşılaştırılan ülkelerin tüm spor branşları için “spora katılımlarına” ilişkin sayısal veriler ^(*)

Ülke	Kadın Nüfus	Erkek Nüfus	Toplam Nüfus	Lisanslı spor yapan nüfus	Lisanslı Sporcuların genel nüfusa oranı (%)
A.B.D	158.947.429	154.264.615	313.232.044	216.600.000	69,2
Almanya	41.962.000	40.341.000	82.302.000	27.636.026	33,6
Avustralya	11.176.000	11.093.000	22.268.000	14.402.400	64,7
Türkiye (2018)	40.863.902	41.139.980	82.003.882	5.995.973 (Lisanslı) 3.113.466 (Faal)	7,3 3,8

^(*) Kaynak: Onuncu (10). Beş Yıllık Kalkınma Planı Spor ÖİK Raporu, (2013).

Tablo 8’de görüldüğü gibi, karşılaştırılan ülkelerin tüm spor branşlarını içeren spora katılımlarına ilişkin sayısal istatistikî veriler; farklılık göstermektedir. ABD ve Avustralya’da lisanslı olarak spora katılanların oranı oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu oranın söz konusu bu ülkelerde rekreatif olarak (*haftada 2 defa düzenli olarak açık havada koşanlar*) sportif aktivitelerine katılanlar da dahil edildiğinde daha da yükseldiği vurgulanmaktadır. Avustralya sporu yüksek katılımlı bir alan (*Aktif Avustralya*) haline getirmeye çalışan bir sisteme sahiptir. Bu sistemin düzenli uygulanması ile Avustralya nüfusunun %93,0’ünün spor ve rekreatif etkinlikler içerisinde olduğu vurgulanmıştır. Bu oranı yakalamada etkili olan uygulamaların başında Okullarda Spor Programının uygulanması, Taban Kesimin Spora Katılımı ve Kadınların Spora Katılımı programları gelmektedir. (Cuskelly, et al, 2013) (Ruseski and Razavilar, 2013) Almanya’da ise durum benzerdir spora katılım Almanya’da genel olarak %63,6 iken lisanslı olarak %33,6 dır (Tews, I H.,2006).

Spor Sistemleri Karşılaştırılan Ülkelerin Spor Politikaları

Politika; günümüzdeki ve gelecekteki kararlara yön verebilmek için bir-

çok alternatif arasından seçilen belirli bir yol veya davranış tarzı olarak tanımlanırken, spor politikası ile de; sporun ilke ve hedefleri, bu hedeflere ulaşmadaki yol ve yöntemleri, alt yapı, tesis, araç-gereç ve eğitim-öğretim anlayışı, ulusal ve uluslararası düzeyde spora bakış açısı, sporun örgütleniş ve uygulanış felsefesi anlaşılmaktadır (Hoye ve ark.,2015). Bu nedenle de ülke spor politikalarını oluşturmada belirleyici olan yazılı belgelerde olan yaklaşımlar ile belirlenmektedir. Özellikle de sporun devlet tarafından yönlendirildiği durumlarda ülke spor yönetiminin belirleyici unsuru olan anayasa, kanunlar, kalkınma ve hükümet programlarında ya da özel belgelerde ortaya konulmaktadır (Ak, 2017). Türkiye anayasasında spora yer veren az sayıda ülkelerden biridir. Spor yapma hakkı anayasa ile korunmasının yanı sıra spor açık bir şekilde anayasada yer alarak devletin yükümlülüğünü de ortaya koymaktadır. Kaldı ki olimpiik şartın 4. Maddesinde “*spor yapmak bir insan hakkıdır. Her bireyin ihtiyaçlarıyla doğru orantıda spor yapma olanağına sahip olması gerekir*” biçiminde belirtilirken, bu madde ile bir devlet politikası olarak hükümetlere sporu yürütme yükümlülüğü getirmektedir. Spora ilişkin tüm kurumların temel toplumsal işlevi insanların temel ihtiyaçlarını karşılamak olduğundan dolayı da çağımızın en önemli kurumlarından biri olan spor, uluslar arası alanda bir “insan hakkı” olarak tanımlanmaktadır. Türkiye’de spor yapma hakkı anayasa ile güvence altına alınmıştır. Bu bağlamda devletin görevi sadece sporcuyu korumak değil, kitlelerin bu hakka erişimini sağlamak olarak da görülmelidir. Diğer bir deyişle devletin fiziksel, sosyal, zihinsel ve kültürel gelişimine katkıda bulunan sağlıklı toplumlar yaratmada önemli bir sosyal politikası olarak değerlendirilmelidir. Bu özellikleriyle spor, bir kamu hizmeti alanı olarak görülmektedir (Fişek, 1998). Spora önemli katkılar sağlayan ve Avrupa birliğinin önemli bir ülkesi olan Almanya, bağlı bulunduğu Avrupa Birliği spor konseyinin beyaz kitap olarak tanımlanan ana ilkeler yazılı belgesinde belirtilen spor tanımına (Ak,2017) göre spor politikalarının geliştirilmesini sağlamıştır. Bu tanıma göre; 1. Kitle (*rekreasyonel spor, herkes için spor*) sporu, 2. Yarışma sporu olmak üzere iki temel alan ortaya çıkmaktadır. Ayrıca günümüzde özellikle de ekonomiye olan bağımlılıktan dolayı da temel spor politikalarının değerlendirilmesinde ki önemi göz ardı edilmemelidir. Özellikle de ABD ‘de sporun yönetimi, ülkenin sosyo ekonomik yapısı ile benzerdir. Spor sistemleri karşılaştırılan ülkelerin

“spor politikalarına” ilişkin veriler, Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Spor sistemleri karşılaştırılan ülkelerin spor politikalarına ilişkin bulgular

Almanya	ABD	Avustralya	Türkiye
1.Üst düzey (elit) yarışma sporu	1.Herkes için Spor (öncelik)	1.Spora rekreatif amaçlı katılım programları önceliklidir.	1.Sağlığın korunmasına yönelik tedbirler sporun kitlelere yayılması
2.Halkın katıldığı (kitle) sporu	2. ABD’de elit sporun gelişiminden özerk organizasyonlar sorumludur.	2.Elit spor (ASC) aracılığı ile yaptırılır	2.Başarılı sporcuların korunması (Anayasa M.59)

Tablo 9’da görüldüğü gibi, karşılaştırılan ülkelerin spor politikalarına ilişkin bulguların farklılık göstermektedir. Almanya’da sporun üst düzey (elit) yarışma sporu ile halkın katılım sağladığı kitle sporunun farklı sorumlu kurumlar tarafından yönetildiği, spor politikasının bu iki yapılandırma çerçevesinde gerçekleştirildiği gözlenmektedir. ABD’de spor politikasının benzer olduğu ancak uygulamada farklılıkların olduğu gözlenmektedir. Örneğin devletin spor politikasının uygulamalarında müdahaleci olmadığı ancak spora katılımlar için geniş fırsatlar sunulduğu belirlenmiştir. ABD’de öncelik 1.Herkes için Spor uygulamalarıdır. 2.Elit sporun gelişiminden ise özerk organizasyonlar sorumludur.

Avustralya’da spor politikasının uygulanmasında özerk kuruluşlara yetki verilerek sorumluluk paylaşılmıştır. Avustralya’da spora rekreatif amaçlı katılım programları önceliklidir. Elit spor ise Avustralya Spor Komisyonu (ASC) aracılığı ile yaptırılır. Avustralya’da 1972 öncesi Devletin katkısı azdır. 1972 sonrası Turizm ve rekreasyon Bakanlığı spora katkı vermeye başlamış, 1981 sonrasında da (elit sporda başarı için) “Avustralya spor enstitüsü” kurulmuştur. Mevcut yapı ve uygulamalarıyla karşılaştırılan 3 ülkede farklı uygulamaların olduğu belirlenmiştir.

Türkiye’de ise spor politikası her ne kadar belirlenmiş olsa da ülke spor politikasının uygulamasında kararsızlık yaşandığı, sağlığın korunmasına yönelik olarak kitle sporuna mı? Yoksa elit spora mı? Öncelik verileceği konusunda belirsizlik ve kararsızlık yaşandığı önemli bir gözlemdir. Kuşkusuz spor politikasının yönetilmesinde sosyal devlet anlayışı dikkate alındığında sağlığın korunmasına yönelik uygulamaların ağırlık kazanması gerekirken, uluslararası politikalar ve ülke siyaseti açıla-

rından elit sporu güçlendirerek ön plana çıkarma anlayışı da sürekli güncelliğini korumaktadır. İşte bu belirsizlik ve kararsızlığın giderilmesine yönelik her iki politikanın da bütünleşerek uygulanmasının doğru bir uygulama olacağı düşünülebilir (Ak, 2017).

Bu bağlamda hem sağlıklı bir toplum, hem de maddi kaynakların korunması için kitle sporu ya da herkes için spor ile elit sporu birlikte geliştirmeleri gerekmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, spor sistemleri karşılaştırılan ülkelerin elde edilen bulgular çerçevesinde belirlenen 4 değişkene göre sonuçlar belirtilmiştir.

Spor Sistemlerinin Yapısına İlişkin Sporun Üst Yönetimlerinin Teşkilatlanmasına İlişkin Sonuçlar;

Almanya'da devlet, doğrudan sporu yönetmemektedir. Spor yönetimi ulusal düzeyde içişleri bakanlığı, 16 federal bölgede bölgesel spor federasyonları, yerelde ise spor dernekleri, spor kulüpleri tarafından teşkilatlanarak spor yönetilmektedir. *ABD'de* sporun yönetiminde Amerikan devleti (hükümeti) müdahaleci olmamaktadır. ABD'de sporun nasıl yapılandırılıp organize edildiğini belirlemek için ağırlıklı olarak “serbest piyasa” etkili olmaktadır. ABD'de sporun yapılanması 3 yolla gerçekleşir; 1.Profesyonel spor, 2.Üniversite sporu, 3.Okullar arası yerel spor yarışmalarıdır. Söz konusu 3 yapılanmada da *devlet doğrudan müdahaleci olmaz. Avustralya'da* ise sporun yönetimi paylaşımcı bir yaklaşımla gerçekleşmektedir. Öyle ki Avustralya'da devlet sporun tüm yollarını destekleyecek altyapı ve programlara yatırım yapar. Mahalli kuruluşlar tarafından gerçekleştirilen spor aktivitelerine hükümet ve eyalet yönetimleri “sponsor desteği” sağlamaktadır. “Avustralya Spor Komisyonu (ASC)” devlet adına sporu yönetir. *Türkiye'de* ise sporun yönetiminde devlet oldukça etkindir. Hükümet adına Gençlik ve Spor Bakanlığı, Spor Genel Müdürlüğü ve taşra teşkilatları ile spor federasyonları Anayasanın 58 ve 59. Maddeleri ile ilgili yasalara dayanılarak sporu yönetirler.

Spor Sistemi İçerisinde Ülkelerin Spora Finansal Destek Uygulamalarına İlişkin Sonuçlar;

Elit spora ve fiziksel aktiviteye katılımın artırılmasına yönelik finansal destek sağlama anlayışı, günümüzde ülkelerin spor politikalarında önemli müdahale alanı haline gelmiştir (Hoye ve ark., 2015).

Almanya'da devlet asgari ölçüde spora finansal destek sağlarken amatör spor, sivil toplum örgütlerince örgütlenmişlerdir. Gelirlerini üye aidatlarından ve sponsorluk uygulamalarıyla elde etmektedirler. *ABD'de* devlet spora finansal destek konusunda müdahaleci olmamaktadır. ABD'de her konuda olduğu gibi sporda da serbest piyasa ekonomisi geçerlidir. ABD'de Her spor organizasyonu kendi finansmanını kendisi sağlamaktadır. *Avustralya'da* Spora finansal destek, devlet tarafından sağlanır. Hükümet bütçesinden her yıl "Toplumsal Rekreasyon ve Spor Tesisleri Programı" doğrultusunda planlanmaktadır. Avustralya'da kitle sporuna ve elit sporu geliştirmede hükümet desteği yapılmaktadır. Destek, Devlet adına hareket eden Avustralya "Spor Komisyonu (ASC)" aracılığı ile spor için finansal kaynak sağlar. *Türkiye'de* ise spora devlet desteği yapılmaktadır. Destek, *spor federasyonlarına doğrudan, özerk futbol federasyonuna ise dolaylı* olarak yapılmaktadır. Verilerden de anlaşılacağı üzere, genel olarak spora finansal destek sağlama noktasında devletin rolü bulunmaktadır. Ancak finansal destek sağlama yöntemi, incelenen ülkelere göre değişebilmektedir. Almanya ve Avustralya'da devletin spora finansal desteği dolaylı olarak sağlanırken, Türkiye'de spora finansal destek doğrudan sağlanmaktadır. ABD'de ise spora finansal destek olma konusunda devlet müdahaleci değildir. Özel kurum ve kuruluşlar, spora finansal destek sağlayabilmektedir.

Spor Sistemi İçerisinde Ülkelerin Spora Katılımına İlişkin Sonuçlar;

Almanya'da spora katılım Rekreasyonel sportif aktiviteler ile *Futbol, Jimnastik, tenis, atletizm ve biniciliktir.* *ABD'de* spora 3 şekilde katılım sağlanır; *1.Profesyonel olarak, 2.Okul ve Üniversitelerde, 3.Yerel düzeydeki spor organizasyonları* ile ABD'de yürüyüş en popüler sportif etkinliktir. ABD'de en çok katılım sağlayan spor branşları ise; *Amerikan Futbolu, Basebol, Basketbol, Buz Hokeyi ve Futbol (soccer).* Avustralya'da *Rekreasyon*

nel sportif aktiviteler spora katılımın ilk sırasındadır. Avustralya’da spora katılım sağlayan spor branşları ise; Futbol, Tenis, Basketbol, Bisiklet, Yüzmedir. Avustralya Spor Komisyonu (ASC): “Avustralya Spor Enstitüsü (AIS)” aracılığı ile elit sporun gelişmesinden, “Avustralya Spor Geliştirme Grubu” ise halkın spora katılımının artmasından sorumludur. Türkiye’de spora katılımdan: “Gençlik ve Spor Bakanlığına bağlı merkez ve taşra örgütü” ile “spor federasyonları” sorumludur. Yani, Türkiye’de spora katılımdan “devlet” sorumludur. Türkiye’de Rekreatif sportif aktiviteler arasında yer alan “satranç” spora katılımın ilk sırasındadır. Türkiye’de spora katılım sağlayan spor branşları ise; Futbol, Taekwando, voleybol, basketbol ve atletizm dir. İncelenen ülkelerin spora katılımlarında; satranç, yürüyüş gibi çok sayıda vatandaşın katılabildiği rekreatif sportif aktiviteler ilk sırada yer almıştır. Yarışma sporunda ise futbol, en çok spora katılım sağlanan spor branşıdır. Aslında bu sonuç, düzenli yapılan fiziksel aktivitelerin sağlık üzerine olan olumlu etkilerinin medya aracılığıyla kitlelere ulaşmasından kaynaklanıyor olabilir. Bu yargı, futbol sporuna katılım için de yapılabilir. Ancak bazı ülkelerde spora katılım sağlanan spor branşları, ülke halkı tarafından sevilen, benimsenen, toplumca kabul görmüş ve hatta toplumun kültürel özellikleriyle özdeşleşmiş olabilmektedir. Örneğin; ABD’de halk tarafından sevilen, benimsenen ve adeta ülke ile özdeşleşmiş üst düzeyde katılım sağlanan spor branşı basketboldur.

Spor Sistemleri Karşılaştırılan Ülkelerin Spor Politikalarına İlişkin Sonuçlar;

Günümüzde ülkeler, sporu popüler bir alan olarak görmekte olup, spordan maksimum düzeyde yararlanma eğilimindedirler (Hoye ve ark., 2015). Bundan dolayıdır ki sporda gelişmiş ülkeler, sporun kitlelere yaygınlaştırılmasına önem vermektedirler (Hoye ve ark.,2017; Ak, 2017; Sunay, 2017). *Almanya’da spor politikası* iki yapılandırma çerçevesinde gerçekleştirilmektedir. 1.Üst düzey (elit) yarışma sporu 2.Halkın katıldığı (kitle) sporudur. *ABD’de spor politikası* 1.Herkes için Spor (öncelik) 2.ABD’de elit sporun gelişimidir. Organizasyonlardan özerk organizasyonlar sorumludur. Devlet müdahale etmez. *ABD’de Spor, Amerikan kültürünün önemli bir parçasıdır* 1.Aktif olarak, 2.Seçkin seviyede,

3.Eğlence amaçlı, 4.Pasif seyirci olarak spora katılım fırsatları çoktur. *Avustralya'da spor politikası*, 1.Spora rekreatif amaçlı katılım programları önceliklidir. 2.Elit spor (ASC) aracılığı ile yaptırılır. *Türkiye'de spor politikası*, 1.Sağlığın korunmasına yönelik tedbirler sporun kitlelere yayılması 2.Başarılı sporcuların korunmasıdır. (Anayasa M.59) Devlet spor politikalarının uygulanmasından sorumludur. Bunu Gençlik ve Spor Bakanlığı, Spor Genel Müdürlüğü merkez ve taşra teşkilatları ile federasyonlar aracılığı ile gerçekleştirilir. Kanada, İngiltere, Fransa, Hollanda gibi bazı batılı ülkelerin spor politikalarının temelinde elit yarışma sporu ve fiziksel aktiviteye katılımın arttırılmasının önemli olduğu belirtilmiştir (Bergsgard ve ark.,2007; Houlihan, 2005). Dolayısıyla, incelenen ülkelerin spor politikalarına ilişkin uygulamaların, diğer bazı batılı ülkelerin uyguladıkları ulusal spor politikaları ile uyumlu olduğu söylenebilir. Öte yandan batılı ülkelerin sporun kitlelere yaygınlaştırılmasına ilişkin çabalarının nedeni, nüfuslarının büyük bir kısmının yüksek kalorili besinler tüketmesi ve obezitenin büyük bir sorun olmasından kaynaklanıyor olabilir (Finkelstein ve ark., 2005).

Sonuç olarak, *Almanya'da* spor bölgesel spor federasyonları, yerelde ise spor dernekleri, spor kulüpleri tarafından yönetilirken, *ABD'de* sporun yönetiminde Amerikan devleti (hükümeti) müdahaleci olmamaktadır. *Avustralya'da* ise sporun yönetimi; paylaşımcı bir yaklaşımla gerçekleşmektedir. Karşılaştırılan ülkelerde Türkiye dışında devlet, doğrudan sporu yönetmemektedir. Spora finansal destek boyutunda ise devlet spora Almanya, Avustralya ve Türkiye'de doğrudan finansal destek sağlarken, ABD'de sporda serbest piyasa ekonomisi koşulları geçerli olup, her spor organizasyonu kendi finansmanını kendisi sağlamaktadır. Spora katılımında ülkeler arasında benzer uygulamalar saptanmıştır. Almanya'da spora katılım ağırlıklı olarak Rekreatif sportif aktiviteler ile *Futbol, Jimnastik ve tenis* ile sağlanırken, Avustralya'da da *Rekreatif sportif aktiviteler* spora katılımın ilk sırasındadır. Avustralya'da spora katılım sağlayan spor branşları ise; *Futbol, Tenis ve Basketboldur*. *Türkiye'de* de Rekreatif sportif aktiviteler arasında yer alan "satranç" spora katılımın ilk sırasında yer alır. Türkiye'de spora katılım sağlayan spor branşları ise; *Futbol, Tekvando ve voleyboldur*. ABD'de ise spora katılım 1.*Profesyonel olarak*, 2.*Okul ve Üniversitelerde*, 3.*Yerel düzeydeki spor organizasyonları* ile yürüyüş en popüler sportif etkinliktir. En çok katılım gös-

teren spor branşları ise Amerikan Futbolu, Basebol, Basketbol, Buz Hokeyi ve Futboldur. Anlaşılacağı üzere spora katılımın ilk sırasında rekreasyonel sportif aktiviteler yer almaktadır. Dolayısıyla ülkemizde rekreasyonel sportif aktiviteleri arttıracak açık ve kapalı alanların arttırılarak geliştirilmesi, sportif aktivitelerin ülke geneline yayılmasını sağlayabilecektir. Spor politikaları boyutunda ise Almanya ve ABD önceliği; Üst düzey (elit) yarışma sporu ile Halkın katıldığı (kitle) sporuna verirken, Avustralya'da öncelik, Spora rekreatif amaçlı katılım programlarıdır. Türkiye'de spor politikası sağlığın korunmasına yönelik sporun kitlelere yayılması ve başarılı sporcuların korunması şeklinde ifade edilmektedir. Bu sonuçlara göre, karşılaştırılan ülkelerde spor politikalarına yönelik önceliklerin benzer olduğu anlaşılmaktadır. Ancak ülkelerin spor politikalarındaki önceliklerinin benzer olmasına rağmen, spora katılım ve sportif başarılardaki gözle görülebilen farklılığın; ülkelerin sahip oldukları ekonomik güçlülük ile spor kültürünün yaygınlığından ve sporun yönetiminin tamamen devletin sorumluluğundan uzaklaştırıp denetleyici rol üstlenmesi, sporun yönetimini yerel yönetimler, profesyonel ve amatör spor kuruluşları ile gönüllü kuruluşlara yani toplumun sporla ilgili alt birimlerine yaygınlaştırmalarından kaynaklanıyor olabileceğinden söz edilebilir. Bu itibarla öncelikle spor aktivitelerinin yaygınlaştırılmasına ilişkin finansal kaynağın arttırılması, kaynağın ağırlıklı olarak tesis, organizasyon ve eğitimde kullanılması sağlanmalıdır.

Sporun yaygınlaştırılmasına yönelik spor kültürünün ülkemizde oluşturulmasına yönelik çalışmaların devlet kontrolünde etkin olarak gerçekleştirilmesi sağlanmalıdır.

Sporun yönetiminde yerel yönetimler ile sivil toplum kuruluşları devletin denetim ve gözetiminde desteklenmeli, özellikle spor kulüplerinin tesisleşmelerine ve alt yapı organizasyonlarına destek verilmelidir.

Avustralya ve Almanya'daki uygulamada görüldüğü gibi sporun yönetiminde devlet adına oluşturulacak ve üyelerinin spor toplumunun farklı kesimlerinden oluştuğu, bütçe uygulamaları ve çalışmalarıyla devlete karşı sorumlu "Türkiye Spor Üst Komisyonu" oluşturulmalıdır. Ayrıca geniş tutulacak komisyona bağlı eğitim, tesisleşme, organizasyon, spor politikası, üniversitelerle işbirliği ile kulüpleşme ve alt yapı alt komisyonları gibi icracı komisyonların oluşturulması sağlanmalıdır.

EXTENDED ABSTRACT

**Comparison of Sports Systems for Some Variables in
Turkey Germany USA and Australia**

*

Hakan Sunay
Ankara University

The effect of sports policies on national and international sports structures, increasing the importance of sports organizations and sports economy has led to the development of management and organization understanding in this field too. The sports administrations of the countries are shaped in line with various needs and purposes in terms of their own culture, philosophy and free time evaluation of their citizens, entertainment and performance performance. Today, it is accepted that contemporary sports organization structure is affected by variables such as development levels, cultures and demographic characteristics of countries (Ekmekci, 2010). Among the countries that determined this effect and at the same time provided participation in sports and were successful in sports; Germany, USA and Australia with Turkey's "Sports Systems" is important to compare examined. Comparative research is a research method used in social sciences and aims to make comparisons between different countries or cultures. One of the difficulties of this method is that the data of different countries are not listed in the same category and defined in different categories. Therefore, international comparisons are very important in terms of seeing and determining the preferences of different systems applied in sports. In this study, athletic training systems, Organizational structure, sports financing, participation in sports and sports policy of the countries examined are examined. The aim of this study; Germany, the application for the sports system in the United States and Australia is to examine the similarities and differences with Turkey. This is a comparative sport management research. There are different approaches used in comparative research. These are horizontal, vertical, problem solving, case studies, descriptive, explanatory and evaluative approaches. In the horizontal approach, all elements of the systems separately and together are examined. When examining these ele-

ments, all elements belonging to the period of the research are compared. In the vertical approach, the historical evolution of the system under review is monitored and leads the comparator to make some predictions about the future (Turkoglu,1998). In the descriptive approach, the literature is examined and the similarities and differences between sports systems are compared. The descriptive approach was used in this study as a vertical approach and the comparison of the sports systems of the countries mainly used the horizontal approach. In this research, documentary scanning technique was used to collect data. Documentary screening involves finding, reading, taking notes and evaluating resources for a specific purpose (Karasar, 2005; Erkus, 2005). Documentary scanning is an inevitable data collection technique for almost every research. Data collected from Turkey, Germany, USA and Australia the overall sport system and financial support for sports applied in these countries (sports financing) participation in sports, books on applied sports policy, theses, articles, magazines, has benefited from scientific sources such as development plans. In addition, data on Germany, the USA and Australia were obtained from the official web sites of these countries. In this study, "typical case sampling olan developed by Patton (1987) was used. In the analysis part of this study, quantitative methods were used (Patton, 1987). The data obtained for the research were compared for the purposes stated in the descriptive analysis approach. The information obtained during the comparisons were gathered and compiled to reveal similarities and differences as much as possible. This information was then entered into the charts. Turkey Germany four variables related to the findings obtained by the comparison of the US and Australian Sports Systems interpreted in tables. Variables related to the findings obtained:

1. The organization of the top management of sports related to the structure of sports systems
2. Sports system financial support applications of countries
3. The participation of countries in sports within the sports system
4. Sport policies of countries where sports systems are compared

Organization of the top management of sports related to the structure of sports systems: "Expert sports offices ir are effective at the state, state and local government level in Germany (Petry and Hallmann, 2013; Breuer and at.al. 2015). In the US, free market control is effective. In the

US, the government adopts a spor non-intrusive yaklaşım approach to sport at all levels. In Australia, the management of sports takes place through a shared approach. Government and state governments provide “sponsor support ine to sports activities carried out by local organizations. The state administration of sports in Turkey is very active. 2. Sports system financial support applications of the countries: In Germany, the state provides financial support to sports in part, while in the United States, the state is not an interventionist, and the conditions of free market economy apply to financial support to sports. In fact, every organization in the USA provides its own financing. In Germany, the German government provides financial support for sports. Sports clubs use state or local sports facilities. In Australia and Turkey is supporting financially state sport.

Participation of countries in sports within the sports system: As a result of the sports policy created by the countries, it is among the priority targets to provide sports opportunities to its citizens and to enable them to play sports. Sports systems in the participation of countries in the sport; Germany's sports system; it has its own characteristics with both public and regional structure. In Germany, the state organizes high-level sports, while local governments are responsible for mass and recreational sports, while in the United States, the state is not particularly intrusive to professional sports, and promotes mass and recreational sports. The state in Australia; both through Australia's elite sports commission, while responsible for the popular participation in sports, the state in Turkey's elite and is responsible for public participation in sports.

Sport policies of the countries where sports systems are compared: Turkey is one of the few countries which place a sports constitution. In addition to the protection of the right to sport by the constitution, the sport clearly states the obligation of the state by taking part in the constitution. Furthermore, Article 4 of the Olympic Charter states that yapmak doing sports is a “human right”. Every individual should have the opportunity to play sports in the right proportion with their needs. With this article, it imposes an obligation on governments to conduct sports as a state policy. The findings of the comparative countries' sports policies differ. In Germany, it is observed that the sport of high-level (elite) competition and the mass sports in which the Public participates are mana-

ged by different responsible institutions and the sports policy is realized within the framework of these two structures. It is observed that sports policy is similar in the USA but there are differences in practice. In Australia, recreational participation in sports is a priority of sports policy. As a result, the state to manage the sport properly in Turkey, supporting and play supervisory role, providing that increase the state's sports financial support, participation in sports is intense and recreational development of sports activities for the mass sports provide elite sports orientation to take the necessary measures, sport participation in sport related with local governments taking measures to activate civil society organizations, the management of the sport in Turkey in order to reduce the burden on state or a similar purpose Turkey Sports Supreme Council will be established; a committee composed of sub-commissions, responsible to the state and supervised by the state should be established.

Kaynakça / References

- Ak, A.(2017). *Türk sporunda sorunlar ve çözüm önerileri*. Ankara:Spor Yayınevi ve Kitabevi.
- Balcı, A. (2006). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara:Pegem A Yayıncılık.
- Bergsgard, N.A., Houlihan, B., Mangset, P., Npdland, S.I., ve Rommetvedt, H. (2007) *Sport policy: A comparative analysis of stability and change*. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Bilkent Holding (2016) *Dünyada bazı ülkelerdeki sağlık ve spor kulüplerine üyelerin kulüp sayısı ülke nüfuslarına oranı*. Ankara:Sport International Bilkent Holding.
- Cuskelly G., Wicker, P. ve O'Brien, W. (2013) In (K. Hallmann, K. Petry ed.), *Australia Comparative Sport Development Systems, Participation and Public Policy, Sports Economics, Management and Policy* (p.225-236), New York:Springer Science+Business Media.
- Das, S. (2019). *Top 10 most popular sports in America 2019: TV Ratings* <https://sporteology.com/top-10-most-popular-sports-in-america/>
- Ekmekçi, R.(2010). Avustralya spor yönetim sisteminin incelenmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 2B0053, 5(3), s.204-217.
- Eren, E. (2001). *Yönetim ve organizasyon: Çağdaş ve küresel yaklaşımlar*. (5. Bsk), İstanbul:Yayınevi.
- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı*. Ankara:Seçkin Yayıncılık.

- Finkelstein, E., Fiebelkorn, I., ve Wang, G. (2005) The costs of obesity among Fulltime employees. *American Journal of Health Promotion*, 20(1), 45-51.
- Fişek, K., (1998). *Devlet politikası ve toplumsal yapıyla ilişkileri bakımından Dünya'da ve Türkiye'de spor yönetimi*. (2. Bsm), Ankara:Bağırçan Yayınevi.
- Houlihan, B. (2005) Public sector sport policy: Developing a framework for analysis. *International Review for the Sociology of Sport*, 40(2), 163-185.
- Hoye, R., Nicholson, M. ve Houlihan, B. (2015) *Spor ve politika meseleleri ve analizi*. (C. Tınaz Çev.), (M. Bakır Çev.Ed.), İstanbul:Beta Basım Yayın, Yayın No:3234.
- Karasar, N. (2005) *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara:Sanem Matbaacılık.
- Madge, J. (1965) *The tools of science. An analytical description of social science techniques*. New York:Anchor Books Doubleday and Comp..
- Patton, M.Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: Sage
- Petry, K. ve Hallmann, K. (2013). In (K. Hallmann, K. Petry ed.), *Germany comparative sport development systems, participation and public policy, sports economics, management and policy*. (p.75-86), New York:Springer Science+Business Media.
- Ruseski E J. ve Razavilar N.,(2013). In (K. Hallmann, K. Petry ed.), *United States comparative Sport Development Systems, Participation and Public Policy, Sports Economics, Management and Policy*, (p.311-321), New York:Springer Science+Business Media
- Sunay, H., (2017). *Spor yönetimi*. (3. Bsm), Ankara:Gazi Kitabevi.
- Sutton, M., Post, D., Merx, G. W. Et al.(2006). Comparative education, area studies and the disciplines:First round response. *Comparative Education View*, 50, 1.
- Kalkınma Bakanlığı. (2013). *Beş yıllık kalkınma planı spor ÖİK Raporu*, Ankara.
- Tews, I. H. (2006). Social stratification in sport and sport policy in the European Union, *European Journal for Sport and Society*, 3(2), 109-124.
- Türkoğlu, A. (1998). *Karşılaştırmalı eğitim: Dünya ülkelerinden örneklerle*. Adana: Baki Kitabevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yüce, A ve Sunay, H. (2013).Türk sporuna ilişkin nicel gelişimin dönemsel olarak incelenmesi ve bazı ülkelerle karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Spormetre Dergisi*, 11(2), 95-103.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Sunay, H. (2019). Türkiye Almanya ABD ve Avustralya spor sistemlerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırılması. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 488-513. DOI: 10.26466/opus.585855

Okul Müdürleri, Öğretmenler ve Yardımcı Personelin Okullardaki Örgütsel İletişim İklimine Yönelik Görüşleri

DOI: 10.26466/opus.602779

*

Funda Eryılmaz Ballı* - Özgür Önen**

* Arş Gör., Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Isparta / Türkiye

E-Posta: fundaballi@sdu.edu.tr

ORCID: [0000-0003-4703-3945](https://orcid.org/0000-0003-4703-3945)

** Dr. Öğr. Üy, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Burdur / Türkiye

E-Posta: ozguronen@mehmetakif.edu.tr

ORCID: [0000-0002-3715-7488](https://orcid.org/0000-0002-3715-7488)

Öz

İletişimin en yoğun yaşandığı örgütler arasında yer alan eğitim kurumlarında öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve diğer paydaşlar sürekli olarak etkileşim ve iletişim içerisinde. Okulların etkililiği için tüm iletişim kaynaklarının en verimli şekilde kullanılması gerekmektedir. Örgütte çalışanların örgütsel iletişim süreçlerine yönelik duygu, düşünce ve algılarından oluşan örgütsel iletişim iklimi eğitim örgütlerindeki iletişime yön veren etmenler arasında yer almaktadır. Bu çalışmada okul müdürleri, öğretmenler ve yardımcı personelin görev yaptıkları okullardaki örgütsel iletişim iklimine yönelik görüşlerini derinlemesine belirlemek amaçlanmıştır. Nitel bir çalışma olan bu araştırma 5 okul müdürü, 5 öğretmen ve 5 yardımcı personel ile gerçekleştirilmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiş ve içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların güven, açıklık (aşağı yönlü iletişimde), dinleme isteği (yukarı yönlü iletişimde) ve yüksek performanslı hedeflere dikkat boyutlarındaki paylaşımlarının daha açık ve olumlu, ortak karar verme ve dürüstlük boyutlarında ise daha kapalı ve olumsuz bir iletişim iklimini işaret eder yönde olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel iletişim iklimi; okulda iletişim iklimi; örgütsel iletişim; örgüt iklimi

The Views of Principals, Teachers and Support Staff on Organizational Communication Climate in Schools

*

Abstract

Schools are one of the organizations in which communication is most intense. Students, teachers, administrators and other stakeholders are constantly interacting and communicating in educational institutions. For the effectiveness of schools, all communication resources should be used in the most efficient way. Organizational communication climate, which consists of emotions, thoughts and perceptions of the employees about organizational communication processes, is one of the factors that shape the communication in educational organizations. In this study, it is aimed to determine the views of school principals, teachers and support staff on organizational communication climate in schools. The study group of this research, which is a qualitative study, was conducted with the participation of 5 school principals, 5 teachers and 5 support staff. Data was obtained by semi-structured interview technique and content analysis was performed. Findings suggest that the participants' ideas about trust, openness in downward communication, ability to listen in upward communication and attention to high-performance goals dimensions indicate more positive and open organizational communication climate when they indicate more negative and close organizational communication climate about joint decision-making and honesty dimensions.

Keywords: *Organizational communication climate; communication climate in school; organizational communication; organizational climate*

Giriş

İnsanların örgütlerde yaptığı işlerin çoğu, bir dereceye kadar aktif işbirliği ve başkalarıyla iletişim kurmayı gerektirir (Kraut, Fish, Root ve Chalfonte, 1990). Hem formal hem de informal kanallar aracılığıyla iletişim, herhangi bir örgütün can damarıdır. İletişimle ilgili tüm bileşenlerin özünde insanlar yer almaktadır. Örgütlerde insanlar oluşturdukları iletişim ağları sayesinde bilgi paylaşımlarında bulunurlar (Buchholz, 2001).

Örgütsel iletişim, bir örgütteki paydaşların amaçları gerçekleştirmek adına aralarında oluşması gereken işbirliğini inşa edecek, örgüte ve çevreye uyumlarını sağlayacak, biçimsel veya biçimsel olmayan formlarda anlama sahip her türlü paylaşımlarıdır (Karakoç, 1989). Örgütte iyi bir iletişim sisteminin varlığı yönetsel süreçlerin işleyişini kolaylaştırmada etkili olmaktadır. İletişimin anlaşılması ve iyileştirilmesi, eşitsizliklerin giderilmesinde kilit rol oynamaktadır (Wynia, Johnson, McCoy, Griffin ve Osborn, 2010). Bunun yanında iyi bir örgütsel iletişim sistemi örgütün psikolojik yönüne de olumlu anlamda hizmet etmekte, gerek örgüt içi gerekse örgüt dışı uyumu kolaylaştırmaktadır (Karcioğlu, Timuroğlu ve Çınar, 2009). Örgütsel iletişim, işgörenlerin performansına etki eden önemli bir durumsal faktördür (Abdussamad, 2015). Benzer şekilde örgütsel iletişimin örgüt kültürü üzerinde etkisini ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Durğun, 2006; Şomăcescu, Barbu ve Nistorescu, 2016). Ayrıca örgütsel iletişim örgütsel adalet (İçerli, 2010; Doğan, 2002), örgütsel güven (Öktem, Kızıltan ve Öztoprak, 2016) ve örgütsel bağlılık (Bayram, 2005) kavramları üzerinde etkili olabilmektedir. İş doyumu (Karcioğlu, Timuroğlu ve Çınar, 2009; Aktaş ve Şimşek, 2015) da örgütsel iletişimle ilişkili kavramlardan biridir.

Örgütler için bu derece önemli bir kavram olan örgütsel iletişimin olumlu örgütsel sonuçlar doğurabilmesi bu kavramın çalışanlarca nasıl algılandığına yani örgütsel iletişim iklimine bağlıdır. Örgüt ikliminin önemli bir bileşeni olarak örgüt iklimini etkileyen (Nordin, Sivapalan, Bhattacharyya, Ahmad, ve Abdullah, 2014) ve örgütteki etkililik üzerinde kilit rol oynayan (Hassan, Maqsood ve Riaz, 2011) örgütsel iletişim iklimi örgütte çalışanların örgütsel iletişim süreçlerine yönelik duygu, düşünce ve algılarından oluşur.

Pace ve Faules'a (2013) göre örgütsel iletişim iklimi, iletişim olayları, insan davranışı, üyelerin diğer üyelere verdikleri karşılıklar, beklentiler, kişilerarası çatışmalar ve örgütün büyümesi için fırsatların bir birleşimidir (Ayundhasurya ve Kurniawan, 2018). Örgüt kimliğini etkileyen bir öge (Bartels, Pruyn, De Jong ve Joustra, 2007) olan örgütsel iletişim iklimi, iletişim ortamındaki örgüt ikliminden farklıdır; çünkü iletişim iklimi, organizasyonda meydana gelen mesajların ve mesajla ilgili olayların algılanmasını içerir (Ahsanul, 2013). Dennis'e (1974) göre bir örgütün iç çevresinin özneteliği olan tecrübe kalitesini ifade eden bu kavram, organizasyonda meydana gelen mesajlara ve mesajlarla ilgili olaylara ilişkin üyelerin algı raporları ile tanımlanabilen genel bir çıkarım eğilimi kümesini kapsar. Bir bölgedeki fiziksel ikliminin o bölgedeki yaşamı etkilemesine benzer bir şekilde, bir örgütün iletişim iklimi işgörenlerin kimle konuştuklarını, kimden hoşlandıklarını, nasıl hissettiklerini, ne kadar sıkı çalıştıklarını, ne kadar yenilikçi olduklarını, ne yapmak istediklerini, örgütle ne kadar uyumlu göründüklerini kısaca, işgörenlerin örgütte yaşama şeklini etkiler. Çalışma koşullarının algılanması, denetim, tazminat, terfi, meslektaşlarla ilişkiler, organizasyon kuralları ve düzenlemeleri, karar alma uygulamaları, mevcut kaynaklar ve örgütün üyelerini motive etme yolları bir araya gelerek örgütsel iletişim ortamı olarak adlandırdığımız kavrama dair bilgiler bütünü oluşturur (Ahsanul, 2013). Falcione ve Herden'e (1987) göre iletişim iklimi bir makro imgedir, örgütsel iletişim denilen küresel bir olgunun özetidir. Örgütsel iletişim iklimi, örgütsel tutumlar ile bireysel algılar ya da tutumlar arasındaki etkileşimle gelişir ve bir örgütte daimi olma eğiliminde olan karakterlerin algılanmasından kaynaklanan öznel deneyimlerin kalitesi olarak görülmektedir (Abdussamad, 2015). Kısaca bu kavram bir örgütteki işgörenlerce paylaşılan açıklık, seslilik / sessizlik ve ciddiye alınma algılarını yansıtır (Smidts, Pruy ve Van Riel, 2001).

Örgütsel iklim, çalışanların örgütün fiziksel düzeni, örgütteki paydaşların etkileşim şekilleri ve örgüt üyelerinin diğer paydaşlarla yürüttüğü ilişki ve davranışlara yönelik genel duygu ve düşünceleri ifade eder (Luthans, 2010). Örgütsel iletişim iklimi ise çalışanların organizasyon içinde bilgi alışverişinin etkililiğine dair algılarıdır (Wilson, Dejoy, Vandenberg, Richardson ve Mcgrath, 2004). İletişim iklimi, belirli bir durumda ve belli

bir zamanda, bir kuruluşun üyelerinin iletişim fenomenlerine yönelik öznel görüşleri, yorumları ve memnuniyetidir. Anlamlarda ve değerlerde tezahür eden iletişim iklimi, bireylerin gözlem, duygu ve değerlerinin bir araya gelmesi ve bir iletişim sisteminin çalışma sürecinin sonucudur (Tukiainen, 2001). Bu bağlamda örgütsel iletişim ikliminin örgüt ikliminin iletişimle ilgili önemli bir bileşeni olduğu ve örgütsel iletişimin sonucu doğrultusunda iletişime yönelik bakışı ortaya koyduğu söylenebilir.

Pace ve Faules (2001) bir örgütün iletişim iklimini analiz etmek için, kullanılabilir altı ana faktörü şöyle ifade etmiştir: (1) güven, (2) ortak karar verme, (3) dürüstlük, (4) açıklık (aşağı yönlü iletişimde), (5) dinleme isteği (yukarı yönlü iletişimde), ve (6) yüksek performanslı hedeflere dikkat (Abdussamad, 2015; Ayundhasurya ve Kurniawan, 2018);

Güven: Örgütün tüm seviyelerindeki üyeler, güvenilir ilişkiler, inançlar ve söylemler ve eylemlerle desteklenen türde bir güvenilirlik geliştirmek ve sürdürmek için çaba göstermelidir.

Ortak karar verme: Örgütün tüm seviyelerindeki üyelerle, örgüt politikasının tüm alanlarındaki tüm konularda özellikle uzmanlık alanları doğrultusunda iletişim kurulmalı ve onlara danışılmalıdır. Örgüt üyelerine, sürece katılabilmeleri için üstlerindeki yönetim ile iletişim kurma ve danışma fırsatı verilmelidir.

Dürüstlük: Genel bir dürüstlük ve açıklık atmosferi, organizasyon içindeki tüm ilişkilerde olmalıdır ve üyeler, akranları, astları veya üstleriyle konuşurken karşılarındakinin hiyerarşik seviyesine bakmaksızın, zihinlerinde ne olduğunu söyleyebilmelidir.

(Aşağı doğru iletişimde) Açıklık: Aşağı doğru iletişim, yöneticiden veya liderden astlara mesajların akışını gösterir. Gizli bilgiler dışında, örgüt üyelerinin mevcut görevleriyle doğrudan ilgili bilgileri elde etmesi nispeten kolay olmalıdır. Çünkü bu durum işlerini koordine etme yeteneklerini ve örgütle ilgili her şeyi etkiler.

(Yukarı yönlü iletişimde) Dinleme isteği: Yukarı doğru iletişim, alt düzey işgörenden lidere veya bir üst seviyedeki işgörene geçen bir mesajdır. Örgütün tüm seviyelerindeki üyeler, başkalarının önerilerini veya kuruluş içindeki alt seviyedeki diğer üyelerin ortaya çıkardığı sorunlarla ilgili paylaşımları sürekli olarak ve açık fikirli bir şekilde dinlemelidir. Astlardan gelen bilgiler, aksi belirtilmedikçe, uygulanabilecek kadar önemli olarak değerlendirilmelidir.

Yüksek performanslı hedeflere dikkat: Örgütün tüm seviyelerindeki üyeler, yüksek verimlilik, yüksek kalite ve düşük maliyetle sonuçlanan yüksek performanslı hedeflere bağlılık göstermelidir. Bu hedeflerin tüm üyeleri için önem taşıdığı ve hepsini ilgilendirdiği unutulmamalıdır.

Bilgi özgürce aktığında örgütsel iletişim iklimi açık; bilgi engellendiğinde ise kapalı olarak tanımlanmaktadır. Açık bir iletişim ikliminde, çalışanlar görüşlerini bildirmekten, şikâyetle bulunmaktan ve üstlerine önerilerde bulunmaktan çekinmez. Çalışanlar kendi aralarında önemli kararlar ve kararların uygulanma süreci, personel veya pazarlama kaygıları gibi konular hakkında serbestçe konuşurlar. Bilgi örgüt boyunca yukarı, aşağı ve yatay olarak bozulma olmadan geçer. Araştırmalar bu açık iletişim ikliminin destekleyici, katılımcı ve güven verici olmak üzere en az üç farklı özelliğe sahip olduğunu göstermektedir (Buchholz, 2001).

Kapalı örgütsel iletişim ikliminde iletişim engelleri ortaya çıkar ve bu engeller bireylerin olumsuz geçmiş deneyimlerinden kaynaklanmaktadır. Bireylerin doğası ve önceki yaşantıları değerlerini, inançlarını, düşüncelerini, tutumlarını ve beklentilerini şekillendirir. İşgörenler yetersizlik hissiyle savunma engellerinin arkasına saklanabilirler. Örneğin, egoları eleştiriye tahammül edemeyen çalışanlar, onları kişisel eleştiriye maruz bırakacak türde bilgileri paylaşmazlar. Görüşlerini dile getirmeyi reddederler, iyileştirme için önerilerinde bulunmazlar, inisiyatif almazlar, proje ekiplerine önderlik etmezler (Buchholz, 2001).

Altmışlı yılların başlarında Gibb (1961) iletişimi destekleyici ve savunmacı şeklinde sınıflandırmış (Alexander, 1973) sonra bu sınıflandırma örgütsel iletişim ikliminde iletişim türünü sınıflandırmak için kullanılmaya devam etmiştir. Teşvik edici ve anlayışlı bir ortamda serbestçe paylaşılan bilgilerin oluşturduğu (Forward, Czech ve Lee, 2011) destekleyici iklim-

deki davranışsal karakterleri Gibb (1961) açıklama, sorun yönelimi, kendiliğindenlik, empati, eşitlik ve geçicilik şeklinde sınıflandırmıştır. Örgütte çalışanların bir tehdit algıladığı ya da hoşlanmadığı bir davranışla karşılaştığında sergilediği iletişimi savunmacı iletişim olarak nitelendiren Gibb (1961) savunma iletişim ikliminde ise değerlendirme, kontrol, strateji, tarafsızlık, üstünlük ve kesinlik olmak üzere altı çeşit davranışsal karakter olduğunu belirtmiştir (Al-Kahtani ve Allam, 2015).

Örgütte bilgi paylaşımının temel öğeleri arasında yer alan iletişim ikliminin (Van Den Hooff ve De Ridder, 2004) yönetsel hiyerarşiye, her seviyede üyeler arasında örgütsel amaçların uygulanmasına ve uyumuna doğrudan etkisi vardır (Falcione, Sussman, & Herden, 1987; Poole, 1985; Trujillo, 1983, Akt., Redmond, 2006).

Olumlu bir örgütsel iletişim iklimi yönetsel uygulamaların ve rehberliğin daha destekleyici olmasını sağlar (Ahsanul, 2013). Ayrıca işgörenlerin örgütle özdeşim düzeyi de örgütsel iletişim ikliminden etkilenmektedir (Bartels, Pruyn, De Jong ve Joustra, 2007; Smidts, Pruy ve Van Riel, 2001). Bunlarla beraber örgütsel iletişim değişimi ilan etmek ve açıklamak için bir araç olarak kullanıldığından kuruluşlardaki değişimin başarılı bir şekilde yerleştirilmesinde çok önemli bir rol oynamaktadır (Bharadwaj, 2014). Bu bağlamda olumlu örgütsel iletişim iklimi ile değişim yönetimini daha etkili kılabilmektedir (Mallah, 2016). Etkin iletişim becerileri, örgütsel ve kişisel çatışmalarla başa çıkmada en yararlı araç olabilir. Yani örgütsel iletişim iklimi örgütteki çatışmalar ve çatışma yönetiminde de etki sahibidir (Nordin, Sivapalan, Bhattacharyya, Ahmad, ve Abdullah, 2014). İyi ve etkili bir iletişim iklimi işgörenlerin performans ve motivasyonunu olumlu yönde etkilemektedir (Nurlita, 2012). Örgütsel iletişim iklimi, çalışanlar arasında yatay, yukarı veya aşağı yönlü iletişimi desteklemesi durumunda bütün olarak örgüt iklimini de olumlu yönde etkilemektedir (Nordin, ve diğ., 2014).

Ünler, Kılıç ve Çıray (2014) bankacılık alanında 182 katılımcı ile gerçekleştirdikleri “İletişim ikliminin, iş doyumu ve işten ayrılma niyeti ilişkisine etkisi” başlıklı araştırmalarında iş doyumu ve iletişim ikliminin işten ayrılma niyeti ile olumsuz ilişki içinde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca olumlu iletişim iklimine sahip örgütlerde işgörenlerin işten ayrılma niyetlerinin azaldığı belirtmişlerdir. Bunun yanında iletişim ikliminin yönetici-çalışan iletişimi ve iletişimde şeffaflık ve güven boyutlarının,

dışsal kaynaklı iş doyumu ve işten ayrılma niyeti ilişkisi üzerinde etkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Krivonos (1978) araştırmasında örgütlerde içsel - dışsal motivasyonun örgütsel iletişim iklimi ilişkisini incelemiş ve içsel motivasyona sahip bireylerin örgütsel iletişim iklimi algılarının dışsal motivasyona sahip bireylerin örgütsel iletişim iklimi algılarından daha farklı olduğunu ortaya koymuştur.

Van Den Hooff, ve De Ridder (2004) grupsal ve örgütsel düzeyde bilgi paylaşımını hangi faktörlerin destekleyip hangilerinin engellediğini ortaya koymak adına gerçekleştirdikleri araştırmalarında, örgütsel iletişim iklimi, örgütsel adanmışlık ve bilgi paylaşımı arasında girift bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır.

Bölgesel bir polis teşkilatının çeşitli örgütsel seviyelerinde, örgütsel iletişim ikliminin ve algılanan dış prestijin örgütsel kimliklendirme üzerindeki etkisini araştırmak için 314 katılımcı ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında Bartels, Pruyn, De Jong ve Joustra (2007) örgütsel iletişim iklimi ile örgütsel kimlik arasındaki açık bir pozitif ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Nordin, Sivapalan, Bhattacharyya, Ahmad, ve Abdullah (2014) çatışma yönetimi stilleri ile örgütsel iletişim iklimi ilişkisini araştırdıkları çalışmalarında örgütteki çatışma yönetimi stillerinin örgütsel iletişim iklimi algıları üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuşlardır.

Abdussamad (2015) örgütsel iletişim ikliminin çalışanların performansı üzerinde etkisini araştırdığı çalışmasında örgütsel iletişim ikliminin çalışan performansı üzerinde (%22.7) önemli bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur.

Suudi Arabistan Krallığı, Salman Bin Abdulaziz Üniversitesi'nin alt kadroları arasında rol çatışması üzerine destekleyici ve savunmacı iletişim ortamının katkısını ve ilişkisini araştırdıkları çalışmalarında Al-Kahtani ve Allam (2015) rol çatışmalarının olumsuz örgütsel iletişim ikliminden kaynaklandığını ortaya koymuşlardır.

Örgütsel iletişim ikliminin örgütsel iletişim tatmini üzerindeki etkisini analiz etmek amacıyla, Endonezya'da kâr amacı gütmeyen bir kuruluş olan CIOFF'de gerçekleştirdikleri araştırmalarında Ayundhasurya ve Kurniawan (2018) olumlu iletişim ikliminin iletişim tatminin arttıracağını, artan iletişim tatminin de iş doyumunu olumlu yönde etkileyeceğini ve

örgüt üyelerinin, görev ve sorumluluklarını doğru bir şekilde yerine getirmek için büyük bir adanmışlık ve motivasyona sahip olacağını ifade etmişlerdir.

Etkili ve başarılı okullar için ahenkli bir gruba ve etkili bir takım çalışmasına ihtiyaç vardır (Çelik, 2001). İletişim takım etkinliğinin önemli bir unsurudur (İlhan ve İnce, 2015). Takmaz (2009) örgütsel iletişim algıları ile karara katılma davranışları arasındaki ilişkiyi vurgulamış ve karara katılım durumlarının örgütsel iletişim düzeyini etkilediğini belirtmiştir. Dürist ve açık bir iletişim etkili ve doğru karar almayı sağlayan önemli bir gerekliliktir (Yılmaz, 1999).

Örgütsel iletişim iklimi, etkinliği ve başarıyı arttıran bir kavram olarak örgütler için büyük öneme sahiptir (Nordin ve diğ., 2014). Eğitim kurumları iletişimin en yoğun yaşandığı örgütler arasında yer almaktadır. Öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve diğer paydaşlar sürekli olarak gerek kendi grupları içerisinde gerekse gruplar arasında etkileşim ve iletişim içerisinde. Okulların etkililiği için tüm iletişim kaynaklarının en verimli şekilde kullanılması gerekmektedir.

Bu bağlamda okul müdürleri, öğretmenler ve yardımcı personele önemli roller düşmektedir. Bu çalışanların üstlerine düşeni yapabilmeleri adına okullarındaki örgütsel iletişim iklimine yönelik düşünceleri öncelikli öneme sahiptir. Örgütsel iletişim iklimine yönelik düşünceleri ve bu düşünceleri oluşturan nedenleri tespit etmek, örgütsel iletişim iklimini olumlama adına atılacak ilk adımdır. Bu araştırma bu süreçte etkisi olan paydaşlar için farkındalık oluşturma adına önem taşımaktadır.

Ayrıca ulusal alanyazın incelendiğinde örgütsel iletişim iklimiyle ilgili olarak Taştepe (2005) ve Ünler, Kılıç ve Çıray'a (2014) ait çalışmalar dışında gerçekleştirilmiş araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın bu anlamda da alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Amacı Isparta İli merkez ilçede görev yapan okul müdürleri, öğretmenler ve yardımcı personelin görev yaptıkları okullardaki örgütsel iletişim iklimine yönelik görüşlerini derinlemesine tespit etmek olan bu araştırmanın problemini "Okul müdürleri, öğretmenler ve yardımcı personelin okullardaki örgütsel iletişim iklimine yönelik görüşleri nelerdir?" sorusu oluşturmaktadır. Bu araştırmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Okul müdürleri, öğretmenler ve yardımcı personelin görev yaptıkları okullardaki örgütsel iletişim ikliminde “güven” unsuruna yönelik görüşleri nedir?
2. Okul müdürleri, öğretmenler ve yardımcı personelin görev yaptıkları okullardaki örgütsel iletişim ikliminde “ortak karar verme” unsuruna yönelik görüşleri nedir?
3. Okul müdürleri, öğretmenler ve yardımcı personelin görev yaptıkları okullardaki örgütsel iletişim ikliminde “dürüstlük” unsuruna yönelik görüşleri nedir?
4. Okul müdürleri, öğretmenler ve yardımcı personelin görev yaptıkları okullardaki örgütsel iletişim ikliminde “(aşağı yönlü iletişimde) açıklık” unsuruna yönelik görüşleri nedir?
5. Okul müdürleri, öğretmenler ve yardımcı personelin görev yaptıkları okullardaki örgütsel iletişim ikliminde “(yukarı yönlü iletişimde) dinleme isteği” unsuruna yönelik görüşleri nedir?
6. Okul müdürleri, öğretmenler ve yardımcı personelin görev yaptıkları okullardaki örgütsel iletişim ikliminde “yüksek performanslı hedeflere dikkat” unsuruna yönelik görüşleri nedir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Yönetici, öğretmen ve yardımcı personelin okullardaki örgütsel iletişim iklimine yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen bu nitel araştırmada fenomenolojik (olgu bilim) desen kullanılmıştır. Olgu bilim hayatımızda karşılaştığımız ancak detaylı olarak bilgi sahibi olmadığımız ya da üzerinde çok düşünmediğimiz olguları derinlemesine inceleyen nitel çalışma türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitleme yöntemi ile oluşturulmuştur. “Görel olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek

bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmak” (Yıldırım ve Şimşek, 2008) amacıyla Isparta ili merkez ilçedeki beş okuldan (her bir okuldan bir müdür, bir öğretmen ve bir yardımcı personel olacak şekilde) 5 okul müdürü, 5 öğretmen ve 5 yardımcı personel ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Örgütte farklı pozisyonlardaki bireylerin, örgüte dair örgütsel iletişim iklimine yönelik görüşlerinin örgüt iklimine dair daha derinlemesine bilgi vereceği düşüncesiyle bu üç farklı grup seçilmiştir. Katılımcılara ilişkin veriler ve demografik özellikler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcılara ilişkin veriler

Katılımcı	Görev	Cinsiyet	Yaş	Kıdem yılı
M1	Okul müdürü	E	50	12
M2	Okul müdürü	E	40	8
M3	Okul müdürü	E	35	4
M4	Okul müdürü	E	37	5
M5	Okul müdürü	E	43	9
Ö1	Öğretmen (Bil.tek)	K	37	13
Ö2	Öğretmen (İng)	K	35	13
Ö3	Öğretmen (Mat.)	K	35	12
Ö4	Öğretmen (Türkçe)	K	38	15
Ö5	Öğretmen (Mat.)	K	35	15
Y1	Memur	K	33	8
Y2	Memur	E	32	10
Y3	Güvenlik görevlisi	K	32	10
Y4	Hizmetli	E	60	21
Y5	Hizmetli	K	38	4

Veri toplama araçları

Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak bireysel görüşme tekniğiyle elde edilmiştir. Görüşme soruları alanyazın ve önceki araştırmalar doğrultusunda oluşturulmuş ve uzman görüşüne başvurulduktan sonra son halini almıştır. Verilerin toplanması için Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alındıktan sonra belirlenen okullarla görüşülüp katılıma gönüllü olan okul müdürleri, öğretmenler ve yardımcı personel ile uygun tarih ve saatler belirlenmiştir. Belirlenen okullara gidilerek uygulama gerçekleştirilmiştir. Veri ve zaman kaybını engellemek adına, katılımcılardan izin alınarak görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt

altına alınmış daha sonra araştırmacı tarafından yazılı metine dönüştürülmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Gözlem ve görüşme verilerinin analizinde son derece değerli olan içerik analizi, bir konuyu ve/veya konuyu tanımlayan bilgileri elde etme de çok kullanılan bir yöntemdir (Fraenkel ve Wallen, 2009). İçerik analizi süreci ham verilerin eşzamanlı olarak kodlanması ve kodların ilgili özelliklerini yakalayan kategorilerin oluşturulmasını kapsar (Merriam, 1998). Bu doğrultuda araştırmacı metne döktüğü ses kayıtlarını incelemiş, kodlar ve bu kodlara uygun kategoriler oluşturulmuştur.

Nitel araştırmalarda geçerlik (validity) ve güvenilirlik (reliability) kavramları kullanılırken nitel araştırmalar için Lincoln ve Guba (1981) yine güvenilirlik anlamına gelen "inandırıcılık" kavramının kullanımının daha doğru olacağını ifade etmiştir (Akt. Güler, Halıcıoğlu & Taşgın, 2013). Bu bağlamda nitel araştırmalar için belirlenen dört prensip inandırıcılık (iç geçerlik yerine), transfer edilebilirlik (dış geçerlik yerine), değişmezlik / tutarlık (iç güvenilirlik yerine) ve teyit edilebilirliktir (dış güvenilirlik yerine) (Erlandson, Harris, Skipper&Allen, 1993'den Akt. Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu araştırmada çalışma grubunun okullarda görev yapan farklı pozisyonlardaki çalışanlardan (okul müdürü – öğretmen – yardımcı personel) seçilmesi ile çeşitleme yoluna gidilmiştir. Yani farklı özelliklere sahip katılımcılar yoluyla farklı algıların farklı yaşanmışlıkların ortaya konması ve bu yolla inandırıcılığın güçlendirilmesi hedeflenmiştir. Amaçlı örnekleme yoluyla seçilmiş olan çalışma grubu veri kaynaklarının farklılığını yansıtabileceğinden transfer edilebilirliğin de sağlanması amaçlanmıştır. Ayrıca görüşmeler yazıya aktarıldıktan sonra katılımcı teyidi alınmış, kodlar ve temalar iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı oluşturularak karşılaştırıldıktan sonra benzeşim oranının yeterli düzeyde olduğu görülmüş ve doğrudan alıntılara yer verilmiş bu yolla tutarlık düzeyi artırılmaya çalışılmıştır.

Araştırma sürecinde içerik analizi sonucunda elde edilen veriler düzenlenmiş sonrasında tablolar yardımıyla sunulmuş ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Güven

Güven kategorisi altında beş tema ve toplam 45 koda ulaşılmıştır. Bu kategoriye ilişkin tema ve kodlar Tablo 2’de sunulmuştur. Tablo 2 incelendiğinde, katılımcılar güven oluşturma sürecinde daha çok paydaşların birbirini farklı olaylarla tartmasının etkili olduğunu belirtirken, güvenin korunmasında güvenin ilişkilere dayalı olmasını vurgulamışlardır.

Tablo 2. Güven kategorisine ilişkin tema ve kodlara dair frekans dağılımı

Tema	Kodlar	Katılımcılar	f
Güven oluşturma süreci	Paydaşların birbirini tanınması	M1 – Y2	2
	Paydaşların birbirini farklı olaylarla tartması	M1 – Ö1 – Y1 – Y2 – Ö3 – M3	6
	Koşulsuz – Peşinen güven	M2 – Ö2	2
Güveni koruma sürdürme ölçütleri	Ortak paylaşımlar	M2 – Y3 – M5 – Ö5	4
	Güveni ilişkilere dayandırması	M1 – M2 – Ö2 – M3 – Y4 – M5 – Ö5	7
	İşe bağlılık	Y1 – M2 – M4	3
	Güveni hissettirecek telkinlerde bulunma	M2	1
	Arkasında hissetme	M2	1
Güven kaybı nedenleri	İşin sadece görev addedilerek yapılması	M1	1
	İşin aksatılması	M1	1
Güven kaybı sonuçları	Kendini koruma altına alarak ilişki kurma	Ö1 – Ö3	2
Güven dayanakları	İşin gerektirdikleri	Ö1 – M2 – Y2 – M5	4
	İşe bağlılık	Y1	1
	Saygı	Y1	1
	İlişkiler	M1 – Y1 – Ö2 – Ö3 – M3 – M4 – Y4 – M5 – Ö5	9
	Kişilik	Y1 – Y2	2
TOPLAM			45

Tablo 2’ye göre güven oluşturma sürecinde bazı katılımcılar paydaşların birbirini zamanla tanınması ve birbirini farklı olaylarla tartması gerektiğini savunurken, bazıları ise en baştan koşulsuz bir güvenin gerekliliğini yaşamışlıklar sonunda bu güvenin kuvvetlenebileceğini ya da azalabileceğini ifade etmişlerdir. Katılımcılara göre işin sadece görev addedilerek

yapılması ya da işin aksatılması güven kaybına neden olabilmektedir. Yaşanan güven kaybı sonucunda kendilerini koruma altına alma ihtiyacı duyduklarını belirten katılımcılar bulunmaktadır. İşin gerektirdikleri, işe bağlılık, saygı, ilişkiler ve kişilik güvene temel sağlayacak dayanaklar olarak belirtilen unsurlardır.

Katılımcıların güven ile ilgili görüşlerine dair bazı örneklere aşağıda yer verilmiştir:

“...İşin açıkçası güven oluşturma noktasında ilk başta çok büyük sıkıntı yaşadık iletişim çatışmaları, iletişim ile ilgili sıkıntılarımız oldu bir adım onlar bir adım biz gelerek... Başlangıçtaki okulun ilk kurulduğu dönemle şu ankini karşılaştırırsak o güven ortamını ya da iklimi tanımlayacak olursak şu anda istediğimiz düzeyde mi? istediğimiz düzeyde değil ama istenilene yakın düzeyde bir güven ortamı olduğunu düşünüyorum. Birbirimizi tanıdıktan sonra ama ilk geldiğimizde 3 ayda 5 ayda oluşan bir şey değil. Bir-bir buçuk yıl sonra herkes birbirini farklı olaylarla tartarak hani istenilen düzeye yakın bir düzeye geldik...” (M1)

“...Öncelikle hepsine güvenmek zorundayım ki iş yapayım. Ben hepsine en başta güveniyorum hiç tanımasam da güveniyorum. Güven kaybı sonradan yaşanıyor yani. Bir hizmetli ile olan ilişkimde mesela onun bir işi yapabileceğini düşünerek okul boyutunda düşünürsek iş anlamında bu işi yapabileceğini düşünüyorum. Ona güveniyorum o güveni veriyorum. Sen bu işi yaparsın görevi veriyorum adam da bu güvenin karşılığında kendisini sorumlu olarak hissediyor müdür bana güveniyor ben bu işi yapayım diyor. Bunu ben daha sonra diğer arkadaşlara da uygun herkese güven verdiğin zaman daha kolay iş yaptıra biliyorsun onlara sadece verme anlamında değil öyleymiş gibi davranmak da değil aslında biz onlara nasıl davranıyoruz gerçekten güveniyoruz ilk başta bir avans veriyoruz onlar onu azaltıyor ya da değerlendirip çoğaltıyor. İlk baştan şüphe ile baksak iş yapamayız zaten tam tersi olur adama hiç güvenmezsen sürekli takip etsen bu işi yaptı mı yapmadı mı yani şüpheye düşersen bu sefer bir problem oluşur. Kafasında müdür bana zaten güvenmiyor. O zaman işte her şeyde denetlenme ihtiyacı duyuyor ama ben koşulsuz güveniyorum yaptıkları ile ilgili ...” (M2)

“...Belli bir kesimde yaşadığın bazı olaylar neticesinde o güven olayı maalesef kırılıyor ve daha seviyeli daha kendini koruma altına alarak bir ilişki kurmak zorunda kalıyorsun...”(Ö1)

“...Genel anlamda güven var bu güven bireysel ilişkiler kaynaklı, okul ortamında tecrübeye dayalı olarak yaşananlardan dolayı özellikle devlet kurumlarında

daha da dikkatli olmak zorunda kalıyorsunuz kelimeleri özenle seçip kullanıyorsunuz. Genel anlamda olumlu sayılır ama yine de insanların tedbirli olduğu bir ortam var diyebiliriz...” (Ö3)

“...Güven olmadığında çalışılmaz zaten... Genel anlamda kişiye bakıyorum ben tanımak lazım sonuçta tabii... Yani insanları tanımadan da tam olarak güven olmaz güven olmadan da kurumda çalışılmaz zamanla yaşadıklarım güven ortamını oluşturuyor işte ...”(Y2)

Ortak karar verme

Tablo 3. Ortak karar verme kategorisine ilişkin tema ve kodlara dair frekans dağılımı

Tema	Kodlar	Katılımcılar	f
Karar katılım	İstişare edilmesi	M1 – M2 – Ö2 – M3 – Y3 – M5 – Y5	7
	Toplantılarda fikir sorma	Y1 – Ö2 – M3 – M4 – Ö4 – M5 – Ö5	7
Karar merci	İlk söz yönetim	Y1 – Ö3 – Y3 – Y4 – M5 – Ö5 – Y5	7
	Son söz yönetim	M2 – Ö3 – M5 – Ö5 – Y5	5
Karar Konuları	Öğretmenlere danışılacak konular	M1	1
	Yönetimin karar alması gereken konular	M1 – Y3 – M5 – Ö5 – Y5	5
	Uzmanlık gerektiren konular	M1 – M2 – Y3	3
Katılımı etkileyen faktörler	Fikirleri kendine saklama eğilimi	Ö1 – Ö4 – M5	3
	Yaşanmışlıkların etkisi	Ö1 – Ö3	2
	Arkanın sağlam olması	Ö1	1
	Paylaşımların sonuçları	Ö1	1
TOPLAM			42

Ortak karar verme kategorisi altında dört tema ve toplam 42 koda ulaşılmıştır. Bu kategoriye ilişkin tema ve kodlar Tablo 3’te sunulmuştur. Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların karara katılım sürecinin birebir istişare etme ve toplantılarda fikir sorma şeklinde gerçekleşebildiğini belirtmişlerdir. Karar alınacak bir konuda kararı en başta zaten yönetimin verdiğini ya da danışılrsa dahi son sözü yönetimin verdiğini ifade eden katılımcılar da bulunmaktadır. Ayrıca öğretmenler, yaşanmışlıkların etkisinin ve kişilerin fikirlerini paylaşma ya da kendine saklama yönündeki eğilimlerinin karara katılmalarını etkileyen faktörler olduğunu paylaşmışlardır.

Her ne kadar danışılıyor olsa ya da danışılıyormuş gibi görünse de katılımcıların görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, paylaşımlarının

kararı pek fazla etkilemediği ya da göz ardı edildiği ve karar verilecek konunun kendi yetki ve yeterliklerini aştığı düşüncesi sebebiyle fikirlerini paylaşmakta istekli olmadıkları görülmektedir. Buna göre katılımcıların görüşleri örgütlerinde ortak karar vermeye yönelik olarak kapalı ve olumsuz bir örgütsel iletişim ikliminin olduğu yönündedir.

Katılımcıların ortak karar verme ile ilgili görüşlerine dair bazı örneklerle aşağıda yer verilmiştir:

“...Öğretmenler kurulumuz var iki dönem başında ve yılsonunda gerçekleşiyor herkes eteğinde ne varsa hepsini döker bir yıl boyunca neler yapıldıysa yılsonundaki toplantıda değerlendirilir yılbaşında da neler varsa yapılabilecek onlar fikirlerini açıklarlar. Kararı alırız o kararı uygulamaya çalışırız ortak olarak alınır kararlar ve herkesin oyuna sunulur onaylanırsa karar defterine yazılır...” (M4)

“...İki şık arasında kendim karar veriyorum artık yani böyle çoğunluk değişik şeyler çıktığı zaman herkesin fikri ayrı yirmi kişiyi aynı noktada her zaman birleştiremiyorsun. Ha birleştiremediğin zaman çoğunluğun fikirlerini alarak sen kendin karar veriyorsun...” (M2)

“...Okul müdürü kararı alır ama beraber karar alınıyormuş gibi yapılır, güya bize sorulur ama aslında sorulmuyor, haber veriliyordur, yani tek karar merci aslında müdürdür...” (Ö3)

“...Biz toplantı yapmadan bazı arkadaşlarla karar verip onların toplantıda iyidir bu demesini sağlıyoruz. Biri zaten iyi değiştiği zaman... Grup liderlerini yönetmek gerekiyor... Oradan birkaç kişi iyi dediği zaman diğerleri zaten hemen düşüncesini o yöne yaklaştırıyor. Ama eğer olumsuz bir düşünce ortaya çıkarsa sonra o olumsuz düşüncüyü yenme şansımız yok. O zaman otoriterliğinizi devreye sokuyorsunuz ama okulumuzda buna özen gösteriyoruz yapacağımız şeyleri birçok arkadaşla birebir istişare ediyoruz. Çünkü toplu istişarede bir yerlere varamıyoruz, toplumsal kültürümüzden dolayı varamıyoruz toplulukta konuşmaya yönelik bir çekinti var...” (M5)

“... Toplantılarda genelde beraber karar alıyoruz ama tabii ki idarenin de zaman zaman hani şöyle yapılmalı böyle yapılmalı dediği ya da zaten idarenin karar vermesi gereken konular oluyor. Onlarla ilgili kararları alıyorlar toplantıda bu hepimize bildiriliyorlar...” (Ö5)

“...Kendi adıma yaptığımız toplantılarımızda ben çok söz hakkı almam. Yaşadığım olaylar neticesinde böyle bir duruma geldik maalesef. İşte ilk tabii ki tanışma sürecinde evet kendi fikirlerini beyan ediyorsun ama aldığın tepkiler neti-

cesinde diyorsun ki ben fikrimi beyan etmemeliyim. Çünkü ben fikrimi paylaşırsam zor durumda kalabiliyorum diyorsun. Toplantılarda fikir beyan etmiyorum ben mesela...” (Ö1)

Dürüstlük

Dürüstlük kategorisi altında dört tema ve toplam 24 koda ulaşılmıştır. Bu kategoriye ilişkin tema ve kodlar Tablo 4’te sunulmuştur. Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların çoğunlukla paydaşların duygu, düşünce ve ihtiyaçlarını açıkça dile getirildiğini belirttiği görülmektedir. Katılımcılar kendisi dürüst davrandığı için karşındakilerin de kendine dürüst davrandıkları, paydaşların samimiyet durumlarının değişkenlik gösterdiği ve okullarda grupların bulunduğu yönünde paylaşımlarda bulunmuşlardır.

Tablo 4.Dürüstlük kategorisine ilişkin tema ve kodlara dair frekans dağılımı

Tema	Kodlar	Katılımcılar	f
Açıklık yaşantıları	Duygu – düşünce – ihtiyaçların açıkça dile getirilmesi	M1 – Ö1 – Y1 – M2 – Ö4 – Y4	6
	Duygu – düşünce – ihtiyaçların açıkça dile getirilememesi	M1 – Ö3 – M4 – Ö5	4
	Sessiz kalmayı tercih etme	Ö1 – Ö4 – Y5	3
Farklı profiller	Her çeşit insanın var olduğu bir yapı olması	M1	1
	Grupların mevcut olması	M1 – M5	2
Karşılıklı olma durumu	Dürüstüm – dürüstsün	M3 – Y4	2
Samimiyet	Herkesin samimi olmaması	M1 – M4	2
	Herkesin samimi olması	Ö2 – Y2	2
	Arkadaşlık ilişkisine bağlı olma	Ö2 – Ö5	2
		TOPLAM	24

Dürüstlük kategorisine ait analiz sonuçlarına göre katılımcı görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde katılımcıların görev yaptıkları örgütteki dürüstlük yaşantılarına dair daha kapalı ve olumsuz bir örgütsel iletişim iklimi algısına sahip oldukları söylenebilir.

Katılımcıların dürüstlük ile ilgili görüşlerine dair bazı örneklere aşağıda yer verilmiştir:

“...Söylenenle söylenmek istenen farklı olabiliyor, yanlış anlamalar olup yorum katılıp başka yerlere başka şekilde aktarmalar olabiliyor. O yüzden kişisel

ilişkilerimizin kuvvetli olduğu insanlarla birebirde daha rahat konuşabilirken genel görüş sorulan özellikle yönetimin de bulunduğu ortamlarda daha özenli cümlelerle iletişim kurmaya özen gösteriyoruz...” (Ö3)

“...Bulduğumuz ortamda dürüst olmak zorunda insanlar birbirine devlet kurumundayız işin doğru yapılması için dürüstlük şart. Ben burada çalıştığım süre boyunca sıkıntı yaşamadım herkesin dürüst olduğunu düşünüyorum samimiyetten doğan dürüst bir ortam var. Bizim okulumuzda bence bana göre samimi dürüst bir ortam oluştu herkes genç, geneli genç bir kadro var güzel bir ortam var...”(Y2)

“...Diyorum ya sonucu kötü olacak bile olsa olumsuz olacak bile olsa düşüncelerimden vazgeçmem. En kötü ihtimal nedir fikrimi beyan etmem yani yalan ya da yanlış bir şey ifade etmektense düşüncemi hiç belli etmem sessiz kalmayı tercih ederim...” (Ö1)

“...Tabii şu an 60 kişiyiz biz. Bunun 52-53 tanesi öğretmen. Karma bir okul burası çok farklı insan grubunun olduğu görüş olarak da tutum olarak da gelişmişlik hayata bakış açısı olarak da çok farklı profillerin olduğu bir okul... Dürüstlük durumu da farklılık gösteriyor...”(M1)

“...Burada düşüncelerimizi açıkça rahatça söyleyebiliriz onlar da bize söyle söyler. Ben dürüstsem karşımdaki de dürüst davranır ...” (Y4)

“...Çoğunluğun gerçek düşüncelerini paylaştığını sanmıyorum ama ben iletişimimin iyi olduğunu düşünüyorum. Ben kendi açımdan dürüst olmaya çalışıyorum, arada onlardan da geri dönütler oluyor ancak belki de herkesle aynı samimiyette olmamız nedeniyle tam karşılığı bulabildiğimizi düşünmüyorum...” (M4)

“...Paylaşımlar kişiye göre değişiyor arkadaşlık ilişkin daha iyiye kolay ama bazı kişiler o eleştiriyi kabul edecek düzeyde olmadığı için söyleyemiyorum, söyleyemediğim çok oluyor bazen üstü kapalı hani ima oluyor...” (Ö5)

Açıklık

Açıklık kategorisi altında üç tema ve toplam 33 koda ulaşılmıştır. Bu kategoriye ilişkin tema ve kodlar Tablo 5’te sunulmuştur. Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların hepsinin görevleri sebebiyle mecburi paylaşımların sorunsuzca gerçekleştiği yönünde görüş bildirdiği görülmektedir. Bunun

yanında katılımcılar ihtiyaç duyulan diğer belge ve bilgilere de çoğunlukla sorunsuz erişildiği ve genelde aşağıya yönelik paylaşımların açık, net ve anlaşılır şekilde olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 5. Açıklık kategorisine ilişkin tema ve kodlara dair frekans dağılımı

Tema	Kodlar	Katılımcılar	f
Açıklık kaynağı	Astın yaptığı işe güvenme	Ö1	1
	Pozisyon gereği mecburi paylaşımlar	M1 - Ö1 - Y1 - M2 - Ö2 - Y2 - M3 - Ö3 - Y3 - M4 - Ö4 - Y4 - M5 - Ö5 - Y5	15
Verilen mesaj niteliği	Açık - net - anlaşılır	Y1 - M2 - Ö2 - Y2 - M5	5
Belge - bilgi erişimi	Sorunsuz erişim	M1 - Ö1 - Y1 - M2 - Ö2 - Ö3 - M3 - M4 - Ö4 - Y4 - M5 - Ö5	12
TOPLAM			33

Tablo 5'e göre katılımcıların genel olarak buldukları örgütte aşağı doğru iletişimde açıklığa yönelik olumlu görüşlere sahip olduğu örgütlerindeki örgütsel iletişim iklimini açıklık boyutunda olumlu olarak değerlendirdikleri söylenebilir.

Katılımcıların açıklık ile ilgili görüşlerine dair bazı örneklerle aşağıda yer verilmiştir:

“...Sıkıntı yok yaptığım işe güveniyorlar ve benim o işteki becereme de güveniyorlar Dolayısıyla sıkıntı yaşamadan istediğim belge ya da bilgilere ulaşabiliyorum...” (Ö1)

“...Onlardan beklediklerimi açık ve net bir biçimde ilk başta konuştuk zaten. Yani herkesin görevi var. Ne diyelim ki derse zamanında girmek biraz önce söyledim ya bu herkesin kendi görevi zaten biz bunu üstüne basa basa okula ilk adım attığımızda ilk toplantımızda açık açık söyledik. Görev ve sorumluluklar yerine getirilirse ne olacağını getirilmezse ne olacağını tek tek konuştuk tartıştık bunları artık tekrar söylememe gerek yok, herkes biliyor...” (M2)

“...Açık olarak bizden beklentilerini bizimle paylaşır zaten paylaşılması da lazım herkes görev ve sorumluluklarını bilir, bilmeli tabii müdürün de bu sorumlulukların yerine getirilmesini beklemesi doğaldır yani. Ve herkesin de sorumluluklarını yerine getirmesi lazım. Ben net olarak görevimi biliyorum. Burada nasıl yapacağımı nasıl bir işleyiş yapacağımı biliyorum ona göre çalışıyorum işlerimi tamamlıyorum kafam rahat oluyor bu şekil...” (Y2)

“...Yapılacak işin açık ve net bir biçimde faydasını önemini anlatıyoruz karışımızdakine ne yapması gerektiğini anlatıyoruz buna ikna olursa zaten işi yapıyor

gönüllü olarak yapıyor isteyerek yapıyor daha etkili oluyor. Dışarıdan gelenler de önce yadırgıyorlar sonra ortama uyum sağlıyorlar akıllarına yatıyor...” (M5)

Dinleme İsteği

Dinleme isteği kategorisi altında beş kategori ve toplam 22 koda ulaşılmıştır. Bu kategoriye ilişkin tema ve kodlar Tablo 6’da sunulmuştur. Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların yönetimin fikirlere saygılı olduğunu ve önyargısız yaklaştığını, paylaşılanları sakladığını ve paylaşılanlara paylaşımın okula katacakları doğrultusunda değer verdiğini belirttikleri görülmektedir. Bununla beraber paylaşımların uygulanabilirliğinin makullüğe, okul kültürüne ve yasa, yönetmelik ve mevzuata uygunluğa bağlı olduğu görüşünü paylaşmışlardır.

Tablo 6. Dinleme isteği kategorisine ilişkin tema ve kodlara dair frekans dağılımı

Tema	Kodlar	Katılımcılar	f
Yaklaşım	Yönetimin fikirlere saygılı olması	Ö2 – Ö5	2
	Yönetimin önyargısız yaklaşması	Y1 – Ö2 – M3	3
Gizlilik	Yönetimin paylaşılanları saklaması	Ö2 – Y2 – Y3	3
Erişim	Yönetimin kolay erişilebilir olması	Y1	1
	Yöneticiye erişimin değişkenlik göstermesi	Ö3	1
Uyulanabilirlik	Fikir ve önerilerin makullüğü	M1 – M5 – Y5	3
	Fikir ve önerilerin okul kültürüne uygunluğu	M1	1
	Fikir ve önerilerin yasa- yönetmelik – mevzuata uygunluğu	M2 – M3 – Y3 – M5	4
	Fikir ve önerilerin konusu	Y2	1
Değer	Fikir ve önerilerin okula katacakları	M4 – Ö4 – Ö5	3
TOPLAM			22

Tablo 6’ya göre katılımcıların genel olarak buldukları örgütte paylaşımların dinlenmesine ve paylaşılanlara yaklaşıma yönelik olumlu görüşlere sahip olduğu, örgütlerindeki örgütsel iletişim iklimini dinleme isteği boyutunda olumlu olarak değerlendirdikleri söylenebilir.

Katılımcıların dinleme isteği ile ilgili görüşlerine dair bazı örneklerle aşağıda yer verilmiştir:

“...Rahatça konuşabilirler çünkü insanları konuştuklarından dolayı kesinlikle yargılamam. Sen yanlış düşünüyorsun, senin düşündüğün yanlış, bunu nasıl uygulayabiliriz şeklinde cümleler kurmam çünkü benim için karşı taraf ya da

farklı değerler her zaman değerlidir. Benim hayat felsefem budur. Bin bilsem dahi birbirinin fikrini alırım Bu yüzden böyle olduğunu bildikleri için arkadaşlar rahatça gelip benimle paylaşır...” (M3)

“...Normal bir problem olabilir kişisel probleminiz olabilir işle ilgili olabilir burada yaşadıklarınız ile ilgili olabilir gönül rahatlığı ile gidip iletişim kurabiliriz. Bizi dinlerler, bizi destekleyeceklerine inanıyorum ve biliyorum da zaten. En başından beri son derece rahat bir iletişimimiz var anlattıklarımızın korunacağına yönelik her zaman güven veriyorlar açıkça duygumuzu düşüncemizi paylaşabiliyoruz...” (Ö2)

“... İdareye erişim idarecinin ruh haline bağlıdır. Bazen çekinerek gidersen çok rahat karşılar şaşırırsın, bazen de çok sinirli olur kapıdan girmek istemez dönersin çünkü sinirliyken ciddi anlamda ters tepki verebiliyor...” (Ö3)

“...Eğer söylediğiniz fikirler gerçekten onların da aklına yatıyorsa ki bu hepimiz için geçerli, olumlu bir anlamda izlenim bırakıyorsa, makulse, değerlendirirler uygulamaya da koyarlar...” (Y5)

“...Biz fikir paylaşacak yeni bir şeylerle gelecek öğretmenleri dört gözle bekliyoruz. Bence hangi yönetici olursa olsun böyle, gelen öğretmeni ters karşılayacağını sanmıyorum. İhtiyacımız var bizim onlara. Yöneticinin görevi zaten okulu daha iyi bir seviyeye getirmek herkesi mutlu – memnun etmek yeni bir fikir demek yeni bir açılım demek yenilik demektir. Bütün idareciler bence destek olur...” (M4)

Yüksek performanslı hedeflere dikkat

Yüksek performanslı hedeflere dikkat kategorisi altında iki tema ve toplam 20 koda ulaşılmıştır. Bu kategoriye ilişkin tema ve kodlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Yüksek performanslı hedeflere dikkat kategorisine ilişkin tema ve kodlara dair frekans dağılımı

Kategori	Kodlar	Katılımcılar	f
Hedeflere yönelik emek	Yükü sırtlayanlar Tüm paydaşların çaba sarf etmesi Suya sabuna dokunmayanlar	M1 – Ö3 – M4 – Ö4 – M5 – Ö5 Ö1 – Y1 – Ö2 – Y2 – Y3 – Y4 – Y5 M1 – Ö3 – M4 – Ö4 – Ö5	6 7 5
Hedef oluşturma	Tüm paydaşlarla koyulan hedefler Kalıp hedefler (akademik)	M2 M3	1 1
TOPLAM			20

Tablo 7’de katılımcıların buldukları örgütte yüksek performanslı hedeflere dikkat edilmesine ve bu yönde çaba sarf edilmesine yönelik olarak farklı yönde görüşler bildirdikleri görülmektedir. Öğretmen ve okul müdürü olan katılımcıların bir kısmı okulun performans değerlerini arttırmak için yalnızca belli bir grup öğretmenin çaba sarf ettiğini bütün yükü onların taşıdığını vurgularken, yine benzer şekilde diğer bir kısmı da okulda bir grup öğretmenin rutin bir şekilde derse girip çıkmak dışında çaba sarf etmediklerini belirtmişlerdir. Bunun tersine yardımcı personel olarak görev yapan katılımcıların tümü okuldaki tüm paydaşların ciddi bir çaba sarf ettiğini, performansı arttırmak için hep beraber hedeflere yönelik emek verdikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Katılımcıların yüksek performanslı hedeflere dikkat ile ilgili görüşlerine dair bazı örneklerle aşağıda yer verilmiştir:

“...Okulu daha iyi bir pozisyona getirmek tüm öğretmenlerin amacı bu. Daha iyi ne yapabiliriz? Daha iyi konuma okulu nasıl getirebiliriz? Öğrenciler için daha verimli nasıl olabiliriz? Hep bunun çabası içindeler herkes. Herkes buna gönülden bağlı. Güzel olan tarafı da bu zaten tüm öğretmenler de aynı gayret ve çaba var. Tabii belki biraz da genç olmanın getirdiği potansiyel hep genç çünkü. Daha fazla ne yapabiliriz? Hep bunun çabası içerisindedir. Hep bunu tartışıp konuşuyorlar. İçeride de hiç kimsenin boş oturduğunu görmüyorum birbirleriyle de hep iletişim halindedir böyle zümre olarak da gidip birbirlerine soruyorlar. Şunu yapalım mı bunu yapalım mı?...” (Ö2)

“...Hedeflere bağlılık tabii ki yüksek seviyede ama hedeflerin derler ya gerçeklik ya da uygulanabilirlik kısmı önemli. Ben burada şunu söyleyeceğim genelde hedefler başarıya dönük başarıya odaklı başarıya odaklı hedefleri olduğu için sadece bu hedefi ön planda tutup diğer değerler eğitimi olsun ahlak toplum kuralları olsun diğer hedefler geri planda kalınca arkadaşlar bu konuda rahatsızlık duyuyor. Hani okumuş değerlerine bağlı olmayan bireyler yetiştirmek topluma zarar veriyor biz görüyoruz bunu. Bunu görüp ve bildiğimiz için sadece akademik anlamda hedeflere odaklanmamaya çalışıyoruz...”(M3)

“...Hedeflere sıkı sıkıya bağlı olup uygulayanlar da var tam tersi de var. %50 - %50 bu durum bireysel performansla ilgili bence görev bilinciyle ilgili. Öğretmenlik bir giysiyi giymeye benzer, kıyafeti giyersin bazısına çok yakışır çok iyi taşır ki bu da mesleğin gerekliliklerini yerine getirmeyle işine dair her şeyi güzelce yapmasıyla ilgili, kimisine de hiç yakışmaz eğreti durur üstünde...” (Ö3)

“...Yani çoğu şöyle diyeyim her meslekte olduğu gibi mesleğini standart yapan ya da mesleğini bir üst noktaya taşımaya çalışan arkadaşlar muhakkak var ama yine de geneli elinden geldiğince canla başla çalışırlar...” (M4)

“...belli Bir grup arkadaş var sürekli bir şeyler yapma çabasındalar. Sadece ders değil dersin dışında da sürekli bir faaliyet içerisindedir. Hani bir altmış kişi içerisinde on beş yirmi kişi böyle söyleyebiliriz. Gece gündüz sürekli ne yapabiliriz ne oluşturabiliriz... Bu arkadaşların sayesinde hani Okulumuzun birkaç senedir biraz ilerlemesinde de o arkadaşların katkısı olduğunu düşünüyorum. Belli bir grupta da hani ben dersime girerim çıkarım görevimi yaparım o anlayıştalar...” (Ö4)

“...Biz bu hedefleri beraber koyduk... Öğretmenin de aklına yattığı için hatta bizden de daha fazla olarak yeni fikirlerle gelip bir şeyler yapmak istiyorlar ortak olarak bir hedefe bağlandık biz ciddi anlamda bir performans sergiliyor herkes bu yüzden...” (M2)

Genel olarak değerlendirildiğinde katılımcıların güven, açıklık, dinleme isteği ve yüksek performanslı hedeflere dikkat boyutlarındaki paylaşımları daha açık ve olumlu bir örgütsel iletişim iklimini işaret ederken, ortak karar verme ve dürüstlük boyutlarında daha kapalı ve olumsuz bir iletişim iklimini işaret etmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul müdürleri, öğretmenler ve yardımcı personel örgütsel iletişim ikliminin güven boyutunda güven oluşturma sürecinde daha çok paydaşların birbirini farklı olaylarla tartıştığını, güveni koruma ya da sürdürmede güvenin ilişkilere dayandırıldığını ve örgütteki ilişkilerin güven oluşturmadaki önemini vurgulamışlardır. Katılımcıların genel olarak buldukları örgütte güven ortamına yönelik olumlu görüşlere sahip olduğu, örgütlerindeki örgütsel iletişim iklimini güven boyutunda olumlu olarak değerlendirdikleri söylenebilir. Nitekim çok sayıda araştırmacı, kişilere arası ve grup davranışını, yönetsel etkinliği, ekonomik değişimi ve sosyal veya politik istikrarı anlamak için, insanlar arası ilişkilerdeki yeri oldukça kritik olan temel duygular arasında yer alan güven olgusunun (Asunakutlu, 2011) önemini vurgulamaktadır. İnsan ilişkileri kadar eskiye dayanan (Tokgöz ve Seymen, 2013) güven kavramını Golembiewski ve McConkie (1975) de kişilerarası ve grup davranışını tamamen etkileyen

tek değişken olarak nitelendirmiştir (Hosmer, 1995). Bu bağlamda bu kadar önemli bir olgu olan güvenin eğitim kurumlarında tesisi konusunda bütün paydaşların gereken özeni göstermesi gerekmektedir.

Okul müdürleri, öğretmenler ve yardımcı personel okuldaki karar alma sürecine yönelik olarak istişare edilmesi ve toplantılarda fikir sorulması yoluyla karara katılım gösterdiklerini ancak bazı durumlarda son sözü yine yönetimin söylediğini belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar yönetimin aslında herhangi bir konuda aslında zaten en başında bir karar aldıklarını diğer paydaşların fikrine de “başvuruluyormuş gibi” yaptıklarını vurgulamışlardır. Bunun yanında alınacak kararın konusunun da süreçte etkili olduğunu ve bazı kararları yönetimin alması gerektiğini söyleyen katılımcılar olmuştur. Her ne kadar danışılıyor olsa ya da danışılmıyormuş gibi görünse de katılımcıların görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, paylaşımlarının kararı pek fazla etkilemediği ya da göz ardı edildiği ve karar verilecek konunun kendi yetki ve yeterliklerini aştığı düşüncesi sebebiyle fikirlerini paylaşmakta istekli olmadıkları görülmektedir. Buna göre katılımcıların görüşlerinin örgütlerinde ortak karar vermeye yönelik olarak kapalı ve olumsuz bir örgütsel iletişim iklimini işaret ettiği söylenebilir. Karara katılım örgüt üyelerinde sahiplik duygusunu, gönüllülüğü ve sorumluluk almayı arttıran bir faktördür (Demirtaş ve Alanoğlu, 2015). Örgütlerde başarı için insan faktörünün, ortak akıl yürütme, toplam kalite yönetimi ve öğrenen örgüt gibi kavramların ön plana çıktığı günümüzde, örgütlerin çalışanlarının yenilikçi fikir ve farklı bakış açılarından faydalanmasının gerekliliği ortadadır (Bakan ve Büyükbeşe, 2008). Tüm paydaşların karara katılımı hususunda örgütsel bir politikanın varlığı eğitim kurumları için olumlu sonuçlar doğurabilecek bir yaklaşım olabilir.

Okul müdürleri, öğretmenler ve yardımcı personel okuldaki dürüstlük boyutuna yönelik olarak bazı okullarda paydaşların genellikle okullarda duygu, düşünce ve ihtiyaçlarını açıkça dile getirebildiklerini belirtirken bazı katılımcılar görev yaptıkları okullarda bunları açıkça dile getiremeyen paydaşların çoğunlukta olduğunu, bazıları da paydaşların eğiliminin sessiz kalma yönünde olduğunu belirtmişlerdir. Okullarda farklı grupların bulunması, kendisi dürüst olduğu için karşı tarafın da dürüst yaklaştığı ve arkadaşlık ilişkisinin dürüstlükte bir kriter olduğu düşünceleri de paylaşımlar arasında yer almaktadır. Dürüstlük kategorisi analiz sonuçlarına göre genel olarak değerlendirildiğinde katılımcıların görev yaptıkları

örgütteki dürüstlük yaşantılarına dair görüşlerinin daha kapalı ve olumsuz bir örgütsel iletişim iklimine işaret ettiği söylenebilir. Dürüstlük olguların gerçekliğinin olduklarından farklı olduğunu iddia etmeyi reddetmektir ve ekstra durumlar haricinde rasyonel bir insanın çıkarınadır (Becker, 1998). Çeşitli nedenlerle gerçek düşünceleri açıkça paylaşamamak çalışanlarca bir tür engellenme olarak algılanabilir. Engellenmenin yoğun olarak hissedilmesi örgüt çalışanlarının kendini çaresiz hissederek geri çekilmesine ya da öfke veya saldırganlığa neden olabilmektedir (Varoğlu, 2013). Okullarda gerek örgütsel gerekse psikolojik boyutlarda olumlu yaşantılara sahip olunabilmesi için tüm paydaşların kendilerini dürüstçe ifade edebilecekleri, bu ifadeler sonunda ortaya çıkan farklılıklara saygıyla yaklaşılmalı, daha özgür ve önyargısız ortamlara ihtiyaç duyulmaktadır.

Açıklık boyutunu oluşturan unsurlardan oluşan belge, bilgi paylaşımı konusunda okul müdürleri, öğretmenler ve yardımcı personelin neredeyse tamamı erişimin sorunsuz olduğunu ve genellikle evrak ve bilgi paylaşımlarının Milli Eğitim Müdürlüğü kaynaklı olduğunu ve birçoğunun zaten zorunlu olarak kendileriyle paylaşıldığını belirtmişlerdir. Bunun yanında yönetimden gelen mesajların açık, net ve anlaşılır olduğu görüşüne sahip katılımcılar mevcuttur. Katılımcıların genel olarak buldukları örgütte aşağı doğru iletişimde açıklığa yönelik olumlu görüşlere sahip olduğu örgütlerindeki örgütsel iletişim iklimini açıklık boyutunda olumlu olarak değerlendirdikleri söylenebilir. Açık iletişimin etkililiği birçok örgütsel teorisyen ve araştırmacı tarafından kabul edilmektedir. Bilgi saklama ya da eksik bilgilendirme bazı problemlerin zamanla büyümesine ve/veya yönetilebilir olmaktan çıkmasına sebep olabilmektedir (Eisenberg ve Witten, 1987). İş doyumunu destekleyen bir etmen olarak iletişimde açıklık (Trombetta ve Rogers, 1988) örgütsel performans üzerinde etkilidir aynı zamanda sorunların erken tespitine, çözüme yönelik erken girişimlere ve çözüm yelpazesini genişletmeye olanak sağlar (Rogers, 1987). Bilgi ve belge paylaşımının gerekli olduğu şekilde sağlandığı bir örgüt ortamı gelişime, daha güvenilir bir örgüt ortamı oluşmasına, iletişim kanallarının daha etkili çalışmasına ve örgütsel öğrenme hızına olumlu anlamda katkı sağlayacaktır (Barutçugil, 2002a). Bu bağlamda eğitim örgütlerinde özellikle aşağı doğru iletişimde açıklık yani yönetimin iletmek istediği mesajlarda açık net ve anlaşılır olması ve paydaşların

mevcut görevleriyle doğrudan ilgili bilgileri elde etmesini kolaylaştırması gerekmektedir.

Dinleme isteği boyutunda ise okul müdürleri, öğretmenler ve yardımcı personelin geneli yönetime sunulan fikir ve önerilerin uygulanabilirliğinin fikir ve önerilerin yasa- yönetmelik ve mevzuata uygunluğu, makullüğü ve okul kültürüne uygunluğuyla, değerinin ise fikir ve önerilerin okula katacaklarıyla paralel olduğunu belirtmişlerdir. Yönetimin paylaşılanları saklaması, fikirlere saygılı olması ve önyargısız yaklaşması da paydaşların paylaşımlarında rol oynayan faktörler arasında yer almaktadır. Katılımcıların genel olarak buldukları örgütte paylaşımların dinlenmesine ve paylaşılanlara yaklaşıma yönelik olumlu görüşlere sahip olduğu, örgütlerindeki örgütsel iletişim iklimini dinleme isteği boyutunda olumlu olarak değerlendirdikleri söylenebilir. Nitekim özellikle yirminci yüzyılın ortalarından itibaren, işletme uzmanları tarafından oldukça arzu edilen bir örgütsel beceri olarak gösterilen etkili dinleme aynı zamanda örgütsel imajın karakteristik özelliklerden biridir (Flynn, Valikoski ve Grau, 2008). Yöneticilerin dinleme becerilerinin özellikle paydaşların örgütsel adanmışlığı üzerinde olumlu etkileri bulunmaktadır (Bambacas ve Patrickson, 2008). Değişim ve gelişimin hızla gerçekleştiği ve rekabetin yoğun olarak yaşandığı yirmi birinci yüzyıl örgütler için paydaşlarla iletişimi geliştirmeyi zorunlu kılmıştır. Artık örgütlerin, paydaşları aktif olarak dinlemesi ve astlardan gelen mesajları doğru şekilde değerlendirip cevaplayabilmesi ve kullanabilmesi hayati önem taşımaktadır (Burnside-Lawry, 2012). Bu bağlamda okul yöneticilerinin diğer paydaşların paylaşımlarını aktif olarak dinlemeleri, yeni fikir ve önerilere önyargısız yaklaşmaları, paydaşlara özgürce paylaşımda bulunabilecekleri ortamları yaratmaları eğitim kurumlarının etkililiğinde rol oynayabilecek unsurlar olarak değerlendirilmektedir.

Yüksek performanslı hedeflere dikkat boyutunda yardımcı personelin tamamı okuldaki tüm paydaşların çaba sarf ettiğini belirtirken, okul müdürleri ve öğretmenler paydaşlar arasında bir grubun tüm yükü üstlendiğini ancak sadece rutinleri gerçekleştiren, en alt düzeyde performans sergileyip fazlası için çaba göstermeyen bir grubun da olduğunu vurgulamaktadır. Bunun yanında hedef oluşturma sürecinin de sergilenen performansı etkilediğini belirten katılımcılar mevcuttur. Katılımcıların genel

olarak buldukları örgütte yüksek performanslı hedeflere dikkat edilmesine ve bu yönde çaba sarf edilmesine yönelik olumlu görüşlere sahip olduğu, örgütlerindeki örgütsel iletişim iklimini yüksek performanslı hedeflere dikkat boyutunda olumlu olarak değerlendirdikleri söylenebilir. Çalışanların örgütsel hedeflerle özdeşleşmesi örgüte sağlayacakları katkının artışıyla rol oynayan bir etmendir. Bu bağlamda gerek hedefleri gerekse performans standartlarını ortaya koyarken paydaşların genelinin katılımını sağlamak hedeflere bağlılık ve bunların gerçekleşmesi için gösterilecek çaba adına motive edici unsurlardır (Barutçugil, 2002b). Okullarda hedefler, performans ve performans değerlendirme kriterleri belirlenirken tüm paydaşların görev ve sorumlulukları doğrultusunda sürece dâhil edilmesi ve performans değerlendirme sürecinin layığıyla gerçekleştirilmesi paydaşların performansına dolayısıyla ortak hedeflere ulaşılmasına etki edebileceğinden okul müdürlerinin bu süreci yönetme konusunda daha fazla çaba ve dikkat sarf etmesi gerekmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde katılımcıların güven, açıklık, dinleme isteği ve yüksek performanslı hedeflere dikkat boyutlarındaki paylaşımları daha açık ve olumlu bir örgütsel iletişim iklimini işaret ederken, ortak karar verme ve dürüstlük boyutlarında daha kapalı ve olumsuz bir iletişim iklimini işaret etmektedir.

Etkinliği ve başarıyı arttıran bir kavram olan örgütsel iletişim ikliminin (Nordin ve diğ., 2014) önemini ortaya koyan araştırmaların (Abdussamad, 2015; Al-Kahtani ve Allam, 2015; Ayundhasurya ve Kurniawan, 2018; Bartels, Pruyn, De Jong ve Joustra, 2007; Krivonos, 1978; Nordin, Sivapalan, Bhattacharyya, Ahmad, ve Abdullah, 2014; Ünler, Kılıç ve Çıray, 2014; Van Den Hooff, ve De Ridder, 2004) yanında, örgütsel iletişim ikliminin her bir alt boyutunun örgütler için ayrı ayrı öneme sahip kavramlar olduğu göz önünde bulundurulduğunda, iletişimin en yoğun yaşandığı örgütler arasında yer alan okullarda olumlu örgütsel iletişim ikliminin bir gereklilikten öte bir zorunluluk olduğu söylenebilir. Okullarda etkililik için tüm paydaşların olumlu örgütsel iletişim iklimi oluşturmada üzerine düşeni yapması gerekmektedir. Bulgular, sonuç ve tartışma doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

1. Okul yönetimi okullarda karara katılımı sağlamaya yönelik stratejiler geliştirmeli ve daha çok paydaşın kararlara etkin katılımını desteklemelidir.

2. Okul yönetimi okullarda paydaşların duygu, düşünce ve ihtiyaçlarını açıkça dile getirebilecekleri daha saygılı, özgür ve demokratik bir örgüt yapısı oluşturmak için gereken özeni göstermeli bu konuda diğer paydaşlara rol model olmalıdır.
3. Türkiye’de örgütsel iletişim iklimiyle ilgili neredeyse hiç çalışma bulunmaması göz önünde bulundurulduğunda böylesine önemli bir konuyla ilgili daha fazla ve detaylı araştırmalar gerçekleştirilmelidir.
4. Bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak bireysel görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma gözlem ve daha farklı yöntemlerle desteklenerek farklı çalışma gruplarına uygulanabilir.

EXTENDED ABSTRACT

**The Views of Principals, Teachers and Support Staff
on Organizational Communication Climate in
Schools**

*

Funda Eryılmaz Ballı - Özgür Önen

Süleyman Demirel University, Mehmet Akif Ersoy University

Active cooperation and communication is required to some degree in organizations for the most of the work that people do (Kraut, Fish, Root and Chalfonte, 1990). Communication through both formal and informal channels is the lifeblood of any organization. People are at the core of all communication related components. In organizations, people share information through communication networks they create (Buchholz, 2001).

Organizational communication is the sharing of all kinds of stakeholders in an organization in formal or non-formal forms, which will build the cooperation between them in order to realize their goals, ensure their adaptation to the organization and the environment (Karakoç, 1989).

Organizational communication, which is a very important concept for organizations, has positive organizational results and depends on how this concept is perceived by employees, that is it depends on organizational communication climate. Organizational communication climate that affects organizational climate as an important component of organizational climate (Nordin, Sivapalan, Bhattacharyya, Ahmad, and Abdullah, 2014) and plays a key role on the effectiveness of the organization (Hassan, Maqsood and Riaz, 2011). It consists of emotions, thoughts and perceptions of the employees in organizational communication processes.

Pace and Faules (2001) described six main factors that could be used to analyze the communication climate of an organization: (1) trust, (2) joint decision-making, (3) honesty, (4) openness in downward communication, (5)ability to listen in upward communicatin and (6) attention to high-performance goals (Abdussamad, 2015; Ayundhasurya and Kurniawan, 2018).

When information flows freely, the climate of organizational communication is open; when information is blocked, it is defined as close.

There is a need for a harmonious group and effective teamwork for effective and successful schools (Çelik, 2001). Communication is an important element of team activity (İlhan and İnce, 2015). Takmaz (2009) emphasized the relationship between organizational communication perceptions and decision-making behaviors and stated that participation in the decision affects the level of organizational communication. Honest and open communication is an important requirement that enables effective and correct decision making (Yılmaz, 1999).

Organizational communication climate has great importance for organizations as a concept that increases efficiency and success (Nordin et al., 2014). Educational institutions are among the organizations with the most intensive communication. Students, teachers, administrators and other stakeholders are constantly interacting and communicating both within and between their groups. For the effectiveness of schools, all communication resources should be used in the most efficient way.

In this context, school principals, teachers and support staff have important roles. In order for these employees to do their part, their ideas about the organizational communication climate in their schools are of primary importance. The first step to be taken in the name of affirmation of organizational communication climate is to determine the thoughts about the organizational communication climate and the reasons that make up these thoughts. This research is important to raise awareness for stakeholders who have an impact on this process.

Phenomenological (phenomenology) design was used in this qualitative research conducted to determine the views of the administrators, teachers and support staff about the organizational communication climate in the schools. The study group of the study was formed with maximum diversity method, one of the purposive sampling methods, and the study was carried out with 5 school principals, 5 teachers and 5 support staff. These three different groups were chosen with the idea that individuals in different positions in the organization would give more in-depth information about the organizational climate.

The research data was obtained by individual interview technique using semi-structured interview form. Interview questions were formulated

in accordance with the literature and previous researches and were finalized after the expert opinion was consulted. After obtaining the necessary permissions from the Directorate of National Education for the collection of the data, appropriate dates and times were determined with the school principals, teachers and support staff who volunteered to participate in the designated schools. Interviews were made by visiting the designated schools. In order to prevent loss of data and time, the interviews were recorded with a voice recorder and then converted into written text by the researchers.

The data obtained in the research was analyzed by content analysis. The researchers examined the sound recordings they poured into the text, then the codes and the appropriate categories were formed. In this research, the study group was selected from the employees who work in different positions (school principal - teacher - support staff). In other words, it is aimed to reveal different experiences of different perceptions through participants with different characteristics and to strengthen trustworthiness by this way. It is also aimed to transferability by the selected working group which can reflect the diversity of data sources. In addition, after the interviews were transcribed, participant confirmation was obtained, codes and themes were created and compared separately by two researchers and direct quotations were used to increase consistency.

The participants expressed positive ideas about trust, openness in downward communication, ability to listen in upward communication, attention to high performance goals dimensions. According to the results in the joint decision-making dimension, although it seems to be consulted, it is seen that the sharing of the stakeholders does not affect the decision much or is neglected and they are not willing to share their opinions with the idea that the subject matter to be decided exceeds their own competencies and competences. In the honesty dimension, it is seen that the stakeholders have doubts about the honesty of the other stakeholders and they think that they are not honest enough.

Consequently findings suggest that the participants' ideas about trust, openness in downward communication, ability to listen in upward communication and attention to high-performance goals dimensions indicate more positive and open organizational communication climate when they

indicate more negative and close organizational communication climate about joint decision-making and honesty dimensions.

Kaynakça / References

- Abdussamad, Z. (2015). The influence of communication climate on the employees' performance at government agencies in Gorontalo city: An Indonesian case study. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*, 3(5), 19-27.
- Ahsanul, I. M. (2013). The role of communication climate in organizational effectiveness. *International Journal of Scientific and Engineering Research*, 4(7), 155-156.
- Aktaş, H ve Şimşek, E. (2015). Bireylerin örgütsel sessizlik tutumlarında iş doyumunu ve duygusal tükenmişlik algılarının rolü. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 11(24), 205-230.
- Alexander, J. F. (1973). Defensive and supportive communications in normal and deviant families. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40(2), 223-231.
- Al-Kahtani, N. S., ve Allam, Z. (2015). Communication climate as predictor of role conflict among subordinate staff of Salman Bin Abdulaziz University. *Asian Social Science*, 11(12), 248.
- Asunakutlu, T. (2011). Örgütsel güvenin oluşturulmasına ilişkin unsurlar ve bir değerlendirme. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(9), 1-13.
- Ayundhasurya, D. R. ve Kurniawan, F. (2018). The influence of organizational communication climate on organizational communication satisfaction to non-profit organization CIOFF Indonesia. *Bandung Creative Movement (BCM) Journal*, 41, 140-144.
- Bakan, İ., ve Büyükbeşe, Ö. G. T. (2008). Katılımcı karar verme: kararlara katılım konusunda çalışanların düşüncelerine yönelik bir alan çalışması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(1), 29-56.
- Bambacas, M., ve Patrickson, M. (2008). Interpersonal communication skills that enhance organisational commitment. *Journal of Communication Management*, 12(1), 51-72.

- Bartels, J., Pruyn, A., De Jong, M., ve Joustra, I. (2007). Multiple organizational identification level sand the impact of perceived external prestige and communication climate. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 28(2), 173-190.
- Barutçugil, İ. (2002a). *Bilgi yönetimi*. İstanbul: Kariyer Developer.
- Barutçugil, İ. (2002b). *Performans yönetimi*. İstanbul: Kariyer Developer.
- Bayram, L. (2005). Yönetimde yeni bir paradigma: örgütsel bağlılık. *Sayıştay Dergisi*, 59,125-139.
- Becker, T. E. (1998). Integrity in organizations: Beyond honesty and conscientiousness. *Academy of Management Review*, 23(1), 154-161.
- Bharadwaj, A. (2014). Planning internal communication profile for organizational effectiveness. *IIM Kozhikode Society & Management Review*, 3(2), 183-192.
- Buchholz, W. (2001). *Open communication climate*. Unpublished manuscript, Bentley College Waltham, Massachusetts.
- Burnside-Lawry, J. (2012). Listening and participatory communication: A model to assess organization listening competency. *International Journal of Listening*, 26(2), 102-121.
- Çelikten, M. (2001). Etkili okullarda karar süreci. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,1(11), 1-12.
- Demirtaş, Z., ve Alanoğlu, M. (2015). Öğretmenlerin karara katılımı ve iş doyumunu arasındaki ilişki. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 16(2), 83-100.
- Dennis, H. S. (1974). *A theoretical and empirical study of managerial communication climate in complex organizations*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Xerox Üniversitesi Microfilms, AnnArbor, Michigan.
- Doğan, H. (2002). İşgörenlerin adalet algılamalarında örgüt içi iletişim ve prosedürel bilgilendirmenin rolü. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 2(2), 71-78.
- Durğun, S. (2006). Örgüt kültürü ve örgütsel iletişim. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 112-132.
- Eisenberg, E. M., ve Witten, M. G. (1987). Reconsidering openness in organizational communication. *Academy of Management Review*, 12(3), 418-426.
- Flynn, J., Valikoski, T. R., ve Grau, J. (2008). Listening in the business context: Reviewing the state of research. *The Intl. Journal of Listening*, 22(2), 141-151.

- Forward, G. L., Czech, K., ve Lee, C. M. (2011). Assessing Gibb's supportive and defensive communication climate: An examination of measurement and construct validity. *Communication Research Reports*, 28(1), 1-15.
- Gibb, J. R. (1961). Defensive communication. *Journal of communication*, 11(3), 141-148.
- Güler, A., Halıcioğlu, M. B., ve Taşğın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hassan, B., Maqsood, A. ve Riaz, M. N. (2011). Relationship between organizational communication climate and interpersonal conflict management. *Pakistan Journal of Psychology*, 42(2), 1-20.
- Hosmer, L. T. (1995). Trust: The connecting link between organizational theory and philosophic alethics. *Academy of Management Review*, 20(2), 379-403.
- İçerli, L. (2010). Örgütsel adalet: Kuramsal bir yaklaşım. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 5(1), 67-92.
- İlhan, A., ve İnce, E. (2015). Takım çalışması ve takım etkinliğini belirleyen faktörlerin ölçülmesi: Gaziantep Üniversitesinde bir uygulama. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5(1), 127-152.
- Karakoç, N. (1989). Örgütsel iletişim ve örgütsel zaman arasındaki ilişkiler. *Kurgu Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli İletişim Dergisi*, 6(6), 81-90.
- Karcıoğlu, F., Timuroğlu, K., ve Çınar, O. (2009). Örgütsel iletişim ve iş tatmini ilişkisi bir uygulama. *İstanbul Üniversitesi İşletme İktisadi Enstitüsü Dergisi-Yönetim*, 67.
- Kraut, R. E., Fish, R. S., Root, R. W., ve Chalfonte, B. L. (1990). Informal communication in organizations: Form, function, and technology. In *Human reactions to technology: Claremont symposium on applied social psychology* (p. 145-199), Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Krivosos, P. D. (1978). The relationship of intrinsic-extrinsic motivation and communication climate in organizations. *The Journal of Business Communication* (1973), 15(4), 53-65.
- Luthans, F. (2010). *Organizational behavior*. New York: McGraw-Hill.

- Mallah, T. (2016). *Creating an organizational climate for communication: internal communication and leadership in a project-based international organization: the case of UNOPS*. Unpublished Master's thesis, University of Tampere / School of Communication, Media & Theatre, Tampere.
- Nordin, S. M., Sivapalan, S., Bhattacharyya, E., Ahmad, H. H. W. F. W., ve Abdullah, A. (2014). Organizational communication climate and conflict management: communications management in an oil and gas company. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 109, 1046-1058.
- Nurlita, I. (2012). Investigation of organizational communication climate at Bhayangkara Surabaya University using communication climate inventory (CCI) method. *Academic Research International*, 3(2), 259-264.
- Öktem, Ş. ve Kızıltan, B. (2016). Örgütsel güven ile örgüt ikliminin örgütsel özdeşleşme, iş tatmini ve işten ayrılma niyeti üzerine etkileri: otel işletmelerinde bir uygulama. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 8(4), 162-186.
- Pardede, E., Miraza, B.H., ve Sirojuzilam-Lubisi S. (2014). The analysis of communication climate and organizational culture in improving regional development planner's performance (A case study on Education and Industrial Training Centre, Ministry of Industry Region I, Medan). *Asian Journal of Humanities and Social Studies*, 2(3), 410-416.
- Redmond, J. W. (2006). Issues in human relations management. In *Handbook of media management and economics* (p. 125-154). Routledge.
- Rogers, D. P. (1987). The development of a measure of perceived communication openness. *The Journal of Business Communication* (1973), 24(4), 53-61.
- Smidts, A., Pruyn, A. T. H., ve Van Riel, C. B. (2001). The impact of employee communication and perceived external prestige on organizational identification. *Academy of Management Journal*, 44(5), 1051-1062.
- Şomăcescu, S. M., Barbu, C. M. ve Nistorescu, T. (2016). Investigating the relationship between organizational communication and organizational culture. *Management & Marketing Journal*, 14(1), 91-100.
- Takmaz, Ş. U. (2009). *İlköğretim okullarında örgütsel iletişim düzeyi ile öğretmenlerin karara katılma davranışı arasındaki ilişki* Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Taştepe, S. (2005). *Örgütsel iletişim iklimi, yönetimi iletişim iklimi ve iş tatmini arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

- Tokgöz, E. ve Seymen, O.A. (2013). Örgütsel güven, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki: bir devlet hastanesinde araştırma. *Öneri Dergisi*, 10(39), 61-76.
- Trombetta, J. J., ve Rogers, D. P. (1988). Communication climate, job satisfaction, and organizational commitment: The effects of information adequacy, communication openness, and decision participation. *Management Communication Quarterly*, 1(4), 494-514.
- Tukiainen, T. (2001). An agenda model of organisational communication. *Corporate Communications: An International Journal*, 6(1), 47-52.
- Ünler, E., Kılıç, B., ve Çıray, J. C. (2014). İletişim ikliminin, iş doyumunu ve işten ayrılma niyeti ilişkisine etkisi. *Marmara Üniversitesi Öneri Dergisi*, 11(41), 237-250
- Van Den Hooff, B., ve De Ridder, J. A. (2004). Knowledge sharing in context: the influence of organizational commitment, communication climate and CMC use on knowledge sharing. *Journal of knowledge management*, 8(6), 117-130.
- Varoğlu, D. 2013. Örgütsel stres kaynakları ve yönetimi. (A.Ç. Kirel ve O. Ağlargoş Ed.) *Örgütsel Davranış* içinde (s. 144-167). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Wilson, M. G., Dejoy, D. M., Vandenberg, R. J., Richardson, H. A., ve Mcgrath, A. L. (2004). Work characteristics and employee health and well-being: Test of a model of healthy work organization. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(4), 565-588.
- Wynia, M. K., Johnson, M., McCoy, T. P., Griffin, L. P., ve Osborn, C. Y. (2010). Validation of an organizational communication climate assessment tool kit. *American Journal of Medical Quality*, 25(6), 436-443.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A. (1999). Etkili karar verme süreci: Yeni bir karar verme model önerisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5(2), 209-220.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Ballı-Eryılmaz, F.. ve Önen, Ö. (2019). Okul müdürleri, öğretmenler ve yardımcı personelin okullardaki örgütsel iletişim iklimine yönelik görüşleri. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 514-550. DOI: 10.26466/opus.602779

Temel Eğitim Ders Kitaplarında Orhun Yazıtlarının Durumu

DOI: 10.26466/opus.602977

*

Osman Mert* - Kürşad Çağrı Bozkırlı** - Harun Şahin*** - İlhan Akgün****

* Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, Erzurum / Türkiye

E-Posta: osmnmert@gmail.com

ORCID: [0000-0001-6159-1906](https://orcid.org/0000-0001-6159-1906)

** Doç. Dr., Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, Kars / Türkiye

E-Posta: kursad36@gmail.com

ORCID: [0000-0001-9982-8729](https://orcid.org/0000-0001-9982-8729)

*** Dr., Müfettiş, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, Ankara / Türkiye

E-Posta: harunsahin75@gmail.com

ORCID: [0000-0001-7178-7267](https://orcid.org/0000-0001-7178-7267)

**** Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni, Erbaa Yılmaz Kayalar Fen Lisesi, Tokat / Türkiye

E-Posta ilhanakgun3636@gmail.com

ORCID: [0000-0002-0636-9576](https://orcid.org/0000-0002-0636-9576)

Öz

Milletlerin değer yargıları, inançları, gelenek ve görenekleri kısacası hayatı algılama biçimleri olan kültürleri birbirinden farklıdır. Dolayısıyla her milletin eğitimden ve süreç sonundaki çıktı durumundaki öğrenciden beklentileri farklıdır. Bu açıdan eğitimin evrensel nitelikli olması kadar milli ve "kendine özgü" olması da büyük önem taşımaktadır. Teknolojik gelişmelere rağmen hâlen dünyada en yaygın kullanılan ders araç gereçlerinin başında ders kitapları gelmektedir. Bu açıdan eğitimsel hedeflere ulaşmada üzerine en fazla görev düşen eğitim araçları ders kitaplarıdır. Bu araştırmanın amacı temel eğitim ders kitaplarında Orhun Yazıtlarının durumunun tespit edilmesidir. Doküman incelemesi yöntemiyle yürütülen araştırma kapsamında 2018-2019 eğitim öğretim yılı içerisinde Millî Eğitim Bakanlığı ve çeşitli yayınevleri tarafından ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde kullanılmak üzere yayımlanmış Türkçe, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Tarih, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ile Türk Dili ve Edebiyatı ders kitapları Orhun Yazıtları ile ilgili içerik ve görsel açısından değerlendirilmiştir. 24 ders kitabının incelendiği araştırmanın sonucunda ilkökul ders kitaplarında Orhun Yazıtlarıyla ilgili herhangi bir bilgi ve görsele yer verilmediği ortaokul ve lise düzeyinde ise çok sınırlı bir biçimde yer verildiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Temel eğitim, Ders kitabı, Orhun Yazıtları, Doküman inceleme

The Place of Orkhon Inscriptions in Basic Education Course Books

*

Abstract

Cultures of nations, including their value judgments, beliefs, and traditions, all of which make up their perception of life, are different from each other. Therefore each nation has different expectations from education and from students who are the outputs of this process. In this respect, it is very important for education both to have universal qualities and to be national and "specific". In spite of all technological developments, course books are still one of the most commonly used educational tools in the world. Accordingly, the educational tools that play the biggest part in attaining educational goals are course books. This study is aimed at determining the place of Orkhon Inscriptions in basic education course books. Within the scope of the research that was conducted using document review method, course books such as Turkish language, Life Sciences, Social Sciences, History, T.R. History of Revolutions and Kemalism and Turkish Language and Literature published in 2018-2019 academic year by the Ministry of National Education and various publishers to be taught at primary, secondary and high school levels were evaluated with regard to their written and visual content related to Orkhon Inscriptions. At the end of the research that involved a review of 24 coursebooks, it was determined that primary school course books include no information or visuals about Orkhon Inscriptions, while secondary and high school books have a very limited content.

Keywords: *Basic education, Course book, Orkhon Inscriptions, Document analysis*

Giriş

Farklı birçok tanımı bulunmakla birlikte temelde “Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü” (TDK, 2011, s. 20) biçiminde açıklanabilecek kültürün aktarımı; birey ve toplum açısından hayati önem taşır.

Bireyin içinde doğduğu milletin kültürünü öğrenmesi aslında hem hayata karşı kendine (temelde millete) özgü bir bakış açısı kazanmasını hem de “ben”in ötesine geçerek “biz”e ulaşmasını yani milletin parçası olmasını sağlayan bir kimlik kazanma sürecidir (Mora, 2008; Mert, Bay, Alyılmaz ve Akbaba, 2010; Alyılmaz ve Alyılmaz 2014). Bu süreç bireyde öyle derin izler bırakır ki örneğin “Başka bir cemiyetin içinde daha büyük bir refahla yaşamamız mümkün iken, cemiyetimiz içindeki fakirliği ona tercih ederiz. Çünkü dostlar içindeki bu fakirlik, yabancılar arasındaki o refaktan ziyade bizi mutlu kılar” (Gökalp, 2015, s. 37). Dolayısıyla ortak kültürün insanları sevinçte, tasada ve özellikle de ortak bir gelecek arzusunda birleştirdiği söylenebilir.

Kültürün aktarılamaması durumunda nesiller arasındaki biyolojik bağ milletin devamı açısından yeterli değildir (Mert, Alyılmaz, Bay ve Akbaba, 2009). Bu nedenle kültür aktarımı milletler açısından bir varlık yokluk meselesidir (Kolaç, 2010; Er ve Bozkırlı, 2018; Şahin, 2019).

Bireyde kendi yaşantıları yoluyla istendik davranış değişikliği meydana getirme süreci olan eğitimle kazandırılacak “istendik davranış”tan kasıt şüphesiz çağın gereklerine uygun bilgiyle donanmak olduğu kadar ferdi olunan millete özgü değerleri kazanmış olmaktır. Yani eğitimle çağdaşlaşma kadar nesiller arasındaki ortak düşünce, inanç ve yaşayış bağlantısını sağlayacak kültür aktarımı da hedeflenmelidir (San, 1988; Kavcar, 1999). Zira tarih, adı bilinen ancak mevcudiyetini kaybetmiş milletlerin örnekleriyle doludur.

Milletlerin değer yargıları, inançları, gelenek ve görenekleri kısacası hayatı algılama biçimleri olan kültürleri birbirinden farklıdır. Dolayısıyla her milletin eğitimden ve süreç sonundaki çıktı durumundaki öğrenciden beklentileri farklıdır. Bu açıdan eğitimin evrensel nitelikli olması kadar millî ve “kendine özgü” olması da büyük önem taşımaktadır.

Teknolojik gelişmelere rağmen hâlen dünyada en yaygın kullanılan ders araç gereçlerinin başında ders kitapları gelmektedir (Yılar, 2016; Doğan ve Torun, 2018). Bu açıdan eğitsel hedeflere ulaşmada üzerine en fazla görev düşen eğitim araçları ders kitaplarıdır. Dolayısıyla ders kitapları eğitimin kültür aktarımı işlevine hizmet edecek nitelikte olmalıdır.

Ders kitapları ülkenin eğitim politikalarının ve öğretim programlarında amaç ve hedeflere dönük idealize edilmiş görüşlerin uygulamadaki karşılıklarıdır (Bayram ve Elban, 2017). Yani ders kitapları eğitimin ülkedeki gerçek durumunu yansıtan aynalar olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda ders kitapları üzerine yapılacak araştırmaların genel olarak eğitim sistemindeki özelde ise derslerin içeriklerindeki ve uygulamalarındaki -varsa- eksikliklerin ve yanlışların tespitine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırma ile alana böyle bir katkı sunulmakla birlikte Türk dili, tarihi, edebiyatı, kültürü... açısından büyük önem taşıyan ve uzun bir süre Türklerin ilk yazılı kaynakları olarak kabul edilen Orhun Yazıtlarının (Alyılmaz, 2005; Alyılmaz, 2007) Türk eğitim sisteminin önemli ve uzun bir kısmını oluşturan temel eğitimdeki yerini göstermesi araştırmanın asıl önemli yanısıdır.

Yapılan alan yazın taramasında temel eğitim aşamasındaki derslere ait farklı düzeylerden ders kitaplarının içeriklerinin çeşitli açılardan değerlendirildiği araştırmalara (Pehlivan ve Kolaç, 2016; Yılar, 2016; Bayram ve Elban, 2017; Kaşkaya ve Duran, 2017; Arseven, Yolcu ve Kılıç, 2018; Barutçu ve Açık, 2018; Doğan ve Torun, 2018; Ecerkale ve Bayrak, 2018; Ünveren Kapanadze, 2018) rastlanmakla birlikte, temel eğitim ders kitaplarının bir arada değerlendirildiği ve Orhun Yazıtlarının bu kitaplardaki durumunun ortaya konulduğu herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın temel gerekçesini bu eksiklik oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırma temel eğitim ders kitaplarının incelenmesine dayalı yürütüldüğünden doküman incelemesine dayalı nitel bir araştırmadır. Doküman incelemesi, basılı ve elektronik materyallerin sistematik bir biçimde değerlendirilmesine dayanan bir araştırma yöntemidir (Bowen, 2009)

İncelenen Dokümanlar

Araştırma kapsamında 2018-2019 eğitim-öğretim yılı içerisinde ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde okutulan Türkçe, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Tarih, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ile Türk Dili ve Edebiyatı ders kitapları Orhun Yazıtları ile ilgili içerik ve görseller açısından incelenmiştir. İlgili ders kitapları Orhun Yazıtları ile ilgili bilgiler içerdiği varsayıldığından seçilmiştir.

Veri Analizi

Temel eğitim ders kitapları araştırma kapsamında incelenirken elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. “İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 227). Veri analizi sırasında ders kitaplarındaki metinler Orhun Yazıtları ile ilgili sözcükler temel alınarak ve görseller açısından değerlendirilmiştir. İçerik analizinde her bir araştırmacının seçilen kitapları araştırma amacı doğrultusunda ayrı ayrı incelemesiyle güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular tablolar hâlinde verilecektir.

Tablo 1. İlkokul Ders Kitaplarında Orhun Yazıtları İle İlgili İçerik

Sınıf	Ders Kitabı	Toplam Sayfa	Orhun Yazıtları İçerikli Toplam Sayfa	Geçiş Sıklığı (f)
1	Türkçe	160	-	-
1	Hayat Bilgisi	204	-	-
2	Türkçe	317	-	-
2	Hayat Bilgisi	246	-	-
3	Türkçe	304	-	-
3	Hayat Bilgisi	236	-	-
4	Türkçe	265	-	-
4	Sosyal Bilgiler	208	-	-
TOPLAM		1940	-	-

Tablo 1'e göre sekiz ilkököl ders kitabında toplam 1940 sayfa bulunmaktadır. İncelenen kitaplar içerisinde Orhun Yazıtları ile ilgili herhangi bilgiye rastlanmamıştır. Buna göre Orhun Yazıtları'ndan ilkököl düzeyinde bahsedilmediği anlaşılmaktadır.

Tablo 2. İlkokul Ders Kitaplarında Orhun Yazıtları İle İlgili Görseller

Sınıf	Ders Kitabı	Toplam Görsel	Orhun Yazıtları İle İlgili Görsel	Sayfa Numarası
1	Türkçe	356	-	-
1	Hayat Bilgisi	560	-	-
2	Türkçe	598	-	-
2	Hayat Bilgisi	461	-	-
3	Türkçe	270	-	-
3	Hayat Bilgisi	405	-	-
4	Türkçe	170	-	-
4	Sosyal Bilgiler	407	-	-
TOPLAM		3227	-	

Tablo 2'ye göre sekiz ilkököl ders kitabında toplam 3227 görsel bulunmaktadır. İncelenen ders kitapları içerisinde Orhun Yazıtları ile ilgili herhangi bir görsele rastlanmamıştır.

Tablo 3. Ortaokul Ders Kitaplarında Orhun Yazıtları İle İlgili İçerik

Sınıf	Ders Kitabı	Toplam Sayfa	Orhun Yazıtları İçerikli Toplam Sayfa	Geçiş Sıklığı (f)
5	Türkçe	254	-	-
5	Sosyal Bilgiler	205	-	-
6	Türkçe	288	-	-
6	Sosyal Bilgiler	257	7	10
7	Türkçe	262	-	-
7	Sosyal Bilgiler	256	3	4
8	Türkçe	251	-	-
8	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	224	-	-
TOPLAM		1997	10	14

Tablo 3'e göre sekiz ortaokul ders kitabında toplam 1997 sayfa bulunmaktadır. İncelenen kitaplar içerisinde 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında 7 sayfada 10 kez, 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında 3 sayfada 4 kez Orhun Yazıtları ile ilgili içeriğe yer verilmiştir. Buna göre incelenen

sekiz ders kitabından yalnızca ikisinde Orhun Yazıtları ile ilgili içeriğe çok kısıtlı bir biçimde yer verildiği anlaşılmaktadır.

Tablo 4. Ortaokul Ders Kitaplarında Orhun Yazıtları İle İlgili Görseller

Sınıf	Ders Kitabı	Toplam Görsel	Orhun Yazıtları İle İlgili Görsel	Sayfa Numarası
5	Türkçe	356	-	-
5	Sosyal Bilgiler	330	-	-
6	Türkçe	135	-	-
6	Sosyal Bilgiler	333	1	48
7	Türkçe	216	-	-
7	Sosyal Bilgiler	402	1	199
8	Türkçe	186	-	-
8	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	188	-	-
TOPLAM		2146	2	

Tablo 4'e göre sekiz ortaokul ders kitabında toplam 2146 görsel bulunmaktadır. İncelenen kitaplar içerisinde Orhun Yazıtları ile ilgili 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında 1 ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında 1 olmak üzere toplamda 2 görsele yer verilmiştir. Buna göre incelenen ders kitaplarında Orhun Yazıtları ile ilgili çok az görsele yer verildiği anlaşılmaktadır. İlgili görseller şu şekildedir:

Kök Türk KİTABELERİNDEN ÖĞÜTLER

Türk halkının yurt edineceği yer, Ötüken imiş. Türklerin Hakanı, Ötüken'de oturur ve oraya hükmeder ise orada hiçbir sıkıntı olmaz.

Çinliler, tatlı sözlerle ve yumuşak ipekli kumaşlarla halkı kandırıp kendilerine yaklaştırdıktan sonra fesatliklerini gösterip iyi, akıllı ve cesur kimseleri yaşatmazlar imiş.

Ey Türk halkı! Çinlilerin tatlı sözlerine yumuşak ipekli kumaşlarına kanıp çok sayıda öldün.

Ey Türk halkı! Açlığı, tokluğu düşünmezsin, bir de doyarсан açlığı hiç düşünmezsin. Böyle olduğu için seni besleyip doyuran hakanlarının sözlerini dinlemedin ve her yere gittin ve oralarda mahvol-dun, öldün.

Üstte mavî gök, aşağıda yağış yer yarattığında ikisi arasında insanoğlu yaratılmış. İnsanoğlunun üzerine atalarım, dedelerim Bumin ve İstemi Hakanlar tahta oturup Türk halkının devletini ve yasalarını düzenleyip yönetmişler. Dört bucağın düşman imiş. Ordular sevk ederek dört bucaktaki halkı kendilerine bağlamışlar. Doğu'da Kingan Dağlarına, Batı'da Demirkapı'ya kadar halklarını yerleştirmişler. Bu iki sınır arasındaki Kök Türkleri düzene sokarak hüküm sürmüşler.

Türk halkı, yok olmak üzere imiş, Türk tanrısı, Türk halkı yok olmasın diye babam İleriş Kağan'ı ve annem İlbilge Hatun'u göğün tepesinden tutup daha yükseğe kaldırmış. Babam, devletsiz halkı, Türk örf ve âdetini bırakmış ve halkı atalarının töresine göre yeniden eğitmişler.

Ey Oğuz beyleri, halkı iştin: Üstte gök çökmedikçe, altta yer delinmedikçe senin devletini ve töreni kim yıkıp bozabilir? (Talat Tekin, Orhun Yazıtları, s. 34-95)



Görsel 2.12: Kök Türk Kitabeleri

Görsel 1. 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında Bilge Tonyukuk Kitabelerinden birincisine ait görüntü (s. 48)

Demokraside esas olan insana verilen değer ve gösterilen saygıdır. Demokrasinin göstergelerinden biri de devletin halkın ihtiyaçlarını karşılmasıdır. Tarihimiz boyunca demokratik değerlere ait birçok uygulama görürüz. Köktürklerde insana verilen önemi ve sosyal devlet anlayışını Bilge Kağan Yazıtı'ndaki şu sözler açıkça gösterir:

"Türk milleti için gece uyumadım, gündüz oturdum. Çıplak milleti giydirdim, fakir milleti zengin ettim. Başka milletlerarasında onları pek üstün kıldım."

Eski Türk devletlerinde adalet bir devlet töresiydi. Hakan bile kanuna aykırı davranırsa cezalandırılırdı. Türk kültüründe "meşveret" kavramı vardır. Meşveret akıl toplamak demektir. Yani en doğruyu bulmak için birilerine danışılmasıdır. Bu işlem kurultayda yapılırdı. Kurultayda devletin siyasi, askerî ve ekonomik konuları ile ilgili görüşmeler yapılır, kararlar alınır. Kurultaya hakanın eşi de katılırdı.



Görsel 6.4: Bilge Kağan Yazıtı

Görsel 2. 7. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında Bilge Kağan Yazıtı'nın kopyasına ait görüntü (s. 199)

Tablo 5. Lise Ders Kitaplarında Orhun Yazıtları İle İlgili İçerik

Sınıf	Ders Kitabı	Toplam Sayfa	Orhun Yazıtları İçerikli Toplam Sayfa	Geçiş Sıklığı (f)
9	Türk Dili ve Edebiyatı	272	-	-
9	Tarih	222	4	10
10	Türk Dili ve Edebiyatı	319	7	9
10	Tarih	207	-	-
11	Türk Dili ve Edebiyatı	296	-	-
11	Tarih	224	-	-
12	Türk Dili ve Edebiyatı	280	8	11
12	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	273	-	-
TOPLAM		2093	19	30

Tablo 5'e göre sekiz lise ders kitabında toplam 2093 sayfa bulunmaktadır. İncelenen kitaplar içerisinde 9. sınıf Tarih ders kitabında 4 sayfada 10 kez, 10. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında 7 sayfada 9 kez, 13. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında 8 sayfada 11 kez Orhun Yazıtlarıyla ilgili içeriğe yer verilmiştir. Buna göre incelenen sekiz ders kitabının üçünde Orhun Yazıtlarının çok kısıtlı bir biçimde ele alındığı anlaşılmaktadır.

Tablo 6. Lise Ders Kitaplarında Orhun Yazıtları İle İlgili Görseller

Sınıf	Ders Kitabı	Toplam Görsel	Orhun Yazıtları İle İlgili Görsel	Sayfa Numarası
9	Türk Dili ve Edebiyatı	145	-	
9	Tarih	221	2	17, 104
10	Türk Dili ve Edebiyatı	154	2	21, 25
10	Tarih	174	-	-
11	Türk Dili ve Edebiyatı	227	1	Kapak
11	Tarih	181	-	-
12	Türk Dili ve Edebiyatı	187	3	20,249, 263
12	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkcülük	228	-	-
TOPLAM		1517	8	

Tablo 6'ya göre sekiz lise ders kitabında toplam 1517 görsel bulunmaktadır. İncelenen kitaplar içerisinde Orhun Yazıtları ile ilgili 9. sınıf Tarih ders kitabında 2, 10. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında 2, 11. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında 1 ve 12. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında 3 olmak üzere toplamda 8 görsele yer verilmiştir. Buna göre incelenen ders kitaplarında Orhun Yazıtları ile ilgili çok az görsele yer verildiği anlaşılmaktadır. İlgili görseller şu şekildedir:

Nüsmatik	Tarih içerisinde basılan paraları inceler (Görsel 1.6).
Paleografya	Yazıları, alfabeleri ve bunların zaman içerisindeki değişimlerini inceler.
Filoloji	Dillerin tarihini, gelişimini ve değişimini araştırır.
Epigrafi	Kitabeleri inceler.

Türklerin İlk Yazılı Belgeleri

Tarihte "Türk" adının geçtiği yazılı ilk metinler Orhun Kitabeleri'dir (Görsel 1.7). Bu kitabeler hakkında ilk bilgiler XIII. yüzyılda yaşayan Cuveynî'nin "Tarih-i Cihangüşa" isimli eserinde yer alır. Cuveynî, eserinde Uygur bölgesini gezerken rastladığı garip işaretlerle yazılmış taşlardan söz etmektedir. Daha sonra Danimarkalı Messerschmidt'in (Mesirşmit) 1721'de bu eseri göreberek Avrupa bilim camiasına tanıtması üzerine birçok bilim adamı bu yazıların kime ait olduğu hakkında tahminlerde bulunmuştur. Bu bilim insanlarının bazıları bu yazıların; Prusyalılara, İskitlere, Yunanlara ve Latinlere ait olduğunu ileri sürmüştür. Bölgeye giden birçok araştırmacı burada kazılar yaparak yeni kalıntıları tespit etmiştir. Kitabelerin okunuşunu ilk çözen Danimarkalı Dil Bilimci W. Thomsen (V. Tomsen) olmuş ve bu abidelerin Türklere ait olduğunu tüm dünyaya duyurmuştur. Orhun Kitabeleri hakkında yapılan bilimsel çalışmaların sonucunda; Türklerin yaşantılarına, töresine, kültürüne ve devlet yönetimine dair bilgiler bulunmuştur (Gömeç, 2000, s.64-65'ten düzenlenmiştir).



Görsel 1.7
Moğolistan-Höşöö Tsaydam Müzesindeki Kültigin Yazıtı

YORUMLAYALIM

Görsel 3. 9. sınıf Tarih ders kitabında Köl Tigin Yazıtı'nın batı yüzüne ait görüntü (s. 17)



Görsel 4.14
Orhun Yazıtlarından biri
(Moğolistan)

Türk kağanları ülkelerinde adaletin sağlanmasına büyük önem vermiştir. Orhun Kitabelerinde (Görsel 4.14) töre kelimesinin, on bir yerde geçmesi ve bunun altısının il ile birlikte kullanılmış olması bunun bir göstergesidir. Ayrıca devletin varlığını devam ettirmesi, törelere bağlılık ile ilişkilendirilmiştir. Devlet ile törenin eş değer olduğunu, abidelerdeki şu cümleler açıklamaktadır: "Ey Türk budunu (milleti), devletini, töreni kim bozabilir." Törenin en önemli değeri olan adalet de bu yüzden mülkün yani devletin temeli kabul edilmiştir. Devlet teşkilatlanmasında düzenleyici bir role sahip olan töre, kağanın hem keyfi hareket etmesini engellemiş hem de halkına adil davranması için bir kontrol mekanizması olmuştur.

Görsel 4. 9. sınıf Tarih ders kitabında Bilge Kağan Yazıtı'nın kopyasına ait görüntü (s. 104)

◆ İslamiyet'in Kabulünden Önceki Türk Edebiyatı Ürünlerinden Örnekler

Bilge böğü yunçadı
Ajun anı yunçadı
Erdem eti tunçadı
Yerke tegip sürtülür

Sağū'dan

Yükntüp manga imledi
Közüm yaşın yamladı
Bağrım başın emledi
Elkin bolup ol keçer

Koşuk'tan



Kök Türk Yazıtları'ndan

Görsel 5. 10. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında Bilge Tonyukuk Yazıtı'nın birincisine ait görüntü (s. 21)

■ TÜRK YAZI DİLİNİN TARİHİ GELİŞMESİ

Kök Türk Alfabesi

Uygur Alfabesi

Kiril Alfabesi

Arap Alfabesi

Latin Alfabesi

Aa Bb Cc Çç Dd Ee Ff Gg Ğğ
Hh İı İi Jj Kk Ll Mm Nn
Oo Öö Pp Rr Ss Şş Tt
Uu Üü Vv Yy Zz

ESKİ TÜRKÇE

Görsel 6. 10. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabındaki ilgili görüntü (s. 25).



Görsel 7. 11. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabının kapağındaki Bilge Tonyukuk Yazıtlarından birincisine ait görüntü



Metin ve Türle İlgili Açıklamalar

Dil; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış, kendi doğal yapısı ve kuralları içerisinde yaşayan ve gelişen, canlı bir varlık, sosyal bir kurumdur. Her dilin doğuşu, ortaya çıkışı, gelişimi ve kullanılışı zorlamayla değil, kendi doğal yapısı, işleyişi ve kuralları doğrultusunda gerçekleşir. Bütün doğal diller; her canlı varlık gibi doğar, büyür, gelişir, değişir ve ölür. Bir dildeki değişim o dilin kendi iç ve dış dinamikleri ile gerçekleşir.

Bir dil, kendi kuralları içerisinde ses, söz varlığı ve şekil bakımından zamanla değişebilir. Örneğin; "kel- > gel-", "kö-nül > gönül", "edgü > eygü > eyü > eyi > iyi" ... Kimi zaman da bir dildeki bazı kelimeler anlam değişmesine uğrayabilir. Örneğin; "yavuz" kelimesi eski Türkçede "kötü, hırsız" anlamlarına sahipken günümüzde "yiğit, iyi, gürbüz, güzel" anlamlarını karşılar.

Bir dildeki değişim çoğunlukla konuşma dilinde başlayıp daha sonra da yazı dilini etkiler. Çünkü konuşma dilindeki değişim yazı diline oranla daha hızlı olur. Yazı dili durağan, konuşma dili ise dinamik olduğu için zamanla yazımla söyleyiş arasındaki fark büyür ve yazı dilinde reform yapma ihtiyacı ortaya çıkar.



Görsel 8. 12. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında Bilge Tonyukuk Yazıtlarına ait görüntü (s. 20)



Görsel 9. 12. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında Köl Tigin Yazıtı'nın batı yüzüne ait görüntü (s. 249)



Görsel 10. 12. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabında Köl Tigin Yazıtı'nın batı yüzüne ait görüntü (s. 263)

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma ile temel eğitim ders kitaplarında Orhun Yazıtlarının durumu tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında ilkökul düzeyinde 8, ortaokul düzeyinde 8 ve lise düzeyinde 8 ders kitabı olmak üzere toplamda 24 ders kitabı Orhun Yazıtlarıyla ilgili içerik ve görsel açısından değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda ilkökul ders kitaplarında Orhun Yazıtlarıyla ilgili herhangi bir içerik ve görsele rastlanmazken, ortaokul düzeyinde iki kitabın (6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler) 10 sayfasında 14 kez Orhun Yazıtlarıyla ilgili içeriğe yer verildiği, ilgili içeriğin yalnızca iki görselle desteklendiği; lise düzeyinde ise üç kitabın (9. sınıf Tarih, 10. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı, 12. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı) 19 sayfasında 30 kez Orhun Yazıtlarıyla ilgili içeriğe yer verildiği ve ilgili içeriğin sekiz görselle desteklendiği tespit edilmiştir. Kültür aktarımının ve Orhun Yazıtlarının Türk kültürü açısından önemi düşünüldüğünde temel eğitim ders kitaplarının Orhun Yazıtlarıyla ilgili içerik ve görsel açısından oldukça yetersiz olduğu görülmektedir. İlkokulda Orhun Yazıtları ile ilgili herhangi bir içerik ya da görsele yer verilmemiş olması oldukça düşündürücüdür. Gürel ve Çetin (2018) sosyal bilgiler dersinin kültür aktarımı açısından oldukça önemli olduğunu belirttikleri araştırmalarında mevcut ders içeriğinin kültürel konulara yer verme açısından yetersiz olduğunu, bu yetersizliğin teknolojinin ve küreselleşmenin kültür üzerinde yarattığı yıkımı engellemede okulun gücünü azalttığını vurgulamışlardır. Bu açıdan bakıldığında gerek ilkökul ders kitaplarında Orhun Yazıtlarından hiç bahsedilmemesinin, gerekse ortaokul ve lise ders kitaplarında oldukça sınırlı bir biçimde bahsedilmesinin benzer bir sonuca hizmet edeceği düşünülmektedir.

Ortaokul Türkçe ders kitaplarında Orhun Yazıtlarından hiç bahsedilmemiş olmasının bu dersin doğasına ve varlık sebebine aykırı bir durum olduğu düşünülmektedir. Çünkü Millî Eğitim Bakanlığına (MEB, 2019) göre Türkçe dersinin özel amaçları arasında “millî, manevî, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi” yer almaktadır. Yılar’a (2016) göre de çoğunlukla ders kitapları üzerinden yürütülen Türkçe derslerinde ders kitaplarının değer aktarımı açısından önemli yeri vardır. Bu bakımdan ortaokul Türkçe ders kitaplarının dersin amaçlarına hizmet etmediği açıktır.

Temel eğitim ders kitaplarının Orhun yazıtlarıyla ilgili mevcut durumu ışığında ders kitaplarının ortak tarih ve gelecek bilinci oluşturabilmesi ve kültür aktarımına katkı sağlayabilmesi adına Orhun Yazıtları ile ilgili içeriğinin yetersiz olduğu ve gözden geçirilmeye ihtiyaç duyduğu değerlendirilmektedir. Zira Kaplankıran'a (2017) göre de ders kitaplarında Köktürk Yazıtları'na yer verilmesi Türk dünyasında ortak kimlik inşası ve kolektif bilincin gelişmesi açısından önemlidir. Yapılacak farklı araştırmaların Türkçenin ve Türk kültürünün temel kaynaklarının ders kitaplarındaki yerinin tespitine ve böylelikle eğitim sistemi ile ilgili daha sağlıklı değerlendirmelere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

EXTENDED ABSTRACT

**The Place of Orkhon Inscriptions in Basic Education
Course Books**

*

Osman Mert - Kürşad Çağrı Bozkırlı - Harun Şahin - İlhan Akgün
Atatürk University, Kafkas University, Council of Higher Education, National Education Ministry

Learning about the culture of the nation in which one is born is actually a process of developing an identity that helps individuals gain a specific (in fact, a nation-specific) perspective of life and become a part of the nation, thinking as “we” instead of “I” (Mora, 2008; Mert, Bay, Alyılmaz and Akbaba, 2010; Alyılmaz and Alyılmaz 2014). This process leaves such long-lasting impressions on the person that, for instance, “We prefer living in poverty in our own society while it is possible to have a much more prosperous life in another community. Because this poverty among friends makes us happier than the prosperity among foreigners” (Gökalp, 2015, p. 37). Thus, it can be said that a common culture convenes people around the feelings of happiness and sadness and particularly around the desire for a common future.

Cultures of nations, including their value judgments, beliefs, and traditions, all of which make up their perception of life, are different from each other. Therefore each nation has different expectations from education and from students who are the outputs of this process. In this respect, it is very important for education both to have universal qualities and to be national and “specific”.

In spite of all technological developments, course books are still one of the most commonly used educational tools in the world (Yılar, 2016; Doğan and Torun, 2018). Accordingly, the educational tools that play the biggest part in attaining educational goals are course books. Therefore, coursebooks must be qualified enough to serve the educational function of culture transfer.

The orientation of courses is the practical equivalence of idealized views towards the objectives and objectives of educational policies and curricula (Bayram and Elban, 2017). That is, course books can be defined as the mirrors that reflect the actual status of education in the country. In

that sense, it is believed that the researches on course books shall contribute to identifying the shortcomings and mistakes, if any, generally in the educational system and specifically in course contents and practices. This research is aimed at making a similar contribution to the field, but most importantly, at indicating the place of Orkhon Inscriptions, which is highly significant in terms of Turkish language, history, literature and culture, and has for a long time been considered to be the first written resources of Turks (Alyılmaz, 2005; Alyılmaz, 2007), in the basic education which is a major and long-lasting part of the Turkish educational system.

Method

Since the research is based on a review of the basic education course books, it is qualitative research centered on document review. Document review is a research method in which printed and electronic materials are systematically evaluated (Bowen, 2009).

Documents under Review

The research included a review of Turkish, Life Sciences, Social Sciences, History, Turkish Republic Revolution History, and Kemalism and Turkish Language and Literature course books, which are taught in primary, secondary and high schools in 2018-2019 academic year, in terms of their content and visuals related to Orkhon Inscriptions. The related course books were chosen because they were assumed to include information regarding Orkhon Inscriptions.

Data Analysis

While the basic education course books were being reviewed as part of the research, the obtained data were analyzed using the content analysis method. "The basic process in content analysis is to gather data that are similar to each other within the framework of specific concepts and themes and to edit and interpret them in a way that a reader can understand" (Yıldırım and Şimşek, 2008, p. 227). During data analysis, the texts in coursebooks were evaluated with respect to the words and the visuals

related to Orkhon Inscriptions. The reliability of content analysis was ensured by having each one of the researchers review the selected course-books separately in line with the purpose of the research.

Conclusion and Discussion

This study is aimed at determining the place of Orkhon Inscriptions in basic education coursebooks. As part of the research, a total of 24-course-books, including 8 at primary, 8 at secondary, and 8 at high school levels were evaluated with regard to their content and visuals related to Orkhon Inscriptions. As the conclusion of the research, it was determined that primary school course books did not have any content or visuals regarding Orkhon Inscriptions, while two books at secondary school level (Social Sciences, 6th and 7th grade) had contents related to Orkhon Inscriptions in 14 places in 10 pages which were supported by only two visuals. Three books at high school level (History, 9th grade, Turkish Language and Literature in 10th grade, Turkish Language and Literature in 12th grade) had contents related to Orkhon Inscriptions in 30 places in 19 pages, which was supported by eight visuals. Considering the importance of culture transfer and Orkhon Inscriptions for Turkish culture, it can be said that basic education course books have obviously inadequate content and visuals related to Orkhon Inscriptions. It is rather disturbing that primary school course books do not have any content or visuals regarding Orkhon Inscriptions. In their research where Gürel and Çetin (2018) stated that the social sciences course is very important in terms of culture transfer, they have emphasized that the current course content is inadequate with regard to cultural topics which makes the school more ineffective in fighting with the destruction that technology and globalization cause on the culture. It is believed, looking at the same perspective, that making no mention of Orkhon Inscriptions in primary school course books and making very limited references in secondary and high school course books will serve a similar purpose.

It is thought that making no mention of Orkhon Inscriptions in secondary school Turkish course books is something that is against nature and reason for being of this course. Because the Ministry of National Education

(MEB, 2019) has stated that the specific purposes of Turkish lessons include “ensuring that students give importance to national, moral, ethical, historical, cultural and social values and reinforcing their national feelings and beliefs”. Yılar (2016) also argues that coursebooks play an important role in value transfer, given that Turkish lessons are mostly taught by using course books. Therefore, it is clear that secondary school Turkish course books do not serve the purposes of the course.

In the light of the current condition of basic education course books regarding Orkhon inscriptions, it is concluded that coursebooks have insufficient content with regard to Orkhon inscriptions for the sake of creating a common history and future awareness and helping the transfer of culture and that such content needs further review. Because Kaplankıran (2017) also emphasizes that making references to Köktürk Inscriptions in coursebooks is important in building a common identity and developing collective conscious in the world of Turks. It is believed that further researches to be made in the future will contribute to finding out the place of the basic resources of Turkish language and culture in course books and thus to making healthier assessments of the education system.

Kaynakça / References

- Alyılmaz, C. (2005). *(Kök)türk harfli yazıtların izinde*. Ankara: Karam.
- Alyılmaz, C. (2007). *Orhun Yazıtlarının bugünkü durumu*. Ankara: Kurmay.
- Alyılmaz, C. ve Alyılmaz, S. (2014). Amirbek Turatoviç Muratov’dan Yeni-sey’e sesleniş. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 68-84.
- Arseven, A., Yolcu, F. ve Kılıç, A. Ş. (2018). Ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin değer eğitimi açısından incelenmesi. *Karadeniz Araştırmaları*, 15(58), 205-222.
- Barutçu, T. ve Açıık, F. (2018). Çocuk edebiyatı ürünlerinde yer alan deyimlerin kültür aktarımındaki rolü ve Türkçe ders kitaplarındaki deyimlerle örtüşme düzeyi. *bilig*, 86, 183-209.
- Bayram, B. ve Elban, M. (2017). Türkçe ders kitaplarında milli kimliğe ilişkin unsurların incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 21, 19-27.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.

- Doğan, Y. ve Torun, F. (2018). Sosyal bilgiler ders kitapları nereye doğru gidiyor? *JILSES*, 4(2), 111-125.
- Ecerkale, N. ve Bayrak, Ö. (2018). Türkçe 7. sınıf ders kitabındaki metinlerin değerler bağlamında incelenmesi. *JILSES*, 4(2), 277-287.
- Er, O. ve Bozkırlı, K. Ç. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının eski Türk eserlerine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Kafkas Üniversitesi örneği. *I. Multidisipliner Akademik Çalışmalar Sempozyumu Tam Metin Bildiriler Kitabı*. 135-144.
- Gökalp, Z. (2015). *Türkçülüğün esasları*. (haz. S. Çobanoğlu). (2. Baskı). Ankara: Ötüken.
- Gürel ve Çetin, T. (2018). Sosyal bilgiler dersi ve kültür aktarımında edindiği rol üzerine bir inceleme. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 6(2), 22-40.
- Kaplankıran, İ. (2017). Kazakistan'daki ortaokul ana dili ders kitaplarında yer alan Köktürkçe unsurlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(1), 406-438.
- Kaşkaya, A. ve Duran, T. (2017). İlkokul Türkçe ders kitaplarının değer aktarımı açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 417-441.
- Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve eğitim*. (3. Bsm). Ankara: Engin.
- Kolaç, E. (2010). Hacı Bektaş Veli, Mevlana ve Yunus felsefesiyle Türkçe derslerinde değerler ve hoşgörü eğitimi. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 55, 193-208.
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- MEB. (2018). *1. sınıf hayat bilgisi ders kitabı*. Ankara: Kök-E.
- MEB. (2018). *1. sınıf türkçe ders kitabı*. Ankara: Kök-E.
- MEB. (2018). *10. sınıf tarih ders kitabı*. Ankara: İlke.
- MEB. (2018). *10. sınıf Türk dili ve edebiyatı ders kitabı*. Ankara: MEB.
- MEB. (2018). *11. sınıf tarih ders kitabı*. Ankara: MEB.
- MEB. (2018). *11. sınıf Türk dili ve edebiyatı ders kitabı*. Ankara: Ekoyay.
- MEB. (2018). *12. sınıf türk dili ve edebiyatı ders kitabı*. Ankara: Tuna.
- MEB. (2018). *12. sınıf Türkiye Cumhuriyeti inkılap tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabı*. Ankara: MEB.
- MEB. (2018). *2. sınıf hayat bilgisi ders kitabı*. Ankara: SDR Dikey.
- MEB. (2018). *2. sınıf Türkçe ders kitabı*. Ankara: Koza.
- MEB. (2018). *3. sınıf hayat bilgisi ders kitabı*. Ankara: Evrensel İletişim.

- MEB. (2018). 3. sınıf Türkçe ders kitabı. Ankara: SDR Dikey.
- MEB. (2018). 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı .Ankara: Tuna.
- MEB. (2018). 4. sınıf Türkçe ders kitabı. Ankara: MEB.
- MEB. (2018). 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı. Ankara: Anadol.
- MEB. (2018). 5. sınıf Türkçe ders kitabı. Ankara: MEB.
- MEB. (2018). 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı. Ankara: MEB.
- MEB. (2018). 6. sınıf Türkçe ders kitabı. Ankara: Eksen.
- MEB. (2018). 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı. Ankara: MEB.
- MEB. (2018). 7. sınıf Türkçe ders kitabı. Ankara: Tuna.
- MEB. (2018). 8. sınıf T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı. Ankara: Top.
- MEB. (2018). 8. sınıf Türkçe ders kitabı. Ankara: MEB.
- MEB. (2018). 9. sınıf tarih ders kitabı. Ankara: MEB.
- MEB. (2018). 9. sınıf Türk dili ve edebiyatı ders kitabı. Ankara: Sonuç.
- Mert, O., Bay, E., Alyılmaz, S. ve Akbaba, S. (2010). Öğretmen adaylarının eski Türk eserlerine ilişkin farkındalık ve tutum düzeylerinin incelenmesi. 8. Uluslararası Türk Dünyası Sosyal Bilimler Kongresi Bildiri Kitabı. 203-214.
- Mert, O., Alyılmaz, S., Bay, E. ve Akbaba, S. (2009). Orhun Yazıtlarındaki toplumsal değerlerin öğretmen adayları tarafından algılanma düzeyi üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 279-287.
- Mora, N. (2008). Medya ve kültürel kimlik. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-14.
- Pehlivan, A. ve Kolaç, E. (2016). Açık - örgün eğitim sosyal bilgiler ders kitapları ve öğretim programında somut olmayan kültürel miras öğeleri. *Turkish Studies*, 11(19), 655-670.
- San, İ. (1988). Kültür aktarımı ve çağdaş kültür sorunu içinde sanat eğitiminin yeri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(2), 137-145.
- Şahin, N. (2019). Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının karakter ve değerler eğitimi dersine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 1058-1090. DOI: 10.26466/opus.569630
- Ünveren-Kapanadze, D. (2018). Dil ve kültür aktarımında işlevsel bir araç olarak ders kitapları: Türkçe ders kitapları örneği. *Turkish Studies*, 13(27), 1575-1592.

- Yılar, R. (2016). İlettiği değerler açısından ilkokul Türkçe ders kitaplarındaki metinler üzerinde incelemeler. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 490-506.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Mert, O., Bozkırlı, K. Ç., Şahin, H. ve Akgün, İ. (2019). Temel eğitim ders kitaplarında Orhun Yazıtlarının durumu. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 551-571. DOI: 10.26466/opus.602977

Demokrasinin Sermaye Piyasaları Üzerinde Etkisi: OECD Ülkeleri Üzerine Bir İnceleme

DOI: 10.26466/opus.581662

*

Osman Emre Arlı* - **Erkan Poyraz**** - **Hatice Hicret Özkoç*****

* Öğr. Gör., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla Meslek Yüksekokulu / Muğla / Türkiye

E-Posta: emrearli@mu.edu.tr

ORCID: [0000-0002-7756-9372](https://orcid.org/0000-0002-7756-9372)

** Prof. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi / Muğla / Türkiye

E-Posta: poyraz@mu.edu.tr

ORCID: [0000-0002-6442-4705](https://orcid.org/0000-0002-6442-4705)

*** Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi / Muğla / Türkiye

E-Posta: hatice.ozkoc@mu.edu.tr

ORCID: [0000-0003-0037-4603](https://orcid.org/0000-0003-0037-4603)

Öz

Bu araştırmada demokrasinin sermaye piyasaları üzerindeki etkileri ampirik olarak incelenmiştir. Ülkenin demokratik yönetim düzeyinin, sermaye piyasasında gösterge olan borsa endeksleri ile ilişkisi olabileceği düşünülmektedir. Ülkelerin demokrasinin seviyelerini belirlemek adına önemli üç çalışma yapılmaktadır. Bu çalışmalar içinden ülkelerin demokrasi seviyesinin bir göstergesi olan The Economist Dergisinin Ekonomi İstihbarat Biriminin (EIU) demokrasi endeksi baz alınmıştır. Ülkelerin sermaye piyasaları için ise gösterge olarak borsa endeksi ele alınmıştır. Araştırmada yer alan ülkelerin sermaye piyasalarındaki önemli borsa endekslerine yer verilmiştir. Araştırmada Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) üye ülkeleri seçilmiş, 2010-2018 yılları arasındaki yıllık verilerden bir panel veri seti oluşturulmuştur. Oluşturulan bu panel veriler sırasıyla; Hausman testi, birimler arası korelasyon testleri, panel birim kök testi, Westerlund (2008) panel eşbütünlük analizi ve panel ARDL tahminci ile analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucu demokrasi ile borsa endeksi eşbütünlük olduğu, demokrasi ile borsa endeksi arasında uzun dönemli bir ilişki olduğu, kısa dönemde bir ilişkinin varlığından söz edilemeyeceği sonuçları ortaya koyulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Demokrasi, Sermaye Piyasaları, Panel Eşbütünlük, Panel ARDL*

The Effect of Democracy on Capital Markets: An Investigation in OECD Countries

*

Abstract

In this study, the effects of democracy on capital markets are examined empirically. It is thought that the level of democratic governance of the country may be related to the stock market indices which are indicative in the capital market. Three important studies are carried out to determine the democratic levels of the countries. These studies are based on the index of democracy of the Economic Intelligence Unit (EIU) of The Economist, which is an indicator of the level of democracy of the countries. For the capital markets of the countries, the stock market index is considered as an indicator. In this research, the member countries of the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) were selected and a panel of data was created from the annual data for 2010-2018. This panel data created respectively; Hausman test, inter-unit correlation tests, panel unit root test, Westerlund (2008) panel cointegration analysis and panel ARDL estimator were analyzed. As a result of the analyzes, it has been revealed that democracy and stock market index are cointegrated, there is a long term relationship between democracy and stock market index and it cannot be mentioned that there is a relationship in short term.

Keywords: *Democracy, Capital Markets, Panel Cointegration, Panel ARDL*

Giriş

Tasarruf sahipleri tasarruflarını, para ve sermaye piyasalarında değerlendirebilmektedir. Bu bazen yurtiçi yerleşik piyasalar olabileceği gibi yatırım ortaklıkları, fon şirketleri, bankalar, aracı kurumlar vb. kurumlar sayesinde yurtdışı piyasalarda da tasarrufları yatırıma dönüştürme imkanı sağlanmaktadır. Küreselleşme ve teknolojik gelişmeler sayesinde yatırımcılar, bir ülkenin finansal piyasalarında olan yatırımını çok kısa sürede başka bir ülkenin finansal piyasasına aktararak yatırıma dönüştürme imkanına sahip olmuştur. Şüphesiz bu durumun önemli sebeplerinden bir diğeri finansal piyasaların entegrasyonudur. Ülkeler küresel sermaye hareketlerinden pay alabilmek adına para ve sermaye piyasalarında önemli reformlar yapmışlardır.

Yatırımcılar bir ülkedeki finansal piyasalarda yatırımlarını şekillendirirken yalnızca finansal piyasa hareketlerine bakmadıkları, aynı zamanda ülkenin makroekonomik değişkenlerine, politik ve siyasi risklerine, hukuki yapısına da odaklandıkları yapılan birçok araştırmada görülmektedir. Bu nedenle ülkeler 1980'li yıllardan itibaren finansal piyasaların entegrasyonuna önem verirken aynı zamanda yatırımcıların, ülkelerini güvenilir bir ülke olarak görmeleri için siyasi ve politik reformları da gerçekleştirmeye başlamışlardır. Bu çerçevede yatırımcıların küresel sermaye piyasalarındaki hareketlerinde, ülkedeki yönetim biçimi olan demokrasinin etkisi, bu çalışmanın konusu olarak seçilmiştir.

En basit tanımı ile demokrasi, halkın kendi kendini yönetmesi olarak ifade edilmektedir. Herkes tarafından demokrasinin ölçütü tam bir uzlaşma ile belirlenemese de demokrasinin ölçülmesiyle ilgili bazı kuruluşların çalışmaları olduğu görülmektedir (Şahin, 2017, s.47).

Bu ölçümlerden ilki Freedom House tarafından 1972'den bu yana ülkelerin "siyasal haklar" ve "sivil özgürlükler"ine göre demokrasi düzeylerini belirlemektedir. Ülkelerin demokrasi seviyelerini gösteren diğer bir endeks ise Polity Demokrasi Endeksidir. 1946 – 2013 yılları arasında ülkelerin otokratik ve demokratik puanlamasını yapmaktadır. Son olarak The Economist Dergisinin Ekonomist İstihbarat Birimi (EIU) tarafından oluşturulan demokrasi endeksidir. Endekse göre demokrasi, beş kriter çerçevesinde değerlendirilmektedir. Bu kriterler; seçim süreci ve çoğulculuk, hükümetin işleyişi, politik katılım, politik kültür ve sivil özgürlüklerdir.

EIU tüm bu kriteri bir arada değerlendirerek genel bir skor oluşturmuş ve ülkelerin demokratikleşme durumlarını belirlemiştir. Genel skordardan yola çıkarak ülkeleri dört kategoriye ayırmıştır. 0-4 arası skora sahip ülkeler “otoriter rejim”, 4-6 arası skora sahip ülkeler “hibrit rejim” 6-8 arası skora sahip ülkeler “hatalı demokrasi” ve 8-10 arası skora sahip ülkeler “tam demokrasi” şeklinde sınıflandırılmıştır.

Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) üye ülkeleri üzerine yapılan bu araştırmada demokrasinin, sermaye piyasaları üzerindeki etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışma üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde literatür özeti, ikinci bölümde yapılan panel veri analizleri ve son bölümde sonuç ve değerlendirme yer almaktadır.

Literatür Taraması

Literatür incelediğinde demokratikleşme düzeyi ile ekonomik kalkınma ve ekonomik büyüme arasında bir ilişkiden söz edilmektedir (Lipset, 1959; Olson, 1996). Demokratikleşme ile bir çok makroekonomik gösterge arasındaki ilişkinin incelendiği ve bir çoğunun bir fikir birliğine varılamadığı söylenebilir. Fakat demokratikleşme ile finansal piyasalar arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışma oldukça azdır. Bu nedenle amprik çalışmanın literatüre katkısı olacağı düşünülmektedir.

Akkaya'nın (2018, s. 22) yaptığı çalışmada demokrasinin finansal piyasalar ile ilişkisi ele alınmış, Borsa İstanbul-100 Getiri Endeksi ile demokrasi kalitesi ve basın özgürlüğü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Lehkonen ve Heimonen'in (2015, s.23) çalışmasında demokrasi düzeyi ile politik risklerin borsa performansları üzerindeki etkisini araştırmışlardır. 2000-2012 yılları arasında kapsayan çalışmada 49 finansal piyasa ile demokrasi ve politik risklerden oluşan bir panel veri oluşturulmuştur. Demokrasi seviyesinin borsa getirileri üzerinde etkisi olduğuna dair kanıtlar sunulmuştur.

Mobarak'in (2005, s. 359) Müslüman ülkeler üzerine yaptığı çalışmada ekonomik büyüme, oynaklık ve demokrasi ilişkisi incelenmiş ve demokratikleşme düzeyi ile kalkınma arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.

Tavares ve Wacziarg'in (2001, s.1341) 65 ülke üzerinde yaptığı araştırmada demokrasi, insan sermayesi birikimini iyileştirmekte ve gelir dağılımı eşitsizliğini azaltarak büyümeyi teşvik ettiği yönünde bulgular saptamışlardır.

Jacob ve Osang'a (2016, s.21) göre demokrasi ile ekonomik büyüme arasında bir ilişki yoktur. Elli yıllık 160'dan fazla ülke üzerinde zaman serisi verileri kullanılarak yaptıkları araştırmada demokrasinin ekonomik büyüme üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etki söz konusu değildir. Fakat kamu kurum kurumlarının kalitesi ve siyasi rejimlerin istikrarını ölçen değişkenlerin ekonomik büyüme üzerinde anlamlı ve olumlu bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Baum ve Lake'nin (2003, s.345) 30 yıllık ve 128 ülkeden oluşan panel veriler ile yaptıkları araştırmada, demokrasinin ekonomik büyüme üzerinde önemli bir doğrudan etkisinin olmadığını; fakat demokrasinin, gelişmemiş ülkelerde yaşam beklentisinin artması ile az gelişmiş ülkelerde ise orta öğretimin artırılması yolu ile ekonomik büyümeye dolaylı etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Asongu'nun (2014, s.109) 34 Afrika ülkesi üzerinde yaptığı araştırmada; din, gelir düzeyi, siyasi rejimlerin ülkelerin finansal gelişmesine olan etkisini incelemiştir. Buna göre; otoriter rejimler, finansal aracı sektörlerin derinliği, faaliyetleri ve büyüklüğü bakımından gelişimini destekleyen politikaları etkileme eğiliminde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Zouhaier ve Karim'e (2012, s.238) göre Orta Doğu ve Kuzey Afrika (MENA) Bölgesindeki 11 ülkenin 2000-2009 yılları arasındaki verileri kullanarak yaptıkları araştırmada, demokrasi ile yatırımlar arasında, sivil özgürlükler ile de ekonomik büyüme arasında önemli pozitif bir etki olduğunu ayrıca, siyasi haklar ile yatırım arasında pozitif bir etkileşimin olduğunu tespit etmişlerdir.

Ray ve Ray'in (2011, s.20) 1980-81 ile 2009-10 yılları için Hindistan'da yaptıkları eş bütünleşme analizinde ekonomik büyüme ve demokrasi arasında uzun dönemli ve çift yönlü nedensellik ilişkisi tespit etmişlerdir.

Başka bir çalışmada farklı bir değişken ile Kalaycı ve Adtan (2012, s.215) demokrasi ve dış ticaret ilişkisini tespit etmek istemişler, OECD ve MENA ülkelerinde genişletilmiş çekim modeli kullanarak 1997-2006 yıllarını analiz etmişlerdir. Sonuçlara göre ülkeler arası ikili ticaret demokrasiden etkilenmektedir.

Beşkaya ve Manan'a (2009, s. 72) göre demokrasi ile ekonomik performans arasında kesin bir ilişkiden söz edilememektedir. 1970-2005 yılları arasında Türkiye üzerine yaptıkları zaman serilerinde eş bütünleşme analizlerinde demokrasinin ekonomik performansı doğrudan etkilemediği fakat ekonomik özgürlüklerin, ekonomik performansı pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Şahin'e (2017, s.55) göre 7 geçiş ekonomisi ülkesinde yapılan çalışmada 1995-2015 dönemine ait veriler analiz edilmiş, demokrasi endeksi ile ekonomik büyüme arasında anlamlı ve uzun dönemli bir etkileşim olduğu tespit edilmiştir.

Diğer bir çalışmada demokrasinin gelir dağılımı üzerindeki etkisi araştırılmıştır. 63 gelişmiş ve gelişmekte olan ülke üzerinde yapılan çalışmada, Artan ve Kalaycı'ya (2014, s.83) göre demokrasi seviyesindeki artış, gelişmekte olan ülkeler için gelir dağılımı adaletsizliğini arttırmış, gelişmiş ülkelerde ise demokrasi seviyesindeki artış gelir dağılımı adaletsizliğini azaltıcı etkiye sahip olmuştur.

Farklı bir bakış açısıyla yapılmış bir çalışmada iktisadi büyümenin demokrasi üzerindeki etkisi araştırılmış, Başar ve Yıldız'a (2009, s.69) göre iktisadi büyüme, demokrasiyi uzun dönemde etkilemektedir. Türkiye üzerinde yaptıkları çalışmada 1923-2003 dönemlerini ele alan bir zaman serisi analizi yapmışlardır. Gayri safi milli hasılda meydana gelen artış demokrasi endeksine pozitif etki yaratmaktadır.

Türkiye üzerinde yapılan başka bir çalışmada Koçak ve Uzay'a (2017, s.719) göre demokrasinin, ekonomik büyüme üzerindeki etkisi pozitif ve anlamlıdır sonucuna ulaşmışlardır. 1975-2014 yıllarını kapsayan bu çalışmada eş bütünleşme testleri kullanılmış ve demokrasinin ekonomi üzerindeki etkilerinin uzun dönemde pozitif olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Gelir ve demokrasi üzerine yapılan bir çalışmada Acemoglu vd. ne (2008, s.836) göre gelir ve demokrasi arasında pozitif bir korelasyon olsa da nedensel bir etkinin olmadığını ortaya koymuştur.

Williams'ın (2017, s.654) çalışmasında 1982-2011 dönemleri için 78 ülkenin panel verisini kullanmıştır. Buna göre demokrasinin, finansal gelişme ve ekonomik büyüme arasındaki ilişki üzerinde bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Analiz ve Bulgular

Veri Seti

Demokrasinin sermaye piyasaları üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla, OECD üyesi 36 ÷lke araştırmanın konusu olmuştur. Literatürde, ÷lkelerin demokrasi düzeyini ölçen üç farklı demokrasi endeksi gör÷lmektedir. Bu araştırmalar kapsadığı yıllar bakımından, her yıl araştırmaya dahil olan ÷lkelerin demokrasi düzeylerini farklı yollardan ele almakta ve çeşitli kriterlere göre bir skor belirlemektedirler. Bu araştırmada, The Economist Dergisi Ekonomi İştiharat Birimi (EIU) tarafından yapılan demokrasi endeksinin toplam skor bölümü kullanılmıştır. EIU'nun yayınladığı demokrasi endeksi verileri 2006 – 2018 yıllarına ait olup, 2007 ve 2009 yıllarına ait veriler yayınlamamıştır. Bu nedenle araştırmada kayıp veriler olduğu için ve 2008 yılında küresel bir ekonomik kriz yaşanması sebebiyle 2010 – 2018 yıllarına ait veriler araştırmaya dahil edilmiştir.

Borsa endeksleri, pay senedi gruplarındaki değer değişikliklerini ölçme, raporlama ve yorumlamada kullanılan bir göstergedir (Uzun ve Güngör, 2017, s.3). Sermaye piyasaları üzerindeki etkinin ölç÷lmesi için ise yine OECD üyesi ÷lkelerin borsa endeksleri araştırmaya dahil edilmiştir. Ülkelerin pay senedi borsalarının en önemli endeksleri seçilerek araştırmada bir panel veri seti oluşturulmuştur. Borsa endeksi verileri www.investing.com adresinden temin edilmiştir. Araştırmada yer alan borsa endeksleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. OECD Ülkeleri ve Ülkelerin Pay Senedi Borsa Endeksleri

ÜLKELER	BORSA ENDEKSLERİ
Avusturya	S&P/ASX 200
Avusturya	ATX
Belçika	BEL 20 (BFX)
Kanada	S&P/TSX (GSPTSE)
şili	S&P CLX IPSA (SPCLXIPSA)
Çek Cumhuriyeti	FTSE Czech Republic
Danimarka	OMX Copenhagen 20 (OMXC20)
Estonya	Tallinn SE General (OMXTGI)
Finlandiya	OMX Helsinki 25 (OMXH25)
Fransa	CAC 40 (FCHI)
Almanya	DAX (GDAXI)
Yunanistan	Athens General Composite (ATG)

Macaristan	Budapest SE (BUX)
İzlanda	OMX Iceland All-Share (OMXIP1)
İrlanda	ISEQ Overall (ISEQ)
İsrael	TA 35 (TA35)
İtalya	FTSE MIB (FTMIB)
Japonya	Nikkei 225 (N225)
Letonya	Riga General (OMXRG1)
Litvanya	Vilnius SE General (OMXVGI)
Lüksemburg	LuxX Price Index
Meksika	S&P/BMV IPC (MXX)
Hollanda	AEX (AEX)
Yeni Zelanda	NZX 50 (NZ50)
Norveç	OSE Benchmark (OSEBX)
Polonya	WIG20 (WIG20)
Portekiz	PSI 20 (PSI20)
Slovakya	SAX (SAX)
Slovenya	SAX (SAX)
Güney Kore	KOSPI (KS11)
İspanya	IBEX 35 (IBEX)
İsveç	OMX Stockholm 30 (OMXS30)
İsviçre	SMI (SSMI)
Türkiye	BIST 100 (XU100)
İngiltere	FTSE 100 (FTSE)
Amerika Birleşik Devletleri	Dow Jones Industrial Average (DJI)

Araştırmanın Amacı, Yöntemi ve Analizler

Bu çalışmada, ülkelerin demokratikleşme düzeylerinin, sermaye piyasaları üzerinde bir etkisinin olabileceğini ampirik olarak incelenmek amaçlanmıştır. Araştırmanın konusu olan 36 OECD üye ülkesinin demokrasi düzeyleri ile önemli borsa endekslerinden oluşan 2010-2018 yıllarına ait bir panel veri seti hazırlanmıştır. Araştırmada panel zaman serisi analiz yöntemleri kullanılmıştır. Analizlerde STATA 15 ve GAUSS 19 paket programlarından yararlanılmıştır.

Panel zaman serisi analizlerinde genel olarak; VAR (vektör otoregresif) modelleri, durağanlık analizlerini, hata düzeltme modelleri ve eşbütünlüşme gibi pek çok analiz yöntemi kullanılmaktadır. Kullanılan analizlerde öncelikle homojen ya da heterojenlik analizleri ile birimler arasındaki korelasyonun varlığı test edilmektedir (Tatoğlu, 2018, s.3).

Hausman Testi

Panel veri modellerinde sabit etki ve tesadüfi etki olmak üzere iki tahmin yaklaşımı bulunmaktadır. Yatay kesit modelleri ana kütlede tesadüfi olarak seçilmişlerse tesadüfi etki, birimler bütünü oluşturuyorlarsa sabit etki yaklaşımı düşünülür (Sarıkovanlık vd., 2018, s.170).

Hausman (1978) testi, rassal etkiler ile sabit etkiler modellerini belirleyen testtir. (Brooks, 2014, s.686). Hausman testinde değişkenler arasında korelasyon ilişkisinin olup olmadığını ortaya çıkarmaktadır. Korelasyon var ise sabit etki modeli seçilmektedir.

$$H = (\hat{\beta}_{SE} - \hat{\beta}_{TE})' [Avar(\hat{\beta}_{SE}) - Avar(\hat{\beta}_{TE})]^{-1} (\hat{\beta}_{SE} - \hat{\beta}_{TE}) \quad (1)$$

Bu eşitlikte SE sabit etki tahmincilerini, TE tesadüfi etki modeli tahmincilerini göstermektedir. Hausman testinin hipotezleri şöyledir;

H₀: Rassal etki modeli seçilir

H₁: Sabit etki modeli seçilir

Yapılan Hausman testi istatistik değeri Tablo 2’de verilmiştir;

Tablo 2: Hausman Testi Sonucu

Kullanılan Test	Test İstatistiği (Olasılık) Değeri
Hausman Testi	0,7998

Tablo 2’de verilen sonuçlara göre Hausman testi sonucunda H₀ reddedilemez ve rassal etkiler modelinin geçerli olduğu ortaya çıkmaktadır.

Birimler Arası Korelasyon Testleri

Panel verilerde eşbütünleşme ilişkisinin analiz edilebilmesi için öncelikli olarak birimler arası korelasyonun varlığına bakılmalıdır. Birimler arası korelasyon var ise ikinci kuşak panel birim kök testleri kullanılmakta, birimler arası korelasyon yoksa birinci kuşak panel birim kök testleri kullanılmaktadır (Tatoğlu, 2018, s.237). Yatay kesit bağımlılığı testlerinde birim sayısının (N), zamandan (T) küçük olması durumunda Breusch Pagan (1980) LM testi, N’nin T’den büyük olduğu durumlarda ise Frees (1995), Friedman (1937) ve Pesaran (2004) CD gibi testler kullanılır.

Pesaran (2004) testi, Genişletilmiş Dickey Fuller regresyonunun tahmininden elde edilen kalıntıları kullanır ve yatay kesit bağımlılığının varlığını tespit etmek için kullanılır. Burada Q_{ij} i ve j kalıntılarının yatay kesit bağımlılığını göstermektedir. Pesaran birimler arası korelasyonu test etmek için (Pesaran, 2004, s.9);

$$CD = \sqrt{\frac{2T}{N(N-1)}} \left(\sum_{i=1}^{N-1} \sum_{j=i+1}^N \hat{\rho}_{ij} \right) \quad (2)$$

Friedman (1937) testi, Spearman'ın sıra yatay kesit bağımlılığı testinin ortalamasını bulmaya yönelik parametrik olmayan bir test önermiştir.

$$R_{ORT} = \frac{2}{N(N-1)} \left(\sum_{i=1}^{N-1} \sum_{j=i+1}^N \hat{r}_{ij} \right) \quad (3)$$

Frees (1995) testinde ise, Friedman(1937) testinde hesaplanan sıra korelasyonun karesini alarak hesaplamaktadır (Nargelecekenler, 2011: 171).

$$R_{ORT} = \frac{2}{N(N-1)} \left(\sum_{i=1}^{N-1} \sum_{j=i+1}^N \hat{r}_{ij}^2 \right) \quad (4)$$

Bu çalışmada birim sayısı 36, zaman sayısı 9 olduğu için Pesaran, Friedman ve Frees testleri tesadüfi etkiler modeli temel alınarak uygulanmıştır. Test sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Yatay Kesit Bağımlılığı Testi

Kullanılan Testler	Test İstatistiği	Sonuç
Pesaran	5,266 (0,000)	Yatay kesit bağımlılığı vardır
Friedman	31.200 (0,6522)	Yatay kesit bağımlılığı yoktur
Frees	6.601 (0,3826)	Yatay kesit bağımlılığı yoktur

Not: Tabloda test istatistiği ardından parantez içinde verilen değer anlamlılık düzeylerini göstermektedir.

Tablo 3'e göre Pesaran testi sonuçları yatay kesit bağımlılığı olduğunu, Friedman ve Frees testleri yatay kesit bağımlılığı olmadığını göstermektedir. Her ne kadar Friedman ve Frees testleri yatay kesit bağımlılığının olmadığını ifade etseler de Pesaran testi sonucunda yatay kesit bağımlılığı bulunmuştur. Bu nedenle çalışmanın bundan sonraki kısmında yatay kesit bağımlılığının olması durumunda kullanılması önerilen yöntemlerle devam edilecektir. Panel birim kök analizleri yapılırken birimler arası korelasyonu dikkate alan yöntemler kullanılmıştır. Dolayısıyla ikinci kuşak panel birim kök testi yapılmıştır.

Panel Birim Kök Testleri

Belirli bir zaman serisinin varyansı ve ortalamasında sistematik bir değişme yoksa, düzenli ve sürekli değişimler meydana gelmiyorsa seri birim kök içermez (Sevüktekin ve Çınar, 2017, s.63). Birim kök içeren değişkenlerle oluşturulan panel veri setlerinde, zaman serilerinde de olduğu gibi sahte regresyon problemi ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle panel verilerde her bir birim için serinin durağan olup olmadığı birim kök testleri sayesinde araştırılır (Tatoğlu, 2018, s. 4).

Panel veri setlerinde birim kök testleri, yatay kesit bağımlılığı varlığına göre değişkenlik göstermektedir. Eğer panel veri setinde birimler arası korelasyon var ise ikinci kuşak birim kök testleri, birimler arası korelasyon yok ise birinci kuşak birim kök testleri uygulanmaktadır (Tatoğlu, 2018, s.4).

Panel verilerde kullanılan birim kök testleri birinci ve ikinci kuşak panel birim kök testleri olarak Tablo 4’te verilmiştir (Sarıkovanlık vd., 2019, s.186);

Tablo 4: Birinci ve İkinci Kuşak Panel Birim Kök Testleri

Birinci Kuşak Panel Birim Kök Testleri;	İkinci Kuşak Panel Birim Kök Testleri;
Levin, Lin, Chu (2002)	Moon, Perron (2004)
Hadri (2000)	Pesaran (2007)
Breitung (2000)	Bai ve Ng (2004)
Im, Pesaran, Shin (2003)	Chang (2005)
Fisher - ADF – PP (1999)	Choi (2001)
	Philips ve Sul (2003)

Çalışmada panel modeli oluşturan birimler arasında korelasyon olduğu tespit edilmiş olduğu için ikinci kuşak panel birim kök testlerinden Pesaran (2007) CADF (Yatay Kesit Genişletilmiş Dickey Fuller) testi uygulanacaktır.

Pesaran CADF testi, birimler arası korelasyon problemini çözmek için farklı bir yaklaşım benimsemiştir. Birim kök testlerini tahmin edilen durumlardan sapmalara dayandırmak yerine, standart ADF regresyonlarını, gecikmeli seviyelerin kesit ortalamaları ve birimlerin ilk farkları ile genişletilmiştir. CADF testinde istatistik değeri ile her bir yatay kesite ait bireysel sonuçlara ulaşılırken aynı zamanda kesit ortalamaları ile CIPS (Cross

Sectionally IPS) istatistiği, panelin geneline ilişkin sonuçlar verir. CADF regresyonu ve CIPS istatistiği şu şekilde yazılır (Pesaran, 2007, s.266-269);

$$\Delta y_{it} = a_i + b_i y_{i,t-1} + c_i \bar{y}_{t-1} + d_i \Delta \bar{y}_t + e_{it} \quad (5)$$

Eşitlikte (Δy_{it}) kritik değeri, ($y_{i,t-1}$) sabitsiz değeri, (\bar{y}_{t-1}) sabitli değeri ve ($\Delta \bar{y}_t$) sabitli ve trendli değeri gösterir. Her bir durum için ayrı hesaplandığı görülmektedir.

$$CIPS(N, T) = N^{-1} \sum_{i=1}^N CADF_i \quad (6)$$

Demokrasi ve Borsa Endeksi değişkenlerinin birim kök test sonuçları Tablo 5'te verilmektedir. Pesaran birim kök testinin hipotezleri şöyle kurulmaktadır:

H₀: Panel seri birim kök içermektedir. Seri durağan değildir.

H₁: Panel seri birim kök içermemektedir. Seri durağandır.

Tablo 5: Birim Kök Testi Sonuçları

Değişken	CADF İst. (Olasılık Değeri)	Kritik Değerler			Sonuç
		0,01	0,05	0,10	
Demokrasi	19,398 (0,001)	-2,360	-2,160	-2,050	Durağan
Borsa Endeksi	4,027 (1,000)	-2,360	-2,160	-2,050	Durağan değil

Birim kök testi sonuçlarına göre, demokrasi verisi durağanlık koşulunu düzeyde sağlamaktadır ve seride birim kök olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Borsa endeksi verisinde ise seri birim kök içermektedir ve seri düzeyde durağan değil, I(1) düzeyinde durağandır. Seriler aynı düzeyde durağanlık koşulunu sağlamadığı görülmektedir. Panel verilerle çalışırken düzeyde durağan olmayan değişkenler arasında uzun dönemli bir ilişkinin varlığı panel eşbütünleşme yapılarak sınanmaktadır. Panel verilerde eşbütünleşme ilişkisine bakabilmek için serilerin aynı seviyeden durağanlık koşulunu sağlamaları gerekmektedir (Tatoğlu, 2018, s.190). Fakat Westerlund (2008) panel eşbütünleşme analizi, bağımlı değişkenin I(1) düzeyde durağan olması şartına bağlı olarak bağımsız değişkenin I(0) ya da I(1) düzeyinde durağan olmasına izin vermektedir. Bu nedenle çalışmada Westerlund panel eşbütünleşme analizi ve panel ARDL yöntemi kullanılarak devam edilmiştir.

Westerlund Panel Eşbütünleşme Analizi

Westerlund (2008) çok genel şartlarda ve birimler arası korelasyonun varlığında uygulanabilen iki panel eşbütünleşme analizi geliştirmiştir. Bu analizler Durbin-Hausman prensibine dayanmaktadır. Hesaplanan regresyon kalıntılarındaki bir birim kökün iki tahmincisi karşılaştırılmaktadır. Bu analiz bağımlı değişkenin durağan olmadığı ve bağımsız değişkenlerin durağan olabildiği durumlarda kullanılabilir (Westerlund, 2008, s. 195-199).

Değişkenler arasındaki uzun dönemli ilişki aşağıdaki regresyon denklemi ile sınanmaktadır:

$$\Delta Y_{it} = \delta'_i d_t + \mu'_i \Delta X_{it} + \gamma_i Y_{it-1} + \varphi_i X_{it-1} + e_{it} \quad (7)$$

Eşitlikte d_t sabit ve trendi, μ'_i uzun dönemi, γ_i ve φ_i kısa dönemi göstermektedir. Hipotezler grup istatistiği ve panel istatistiği şeklinde aşağıdaki gibi oluşturulmaktadır:

Durbin-Hausman grup istatistiği için;

H₀: Birimler için eşbütünleşme yoktur.

H₁: Bazı birimlerde eşbütünleşme vardır.

Durbin-Hausman panel istatistiği için;

H₀: Panelde eşbütünleşme yoktur.

H₁: Panelde eşbütünleşme vardır.

Yapılan eşbütünleşme analizi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir

Tablo 6: Westerlund Panel Eşbütünleşme Sonuçları

Durbin-Hausman Testleri	Durbin-Hausman Hesaplanan Değeri	Olasılık Değeri
Durbin-H Grup İstatistiği	4,784	0,01
Durbin-H Panel İstatistiği	5,178	0,00

Tablo 6'da grup ve panel istatistik olasılık değerleri %1'den küçük olduğu için H₀ hipotezleri reddedilmektedir. Paneldeki bütün ülkeler için borsa endeksi ile demokrasi endeksi arasında eşbütünleşme ilişkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Panel ARDL Tahmini

Peseran vd. (1999) tarafından geliştirilen panel ARDL için iki tahminci kullanılmaktadır; ortalama grup tahmincisi (MG) ve havuzlanmış ortalama grup tahmincisi (PMG). Havuzlanmış ortalama grup tahmincisi, uzun vadeli katsayıları özdeşleştiren ancak kısa dönem katsayıları ve hata farklarının gruplar arasında farklılık göstermesine izin veren bir yaklaşımdır (Peseran vd., 1999, s. 625).

Model Peseran vd. (1999) çalışmasından yararlanılarak uyarlanmış ve aşağıda verilmiştir;

$$\Delta END_{it} = \alpha_i + \phi_i END_{i,t-1} + \delta_i^* DEM_{it} + \sum_{j=1}^{p_i-1} \beta_{ij} \Delta END_{i,t-j} + \sum_{j=0}^{q_i} \delta_{ij}^{**} \Delta DEM_{i,t-j} + \varepsilon_{it} \quad (8)$$

Panel ARDL modelinde Δ serinin fark değerini, ϕ_i terimi negatif olması beklenen hata düzeltme katsayısını, δ_i^* terimi uzun dönem katsayısını, δ_i^{**} terimi kısa dönem katsayısını, ε_{it} hata terimini göstermektedir.

Peseran vd. (1999) ülkeler arasında çalışmalarda homojen ya da heterojenliğin tespiti için Hausman (1978) testi kullanılmasını önermektedir. Hausman tipi test MG ve PMG tahmin ediciler arasındaki farka uygulanabilir (Peseran vd., 1999, s.627).

Tablo 7: Panel ARDL Sonuçları

Uzun Dönem Katsayısı	MG		PMG	
	Katsayı	Olasılık Değ.	Katsayı	Olasılık Değ.
DEM	-3728,79	0,287	-351,8895	0,000*
Hata Düzeltme Katsayısı				
ϕ	-,754976	0,000*	-,4341562	0,000*
Kısa Dönem Katsayısı				
$\Delta DEM(-1)$	-254,101	0,883	162,0489	0,925
C	25936,98	0,213	5834,543	0,005*

Not: Tabloda olasılık değeri kısmında, *: %1, **: %5, ***: %10 önem düzeyi için değişkenlerin anlamlılığını göstermektedir. Değişkenlerden sonraki parantez içindeki değer gecikme uzunluğunu vermektedir.

Tablo 7’de MG ve PMG tahmincilerinin sonuçları raporlanmıştır. Hausman testi sonucuna göre “uzun dönemde değişkenler homojendir” boş hipotezi reddedilmemiş ve uzun dönemde homojenlik varsayımında tutarlı ve etkin tahminci PMG tahmincisinin uygun olduğu kabul edilmiştir.

Hata düzeltme katsayısı (\emptyset) negatif işaretli ve istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu da demokrasi endeksi ile borsa endeksi arasında uzun dönemli bir ilişkinin olduğunu, modeldeki sapmaların bir dönemde %43 oranında dengeye ulaşacağını işaret etmektedir. Uzun dönem katsayısına göre PMG tahmincisi katsayısı negatif ve %1 önem düzeyinde demokrasi endeksi ile borsa endeksi arasında anlamlı bir ilişki olduğu göstermektedir. Kısa dönem katsayıları MG ve PMG tahmincileri için anlamsız olduğunu görülmektedir. Demokrasi endeksi ile borsa endeksi arasında kısa dönemli bir ilişkinin varlığından söz edilemeyeceğini göstermektedir.

Sonuç

Bir yönetim biçimi olan demokrasinin etkileri pek çok araştırmaya konu olmaktadır. Demokrasinin ekonomi üzerine etkileri konusu da literatürde oldukça geniş yer bulmuştur. Literatür incelendiğinde demokrasinin genel makroekonomik değişkenler üzerindeki etkileri üzerinde durulduğu görülmekte, finansal piyasalar üzerindeki etkileri ile ilgili çalışmaların az sayıda olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada demokrasinin sermaye piyasaları üzerindeki etkileri ampirik olarak araştırmak amaçlanmıştır. Bu kapsamda Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütüne (OECD) üye 36 ülke araştırmada yer almıştır. Demokrasi değişkenini açıklamak üzere, The Economist Dergisi Ekonomi İstahbarat Biriminin (EIU) yıllar itibariyle açıkladığı demokrasi endeksi kullanılmıştır. Sermaye piyasalarını açıklamak üzere ise araştırmada yer alan ülkelerin en önemli borsalarının yine en önemli endeksleri gösterge olarak alınmıştır. Çalışmada 2010-2018 yıllarını içeren bir panel veri oluşturulmuş ve panel veri analizi yöntemleri kullanılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre demokrasi endeksi ile borsa endeksleri arasında bir ilişki olduğu görülmüştür. Yapılan Westerlund (2008) eşbütünleşme analizine göre panel ve grup istatistikleri anlamlıdır. Yani demokrasi ile borsa endeksleri uzun dönemde eşbütünleşiktir. Diğer yandan temel modelin tahmininin gerçekleştirmek üzere panel ARDL tahmincisi kullanılmış, elde edilen bulgular; hata düzeltme katsayısının anlamlı ve negatif olduğunu göstermektedir. Bu da demokrasi ile borsa endeksi arasında uzun dönemli bir ilişki olduğunu kanıtı niteliğindedir. PMG tah-

mincisi istatistiği, demokrasideki sapmaların borsa endekslerini bir dönemde %43 oranında dengeye ulaştıracağını göstermektedir. Yine PMG uzun dönem katsayısının anlamlı olduğu, kısa dönem katsayısının anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu da demokrasi ile borsa endeksleri arasında yalnızca uzun dönemli bir ilişkinin varlığından bahsedilebileceğini, kısa dönemli bir ilişkiyi söz edilemeyeceğini göstermiştir.

EXTENDED ABSTRACT

The Effect of Democracy on Capital Markets: An Investigation on OECD Countries

*

Osman Emre Arlı - Erkan Poyraz - Hatice Hicret Özkoç

Muğla Sıtkı Koçman University

Savers can evaluate their savings in money and capital markets. This can be sometimes in domestic resident markets as well as investment trusts, fund companies, banks, intermediary institutions etc. thanks to the institutions, it is possible to convert savings into investments in foreign markets. Thanks to globalization and technological developments, investors have the opportunity to convert their investment in one country's financial markets to another country's financial market in a very short time. Of course, another important reason for this is the integration of financial markets. Countries have made important reforms in the money and capital markets in order to get a share from global capital movements.

It is seen in many studies that investors are not only looking at financial market movements in shaping their investments in a country's financial markets, but also focusing on macroeconomic variables, political and political risks and legal structure of the country. For this reason, since 1980s, countries have been giving importance to the integration of financial markets and at the same time, they have started to realize political and political reforms for investors to see their country as a reliable country. In this context, the impact of democracy, the form of government in the country, on the movements of investors in global capital markets has been chosen as the subject of this study.

Although the criterion of democracy by everyone cannot be determined with a full consensus, it is seen that there are studies of some institutions about measuring democracy. It is the index of democracy created by the Economist Intelligence Unit (EIU) of The Economist. According to the index, democracy is evaluated within the framework of five criteria. These criteria are; electoral process and pluralism, government functioning, political participation, political culture and civil liberties. The EIU has evaluated all of these criteria together to form an overall score and determined

the democratization status of the countries. Based on the overall scores, it divided the countries into four categories. Countries with a score of 0-4 are classified as "authoritarian regime, countries with a score of 4-6 are classified as" hybrid regime, countries with a score of 6-8 are classified as "faulty democracy" and countries with a score of 8-10 are classified as "full democracy".

In order to investigate the impact of democracy on capital markets, the 36 members of OECD countries have been the subjects of the study. In the literature, there are three different democracy indices that measure the level of democracy in countries. In terms of the years covered, these studies address the levels of democracy of the countries involved in the research in different ways and determine a score according to various criteria. In this study, the total score section of the democracy index made by the Economic Intelligence Unit (EIU) was used. Democracy index data published by the EIU are from 2006 to 2018, and data from 2007 and 2009 have not been published. Therefore, the data for the years 2010-2018 were included in the study because of the missing data in the research and due to a global economic crisis in 2008.

Stock market indices are an indicator used in measuring, reporting and interpreting changes in value in stock groups (Uzun and Güngör, 2017, p.3). In order to measure the impact on capital markets, stock exchange indices of OECD member countries were included in the study. The most important indices of the stock exchanges of the countries were selected and a panel data set was formed in the research. Stock market index data are available at www.investing.com.

Hausman (1978) test is a test comparing random effects model with random effects model and fixed effects model in panel regression. (Brooks, 2014, p.686). In Hausman test, there is a correlation between units and independent variables. In case of correlation, a fixed effect model can be used. According to the results given in Table, Hausman test shows that H_0 is irrefutable and that the random effects model is valid.

In order to analyze the cointegration relationship in the panel data, the existence of inter-unit correlation should be considered first. Breusch Pagan (1980) LM test if the number of units (N) is smaller than time (T) in horizontal cross-section dependency tests, and Pesaran (2004) CD, Frees

(1995) and Friedman (1937) when N is greater than T. tests are used. Pesaran test results show that there is a cross-sectional dependence. Panel unit root analyzes were performed using methods considering horizontal cross-sectional dependence. Therefore, second generation panel unit root test was performed.

The Pesaran CADF test has adopted a different approach to deal with the problem of cross-sectional dependence. According to the results of the unit root test, the data of democracy meets the stasis condition and it is concluded that there is no unit root in the series. In the stock market index data, the serial unit contains root and is not stationary at the serial level, but at the I (1) level.

Westerlund (2008) developed two panel cointegration analyzes that can be applied in very general conditions and in the presence of inter-unit correlation. It was concluded that there is a cointegration relationship between stock exchange index and democracy index for all countries in the panel.

Peseran et al. (1999), two predictors are used for panel ARDL; mean group estimator (MG) and pooled mean group estimator (PMG). The pooled mean group estimator is an approach that identifies long-term coefficients but allows short-term coefficients and error differences to differ between groups. The error correction coefficient (\emptyset) is negative and statistically significant. This indicates that there is a long-term relationship between the democracy index and the stock market index and that the deviations in the model will reach a balance of 43% in a period. According to the long-term coefficient, PMG estimator coefficient is negative and there is a significant relationship between democracy index and stock market index at 1% significance level. Short-term coefficients seem to be meaningless for MG and PMG estimators. It shows that there is no short-term relationship between the democracy index and the stock market index.

According to the findings, there is a relationship between the democracy index and stock market indices. According to Westerlund (2008) cointegration analysis, panel and group statistics are significant. In other words, democracy and stock market indices are cointegrated in the long term. On the other hand, the panel ARDL estimator was used to estimate the baseline model that the error correction coefficient is significant and

negative. This proves that there is a long-term relationship between democracy and the stock market index. The PMG estimator statistics show that deviations in democracy will bring the stock market indices to a balance of 43% in a period. Again, long-term coefficient of PMG was significant and short-term coefficient was not significant. This shows that there is only a long-term relationship between democracy and stock exchange indices, and no short-term relationship can be mentioned.

Kaynakça / References

- Acemoglu, D., Johnson, S., Robinson, J. A. ve Yared, P. (2008). Income and democracy. *American Economic Review*, 98(3), 808-42.
- Akkaya, M. (2018). Ekonomik özgürlük, demokrasi kalitesi, insani gelişmişlik ve yolsuzluk algısı ile finansal piyasalar arasındaki ilişkinin analizi. *Ekonomi, Yönetim ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 15-24.
- Artan, S. ve Kalaycı, C. (2014). Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde dışa açıklık, demokrasi ve gelir dağılımı ilişkisi. *SGD-Sosyal Güvenlik Dergisi*, 4(2), 69-88.
- Asongu, S. A. (2014). Finance and democracy in Africa. *Institutions and Economies*, 6(3), 92-118.
- Başar, S. ve Yıldız, Ş. (2009). İktisadi büyümenin demokratikleşme üzerindeki etkileri, *Balikesir University Journal of Social Sciences Institute*, 12(21), 56-75.
- Baum, M. A. ve Lake, D. A. (2003). The political economy of growth: Democracy and human capital, *American Journal of Political Science*, 47(2), 333-347.
- Beşkaya, A. ve Manan, Ö. (2012). Ekonomik özgürlükler ve demokrasi ile ekonomik performans arasındaki ilişkinin zaman serileri ile analizi: Türkiye örneği, *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 5(10), 47-76.
- Brooks, C. (2014). *Introductory econometrics for finance*. New York: Cambridge University Press
- Frees, E.W. (1995). Assessing cross-sectional correlation in panel data. *Journal of Econometrics*, 69(2), 393-414.
- Friedman, M. (1937). The use of ranks to avoid the assumption of normality implicit in the analysis of variance, *Journal of The American Statistical Association*, 32(200), 675-701.

- Hausman, J. A. (1978). Specification test in econometrics, *Econometrica*, 46(6), 1251-1271.
- Jacob, J. A. ve Osang, T. (2018). Democracy and growth: A dynamic panel data study. *The Singapore Economic Review*, 1-40.
- Kalaycı, C. Ve Adtan, S. (2012). Demokrasi ve dış ticaret: OECD ve MENA ülkeleri örneği. *TISK Akademi*, 7(13).
- Koçak, E. ve Uzay, N. (2017). Türkiye'de demokrasi ve ekonomik büyüme ilişkisi: Ampirik bir araştırma. *Yonetim ve Ekonomi*, 24(3), 705-723.
- Lehkonen, H. ve Heimonen, K. (2015). Democracy, political risks and stock market performance. *Journal of International Money and Finance*, 59, 77-99.
- Lipset, S.M. (1959). Some social requisites of democracy: Economic development and political development. *American Political Science Review*, 53, 69-105.
- Mobarak, A. M. (2005). Democracy, volatility, and economic development. *Review of Economics and Statistics*, 87(2), 348-361.
- Nargelecekenler, M. (2011). Hisse senedi fiyatları ve fiyat/kazanç oranı ilişkisi: Panel verilerle sektörel bir analiz*/stock prices and price/earning ratio relationship: A sectoral analysis with panel data, *Business and Economics Research Journal*. 2(2), 165.
- Olson, M. (1996). Distinguished lecture on economics in government: big bills left on the sidewalk: Why some nations are rich, and others poor. *Journal of Economic Perspectives*, 10(2), 3-24.
- Pesaran, M. H., Shin, Y. ve Smith, R. P. (1999). Pooled mean group estimation of dynamic heterogeneous panels. *Journal of the American Statistical Association*, 94(446), 621-634.
- Pesaran, M. H. (2007). A simple panel unit root test in the presence of cross section dependence. *Journal of Applied Econometrics*, 22(2), 265-312
- Pesaran, M.H. (2004). General diagnostic tests for cross section dependence in panels. *Center for Economic Studies & Ifo Institute for Economic Research*, CESifo Working Paper No. 1229, 1-36.
- Ray, S. ve Ray, I. A. (2011). Regional Analysis on the Relationship Between Economic Growth and Democracy: Evidence from India, *Afro Asian Journal of Social Sciences*, 2(2), 1-24.
- Sarkovanlık, V., Koy, A., Akkaya, M., Yıldırım, H.H. ve Kantar, L. (2019), *Finans biliminde ekonometri uygulamaları kavram uygulama analiz*, Ankara: Seçkin

- Sevüktekin, M. ve Çınar, M. (2017). *Ekonometrik zaman serileri analizi*, Bursa: Dora.
- Şahin, D. (2017), Geçiş ekonomilerinde demokrasi ve ekonomik büyüme ilişkisi: Panel veri analizi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 45-57.
- Tatoğlu, Y.F. (2018). *Panel zaman serileri analizi stata uygulamalı*, İstanbul: Beta.
- Tavares, J. ve Wacziarg, R. (2001). How democracy affects growth. *European Economic Review*, 45, 1341-1378.
- Uzun, U. ve Güngör, B. (2017). Borsa endeksleri ile ülkelerin seçilmiş makro-ekonomik göstergeleri arasındaki ilişkinin uluslararası boyutta incelenmesi, *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(4), 1-30.
- Westerlund, J. (2008). Panel cointegration tests of the fisher effect. *Journal Of Applied Econometrics*, 23, 193-233
- Williams, K. (2017). Does democracy dampen the effect of finance on economic growth? *Empirical Economics*, 52(2), 635-658.
- Zouhaier, H. ve Karim, K. M. (2012). Democracy, investment and economic growth. *International Journal of Economics and Financial Issues*, 2(3), 233-240.
- (01.02.2019). Tarihi Veriler, <https://tr.investing.com/>
- The Economist Intelligence Unit, (01.02.2019). Democracy Index, <https://infographics.economist.com/2019/DemocracyIndex/>

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Arly, O. E., Poyraz, E. ve Özkoç, H.H. (2019). Demokrasinin sermaye piyasaları üzerinde etkisi: OECD ülkeleri üzerine bir inceleme. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi* , 14(20), 572-593. DOI: 10.26466-/opus.581662

Sağlık Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinde Genel Özyeterliliğin Gelişmeleri Kaçırma Korkusu Üzerine Etkisi

DOI: 10.26466/opus.595661

*

Pınar Erdoğan* -Yasemin Şanlı**

*1Dr. Öğr. Üyesi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, UBYO, Karaman/Türkiye

E-Posta: pinarayturk@hotmail.com

ORCID: [0000-0000-7817-1342](https://orcid.org/0000-0000-7817-1342)

**Dr. Öğr. Üyesi, Karamanoğlu Mehmetbey Üni., Sağlık Hizmetleri Fakültesi, Karaman/Türkiye

E-Posta: yaseminsanli@kmu.edu.tr

ORCID: [0000-0001-9169-0577](https://orcid.org/0000-0001-9169-0577)

Öz

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik düzeyleri ile gelişmeleri kaçırma korkuları arasındaki ilişki incelenmiştir. Günümüzde akıllı telefon kullanımının artmasıyla birlikte özellikle üniversite gençlerinin yoğun ilgi gösterdiği sosyal medya kullanımı da artarak "Gelişmeleri Kaçırma Korkusu (FoMO)" adı verilen yeni bir olgunun ortaya çıkmasına neden olmuştur. Araştırmada amaç sağlık bilimleri fakültesine kayıtlı olan öğrencilerin genel özyeterlilik düzeylerinin FoMO düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığının belirlenmesidir. Tanımlayıcı nitelikte olan çalışmanın evrenini 2018-2019 Eğitim-öğretim Yılı Bahar Dönemi'nde Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim gören 450 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklemi ise, rastgele yöntemle seçilen farklı bölüm ve sınıflarda öğrenim gören 346 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler Sosyo-Demografik Soru Formu, Genel Öz-yeterlilik Ölçeği ve FoMO (Sosyal Ortamlarda Gelişmeleri Kaçırma Korkusu) Ölçeği kullanılarak toplanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesi, SPSS 22.00 paket programında korelasyon, regresyon, kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonucunda öz yeterlilik ile FoMO arasında negatif ilişki bulgulanmıştır. Bu bağlamda özyeterlilik seviyesi yüksek olan öğrencilerin daha düşük düzeyde FoMO yaşayacağı şeklinde yorumlanabilir.

Anahtar Kelimeler: *Sosyal Medya, Özyeterlilik, Kaçırma Korkusu*

The Effects of General Self-Efficacy on Fear of Missing Out of Faculty of Health Sciences Students

*

Abstract

In this study, the relationship between university students' general self-efficacy levels and fear of missing out (FoMO) were studied. Today, with the increase in the use of smart phones, especially the use of social media, which attracted the attention of university young people, also increased, leading to the emergence of a new phenomenon called FoMO (FoMO). The aim of the study is to determine whether the of students enrolled in the faculty of health sciences have a significant effect on FoMO levels. The universe of this descriptive study consists of 450 students studying at the Faculty of Health Sciences of Karamanoğlu Mehmetbey University in the Spring Semester of 2018-2019 Academic Year. The sample consisted of 346 students studying in different departments and classes randomly selected. Data were collected using Sociodemographic Questionnaire, General Self-Efficacy Scale and FoMO (Fear of Missing Developments in Social Environments) Scale. In the evaluation of the data, correlation, regression, were used in SPSS 22.00 package program. As a result of the research, a negative correlation was found between self-efficacy and FoMO. In this context, it can be interpreted that students with higher self-efficacy levels will experience a lower level of FoMO.

Keywords: Social Media, Self-Efficacy, FoMO

Giriş

İnsanların yaşamlarında karşılaştıkları sorunların üstesinden gelme şeklini anlama çabalarıyla ortaya atılan pek çok kuram ve teoriden biri olan özyeterlilik teorisi (Maddux, 1995, s.3), A. Bandura (1977a; 1977b)'nın sosyal-bilişsel öğrenme teorisine dayanmaktadır (Akçay, 2011:4; Hefferon ve Boniwell, 2014, s.105; Erdoğan ve İraz, 2019, s. 44; Bahar, 2019, s.152). Sosyal bilişsel teori, insanların kendi kendini yansıtmaya ve kendini düzenleme yeteneğine sahip olduklarını ve çevrelerine karşı sadece pasif reaktörlerden ziyade aktif şekillendirici olduklarını varsayan insan bilişini, eylemini, motivasyonunu ve duygularını anlamlandıran bir yaklaşımdır (Maddux, 1995, s.4).

Günlük yaşamda öz-saygı, öz-güven ve öz-yeterlilik kavramları birbirlerinin yerine kullanılsa da (Hefferon ve Boniwell, 2014, ss.104) öz-yeterlilik inancı, kendine güven veya öz saygıdan daha spesifik odaklıdır (Carleton vd., 2018, s.187) ve Bandura (1997, s.193) tarafından “bir kişinin gereken davranışı yapması halinde istediği sonuca ulaşacağına dair inancını” olarak tanımlanmıştır. Bazı kuramcılar ise özyeterliliği güven duygusu ile ilişkilendirmiş ve kişinin bazı görevlerini yerine getirirken var olan güven duygusu olarak tanımlamışlardır (Bahar, 2019, s.152). Bir başka tanımda öz-yeterlilik; “davranış ve eylem programlarına başlama ve devam etmenin, davranışlardaki kalıcılığın kişinin kendini gösterebilme gücü, davranışsal becerilerine ilişkin beklentileri ve yetenekleri ve çevresel değişim ve taleplerle başarılı bir şekilde başa çıkma olasılığı ile belirlenmesidir” (Maddux, 1995, s.3) şeklinde ifade edilmiştir.

Güven ve etkililik kavramlarıyla da özdeşleştirilen öz-yeterlilik (Urgan ve Sevim, 2019) algısı dört kaynaktan beslenmektedir (Bandura, 1997, s.195). Bu dört kaynak kişilerin kendi deneyim ve çalışmalarına dayanan ustalık tecrübeleri, başka insanların tecrübeleri model alma yoluyla paylaşma anlamına gelen dolaylı tecrübeler, bir durumla başa çıkabilmek için alınan önerileri ifade eden sözel ikna ve kişinin korku, kaygı ve stres düzeylerini kontrol edebilmesi olarak belirtilen duygusal durum (Aşkar ve Umay, 2001, s.2; Erdoğan ve İraz, 2019, s.48-49) olarak belirtilmiştir ve Bandura'ya göre öz-yeterlilik algısı bireyin, etkinliklerinin seçiminde, güçlükler karşısındaki dayanıklılığın da, çabalarının düzeyinde ve performansında etkilidir (Aşkar ve Umay, 2001, s.1).

Teknolojinin zorlayıcı aşırı kullanımının nedenlerinden biri olarak karşımıza çıkan (Wiesner, 2017, s.5) ve 2013 yılında Oxford sözlüğüne giren (Ulaştırın, 2017); “*fear of missing out*” kelimelerinin kısaltılması olan FoMO “heyecan verici ya da ilginç bir olayın şu anda başka bir yerde gerçekleşebileceği endişesi” (oxforddictionaries) olarak tanımlanmış ve özellikle sosyal medya alışkanlığı tarafından uyarıldığı belirtilmiştir (oxforddictionaries). Bu bağlamda FoMO genellikle sosyal medya temelinde “sosyal medyada görülen şeylerden kaynaklanan diğer insanların gideceği heyecan verici olayları kaçırabilme endişesi” (cambridge dictionary) olarak tanımlanmaktadır.

Sözlük anlamları genellikle sosyal medya temelinde yapılırsa da aslında FoMO sosyal medya kullanıcılarına özel bir fenomen değildir (Oberst vd., 2017, s.53). Sosyal medyadan bağımsız FoMO tanımlaması Przybylski vd. (2013, s.1841) tarafından “başkalarının kendisi yokken güzel bir deneyimi yaşabileceğine dair endişe” şeklinde yapılmıştır. Bu endişe kişilerin herhangi bir şey kaçırmamak için sürekli başkalarının yaptıklarıyla bağlantılı kalma arzusuna yol açmakta (Przybylski vd., 2013, s.1841), bu arzuda insanların sosyal çevreleriyle sosyal medya üzerinden iletişim kurmalarıyla sonuçlanmaktadır (Oberst vd., 2017, s.53; Wiesner, 2017, s.5).

“Aile ve sosyal çevresiyle ilişki kurabilmek için sosyal medyayı kullanan insanların bağlantı kesilmesi korkusu yaşamaları” olarak da adlandırılan (Wiesner, 2017, s.9) FoMO insanların sosyal bir gruba girme ihtiyacından doğmuş, akıllı telefonlar aracılığıyla girdiğimiz sosyal medya bu ihtiyacı karşılamada çok etkin bir kaynak olmuştur (Wiesner, 2017, s.9).

Başlangıçta insanların sosyalleşmesi için yararlı bir kaynak olan sosyal medya, zamanla insanlarda olumsuz bir takım semptomların ortaya çıkmasına neden olmuştur. İnsanlarda sürekli bir şeylerin eksik olduğunu hissine yol açan FoMO (Wiesner, 2017, s.5) ile uyku bozukluğu (Rogers ve Barber, 2019), telebaskı (Barber ve Santuzzi, 2017; Rogers ve Barber, 2019) yaşam memnuniyeti (Blachnio ve Przepiórka, 2018) ve stres (Beyens vd., 2016) gibi kişileri olumsuz yönden etkileyen bazı durumlar ile ilişkili bulunmuştur.

Başı aşağıda bir jenerasyon oluşmasına sebep olan FoMO (Wiesner, 2017, s.9) ortaya çıkardığı zararlı etkiler nedeniyle mücadele edilmesi gereken bir durum olarak karşımıza çıkmakta ve özellikle başa çıkmada tüm

insanlar FoMO'dan eşit düzeyde etkilenmediğinden dolayı daha çok kişisel bir mücadeleyi gerektirmektedir. Alman istatistik portalı Statista'ya göre ABD'de 2013 yılında FoMO'dan etkilenen bireylerin oranı %56 iken (Maddux, 1995, s.3), Y kuşağının (1980 ile 2000 yılları arasında doğmuş kuşak) %70'inin tamamen ya da bir şekilde FoMO ile ilgili olduklarını belirtmektedir (Hefferon ve Boniwell, 2014, s.10). Herman tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre ise gelişmiş ülkelerdeki tüm yetişkinlerin yaklaşık %70'inin FoMO'yu çeşitli derecelerde yaşadığı, %30'unun FoMO ile iyi başa çıkabildiği, %25'lik grubun ise FoMO yüzünden mutsuz olduğu bulgulanmıştır (Herman, 2011).

Kişisel bir özellik olmasının yanı sıra insanların faaliyet seçeneklerini ve davranışlarını, engeller karşısında ne kadar mücadele edeceğini ve ne kadar çaba harcayacağını etkileyen öz-yeterlilik ne kadar güçlüyse, başa çıkma çabaları da o kadar güçlü olmaktadır (Bandura, 1977, s.194). Ayrıca özyeterlilik kişinin olası durumlarla başa çıkabilme ile ilgili gereken davranışları ne kadar iyi yürütebileceğine dair kararları ile ilgilidir (Stajkoviç ve Luthans, 1998, s.240). Öz yeterlik teorisi, tüm psikolojik ve davranışsal değişim süreçlerinin bireyin öz-yeterlik algısının değiştirilmesi yoluyla gerçekleştirildiğini iddia etmektedir (Maddux, 1995, s.7).

FoMO'yu ait olma ve deneyimleri kaçırma korkusu ile özdeşleştiren çalışmasında Reagle (2015) FoMO'nun altında yatan duyguları irdelediği çalışmasında; ait olma duygusunun özerklik, öz-yeterlilik ve ilişkililik şeklinde üç kaynaktan kaynaklandığını belirtmiştir. Roy Baumeister ve Mark Leary ait olma ihtiyacı konusundaki ampirik çalışmalarında bu ihtiyacın güçlü ve son derece yaygın bir motivasyon olduğu sonucuna varmışlar ve sosyal medya bu ihtiyacı değerlendirmede son derece başarılı olmuştur (Reagle, 2015).

Bu bağlamda kişilerin güçlüklerle mücadele ve başa çıkma düzeylerini etkileyen ve psikolojik ve davranışsal değişim süreçlerini değiştiren özyeterlilik algısının özellikle yeni nesil için bir hastalık durumuna gelen FoMO ile mücadele etkili bir değişken olacağı düşünülmektedir. Özyeterlilik algısı yüksek olan insanların FoMO düzeylerinin düşük olacağı düşünülmektedir.

Literatürde özyeterlilik öğrenme, tükenmişlik ve problem çözme becerisi (Gürcan, 2005; Haşlamam, 2007; Kotaman, 2008; Köseoğlu, 2010; Bolat,

2011; Aylar ve Aksin, 2011), FoMO ise siberaylaklık davranışları, problemlerli internet kullanımı, dijital bağımlılık (Tozkoparan ve Kuzu, 2019; Eşitti, 2015; Özyirmidokuz ve Karakaş, 2019) gibi çok çeşitli değişkenlerle ilişkisi yoğun şekilde araştırılan iki kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak literatürde özyeterlilik ve FoMO arasındaki ilişkinin doğrudan araştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu kapsamda iki kavram arasındaki ilişkinin incelenmesi literatüre katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın amacı sağlık bilimleri fakültesine kayıtlı olan öğrencilerin ölçülen genel özyeterlilik düzeylerinin FoMO üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığının ve etki düzeyinin belirlenmesidir.

Amaç ve Kapsam

Bu araştırma da üniversite öğrencilerinin genel özyeterlilik düzeylerinin FoMO üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığının ve varsa etki düzeyinin belirlenerek, literatüre bu alanda katkı sağlaması amaçlanmaktadır.

Araştırmanın uygulama açısından kapsamını Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi'nde okuyan 450 öğrenci oluşturmaktadır. Toplamda 346 kullanılabilir anketin elde edildiği çalışmada veriler, 02.05.2019-31.05.2019 tarihleri arasında toplanmıştır. Çalışmaya katılmayı kabul eden öğrencilerin, en az bir sosyal medya hesabına ve akıllı telefona sahip olmaları ön koşulu aranmıştır.

Çalışmanın yapılabilmesi için Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Etik Kurul Başkanlığı'ndan 24.04.2019 tarih ve 04-2019/22 sayılı yazılı izin alınmıştır.

Yöntem

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak nicel veri toplama yöntemlerinden anket yöntemi (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2014, s.9) ve değişkenler arasındaki ilişkinin araştırıldığı bağıntısal araştırma modeli kullanılmıştır (Gurbetoğlu, 2018).

Araştırmanın Varsayımları ve Sınırlılıkları

Bu araştırma Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi'nde okuyan öğrencileri kapsadığı için araştırma bulgularının ve sonuçlarının tüm eğitim örgütleri için genellenmesinde bu hususun dikkate alınması önerilmektedir.

Bu çalışma kapsamında sorulan sorular ve kurulan model, belli ölçüm araçları, belirlenen örneklem, kullanılan yöntem kapsamında incelenerek sınırlandırılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen niceliksel verilerin geçerliliği ve güvenilirliği çalışmada kullanılan anket tekniğinin özellikleriyle sınırlıdır.

Bu araştırma kapsamına sadece özyeterliliğin FoMO ile ilişkisi ve etkisini ele almaktadır. FoMO'yu etkileyebilecek muhtemel diğer faktörler dikkate alınmamıştır. Ayrıca örnekleme yer alan öğrencilerin anket sorularını doğru ve samimi cevapladıkları, ölçüklerin ve istatistiksel yöntemlerin hipotezleri test etmede yeterli oldukları varsayılmıştır.

Ölçekler

Araştırmada kullanılan Genel Özyeterlilik ölçeği Sherer vd. (1982) tarafından geliştirilmiş, Türkçe uyarlaması ise Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından yapılmıştır. Türkçe formu 17 maddeden oluşan ölçeğin güvenilirliği Sherer vd. (1982) tarafından 0,86, Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından 0,80, Tırpan (2016) tarafından 0,80 olarak bulgulanmıştır. Ölçekte sorular 5'li likert tarzında hazırlanmıştır. Ölçekte 11 soru (2., 4., 5., 6., 7., 10., 11., 12., 14., 16. ve 17. sorular) ters, 6 soru (1., 3., 8., 9., 13. ve 15. sorular) düz soru niteliğindedir. Her soru puanı 1-5 arasında değişmekte, puanlar yükseldikçe özyeterlilik inancı artmaktadır şeklinde yorumlanmıştır.

Araştırmada kullanılan FoMO ölçeği ise Przybylski tarafından geliştirilen, 10 sorudan oluşan beşli Likert tipi bir ölçektir. Türkçe güvenilirlik çalışması Gökler vd. (2016) tarafından 200 üniversite öğrencisi örnekleme kullanılarak yapılmıştır. Ölçekte yer alan her madde 1- 5 puan arasında puanlandırılmaktadır. Ölçekten alınan puan arttıkça bireyin gelişmeleri kaçırma korkusunun olma olasılığı artmaktadır şeklinde değerlendirilecektir. Gökler vd. (2016) ölçeğin Cronbach alfa katsayısını 0.81 olarak saptamıştır.

Yapısal Geçerlilik ve Güvenilirlik Analizleri

Araştırma grubundan elde edilen verilerin açımlayıcı faktör analizine uygun olup olmadığı belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testine bakılmıştır. KMO değerinin 0,50'den düşük olması durumunda verilerin faktör analizine uygun olmadığı sonucu çıkmaktadır (Kalaycı, 2010, ss.322). KMO değerlerinin nasıl yorumlanacağı Tablo 1'de verilmiştir.

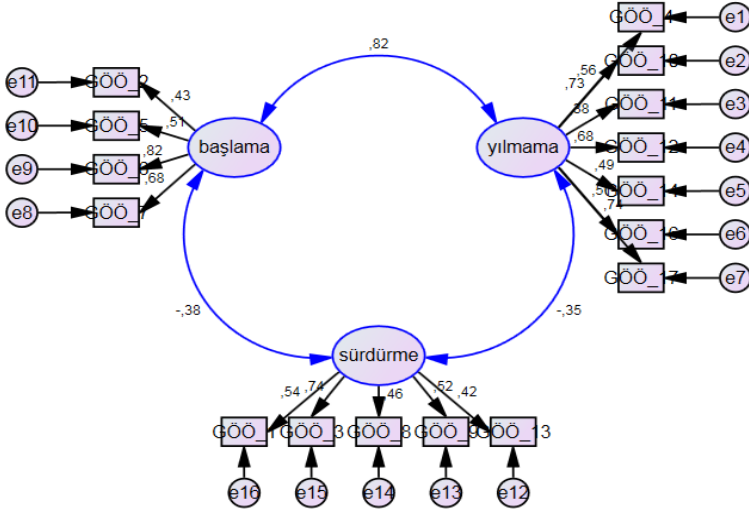
Tablo 1. KMO değerleri ve yorumları

KMO değeri	Yorum
0,90	Mükemmel
0,80	Çok iyi
0,70	İyi
0,60	Orta
0,50	Zayıf
0,50'nin altı	Kabul edilemez

Kaynak: (Kalaycı, 2010:322)

Özyeterlilik Ölçeği için yapılan Barlett testi anlamlı ($p=0,00$) ve KMO değeri 0,88 çıktığı için verilerimiz faktör analiz yapmaya mükemmel yakın uygundur şeklinde yorumlanmıştır. Özyeterlilik ölçeği için yapılan açımlayıcı faktör analizinde orijinal ölçek ile uyumlu şekilde 3 faktör tespit edilmiştir. Faktör analizinde ölçeğin 15. sorusu düşük ortak varyansa ve düşük faktör yüküne sahip oldukları için ölçekten çıkarılmıştır. Faktörlere dahil olan sorular incelenerek ölçekle uyumlu şekilde isimlendirilmişlerdir. Faktörler orijinal ölçekle uyumlu şekilde, başlama (2,5,6,7), yılmama (4,10,11,12,14,16,17) ve sürdürme (1,3,8,9,13) şeklinde isimlendirilmiştir. Faktörler varyansın % 42,14'ünü açıklayabilmektedirler. Faktör analizinden sonra yapılan güvenilirlik analizi sonucu ölçeğin Cronbach $\alpha=0,84$, yılmama boyutunun Cronbach $\alpha=0,84$, başlama boyutunun Cronbach $\alpha=0,74$ ve ısrar boyutunun Cronbach $\alpha=0,66$ bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğimizin güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

Açımlayıcı faktör analizinden sonra Özyeterlilik Ölçeğinin AMOS 22 yazılımı ile doğrulayıcı faktör analizi yapılarak faktör yapısı doğrulanmıştır.



Şekil 1. Özyeterlilik ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları

Analizde hesaplanan indeks değerleri;

Tablo 1. Özyeterlilik ölçeği indeks değerleri

Index	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Araştırma Bulgusu	Sonuç
χ^2/sd	0-3	3-5	1,70	Mükemmel Uyum
RMSEA	$00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .10$	0,04	Mükemmel Uyum
CFI	$95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	0,94	İyi uyum
NFI	$95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$	0,90	İyi uyum

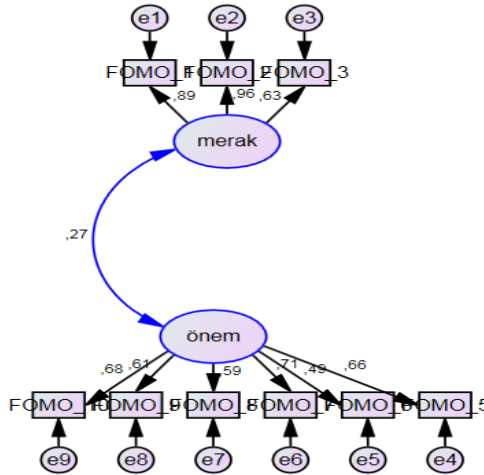
Kaynak: (Schumacker ve Lomax, 1996; Çapık, 2014)

Özyeterlilik ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi indeks değerlerine göre Ki-kare (χ^2) uyum istatistiği 1,70 olarak bulunmuştur. Model mükemmel uyum göstermektedir. RMSEA değeri 0,04 olarak bulunmuştur ve mükemmel uyum göstermektedir. CFI değeri 0.94 olarak bulunmuştur ve bulunan CFI değeri iyi uyumu gösterir. NFI değeri 0,90

olarak bulgulanmıştır. Sonuçlara genel olarak değerlendirildiğinde modelin doğrulandığı söylenebilir.

Gelişmeleri Kaçırma Korkusu ölçeği için açımlayıcı faktör analizi yapmadan önce KMO ve Barlett testine bakılmıştır. Barlett testi anlamlı ($p=0,00$) ve KMO değeri 0,789 çıktığı için verilerimiz faktör analiz yapmaya uygundur şeklinde yorumlanmıştır. Gelişmeleri Kaçırma Korkusu ölçeği için yapılan açımlayıcı faktör analizinde orijinal ölçeğin tek faktörlü yapısına rağmen 2 faktörlü bir yapı tespit edilmiştir. Faktör analizinde ölçeğin 4. madde düşük ortak varyansa ve düşük faktör yüküne sahip olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Faktörlere dahil olan sorular incelemeye uyumlu şekilde isimlendirilmiştir. 1. faktör merak (1,2,3), 2. faktör önem (5,6,7,8,9,10) şeklinde isimlendirilmiştir. Faktörler varyansın % 51,16' sını açıklayabilmektedirler. Faktör analizinden sonra yapılan güvenirlik analizi sonucu ölçeğin Cronbach $\alpha=0,80$, merak boyutunun Cronbach $\alpha=0,85$ ve önem boyutunun Cronbach $\alpha=0,79$ bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğimizin güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

Açımlayıcı faktör analizinden sonra FoMO ölçeğine AMOS 22 yazılımı ile doğrulayıcı faktör analizi yapılarak faktör yapısı doğrulanmıştır.



Şekil 2. FoMO ölçeği doğrulayıcı faktör analizi sonuçları
Analizde hesaplanan indeks değerleri;

Tablo 2. FoMO ölçeği indeks değerleri

Index	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Araştırma Bulgusu	Sonuç
χ^2/sd	0-3	3-5	3,47	İyi Uyum
RMSEA	$00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .10$	0,08	İyi Uyum
CFI	$95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	0,94	İyi Uyum
NFI	$95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$	0,92	İyi Uyum

(Schumacker ve Lomax, 1996; Çapık, 2014:199; Meydan ve Şeşen, 2015)

FoMO ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi indeks değerlerine göre Ki-kare (χ^2) uyum istatistiği 3,47 olarak bulunmuştur. Model iyi uyum göstermektedir. RMSEA değeri 0,08 olarak bulunmuştur ve iyi uyum göstermektedir. CFI değeri 0,94 olarak bulunmuştur ve bulunan CFI değeri iyi uyumu gösterir. NFI değeri 0,92 olarak elde edilmiştir ve modelin iyi uyum sağladığını gösterir. Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde modelin doğrulandığı söylenebilir.

Test Edilecek Hipotezler

Çalışmada test edilecek hipotezler aşağıda verilmiştir.

Tablo 3. Test edilecek hipotezler

H1	Özyeterliliğin başlama boyutu FoMO'nun merak boyutunu etkiler
H2	Özyeterliliğin başlama boyutu FoMO'nun önem boyutunu etkiler
H3	Özyeterliliğin yılmama boyutu FoMO'nun merak boyutunu etkiler
H4	Özyeterliliğin yılmama boyutu FoMO'nun önem boyutunu etkiler
H5	Özyeterliliğin sürdürme boyutu FoMO'nun merak boyutunu etkiler
H6	Özyeterliliğin sürdürme boyutu FoMO'nun önem boyutunu etkiler
H7	Özyeterliliğin başlama boyutu FoMO'yu etkiler.
H8	Özyeterliliğin yılmama boyutu FoMO'yu etkiler.
H9	Özyeterliliğin sürdürme boyutu FoMO'yu etkiler.

Bulgular

Demografik Bulgular

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin demografik özelliklerine ait bilgiler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların demografik özellikleri

Özellikler		f	%
Cinsiyet	Kadın	279	80,6
	Erkek	67	19,4
Yaş	18 yaş	35	10,1
	19 yaş	72	20,8
	20 yaş	82	23,7
	21 yaş	73	21,1
	22 yaş	46	13,3
	23 yaş	24	6,9
	24 yaş ve üzeri	14	4,1
Okuduğu Sınıf	1.sınıf	157	45,4
	2.sınıf	75	21,7
	3.sınıf	60	17,3
	4.sınıf	54	15,6
Okuduğu Bölüm	Hemşirelik	258	74,6
	Sağlık Yönetimi	41	11,8
	Besl. ve Diете.	47	13,6
Yaşanılan Yer	Aile Yanı	50	14,5
	Yurt	270	78,0
	Arkadaşlarla Evde	15	4,3
	Akraba Yanı	4	1,2
	Evde Tek	7	2,0

Tablo 5'e göre katılımcıların çoğunluğu (%80,6) kadındır. Katılımcıların yaş dağılımları değerlendirildiğinde en büyük çoğunluk 20 yaş (%23,7) grubuna ait olsa da, 21 yaş (%21,1) ve 19 yaş (20,8) grubunun katılımcı sayıları birbirine oldukça yakındır. Katılımcıların %45,4'ü 1. sınıf öğrencisi ve %74,6'sı hemşirelik bölümü öğrencisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Son olarak öğrencilerini %78'i yurttan kalarak eğitim hayatına devam etmektedir.

Korelasyon ve Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız değişkenimiz olan özyeterliliğin FoMO ile arasında doğrusal bir ilişki olup olmadığı, varsa bu ilişkinin derecesini belirlemek için Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizinde amaç; bağımsız değişken değiştiğinde bağımlı değişkenin ne yönde değişeceğini görmektir (Sungur, 2010, s.115). Değişkenlerin sürekli olması ve normal dağılımları korelasyon analizi yapabilmek için gereklidir (Sungur, 2010, s.115).

Korelasyon katsayısı “r” ile gösterilir ve 1 ile +1 arasında değer alır. Pearson korelasyon katsayısı; 0,00-0,25 arası çok zayıf, 0,26-0,49 zayıf ilişki, 0,50-0,69 orta düzey ilişki, 0,70-0,89 yüksek düzey ilişki ve 0,90-1,00 çok yüksek ilişki şeklinde yorumlanacaktır (Sungur, 2010, s.115-116).

Tablo 5. Özyeterlilik ve alt boyutları ile FoMO ve alt boyutları arasındaki korelasyon analizi sonuçları

	Merak Boyutu	Önem Boyutu	FoMO
Başlama Boyutu	-,296**	-,102	,204**
Yılmama Boyutu	-,263**	-,072	-,167**
Sürdürme Boyutu	-,104	-,027	-,065
Özyeterlilik	-,294**	-,087	-,192**

** Correlation is significant at the 0,01 level (2-tailed)

Araştırma bulgularına göre sağlık bilimleri fakültesi öğrencilerinin özyeterlilik düzeyleri ile FoMO düzeyleri arasında negatif anlamlı ve çok zayıf düzey bir ilişki bulgulanmıştır ($r=-0,192$; $p<0,01$). Özyeterlilik ölçeğinin alt boyutları ile gelişmeleri kaçırma korkusu düzeyleri değerlendirildiğinde; başlama boyutu ile FoMO arasında negatif anlamlı ve çok zayıf düzey bir ilişki ($r=-0,204$; $p<0,01$), yılmama boyutu ile FoMO arasında negatif anlamlı ve çok zayıf düzey bir ilişki ($r=-0,167$; $p<0,01$) bulgulanmıştır. Özyeterlilik ölçeğinin alt boyutları ile FoMO alt boyutları düzeyleri incelendiğinde başlama boyutu ile merak boyutu arasında negatif anlamlı ve zayıf ilişki bulgulanmıştır ($r=-0,296$; $p<0,01$). Yılmama ile merak arasında negatif anlamlı ve zayıf ilişki bulgulanmıştır ($r=-0,263$; $p<0,01$).

Korelasyon analizinin ardından bağımlı değişken ile birden fazla bağımsız (çoklu regresyon) değişken arasındaki ilişkilerin bir matematiksel eşitlik ile açıklanması için (Küçükşille, 2010, s.199) çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Çoklu regresyon analizinin yapılabilmesi için gerekli varsayımlar olan bağımlı değişkenin sürekli veya kesikli niceliksel (sayısal) veri türünde olması, bağımsız değişkenlerin sürekli-kesikli niceliksel (sayısal) veri veya niteliksel veri türünde olması, gözlem sayısının (n), bağımsız değişken sayısının en az 5 katı kadar olması ve bağımsız değişkenler arasında yüksek korelasyon olmaması (Dönmez, 2014, s.205) şartları sağlanmıştır. Sosyal bilimlerde kullanılan likert tarzı ölçekler

metrik kabul edilir (Öztürk, 2017, s.61; Dönmez, 2014, s.205; Tezbaşaran, 2008, s.31; Erdoğan ve İraz, 2019). Özyeterlilik ölçeğinin alt boyutları olan başlama ve yılmama boyutları için olması gereken gözlem sayısı (n) 15'dir. Çalışmada ki gözlem sayısı 346'dır.

Bağımsız değişkenler arasında korelasyonun yüksek olması çoklu değişkenlik olduğu anlamına gelir (45). Araştırma bulguları incelendiğinde özyeterliliğin alt boyutları arasında yüksek korelasyona ($r=0,177$) rastlanmamıştır.

Özyeterliliğin alt boyutları ile FoMO ve alt boyutları arasındaki alt boyutları arasındaki doğrusal ilişkileri test etmek, FoMO ve alt boyutları arasındaki değişimin ne kadarının özyeterlilik boyutları tarafından açıklanabildiğini araştırmak ve değişkenler arasındaki ilişkiyi matematiksel olarak ifade etmek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Özyeterlilik alt boyutları ile FoMO'nun alt boyutu merak arasındaki regresyon analizi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Çoklu bağlantı sorununun saptanmasında kullanılan bir diğer önemli yöntem VIF (varyans artış faktörleri)'dir (Eroğlu, 2010, ss.224). 10'un üzerindeki VIF değerleri ciddi bir çoklu doğrusal bağlantı olduğunu gösterir (Sevinç, 2013, s.2; Dönmez, 2014, s. 207). Regresyon modelinde oto korelasyon olup olmadığı Durbin-Watson (D-W) testi ile kontrol edilir. Otokorelasyon (hataların bağımsızlığı) herhangi bir zaman serisinin veya eşleştirilmiş zaman serilerinin değerleri arasındaki korelasyondur (Eroğlu, 2010, s. 224-225). Genelde 1,5 ile 2,5 civarındaki bir D-W değeri oto korelasyon olmadığının göstergesidir (Dönmez, 2014:207).

Tablo 7'deki F değeri 12,236 ve p değeri 0,00 olduğundan oluşturulan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır. VIF (varyans şişme değeri) değerleri 10'dan küçük bulgulanmıştır. Bu bulguya göre çoklu bağlantı sorunu yoktur ($VIF < 10$). D-W (otokorelasyona işaret eder) değeri 1,929 olarak bulgulanmıştır. Bu bulguya göre oto korelasyon yoktur.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına işaret eden t istatistiklerine göre; başlama boyutu ($t = -3,088$ $p = ,02 < 0,05$), merak boyutu ile istatistiksel olarak anlamlıyken, yılmama boyutu ($t = -1,702$; $p = 0,090 > 0,05$) ve sürdürme boyutu ($t = -,633$; $p = 0,527 > 0,05$) merak boyutu ile istatistiksel olarak anlamsızdır.

Değişkenler arasında pozitif ilişki ($R = 0,295$) vardır. Çoklu regresyon analizlerinde basit regresyon analizinde farklı olarak adjusted R2 değerini

kullanmak daha doğrudur. Çünkü çoklu regresyonda modeller dahil edilen değişken sayısı arttıkça R2 otomatik olarak artar (Erdoğan ve İraz, 2019). Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni açıklama oranı olan düzeltilmiş R²= 0,082 olarak hesaplanmıştır. Yani FoMO'nun merak boyutundaki değişimlerin %082'inin özyeterlilik alt boyutlarından başlama düzeyi ile açıklandığını göstermektedir.

Tablo 6. Özyeterlilik alt boyutları ile merak boyutu arasındaki regresyon analizi sonuçları

Model	Standardize Edilmemiş Kats.		Standardize Kats.	t	p	Tolerans	V.I.F
	B	Std. Hata	Beta				
Sabit	3,421			11,821	,000		
Başlama Boyutu	-,224	,072	-,212	-3,088	,002	,560	1,785
Yılmama Boyutu	-,134	,079	-,117	-1,702	,090	,562	1,778
Sürdürme Boyutu	-,043	,067	-,033	-,633	,527	,945	1,058
Bağımlı Değişken: Merak Boyutu (FoMO)							
F değeri: 12,236				p:0,00			
R= ,311		R ² = ,097		Düzeltilmiş R ² = ,089		D.W: 1,929	

Özyeterlilik alt boyutları ile FoMO'nun alt boyutu olan önem arasındaki regresyon analizi sonuçları Tablo 8' de verilmiştir.

Tablo 7. Özyeterlilik alt boyutları ile önem boyutu arasındaki regresyon analizi sonuçları

Model	Standardize Edilmemiş Kats.		Standardize Kats.	t	p	Tolerans	V.I.F
	B	Std. Hata	Beta				
Sabit	3,410	,286		11,929	,000		
Başlama Boyutu	-,095	,072	-,095	-1,321	,187	,560	1,785
Yılmama Boyutu	-,009	,078	-,009	-,120	,905	,562	1,778
Sürdürme Boyutu	-,005	,067	-,004	-,081	,936	,945	1,058
Bağımlı Değişken: Önem Boyutu (FoMO)							
F değeri:1,196				p: ,311			
R= ,102		R ² = ,010		Düzeltilmiş R ² = ,002		D.W: 2,021	

Tablo 8'deki F değeri 1,304 ve p değeri 0,311>0,05 olduğundan oluşturulan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamsızdır.

Özyeterlilik alt boyutları ile FoMO arasındaki regresyon analizi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 8. Özyeterlilik alt boyutları ile FoMO arasındaki regresyon analizi sonuçları

Model	Standardize Edilmemiş Kats.		Standardize Kats.	t	An-lam düzeyi	Toler-ans	V.I.F
	B	Std. Hata	Beta				
Sabit	3,414	,237		14,377	,000		
Başlama Boyutu	-,138	,059	-,164	-2,315	,021	,560	1,785
Yılmama Boyutu	-,051	,064	-,056	-,787	,432	,562	1,778
Sürdürme Boyutu	-,018	,055	-,018	-,322	,748	,945	1,058
Bağımlı Değişken: FoMO							
F değeri:5,215		p: 0,002					
R= ,209	R ² = ,044	Düzeltilmiş R ² = 0,35		D.W: 2,010			

Tablo 8'deki F değeri 5,215 ve p değeri 0,02 olduğundan oluşturulan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır. VIF (varyans şişme değeri) değerleri 10'dan küçük bulunmuştur. Bu bulguya göre çoklu bağlantı sorunu yoktur (VIF<10). D-W (otokorelasyona işaret eder) değeri 2,010 olarak bulunmuştur. Bu bulguya göre oto korelasyon yoktur.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına işaret eden t istatistiklerine göre; başlama boyutu (t=-2,315 p=,02<0,05), FoMO ile istatistiksel olarak anlamlıyken, yılmama (t=-,787; p=0,432 >0,05) ve sürdürme boyutları (t=-,322; p=0,748 >0,05) FoMO ile istatistiksel olarak anlamsızdır.

Değişkenler arasında negatif ilişki (R=0,209) vardır. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni açıklama oranı olan düzeltilmiş R²= 0,035 olarak hesaplanmıştır. Yani FoMO değişimlerin %035' inin özyeterlilik alt boyutlarından başlama düzeyi ile açıklandığını göstermektedir. Başlama düzeyindeki 1 birimlik artış FoMO düzeyini 0,138 birim azaltmaktadır.

Yapılan regresyon analizi sonucunda kabul ve red edilen hipotezler tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 9. Hipotezlerin kabul-red durumları

Hipotezler	Kabul/Red
H1 Özyeterliliğin başlama boyutu FoMO'nun merak boyutunu etkiler.	Kabul
H2 Özyeterliliğin başlama boyutu FoMO'nun önem boyutunu etkiler.	Red
H3 Özyeterliliğin yılmama boyutu FoMO'nun merak boyutunu etkiler.	Red
H4 Özyeterliliğin yılmama boyutu FoMO'nun önem boyutunu etkiler.	Red
H5 Özyeterliliğin sürdürme boyutu FoMO'nun merak boyutunu etkiler.	Red
H6 Özyeterliliğin sürdürme boyutu FoMO'nun önem boyutunu etkiler.	Red
H7 Özyeterliliğin başlama boyutu FoMO'yu etkiler.	Kabul
H8 Özyeterliliğin yılmama boyutu FoMO'yu etkiler.	Red
H9 Özyeterliliğin sürdürme boyutu FoMO'yu etkiler.	Red

Tartışma ve Sonuçlar

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi'nde okuyan 450 öğrencilerin Özyeterlilik düzeylerinin FoMO düzeylerini nasıl etkilediğini araştırdığımız bu çalışmada özyeterliliğin FoMO'yu düşük oranda etkilediği ortaya konulmuştur. Sonuçlar kısaca şu şekildedir;

1. Özyeterlilik ölçeği geçerlik ve güvenilirlik analizleri ile incelenmiştir. Ölçeğin faktör yapısının açımlayıcı faktör analizi ile incelenmesi sonucunda özdeğeri 1'in üzerinde olan 2 faktör belirlenmiştir. Belirlenen 2 faktör varyansın %48,13 açıklamaktadır. Bu oran özgün formda bildirilen %26,5 (Sherer ve ark. 1982) ve Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından açıklanan %41,5'in üstündedir. Genel özyeterliliğin belirlenen 2 faktörlü yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulanmıştır. Genel Özyeterlilik ölçeğine yapılan güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach $\alpha=0,77$ olarak bulgulanmış ve ölçeğimizin güvenilir bir ölçek olduğu ortaya konulmuştur ve literatür ile uyumlu bir sonuç bulgulanmıştır (Chen ve ark. 2001; Sohng ve ark. 2002, Lau-Walker 2004 ve Kim ve Omizo 2005; Yıldırım ve İlhan, 2010).
2. FoMO ölçeği geçerlik ve güvenilirlik analizleri ile incelenmiştir. Ölçeğin faktör yapısının açımlayıcı faktör analizi ile incelenmesi sonucunda özdeğeri 1'in üzerinde olan 2 faktör belirlenmiştir. Belirlenen 2 faktör varyansın %62,89'unu açıklamaktadır. Bu iki faktörlü yapı Gökler vd. (2016) tarafından yapılan çalışma bulgusuyla uyuşmamaktadır. Gökler vd. (2016) çalışmalarında orijinal ölçek ile paralel bir şekilde tek faktörlü bir yapı ile toplam varyansın %39,4'ünü açıklayan bir yapı ortaya koymuştur. FoMO ölçeğinin belirlenen 2 faktörlü

yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulanmıştır. FoMO ölçeğine yapılan güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach $\alpha=0,77$ olarak bulgulanmış ve ölçeğimizin güvenilir bir ölçek olduğu ortaya konulmuştur ve literatür ile uyumlu bir sonuç bulgulanmıştır (Gökler vd. 2016; Aydın, 2018)

3. Çalışmadaki hipotezleri test etmek ve bağımsız değişkenimiz olan özyeterliliğin FoMO ile arasında doğrusal bir ilişki olup olmadığı, varsa bu ilişkinin derecesini belirlemek için Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre sağlık hizmetleri fakültesi öğrencilerinin özyeterlilik düzeyleri ile FoMO düzeyleri arasında negatif anlamlı ve çok zayıf düzey bir ilişki bulgulanmıştır ($r=-0,178$; $p<0,01$). Özyeterlilik ölçeğinin alt boyutları ile gelişmeleri kaçırma korkusu düzeyleri değerlendirildiğinde; başlama boyutu ile FoMO arasında negatif anlamlı ve çok zayıf düzey bir ilişki bulgulanmıştır ($r=-0,204$; $p<0,01$). Özyeterlilik ölçeğinin alt boyutları ile FoMO alt boyutları düzeyleri incelendiğinde başlama boyutu ile merak boyutu arasında negatif anlamlı ve zayıf ilişki bulgulanmıştır ($r=-0,293$; $p<0,01$).
4. Özyeterliliğin alt boyutları ile FoMO ve alt boyutları arasındaki alt boyutları arasındaki doğrusal ilişkileri test etmek, FoMO ve alt boyutlarındaki değişimin ne kadarının özyeterlilik boyutları tarafından açıklanabildiğini araştırmak ve değişkenler arasındaki ilişkiyi matematiksel olarak ifade etmek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi sonuçları;
 - FoMO'nun merak boyutundaki değişimlerin %082' inin özyeterlilik alt boyutlarından başlama düzeyi ile açıklandığını,
 - FoMO'nun önem boyutu üzerinde özyeterliliğin hiçbir boyutunun anlamlı etkisinin bulunmadığını,
 - FoMO değişimlerin %037' sinin özyeterlilik alt boyutlarından başlama düzeyi ile açıklandığını göstermektedir.

Literatürde Özyeterlilik ve FoMO ilişkisinin araştırıldığı başka bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ancak FoMO'nun motivasyonel, duygusal ve davranışsal korelasyonlarını araştıran Przybylski vd. (2013) çalışmalarında kendini daha az yeterli hisseden bireylerin daha yüksek düzeyde kaybetme korkusu yaşadığını bulgulanmıştır. Yine Przybylski yaşam memnuniyeti ile FoMO'yu negatif olarak ilişkilendirmiştir. Yaşam doyumu ile

özyeterlik arasında ise pozitif ilişki bulgulayan çalışmalara rastlanırken (Akgündüz, 2016), yaşam memnuniyetsizliğinin bir ürünü olan tükenmişlik ile de özyeterlilik arasında negatif ilişki bulgulayan pek çok çalışmaya (Karahana ve Bolat, 2011; Bolat, 2011; Çelikkaleli, 2011) rastlanmaktadır. Özyeterlilik ile tükenmişlik arasında negatif ilişki bulgulanırken FoMO ve tükenmişlik arasında birbirini pozitif yönde etkileyen çalışmalar (Barber ve Cucalon, 2017; Elhai vd. 2016) bulunmaktadır. Özyeterliliğin bir başka pozitif etki sağladığı alan bağımlılıkla mücadeledir. Bağımlılıkla mücadelede özyeterlilik pozitif katkı sağlarken (Allsop vd., 2000, Hasking ve Oei, 2007; Lozano vd. 2006), bir başka çalışmada (Riordan vd., 2018) FoMO düzeyi yüksek olan bireylerin daha yüksek düzeyde alkol kullandıkları ve bağımlılığa daha yatkın oldukları bulgulanmıştır. Çalışma sonuçlarından da görüleceği üzere özyeterlilik ve FoMO arasındaki beklenen ilişki negatiftir. Bizim çalışma bulgumuzda bu beklentiyi doğrulamaktadır.

Üniversite öğrencileri ile yapılan bu çalışmada öz yeterlilik ile FoMO arasında negatif ilişki bulgulanmıştır. Bu bağlamda özyeterlilik seviyesi yüksek olan öğrencilerin daha düşük düzeyde FoMO yaşayacağı şeklinde yorumlanabilir. Ancak iki kavram arasındaki ilişkide farklı değişkenlerin modele dahil edilmesi FoMO yu etkileyen başka öncüllerin daha kapsamlı anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

EXTENDED ABSTRACT

The Effects of General Self-Efficacy on Fear of Missing Out of Faculty of Health Sciences Students

*

Pınar Erdoğan - Yasemin Şanlı
Karamanoğlu Mehmet Bey University

In this study, it is aimed to find whether the general self-efficacy levels of university students have a significant effect on FoMO and if any, the effect level to be determined and to contribute to the literature. The scope of the research in terms of application consists of 450 students studying at Karamanoglu Mehmetbey University, Faculty of Health Sciences.

A total of 346 usable questionnaires were obtained and the data were collected between date of 02.05.2019 and 31.05.2019. The students who agreed to participate in the study were required to have at least one social media account and smartphone. In the study, the quantitative data collection method (Yazicioglu and Erdogan, 2014, pp.9) and the correlational research model searching the relationship between variables were used as data collection methods (Gurbetoglu, 2018). The general self-efficacy scale used in the study was developed by Sherer et al. (1982), and the Turkish adaptation was made by Yildirim and Ilhan (2010). Reliability of the scale whose Turkish form consists of 17 items was found to be 0,86 by Sherer et al. (1982) and 0.80 by Yildirim and Ilhan (2010). In the scale, the questions were prepared in a five-point Likert style. In the scale, 11 questions are reverse and 6 questions are straight questions. Each question score ranged from 1 to 5, and the higher the scores, the higher the self-efficacy belief. The FoMO scale used in the study is a five-point Likert-type scale developed by Przybylski. The Turkish reliability study was conducted by Gokler et al. (2016) using a sample of 200 university students. Each item in the scale is scored between 1-5 points. As the score obtained from the scale increases, the probability of the fear of missing the developments will increase. Skies et al. (2016) found the Cronbach's alpha coefficient to be 0.81.

Firstly, the self-efficacy scale was examined with validity and reliability analyzes. As a result of exploratory factor analysis of the factor structure of the scale, two factors with eigenvalues above 1 were determined. The 2 factors identified explained 48.13% of the variance. The 2-factor structure of general self-efficacy was confirmed by confirmatory factor analysis. As a result of the reliability analysis of the General Self-Efficacy Scale, the Cronbach's alpha coefficient was found to be 0.77 and our scale was found to be a reliable scale and a concordant result was found (Chen et al. 2001; Sohng et al. 2002; Lau-Walker 2004; and Kim and Omizo 2005; Yildirim and Ilhan, 2010). The FoMO scale was analyzed by validity and reliability analyzes. As a result of exploratory factor analysis of the factor structure of the scale, two factors with eigenvalues above 1 were determined. Two factors explained 62.89% of the variance. The two-factor structure of the FoMO scale was confirmed by confirmatory factor analysis. As a result of the reliability analysis of the FoMO scale, the Cronbach's alpha coefficient was found to be 0.77, and our scale was found to be a reliable scale and a concordant result was found in the literature (Gokler et al. 2016; Aydın, 2018).

To test the hypotheses in the study and to determine whether there is a linear relationship between our independent variable self-efficacy and FoMO, when it was Pearson Correlation analysis was performed to determine the degree of this relationship. According to the findings of the research, a negative and very weak correlation was found between the self-efficacy levels and the FoMO levels of the health care faculty students ($r = -0,178$; $p < 0.01$). When the sub-dimensions of the self-efficacy scale and the fear of missing the developments were evaluated; it was found taht there was a negative and very weak correlation between the onset size and FoMO ($r = -0.204$; $p < 0.01$). When the sub-dimensions of the self-efficacy scale and the FoMO sub-dimensions were examined, a negative and weak relationship was found between the start-up level dimension and the curiosity dimension ($r = -0.293$; $p < 0.01$).

Multiple linear regression analysis was performed to test the linear relationships between the sub-dimensions of the self-efficacy and the sub-dimensions between the FoMO and its sub-dimensions, to investigate how much of the change in the FoMO and its sub-dimensions could be explained by the self-efficacy dimensions and to express the relationship

between variables mathematically. The results of the regression analysis indicated that 082% of the changes in the curiosity dimension of FoMO were explained by the level of onset of self-efficacy sub-dimensions, that no dimension of self-efficacy had a significant effect on the importance dimension of FoMO, and that the level of self-efficacy of the subsection of FoMO was explained by the start-up level of 037%. Multiple linear regression analysis was performed to test linear relationships between sub-dimensions of self-efficacy and sub-dimensions between FoMO and its sub-dimensions, to investigate how much of the change in FoMO and its sub-dimensions can be explained by self-efficacy dimensions, and to express the relationship between variables mathematically. Regression analysis results shows that 082% of the changes in the curiosity dimension of FoMO are explained by the start-up level of self-efficacy sub-dimensions, and that no dimension of self-efficacy has a significant effect on the importance dimension of FoMO, and 037% of the changes are explained by self-efficacy sub-dimensions.

Regression analysis results shows that 082% of the changes in the curiosity dimension of FoMO were explained by start-up level of self-efficacy sub-dimensions , that none of the dimensions of self-efficacy had a significant effect on the importance dimension of FoMO, and that the level of self-efficacy of the subsection of FoMO was explained by the start-up level of 037%.

When the studies in the literature are examinedPrzybylski et al.(2013), who investigated the motivational, emotional, and behavioral correlations of FoMO, found that individuals who felt less adequate experienced fear of losing at a higher level. Again Przybylski negatively correlated FoMO with life satisfaction. While there are studies showing a positive relationship between life satisfaction and self-efficacy (Akgunduz, 2016), many studies have found a negative relationship between burnout and self-efficacy, which are the products of life dissatisfaction (Karahan and Bolat, 2011; Bolat, 2011; Çelikkaleli, 2011). While there is a negative correlation between self-efficacy and burnout, there are studies that affect each other positively between FoMO and burnout (Barber and Cucalon, 2017; Elhai et al. 2016). Another positive effect of self-efficacy is the fight against addiction. While self-efficacy contributed positively to the fight against addiction (Allsop et al., 2000, Hasking and Oei, 2007; Lozano et al., 2006),

another study (Riordan et al., 2018) found that individuals with high FoMO levels were more likely to use alcohol and were more prone to addiction. As can be seen from the results of the study, the expected relationship between self-efficacy and FoMO is negative. Our study confirms this expectation.

In this study conducted with university students, a negative relationship was found between self-efficacy and FoMO. In this context, it was interpreted that students with higher self-efficacy levels would experience a lower level of FoMO. However, the inclusion of different variables in the relationship between the two concepts will contribute to a more comprehensive understanding of other premises that influence FoMO.

Kaynakça / References

- Aşkar, P., ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili özyeterlilik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 1-8.
- Aydın, H. (2018) Sosyal Medyadaki Gelişmeleri Kaçırma Korkusunun (FoMO) İçgüdüsel Alımlara Etkisinin Öz Belirleme Kuramı İle Açıklanması. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 17. ÜİK Özel Sayısı, 415-426.
- Aylar, F. ve Aksin, A. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma: Amasya örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 299-313.
- Bahar, H. H. (2019). Sınıf öğretmen adaylarında akademik öz-yeterlilik algısının akademik başarıyı yordama gücü. *İlköğretim Online*, 18(1), 149-157.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Barber, L. K., ve Santuzzi, A. M. (2017). Telepressure and college student employment: The costs of staying connected across social contexts. *Stress and Health*, 33(1), 14-23.
- Beyens, I., Frison, E., ve Eggermont, S. (2016). I don't want to miss a thing: Adolescents' fear of missing out and its relationship to adolescents' social needs, Facebook use, and Facebook related stress. *Computers in Human Behavior*, 64, 1-8.

- Błachnio, A., ve Przepiórka, A. (2018). Facebook intrusion, fear of missing out, narcissism, and life satisfaction: A cross-sectional study. *Psychiatry research*, 259, 514-519.
- Bolat, O. İ. (2011). Öz yeterlilik ve tükenmişlik ilişkisi: lider-üye etkileşiminin aracılık etkisi. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 11(2), 255-266.
- Carleton, E. L., Barling, J., and Trivisonno, M. (2018). Leaders' trait mindfulness and transformational leadership: The mediating roles of leaders' positive affect and leadership self-efficacy. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 50(3), 185.
- Chen G, Gully SM, Eden D ve ark. (2001) Validation of a new general self-efficacy scale. *Organ Res Methods*, 4(1), 62-83.
- Çapık, C. (2014). Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizinin kullanımı. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17(3), 196-205.
- Dan Herman, 2011. The fear of missing out. *Fear of Missing Out*. 01.07.2019 tarihinde <http://FoMOFearofMissingOut.com/FoMO> adresinden erişilmiştir.
- Dönmez, B. (2014). *Pozitif psikolojik sermaye ile işe ilişkin duyuşsal iyilik algısı, iş doyumunu, işgören performansı ve yaşam doyumunu ilişkilerinin seyahat acentası çalışanları örnekleminde incelenmesi*. Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi, 230 Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Erdoğan, P. ve İraz, R. (2019). *Örgütsel vatandaşlık, örgütsel sinizm ve tükenmişliğe pozitif psikolojik sermaye etkisi*. Konya:Eğitim Yayınevi.
- Eroğlu, A. (2010). Çok değişkenli istatistik tekniklerinin varsayımları 231 (Ed. Ş. Kalaycı) *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*, 5. Baskı. Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Eşitti, Ş. (2015). Bilgi çağında problemlerli internet kullanımı ve enformasyon obezitesi: Problemlerli internet kullanımı ölçeğinin üniversite öğrencilerine uygulanması. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi\ Istanbul University Faculty of Communication Journal*, 49, 75-97.
- Gökler, M. E., Aydın, R., Ünal, E., ve Metintaş, S. (2016). Sosyal ortamlarda gelişmeleri kaçırma korkusu ölçeğinin Türkçe sürümünün geçerlilik ve güvenilirliğinin değerlendirilmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 17(1), 52-59.
- Gurbetoğlu, A. (2018). Bilimsel Araştırma Yöntemleri.Erişim Adresi: <http://agurbetoglu.com/files/2%20ARA%C5%9ETIRMA%20%-20T%C3%9CRLER%C4%B0.pdf>, E.T.19.09.2019

- Gürcan, A. (2005). Bilgisayar özyeterliği algısı ile bilişsel öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 19, 179-193.
- Haşlamam, T., ve Aşkar, P. (2007). Programlama dersi ile ilgili özdüzenleyici öğrenme stratejileri ve başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 110-122.
- Hefferon, K. ve Boniwell, I (2014). Positive Psychology Theory, Research And Applications. (Çeviri Editörü:Tayfun Doğan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- <https://dictionary.cambridge.org/tr/s%C3%B6z%C3%BCk/ingilizce/FoMO>
E.T.15.06.2019
- <https://en.oxforddictionaries.com/definition/FoMO> E.T.15.06.2019
- <https://visual.ly/community/infographic/lifestyle/FoMO-epidemic>
E.T.01.07.2019
- <https://www.guncelpsikoloji.net/arastirma-yontemleri/nitel-ve-nitel-arastirma-yontemleri-nelerdir-h6483.html> E.T.02.07.2019
- İslamoğlu, A.H.(2009). *Sosyal Bilimlerde araştırma yöntemleri*. (1.Basım) İstanbul: Beta Basım Yayımları A.Ş.
- Kalaycı, Ş. (2010). Faktör analizi. (Ed. Ş. Kalaycı) *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. 5. Baskı. Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti
- Kim, B.S.K. ve Omizo, M.M. (2005) Asian and European American cultural values, collective self-esteem, acculturative stress, cognitive flexibility, and general self efficacy among Asian American College students. *J Couns Psychol*, 52(3), 412-419.
- Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 111-133.
- Köseoğlu, P. (2010). Biyoloji eğitiminde birleştirme tekniği temelli öğretimin akademik başarı, özyeterlilik ve tutuma etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 244-254.
- Küçükşille, E (2010). Basit doğrusal regresyon. (Ed. Ş. Kalaycı) *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. (5. Baskı) Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Lau-Walker M (2004) Relationship between illness representation and self-efficacy. *J Adv Nurs*, 48(3), 216-225.

- Maddux, J. (Ed.) (1995). *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application*. New York: Plenum
- Oberst, U., Wegmann, E., Stodt, B., Brand, M., ve Chamarro, A. (2017). Negative consequences from heavy social networking in adolescents: The mediating role of fear of missing out. *Journal of adolescence*, 55, 51-60
- Ozyirmidokuz, E. K., ve Karakas, B. A. (2019). Dijital Bağımlılık ile Mücadelede Sosyal Bilişimin Rolü . 5th International Management Information Systems Conference (IMISC 2018) (pp.90-93). Ankara, Turkey
- Öztürk, İ. (2017). *İşgörenin görev bağımlılığı, politik davranışları, rol çatışması ve belirsizliğin tükenmişlik üzerindeki etkisi: Sağlık kurumlarında bir inceleme*. Doktora Tezi, Çağ Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Mersin.
- Przybylski, A. K., Murayama, K., DeHaan, C. R., ve Gladwell, V. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, 29(4), 1841-1848.
- Reagle, J. (2015). Following the Joneses: FOMO and conspicuous sociality. <http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/6064/4996>, E.T.18. 11. 2019.
- Rogers, A. P., ve Barber, L. K. (2019). Addressing FoMO and telepressure among university students: Could a technology intervention help with social media use and sleep disruption?. *Computers in Human Behavior*, 93, 192-199.
- Schumacker, R.E. ve Lomax, R.G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- Sherer, M., Maddux, J.E., Mercandante, B. ve ark. (1982) The self- efficacy scale: Construction and validation. *Psychol Rep*, 51, 663-671.
- Sohng, K.Y., Sohng, S., Yeom, H.A. ve ark. (2002) Health-promoting behaviors of elderly Korean Immigrants in the United States. *Public Health Nurs*, 19(4), 294-300.
- Stajkovic, A. D., ve Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 124(2), 240.
- Sungur, O. (2010). Korelasyon analizi. (Ed. Ş. Kalaycı) *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*.(5. Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.

- Tozkoparan, S. B., ve Kuzu, A. (2019). The relationship between fear of missing out (FoMO) levels and cyberloafing behaviors of teacher candidates. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 87-110.
- Ulaştırın, T. (2017) *Çağımızın salgını fomo: Pazarlama dünyasındaki başarısının ardındaki gerçekler*. 13.06.2019 tarihinde <https://pazarlamasyon.com/cagimizin-salgini-FoMO-pazarlama-dunyasindaki-basarisinin-ardindaki-gercekler/> adresinden erişilmiştir.
- Urgan, S ve Sevim, Ş. (2019). *Uluslararası sağlık kuruluşlarında Sosyal Sermaye ve pozitif psikolojik sermaye etkileşiminde kültürel zeka*. Konya:Eğitim yayınevi.
- Wiesner, L. (2017). *Fighting FoMO: A study on implications for solving the phenomenon of the fear of missing out*. Master's thesis, University of Twente.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan S. (2014). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. (4. Baskı) Ankara: Detay Yayınları.
- Yıldırım, F., ve İlhan, İ. Ö. (2010). Genel öz yeterlilik ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301-308.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Erdoğan, P. ve Şanlı, Y. (2019). Sağlık bilimleri fakültesi öğrencilerinde genel özyeterliliğin gelişmeleri kaçırma korkusu üzerine etkisi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 594-620. DOI: 10.26466/opus.595661

Yetişkinlerde Travma Sonrası Stres ve Öz Duyarlılığın Travma Sonrası Büyüme Üzerindeki Yordayıcı Rolü

DOI: 10.26466/opus.594006

*

Neslihan Arıcı Özcan*

Dr. Öğr. Ü., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Sosyal Hizmet Bölümü, İstanbul / Türkiye

E-Posta: neslihan.ozcan@medeniyet.edu.tr

ORCID: [0000-0002-6169-1445](https://orcid.org/0000-0002-6169-1445)

Öz

Bu araştırmada amaç, yetişkin bireylerde görülen travma sonrası stres, travma sonrası büyüme ve öz duyarlılık arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada veri toplamak için Travma Sonrası Stres Bozukluğu Ölçeği, Öz Duyarlılık Ölçeği ve Travma Sonrası Büyüme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul Medeniyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü öğrencileri ve onların yetişkin aile bireyleri oluşturmaktadır. Çalışma grubunda 426 kadın (%75,9), 135 erkek (%24,1) toplam 561 katılımcı yer almaktadır ve katılımcıların yaşları 18-67 (\bar{X} =25.26) aralığında değişmektedir. Araştırmanın verilerinin analizinde korelasyon ve regresyon analizi yöntemlerinden faydalanılmıştır. Araştırmanın sonuçları, travma sonrası stresin ve öz duyarlılığın travma sonrası büyüme ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca travma sonrası stresin ve öz duyarlılığın travma sonrası büyümeyi anlamlı ve pozitif yönde yordadığı bulunmuştur. Bulgular ilgili alanyazı doğrultusunda tartışılmış ve çeşitli öneriler sunulmuştur. Son yıllarda dünyada giderek artmakta olan giderek artan travmatik yaşantılar karşısında travma sonrası stresin ve öz duyarlılığın travma sonrası büyümeyi açıklaması ile bu çalışmanın, literatüre önemli bir katkı sağladığı öne sürülebilir.

Anahtar Kelimeler: Yetişkinler, Travma Sonrası Stres, Öz Duyarlılık, Travma Sonrası Büyüme

The Predictive Role of Posttraumatic Stress and Self Compassion on Posttraumatic Growth

*

Abstract

The aim of this study is to investigate the relationship among posttraumatic stress, posttraumatic growth and self-compassion in adult individuals. Post-traumatic Stress Disorder Scale, Self-Compassion Scale and Post-traumatic Growth Scale have been used to collect data. The study group has been gathered from the students at Faculty of Health Sciences in Istanbul Medeniyet University and their adult family members. The study group included total 561 participants, 426 women (75.9%) and 135 men (24.1%). The study group ranged in age from 18 to 67 years ($X=25.26$). Correlation and regression analysis methods have been used in the analysis of the data. As a result of the study, post-traumatic stress and self-compassion have been significantly correlated with post-traumatic growth. In addition, post-traumatic stress and self-compassion have a predictor role in post-traumatic growth, significantly and positively. The findings have been discussed in accordance with the related literature and various suggestions were presented. This study may have an important contribution to the literature by indicating that in the face of increasing traumatic experiences in the world, post-traumatic stress and post-traumatic growth explains self-compassion.

Keywords: *Adults, Post-Traumatic stress, self-compassion, post-traumatic growth*

Giriş

Günümüzde birçok psikolojik rahatsızlık travmaya maruz kalmaya bağlı olarak ortaya çıkmaktadır (Zatzick ve ark., 2007). Travmaya maruz kalan bireylerin çoğunda travma sonrası stres bozukluğu görülmektedir (Kessler, 2000; Kessler ve ark., 2014). Amerikan Psikiyatri Birliği Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel el kitabının (2013) tanımına göre travma sonrası stres bozukluğu, gerçek bir ölüm veya ölüm tehdidinin bulunduğu, bireyin kendisinin yaşadığı ya da şahit olduğu bir ağır yaralanmanın veya fiziksel bütünlüğe yönelik bir tehdidin sonucunda oluşan, bireyde temel olarak yoğun kaygı duygusu yaşatan ve bireyin işlevini ciddi anlamda bozan bir bozukluktur. Bireyin travma sonrası stres bozukluğu yaşamasını açıklayan birçok kuram ve model [duygu işleme modelleri (Foa, Huppert ve Cahill, 2006; Rauch ve Foa, 2006), bilişsel modeller (Brewin ve Holmes, 2003; Clark ve Ehlers, 2004; Dalgleish, 2004; Park, Mills ve Edmondson, 2012), kaynak modeli (Benight ve ark., 2000; Hobfoll, Tracy ve Galea, 2006; Ironson ve ark., 1997)] bulunmaktadır. Bu modellerde ortak olarak travmanın bireysel içsel değerlendirme süreçlerinde duyarlılık yarattığı (Maheux ve Price, 2016) ve ayrıca travmanın psikosozal bir sistem içerisinde bireysel özelliklerin ve farklılıkların etkileşimine (kişilik, bilişsel değerlendirme, başa çıkma becerileri) odaklanılarak (Joseph, Williams ve Yule, 1997) ele alınması gerektiği vurgulanmıştır. Travma sonrası stres hem psikosozal sistem içerisinde hem de bireyin içsel değerlendirmelerindeki duyarlılıkları ile ele alındığında travmanın olumlu etkileri görülebilmektedir (Joseph ve Linley, 2005). Bu duyarlılıkta içsel ve dışsal kaynaklarını fark eden ve kullanan bireylerde travmanın olumlu etkileri görülebilmektedir (Maheux ve Price, 2016).

Travma sonrası büyüme, bireyin zorlu yaşam deneyiminde olumlu psikolojik değişimi deneyimlemesidir (Tedeschi ve Calhoun, 2004). Travma sonrası büyümenin gerçekleşmesi için bireyin orta düzeyde travma sonrası stres belirtileri göstermesi gerekmektedir (Bleich, Gelkopf ve Solomon, 2003; Dekel ve Hobfoll, 2007; Helgeson, Reynolds ve Tomich, 2006; Laufer ve Solomon, 2006). Travma sonrası stres ile travma sonrası büyüme arasında ters U şeklinde bir ilişki bulunmaktadır (Colville ve Cream, 2009; Ehlers ve Clark, 2000; Kunst, 2010). Travma sonrası stresi

açıklayan kuramlarda bireyin zorlu deneyimle başa çıkarken bilişsel olarak sorguladığı (araya girici düşünceler) ve bu sorgulamalar neticesinde çeşitli stratejiler (kaçınma ve uyarılma) geliştirdiği ifade edilmektedir. Bütün bu bilişsel ve davranışsal durumlar bireyin kendilik algısı, ilişkiler ve yaşam felsefesinde değişiklikler yaratıp travma sonrası büyüme yaşamasına yol açabilmektedir (Janoff-Bulman, 2006). Travma sonrası büyüme-deki bu değişimleri psikososyal yaklaşım içinde birçok çalışma (Armeli, Gunthert ve Cohen, 2001; O'Leary ve Ickovics, 1995; Tedeshi ve Calhoun, 1995; Waysman, Schwarzwald ve Solomon, 2001) ele almaktadır. Psikososyal yaklaşımlar ile ele alınan çalışmalarda travma sonrası büyüme; duygusal, bilişsel ve kaynak kullanımı ile değerlendirilmektedir. Psikososyal yaklaşımlarla ele alınan çalışmalarda, travmadan etkilenirken bireyin hem aldığı sosyal destek kaynaklarından hem de kişisel özelliklerinden (özerlik, ilişkide olma vb.) dolayı yaşadığı zorlu olayın üzerinde düşünmesi, anlaması, ona göre yeni düzenlemeler yapması, bireyin yaşadığı travmatik olaydan büyüyerek çıkmasını sağladığı vurgulanmaktadır (Calhoun ve Tedeschi, 2014; Joseph ve Linley, 2005; Joseph, Murphy ve Regel, 2012).

Bireyin yaşamında yeni düzenleme yapabilmesi, içsel ve dışsal kaynaklarını kullanabilmesi için de yaşanan olayı kabul etmesi önemlidir (Bomyea, Risbrough ve Lang, 2012). Bu bağlamda bireyin yaşanan olayı anlaması ve kabul etmesini açıklayabilecek önemli kavramlardan bir tanesi de öz duyarlılıktır. Öz duyarlılık bireyin kendi yaşadığı zorluklara, zorluklar karşısında yaşadığı acılara ve duygulara açık olması, bunları şefkatli ve ön yargısız bir şekilde kabul etmesidir (Neff, 2003a; Neff ve McGehee, 2010; Neff ve Vonk, 2009). Öz duyarlılık bireyin kendi deneyimlerini herkesin yaşayabileceği ortak insanlık deneyimi olarak algılamasını sağlamaktadır. Zorlayıcı yaşantının ortak bir insan deneyimi olarak algılanması zorlayıcı yaşantı karşısında psikolojik sorunlar yaşanmasını önleyebilmektedir (Barnard ve Curry, 2011; Seligowski, Miron ve Orcutt, 2015; Zeller, Yuval, Nitzan-Assayag ve Bernstein, 2015). Bu bağlamda travma ile öz duyarlılık arasında negatif bir ilişki vardır. Öz duyarlılık, bireyin yaşadığı travmatik olayı algılamasını olumlu yönde etkileyip bireyin travmatik olayla daha sağlıklı başa çıkmasını ve travma yaşamamasını sağlayabilir. Ayrıca öz duyarlılığın; bireyin travma karşısında ihtiyaçlarının farkına varmasına ve bu ihtiyaçlarını karşılamak için sosyal destek

aramasına (Allen ve Leary, 2010; Germer ve Neff, 2015; Neff, 2003a), yaşadığı deneyimdeki acı veren duyguları ve düşünceleri deneyimlemesine (Thompson ve Waltz, 2008), deneyimlemeye izin verdiği için kendini daha az suçlamasına (Gilbert ve Procter, 2006; Raes, 2010) ve böylelikle de travmayı kendini değiştiren bir deneyim olarak algılamasına (Kross ve Ayduk, 2011; Maheux ve Price, 2016) yol açtığı ifade edilmektedir. Ayrıca birçok çalışmada öz duyarlılığın yüksek olması ile kişilerin psikolojik sağlığının yakından ilişkili olduğu gösterilmektedir (Neff, 2004; Neff ve Vonk, 2009). Bütün bunlar öz duyarlılığın bireyin travmayı daha sağlıklı ele almasını sağladığını ve hatta öz duyarlılığın travma sonrası büyüme-deki rolünü de destekler niteliktedir.

Sonuç olarak, bu çalışmada üzerinde durulan araştırma sonuçları, yetişkinlerin travma sonrası büyüme yaşamalarında travma sonrası stres düzeylerinin ve öz duyarlılığın önemli role sahip olduğunu göstermektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde, travma sonrası stres ve öz duyarlılığın çeşitli değişkenler ile ilişkilerinin incelendiği ancak travma sonrası büyüme ile birlikte az sayıda çalışma (Maheux ve Price, 2016; Wong ve Yeung, 2017) da olduğu görülmüştür. Buna paralel olarak bu araştırmadan elde edilen sonuç doğrultusunda araştırmacılar ve alandaki uzmanlar için travma sonrası stres yaşayan bireylerin travma sonrası büyüme gösterebilmeleri için öz duyarlılık odaklı programların ve eğitimlerin hazırlamalarına betimsel bir dayanak olabilir. Buradan hareketle bu çalışmada travma sonrası stres ve öz duyarlılığın travma sonrası büyümeyi yordayıp yordamadığı incelenmiştir.

Yukarıda belirtilen amaç doğrultusunda araştırmanın denenceleri şu şekildedir.

- H₁: Travma sonrası stres düzeyi ile travma sonrası büyüme düzeyi arasında bir ilişki vardır.
- H₂: Öz duyarlılık düzeyi ile travma sonrası büyüme düzeyi arasında bir ilişki vardır
- H₃: Travma sonrası stres düzeyi ile öz duyarlılık düzeyi arasında bir ilişki vardır
- H₄: Travma sonrası stres düzeyi ve öz duyarlılık düzeyi travma sonrası büyümeyi yordamaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma ilişkisel tarama modeli kullanılarak yapılan betimsel nitelikte bir çalışmadır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmada verileri, İstanbul Medeniyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü öğrencileri ve onların yetişkin aile bireylerinden kartopu yöntemi ile 2018 Şubat-2018 Mayıs ayları arasında toplanmıştır. Araştırmaya toplam 561 yetişkin birey katılmıştır. Katılımcıların yaşları 18-67 ($\bar{x}=25.26$) aralığında değişmektedir. Çalışma grubunda 426 kadın (%75,9) ve 135 erkek (%24,1) yer almaktadır. Araştırmaya katılan katılımcıların %56,4'ü (N=314, %56,4) lise mezunu, %28,5'i üniversite mezunu (N=159), %7,4'ü ilkokul mezunu (N=41), %3,1'i (N=17) ortaokul mezunudur. Araştırmaya katılan katılımcıların çoğu, genç yetişkinlikte olduğundan dolayı bekar (N=415, %75,8) ve maddi olarak orta derece sosyo-ekonomik seviyede yer aldıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan katılımcıların %42,4'ü yakın kaybı, %26'sı kaza, %20,3'ü doğal afet, %6,7'si terör olayları, %1,3'ü de yaşamı tehdit eden hastalığı travma olarak belirtmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan katılımcıların %40,6'sı sadece bir travmatik yaşantı belirtirken, %26,9'u iki, %15,2'si üç, %6,8'si dört travma sayısı belirtmişlerdir.

Veri Toplama Araçları

Travma Sonrası Stres Ölçeği (TSSÖ):Foa, Cashman, Jaycox ve Perry tarafından (1997) geliştirilen, Türkçe'ye uyarlaması ise Işıklı ve Dürü tarafından gerçekleştirilen TSSÖ (2006) travma sonrası stres bozukluğunu belirlemek amaçlı bir öz-bildirim ölçeğidir (Foa ve ark., 1997). Ölçeğin orijinali dört bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm, kişinin yaşadığı travmatik olayın

türünü (doğal afet, kaza, savaş, tecavüz gibi) belirlemektedir. İkinci bölüm, birden fazla travmatik olaydan kişiyi en fazla etkileyen yaşantıyı belirlemektedir. Üçüncü bölümde, 17 maddeden oluşan ve travma sonrası stres belirtileri değerlendiren bir alt ölçek bulunmaktadır. 17 maddelik alt ölçek 0-3 Likert tipli bir öz-bildirim ölçeğidir. 17 maddelik ölçekten alınacak minimum puan 0, maksimum puan 51'dir. Ölçeğin son bölümünde, travmatik olayın kişinin yaşamı üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik, evet-hayır şeklinde yanıtlanan 9 soru yer almaktadır. Travma belirtilerinin şiddetini ölçmeyi amaçlayan 17 maddelik ölçeğin orijinal formunun iç tutarlılığı $\alpha=0.92$ 'dir. Test-tekrar test güvenilirlik katsayısı da .83'tür (Foa ve ark., 1997).

Işıklı ve Dürü (2006) tarafından Türkçe'ye adapte edilen ölçeğin iç tutarlılığı ise $\alpha=.93$ 'dür. Madde-toplam test korelasyon katsayılarının da 0.39 ile 0.82 arasında değiştiği belirtilmiştir. Test maddelerinin önceden bilinen bu 3 faktöre yüklenip yüklenmedikleri Temel Eksenler Faktörlemesi (Principal Axis Factoring) ve Varimax rotasyonu kullanılarak sorgulanmıştır. Bu analiz sonucunda 2 madde dışında (6. ve 7. maddeler) tüm maddelerin kuramsal olarak bulunmaları gereken faktörlerin altına yüklendikleri saptanmıştır. Bu iki maddenin "yeniden yaşama" faktörüne yüklenmeleri gerekirken, "aşırı irkilme" faktörüne yüklendikleri görülmüştür. Yapılan faktör analizi sonucunda bu üç faktörün, toplam varyansın %59'unu açıkladığı görülmüştür. Ölçeğin Travma Sonrası Stres Belirtilerini ölçen üçüncü alt ölçeğinin diğer ölçeklerle ilişkisi, Kısa Semptom Envanteriyle .70, Beck Depresyon Ölçeğiyle .60 ve Beck Anksiyete Ölçeğiyle .63 düzeyinde korelasyonu olduğu görülmektedir.

Travma Sonrası Büyüme Ölçeği (TSBÖ): Tedeschi ve Calhoun (1996) tarafından geliştirilen ve Dürü (2006) tarafından Türkçe'ye adapte edilen ölçek travmatik yaşantı sonrası büyümeyi ölçen, 21 maddelik ve 6 Likertli (0-5) derecelendirmeye dayalı olarak cevaplanan bir öz-bildirim ölçeğidir. Ölçek, Başkalarıyla İlişkiler, Yeni Fırsatlar, Kişisel Güçlülük, Manevi Değişim ve Yaşamı Takdir Etme olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin puanlaması sonucunda ise, alınabilecek en düşük puan 0 ve en yüksek puan ise 105' dir.

Ölçekten elde edilen puanın yüksek olması, bireyin travmatik yaşantı karşısında büyüme düzeyinin yüksekliğini göstermektedir. Ölçeğin orijinalindeki (Tedeschi ve Calhoun, 1996) iç tutarlılığı $\alpha=.90$ düzeyinde olduğu belirtilmektedir. Alt testlerinin iç tutarlılığı ise $\alpha=.66$ ve $\alpha=.85$ arasında değişmektedir. Test-tekrar test güvenilirliği için yapılan çalışmada korelasyon katsayısı .71 olarak ifade edilmiştir. Ayrıca orijinal ölçeğin iyimserlik, dinsel katılım, dışadönüklük, deneyimlere açıklık, uyumluluk ve vicdanlılık gibi değişkenlerle pozitif yönde anlamlı ilişkisi olduğu ifade edilmiştir. Geçerlilik çalışması için faktör analizinde ise orijinal ölçeğin beş alt boyutlu olduğu (Başkalarıyla İlişkiler, Yeni Fırsatlar, Kişisel Güçlülük, Manevi Değişim ve Yaşamı Takdir Etme) tespit edilmiştir. Türkçe'ye adapte edilen ölçeğin ise iç tutarlık katsayısı $\alpha=.93$ olarak hesaplanmıştır. Çalışmada, ölçeğin yapı geçerliğine Temel Eksenler Faktörlemesi ve Varimax rotasyonu ile bakılmış ve beş faktörlü bu çözümde varyansın %67,84'ünün açıklanabildiği belirtilmiştir. Bu bulgular ışığında Travma Sonrası Büyüme Ölçeğinin kabul edilebilir düzeyde geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır

Öz-duyarlılık Ölçeği (ÖDÖ): Neff (2003a) tarafından geliştirilen ve Akın, Akın ve Abacı tarafından (2007) Türkçe'ye adapte edilen ölçek, öz duyarlılığı ölçen 26 maddelik ve 5'li Likert tipi cevaplama dayalı bir öz bildirim ölçeğidir. Öz-duyarlılık ölçeği için yapılan DFA'da, öz-duyarlılık yapısını oluşturan 6 alt boyutun varlığı doğrulanmıştır: Öz-sevecenlik/öz-yargılama, paylaşımların bilincinde olma/yabancılaşma ve bilinçlilik/aşırı-özdeşleşme. Ölçeğin orijinal formundaki alt ölçeklere ilişkin madde faktör yüklerinin, i, öz-sevecenlik için .71-.77, öz-yargılama için .65-.80, paylaşımların bilincinde olma için .57-.79, yabancılaşma için .63-.75, bilinçlilik için .62-.80 ve aşırı-özdeşleşme için .65-.78 arasında değişmektedir. Orijinal ölçeğin iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları alt ölçekler için sırasıyla .78, .77, .80, .79, .75 ve .81'dir. Tekrar test güvenilirlik katsayıları ise sırasıyla .88, .88, .80, .85, .85 ve .88 olarak bulunmuştur (Neff, 2003a). Öz duyarlılık ölçeğinin Türkçe versiyonunun yapı geçerliği için AFA ve DFA yapılmıştır. Ölçeğin AFA'da KMO örneklem uygunluk katsayısı .66, Barlett Sphericity testi χ^2 değeri ise 15464.500 ($p<.001$) bulunmuştur. Yapılan analiz sonucunda toplam varyansın %68'ini açıklayan, 26 madde ve 6 alt ölçekten olu-

şan bir ölçme aracı elde edilmiştir. Ayrıca alt boyutlarda yer alan maddelerin orijinal formula örtüştüğü görülmüştür. Ölçeğin alt ölçekleri için elde edilmiş faktör yükleri öz sevecenlik için .52-.84, öz yargılama için .43-.82, paylaşımların bilincinde olma alt boyut için .58-.78, izolasyon alt ölçeği için .62-.77, bilinçlilik alt boyutu için .57-.82 ve aşırı özdeşleşme alt boyutu için .57-.82 arasında değişmektedir. Türkçe versiyonunun yapılan DFA'da elde edilen uyum indeksleri incelenmiş ve Ki-kare değerinin ($\chi^2=779.01$, $n=633$, $sd=264$, $p=0.00$) anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeksi değerleri ise RMSEA=.056, NFI=.95, CFI=.97, IFI=.97, RFI=.94, GFI=.91 ve SRMR=.059 olarak bulunmuştur. Bu uyum indeksi değerleri modelin iyi uyum verdiğini göstermektedir. Türkçe ölçeğinin iç tutarlılık katsayıları sırasıyla; öz-sevecenlik alt ölçeği için .77, öz-yargılama için .72, paylaşımların bilincinde olma için .72, izolasyon için .80, bilinçlilik için .74 ve aşırı özdeşleşme için .74 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test güvenilirlik katsayıları öz-sevecenlik alt ölçeği için .69, öz-yargılama için .59, paylaşımların bilincinde olma için .66, izolasyon için .60, bilinçlilik için .69 ve aşırı özdeşleşme için .56 olarak bulunmuştur. Bu bulgular ışığında Öz-duyarlılık ölçeğinin kabul edilebilir düzeyde geçerli ve güvenilir olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmada ölçeğin iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları alt ölçekler için sırasıyla .78, .80, .75, .75, .72 ve .72 (öz-sevecenlik, öz-yargılama, paylaşımların bilincinde olma, yabancılaşma, bilinçlilik ve aşırı-özdeşleşme)'dir.

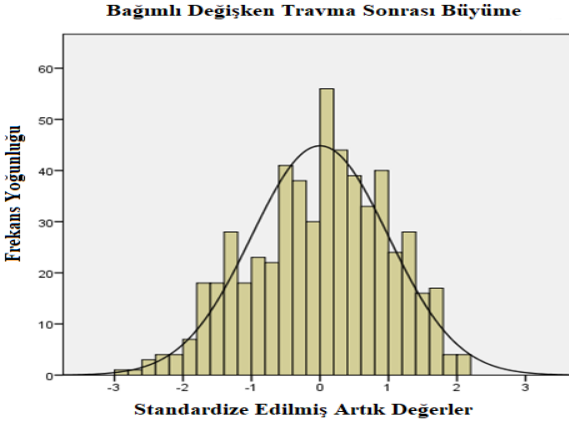
Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formunda demografik değişkenlere ait sorular (yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, maddi durum), olay değişkenlerine ait sorular (olay/olayların kendisi, olayın türü, olayın sıklığı, deneyimleme/maruz kalma şekli) ve bireysel etkilere (en çok etkileyen durum, etkilenme şiddeti, başa çıkma şekli, destek alıp alması) ait sorular yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde korelasyon ve çoklu regresyon analizi yöntemlerinden faydalanılmıştır. Regresyon analizi yapılmadan önce veri

seti regresyon sayıltıları açısından incelenmiştir. Bu bağlamda çoklu bağlantı probleminin olup olmadığı korelasyon analizi ile incelenmiş (Tablo 1) ve değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olmadığı görülmüştür. Ayrıca regresyon analizinin diğer bir sayıltısı olan normallik ve doğrusallığın sağlanması için de Mahalanobis uzaklık değerleri saptanmış ve veri setinde çok değişkenli uç değerler olmadığı tespit edilmiştir. Doğrusallık ve normal dağılıma ilişkin bulgular Şekil 1’de; değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olup olmadığını gösteren VIF değerleri de çoklu regresyon analizine ilişkin bulguların gösterildiği Tablo 2’de sunulmuştur.



Şekil. 1. Standardize Edilmiş Bağımlı Değişken Travma Sonrası Büyümenin Normal Dağılım Grafiği

Bulgular

Korelasyon Analizleri

Araştırmada travma sonrası stres ve öz duyarlılık ile travma sonrası büyüme arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon analizi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1 incelendiğinde travma sonrası stres ile travma sonrası büyüme arasında pozitif yönde anlamlı ilişkili olduğu görülmektedir ($r=.23$, $p<0.01$).

Tablo 1. Değişkenler Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	1	2	3
1.Travma Sonrası Stres	1	-.35**	.23**
2.ÖD_Özduyarlılık		1	.13**
3.Travma Sonrası Büyüme			1
X	53.66	14.98	2.70
SS	23.59	11.38	.689

* $p < .05$, ** $p < .01$

Araştırmanın ilk denencisi (H1) desteklenmiştir. Benzer şekilde öz duyarlılık ile travma sonrası büyüme arasında pozitif anlamlı düzeyde ilişkili görülmektedir ($r = .13$, $p < 0.01$). Araştırmanın ikinci denencisi (H2) desteklenmiştir. Ancak öz duyarlılık ile travma sonrası stres arasında negatif anlamlı bir ilişki görülmektedir ($r = -.35$, $p < 0.01$). Araştırmanın üçüncü denencisi (H3) desteklenmiştir.

Regresyon Analizleri

Bu çalışmada travma sonrası stres ve öz duyarlılığın travma sonrası büyümeyi yordayıp yordamadığının ortaya çıkarılması amacıyla, elde edilen verilere çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Araştırmada değişkenler olarak; travma sonrası büyüme bağımlı değişken, travmatik stres ve öz-duyarlılık ise yordayıcı değişkenler olarak ele alınmıştır. Regresyon analizine ilişkin değerler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Travma Sonrası Büyümenin Yordanmasına Yönelik Yapılan Çoklu Regresyon Analizi

Değişken	B	SS	β	t	p	VIF	R ²
Sabit	-.96	.172		-5.5	.000		
Travma Sonrası Stres	.32	.043	.32	7.57	.000	1.140	
Öz Duyarlılık	.35	.062	.24	5.74	.000	1.140	.106

* $p < .05$

Tablo 2 incelendiğinde travma sonrası stres ($\beta=.32$, $p<0,01$), ve öz duyarlılık ($\beta=.24$, $p<0,01$), travma sonrası büyümeyi anlamlı olarak yordadığı görülmektedir. Araştırmanın dördüncü denencesi (H4) desteklenmiştir. Regresyon modeli genel olarak değerlendirildiğinde her iki yordayıcı değişkenin travma sonrası büyüme puanının %10'unu açıkladıkları görülmüştür. ($R^2=.10$, $F(2,558)=34.11$, $p<.000$).

Tartışma

Bu araştırma sonucunda, travma sonrası stres ve öz duyarlılığın travma sonrası büyümeyi istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordadıkları saptanmıştır. Yordayıcısı güçleri incelendiğinde travma sonrası stresin ve öz travma sonrası büyümede yordayıcı rolü sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırma sonucuna göre ilk olarak travma sonrası büyüme ile travma sonrası stres arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Literatürdeki birçok çalışmada (Bleich ve ark., 2003; Butler ve ark., 2005; Dekel ve Hobfoll, 2007; Helgeson ve ark., 2006; Laufer ve Solomon, 2006), travma sonrası büyümenin travma sonrası stres belirtileri gösteren bireylerde görüldüğü ifade edilmiştir. Özellikle de travma sonrası büyümenin gerçekleşebilmesi için bireyin zorlu yaşam deneyiminden geçmesi ve bu yaşam deneyiminden etkilenmesi (bilişsel, duygusal, sosyal) gerektiğine yönelik bulgular ile paralellik göstermektedir (Bleich ve ark., 2003; Butler ve ark., 2005; Calhoun ve Tedeschi, 2014).

Travma sonrası stresi açıklayan kuramlarda bireyin zorlu deneyimle başa çıkarken bilişsel olarak sorguladığı ve bu sorgulamalar neticesinde çeşitli stratejiler geliştirdiği ifade edilmektedir. Bu sorgulamalar her ne kadar travma sonrası stresin araya girici düşünceleri, kaçınma davranışları ve uyarılmaları olarak ifade edilse de travma yaşayan bireyin kendilik algısı, ilişkiler ve yaşam felsefesinde değişiklikleri, kısacası büyümelere yol açabilmektedir (Calhoun ve Tedeschi, 2014; Joseph ve Linley, 2005; Joseph ve ark., 2012). Literatürdeki araştırmalarda belirtilen bu bulgular, bu çalışmanın bir diğer sonucu olan travma sonrası stres puanlarının travma sonrası büyümeyi yordama gücünü açıklar niteliktedir.

Ayrıca travma sonrası büyümeyi psikososyal yaklaşımlarla ele alan çalışmalarda (Armeli ve ark., 2001; Joseph ve Linley, 2005; O'Leary ve Ickovics, 1995; Tedeschi ve Calhoun, 2006; Waysman ve ark., 2001), travmadan

etkilenirken bireyin hem aldığı sosyal destek kaynaklarından hem de kişisel özelliklerinden (özerlik, ilişkide olma vb.) dolayı yaşadığı travmanın üzerine düşünmesinin, anlamasının, ona göre yeni düzenlemeler yapmasının bireyin yaşadığı travmatik olaydan büyüyerek çıkmasını sağladığı vurgulanmaktadır. Literatürde (Maheux ve Price, 2016; Wong ve Yeung, 2017) bireyin bu travma deneyimini anlaması ve kabul etmesi için öz duyarlılığın önemli bir etken olduğu ve öz duyarlılık ile travma sonrası büyüme arasında pozitif bir ilişki olduğu da belirtilmiştir. Bu bağlamda bu çalışmalar öz duyarlılık ve travma sonrası büyüme arasında bulunan pozitif ilişkiyi ve öz duyarlılığın travma sonrası büyümedeki yordayıcı rolünü destekler niteliktedir. Ayrıca literatürde öz duyarlılığının bireyin travmayı daha sağlıklı ele almasına yol açtığını ve travma sonrası stres ile öz duyarlılık arasında negatif bir ilişki olduğunu ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır (Allen ve Leary, 2010; Germer ve Neff, 2015; Gilbert ve Procter, 2006; Kross ve Ayduk, 2011; Maheux ve Price, 2016; Neff, 2003b). Bu çalışmalar da bu çalışmadaki travma sonrası stres ile öz duyarlılık arasında bulunan negatif ilişki ile paraleldir.

Son olarak öz duyarlılığın hem travma sonrası stres hem de travma sonrası büyümede ilişkili olduğunu belirten çalışmalar (Gilbert ve Procter, 2006; Kross ve Ayduk, 2011; Maheux ve Price, 2016; Wong ve Yeung, 2017) ise hem travma sonrası stresin hem de öz duyarlılığın birlikte beraber ele alındığında travma sonrası büyümede yordama gücünü gözler önüne sermesini de desteklemektedir.

Bu araştırmanın sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, çalışmanın çeşitli sınırlılıkları ve alana katkıları olduğu söylenebilir. Bu sınırlılıklar çerçevesinde gelecek araştırmalar için birtakım öneriler sunulabilir. Bu araştırmanın bulguları öz bildirim dayalı ölçeklerden elde edilmiş sonuçlarla sınırlıdır. Öz bildirim dayalı değerlendirmelerde bireylerin savunucu olma ve kendilerini iyi sunma eğiliminde olmasından dolayı sorulara verilen cevaplarda yanlılıklar olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada kadın sayısı erkek sayısına oranla yüksektir. Bu bağlamda kadın ve erkek sayısının birbirine daha yakın olduğu bir çalışmada tekrar bu değişkenler test edilebilir. Üçüncü olarak, bu çalışmadaki bağımlı ve bağımsız değişken için olan veriler tek bir kaynaktan toplanmıştır. Podsakoff ve arkadaşlarına (2003) ve Antonakis ve arkadaşlarına (2010) göre bağımlı ve

bağımsız değişkenlere ait verilerin aynı kaynaktan (sadece kişiden) toplanması, varyans sapma hatasını ortaya çıkarabilir. Varyans sapma hatasının olumsuz etkilerini azaltmak için çalışmadaki tüm ölçümlerin ayırt ediciliği test edilmiştir. Buna ek olarak, kesitsel tasarımın doğası gereği bu çalışmanın sonuçlarından bir nedensellik iddia edilemez.. Bu çalışmada, travma sonrası stres düzeyi tanı almayan normal popülasyondan elde edilen verilerle sınırlıdır. Bu bağlamda, bu bulgular travma sonrası stres düzeyi yüksek olan ve tanı alan klinik grupta da test edilebilir.

Ancak bütün bu sınırlılıklara rağmen bu araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, literatürdeki araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Kısacası dünyada giderek artan travmatik yaşantılar karşısında travma sonrası stresin ve öz duyarlılığın travma sonrası büyümeyi açıklaması ile literatüre katkı sağlamış olabilir. Elde edilen bulgular doğrultusunda travma sonrası stres yaşayan bireylerin travma sonrası büyüme yaşayabilmeleri için öz duyarlılık odaklı programlar ve eğitimler gerçekleştirilebilir ve uygulanıp test edilebilir.

EXTENDED ABSTRACT

**The Predictive Role of Posttraumatic Stress and Self
Compassion on Posttraumatic Growth**

*

Neslihan Arıcı Özcan
İstanbul Medeniyet University

Today, post-traumatic stress disorder is seen in most of the individuals exposed to trauma (Kessler et al., 2014). There are many theories and models [cognitive models (Clark and Ehlers, 2004), the source model (Benight et al., 2000)]. In these models, it is common that trauma creates sensitivity in individual internal cognitive processes (Maheux and Price, 2016) and also focuses on the interaction of trauma and individual characteristics and differences within a psychosocial system such as personality, coping skills etc. (Joseph, Williams and Yule, 1997). When post-traumatic stress is explained both within the psychosocial system and within the individual's internal cognitive process, it can be seen the positive effects of trauma (Joseph and Linley, 2005).

Posttraumatic growth an individual experiencing positive psychological change in a challenging life experience (Tedeschi and Calhoun, 2004) requires moderate post-traumatic stress symptoms (Dekel and Hobfoll, 2007). In literature it is stated that the individual questions cognitively (intervening thoughts) while dealing with difficult experience and develops various strategies (avoidance and arousal) as a result of these interrogations. All these cognitive and behavioral situations can lead to changes in self-perception, relationships and philosophy of life and lead to post-traumatic growth (Janoff-Bulman, 2006). These changes in posttraumatic growth have been addressed by many studies within the psychosocial approach that consists of emotional, cognitive and resource (Armeli, Gunthert and Cohen, 2001).

It is important for the individual to accept new events in order to make new arrangements in his life and to use his internal and external resources (Bomyea, Risbrough and Lang, 2012). In this context, self-compassion is seen important. Self-compassion is that the individual is open to his / her own difficulties, the pain and emotions he / she experiences in the face of

difficulties, and accepts them compassionately and without prejudice (Neff and McGehee, 2010). Self-compassion enables the individual to perceive his /her own experiences as a common human experience that everyone can live (Seligowski, Miron and Orcutt, 2015). In this context, there is a negative relationship between trauma and self-compassion. Self-compassion may affect the individual's perception of the traumatic event in a positive way, enable the individual to cope with the traumatic event and supports the post-traumatic growth (Neff and Vonk, 2009) When the related literature has been examined, it has been observed that the relationship between post-traumatic stress and self-compassion with various variables has been examined, but there have been few studies with post-traumatic growth (Wong and Yeung, 2017).

The aim of this study is to investigate the relationship among posttraumatic stress, posttraumatic growth and self-compassion in adult individuals. Post-traumatic Stress Disorder Scale, Self-Compassion Scale and Post-traumatic Growth Scale have been used to collect data. The participants are from the students at Faculty of Health Sciences in Istanbul Medeniyet University and their adult family members. The study group included total 561 participants, 426 women (75.9%) and 135 men (24.1%). The age of study group ranged from 18 to 67 year ($X=25.26$). Correlation and regression analysis methods have been used in analysis.

As a result of the study, there has been a significant positive correlation between posttraumatic stress and posttraumatic growth ($r = .23, p<0.01$). It is in line with the findings that post-traumatic growth requires an individual to go through a difficult life experience and be affected (Calhoun and Tedeschi, 2014).The second result of the study is a significant positive correlation between self-compassion and post-traumatic growth ($r= .13, p<0.01$). In the literature (Maheux and Price, 2016; Wong and Yeung, 2017), a positive relationship between self-compassion and post-traumatic growth is supported by the findings of this study. However, there has been a negative correlation between self-compassion and post-traumatic stress ($r=-.35, p<0.01$). In addition, studies suggesting a negative relationship between compassion and post-traumatic stress levels support the findings of this study (Germer and Neff, 2015). And post-traumatic stress ($\beta = .32, p<0.01$) and self-compassion ($\beta = .24, p <0.01$) significantly have pre-

dicted post-traumatic growth. When the regression model has been evaluated in general, it has been seen that both predictor variables explained 10% of the post-traumatic growth score. ($R^2=.10$, $F(2,558)=34.11$, $p<.000$). Studies suggesting that self-compassion is correlated with both post-traumatic stress and post-traumatic growth (Maheux and Price, 2016; Wong and Yeung, 2017) are in line with this finding of the study.

Lastly, the study has various limitations such as using self-report scales used, data from normal population etc. In spite of all these limitations, this study may have contributed to the literature by revealing the importance of post-traumatic stress, self-compassion and post traumatic growth.

Kaynakça / References

- Akın, U., Akın, A. ve Abacı, R. (2007). Öz-duyarlılık ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 1-10.
- Allen, A. B. ve Leary, M. R. (2010). Self-Compassion, stress, and coping. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(2), 107-118.
- Antonakis, J., Bendahan, S., Jacquart, P. ve Lalive, R. (2010). On making causal claims: A review and recommendations. *The Leadership Quarterly*, 21(6), 1086-1120.
- APA, A. P. B. (2013). *Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı (DSM-5)* (K. E, Çev. 5. Baskı). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Armeli, S., Gunthert, K. C. ve Cohen, L. H. (2001). Stressor appraisals, coping, and post-event outcomes: The dimensionality and antecedents of stress-related growth. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 20(3), 366-395.
- Barnard, L. K. ve Curry, J. F. (2011). Self-compassion: Conceptualizations, correlates and interventions. *Review of General Psychology*, 15(4), 289-303.
- Benight, C. C., Freyaldenhoven, R. W., Hughes, J., Ruiz, J. M., Zoschke, T. A. ve Lovallo, W. R. (2000). Coping Self-Efficacy and Psychological Distress Following the Oklahoma City Bombing 1. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(7), 1331-1344.
- Bleich, A., Gelkopf, M. ve Solomon, Z. (2003). Exposure to terrorism, stress related mental health symptoms, and coping behaviors among a nationally representative sample in Israel. *Jama*, 290(5), 612-620.

- Bomyea, J., Risbrough, V. ve Lang, A. J. (2012). A consideration of select pre-trauma factors as key vulnerabilities in PTSD. *Clinical Psychology Review*, 32(7), 630-641.
- Brewin, C. R. ve Holmes, E. A. (2003). Psychological theories of post-traumatic stress disorder. *Clinical Psychology Review*, 23(3), 339-376.
- Butler, L. D., Blasey, C. M., Garlan, R. W., McCaslin, S. E., Azarow, J., Chen, X. A. ve ark. (2005). Post-traumatic growth following the terrorist attacks of September 11, 2001: Cognitive, coping, and trauma symptom predictors in an internet convenience sample. *Traumatology*, 11, 247-26.
- Calhoun, L. G. ve Tedeschi, R. G. (2014). The foundations of post-traumatic growth: An expanded framework. In *Handbook of post-traumatic growth* (s. 17-37). New York, NY: Routledge.
- Clark, D. M. ve Ehlers, A. (2004). Post-traumatic stress disorder: From Cognitive Theory to Therapy. In (R. L. Leahy Ed.), *Contemporary cognitive therapy: Theory, Research, and Practice* (s. 141-160). New York: The Guilford Press.
- Colville, G. ve Cream, P. (2009). Post-traumatic growth in parents after a child's admission to intensive care: maybe Nietzsche was right? *Intensive Care Medicine*, 35(5), 919-923.
- Dalgleish, T. (2004). Cognitive approaches to posttraumatic stress disorder: The evolution of multi-representational theorizing. *Psychological Bulletin*, 130(2), 228.
- Dekel, R. ve Hobfoll, S. (2007). The impact of resource loss on Holocaust survivors facing war and terrorism in Israel. *Aging and Mental Health*, 11(2), 159-167.
- Dürü, C. (2006). *Tavma sonrası stres belirtileri ve travma sonrası büyümenin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve bir model önerisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ehlers, A. ve Clark, D. M. (2000). A cognitive model of post-traumatic stress disorder. *Behavioral Research Therapy*, 38(4), 319-345.
- Foa, E. B., Cashman, L., Jaycox, L. ve Perry, K. (1997). The validation of a self-report measure of posttraumatic stress disorder: The Post-traumatic Diagnostic Scale. *Psychological Assessment*, 9(4), 445.

- Foa, E. B., Huppert, J. D. ve Cahill, S. P. (2006). Emotional processing theory: An Update. In B. O. Rothbaum (Ed.), *Pathological anxiety: Emotional processing in etiology and treatment* (s. 3-24). New York, NY, US: The Guilford Press.
- Germer, C. K. ve Neff, K. D. (2015). Cultivating self-compassion in trauma survivors. In(V. M. Follette, J. Briere, D. Rozelle, J. W. Hopper, and D. I. Rome Ed.), *Mindfulness-oriented interventions for trauma: Integrating contemplative practices* (s. 43-58). New York, NY, US: The Guilford Press.
- Gilbert, P. ve Procter, S. (2006). Compassionate mind training for people with high shame and self-criticism: Overview and pilot study of a group therapy approach. *Clinical Psychology and Psychotherapy: An International Journal of Theory and Practice*, 13(6), 353-379.
- Helgeson, V. S., Reynolds, K. A. ve Tomich, P. L. (2006). A meta-analytic review of benefit finding and growth. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74(5), 797.
- Hobfoll, S. E., Tracy, M. ve Galea, S. (2006). The impact of resource loss and traumatic growth on probable PTSD and depression following terrorist attacks. *Journal of Traumatic Stress: Official Publication of The International Society for Traumatic Stress Studies*, 19(6), 867-878.
- Ironson, G., Wynings, C., Schneiderman, N., Baum, A., Rodriguez, M., Greenwood, D., . . . , Huang, H.-S. ve ark. (1997). Post-traumatic stress symptoms, intrusive thoughts, loss, and immune function after Hurricane Andrew. *Psychosomatic Medicine*, 59(2), 128-141.
- Janoff-Bulman, R. (2006). *Schema-change perspectives on post-traumatic growth handbook of posttraumatic growth: Research and practice*. (s. 81-99). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Janoff-Bulman, R. (2006). Schema-change perspectives on post-traumatic growth. In (L. G. Calhoun and R. G. Tedeschi Ed.), *Handbook of post-traumatic growth: Research and practice* (s. 81-99). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Joseph, S. ve Linley, P. A. (2005). Positive adjustment to threatening events: An organismic valuing theory of growth through adversity. *Review of General Psychology*, 9(3), 262-280.
- Joseph, S., Murphy, D. ve Regel, S. (2012). An affective–cognitive processing model of post-traumatic growth. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 19(4), 316-325.

- Joseph, S., Williams, R. ve Yule, W. (1997). *Understanding post-traumatic stress: A psychosocial perspective on PTSD and treatment*. Wiley.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (22. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kessler, R. C. (2000). Post-traumatic stress disorder: the burden to the individual and to society. *Journal of Clinical Psychiatry*, 61, 4-12.
- Kessler, R. C., Rose, S., Koenen, K. C., Karam, E. G., Stang, P. E., Stein, D. J., ... Viana, M. C. (2014). How well can post-traumatic stress disorder be predicted from pre-trauma risk factors? An exploratory study in the WHO World Mental Health Surveys. *World Psychiatry*, 13(3), 265-274. <https://doi.org/10.1002/wps.20150>
- Kross, E. ve Ayduk, O. (2011). Making meaning out of negative experiences by self-distancing. *Current Directions in Psychological Science*, 20(3), 187-191.
- Kunst, M. (2010). Peri-traumatic distress, post-traumatic stress disorder symptoms, and posttraumatic growth in victims of violence. *Journal of Trauma Stress*, 23(4), 514-518.
- Laufer, A. ve Solomon, Z. (2006). Post-traumatic symptoms and post-traumatic growth among Israeli youth exposed to terror incidents. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 25(4), 429-447.
- Maheux, A. ve Price, M. (2016). The indirect effect of social support on post-trauma psychopathology via self-compassion. *Personality and Individual Differences*, 88, 102-107.
- Neff, K. D. (2003a). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2(3), 223-250.
- Neff, K. D. (2003b). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85-101.
- Neff, K. D. (2004). Self-compassion and psychological well-being. *Constructivism in the Human Sciences*, 9(2), 27.
- Neff, K. D. ve McGehee, P. (2010). Self-compassion and psychological resilience among adolescents and young adults. *Self and Identity*, 9(3), 225-240.
- Neff, K. D. ve Vonk, R. (2009). Self-compassion versus global self-esteem: Two different ways of relating to oneself. *Journal of Personality*, 77(1), 23-50.
- O'Leary, V. E. ve Ickovics, J. R. (1995). Resilience and thriving in response to challenge: an opportunity for a paradigm shift in women's health. *Womens Health*, 1(2), 121-142.

- Park, C. L., Mills, M. A. ve Edmondson, D. (2012). PTSD as meaning violation: Testing a cognitive worldview perspective. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 4(1), 66.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y. ve Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879.
- Raes, F. (2010). Rumination and worry as mediators of the relationship between self-compassion and depression and anxiety. *Personality and Individual Differences*, 48(6), 757-761.
- Rauch, S. ve Foa, E. (2006). Emotional processing theory (EPT) and exposure therapy for PTSD. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 36(2), 61.
- Seligowski, A. V., Miron, L. R. ve Orcutt, H. K. (2015). Relations among self-compassion, PTSD symptoms, and psychological health in a trauma-exposed sample. *Mindfulness*, 6(5), 1033-1041.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* (Çev. Ed. M. Baloğlu). Ankara: Nobel.
- Tedeschi, R. G. ve Calhoun, L. G. (1996). The Post-traumatic growth inventory: Measuring the positive legacy of trauma. *Journal of Trauma Stress*, 9(3), 455-471.
- Tedeschi, R. G. ve Calhoun, L. G. (2004). Post-traumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*, 15(1), 1-18.
- Tedeschi, R. G. ve Calhoun, L. G. (2006). *Handbook of post-traumatic growth: Research and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tedeschi, R. G. ve Calhoun, L. G. (1995). *Trauma and transformation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Thompson, B. L. ve Waltz, J. (2008). Self-compassion and PTSD symptom severity. *Journal of Traumatic Stress: Official Publication of the International Society for Traumatic Stress Studies*, 21(6), 556-558.
- Waysman, M., Schwarzwald, J. ve Solomon, Z. (2001). Hardiness: An examination of its relationship with positive and negative long-term changes following trauma. *Journal of Trauma Stress*, 14(3), 531-548.
- Wong, C. C. Y. ve Yeung, N. C. (2017). Self-compassion and post-traumatic growth: Cognitive processes as mediators. *Mindfulness*, 8(4), 1078-1087.

- Zatzick, D. F., Rivara, F. P., Nathens, A. B., Jurkovich, G. J., Wang, J., Fan, M.-Y., ve ark. (2007). A nationwide US study of post-traumatic stress after hospitalization for physical injury. *Psychological Medicine*, 37(10), 1469-1480.
- Zeller, M., Yuval, K., Nitzan-Assayag, Y. ve Bernstein, A. (2015). Self-compassion in recovery following potentially traumatic stress: Longitudinal study of at-risk youth. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(4), 645-653.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Arıcı-Özcan, N. (2019). Yetişkinlerde travma sonrası stres ve öz duyarlılığın travma sonrası büyüme üzerindeki yordayıcı rolü. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 621-642. DOI: 10.26466/opus.594006

School Support in Inclusive Education: Mixed Method Research

DOI: 10.26466/opus.595504

Serhat Arslan* - Zeynep Merih Özçelik**

* Doç. Dr. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sakarya/ Türkiye

E-Posta: serhatarslan@sakarya.edu.tr

ORCID: [0000-0003-4422-8421](https://orcid.org/0000-0003-4422-8421)

** Uzman, Milli Eğitim Bakanlığı, Sakarya/ Türkiye

E-Posta: zeynep_merih@windowslive.com

ORCID: [0000-0003-4790-1722](https://orcid.org/0000-0003-4790-1722)

Abstract

In this study, the effect of various factors on the school support perception of the class and branch teachers who have inclusive students was investigated. Moreover, it's aimed to examine teachers' views on "school support in inclusive education" thanks to semi-structured interviews. The study group of the quantitative research consists of 318 teachers (117 class teachers and 201 branch teachers) who work in primary and secondary schools in Kocaeli province in the 2018-2019 academic year, apply inclusive education and have inclusive students. The study group of the qualitative research consists of 20 volunteer teachers who participated in the quantitative research and have free time for the interviews. The research is formed by using mixed method that consists of quantitative research methods and qualitative research methods. In the quantitative research "Perceived School Support Scale in Inclusive Education" which was adapted to Turkish by Arslan and Kılıç (2016) was applied to teachers by using descriptive method of research. In qualitative research, semi-structured interview technique was used. In both stages, "Personal Information Form was used to learn teachers' personal features. In summarizing the data obtained from the quantitative study, definitive statistics are presented as tables that consist of average, standard deviation and standard error depending on the pattern of continuous variables. Categorical variables are summarized as numbers and percent. The normality of the numerical variables was checked by the Kolmogorov Smirnov test. In the comparison of two independent groups, where the numerical variables have normal distribution, Independent Samples t test was used. In the comparison of more than two independent groups, One-Way ANOVA test was used if the numerical variables have normal distribution and if the numerical variables don't have normal distribution, Kruskal-Wallis H test was used. Pearson's Correlation Coefficient was used to investigate the relationships between numerical variables. It is concluded that teachers' perception of school support in inclusive education vary significantly depending on their educational background and whether a special education teacher exists in the schools where they work. However, it's stated that variables such as gender, age, branch, professional experience, type of education, class size, diagnosis of inclusive students and existence of school counsellors have no effect on teachers' perception of school support. In the findings part, the people who support teachers in the process of inclusive education, the areas in which teachers need support, the importance and effects of school support and teachers' opinions on their own competences in inclusive education are examined in detail.

Keywords: Special Education, Inclusive Education, School support, Special Needs

Kaynaştırma Eğitiminde Okul Desteği: Karma Yöntem Araştırması

*

Öz

Bu çalışmada kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf ve branş öğretmenlerinin okul desteği algısında çeşitli değişkenlerin etkisi incelenmiştir. Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşmeler ile öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde okul desteğine yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel araştırmanın çalışma grubunu; 2018-2019 eğitim öğretim yılında Kocaeli ilinde kaynaştırma eğitimi uygulanan ilkokul ve orta okullarda görev yapan ve kaynaştırma öğrencisi bulunan 117 sınıf ve 201 branş öğretmeni olmak üzere toplamda 318 öğretmen oluşturmuştur. Nitel araştırmanın çalışma grubunu ise görüşme durumu ve zamanı uygun olan gönüllü 20 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma nicel araştırma yöntemleri ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntemle desenlenmiştir. Nicel araştırmada betimsel tarama modeli kullanılarak öğretmenlere Arslan ve Kılıç (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan “Kaynaştırma Eğitiminde Algılanan Okul Destek Ölçeği” uygulanmıştır. Nitel araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Her iki aşamada da öğretmenlerin kişisel bilgilerini öğrenmek için “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Nicel çalışmadan elde edilen verilerin özetlenmesinde tanımlayıcı istatistikler sürekli değişkenler için dağılıma bağlı olarak ortalama, standart sapma ve standart hata olarak tablo halinde verilmiştir. Kategorik değişkenler sayı ve yüzde olarak özetlenmiştir. Sayısal değişkenlerin normallik testi Kolmogorov Smirnov testi ile kontrol edilmiştir. Bağımsız iki grup karşılaştırılmalarında, sayısal değişkenlerin normal dağılım gösterdiği durumlarda Independent Samples t testi kullanılmıştır. Bağımsız ikiden fazla grup karşılaştırmalarında, sayısal değişkenlerin normal dağılım göstermediği durumlarda Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Sayısal değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesinde Pearson Korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Kaynaştırma eğitiminde öğretmenlerin okul destek algısının, aldıkları eğitime ve görev yaptıkları okullarda özel eğitim öğretmeni olma değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem, aldığı eğitim türü, sınıf mevcudu, kaynaştırma öğrencilerinin tanısı ve rehber öğretmen bulunma durumu gibi değişkenlerin öğretmenlerin okul desteği algısında bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitim sürecinde destek aldıkları konular ve kişiler, desteğe ihtiyaç duydukları alanlar, okul desteğinin önemi ve etkileri, kaynaştırma eğitiminde kendi yeterlilikleri hakkındaki görüşleri bulgular kısmında ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Özel Eğitim, Kaynaştırma Eğitimi, Okul Desteği, Özel Gereksinimli Çocuk

Introduction

Every child has different and similar characteristics, and an education process that takes account of their differences and similarities and helps them to adopt to the developing and evolving world is needed (Ersoy and Avcı, 2000). Although all children have individual differences and needs, some children have significant differences and needs compared to their normally-developing peers. Those children are defined as special needs children for having a variety of deficiencies in mental, physical, emotional and social aspects that are among the areas of development (Acarlar, 2013; Chandler, 1994; Senemoğlu, 2011, as cited in Çerezci, 2015). Special education is defined as an education that are provided by specially trained persons and through special education programs in appropriate conditions in order to meet educational and social needs of the special needs children that are different from their peers in terms of individual and developmental characteristics and educational competencies (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018).

It was asserted until the mid-way through 19. and 20. centuries that special needs children should receive education in special separate educational environments (Kuz, 2001). However, it was found that such practices make it difficult for special needs children to adapt to society and prevent their socialization (Metin, 1997). Over time, inclusive education that consists of educating special needs children together with their peers in general education classes has come to be accepted more and more along with the developments in human rights and national and international legal regulations. Modernity exists to the extent that individuals in many countries around the world can benefit from all services equally in line with their needs. Spread of special education services can be shown as an example of modernization of our society. Currently, special education services should be considered as providing education in the most suitable and the least restricted environments in the manner needs of the special needs children can be met, not only as providing them with education in environments that are suitable for their needs (Cavkaytar and Diken, 2007).

Inclusive is an education that is provided to special needs children full time or part time in general education classes which are educational environments that are the least restrictive for them by enabling them to receive necessary support services (Gulliford and Upton,1992; Kırcaali-İftar,1992, as cited in Batu, Kırcaali-İftar and Uzuner, 2004). While inclusive practices have been among the most preferred placement environments for special needs children in the recent years, they bring with them many problems during their application. Some of the problems are failing to inform class teachers on special needs children and inclusive practices, not receiving support sufficiently; limited knowledge of teachers on social skills teaching techniques, difficulty for teachers in this matter due to the lack of adequate study on IEP to be prepared for inclusive children, failing to ensure parent-school cooperation, neglecting other students while spending time with Inclusive students, lack of material, excessive classroom size, failing to ensure acceptance of inclusive students by their peers (As cited in Çalışoğlu and Tanışır, 2018). These problems are solved to a large extent through qualified special education and support services. Inclusive education may give better results if the required support services are provided to the inclusive students and teachers in schools (Batu and Topsakal, 2003). Inclusive education is not a model that a teacher can assume full responsibility. Therefore, teachers should be backed up by a team to support them and all studies should be done with this team (Sucuoğlu, 2006). Special education teachers and general education teachers are required to develop work strategies to overcome the failure of students and share their facilities and skills (Eripek,2005).

School support is the support that they get from their immediate environment (school administration, school counselors, other teachers, parents of the students) when they need it in their education and training activities. Teacher' judgement on sufficiency of the school support can be defined as school support perception. According to Smith (1995), support relations exist anywhere anytime. The support services to be provided vary by the needs of individuals and time. Every individual needs support. Individuals get support from their friends, family relatives, colleagues, social services, public institutions, etc. to maintain their daily life. Life for everyone is a support system (As cited in Diken, 2015). As every individual, teachers also need to feel that they are a member of the group

and they are valuable for their students, school administration, family and colleagues (Cenkseven Önder and Sarı, 2009). Teachers are primarily responsible for raising students as versatile (in academic, social and psychological aspects) and healthy individuals in the school environment. Among the factors that affect the success of teachers in inclusive education, school support is the most important. Inclusive education becomes efficient if the school environment support the teacher in the areas that he or she has difficulty, if the teacher is not left alone in the process and the responsibility is shared by everyone, if the teacher is supported through solution suggestions. From time to time, teachers needs support from the environment on education. The support they need increases a lot if they have special needs students. Teachers should at first sense that they need support. They should know which person can give support on what matter. The need of teachers for support, their request for support from their environment and that they begin to use the support affect their perception (Bruhnn and Philips, 1984; as cited in Karadağ, 2007). Considering the historical process; The studies on special education go back to the 2nd constitutional period. Reflection of special education to our country, individuals who need special education in terms of mental and intelligence were provided to receive special education (Karagöz, 2018; Karagöz, 2019). Nowadays; According to the Ministry of National Education's formal education statistics in the 2016-2017 academic year, 3.585 mainstreaming students, 94.897 primary school students, 109.684 primary school students and 34.320 mainstreaming students continue their primary education (Yazicioglu, 2018). Despite this increase in the number of students receiving inclusion education, some problems are encountered for teachers and students in practice. As in many other educational activities, teachers are the main implementers of the education program in inclusive education. In the mainstreaming education practices, classroom teachers and branch teachers should have some competences (Battal, 2007).

With the support to be given to the student and the teacher, it is important that the inclusive education would be implemented successfully while the support to be provided to the teachers can contribute to the field of study since there are no related studies, and that the teacher supporting studies for the future can be carried out. In our country, a lot of research

has been done on the inclusive practices. When these studies are examined, studies are generally conducted to determine the views and attitudes of the individuals or groups involved in the process of inclusion education (Sucuoğlu and Akalın, 2010). In addition, studies on the subject of "support" were examined and studies in the form of support education services offered to the students with special needs were found.

The purpose of this study is to examine the effect of various variables on school support perception of class and branch teachers that have Inclusive students and to get the opinions of teachers on school support in inclusive education. The sub-problems of the research are given below:

- Is there a significant difference in school support perception of the teacher by gender?"
- Is there a significant difference in school support perception of the teacher by age?
- Is there a significant difference in school support perception of the teacher by age?
- Is there a significant difference in school support perception of the teacher by age?
- Is there a significant difference in school support perception of the teachers by the presence of school counselor and special education teacher in their school?
- What is the opinions of the teachers on the importance of school support in inclusive education?
- What is the the opinions of the teachers on the results of school support in inclusive education?
- What is the opinions of teachers in the departments that they need support in inclusive education?
- What is the opinions of teachers on sufficiency states in inclusive education?

Method

This study is formed by using mixed method that consists of qualitative and quantitative research methods together. Descriptive survey method with general survey model is applied in the qualitative and quantitative research. Descriptive survey method is an approach that aims to describe

past or current case as is. The individuals and cases in the study are tried to be described as is on their own terms. No attempt is made to change or affect the present situation. There is a case that is desired to be known and it stands as is. It is essential to observe and describe it most appropriately (Karasar, 2006).

Study Group

The study group of the quantitative research consists of 318 teachers (117 class teachers and 201 branch teachers) who work in primary and secondary schools in Kocaeli province in the 2018-2019 academic year, apply inclusive education and have Inclusive students. The study group of the qualitative research consists of 20 volunteer teachers who participated in the quantitative research and have free time for the interviews.

Data Collection Tools and Data Collection Processes

In data collection process of the study, Personal Information Form, Perceived School Support Scale in Inclusive Education and semi-structured interview form were used. In this study, the data were obtained at two stages. At the first stage; school support scale was applied to the class and branch teachers that apply inclusive education by using descriptive survey method that is one of the quantitative research methods. At the second stage, the data were obtained by using the semi-structured interview form that is included in the qualitative research method and developed by the researcher.

School Support Scale: In order to measure the school support perception of the teachers, "Perceived School Support Scale in inclusive Education (PSSSIE)" that was developed by Masud Ahmed in 2013 and adapted to Turkish by Serhat Arslan and Yıldırım Kılıç in 2016 was used. The scale consists of one dimension and eight items. Participants select the option that they consider appropriate between 1-5 in 5-point Likert Scale. The meaning of these items selected by the participants is as follows: (1) Never, (2) Seldom, (3) Sometimes, (4) Mostly, (5) Always. The scale adapted in

the study carried out by Arslan and Kılıç (2016) was applied to 221 teachers. It is observed in the confirmatory factor analysis that the model conforms very well. In order to examine psychometric characteristics of the scale, internal consistency, item and factor analysis studies were carried out. Internal consistency analysis result of the scale was found .85 and the scale was found to be at adequate reliability level. Results of the item discrimination and confirmatory factor analysis indicate that original single-factor structure of the scale is appropriate for Turkish sample ($\chi^2= 97.57$, $sd= 20$, $RMSEA= .133$, $NFI=.92$, $NNFI= .91$, $CFI = .93$, $IFI=.93$, $SRMR=066$, $GFI= .90$).

Interview Form: In order to get the opinions of class and branch teachers that have İclusive students on school support, a descriptive study was carried out. Semi-structure interview technique that is one of the interview techniques was used as data collection tool. Literature review was made for forming the interview form and 8 draft question forms were prepared in this direction. In order to determine the scope and construct validity of the draft question form, they were presented to three academic members. The questions were reviewed in terms of being clear and understandable, being capable of giving detailed information and being within the scope of the subject. In the same time, pre-application interviews were made with three teachers to test the interview questions, and clearness and conformity of the questions were evaluated by the teachers. Necessary adjustments were made on the questions in line with all these studies, and the number of questions was reduced to five. The interview form was applied in its final form. The data obtained from the interviewed teachers were categorized through content analysis, and codes and main themes were formed. Different codes were formed for every interview question, and the data were organized according to these themes and codes. Inductive analysis method was used to analyse the data in the interview form.

Findings

When the first sub-problem of the question "Is there a significant difference in school support perception of the teacher by gender?" was examined, independent group t test was carried out in order to determine if the

school support scale vary by gender. When gender variable of the teachers that participate in the study in Table 1 was examined, it is found that 129 of the teachers are male (40,6%), and 189 of them are female (59,4%).

Table 1. t Test Results Related to Differences in School Support Perception of Teachers by Gender

Gender	N	*	ss	Sh+	t Test		
					t	Sd	p
Male	129	22,98	6,93	0,610	-0,349	316	0,727
Female	189	23,25	6,42	0,467			

When it is examined if there is a statistical difference between the teachers' genders and point averages of school support perception scale, it is found that school support perception scale average of female teachers are ($X = 23,25$), school support perception scale average of male teachers are found ($X = 22,98$), and the two results are close. Accordingly, it is concluded that there isn't any statistically significant difference between the school support perception scale averages by gender ($p = 0,727$).

When the second sub-problem of the question "Is there a significant difference in school support perception of the teacher by age?" was examined, Pearson correlation analysis was carried out in order to determine if school support scale varies by age.

Table 2. Pearson's r Test Results Related to Differences in School Support Perception of Teachers by Age Variable

	Pearson's r	p
Total Point of Perceived School Support Scale		
Age	-0.024	0.669

When it is examined if there is a relation between the age of teachers and point average of school support perception scale in Table 2, it is found that there is not a statistically significant, linear correlation ($r = -0,024$, $p = 0,669$).

When the third sub-problem of the question "Is there a significant difference in school support perception of the teacher by branch?" was examined, independent group t test was carried out in order to determine if school support scale varies by branch.

Table 3. *t* Test Results Related to Differences in School Support Perception of Teachers by Branch

Department	N	\bar{X}	ss	Sh \bar{X}	<i>t</i> Test		
					<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Class	117	23,78	6,79	0,628	1,309	316	0,192
Branch	201	22,77	6,51	0,459			

When the department of graduation of the teachers that participate in the study in Table 3 were examined, the number of branch teachers is 201 (63,20%) while the number of class teachers is 117 (36,79%). When it is examined if there is a difference between point averages of school support perception scale of the teachers, school support perception scale average of the class teachers is found ($\bar{X} = 23,78$) while the average of the branch teachers is found ($\bar{X} = 22,77$). Accordingly, it is concluded that there isn't a statistically significant difference between the departments of graduation of the teachers and school support perception scale averages ($p=0,192$). The department of graduation of the teachers doesn't have any effect on school support.

When the fourth sub-problem of the question "Is there a significant difference in school support perception of the teachers by their educational background on inclusive?" was examined, independent group *t* test was carried out in order to determine if school support scale varies by educational background.

Table 4. *t* Test Results Related to Differences in School Support Perception of Teachers By Their Educational Background on inclusive

Educational Background	N	\bar{X}	ss	Sh \bar{X}	<i>t</i> Test		
					<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Yes	187	23,96	6,47	0,473	2,649	316	0,008
No	131	21,98	6,68	0,584			

While the number of teachers stating that they received training before among the teachers that participate in the study in Table 4 is 187 (58,8%), the number of teachers that haven't received any training is 131 (41,19%). When it is examined if there is difference in point averages of school support perception of teachers by their educational background, statistically

significant difference is found ($p=0,008$) between school support perception scale average of the teachers stating that they received training ($\bar{x}=23,96$) and the average of the teachers stating that they haven't received education ($\bar{x}=21,98$). Point average of school support perception scale of the teachers that have received training is significantly higher than those who haven't received education. The teachers that have received education before are found to get school support more.

When the fifth sub-problem of the question "Is there a significant difference in school support perception of the teachers by the presence of school counselor and special education teacher in their school?" was examined, independent group t test was carried out in order to determine if school support scale varies by the presence of school counselor and special education teacher.

Table 5. t test results related to the difference in school support perception of the teachers by the presence of school counselor and special education teacher in their school

School Counselor	N	*	ss	Sh+	t Test		
					t	Sd	p
Yes	294	23,26	6,51	0,380	1,103	316	0,271
No	24	21,71	7,91	1,615			
Special Education Teacher							
Yes	130	24,09	6,76	0,593	2,141	316	0,033
No	188	22,48	6,46	0,471			

When it was examined if there is a difference between point averages of school support perception scale of the teachers that participate in the study by the presence of school counselor and special education teacher in their school in Table 5, the average of the presence of school counselor in schools is found ($\bar{x}=23,6$), the average of the presence of special education teacher is found ($\bar{x}=24,09$). Accordingly, while statistically significant difference was not observed between the point averages of school support perception scale by the presence of school counselor in their school ($p=0,271$), statistically significant difference was observed between the point averages of school support perception scale by the presence of special education teacher ($p=0,033$). It is found that school support perception scale point of the teachers with special education teacher present in their

school is statistically higher than that of the teachers without the presence of special education teacher in their school, and other teachers receive support from special education teacher.

Findings on Qualitative Research

Sixth sub problem of the study is determined by “opinions of the teachers on the importance of school support in inclusive education”. Themes and codes were formed according to answers of the teachers. Opinions of the teachers are set out in Table 6 below.

Table 6. Opinions of the Teachers on Importance of School Support in inclusive Education

Theme (Categories)	Codes	Frequency	%
Importance of School Support	Ensuring the Effectiveness of the Process (E3,E5,E8,E9,E16,E19,E20	7	31,8%
	Attitude development(E6,E7,E10,E12,E15	5	22,7%
	Achieving the Desired Result (E3,E4,E13,E17	4	18,18%
	Preventing the Teachers from Feeling Themselves Inadequate (E2,E11,E18	3	13,63%
	Division of Responsibility(E1,E19,E14	3	13,63%

When Table 6 is examined, the teachers stated that environmental support is very important in inclusive education practices. At the most, 31.8% of the teachers highlighted that inclusive education process is more efficient in cases environmental support is received. 22,7% of them expressed that that both themselves and normal children developed positive attitudes towards Inclusive students thanks to the support, 18,8% of them expressed they could achieve the desired result for the student thanks to the environmental support. Below are the opinions of teachers that represent this situation.

“If teachers are able to receive support from the school administration, families or other teachers, they will think that they are not alone in the Inclusive process and not only the burden of teachers will be eased, but also they will have the motivation needed to be successful in the inclusive education. Therefore, support is very important.”(E1)

“Environmental support is very important. Family of my student is concerned, they immediately take account of what I say; the school administration also have positive attitude towards the Inclusive students on the practices. Other students are also influenced by attitudes of me and other persons and learn not to exclude those students.”(E15)

Seventh sub-problem of the research is “the opinions of the teachers on the results of school support in inclusive education”. According to answers of the teachers, two sub-themes and codes were formed for the results for the teacher and the student.

Table 7. Opinions of the Teachers on the Results of School Support in Inclusive Education

Theme(Categories)	Codes	Frequency	%
For Teacher	Teacher motivation (E1,E6,E9,E14,E16,E19,E20)	7	33,3%
	Facility of IEP preparation and implementation (E3,E4,E13,E14,E15)	5	23,8%
	Communication, cooperation (E7,E12,E14,E18,E20)	5	23,8%
	Positive attitude (E1,E10,E16,E17)	4	19,1%
For Students	Increase in success (E1,E2,E3,E5,E8,E9,E11,E16,E20)		
	Socialization (E1,E4,E8,E6,E20)		
	Feeling themselves valuable (E16,E20)	9	56,25%
		5	31,25%
		2	12,5%

When results of the environmental support in inclusive education in Table 7 is examined, that environmental support provides teachers with motivation was stated at the rate of 33,3% at the most in the results for teacher. 23,8% of the teachers stated that it provides facility of IEP preparation and implementation for teacher and enables to be in communication and cooperation with people in the environment who are included in the inclusive process. When the results for students are examined, at the most, 56,25% of them stated that academic achievement of the inclusive students have increased thanks to the support. 31,25% of them stated that it enables the inclusive students to become socialized. Below are the teacher opinions that represent this situation.

“It enables the teacher to be in cooperation with other school personnel and families. The cooperating people enable the child to become socialized and the process to be quicker and more efficient through shared decision making for the lessons.”(E4)

The teacher and student that receive support from the environment become more self-confident. The teacher becomes motivated to teach something to students and to handle problematic behaviors. (E9)

Eight sub-problem of the study is “opinions of teachers in the departments that they need support in inclusive education”. A theme and codes were formed within the scope of this question.

Table 8. Opinions of Teachers in the Departments That They Need Support in inclusive Education

Theme(Categories)	Codes	Frequency	%
The Areas	Activities, teaching (E6,E2,E3,E7,E11,E13)	6	25
	Information (E4,E5,E8,E18,E19)	5	20,8
Requiring Support	IEP preparation (E6,E9,E14,E17)	4	16,6
	Support education room (E10,E15,E16,E20)	4	16,6
	Handling problematic behaviors (E1,E4,E19)	3	12,5
	Material (E1,E12)	2	8,3

When Table 8 is examined, at the most, 25% of the teachers stated that they have difficulty in the activities and teaching for Inclusive students, and therefore they need support. 20% of the teachers expressed that they don't have knowledge of the characteristics of special needs students and they need support for being informed of this situation. In addition to this, 16,6% of them highlighted that teachers need support for preparing IEP for their students and for providing supplementary education in an environment other than the classroom environment for the lessons in which those students have low competence. Below are the teacher opinions that represent this situation.

“I haven't received any education on inclusion education before, therefore I need support on what the diagnosis of my autistic student in my class is and what it means, what the characteristics are, how I should act.”(E5)

“I prepared an individualized education plan for my inclusive students, but I have difficulty in implementing this plan in in-class practices. I give the same activities and homework to all my students.”(E7)

Ninth sub-problem of the study is “Opinions of teachers on sufficiency states in inclusive education”. Themes and codes were formed according to the answers given by the teachers.

Table 9. Opinions of Teachers on Sufficiency States in inclusive Education and the Reasons

Theme(Categories)	Codes	Frequency	%
Sufficiency States	Finding it inadequate (E1,E2,E4,E6,E10 E1 E11,E15,E16,E17,E19,E20)	12	60%
	Finding it partly adequate (E3,E5,E7,E9,E14)	5	25%
Causes	Finding it adequate (E12,E13,E18)	3	15%
Finding it Insufficient	Unable to ensure learning (E10,E11,E15,E17,E20)	5	35,7%
	Lack of information (E2,E4,E6,E8)		
	Unable to allocate specific time (E1,E7,E16)	4	28,5%
	Unable to handle problematic behavior (E4,E20)	3	21,4%
Finding It Partly Adequate		2	14,2%
	Enabling socialization (E5,E7,E9)		
	According to student diagnosis (E3,E14)	3	60%
Finding It Adequate		2	40%
	Experiences		
	Implementation of what is thought	2	66,6%
		1	33,4%

When Table 9 is examined, 60% of the teachers stated that they find themselves inadequate in inclusive education, 25% of them find themselves partly sufficient, 15% of them find themselves sufficient. When the reasons of the teachers for finding themselves inadequate are examined, at the most, 35,7% of them stated that the reason is being unable to ensure learning for the Inclusive student, for 28,5%, it is lack of information on the special needs students and the methods and techniques suitable for them, for 21,4%, it is being unable to deal with the inclusive student and allocate time. When the reasons of the teachers that find themselves partly adequate are examined, 60% of them stated that they could enable the inclusive students to become socialized with their normally-developing peers although they are not able to achieve their academic development very much. In addition, 40% of them stated that whether they feel themselves adequate or not depends on diagnosis of the student. When the

teachers that find themselves adequate are evaluated, 66,6% of them highlighted that they have experience with their previous Inclusive students and find themselves sufficient, 33,4% of them they achieve success by applying what they learn from their environment in the classroom environment and find themselves sufficient. Below are the teacher opinions that represent this situation.

“No, I don’t find myself adequate at all. I don’t know any method that I can apply alternatively. I mostly regard Inclusive students as the same as normal students and I cannot understand how they fail.”(E6)

“Whether I feel myself adequate or not varies by the level of Inclusive students, their diagnosis, and classroom size. While I can feel myself adequate for my student with learning disability, I don’t think the same for my autistic student.(E10)”

Conclusion, Discussion and Recommendations

In quantitative section of the study, effect of various variables on school support perception of the class and branch teachers that have inclusive students is examined.

The first sub-problem of the study is stated as “Is there a significant difference in school support perception of the teacher by gender?”. Statistically significant difference wasn’t found between the gender of the teachers and the school support perception scale points. It is concluded that the rate of receiving support is similar for male teachers and female teachers. It can be remarked that participations of male and female teachers in the items are similar. Bilen (2007) concluded in the study that he examined the opinions and solution suggestions for problems encountered by class teachers that there isn’t any statistically significant difference between gender variable of the class teachers and their opinion on Inclusive. Asiltürk (2011) didn’t find a statistically significant difference by gender in opinions of the teachers that participate in the study on the problems of RAM Special Education Services Department in his study on evaluation of supportive education programs for the mentally handicapped in terms of some variables in teachers’ aspect. Both studies that state no significance by gender variable and results of this study are similar.

It is concluded that there isn't a statistically significant, linear correlation between the ages of teachers and the point average of school support perception scale. The teachers at different ages receive support at similar rates. Ünal (2017) stated that ages of the class teachers don't make a difference in their opinions on the factors that affect the success of Inclusive practices. In different studies, (Bilen, 2007; Cankaya, 2010; Ekşi, 2010; Yaralı, 2015) similarly concluded that ages of the class teachers don't make statistically significant difference Inclusive practices. Results of this study are in parallel with the results of these studies.

No statistically significant difference is found between the departments of teachers and the school support perception scale points. In this study, teachers are categorized as class teachers and branch teachers. It is observed that scale averages of both teacher groups are similar. Fazlıoğlu and Doğan (2013) found significant difference between the attitudes of teachers towards Inclusive and the branch variable. They determined that attitudes of the class teachers are more positive compared to those the branch teachers. Minke, Bear, Deemer and Griffin (1996) concluded in their study that class teachers perceive themselves as less adequate than teachers that graduate from other departments. This case can be construed in the manner that the teachers that perceive themselves as less adequate need more support.

Statistically significant difference isn't found between the point averages of school support perception scale of the teachers by the place of taking any course/seminar/lesson on inclusive education. It is determined that averages of school support scale of the teachers that have received education in undergraduate education/in-service trainings or special education course are close. Ünal (2017) concluded that there isn't a significant difference between the opinion of the class teachers on the factors that affect the success of inclusive practices and the variable of type of education they have received on special education. Accordingly, it is established that the lessons, courses, in-service trainings or seminars related to special education don't affect the opinions of the class teachers on the factors that affect the success of inclusive practices.

A theme on the importance of school support was formed according to the opinion of teachers. Five codes were determined according to this theme. It was mostly stated at the rate of 31,8% that it enables the Inclusive

implementation process to be more effective about importance of school support received in inclusive education. Sart, Ala, Yazlık and Yılmaz (2004) revealed in their study that Inclusive cannot be achieved completely in case of inadequacy of individual education programs, counseling service support, informing teachers and families of inclusive education, material support and class equipment. Both studies can be interpreted as supporting each other by concluding that it is difficult to implement inclusive education completely and properly without school support. Baker and Zigmond (1995) stated that supportive special education services are prerequisite for effectiveness of inclusive education. Haider (2008) concluded that cooperation of class teachers and special education teachers have great importance; school administration, teachers and experts are also required to participate in inclusive education process (As cited in Sığırtaç et al. 2011). Likewise, the teachers in this study stated that positive attitudes are developed towards the Inclusive process through environmental support. Giving class teachers support (McLeskey, Waldron, So, Swanson and Loveland; 2001; McLeskey and Waldron, 2002), and informing them (Metin, Güleç and Şahin, 2009; Türkoğlu, 2007) (As cited in Sadioglu et al., 2012) enabled them to change their opinions and attitudes positively. It is observed that the results of the studies that were carried out in this matter this study are consistent.

Two themes were formed the results for teacher and the results for students within the scope of the results of school support in line with the opinions of the teachers. Four codes were formed for the results for teacher; three codes were formed for the results for students. In the results for the teacher that is the 1. theme, 33,3% of the teachers mostly concluded that teachers will be motivated more by not feeling themselves alone in the process in inclusive education if they receive support, 23,8% of them that facility of IEP preparation and implementation through school support and, at the same rate, that it enables to be in communication and cooperation with the persons that give support for the Inclusive process. Kara (2016) concluded that support of all related persons to class teachers (school administration, family, and other persons) in the inclusive process influence motivation of the teachers positively. Likewise, the result of this study that supported teachers become more motivated for inclusive education is consistent with the results of that study. Yaman (2017) stated that

teachers feel themselves inadequate on IEP and therefore they need to be informed through in-service trainings. Karaca (2018) concluded that teachers need to receive training on IEP preparation, implementation and evaluation. According to these conclusions, teachers will have adequate knowledge thanks to the support. Therefore, it can be inferred that IEP preparation and implementation process will be facilitated through support. It is observed that results of these studies are indirectly in accordance with the results of this study.

A theme the areas requiring support was formed in line with the opinions of the teachers. Six codes were formed in this theme. Accordingly, activities and teaching for Inclusive students was the main code at the rate of 25%. Most of the teachers stated that they are unable to achieve teaching for Inclusive students and do activities appropriate for their level, and they need support in this matter. Sadioğlu et al. (2012) found that problems related to teaching are the main problems that class teacher encounter in educating Inclusive students. Findings of the both studies are consistent, and the teachers expressed that they need support for these problems.

Two themes were formed as the statuses and reasons of adequacy for their self-adequacy in inclusive education in line with the opinions of the teachers. Three separate sub-themes were formed for the theme the reasons. Three codes were determined for the statuses of adequacy, five codes for the reasons, and eight codes in total. In the statuses of adequacy that is 1. theme, 60% of the teachers concluded that they don't find themselves adequate in inclusive education, 25% of them find themselves partly adequate, 15% of them find themselves adequate. Horne and Timmons (2009) concluded that teachers are not trained to be adequate to meet the needs of Inclusive students (As cited in Denizli, 2015). Yatkın, Sevgi and Uysal (2012) received the opinions of 53 teachers on special training, and most of the teachers find themselves partly adequate or don't find themselves adequate at all in this field. The fact that teachers don't find themselves adequate in inclusive training that is one of the results of this study is similar to the studies made in the past.

As recommendations for the study results:

A systematic consultancy services should be provided in every school that has inclusive student. This consultancy service, as similar to counseling service, should be provided by the teachers that can support teachers, special needs children and their families when necessary, and assigned to their office as special education consultant staff given only to those that graduate from special education departments of universities not only as special education teachers in special education class. Teachers should be able to receive support from families, administrators, and other teachers when necessary. For this, positive attitude should be developed in the school environment. Active participation of families in the Inclusive process should be achieved. From time to time, meetings that only families of the Inclusive students participate should be made. In these meetings, seminars should be organized by school counselor or special education consultant for the relevant families in the matters determined by the teachers that have Inclusive students. Special education and inclusive lessons should be given in all teaching departments of the faculty of education in undergraduate study, and all prospective teachers should be enabled to have enough knowledge when they graduate; practices such as internship and observation should be made in general education classes with inclusive students or special education classes in special education schools in order to enable them to get to know special needs children closely. In-service trainings should be provided at regular intervals to teachers that provide inclusive education. In these trainings, seminars that can be beneficial for teachers can be given in the manner they contain good practice examples or successful methods.

Kaynakça / References

- Arslan, S and Kılıç, Y. (2016). Perceived School Support in inclusive Education. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 1-11. DOI: 10.17556/jef.50307
- Asiltürk, E. (2011). *Zihin engelliler destek eğitim programlarının bazı değişkenler açısından uygulayıcı öğretmenler boyutuyla değerlendirilmesi* Yüksek Lisans Tezi. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 302981).

- Baker, J.M. and Zigmond, N. (1995). The meaning and practice of inclusion for students with learning disabilities: Themes and implications from the five cases. *The Journal Of Special Education*, Virginia-Pennsylvania, 29(2), 163-180. <https://doi.org/10.1177%2F002246699502900207>
- Battal, İ. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi:Uşak İli örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Batu, S. and Topsakal, M. (2003). Özel eğitim süreci ve bir danışmanlık örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4 (1), 19-29. DOI: 10.1501/Ozlegt_0000000071
- Batu, S., Kırcaali-İftar, G. and Uzuner, Y. (2004).Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2) 33-50. Doi: 10.1501/Ozlegt_0000000082.
- Bilen, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri ve çözüm önerileri*. Yüksek Lisans Tezi. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 211466).
- Cavkaytar, A. and Diken, İ. (2007). *Özel eğitime giriş*. (3. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Cenkseven-Önder, F. and Sarı, M. (2009). Öğretmenlerde öznel iyi olmanın yordayıcıları olarak okul yaşam kalitesi ve tükenmişlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(3), 1205-1236. Accessed on 20.07.2019. file:///C:/Users/user/Downloads/The_Quality_of_School_Life_and_Burnout_a.pdf
- Çalışoğlu, M and Tanışır, S.(2018).İlkokullarda kaynaştırma eğitimine ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (2), 21-45. DOI: 10.31463/aicusbed.465860
- Çerezci, Ö. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan kaynaştırma eğitimi uygulamalarının kaynaştırma kriterleri açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 381453).
- Denizli, H. (2015). *Fen bilimleri dersi öğretmenlerinin ve fen bilimleri dersini alan kaynaştırma öğrencilerinin kaynaştırma eğitimi uygulamaları sürecine ilişkin görüş ve önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 415476)

- Diken, H. İ. (Ed.) (2015). *Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim*. (11.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Eripek, S. (2005). *Zeka geriliği*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Ersoy, Ö ve Avcı, N. (2000). *Özel gereksinimi olan çocuklar ve eğitimleri 'Özel Eğitim'*. İstanbul: Yapa Yayınları.
- Fazlıoğlu, Y. and Doğan, M.(2013).Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 223-234. Accessed on 20.07.2019. <http://dergipark.gov.tr/trakyasobed-/issue/30216/326182>
- Kara, Z. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 432580)
- Karaca, M. A. (2018). *Kaynaştırma eğitimi programının öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki mesleki yeterliliğe etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 509031)
- Karadağ, İ. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının sosyal destek kaynakları açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:206430).
- Karagöz,S. (2018). *İkinci meşrutiyetten harf inkılabına süreli yayınlarda eğitim (1908-1928)*. Ankara:Vize Yayıncılık.
- Karagöz,S.(2019). *Cumhuriyet dönemi eğitimine yön veren yerli ve yabancı uzman raporları (1911-1927)*. Ankara:Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2006), *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuz, T. (2001).*Kaynaştırma eğitimine yönelik tutumların incelenmesi*. Ankara: T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları/17.
- MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018). http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_-_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_07072018.pdf
- Metin, N.(1997). anaokuluna devam eden 4-6 yaş grubundaki çocukların anne babalarının normal ve özürlü çocukların kaynaştırıldığı programlar hakkındaki düşüncelerinin incelenmesi. Ankara Üniversitesi. 5. *Mitat Enç Özel Eğitim Günleri*. Ankara. Türkiye Sakatlar Konfederasyonu Yayınları.

- Minke, K. M., Bear, G. G., Deemer, S. A. and Griffin, S. M. (1996). Teachers' experiences with inclusive classrooms: implications for special education reform. *The Journal of Special Education*, 30(2), 152-156. doi: [10.1177/002246699603000203](https://doi.org/10.1177/002246699603000203)
- Sadioğlu, Ö., Batu, E. S. and Bilgin, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 399-432. Accessed on 20.07.2019. <http://dergipark.gov.tr/uefad/issue/16696/173558>
- Sart, Z. H., Ala, H., Yazlık, Ö. and Yılmaz, F. K (2004, Temmuz) Türkiye kaynaştırma eğitiminde nerede? Eğitimciye öneriler. XIII. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 216-217, Malatya-Türkiye. Accessed on 20.07.2019. <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/77983222.pdf>
- Sığırtmaç, D. A., Hoş, G. and Abbak, S. B. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitiminde Yaşanan Sorunlara Yönelik Kullandıkları Çözüm Yolları ve Önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 205-223. Accessed on 20.07.2019. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423907606.pdf>
- Sucuoğlu, B. (2006) *Etkili kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B. and Akalın, S. (2010). Kaynaştırma sınıflarına alternatif bir bakış: çevresel davranışsal değerlendirme ile öğretimsel özelliklerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1) 19-37.
- Ünal, A., M. (2017). *Kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenlerin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 461204).
- Yaman, A. (2017). *Kaynaştırma modeli ile eğitilen öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programının geliştirilmesi ve uygulanmasına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 471821)
- Yatkın, S., Sevgi, H. M. and Uysal, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve çeşitli değişkenlere göre mesleki tükenmişliklerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Special Issue), 167-180. Accessed on 20.07.2019. <http://efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/article/view/1476/2336>

Yazıcıoğlu, T. (2018). Tersine kaynaştırma modeli ve uygulama örnekleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 4 (1), 39-48.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Arslan, S. ve Merih-Özçelik, Z. (2019). School support in inclusive education: Mixed method research. *OPUS-International Journal of Society Researches*, 14(20), 643-666. DOI: 10.26466/opus.595504

Hatırda Kalanlar: Bulgaristan Muhaciri Kadınların Anlatılarında Göç¹

DOI: 10.26466/opus.595302

*

Sercan Eklemezler *

* Arş. Gör., Bursa Teknik Üniversitesi, İTBF, Yıldırım / Bursa / Türkiye

E-Posta: sercan.eklemezler@btu.edu.tr

ORCID: [0000-0003-3198-8413](https://orcid.org/0000-0003-3198-8413)

Öz

Ortak deneyimin sürekliliğini bölen mekânsal bir yer değiştirme olarak göç aynı zamanda, grup hafızasında bir “baskın anı” olarak da değerlendirilebilmektedir. Göç ve göçle birlikte gelen yeni kent yaşamı, göçmenin zamana ve mekâna dair algı ve alışkanlıklarını değiştirmektedir. Bununla birlikte hatırlananlar ve unutulmuşlar yeni bir bağlam içerisinde tekrardan üretilmektedir. Bulgaristan’dan Türkiye’ye göç eden kadınların yaşam deneyimleri temelinde yapılandırılan bu çalışmada hafıza, yer değiştirmeyle (göç) ilişkisi çerçevesinde ele alınmaktadır. Buna bağlı olarak hafızanın toplumsal olarak grup etkileşimlerine ve mekâna dağılmış olabileceği görüşü üzerinde durulmaktadır. Burada, çalışmanın amaçlarına uygun düşecek şekilde niteliksel bir araştırma desenine başvurulmuş, katılımcılarla derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde farklı tarih aralıklarında Bulgaristan’dan Türkiye’ye göç eden 10 kadın katılımcının, göç öncesi, göç süreci ve göç sonrası ile ilgili deneyimleri ele alınmıştır. İlgili üç sürece dair hatırlananlar arasında Bulgaristan’daki köy yaşamı ve bu yaşamı şekillendiren tütün işi; Bursa’ya yolculuk ve yolculuk sonrası Bursa’da yaşam mücadeleleri ile yeni yaşama uyum temaları öne çıkmıştır. Sonuç itibarıyla bu çalışma, toplumsal hafızanın –ontolojik tartışmalarından bağımsız olarak-, grup etkileşimlerinde ve mekânın yapılanmasında dağılabileceği ve bugünden kurulabileceği iddiasını ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Hatırlama ve unutma, Yer değiştirme, Göç ve göçmen, Bulgaristan muhaciri kadınlar

¹ Bu çalışma araştırmacının Haziran 2018 tarihinde tamamladığı “Toplumsal Hafıza ve Mekân: Bulgaristan Göçmeni Kadınların Deneyimleri ve Bursa Göç Tarihi Müzesi” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasının bir bölümünden üretilmiştir.

Remains in the Memory: Migration in the Narratives of the Immigrant Womens from Bulgaria

*

Abstract

Migration as a spatial displacement that divides the continuity of common experience can also be viewed as a "dominant memory" in group memory. Migration and the new urban life that comes with the migration change the migrants' perceptions and habits on time and space. However, remembered and forgotten are reproduced in a new context. In this study based on the life experiences of women who immigrated from Bulgaria to Turkey, memory is discussed in the framework of relationship with a change of location (migration). Accordingly, it is emphasized that memory may be distributed to social interactions and space. Here, a qualitative research design was applied in accordance with the objectives of the study and in-depth interviews were conducted with the participants. In these interviews ten female participants' -who migrated to Turkey from Bulgaria across different date ranges- experiences on pre-migration, migration process and post-migration are discussed. Among the three processes recalled, the village life in Bulgaria and the tobacco business that shaped it; the migration to Bursa and after the migration, the themes of living struggles and adaptation to new life came to the fore. As a result, this study reveals that social memory -independently from ontological discussions- can be dispersed in group interactions and structuring of space and established from today.

Keywords: *Remembrance and forgetting, Spatial displacement, Migration and migrant, Muhacir women from Bulgaria*

Giriş

Bireysel ve toplumsal hatırlama ve unutmaya süreçleri, hafıza çalışmalarının temel inceleme konuları arasındadır (Neyzi, 2011, s. 1). Bu çalışma da kuramsal dayanağını ilgili süreçlere dair oluşturulmuş yazından almaktadır. Buna bağlı olarak öncelikle hatırlama ve unutmaya içeriği hakkındaki düşünsel miras ele alınmaktadır. Ardından, “baskın anılar” (Halbwachs, 2016) kavramı çerçevesinde göç gibi bazı anıların niçin diğerlerine göre daha fazla anımsandığı üzerinde durulmaktadır. Hatırlamanın, hafızayı şekillendirici rolü vurgulandıktan sonra son olarak kente göçle birlikte gelen modern yaşamın hatırlama ve unutmaya üzerindeki özgün etkilerinden bahsedilmektedir.

Hatırlama ve Unutma

Hatırlamaya dair ele alınan düşünsel miras temellerini Platon’dan almaktadır. Platon’un (akt. Barash, 2007, s.14) anımsamadan kastı, ölümsüz ruhun, nihai hakikatin *a priori* kaynağını hatırlamasıdır. Hafıza konusunda Platon ile benzer bir töz anlayışı taşıyan Augustinus, hatırlama denen mucizeye odaklanırken mutlu hafızayı yüceltmıştır. Ona göre hafızaya iki nedenle hayranlık duyulabilir. Bunlardan biri hafızanın ucu bucağı olmayan bir tapınak kadar geniş olması, bir diğeri ise insanın sadece imgeleri değil tutkuları ve sevinmeden sevinmeyi, üzülmeden üzülmeyi hatırlayabilmesidir (Ricoeur, 2012, s.117).

Augustinus’un düşüncesinde, mutlu hafızanın gücü üzerinde unutuşun hayaleti dolaşmaktadır. Bu noktada, “unutulmaya gömülmemiş” şeyleri hatırlayabilmek ve hatırlanan şeyin tanınması elbette unutmaya karşısında elde edilmiş bir zaferdir. Yine düşünürüne göre, eğer aranan şey bulunduğu tanınıyorsa ya da bulunan şeyin aranan şey olmadığı “bu değil” denilerek ifade edilebiliyorsa, gerçek bir unutuştan bahsedilmesi pek de mümkün değildir. Bununla birlikte Augustinus (akt. Ricoeur, 2012, s. 118-119), anıları gömen kesin bir unutuşun varlığından da emindir.

Hatırlama hakkındaki Platoncu görüşün aksine, Locke’un kuramında Aristoteles’i aşan bir ampirizmin izlerini bulmak mümkündür. Onun için anımsamanın evreni, duyu deneyiminin ufkuyla sınırlı kalmaktadır

(Barash, 2007, s. 15). Aristoteles ve Locke'un çizgisi modern anlamda hafızanın kapsamını anlamada etkili olmuş olsa da Hegel'le başlayan yönelime kadar, hafızanın, algılanan imgelerin zayıf kopyalarından daha fazlasını içerdiği gösterilememiştir (Barash, 2007, s. 19). Bergson (akt. Barash, 2007, s.18) hafızanın kişisel özdeşliğinin alanında ortaya çıktığı konusunda Locke'un görüşüne katılmakla birlikte Hegel gibi, belleğin imgelere indirgenemeyeceğini savunmuştur. Bilişsel psikoloji alanındaki çalışmalar da göstermiştir ki, bireysel hafızamızdaki çoğu şey algılanan imgelerden çok, aslında "olmayan şeylerle" ilgilidir (Boyer, 2015, s. 23).

Locke ve ardıllarının öne sürdükleri iddiaların aksine Barash (2007, s. 18), hatırlamanın kişisel imgelerin hatırlanmasından öteye taşınması gerektiğini savunur ve bireysel anımsamadan çok kolektif anımsamaya vurgu yapar. Nietzsche'ye (akt.Barash, 2007, s.20) göre "hafızanın sinirle ve beyinle hiçbir ilişkisi yoktur. İnsan bütün geçmiş nesillerin hafızasını yanında taşımaktadır." ve modern insan, tarihsel ve kolektif belleğinin ağırlığı altında, bireysel ya da toplumsal kimliğine dair tutarlı bir hafızayı muhafaza etmekte zorlanmaktadır.

Halbwachs, hafızanın kolektif oluşu düşüncesiyle, hafızanın öznesi sorunsalında Bergson'un içinde bulunduğu ekolden ayrılmaktaysa da "hatırlama" konusunda ortaklaştıkları bir nokta mevcuttur. Halbwachs (2016, s.183), "Bergson'un da gayet iyi gösterdiği üzere, bir anının geçmişteki yerini ararken, bu anıya komşu olan ve onu konumlandırmamıza olanak tanıyan başka anılarla karşılaşmamız tesadüfen olmaz." diyerek hatırlama hakkında mekânsal bir analogi kurmuştur. Halbwachs (2016, s.183), geçip giden zamanı diğer tüm anıların yaslandığı bir dayanak noktası gibi belirleyen "baskın anılar" konusunda Bergson'a katıldığını ifade ederken onun zamansal vurgusunun yerine, mekânsal bir vurgu yapmaktadır:

Baskın anılar, büyüklüğüyle ya da sakinlerinin sayısıyla ayırt edilen ve bunlarla aynı harita üzerinde diğer yakın ve eşit önemdeki şehirleri bulacağımıza emin olacağımız kadar farklı şehirleri ayırt etmemize olanak tanıyan şu ya da bu şehre karşılık gelir (Halbwachs, 2016, s. 183).

Halbwachs (2016, s.185) için, bir şehrin sokaklarında bir kişiyi bulmak sokakları dolduran kalabalığın hareketli olmasından ve sokakların durmadan yer değiştirmesinden dolayı zordur; çünkü anılar, yeni anılarla ilişki içerisinde değişmekte, farklılaşmakta ve yeniden kurulmaktadır.

Ancak Halbwachs'ın mekânsal analogisinde, mekânın önemi sınırlıdır; onun için asıl önemli olan, bu şehirlerin sokaklarında kolektif gruplar tarafından her an yeniden kurulan ilişkilerdir:

Anıları birbiriyle ilişkilendiren şey, zamanda yan yana olmaları değil, bir grup için, o an ilişkide olduğumuz ya da önceki gün veya günlerde ilişkide bulunduğumuz insan grubu için ortak düşünceler bütününe bağlı olmalarıdır (Halbwachs, 2016, s.186).

Grubun üyelerinden her biri, anılarının yönünü ister istemez kolektif hafızaya doğru çevirmektedir. Geçmiş nasıl hatırladığımız, bize okulda öğretilen tarihten, medyadan, aile ve sosyal çevremizden aktarılan kültürle yakından ilişkilidir (Portelli 1991, akt. Neyzi, 2011, s.2). Ancak, geçmişte, kolektif gruplar tarafından gerçekten de çok önemli olduğu düşünülen ve vurgulanan olay ve figür yığınlarının hepsi “baskın anı” haline gelmemiş; tersine, mevcut düşünce ve algı kalıplarıyla hatırlanamayacak kadar hızla hafızadan kaybolmuşlardır. İçlerinden bazılarının daha iyi hatırlanmasının nedeni yaşadıkları andan ziyade hatırlama anıyla ilişkili gözükmektedir: “Eski olayları, tam olarak yeniden üretecek olan şey, geçmiş durumların kronolojik dizisi değildir; içlerinden yalnızca güncel kaygılarımıza karşılık gelen ve yeniden ortaya çıkabilecek olanlardır” (Halbwachs, 2016, s.184).

Hatırlama konusunda duyguların da önemli bir yeri olduğu düşünülmektedir. Bir olay duygusal önem taşıdığındaya da taşımaya devam ettiğinde, bütün ayrıntıları ve açıklığıyla hatırlanmaktadır (Schacter, vd., 2015, s.129). Kulik (1977 akt. Schacter, vd., 2015, s.129) tarafından geliştirilen “flash anılar” terimi, “insanların çok şaşırtıcı ve duygusal heyecan yaratan olaylarla ilgili anılarında bulunan ‘resim kadar canlı olma’ özelliğini yansıtmaktadır”. Duygusal anılar, içerikleri ne olursa olsun, hatırlamayı kolaylaştırıcı bazı süreçleri devreye sokmaktadır; ancak, özellikle olumsuz duygusal içerikli bilgiler, belirgin duygusal nitelik taşımayanlara kıyasla çok daha ayrıntılı şekilde hatırlanmakta ve “baskın anılar” halini almaktadır (Schacter, vd., 2015, s. 135-136).

Bellek ile unutmayı birbirinin zıttı olarak görmeyi gereksiz bulan Huyssen'e (1999, s.178) göre, şimdi ile geçmiş arasında sürekli bir diyalog söz konusudur. Bu kavramlar durağan, zıt ve birbirini dışlayan kategoriler değil, diyalektik bir ilişki içindeki ikilikler olarak

düşünülmelidir. Halbwachs (2016, s.346), bizi ilgilendiren geçmiş olayların belleğimizdeki yerini, onların kolektif hafıza içindeki yerine referansla hatırlayabileceğimizi ileri sürmüştür. Unutmaksa, onun için bu kolektif referans çerçevesinin değişimiyle açıklanabilmektedir ve o da kolektiftir:

Bir anı, esasen birbirleriyle kesişen, kısmen birbirini kapsayan çok sayıda çerçevenin karşılaşma noktasında ortaya çıktığı ölçüde zengindir. Unutmanın kendisi ya dikkatimiz çerçeveler üzerinde sabitlenemediği ya da başka bir yere sabitlendiği için (...) bu çerçevelerin ya da bir kısmının kaybolmasıyla açıklanmaktadır (Halbwachs, 2016, s.346).

Kısacası Halbwachs için unutma, anıyı kuran toplumsal çerçevenin bir dönemden diğerine değişmesiyle açıklanmaktadır; çünkü anılar, olduğu gibi muhafaza edilmemekte, şu anda yeniden kurulmaktadır. Halbwachs'ın, "bellekteki verinin, hatırlama anının özellikleriyle harmanlanarak yeniden oluşturulduğu" görüşü, günümüzde kısmen ortak bir kabul haline gelmiştir (Rose 2003, akt. Neyzi, 2011, s.1). Bilişsel psikolojinin gözünden bakıldığında da "hafıza, basitçe geçmiş olayların saklanmasına yardımcı olan bir araç" değil, şimdiki ve gelecekteki davranışlarla ilişkili bir işlevdir (Boyer, 2015, s. 5-6). Bu perspektiften yaklaşıldığında, geçmiş hem şu anda yeniden kurulmakta hem de geleceğimizi şekillendirmektedir.

Roediger ve arkadaşlarına (2015, s.191) göre, psikologlar tarafından gerçekleştirilmiş hatırlama ile ilgili çok sayıda deneysel çalışma, kolektif bellekle ilgili konuların dile getirilmesinde yardımcı olabilmektedir. Örneğin, "tekrarlanan geri getirme, kolektif belleğin oluşturulmasında ve şekillendirilmesinde de önemli bir rol oynamaktadır". Bir anıyı bellekten geri getirme nötr bir olay değil; aksine, bellek izinin değişmesine yol açan yeni bir yapılandırma (Bjork, 1975). Huyssen'in (1999, s.177) de belirttiği üzere, bir toplumun kolektif belleği, bireysel bellek kadar istikrarsızdır. Bu belleğin şekli de hiçbir biçimde kalıcı değildir. Toplumsal bellek, incelikli, bazen de o kadar incelikli olmayan yeniden kurmalara tabidir. Kısacası toplumsal bellek de bireysel bellek gibi her hatırlama anında yeniden şekillenmektedir.

Toplumsal Bellek Taşıyıcıları ve (Modern) Unutuş

Connerton (1999, s.10) “herhangi bir toplumsal düzene katılmış bulunanların, ortak anıları olduğunu varsaymaları”nın “örtük bir kural” olduğunu belirtmesiyle toplumsal belleğin varlığı konusunda Halbwachs’ın (2007; 2016) görüşlerine katılmaktadır; ancak toplumsal belleğin taşıyıcıları konusunda yeni fikirler ileri sürmüştür. Yazar (Connerton, 1999), *Toplumlar Nasıl Anımsar* isimli eserinde, toplumsal belleğin “bilinç dışı” ve “siyasal” yönlerini askıya alıp özellikle “anma törenleri” ve “bedensel pratikler” üzerinde durmuştur. Bergson'un imge yoluyla hatırlamasına Halbwachs ne kadar önem verirse, Connerton (1999, s.47) da itki yoluyla hatırlamaya bedensel pratiklerde gömülü oluşuyla o kadar önem vermektedir. Onun için belleğin kişisel, bilişsel ve alışkanlıklarla ilgili üç boyutu vardır. İlkini psikanalistler, ikincisini psikologlar incelerken üçüncüsü yani alışkanlıklarla ilgili tarafı ise “savsaklanmış”tır. Zira Connerton’a göre toplumsal kuram, “anamlı” insan eylemleriyle uğraşmayı tercih etmiştir. Oysa bedensel pratiklerimize ve anma törenlerimize gömülü bu üçüncü bellek yani “alışkanlık belleği” Connerton (1999, s.64) için oldukça önemlidir.

“Toplumsal alışkanlık belleği” Connerton (1999, s.64-65) için toplumsal kuralların başarılı ve inandırıcı bir biçimde yerine getirilebilmesi ve devamlılığı için gerekli tamamlayıcı bir öğedir. Bu açıdan Connerton (1999, s.70) anma törenlerini ve bedensel pratikleri “toplumsal çerçevelerin” devamlılığını sağlayan birer “aktarma eylemi” olarak tanımlamıştır. *Modernite Nasıl Unutturur* adlı eserindeyse, modernitenin toplumsal anlam çerçevelerini nasıl yerinden edip aktarma eylemini sekteye uğratarak unutmaya hizmet ettiğinden bahsetmiştir (Connerton, 2012). Yazar bu savında, “kültürel amnezi”nin (hafıza kaybının) modernite öncesi dönemlerde de var olduğunu yadsımamaktadır; ancak odak noktasını moderniteye özgü yapısal unutkanlıklara kaydırmayı amaçlamaktadır. Connerton’a (2012, s.47) göre, “birçok modern maddi pratiğin kültürel unutkanlık süreciyle bağı vardır”.

Modern topluma ait dört kurumsallaşmış zaman çizelgesinden bahseden yazar (Connerton, 2012, s.47), bu “zamansallıklar”ın, zamanın akışını hızlandırarak moderniteye özgü “kültürel unutkanlığa” hizmet ettiğini ifade etmektedir. Bu zamansallıklardan ilkinin “emek sürecinde”

açıklayarak modernitenin kurucu ögesi olan devasa emek sürecinin nasıl görünmez hale geldiğinden bahsetmiştir. Bir metanın, baştan sona üretimine tanık olunmadığı sürece ürettiklerine “yabancılaşan” toplum, bunun arkasındaki emeği giderek daha az fark etmektedir (Connerton, 2012, s.47-59). İkinci olarak, modernitenin “tüketim zamansallıkları”nın, vurguyu “kullanım değeri”nden “değişim değeri”ne kaydırmasından ve moda sayesinde sürekli “zamanın gerisinde” kalma hissiyle gelen değişimleri takip etme baskısıyla “bellek dünyalarının” nasıl bir hızla yenilenmesi gerektiğinden bahsetmiştir (Connerton, 2012, s. 59-72). Modernitenin unutkanlıkla ilgili üçüncü zamansallığı, hızla aşınan kariyer yapılarıyla ilgilidir (Connerton, 2012, s.73). Modernite sonrasında iş ve kariyer yapıları artık bir insan ömründen çok daha kısa sürmektedir ve bireylerin sahip olduğu yetenekler ve bilgi birikimi çok kısa sürelerde işlevsiz kalabilmektedir. Connerton’un (2012, s.84) moderniteye özgü unutkanlığa sebep olan son zamansallık kategorisi, tüketim zamansallığını da kapsayan, onun da üzerinde yer alan medya zamansallığıdır. Bellekteki “amnezi etkisinin gücü, televizyonun çoğalan imgelerine gündelik olarak maruz kalmamızla artar.” (Connerton, 2012, s.87) Unutkanlığın kültürel olarak kurumsallaştırılmasının ardında geçmişin medyada çabucak gözden kaybolan imgelere dönüştürülmesi süreci önemli bir etken olmaktadır (Connerton, 2012, s.89).

Son olarak Connerton (2012, s.98-140) giriştiği modernite eleştirinde, modernitenin de öteden beri yaptığı gibi, mekânı zaman karşısında önemsiz ve tekdüze bir olgu olarak ele alma hatasına düşmeyerek moderniteye özgü unutkanlığın, mekânla olan ilişkisini üç başlıkta ele almıştır: İnsan yerleşimlerinin genişleyen çapı, mekânsal hareketliliğin artan hızı ve son olarak, “kurulu çevrenin belirli aralıklarla kasti olarak yıkılması”. Tüm bu olgular birbiriyle ve modern kapitalizmle ilişkili olarak meydana gelmektedir:

İnsan yerleşimlerinin boyutlarının artması, hızın üretilişi ve kurulu çevrenin defalarca kasti olarak yıkılışı herkesi etkisi altına alan, yaygın ve güçlü bir kültürel amnezi yaratır; kapitalist üretim süreci de bahsettiğimiz bu üç sürecin sırayla ortaya çıkmasına neden olur. Modernite ya da en azından kapitalist üretim sürecinin ekonomik genişlemesiyle temsil edilen bu bileşeni, kültürel amneziyi kazara değil zorunlu olarak üretir. Unutkanlık kapitalist üretim sürecine içkindir;

bu durum kapitalizmin yaşam alanlarına ilişkin bedensel deneyimlerimize bütünleşir (Connerton, 2012, s.124).

Göçmen ve Hafızası

Birleşmiş Milletler göçmeni; sebepleri, gönüllü olup olmaması, göç yolları, düzenli veya düzensiz olması fark etmeksizin yabancı bir ülkede bir yıldan fazla ikâmet eden bir birey olarak tanımlamaktadır (Adıgüzel, 2016, s. 5). Göç temelde bir insan hareketliliğidir ve bu hareketlilik, “vatana/yuvaya dönüş” olarak adlandırıldığında (Roseman, 1971, s. 589-590) dahi mekânsal bir kopuşu içermektedir. Göç, insanların, sosyal, ekonomik, siyasi ve doğal nedenlerden dolayı coğrafi olarak yer değiştirmesi biçiminde tanımlanabilmekteyse de göçmenler, bir fiziksel mekândan bir başkasına giderken sadece elle tutulur, gözle görülür eşyalarını değil, tüm hayat tecrübelerini, yaşam biçimlerini, dillerini, kültürlerini, anılarını ve hayallerini de götürmektedir (Adıgüzel, 2016, s. 3). Buna karşın birçok şeyi de geride bırakmak zorunda kalmaktadırlar. Chambers’ın (2014, s.13) Edward Said’den alıntılıdığı gibi göçmenlik “kesintili bir var olma” durumu ve geride bırakılan yerle bir kavgaya tutuşma biçimi olarak modern kültürün güçlü bir motifi haline gelmiştir. Bu nedenle göç çalışmaları, insana ve onun mekânsal hareketliliği sonucunda oluşturduğu ilişkilere, götürebildiklerine ve götüremediklerine, hatırladıklarına ve unuttuklarına eğilme sorumluluğundadır.

Volkan’a (2017, s.29-54) göre yerinden yurdundan ayrılma süreci hem zorunlu hem de gönüllü göçü kapsamakta ve kişilerin, yitirilmiş kişiler ya da imgeleri yoğun bir biçimde içsel olarak gözden geçirdiği bir yas süreci olarak incelenebilmektedir:

Yerinden yurdundan ayrılmış tüm bireylerin psikolojilerinin altında yatan kilit bir unsur vardır. Bir yerden ayrılarak yabancı bir yere gitmek; aile üyelerinin ve arkadaşların yitirilmesi, aşına olunan dilin yitirilmesi, ait olunan çevredeki şarkıların, kokuların, yemeklerin yitirilmesi, önceki kimliğin ve bunu destekleyen sistemin yitirilmesi gibi pek çok kaybı içerdiği için yerinden, yurdundan ayrılma deneyimlerinin hepsi, göçmenin ya da mültecinin yas tutma ve yas tutma sürecine direnç gösterme becerisi bağlamında incelenebilir (Volkan, 2017, s.30).

Volkan'a göre (2017, s.41) yetişkin göçmenlerin, geride bırakmış oldukları şeylere dair imgeleri hatırlaması zorunludur. Yerinden yurdundan olan kişi, yitirilen mekân ve o mekânda gerçekleşen ilişkileri hatırlamak için anılara başvurabilmektedir. Hatıralar, gelinen mekân ve o mekânda gerçekleşen ilişkilerle devamlılık sağlamaktadır. Ancak, bu hatıralar yas sürecinin dışsallaştırıldığı bir depo işlevi gördüğünde, karmaşık duygusal anlamlar yüklendiğinde "bağlantı kurucu fenomen" haline gelmektedirler (Volkan, 2017, s.51-52). Göç bir yas süreci olarak ele alındığında, geride kalanlara dair "bağlantı kurucu fenomen" kavramsallaştırmasına ihtiyaç vardır ve her hatırayı bu kapsamda ele almak mümkün değildir. Bağlantı kurucu fenomenler bazen bir şarkı, bir el hareketi, hatta belirli bir hava durumu, daha ziyade bir nesne olabilmektedir (Volkan, 2017, s.49). Bu fenomenleri, hatıralardan ayıran şey göçmenin geride bırakılan yere dair hesaplaşmasında onlardan ne ölçüde faydalandığı ve bu hesaplaşmanın gündelik yaşamdaki yoğunluğuyla ilgilidir.

Volkan (2017, s.19) hayatları boyunca hiç karşılaşamayacak olsalar da aynı kabileye/aşirete ait, etnik, dinsel, ulusal ya da ideolojik duyarlılıkları paylaşan yüz binlerce bireye atıfta bulunmak için "büyük grup" terimini kullanmaktadır. Bulgaristan Türkleri birçok yönden Türkiye Türkleri ile ortak büyük grup kimliğine sahiptir ve bunu göç sonrası süreci kolaylaştırıcı bir etken olarak ele almak mümkündür. Diğer taraftan, yetişkin bir göçmen için aynı dilin konuşulduğu durumlarda bile dilin müziğini (aksan, ritim) yakalamak hiçbir zaman mümkün olmamakta ve bu da ortak büyük grup kimliğinden ayrılışın en kolay gözlenen öğelerinden biri olabilmektedir. Ortak büyük grup kimliğine sahip olmak, göçmen için geride bırakılanlara dair yas sürecini bir ölçüde kolaylaştırabilmektedir. Ancak, bu süreç her zaman hatırlama ve unutmaya dair çetin bir mücadeleyi içermektedir.

Yöntem

Çalışma, araştırma konu ve amacına uygun olarak niteliksel araştırma desenine göre yapılandırılmıştır. Buna bağlı olarak da ilgili desen içerisinde yer alan derinlemesine görüşme tekniğine başvurulmuştur. Araştırma grubunun seçiminde kartopu örnekleme uygulanmış,

toplamda 10 kadın katılımcı ile görüşülmüştür. Araştırmanın ilk tasarımıında, kadın ve erkek göçmenlerin göç süreciyle ilgili deneyimlerine ulaşılması amaçlanmıştır. Ancak, görüşmelerde göçmen erkeklerin isteksiz davranmaları ve konuya dair anlatılarının sınırlı olması erkek katılımcıların bu çalışma dışında bırakılmasına yol açmıştır. Dolayısıyla çalışma kadın katılımcılar üzerinden ilerlemiştir. Görüşmeler göç öncesi ev, çalışma, sosyal yaşam ve ilişkilerinin yanı sıra göç süreci ve göç sonrasına dair yaşam deneyimleri ve anıların aktarımıyla şekillenmiştir.

Çalışmaya dahil edilen katılımcılarla ilgili bilgi verilecek olursa; katılımcılar beşer kişilik iki grup içerisinde değerlendirilebilir. Gruplardan biri, 1968 yılında Bulgaristan'la Türkiye arasında imzalanan Yakın Akıaba Göçü Antlaşması'yla gelenleri kapsamaktadır. Diğer grup ise 1989 zorunlu göç süreci ve sonrasındaki 1990'lı yıllarda göçü deneyimleyenlerden oluşmaktadır. Göçmen kadınların yaşları 38 ile 78 yaş aralığında değişmektedir. Detaylandırılacak olursa, 1969-1978 yılları arasında parçalanmış aileleri birleştirmek amacıyla 130.000 kadar Türk'ün Bulgaristan'dan Türkiye'ye göç ettiği dönem içinde Bursa'ya yerleşen beş kadının yaş aralığı 55 ile 78 arasında değişmektedir. Yaklaşık 300.000 Türk'ün sınır dışı edildiği 1989 zorunlu göç süreci ve sonrasındaki 1990'lı yıllarda göçü deneyimleyen beş kadının yaş aralığı ise göç hareketlerinin de günümüze yakınlığına paralel bir şekilde 38 ile 62 arasında değişmektedir.

Katılımcıların tamamı Bulgaristan'ın yoğun Türk nüfusuna sahip olan Kırcaali ilinden gelip kalıcı olarak Bursa'ya yerleşmiştir. Burada belirtilmesi gereken önemli bir nokta Kırcaali ilinin, daha ziyade köy ve kasaba yerleşimlerinden oluştuğudur. Dolayısıyla Kırcaali bölgesinden gelen katılımcılar köy ve kasabalardan gelip Türkiye'de (modern) kent yaşamına dahil olmuşlardır.

Bulgular ve Tartışma

Çalışmanın bu başlığı bulgulara ayrılmıştır. Burada elde edilen bilgiler dört alt başlık altında işlenmiştir.

Göç Öncesi Süreç: Bulgaristan'da Köy Yaşamı

Bulgaristan'daki köy ve/veya kasabalarda iki ya da tek katlı müstakil evlerde yaşayan göçmen kadınların aile tipi ve ailedeki birey sayısı çeşitlilik göstermektedir. Anne, baba ve iki çocuktan oluşan çekirdek aileler olduğu gibi bunlara babaanne veya dedenin eklendiği geniş aile ya da yenge, elti, görümce ve yeğenlerin de eklendiği geniş ailelere de rastlanmaktadır. Ancak, çekirdek aile tipinin gözlemlendiği ailelerde dahi üç eltinin birbirine çok yakın oturduğu ya da köy hayatına yönelik işlerin yoğunlaştığı dönemlerde geçici olarak dede, annee gibi başka akrabaların da aile nüfusuna eklendiğinden bahsedilebilmektedir. 1978 yılında göç eden bir katılımcı, eşi maden ocaklarında çalıştığı için, eşi ve iki çocuğuyla birlikte Madan'da bir apartmanda; 1990 yılında göç eden bir diğeri ise tekstil fabrikasında çalıştığı için maaşından kesilen bir bedel karşılığında diğeri iki kadın işçiyle paylaştığı bir lojman dairesinde kaldığını belirtmiştir. Türkiye'ye göç etmeden önceki son evler ve yerleşim yerlerinden daha çok hatırlanan çocukluk ve gençlik dönemlerinin geçtiği yerler olmuştur:

Önce Ardino'daydık (Eğridere), daha doğrusu köydeydik. Köyden kasabaya geldik. 1958 senesinde Dedeler Köyü'nden Ardino Kasabası'na geldik. Orda gençliğim geçti. Sonra babam çiftlik aldı Ardino'dan. (Yaş 73, Göç yılı 1978).

Doğduğumda, Dedeler'de büyüdüm. Orada büyüdüm. 18'de İrdere'ye (Eğridere) evlendim. İrdere'ye, İsolalar'a işte evlendim. Dedeler'de tabi, 18'e kadar yedik içtik, ana baba yanında. (Yaş 78, Göç yılı 1973).

Köydeki tarımsal üretimin başında, ailelerin birlikte çalıştığı "tütün işi" gelmektedir. Ancak katılımcılar arasında sadece "tütün işleyen", yani tüm aile gelirini tütünden sağlayan yalnız bir aile vardır. Bunun dışında çocukluk çağında olanlar hariç tüm kadınlar aileleriyle birlikte tütünde çalışma/tütün işleme ve diğeri geçimlik patates, yulaf, domates, biber, fasulye üretiminde bulunma veya inek, tavuk ve koyun gibi hayvan bakmanın yanında kasabada devletin tekstil, dokuma veya "Monopol" tabir ettikleri tütün fabrikalarında çalışmışlardır:

Dört sene Monopol'de çalıştım, Tekel gibi. Evlenmeden önce de evlendikten sonra da çok çalıştım. Sevgin (kızı) olduğu zaman bıraktım. Çok çalıştım. O askere gitti, kaynanamlarla beraberdik. 5 sene durduk. Çalıştım. Ev yaptım. Askerden geldi, öyle işte. Tütün yapıyorduk. Sigara içilen tütünlere ne diyorlar acaba, tütün işte. Yani dikedik, kıradık, pastal yapardık, denk yapardık. Monopol alırdı onları.

Onlara para verirdi. İkinciden üçüncüden verirse iyi para verirdi. Sevgin olunca Monopol'ü bıraktım. Evde tütün çalıştım, inek baktım, tavuk baktım, küçük hayvan baktım, çocukları büyüttüm. (Yaş 78, Göç yılı 1973)

Ben tekstilde çalıştım. Zaten hemen geldik buraya. Doğum yapmıştım o zaman. Doğum iznindeydim. Az bir şey çalıştım yani. Kasabada yaşıyorlardı eşimin ailesi; ama içeriye büyük yerlere gidip tütün çalışıyorlardı. "Brigadirlik" yapıyordu kayınpeder. Yani, ustabaşı gibi işçi götürüyordu. Ben de çalışıyordum hem onlarla, zaten tütün işini çok severim ben. (Yaş 51, Göç yılı 1989)

Diğer göçmen kadınların yanı sıra göç ettiklerinde ilk ve ortaokul çağında olan iki kadının verdikleri bilgiye göre, çocuklar da köy yaşamında çalışma hayatının tamamıyla dışında kalamamışlardır:

Tütün çalışıyorduk. Annemler, babamlar tütün tarlasında, işte ben de ara sıra yardıma gidiyordum. Öyle geçiyordu zaman. Hem oyun oynuyordum hem çalışıyordum hem okuyordum yani; ama çocukluğum çok güzeldi. (Yaş 39, Göç yılı 1992)

Komşuluk ilişkileri tüm kadınların değindiği ve özlemine çektikleri konular arasında yer almaktadır. Köy yaşamının getirdiği şartlar ve tarımda makineleşmenin eksikliği imece usulü çalışma temelinde gelişen komşulukları doğurmuştur. Tarladan ürünlerin taşınması, tütünlerin dizilmesi, "pastal" denilen tütün balyalarının hazırlanması hatta tütünlerin sııklara dizilip "ramka" denilen üç metre genişliğindeki tahta çerçevelerde kurutulması sırasında, yağın yağmurlardan koruma amacıyla kapalı alanlara taşınması, her zaman komşularla birlikte yapılan işler arasındadır. Bunlar dışında çocukların bakımı gibi işlerde de komşu kadınlar arasında yardımlaşma görülmektedir. Ancak, göç sadece göç edenlerin değil geride kalanların da komşuluk ilişkilerinde değişiklikler meydana getirmiş, nüfusta meydana gelen azalma, mekânda gerçekleşen ilişkileri de etkilemiştir. Gidenlerin arkasından dökülen gözyaşlarıyla eskinin canlı komşuluk ilişkileri yavaş yavaş solmuştur:

Dediğim gibi dağılına kadar, gurbetçilik başlayana kadar... Sonra bakıyorsunuz bu evde insan yaşıyor, yan taraftaki boş. Diğerinde var, iki tanesi boş. Öyle parça parça kopmaya başladı birlik beraberlik. (Yaş 39, Göç yılı 1998)

Akrabalar ve komşularla ya da diğer köy/kasaba halkıyla bir arada katılmış oldukları törensel pratikler, katılımcıların hatıralarında önemli bir yer tutmaktadır. Bu pratiklerden biri, kadın için hemen her zaman yeni bir köy/kasabada, yeni bir evde, yeni bir ailenin kurulması ve yepyeni sorumlulukları beraberinde getiren evlilikle ilgili geçiş dönemi

adetleridir. Düğünün kendisi kadar çeyiz ve eşyalar da kadınların hayatında ve dolayısıyla hafızalarında önemli bir yer tutmaktadır:

Düğünler çok güzel olurdu. Kavga olurdu; ama kız tarafı oğlan tarafı... Kız tarafının istediğini oğlan tarafı vermezse çok güürültü yapardı kız tarafı. Kızı alırken istiyorlar, vaat ediyorlar. Ondan sonra son nişanda onu getirmiyorlar. Bana getirmediler. Bu beşbirlik, 2 de lira senin dediler, aldattılar. O zaman yaşlılar vardı çok. Düniür getirirdi, nişanlara baktım altınlar yok. Altından başka sırt baş getirirlerdi. "Ferece" derdik, entari, altında dürmeli don. Burasının pijaması değil. Kız tarafının da çeyizi olurdu. 7-8 yorgan, döşek, 20-25 yastık olurdu. Çemberin ayrı yaşmağın ayrı, ondan sonra krep derdik krebin ayrı. Bulgaristan'da böyle beyaz eşya yok ki. Örtü, döşek, yastık çok fazla onlar. Bir takımını kaynanaya veriyorsun, Allah ne verdiyse. (Yaş 78, Göç yılı 1973)

Birinin evine çeyiz bakmaya gitmişler kim hatırlayamayacağım, babam hep anlatırdı. Hiç duvar panosu yok, yapmamış demişler, kanaviçe. Kızın babası da benim kızım kendisi duvar süsü, demiş. Öyle güzel, demiş. (Yaş 78, Göç yılı 1973)

Düğünler yeni bir ailenin kurulmasının toplumsal onayıyla ilgili olduğu kadar çoğu zaman köyün/kasabanın sınırları ile çizilen hayatlarda başka karşılaşmalara ve yeni beraberliklere de fırsat yaratmaktadır. Ancak, bunun en kurumsallaşmış halini bugün yetmişli yaşlarda ya da altmışlı yaşların sonunda olanların hafızalarında yaşayan bir seremonide bulmak mümkündür. Bayramlarda köyün "harman" denilen düzlüğünde kız ve erkeklerin birbirlerini "beğenmesi" için karşılıklı gruplar halinde dizilmeleri, "beğendiklerine" küçük yaştaki çocuklar aracılığıyla mendil göndermeleri ve kızların maniler okuması zamana yenik düşmüş; karşılaşmalar yılda bir kez gerçekleşen panayırlarda sürmüştür. Tütün işleri bitmiş, patateslerini tarladan toplamış olan halk en güzel kıyafetlerini giyip süslenerek 9 Eylül'de -katılımcıların deyimleriyle- "lapır lapır" kasabada kurulan panayıra akın etmektedir. Panayırlar salt bir eğlence değil, bir yıllık çalışmanın ödüllendirilmesidir ve üretim sürecinden bağımsız düşünülemediği gibi köy ile kasabanın; Bulgarların, Türklerin ve Pomakların karşılaşma mekânlarıdır. Panayırdaki dönme dolap, zincirli salıncak, helvalar, şekerler, oyuncaklar çocukluğunu Bulgaristan'da geçirmiş herkesin hafızasında canlılığını korumaktadır:

Kendimden bahsedeyim, kaç yaşındaydım bilmiyorum. Kasabaya belki geldim; ama ilk defa panayıra geldim. Zincirli sancak (salıncak) vardı. En çok 10

yaşlarındaydım. O sancağın bir koltuğuna asıldım. Kendim döndüm döndüm. İndikten sonra artık o benim sanki malımdı akşama kadar. (Yaş 73, Göç yılı 1978) Seneden seneye panayırlara gidiyorduk. O zaman çok mutlu oluyorduk. Çok bolluk görmüyorduk yani. Şimdi, köyde öyle market falan olmuyordu; ama kasabaya gidince mutlu oluyorduk yani. (Yaş 39, Göç yılı 1992)

Bayramlara dair âdetlerden bir kısmı zamanla değişime uğramış bayram sabahı çocukların her evden toplayıp yedikleri ve aileleri tarafından hazırlanan ağaç şişlere dizdikleri “gulaç”ların (lokma/pişi) yerini şekerlemeler almıştır. Bu dönemi Bulgaristan’da geçiren katılımcılar tarafından “adlarımızı değiştirdikleri zaman” olarak hatırlanan ya da daha önce göç edenler tarafından “adlar değiştiği zaman” şeklinde anılan 1984 ile 1989 yılları arasında yoğun olarak hissedilen asimilasyon politikası sırasında, düğünlerin olmazsa olmazlarından davul-zurna gibi çalgılarla sünnet, kurban kesme gibi dini ritüeller yasaklanmıştır. Bu süreçte çocukların sünnet ettirilmesi görevi çoğu zaman ailenin ninesiyle birlikte yaşlı bir komşu veya akraba kadının ya da çocuğun annesinin nezaretinde kaçak olarak gerçekleştirilmiştir. Erkeklerin Belene Kampı’na gönderilmesi veya işkenceye maruz kalması riskinin görece fazlalığı karşısında kadınlar karakollarda sorgulanmayı göze almıştır. Kurbanlar, bayramın üçüncü günleri gece kesilmiştir. Belediye görevlileri kavurma kokusunu ya da kurban çukurlarının varlığını kontrol ederek kurban kesenlerin cezalandırılmasına çalışmışlardır. Bulgaristan’da yaşayan hemen herkesin Ramazan ayına dair en canlı anılarından biri olan “gezek” âdeti, yoğun asimilasyon yılları dışında zamana direnmiş ve dokuz kadın tarafından dillendirilmiştir:

Ramazanda zannedersem mektep; ama köyün namaz kıldığı, yaşlıların namaz kıldığı bir yerdi, mescit gibi. Bir oda çatısı olan; ama oraya mektep diyorlardı. Her akşam köyün yaşlıları ezandan önce oraya gidiyorlardı; ama bu gece mesela bizdeyse yemek vermek, ertesi gün öbür komşu, ertesi günü öbür komşu yemek götürüyordu yani tatlısından, çorbasından, böreğinden, pilavından. Ramazan öyle geçiyordu. Gezek derlerdi buna. (Yaş 55, Göç yılı 1973)

Bunlar devam etti. Annemler benden birkaç ay önce geldiler. 97’nin sonlarında geldiler. Ben kaçak yollardan geldiğim için gene böyle bir ramazan ayında yalnız kaldık babamla. O zaman da yemek sırası bizdeydi. Bizzat kendimiz hazırladık babamla. Çok iyi hatırlıyorum yani. Öyle yemeğini, aynı buradaki gibi. Misafiri nasıl ağırlarsın, her çeşit yemeğini yaparsın, öyle yemeğini yapıp sunuyorduk. Götürüyorduk camiye. Kim geldiyse namazdan sonra erkekler oturup birlikte

yerdi. Kadınlarsateravihte falan toplanırdı. Eğer akşamları çok fazla iş güc yoksa herkes kapısının önüne çıkıp otururdu. (Yaş 38, Göç yılı 1998).

1 Mayıs Emek Bayramı, kasabadaki fabrika işçileriyle birlikte her köyün muhtarı ve *brigadiri* önderliğinde, köylülerin yetiştirdikleri ürün ya da yarışmada derece alan hayvanlarıyla birlikte, ellerinde Bulgarca “Yaşasın 1 Mayıs” tabelalarıyla geçiş yaptıkları bir gündür. 1 Mayıs Emek Bayramı’nın yanı sıra, 8 Mart Emekçi Kadınlar Günü, 23 Nisan Çocuk Bayramı, 9 Eylül², 22 Mart ilkbaharın gelişi ve yılbaşı, hep birlikte katıldıkları törenler/kutlamalar arasında yer almaktadır. 8 Mart Emekçi Kadınlar Günü’nde, fabrikalarda çalışan kadınlar için varsa fabrikanın yemekhanesinde yoksa başka bir yerde yemek verilmiştir. Bunlardan en ilgi çekici olanı 9 Eylül olup Komünist devrin/dönemin en yoğun asimilasyon politikalarını uyguladığı yıllarda dahi arkasındaki anlam pek de sorgulanmaksızın Türk halkı tarafından da “panayır” zamanı olarak kutlanmaya devam etmiştir.

Göç Süreci I: Yolculuk ve Bursa’ya Yerleşme

Göçmen kadınların “göç kararı”nda genellikle babaları ya da eşlerini izlediklerini söylemek gerekmele birlikte her bir göçün bir diğerinden farklı özellikler taşıdığını, her bir göçün biricik ve özgün olduğunu belirtmekte fayda vardır. Araştırmaya konu olan göç deneyimleri, birbirinden birçok yönde farklılaşmakla birlikte, ortaklaştıkları noktaların başında, gidilecek yerlerdeki akrabaların varlığının göç kararında, göçün kendisinde ve göç sonrasında kolaylaştırıcı bir unsur olması ve zihinlerdeki “Anavatan Türkiye” imgesi gelmektedir. Anavatan Türkiye imgesi 1970’li yılların başındaki erken göçlerde öncelikle aile büyüklerinden, babalardan ve eşlerden yayılan bir olguyken var olan ayrımcı pratiklerin artması ve asimilasyon politikasının şiddetlenmesi ile herkes tarafından paylaşılan gündelik hayatın bir parçası halini almıştır. Söz konusu göçler öncelikle göçte zorlayıcı etkenlerin şiddeti veya seçme özgürlüğünün derecesi temelinde farklılaşırken 1970’li yıllarda dahi

² 9 Eylül, Bulgaristan’da 1944’deki Komünist Ayaklanmasının başarıya ulaşmasının yıl dönümü olarak 1989 yılına kadar milli bayram olarak kabul edilmiş ve kutlanmıştır.

“Bulgaristan’da bir geleceğim kalmadı.” ve “Çocuklarım için Türkiye’ye gitmeliyim.” düşüncesine tüm katılımcılarda rastlanmaktadır.

Biz Türkiye bilmiyoruz. Biz okuyorduk o zaman; ama babam çok söylüyordu: “Sağken ben bu çocukları nasıl götürebilirim?” diyordu. Bizim göçmen olarak imkânsızdı. Amca vardı; ama öyle bir düşüncesi yokmuş. Bir de annesi, babası ya da çocuğu olanlara öncelik tanıyorlardı. Biz hepimiz oradaydık. Biz buraya geldikten sonra kardeşlere de istek yapma hakkı verdiler. (Yaş 69, Göç yılı 1972) Göç etme kararımız haliyle, memleket, Türkiye dedin mi herkesin içi yanıyordu, Türk’ün. (Yaş 73, Göç yılı 1978)

İsimler değiştiikten sonra bazı insanlar gizli gizli Avrupa’nın Sesi Radyosu’nda seslerini duyurmuşlar. Naim Süleymanoğlu Türkiye’ye kaçtı. Turgut Özal’ın desteklemesi, buradan insanların açlık grevlerine başlaması, zaten farkına vardık bunların. Dediler ki “Kapılar açılacaktı, Türkiyecilik olacaktı”. Ben tabi inanmadım; ama pasaport kuyrukları başladı. Herkes gizli gizli fotoğraf çekiniyordu pasaport için. Dilekçe gibi diyeyim, pasaporta başvuru için kâğıtlar vardı, yurt dışına çıkış için. O pasaportla Avrupa’ya da gidebilecektin. Biz Türkiye’yi tercih ettik, en azından dil, din aynı. Babam “Ben 69’da niyetlendim gelemedim” dedi. “78’de niyetlendim; hep eşyalarımı topladım, sınırlar kapandı” dedi. “Ben Avrupa ülkelerini düşünmüyorum, benim hayalim Türkiye’ye gitmek, siz de kardeşlerinizden ayrılmayın” dedi. Babamı dinledik, onunla birlikte Türkiye’yi tercih ettik. (Yaş 49, Göç yılı 1990)

Göçmenler, göç yolculuğuna, aile üyelerinden bazılarını geride bırakarak çıkmışlardır. Bir katılımcı ise tek başına ve düzensiz yollarla göç etmek zorunda kalmıştır. Göçler, “göçmen olarak, istekle”, “turist olarak gelip kalma, vize ile”, “1989’daki sınır dışı edilme” ve “kaçak” olarak çeşitli nitelemelerle ifade edilmektedir. Göç yolculukları süresince hemen her zaman bir noktaya kadar veya bir noktadan sonra otomobil kullanılmış olmakla birlikte 1970’li yıllardaki göç sürecinin baskın vasıtası trenler olmuştur. Daha sonraki göçler tek başına otomobil veya otobüsler aracılığıyla gerçekleştirildiği gibi “1989’daki sınır dışı edilme” sürecinde ve “kaçak” göçte kamyon ve kamyonetler de kullanılmıştır. Göç yolculuğu kimi zaman önceden toplanıp sandıklarla trenlere yüklenen eşyaların ardından kimi zamansa birkaç gün bazen birkaç saat içinde toparlanan birkaç eşya ile birlikte gerçekleşmiştir: Düzensiz göç sürecinde ise katılımcının yanına alabildikleri ufak bir sırt çantasının içindeki birkaç “abur cubur”, kimlik ve pasaportla sınırlı kalmıştır. Bir şeyler getirebilme fırsatının olduğu durumlarda genellikle gidilen yerde satılıp paraya

çevrilebilecek şeyler ya da olası riskleri azaltmak, “aç kalmamak” adına gıda maddeleri, erzak tercih edilmiştir. Geride bırakılmasından üzüntü duyulanlar arasında aile büyükleri ve “ev”ler başta gelirken bunlara toprak, hayvanlar, ağaçlar ve çiçekleri de eklemek mümkündür:

Tütünleri tarlada bıraktık. Doğru çocuklarla bindik. Birer çanta aldık yanımıza, sadece. Bize vize vermediler ya biz misafirliğe gelip kaldık. Dönmedik gayrı. (Yaş 62, Göç yılı 1992)

Biz tamamen evi bırakıp geldik. Hiçbir şey getiremedik. Herkes giyecek eşyalarını aldı. Hiç para da vermiyorlardı, yasaktı. Yanımıza yiyecek aldık. [...] Gece çıktık yola. Öyle söylediler. Gece gidin dediler. Önce dedemin elini öpmeye gittik. Onu çok kötü hatırlıyorum. Dedemle çok ağladık. Dedemin, anneannemin elini öptüm. Geri kalanını o kadar vicdan yapmadım; ama dedemle nenemi hiç unutamadım o zaman. (Yaş 69, Göç yılı 1972)

Anneannemle dedem, anneannem ile dedemi çok fazlada sevdiğim için, onlar neden orda kalıyor diye düşündüm. Şu an da onu anımsadım. Dedem getirmişti bizi trene. Bize “Geri gelmeyeceksiniz, biz geliriz.” demişti. Şu anda tamamen dedemi hatırladım. [...] Dedemin bizi getirdiğini, yolcu ettiğini, el salladığını hiçbir zaman unutmadım. Onlarla beraber gelmek isterdim. (Yaş 55, Göç yılı 1973)

Bursa'nın kalıcı adres olarak tercih edilmesinin en önemli nedeni, aile üyelerinden daha önce gelenlerin bu kentte yerleşmiş olmasıdır. Yanlarına gelinen akrabalar; anneanne, abla ve dayıdan babaannenin kız kardeşinin oğluna kadar çeşitlilik göstermektedir. Göçmen aileler, bazen hemen ertesi gün, bazen “on yedi gün” sonra bazense birkaç ay kadar sonra kiraladıkları evlere taşınmışlardır. Bursa'ya daha önce yerleşmiş olan akrabalar, kiralık ev bulmada olduğu kadar bazen birer çantayla gelmiş olan akrabalarına “yorgan, döşek” gibi eşya yardımında da bulunmuştur. Tüm göçmenler ailelerinden çalışabilen herkesle birlikte iş yaşamına katılmış ve yeni hayatlarına bu yolla tutunmaya, geldikleri yerde bir yer edinmeye çalışmışlardır. Okul çağında olan iki katılımcı hem ekonomik sorun ve sorumluluklar hem de dil ve kimlikle ilgili uyum problemleri nedeniyle öğrenim hayatlarına devam etmekte sıkıntılar yaşamışlardır. Bir katılımcı kimliğinin çıkarılamayışının yanında ekonomik sebeplerle Türkiye’de hiç okula gidemezken diğeri ise ortaokuldan ayrılıp çalışma yaşamına katılmak zorunda kalmıştır. Kadınlar sürekli bir iş bulamadıkları durumlarda “kır işi” olarak tabir ettikleri mevsimlik tarla işlerinde, erkekler ise inşaat sektöründe çalışmış, düzenli bir fabrika işi bulduklarında dahi pazar günleri bu işlere gitmeyi

sürdürmüşlerdir. Çalışılan işler göçmen kadınlar açısından bakıldığında, tekstil sektöründe bir süreklilik gösteriyor gibi görünse de Türkiye'deki işler, Bulgaristan'da eğitimleri alınan ve/veya çalışılan desinatörlük, kalıp çıkarma, deseni çözgü makinalarına aktarma gibi daha kalifiye işler yerine, vasıfsız işler olmuştur. Tekstil sektörüne bir de Bursa'da gelişmekte olan otomotiv sektörü eklenmiştir. İş bulmada akrabaların desteği görülmekle birlikte, kimlik problemlerine rağmen işe alma ve sigortalılık sürecinde devletin esnek politikaları göçmenlere kolaylık sağlamıştır.

Desinatör için de Gabrovo'da okumuştum. Mesleğim güzeldi. Hatta buraya geldikten sonra da devam ettirebilirdim; ama arkan olmayınca bir yere gidemiyorsun. Malcılar'a başladım. O senelerde fuel-oil kıtlığı vardı, 1978, 1979, 1980 senelerinde. Orası kapandı, sonra Farba'ya başladım. Ordan da emekli oldum. (Yaş 73, Göç yılı 1978)

Annemle birlikte önce kır işlerine gittik, armut toplamaya. Annem yanına götürüyordu. 13 yaşındaydım; ama büyük gösteriyordum, herhalde. Yarım yevmiye veriyorlardı. Annemle çalıştım bir sene gibi. Sonra başka akrabaların yanına girdim, çalıştım. (Yaş 39, Göç yılı 1992)

Göç Süreci II: Beklentiler, İzlenimler ve Sorunlar

Türkiye'ye dair izlenim ve beklentiler, Türkiye hakkındaki bilgilenme olanakları çerçevesinde zaman içinde değişiklik göstermiştir. Önceleri hemen hemen tek bilgi kaynağı; daha önce, özellikle 1951'de, Türkiye'ye göç etmiş ve ziyarete gelen ya da geri dönen komşu ve akrabalara ek olarak oradaki Türk ve Bulgar yönetici ve öğretmenlerin söylemleriyken; zamanla, sınırlı da olsa video-kasetlere ve Türk televizyon kanal(lar)ına ulaşma imkânı doğmuştur. Ancak, bu imkân doksanlı yılların ikinci yarısına kadar, Bulgar yönetiminin dışa kapalı politikaları ve asimilasyon stratejisinin gölgesinde, sınırlı kalmıştır. Doksanlı yılların sonunda ise Türk televizyon kanallarının izlenebilmesine rağmen hayaller, alışlagelmiş yaşamı sürdürmek üzerine kurulmuş ve zihinlerde bahçeli evlerden oluşan yerleşimlerin imgeleriyle Türkiye'ye göç edilmiştir.

Bize Bulgaristan'dayken hep öğretmenlerimiz söylüyordu. "Oraya vardığımız zaman sizi dağlara kaçıracaklar, faşist ülke" diye anlatıyorlardı Türkiye'yi. Buraya geldiğimiz gibi öyle olmadığımızı gördük. Bizi gayet insan gibi karşıladılar. (Yaş 68, Göç yılı 1971)

Biz, Ferdi Tayfur'un, Orhan Gencebay'ın arabesk filmlerinden biliyorduk Türkiye'yi. Kaset alıp gizli gizli izliyorduk o dönemde. Belirli evlerde yayın yapıyorlardı. Üç beş kişi ikişer leva verip falan adreste bilmem kim Türkçe film izletiyormuş, kaset varmış diye giderdik sinema gibi izlemeye. (Yaş 49, Göç yılı 1990)

Biz, Türk kanalları izliyorduk. Bir bizim köyde tutuyordu. Eşim de biraz televizyondan anlardı. Kurcalıyordu kurcalıyordu, bakıyorduk; ama annemin köyünde bakılmazdı. Bize geliyorlardı, izliyorduk. Çok nadir insan bakabiliyordu. O zaman yasaktı zaten Türkçe televizyona bakmak. Radyoyu bile salamazdık, Türkçesini duyacaklar sokaktan geçenler diye. (Yaş 62, Göç yılı 1992)

Biz televizyonda zaten görüyorduk. Türk kanallarını izlemeye başladık. Dizilerini görüyorduk, her şeyini görüyorduk. Ailemden buraya gezmeye gelenler de oldu, akrabamız. Az çok nasıl bir yer olduğunu biliyordum, ama hiç bu kadar binaları birbirine yakın birleşik, bu kadar basık ve kalabalık bir yer beklemiyordum. Hep müstakil ev, her tarafı açık, geniş bahçeli bir yer bekliyordum. Oradan biraz bir hayal kırıklığı yaşadım; ama kalabalık bir ülke olduğunu biliyordum zaten. (Yaş 38, Göç yılı 1998)

Göçmenler, Türkiye'ye geldikleri dönemde yaşadıkları uyum problemlerinden ve iş yaşamındaki sıkıntılardan, özellikle kadınların çalışmasıyla ilgili tutumlardan bahsetmenin yanında, her şeye rağmen hayatlarını yeni baştan kurdukları ve çok çalıştıkları bu dönemde bile, Türkiye'de Bulgaristan'daki çalışma temposuna göre rahat ettiklerini ve daha çok ürüne ulaşabildiklerini belirtmişlerdir.

Doksanlı yıllar çok farklıydı. Biz geldiğimizde kadınların çalışması çok yadırganıyordu, ama biz tek erkeğin çalışmasıyla ayakta kalamazdık. Orada da çalışıyorduk. Burada da çalışıp daha çabuk toparlanıp kendi evimiz olsun istedik. (Yaş 49, Göç yılı 1990)

Bizim zamanımızda orada pazar diye bir şey yoktu zaten. Her şeyi kendimiz yetiştiriyorduk. Ufacık bir yer vardı yalnız. Karpuz, kavun satılıyordu. Onu hatırlıyorum. O da al alabilirsen. Dedem rahmetli, geceden saat üçte sıraya giriyordu. Bir çuval karpuz getirdi, kabak çıktı. Attık yiyemedik. Onu hatırlıyorum. Çok mutluyduk biz geldiğimiz için; çünkü babam öyle konuşuyordu [...] Allah vergisi Türkiye, ama kıymetini bilemiyoruz. Yemeden göz doyuyor. Orada bizim zamanımızda çalışırsan var. Ekersen var, biçersen var. Hayvana bakarsan sütün var. Şimdi baksan da bakmasan da kapıya geliyor. Buradaki rahatlık bir yerde yok, oğlum. Kim ne derse desin. Değil mi? (Yaş 69, Göç yılı 1972)

Göç Sonrası: Kente Alışma/Uyum

Göçmenlerin, hasretle andıkları konuların başında, ağaçtan kendi yetiştirdikleri meyveleri toplamak veya toprakla uğraşmak gelmektedir. Bu ürünleri pazardan belli miktarda almak zor gelse de diğer yandan ekip dikmedikleri birçok şeye aynı anda ulaşabiliyor olmayı, “rahatlık” olarak tanımlamaktadırlar. Kırsal yerleşimin alışkanlıkları ve yeşile hasretin yanında kendi taze yumurtalarının; süt, yoğurt ve peynirlerinin olmayışı en çok yokluğu hissedilen şeyler olmuştur. Önceleri *lutenitsa* (kahvaltılık salça), kuşburnu marmelatı, *vafla* (gofret) gibi ürünleri “aradıklarını”; ancak artık eskisi kadar özlemediklerini belirtmişlerdir. Katılımcılardan biri, kendisinin ve oğlunun köpeklerini özellikle hatırladıklarını belirtirken, bir diğeri ise adeta tüm memleket imgesini, geride bırakılan her şeyi, ineği ile özdeşleştirircesine yıllarca onu hasretle andığını, özlediğini, rüyalarında gördüğünü belirtmiştir. Yalnızca Madan’da, apartmanda oturan bir göçmen kadın, Bulgaristan’da haftada bir sinemaya birkaç kez de kafeye gittiğinden; ancak Türkiye’ye geldikten sonraki hayatında bu tarz şeyleri hiç yapamadığından bahsetmiştir:

İneğim vardı; tavuklar, yumurtamız vardı, taze. Evin etrafı çok genişikti. Salıyorduk balkana kendileri gelirlerdi akşama inekler, sağıyorduk. Tazeydi her şey. Baya bir zor alıştık. Oğlan, baya bir zor alıştı. Nerede oradaki sütler, yoğurtlar, diye. Oğlan “Söyle de babaanneme oradan bize yoğurt yollasın” dedi. Buradan alıyoruz; ama ne kadar alıyoruz. Bir yudum. Orada tencerede, ucundan yerlerdi. [...] Her şey aranıyor, tabi. Her şey kaldı orada. O yok, bu yok. Köpeğimiz vardı, büyük. Köpekle oğlanın bir arada resmi vardı. Onu getirdik. Oğlanın kedisi, köpeği aklına gelirdi. Köpeğimiz benle tarlaya gider benle eve gelirdi. Etrafıma kimse sokulamazdı. Alametti köpek. (Yaş 62, Göç yılı 1992)

Buraya geldik Davutkadı’ya. Çıktık, Fatma ablaların evine. Sevgin küçüktü. Teleferik taraflarına götürdü bizi. Anaa, dedi. Kapayın gözlerinizi, dedi. Görmeyelim bu çayı, dedi. Yeşillik, boşluk, çayırlık öyle alıştık. Buraya gelince yalnız ev gördük, harem gördük, kapı gördük, kiremit gördük, taş gördük. (Yaş 78, Göç yılı 1973)

Burada göçmen yoğun mahallelerde olduğu kadar, diğer yerlerde de yaşamış ya da yaşamakta olan kadınlar, ilk yıllarda bir takım ayrımcı söylemlerin olabildiğini; ancak artık kendileri için “göçmen” ya da “yerli” ayrımının kalmadığını ve bu tanımlamaların da eskisi kadar sık tekrarlanmadığını belirtmişlerdir. Ancak, komşuluğun göçmen-yerli

ayrımından çok (modern) kent yaşamı temelinde giderek kaybolan bir olgu olduğu görüşmelerin ortak vurgusu olmuştur. Göçmenler geldikleri yıllarda yine yardımlaşma temelinde sıcak komşuluk ilişkilerinin kurulduğunu; ancak günümüzde bunun giderek azaldığından hatta yok olduğundan bahsetmişlerdir.

Oldu Bursa'da komşularımız ve çok fazla destek oldular. Sanki aileden biri gibi davranıyorlardı o zaman. Bir kasanın içinde getirmiştik. Televizyonumuz vardı; ama onların hepsini satmıştık. Burada, komşularda seyrederdik. Akşam olduğu zaman televizyona çağırılırdı. Şimdi kalmadı komşuluk. (Yaş 55, Göç yılı 1973)

Katılımcılar, Bulgaristan'dan getirdikleri anı değeri taşıyan ya da halen kullanılan bir eşya olup olmadığı sorulduğunda, fotoğraflar ve dikiş makinası dışında daha çok yorgan, döşek, patik, tülbent gibi çeyizlik eşyaların olduğunu belirtmişlerdir. Ancak, bir şekilde yanlarında eşya getirebilenler ya da kendileri getiremese bile yakınlarından yollamayı başaranlar, ilk yıllarda soba, yatak, kilim ve dibek gibi pek çok Bulgaristan'dan getirilmiş eşyalarının olduğunu da ifade etmişlerdir. Bir kadın, Türkiye'de de ilk yıllarda yağ yapmaya devam ettiğini söylemiştir. Bu davranış yeni gelinen yere uyum sağlarken eski alışkanlıkların sürdürülmeye çalışıldığını göstermektedir. Katılımcıların hepsi arsa alarak kendi evlerinin inşasında bizzat çalışmışlardır. Mekânda böyle bir dönüştürücü güce sahip olunması da yeni gelinen yere aidiyet hissedilmesini sağlayan önemli bir unsur olmuştur. Bununla birlikte ilgili göçmen grubunun geldiği yere aidiyet hissetmesi, göç ettiği yere/mekâna uyum sağlamaya başladığı sonucunu da ortaya koymaktadır.

Üzerinden yıllar geçmiş olsa bile tüm göçmenler, "Yılın bu zamanı orada olsaydınız ne yapıyor olurdunuz?" sorusuna, "Mart ayı, fideleri ekmeye başladık, tütün için; patatesleri ekerdik." cümlesine benzer cevaplar vermişlerdir. Köy yaşamıyla ilgili hatıralar zamansal bağlamlarıyla birlikte oldukça canlı bir şekilde hatırlanmaktadır. Ancak, anıların hatırlanması ve paylaşılması birlikte yaşanmış olmasıyla ilişkilendirilmiştir. Burada bayramlar, düğünler öncelikle aile büyüklerinin orada bırakılmasıyla daha sonra da zaman içinde eski anlamlarını yitirmiştir. Her bir kadına, buradaki bayramlar, düğünler hakkındaki fikirleri sorulmasına rağmen hiçbiri bu konular üzerinde durmamış, Türkiye'de 1 Mayıs'la ilgili bir hatıralarına da rastlanılmamıştır.

En son yaşananı anlatayım. İki gün önce amcamın kızı geldi, eşi ve çocuklarıyla birlikte. On dört yıldır görüşmemiştik. Şimdi hep oradaki yaşam konuşuluyor. Daha çok bilenlerle konuşuyorsunuz. Genelde aileden biri oluyor bu; çünkü çocukluğumdaki arkadaşlarımın hepsi dağıldı. Çocukluğumu geçirdiğim bir arkadaşım yok çevremde. Öyle olunca anlatamıyor insan çok. (Yaş 38, Göç yılı 1998)

Tüm göçmen kadınlar, görüşmelerin doğal seyri içinde hatırlama ve rüya ilişkisini kurmuş ve göç öncesi yaşamlarıyla ilgili rüyalarından bahsetmişlerdir.

Ohoo, Dedeler'i bile rüyamda görüyorum. İsolllar'ı pek görmüyorum da. Şeytan Köprü'yü görüyorum. Tarlalarımı görüyorum. İsolllar'ı da görüyorum da yine, Dedeler'i daha çok görüyorum. Gençliğimi de görüyorum. Çocukluğumu da görüyorum. Koyun da güdüyorum. Hepsini yapıyorum. (Yaş 78, Göç yılı 1973)
Ya rüyalarım giriyordu aslında. Buraya geldim, hep orda görüyordum kendimi. Orada hayal ediyordum. Ay çok özlüyordum, yani. Oradaki doğduğum evi görüyordum. Bir uyanıyordum ay yine gitmemişim. Çok gitme hevesim vardı. Sıcağına görmüş olsaydım belki çok özlem duyardım; ama bir 15 yıl geçtiği için hiç etkilenmedim. (Yaş 39, Göç yılı 1992)

Katılımcılara, Türkiye'de onlarla birlikte nelerin değiştiği ve katkıları sorulduğunda, öncelikle kadınların çalışma yaşamına katılmasında paylarının olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanında, yemek alışkanlıkları ve özellikle konserve yapımının kendileriyle birlikte geliştiğini, geldiklerinde buradaki komşularının konserve yapmadıklarını, onlarinsa köy yaşamında üretilen çok miktardaki ürünün kış aylarına saklanması için buna alışkın olduklarını ve burada bu üretim söz konusu olmasa da konserve yapımını devam ettirdiklerini belirtmişlerdir:

Burada su böreğini pek bilmezlerdi. Biz öğrettik, hâlâ da meşhurdur bizimki. Kaçamak, kaşa, kapama bunlar bizim oradan gelen yemeklerimiz. Her çeşit konserve yapıyorduk orada da. Burada biz geldiğimiz zaman hiç yapılmıyordu. Hazır varsa belki bilmiyorum; ama biz kendimiz yapıyorduk. (Yaş 68, Göç yılı 1971)

Mahalleimde pek göçmen yok benim oturduğum yerde. Burada benden çok yemekler, su börekleri, konserveler öğrendiler. Önümüz boşluktu, her türlü salçalar yapıyorduk. Herhangi bir salça tavası veya kürek almaya beni götürürlerdi komşularım. O tür alışverişlerimiz oldu. (Yaş 73, Göç yılı 1978)

Bulgaristan ziyaretleri söz konusu olduğunda ise, eski yıllarda oldukça nadir gerçekleştiriliyor olmasına karşın, günümüzde emekli maaşı

imkânları, çifte vatandaşlık, Bulgaristan'ın Avrupa Birliği üyeliği gibi sebeplerle ziyaretlerin sıklaştığını söylemek mümkündür. Ancak, hiçbir katılımcı, oraya tamamen yerleşmeyi ya da emekliliğini geçirmeyi düşünmemektedir. Ziyaretler, çifte vatandaşlık süreçleri için aksi gerekmediği takdirde 10-15 günden fazla sürmemektedir. Bir göçmen kadın annesinin çok genç yaşta öldüğünden ve onun mezarını ziyarete gittiğinden bahsetmiştir. Çocukluk ve gençlik yıllarının geçtiği mekânlar olması gidişlerdeki etkenler arasında sayılmakta ve “evler” bu mekânlar arasında özel bir vurguya sahip gözükmemektedir.

O zamanlar hiç gidilmiyordu. Dedem vefat ettiğinde bile biz çok zor gitmiştik. Hani böyle gitme gelme diye bir şey yoktu. Ben dedemin cenazesinde gidememiştim. Rahatsızlığında gitmiştim. Uzun zamandır buradayım, küçük geldim, ama bir kere gittim. (Yaş 55, Göç yılı 1973)

Ben bir 1975 ve 1979'da gittim. Bir daha 2016'da gittim vatandaşlık için. AB'ye girdi ya orası, ondan gittik. Başka türlü hiç gitmezdik. Beni oraya bağlayacak hiçbir şey yok. Ev satıldı, yerler satıldı. Hepsi gitti yani; ama köyünü özleyiyor insan. Doğru evime gidiyorum buradan. Yaşadığım evime gidiyorum. Orada bir sürü anılarım var. (Yaş 68, Göç yılı 1971)

Geldiğimizde baya bir zor alıştık, ama şimdi de ötede duramam ben. Gitsem de duramam. Ben bir hafta, on gün kalsam, onuncu günde geliyorum. Buraya alıştık artık. Orası zaten sınırı geçince kapkaranlık. Buraya geçince bütün her yer ışık. Aydınlik geliyor. Öteye gitsek yaşayamayız. (Yaş 62, Göç yılı 1992)

Çocukluk ve gençlik dönemlerine dair anılar, yaşanan yer ve çevrenin özellikleriyle birlikte hatırlanmaktadır. Dolayısıyla üzüntü veren anıların yeniden canlanmasını engellemek, ancak bu yer ve çevreden uzak kalmakla mümkün görünmektedir.

Şimdi kendimi bildim bileli köyümün en küçük taşına kadar hatırlıyorum. Belki de eşimi kaybettiğimden yalnız kaldığımdan. Her tarafı çok fazla hatırlıyorum. Topladığım çiğdemleri, gelincik mantarlarını... Dedeler'de pınarlarımız vardı. Pınarların içinde alakene derdik, kendi siyah üzeri sarı benekli, burada hiç görmediğim hayvanlar. Bütün ağacını, taşını, çeşmesini her şeyini hatırlıyorum. Buradan gezmeye gittiğimde, şu anda çifte vatandaşım, eşim sağlığında ilkokulu bitirdiğim köye götürdü, yıkılmış. Yerinde kiraz ağaçları çıkmış. Oradan başka bir köye, ortaokulu bitirdiğim köye götürdü. Okulum yıkılmış, kapısı penceresi kalmamış. Köyde insan yok. Üzücü. Şu anda Bulgaristan'ın hele bizim tarafın insanları her şeye muhtaç. Anılarım çok olduğu için pek tazelenmesini de istemiyorum. O yüzden maaş dışında pek gitmek istemiyorum. (Yaş 73, Göç yılı 1978)

Sonuç

Bu çalışma, hatırlama ve unutma edimlerini, bir göçmen grubun hafızasıyla ilişkili olarak ele almaktadır. Sahip olunan felsefî mirasın ışığında hatırlayanın kim olduğu sorusuna net bir yanıt vermek mümkün olmamakla birlikte, bugün bireysel hafızaların tam anlamıyla özgün ve tekil olmadıkları ortak bir kabul halini almıştır. Aynı ayrı kavranan faillerin anıları dahi, gruba ait izler taşımaktadır. Bu sebeple bir göçmen hafızasından bahsetmek mümkündür. Hafıza konusundaki bir diğer ortak kabul ise, onun geçmiş olayların saklandığı bir yer olmayıp, hatırlama anının özellikleri ile yeniden şekillendiğidir. Bu nedenle hatırlamayı etkileyen mekânsal yer değiştirme (göç gibi) ve grup etkileşimleri, bu çalışmanın odak noktasını oluşturmuştur.

Düğünler, bayramlar ve panayırlar gibi anma törenlerinde pekişen grup etkileşimleri ve tütün üretimi gibi bedensel pratikler, toplumsal hafızanın önemli taşıyıcılarıdır. Toplumsal hafıza ya da grup hafızası, törensel pratikler gibi alışkanlığa dayalı grup etkileşimlerinde –ya da literatürdeki karşılığıyla alışkanlık belleğinde- olduğu kadar araçsal olarak bedene, kıyafetlere, nesnelere ve mekâna sinmiş halde bulunabilmektedir. Mekândan bağımsız bir hafızadan bahsetmek mümkün değildir. Mekân, hafızanın hem oluşumunda hem saklanmasında hem de geri getirilmesinde, üzerinde gerçekleşen toplumsal ilişkilerle birlikte önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle göç gibi bir yer değişikliğinde hafızanın çerçeveleri yerinden olmakta ve - gelinen ülke koşullarında- yeniden şekillenmektedir.

Göç, mekânsal bir yer değişikliği olduğu kadar göçmen grubun hafızasında baskın bir anıdır; anılar, ortaklaşanların sayısı ile baskın hale gelmektedir. Göçe dair anılar, aynı zamanda duygusal heyecan yaratan bir sürece ilişkin olmaları nedeniyle göç kararından, göç yolculuğuna ve yeni gelinen yere uyum sürecine değin “resim kadar canlı” kalıp tüm detayları ile hatırlanmaktadır. Bu da “flash anılar”ın bir özelliğidir. Göç sürecine dair geride kalanlarla hesaplaşmayı içeren olumsuz duygusal içerikli anılar, göçmen grubun hafızasında belirgin duygusal içerik taşımayanlara göre daha fazla yer kaplamaktadır. Bu araştırmada gözlemlenmiştir ki, göç fırsatlara değil, belirsiz bir geleceğe doğru gerçekleşmektedir. Göçteki belirsizlikleri en aza indirmenin yolu ise,

gidilen yerdeki akrabaların varlığına dayalı olarak toplumsal bir ağ kurulmasıdır. “Ortak büyük grup kimliği”ne sahip olmak ya da devletin işe alma sürecinde gösterdiği kolaylıklar da göç sonrası süreci kolaylaştıran etkenler arasında sayılabilmektedir. Göçe dair tarihsel sınıflandırmaların ötesinde, her göç deneyimi özgün süreçler içermekte, ancak yine de göçe dair grup hafızasında ortaklaşmalar belli temalar çerçevesinde toplanmaktadır.

Bulgaristan’dan göç sürecini bir yönüyle kırdan kente göç olarak ele almak mümkündür. Göçle birlikte mekânda gerçekleşen değişim, komşuluklar gibi grup etkileşimleri ve üretim ilişkilerindeki değişimi beraberinde getirmiştir. Köylü/kasabalı grubun toprak, tarla ve bahçe mekânlarıyla iç içe geçmiş hafızası ve bir yıllık döngüsünün tüm aşamalarına hâkim olduğu tütün üretiminin yerini, gelinen yerdeki (modern) kent yaşamının hızı ve seri üretimin meydana getirdiği emek sürecinde “yabancılaşma” almıştır. Bu değişim, göçten sonrasına dair hatırlananların, göç ve öncesine göre oldukça sınırlı kalmasında etkili olmuştur.

Çalışmanın bulgularında görüldüğü gibi, göçten önceki yaşamlarında köy hayatını deneyimlemiş ve tarımsal üretime katılmış olan kadınlar, yalnızca geçimlik üretim yapmakla kalmamış, mutlaka “tütün işlemiş”lerdir. Köy hayatının gerektirdiği işler, tarımda makineleşmenin eksikliği ve tütün tarımının çok zahmetli bir iş oluşu, Abadan-Unat’ın (1986, s. 186) “işlevsel geniş aile” olarak nitelendirdiği aile tipini ve imece temelinde güçlü komşulukları getirmiştir. Komşuluk ilişkileri yeni gelinen yerde (burada Bursa) de sürdürülmüş ancak kent yaşamının gereklilikleriyle zaman içerisinde zayıflamıştır.

Tüm kadınlar, akrabaları ve komşularıyla ya da diğer köy/kasaba halkıyla bir arada oldukları törensel pratikleri uzun uzadıya anlatmışlardır. Hepsinin hafızalarında canlılığını koruyan önemli bir zamansa, Bulgar yönetiminin en baskıcı asimilasyon döneminde dahi Türk halkı tarafından coşkuyla kutlanmaya devam eden 9 Eylül olmuştur. 9 Eylül, komünist yönetim için 1944’deki zaferin yıl dönümü iken, Bulgaristan’daki Türk halkı için bir yıllık ürünün hasadının yapılması ve işlenmesinin ardından gelen eğlence ve bolluk zamanıdır, panayırdır. Panayırlar, bu yönüyle salt bir eğlence değil bir yıllık çalışmanın

ödüllendirilmesidir. Bu noktada panayırlar, bu çalışma kapsamında toplumsal belleğin taşıyıcısı olmaları yönüyle değerlendirilmektedir.

Katılımcılar, geldikleri yerde ailelerinden çalışabilen herkesle birlikte iş yaşamına katılmış ve bu konuda devletin esnek politikaları, işe alma ve sigortalılık işlemleri için kimliklerin beklenmemesi, hızlıca formal sektörün içine alınmalarını sağlamıştır. Bu durumun göçmenlerin yaşamlarına olduğu kadar kent ekonomisine de katkı sağladığı düşünülebilmektedir. Kadınların, iş yaşamları, “tekstil sektörü” başlığı altında ele alındığında süreklilik gösteriyor gibi görünse de genellikle Bulgaristan’da çalışılan ve/veya eğitimi alınan alanlardan farklı, daha vasıfsız işlerde çalışmak zorunda kalmışlardır.

Sorulmasına rağmen, hiçbir katılımcı buradaki düğünler, bayramlar veya ramazan ayları gibi özel zamanların üzerinde durmamışlardır. Bu zamanlarla ilgili özel bir anı hatırlamamış/aktarmamışlardır. Buna karşın “Yılın bu zamanı orada olsaydınız ne yapıyor olurdunuz?” sorusuna aradan hiç vakit geçmemiş kadar canlı bir hafızayla ve tüm detaylarıyla yanıt vermişler, köy hayatına ve tarla işlerine dair pratikleri sıralamışlardır. Zira gelinen yerdeki (modern) kent yaşamı ve kapitalist üretim süreci kendine özgü unutkanlıkları beraberinde getirmiştir.

Türkiye’de onlarla birlikte nelerin değiştiği sorulduğunda öncelikle kadınların çalışma yaşamına katılmasındaki katkılarından daha sonra ise başta konservecilik olmak üzere yeme içme alışkanlıklarındaki kültürleşmeden bahsetmişlerdir. Konservecilik, hakkındaki deneyimlerini, Bulgaristan’da kendi ürettikleri ürünlerin kış ayları için saklanması gerekliliğiyle açıklamışlardır.

Bulgaristan ziyaretleri söz konusu olduğunda, eski yıllarda oldukça nadir gerçekleştirilen ziyaretlerin, günümüzde emekli maaşı imkânları, çifte vatandaşlık, Bulgaristan’ın Avrupa Birliği üyeliği gibi sebeplerle sıklaştığını söylemek mümkündür. Ancak, ziyaretlerin süresi çoğunlukla 10-15 günü geçmemekte ve hiçbir katılımcı emekliliğini Bulgaristan’da geçirmekten ya da geri dönmekten bahsetmemektedir. Çocukluk ve gençlik yıllarının geçtiği mekânlara duyulan hasret, gidişlerdeki etkenler arasında sayılmakta, “evler” bu mekânlar arasında özel bir vurguya sahip gözükmektedir. Geride kalan evler, ağaçlar, toprak ve özellikle aile büyüklerine duyulan hasret, göç sürecinin bugün dahi duyguyla hatırlanan yanı olmuştur.

Sonuç itibariyle bu çalışma, hatırlama ve unutmanın toplumsal bellek taşıyıcılarıyla ve yer değiştirmeyle ilişkisini Bulgaristan goçmeni kadınların anlatıları üzerinden ele almış, toplumsal hafızasının işleyişini goçle olan ilişkisi üzerinden tartışmıştır. Buna gore toplumsal hafızanın – ontolojik tartışmalarından bağımsız olarak-, grup etkileşimlerinde ve mekânın yapılanmasında dağılabildiği ve bugünden kurulabildiği gorlmuştur.

EXTENDED ABSTRACT

**Remains in the Memory: Migration in the Narratives
of the Immigrant Womens from Bulgaria**

*

Sercan Eklemezler
Bursa Technical University

Migration as a spatial displacement that divides the continuity of common experience can also be viewed as a “dominant memory” in group memory. Migration and the new urban life that comes with the migration change the migrants’ perceptions and habits on time and space. In this context, the original effects of modern life that comes with migration to the city on remembering and forgetting are mentioned. However, remembered and forgotten are reproduced in a new context. The so-called new context coincides with the mourning process in Vamik Volkan's description. According to him, people who have experienced the relocation will be involved in a mourning process. In this process, the immigrant enters into a revenge through the memories of the lost place.

In this study based on the life experiences of women who immigrated from Bulgaria to Turkey, memory is discussed in the framework of relationship with a change of location (migration). Migration is basically a human mobility, which involves a spatial rupture. For this reason, migration studies have the responsibility to address the human being and the relationships that someone has created as a result of spatial mobility, and remember and forget what. It is emphasized that memory may be distributed to social interactions and space, in this study. Memories are reconstructed with spatial changes. For Halbwachs, it is difficult to find a person in the streets of a city because the crowds that fill the streets are moving and the streets are constantly relocating. Memories change and differentiate in relation to new memories.

Here, a qualitative research design was applied in accordance with the objectives of the study and in-depth interviews were conducted with the participants. In the first design of the study, it was aimed to reach the experiences of the male and female migrants about the migration process. However, the reluctance of migrant men and their limited narrative in the

interviews led to the exclusion of male participants. The research group was formed by snowball sampling technique. If information about the participants included in the study is given; they all come from Kardzhali province of Bulgaria, which has a dense Turkish population, and settled permanently in Bursa. An important point to note here is that Kardzhali province is mostly composed of village and town settlements. So participants come from the villages and towns of Kardzhali and have been involved (modern) city life in Turkey. In the interviews ten female participants' -who migrated to Turkey from Bulgaria across different date ranges from 1971 to 1998- experiences on pre-migration, migration process and post-migration are discussed. Among the three processes -the village life in Bulgaria and the tobacco business that shaped it; the migration to Bursa and after the migration- the themes of living struggles and adaptation to new life came to the fore. The common emphasis of most of the participants about the pre-migration process is directed to the places where childhood and youth passed. Participants give information about their work as well as their spatial memories. The tobacco business is the most important one of them. Also, interpersonal relations such as the neighborhood are among the ones remembered about the pre-migration memories. The information that the neighborhood is important and widespread in the pre-migration process but started to decrease with the migrations experienced also takes place in the transfers of the participants. An important part of the memories of the participants was about the period defined as "when names change "or "when they change our names" that they lived in the phase of 1984-1989. The migratory voyages of the participants are also included in their memories. First of all, the common point of all participants is that they have carried out migration with the concern of the future in addition to political reasons. The post-migration process does not eradicate pre-migration experiences. Memories can include a green nature, food items such as wafers, a dog and/or a cow. With the sentence of "*When we came here, we saw only houses, we saw 'harem', we saw doors, we saw tiles, we saw stones*" one participant tells us that their pre-migration and post-migration experiences have changed as much as possible. As a result, this study, explores the relationship between remembering and forgetting with social memory carriers and relocation through narratives of immigrant women from Bulgaria.

According to that social memory -independently from ontological discussions- can be dispersed in group interactions and structuring of space and established from today. Space plays an important role in the formation, storage and restoration of the memory, together with the social relations realized on it. For this reason, in the case of a spatial change, such as migration, the frames of the memory are displaced and reshaped under the conditions of the new country.

Kaynakça / References

- Abadan-Unat, N. (1986). *Women in the developing world: evidence from Turkey*. Denver: University of Denver Press.
- Adıgüzel, Y. (2016). *Göç sosyolojisi*. Ankara: Nobel.
- Barash, J. (2007). Belleğin kaynakları. *Cogito*, 50, 11-22.
- Bjork, R. (1975). Retrieval as a memory modifier: an interpretation of negative recency and related phenomena. (R. Solso Ed.), *Information processing and cognition* içinde (s. 123-144). New Jersey: L. Erlbaum Associates.
- Boyer, P. (2015). Anılar ne işe yarar? Hatırlamanın biliş ve kültürle ilgili işlevleri. (P. Boyer, ve J. Wertsch Ed.), (Çev: Y. Aşçı Dalar), *Zihinde ve kültürde bellek* içinde (s. 5-36). İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Chambers, I. (2014). *Göç, kültür, kimlik*. İstanbul: Ayrıntı.
- Connerton, P. (1999). *Toplumlar nasıl anımsar?* İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Connerton, P. (2012). *Modernite nasıl unutturur*. (Çev: K. Kelebekoğlu). İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Eklemezler, S. (2018). *Toplumsal hafıza ve mekan: Bulgaristan göçmeni kadınların deneyimleri ve Bursa Göç Tarihi Müzesi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Halbwachs, M. (2007). Kolektif bellek ve zaman. *Cogito*, 50, 55-76.
- Halbwachs, M. (2016). *Hafızanın toplumsal çerçeveleri*. Ankara: Heretik.
- Huyssen, A. (1999). *Alacakaranlık anıları: bellek yitimi kültüründe zamanı belirlemek*. (Çev: K. Atakay). İstanbul: Metis.
- Neyzi, L. (2011). *Nasıl hatırlıyoruz-Türkiye'de bellek çalışmaları*. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayını.
- Ricoeur, P. (2012). *Hafıza, tarih, unutuş*. İstanbul: Metis Yayınları.

- Roediger, H., Zaromb, F. ve Butler, A. (2015). Kolektif belleğin şekillendirilmesinde tekrarlanan hatırlamanın rolü. (P. Boyer ve J. Wertsch Ed.), *Zihinde ve kültürde bellek* içinde (s. 175-216). İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Roseman, C. (1971). Migration as a spatial and temporal process. *Annals of the Association of American Geographers*, 61, 589-598.
- Schacter, D., Gutchess, A. ve Kensinger, E. (2015). Belleğin özgüllüğü: Bireysel ve kolektif hatırlamanın etkileri. (P. Boyer ve J. Wertsch Eds.), *Zihinde ve kültürde bellek* içinde (s. 107-144). İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Volkan, V. (2017). *Göçmenler ve mülteciler: travma, sürekli yas, önyargı ve sınır psikolojisi*. Ankara: Pusula Yayınevi.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Eklemezler, S. (2019). Hatırda kalanlar: Bulgaristan muhaciri kadınların anlatılarında göç. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 667-698. DOI: 10.26466/opus.595302

Sosyal Medya Bağımlılığı ve İyi Hali: Romantik İlişkilerde Mükemmeliyetçiliğin Aracılık Rolü

DOI: 10.26466/opus.597950

*

Begüm Satıcı *

* Dr. Öğr. Üyesi, Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Artvin / Türkiye

E-Posta: begum@artvin.edu.tr

ORCID: [0000-0003-2161-782X](https://orcid.org/0000-0003-2161-782X)

Öz

Bu çalışmanın amacı romantik ilişkilerde mükemmeliyetçiliğin sosyal medya bağımlılığı ile iyilik hali arasındaki aracılık rolünü incelemektir. Çalışmanın katılımcılarını yaşları 18 ile 31 arasında değişen (Ort = 20.80, SS = 2.18), 195'i kadın ve 155'erke üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcılar İyi Hali Ölçeği, Sosyal Medya Bozukluğu Ölçeği ve Romantik İlişkilerde Mükemmeliyetçilik Ölçeğini doldurmuşlardır. Bu çalışmada öne sürülen hipotez modelini test etmek için Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) ve bootstrapping tekniği kullanılmıştır. YEM ve bootstrapping sonuçları; (a) sosyal medya bağımlılığının romantik ilişkilerde mükemmeliyetçiliği pozitif yordadığını; (b) sosyal medya bağımlılığının iyilik halini negatif yordadığını; (c) romantik ilişkilerde mükemmeliyetçiliğin iyilik halini negatif yordadığını; (d) sosyal medya bağımlılığı ile iyilik hali arasında romantik ilişkilerde mükemmeliyetçiliğin aracılık ettiğini ortaya koymuştur. Sonuç olarak üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı iyilik halini hem doğrudan hem de dolaylı bir şekilde yordamakta ve romantik ilişkilerde mükemmeliyetçilik de bu iki değişken arasında aracılık rolü yapmaktadır. Elde edilen bulgular ilgili alan yazın ışığında tartışılmış ve sınırlıklar sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Sosyal medya bağımlılığı, iyilik hali, romantik ilişkilerde mükemmeliyetçilik, yapısal eşitlik modellemesi, bootstrapping*

Social Media Addiction and Flourishing: The Mediating Role of Romantic Relationship Perfectionism

*

Abstract

The aim of current research is to investigate the mediation role of romantic relationship perfectionism on the effect of social media addiction on flourishing in university students. The participants were 199 females and 155 males and ranged in age from 18 to 31 years old ($M = 20.80$, $SD = 2.18$). The participants filled out the Flourishing Scale, the Social Media Disorder Scale, and the Romantic Relationship Perfectionism Scale. The present research utilized the Structural Equation Modelling (SEM) and bootstrapping techniques to examine the hypothesized research model. The SEM and bootstrapping results revealed that (a) social media addiction positively predicted on romantic relationship perfectionism; (b) social media addiction negatively predicted on flourishing; (c) romantic relationship perfectionism negatively predicted on flourishing; (d) social media addiction predicted flourishing via mediation of romantic relationship perfectionism. The findings suggested that social media addiction associated with flourishing both directly and indirectly, romantic relationship perfectionism mediated the association between social media addiction on flourishing in university students. The findings were discussed in the light of the literature and limitations were presented

Keywords: *Social media addiction, flourishing, romantic relationship perfectionism, structural equation modelling, bootstrapping*

Giriş

Sosyal medya hayatımıza girene kadar gazete, televizyon ve tek bir internet sitesi bile bilgi edinmek için yeterliyken günümüzde sosyal medya milyonlarca katılımcının anlık olarak bilgileri yaymasına imkân vererek bilgi edinme açısından sınırsız fırsatlar sunmaktadır. Sosyal medyadan elde edilen bilgiler dünyada olup biten genel geçer olayların yanı sıra özel olarak da tek tek etkileşimde bulunulan kişilerin hayatlarında neler olup bittiği ile ilgili fikir sahibi olmada ve hatta fikir beyan etmede bireye birçok olanak sunmaktadır (Joseph, 2019). Facebook, Twitter, Instagram, Foursquare gibi ağlar kullanıcıların kendi hayatlarıyla ya da dünya ile ilgili haberleri anında paylaşma, gittikleri bir mekândan ya da aldıkları yeni bir üründen memnuniyet derecelerini bildirme ve böylelikle diğerlerine bir fikir sağlama açısından da oldukça fazla kullanılır duruma gelmiştir. Sosyal medya insanları birbirine bağlamakla kalmayıp aynı zamanda güncel kalmanın ve eleştiri ya da beğenileri paylaşmanın da bir yolu olmaktadır. Öte yandan bireyler bu sitelerde kişisel profiller oluşturarak hem gerçek hayattaki arkadaşları ile etkileşime girip hem de benzer ilgi alanlarına sahip yeni çevrimiçi arkadaşlıklar edinebilmekte ve kendilerini farklı bir şekilde tanıtarak bambaşka bir hayat da sürebilmektedirler (Griffiths, 2013). Dolayısıyla bilgiye erişimi bu kadar kolay kılan ve kullanıcılara neredeyse her istediklerini sunan bir teknoloji gün geçtikçe daha fazla kişiye hitap etmekte ve büyümektedir (Cabral, 2008).

Son araştırmalara göre dünya nüfusunun %45'i yani yaklaşık 3 milyar 500 milyon insan aktif olarak sosyal medyayı kullanmaktadır. Türkiye'ye bakıldığında ise ülke nüfusunun %72'sine denk gelen yaklaşık 59 milyon 500 bin kişinin aktif sosyal medya kullanıcısı olduğu görülmektedir (Digital Report, 2019). Bu verilere göre geçen yıldan itibaren ülkemizde sosyal medya kullanan kişi sayısı 3 milyon kişi artmıştır. Sosyal medya kullanımının bu denli artması elbette ki akıllara sürekli çevrimiçi kalan bireylerin gündelik hayatlarına bu durumun nasıl yansıdığı, ilişkilerini ve bireysel ruh sağlıklarını nasıl etkilediği sorusunu getirmektedir. Sosyal medyanın kontrolsüz bir şekilde kullanılması bireyin yaşamındaki diğer sorumluluklarını yerine getirmeyi engellemeye başladığında sosyal medya bağımlılığından bahsetmek mümkün hale gelmektedir (Ryan, Chester, Reece ve Xenos, 2014). Aynı zamanda sosyal ağlarda bu denli

fazla vakit geçiren kişilerin sanal gerçeklikten etkilenerek romantik ilişkilerinde gerçekçi olmayan mükemmel standartları arayacakları ve kişisel iyilik hallerinde bir takım sorunlar yaşamalarına da sebep olacağı düşünülmektedir. Bu çalışma da sosyal medya bağımlılığı ile iyilik hali arasında romantik ilişkilerdeki mükemmeliyetçiliğin rolünü inceleyerek alan yazına teorik ve pratik açıdan katkı sunmayı hedeflemektedir.

Kuramsal Çerçeve

Sosyal Medya Bağımlılığı

İnternetin bağımlılık derecesinde kullanımı araştırmacılar tarafından çalışılan bir konu olmakla birlikte son zamanlarda sosyal medya kullanımının bir hayli artmasıyla internet bağımlılığının da bir alt kategorisi gibi görülen sosyal medya bağımlılığı incelenmeye başlanmıştır (Frangos, 2009). Günümüzde bireyler bir değil birden fazla sosyal ağda aktif kullanıcı olarak yer almakta ve bu mecralarda önemli miktarda zaman harcamaktadırlar (Digital Report, 2019). Dolayısıyla günlük işlevselliklerini kaybedecek derecede zamanlarını sosyal ağlarda geçiren bireyler sorunlu ve bağımlılık yapıcı bir noktaya gelmişlerdir. Araştırmacılar ruh hali değişikliği (sosyal medya sitelerinde vakit geçirmenin olumsuz bir değişikliğe yol açması), belirginlik (sosyal medya ile davranışsal, bilişsel ve duygusal olarak meşgul olma), tolerans (sosyal medya kullanımının gittikçe artması), yoksunluk belirtileri (sosyal medya kullanımı kısıtlandığında ya da durdurulduğunda rahatsız edici fiziksel ve duygusal semptomlar yaşamak), çatışma (sosyal medya kullanımı nedeniyle kişisel ve kişilerarası problemler yaşamak) ve yeniden nüksetme (bir süre bağımlılık nesnesinden uzak kalabildikten sonra aşırı bir şekilde yeniden sosyal medya kullanımına geri dönme) gibi faktörleri içeren davranışsal ve maddeyle ilişkili bağımlılık semptomlarının çoğunu sosyal medya bağımlılığı geliştiren kullanıcıların da sergilediklerini ortaya koymuşlardır (Andreassen, 2015; Ryan vd., 2014).

Bağımlılığa yönelik geliştirilen biyopsikososyal yaklaşımın yanı sıra sosyal medya bağımlılığının sebep olduğu psikososyal faktörlerin anlaşılması da oldukça önemli görülmektedir. Bu açıdan ele alındığında sosyal medya bağımlılığı ile internet oyun bağımlılığı (Andreassen vd., 2016) ve

internet bağımlılığı (Monacis, de Polo, Griffiths ve Sinatra, 2017) gibi diğer teknolojik bağımlılık türleri arasında da güçlü ilişkiler olduğu görülmektedir. Ayrıca kişilik özellikleri açısından bakıldığında sosyal medya bağımlılığı gösteren kişilerin dürtüsellik (Wu, Cheung, Ku ve Hung, 2013) ve narsisizm (Andreassen, Pallesen ve Griffiths, 2016) gibi sağlıklı kişilik özellikleri de gösterdikleri ortaya konmuştur. Bununla birlikte bağlanma teorisi açısından da güvenli bağlanma stili geliştirilen bireylerin daha büyük sosyal ilişkileri ve bağlantıları bulunurken, Facebook'ta çok fazla zaman geçirip bu sosyal ağlarda kendilerinin başkaları tarafından nasıl algılandıklarını konusunda sürekli endişe duyan kişilerin de endişeli bağlanma stiline sahip bireyler oldukları belirtilmiştir (Lin, 2016). Dolayısıyla sosyal medyaya bağımlılık geliştiren bireylerin ilişkilerinde ne gibi sorunlar yaşayabileceği ve günlük yaşantılarında nasıl sıkıntılarla baş başa olacakları da ortaya konması gereken cevaplar arasında yerini almaktadır.

Romantik İlişkilerde Mükemmeliyetçilik

Mükemmeliyetçilik bireyin yaşamının her alanında olduğu gibi romantik ilişkilerini de etkileyen bir durumdur (Stoerber ve Stoerber, 2009). Mükemmeliyetçilik ve romantik ilişkiler söz konusu olduğunda Hewitt ve Flett (1996)'in mükemmeliyetçiliğe çok boyutlu bir bakış açısı sunan modelinden türeyen ikili ilişkilerde mükemmeliyetçilik (*dyadic perfectionism*) kavramından söz etmek gerekmektedir. İkili ilişkilerde mükemmeliyetçilik partner odaklı mükemmeliyetçilik (*partner oriented perfectionism*) ve partnerden algılanan (*partner prescribed perfectionism*) mükemmeliyetçilik olarak kategorize edilmektedir (Stoerber, 2012). Romantik İlişkilerde Mükemmeliyetçilik Ölçeği'ni geliştiren Matte ve Lafontaine (2012) ise partnerden algılanan mükemmeliyetçilik için kendine yönelik mükemmeliyetçilik ve partner odaklı mükemmeliyetçilik için ise partnere yönelik mükemmeliyetçilik kavramlarını kullanmaktadır. Partnere yönelik mükemmeliyetçilik, başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik kavramına dayanmaktadır ve diğerinden beklenen yüksek ve gerçekleştirilmesi mümkün olmayan standartları ifade etmektedir. Kendine yönelik mükemmeliyetçilik ise sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçilik ile benzer bir kavramdır ve birey partneri tarafından konulmuş bir takım standartlar olduğunu düşünerek bu

gerçekçi olmayan mükemmeliyetçi beklentileri yerine getirmek için çabalamaktadır (Habke, Hewitt ve Flett, 1999; Haring, Hewitt ve Flett, 2003).

Partnere yönelik mükemmeliyetçilikte bireylerin eleştiriye karşı savunmacı yaklaşımları, kendi kusurlarını görmezden gelme, mükemmeliyetçi standartları başkalarına uygulama eğilimleri romantik ilişkiler için kaçınılmaz olarak yıkıcı bir durum olarak nitelendirilebilir (Ellis, 2002). Bununla birlikte narsistik özellikler, otoriter kişilik yapısı ve sömürücü tutum da karşı tarafı suçlama eğilimi ile ilişkili görünmektedir (Hewitt ve Flett, 1991). Öte yandan kendine yönelik mükemmeliyetçilik de bireyin hem kendisi hem de eşi için cinsel doyumunu da düşüren bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Habke vd., 1999). İlişkide bir taraf partnerinden mükemmeliyetçilik algısı hissediyorsa diğer partnerin de aynı şekilde eşinden mükemmeliyetçilik algısı hissettiği görülmektedir. Dolayısıyla romantik ilişkilerde gösterilen mükemmeliyetçilik ilişkiden elde edilen doyumunu ve evlilikteki mutluluk düzeyini düşüren bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Haring vd., 2003).

İyilik Hali

İyilik hali (*flourishing*) kavramı hedonia ve eudaimonia olmak üzere iki teorik alt yapıdan beslenmektedir. Hedonia, bireysel zevk alma ve acıdan kaçınmayı ifade eden öznel iyi oluş kavramına işaret ederken (Diener, Lucas ve Oishi, 2003) eudemonia, yaşamdaki amaç ve anlamın öznel olarak deneyimlenmesini içeren daha çok bireysel ve toplumsal anlamda bireyin gelişimini içeren psikolojik iyi oluşu ifade etmektedir (Ryff ve Singer, 2008). Bu bağlamda hedonik iyi oluşun daha çok bireyci batı kültürünün, eudomik iyi oluşun ise akrabalık ve dostluk gibi ilişkilerin ön plana çıktığı, topluma katkının önemsendiği doğu kültürlerinin ruhsal yapısını yansıttığı ifade edilmektedir (Duan, Ho, Tang, Li ve Zhing, 2014). Dolayısıyla hem bireysel ihtiyaçların yerine getirilmesinden hem de toplumsal ilişkilerden haz duymayı içeren iyilik hali kavramı farklı ülkelerde kullanılabilir köklü bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır (Tang, Guo ve Gopinath, 2016). İyilik hali bilişsel, psikolojik, duygusal ve sosyal gelişimin bir göstergesi olmakla birlikte fiziksel sağlığın da bir belirleyicisi olarak kabul

edilmektedir. Bu bağlamda bu kavramın iyi oluşun birçok yönünü birleştirmesiyle birlikte geniş kapsamlı bir yapı olduğunu da söylemek mümkündür (Hone vd., 2014).

Hümanistik psikoloji teorilerine (Ryff, 1989; Ryan ve Deci, 2000) de dayanan iyilik hali; yeterlilik, ilişki kurma ve kendini kabul ihtiyacı gibi insanın evrensel psikolojik ihtiyaçlarına atıf yapan bir kavramdır (Diener vd., 2010). Yaşamın genel olarak olumlu yönde gittiğini ifade eden iyilik hali, iyi hissetmenin ve işlevsel olmanın bir bileşimi olarak ifade edilmektedir. Aynı zamanda kişinin zihinsel anlamda refah içinde ve sağlıklı olmasını da betimlemektedir (Huppert ve So 2009). Bireyin yaşam amaçları, başkaları ile pozitif ilişkiler, kendi için önemli faaliyetlerde yetkin hissetme ve iyimserlik gibi olumlu işlevsellik göstergelerinin iyilik hali üzerinde yadsınamaz bir etkisi olduğu görülmektedir (Ryan ve Deci, 2002). Bu bağlamda başkalarından destek almanın ötesinde başkalarına yardım etme ve verici olmanın da bireyin kendi iyilik hali için önemli olduğu ortaya konmaktadır (Dunn, Aknin ve Norton, 2008).

Araştırmanın Amacı

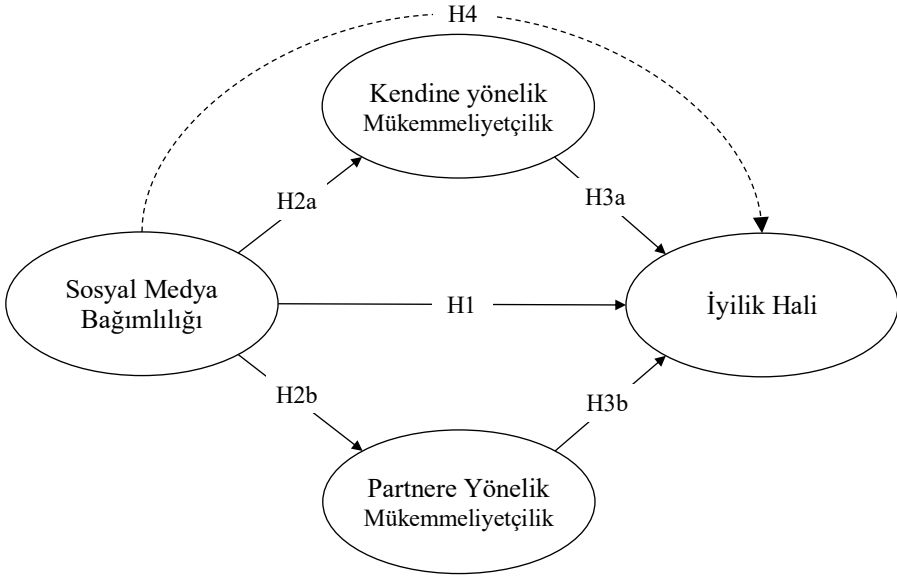
İnternetle ilgili bağımlılıklara yönelik yapılan ilk araştırmalar sanal ortamlarda çok fazla vakit geçirmenin bireylerde sosyal, psikolojik ve mesleki anlamda yıpranmaların meydana geldiğini dile getirmiştir (Young, Pistner, O'Mara ve Buchanan, 1999). Son zamanlarda yapılan araştırmalar da bu bilgileri destekler nitelikte olmakla beraber sosyal medya bağımlılığın depresyon ve kaygı düzeylerini arttırdığına yönelik bulgular ortaya konmaktadır (Lenhart, Purcell, Smith ve Zickuhr, 2010; Seabrook, Kern ve Rickard, 2016). Özellikle Facebook kullanımı üzerine yapılan araştırmalar Facebook'un aşırı kullanımının depresyonla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Pantic vd., 2012; Jelenchick, Eickhoff ve Moreno, 2013). Anksiyete bozuklukları, duygudurum bozuklukları, madde kullanımı gibi diğer ruhsal bozukluklar ve düşük duygusal iyi oluş ile de aşırı internet kullanımının ilişkisi olduğu görülmektedir (Arısoy, 2009; Rucker, Akre, Berchtold ve Suris, 2015). Sosyal medyanın aşırı kullanımının da benzer şekilde ruhsal sorunlara neden olduğu ortaya konmuştur (Pantic, 2014). Bireyin ruh sağlığıyla iç içe olan iyilik halinin de sosyal medya bağımlılığından olumsuz bir şekilde etkileneceği ön görülebilir.

Bu araştırmanın diğer bir değişkeni olan romantik ilişkilerde mükemmeliyetçilik kavramı ve sosyal medya bağımlılığı ile ilgili birebir yapılan çalışmalara rastlanmasa da genellenmiş problemlili internet kullanımının kendine yönelik mükemmeliyetçilik teriminin temelini oluşturan sosyal düzene yönelik mükemmeliyetçiliğe (Haring vd., 2003) yönelik bir risk faktörü olduğu belirtilmektedir (Casale, Fioravanti, Flett ve Hewitt, 2015). Bir başka çalışmada ise gerçekçi olmayan ilişki beklentilerinin de içinde bulunduğu bilişsel çarpıtmalar ile problemlili internet kullanımı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Çelik ve Odacı, 2013). Bu doğrultuda internet bağımlılığının alt kategorisi olarak görülen sosyal medya bağımlılığı ile temelinde bilişsel çarpıtmaların da yer aldığı romantik ilişkilerde mükemmeliyetçilik kavramının ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Son olarak romantik ilişkilerde mükemmeliyetçilik ve iyilik hali ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde ilişkide partnere yönelik mükemmeliyetçiliğin fazla olduğu durumlarda ilişkide sürekli bir sıkıntı hali ve uyumsuzluk olduğunu ortaya konmaktadır (Flett, Hewitt, Shapiro ve Rayman, 2001). Kendine yönelik mükemmeliyetçilik söz konusu olduğunda ise çatışmaya götürücü tepkilerde bulunma, partnere karşı duyarlılık ya da saplantılı bir şekilde onun eksikliklerini arama ve daha düşük düzeyde partner uyumu görülmektedir (Flett vd., 2001). Oysa sosyal ilişkilerde diğeri tarafından saygı görmek iyilik halini önemli ölçüde etkileyen temel bir ihtiyaçtır (Ryff, 1989). Yapılan bir araştırmaya göre partnerlerin birbirine destek olduğu, birlikte kaliteli vakit geçirdikleri ve sağlıklı iletişim kalıpları sergiledikleri bir ilişkide partnerlerin ikisinin de iyilik hallerinin olumlu yönde etkilendiği ortaya konmuştur (Blanchard, Hawkins, Baldwin ve Fawcett, 2009). Çünkü çiftlerin birbirlerine karşı tutarlı olmaları ve birbirlerine olumlu özelliklerini ifade etmeleri ilişkilerinde ortak hedeflere ulaşmalarını sağlayarak iyilik hallerine katkıda bulunmaktadır (Fowers ve Owenz, 2010). Dolayısıyla romantik ilişkilerde mükemmeliyetçi tutumun ilişkinin yanı sıra kişinin kendisine ve karşısındakine duygusal açıdan yatırım yapması ve gelişmesine yardımcı olan iyilik halini de olumsuz etkileyebileceği dile getirilebilmektedir.

Sonuç olarak sosyal medyanın kullanımının gittikçe yaygınlaşarak bireyler için birinci öncelik haline gelmesi, romantik ilişkileri olumsuz etkilemekle birlikte fiziksel ve ruhsal olarak insanların kendi sağlıkları için de

bir risk unsuru olduğu görülmektedir. Sanal dünyadaki yaşantıların kumsuzluğu akıllarda soru işareti bıraksa da sosyal ağları sık kullanan bireyler için bir süre sonra bu durum yeni bir gerçeklik algısı yaratmakta ve yaşamlarında bu gerçekçi olmayan mükemmeli aramalarına sebep olabilmektedir. Dolayısıyla bireylerin romantik ilişkilerine de etki edebilecek bu mükemmeliyetçiliğin iyilik hallerini nasıl etkileyeceği araştırılmaya değer görülmektedir. Bu çalışmada ele alınan değişkenlerin ayrı ayrı incelendiği çalışmalar mevcut olsa da değişkenlerin birlikte ele alındığı araştırmalara rastlanmamış olması açısından da bu araştırma önemli görülmektedir. Bu yüzden bu araştırmanın amacı sosyal medya bağımlılığı ile iyilik hali arasında romantik ilişkilerde mükemmeliyetçiliğin aracılık rolünün incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda Şekil 1’de yer alan hipotezler oluşturulmuştur.



Şekil 1. Hipotez modeli

- **H1.** Sosyal medya bağımlılığı iyilik halini negatif yordar.
- **H2a.** Sosyal medya bağımlılığı kendine yönelik mükemmeliyetçiliği pozitif yordar.

- **H2b.** Sosyal medya bağımlılığı partnere yönelik mükemmeliyetçiliği pozitif yordar.
- **H3a.** Kendine yönelik mükemmeliyetçilik iyilik halini negatif yordar.
- **H3b.** Partnere yönelik mükemmeliyetçilik iyilik halini negatif yordar.
- **H4.** Sosyal medya bağımlılığı kendine ve partnere yönelik mükemmeliyetçilik aracılığıyla iyilik halini yordar.

Yöntem

Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcılarını Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim ve Fen-Edebiyat Fakültelerinde öğrenim gören 354 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların yaşları 18 ile 31 arasında değişmekte olup; yaş ortalamaları 20.80, standart sapması 2.18'dir. Yüz doksan dokuzu (%56.2) kadın ve 155'i (%43.8) erkek olan katılımcıların; 96'sı (%27) birinci sınıfta, 91'i (%26) ikinci sınıfta, 99'u (%28) üçüncü sınıfta ve 68'i (%19) dördüncü sınıfta öğrenim görmektedirler.

Veri Toplama Araçları

İyilik hali: Katılımcıların iyilik hali düzeylerini ölçebilmek amacıyla Diener ve meslektaşları (2010) tarafından geliştirilen ve Türkçeye Telef (2013) tarafından uyarlanan İyilik Hali Ölçeği (*Flourishing Scale*) kullanılmıştır. Ölçek 8 maddeden (örn. Başkalarının mutlu ve iyi olmasına aktif olarak katkıda bulunurum.) ve 7'li Likert-tipi derecelemeden (1: Kesinlikle katılmıyorum, 7: Kesinlikle katılıyorum) meydana gelmektedir. Ölçekten elde edilebilecek olası puanlar 8 ile 56 arasında değişmekte ve yükselen puanlar iyilik halinin de yükseldiğine işaret etmektedir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasında tek boyutlu yapının iyi uyum verdiği (GFI = .96, NFI = .94, RFI = .92, CFI = .95, IFI = .95, SRMR = .04) ve güvenilirliğinin de kabul edilebilir düzeyde olduğu belirtilmiştir ($\alpha = .80$; Telef, 2013). Ölçeğin güvenilirlik katsayısının bu çalışma kapsamında da yeterli düzeyde olduğu saptanmıştır ($\alpha = .82$).

Sosyal medya bağımlılığı: Katılımcıların sosyal medya bağımlılıklarını ölçebilmek amacıyla van den Eijnden Lemmens ve Valkenburg (2016) tarafından geliştirilen ve Türkçeye Savcı, Ercengiz ve Aysan (2018) tarafından uyarlanan Sosyal Medya Bozukluğu Ölçeği (*Social Media Disorder Scale*) kullanılmıştır. Ölçek 9 maddeden (örn. Sosyal medyayı kullanacağın anı düşünmekten başka bir şey düşünmediğin oldu mu?) ve 5'li Likert-tipi derecelemeden (0: Hiçbir zaman, 4: Her zaman) meydana gelmektedir. Ölçekten elde edilebilecek olası puanlar 0 ile 36 arasında değişmekte ve yükselen puanlar sosyal medya bağımlılığının da yükseldiğine işaret etmektedir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasında tek boyutlu yapının iyi uyum verdiği (GFI = .95, TLI = .96, AGFI = .91, CFI = .97, IFI = .97, RMSEA = .055) ve güvenilirliğinin de kabul edilebilir düzeyde olduğu belirtilmiştir ($\alpha = .86$; Savcı vd., 2018). Ölçeğin güvenilirlik katsayısının bu çalışma kapsamında da yeterli düzeyde olduğu saptanmıştır ($\alpha = .81$).

Romantik ilişkilerde mükemmeliyetçilik: Katılımcıların romantik ilişkilerde mükemmeliyetçilik düzeylerini ölçebilmek amacıyla Matte ve La-Fontaine (2012) tarafından geliştirilen ve Türkçeye Özteke, Büyükbayraktar ve Kesici (2015) tarafından uyarlanan Romantik İlişkilerde Mükemmeliyetçilik Ölçeği (*Romantic Relationship Perfectionism Scale*) kullanılmıştır. Ölçek 14 maddeden (örn. Sevgilimle sohbet ederken bütün gerçekleri söylemek benim için önemlidir) ve 7'li Likert-tipi derecelemeden (1: Hiçbir şekilde katılmıyorum, 7: Tamamen katılıyorum) meydana gelmektedir. Ölçek kendine yönelik mükemmeliyetçilik ve partnere yönelik mükemmeliyetçilik olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasında iki boyutlu yapının iyi uyum verdiği (RMR=.04, RMSEA=.05 CFI=.90, GFI = .95, AGFI = .92) ve güvenilirliğinin de kabul edilebilir düzeyde olduğu belirtilmiştir ($\alpha = .76$; Özteke vd., 2015). Ölçeğin güvenilirlik katsayısının bu çalışma kapsamında da yeterli düzeyde olduğu saptanmıştır (sırasıyla $\alpha = .72$ ve $.70$).

İşlem

Veriler araştırmacı tarafından bizzat sınıf ortamında yüz yüze olarak elde edilmiştir. Çalışmanın katılımcılarından gönüllü katılım sağlandığına yö-

nelik bilgilendirilmiş onam alınmıştır. Veri toplama setinde sırasal yanlılığı (sürekli aynı ölçeğin aynı yerde kalması) bertaraf edebilmek karşıt dengeleme (*counter-balancing*) uygulanmıştır. Karşıt dengeleme için ölçeklerin sıralarının değiştiği üç ayrı veri toplama seti oluşturulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada ilk olarak değişkenlere ait betimleyici istatistikler incelenmiş ve değişkenler arası ilişkiler ele alınmıştır. Ardından Anderson ve Gerbing'in (1988) önerisi doğrultusunda iki aşamalı Yapısal Eşitlik Modellemesi kullanılmıştır. Bu öneride öncelikle ölçüm modeli (*measurement model*) test edilmektedir. Ölçüm modelinin doğrulanmasının ardından hipotetik olarak oluşturulan yapısal model (*structural model*) incelenmektedir. Yapısal modelde en iyi modeli saptayabilmek için tam ve kısmi aracı modeller ile alternatif modeller sınanmakta ve karar aşamasında AIC ve ECVI değerlerine bakılmaktadır. Bu aşamada AIC ve ECVI değeri küçük olan modelin en iyi model olduğu anlaşılmaktadır (Akaike 1987; Browne ve Cudeck 1993).

Çalışmada kullanılan değişkenler tek boyutlu oldukları için YEM'de parselleme yapılarak sanal iki faktör oluşturulmuştur. Parselleme; ölçümün güvenilirliğinin artırılması ve normalliğin güçlendirilmesi açısından önerilen bir teknik olarak görülmektedir (Nasser-Abu Alhija ve Wisenbaker, 2006).

Bu çalışmada YEM'de elde edilen en iyi modelin yollarının anlamlılığına ek kanıt sağlamak amacıyla bootstrapping tekniği de kullanılmıştır. 10,000 bootstrapping yapılarak katsayı ve güven aralıkları oluşturulmuştur. Güven aralıkları sıfırı kapsamadığı takdirde incelenen yolun anlamlı olduğuna karar verilmektedir (Hayes, 2018).

Çalışmadaki analizler IBM SPSS® Statistics 21.00 ve AMOS Graphics aracılığıyla yapılmıştır.

Bulgular

Ön Analizler

Değişkenlere ait betimleyici istatistikler olarak ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık katsayıları ile değişkenler arasındaki ilişkileri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Betimleyici İstatistikler ve Korelasyon

Değişken	Betimleyici İstatistik				Korelasyon		
	Ort	SS	Ç	B	1	2	3
1. İyilik hali	41.32	7.56	-.99	1.43	-		
2. Sosyal medya bağımlılığı	19.11	6.46	.57	-.32	-.35**	-	
3. KY mükemmeliyetçilik	30.49	7.10	.01	-.49	-.27**	.28**	-
4. PY mükemmeliyetçilik	27.72	5.95	.17	.03	-.30**	.31**	.38**

** $p < .01$; KY kendine yönelik; PY partnere yönelik; Ort ortalama; SS standart sapma; Ç çarpıklık; B basıklık

Tablo 1’de yer aldığı üzere iyilik hali ile sosyal medya bağımlılığı $r_{(354)} = -.35$, %95G.A. [-.44, -.26], kendine yönelik mükemmeliyetçilik $r_{(354)} = -.27$, %95G.A. [-.36, -.17] ve partnere yönelik mükemmeliyetçilik $r_{(354)} = -.30$, %95G.A. [-.42, -.20] negatif yönde anlamlı ilişkiler göstermektedir. Diğer taraftan sosyal medya bağımlılığının kendine yönelik mükemmeliyetçilik $r_{(354)} = .28$, %95G.A. [.18, .37] ve partnere yönelik mükemmeliyetçilik $r_{(354)} = .31$, %95G.A. [.21, .40] arasında ise pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Yapısal Eşitlik Modellemesi

Ölçüm modeli:Yapısal eşitlik modellemesinin ilk aşaması olan ölçüm modelinde dört adet gizil değişken (iyilik hali, sosyal medya bağımlılığı, kendine yönelik mükemmeliyetçilik ve partnere yönelik mükemmeliyetçilik) ile bu gizil değişkenleri oluşturan 8 adet gözlenen değişkene yer verilmiştir. Gerçekleştirilen analiz sonucunda ölçüm modelinin iyi uyum verdiği görülmüştür; [$\chi^2 (14, 354) = 21.93$, $\chi^2/sd = 1.56$, $p < .001$; CFI = .99; GFI = .98; AGFI = .96; NFI = .97; SRMR = .024; RMSEA = .040]. Bununla birlikte ölçüm modelindeki yol katsayılarının .66 ile .98 arasında değiştiği ve tüm yol katsayılarının anlamlı olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla ölçüm modelinin

yapısal modellerin test edilmesi için yeterli değerlere sahip olduğu anlaşılmıştır.

Yapısal model:Yapısal modelde öncelikle sosyal medya bağımlılığı (bağımsız değişken) ile iyilik hali (bağımlı değişken) ilişkisinde romantik ilişkide mükemmeliyetçiliğin *tam aracılığı* test edilmiştir. Tam aracı modelde bağımsız değişkenden bağımlı değişkene giden doğrudan yol bulunmamaktadır. Analiz sonucunda tam aracı modelde SRMR (.09) ve RMSEA (.10) katsayılarının kabul edilebilir sınırlar içerisinde olmadığı görülmüştür. Ardından *kısmi aracı* modelin test edilmesine geçilmiştir. Kısmi aracı modelde bağımsız değişkenden bağımlı değişkene giden doğrudan yol eklenmektedir. Kısmi aracı modelin uyum iyiliği indeksleri göz önüne alındığında tümünün kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu belirlenmiştir [$\chi^2 (15, 354) = 57.45$, $\chi^2/sd = 3.83$, $p < .001$; CFI = .96; GFI = .96; AGFI = .91; NFI = .95; SRMR = .07; RMSEA = .08]. Ayrıca bu modelde tüm yol katsayılarının da anlamlı olduğu saptanmıştır.

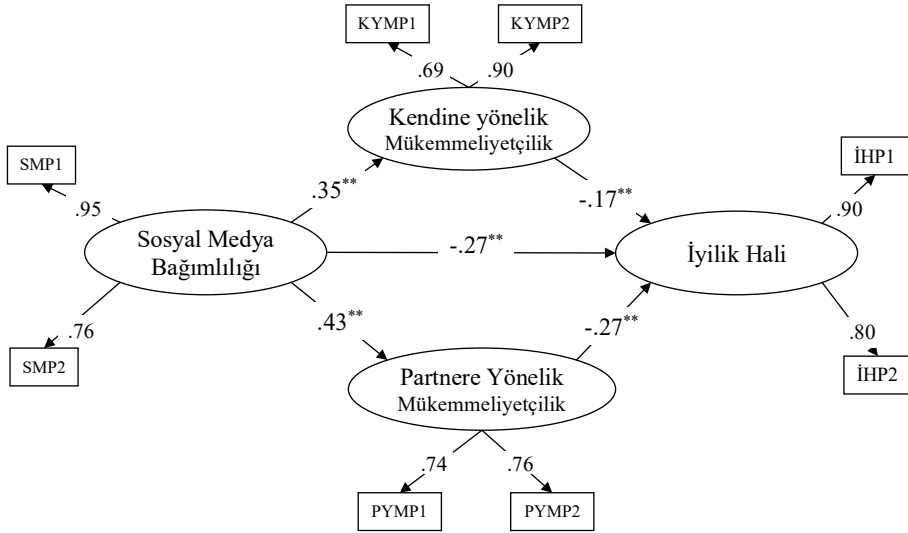
Diğer taraftan çalışmanın doğası gereği olası en iyi modeli belirleyebilmek için hipotez edilen modelden farklı olarak kurulan alternatif modeller sınanmıştır. *Birinci alternatif* modelde bağımsız değişken olarak romantik ilişkilerde mükemmeliyetçilik; bağımlı değişken olarak iyilik hali; aracı değişken olarak sosyal medya bağımlılığı olacak şekilde yapısal model kurulmuştur. Birinci alternatif modeline ait uyum iyiliği indekslerinin çoğunun kabul edilebilir sınırlar içinde olmadığı anlaşılmıştır [$\chi^2 (17, 354) = 96.23$, $\chi^2/sd = 5.66$, $p < .001$; CFI = .92; GFI = .94; AGFI = .87; NFI = .91; SRMR = .13; RMSEA = .12]. *İkinci alternatif* modelde bağımsız değişken olarak romantik ilişkilerde mükemmeliyetçilik; bağımlı değişken olarak sosyal medya bağımlılığı; aracı değişken olarak iyilik hali olacak şekilde yapısal model kurulmuştur. Bu modelde de uyum iyiliği indekslerinin kabul edilebilir olmadığı anlaşılmıştır; [$\chi^2 (17, 354) = 105.61$, $\chi^2/sd = 6.21$, $p < .001$; CFI = .91; GFI = .93; AGFI = .85; NFI = .89; SRMR = .13; RMSEA = .12]. Sınanan tüm modellere ait uyum-iyiliği indeksleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2'de görüleceği üzere; çalışmada hipotetik olarak oluşturulan kısmi aracı modelin en iyi uyum iyiliği indekslerine sahip olduğu ifade edilebilir.

Tablo 2. İncelenen Modellere Ait Uyum-İyiliği İndeksleri

Uyum-iyiliği indeksi	Tam Aracı	Kısmi Aracı	Alternatif I	Alternatif II
χ^2	72.97	57.45	96.23	105.61
sd	16	15	17	17
CFI	.94	.96	.92	.91
GFI	.95	.96	.94	.93
AGFI	.89	.91	.87	.85
NFI	.93	.95	.91	.89
SRMR	.09	.07	.13	.13
RMSEA	.10	.08	.12	.12
AIC	112.97	99.45	134.23	140.61
ECVI	.32	.28	.38	.41

Bununla birlikte tüm modellerin AIC ve ECVI değerleri karşılaştırıldığında da yine kısmi aracı modelin en düşük AIC ve ECVI değerlerine sahip olması bakımından da tercih edilecek model olduğu söylenebilir. Dolayısıyla sosyal medya bağımlılığı ile iyilik hali ilişkisinde romantik ilişkide mükemmeliyetçiliğin kısmi aracılık ettiği belirtilebilir. Karar kılınan kısmi aracılık modeline ait standardize edilmiş yol katsayıları Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Kısmi aracı modele ait standardize edilmiş katsayılar

N = 326; ** p < .01; SMP sosyal medya bağımlılığı parselleri; KYMP kendine yönelik mükemmeliyetçilik parselleri; PYMP partnere yönelik mükemmeliyetçilik parselleri; İHP iyilik hali parselleri

Bootstrapping Tekniği

Çalışmada hipotetik olarak sınanan ve YEM sonucunda da en iyi model olarak tercih edilen kısmi aracı modele bootstrapping tekniği uygulanmıştır. Modeldeki doğrudan ve dolaylı yolların anlamlılığına ek kanıt sağlamak için gerçekteştirilen bootstrapping sonuçları Tablo 3’de sunulmuştur. Bununla birlikte hipotezlere ait sonuçlar da yer almaktadır.

Tablo 3. Standardize Edilmemiş Bootstrapping Değerleri ve Hipotez Sonuçları

Hipotez	Yol	Katsayı	SH	%95GA		Sonuç
				Alt sınır	Üst sınır	
H1	SM → İH	-.29	.09	-.49	-.13	Kabul
H2a	SM → KYM	.23	.06	.12	.36	Kabul
H2b	SM → PYM	.27	.05	.18	.37	Kabul
H3a	KYM → İH	-.27	.10	-.49	-.07	Kabul
H3b	PYM → İH	-.35	.16	-.70	-.04	Kabul
H4	SM → KYM/PYM → İH	-.16	.05	-.28	-.07	Kısmi aracı

SM sosyal medya bağımlılığı; İH iyilik hali; KYM kendine yönelik mükemmeliyetçilik; PYM partnere yönelik mükemmeliyetçilik

Tablo 3’de yer alan bootstrapping katsayıları göz önüne alındığında; doğrudan yolların tamamının anlamlı olduğu söylenebilir. Bununla birlikte sosyal medya bağımlılığının kendine ve partnere yönelik mükemmeliyetçiliğin aracılığıyla iyilik halini dolaylı etkilemesinin de anlamlı olduğu belirtilebilir (bootstrap katsayısı = -.16, %95GA = -.28, -.07).

Tartışma

Bu çalışmada sosyal medya bağımlılığı ve iyilik hali arasında romantik ilişkilerde mükemmeliyetçiliğin aracılık rolü incelenmiştir. Bu doğrultuda alan yazındaki araştırmalardan yola çıkarak dört adet hipotez öne sürülmüştür. Çalışmanın bulgularına göre bu dört hipotezin de doğrulandığı görülmektedir.

Araştırmanın birinci hipotezinde sosyal medya bağımlılığının iyilik halini negatif yönde yordayacağı öngörülmüştür. Bulgular bu hipotezi de destekler niteliktedir. Alan yazına bakıldığında sosyal medya bağımlılığının çatı kavramı olan problemlili internet kullanımının yaşam doyumunu

ve özsaygının düşmesi aracılığıyla psikolojik iyi oluşu da olumsuz etkilediği görülmektedir (Şenol-Durak ve Durak, 2011). Bunun sebebi olarak örneğin Facebook gibi bir sosyal medya platformunda bireylerin kendilerini diğerleri ile kıyaslayıp yapılan paylaşımlardaki kusursuz hayatın kendilerinde olmadığını düşünüp mutsuz olmaları gösterilebilmektedir (Steers, Wickham ve Acitelli, 2014). Sosyal medya aşırı bir şekilde kullanıldığı zaman bireyin arkadaş çevresinin tatil ve alışveriş fotoğraflarına maruz kalması da bireyin yetersizlik duygularını tetikleyerek depresyona sürükleyebilmektedir (Balci ve Baloğlu, 2018). Öte yandan sosyal medyada kendisini olduğundan farklı bir kişi gibi gösteren bireylerin de iyilik hali ile ilişkili olan yaşam doyumlarının da daha düşük olduğu ortaya konmuştur (Balci, Gölcü ve Gölcü, 2019). Bu açıdan ele alındığında araştırmanın bu bulgusunun alan yazındaki bilgilerle benzer doğrultuda olduğu görülmektedir.

Araştırmanın ikinci hipotezinde sosyal medya bağımlılığının romantik ilişkilerde mükemmeliyetçiliği pozitif yönde yordayacağı ön görülmüştür. Gerçek yaşamda kendisini yalnız ve mutsuz hisseden bireyler sosyal medyada her şey yolunda ve çok mutluymuş gibi görünerek aslında gösteriş yapmak amacıyla sosyal maskeler takmaktadırlar (Yıldız, 2017). Bu ortamlarda kişiler ilişkilerinin mutsuz anlarındansa hediye aldıkları, lüks bir restorana gittikleri, ya da tatilde çok eğlendikleri anlarını paylaşmaktadırlar. Böylece sanki herkes her zaman mutlu ve kusursuz hayatlar yaşıyor gibi görünmektedir. Sosyal medyada çok fazla vakit geçirip yansıtılan bu sanal gerçeklik algısından etkilenen bireylerin de romantik ilişkilerinde benzer kusursuz hayatı yaşamayı arzularak partnerlerinden sürekli beklenti içerisine girmeleri ve partnerlerine yönelik mükemmeliyetçi tutumlar sergiledikleri düşünülebilir. Bununla birlikte sosyal medyayı bağımlılık derecesinde kullanan kişiler neredeyse yaşamlarındaki her ayrıntıyı allayıp pullayıp sosyal medya hesaplarından paylaşarak hem beğenilme ihtiyaçlarını gidermekte hem de artan takipçi sayıları ile kendilerini özel ve önemli hissetmektedirler (Karaca ve Mutlu, 2019). Dolayısıyla her an beğenilme ihtiyacı tatmin olan bu kişilerin gerçek yaşamlarında ve romantik ilişkilerinde de artan beklentileri ile partnerlerine yönelik de mükemmeliyetçi tutumlar sergiledikleri söylenebilir. Öte yandan sosyal medya bağımlılığı geliştiren bireylerin bu ortamlarda yansıtılan kusursuz güzellik, kusursuz annelik, kusursuz eş imajlarına kapılıp partnerlerinin

de kendilerinden bu şekilde gerçekdışı beklentiler içinde olduklarını düşünerek kendine yönelik mükemmeliyetçilik tutumları ortaya koydukları düşünülebilir. Sosyal medya bağımlılığı ile ortaya çıkan bu mantıkdışı inançların romantik ilişkilerde de mükemmeliyetçi tutumu geliştirebileceği sonucu alan yazındaki araştırma sonuçları ile de tutarlı görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü hipotezinde romantik ilişkilerde mükemmeliyetçiliğin iyilik halini negatif yönde yordayacağı ön görülmüştür. Araştırma bulgularına göre belirtilen bu hipotezin de doğrulandığı görülmektedir. Partnere yönelik mükemmeliyetçilik sergileyen bireylerin düşük düzeyde evlilik uyumu ve zayıf aile ilişkileri içinde oldukları görülmektedir; çünkü bu kişiler ilişkilerindeki sorunları çözerken bile daha az destekleyici tutum içerisinde olmaktadır (Hewitt, Flett ve Mikail, 1995). Bireyin hem kendisi hem de partneri için gerçekçi olmayan beklentileri ilişki sorunlarını ve uyumsuzluğu da beraberinde getirmektedir (Haferkamp, 1994). Kendine yönelik mükemmeliyetçilik ve partnere yönelik mükemmeliyetçilik düzeyleri yüksek olan bireyler aile içinde de daha fazla zorluk yaşamaktadırlar (Hewitt, Flett ve Mikail, 1995). Mükemmeliyetçi kaygıların hem klinik hem de klinik olmayan düzeyde psikolojik rahatsızlıklara sebep olduğunu gösteren birçok çalışmaya mevcuttur (Bardone-Cone vd., 2007; Flett ve Hewitt, 2002; Frost ve DiBartolo, 2002). Bu doğrultuda genel olarak mükemmeliyetçi kaygı gösteren bireylerin hem yaşam doyumlarının azalacağı (Mackinnon, Kehayes, Leonard, Fraser ve Stewart, 2017) hem de iyilik hali için risk unsuru olacağı söylenmektedir (Sirois ve Molnar, 2015). Dolayısıyla araştırmanın bu bulgusu da alan yazındaki çalışmalarla desteklenmektedir.

Bu araştırmanın bulgularıyla desteklenen son hipotezi de sosyal medya bağımlılığı ile iyilik hali arasında romantik ilişkilerde mükemmeliyetçiliğin aracılık rolü olduğuna ilişkindir. Bu sonuç birkaç farklı açıdan ele alınabilir. Öncelikle bireyin yaşamdan doyum elde ederek güçlü bir iyilik haline sahip olması için kendisini diğerleri ile karşılaştırdığında benzer standartlara sahip olduğunu görmesi önemlidir (Michalos, 1985). Oysa sosyal medyada yansıtılan kusursuz ve ulaşılması güç kriterlere sahip olamadığını gören ve romantik ilişkilerinde de mükemmeliyetçiliği sağlamak isteyen birey bir tutarsızlık yaşamakta ve iyilik hali bu durum-

dan olumsuz etkilenmektedir (Bergman, Nyland ve Burns, 2007). Bu durum başka bir açıdan ele alındığında ise sosyal medya amacı daha fazla beğeni almak olan kişiler için hiç gitmeseler de partnerleriyle sanki sürekli tatildeymiş, ya da partneri her gün kendisine hediye alıyormuş gibi gerçek olmayan bir algı oluşturmalarına fırsat sunan bir ortamdır. Dolayısıyla sosyal medya bağımlısı bir kişi için de bu paylaşımlar fazlasıyla özendirici olabilir ve gerçekmiş gibi algılanabilir. Bu doğrultuda bireyler kendi partnerlerine yönelik benzer şekilde ya da belki de daha fazla beklenti içerisinde girebilirler. Anı yaşamaktansa onlar da her gelişmeyi sosyal medya hesaplarına koyarak oradaki beğenilerden elde edecekleri hazzı gerçek romantik ilişkilerinden alacakları hazzı tercih edebilirler. Dolayısıyla bu durum hem ilişkinin yıpranmasına hem de kişinin iyilik halinin olumsuz bir şekilde etkilenmesine neden olabilir. Sosyal ağlarda çok fazla zaman geçiren bireyin partnerinden beklentiyi arttırması kıskançlığı da tetikleyerek iki tarafın da memnuniyetsizliği ile sonuçlanabilir ki ilişkilerinden doyum elde edemeyen bireylerin de iyilik hallerinin olumsuz etkileneceği ön görülebilir. Son olarak bireylerin kendilerini ideal güzellik algısına yaklaştırabilecek şekilde zayıf ya da estetik bir şekilde göstermelerine imkân veren fotoğraf değiştirme uygulamaları sosyal medyada da oldukça fazla kullanılmaktadır. Bu kusursuz paylaşımlara kanan bireyler kendileri de bu şekilde mükemmel görünme telaşına girebilir. Ancak ulaşamaz bu mükemmeliyetçi standartlar yüzünden romantik ilişkisinde de kendisini daha yetersiz ya da daha değersiz hissederek mutsuz olması ve hatta depresyona girmesi de oldukça olası görünmektedir. Bu durum da bireyin iyilik halini zedeleyecek bir faktör olarak karşımıza çıkabilir.

Sınırlıklar

Sosyal medya bağımlılığı, romantik ilişkilerde mükemmeliyetçilik ve iyilik hali arasındaki ilişkiler ağını ele alan bu çalışmada bazı sınırlıklar mevcuttur. Birinci sınırlık çalışmanın verilerinin toplandığı öz-bildirim (*self-report*) ölçme araçlarından kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla kavramlar ancak bu öz-bildirim ölçme araçlarının gücüyle sınırlıdır. Bununla birlikte öz-bildirim araçların doğası gereği sosyal istenirlik bulaşabileceği de göz önüne alınmalıdır. Sonraki çalışmalar partner değerlendirmesi, görüşme

vb. farklı teknikleri de katabilecekleri düşünülmektedir. İkinci sınırlık verilerin genellenebilirliği ile ilgilidir. Çalışmanın verileri Doğu Karadeniz’de bir devlet üniversitenden elde edilmiştir. Sonraki çalışmalar Türkiye İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırmasını (NUTS-II) kullanarak oranlı örnekleme ile katılımcıların dâhil edilmesini sağlayabilir. Son sınırlık da araştırmanın yönteminin kesitsel (*cross-sectional*) olmasından kaynaklanmaktadır. Çalışma her ne kadar nicel yöntemlerin güçlü tekniklerinden olan yapısal eşitlik modellemesi kullanılmış ve 10,000 yeneden örnekleme ile bootstrapping tekniği uygulanmış olsa da değişkenler arasındaki neden – sonuç bağına keskin bir şekilde ifade etmeyi sağlayamamaktadır. Sonraki çalışmalar boylamsal ya da deneysel bir yöntemle desenlenmeleri halinde değişkenlerin yönleri hakkında daha net sonuçlar ortaya koyabilecektir.

Sonuç

Sonuç olarak tüm bu sınırlıklarla birlikte bu çalışmada üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığının hem romantik ilişkilerinde ortaya çıkarabileceği problemlerin artmasında hem de kendi ruh sağlıklarına zarar verebilmesinde önemli bir rolünün olduğu ortaya konmuştur. Bununla birlikte romantik ilişkilerde mükemmeliyetçiliğin de iyilik halini zayıflatabilecek bir değişken olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sosyal medya bağımlılığının iyilik hali üzerinde romantik ilişkilerde mükemmeliyetçiliğin aracılığıyla da etkisinin olduğu saptanmıştır. Ortaya çıkan model göz önüne alındığında; psikolojik danışmanların bireylerin bağımlılıkları ile mücadele etmelerinde yardımcı olabilecek bireysel ve grupla psikolojik danışma uygulamaları yapmaları danışanların hem romantik ilişkilerine hem de iyi oluşlarına fayda sağlayacağı görülmektedir.

EXTENDED ABSTRACT

**Social Media Addiction and Flourishing:
The Mediating Role of Romantic Relationship
Perfectionism**

*

Begüm Satıcı
Artvin Çoruh University

According to recent studies, 45% of the world population, in other words, approximately 3 billion 500 million people, use social media in an active manner. When Turkey is considered, it is seen that approximately 59 million 500 thousand people are active social media users, which is equivalent to 72% of the country population (Digital Report, 2019). When using social media in an uncontrolled way, it starts to prevent the fulfillment of other responsibilities in the life of an individual, it becomes possible to talk about social media addiction (Ryan et al., 2014).

It is observed that the use of social media is becoming a first priority for individuals by becoming more widespread and by affecting romantic relations in a negative way, and it is also a risk factor for both physical and spiritual health. It is considered that this might increase perfectionism both for the individual and for the partner, and it is estimated that it might affect the flourishing of individuals in a negative way. The state of flourishing, which indicates that life is going in a positive direction, is defined as a combination of feeling good and being functional. Also, it describes that a person is healthy and has mental health (Huppert & So 2009; Ryff & Singer, 2008).

Although the perfection of the experiences in virtual realm leaves a question mark in minds, it creates a new reality perception, and might lead to this unrealistic perfection in their lives after some time in individuals who use social networks frequently. For this reason, it was considered worth examining how this perfectionism, which can affect romantic relations of individuals, might affect the flourishing. Although there are studies in which the variables that are dealt with in the present study are examined separately, this study is considered to be important in terms of

the absence of studies examining the variables together. For this reason, the purpose of the present study was to examine the mediating role of romantic relationship perfectionism between social media addiction and flourishing.

The participants of this study consisted of 354 university students who studied at Artvin Coruh University, Faculty of Education and Faculty of Letters. The ages of the participants ranged between 18 and 31 years; the average age was 20.80; and the standard deviation was 2.18. A total of 199 of the participants were female, and 155 were male; 96 of them were in the first grade, 91 in the second grade, 99 were in the third grade, and 68 were in the fourth grade.

The Flourishing Scale, the Social Media Disorder Scale, and the Romantic Relationship Perfectionism Scale were used as the data collection tools in the study. The data were obtained in face-to-face by the researcher in classrooms. Firstly, the descriptive statistics of the variables were examined; and the relations between the variables were dealt with. Then, the two-stage Structural Equation Modeling (SEM) was used in line with the suggestions of Anderson and Gerbing (1988). In this study, the Bootstrapping Technique was also employed to provide additional evidence for the significance of the paths of the best model that was obtained in SEM. A total of 10.000 bootstrapping was carried out to create the coefficients and the confidence intervals.

It was determined that flourishing negatively associated with social media addiction, self-oriented perfectionism, and partner-oriented perfectionism. On the other hand, there were positively significant relations among social media addiction, self-oriented perfectionism and partner-oriented perfectionism.

In the measurement model, which is the first phase of the Structural Equation Modeling, four latent variables (flourishing, social media addiction, self-oriented perfectionism and partner-oriented perfectionism), and 8 observed variables, which made up these hidden variables, were included. As a result of the analysis, it was determined that the measurement model fit well.

Full mediator, partial mediator and two different alternative models were tested in the structural model. There were no direct paths from social media addiction to flourishing in the full mediator model. As a result of

the analysis, it was determined that the SRMR (.09) and RMSEA (.10) coefficients were not within acceptable limits. The direct path leading to flourishing from social media addiction was added in the partial mediator model. When the Goodness-of-Fit indices of the partial mediator model were considered, it was determined that all of them were within acceptable limits. The Goodness-of-Fit indices of two alternative models were not found to be within acceptable limits. As a result, the partial mediator model was preferred. The bootstrapping technique was applied to the partial mediator model; and it was concluded that direct and indirect paths were significant.

In the present study, the mediating role of romantic relationship perfectionism between social media addiction and flourishing was examined. In this respect, four hypotheses were formed based on the review in the literature. In the first hypothesis of the study, it was determined that social media addiction predicted flourishing negatively. In the second hypothesis, it was determined that social media addiction predicted romantic relationship perfectionism positively. It was determined in the third hypothesis that romantic relationship perfectionism predicted flourishing in a negative way. The final hypothesis, which was supported by the findings of this study, is that romantic relationship perfectionism has a mediating role in relations between social media addiction and flourishing. It was also determined that the findings were consistent with the theoretical explanations, and were parallel to the results of previous studies.

In conclusion, in this study, with all its limitations, it was shown that social media addiction has an important role in increasing the problems that might arise in romantic relations and in damaging the mental health. However, it was also determined that perfectionism is a variable, which might weaken the flourishing.

Kaynakça / References

- Akaike, H. (1987). Factor analysis and AIC. In *Selected papers of hirotugu akaike* (p. 371-386). Springer, New York, NY.
- Anderson, J. C., ve Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411-423.

- Andreassen, C. S. (2015). Online social network site addiction: A comprehensive review. *Current Addiction Reports*, 2(2), 175–184.
- Andreassen, C. S., Billieux, J., Griffiths, M. D., Kuss, D. J., Demetrovics, Z., Mazzoni, E., ve Pallesen, S. (2016). The relationship between addictive use of social media and video games and symptoms of psychiatric disorders: A large-scale cross-sectional study. *Psychology of Addictive Behaviors*, 30(2), 252–262.
- Andreassen, C. S., Pallesen, S., ve Griffiths, M. D. (2016). The relationship between excessive online social networking, narcissism, and self-esteem: Findings from a large national survey. *Addictive Behaviors*, 64, 287–293.
- Arısoy, Ö. (2009). İnternet bağımlılığı ve tedavisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 1(1), 55-67.
- Balcı, Ş., ve Baloğlu, E. (2018). Sosyal medya bağımlılığı ile depresyon arasındaki ilişki: Üniversite gençliği üzerine bir saha araştırması. *Ga-latasaray Üniversitesi İletişim Dergisi*, 29, 209-234.
- Balcı, Ş., Gölcü, A., ve Gölcü, A. A. (2019). Sosyal medya kullanımı ile kendini gizleme ve yaşam doyumu arasında bir bağlantı var mı?. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences*, 21(1), 173-190.
- Bardone-Cone, A. M., Wonderlich, S. A., Frost, R. O., Bulik, C. M., Mitchell, J. E., Uppala, S., ve Simonich, H. (2007). Perfectionism and eating disorders: Current status and future directions. *Clinical Psychology Review*, 27(3), 384-405.
- Bergman, A. J., Nyland, J. E., ve Burns, L. R. (2007). Correlates with perfectionism and the utility of a dual process model. *Personality and Individual Differences*, 43(2), 389-399.
- Blanchard, V. L., Hawkins, A. J., Baldwin, S. A., ve Fawcett, E. B. (2009). Investigating the effects of marriage and relationship education on couples' communication skills: A meta-analytic study. *Journal of Family Psychology*, 23(2), 203-214.
- Browne, M. W., ve Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. *Sage Focus Editions*, 154, 136-136.
- Cabral, J. (2008). Is generation Y addicted to social media. *Future of Children*, 18, 5-14.

- Casale, S., Fioravanti, G., Flett, G. L., ve Hewitt, P. L. (2015). Self-presentation styles and Problematic use of Internet communicative services: The role of the concerns over behavioral displays of imperfection. *Personality and Individual Differences, 76*, 187-192.
- Diener, E., Oishi, S., ve Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology, 54*(1), 403-425.
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D. W., Oishi, S., ve Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research, 97*(2), 143-156.
- Digital Report (2019). *Digital in 2019*. <https://wearesocial.com/global-digital-report-2019> internet sitesinden 03.07.2019 tarihinde alınmıştır.
- Duan, W., Ho, S. M., Tang, X., Li, T., ve Zhang, Y. (2014). Character strength-based intervention to promote satisfaction with life in the Chinese university context. *Journal of Happiness Studies, 15*(6), 1347-1361.
- Dunn, E., Aknin, L. B., ve Norton, M. I. (2008). Spending money on others promotes happiness. *Science, 319*, 1687-1688.
- Ellis, A. (2002). The role of irrational beliefs in perfectionism. In (G. L. Flett, and P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (p. 217-229). Washington, DC: American Psychological Association.
- Flett, G. L., ve Hewitt, P. L. (2002). Perfectionism and maladjustment: An overview of theoretical, definitional, and treatment issues. In (G. L. Flett & P. L. Hewitt Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (p. 5-31). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Shapiro, B., ve Rayman, J. (2001). Perfectionism, beliefs, and adjustment in dating relationships. *Current Psychology, 20*(4), 289-311.
- Fowers, B. J., ve Owenz, M. B. (2010). A eudaimonic theory of marital quality. *Journal of Family Theory & Review, 2*(4), 334-352.
- Frangos, C. C. (2009). P01-31 Internet dependence in college students from Greece. *European Psychiatry, 24*, S419.
- Frost, R. O., ve DiBartolo, P. M. (2002). Perfectionism, anxiety, and obsessive-compulsive disorder. In (G. L. Flett and P. L. Hewitt(Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (p. 341-371). Washington, DC, US: American Psychological Association.

- Griffiths, M. D. (2013). Social networking addiction: Emerging themes and issues. *Journal of Addiction Research & Therapy*, 4(5), e118. doi: 10.4172/2155-6105.1000
- Habke, A. M., Hewitt, P. L., ve Flett, G. L. (1999). Perfectionism and sexual satisfaction in intimate relationships. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 21(4), 307-322.
- Haferkamp, C. J. (1994). Dysfunctional beliefs, self-monitoring, and marital conflict. *Current Psychology*, 13(3), 248-262.
- Haring, M., Hewitt, P. L., ve Flett, G. L. (2003). Perfectionism, coping, and quality of intimate relationships. *Journal of Marriage and Family*, 65(1), 143-158.
- Hayes, A. F. (2018). Partial, conditional, and moderated moderated mediation: Quantification, inference, and interpretation. *Communication Monographs*, 85, 4-40.
- Hewitt, P. L., ve Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 456-470.
- Hewitt, P. L., ve Flett, G. L. (1996). The multidimensional perfectionism scale. *Toronto: Multi-Health Systems Inc.*
- Hewitt, P. L., Flett, G. L., ve Mikail, S. F. (1995). Perfectionism and relationship adjustment in pain patients and their spouses. *Journal of Family Psychology*, 9(3), 335-347.
- Hone, L., Jarden, A., ve Schofield, G. (2014). Psychometric properties of the Flourishing Scale in a New Zealand sample. *Social Indicators Research*, 119(2), 1031-1045.
- Huppert, F. A., ve So, T. (2009, July). *What percentage of people in Europe are flourishing and what characterises them.* In IX ISQOLS Conference (pp. 1-7).
- Jelenchick, L. A., Eickhoff, J. C., ve Moreno, M. A. (2013). "Facebook depression?" Social networking site use and depression in older adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 52(1), 128-130.
- Joseph, D. (2019). *The Rise of Social Media*. <http://activate-commerce.com/rise-social-media/> internet sitesinden 03.07.2019 tarihinde alınmıştır.
- Karaca, M., ve Mutlu, T. (2019). Nispetizm-Mış gibi yapmak: Sosyal medyada nispet davranışları üzerine kavramsal bir çalışma. *Anadolu Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 40-51.

- Lenhart, A., Purcell, K., Smith, A., ve Zickuhr, K. (2010). *Social Media & Mobile Internet Use among Teens and Young Adults*. Millennials. Pew internet & American life project.
- Lin, J. H. (2016). Need for relatedness: A self-determination approach to examining attachment styles, Facebook use, and psychological well-being. *Asian Journal of Communication*, 26(2), 153–173.
- Mackinnon, S. P., Kehayes, I. L. L., Leonard, K. E., Fraser, R., ve Stewart, S. H. (2017). Perfectionistic concerns, social negativity, and subjective well-being: A test of the social disconnection model. *Journal of Personality*, 85(3), 326-340.
- Matte, M., ve Lafontaine, M. F. (2012). Assessment of romantic perfectionism: Psychometric properties of the romantic relationship perfectionism scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 45(2), 113-132.
- Michalos, A. C. (1985). Multiple discrepancies theory (MDT). *Social Indicators Research*, 16(4), 347-413.
- Monacis, L., De Palo, V., Griffiths, M. D., ve Sinatra, M. (2017). Social networking addiction, attachment style, and validation of the Italian version of the Bergen Social Media Addiction Scale. *Journal of Behavioral Addictions*, 6(2), 178-186.
- Nasser-Abu Alhija, F., ve Wisenbaker, J. (2006). A Monte Carlo study investigating the impact of item parceling strategies on parameter estimates and their standard errors in CFA. *Structural Equation Modeling*, 13(2), 204-228.
- Odacı, H., ve Çelik, Ç. B. (2013). Who are problematic internet users? An investigation of the correlations between problematic internet use and shyness, loneliness, narcissism, aggression and self-perception. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2382-2387.
- Ozteke, H. I., Buyukbayraktar, C. G., ve Kesici, S. (2015). The adaptation of romantic relationship perfectionism scale into Turkish culture. *The Anthropologist*, 19(2), 387-395.
- Pantic, I. (2014). Online social networking and mental health. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 17(10), 652-657.
- Pantic, I., Damjanovic, A., Todorovic, J., Topalovic, D., Bojovic-Jovic, D., Ristic, S., ve Pantic, S. (2012). Association between online social networking and depression in high school students: behavioral physiology viewpoint. *Psychiatria Danubina*, 24(1.), 90-93.

- Rücker, J., Akre, C., Berchtold, A., ve Suris, J. C. (2015). Problematic Internet use is associated with substance use in young adolescents. *Acta Paediatrica*, 104(5), 504-507.
- Ryan, R. M., ve Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, T., Chester, A., Reece, J., ve Xenos, S. (2014). The uses and abuses of Facebook: A review of Facebook addiction. *Journal of Behavioral Addictions*, 3(3), 133-148.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
- Ryff, C. D., ve Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 13-39.
- Savci, M., Ercengiz, M., ve Aysan, F. (2018). Turkish adaptation of the Social Media Disorder Scale in adolescents. *Archives of Neuropsychiatry*, 55(3), 248-255.
- Seabrook, E. M., Kern, M. L., ve Rickard, N. S. (2016). Social networking sites, depression, and anxiety: a systematic review. *JMIR Mental Health*, 3(4), e50.
- Senol-Durak, E., ve Durak, M. (2011). The mediator roles of life satisfaction and self-esteem between the affective components of psychological well-being and the cognitive symptoms of problematic Internet use. *Social Indicators Research*, 103(1), 23-32.
- Sirois, F. M., ve Molnar, D. S. (2016). *Conceptualizations of perfectionism, health, and well-being: An introductory overview*. In *Perfectionism, health, and well-being* (pp. 1-21). Springer, Cham.
- Steers, M. L. N., Wickham, R. E., ve Acitelli, L. K. (2014). Seeing everyone else's highlight reels: How Facebook usage is linked to depressive symptoms. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 33(8), 701-731.
- Stoeber, J. (2012). Dyadic perfectionism in romantic relationships: Predicting relationship satisfaction and longterm commitment. *Personality and Individual Differences*, 53(3), 300-305.
- Stoeber, J., ve Stoeber, F. S. (2009). Domains of perfectionism: Prevalence and relationships with perfectionism, gender, age, and satisfaction with life. *Personality and Individual Differences*, 46(4), 530-535.

- Tang, C., Guo, L., ve Gopinath, M. (2016). A social-cognitive model of consumer well-being: A longitudinal exploration of the role of the service organization. *Journal of Service Research*, 19(3), 307-321.
- Telef, B. B. (2013). Psikolojik iyi oluş ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(23), 374-384.
- van den Eijnden, R. J., Lemmens, J. S., ve Valkenburg, P. M. (2016). The social media disorder scale. *Computers in Human Behavior*, 61, 478-487.
- Wu, A. M. S., Cheung, V. I., Ku, L., ve Hung, E. P. W. (2013). Psychological risk factors of addiction to social networking sites among Chinese smartphone users. *Journal of Behavioral Addictions*, 2(3), 160-166.
- Yıldız, H (2017). *Sosyal Medya Çağında Nispetizm Fenomeni*. Harvard Business Review
- Young, K., Pistner, M., O'mara, J., ve Buchanan, J. (1999). Cyber disorders: The mental health concern for the new millennium. *CyberPsychology & Behavior*, 2(5), 475-479.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Satıcı, B. (2019). Sosyal medya bağımlılığı ve iyilik hali: Romantik ilişkilerde mükemmeliyetçiliğin aracılık rolü. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 699-727. DOI: 10.26466/opus.597950

Üretken Özgecilik Ölçeği Türkçe Formu'nun Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi

DOI: 10.26466/opus.596715

*

Gazanfer Anlı *

* Dr. Öğr. Üyesi, Bursa Teknik Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Psikoloji Bölümü,
Bursa / Türkiye

E-Posta: anligazanfer@gmail.com

ORCID: [0000-0002-6141-7964](https://orcid.org/0000-0002-6141-7964)

Öz

Bu araştırmanın hedefi Üretken Özgecilik Ölçeği'nin Türkçeye çevrilmesi ve Türkçeye çevrilen formunun psikometrik özelliklerinin incelenmesidir. Araştırma İstanbul ilinde yer alan bir ortaokul ve bir lisede öğrenimine devam eden toplam 386 öğrenci ile yürütülmüştür. İki farklı araştırma grubu kullanılan bu çalışmada, ilk araştırma grubu (190 öğrenci) ile doğrulayıcı faktör analizi ve açıklayıcı faktör analizi yapılmış, ikinci araştırma grubu (196 öğrenci) ile doğrulayıcı faktör analizi ve güvenirlik analizi gerçekleştirilmiştir. İlk etapta gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizinin ölçeğin tek faktörlü yapısı ile uyum göstermemesi sebebi ile açıklayıcı faktör analizi uygulanmış ve iki faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Bunlardan ilki dört maddeden oluşan Amaçlı Üretken Özgecilik, ikincisi beş maddeden oluşan Beklenmedik Üretken Özgecilik olarak kaydedilmiştir. Daha sonra elde edilen bu iki faktörlü yapının test edilmesi için gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi iki faktörlü yapının model uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermiştir. ($\chi^2/sd=2.23$, $p<.001$, RMSEA=.080, SRMR= .056, GFI=.94, CFI=.93, TLI=.91). Güvenirlik analizi için ise Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı incelenmiş ve ölçeğin birinci boyutunun Cronbach alfa katsayısı .75, ikinci boyutunun Cronbach alfa katsayısı .76, tüm ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .82 bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının .47 ile .62 arasındaki değerlere sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre ölçeğin güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Üretken özgecilik, geçerlik, güvenirlik

Investigation of Psychometric Properties of the Generative Altruism Scale Turkish Form

*

Abstract

The aim of this study is to translate the Generative Altruism Scale into Turkish and to examine the psychometric properties of this form. The study was conducted with 386 students attending a secondary school and a high school in Istanbul. Confirmatory factor analysis and exploratory factor analysis were performed with the first research group (190 students) and confirmatory factor analysis and reliability analysis were performed with the second research group (196 students). Since the confirmatory factor analysis was performed in the first stage did not comply with the unidimensional factor structure of the scale, exploratory factor analysis was employed and a two-factor structure was obtained. The first of these was recorded as Intentional Generative Altruism, consisting of four items, and the second one as Unexpected Generative Altruism, which consisted of five items. The confirmatory factor analysis was performed to test this two-factor structure and the result showed that the indices of fit of the two-factor structure were acceptable. ($\chi^2 / sd = 2.23, p < .001, RMSEA = .080, SRMR = .056, GFI = .94, CFI = .93, TLI = .91$). For the reliability analysis, the internal consistency coefficient of Cronbach alpha was examined and the Cronbach's alpha coefficient of the first dimension was .75, the Cronbach's alpha coefficient of the second dimension was .76, and the Cronbach's alpha coefficient of the whole scale was .82. In addition, the item-total correlations of the scale were between .47 and .62. According to these results, the scale was found to be a reliable and valid measurement tool.

Keywords: *Generative altruism, validity, reliability*

Giriş

Özgeçilik (diğerkâmlık, alturizm) son yıllarda üzerinde çalışılan ve önemsenen bir kavram haline gelmiştir. Özgeçilik en temel olarak “kişinin kendinden çok diğer bireyler için gerçekleştirdiği sosyal davranışlar” olarak tanımlanmıştır (Rushton, 1980, s.8). Bu tanıma genişleten Batson ve diğerleri (1981) bir davranışın özgeci davranış sayılabilmesi için başkalarının yararına yapılmasının yanında bir ödül, kâr, çıkar elde etme amaçlı olmaması, tamamı ile içtenlikle ve gönüllü gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Özgeçilik bu yönü ile olumlu sosyal davranışlardan (prososyal davranışlar) farklılaşmaktadır. Zira kuramcılar olumlu sosyal davranışların herhangi bir ödül, kâr, çıkar beklentisi olmadan yapılan özgeci davranışlar yanında ödül, popülerlik ve maddiyat beklentisi ile yapılan yardım davranışlarını da içine alan geniş bir kavram olduğunu belirtmektedir (Campbell, 1998; Taylor, Peplau ve Sears, 2006). Monroe ise (1994) özgeçiliği “kişinin kendi refahına zarar getirme durumu olsa bile bir başkasına fayda sağlamayı amaçlayan bir davranışta bulunmaya yönelmesi olarak tanımlamaktadır” (s. 862). Monroe, özgeçiliğin dört kritik bileşeni olduğunu belirtir. Özgeçilik, ilk olarak eylem içermeli, ikincisi başkalarının refahını daha da arttırmalı, üçüncüsü iyi niyetli çabalar eylemin alıcısı için olumsuz sonuçlara yol açsa da azalmamalı ve sonuncu olarak özgeçilik eylemini gerçekleştiren kişinin refahında bir miktar da olsa azalma olasılığı taşımalıdır (Monroe, 1994). Özgeçilik, bireylerin bir şey uğruna arzu, istek ve değerli şeylerden vazgeçip, kendi çabalarını, kaynaklarını kullanarak ve karşılığında hiçbir şey beklemeden insanlara yardım etmeye odaklanmayı içermektedir (Waddell, 2006). Özgeçilik, kişilik kalıplarındaki şemalardan biri olarak kabul edilir. Özgeci bir kişilik; özverili, tez canlı, tutarlı, ayrıntılı cevap ve değerlendirmelerde bulunabilen, hayırsever ve insanları destekleyici özelliklere sahip olabilmektedir (Aydın, 1996).

Biyoloji, özgeçiliği, davranışı gerçekleştiren organizmanın hayatta kalma potansiyeli noktasında fedakarlıkta bulunma ve belirli bir organizma ya da aynı türden bir organizmaya artan bir hayatta kalma potansiyeli sunma ile meşgul olma olarak tanımlamıştır (Kurzban, Burton-Chellew ve West, 2015). Kişilik psikolojisi literatüründe özgeçilik, Beş Faktörlü

Modelde beş kişilik özelliğın birleşik bir ürünü olarak kabul edilir (Bekkers, 2006; Ben-Ner vd., 2013), ancak evrimsel biyolojide vurgu; akraba ve grup seçimi ve özgeci genlerin yayılımı yoluyla genetik sağkalım üzerine yapılmıştır (Kurzban vd., 2015). Tüm bu tanımlara bakıldığında aslında başka organizmalara herhangi bir kar ve ödül beklemeksizin kesin ve hızlı bir biçimde fayda sağlayacak şeylerle uğraşmanın ortak nokta olduğu görülmektedir.

Üretken özgecilik, diğer bireylerin refah ve/veya başarılarını teşvik etmenin verdiği çelişkisiz memnuniyet olarak tanımlanmıştır (Seelig ve Rosof, 2001, s.947). Bu tür özgecilik (üretken özgecilik), herhangi bir ödül veya doğrudan bir fayda beklemeden başkalarını önemsemeye ve onlara yardım etmeye yönelik bir tutum ve adanmışlık olarak işler hale gelir ki bu durumda, özgeciliğın asıl motive edici unsuru şefkat kavramıdır (Büssing vd., 2013). Şefkat, bir derdi olan ya da acı çeken bireyler için empati kurma, harekete geçme dürtüsünü ateşleyen duygusal tepkiyi ve daha sonra bireylerin bu dert ve acıları hafifletmek için yardım etme davranışlarını içeren bir kavramdır (Büssing vd., 2013).

Ülkemizce özgecilik kavramının ölçümünde kullanılmak üzere geliştirilen ya da uyarlanan bazı ölçekler bulunmaktadır. London ve Bower'in (1968) geliştirdiği, Akbaba (2001) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan Özgecilik Ölçeği bu konudaki en eski ölçeklerden sayılabilir. Yavuzer ve diğerlerinin (2006) geliştirdiği Öğretmen Özgeciliği Ölçeği ise yalnızca öğretmenler için geliştirilmiştir. Son yıllarda ise Rushton, Chrisjohn ve Fekken (1981) tarafından geliştirilmiş, Tekeş ve Hasta (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Özgecilik Ölçeği; Ümmet, Ekşi ve Otrar, (2013) tarafından geliştirilen Özgecilik Ölçeği ve son olarak Ersanlı ve Doğru Çabuker'in (2015) geliştirdiği Diğerkâmlık Ölçeği ülkemizde kullanılmaktadır. Tüm bu ölçeklere rağmen üretken özgeciliği ölçen bir ölçme aracı alan yazınımızda bulunmamaktadır. Bu ölçeğın ön ergenler, ergenler, genç yetişkinler, yetişkinler ve dindar yetişkin örneklemelerinde kullanılabilirdiği ve dokuz maddeden oluştuğu göz önüne alındığında, bu denli kullanışlı ve geniş kapsamlı bir ölçeğın alan yazına ve uzmanlara fayda sağlayabileceği ön görülmektedir.

Yöntem

Araştırma Grubu

Bu araştırma İstanbul ilinde yer alan bir ortaokul ve bir lisenin 7,8,9 ve 10. sınıflarında öğrenimine devam eden toplam 386 öğrenci ile yürütülmüştür. İki farklı araştırma grubu kullanılan bu çalışmada, ilk araştırma grubu (190 öğrenci) ile doğrulayıcı faktör analizi ve açıklayıcı faktör analizi yapılmış, ikinci araştırma grubu (196 öğrenci) ile doğrulayıcı faktör analizi ve güvenilirlik analizi gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler random seçilmiştir. 105 erkek, 85 kızdan oluşan ilk araştırma grubunun yaş ortalaması 14.02 (Ss=1.17) olarak bulunmuş iken; 119 erkek, 77 kızdan oluşan ikinci araştırma grubunun yaş ortalaması ise 14.07 (Ss=1.14) olarak tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Üretken Özgeciliik Ölçeği: Ölçek, Büssing, Kerksieck, Günther, ve Baumann (2013) tarafından ergen, genç yetişkin, yetişkin ve dindar yetişkin bireylerdeki üretken özgeciliik düzeylerini belirlemek için geliştirilmiştir. Yazarlar 11 ve 9 maddelik versiyonlarından genel olarak 9 maddeyi tercih etmişler, bu çalışmada da 9 maddelik versiyon kullanılmıştır. 4'lü Likert tipi olan bu ölçek 0 (hiç) ile 3 (çok sık) arasında değerler almakta, yüksek puanlar yüksek düzeyde üretken özgeciliğe işaret etmektedir. Ayrıca ölçek şefkat/cömertlik, işbirliği, başkalarına yardım etme ülküsü ile orta derecede ilişkili bulunmuş iken ölçeğin yaşam doyumu ve öz-yeterlik beklentisi ile anlamlı bir ilişkisi bulunmamıştır (Büssing vd., 2013). Gönüllü yetişkinlerde ise ölçek, şefkat ve gönüllülük değerleri ile yüksek düzeyde, olumlu sosyal-insancil uygulamalar ve minnettarlık/huşu ile orta düzeyde anlamlı ilişkili iken ölçeğin yine yaşam doyumu ile anlamlı bir ilişkisi bulunmamıştır. Ölçeğin ergen örnekleminde Cronbach alfa iç tutarlılığı .81, yetişkin örneklemindeki Cronbach alfa iç tutarlılığı ise .73 olarak bulunmuştur.

İşlem

Öncelikle ölçekle ilgili çalışmaları gerçekleştirebilmek için ölçeği geliştiren akademisyenlerden, sorumlu yazar olan Dr. Arndt Büssing ile e-posta aracılığı ile iletişime geçilmiştir. Kendisi ölçeğin Türkçeye uyarlanmasına izin vermiş ve ölçeği farklı örneklerde denediklerini, yayımlanmamış bu çalışmalarında ölçeğin hem tek boyut hem de iki boyutlu bir yapı sergileyebildiğini de açıklamasına eklemiştir. Gerekli iznin alınmasından sonra ölçek psikoloji bölümünde görev yapan beş akademisyen tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Çevrilen bu form İngilizce Öğretmenliği bölümü mezunu olan üç kişi tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Çevrilen iki form arasındaki ufak dilsel uyumsuzluklar üç psikolojik danışma ve rehberlik bölümü yüksek lisans öğrencisi ile istişare edilerek giderilmiş ve dilsel eşdeğerliğin sağlandığı görüşü alınmıştır. Elde edilen son form ilgili okullarda uygulanmak üzere çoğaltılmıştır.

Veri Analizi

Uygulamalar sonucunda elde edilen verilerin öncelikle normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığına bakılmış ve basıklık ve çarpıklık değerlerinin makul sınırlarda bulunmasından sonra diğer analizlere geçilmiştir (Tabachnick, ve Fidell, 2007). Güvenirlik analizleri için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ve madde-toplam korelasyonlarından faydalanılırken geçerlik için DFA (doğrulayıcı faktör analizi) ve AFA (açımlayıcı faktör analizi) uygulanmıştır. Analizler AMOS 24 ve SPSS 25 programları aracılığı ile gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Ölçeğin yapı geçerliliği için öncelikle doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu analizde χ^2/sd , RMSEA, SRMR, TLI, GFI ve CFI değerleri ölçüt olarak alınmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarında χ^2/sd , değerinin 3'ten küçük, RMSEA ve SRMR değerinin .08'dan düşük veya eşit, TLI, GFI, ve CFI'nın ise .90'a eşit ya da daha yüksek bir değer alması model ile veri uyumunun sağlandığını gösteren ölçütlerdir (Marsh vd., 2006). Bu analizde tek faktörlü yapının modifikasyon önerilerine rağmen (M1-

M2 ve M5-M6) uyum değerlerinin istenilen düzeyde olmadığı tespit edilmiştir ($\chi^2/sd=3.10$, $p<.001$, $RMSEA=.10$, $SRMR=.07$, $GFI=.91$, $CFI=89$, $TLI=85$). Bundan dolayı açılımlı faktör analizi yapılmasına karar verilmiştir. Bu analizde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri incelenmiş ve .83 olarak bulunmuştur. Ayrıca Barlett's Sphericity testi sonucu ($\chi^2= 535,820$, $p=.000$) da verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012).

Bir sonraki adımda temel bileşenler analizi yapılmış ve farklı iki boyutun oluştuğu, bu boyutlar arası korelasyonun yüksek olduğu düşünüldüğünden Promax döndürme tekniği kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda 9 madde ve 2 alt boyuttan oluşan bir yapı elde edilmiştir.

Tablo 1. Elde Edilen İki Faktörün Özdeğer ve Varyansı Açıklama Yüzdeleri

Faktör	Öz değer	Açıklanan Varyans (%)	Yığılmalı Varyans (%)
1	3.795	42.163	39.457
2	1.418	15.759	57.923

Yapılan analiz sonucunda 9 madde ve 2 alt boyuttan oluşan bir yapı elde edilmiştir. Tablo 1'de de görüldüğü üzere bu 9 maddenin öz değeri 1'den büyük olan iki farklı faktör altında bir araya geldiği ve faktörlerin toplam varyansın % 57.923'ünü açıkladığı tespit edilmiştir.

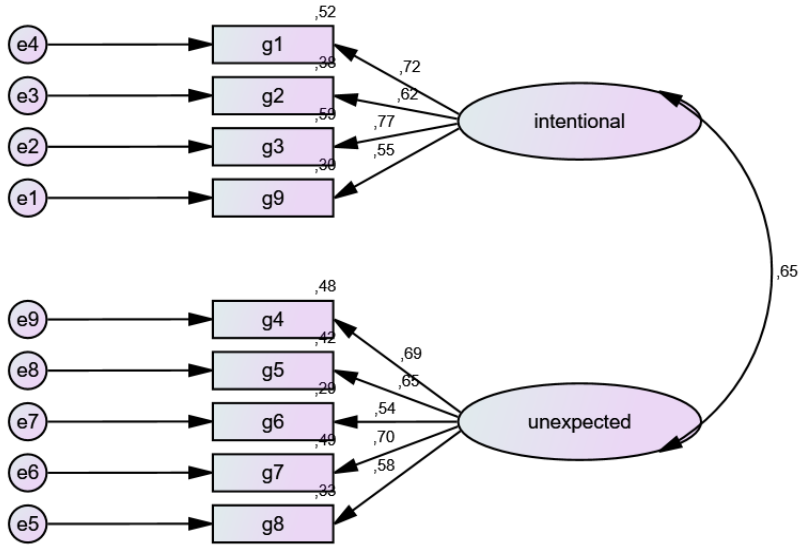
Tablo 2. Döndürme Sonrası Maddi Değerler Ölçeğine (MDÖ) Ait Faktör Yükleri

Maddeler	Faktör Yüğü	
	BÜÖ	AÜÖ
M 4	.807	
M 6	.788	
M 5	.774	
M 7	.706	
M 8	.654	
M 1		.865
M 2		.838
M 9		.606
M 3	.316	.580

Tablo 2'de belirtildiği üzere 1, 2, 3 ve 9. maddeler "Amaçlı Üretken Özgecılık"; 4, 5, 6, 7, 8. maddeler ise "Beklenmedik Üretken Özgecılık", alt boyutunu temsil etmektedir. Maddelerin faktör yük değerlerinin .43 ile .90 arasında değiştiği tespit edilmektedir. Madde 3'te tespit edilen iki ayrı

faktörde yer alma durumu .10 ve üzeri bir değerde olmadığı için binişiklik arz etmemekte ve madde için herhangi bir sorun teşkil etmemektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012).

Daha sonra 9 madde ve iki boyutlu bu modeli test etmek için doğrulayıcı faktör analizine geçilmiştir. Bu ölçütler doğrultusunda uygulanan doğrulayıcı faktör analizi, dokuz madde ve iki faktörden oluşan yapının uyum değerlerinin iyi olduğunu göstermiştir ($\chi^2/sd=2.23$, $p<.001$, $RMSEA=.080$, $SRMR=.056$, $GFI=.94$, $CFI=.93$, $TLI=.91$). Ölçekle alakalı yol analizi sonucu oluşan değerler Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Modele ait DFA sonuçları. (Intentional=Amaçlı Üretken Özgecilik; unexpected=Beklenmedik Üretken Özgecilik)

Ölçeğin güvenilirliğini saptamak için Cronbach Alfa iç tutarlılık kat sayısı analiz edilmiştir. Ölçeğin birinci boyutunun Cronbach alfa katsayısı .75, ikinci boyutunun Cronbach alfa katsayısı .76, tüm ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .82 bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının .47 ile .62 arasındaki değerlere sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu değerler Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Güvenirlilik Analizi Sonuçları

Madde No	Düzeltilmiş Madde toplam korelasyonu	Madde atıldığında Cronbacha Alfa	Cronbach Alfa
M1	.527	.802	
M2	.474	.807	
M3	.576	.795	
M9	.485	.806	.82
M4	.535	.800	
M5	.517	.803	
M6	.452	.811	
M7	.627	.789	
M8	.491	.806	

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada Büssing ve diğerleri (2013) tarafından geliştirilmiş olan Üretken Özgecılık Ölçeğinin Türkçeye çevrilmesi ve psikometrik özelliklerinin irdelenmesi hedeflenmiştir. Bu çalışmanın bulgularına göre ölçeğin birinci boyutunun (amaçlı üretken özgecılık) Cronbach alfa katsayısı .75, ikinci boyutunun (beklenmedik üretken özgecılık) Cronbach alfa katsayısı .76, tüm ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .82 bulunmuştur. Bu bulguların ölçeği geliştiren Büssing ve diğerlerinin (2013) ergen örneğinde elde ettiği iç tutarlılık katsayısı (alfa=.81) ile uyumlu olduğu görülmektedir.

Ölçeğin yapı geçerliği noktasında ilk etapta gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizinde beklenen tek faktörlü yapı iyi uyum vermemiştir. Bu yüzden veriler üzerinde açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiş ve bu analiz sonucunda varyansın yaklaşık olarak toplam % 58'ini açıklayan iki faktörün ortaya çıktığı belirlenmiştir. Ortaya çıkan iki faktörlü yapının geçerliliğinin tespiti için yapılan DFA'da ise modelin uyum değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Ölçeği geliştiren kadroda sorumlu yazar olarak bulunan Arndt Bussing tarafından verilen bilgiye göre de kendilerinin ölçek ile yaptığı ancak yayımlanmayan bazı çalışmalarında ölçeğin iki faktörlü olarak çıkabildiği ve bu faktörlerin amaçlı üretken özgecılık ve amaçlı üretken özgecılık olarak adlandırdıkları belirtilmiştir. Bu açıdan bakıldığında aslında tek boyutlu bir yapı içeren dokuz maddelik ölçeğin iki boyutlu olarak da bazı örneklemelerde ortaya çıkabileceği normal bir durumdur.

Sonuç olarak yukarıda bahsedilen bulguların tümü ölçeğin geçerli, güvenilir niteliklere sahip olduğunu açığa vurmaktadır. Bu ölçeğin dokuz maddeden oluşması ve 2-3 dakika gibi kısa bir sürede yanıtlanabilmesi kullanışlı bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Ölçeğin ülkemizde yardım davranışları, olumlu sosyal davranışlar, özgecilik gibi birbirine çok yakın olan kavramlar ile çalışan alan uzmanları için yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

İleride yapılacak çalışmalar için bazı önerilerde bulunmak gereklidir. Ölçeğin ergen, genç yetişkin, yetişkin, dindar olan yetişkin gruplarında geliştirildiği göz önünde bulundurulduğunda bu çalışmada yer alan ergen grupları dışında kalan örneklemelerde de ölçek sınanabilir. Ayrıca bu çalışmada gerçekleştirilmemiş olan ölçüt geçerliği, alan yazında bulunan ilgili bir ölçek yardımı ile sınanabilir. Ayrıca ölçeğin güvenilirliğine ek bir katkı sağlamak açısından test tekrar test yöntemi ile yeni bir uygulama gerçekleştirilebilir.

EXTENDED ABSTRACT

**Investigation of Psychometric Properties of the
Generative Altruism Scale Turkish Form**

*

Gazanfer Anlı

Bursa Technical University

Altruism has become a concept that has been studied and cared about in recent years. Altruism is basically defined as the social behaviors that one performs for other individuals rather than himself (Rushton, 1980, p.8). Expanding this definition, Batson et al. (1981) states that in order for a behavior to be considered altruistic behavior, it should be done for the benefit of others, but not for reward, profit, or benefit, rather should be performed sincerely and voluntarily. In this respect, altruism differs from prosocial behaviors. Theorists argue that prosocial behavior is a broad concept that includes altruistic behaviors which contain actions without expectation of any reward, profit, popularity, but also helping behaviors with the expectation of reward, popularity and material (Campbell, 1998; Taylor, Peplau and Sears, 2006). Monroe (1994) defines altruism as a person's tendency to engage in a behavior that aims to benefit another person, even if it harms one's own welfare (p. 862). Monroe states that altruism has four critical components. Altruism should first include action, secondly, it should further enhance the welfare of others, thirdly, it should not diminish even if good intentional efforts have negative consequences for the recipient of the action, and lastly have the possibility of a slight decrease in the welfare of the person after performing the altruism (Monroe, 1994). Altruism involves the desire of individuals to give up wish, desire and valuable things for the sake of something and focus on helping people by using their own efforts, resources and expecting nothing in return (Waddell, 2006). Altruism is considered as one of the schemes in personality patterns. An altruistic personality may have supportive features and be selfless, swift, consistent, charitable and benevolent and may provide detailed answers and evaluations to others (Aydin, 1996).

Generative altruism is defined as the non-contradictory satisfaction of promoting the prosperity and/or success of other individuals (Seelig and

Rosof, 2001, p. 947). Such altruism (generative altruism) functions as an attitude and commitment to care for and help others without expecting any reward or direct benefit, in which case the main motivating element of altruism is the concept of compassion (Büssing et al., 2013). Compassion is a concept that involves emotional empathy for the afflicted or suffering individuals, the emotional response that triggers the urge to act, and then helps to alleviate the trouble and pain (Büssing et al., 2013).

A scale that measures generative altruism is not included in our literature. Therefore, it was decided to adapt the generative altruism scale developed by Büssing, Kerksieck, Günther, and Baumann (2013). Considering that this scale can be used in pre-adolescents, adolescents, young adults, adults and religious adult samples and consists of nine items, it is predicted that such a useful and comprehensive scale will contribute to the literature and experts.

The study was conducted with 386 students attending a secondary school and a high school in Istanbul. Confirmatory factor analysis and exploratory factor analysis were performed with the first research group (190 students) and confirmatory factor analysis and reliability analysis were performed with the second research group (196 students).

To determine the construct validity of the scale, confirmatory factor analysis was performed first. In this analysis, it was determined that, despite the modification suggestions (M1-M2 and M5-M6), the fit indices of the unidimensional factor structure were not within acceptable limits. ($\chi^2 / sd = 3.10$, $p < .001$, $RMSEA = .10$, $SRMR = .07$, $GFI = .91$, $CFI = 89$, $TLI = 85$). Since the confirmatory factor analysis performed in the first stage did not comply with the unidimensional factor structure, exploratory factor analysis was employed. In this analysis, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) value was examined and found to be .83. In addition, Barlett's Sphericity test ($\chi^2 = 535,820$, $p = .000$) showed that the data were suitable for factor analysis (Çokluk, Şekercioglu and Büyüköztürk, 2012). In the next step, principal components analysis was performed and Promax rotation technique was used since two different dimensions were obtained and the correlation between these dimensions was at high level. The first of these dimensions was recorded as Intentional Generative Altruism, consisting of four items, and the second as Unexpected Generative Altruism, which consisted of five items. The confirmatory factor analysis was performed for the testing

of this two-factor structure and it was showed that the model fit of the two-factor structure was acceptable ($\chi^2 / sd = 2.23$, $p < .001$, $RMSEA = .080$, $SRMR = .056$, $GFI = .94$, $CFI = .93$, $TLI = .91$). For the reliability analysis, the internal consistency coefficient of Cronbach alpha was examined and the Cronbach's alpha coefficient of the first dimension was .75, the Cronbach's alpha coefficient of the second dimension was .76, and the Cronbach's alpha coefficient of the whole scale was .82. In addition, the item-total correlations of the scale were between .47 and .62.

As a result, all of the above-mentioned findings reveal that the scale is a valid, reliable measurement tool. This scale consists of nine items and can be answered in a short time such as 2-3 minutes and it shows that this scale is a practical measuring tool. The scale is thought to be beneficial for field experts studying with common concepts such as helping behaviors, prosocial behaviors and altruism in our country.

It is necessary to make some suggestions for the future studies. Considering that the scale was developed in adolescent, young adult, adult and religious adult groups, it could be tested in these samples other than the adolescent group included in this study. Furthermore, the criterion validity which was not realized in this study can be tested with another related scale in the literature. Finally, a future application can be performed with the test-retest method to provide an additional contribution to the reliability of the scale.

Kaynakça / References

- Akbaba, S. (2001). Özgeçililik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Atatürk Üniversitesi Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 85-95.
- Aydın, B. (1996). Self concepts and 'I' schemes . *M.Ü. Atatürk Journal of Educational Sciences*, 8, 41-47.
- Batson, C. D., Duncan, B. D., Ackerman, P., Buckley, T., ve Birch, K. (1981). Is empathic emotion a source of altruistic motivation? *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(2), 290-302.
- Bekkers, R. (2006). Traditional and health-related philanthropy: The role of resources and personality. *Social Psychology Quarterly*, 69(4), 349-366.

- Ben-Ner, A., Putterman, L., Kong, F., ve Magan, D. (2004). Reciprocity in a two-part dictator game. *Journal of Economic Behavior ve Organization*, 53(3), 333-352.
- Büssing, A., Kerksieck, P., Günther, A., ve Baumann, K. (2013). Altruism in adolescents and young adults. validation of an instrument to measure generative altruism with structural equation modeling. *International Journal of Children's Spirituality*, 18(4), 335–350. doi:10.1080/1364436X.2013.849661
- Campbell, A. (1998). *Altruism and aggression*. Leicester: The British Psychological Society.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik. SPSS ve Lisrell uygulamaları*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Ersanlı, K., ve Doğru-Çabuker, N. (2015). Diğerkâmlık Ölçeğinin psikometrik özellikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(52), 43-53. DOI: 10.17755/esosder.70589
- Kurzban, R., Burton-Chellew, M. N., ve West, S. A. (2015). The evolution of altruism in humans. *Annual Review Of Psychology*, 66, 575-599.
- London, P. ve Bower, R. K. (1968). Altruism, extraversion, and mental illness. *The Journal of Social Psychology*, 76(1), 19-30.
- Marsh, H. W., Hau, K.T., Artelt, C., Baumert, J., ve Peschar, J. L. (2006). OECD's brief self-report measure of educational psychology's most useful affective constructs: Cross-cultural, psychometric comparisons across 25 countries. *International Journal of Testing*, 6(4), 311–360
- Monroe, K. R. (1994). A fat lady in a corset: Altruism and social theory. *American Journal of Political Science*, 38(4), 861-893.
- Rushton J. P. (1980) *Altruism, Socialization and Society*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Rushton, J. P., Chrisjohn, R. D. ve Fekken, G. C. (1981). The altruistic personality and self report altruism scale. *Person and Individual Differences*, 2, 293-302.
- Seelig, B. J., ve L. S. Rosof. 2001. Normal and pathological Altruism. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 49, 933–959.
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5. Baskı). Boston: Allyn and Bacon..
- Taylor, S. E., Peplau, L. A., ve Sears, D. O. (2006). *Social psychology*. (12thEd.), Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

- Tekeş, B., ve Hasta, D. (2015). Özgeçilik ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 3(6), 55-75.
- Ümmet, D., Ekşi, H. ve Otrar, M. (2013). Özgeçilik (alturizm) ölçeği geliştirme çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(26), 301-321.
- Waddell, J. T. (2006). *Servant leadership*. 25.06.2019 tarihinde http://www.regent.edu/acad/sls/publications/conference_proceedings/servant_leadership_roundtable/2006/pdf/waddell.pdf adresinden erişilmiştir.

Ekler

Üretken Özgeçilik Ölçeği Formu

	Lütfen hangi seçenek sizi en iyi tanımlıyorsa onu işaretleyiniz ve hiçbir maddede boş bırakmayınız. Lütfen olabildiğince dürüst olun. Doğru ya da yanlış cevap yoktur.	Asla	Bazen	Sıklıkla	Çok sık
1	Yoksul insanları gördüğümde onlara nasıl yardımcı olabileceğimi sorarım	0	1	2	3
2	Yoksul insanları gördüğümde onlara para veririm.	0	1	2	3
3	Yoksul insanları gördüğümde, onların sıkıntısını nasıl hafifleteceğimi ya da ihtiyaçlarını nasıl karşılayacağımı düşünürüm	0	1	2	3
4	Tanımadığım biri benden yardım istese ona hemen yardım ederim	0	1	2	3
5	Tanımadığım biri benden, benim için gerçekten önemli olan bir şeyi ödünç istese yine de ödünç veririm.	0	1	2	3
6	Para ve varlıklarımı yakın arkadaş çevremde olmayan kimselere bile ödünç veririm.	0	1	2	3
7	Bana doğrudan yararı olmadığında bile başkalarına yardım ederim.	0	1	2	3
8	Maddi eşyalarımın herkesin yararı için vazgeçebilirim.	0	1	2	3
9	Acı çeken birini gördüğümde acısını hafifletmek için yollar bulmaya çalışırım.	0	1	2	3

*Not1: 1, 2, 3 ve 9. maddeler "Amaçlı Üretken Özgeçilik"; 4, 5, 6, 7, 8. maddeler ise "Beklenmedik Üretken Özgeçilik" alt boyutunu temsil etmektedir.

**Not2: Bilimsel çalışmalarda kaynak gösterilmek şartıyla izin alınmadan kullanılabilir.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Anlı, G. (2019). Üretken özgeçilik ölçeği Türkçe formu'nun psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 728-742. DOI: 10.26466/opus.596715

Duygusal Zekâ Düzeyinin Çocuklarda Hastanede Yatmaya Bağlı Psikososyal Semptomlar Üzerindeki Etkisi

DOI: 10.26466/opus.556805

*

Müge Seval* - Aylin Kurt**

* Dr Öğr. Üyesi., Zonguldak Bülent Ecevit Üni., Sağlık Bilimleri Fakültesi, Zonguldak/ Türkiye

E-Posta: sevalmuge@gmail.com

ORCID: [0000-0003-1917-285X](https://orcid.org/0000-0003-1917-285X)

** Arş.Gör., Zonguldak Bülent Ecevit Üni., Sağlık Bilimleri Fakültesi, Merkez / Zonguldak/ Türkiye

E-Posta: aylinkurt67@gmail.com

ORCID: [0000-0002-5521-0828](https://orcid.org/0000-0002-5521-0828)

Öz

Bu çalışma, çocuklarda duygusal zekânın hastanede yatmaya bağlı psikososyal semptomlar üzerindeki etkisini incelemek amacıyla korelasyonel ilişkisel tarama modeli niteliğinde yapılmıştır. Araştırma, Zonguldak ilinde bir devlet hastanesinde Ocak-Nisan 2019 arasında çocuk servisinde yatan 11-12 yaşındaki 99 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Hastanede Yatan Çocuklar için Psikososyal Semptomları Tanılama Ölçeği" ve "Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği-Adölesan Kısa Formu" kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde istatistiksel analizler kullanılmıştır. Çocukların %42,4'si ve %57,6'sı erkekti. Çocukların %31,3'ünün beş gündür şikayetlerinin olduğu, tamamının akut bir nedenle hastaneye yattığı, %41,4'ünün yatışının üçünü günü olduğu tespit edilmiştir. Çocukların duygusal zekâ düzeylerinin orta düzeyde olduğu, hastaneye yatmaya bağlı psikososyal semptomlarının az olduğu tespit edilmiştir. Çocukların duygusal zekâ düzeyi arttıkça hastane ile ilgili anksiyete, regresyon umutsuzluk ve iletişim güçsüzlüğü gibi psikososyal semptomların görülme olasılığının azaldığı tespit edilmiştir. Şikayetlerin başlama zamanı arttıkça psikososyal semptomların görülme olasılığının da azaldığı, hastanede yatış günü uzadıkça psikososyal semptomların görülme olasılığının da arttığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Hastanede Yatan Çocuk, Psikososyal Yönler, Duygusal Zeka, Çocuk Hemşireliği*

The Effect of Emotional Intelligence Level on Psychosocial Symptoms Due to Hospitalization in Children

*

Abstract

This study was conducted to investigate the effect of emotional intelligence on psychosocial symptoms due to hospitalization in children as a correlational relational screening model. The study was carried out with 99 children aged 11-12 years who were in public hospital at Zonguldak between January-April 2019. "Personal Information Form", "Psychosocial Symptom Diagnosis Scale for Inpatient Children" and "Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Adolescent Short Form Adaptation" were used. 42,4% of the children were female and %57,6 were male. 31,3% of the children had complaints for five days, all of them were hospitalized for an acute reason, 41,4% were on the third day of hospitalization. The emotional intelligence levels of the children were moderate and the psychosocial symptoms were low. Psychosocial symptoms such as anxiety, regression, hopelessness and communication weakness were found to be decreased as the emotional intelligence level of the children increased. It has been determined that the probability of psychosocial symptoms decreases as the time of onset of complaints increases, and the probability of psychosocial symptoms increases as the hospitalization day increases.

Keywords: *Hospitalized Child, Psychosocial Aspects, Emotional Intelligence, Pediatric Nursing*

Giriş

Hastaneye yatmak çocuk için anksiyete yaratan ve medikal travmaya neden olan bir durumdur. Yabancı ortam ve kişiler, tıbbi tedavi ve girişimler, tıbbi cihaz ve aletler çocuklarda hastaneye yatışa karşı olumsuz tepki geliştirme ve tedaviye uyumsuzluk gibi davranışlara neden olabilmektedir (Akkavak ve Karabudak, 2019). Hastanede yatmaya bağlı olarak çocuklarda anksiyete, iletişim güçlüğü, umutsuzluk, öfke, regresyon, depresyon ve düşük benlik saygısı görülebilmektedir ve bu sorunlar psikososyal sorunlar olarak adlandırılmaktadır (Beytut, Bolışık, Solak, ve Seyfioğlu, 2009; Üstün, Erşan, Kelleci, ve Turgut, 2014). Olumsuz hastane deneyimi yaşayan çocuklarda taburculuk sonrasında yemek yememe, yabancı ortam veya kişilerden korkma, hastane korkusu gibi davranışlar da gelişmektedir (Başbakkal, Sönmez, ve Celasin, 2010).

Çocuklarda hastaneye yatmaya bağlı oluşan sorunlar ile ilgili yapılan çalışmalar çoğunlukla fiziksel ve psikolojik problemler (Beytut et al., 2009; Üstün et al., 2014) ve bu problemlerin çözümü için kullanılacak teknikler (Atay, Eras, ve Ertem, 2013) üzerine yoğunlaşmaktadır. Ancak çocuğun hastaneye yatışı olumsuz bir deneyim olarak bilinç altına itmemesi için, psikososyal sorunların belirtilerinin saptanması ile çocukların baş etme becerisi üzerine de durulması gerekmektedir. Baş etme becerisinin gelişimin destekleyen pek çok etken vardır. Duyguların farkında olabilmek ve onları kontrol edebilmek bu etkenlerden ikisidir ki, bu durum duygusal zekanın kontrolü altındadır. Bar-On'a göre duygusal zekâ; kişisel beceriler, kişiler arası beceriler, stres yönetimi, uyum ve genel ruh durumu konuları çerçevesinde tanımlanmaktadır (Bar-On, Brown, Kirkcaldy, ve Thome, 2000). Özellikle pre-adölesan ve adölesan dönemdeki çocuklar duygularını kontrol etmekte güçlük yaşamaktadır. Bu güçlük onların baş etme becerilerine de yansımaktadır. Duygusal zekâsı yüksek kişilerin; kendini yönlendirebilen, çevresindeki kişileri ve olan bitenleri anlayabilen, problem çözme yeteneği olan, karamsarlığa kapılmadan mevcut durumlardan zevk alan kişiler olduğu vurgulanmaktadır (Doğan ve Şahin, 2007; Turhan, 2018). Duygusal zeka çocukta bilişsel esnekliği destekleyen bir yapı oluşturur ki, bu da anksiyeteye baş etmeyi olumlu yönde desteklemektedir. Hastaneye yatma gibi olumsuz bir den-

eyim, duygusal zekanın devreye girmesi ile tükenme duygusundan kurtulup iyileşme ve iyi hissetme duygusuna dönüşmekte, bu bağlamda anksiyete ve tükenmeyi azaltıp, iyileşmeyi hızlandırdığı bildirilmektedir (Aslan ve Güzel, 2018; Turhan, 2018). Bu doğrultuda çocuklarda duygusal zekânın hastaneye yatmaya bağlı psikososyal semptomlar üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir.

Yapılan literatür taramasında, Türkiye’de çocuklarda hastaneye yatmaya ve tıbbi işlemlere bağlı psikososyal semptomların belirlenmesi (Başbakkal et al., 2010; Beytut et al., 2009; Gündüz et al., 2016) ve hemşirelerin yönetimi (Buyuk ve Bolisik, 2015; Canbulat, Inal, ve Sönmezer, 2014) ile ilgili araştırmalar yapıldığı görülmüştür. Ancak bu semptomların yönetiminde çocuk başkası tarafından ne kadar desteklense de çocuğun baş etme becerileri temeldir (Arslan, 2015). Çocuklarda duygusal zekâ ile ilgili yapılan araştırmaların ise duygusal zeka ile ebeveyn tutumları ve yaşam doyumu (Yalnızca Yıldırım & Cenkseven Önder, 2017), şiddet (Çelik, Gençoğlu, ve Kumcağız, 2016) ve bağımlılık (Sezen & Murat, 2018) ile ilişkisinin incelendiği görülmüştür. Çocuklarda duygusal zekâ ile hastaneye yatmaya bağlı psikososyal davranışlar arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Bu araştırma, duygusal zekânın çocuklarda hastanede yatmaya bağlı gelişen psikososyal belirtiler üzerindeki etkisini incelemek gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusundaki soruları şu şekildedir:

- Çocukların duygusal zeka düzeyleri nasıldır?
- Çocukların hastanede yatmaya bağlı psikososyal semptomlar ne düzeydedir?
- Çocuklarda duygusal zekânın hastanede yatmaya bağlı psikososyal semptomlar ile ilişkisi var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Tipi

Bu araştırma, korelasyonel ilişkiyel tarama modeli niteliğinde yapılmıştır. Tarama modelleri; bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma çeşididir (Karasar, 2000).

Araştırmanın Örnekleme

Araştırmanın evrenini Zonguldak il merkezinde bir devlet hastanesinde çocuk servisinde son bir yılda yatan 11-12 yaşlarındaki 132 çocuk hasta oluşturmuştur. Belirlenen bu evrenden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile randomizasyon yapılmadan gönüllü olan çocuklar örnekleme dahil edilmiştir. %5 kabul edilebilir hata ve %95 güven aralığı belirlendiğinde 08.01.2019-15.04.2019 tarihleri arasında yatan 11-12 yaşlardaki 99 çocuk örnekleme oluşturmuştur. Çocukların araştırma kapsamına alınma kriterleri:

- 11-12 yaşlarında olmak
- Hastanede yatıyor olmak
- Okuma ve yazma becerisine sahip olmak
- Görme ve konuşma engeli olmamak
- Araştırmaya katılmayı çocuğun ve ailesinin kabul etmesi

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında “Kişisel Bilgi Formu”, “Hastanede Yatan Çocuklar İçin Psikososyal Semptomları Tanılama Ölçeği” ve “Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği- Adölesan Kısa Formu” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından literatür bilgisi (Obaid, 2015; Üstün et al., 2014) ışığında hazırlanan Çocukların ve ebeveynlerinin yaş, eğitim düzeyi, çocuğun kaç gündür hastanede yattığı, şikayetlerinin ne kadar süredir olduğu ve daha önce hastane deneyiminin olup olmadığı sorgulandığı formdur.

Hastanede Yatan Çocuklar İçin Psikososyal Semptomları Tanılama Ölçeği (ÇPSTÖ): Üstün ve Kelleci (2012) tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenilirliği saptanan ölçek, hastanede yatan 6-12 yaş grubu çocuklar için psikososyal semptomları tanılama amacıyla oluşturulmuştur. İç tutarlık güvenilirliği Cronbach alfa katsayısı 0,90 olarak belirlenen ölçek, “Anksiyete”, “Umutsuzluk”, “İletişim Güçlüğü”, “Öfke ve Saldırganlık”, “Regresyon” alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçek puanının yüksek ol-

ması klinikte yatan çocuğun psikosozal sorunlarının olduğunu belirtmektedir (Üstün et al., 2014). Bu çalışmada ölçek için iç tutarlık güvenilirliği Cronbach alfa katsayısı 0,86 olarak tespit edilmiştir. Alt ölçeklerinin Cronbach alfa katsayısı “Anksiyete” için, “Umutsuzluk” için 0,83, “İletişim Güçlüğü” için 0,84, “Öfke ve Saldırganlık” için 0,82, “Regresyon” için 0,75 olarak tespit edilmiştir.

Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği- Adölesan Kısa Formu (TEIQue-ASF): 15 maddeden oluşan dört faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçeğin iç tutarlık güvenilirliği Cronbach alfa katsayısı 0,78; alt ölçeklerin iç tutarlık güvenilirliği Cronbach alfa katsayıları “Öznel iyi oluş” faktörü için 0,77, “Öz kontrol” için 0,70, “Sosyallik” için 0,69, “Duygusalılık” için 0,65 olarak bulunduğu bildirilmektedir (Ergin, 2017). Bu çalışmada ölçek için elde edilen iç tutarlık güvenilirliği Cronbach alfa katsayısı 0,83; alt ölçeklerin iç tutarlık güvenilirliği Cronbach alfa katsayıları “Öznel iyi oluş” faktörü için 0,79, “Öz kontrol” için 0,71, “Sosyallik” için 0,65, “Duygusalılık” için 0,69 olarak tespit edilmiştir.

Araştırmanın Uygulanması

Araştırma, araştırmacılar tarafından Ocak-Mayıs 2019 tarihleri arasında yapılmıştır. Araştırmaya alınan çocukların ve ailelerinin gönüllü katılımlarına önem verilmiştir. Veriler, hastanelerde çocukların ve ailelerin uygun olduğu zamanlarda araştırmacılar tarafından, yüz yüze görüşme tekniği ile toplanmıştır.

Araştırmanın Etiği

Araştırma için Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu’ndan (Tarih: 07/01/2917 ve Protokol no:468) onay ve araştırmanın yapıldığı kurumdan yazılı izinler alınmıştır. Araştırmaya alınan çocukların ve ailelerinin gönüllü katılımlarına önem verilmiştir. Çocuklara ve ailelere araştırmanın amacı anlatıldıktan sonra onayları (bilgilendirilmiş onay ilkesi) yazılı olarak alınmıştır. Araştırmaya katılan çocuklara ve ailelerine kendileri ile ilgili bilgilerin başkalarına anlatılmayacağına dair bilgilendirme yapılmıştır.

Verilerin Değerlendirilmesi

Sayısal değişkenlerin normal dağılıma uygunlukları Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Tanımlayıcı istatistiklerde, sayısal veriler için ortalama±standart sapma (minimum-maksimum) değerleri; kategorik yapıdaki veriler sayı ve yüzde olarak ifade edilmiştir. Sayısal değişkenler bakımından parametrik test varsayımları sağlanmadığından iki grubun karşılaştırılmasında Mann-Whitney U ve ilişki incelenirken Spearman's rho testi kullanılmıştır. Sonuçlar %95 güven aralığında değerlendirilmiş ve $p<0.05$ değeri anlamlı kabul edilmiştir.

Bulgular

Araştırmaya katılan çocukların sosyodemografik özellikleri ve hastanede yatma deneyimleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çocukların sosyodemografik özellikleri ve hastanede yatma deneyimleri (N=99)

Özellikler		n	%
Çocuğun yaşı	11	48	48,5
	12	51	51,5
Çocuğun cinsiyeti	Kız	42	42,4
	Erkek	57	57,6
Anne yaş	28-34	42	42,4
	35-40	42	42,4
	41-50	15	15,2
Anne eğitim	Okur-yazar değil	12	12,1
	Okur-yazar	3	3,0
	İlkokul	81	81,8
	Lise	3	3,0
	Üniversite	0	0,0
Baba yaş	35-40	66	66,7
	41-50	33	33,3
Baba eğitim	Okur-yazar değil	0	0,0
	Okur-yazar	6	6,1
	İlkokul	72	72,7
	Lise	12	12,1
	Üniversite	9	9,1

Kaç gündür şikayeti olduğu	3	8	8,1
	4	10	10,1
	5	31	31,3
	6	12	12,1
	7	20	20,2
	8	3	3,0
	14	2	2,0
	15	8	8,1
	25	5	5,1
Hastanede yatış günü	1.	7	7,1
	2.	28	28,3
	3.	41	41,4
	4.	9	9,1
	5.	5	5,1
	6.	9	9,1
Yatış deneyimi	İlk kez	26	26,3
	İki ve/veya daha fazla	73	73,7
Çocuğun sık hastalanma durumu	Evet	75	75,8
	Hayır	24	24,2

Tablo 2. Çocukların kullanılan ölçeklerden ve alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamalarının dağılımı (N=99)

		Ortalama ± SS	En Düşük Puan	En Yüksek Puan
Hastanede	Anksiyete	3,14±2,45	0	8
Yatan Çocuklar	Umutsuzluk	2,96±1,66	1	6
İçin Psikososyal	İletişim güçlüğü	2,56±1,45	0	5
Semptomları	Öfke ve saldırganlık	1,57±1,31	0	5
Tanılama Ölçeği	Regresyon	3,23±1,44	0	5
	Toplam Puan	13,48±6,70	2	24
Duygusal	Öznel iyi oluş	35,11±7,30	15	42
Zekâ Özelliği	Öznel kontrol	13,14±5,17	3	21
Ölçeği- Adölesan	Sosyallik	15,55±4,62	7	21
Kısa Formu	Duygusalılık	14,78±5,07	3	21
	Toplam Puan	78,59±16,03	42	101

Tablo 2'ye göre çocukların hastaneye yatmaya bağlı düşük düzeyde psikososyal semptomlar gösterdiği tespit edilmiştir. Çocukların duygusal zeka düzeylerinin orta düzeyde olduğu bulunmuştur (Tablo 2).

Tablo 3'te çocukların duygusal zeka düzeyleri ile hastanedeyken yaşadıkları psikososyal semptomlar arasındaki ilişkisi verilmiştir.

Tablo 3. Çocukların duygusal zeka düzeyleri ile hastanede yken yaşadıkları psikososyal semptomlar arasındaki ilişki (N=99)

Çocuklar Psikososyal Semptomları Tanılama Ölçeği	İçin Tanılama	Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği-Adölesan Kısa Formu										
		Öznel iyi oluş		Öznel kontrol		Sosyallik		Duygusalılık		Toplam		
		r	p	r	p	r	p	r	p	r	p	
Anksiyete	-	,067	-	,959	0,297	,003**	-0,059	,560	-0,023	,825		
		0,185		0,005								
Umutsuzluk	0,064	,526	0,039	,704	-	,001**	-0,116	,252	0,135	,183		
					0,340							
İletişim güçlüğü	0,025	,808	0,146	,148	-	,005**	-0,238	,018*	0,061	,548		
					0,281							
Öfke ve saldırganlık	-	,004	-	,647	0,026	,798	-0,237	,018*	-0,192	,057		
		0,284		0,047								
Regresyon	-	,062	-	,165	-	,000**	-0,212	,035*	-0,078	,440		
		0,188		0,141		0,494						
Toplam	-	0,251	0,002	0,983	-	,000**	-0,216	,032*	-0,015	,883		
		0,177				0,381						

** $p<0.01$ * $p<0.05$

Araştırmaya katılan çocukların duygusal zekâ düzeyleri ile hastanede yken yaşadıkları psikososyal semptomlar arasındaki ilişki incelendiğinde, öznel iyi oluş arttıkça öfke ve saldırganlığın azalığı, sosyallik ve duygusalılık arttıkça psikososyal semptomların da azaldığı tespit edilmiştir ($p<0.05$) (Tablo 3).

Tablo 4. Çocukların hasta olma sıklığı ve hastane deneyimine göre Hastanede Yatan Çocuklar İçin Psikososyal Semptomları Tanılama Ölçeği puan ortalamalarının karşılaştırılması

Hastaneye yatma deneyimi	Hastanede Yatan Çocuklar İçin Psikososyal Semptomları Tanılama Ölçeği					
	Anksiyete	Umutsuz- luk	İletişim güçlüğü	Öfke ve saldırganlık	Re- gresyon	Toplam
İlk kez	4,26±2,89 (0-8)	2,92±0,97 (1-5)	2,88±1,14 (1-4)	2,61±1,44 (0-5)	3,96±1,03 (2-5)	16,65±5,88 (6-24)
Birden fazla	2,73±2,16 (0-6)	2,98±1,85 (1-6)	2,45±1,54 (0-5)	1,20±1,05 (0-4)	2,97±1,48 (0-4)	12,35±6,65 (2-22)
U	-2,315	-0,666	-1,502	-4,487	-3,179	-2,945
p	,021**	,506	,133	,000**	,001**	,003**
Çocuğun sık hastalanma durumu						
Evet	2,80±2,16 (0-8)	2,93±1,85 (1-5)	2,48±1,53 (1-4)	1,25±1,07 (0-5)	3,02±1,49 (2-5)	12,49±6,61 (6-24)
Hayır	4,20±3,00 (0-6)	3,08±0,82 (1-6)	2,83±1,16 (0-5)	2,58±1,50 (0-4)	3,87±1,03 (0-4)	16,58±6,12 (2-22)
U	-1,976	-1,326	-1,178	-3,981	-2,483	-2,774
p	,048**	,185	,239	,000**	,013**	,006**

** $p<0.01$ * $p<0.05$ U: Mann Whitney U testi

Araştırmaya katılan çocukların hasta olma sıklığı ve hastane deneyimine göre ÇPSTÖ ve alt boyutlarının puan ortalamalarının karşılaştırılması incelendiğinde;

- Çocukların sık hasta olup olmadığına göre ÇPSTÖ alt boyutlarından aldıkları puanlar karşılaştırıldığında; anksiyete (U:-1,976; p:;048), öfke ve saldırganlık (U:-3,981; p:;000), regresyon (U:-2,483; p:;013) alt boyutu ve ölçekten alınan toplam puan (U:-2,774; p:;006) ile arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır (Tablo 2).
- Çocukların hastaneye yatma deneyimine göre ÇPSTÖ alt boyutlarından aldıkları puanlar karşılaştırıldığında; anksiyete (U:-2,315; p:;021), iletişim güçlüğü (U:-1,502; p:;133), öfke ve saldırganlık (U:-4,487; p:;000), regresyon (U:-3,179; p:;001) alt boyutu ve ölçekten alınan toplam puan (U:-2,945; p:;003) ile arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır (Tablo 4).

Tablo 5. Çocukların bazı özellikleri ile Hastanede Yatan Çocuklar İçin Psikososyal Semptomları Tanılama Ölçeği arasındaki ilişki (N=99)

Hastanede Yatan Çocuklar İçin Psikososyal Semptomları Tanılama Ölçeği	Şikayetlerin başlama zamanı		Hastanede yatış günü	
	r	p	r	p
Anksiyete	0,177	,079	-0,146	,150
Umutsuzluk	0,259	,010**	-0,137	,176
İletişim güçlüğü	0,453	,000**	-0,027	,789
Öfke ve saldırganlık	0,198	,049*	-0,164	,104
Regresyon	-0,048	,634	-0,205	,042*
Toplam Puan	0,251	,012*	-0,168	,097

** p<0.01 * p< 0.05

Araştırmaya katılan çocukların şikayetlerinin başlama zamanı ile ÇPSTÖ'den aldıkları puanlar arasındaki ilişkisi incelendiğinde; çocukların şikayetlerinin başlama süresi arttığında umutsuzluk, iletişim güçlüğü, öfke ve saldırganlık ve genel olarak psikososyal semptomların da arttığı tespit edilmiştir. Hastaneye yatma süresi arttıkça regresyonun azaldığı bulunmuştur.

Tartışma

Hastanede yatmaya bağlı psikolojik semptomlar çocukların hem mevcut hem de sonraki hastane ve taburcluk sonrası deneyimlerini olumsuz yönde etkileyen faktörlerdir (Başbakkal et al., 2010; Bsiri-Moghaddam, Basiri-Moghaddam, Sadeghmoghaddam, and Ahmadi, 2011; Üstün et al., 2014). Bu nedenle bu semptomların neler olduğu ve çocukları ne derece etiklediğinin incelenmesi gerekmektedir. Bu araştırmaya alınan çocukların hastanede yatmaya bağlı psikolojik semptomları tanılama ölçeğinden elde edilen puanların ortalamasının altında ($13,48 \pm 6,70$) olduğu yani hafif düzeyde psikososyal semptom yaşadıkları tespit edilmiştir. Benzer şekilde Üstün ve ark. (2014) yaptıkları çalışmada çocukların hastaneye yatmaya bağlı psikososyal semptom puan ortlamalarını $14,2 \pm 9,63$ olarak tespit edildiği belirtilmektedir.

Bu araştırma; duygu ve hedeflerini belirleyebilme, baskı ve anksiyete karşı kendini kontrol edebilme, kendi ve başkalarının hissettiğini anlayabilme gibi özellikleri içinde barındıran kavram olan duygusal zekânın çocuklarda hastaneye yatmaya bağlı psikososyal semptomların yönetiminde etkili olabileceği düşünülerek planlanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların “öznel iyi oluş” puanları arttıkça öfke ve saldırganlığının azaldığı bulunmuştur. Benzer şekilde duygusallığın arttıkça iletişim güçlüğü, öfke ve saldırganlık, regresyonun azaldığı tespit edilmiştir. Çünkü duygusal zekânın çocuğun kendini gerçekleştirebildiği ölçüde artış gösteren bir yapısı vardır ve ani gelişen durumlar ile kolay ve daha etkili baş etmeyi sağlamaktadır (Turhan, 2018). Bu araştırmadaki çocukların tümünün akut bir neden ile hastanede yatmaktadır. Bu durum yoğun stres nedenidir ve etkili baş etmeyi gerektirir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda kendi içsel durumlarını fark edebilen ve duygularını ifade ederken sıkıntı yaşamayan çocukların daha az psikososyal semptom yaşadığı görülmektedir. Bu veriyi destekler nitelikte Güven ve Özkara (2016) ortaokul yedinci sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerde duygusal zeka düzeylerinin stres yönetiminde etkili olduğunu bildirmektedir.

Araştırmada çocukların sosyalliğinin arttıkça umutsuzluk, iletişim güçsüzlüğü ve regresyon gibi psikososyal semptomlarının azaldığı tespit edilmiştir. Bu beklenen bir durumdur. Çevresi ile olumlu ve rahat ilişki kurmak, başkalarının desteği ile mevcut durumla baş etmesine yardımcı

olarak daha iyiye ulaşmak için olumlu duygu duruma sahip olmaya yardımcı olmaktadır (Turhan, 2018). Ancak araştırmada çocukların sosyalliğinin arttıkça anksiyete düzeylerinin de arttığı bulunmuştur. Bunun nedeni olarak araştırmaya dâhil edilen çocukların hastaneye yatış nedenlerinin akut bir neden olmasıyla ilişkilendirilmiştir. Çünkü çocukların bireysel alanından çıkarak hastane gibi rutinlerini değiştiren bir ortama girmeleri anksiyeteyi arttırıcı bir faktördür (Bsiri-Moghaddam et al., 2011).

Çocukların hastane ile ilgili duygu ve düşünceleri önceki hastane deneyimleri ile şekillenmektedir. Kötü hastane deneyimi olan hastaneye yatmaya yönelik yoğun anksiyete yaşarken, iyi deneyimi olanlar daha rahat olabilirler (Gündüz et al., 2016; Rokach, 2016). Ancak ilk kez hastaneye yatan çocukların daha önce deneyimi olmadığından ortam ve kişiler yabancı gelmektedir (Cimete, 2013). Üstün ve ark. (2014) iki ve daha fazla hastaneye yatma öyküsü olan çocukların daha fazla hastaneye yatmaya bağlı psikososyal semptom yaşadığını belirtmektedir. Maraşuna ve Eroğlu (2013) ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada çocukların daha önce hastanede bulunması hastanede yatmaya bağlı anksiyete üzerinde etkili olmadığını bildirmektedir. Bu araştırmada, genel literatüre benzer Maraşuna ve Eroğlu (2013) ve Üstün ve ark. (2014)'na zıt şekilde hastaneye ilk kez yatan çocuklarda özellikle anksiyetenin daha yoğun yaşandığı tespit edilmiştir. İlk kez yaşanan deneyimlerin daha fazla bilinmeyi içinde barındırması açısından daha yoğun anksiyete yol açtığı düşünülmektedir.

Obaid (2015) hastaneye yatmaya bağlı psikososyal semptomları etkileyen en önemli faktörün hastaneye yatma sıklığı ve hastane kalma süresi olarak bildirmektedir. Üstün ve ark. (2014) uzun süredir hastalık semptomları yaşayan çocukların daha fazla hastaneye yatmaya bağlı psikososyal semptom yaşadığını belirtmektedir. Maraşuna ve Eroğlu (2013) ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada hastanede bulunma sürelerinin hastanede yatmaya bağlı anksiyete üzerinde etkili olmadığını bildirmektedir. Bu araştırmada Maraşuna ve Eroğlu (2013) zıt Obaid (2015) ve Üstün ve ark. (2014) benzer şekilde çocukların hastalıkları ile ilgili şikâyetinin olduğu gün sayısı ve hastanede yatış günü arttıkça psikososyal semptomların daha fazla görüldüğü tespit edilmiştir. Bu araştırmanın örneklemini başarının ve sosyalleşmenin önemsendiği preadölesan dönemdeki çocuklar oluşturmaktadır. Bu yaş grubu için okula gitmek bir sosyalleşme yoludur.

Arkadaşlarından uzak kalmaları sosyal etkileşimlerinin kesintiye uğramasına neden olabilmektedir. Akademik başarısı yüksek bir çocuğun hastaneye yatması derslerinden geri kalma ve hatta başarısız olma risklerini beraberinde getirebilmektedir. Her iki durum karşısında çocuğun yaşadığı kaygının psikososyal sorunların ortaya çıkmasının tetikleyebileceği düşünülmektedir.

Hastaneye yatmak, özellikle 11-12 yaşlarındaki çocuklar için onların özerkliğini baltalayan bir durumdur (Cimete, 2013; Parlaz, Tekgül, Karademirci, and Öngel, 2012; Törüner and Büyükgönenç, 2012). Bu araştırmada elde edilen bulgulardan özerkliğini kaybeden ve kısıtlanan çocukların anksiyetesini öfkelenerek ve saldırarak gösterdikleri ya da bu durumla baş edebilmek ve kendisini daha güvende hissetmek amacıyla regresyonun ortaya çıktığı görülmektedir. Araştırmaya alınan çocukların preadolesan dönemde olup, kimlik gelişimi çabaları içinde kendini kanıtama çabaları ön plana geçmektedir. Hastane ortamındaki sirkülasyon ve teşhis ve tedavi işlemleri sırasında ortaya çıkan kısıtlamalar çocuk tarafından özerkliğine yöneltilmiş bir tehdit olarak algılanabilmektedir (Crnkoviæ, Divèiæ, Rotim, and Èoriæ, 2009; Rokach, 2016). Tehditle mücadele etmek için çocukların uygun olmayan başa çıkma yöntemleri olan öfke patlamaları ve saldırganlığı kullandığı düşünülmektedir.

Sonuç

Elde edilen bulgular doğrultusunda, çocuklarda duygusal zekânın hastaneye yatmaya bağlı psikososyal semptomlar üzerinde olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir. Çocukların duygusal zekâ düzeyi arttıkça hastane ile ilgili anksiyete, regresyon umutsuzluk ve iletişim güçsüzlüğünün görülme olasılığının azaldığı tespit edilmiştir. Bu sonuç doğrultusunda çocukların kendi ve başkalarının hissettiklerini anlaması, stresli durumlar ile baş edebilmesi ve çevresiyle olumlu ilişkiler kurabilmesi amacıyla duygusal zekâ gelişimlerini destekleyecek girişimlerin incelendiği ve uygulandığı araştırmalara ihtiyaç vardır. Ayrıca daha küçük yaşlardaki çocuklar için duygusal zekâ ile hastaneye yatmaya bağlı psikososyal semptomlar arasındaki ilişkinin incelenmesi de önerilmektedir.

Bu araştırma, çalışmanın yürütüldüğü hastanede belirtilen tarihlerde çocuk servisine yatan 11-12 yaşlarındaki çocuklar ile sınırlıdır. Hastanede

Yatan Çocuklar İçin Psikososyal Semptomları Tanılama Ölçeği'nin kapsadığı yaş grubu ile Duygusal Zeka Özelliği Ölçeği- Adölesan Kısa Formu ile 11-12 yaş aralığında keşismekteydi. Yaş değişkeni bu araştırmanın en önemli sınırlılığıdır.

EXTENDED ABSTRACT

**The Effect of Emotional Intelligence Level on
Psychosocial Symptoms Due to Hospitalization in
Children**

*

Müge Seval – Aylin Kurt
Zonguldak Bülent Ecevit University

Hospitalization is a condition that creates anxiety for the child and causes medical trauma. Foreign environment and people, medical treatment and interventions, medical devices and instruments may cause behaviors such as adverse reactions to hospitalization and non-compliance with treatment. Depending on the hospitalization, anxiety, communication difficulties, hopelessness, anger, regression, depression and low self-esteem can be seen in children and these problems are called psychosocial problems. This study aimed to investigate the effect of emotional intelligence on psychosocial symptoms due to hospitalization in children.

Studies on problems related to hospitalization in children mostly focus on physical and psychological problems and techniques that can be used to solve these problems. However, in order for the child not to push hospitalization into the subconscious as a negative experience, it is necessary to focus on the ability of the children to cope with the symptoms of psychosocial problems. There are many factors that support the development of coping skills. Being aware of emotions and controlling them are two of these factors, which are under the control of emotional intelligence.

People with high emotional intelligence; it is emphasized that the people who can direct themselves, understand the people around and what is going on, have the ability to solve problems and enjoy the current situations without being pessimistic. The emotional intelligence forms a structure that promotes cognitive flexibility in the child, which positively supports coping with anxiety. A negative experience such as hospitalization, emotional intelligence is released from the sense of exhaustion and recovery and feeling the feeling of well-being, in this

context, anxiety and exhaustion is reported to accelerate recovery. From this knowledge, the emotional intelligence is thought to be effective on psycho-social symptoms in children who are hospitalized. The aim of this study was to investigate the effect of emotional intelligence on psychosocial symptoms in children. The research questions identified for this general purpose are as follows:

- What are the emotional intelligence levels of the children included in the research?
- What is the level of psychosocial symptoms of hospitalized children in the study?
- Is there any relationship between emotional intelligence and psychosocial symptoms related to hospitalization in children?

The study was carried out analytically with 99 children aged 11-12 years who were in the hospital between January-April 2019. “Child Information Form”, “Psychosocial Symptom Diagnosis Scale for Inpatient Children (PSDCIC)” and “Trait Emotional Intelligence Questionnaire–Adolescent Short Form Adaptation (TEIQue-ASF)” were used. For this study, written approval was obtained from the Zonguldak Bülent Ecevit University Human Research Ethics Committee (Date: 07/01/2017 and Protocol no: 468) and from the institution where the research was conducted. Voluntary participation of children and their families was given importance. After the purpose of the study was explained to the children and families, their approvals (informed consent policy) were received in writing. It was explained that the information about the children and their families will be kept confidential. The conformity of the numerical variables to the normal distribution was examined with the Kolmogorov-Smirnov test. In descriptive statistics, mean \pm standard deviation (minimum-maximum) values for numerical data; The categorical data are expressed as numbers and percentages. Since the parametric test assumptions were not obtained in terms of numerical variables, Mann-Whitney U and Sperman’s rho test were used to compare the two groups. The results were evaluated with a 95% confidence interval and $p < 0.05$ was considered significant.

It has been found that 42,4% of the children were female and %57,6 were male. 31,3% of the children had complaints for five days, all of them

were hospitalized for an acute reason, 41,4% were on the 3rd day of hospitalization. The emotional intelligence levels of the children were moderate (78,59±16,03) and the psychosocial symptoms were low (13,48±6,70). There was a positive correlation between TEIQue-ASF sociability and anxiety ($r = 0,297$; $p=,003$). There were negative correlations between TEIQue-ASF sociability and communication difficulties ($r = -0,281$; $p =,005$), sensuality ($r = -0,238$; $p=,018$), and regression ($r =-0,212$; $p=,035$). Negative correlations were found between PSDCIC total score and sociability ($r = -0,381$; $p=,000$) and emotionality ($r=-0,216$; $p=,032$).

According to the findings, emotional intelligence has a positive effect on psychosocial symptoms due to hospitalization in children. As the emotional intelligence level of the children increased, the probability of hospital anxiety, regression hopelessness and communication weakness decreased. In the line with this result, it is necessary to investigate the studies that will support the emotional intelligence development in order to enable the children to understand their own and others' feelings, to cope with stressful situations and to establish positive relations with the environment. It is also recommended to examine the relationship between emotional intelligence and hospitalization-related psychosocial symptoms for younger children.

Kaynakça / References

- Akkavak, D. T., ve Karabudak, S. S. (2019). Hastanede Yatan okul çağı çocukların hemşireyi ve hastaneyi algılama durumlarının incelenmesi. *DEUHFED*, 12(1), 46–56.
- Arslan, G. (2015). Ergenlerde psikolojik sağlamlık: Bireysel koruyucu faktörlerin rolü. *Türk Psikolojik ve Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi*, 5(44), 73–82.
- Aslan, Ş., ve Güzel, Ş. (2018). Duygusal zeka , problem odaklı stresle başa çıkma , İyileşme ve duygusal tükenme ilişkileri. *Journal of Administrative Sciences*, 16(31), 59–82.
- Atay, G., Eras, Z., ve Ertem, I. (2013). Çocuk hastaların hastane yatışları sırasında gelişimlerinin desteklenmesi. *Çocuk Dergisi*, 11(1), 1–4. <http://doi.org/10.5222/j.child.2011.001>

- Bar-On, R., Brown, J. M., Kirkcaldy, B. D., ve Thome, E. P. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress ; an application of the Emotional Quotient Inventory. *Personality and Individual Differences*, 28, 1107–1118.
- Başbakkal, Z., Sönmez, S., ve Celasin, N. Ş. (2010). 3-6 Yaş grubu çocuğun akut bir hastalık nedeniyle hastaneye yatışa karşı davranışsal tepkilerinin belirlenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 456–467.
- Beytut, E. N., Bolışık, B., Solak, U., ve Seyfioğlu, U. (2009). Çocuklarda hastaneye yatma etkilerinin projektif yöntem olan resim çizme yoluyla incelenmesi. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 2(3), 35–44.
- Bsiri-Moghaddam, K., Basiri-Moghaddam, M., Sadeghmoghaddam, L., ve Ahmadi, F. (2011). The concept of hospitalization of children from the view point of parents and children. *Iranian Journal of Pediatrics*, 21(2), 201–208.
- Buyuk, E. T., ve Bolisik, B. (2015). The Effect of Preoperative Training and therapeutic play on children 's anxiety, fear, and pain. *Journal of Pediatric Surgical Nursing*, 4(2), 78–85. <http://doi.org/10.1097/JPS.0000000000000060>
- Canbulat, N., Inal, S., ve Sönmezer, H. (2014). Efficacy of distraction methods on procedural pain and anxiety by applying distraction cards and kaleidoscope in children. *Asian Nurs Res (Korean Soc Nurs Sci)*, 8, 23–28. <http://doi.org/10.1016/j.anr.2013.12.001>
- Cimete, G. (2013). *Çocuk, hastalık ve hastane ortamı.* (Z. Conk, Z. Başbakkal, H. B. Yılmaz, ve B. Bolışık, Eds.). Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Crnkoviæ, M., Divèia, B., Rotim, Z., ve Èoria, J. (2009). Emotions and experiences of hospitalized school age patients. *Acta Clinica Croatica*, 48(2), 125–135.
- Çelik, S. B., Gençoğlu, C., ve Kumcağız, H. (2016). Ergenlerde şiddet eğiliminin yordayıcısı olarak duygusal zeka. *KEFAD*, 17(3), 121–134.
- Doğan, S., ve Şahin, F. (2007). Duygusal zekâ: Tarihsel gelişimi ve örgütler için önemine kavramsal bir bakış. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 231–252.
- Ergin, E. (2017). *Duygusal zeka özelliği ölçeği-Adölesan Kısa Formu'nun uyarlama çalışması.* Yüksek Lisans Tezi. YÖK Tez Merkezi. (Tez no: 492991).

- Gündüz, S., Yüksel, S., Aydeniz, G. E., Aydoğan, R. N., Türksöy, H., Dikme, İ. B., ve Efendiler, İ. (2016). Çocuklarda hastane korkusunu etkileyen faktörler. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 56, 161–168.
- Güven, M., ve Özkara, F. Ç. (2016). Ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ve duygusal zekaya ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(42), 1247–1257.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi* (10th ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Maraşuna, O. A., ve Eroğlu, K. (2013). Ortaokul öğrencilerinin tıbbi işlem korkuları ve etkileyen faktörler. *Güncel Pediatri*, 11(1), 13–22. <http://doi.org/10.4274/Jcp.11.03>
- Obaid, K. B. (2015). Psychosocial impact of hospitalization on III children in pediatric oncology wards. *IOSR Journal of Nursing and Health Science*, 4(3), 72–78. <http://doi.org/10.9790/1959-04357278>
- Parlaz, E. A., Tekgül, N., Karademirci, E., ve Öngel, K. (2012). Ergenlik dönemi: Fiziksel büyüme, psikolojik ve sosyal gelişim süreci. *Turkish Family Physician*, 3(2), 10–16. <http://doi.org/10.1097/ICO.0000000000001500>
- Rokach, A. (2016). Psychological, emotional and physical experiences of hospitalized children. *Clinical Case Reports and Reviews*, 2(4), 399–401. <http://doi.org/10.15761/ccrr.1000227>
- Sezen, M. F., ve Murat, M. (2018). Ergenlerde Akran zorbalığı, internet bağımlılığı ve duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 160–182. <http://doi.org/10.26466/opus.476629>
- Törüner, E. K., ve Büyükgönenç, L. (Ed.). (2012). *Hastanede yatan çocuk*. Amasya: Göktüğ Yayınçılık.
- Turhan, N. (2018). *Duyguların psikolojisi ve duygusal zeka* (22nd ed.). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Üstün, G., Erşan, E. E., Kelleci, M., ve Turgut, H. (2014). Hastanede yatan çocuklarda psikososyal semptomların bazı incelenmesi değişkenler açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Tıp Dergisi*, 36, 25–33.
- Yalnızca-Yıldırım, S., ve Cenkseven-Önder, F. (2017). Emotional intelligence and parental attitudes as predictors of high school students' life satisfaction. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(1), 88–104. <http://doi.org/10.15345/iojes.2018.01.009>

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Seval, M. ve Kurt, A. (2019). Duygusal zekâ düzeyinin çocuklarda hastanede yatmaya bağlı psikososyal semptomlar üzerindeki etkisi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 743-762. DOI: 10.26466/opus.556805

Sağlık Profesyonellerinin İletişimsel Sorunlarının Belirlenmesi

DOI: 10.26466/opus.554989

*

Rıdvan Küçükali* - Rahman Çakır** - Hamide Nur Çevik Özdemir***

* Doç. Dr. Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Erzurum / Türkiye

E-Posta: ridvankucukali@atauni.edu.tr

ORCID: [0000-0001-7254-3723](https://orcid.org/0000-0001-7254-3723)

** Dr. Öğr. Üyesi, Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Giresun/ Türkiye

E-Posta: rahman.cakir@giresun.edu.tr

ORCID: [0000-0003-1752-3855](https://orcid.org/0000-0003-1752-3855)

*** Arş.Gör.Dr., Afyonkarahisar Sağlık Bilimleri Üni. Sağlık Bilimleri Fak.Afyonkarahisar /Türkiye

E-Posta: hnurcevik@aku.edu.tr

ORCID: [0000-0002-1199-8801](https://orcid.org/0000-0002-1199-8801)

Öz

Sağlık alanında nitelikli hizmetin sunulabilmesi, onu sunan sağlık çalışanlarının profesyonel tutumlarına ve iletişim yeteneklerine bağlıdır. Bu araştırmanın amacı, sağlık profesyonellerinin yaşadıkları iletişim sorunlarının ortaya konmasıdır. Araştırmada hekim-hemşire iletişimi üzerine nitel bir ön çalışma yapılmıştır. Çalışmanın evrenini Erzurum ilindeki bir devlet hastanesinde görev yapan sağlık profesyonelleri oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüte dayalı örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Bu doğrultuda 21 hekim ve 21 hemşire (toplamda 42 katılımcı) ile yüz yüze görüşme yapılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Veri doygunluğu sağlanana kadar görüşmelere devam edilmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerin transkripti yapıp, tema ve alt temalar belirlenmiştir. Sağlık profesyonelleri ile yapılan görüşmeler altı tema üzerine kurgulanmıştır. Bu temalar klinik ortamda yaşanan iletişim sorunları, iletişim sorunlarının kaynağı, iletişim sorunlarının nedeni, iletişimde kullanılan hitap biçimleri, sağlıklı iletişim kurulmasında etkili olan faktörler, ideal hekim, hemşire iletişimi başlıklarından oluşmaktadır. Araştırma sonuçları hekim ve hemşirelerin ekip içerisinde iletişim sorunları yaşadıklarını, sağlık ekibi içerisinde istedik düzeyde etkili iletişimin sağlanamadığını göstermektedir. Ayrıca kişilerin bireysel ve mesleki özelliklerinin de iletişim üzerinde etkili bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İletişim, Sağlık profesyoneli, İletişim sorunları

Determination of Communicative Problems of Health Professionals

*

Abstract

The provision of qualified services in the field of health depends on the professional attitudes and communication skills of the health care providers. The aim of this study is to reveal the communication problems experienced by health professionals. A qualitative preliminary study was conducted on physician-nurse communication. The population of the study consists of health professionals working in a state hospital in Erzurum. The sample group was determined by criterion based sampling technique. In this direction, 21 physicians and 21 nurses (42 participants in total) were interviewed face to face. Semi-structured interview technique was used to collect the research data. The interviews were continued until the data saturation was achieved. Transcripts of the interviews with the participants were made and the themes and sub-themes were determined. Interviews with health professionals are based on six themes. These themes consist of communication problems experienced in the clinical setting, the source of communication problems, the causes of communication problems, the forms of addressing used in communication, the factors effective in establishing healthy communication, ideal physician and nurse communication. The results of the research indicate that physicians and nurses have communication problems in the team and that effective communication cannot be achieved within the health team. In addition, it was concluded that the individual and professional characteristics of the individuals were an effective factor on communication.

Keywords: Communication, Health professional, Communication problems

Giriş

İletişim, sosyal bir varlık olan insanın temel gereksinimlerinden biri olup, insanoğlunun olduğu her yerde varlığını sürdüren bir süreçtir (Öztürk Çiftetepe ve Dağdeviren, 2018; İplikçi, 2015; Yüksel, 2016). Brownell'e göre iletişim: "bir şeyin sembeler aracılığıyla sembollere dönüştürülerek bir kişiden diğerine iletilmesi sürecidir" (akt. Yengin, 1996).

İletişim sadece insan hayatı için önemli bir kavram olmayıp sağlık hizmetlerindeki sağlık ekibinin de vazgeçilmezleri arasındadır (Atilla, Oksay ve Erdem, 2012; İplikçi, 2015). Son yıllarda sağlık alanında "sağlık iletişimi" kavramı giderek popülerlik ve önem kazanmaya başlamıştır. Sağlık iletişiminin bir disiplin olarak ortaya çıkması 1970'li yıllara dayanmaktadır. Konu alanıyla ilgili ilk çalışma Amerika Birleşik Devletleri'nde International Communication Association (ICA) tarafından 1972 yılında yapılmıştır (Rogers, 1994). İlk zamanlarda sağlık hizmetinin gerçekleşme sürecinde kişilerin veya medya çalışanlarının bilgilendirilmesi, kaynak sağlanması olarak görülmüştür. Ancak günümüzde sağlık iletişiminin kavramsal yapısı genişleyerek; toplulukları, kişileri, sağlık uzmanlarını ve toplumu desteklemek amacıyla sağlıkla ilgili bilgileri paylaşarak bireyleri etkilemeyi, onları iletişime dahil etmeyi hedefleyen çok boyutlu ve disiplinler arası bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir (Şengün, 2016). Başka bir ifadeyle sağlıkta iletişim "hasta, hasta yakını, gruplar ve sağlık profesyonelleriyle oluşan iletişim" olarak değerlendirilmektedir (Kılıç, 2014; Parlayan ve Dökme, 2016).

İletişim sürecinin açıklanmasında pek çok model geliştirilmiştir. Skills Model (yetenekler modeli) bunlardan biri olup, iletişimin çift yönlü olduğunu ortaya koymaktadır. Hedef, kaynak, ortam ve dolaylı faktörler iletişim sürecini etkileyen unsurlardır. Bu unsurlardan herhangi birinin hatalı olması başarısız iletişim kurulmasına neden olmaktadır (Çağırıcı ve Yeğenoğlu, 2007; Mandy ve Gard, 2000). Sağlık iletişimindeki kavramsal çerçeve de temel iletişim modelleri esas alınarak yapılandırılmıştır. Sağlık iletişiminin "kaynak" ve "alıcıları" sağlık alanında hizmet veren ve alan kişilerdir (sağlık profesyonelleri, hasta bakıcı, hasta, hasta yakını vb.). Ayrıca sağlık iletişiminin içsel ve bireyler arası iletişim boyutları vardır. İçsel iletişim biçimi, sağlık alanındaki kişileri motive eden, güdüleyen konu-

mayı ifade ederken, hizmet veren ve hizmet alan kişiler arasındaki karşılıklı iletişim biçimi de bireyler arası iletişimi ifade etmektedir (Yüksel, 2016).

Sağlık hizmetlerinde insan ile iç içe olan sağlık profesyonellerinin hastayla, hasta yakınlarıyla ve çalışma ekibiyle etkili iletişim kurabilmeleri gerekir (Öztürk Çiftetepe ve Dağdeviren, 2018). Çünkü sağlık alanında nitelikli hizmetin sunulabilmesi, uzmanlaşmış sağlık profesyonellerinin varlığı ve bu profesyonellerin birbirleri ile iletişim içinde olması ile mümkündür. İyi bir sağlık hizmeti onu sunan sağlık çalışanlarının profesyonel tutumlarına ve iletişim yeteneklerine bağlıdır. Bu da birbiriyle iyi iletişim kuran ortak çalışma arkadaşlarıyla gerçekleşir. Ekip iletişiminin yetersizliği tanı ve tedavi işlemlerinde gecikmeye, karışıklığa, tıbbi uygulamalarda hatalara ve hizmet kalitesinde azalmaya neden olabilmektedir (Atilla ve diğerleri, 2012; Baykal ve diğerleri, 2011; Ulusoy ve Tokgöz, 2009; Öztürk Çiftetepe ve Dağdeviren, 2018). Bu nedenle sağlık profesyonellerinin sağlıklı ve etkili iletişim becerilerine sahip olmaları beklenir (Kee, Khoo, Lim ve Koh, 2018; Öztürk Çiftetepe ve Dağdeviren, 2018).

Sağlık hizmeti sunulurken hekim-hemşire arasındaki iletişim sürecinde iletişimin niteliği, ekip dinamiği ve kişilerarası ilişkiler kilit rol oynar (Soysal, Yağar, Koz ve Tunç, 2016; Atilla ve diğerleri, 2012). Bu faktörler ekip arasındaki dinamizmin ve verimin artmasını sağlamakta, iş akışını da kolaylaştırmaktadır. Sağlık profesyonellerinin memnuniyeti, motivasyonu, iş tatmini, ekip uyumu hekim-hemşire iletişiminden etkilenen unsurlar arasında yer alır (Soysal ve diğerleri, 2016; Atilla ve diğerleri, 2012). Bunlardan farklı olarak sağlık profesyonellerinin kişisel algıları, kurumsal statüleri, mesleki bakış açıları, çalışma saatlerinin yoğunluğu ve fazla iş yükü ise iletişim sorunlarına yol açabilen diğer faktörlerdir (Arık ve Turunç, 2016). Sağlık ekibinin birbirine bağlılıkları ve birbirleriyle kurdukları iletişim, karşılaşılabilecek sorunların azalmasında ve performansın artmasında etkili olmaktadır. Ekip içerisindeki etkili ve kaliteli iletişim kanalları biz duygusunu geliştirerek aynı zamanda örgütsel bağlılığı da artırmaktadır (Küçükali, 2018).

Sağlık hizmeti sunulurken sağlık profesyonellerinin kendi aralarında kurdukları iletişimin yanı sıra hastalarla kurdukları iletişimde sağlık ekibi ve sağlık kurumu için önemlidir. Çünkü hasta olan kişi duygu ve düşüncelerini karşısındaki sağlık çalışanına rahatlıkla ifade edebilmek ister.

Kendini ifade edemeyen hasta korku ve kaygı yaşayabilir (Wilson, 2004). Bu nedenle hasta ile ilk karşılaşıldığı andan itibaren sağlık çalışanlarının güvenli ve sağlıklı bir iletişim ortamı oluşturması gerekmektedir. Sürdürülecek iletişimin başarılı olması doktorun, hemşirenin ve diğer sağlık çalışanlarının hasta tarafından olumlu algılanmasını sağlayacaktır (Başol, 2018; Yağbasan ve Çakar, 2006).

Sağlık alanındaki iletişim konulu çalışmalar incelendiğinde; pek çoğunun hekim-hasta iletişimi üzerine odaklandığı görülmektedir (Atilla ve diğerleri, 2012; Öztürk Çiftetepe ve Dağdeviren, 2018, Parlayan ve Dökme, 2016; Yağbasan ve Çakar, 2006). Ulusal alanda sağlık profesyonelleri arasındaki iletişim sorunlarını inceleyen ise sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Oysa sağlık hizmetinin sunumunda sağlık profesyonellerinin kendi aralarındaki iletişimin niteliğinin incelenmesi önemlidir.

Bu bilgilerden yola çıkarak araştırmada, sağlık profesyonellerinin hastanede sağlık hizmeti sunarken ekip içerisinde yaşadıkları iletişim sorunlarına ilişkin algılarının ve görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Belirlenen amaç doğrultusunda, sağlık profesyonellerinin iletişim sorunlarının açığa çıkartılarak, konuyla ilgili yeni bulguların alan yazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

- Sağlık profesyonellerinin yaşadıkları iletişim sorunlarına yönelik görüşleri nelerdir?
- Sağlık profesyonellerinin iletişim sorunlarına neden olan kaynaklara ilişkin görüşleri nelerdir?
- Sağlık profesyonellerinin ideal hekim- hemşire iletişiminden beklentileri nedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel yöntemle yapılmış bir çalışma olup, Erzurum ilindeki bir devlet hastanesinde görev yapan sağlık profesyonelleri ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalarda ürün ya da çıktıdan daha çok süreç üzerine odaklandığı için anlamlar önemli hale gelmektedir (Altunay, Oral ve Yal-

çinkaya, 2014; Merriam, 1988: Akt. Yılmaz ve Altinkurt, 2011). Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler anketlerdeki sınırlılıkları ortadan kaldırmakta, belirli bir konuda derinlemesine bilgi sağlamaya yardımcı olmaktadır. Sahip olduğu esneklik ve standartlık özelliği nedeniyle araştırmacılar tarafından tercih edilmektedir (Altunay, Oral ve Yalçınkaya, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2003).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Erzurum ilindeki bir devlet hastanesinde görev yapan sağlık profesyonelleri oluşturmaktadır. Çalışma grubu; amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüte dayalı örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme; örneklemin problemle uyumlu olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, nesnelere ve olaylardan oluştuğu örnekleme çeşitidir (Baltacı, 2018). Veri doygunluğunun sağlanması dikkate alınarak, amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenen 21 hekim ve 21 hemşire (toplamda 42 katılımcı) ile yüz yüze görüşme yapılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacılar tarafından alan yazınındaki bilgiler ve araştırma soruları doğrultusunda sağlık profesyonelleri için hazırlanmıştır. Görüşme formunun ilk bölümünde kişilerin sosyodemografik özelliklerini, ikinci bölümde ise sağlık çalışanlarının ekip içerisinde yaşadıkları iletişim sorunlarını belirlemeyi amaçlayan sorulara yer verilmiştir. Hekim ve hemşirelerin iletişim sorunlarını ve çözümsel yaklaşımlarını saptamak amacıyla “klinik ortamdaki iletişim sorunları, iletişim sorunlarının kaynağı, iletişimdeki hitap biçimleri” konularını içeren sorulara yanıt aranmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu, geçerliği ve güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla uzman görüşüne sunulmuştur. Alan ve dil uzmanından gelen görüşler doğrultusunda soru formu düzenlenmiş ve örnekleme temsil eden sağlık profesyonelleri ile ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırmadaki

bulguların tamamı yorum yapılmadan doğrudan verilerek iç tutarlılığın arttırılması sağlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmaya katılan kişilere çalışma hakkında bilgi verilerek, katılımın gönüllülük esasına göre gerçekleşeceği belirtilip, görüşülmesi planlanan kişilerin onayı alınmıştır. Bireysel görüşmeler hastanedeki toplantı odasında gerçekleştirilerek her katılımcının kendisini rahat ifade edebileceği bir ortam sağlanmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazı ve not alma tekniğiyle kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Katılımcılarla yapılan görüşmeler tamamlandıktan sonra ses kayıtlarının transkripti yapılmış, temalar ve kodlamalar oluşturulmuştur. Elde edilen bulguların bilgisayar dökümü yapılmıştır. Dökümün yapılmasının ardından her bir soru için alınan yanıtlar ilgili indekslere işlenip, soru bazında sınıflama yapılarak toplanan veriler betimsel analiz yapılarak değerlendirilmiştir. Betimsel analizde, elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanmakta, bireylerin görüşleri doğrudan alıntılanmakta ve araştırma sonuçları neden-sonuç ilişkileri çerçevesinde yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Temalara ilişkin alıntı yapılan ifadelerde katılımcıların cinsiyetleri kadınlar için K, erkekler için E olarak belirtilmiş, ayrıca meslek grubu, kaçınıcı katılımcı olduğu ve yaşları verilmiştir (Örneğin; (Hemşire 4, K, 30) araştırmaya 4.sırada katılan 30 yaşındaki kadın hemşireyi temsil etmektedir). Sağlık profesyonelleri (hekim, hemşire) ile yapılan görüşmeler altı tema üzerine kurgulanmıştır. Bu temalar klinik ortamda yaşanan iletişim sorunları, iletişim sorunlarının kaynağı, iletişim sorunlarının nedeni, iletişimde kullanılan hitap biçimleri, sağlıklı iletişim kurulmasında etkili olan faktörler, ideal hekim, hemşire iletişimi başlıklarından oluşmaktadır.

Araştırmadan elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS 21.0 for Windows (Statistical Package for Social Sciences) paket programından yararlanılmış, frekans ve yüzde dağılımları değerlendirilmiştir.

Sınırlılıklar

Araştırma, Erzurum il merkezinde, bir devlet hastanesinde çalışan hekim ve hemşirelerin iletişim konusundaki görüşleriyle sınırlı olup, diğer sağlık profesyonelleri ile görüşülmemiştir.

Bulgular

Çalışmanın verileri doğrultusunda elde edilen bulguların detayı aşağıdaki tema başlıkları altında verilmiştir. Temalara ilişkin genel eğilim dağılımları Tablo 1 ve Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 1. Hekimlerin İletişim Temasına İlişkin Görüşleri

TemaNo	Temalar	Alt Temalar	n	%
1	Klinik ortamda yaşanan iletişim sorunlarına ilişkin görüşler	İletişim sorunları yaşıyorum	15	71,4
		Ara sıra yaşıyorum	3	14,2
		İletişim sorunu yaşamıyorum	3	14,2
2	İletişim sorunlarının kaynağına ilişkin görüşler	Hastalar	3	14,2
		Hastalar, diğer sağlık çalışanları	12	57,1
		Hastalar ve hekimler	6	28,5
3	İletişim sorunlarının nedenlerine ilişkin görüşler	Çalışan sayısının yetersizliği	3	14,2
		Hasta yoğunluğu	3	14,2
		Zaman kısıtlılığı	2	9,5
		Hastanın eğitim düzeyi	4	19,04
		Sosyokültürel özellikler	2	9,5
		Bilgilendirmenin geç yapılması	2	9,5
		Geri bildirim yetersiz olması	4	19,04
		Hastaların olumsuz davranışları	4	19,04
		4	İletişimde kullanılan hitap biçimlerine ilişkin görüşler	Hastanın yaklaşımı belirler,	6	28,5
Hastaya adıyla hitap ederim.	10			47,6
Mesafeyi korumak için genelde siz diye hitap ederim.	5			23,8
5	Sağlıklı iletişimin kurulmasında etkili olan faktörlere ilişkin görüşler	Eğitim düzeyinin yüksek olması	5	23,8
		Kişiler arası ilişkilere önem verme	6	28,5
		Açık ve net iletişim	4	19,04
		Güleryüz	3	14,2
		Karşılıklı güven ve saygı	2	9,5
		Hastaların statü sahibi olması (olumsuz)	2	9,5
6	İdeal iletişim biçimine, ilişkin görüşler	Objektif ve ekip dinamiğini arttırıcı	10	47,6
		Eşitler yaklaşımının benimsendiği	6	28,5
		Eleştiriden uzak, uzlaşmacı	5	23,8

TEMA 1: Klinik Ortamda Yaşanılan İletişim Sorunları

Katılımcılar klinik ortamda iletişim sorunları yaşadıklarını belirtmiştir. Hekimlerle yapılan görüşmede hekimlerin yarısı hastalarla, hasta yakınlarıyla, hemşirelerle, hastane yöneticileriyle, 2 hekim arkadaşlarıyla, 3 hekim sadece hastalarla iletişim sorunları yaşadığını belirtmiştir. Hekimlerden 3'ü ara sıra iletişim sorunu yaşadığını söylerken, 3'ü ise hiç iletişim sorunu yaşamadığını ifade etmiştir.

Hemşirelerle yapılan görüşmede 5 hemşire en çok hekim ve hasta yakınlarıyla iletişim sorunu yaşadığını belirtirken, 14 hemşire hastalarla, hasta yakınlarıyla, klinik sorumlu hemşireleriyle, hastane yöneticileriyle, hekimlerle zaman zaman iletişim sorunları yaşadığını belirtmiştir. Hemşirelerden 2'si ise iletişim sorunu yaşamadığını ifade etmiştir. Bu iletişim sorunlarının yanı sıra; sağlık profesyonelleri hekim, hemşire, hasta arasında sözlü iletişimde sorunların yaşandığını, kişilerin çift yönlü iletişimi tercih etmediklerini belirtmiştir.

Tema1'e ilişkin katılımcı görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

- “Özellikle hafta başlarında muayene sırasında iletişim sorunları yaşıyorum. Hasta ve hasta yakınlarına durumu anlatmak, sırada bekleyenler, klinikten arayanlar hepsi birleşince sakin ve etkili iletişim kurmak zorlaşıyor. Bu süreçte zaman zaman birlikte çalıştığım ekip arkadaşarımla, hemşirelerle de anlaşmakta güçlük çektiğim oluyor” (Hekim 5, K., 34)
- “Zaman geçtikçe her şey normaleşti, insanları olduğu gibi kabul etmeye, daha çok sabretmeye başladım. İnsan yaş aldıkça daha sabırlı hale geliyormuş. Şimdi karşımdaki kişiyi önce sonuna kadar dinliyorum, ona bir şey anlatmak için, kendimi ifade etmek için acele etmiyorum. Karşı tarafın konuşması bitince ben başlıyorum konuşmaya” (Hekim 9, E., 54)
- “Hastalar konusunda daha çok iletişim sorunu yaşıyorum. Hekim hastanın ilaç istemini, dosyasını zamanında tamamlamadığında geri liyorum. Yapılacak onca iş varken onun vurdumduymazlığı da benim sürecimi zorlaştırıyor. Bu nedenle gerildiğimiz zamanlar oluyor” (Hemşire 4, K., 30)

- “Hastanenin yönetim birimindekiler nasıl konuşmaları gerektiği konusunda hassas davranmıyorlar. Konuştukları başka jest ve mimikler başka oluyor. Bunların yanında bir de ders vermeye çalışır gibi nasihat etmeye başlamaları tamamen iletişim sürecini bozuyor” (Hemşire 8, E., 36)

TEMA 2: İletişim Sorunlarının Kaynağı

Katılımcılar iletişim sorunlarının kaynaklarını hekim, hemşire, hastane yöneticileri ve hastalar olarak belirtmiştir.

Hekimlerle yapılan görüşmede hekimlerden 12’si iletişim sorunlarının hastalardan, diğer sağlık çalışanlarından kaynaklandığını belirtirken, 6’sı her iki tarafın iletişimde etkili olabileceğini ifade etmiştir. Hekimlerden hiçbiri sadece kendilerini iletişim sorunun kaynağı olarak görmemektedir.

Hemşirelerle yapılan görüşmede 10 hemşire iletişim sorununun yöneticilerden, hekimlerden kaynaklandığını belirtmiştir. 5 hemşire ise hastaların ve hemşirelerin iletişim sorunlarının kaynakları arasında yer alabileceğini belirtmiştir.

Bu alt temalara ilişkin görüşme dökümü örnekleri aşağıda verilmiştir.

- “Herkes önceliği kendinde istiyor, hasta sıra beklemek istemiyor, iletişimde gerginlik yaşanıyor” (Hekim 6, K., 30)
- “Yönetici koltuğunda iken herşey değişiyor sanki, görmezden gelmek neye katkı sağlıyor. Böyle olunca iletişim olmuyor” (Hemşire 5, K., 26)

Hastane ve kliniklerin yönetim birimlerindeki yöneticilerin sağlıklı ve etkili iletişim becerilerine sahip olmadıkları, ekip çalışanlarının görüşlerinin göz ardı edildiği belirlenmiştir. Ayrıca katılımcılar iletişimde ve kararlarda göz ardı edilmenin “kendilerini değersiz hissettirdiklerini, kuruma aidiyet duygusunu, ekip ruhuna olan güven ve inancı azalttıklarını” ifade etmişlerdir.

Tablo 2. Hemşirelerin İletişim Temasına İlişkin Görüşleri

Tema No	Temalar	Alt Temalar	n	%
1	Klinik ortamda yaşanan iletişim sorunlarına ilişkin görüşler	İletişim sorunları yaşıyorum	14	66,6
		Ara sıra yaşıyorum	5	23,8
		İletişim sorunu yaşamıyorum	2	9,5
2	İletişim sorunlarının kaynağına ilişkin görüşler	Hastalar	6	28,5
		Yöneticilerden, hekimlerden	10	47,6
		Hastalar ve hemşireler	5	23,8
3	İletişim sorunlarının nedenlerine ilişkin görüşler	Çalışan sayısının yetersizliği	2	9,5
		Hasta yoğunluğu	3	14,2
		Kötü muameleme görme	2	9,5
		Eleştirilme	2	9,5
		Hastanın eğitim düzeyi	3	14,2
		Sosyokültürel özellikler	2	9,5
		Bilgilendirmenin geç yapılması	3	14,2
		Geri bildirim yetersiz olması	2	9,5
		Yöneticilerin iletişime açık olması	2	9,5
		Hastaların olumsuz davranışları	2	9,5
4	İletişimde kullanılan hitap biçimlerine ilişkin görüşler	Hastanın yaklaşımı belirler,	6	28,5
		Hastaya adıyla hitap ederim.	5	23,8
		Mesafeyi korumak için genelde siz diye hitap ederim.	10	47,6
5	Sağlıklı iletişimin kurulmasında etkili olan faktörlere ilişkin görüşler	Eğitim düzeyinin yüksek olması	3	14,2
		Kişiler arası ilişkilere önem verme	4	19,04
		Açık ve net iletişim	5	23,8
		Güleryüz	4	19,04
		Karşılıklı güven ve saygı	3	14,2
		Hastaların statü sahibi olması	2	9,5
6	İdeal iletişim biçimine, ilişkin görüşler	Objektif ve ekip dinamiğini artırıcı	12	57,1
		Eşitler yaklaşımının benimsendiği	2	9,5
		Kişi bazında denetimin olmaması	3	14,2
		Eleştiriden uzak, uzlaşmacı	4	19,04

TEMA 3: İletişim Sorunlarının Nedeni

Katılımcılar iletişim sorunlarının yönetsel tutum, hasta yoğunluğu, kişisel özellik ve zaman kısıtlılığından kaynaklandığını belirtmiştir. Ayrıca hemşire katılımcılar, kurumdaki görev tanımlarındaki karmaşıklık nedeniyle sağlık hizmetinin sunumu sırasında hekimlerle iletişimde engeller

ve sorunlarla karşı karşıya kaldıklarını ifade etmiştir. Katılımcıların kurum içi, kurum dışı, ekip içi iletişimde astları ve üstleriyle iletişim sorunları yaşadığı tespit edilmiştir.

Hekimlere göre meydana gelen iletişim sorunları;

- Hastanedeki hasta yoğunluğundan,
- Çalışan sayısının yetersizliğinden,
- İş akışlarından,
- Zaman kısıtlılığından,
- Yöneten ve yönetilen ilişkisinden,
- Eğitim seviyesinden,
- Kişilerin entelektüel düzeylerinden,
- Bireylerin iletişim biçimlerinden kaynaklanmaktadır.

Hemşirelere göre iletişim sorunları;

- Kültürel ve kişisel özelliklerden,
- Bilgilendirmelerin geç yapılması, eksik ve yanlış bilgi verilmesinden,
- Geri bildirim yetersiz olmasından,
- Diğer sağlık çalışanlarının yanında ya da hastaların önünde eleştirilmeden,
- Kötü davranış sergilenmesinden,
- Astlarla görüşmeye yeterince zaman ayrılmamasından,
- İletişime açık olmama, çözüm odaklı yaklaşılmamasından kaynaklanmaktadır.

Bu alt temalara ilişkin görüşme dökümü örnekleri aşağıda verilmiştir.

“Öncelikle eğitim, her şeyde eğitim daha doğrusu bilgi, duyarlı insan olmak. Eğitim düzeyi düşük olduğunda defalarca kez tekrarlamak zorunda kalıyorsun ya da anlatmak zorlaşıyor” (Hekim 10,E., 40)

“Sosyal kültürel düzeyi düşük olunca sorunlar yaşanıyor, olay çıkarıcılar oluyor, iletişim sorunları kaçınılmaz ” (Hemşire 7, K.,33)

TEMA 4: İletişimde Kullanılan Hitap Biçimleri

Katılımcıların genellikle iletişimde hanım, bey, siz, teyze ve amca hitap biçimlerini kullandıkları tespit edilmiştir. Hekimlerin yüksek ses tonuyla,

göz teması kurmadan konuşmalarının, terminolojiyi çok sık kullanmalarının iletişim sorunlarına yol açtığı belirtilmiştir.

Bu alt temalara ilişkin görüşme dökümü örnekleri aşağıda verilmiştir.

“Kendimden küçükse siz derim, bakarım yaşlı ya da eğitim seviyesi düşükse amca, teyze diye hitap ederim.” (Hekim 12,E., 37)

“Genelde mesafeyi korumak adına siz derim. Orta yaşlardaki hastalara hanım bey diye hitap ederken, ileri yaştakilere hastanın yaklaşımına göre amca, teyze diye hitap ettiğimde olur” (Hemşire 14,E., 40)

TEMA 5: Sağlıklı İletişim Kurulmasında Etkili Olan Faktörler

Katılımcılar kişisel özelliklerin, eğitim seviyesinin, yöneticilerin liderlik özelliklerinin, meslek ve görev bilincinin, sağlıkta iletişimi etkileyen faktörler arasında yer aldığını belirtmiştir. Ayrıca;

- Güler yüzün,
- Açık ve net iletişimin,
- Karşılıklı güven ve saygının,
- Daha önce iletişim konusunda eğitim almış olmanın

sağlıklı iletişim kurulmasında etkisi olduğu, fakat zaman zaman hastaların statü sahibi olmasının sağlıklı iletişim kurulmasında engel oluşturduğu tespit edilmiştir.

Bu alt temalara ilişkin görüşme dökümü örnekleri aşağıda verilmiştir.

“Kişisel onura saygı duymaktır asıl önemli olan. Çalışma arkadaşlarınızı, hastanızı sabırla dinlemekten geçer her şey. Çalışırken huzurlu ve verimli olmak istiyorsanız güler yüz, insana saygı, dinleme becerisi vazgeçilmeziniz olmalı” (Hekim 9, E., 54)

“Hastayla ilk karşılaştığım andan itibaren güler yüzlüyümdür. Sabırla hastanın anlattıklarını dinlerim” (Hemşire 15,K., 28)

TEMA 6: İdeal hekim, hemşire iletişimi

Katılımcılar ideal iletişimin özelliklerini;

- Kişilerin duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebildiği,
- Eşitler yaklaşımının benimsendiği,

- Kişi bazında denetimin olmaması,
- Sağlık ekibi içerisinde karar ve görüşlere etkin ve eşit katılım fırsatının sunulması,
- Eleştiriden uzak, uzlaşmacı bir iletişim tarzının benimsenmesi,
- İletişimin güzel ifadelerle sonlandırılması olarak belirtmiştir.
- Bu alt temalara ilişkin görüşme dökümü örnekleri aşağıda verilmiştir.
- “Hastalarımı mutlaka dinlerim, söylediklerini ciddiye alırım” (Hekim 12,E., 37)
- “Hekimin empati yeteneği iyi olmalıdır, böylece iletişimi de başarılı bir şekilde yönlendirmiş oluyorsunuz” (Hekim 3, E, 45).
- “Hastalarımın geçmiş olsun derim, teşekkür ederim” (Hekim 2, E,43).

Tartışma

Sağlık profesyonellerinin sağlık hizmeti sunarken ekip içerisinde yaşadıkları iletişim sorunları ile ilgili görüşlerinin incelendiği nitel çalışmanın sonuçları bu bölümde güncel literatür ile tartışılmıştır.

Sağlık sistemindeki çıktıların birçoğu hekim, hemşire, hasta iletişiminin niteliğinden etkilenmektedir (Kee ve diğerleri). Atilla ve ark. (2012)'nin çalışmasında hekimlerin ve hastaların iletişim sorunları yaşadığı tespit edilmiştir. Parlayan ve Dökme'nin (2016) çalışmasında hemşirelerin iletişim güçlüğü yaşadığı, hastanelerinde uygulanan sağlık iletişimini yeterli bulmadıkları belirtilmiştir. Bu çalışmalara paralel olarak araştırmada hekim ve hemşirelerin klinik ortamda iletişim sorunları yaşadıkları, kişisel özelliklerin iletişim sürecini zorlaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle sağlık profesyonellerinin etkili ve sağlıklı iletişim kurabilme becerilerine sahip olması gerektiği düşünülmektedir.

Ashbury ve ark.'nın (2001) aile hekimlerinin iletişim becerilerini inceledikleri çalışmada hekimlerin yaklaşık %80'inin iletişim becerisinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Mcdonald ve ark. (2013) tarafından yapılan çalışmada hemşirelerin iş yoğunluğu nedeniyle hastalarla yeterli düzeyde iletişim kuramadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde araştırmada hekim ve hemşireler iş akışındaki yoğunluk ve zaman kısıtlılığı gibi faktörlerin iletişim sorunlarına yol açtığını bildirmiştir.

Karadağ ve ark. (2015)'nin yaptığı çalışmada hekimlerde akademik ünvanın, çalışma saatlerinin, mesleki memnuniyetin, eğitim düzeyinin

iletişim becerileri ve iletişim sorunları üzerinde etkili olabileceği açıklanmıştır. Başka bir çalışmada ise sosyokültürel nedenlerin, iletişimdeki hitap biçimlerinin iletişim sorunlarına neden olabileceği belirtilmiştir (Atilla ve ark., 2012). Araştırmada kişilerin entellektüel düzeyinin, kültürel özelliklerinin, tıbbi terminolojiyi sık kullanmanın iletişimde sorunlara neden olan faktörler olduğu saptanmıştır. Literatür sonuçları çalışmamızla benzerlik göstermekte olup, sağlık profesyonellerinin kişisel algılarının, klinik ortamdaki çevresel faktörlerin iletişim üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Yapılan çalışmalarda sağlık kurumlarındaki hasta yoğunluğunun, eğitim düzeyindeki farklılıkların, kişilerin iletişim becerilerinin iletişim sorunlarına yol açabileceği belirtilmektedir (Karadağ ve ark., 2015; Sosyal ve ark., 2016; Baykal ve ark., 2011; Kee ve ark., 2018). Benzer şekilde araştırmada katılımcılar, hastanedeki hasta yoğunluğunun, çalışan sayısının yetersizliğinin, kültürel ve kişisel özelliklerinin, yetersiz bilgilendirmenin sağlık kurumunda iletişim sorunlarına yol açtığını ifade etmiştir. Sağlık kurumlarındaki görev tanımlarının açık ve net bir şekilde belirtilmemiş olması, çalışan sayısının yetersizliği, sistemsel problemlerin iletişimde sorunların oluşmasında etkili olabilir.

Sonuç ve öneriler

Araştırma sonuçları hekim ve hemşirelerin ekip içerisinde iletişim sorunları yaşadıklarını, sağlık ekibi içerisinde istenilen düzeyde etkili iletişimin sağlanmadığını göstermektedir. Ayrıca kişilerin bireysel ve mesleki özelliklerinin de iletişim üzerinde etkili bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Sağlık kurumlarında sağlık profesyonelleri arasındaki iletişimi iyileştirmek için;
- Sağlık profesyonellerine yönelik etkili iletişim seminerlerinin planlanması,
- Sağlık profesyonellerinin iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik eğitimlerin yaygınlaştırılması,
- Kurumlarda sağlık iletişim programlarının yaygınlaştırılması ve geliştirilmesi önerilebilir.

EXTENDED ABSTRACT

**Determination of Communicative Problems of
Health Professionals**

*

*Rıdvan Küçükali - Rahman Çakır - Hamide Nur Çevik Özdemir
Atatürk University, Giresun University, Afyonkarahisar Health Sciences University*

Communication is not only an important concept for human life, it is also an indispensable part of the health care team in health services (Atilla, Ok-say ans Erdem, 2012; İplikçi, 2015). In recent years, the concept of health communication in the field of health has become increasingly popular and important. Health professionals intertwined with human beings in health services should be able to communicate effectively with the patient, their relatives and the working team (Öztürk Çiftetepe and Dağdeviren, 2018). Because the provision of qualified services in the field of health is possible by the presence of specialized health professionals and the communication of these professionals with each other. When studies on communication in the field of health are examined; most of them focus on physician-patient communication (Atilla et.al., 2012; Öztürk Çiftetepe and Dağdeviren, 2018, Parlayan and Dökme, 2016; Yağbasan and Çakar, 2006). A limited number of studies have examined the problems of communication among health professionals in the national field. However, it is important to examine the quality of communication between health professionals in the provision of health services. Based on this information, it was aimed to determine the perceptions and opinions of the health professionals about the communication problems they experienced in the team while providing health services in the hospital.

The study was conducted with qualitative methods and it was carried out with health professionals working in a public hospital in Erzurum. Semi-structured interview technique was used in the study.

The study group was determined by criterion based sampling technique. A face-to-face interview was conducted with 21 physicians and 21 nurses (42 participants in total) who were determined by purposive sampling method. In the study, semi-structured interview form was used as data collection tool. The semi-structured interview form was prepared by

the researchers for health professionals in accordance with the information and research questions in the literature. In the first part of the interview form, the questions aiming to determine the sociodemographic characteristics of the individuals and in the second part, the communication problems experienced by the health workers in the team were included.

After the interviews with the participants were completed, transcriptions of audio recordings were made and themes and encodings were created. The findings were computerized. After the breakdown, the answers received for each question were processed into relevant indexes and the data collected were evaluated on a descriptive analysis. Interviews with health professionals (physician, nurse) were based on six themes. These themes consist of communication problems experienced in the clinical setting, the source of communication problems, the causes of communication problems, the forms of addressing used in communication, the factors effective in establishing healthy communication, ideal physician and nurse communication.

In the analysis of the quantitative data obtained from the study, SPSS 21.0 for Windows (Statistical Package for Social Sciences) package program was used and frequency and percentage distributions were evaluated.

The details of the findings obtained in line with the data of the study are given under the following theme headings. The general tendency distributions regarding the themes are presented in Table 1 and Table 2. The participants stated that they had communication problems in the clinical setting. During the interview with physicians, half of physicians stated that they had communication problems with patients, patient relatives, nurses, hospital managers, 2 physician friends, and 3 physicians only. While 3 of the physicians said that they had communication problems from time to time, 3 of them stated that they never had any communication problems.

In the interview with the nurses, 5 nurses stated that they had the most communication problems with physicians and their relatives, while 14 nurses stated that they had communication problems with patients, patient relatives, clinically responsible nurses, hospital managers and physi-

cians from time to time. Two of the nurses stated that they had no communication problems. In addition to these communication problems; It was stated that there were problems in oral communication between health professionals, physicians, nurses and patients, and people did not prefer two way communication.

Examples of participatory views of Tema1 are given below.

"I am having communication problems, especially during the examination earlier in the week. Patient and patient relatives to tell the situation, waiting in line, the callers from the clinic all combined to make it difficult to communicate calmly and effectively. In this process, I have difficulty in dealing with my teammates and nurses whom I work with from time to time." (Doctor 5, P., 34)

The participants stated the sources of communication problems as physicians, nurses, hospital managers and patients. In the interview with physicians, 12 of them stated that communication problems were caused by patients and other health care workers, while 6 stated that both sides could be effective in communication. None of the physicians see themselves as the source of the communication problem.

The participants stated that communication problems were caused by managerial attitude, patient density, personal traits and time constraints. In addition, the nurse participants stated that due to the complexity of job descriptions in the institution, they faced obstacles and problems in communication with physicians during the provision of health care. It was determined that the participants had communication problems with their subordinates and superiors in internal, external and in-team communication. It was determined that the participants generally used the forms of addressing lady, gentleman, you, aunt and uncle. It is stated that physicians' speaking with high tone, without making eye contact and using terminology very frequently cause communication problems.

Examples of interview breakdowns for these sub-themes are given below.

"I say if it is smaller than myself, I call old or uncle if the education level is low, I call aunt" (Doctor 12,E., 37)

The results of the research indicate that physicians and nurses have communication problems in the team and that effective communication cannot be achieved within the health team. In addition, it was concluded

that the individual and professional characteristics of the individuals were an effective factor on communication.

To improve communication between health professionals in health institutions;

Planning effective communication seminars for health professionals,

It may be recommended to extend and develop health communication programs in institutions.

Kaynakça / References

- Altunay, E., Oral, G., ve Yalçinkaya, M. (2014). Eğitim kurumlarında mobbing uygulamalarına ilişkin nitel bir araştırma. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 62-80.
- Arik, A. ve Turunç, Ö. (2016).Tükenmişlik ve örgütsel bağlılık ilişkisinde demografik değişkenlerin rolü: Isparta sağlık çalışanlarında bir uygulama. *Toros Üniversitesi İİSBF Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(6), 109-130.
- Ashbury, F.D., Iverson, D.C. and Kralj, B. (2001). Physician communication skills: Result of a survey of general/ family practitioners in Newfoundland. *Medical Education Online*, 6(1), 1-11.
- Atilla, G., Oksay, A. ve Erdem, R. (2012). Hekim-hasta iletişimi üzerine nitel bir ön çalışma. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 2(43), 23-37.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Başol, E. (2018). Hasta ile sağlık çalışanları (doktor ve hemşire) arasındaki iletişim sorunları ve çözüm önerileri. *International Anatolia Academic Online Journal / Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 76-93.
- Baykal, Ü., Altuntaş, S. ve İntepeler, Ş.S. (2011). Hastanelerde iletişim sistemi ve yönetici hemşirelerin yaşadıkları sorunlar. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 8(2), 18-27.
- Çağırıcı, S. ve Yeğenoğlu, S. (2007). Genel iletişim bilgileri perspektifinden hasta-eczacı iletişimi. *Ankara Ecz. Fak. Derg.*, 36(1), 31-46.
- Ergin, A. (2012). *Eğitimde etkili iletişim*. Ankara; Anı Yayıncılık.
- İplikçi, H.G. (2015). İletişimde temel modeller ve kitle iletişim modelleri. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 7(2), 15-25.

- Karadağ, M., Işık, O., Cankul, H.İ., ve Abuhanoğlu, H. (2015). Hekim ve hemşirelerin iletişim becerilerinin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(1), 160-179.
- Kee, J.W.Y., Khoo, H.S., Lim, I., ve Koh, M.Y.H. (2018). Communication skills in patient-doctor interactions: learning from patient complaints. *Health Professions Education*, 4(2), 97-106.
- Kılıç, M. (2014). *Sağlık kurumlarında iletişim: Hasta-sağlık personeli iletişimi*. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Küçükali, R. (2018). Aile içi iletişim ve anne baba tutumları. (Ed. R. Küçükali), *Çocuk ve Aile*, içinde (s.87-108). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Mandy, A., Gard, P. (2000). Communication skills. In (Edt. P. Gard). *A Behavioural Approach to Pharmacy Practices*, (p.4-19). USA:Wiley- Blackwell.
- McDonald, L., Stubbe, M., Tester, R., Vernal, S., Dowell, T., ...Raphael, D. (2013). Nurse-patient communication in primary care diabetes management: an exploratory study. *BMC Nursing*, 12(20), 1-10.
- Öztürk Çiftetepe, D. ve Dağdeviren, H.N. (2018). Hekimlik pratiğinde etkili iletişimin yeri. *Euras J Fam Med*, 7(2), 41-46.
- Parlayan, M.A., Dökme, S. (2016). Özel hastanelerdeki hemşire ve hastaların iletişim seviyelerinin değerlendirilmesi: Bir hastane örneği. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 265-283.
- Rogers, E.M. (1994). The field of health communication today. *American Behavioral Scientist*, 38, 208-211.
- Şengün, H. (2016). Sağlık hizmetlerinde iletişim yönetimi. *İst Tıp Fak Derg*, 79(1), 38-42.
- Ulusoy, H., ve Tokgöz, D. M. (2009). Hekim ve hemşirelerin ekip çalışmasına ilişkin görüşleri. *Pamukkale Tıp Dergisi*, 2(2), 55-61.
- Wilson, G. (2004). Operator functional state assessment: Technical report, Paris North Atlantic Treaty Organisation (NATO). *Research and Technology Organisation*, France: Neuilly-Sur Seine Cedex. 1-2.
- Soysal, A., Yağar, F., Koz, T., Tunç, M. (2016). Sağlık kurumlarında yönetici ve diğer sağlık personeli arasındaki iletişim sorunları: Kahramanmaraş Halk Sağlığı Müdürlüğü İl örneği. *Business and Economics Research Journal*, 7(3), 183-195.
- Yağbasan, M., Çakar, F. (2006). Doktor-hasta ilişkisinde dile ve davranışa dayalı iletişimsel sorunları belirlemeye yönelik bir alan araştırması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(15), 609-629.

- Yengin, H. (1996). *Halkla ilişkiler: Temel kavramlar, ilkeler*. İstanbul: Yöntem Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2011). Göreve yeni başlayan özel dersane öğretmenlerinin kurumlarındaki çalışma koşullarına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 635-650.
- Yüksel, E. (2016). Sağlık iletişiminin farklı boyutları üzerine. *Numune Sağlık Dergisi*, Nisan-Mayıs, 14-18.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Küçükali, R., Çakır, R. ve Özdemir Çevik, H. N. (2019). Sağlık Profesyonellerinin İletişimsel Sorunlarının Belirlenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi* , 14(20), 763-783. DOI: 10.26466/opus.554989

“Çocuktan Al Haberi” Yarışma Programında Yetişkin Bakışının Ürettiği Çocuk Temsilleri ve Yetişkinlik

DOI: 10.26466/opus.601065

*

Erman Bostan*

* Uzman, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir/Türkiye

E-Posta: erman.bostan@gmail.com

ORCID: [0000-0003-1356-7906](https://orcid.org/0000-0003-1356-7906)

Öz

Toplumsal algıda çok yaygın bir ‘doğal’ çocuk imgesi bulunmaktadır. Bu imge yetişkin ve çocuk arasında bir ayırım yaparak hiyerarşik bir güç ilişkisi tahsis eden yetişkin bakışına dayanmaktadır. Yetişkin bakışı çocuğu, onda görmeyi arzuladığı bir takım şablonlara uymaya zorlayarak keyif verici performanslara indirger. Yetişkinlik olarak tanımlanan bu güç ilişkisinde yetişkinler çocuğun zayıflığını, güvenini, romantizmini ve idealleştirmelerini kötüye kullanarak çocukları denetler, kontrol eder ve yönlendirirler. “Çocuktan Al Haberi” yarışma programı da bu tür bir bakış açısını hem programın görsel yapısı hem de çocuklar üzerine kurulan söylemler üzerinden yeniden-üretir. Çocukları bağımsız bireyler, benzersiz kendilikler olarak görmek yerine, gelişimsel açıdan gösterdikleri sembolik dışavurumlar önceden hazırlanmış senaryolarla keyif verici performanslara dönüştürülür ve yeni bir tür hakimiyet tahsis edilir. Bu sebeple çalışmada eleştirel söylem analizi ve göstergebilimsel çözümleme, betimsel bir analizin parçası olacak biçimde sentezlenmiştir. Programda çocuklar tipik olarak sevimli ve bilmiş temsiller yoluyla, daha çok seyirlik canlılar olarak sunulurlar. Çocuk imgeleri ile toplumda yaygın ideolojiler arasında gizli bir ilişki vardır. Çocuklara karşı geliştirilen bakış açıları aynı zamanda yetişkin toplumun kendisine ‘kim’ olduğunu söyleme tarzlarını yansıtır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk , Temsil , Yetişkinlik , Yetişkin Bakışı, Medya

Representations of Children Produced by the Adult Gaze in the “Çocuktan Al Haberi” Quiz Show and Adulthood

*

Abstract

We have a widespread image of ‘natural’ children, which is now very natural to us. This image is based on the adult gaze that allocates a hierarchical power relationship by making a distinction between adult and child. The adult gaze degrades the child to pleasant performances by forcing him to follow a set of templates he wishes to see. In this power relationship, which is defined as adulthood, adults inspect, control and manipulate children by abusing their weakness, confidence, romance and idealization. “Çocuktan Al Haberi” quiz show reproduces this kind of point of view through both the visual structure and the discourses established on children. Instead of seeing children as independent individuals and unique, their developmental symbolic expressions are transformed into pleasurable performances with pre-prepared scenarios and a new kind of dominance is allocated. For this reason, critical discourse analysis and semiotic analysis were synthesized as part of a descriptive analysis. In the quiz show, children are mostly presented as living creatures through charming and smarty representations. There is a latent relationship between the images of children and dominant ideologies in society. The perspectives developed against children reflect the ways in which adult society tells themselves ‘who’ they are.

Keywords: *Child, Representation, Adult Gaze, Adulthood, Media*

Giriş

“Çocuk ve medya” ile ilişkili tartışmalar çoğunlukla I. Dünya Savaşı süreci ve sonrasında, iletişim çalışmalarına hakim olan propaganda sorunu etrafında gelişen “güçlü etkiler” geleneğinin bir uzantısı olarak şekillenmiştir. Çalışmalarda sıklıkla medyanın, özellikle de televizyonun “zararlı etkilerinden” bahsedilir: kötü alışkanlıkların ve olumsuz örnek olabilecek davranışların benimsenmesinde, özellikle şiddete yönelik davranışların gençler arasında yaygınlaşmasında medyanın ‘etkili’ bir rolü olduğu üzerinde durulur. Gaunlett (2008), çocuk ve medya çalışmalarındaki bu genel eğilimi “medya etkileri” yaklaşımlarının yaptığı 10 temel yanlış içerisinde sayar ve çocukların medya gösterilerine karşı en az yetişkinler kadar bilinçli, hatta alaycı olabildiklerini, düşünceli, eleştirel bir “medya okuryazarı” olarak görülmeleri gerektiğini belirtir. Medya etkileri yaklaşımları bugün, internet ve akıllı telefon bağımlılığı, yeni medyanın yaydığı pornografi ve şiddet görüntülerinin etkileri bağlamında yeniden tartışılmakta ve dijital çağda da eleştiri konusu edilmektedir (Livingston, 2016).

Çocuk ve medya ile ilişkili çalışmaların diğer bir boyutunu içerikle ilgili olarak çocuk temsilleri oluşturmaktadır. Burada da iki ana eğilim göze çarpar: Birinci eğilim çocukların daha çok aile içerisindeki ve cinsiyet rolleri açısından nasıl temsil edildikleriyle ilgilenen kültürel çalışmalar geleneğidir (Hall, 1997). İkinci eğilimse basında, çocuk kitaplarında, edebiyatta, televizyonda ve ‘haber programlarında’ çocuklara biçilen toplumsal roller ve kimlik sunumlarıyla bağlantılı yapılan çalışmalardan oluşmaktadır (Lemish, 2015; Şirin, 2011; Durna, Kubilay, 2010; Aydın, 2009; Özmen, 2012). Bu çalışmalar, Livingston’ın (2016) medya etkilerine karşı önerdiği “çocuk hakları” yaklaşımının bir uzantısı olarak sıklıkla Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) tarafından kabul edilen “çocuk hakları” metinlerine göndermede bulunurlar. Fakat bu metinler de bir şekilde kendine özgü bir ‘çocuk’ tanımı yapmaktadır: örneğin, UNESCO metninde, düşünceleri, aktiviteleri ve inançları dolayısıyla hiç kimse tarafından yargılanamayacak, cezalandırılma ve ayrımcılığa karşı korunması gereken 18 yaşından küçük tüm insanlar çocuk olarak tanımlanır. (UNESCO, 1989). Çocuk temsillerinin örneğin, Hall’un (1997) yaklaşımındaki gibi, ırk ve cinsiyet merkezli bir politik mekanizma tarafından

hangi bağlamlarda ve ne gibi güç ilişkileri içinde sunulduğuna dair kapsamlı bir içerik analizi oldukça sınırlı sayıda üretilmiştir. Bununla birlikte özellikle reklamlardaki (Kalan, 2010), resim sanatındaki (Daşçı, 2008), filmlerdeki (Howe, Yarbrough, 2014; Pembecioğlu, 2006) çocuk temsilleri hakkında önemli çalışmalar yapılmıştır. Yine bu çalışmalarda ideal, olumsuz/kötü, mağdur, cinsiyet kimliklerinin kabulü anlamında prenses-prens ve masal karakterlerinin kullanımı gibi bir dizi çocuk temsilinden bahsedilmiştir.

Toplumsal algıda rahatlıkla kabul gören, çocukluğun da tıpkı diğer toplumsal sistemler gibi doğal değil kültürel, yani bir inşa sürecinin eseri olduğunu unutturan bir "doğal çocuk" imgesi oldukça genel ve yaygındır. Bu anlamda bu "doğal" çocuğun nasıl temsil edildiği ya da başka bir deyişle nasıl inşa edildiğine dair görüşümüz oldukça kısıtlı, yapılan çalışmalar da alabildiğine sınırlıdır. UNESCO metnine de yansıyan bu temsilde çocuklar, genellikle korunmaya muhtaç, geleceğe yönelik gelişimi desteklenmesi gereken, fiziksel ve ruhsal sağlığı kişi, kurum ve devletlerce güvence altına alınması gereken, herkes gibi iyi bir eğitim hakkı olan varlıklar olarak sunulurlar. Özellikle medya; dizilerden yarışma programlarına, haberlerden reklamlara bu 'doğal çocuk' imgesinin yayılmasına ve geliştirilmesine katkıda bulunur.

Tıpkı Laura Mulvey'in (2004) cinsiyet rollerinin bakışla yönetilen bir güç ilişkisi içerisinde dayatıldığına dönük "erkek bakışı" (male gaze) yaklaşımında olduğu gibi, bakış ve söylem yoluyla yetişkinin kendisini hakim ve güçlü kıldığı, yeni bir tür hiyerarşiyi doğallaştıran bir "yetişkin bakışı"ndan (adult gaze) söz edebiliriz. Türkiye'de prime-time dışı zamanlarda, ulusal bir kanalda, haftalık bölümler şeklinde yayınlanan *Çocuktan Al Haberi* yarışma programı da yetişkin bakışının en etkili örneklerinden birini sunar. Eğlenceli bir dille sunulan, çocukların sorulan sorulara verdiği komik cevaplara, program içerisinde yaptıkları taklitlere, anlattıkları masallara hatta verdikleri yemek tarifleri gibi performansla dönük temsillere dayanan program, bu "doğal" çocuk imgesinin yaygınlaşmasına katkıda bulunur ve yetişkinlerin bakışından kaynaklanan ayrımcılığı örtük hale getirir.

Bu çalışmada, tarih boyunca güç ilişkileri, kültürel kurumlar, yaygın inanç ve değerler ve sosyal ilişkiler çerçevesinde sürekli farklı tanımları yapılan çocuk kavramının *Çocuktan Al Haberi* programında nasıl temsil

edildiği incelenecek; bunun için de yarışma programında kullanılan söylemlerin kapsamlı bir analizi ve programdaki görsel tercihler hakkında detaylı bir inceleme için şu sorular sorulacaktır: ‘Yetişkinlik’ (Adultism) ve yetişkin bakışı (adult gaze) nasıl tanımlanabilir? *Çocuktan Al Haberi*, çocukluğu nasıl tanımlamaktadır? *Çocuktan Al Haberi*’nin yansıttığı çocuk temsillerinde yetişkinlik (Adultism) ve ‘yetişkin bakışı’ söylemler ve görsel tercihler üzerinden nasıl yeniden-üretilmektedir?

Kültürel ve tarihsel bir inşa süreci olan çocukluk, anne-babaların zihinlerinde bir imge olarak yaratılmakta, bu imgelerse çocuğun kişiliğinin oluşmasında, davranışlarının biçimlenmesinde, algılama düzeylerinin gelişmesinde, geleceğe dönük hedef ve umutların belirlenmesinde önemli roller oynamaktadır (Ercan, 2014: 381). *Çocuktan Al Haberi* özellikle ebeveynlerin bilincindeki çocuk imgesinin yaratılmasında etkin bir rol oynamaktadır. Bu çocukluk imgesi çocukların kendi gerçekliklerinden değil, ‘yetişkin bakışı’nın onlarda görmeyi arzuladığı, performatif, dışsal ve daha çok yetişkin dünyasının güç ve hakimiyetle ilgili beklentilerinden kaynaklanan yapıntı bir kimlikten besleniyor gözükmektedir.

Bu çalışma, medya ve çocuk ilişkilerinde pek üzerinde durulmayan bu mekanizmanın unsurlarını araştırarak toplumsal algı ve düşünüşümüzdeki bu boşluğu doldurmak ve konuya dikkat çekmeyi amaçlamaktadır. Konu dahilinde bir ilk çalışma örneği olacak bu araştırma, medya ve çocuk çalışmalarına ‘yetişkin bakışı’ (adult gaze) ve yetişkinlik (adultism) kavramlarının da tanıtılması açısından önemli olabilir. Bu çalışma medyadaki ‘doğal’ çocuğun *Çocuktan Al Haberi* örneğinde nasıl son derece gizli/örtük bir biçimde -ve çoğunlukla bilinçsiz bir biçimde- üretildiğini göstererek konuyla ilgili bir araştırma modeli de sunabilir.

Gelişim Psikolojisinde Biyolojik Bir Evre Olarak Çocukluk

Çocukluk öncelikle biyolojik bir olgu olarak kabul edilebilir; ilk bebeklik evresinden başlayarak sağlıklı bir yetişkin görünümü alana kadar geçen süredeki insan yavrularına çok genel bir bakış açısıyla çocuk denilebilir. Çocukluğun doğal gelişim süreci ve kat ettiği evreler en kapsamlı biçimde 20. yüzyıl başlarından itibaren gelişim psikologları tarafından ele alınmıştır. Gelişim psikolojisi teorileri belli başlı çocukluk tanımları yaparak bir çocukluk temsili oluşturur. Düşünce, dil, sosyal davranış veya algı gibi

psikolojik ve zihinsel düzlemlerin zaman içindeki değişimini anlamaya çalışan gelişim psikolojisi, çocukluğun ne olduğuna dair bize oldukça farklı tablolar çizmektedir (Miller, 1999, s.5). Gelişim psikolojisinde, çocukları gelişim süreçlerinde pasif varlıklar olarak değil, kendi gelişim süreçlerinin aktif ajanları olarak gören bir eğilim ortaya çıkmaya başlamıştır. “Çocuklar özümser, alıştır ve denge bulur (Piaget); ego süreçleri güçlenir (Freud); bir kimlik hissi inşa eder (Erikson); ve kendi çevrelerini değiştirir ve öz-düzenleyici mekanizmalar geliştirirler (sosyal öğrenme). Buna ek olarak, kontrol süreçlerini (bilgi işleme) etkinleştirir, çevrelerini araştırır ve başkalarından tepkiler çıkarır (etoloji), kazanımlarına yönelik ortamları keşfeder (Gibson) ve belirli sosyal düzenleme türlerini (bağlamsalcılık) araştırırlar” (Miller, 1999, s.426-427).

Gelişim psikolojisi ve çocukluğun biyolojik evrimi üzerine çalışmaların başında Freud’un eserleri gelmektedir. Freud’a (2015) göre çocukların cinsel yaşamı gözlemlenebilir olarak üç ya da dördüncü yaşlarda ortaya çıkmaktadır. Hemen ardından tiksinti, utanç ile estetik ve moral ülkülerin istemleri tarafından bu dürtüler bastırılır ve ket vurmalar başlar. Fakat bu ket vurmalar sadece eğitimin rolüyle değil organik gelişme ve kalıtım tarafından da belirlenmektedir. Çocuksu cinselliğin dışavurumlarını inceleyen Freud, parmak emme gibi çoğu oto-erotik cinsel dışavurumların yetişkinlikte cinsel organlara doğru genişlediğini belirterek aslında bir gelişimsel dönem ortaya koyar. Hatta yetişkinliğe ilk adımlar da bu cinsel aktarımın yabancı, örtük doğasından kaynaklanır gözükür. Freud çocukluğun bu ilk dönemindeki cinsel merak ve araştırmaların tam bir yalnızlık içinde gerçekleştirildiğine, bunun da çocuğun dünyaya karşı bağımsız bir tutum alması, daha önce ebeveynleriyle tam bir güven ilişkisi içinde olduğu ortama ileri derecede yabancılaşması için bir ön şart olduğuna dikkat çeker (2015, s.108). Yetişkin birey, çocuklukta bir bastırma ve gizlilik evresinden geçen cinsel uyaranlarını artık oto-erotik bir bağlamdan uzaklaştırarak doğrudan nesnelere yöneltmektedir. Freud’un çoğunlukla çocuklarla ilgili gözlemlerinden çıkarsadığı insan psikesinin yapısı ve diğer yaklaşımlar bugün psikanalitik kuramın temellerini oluşturmaktadır. Bilinçaltı, ego ve süper-ego oluşumları farklı kuramcılar tarafından farklı bağlamlarda kabul edilip yeniden üretilse de yöntemleri ve çocuklukla ilgili gözlem tarzı eleştiri konusu edilmektedir. “Freud'un oyun incelemesi

metodu Victoryendi, soğuk, hemen hemen dikizcilik sınırındaydı. Notlarını ayakta, yarı gizli, bir kapının arkasında ya da -en azından bildiğimiz kadar- çocukla çömelip oynamadan anneye söyleşi yaparak, göz teması kurmadan tuttu” (Slade, Wolf, 1999, s.6). Slade ve Wolf’a (1999) göre, ket vurmalar ve aktarımları yansıtan çocuk etkinlikleri aslında gözlemlenerek değil ancak performansa katılarak anlaşılabilir. Piaget (2000) ise çocukluğun ilk evresini bebeğin henüz dilden yoksun olduğu, bilişin, duyu ve hareketin şekillendirilmesiyle oluştuğu bir duyu-motor evresi olarak tanımlar (sensori-motor stage). Bu aşamada hiçbir sembolik alan mevcut değildir; bebeğin kişilik temsilleri yoktur. İlk aşamada, uyarılara karşı geliştirilen refleksler, ardından gelecek yeni durumlara karşı bir takım alışkanlıkların oluşmasına zemin hazırlarlar. Yeni doğanın bu ilk evrelerini aşama aşama anlatan Piaget, bir buçuk iki yaşlarında yeni bir davranış modeli olarak çocuğun nesne, olay ya da kavramsal şemalar gibi şeyleri temsil edebildiğini, yani bir gösteren gibi hareket ederek dil, zihinsel imajlar ve sembolik jestler sunabildiğini belirtir. Bu bir anlamda taklit evresidir; çocuk oyun arkadaşlarının kızgınlık, çığlık, ayağını yere vurma gibi davranışlarını taklit eder, kedi sesi çıkarır, grafik imajlar çizer vb. 2 yaş sonunda, cinsel ilgiler, kaygı, fobi, öfke veya saldırganlıkla karışık savunma, rekabet veya güvenlik kaygısından kaynaklanan bir tür sembolik oyun mekanizması, sembolik taklit evresi gelişir; Piaget bu döneme işlem öncesi dönem (pre-operational stage) adını verir. Burada çizimler, hayali imajlar devreye girebilir. 7 yaşından 12 yaşına kadar gelişen somut işlemler dönemindeyse (concrete operational stage) çocuk artık somut dünyayla etkileşim içinde zihinsel kategorilerini geliştirebilmektedir. Piaget’in çizdiği işlem-öncesi dönem *Çocuktan Al Haberi* gibi 3-5 yaş grubundan çocukların konu edildiği bir programı analiz etme amacındaki bir çalışma için özellikle önemlidir. Çünkü tıpkı programda sıklıkla yapıldığı gibi bu dönemdeki çocuklar, büyük gibi konuştuğu, motor hareketleri geliştirdiği vb. için “büyümüş çocuklar” olarak görülebilmektedir. Piaget’in (2000, s.177) verdiği örnekten gidersek, 4-5 yaşlarındaki çocuklar, belki 10 dakikaya kadar mesafelerdeki okullarına tek başına ve yürüyerek gidip gelebilirler. Fakat onlara her gün geçtiği yolu ya da ana girişten görüldüğü gibi okulunun planını üç boyutlu olarak tarif etmesini istersek bü-

yük ihtimalle başarısız oluruz. Çocuk her gün aynı eylem içinde bu yolları, mekanları ve araçları somut olarak kullansa da mekanla kurduğu topoğrafik ilişkiyi inşa etmekte yetersizdir.

Çocukluk sadece bir biyolojik evre ya da zihinsel gelişim aşaması olarak düşünülemez; çocukluk aynı zamanda bir kültürel anlayıştır ve sadece belirli dönemler için değil, aynı çağı paylaşan farklı toplumlar için de farklı anlamlar taşıyabilir. Bu sebeple çocukluğun kültürel inşası biyolojik kavrayışın önüne geçmektedir.

Çocukluğun Kültürel İnşası

Batılı anlamda çocukluğun kuruluşu ya da günümüzde anladığımız ve belirli kodlarla günlük yaşantı içerisinde (ve medya gösterilerinde) temsil ettiğimiz 'doğal' çocuk örüntüleri, 16. yüzyılın başlangıcına kadar geri götürülebilecek bir geçmişe dayanır. Bu doğal çocuk imgesi çeşitli kesinti ve süreklilikler içerisinde sanayii devriminin karanlık sonuçlarında hayatta kalacak ve nihayetinde Rönesans'ın bir düşlemi olarak insan doğasının henüz bozulmamış, kirlenmemiş bir saf ilk-imgesi olarak zihinlere yerleşecektir. Kant "What is Enlightenment?" adlı denemesinde, uygarlığı eğitilmesi gereken çocuksu bir varlık olarak görmekte, uygar toplumu "erginleşmiş" bir toplum olarak kutlamaktadır (Kant, 2009). Çocuğu bir tür doğal insan olarak gören Rousseau'ya (2016, s.110) göre çocukların gereksiz güce sahip olmak şöyle dursun, doğal ihtiyaçlarını karşılama gücüne dahi sahip olmadığını, dolayısıyla güçlerinin engellenmemesi gerektiğini, buna karşın zekada, güçte, bedensel gereksinim nitelikli her şeyde yardıma ihtiyacı olduklarını belirtir. Fakat bu tür bir çocuk birkaç yüzyıl daha geriye gidildiğinde var olmayan bir 'doğal' çocuk anlayışını yansıtmaktadır. Fatih Sultan Mehmet Osmanlı Devleti'nin, Romulus Augustus ise Batı Roma İmparatorluğu'nun başına geçtiğinde henüz 12 yaşındadır ve devlet yönetiminde karar alma mekanizmalarıyla bugün 'çocuk' denilebilecek yaşta tanışmışlardır.

Çocukluğun bir kavramsal inşa süreci olarak tarihiyle ilgili çalışmalar, bu alanda en çok atıf yapılan isimlerden olan Fransız tarihçi Philippe Ariès'in 1962 tarihli çalışması *Centuries of Childhood*'a dayanır. Ariès'e göre, Ortaçağda herhangi bir çocukluğa yer yoktur. Bu yaklaşımı, döne-

min resimlerinde 12. yüzyıla kadar hiçbir çocuk imajının olmayışı ve minyatür sanatı içinde çocukların yetişkinlerle benzer kıyafetler giyen, benzer fiziksel görünümlere sahip “küçük insanlar” olarak temsil edilmesi gibi olgulara dayandırır. Bunu bir ihmal ya da yetersizlikten çok ‘çocuk kavramının’ yokluğuna bağlayan Ariès, 20. yüzyılın ilk yarısı boyunca süren psikanalizin yükselişi ve gelişim psikolojisinin tanımladığı çocukluk imgesinden çok farklı bir portre çizer ve çocukluğun bir sosyal inşa süreci olarak görülmesi fikrini ilk defa ortaya atar.

Heywood’a (2001) göre Ariès, çok geniş bir bağlamda değerlendirilebilecek çocukluk kavramını sadece resim ve minyatür sanatındaki yokluk üzerinden açıklamaktadır. Ortaçağ resmi sadece çocukluğu değil kutsal hikayeler ve dini konular dışında pek çok şeyi de resmin dışına itmiştir. Üstelik Heywood’a göre Ariès Orta Çağ’da hiçbir çocukluk bilinci olmadığına dair fazla kolaycı açıklamalar yapmakta, çocukluğun özel bir doğası olduğuna dair düşüncelerin varlığı yok sayılmaktadır. Örneğin Orta Çağ’da çocukluk, doğumdan 21 yaşa kadar üç aşamaya ayrılmaktadır. Cunningham (1996, s.27), Orta Çağ tıbbında bazı çocuk hastalıklarının, yetişkinlerden ayrı ve farklı ele alındıklarını, 7 aylıktan 2 yaşına kadar aciz ve bağımlı, yetişkinlerden çok şey bekleyen, oyun oynayabilecek varlıklar olarak görüldüklerini belirtir.

Dinler içerisindeki çocuk imgelerinin izini süren Sandler’e (1996) göre çocukluk hemen hemen tüm dinlerde yetişkinlikten farklı bir varlık olarak temsil edilmektedir. Örneğin, çocukların yetişkinlerden farklı sosyal, yasal, dini ve cinsel hak ve zorunlulukları vardır. Onların sosyal, dini ve etik davranışları yetişkinlerden farklı bir biçimde değerlendirilir. Buna karşılık doğuştan gelen özellikleri bakımından çocuk, örneğin İslam’da saf, günahsız doğarken Hıristiyanlık için günahla ağır bir biçimde kirlenmiş, atalarının günahlarıyla lekelenmiş olarak doğduğu kabul edilir. Böylelikle birinde tıpkı bir fidan gibi çocuğun doğal gelişimi için uygun bir çevre, doğru bir toprak anlayışı anlamında ebeveynin rolü pedagojinin merkezine otururken, diğerinde çocuğun doğal istek ve eğilimlerine karşı mücadele etmeyi öğretme anlamında denetim çocuğun yetiştirilmesinde merkezi bir önem kazanmıştır. Yine de hemen hemen tüm dinlerde Tanrı, bir baba, insanlarsa onun çocukları olarak görülür. Bu bakışın farklı yorumları ve çeşitlemeleri olduğu kadar ‘Baba ve evlatları’ imgesi neredeyse evrenseldir. Freud’a göre (2002) dinin ve tanrı fikrinin kökenlerinde ilkel

klanda babayı katleden, sürüden atılmış evlatların suçluluk bilinci vardır: "herkesin tanrısı kendi babasının suretindedir" (2002, s.204). Çocuk imgesi, masumiyeti, alçak gönüllülüğü, saflığı, merakı, hassasiyeti, tazeliği, hesaplanamazlığı, basitliği, dar ihtiras ve amaçlardan yoksunluğu ve az çok benzer yüce değerle ilişkilendirilir. Fakat aynı zamanda benmerkezci-lik, hamlık, kararsızlık, bölülük ve bilgelikten uzaklık gibi dini yaşamda üstesinden gelinecek özelliklerle de temsil edilir.

Günümüzdeki çocukluk imgesinin kökenlerinde modernite olgusuna bağlı dinamikler yatmaktadır; 17. yüzyılın ilerleyen dönemlerinde, eski kullanımların daha bağımlı toplumsal sınıflarda sürerken orta sınıfta kelimenin modern anlamıyla bir 'çocuk' yaklaşımına dönük farklı bir kullanımın ortaya çıkmaya başladığı görülür. Çocukluk fikri, bağımlılık fikrine bağlanır: "oğullar", "uşaklar" ve "oğlanlar" kelimeleri boyun eğme sözcükleri olarak kullanılır. Bir kişi çocukluktan sadece bağımlılık durumu sona erdiğinde kurtulur ya da en azından bir miktar bağımsızlık kazanması gerekir (Ariès, 1962, s.26). Türkçedeki "evladım" ya da "oğlum" seslenişlerine benzer kullanımlar biyolojik bir evreye işaret etmemektedir. Feodal boyun eğdirmenin bir parçası olarak kullanılmaya devam eden ve bağımlılık fikrinin bugün de yaşamasını sağlayan bu tip söylemler "güle güle evladım" ya da "çocuk, git bana şunu yada bunu getir!" gibi emir ve sesleniş cümlelerinde yeniden üretilmektedir. Bu anlamda aslında çocukluğun kuruluşu modernitenin yeni bir güç ilişkisi tarifi olarak da görülebilir. Heywood'a (2001) göre çocukluk, biyolojik bir gelişim evresine işaret etmekle birlikte, tarihsel, coğrafi, ekonomik ve kültürel yapılar tarafından yeniden tanımlanarak dikkat çekici ölçüde yetişkin beklentilerinin bir fonksiyonu olarak inşa edilmektedir.

Holland'a (2004) göre ise çocuklar, yeni inşa edilen orta sınıf gettolarında, ticaret ve çalışma dünyasından izole edilmiş evlerde, korunaklı bir yaşamın parçası haline getirilmiş, çocuklarla evde vakit geçirmek eğlenceli bir boş zaman aktivitesine dönüşmüştür. Çağdaş çocuk imgesini anlamak için 19. yüzyıl ortalarındaki yeni müreffeh orta sınıf arasında kök salan bir korunaklı çocukluk imgesine bakmak gerekmektedir. Holland bu modern çocukluğun bir tür 'yetişkin bakışı' çerçevesinde inşa edildiğinden bahseder. Yetişkin bakışı, çocukları onlardan beklenen mekanlara yerleşmeye ve onlardan beklenen desenlere uydurmaya çalışır. Bakışın

ikili bir yönü vardır: keyif ve güç. Güç yetişkinlerin yaşam hakkındaki üstün bilgilerinden gelir, keyifse çocukluğun güzelliği ve etkileyciliğinden. Yetişkin bakışına göre, çocuklar bu gücü kabul etmeli ve keyif vermelidir. Masumiyetlerinin parıldamasına izin vermelidir. Ancak, yine Holland’a göre, romantik masum kültü, çocukluğun çürümesiyle ilgili endişe yaratmaya başlarken, çocuk hayatının tüm dünyada yapılacak bir rasyonel araştırması her gün, genelde aşağılayıcı ve derinden şok edici koşullar ortaya koymaktadır. Çocukluk, her zamankinden daha fazla değerlidir, ancak ya kriz halinde ya da ölmekte olarak algılanmaktadır (2004, s.9-12).

Bu bakış açısı Neil Postman’ın *Çocukluğun Yokoluşu*’nda (1995) kapsamlı bir biçimde savunulmaktadır. Postman’ın ‘medya etkileri’ alanında görülebilecek çalışması, çocukluğu matbaanın bulunuşuyla ortaya çıkan ve elektronik çağda yok olan bir sosyo-kültürel olgu olarak ortaya koymaktadır. Postman’a göre hareketli matbaa yeni bir simgesel dünyayı yaratarak “çocukluk” düşüncesinin oluşmasını sağlamış, çocuklar yetişkin dünyasından kovularak, onlar için tasarlanan simgesel bir evren olarak ‘çocukluk dünyası’na hapsedilmiştir. Yetişkinler çocukların simgesel çevresi üzerindeki üstünlükleriyle ve onların da yetişkin olabilmesinin koşullarını yaratarak çocukluğu inşa ederler. “Güçlü bir bireysellik duygusu, mantıksal ve ardışık olarak düşünebilme kapasitesi, üst düzeyde soyutlama yetilerini yönlendirebilme kapasitesi, haz duygusunu erteleme kapasitesi” (1995, s.62). Bunlar, çocuğun öğrenmesi ve uygulaması gereken yetişkinlik göstergeleridir. Böylece çocukluğun enerjisi de bastırılarak, ayıp kavramı çerçevesinde yeni bir uygarlık şeması da oluşturulmaktadır. Tipografiden elektroniğe geçişle birlikte yetişkin dünyasının sınırları ortaya saçılmış, yetişkinlik ve çocukluk arasındaki sınırlar belirsizleşmiştir. Alver’e (2004) göre, Postman’ın çocukluğun (tıpkı kitap gibi) yok oluşuna yaklaşımında elektronik öncesi çağa karşı nostaljik bir bakış açısı yatmaktadır. Postman, orta sınıf çocukluk tasarımını merkezine almış, çocukluğun zirvesi olarak gördüğü sanayii çağında çocukların çok ağır koşullarda çalıştırıldığını göz ardı ettiği için eleştirilmiştir (2004, s.137). Postman’ın yetişkinlerin simgesel evrenini yayıp demokratikleştirerek çocukluk kavramını gereksizleştirip yok ettiğini belirttiği televizyon, *Çocuktan Al Haberi* gibi programlar bağlamında tam tersi amaçlarla da kullanılabilir: modern çocuğun yeniden üretimi.

Türkiye’de Çocuk

Türkiye’de çocukluğun tarihi elbette kökleri Osmanlı İmparatorluğu’na uzanan köklü bir gelenekten beslenmektedir. Ancak çağdaş Türkiye’nin benimsediği ve yücelttiği çocukluk ideali Cumhuriyet’le birlikte başlamaktadır.

Öztañ’a (2011) göre, Batılılaşma projesi çerçevesinde, çocuklara ‘geleceğin teminatı’ olarak büyük bir rol biçilmiş, eğitim ve öğretim alanındaki inkılaplarla cumhuriyetçi kuşaklar yaratılması, yeni rejimin vadettiği modernleşme ve kalkınma ideallerinin korunması sağlanmak istenmiştir. Bu anlamda, sadece çocukların değil, yetişkinlerin eğitimi/terbiyesi de ön plana çıkmış, tüm yurttaşlar aslında birer öğrenci olarak görülmüş, bir anlamda çocuklaştırılmıştır. Bu açıdan bakıldığında yurttaş olmak da devlet babanın evlatları olmak anlamında bir tür kendi içinde çocukluk barındırır. Tıpkı çocuklar gibi yurttaşın kendisi de Cumhuriyet değerlerini geleceğe taşımak için eğitime önem vermeli, kendisini yetiştirip geliştirmelidir.

Cumhuriyet çocuğunun inşa edilmek istenen en temel özelliği medeniliğidir; Öztañ’a göre tıpkı cumhuriyetin kendisi gibi çocukluk da “daha çok biçimsel göstergeler ile temsil edilen” hatta çoğu zaman eş tutulan bir medeniyet projesidir (2011, s.68). Öztañ, çocukların terbiyesi, kamusal alanda davranışlarına dikkat ediş, kıyafet ve temizliğe verdiği önem gibi uygar toplumlara atfedilen bir dizi titiz kimlik inşasından bahseder. Çocuğun bu tür pozitif nitelikleri bugün de yaygın toplumsal inanışlara karşılık gelmektedir. Bununla birlikte çocukluğun Cumhuriyet dönemindeki politik inşasına dair birçok ayrı başlık sayılabilir; örneğin 1929 krizini takip eden yıllardaki tasarrufçu ekonomik programın getirdiği “kumbara”, iktisat ve tasarrufun çocukluk dünyasındaki simge objesidir (s.97). Kimi zaman padişaha sadakat, kimi zaman Tanrı korkusu, kimi zamansa ideal yurttaşlık görevi olarak dürüst ve çalışkan olmanın erdemi (s.104); cehalete karşı okumanın önemi (s.110); Batı jargonundaki “hasta adamı” unutturacak güçlü ve sağlıklı çocuklar yetiştirilmesi zorunluluğu (s.128) gibi bir dizi imgeden bahseder. Tüm bu temsil biçimleri hem bir inşa çabasına işaret eder hem de idealleştirilen çocuk imgesinin cumhuriyetin ilk yıllarındaki bir portresini sunar.

Kağıtçıbaşı’na (1981) göre Türkiye’de çocuk her zaman ailenin bir parçası olmuş, bu sebeple de bir doğa kanunu gibi görülerek çocuk yapılmıştır. Yine de ebeveynler tarafından çocuklara bir değer verilmektedir. Geleneksel değerler ile modern ailenin çocukluk algılarındaki farkını 80’lerin başında kapsamlı bir portreyle ortaya koyan Kağıtçıbaşı, geleneksel ailelerde çocuğun aileye ekonomik ve manevi anlamlarda yardım etmesinin, kentli ailelerdeyse çocukların yaşama keyif katan, başkalarına gösterilecek, başarı hissi veren, kişilik geliştirici yönlerinin ön plana çıktığını belirtir.

Televizyon temsillerindeki çocuklar doğası gereği belirli bir performans açısından değerlendirilmek zorundadır. Onları izleriz ve kim olduklarını bize sundukları göstergeler üzerinden değerlendiririz. Günümüz kültürü bu anlamda oyunun kendisini de bir tüketim faaliyeti haline getirerek yozlaştırmıştır. Kendi başına bir amaç olması gereken oyun eylemi giderek nesnelere yöneltilmiş, geçmişin sokak oyunları, sokak kavgaları, başkalarıyla oynama anlayışı unutulmuştur. “Özünde eğlence olan her şey günümüzde ticarileşmiş ve yarışma konusu haline gelmiştir” (Onur, 2005, s.39).

Medya Çalışmalarında Çocuk Araştırmaları

Çocuklar hakkındaki yaygın toplumsal inanç onların toplum ve dünyanın geleceği olduğu yönünde; dolayısıyla onları korumak, sevmek, değer vermek ve yarınları hazırlamak da yine yaygın bir ideal. Fakat bunu yaparken yetişkinler çocukların kendine dönük temsillerini oluşturmadaki yetersizliklerinden faydalanabilmekte, yöntemleriyle baskıcı bir yapı kurup gizli bir zorbalığı yürütebilmektedir. Tıpkı ırksal ve cinsel güç ilişkilerinde olduğu gibi, sözü çocuklardan alıp onlar adına konuşup, onları kendi görsel hazzına dönük performanslarıyla değerlendirebilmektedir. Dahası yetişkinler çocukların çaresizlik ve masumiyet temelli temsilleri aracılığıyla kendi yetişkinlik ve tamamlanmış benlik kavrayışını oluşturuyor olabilir. Oğuz’a (2000, s.33) göre, televizyon gösterileri bu etkileşimi oluşturabilme gücüne sahiptir. Çünkü TV’den yayılan mesajlar bireyin toplumdaki rolleriyle ilgili algılamaları oluşturan kültürel yargıların ve değerlerin aynasıdır.

Televizyon ve çocukla ilgili araştırmalar sıklıkla televizyon çalışmaları alanının dışına çıkmak durumunda kalır. Çünkü ocukluğun kendisi dini gevlilerden politikacılara, psikologlardan sosyal bilimcilere, öğretmenlerden ebeveynlere çok farklı alanlardan birçok kimseyi ilgilendirmekte ve her alan kendi söylemine inşa etmektedir (Casey, Casey, Calvert, French, Lewis, 2008, s. 30). Bu anlamda yapılan çalışmalar geniş bir yelpazede değerlendirilebilir. Birçok alışma çocukların istenmeyen materyallere erişimiyle (şiddet, seksüel içerik ya da argo/küfürlü konuşma), medya organlarının ya da yetişkinlerin çocuklara uygun içerikler sağlamalarına dönük sorumluluklarıyla, program içeriklerinin ahlaki ve etik uygunluğuyla ilgilidir. Bir oğuysa eğitimle ilgili konular bağlamında (eğer mümkünse televizyondan ne öğrenebilirler?), tktim sorunu (ocuklar televizyon aracılığıyla piyasa gleri tarafından etkileniyor mu?) ve yaratıcı oyunlar ve okuryazarlık standartlarını erozyona uğratan medya gösterileri çevresinde tartişılmaktadır (2008, s.31-32).

Çocukların televizyonda nasıl temsil edildiğiyle ilgilenen alışmalaradaysa temsil ile gerçek arasındaki uçurum çalışmaların merkezinde yer almaktadır. Yine de Arnett (2007), medyadaki ocuk temsillerini inceleyen çalışmaların sınırlılığından bahseder. Arnett'e göre, çocukların medyadaki temsil ediliş biçimlerini araştıran çalışmalar 3 başlık altında sıralanabilir: Cosby Ailesi ve Simpsonlar gibi televizyon ailelerindeki çocukların imajları üzerine yapılan daha çok aile araştırmalarının bir parçası olarak ocuk temsillerine değinen çalışmalar (1), çocukların medya temsillerinde cinsel farklılıklarına göre, örneğin rasyonel-irrasyonel, aktif-pasif, saldırgan-duyarlı, mutsuz-mutlu gibi ikili sınıflara göre, nasıl farklı biçimlerde temsil edildiğini araştıran çalışmalar (2) ve daha çok filmlerdeki gençlik temsillerini içine alan diğer çalışmalar (3) (2007, s.158).

Türkiye'de medya, TV programları ve ocuk ilişkileri en çok etkilenimler açısından ele alınmaktadır. Sakıncalı bulunan içeriklerin sansürlenmesi, içeriklere uygun belirli yaş gruplarının gündeme getirilmesi söz konusudur. Sadece ebeveynler için değil devlet politikaları açısında da ocuk-medya ilişkileri yine kullanımlar açısından ele alınmaktadır. İnternetin yaygın bir şekilde sosyal yaşama girişiyle birlikte bu kez internet kullanımı ve güvenli internet sorunu ortaya çıkmıştır. Geleneksel medya içeriklerinin aksine, internetin denetlenmesi çok daha zor olduğundan ocuk güvenliği açısından yaş kilitleri gibi uygulamalar gündeme getirilmiştir.

Bilgisayar ve internet kullanımı, 2018 yılında %72.9 olmuştur. Her on hanenin sekizi internet erişimine sahiptir (Türkiye İstatistik Kurumu [TUIK], 2018). TUIK'nun çocuklarda bilişim teknolojileri kullanımı ile ilgili yaptığı son araştırma 2013 yılına aittir ve 06-15 yaş gibi geniş bir aralığı kapsamaktadır. Karakuş, Çağiltay, Kaşıkçı ve Organ'ın 2014 yılındaki araştırması bu anlamda en kapsamlı araştırmalardan biridir. EU Kids Online projesi tarafından desteklenen çalışmada Türkiye genelinde 2000'e yakın çocuk ve ebeveyn ile birebir görüşmeler gerçekleştirilmiş, Türkiye'deki çocukların %36,2'sinin günde ortalama 1 saat internet kullandıkları tespit edilmiştir. Bu oran Avrupa'nın çok altındadır ve internet riskleri de bu anlamda düşüktür. Yine de örneğin, cinsel içerikli görüntü ya da mesajlara maruz kalmaları oranının gerçekte daha yüksek olduğu beklenmektedir.

Türkiye'de çocukların reklamlar, yazılı basın, TV haberleri gibi medyadaki temsilleri araştırma konusu edilmiştir. Kalan (2010), reklamlardaki çocuk imgelerini, çocuklara yönelik üretilen Kinder çikolataları reklamları üzerinden incelemiş, reklamlarda erkek ve kız çocuklarının ayrı imgelerle temsil edildiği, toplumsal cinsiyet rollerinin kalıplaşmış rol modellerinin bu reklamlarda yeniden-üretildiği bulgulanmıştır. Tutar (2014), yazılı basındaki çocuk temsillerine odaklanarak ana akım medya içinde yer alan gazetelerden rastlantısal olarak derlediği haberlerde çocukların statüsünü olumlayan, cinsel tacize ve suça konu oldukları haberleri incelemiştir. Çocukların haberlerde genellikle edilgen-pasif olarak yetişkinlere göre alt bir konumda, yetişkinlerin onlara sağladığı kültür sanat etkinliklerinin pasif alımlayıcıları olarak ya da eğitim alanındaki haksız uygulamalara maruz kalmış kişiler olarak temsil edildiklerini bulgulanmıştır. Özmen (2012), televizyon haberlerindeki temsillerle ilgili çalışmasında çocukların genellikle şiddet, suç ve hastalık içeren haberlere konu olduklarını tespit etmiştir. Çocuklar çoğunlukla şiddet ve kazaya maruz kalmış pasif ve sessiz kurbanlar olarak, hasta ya da engelli olmadıklarındaysa tehlikenin bizzat kaynağı ve öznesi olan suçlular olarak temsil edilmektedir. Aydın (2009) tinerci çocuklar örneği üzerinden giderek bu çocukların nasıl bir korku nesnesi haline getirildiğine dikkat çeker. Çoğunlukla kente göç etmiş Kürt çocuklarının tehlikeli “yabancılar” olarak temsil edildikleri bulgulanmıştır. Güven (2004), dizilerdeki çocuk temsilleriyle ilgili doktora çalışmasında çocukların belirli iktidar yapılarının üretilmesi ve

sürdürülmesinde, belirli mesajların topluma iletilmesinde bir araç olarak kullanıldıklarını, devlet kurumlarının meşrulaştırılıp, iyi ailenin tanımlanarak belirli değerlerin oluşturulduğunu bulgulamıştır.

Gazeteler, TV haberleri, reklamlar ve diziler üzerinden yapılan tüm bu çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde çocuk temsillerinin sıklıkla yanlış ve kusurlu bulunduğu söylenilebilir. Toplumsal değer yargıları, inanışlar ve tutumların belirlediği ön yargıların medya temsillerine de yansıdığı, toplumsal cinsiyet rollerinin bu temsillerde yeniden üretildiği ve çocukların sıklıkla yetişkinlerle ilişkili olarak pasif ve sessiz varlıklar olarak ele alındığı, kurban ya da mağdur olarak gösterildiği, aktif temsillerde ise çocukların ya suçlu olarak kötülendiği ya da yüce değerlerin taşıyıcıları olarak idealize edildiği belirtilebilir.

Medya Temsillerinde Yetişkinlik (Adultism) ve Yetişkin Bakışı (Adult Gaze)

Yetişkinlik (Adultism) terimi gerek medya çalışmalarında gerek psikoloji alanında genel kabul görmüş ve yaygın olarak kullanılan bir kavram değildir. Terim Türkçe literatürde bulunmamaktadır. Bell (1995), yetişkinliğin diğer izmlerin aksine (racism, sexism vb.) çocuklara bir tür kötü davranma ve saygısızca muamele etme konsepti olarak henüz geniş çevrelerce kabul edilmiş bir kavram olmadığına dikkat çeker. Ancak görüleceği üzere kavram modern toplumlarda gizli ve yaygın bir davranış örüntüsünü başarıyla açıklamaktadır.

Jack Flasher, 1978 tarihli makalesinde öncelikle dönemin ruhuna uygun bir şekilde gençlerin alkol ve uyuşturucu kullanımı açısından nasıl yargılandıklarına dikkat çeker. Bu tür kötüye kullanımlar dahil çocukların tüm bilinçsiz kullanımlarının onları "zayıf" olarak tanımlamada yetişkinler için bir köken oluşturduğunu belirtir. "Bu davranışlar yetişkinlerin diğer yetişkinlere karşı ırkçı, cinsiyetçi ya da elitist davranışlarına benzer. Çocukları sanki başka bir canlı türü gibi çok farklı olarak görmek yetişkinlere çocuklar üzerinde haksız bir güç kazandırır" (1978, s.517). Flasher yetişkinlerin çocuklar hakkındaki bu tip davranışlarına gönderme yapmak için Adultism (Yetişkinlik) terimini kullanır.

Yetişkinlerin iktidarlarını yasal ve sosyo-ekonomik güçlerine, haklar ve imtiyazlarının genişliğine, fiziksel güçleri ve gelişmişliklerine ve çocukların bakım ve ihtiyaçlarını karşılama pratiklerine dayandırılabilir. Ebeveynler ya da yetişkinler bu güçlerini çocuklar üstünde kullanırken çoğu zaman bilinçsizce davranır. Çünkü yetişkinlerin çocuklardan daha üstün olduğuna dair bir inancı paylaşırlar (1978, s.517). Bu tip bir yaklaşımı öğretmenler, dini görevliler, hukukçular ve psikoterapistler sürdürerek yaygınlaştırır ve sıklıkla çocukluk imajı hakkındaki belirleyici güçlerini gizlerler. “Çoğu yetişkin çocukları temelde benzersiz biyolojik eğilimler ve biricik deneyimler olarak algılamaya çalışmak ve onların kendi olmalarına ve evrimlerine yardım etmek yerine çocuklara polislik yapmakla meşguldürler” (s. 518). Yetişkinler çocukları kafalarındaki bir imaja uygun hareket etmeye ve bir kalıba sokmaya çalışırlar. Bu aslında yetişkinlerin aşırı kendini önemseme ve haklı bulma niteliklerini gizleyerek bir anlamda yetişkinin kendisine yönelik telkin verme biçimidir. Çocuğun sadece kendine özgü evrimine değil, bağımsız bir bireye dönüşmesine karşı da bir kayıtsızlık ve duyarsızlık anlamında Yetişkinlik çok yaygın bir davranış örüntüsüdür. Çocuğun zayıflığını, güvenini, romantizmini ve idealleştirmelerini kötüye kullanma anlamında Yetişkinlik bir tür çocuk istismarıdır. Bununla birlikte çocuklar yetişkinlerin bu tür davranışlarına boyun eğerek, kendi kendilerini çocuklaştırarak, bir tür “Çocuksuluk” (Childism) üretebilirler (s.519).

Bell’e (1995) göre, yetişkinlik yetişkinlerin çocuklardan daha iyi olduğu varsayımına dayanan tavır ve tutumlara gönderme yapar ve çocukların rızası olmadan gerçekleşen bu tip davranışları ifade etmede kullanılır. Hapishane mahkumları dışında çok az grup çocuklar kadar kontrol altında tutulmaktadır. Irkçılık, cinsiyetçilik, yoksulluk, fiziksel ya da zihinsel engellilik ve benzeri başkaca faktörlere de dayanan bir dizi kötü davranış ve saygısızlık sayar: Çocukların özgüven ve öz-saygısını baltalamak, hakir görme, güçsüz görme, yıkıcı yaramazlar olarak görme, ciddiye almama, kendilerine zarar veren (hastalanan, intihara kalkışan, depresyona giren) varlıklar olarak görme gibi bir dizi pratik sayar. Fakat diğer bütün sebeplerin yanında Yetişkinlik, yıllara yayılan en basit ve sistematik, en gizli değersizleştirmelerden biridir. Bell bir çeşit söylem analizi yaparak *adulthood*’i yansıtan deyişleri sıralar: “yaşına göre oldukça zekisin!”, “dokunma kıracaksın!”, “ne zaman büyüyeceksin?”, “çocukluk yapma”,

“bunu anlayacak kadar büyük değilsin”, “Ne biliyorsun? Daha hiçbir şey yaşamadın” bu söylemlerden bazılarıdır (s.2). Flasher gibi Bell’de birçok alanda Yetişkinlik görüngülerine rastlanabileceğini belirtir. Çocuklar, örneğin okullarda hiçbir hayati kararı veremezler; öğretmenleri tarafından eleştirilir, puanlanır ve değerli ya da değersiz olarak sınıflanırlar (s.3).

İmajlarda çocukların temsil ediliş biçimlerinden bahseden Holland (2004, s.9) ‘yetişkin bakışı’ (adult gaze) kavramını kullanır. Yetişkin bakışı, çocukları onlardan beklenen mekanlara yerleştirmeye ve beklenen desenlere uydurmaya çalışmakta, bir tür keyif ve güç ilişkisi tesis etmektedir. Holland bir derslikte gülümseyerek parmak kaldıran, öğretmeninden söz hakkı isteyen çocukların resmedildiği Sovyetler Birliği’nden 1930 tarihli bir çizimi ve 1970’lerin İngiltere’sinden bir dersliği betimleyen iki imajı analiz eder. Öğretmenler imajlarda resimsel mekanın dışındadır. Çocuklar önlerindeki kitap ve defterlerine değil onları değerlendirecek, eleştirecek ve yargılayacak olan öğretmenlerine, yani resimsel mekanın dışına yöneltilmiş arzu dolu bakışlarla betimlenmişlerdir. Bu imajlar çocukları hem sempatik hem de yetişkinlerin bilgisine sahip olmayan güçsüz varlıklar olarak konumlarlar (s.76). Yetişkinler ve çocuklar arasındaki bu tip bir güç ve hakimiyet ilişkisi imajlar söz konusu olduğunda bakış yoluyla örgütlenmektedir. Çocuğun temsili, yetişkini ona belirli bir türde yaklaşıma, yetişkin bakışı üretmeye teşvik etmektedir.

Terimi medya çalışmalarında ilk defa Ghent Üniversitesi’nden Emiljano Kaziaj (2016) Arnavutluk televizyon haberlerindeki çocuk temsilleriyle ilgili yaptığı çalışmada kullanmıştır. Çalışmasında hem söylem hem de grafik açıdan çocukların ‘yetişkin bakışı’ bağlamında temsil edilip yorumlandığını ileri sürer. Kavramı Laura Mulvey’in kadınların nesneleştirilmesi açısından ana akım filmler için kullandığı “erkek bakışı” (male gaze) kavramından ödünç aldığını belirtir. Kaziaj, Mulvey’in kullandığı anlamda anlatı ve kamera kullanımına bir de ‘haber unsurlarının perspektifi’ni ekler. Haberlerde kullanılan anlatı öğeleri, hikayeleştirmeler ve söylemler, kamera açıları ve vurgulanan perspektifler (bakış açıları) olarak 3 unsur ele alınır. Kamera açıları için çocukların standart bir biçimde üst açıyla çekilip gösterildiğini, bunun da gerçek hayatta yetişkinlerin görüş açılarıyla uyumlu olduğunu belirtir. Sonuç olarak bu üç unsur çocukları kırılğan bir pozisyona itmektir. Çocuklar ideal kurbanlardır; çoğunlukla trajik ve talihsiz elementler olarak kullanılırlar, çocukların sesleri

yoktur, kendi adlarına konuşamazlar; söz hakkı verildiğindeyse sıklıkla önemsenmezler (s.429). Haber programlarından birinde bir çocuğa vatanını mı yoksa kendi hayatını mı daha çok sevdiği sorulur. Çocuk vatanını sevdiğini söyler. “Neden?” diye sorulduğundaysa “onu korumak için her şeyimi veririm” diye cevap verir. Burada muhabir iki seçenekli sorularla almak istediği cevabı hazırlamaktadır. Çocuklara söz hakkı verildiğinde dahi onları bir yetişkin fikrinin fonksiyonu haline getirirler (s.437). Çocuklar bekleme/oluşum halindeki vatandaşlardır. Ancak yetişkin gerçekliğine girdiklerinde etrafındaki olayları kendi bakış açılarıyla yorumlayabilecek yasallıklar haline gelmelerine izin verilir.

Yöntem

Ulusal bir kanalda prime-time dışında yayınlanan *Çocuktan Al Haberi* adlı yarışma programında ‘yetişkin bakışı’ çerçevesinde temsil edilen çocukların hangi imajlarla ve nasıl temsil edildiğini merkezine alan bu çalışmada betimsel analiz, söylem analizi ve gösterge-bilimsel çözümleme yöntemleri kullanılacaktır. Seyirciler tarafından beğeniyle izlenen ve çocukların “sevimsizlikleri”, “bilmişlikleri” (performanslar) ile ön plana çıktığı bu programdaki temsillerin nasıl bir çocuk kimliği inşasını desteklediğini anlatabilmek için gerekli soruları sormak ve önceden belirlenen temalar çerçevesinde özetleyip yorumlamak için betimsel analiz yönteminin açıklayıcı ve yorumlayıcı yaklaşımı ile neden-sonuç ilişkileri kuran, kavramsal çerçeveye sürekli etkileşim içindeki yöntemi merkeze alınmıştır (Yıldırım, Şimşek, 1999, s.224).

Bununla birlikte programda çocukların ekrana yerleştirildiği görsel sistem, bakışların örgütlenmesi, sunucunun pozisyonu gibi dilsel özelliklerin anlaşılması için göstergebilimin görüntü ve dil arasında kurduğu bağdan faydalanılacaktır. *Çocuktan Al Haberi* programında işleyen çocukluk temsillerinin neredeyse tüm toplum tarafından kabul edilen ve benimsenen bir çocuk imgesine dayandığı söylenebilir. Böylelikle programdaki çocuklar “doğal” çocuk imgelerini yansıtıyor diye düşünülebilir. Bu sebeple çalışmanın doğası bir tür mitosun analizini gerektirmektedir. Roland Barthes “Çağdaş Söylenler”i ortaya çıkaran duyguyu tam da böylesi bir genelleşmiş yargıyı ‘doğal’ olarak kabul eden, tarihselliğinden sıyrılan

insanlara duyduğu öfkeyle açıklar. “Yaşadığımız güncel olayların öyküsünde Doğa ile Tarih’in her dakika birbirine karıştırıldığını görmekten rahatsızlık duyuyor, apaçık ortada olanın süslenip sergilenişinde saklı olduğunu sandığım düşünsel çarpıtmayı yakalamak istiyordum” (2014, s.7). Ancak böylesi bir gösterge, bilimsel bir çalışmada, gelişim psikolojisi yaklaşımlarında temsil edilen gerçek biyolojik çocukla (Doğa), kültürel olarak inşa ettiğimiz temsil olarak çocuk (Tarih) arasındaki farkı ortaya koymamızı sağlayacaktır. Bu anlamda betimleyici yöntemin kavramlarla ilgili bağlantıları kurarak yorumlayıcı özelliği ile göstergebilimin ‘işaretleri’ çözümleneyen yaklaşımı birbiriyle kolaylıkla kaynaşabilir.

Çalışmada, programdaki ‘yetişkin bakışı’nu ortaya koymak için tıpkı Bell’in (1995) ortaya koyduğu söylemler gibi, sunucu ve yarışmacıların çocuklara yönelik söylemleri ya da çocuklara yazılan senaryoda gizlenmiş Çocuksuluk (Childism) söylemlerini de ortaya koymak gerekir. Söylem analizi bir retorik analiz formudur, bir söylem analizine başlamak için mantık, inanılabilirlik, empati gibi retorik mecazlar araştırılır (Stokes, 2013, s.143-144). Fakat bu çalışmada daha çok çocuklar ve yetişkinler arasındaki güç ilişkileri çözümleneceği için ‘eleştirel söylem analizi’nin “metin ve konuşmalardaki ırk, cinsiyet ve sınıfla ilgili güç, hakimiyet ve sosyal eşitsizliklere” yönelik yaklaşımı benimsenecektir (Van Dijk, 2007, s.15). Daha çok niceliksel araştırmalar için kullanılan içerik analizi Drisco ve Maschi (2016) tarafından önerilen betimleyici içerik analizi yönteminde, eleştirel teori uygulaması olarak metinler ve sembolik ifadelerdeki anlamı yorumlamaya çalışmaktadır. Söylem ve konuşma analizi yapılırken anlam odak noktasına alınarak güç ve hakimiyet yapıları çözümlenmeye çalışılır. Bu anlamda betimsel içerik analizinin bir tür yöntemsel sentezi ifade ettiği de söylenebilir (s.82).

“Çocuktan Al Haberi” 28 Temmuz 2019’da 124. bölümünü yayınlamıştır. Program gidişatı içerisinde bir takım değişiklikler yapılmış, örneğin ünlüler programları eklenmiş, bazı çocuklar programdan çıkarken, sonradan popülerleşecek yeni isimler programa dahil edilmiştir. Bu sebeple yayın formatının artık bir şablona dönüştüğü ilk 100 bölüm içerisinde amaçlı örneklem yöntemiyle 8 bölüm seçilmiştir. Amaçlı örneklem, olay, inanç ve eylemlere yeni bir perspektif, tanımlama, yeni bir bilinçlilik sağlamak için farklı bilgi ve metinlerden veriyi toplamayı öngörür. Örneklem, bilinmeyen bir perspektif ya da anlamı ortaya çıkarmak ve yeni bir

bilinçlilik yaratmak için genelleştirme eğilimi riskini de üzerine alır (Drisco, Maschi, 2016, s.98).

Bulgular

Çocuktan Al Haberi ulusal kanalda, prime-time dışında yayınlanan bir yarışma programıdır. Program çok yakın formatlarda ilk defa 1998 yılında Berna Laçın sunumunda yayınlanmış, bundan sonra 2007 yılında tekrar Berna Laçın sunumuyla yayınlanıp 2 bölüm sonra yayından kaldırılmıştır. 2009 yılında Bergüzar Korel’in sunumunda, 2011’de Açelya Akkoyun sunumunda tekrar yayına girip çıkmıştır. İnceleyeceğimiz program 3 Aralık 2016 tarihi itibarıyla yayına başlayıp, izleyiciler tarafından büyük ilgi görmesi dolayısıyla “Çocuktan Al Haberi Ünlüler” gibi bir ek program daha yapan, Evrim Akın sunuculuğunda gerçekleşen “Çocuktan Al Haberi” programıdır (Çocuktan Al Haberi, Wikizero). Program, en basit ifadeyle, üç yarışmacının, çocuklara sorulan sorulara verdikleri cevapları tahmin etmeye çalışmasına dayanır. Bu noktada çocukların huy, karakter, alışkanlık gibi mizacına dair bir takım öngörüler dışında yarışmacıların herhangi bir bilgiye ihtiyaçları yoktur. Çocukların çoğu kez ön görülemez cevaplar vermeleri, kendileri gibi kişiliklerinin de gelişim halinde oluşu sebebiyle daha çok şans faktörü ön plandadır. Programda yaşları 3 ile 5 arasında değişen 9 çocuk vardır. Bu 9 çocuk kendisine daha önceden sorulan sorulara cevaplar verirler, bu cevaplar önceden kaydedilir ya da çocuklar belirli senaryolar çerçevesinde bazı cevaplar verirler. Çocukların çekimleri tek tek yapılmıştır. Fakat içinde dokuz küçük kutucuk olan büyükçe bir televizyon dekoru içinde grafik olarak kutucuklu bir sistem içinde temsil edilirler. Çocukların programa katılımı canlı olarak gerçekleşmesi de sunucu ve yarışmacılar çocuklarla doğrudan konuşuyormuş gibi yaparlar. Programda çocuklarla önceden çekim yapıldığı, soruların önceden hazırlanıp sorulduğu gizlenmez. Çocukların görüntülerinde sürekli yapılan sıçramalı kurgu kesmeleri (jump-cut) görüntüler üzerinde oynandığını açıkça gösterir.

Yarışma yapısal olarak iki bölüme ayrılmıştır. İlk bölümde yarışmacılar ve çocuklar kendilerini tanıtırlar. Yarışmacılar, isimlerini, işlerini, memleketlerini, hobilerini vb. kişisel özelliklerini anlatırlar. Yarışmacılara sıklıkla çocuklarla iyi geçinip geçinmediği benzeri sorular sorulur. Daha

sonra çocuklar kendilerini tanıtmaya başlarlar. Çocuklar isimlerini ve yaşlarını söyledikten sonra “doğaçlama” bir biçimde yöneltildiği izlenimi uyandıran bir takım sorularla ilk ilginç ve eğlenceli performanslarını gerçekleştirirler. Burada özellikle çocukların çocukluklarını gösterebileceği ilginç sorular, ‘çocuktan al haberi’ mantığıyla aileleriyle ilgili özel sorular sorulur ve ilginç yorumlar yapmaları beklenir. Yarışmanın yapısal olarak ikinci bölümü ‘yarışma’ bölümüdür. Bu bölüm de kendi içerisinde parçalara bölünür. 1. turda çocuklara bir soru sorulmuştur; “ya o, ya bu” mantığıyla ikili seçeneğe birini seçmesi beklenen çocukların hangi seçeneği seçtiği tahmin edilmeye çalışılır. Çoğunluğun seçtiği seçeneği bilenler puan kazanırlar. Sonraysa yarışmacılar hangi çocuğun hangi seçeneği seçtiğini bilmeye çalışırlar. En az puan kazanan yarışma sonunda elenir ve 2. tur 2 yarışmacıyla devam eder. 2. turda yeniden çocuklara iki seçenekli bir soru sorulur. 1. turdan tek farkı çocukları yarışmacıların kendi seçemez. Bir butona basmaları ve imlecin üzerinde durduğu çocuğun cevabını tahmin etmeleri gerekir. Bu tur sonunda da az puanlı yarışmacı elenir. 3. turda kalan son yarışmacı 9 çocuk içinden 5 tanesini seçer. Çocuklara bu turda iki seçenekli soruların bir türevi olarak “bilmiş midir, bilememiş midir?” ya da olumlu olumsuz cevaplara yönlendiren iki seçenekli sorular sorulur. Yarışmacı doğru tahminde bulunduğu çocuklardan puan alır. 500 puanı geçen yarışmacı (hemen hemen tamamı) yurtdışında çift kişilik bir tatil ödülü kazanır. Programın finalinde kazanan yarışmacı finalde tebrik edilir, kısa bir kapanış konuşması sonunda program sonlanır. Programın bu iki yapısal bölümüne zamanla küçük eklemeler yapılmıştır. Sunucunun tanıtıcı konuşmaları ve ‘Az Sonra’ jenerikleri dışında program zamanla ilerleyip çocukların tiplerini belirginleştikçe kısa ve özel performans bölümleri eklenmiştir. Yemekleri çok sevdiği için katılımcı çocuklardan Ebrar, ‘Ebrar’ dan Al Tarifi’ bölümlerinde yemek tarifi verir. Robotları çok seven Efe, ‘Efe’yle Pratik Bilim’de ilginç deneyler yapar. Şarkı söylerler, masal anlatırlar, dans ederler, bir tekerlemeyi söylemeye çalışırlar.

Çocuktan Al Haberi ödülün nahifliği ve programın ana konusunun çocukların verdiği eğlenceli cevaplar olması sebebiyle zayıf bir yarışma duygusuna sahiptir. Fiske’ye (1987) göre, yarışma programlarında fırsat eşitliği olan, fakat kabiliyetleri farklı olan yarışanlar bir mücadele içine girer ve giderek eşitsizlikleri ortaya çıkararak bir kazanan ortaya çıkar. Galip gelen kişiye fetişistlik bir gösterişle ödülü verilir. *Çocuktan Al Haberi* bir bilgi

yarışması (quiz game) formuna benzemekte fakat yarışmacıların ‘bildiği’ şeyler, onların bilgi dağarcığının genişliğini ya da entelektüel zeka düzeylerini göstermemektedir. *Çocuktan Al Haberi* aslında yarışma görünümünde bir eğlence programıdır. Örneğin yarışmalar bir şekilde izleyiciyi de katılıma davet eder. Ekran başındaki insanlar da doğru cevabı bilmeye çalışır ya da yarışmacıların fiziksel performanslarıyla özdeşleşerek kendi yeterliliklerini düşünür ya da hayali bir düzlemde sınırlanır. *Çocuktan Al Haberi* bilgi ya da şansın neredeyse önemsiz olduğu, daha çok çocuk performanslarının ön plana çıktığı bir programdır. Rekabete dayalı bir gerilim ve heyecana ortak olmayız, çocukların keyif veren performanslarıyla eğleniriz. Programın bir yarışma olmama hali, biçimin bizzat kendisinin ‘yetişkin bakışı’nın üretilmesinde etken olduğunu göstermektedir.

Tartışma

Çocuktan Al Haberi Türkiye’nin beğenisini kazanmış bir programdır. Birçok izleyici çocukların sempatiklikleri, büyümüş de küçülmüş halleri, zekaları ve taklitlerini izleyerek eğleniyor ve hepsine ayrı ayrı sevgi besliyor. Ancak bu sevginin altında hiçbir zaman fark edemediğimiz bir ayrımcılık ve güç ilişkisi gizlidir. Piaget’in (2000) dikkat çektiği gibi çocukların işlem-öncesi “büyükmiş gibi” hareketleri çocukların kaygı, korku, endişe, fobi, öfke, saldırganlık gibi eğilimlerini yansıtan sembolik ifadelerdir, çocuğun bunlara karşı kavramsal bir bilinci, bir tür işleme yeteneği yoktur. Performansları bir takım sembolik dışavurumlar ve taklitlerdir, bu sebeple kolaylıkla “büyümüş de küçülmüş” olarak algılanabilirler. Programın anlatı düzleminde çocukların bu gelişim aşamaları bir mizah unsuru olarak kullanılmaktadır. Yetişkinlik çocukların bağımsız varlıklar, gelişen bireyler olarak görülmesini engellemektedir.

Bu bakış tam da modern çocuk imgesinin örtük unsurlarını kapsamaktadır. Aries’in (1962) belirttiği bağımlılık fikrinden beslenen bu çağdaş imge, tıpkı yetişkinlerin aciz ve yetersiz olduğu durumlarda çocuklaştırılmaları gibi, modern anlamda çocuğun, bir tür gizli bağımlılık, güç ve hakimiyet ideolojisini yansıtmaktadır. Tarihsel, coğrafi, ekonomik ve kültürel yapılar tarafından tanımlanan ve böylece yetişkin beklentilerinin bir fonksiyonu olarak oluşturulan (Heywood, 2001) çocukluk, *Çocuktan Al*

Haberi eğlence programında kültürel bir temsil haline gelmektedir. Çocuklar kendilerinden beklenen mekan ve desenlere uyarak, aynı zamanda keyif veren eğlence araçlarına dönüştürülmektedir (Holland, 2004).

Modern, kentli, orta sınıf ailelere hitap eden *Çocuktan Al Haberi*'nin çocuk temsiliinde Cumhuriyet'in ve geleneksel aile modellerinin içerdiği "itaatkar ve dürüst" çocuk imgesi yerine keyif verici performanslarıyla ön plana çıkan 'oyuncu' çocuklar temsil edilmektedir. Kentli aile çocuğa "başkalarına gösterilecek, onlarla ya da onları kullanarak eğlenilecek, keyif alınacak, hayata bir değişiklik katacak varlıklar" (Kağıtçıbaşı, 1981) olarak bakmakta ve programda da bu bakış açısı yeniden üretilmektedir. Çocukların, sevimli ve taklitçi olarak konumlandığı program hakim bakış açısını da yeniden-üretmektedir. Çünkü diğer kitle iletişim araçları gibi televizyon da mesajlar yoluyla var olan kültürel yargı ve değerleri yansıtmakta (Oğuz, 2000), bir tür ideolojik işlevi yerine getirmektedir.

Programda kurulan söylem yapısı iki temel unsura dayanmaktadır: Öncelikle sunucu ve yarışmacıların, sonra bizzat çocukların söylemleriyle, sevimli, beceriksiz, sempatik, masum ve 'doğal' olarak sevimli çocuk temsili (1), çocuk ve yetişkinleri birbirinden ayıran olumlu-olumsuz olarak sınıflanıp karşılıklı olarak birbirine nasihatler şeklinde verilen bilmiş çocuk temsili (2). Bunların ötesinde söylemin kuruluşu belirli senaryoları dayandığı için ortaya çıkan bu kimlikler çocuklar adına oluşturulmuş ve bir eğlence unsuru haline getirilmiştir. Görsel yapıda hakimiyet ilişkisi sürdürülmüş, çocuklar kısıtlı çerçevelerde temsil edilmiş, 9 kutucuklu görsel yapı, çocukların yetişkin bakışının zevki için sunulmuş seyirlik performanslar olarak temsil edilmesini desteklemiştir.

Çocukları benzersiz kendilikler, bağımsız bireyler olarak görmek yerine performanslarıyla keyif verici nesnelere, üzerinde hakimiyet kurulacak, denetlenecek gelişmemiş varlıklar olarak görüyoruz. Bu ilişki sadece zorbaca yöntemlerle (dayakçı eğitim gibi) kurulmak zorunda değildir; yetişkin bakışının gizli güçleri bu tür bir 'Yetişkinliği' yeniden üretebilir. *Çocuktan Al Haberi* de bu tür bir ilişkiyi bakış yoluyla ve programda sunucu, yarışmacı ve çocukların senaryolarına dayanan söylemlerle sürdürürler.

Çocuk imgeleri ile toplumda yaygın, başat ideolojiler arasında gizli bir ilişki vardır. Çocuklara karşı geliştirilen bakış açıları aynı zamanda yetiş-

kin toplumun kendisine ‘ne’ olduğunu söyleme tarzlarını yansıtır. Bu anlamda yetişkin bakışı sadece kitle iletişim araçlarında değil toplumun bizzat kendi içinde oldukça yaygındır. Yetişkin birey, çocuğu çocuklaştırarak kendi kimlik inşa sürecine eklemeler. Bu sebeple konusu ve içeriği çocuklar olan bir yarışma programı olarak *Çocuktan Al Haberi* bir çocuk programı değil yetişkinler için tasarlanmış ve onların bakışına ve zevkine sunulmuş bir eğlence programıdır.

Sonuç

Sıklıkla çocuklar adına konuşulduğundan, onların seslerinin olmamasından, fikirlerinin sorulmamasından rahatsızlık duyulur, eğitilmiş aileler bundan şikayet ederler. Bir TV programında çocuklara düşünceleri sorulurken dahi onlara ezberletilmiş cevaplar verdirerek, nasıl oynamaları gerektiğini dahi söyleyerek bir tür maske yaratılmaktadır. Çocuklar aktif olarak gösterildiğinde dahi medya sistemimizin içinde pasifleştirilmektedirler. Üstelik çocukların nasıl gözükmeleri gerektiğine dair bir yetişkin bakışı (adult gaze), yapay kimliklerle çocukları kategorize etmekte, onları “nasıl görüyorsak öyle” yanılması içinde dönüşüme uğratmaktadır. Üstelik onlara yapılandırılan bu roller, programın 9 oyuncusu için ileride çarpık bir karakter gelişimine yol açacağı söylenebilir. Bu anlamda Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı çocukların psikolojik destek alması için harekete geçmiştir (Özgenç, 2017).

Çocuktan Al Haberi programının bilmiş ve sevimli çocukları onların gerçek özerk varlıklarını değil, yetişkin bakışının onlarda görmeyi arzuladığı desenleri yansıtmaktadırlar. Çocuklar neredeyse patolojik olarak görülebilecek, kafes benzeri bir kutucuklu yapıda, senaryolara dayalı performanslarla bir seyirlik mekanizmanın parçası haline getirilmektedirler. Kentli orta sınıfın çocuğu gösterişçi bir bakışla başkalarına sunulacak ve eğlenceli performanslarıyla öne çıkaran eğilimi bu ve benzeri medya temsillerinde sıklıkla ön plandadır. Bu bakış açısı gizli bir güç ve hakimiyet duygusunu besleyerek yetişkinin sürekli kendi kendini olumlamasına hizmet ederek düalistik bir düşünsel yapısı kurar. Modernitenin bir uzantısı olan bu yapıda çocukluk zayıflıkla, yetişkinlik medeniyetle özdeşleştirilir, böylece yetişkin olmak çocuğun yanında önsel ve özünde bir güç barındırmaya başlar. Medya temsillerinde Yetişkin Bakışı ile örgütlenen

bu iktidar Yetişkinciliği oluşturan ve besleyen bir yapı oluşturmaktadır. Çocukların gelişimlerinde bir engele dönüşen bu Yetişkinci yaklaşımın yaygın ve örtük/gizli mekanizmaları farklı medyalarda ve sosyal yaşamın değişik alanlarında da ortaya çıkarılmalıdır.

EXTENDED ABSTRACT

Representations of Children Produced by the Adult Gaze in the “Çocuktan Al Haberi” Quiz Show and Adulthood

*

Erman Bostan
Anadolu University

Children and the media are often discussed in the context of ‘negative effects’ and explained in the aspect of their use. This approach is also maintained by governments and non-governmental organizations that are committed to protecting children from media influences and binding over a healthy relationship with messages. The second dimension of the discussions about children and media is child representations. The researchers are often examined the representation of children and their position and gender roles in the family in the context of the tradition of cultural studies and the positive and negative representations of the identity of the child represented in different media tools. Many of these studies are based on the image of a ‘natural child’, healthy and normal, whose educational, housing and nutritional needs must be met, which can be viewed as a representation of innocence and intactness. This ‘natural child’ image, which is clearly evident in UNESCO and the UN's declarations on children's rights, is based on a child design that emerged about 200 years ago. Feeding through the values system of the Renaissance and the Enlightenment and adapted to the social structures of the printing press and industrial revolutions, this child design has developed continuously through different processes of change. Nevertheless, the Adulthood perspective has implicitly centered on the child design of the last two centuries, in which the child and the adult are separated in a hierarchical power relationship.

Childhood can be considered primarily as a biological phenomenon. But childhood is a social fiction, unlike the infancy stage, which is smaller than adults, who cannot walk, speak, and cannot fulfill its basic needs by itself. In developmental psychology, different psychic and cognitive

stages of transition from childhood to adulthood can be observed by segmenting the childhood stage into a series of periods. However, this scientific point of view turns into an approach in social discourse that approaches the child as incapable, non-civilized, needy, uncontrolled and control, in-progress people who need to become civilized and mature. In the design of this child, whose anthropological origins are based on the duality of father-gods and sons of religious rituals, the child represents both innocence, purity, curiosity, freshness and tenderness as well as egocentricity, rawness, indecision, credulity, and distance from wisdom.

The adult gaze, like the male gaze (Mulvey, 2004), establishes a distinction between adult and child and a kind of power relationship that is organized through mutual view. The gaze is based on a process of constructing a dual type: by looking at the dominance over the other and the looking subject constructs himself through the view. The adult gaze forces children to settle in the spaces expected from them and to follow the expected patterns. The look is twofold, as in child representations: power and pleasure. Power comes from the superior knowledge of adults about life and the pleasure comes from the beauty of childhood. Such images often appear in media representations serve a kind of ideological system called Adultism. Adultism can be defined as the ability of adults to see children differently as if they were another species, just as in racist, sexist or elitist modes of behavior. Not only parents, but also teachers, religious officials, lawyers and psychotherapists force children to act in accordance with the image of the child in their minds. This is also the way that the adult auto-suggests himself. Children are revealed a kind of Childism by submitting to adult behaviors and adapting themselves to their children's images. Adultism is not only reproduced in the field of visual representation through the look, but also constructed through discourses. "Too smart for your age", "don't grow up enough to understand it", "don't be child", "hey, kid" are commonly used. Such calls lead the child or other person to a weaker position than himself.

In the quiz show "Çocuktan Al Haberi" (Similar to this idiom are use in different format in English. Children and fool tell the truth, little pitchers have long ears are some of them. It's meaning in Turkish about get the news from children), Adultism is reproduced through the adult gaze of visual indicators and the discourse of the contestants and the presenter. In

the light of Semiotics and Critical Discourse Analysis methods which was examined from a descriptive perspective, it was understood that the game show was not based on a competition but a fun and comedy show established on children. “Çocuktan Al Haberi” is based on the fact that contestants estimate their answers to the questions asked to children. In this prediction competition, which takes place away from the dramatic tension of the feeling of competition, the competitors do not have to rely on any information, and the behavior of the children does not conform to the patterns thought about them. Moreover, the grand prize is a double holiday, which can be considered as insignificant. Thus the sense of competition remains in the background. The only element worth seeing in the game is the performance of children. The audience is entertained by the unexpected answers given by the children or other narrative pieces such as fairy tales and songs. Two types of representations emerge in the field of discourse: inability to use objects, harmless mistakes and deficiencies in language competence and weaknesses as 'cute child' images, with representations, cunning, unexpected way of thinking the 'clever child' image. These two representations of children are created by a pattern that adults expect from them and are presented to the audience as 'natural child'. More importantly many of the children's words are based on scripts, therefore, children do not speak mostly, they say their lines. In addition to the improvised answers, these intervening scripts turn children into performers: cute, playful, respectful to their parents, intelligent and message carrier for the adults.

The visual language of the show also reproduces the power relationship of the adult gaze over children. 9 children are projected on 9 split screens. The screens resemble cages in pet shops or showcases of electronic markets. In this sense, 9 children were compressed into a construction that allows adults to provide the pleasurable glance at the child performances they expect from them. It's a kind of spectacle play. Adults are standing, framed by long shots. Children are framed by close-up shots, their mobility is limited. The presenter is the authority figure at the center of the studio, and the children's gaze is directed at the presenter they call “Sister Evrim”. Shooting at children's eye level gives a sense of intimacy; shot-reverse shot create the illusion of mutual conversation, and thus the

ideology of the show *Adultism* is hidden behind naturalness and intimacy, vitality and now-and-here feelings. As a result, “Çocuktan Al Haberi” is an adult entertainment show. The pleasure stems from children's performances created through the look and discourse.

Kaynakça / References

- Alver, F. (2004). Neil Postman'ın çocukluğun yok oluş sürecinde iletişim teknolojisi eleştirisinin eleştirisi. *İletişim Araştırmaları*, 2(2), 129-141
- Ariès, P. (1962). *Centuries of childhood*. (R. Baldick Transl.), New York: Alfred A. Knopf
- Aydın, D. (2009). Tinercilerin” bir korku nesnesi olarak temsili. *Toplum ve Kuram*, 2 (1), 43-52
- Barthes, R. (2014). *Çağdaş söylenler*. (T. Yücel Çev.). İstanbul: Metis
- Casey, B., Casey, N., Calvert, B., French, L. and Lewis, J. (2008). *Television studies: The key concepts*. New York and London: Routledge
- Culpeper, J. (2005). Impoliteness and entertainment in the television quiz show: The weakest link. *Journal of Politeness Research*, 1, 35-72
- Cunningham, H. (1996). The history of childhood. In (E. M. Lamb, C.P. Hwang, I.E. Siegel, Ed.), *Images of Childhood*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- Daşçı, S. (2008). *Avrupa resminde çocuk imgesi*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık
- Drisko, J. W. ve Maschi, T. (2016). *Content analysis*. New York, Oxford: Oxford University Press
- Durna, T. ve Kubilay, K. (2010). Basının şiddeti: Siyasal gösterilerde “polise taş atan çocuklar” örneği. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65(3), 51-85
- Ercan, R. (2014). Anne babaların gözünde sahip olduğu çocuk imgeleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 30(1), 377-396
- Fiske, J. (1987). *Television culture*. London: Routledge
- Flasher, J. (1978). Adultism. *Adolescence*, 13(51), 517-523.
- Foucault, M. (2015). *Hapishanenin doğuşu*. (M. A. Kılıçbay Çev.). İstanbul: İmge
- Freud, S. (2002). *Totem ve tabu*. (K. S. SelÇev.). İstanbul: Sosyal Yayınlar
- Freud, S. (2015). *Cinsellik üzerine*. (E. Kapkın Çev.). İstanbul: Payel Yayınları
- Gauntlett, D. (2008). *Media, gender and identity*. London and New York: Routledge

- Güven, S. (2014). *Çocukların medyada temsili: İyi, kötü ve mağdur çocuk*. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Hall, S. (1997). *Representations: Cultural representations and signifying practices*. London: Sage
- Heywood, C. (2001). *A history of childhood*. Malden: Blackwell
- Holland P. (2004). *Picturing childhood*. London, New York: I.B. Tauris
- Howe, N.A. ve Yarbrough, W. (2014). *Kidding around: The child in film and media*. New York, London: Bloomsbury
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1981). *Çocuğun değeri: Türkiye’de değerler ve doğurganlık*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi
- Kalan, Ö.K. (2010). Reklamda çocuğun toplumsal cinsiyet teorisi bağlamında konumlandırılışı: ‘Kinder’ reklam filmleri üzerine bir inceleme. *İletişim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 75-89
- Kant, I. (2009). *An answer to the question: What is enlightenment?*. (H.B. Nisbet Transl.). London: Penguin.
- Kaşıkçı, D.N., Çağıltay, K., Karakuş, T., Kurşun, E. ve Ogan, C. (2014). Türkiye ve Avrupa’daki çocukların internet alışkanlıkları ve güvenli internet kullanımı. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 230-243
- Kazıaj, E. (2016). “The adult gaze”: Exploring the representation of children in television news in Albania. *Journal of Children and Media*, 10(4), 426-442
- Lacan, J. (2013). *Psikanalizin dört temel kavramı*. (N. Erdem Çev.). İstanbul: Metis
- Lemish, D. (2015). *Children and media: A global perspective*. West Sussex: Wiley Blackwell
- Livigston, S. (2016). Reframing media effects in terms of children’s rights in the digital age. *Journal of Children and Media*, 10(1), 4-12.
- McGowan, T. (2012). *Gerçek bakış*. (Z. Özen Barkot Çev.). İstanbul: Say Yayınları
- Mulvey, L. (2004). Visual pleasure and narrative cinema. In (L. Braudy, M. Cohen, Ed.) *Film Theory & Criticism* (7th ed.). New York, Oxford: Oxford University Press.
- Oğuz, G. Y. (2000). Televizyon: Kaçınılmaz öğreticimiz: Televizyonun toplumsal iletişimdeki yeri. *Kurgu*, 17, 22-34
- Onur, B. (2005). *Türkiye’de çocukluğun tarihi: Çocukluğun sosyo-kültürel tarihine giriş*. Ankara: İmge Kitabevi

- Özmen, Ş.Y. (2012). Çocuğun adı yok: Televizyon haberlerinde çocuğun sunumu ve çocuk hakları bağlamında değerlendirilmesi. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 34. 66-82
- Öztan, G.G. (2011). *Türkiye’de çocukluğun politik inşası*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları
- Pembecioğlu, N. (2006). *Türk ve dünya sinemasında çocuk imgesi*. Ankara: Eba-bil Yayınları
- Piaget, J. (2000). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.
- Postman, N. (1995). *Çocukluğun yokoluşu*. (K. İnal Çev.). Ankara: İmge Kitabevi
- Rousseau, J.J. (2016). *Emile ya da eğitim üzerine*. (Y. Avunç Çev.). İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları
- Sander, Å. (1996). Images of child and childhood in religion. In (M. E. Lamb, , C.P. Hwang, I.E. Siegel, Ed.). *Images of Childhood*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- Slade, A. ve Wolf, D. P. (1999). *Children at play: Clinical and developmental approaches meaning and representation*. New York ve Oxford: Oxford University Press
- Şirin, M.R. (2011). *Çocuk hakları ve medya el kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları
- Tutar, C. (2014). Yazılı basında çocuk haklarının temsili: Hürriyet, Cumhuriyet, Sabah ve Zaman gazeteleri üzerinde yapılan bir araştırma. *Journal of Yasar University*, 9(34), 5760-5786
- Van Dijk, T. (2007). *Discourse studies*. London: Sage
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi
- Özgenç, M. (2017, 7 Eylül). Efecanları koruma kurulu: Sömürülmelerine izin verilmeyecek, *Hürriyet*.
- Bell, J. (1995). *Understanding adultism*. http://www.nuatc.org/articles/pdf/understanding_adultism.pdf
- <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=27819>
- http://www.unesco.org/education/pdf/CHILD_E.PDF
- http://cocukhaklari.barobirlik.org.tr/dokuman/mevzuat_uamevzuat/birlesmismilletler.pdf
- <http://www.wikizero.net/index.php?q=aHR0cHM6Ly90ci53aWtpcGV-kaWEub3JnL3dpa2kvw4dvY3VrdGFuX0FsX0hhYmVyaQ>

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Bostan, E. (2019). “Çocuktan al haberi” yarışma programında yetişkin bakışının ürettiği çocuk temsilleri ve yetişkinlik. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 784-816. DOI: 10.26466/opus.601065

Demografik Özellikler Açısından Tüketicilerin Plansız Satın Alma Davranış Farklılıklarını İncelemeye Yönelik Bir Araştırma

DOI: 10.26466/opus.596873

*

Gamze Akçay*- Erkan Özdemir**

* Doktora Öğrencisi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nilüfer/Bursa/Türkiye

E-Posta: gamzeakcay@hotmail.com

ORCID: [0000-0001-6808-8465](https://orcid.org/0000-0001-6808-8465)

** Doç. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Nilüfer/Bursa/Türkiye

E-Posta: ozdemir@uludag.edu.tr

ORCID: [0000-0003-0903-7638](https://orcid.org/0000-0003-0903-7638)

Öz

Pazarlama literatüründe, plansız satın alma davranışı 1950'li yıllardan beri araştırılmaktadır. Bu çalışmalarda, tüketicilerin plansız satın alma davranışının demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediği sıklıkla araştırılmıştır. Ancak, özellikle Türkiye'de tüketicilerin plansız satın alma davranışını cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim durumu ve gelir gibi demografik özelliklerin tümü açısından araştıran çalışmalar oldukça kısıtlıdır. Bu çalışmanın amacı, cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim durumu ve gelir gibi demografik özelliklere göre tüketicilerin plansız satın alma davranışının farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Araştırma verileri Bursa'daki tüketicilerden yüz yüze anket yöntemiyle toplanmıştır. Elde edilen veriler, t-testi ve Varyans Analizi (ANOVA) kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda, tüketicilerin plansız satın alma davranışının cinsiyet ve yaşa göre anlamlı farklılık gösterdiği, ancak medeni durum, eğitim durumu ve gelire göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu bulguya göre, kadın tüketiciler erkek tüketicilere göre daha fazla plansız satın alma davranışı gösterirken, 51 ve üzeri yaş grubunda olan tüketiciler diğer tüketicilere göre daha az plansız satın alma davranışı göstermektedirler.

Anahtar Kelimeler: Plansız Satın Alma Davranışı, Demografik Özellikler, ANOVA, t-Testi.

Research to Examine Differences in Consumers' Impulse Buying Behavior in terms of Demographic Characteristics

*

Abstract

In the marketing literature, impulse buying behavior has been investigated since the 1950s. In these studies, it was frequently investigated whether the consumers' impulse buying behavior differed according to demographic characteristics. However, especially in Turkey, studies investigating consumers' impulse buying behavior in terms of all demographic characteristics such as gender, marital status, age, education status, and income are quite limited. The aim of this study is to determine whether consumers' impulse buying behavior differs according to demographic characteristics such as gender, marital status, age, education status, and income. Research data were collected from consumers in Bursa by a face-to-face survey. The data were analyzed by t-test and ANOVA. The results of the analysis, it was found that consumers' impulse buying behavior shows significant differences according to gender and age, however, no significant difference according to marital status, education status, and income. According to this finding, female consumers exhibit more impulse buying behavior than male consumers and consumers of 51 and overages exhibit less impulse buying behavior than other consumers.

Keywords: *Impulse Buying Behavior, Demographic Characteristics, ANOVA, t-Test.*

Giriş

Plansız satın alma davranışı, pazarlama yazınında sıklıkla araştırılan konulardan biridir. Konuyla ilgili ilk araştırmalarda, tüketicilerin alışverişe çıktuktan veya mağazaya girdikten sonra verdikleri satın alma kararlarına odaklanılmıştır. Bu yaklaşıma göre plansız satın alma, tüketicilerin alışveriş listesinde yer almayan ürünlerin satın alımını içeren bir satın alma türü olarak değerlendirilmiştir (Clover, 1950; Stern; 1962). Sonraki yıllarda yapılan araştırmalarda ise kavramın kapsamı genişletilerek konunun psikolojik boyutlarına odaklanılmış ve tüketicilerin ruh halleri, duygusal durumları, kişisel özellikleri gibi içsel tetikleyicilere dayalı olarak plansız satın alma konusu araştırılmaya başlanmıştır (Rook, 1987; Rook ve Hoch, 1985).

Plansız satın alma kavramının literatüre kazandırılmasında önemli katkısı olan Stern (1962), plansız satın almayı, müşterinin alışveriş öncesi plan yapmaksızın gerçekleştirdiği tüm satın alımları kapsayan bir durum olarak dört alt kategori altında değerlendirmiştir. Bu alt kategoriler; tamamen plansız satın alma, hatırlatıcı plansız satın alma, öneriyle yapılan plansız satın alma ve planlanmış plansız satın almadır. *Tamamen plansız satın alma*, planlanmadan yapılan, normal satın alma davranışına aykırı bir satın almadır. *Hatırlatıcı plansız satın alma*, tüketicinin alışveriş sırasında gördüğü bir ürünle ilgili olarak, ürün stokunun bittiğini veya azaldığını hatırlaması ya da ürüne ilişkin bir reklam veya bilginin daha önceden verilmiş bir satın alma kararını hatırlatması durumudur. *Öneriyle yapılan plansız satın alma*, tüketicinin ürünü gördüğünde ürün hakkında daha önce bilgisi olmamasına rağmen, ürüne ihtiyacı olduğunu düşünerek gerçekleştirdiği satın alma durumudur. *Planlanmış plansız satın alma* ise tüketicinin mağazaya belirli ürünleri satın alma niyetiyle girmesi ancak özel fiyatlandırmalar, kupon teklifleri vb. etkisiyle farklı ürünler satın alması durumudur. Rook ve Hoch (1985) ise kavramı sadece “planlanmamış” bir satın alma türü olarak nitelendiren standart yaklaşımların aksine psikolojik bağlamda araştırmış ve plansız satın almayı beş unsuru içeren bir yapı olarak değerlendirmiştir. Bu bağlamda, plansız satın alma davranışı ani ve kendiliğinden duyulan bir arzuya dayalı olarak gerçekleşmekte, satın alma için duyulan ani dürtü tüketiciyi geçici olarak kontrol dışı bırakarak psikolojik bir dengesizlik yaratmakta, tüketici psikolojik bağlamda hem çatışmayı hem de mücadeleyi aynı anda yaşayabilmekte, tüketicinin ürünün özelliklerine yönelik bilişsel değerlendirmesi azalmakta ve satın almanın ortaya çıkaracağı sonuçlar göz

ardı edilmektedir. Sonraki yıllarda yaptığı çalışmasında ise Rook (1987), satın alma sürecinde tüketicinin bir ürünü hemen satın almak için ani ve güçlü bir dürtü duyduğunu ve bu dürtünün plansız satın alma davranışı oluşturduğunu öne sürmüştür.

İlgili literatür incelendiğinde, tüketicilerin plansız satın alma davranışının demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediğini araştıran ve farklı sonuçlara ulaşan çalışmaların (Ciunova-Shuleska, 2012; Gandhi, Vajpayee ve Gautam, 2015; Rana ve Tirthani, 2012; Yadav ve Mishra, 2017; Yang, Huang ve Feng, 2011) olduğu görülmektedir. Ancak, özellikle Türkiye’de tüketicilerin plansız satın alma davranışını cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim durumu ve gelir gibi demografik özelliklerin tümü açısından geniş bir örneklem grubu üzerinde araştıran çalışmaların sayısı (Kılıç, 2017; Özoğlu ve Bülbül, 2017) oldukça kısıtlıdır. Buradan hareketle bu çalışma, tüketicilerin plansız satın alma davranışının cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim durumu ve gelire göre farklılık gösterip göstermediğini geniş bir örneklem grubu üzerinde ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu açıdan, çalışmanın literatüre önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışma kapsamında, öncelikle plansız satın alma davranışına ilişkin bilgi verilmiş, literatür taraması yapılarak tüketicilerin demografik özellikleri açısından plansız satın alma davranışını araştıran çalışmalar incelenmiştir. Daha sonra, araştırma yöntemi ve analizler sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Sonuç bölümünde ise araştırma sonuçları yorumlanarak, çalışmanın teorik ve pratiğe yönelik katkıları değerlendirilmiştir.

Plansız Satın Alma Davranışı

İngilizce “*Impulse Buying*” olarak ifade edilen kavram Türkçe’ye, “*Plansız Satın Alma*”, “*İtkisel Satın Alma*”, “*Dürtüsel Satın Alma*”, “*Anlık Satın Alma*” gibi farklı şekillerde çevrilmiştir. Bu çalışmada ise ilgili kavram “*Plansız Satın Alma*” şeklinde kullanılmıştır.

İlgili literatürde, plansız satın alma davranışıyla ilgili ilk araştırmalar kavramın tanımlanması ve açıklanması üzerine odaklanmıştır (Rook, 1987; Rook ve Hoch; 1985; Stern, 1962). Sonraki yıllarda yapılan araştırmalarda ise plansız satın almayı etkileyen faktörlerin tespit edilmesi amaçlanmıştır. İlgili faktörlere göre plansız satın alma davranışı araştırmacılar tarafından farklı şekilde sınıflandırılmıştır. Bu çalışmada ise plansız satın alma davranışı üzerinde etkili olan faktörler; “*dışsal tetikle-*

yiciler” (Mohan, Sivakumaran ve Sharma, 2013; Rasheed, Yaqup ve Baig, 2017; Tinne, 2011), “*içsel tetikleyiciler*” (Rook ve Gardner, 1993; Beatty ve Ferrell, 1998), “*tüketicilere ilişkin durumsal faktörler*” (Virvilaite, Saladiene ve Bagdonaite, 2009; Husnain, Rehman, Syed ve Akhtar, 2019) ve “*tüketicilerin demografik özellikleri*” (Awan ve Abbas, 2015; Ekeng, Lifu ve Asinya, 2012) şeklinde sınıflandırılmıştır.

Literatürde mağaza ortamı, ürün özellikleri, tanıtım faaliyetleri, mağaza personeli gibi *dışsal tetikleyicilerin* plansız satın alma davranışı üzerindeki etkisini araştıran pek çok çalışma bulunmaktadır. İlgili çalışmaların birinde Virvilaite vd. (2009), ürünün ve mağaza ortamı özelliklerinin tüketicilerin plansız satın alma davranışı üzerinde etkili olduğunu bulmuşlardır. Tinne (2011) ise tüketicilerin plansız satın alma davranışı üzerinde, fiyat stratejileri (ürünün fiyatı vb.), mağaza ortamı (ürünün sergilenmesi, satış personelinin davranışları vb.), tanıtım faaliyetleri (belirli marka sunumu, reklamlar vb.) gibi unsurların etkili olduğunu bulmuştur. Graa ve Dani-elKebir (2012) ise araştırmalarında mağaza ortamı ve mağazadaki algılanan kalabalıklığın plansız satın alma davranışını olumlu yönde etkilediğini bulmuşlardır. Giyim ve ayakkabı mağazalarında, tüketicilerin plansız satın alma davranışını etkileyen görsel mağazacılık unsurlarını araştıran Gudonaviçiene ve Alijosiene (2015) ise araştırmaları sonucunda giyim mağazalarında, tüketicilerin plansız satın alma davranışını en fazla etkileyen görsel mağazacılık unsurlarının vitrin düzenlemesi ve mağaza içi tasarım olduğunu bulmuşlardır. Rasheed vd. (2017) ise alışveriş merkezlerindeki mağaza atmosferi, ödeme kolaylığı, satın alma noktasının görünümü ve tanıtım faaliyetlerinin plansız satın alma davranışı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Husnain vd. (2019) ise küçük şehirlerde yaşayan Y kuşağı tüketicileri üzerinde yaptıkları araştırmalarında mağaza ortamı, satış promosyonları ve mağaza personelinin müşterilere karşı dostça yaklaşımı gibi mağaza içi faktörlerin tüketicilerinin plansız satın alma davranışları üzerinde etkili olduğunu bulmuşlardır.

Plansız satın alma çalışmalarının bir kısmında, tüketicilerin ruh halleri, duygusal durumları ve hedonizm gibi *içsel tetikleyicilerin* plansız satın alma davranışı üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Örneğin tüketicilerin ruh halinin plansız satın alma davranışı üzerindeki etkisini araştıran Rook ve Gardner (1993) araştırmaları sonucunda, tüketicilerin ruh halinin plansız satın alma davranışı üzerinde etkili olduğunu ve olumlu ruh haline sahip tüketicilerin olumsuz ruh haline sahip tüketicilere göre plansız satın alma davranışına daha yatkın olduklarını bulmuşlardır.

Benzer bir araştırmada ise Beatty ve Ferrell (1998), olumlu ruh halinin tüketicilerde plansız satın alma dürtüsü yaratarak onları plansız satın alma davranışına yönelttiğini, ancak olumsuz ruh halinin bu tür bir etkisinin olmadığını bulmuşlardır. Plansız satın alma davranışı üzerinde tüketicilerin duygusal durumlarının etkisini araştıran Graa ve Dani-elKebir (2012) de araştırmaları sonucunda, tüketicilerin haz ve uyarılma duygularının plansız satın alma davranışı üzerinde olumlu, baskınlık duygusunun ise olumsuz yönde etkili olduğunu bulmuşlardır.

Hedonik alışveriş değeri ile plansız satın alma niyeti arasındaki ilişkiyi araştıran Yu ve Bastin (2010) araştırmaları sonucunda, hedonik alışveriş değeri ile plansız satın alma niyeti arasında olumlu bir ilişki olduğunu ve hedonik tecrübelerin daha fazla plansız satın alma yaratabileceğini bulmuşlardır. Hedonik tüketim ve plansız satın alma davranışı arasındaki ilişkiyi üç farklı etnik köken üzerinde araştıran Gunawan (2016) araştırma sonucunda, hedonik tüketim ve plansız satın alma davranışı arasında olumlu bir ilişki bulmuştur. Hedonik tüketim eğilimi ile faydacı tüketim eğiliminin plansız satın alma davranışı üzerindeki etkisini araştıran Türk (2018) araştırması sonucunda, her iki tüketim eğilimi türünün de plansız satın alma davranışı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu ve hedonik tüketimin müşterileri faydacı tüketimden daha fazla plansız satın alma davranışına yönelttiğini bulmuştur.

Plansız satın alma çalışmalarının bazıları zaman ve para mevcudiyeti, aile, arkadaş vb. grupların etkisi gibi *tüketicilere ilişkin durumsal faktörlerin* plansız satın alma davranışı üzerindeki etkisiyle ilgilidir. Örneğin Beatty ve Ferrell (1998), tüketicilerin alışveriş esnasında sahip oldukları zaman ve paranın, tüketicilerin mağazada gezinme süresini ve ruh hallerini etkilediğini bulmuştur. Yeterli zaman ve para, tüketicilerin mağazada gezinme sürelerini arttırıp, ruh hallerini olumlu yönde etkilemekte, dolayısıyla plansız satın alma davranışı üzerinde olumlu bir etki yaratmaktadır. Plansız satın alma davranışına ilişkin teorik bir model önerisinde bulunan Virvilaite vd. (2009), alışveriş esnasında tüketicilerin sahip oldukları zamanın ve tüketiciler üzerinde etkisi olan aile, arkadaş gibi grupların plansız satın almayı etkilediğini öne sürmüşlerdir. Benzer bir araştırmada Graa ve Dani-elKebir (2012), müşteriler üzerindeki zaman baskısının plansız satın alma davranışını olumsuz yönde etkilediğini bulmuştur. Husnain vd. (2019) ise küçük şehirlerde yaşayan Y kuşağı tüketicileri üzerinde yaptıkları araştırmaları sonucunda, tüketicilerin plansız satın alma davranışları üzerinde mevcut zaman ve aile etkisinin

olumlu yönde, mevcut paranın ise olumsuz yönde etkili olduğunu bulmuştur.

Literatürde plansız satın alma davranışı üzerindeki etkisi araştırılan bir diğer faktör, *tüketicilerin demografik özellikleridir*. Tüketicilerin demografik özellikleri açısından plansız satın alma davranışının farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Dolayısıyla ilgili konuya ilişkin literatür incelemesi ayrı bir başlık altında detaylı olarak aşağıda ele alınmıştır.

Demografik Özellikler Açısından Tüketicilerin Plansız Satın Alma Davranışı

Pazarlama literatüründe, demografik özellikler ile tüketicilerin plansız satın alma davranışı arasındaki ilişkiyi konu alan çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmaların bir kısmı, demografik özellikler açısından tüketicilerin plansız satın alma davranışının farklılık gösterip göstermediğini araştırırken, bir kısmı ise demografik özelliklerin tüketicilerin plansız satın alma davranışı üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Demografik özellikler açısından tüketicilerin plansız satın alma davranışının farklılık gösterip göstermediğini araştıran çalışmalardan birinde Yang vd. (2011), kadın tüketicilerin kozmetik ürünlere yönelik plansız satın alma niyetinin yaş grubuna göre farklılık gösterdiğini ve 40 yaş üzerindeki kadınların plansız satın alma yapma olasılığının daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Kadın tüketicilerin medeni durumu, eğitim durumu, mesleği ve geliri açısından ise kozmetik ürünlere yönelik plansız satın alma niyeti farklılık göstermemektedir. Ancak, düşük gelirli kadın tüketiciler ile kadın üniversite öğrencileri kozmetik ürünlerindeki promosyonlardan daha fazla etkilenerek plansız satın alma yapabilmektedirler. Ciunova-Shuleska (2012) tarafından yapılan bir çalışmada, plansız satın alma davranışının tüketicilerin yaş grubu ve gelir düzeyine göre farklılık gösterdiği, genç ve yüksek gelirli tüketicilerin daha fazla plansız satın alma yaptığı bulunmuştur. Bu çalışmada, plansız satın alma davranışının tüketicilerin cinsiyeti, eğitim durumu ve çalışma durumuna göre ise farklılık göstermediği bulunan bir diğer sonuçtur. Hazır giyim ürünleri açısından tüketicilerin plansız satın alma davranışını araştıran Rana ve Tirthani (2012), eğitim durumu ve gelir açısından plansız satın alma davranışının farklılık gösterdiğini bulmuşlardır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, eğitim düzeyi yüksek tüketiciler daha az, gelir düzeyi yüksek tüketiciler ise daha fazla plansız satın alma yapmaktadırlar.

tadırlar. Cinsiyet açısından ise plansız satın alma davranışında bir farklılık bulunmamıştır. Awan ve Abbas (2015), cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve gelire göre plansız satın alma davranışının farklılık gösterdiğini bulmuşlardır. Buna göre, erkekler kadınlara göre, genç tüketiciler yaşlı tüketicilere göre, yüksek gelirli tüketiciler düşük gelirli olanlara göre ve eğitim düzeyi yüksek tüketiciler eğitim düzeyi düşük olanlara göre daha fazla plansız satın alma yapmaktadırlar. İçecek ürünlerine yönelik plansız satın alma davranışının tüketicilerin demografik özellikleri açısından farklılaşma durumunu araştıran Gandhi vd. (2015), cinsiyet ve yaşa göre içecek ürünlerine yönelik plansız satın alma davranışının farklılaştığını bulmuşlardır. Elde edilen sonuçlara göre, kadın tüketiciler ile 30-40 yaş arası tüketiciler en fazla plansız satın alma yapan tüketici grubunu oluşturmaktadır. Öz ve Mucuk (2015) çalışmalarında, plansız satın alma davranışının cinsiyet, medeni durum ve gelire göre farklılık gösterdiğini bulmuşlardır. Araştırma sonuçları, erkek tüketicilerin kadın tüketicilere göre ve evli tüketicilerin bekâr tüketicilere göre daha fazla plansız satın alma yaptıklarını ve 4001 TL ve üzeri aylık geliri olan tüketicilerin diğer tüketicilere göre daha az plansız satın alma yaptıklarını göstermektedir. Özgüven Tayfun (2015) çalışmalarında, plansız satın alma davranışının cinsiyet, eğitim durumu ve mesleğe göre farklılık gösterdiğini, yaş ve gelire göre ise farklılık göstermediğini bulmuştur. Buna göre kadınlar, ev hanımları ve eğitim düzeyi düşük tüketiciler diğerlerine göre daha fazla plansız satın alma davranışı göstermektedirler. Harwani ve Kanade (2017) tarafından yapılan çalışmada, cinsiyet, yaş, gelir ve meslek grubuna göre plansız satın alma davranışının farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, kadınlar erkeklere göre daha fazla plansız satın alma yapmakta ve yaş grubu açısından en fazla plansız satın almayı 25-35 yaş arası tüketiciler yapmaktadırlar. Tüketicilerin gelirleri yükseldikçe plansız satın alma davranışı artmaktadır. Son olarak bu çalışmada, en fazla plansız satın alma yapan meslek grubunun ise hizmet sektörü çalışanları olduğu bulunmuştur. Kılıç (2017) ise mağaza atmosferi, arkadaş, duygusal durum ve promosyon boyutlarından oluşan plansız satın alma davranışının, gelir ve eğitim durumuna göre farklılık göstermediğini, cinsiyet, medeni durum ve yaşa göre ise kısmen farklılık gösterdiğini bulmuştur. Buna göre, kadın tüketiciler promosyon ve duygusal durum faktörlerine, bekâr tüketiciler arkadaş ve duygusal durum faktörlerine, genç tüketiciler ise arkadaş faktörüne daha duyarlıdırlar.

Giyim ve teknoloji ürünlerine yönelik plansız satın alma eğiliminin tüketicilerin demografik özellikleri açısından farklılık gösterip göster-

mediğini araştıran Özoğlu ve Bülbül (2017) araştırmaları sonucunda, teknoloji ürünlerine yönelik plansız satın alma eğiliminin cinsiyet, medeni durum, gelir ve eğitim düzeyine göre farklılık gösterdiğini, yaşa göre ise farklılık göstermediğini bulmuşlardır. Buna göre, erkek ve bekâr tüketiciler, kadın ve evli tüketicilere göre teknoloji ürünlerine yönelik daha fazla plansız satın alma eğilimi göstermektedirler. Ayrıca, tüketicilerin gelir ve eğitim düzeyi yükseldikçe teknoloji ürünlerine yönelik plansız satın alma eğilimi de azalmaktadır. Giyim ürünlerine yönelik plansız satın alma eğilimi ise cinsiyet, medeni durum, gelir ve yaşa göre farklılık göstermezken, eğitim durumuna göre farklılık göstermektedir. Tüketicilerin eğitim düzeyi yükseldikçe giyim ürünlerine yönelik plansız satın alma eğilimi azalmaktadır. Plansız satın alma davranışının demografik özellikler açısından farklılaşma durumunu perakende sektörü tüketicileri üzerinde araştıran Yadav ve Mishra (2017) ise araştırmaları sonucunda, eğitim ve meslek durumuna göre plansız satın alma davranışının farklılık gösterdiğini bulmuşlardır. Buna göre, eğitim düzeyi düşük olan tüketiciler diğerlerine göre daha fazla plansız satın alma yapmaktadırlar. Plansız satın alma davranışının en fazla olduğu meslek grubunu ise öğrenciler oluşturmaktadır. Cinsiyet, medeni durum ve yaş açısından ise plansız satın alma davranışında bir farklılık bulunmamıştır.

Tüketicilerin plansız satın alma davranışının demografik özellikler açısından farklılık gösterip göstermediğini araştıran çalışmaların yanı sıra literatürde, demografik özelliklerin tüketicilerin plansız satın alma davranışı üzerindeki etkisini ortaya koymaya yönelik yapılan çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin, demografik özelliklerin tüketicilerin plansız satın alma davranışı üzerindeki etkisini araştıran Ghani ve Jan (2011) araştırmaları sonucunda, cinsiyet ve gelirin plansız satın alma davranışı üzerinde etkili olmadığını, yaşın ise plansız satın alma davranışı üzerinde etkili olduğunu bulmuşlardır. Buna göre, genç tüketiciler yaşlı tüketicilere göre daha fazla plansız satın alma yapmaktadırlar. Ekeng vd. (2012) ise cinsiyet, yaş, gelir ve eğitim durumunun plansız satın alma davranışı üzerinde etkili olduğunu bulmuşlardır. Buna göre, kadınlar erkeklere göre, genç tüketiciler yetişkin tüketicilere göre, gelir düzeyi yüksek tüketiciler düşük olanlara göre ve eğitim düzeyi yüksek olan tüketiciler düşük olanlara göre daha fazla plansız satın alma yapmaktadırlar.

Cinsiyet, yaş, gelir ve eğitim durumundan oluşan demografik özelliklerin plansız satın alma davranışı üzerindeki çoklu etkisini araştıran Awan ve Abbas (2015), bu demografik özelliklerin plansız satın alma

davranışı üzerinde olumlu yönde etkisi olduğunu bulmuşlardır. Y kuşağı tüketicilerinin demografik özelliklerinin moda giyim ürünlerine yönelik plansız satın alma davranışı üzerindeki etkisini araştıran Khan, Hui, Chen ve Hoe (2016), cinsiyetin Y kuşağı tüketicilerinin moda giyim ürünlerine yönelik plansız satın alma davranışı üzerinde etkili olduğunu bulmuşlardır. Buna göre, kadınlar erkeklere göre daha fazla plansız satın alma davranışında bulunmaktadır. Y kuşağı tüketicilerinin moda giyim ürünlerine yönelik plansız satın alma davranışı üzerinde gelir düzeyinin etkili olmadığı bulunmuştur. Sangalang, Siochi ve Plaza (2017) ise demografik özelliklerin tüketicilerin plansız satın alma davranışını etkilediğini bulmuşlardır. Buna göre, evli tüketiciler bekâr tüketicilere göre, yüksek gelirli tüketiciler düşük gelirli tüketicilere göre ve 42-49 yaş arası tüketiciler diğerlerine göre daha fazla plansız satın alma yapmaktadırlar. Cinsiyet ve meslek durumunun ise plansız satın alma davranışı üzerinde herhangi bir etkisi bulunmamıştır.

Tüketicilerin plansız satın alma davranışının demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik ilgili literatürde yer alan çalışmaların özeti aşağıdaki Tablo 1’de görülmektedir.

Demografik Özellikler Açısından Tüketicilerin Plansız Satın Alma Davranış Farklıklarını
İncelemeye Yönelik Bir Araştırma

Tablo 1. Tüketicilerin Plansız Satın Alma Davranışının Demografik Özelliklere Göre Farklılaşma Durumunu Araştıran Çalışmalar

Yazar/lar	Sektör	Hedef Kitle ve Örneklem Hacmi	Cinsiyet	Yaş	Medeni Durum	Eğitim	Gelir	Meslek	Bulgular
Awan ve Abbas (2015)	-	- / 250	Farklılık var.	Farklılık var.	-	Farklılık var.	Farklılık var.	-	Erkek, genç, eğitim düzeyi ve gelir düzeyi yüksek tüketiciler daha fazla plansız satın alma yapmaktadır.
Yang vd. (2011)	Kozmetik	Kadın tüketiciler / 360	-	Farklılık var	Farklılık yok	Farklılık yok	Farklılık yok	Farklılık yok	40 yaş ve üzerindeki kadın tüketiciler daha fazla plansız satın alma yapmaktadır.
Ciunova-Shuleska (2012)	-	Market müşterileri / 195	Farklılık yok	Farklılık var.	-	Farklılık yok	Farklılık var	Farklılık yok	Genç ve gelir düzeyi yüksek tüketiciler daha fazla plansız satın alma yapmaktadır.
Rana ve Tirthani (2012)	Hazır Giyim	Hazır giyim tüketicileri / 450	Farklılık yok	-	-	Farklılık var	Farklılık var	-	Eğitim düzeyi yüksek tüketiciler daha az, gelir düzeyi yüksek tüketiciler daha fazla plansız satın alma yapmaktadır.
Gandhi vd. (2015)	İçecek	Mağaza müşterileri / 93	Farklılık var	Farklılık var	-	-	-	-	Kadın ve 30-40 yaş arasındaki tüketiciler daha fazla plansız satın alma yapmaktadır.
Harwani ve Kanade (2017)	-	15 yaş üzeri tüketiciler / 130	Farklılık var	Farklılık var	-	-	Farklılık var	Farklılık var	Kadın, 25-35 yaş arasındaki, gelir düzeyi yüksek ve hizmet sektöründe çalışan tüketiciler daha fazla plansız satın alma yapmaktadır.
Öz ve Mucuk (2015)	-	- / 625	Farklılık var	-	Farklılık var	-	Farklılık var	-	Erkek ve evli tüketiciler daha fazla, 4001 TL ve üzeri geliri olan tüketiciler daha az plansız satın alma yapmaktadır.
Özgüven Tayfun (2015)	-	Market müşterileri / 384	Farklılık var	Farklılık yok	-	Farklılık var	Farklılık yok	Farklılık var	Kadın, eğitim düzeyi düşük ve ev hanımı olan tüketiciler daha fazla plansız satın alma yapmaktadır.
Kılıç (2017)	-	- / 350	Kısmen Farklılık var.	Kısmen Farklılık var.	Kısmen Farklılık var.	Farklılık yok.	Farklılık yok.	-	Plansız satın alma açısından; kadın tüketiciler promosyon ve duygusal duruma, bekâr tüketiciler arkadaş ve duygusal duruma, genç tüketiciler ise arkadaş faktörüne daha duyarlıdır.
Özoğlu ve Bülbül (2017)	Teknoloji	- / 870	Farklılık var.	Farklılık yok.	Farklılık var.	Farklılık var.	Farklılık var.	-	Erkek, bekâr, eğitim ve gelir düzeyi düşük tüketiciler daha fazla plansız satın alma yapmaktadır.
	Giyim		Farklılık yok.	Farklılık yok.	Farklılık yok.	Farklılık var.	Farklılık yok.	-	Eğitim düzeyi düşük tüketiciler daha fazla plansız satın alma yapmaktadır.
Yadav ve Mishra (2017)	-	Perakende tüketicileri / 100	Farklılık yok.	Farklılık yok.	Farklılık yok.	Farklılık var.	-	Farklılık var.	Eğitim düzeyi düşük tüketiciler ve öğrenciler daha fazla plansız satın alma yapmaktadır.

Yukarıdaki Tablo 1 incelendiğinde, ilgili çalışmaların tüketicilerin plansız satın alma davranışını cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim durumu, gelir ve meslek grubu gibi demografik özellikler açısından araştırdıkları ve farklı bulgulara ulaştıkları görülmektedir. Ancak, meslek grubu dışında ilgili demografik değişkenlerin tümü açısından tüketicilerin plansız satın alma davranışını geniş bir örneklem grubu üzerinde araştıran çalışmaların sayısı özellikle de Türkiye’de yok denecek kadar azdır. Dolayısıyla tüketicilerin plansız satın alma davranışının cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim durumu ve gelire göre farklılık gösterip göstermediğini, 437 katılımcıdan oluşan geniş bir örneklem grubu üzerinde araştıran bu çalışmanın literatüre önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buradan yola çıkılarak, tüketicilerin plansız satın alma davranışının demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaya yönelik olarak aşağıdaki hipotezler geliştirilmiştir:

- **H₁:** Tüketicilerin plansız satın alma davranışı cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterir.
- **H₂:** Tüketicilerin plansız satın alma davranışı medeni duruma göre anlamlı bir farklılık gösterir.
- **H₃:** Tüketicilerin plansız satın alma davranışı yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterir.
- **H₄:** Tüketicilerin plansız satın alma davranışı eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterir.
- **H₅:** Tüketicilerin plansız satın alma davranışı gelire göre anlamlı bir farklılık gösterir.

Yöntem

Araştırmanın amacı, tüketicilerin plansız satın alma davranışının demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Bursa ilinde ikamet eden tüketiciler üzerinde gerçekleştirilen araştırmada, maliyet ve süre gibi kısıtlayıcı faktörler de göz önüne alınarak kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma verileri 01-31 Ağustos 2018 tarihleri arasında, Bursa ili Nilüfer ilçesinde yer alan iki büyük alışveriş merkezine gelen müşterilerle yüz yüze anket yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda

analize uygun 437 ankete ulaşılmıştır. Elde edilen veriler, IBM SPSS 23 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmada kullanılan anket formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik beş adet kategorik soru yer almaktadır. Sonraki bölümde ise tüketicilerin plansız satın alma davranışını ölçmeye yönelik, Weun, Jones ve Beatty (1997) tarafından geliştirilen ve beş ifadeden oluşan 5'li Likert tipi ölçek soruları bulunmaktadır. Bu ölçeğin Türk kültürü açısından geçerlilik ve güvenilirlik analizleri Torlak ve Tiltay (2010) tarafından yapılmıştır. Bu nedenle, çalışmada bu ölçeğin kullanılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir.

Veri Analizleri ve Bulgular

Araştırmada elde edilen veriler, araştırma hipotezlerinin test edilmesi amacıyla bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak analiz edilmiştir. Bu aşamaya gelmeden önce, araştırma katılımcılarının demografik özelliklerine ilişkin sonuçlar frekans analiziyle ortaya konmuştur. Daha sonra araştırmada kullanılan plansız satın alma ölçeğinin güvenilirlik analizi yapılmıştır. Sonrasında ise bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılarak, elde edilen sonuçlar değerlendirilmiştir.

Frekans Analizi Sonuçları

Araştırmaya katılan tüketicilerin demografik özelliklerine ilişkin veriler frekans analiziyle incelenmiştir. Tablo 2'de araştırmaya katılan katılımcıların demografik verileri görülmektedir.

Tablo 2'de görüldüğü üzere, cevaplayıcıların çoğunluğunu erkek (%57) ve 21-30 yaş arasındaki (%52,2) tüketiciler oluşturmaktadır. Cevaplayıcıların medeni durumu incelendiğinde, evli olanların oranının (%50,3) bekâr olanlarla (%49,7) neredeyse aynı olduğu görülmektedir. Cevaplayıcıların eğitim durumu incelendiğinde, lisans (%54), yüksek lisans (%21,3), lise (%20,4), doktora (%3) ve ilköğretim (%1,4) şeklinde sıralandığı görülmektedir. Araştırmanın Bursa Nilüfer ilçesinde yer alan alışveriş merkezlerine gelen müşteriler üzerinde yapılmış olması ve Bur-

sa Uludağ Üniversitesi'nin de bu bölgede yer alması araştırma katılımcıları içerisindeki lisans öğrencisi ve/veya lisans mezunu sayısının oldukça yüksek olmasının nedeni olarak ifade edilebilir. Elde edilen aylık gelir açısından ise cevaplayıcıların yarısından çoğunun (%59,5) aylık geliri 2001 TL - 4000 TL arasındadır.

Tablo 2. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler	N	%	
Cinsiyet	Kadın	188	43,0
	Erkek	249	57,0
Yaş	20 yaş ve altı	15	3,4
	21-30 yaş	228	52,2
	31-40 yaş	134	30,7
	41-50 yaş	51	11,7
	51 yaş ve üzeri	9	2,1
Medeni Durum	Bekâr	217	49,7
	Evli	220	50,3
Eğitim Durumu	İlköğretim	6	1,4
	Lise	89	20,4
	Lisans	236	54,0
	Yüksek Lisans	93	21,3
	Doktora	13	3,0
Gelir	2000 TL ve altı	85	19,5
	2001 TL-3000 TL	124	28,4
	3001 TL-4000 TL	136	31,1
	4001 TL-5000 TL	72	16,5
	5001 TL ve üzeri	20	4,6
Toplam	437	100	

Güvenirlilik Analizi Sonuçları

Araştırmada, plansız satın alma davranışını ölçmek için Weun vd. (1997) tarafından geliştirilen ve beş ifadeden oluşan ölçek kullanılmıştır. Ölçekteki ifadelerin güvenirlik analizi Cronbach's Alpha yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Bu analiz sonucunda, ölçeğin güvenirliği (Cronbach's Alpha değeri) 0,912 bulunmuştur. Cronbach's Alpha değeri için genel olarak kabul edilen alt sınır 0,70'dir (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2014, s.123). Dolayısıyla araştırmada kullanılan ölçeğin güvenilir olduğu ifade edilebilir.

Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Plansız satın alma davranışının cinsiyet ve medeni duruma göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik oluşturulan hipotezler bağımsız örneklem t-testi kullanılarak analiz edilmiştir. Aşağıdaki Tablo 3’de cinsiyete göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 3. Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	ss.	T	p
Kadın	188	3,530	1,043	10,663	0,000
Erkek	249	2,461	1,034		

Yukarıdaki Tablo 3 incelendiğinde, p değerinin 0,05’den küçük olduğu ($p=0,000<0,05$) görülmektedir. Buna göre tüketicilerin plansız satın alma davranışı cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Dolayısıyla H_1 hipotezi kabul edilmiştir. Plansız satın alma davranışının cinsiyete göre ortalama değerleri incelendiğinde, kadın tüketicilerin ($\bar{x}=3,530$), erkek tüketicilere ($\bar{x}=2,461$) göre daha fazla plansız satın alma davranışında buldukları görülmektedir.

Aşağıdaki Tablo 4’de medeni duruma göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 4. Medeni Duruma Göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Medeni Durum	N	\bar{X}	ss.	T	p
Bekâr	217	2,899	1,130	-,387	0,699
Evli	220	2,942	1,199		

Yukarıdaki Tablo 4 incelendiğinde, p değerinin 0,05’den büyük olduğu ($p=0,699>0,05$) görülmektedir. Buna göre, tüketicilerin plansız satın alma davranışı medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Dolayısıyla H_2 hipotezi reddedilmiştir.

Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Plansız satın alma davranışının yaş, eğitim durumu ve gelire göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik oluşturulan hipotezler

tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak test edilmiştir. Analiz sonuçları aşağıda değerlendirilmiştir.

Plansız satın alma davranışının yaşa göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Ancak bu analiz öncesinde analizin temel varsayımı olan varyansların homojenliğinin sağlanması gerekmektedir. Varyansların homojen dağılıp dağılmadığını belirlemek için Levene testi yapılmıştır. Aşağıdaki Tablo 5’de Levene testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 5. Levene Testi Sonuçları

	F	df1	df2	p
Plansız Satın Alma Davranışı	2,841	4	432	0,024

Tablo 5’de görüldüğü üzere, p değeri 0,024 olarak bulunmuştur. p değerinin 0,05’den küçük olması ($p=0,024<0,05$), varyansların homojen dağılmadığını göstermektedir. Tek yönlü varyans analizinin (ANOVA) temel varsayımı olan varyansların homojenliği sağlanmadığı durumlarda alternatif olarak Welch ve Brown-Forsythe testleri kullanılmaktadır. Dolayısıyla verilere önce Welch ve Brown-Forsythe testleri uygulanmıştır. Aşağıdaki Tablo 6’da, değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler, Welch ve Brown-Forsythe testlerinin sonuçları ve Tamhane T2 testi sonucu ulaşılan gruplar arası farklılıklar gösterilmektedir.

Tablo 6’daki Welch ve Brown-Forsythe testi sonuçları incelendiğinde, p değerlerinin 0,05’den küçük olduğu ($F(W)=7,949$, $p=0,000<0,05$; $F(BF)=3,734$, $p=0,006<0,05$) görülmektedir. Buna göre, tüketicilerin plansız satın alma davranışı yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla varyansların homojen olmadığı durumlarda kullanılan çoklu karşılaştırma testlerinden Tamhane T2 testi uygulanmıştır. Tamhane T2 testi sonucunda, 20 ve altı yaş grubunda olan tüketicilerin plansız satın alma puanları ($3,146 \pm 1,021$), 51 ve üzeri yaş grubunda olan tüketicilerin plansız satın alma puanlarından ($1,644 \pm 0,669$) yüksek bulunmuştur. 21-30 yaş grubunda olan tüketicilerin plansız satın alma puanları ($2,908 \pm 1,145$), 51 ve üzeri yaş grubunda olan tüketicilerin plansız satın alma puanlarından ($1,644 \pm 0,669$) yüksek bulunmuştur. 31-40 yaş grubunda olan tüketicilerin plansız satın alma puanları ($3,003 \pm 1,171$), 51 ve üzeri yaş grubunda

olan tüketicilerin plansız satın alma puanlarından ($1,644 \pm 0,669$) yüksek bulunmuştur. 41-50 yaş grubunda olan tüketicilerin plansız satın alma puanları ($2,921 \pm 1,240$), 51 ve üzeri yaş grubunda olan tüketicilerin plansız satın alma puanlarından ($1,644 \pm 0,669$) yüksek bulunmuştur. Görüldüğü üzere, gruplar arası farklılık 51 ve üzeri yaş grubundan kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla H_3 hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 6. Betimsel İstatistikler / Welch ve Brown-Forsythe Testlerinin Sonuçları

	Yaş	N	\bar{X}	ss.	F		P		Fark
					Welch	Brown-Forsythe	Welch	Brown-Forsythe	
Plansız	20 ve altı	15	3,146	1,021	7,949	3,734	0,000	0,006	1 > 5
	21-30	228	2,908	1,145					2 > 5
Satın Alma Davranışı	31-40	134	3,003	1,171	7,949	3,734	0,000	0,006	3 > 5
	41-50	51	2,921	1,240					4 > 5
	51 ve üzeri	9	1,644	0,669					
Toplam		437	2,921	1,164					

Plansız satın alma davranışının eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bu analiz öncesinde varyansların homojenliğini belirlemek amacıyla Levene testi yapılmıştır. Aşağıdaki Tablo 7'de Levene testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 7. Levene Testi Sonuçları

	F	df1	df2	p
Plansız Satın Alma Davranışı	2,027	4	432	0,090

Tablo 7'de görüldüğü üzere, p değeri 0,090 olarak bulunmuştur. p değerinin 0,05'den büyük olması ($p=0,090>0,05$), varyansların homojen olduğunu göstermektedir. Varyansların homojenliği varsayımının sağlanmasının ardından yapılan tek yönlü varyans analizinin (ANOVA) sonuçları aşağıdaki Tablo 8'de görülmektedir.

Tablo 8. Eğitim Durumuna Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Kareler Top.	Df	Kareler Ort.	F	p
Gruplar arası	6,877	4	1,719	1,270	0,281
Gruplar içi	584,735	432	1,354		
Toplam	591,612	436			

Tablo 8 incelendiğinde, p değerinin 0,05'den büyük olduğu ($F=1,270$, $p=0,281>0,05$) görülmektedir. Buna göre, tüketicilerin plansız satın alma davranışı eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Dolayısıyla H_4 hipotezi reddedilmiştir.

Plansız satın alma davranışının gelire göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tekrar tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bu analiz öncesinde varyansların homojenliğini belirlemek amacıyla Levene testi yapılmıştır. Aşağıdaki Tablo 9'da Levene testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 9. Levene Testi Sonuçları

	F	df1	df2	p
Plansız Satın Alma Davranışı	1,581	4	432	0,178

Tablo 9'da görüldüğü üzere, p değeri 0,178 olarak bulunmuştur. p değerinin 0,05'den büyük olması ($p=0,178>0,05$), varyansların homojen olduğunu göstermektedir. Varyansların homojenliği varsayımının sağlanmasının ardından yapılan tek yönlü varyans analizinin (ANOVA) sonuçları aşağıdaki Tablo 10'da görülmektedir.

Tablo 10. Gelire Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Kareler Top.	Df	Kareler Ort.	F	p
Gruplar arası	7,536	4	1,884	1,394	0,235
Gruplar içi	584,076	432	1,352		
Toplam	591,612	436			

Tablo 10 incelendiğinde, p değerinin 0,05'den büyük olduğu ($F=1,394$, $p=0,235>0,05$) görülmektedir. Buna göre, tüketicilerin plansız satın alma davranışı gelire göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Dolayısıyla H_5 hipotezi reddedilmiştir.

Araştırma hipotezlerinin test edilmesinin ardından hipotezlerin kabul / red durumuna ilişkin özet aşağıdaki Tablo 11'de görülmektedir.

Tablo 11 incelendiğinde, tüketicilerin plansız satın alma davranışının cinsiyete ve yaşa göre farklılık gösterdiği görülmektedir.

Tablo 11. Araştırma Hipotezlerinin Kabul / Red Durumu

Araştırma Hipotezleri	Sonuçlar
H₁: Tüketicilerin plansız satın alma davranışı cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterir.	Kabul
H₂: Tüketicilerin plansız satın alma davranışı medeni duruma göre anlamlı bir farklılık gösterir.	Red
H₃: Tüketicilerin plansız satın alma davranışı yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterir.	Kabul
H₄: Tüketicilerin plansız satın alma davranışı eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterir.	Red
H₅: Tüketicilerin plansız satın alma davranışı gelire göre anlamlı bir farklılık gösterir.	Red

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, tüketicilerin plansız satın alma davranışının demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, plansız satın alma davranışının tüketicilerin cinsiyetine ve yaş grubuna göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Araştırma sonucunda, cinsiyet açısından kadın tüketicilerin erkek tüketicilere göre daha fazla plansız satın alma yaptığı bulunmuştur. Konuyla ilgili literatür incelendiğinde, bir çok araştırmacının da (Ekeng vd., 2012; Gandhi vd., 2015; Harwani ve Kanade, 2017; Khan vd., 2016; Özgüven Tayfun, 2015; Sangalang vd., 2017) benzer sonuca ulaştığı görülmektedir. Dolayısıyla ilgili araştırmaların sonuçlarıyla bu çalışmada cinsiyete ilişkin elde edilen bulgular benzerlik göstermektedir. Ancak sadece Awan ve Abbas (2015), Öz ve Mucuk (2015) ve Özoğlu ve Bülbül (2017 tarafından yapılan araştırmalarda bu çalışmadan farklı olarak, erkek tüketicilerin kadın tüketicilere göre daha fazla plansız satın alma yaptığı sonucu bulunmuştur.

Araştırma sonucunda ulaşılan bir diğer bulgu, plansız satın alma davranışının tüketicilerin yaş grubuna göre farklılık göstermesidir. Araştırma sonucunda, 51 ve üzeri yaş grubunda olan tüketicilerin diğer tüketicilere göre daha az plansız satın alma yaptığı bulunmuştur. İlgili literatür incelendiğinde, bu araştırma sonucunun Awan ve Abbas'ın (2015), 51-60 yaş arasındaki tüketicilerin plansız satın alma davranışını en az gösteren yaş grubu olduğu sonucuyla örtüştüğü görülmektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında, 51 ve üzeri yaş grubunda olan tüketicilerin,

daha alt yaş gruplarında olan tüketicilere göre alışverişi hazzı bir eylemden ziyade ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olarak gerçekleştirdikleri, harcama konusunda daha tasarruflu veya bilinçli davrandıkları ya da ruh halleri, duygusal durumlarına vb. bağlı olarak ortaya çıkan ve onları plansız satın almaya yönlendirecek dürtüleri kontrol etme yeteneğine daha fazla sahip oldukları için en az plansız satın alma yapan grup olduğu genel değerlendirmesi yapılabilir. Ancak bu konuda daha kesin değerlendirmeler yapabilmek için plansız satın alma davranışının yaş açısından incelenirken duygusal, durumsal vb. faktörler de göz önüne alınarak daha detaylı bir şekilde araştırılması gerektiği düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda ulaşılan diğer bulgular, tüketicilerin medeni durumu, eğitim durumu ve aylık gelirine göre plansız satın alma davranışının farklılık göstermediğidir. İlgili literatür incelendiğinde, bulunan araştırma sonucuyla benzer şekilde Özoğlu ve Bülbül (2017), Yadav ve Mishra (2017), Yang vd. (2011) gibi araştırmacıların da tüketicilerin medeni durumuna göre plansız satın alma davranışının farklılık göstermediği sonucuna ulaştığı görülmektedir. Ciunova-Shuleska (2012), Kılıç (2017) ve Yang vd. (2011), tüketicilerin eğitim durumuna göre plansız satın alma davranışının farklılık göstermediğini bulmuşlardır. Ghani ve Jan (2011), Khan vd. (2016), Kılıç (2017), Özgüven Tayfun (2015) ve Yang vd. (2011) de plansız satın alma davranışının tüketicilerin gelirine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Görüldüğü üzere, ilgili çalışmaların sonuçları bu çalışmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Bu çalışmada kadın tüketicilerin erkek tüketicilere göre daha fazla plansız satın alma yaptığı bulgusuna ulaşılmasında, kadın tüketicilerin erkek tüketicilere göre alışverişte daha fazla zaman harcamaları, alışveriş yapmayı sevmeleri ve hazzı bir eylem olarak görmelerinin (Coley ve Burgess, 2003; Kruger ve Byker, 2009; Tifferet ve Herstein, 2012) etkili olabileceği düşünülmektedir. Ancak, gelecekteki araştırmalarda kadın tüketicilerin plansız satın alma davranışlarının ruh halleri, duygusal durumları, hazzı tüketim, cinsiyete yönelik ayrıncı kişilik özellikleri, mağaza içi faktörler gibi pek çok faktör göz önüne alınarak araştırılması bu konuda kesin bir değerlendirme yapmak açısından faydalı olabilecektir.

İşletmelerin ve/veya pazarlamacıların erkek tüketicileri plansız satın almaya yöneltebilecek özel stratejiler geliştirmeleri gerektiği düşünülmektedir. Ancak, erkek tüketiciler alışverişi hızlı bir eylemden ziyade ihtiyaç duydukları ürünleri olabildiğince kısa zaman harcayarak satın alabilecekleri faydacı bir eylem ve/veya görev olarak gördükleri için (Dittmar, Long ve Meek, 2004; Banyte, Rutelione ve Jaruseviciute, 2015; Vijaya Lakshmi, Aparanjini Niharika ve Lahari, 2017) onları plansız satın almaya yönlendirmek oldukça zordur. Dolayısıyla işletmelerin ve/veya pazarlamacıların erkek tüketicileri plansız satın almaya yöneltebilecek stratejiler geliştirirken erkeklerin kişilik özellikleri, alışverişte zaman harcamayı sevmemeleri, faydacı alışveriş eğiliminde olmaları gibi faktörleri dikkate almaları gerekmektedir. Bu bağlamda ürün kategorileri de önemlidir. Zira yapılan araştırmalar incelendiğinde, erkek tüketicilerin en fazla plansız satın alma yaptıkları ürünlerin müzik CDleri ve DVDler, bilgisayar oyunları, donanım ve yazılım ürünleri, elektronik ürünler gibi teknolojik ve eğlence ürünleri (Bezzina, 2011; Coley ve Burgess, 2003) ile gıda ve bakkaliye ürünleri (Khokhar, Ahmed, Rashid ve Qureshi, 2018) olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, özellikle birden fazla ürün kategorisinin satışını yapan perakende mağazaları bu ürünleri mağazaların kolaylıkla görülebilecek yerlerine veya giriş bölümlerine yerleştirerek erkek tüketicilerin hızlı ve kolay şekilde bu ürünlere ulaşarak plansız satın alma yapmalarını sağlayabilirler. Ayrıca, elektronik ve teknolojik ürünlerin çalışır halde sergilemesi erkek tüketicilerin görme ve duyma duyularına, gıda ürünlerinin pişirilerek sunulması ise erkek tüketicilerin koklama ve tatma duyularına hitap ederek onları plansız satın almaya yöneltebilir.

İşletmeler, 51 ve üzeri yaş grubunda olan tüketicileri plansız satın almaya yöneltebilmek için satış elemanlarının bu özel tüketici grubunun yaşam tarzı, tüketim alışkanlıkları vb. konularda bilgi sahibi olmalarını sağlamalı, ikna ve satış taktikleri açısından satış elemanlarını eğitmelidir. Bu tüketicilerin, kişisel bakım, giyim, elektronik vb. ürünlerden ziyade ev tekstili ve gıda ürünlerini tercih ettikleri düşünülmektedir. Dolayısıyla bu ürünlere yönelik promosyon ve fiyat indirimleri yapılabilir. Ayrıca, çoğunluğunu emekli ve/veya çalışmayan tüketicilerin oluşturduğu bu gruba yönelik promosyon ve fiyat indirimleri için hafta içi günleri tercih edilebilir.

İlgili literatürde konuyla ilgili bazı çalışmaların belirli bir ürün, ürün kategorisi ve/veya sektör seçilerek yapıldığı görülmektedir. İlgili çalışmalardan bazılarında, demografik özelliklere göre tüketicilerin plansız satın alma davranışının farklılık gösterip göstermediğini, Yang vd. (2011) kozmetik ürünleri açısından, Gandhi vd. (2015) içecek ürünleri açısından, Rana ve Tirthani (2012) ise hazır giyim ürünleri açısından araştırmışlardır. Bu çalışmada ise belirli bir ürün, ürün kategorisi ve/veya sektör seçilmemiştir. Gelecekteki çalışmaların belirli bir ürün, ürün kategorisi ve/veya sektör seçilerek yapılması faydalı olabilir. Zira belirli bir ürün, ürün kategorisi ve/veya sektör seçilerek yapılan çalışmaların, ilgili ürün ve/veya ürün kategorisini üreten ve/veya satışını yapan ve/veya ilgili sektörde faaliyet gösteren işletmelerin tüketicileri plansız satın almaya yönlendirmeye ilişkin geliştireceği stratejiler açısından fayda sağlayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, tüketicilerin demografik özellikleri açısından plansız satın alma davranışının, Özoğlu ve Bülbül'ün (2017) giyim ve teknoloji ürünlerine yönelik gerçekleştirdiği çalışmasında olduğu gibi birkaç ürün kategorisi seçilerek karşılaştırmalı olarak analiz edilmesi de önerilebilir. Zira karşılaştırmalı olarak yapılacak araştırmalar, birden fazla sektörde faaliyet gösteren işletmeler açısından yol gösterici nitelikte olabilir.

İnternetin gündelik hayatın bir parçası haline gelmesiyle birlikte, tüketiciler internet üzerinden de plansız satın alma yapmaya başlamışlardır. Dolayısıyla online plansız satın alma davranışına yönelik çalışmaların sayısı artmaya başlamıştır. İlgili çalışmaların online plansız satın alma davranışını etkileyen faktörler üzerine yoğunlaştığı, ancak tüketicilerin demografik özelliklerine göre online plansız satın alma davranışının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik çalışmaların sayısının oldukça kısıtlı (Akram vd., 2018; Sharma ve Kaur, 2015; Wang, 2015) olduğu görülmektedir. Dolayısıyla tüketicilerin demografik özellikleri açısından online plansız satın almayı araştıran çalışmaların artması önerilebilir. Bu durum özellikle internet ortamında satış yapan işletmeler açısından faydalı olacaktır.

Literatürde, tüketicilerin cinsiyeti kadar "bireylerin varoluşsal erkesiliği ya da kadınsılığı" (Spence, 1984, s.83) olarak tanımlanan cinsiyet kimliği de önemlidir. Dolayısıyla, tüketicilerin cinsiyet kimliği açısından plansız satın alma davranışı farklılık gösterebilir. Bu nedenle, gelecekteki

çalışmalarda plansız satın alma davranışı cinsiyet kimliği açısından da araştırılabilir. Bu konuda literatürde önemli bir boşluk bulunmaktadır.

Tüketicilerin plansız satın alma davranışının demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediğini Türkiye’de araştıran çalışmalar (Kılıç, 2017; Öz ve Mucuk, 2015; Özgüven Tayfun, 2015; Özoğlu ve Bülbül, 2017) oldukça kısıtlıdır. Dolayısıyla Türkiye’de konuyla ilgili çalışma sayısının artırılması ve bu çalışmaların farklı sektör uygulamaları, daha geniş örneklem ve birkaç demografik özellik bir arada ele alınarak yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın verileri, Bursa ilinde yaşayan tüketicilerden elde edilmiştir. Araştırmanın farklı bir ilde, Türkiye genelinde ve/veya farklı bir ülkede yaşayan tüketicilerin yer aldığı bir örneklem grubu üzerinde yapılması halinde farklı sonuçlar elde edilebilecektir. Dolayısıyla gelecekte yapılacak çalışmaların kapsamının bu yönlerden de farklılaştırılması önerilebilir.

EXTENDED ABSTRACT

**Research to Examine Differences in Consumers'
Impulse Buying Behavior in terms of Demographic
Characteristics**

*

Gamze Akçay- Erkan Özdemir
Bursa Uludağ University

In the literature, there are studies investigating whether consumers' impulse buying behavior differs according to demographic characteristics (Awan and Abbas, 2015; Ciunova-Shuleska, 2012; Gandhi et al. 2015; Rana and Tirthani, 2012; Yang et al. 2011). However, especially in Turkey, studies investigating consumers' impulse buying behavior on a large sample group in terms of all demographic characteristics such as gender, marital status, age, education status, and income are quite limited (Kılıç, 2017; Özoğlu and Bülbül, 2017). Therefore, this study aims to reveal whether consumers' impulse buying behavior differs according to gender, marital status, age, education status and income on a large sample. Therefore, it is thought that this study contributes to the literature.

In the study, convenience sampling was used as a sampling method and research data were collected from 437 consumers in Bursa by a face-to-face survey. The questionnaire used in the study consists of two parts. In the first part, there are five categorical questions to determine the demographic characteristics of the participants. In the next part, there are 5-point Likert-type scale questions consisting of five items and developed by Weun, Jones, and Beatty (1997) to measure consumers' impulse buying behavior. The data were analyzed by reliability analysis, frequency analysis, t-test, and one-way ANOVA.

As a result of the analysis, the reliability of the scale (Cronbach's Alpha value) was found 0.912. Then, the data related to the demographic characteristics of the participants were examined by frequency analysis. According to the results of the analysis, most of the participants were male (57%) and 21-30 age group (52.2%) consumers. Married participants (50.3%) were more than single (49.7%). Most of the participants were

university graduates (54%), and more than half of participants (59.5%) had a monthly income of between 2001 - 4000 Turkish Liras.

T-test was used to determine whether consumers' impulse buying behavior differed according to gender and marital status. As a result of the analysis, it was found that consumers' impulse buying behavior showed a significant difference according to gender; however, no significant difference according to marital status. According to this finding, female consumers exhibit more impulse buying behavior than male consumers. When the literature is examined, it is seen that many researchers (Ekeng et al., 2012; Gandhi et al., 2015; Harwani and Kanade, 2017; Khan et al., 2016; Özgüven Tayfun, 2015; Sangalang et al., 2017) reached similar results. Therefore, the findings of the related studies and gender findings in this study are similar. However, in the studies conducted by Awan and Abbas (2015), Öz and Mucuk (2015) and Özoğlu and Bülbül (2017), unlike this study, it was found that male consumers exhibited more impulse buying behavior than female consumers.

Finally, one-way ANOVA was used to determine whether consumers' impulse buying behavior differed according to age, education status, and income. As a result of the analysis, it was found that consumers' impulse buying behavior showed a significant difference according to age, however, no significant difference according to education status and income. According to this finding, consumers of 51 and overages exhibit less impulse buying behavior than other consumers. Similar to this finding, Awan and Abbas (2015) found that consumers between the ages of 51 and 60 exhibited less impulse buying behavior than other consumers.

As mentioned above, in this study, it was found that consumers' impulse buying behavior did not show a significant difference in terms of marital status, education status, and income. According to the literature review, Özoğlu and Bülbül (2017), Yadav and Mishra (2017), Yang et al. (2011) found that the consumers' impulse buying behavior did not differ according to marital status. Ciunova-Shuleska (2012), Kılıç (2017) and Yang et al. (2011) found that the consumers' impulse buying behavior did not differ according to the education status. Ghani and Jan (2011), Khan et al. (2016), Kılıç (2017), Özgüven Tayfun (2015) and Yang et al. (2011) concluded that the consumers' impulse buying behavior did not

differ according to the income. As can be seen, the results of the related studies support the findings obtained in this study.

In Turkey, studies investigating the consumers' impulse buying behavior in terms of demographic characteristics is limited. Therefore, in the future, it is thought that these studies should be increased and these studies should be conducted on wider samples by selecting different sectors or product categories. Also, consumers' impulse buying behavior should be investigated in terms of different demographic characteristics as well as gender, marital status, age, education status, and income. In addition, gender identity, which expresses the existential masculinity or femininity of individuals (Spence, 1984: 83), is also important. Hence, it is thought to be useful to investigate impulse buying behavior in terms of consumers' gender identity. Finally, the data of this study was obtained from consumers living in Bursa. Different results can be obtained if the research is conducted on consumers living in different cities or countries.

Kaynakça / References

- Akram, U., Hui, P., Khan, M. K., Yan, C. ve Akram, Z. (2018). Factors affecting online impulse buying: Evidence from Chinese social commerce environment. *Sustainability*, 10(2), 1-28.
- Awan, A. G. ve Abbas, N. (2015). Impact of demographic factors on impulse buying behavior of consumers in Multan-Pakistan. *European Journal of Business and Management*, 7(22), 96-105.
- Banyte, J., Rutelione, A. ve Jaruseviciute, A. (2015). Modelling of male shoppers behavior in shopping orientation context. *Procedia-Social, and Behavioral Sciences*, 213, 694-701.
- Beatty, S. E. ve Ferrell, M. E. (1998). Impulse buying: Modeling its precursors. *Journal of Retailing*, 74(2), 169-191.
- Bezzina, J. (2011). *Gender differences in impulse buying behaviour*. 28.03.2019 tarihinde <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/3289> adresinden erişilmiştir.
- Ciunova-Shuleska, A. (2012). The impact of situational, demographic, and socioeconomic factors on impulse buying in the republic of Macedonia. *Journal of East-West Business*, 18(3), 208-230.

- Clover, V. T. (1950). Relative importance of impulse buying in retail stores. *Journal of Marketing*, 15(1), 66-70.
- Coley, A. ve Burgess, B. (2003). Gender differences in cognitive and affective impulse buying. *Journal of Fashion Marketing and Management*, 7(3), 282-295.
- Dittmar, H., Long, K. ve Meek, R. (2004). Buying on the internet: Gender differences in on-line and conventional buying motivations. *Sex Roles*, 50(5), 423-444.
- Ekeng, A. B., Lifu, F. L ve Asinya, F. A. (2012). Effect of demographic characteristics on consumer impulse buying among consumers of Calabar Municipality, Cross River State. *Academic Research International*, 3(2), 568-574.
- Gandhi, A., Vajpayee, A. ve Gautam, D. (2015). *A study of impulse buying behavior and factors influencing it with reference to beverage products in retail stores*. 15.04.2019 tarihinde <https://www.sibm.edu/pdf/samvad8/impulse.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Ghani, U. ve Jan, F. A. (2011). An exploratory study of the impulse buying behaviour of urban consumers in Peshawar. *International Conference on Business and Economics*, 1, 157-159.
- Graa, A. ve Dani-Elkebir, M. (2012). Application of stimulus & response model to impulse buying behavior of Algerian consumers. *Serbian Journal of Management*, 7(1), 53-64.
- Gudonaviciene, R. ve Alijosiene S. (2015). Visual merchandising impact on impulse buying behaviour. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 213, 635-640.
- Hair, J. F., Black, W.C., Babin, B. J. ve Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis*. Pearson New International Edition, (7th ed.), Essex: Pearson.
- Harwani, S. ve Kanade, S. R. (2017). Impact of demographic differences and other factors on impulse buying. *International Journal of Management*, 8(2), 58-67.
- Husnain, M., Rehman, B., Syed, F. ve Akhtar, M. W. (2019). Personal and in-store factors influencing impulse buying behavior among generation Y consumers of small cities. *Business Perspectives and Research*, 7(1), 92-107.

- Khan, N., Hui, L. H., Chen, T. B. ve Hoe, H. Y. (2016). Impulse buying behaviour of generation Y in fashion retail. *International Journal of Business and Management*, 11(1), 144-151.
- Khokhar, A., Ahmed, A., Rashid, K. ve Qureshi, J. A. (2018). Males as impulsive buyers: how do they get affected?, *Journal of Organizational Behavior Research*, 3(2), 173-188.
- Kruger, D. ve Byker, D. (2009). Evolved foraging psychology underlies sex differences in shopping experiences and behaviors. *Journal of Social, Evolutionary, and Cultural Psychology*, 3(4), 315-27.
- Kılıç, A. (2017). Plansız satın alma davranışlarının demografik özelliklere göre farklılıkları. *Turkish Journal of Marketing*, 2(3), 155-167.
- Mohan, G., Sivakumaran, B. ve Sharma, P. (2013). Impact of store environment on impulse buying behavior. *European Journal of Marketing*, 47(10), 1711-1734.
- Öz, M. ve Mucuk, S. (2015). Tüketici satın alma davranışı kapsamında hedonik (hazcı) tüketimin plansız alışveriş üzerine etkilerinin incelenmesi. *Pazarlama Teorisi ve Uygulamaları Dergisi*, 1(2), 37-60.
- Özgüven Tayfun, N. (2015). Market alışverişlerinde plansız satın alma davranışında demografik farklılığı belirlemeye yönelik bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 34, 87-94.
- Özoğlu, B. ve Bülbül, H. (2017). İlgüdüsel satın alma ve demografik özellikler ile ilişkisi: Teknoloji ve giyim ürünlerinde karşılaştırmalı bir analiz. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(3), 769-783.
- Rana, S. ve Tirthani, J. (2012). Effect of education, income, and gender on impulsive buying among Indian consumer an empirical study of readymade garment customers. *Indian Journal of Applied Research*, 1(12), 145-146.
- Rasheed, A., Yaqub, R. M. S. ve Baig, F. J. (2017). Factors affecting impulse buying behaviors in shopping malls: evidence from Bahawalpur region, Pakistan. *Journal of Marketing and Consumer Research*, 39, 1-20.
- Rook, D. W. (1987). The buying impulse. *The Journal of Consumer Research*, 14(2), 189-199.
- Rook, D. W. ve Hoch, S. J. (1985). Consuming impulses. *Advances in Consumer Research*, 12, 23-27.

- Rook, D. W. ve Gardner, M. P. (1993). In the mood: impulse buying's affective antecedents. *Research in Consumer Behavior*, 6(7), 1-28.
- Sangalang, R. A., Siochi, J. ve Plaza, M. (2017). Factors influencing consumers' impulse buying behavior in the fifth district of Cavite. *DLSU Research Congress 2017, June*, 1-6.
- Sharma, K. C. ve Kaur, S. (2015). The impact of demographic factors on impulse buying behaviour of online and offline consumers. *International Journal of Engineering Technology, Management and Applied Sciences*, 3(9), 63-69.
- Spence, J. T. (1984). Masculinity, femininity and gender-related traits: a conceptual analysis and critique of current research. *Progress in Experimental Personality Research*, 13, 1-97.
- Stern, H. (1962). The significance of impulse buying today. *Journal of Marketing*, 26(2), 59- 62.
- Tifferet, S. ve Herstein, R. (2012). Gender differences in brand commitment, impulse buying, and hedonic consumption. *Journal of Product & Brand Management*, 21(3), 176 -182.
- Tinne, W. S. (2011). Factors affecting impulse buying behavior of consumers at superstores in Bangladesh. *ASA University Review*, 5(1), 209-220.
- Torlak, Ö. ve Tiltay, M. (2010). Anlık satın alma ölçeklerinin Türk tüketicisi için uyarlanmasına yönelik bir deneme. *15. Ulusal Pazarlama Kongresi, İzmir*, 406-422.
- Türk, Z. (2018). Hedonik ve faydacı tüketim eğiliminin plansız satın alma davranışı üzerindeki etkisi: Bir araştırma. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 854-878.
- Vijaya Lakshmi, V., Aparanjini Niharika, D. ve Lahari, G. (2017). Impact of gender on consumer purchasing behaviour. *Journal of Business and Management*, 19(8), 33-36.
- Virvilaite, R., Saladiene, V. ve Bagdonaite, R. (2009). Peculiarities of impulsive purchasing in the market of consumer goods. *Engineering Economics*, 2, 101-109.
- Wang, H. (2015). Study of influencing factors on consumer online impulse buying. *Management Science and Research*, 4(2), 19-25.
- Weun, S., Jones, M. A. ve Beatty, S. E. (1997). A parsimonious scale to measure impulse buying tendency. (W. M. Pride, and G.T. Hult, Eds.), *AMA Educators's Proceedings: Enhancing Knowledge Development in Marketing*, Chicago, American Marketing Association, 306-307.

- Yadav, S. K. ve Mishra, BD. (2017). Effect of psychographics and demographics on impulse buying behavior of retail consumers in Bilaspur. *International Journal of Commerce and Management Research*, 3(1), 18-23.
- Yang, D., Huang, K. C. ve Feng, X. (2011). A Study of the factors that affect the impulsive cosmetics buying of female consumers in Kaohsiung. *International Journal of Business and Social Science*, 2(24), 275-282.
- Yu, C. ve Bastin, M. (2010). Hedonic shopping value and impulse buying behavior in transitional economies: A symbiosis in the mainland China marketplace. *Journal of Brand Management*, 18(2), 105-114.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Akçay, G. ve Özdemir, E. (2019). Demografik özellikler açısından tüketicilerin plansız satın alma davranış farklılıklarını incelemeye yönelik bir araştırma. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 817-846. DOI: 10.26466/opus.596873

Ulusal Eğitim Meselesine Sinemanın Gözünden Bakmak: Entre Les Murs (Fransa) ve İki Dil Bir Bavul (Türkiye) Filmleri Üzerine Bir Karşılaştırma

DOI: 10.26466/opus.591147

*

Serhat Yetimova*

* Dr. Öğretim Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

E-Posta: serhat.yetimova@adu.edu.tr

ORCID: [0000-0001-5674-0284](https://orcid.org/0000-0001-5674-0284)

Öz

Küreselleşme sürecinde ulusun inşa ettiği tüm değerler birer tartışma konusudur. Ulusal eğitim de bu tartışmanın bir boyutunu oluşturmaktadır. Çok kültürlülük/kültürcülük, çok kimliklilik gibi alt başlıklarla sahip bir kavram olarak küreselleşme milli eğitim anlayışının değişmesinde oldukça önemli bir etkiye sahiptir. Bu gelişmeler katı etnik-ulusalci yaklaşımlar sergileyen kimi ülkelerde önemli çatışmaların da konusunu oluşturmaktadır. Özellikle 2005 Paris İsyanlarında Fransa'nın içine girdiği ulusal eğitim tartışması günümüzde de geçerliliğini tüm canlılığıyla korumaktadır. Türkiye de hakeza Kürt toplumu ve son zamanlardaki Suriyeli göçmenlerle benzer bir tartışmanın öznesi konumundadır. Bu makale sinemanın aracılığıyla küreselleşme sürecindeki ulusal eğitim olgusuna yönelik nasıl bir söylem geliştirildiğine Türk ve Fransız yönetmenlerin gözünden bakmaktadır. Karşılaştırmalı söylem analizi yöntemini kullanan bu makale, örneklem olarak Fransa'dan *Entre Les Murs* (Duvarlar Arasında, 2008, Laurent Cantet) ile Türkiye'den *İki Dil Bir Bavul* (2008, On the Way to School, Özgür Dogan, Orhan Eskiköy) filmlerini konu ve senaryo bakımından ulus söyleminin tarihsel gelişimini dikkate alarak karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Her iki filmin ideolojik bir tutum sergilemek yerine sürece insani ve kültürel olarak yaklaştığı tespit edilmiştir. Her iki filmde de ulus kavramının türevleri olarak ulusal kimlik ve ulusal eğitim, modernleşme sürecinin bir parçası olarak tanımlanmış; Fransız ve Türk eğitim sisteminin kültürel türdeşlik ve medenileşme sağlamadan ve teknik altyapı zeminini oluşturmadan popülist politik yaklaşımlar sergileyerek ötekileri uluslaştırmanın bir parçası yapmaya çalıştığı değerlendirilmiştir. Her iki filmde de birer idealist öğretmen öne çıkarılmış ötekileştirmeden bağımsız milli olarak değil insan olarak hareket eden varlıklar olarak resmedilse de büyük resmin içinde görünür olmadıkları yönünde değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Fransa, Fransız Eğitim Sistemi, Türk Eğitim Sistemi, Sinema, Fransız Sineması, Milli Eğitim

Looking at National Education from the Viewpoint of Cinema: A Comparison of Entre Les Murs (France) and On The Way To School (Turkey)

*

Abstract

Globalization transforms everything within notional values and national education as well. Multiculturalist or multicultural and multi-ethnicity approaches also give effects on national education and politics in the context of globalization. This flow like as ethnic-based national politics brings to light of social conflict among national society and the others. Especially 2005 riots of France and long lasting Kurdish society and recent Syrian migration of Turkey force them to be subject of the problem that has strong arguments on national systems within identity and integration through education. This article tries to determine etymological changes of nationalism and its effect on national education debate through the eyes of Entre Les Murs (2008) and On the Way to School (2008) and its national directors. Both of films have non-ideological perspective and search for humanitarian values of nationalists and the others. Both of films criticize the nationalism as a sub-term of modernism instead of feudalism. Lack of cultural equality and civilisation and technical infrastructure of education system in France and Turkey cannot transform the whole society to be gathered under the co-nationalism umbrella. It causes greying of personal, humanitarian effects of two idealist and hero teachers on their student in the films. All this kind of mis-opportunities of French and Turkish modernisation for their whole society means populist politics continue to shape the education but partially.

Keywords: *France, French Education System, Turkish Education System, Cinema, French Cinema, National Education*

Giriş

1789 Fransız ihtilalinin dünyaya armağanı olan ulus¹ fikrinin temelinde halk düşüncesi yatsa da tarihsel çıkış noktasına bakıldığında feodal düzenin merkezindeki krallık rejimine karşı olan halk hareketi anlaşılmaktadır. Fakat ulus kavramı tarihsel süreç içinde dönemsel olarak cumhuriyet anlayışının değişimine paralel olarak etimolojik bir değişiklik geçirmiş her dönem çok farklı şekillerde anlaşılmıştır. Fransız siyasetçi Danton'un yaşadığı dönemdeki ulus fikri ile İmparator Napolyon dönemi nasıl farklı ise benzer şekilde Sarkozy döneminin ulusçuluk anlayışı ile Mitterrand dönemi Fransız ulusçuluğunun benzeşmemesi ulus fikrinin birbirinden apayrı bir tarihsel iz düşüme sahip olduğunu göstermektedir².

Türkiye'deki sürece bakıldığında da benzer şekilde Tanzimat dönemi ile başlayan Osmanlılardaki ulus düşüncesinin İslamcılık, Türkçülük ve Osmanlıcılık gibi farklı tezahürler yaptığı görülürken erken cumhuriyet (Atatürk dönemi) dönemindeki ulus anlayışı ile yakın dönemdeki (özellikle Özal dönemi) ulus söylemi de birbirinden tamamen farklı özellikler göstermiştir. Bu dönemsel yorumların ardında Batı merkezli siyasal (modern) ve ekonomik (kapitalist) dünya görüşünün çok temel bir yapısal etki bulunmaktadır. Günümüzde küreselleşme sürecine bağlı olarak ulus düşüncesinin daha çok neo-liberal ekonomi düzenin kavram kiti olarak

1 Ulusçuluk (Fr. Nationalisme) fikrinin ortaya çıkışının arka planında kültürel ve dilsel özdeşliği bulunan bir topluluğun bağımsız bir politik yapı olarak örgütlenmesi ve egemenliğini örgütleyerek kurması; yani devlet olması yer almaktadır. Kavramın özellikle Batı Avrupa toplumları için içerdiği temel sosyolojik anlam feodalizm rejimine ait yönetim biçimleri içinde yer alan krallık ve senyörlük gibi yönetsel erkler karşısında çoğunluk olan bir halkın, ortak bir dil, din, kültür, toprak ve ekonomi merkezinde bir bütün olarak hareket etmesi ve bu birliği ortadan kaladırmaya dönük her türlü yabancı müdahaleyi reddetmesi yönünde karşılık bulmaktadır (Larousse, 2016).

2 Çok kültürlülük tartışmasına farklı bir pencereden bakan Delannoi (1998, s.35-36) her kavramın olduğu gibi milliyetçiliklerin de sürekli bir değişim içinde olduğunu altını çizmektedir. Birinci Dünya Savaşı, milliyetçilik ve sömürgeciliğin egemenlik yarışına sahne olmuşken İkinci Dünya Savaşı'nın ise daha çok liberal-demokratik değerler ile komünist ve ırkçı ideolojilerin hâkimiyet mücadelesine sahne olduğu görülmüştür. Bu bağlamda Alman milliyetçiliğinin felsefi, tarihselci ve romantik karakteri İkinci Dünya Savaşı yıllarında nasyonal sosyalizme evrilmesi milliyetçilikte yaşanan tarihsel-zamansal değişime işaret etmektedir. Bu sebeple Delannoi (1998) milliyetçiliklerin yerelliklerin taşıyıcısı olabileceği gibi evrenselliklerin de taşıyıcısı olabileceğini savunmaktadır. Wenden (1998, s.40) 1871 Paris Komününde Jules Michelet tarafından tanımlanan milliyetçiliğin halkçı karakter, Maurice Barrés ve Charles Maurras'ın milliyetçiliğinin ise bölgesel, seçkin, muhafazakâr, korumacı, yabancı düşmanı ve anti parlamenter değerler taşımasını bu zamansal değişime örnek olarak göstermektedir.

göç, terör, sığınma, faydacılık (pragmatizm) ve güvenlik gibi bir kavram ilişkili olarak yorumlandığına tanık olunmaktadır.

2005'te Fransa'nın banliyölerinde yaşanan göçmen isyanları Fransa'nın milliyetçi söylemleriyle dünya gündeminde manşet olduğu bir dönemdi. (Cnnturk, 2005; Euronews, 2015) Banliyö isyanları ile birlikte ulusalcı politika tartışmalarının hararetili şekilde yaşandığı bir dönemde Duvarların Arasında (Entres Les Murs, 2008) filmi ile Fransız yönetmen Laurent Cantet, Fransa'nın küreselleşme bağlamındaki ulusal kimlik ve kültürel entegrasyon sorunlarına eğitim sistemi üzerinden bakmaya çalışmış; göçmen ve Fransız toplumu arasındaki etkileşimi görünür kılmıştır. Cantet, filmde hem ulusalcı söyleme hem de göçmenlerin düşünce dünyalarına empatik bir yaklaşımla eğilmiş, güncel politika yerine kültürlenme sürecine odaklanmıştır.

Türkiye'de ise özellikle 2000'lerle birlikte siyasette sivilleşme hamleleri ile başlayıp sonrasında "çözüm süreci" ile devam eden süreçte Kürtlerin hem kültürel hem de siyasi olarak daha aktif şekilde temsil edilmesini sağlamaya yönelik bir dizi gelişme yaşanmıştır. Böyle bir süreç içinde *İki Dil Bir Bavul* (Eskiköy ve Doğan, 2008) filmi de Kürt kökenli vatandaşların çoğunlukta olduğu ve politik bakımdan sorunlu bir bölgedeki eğitim uygulamalarını tartışmaya açmıştır. Film ilgi çekici kılan nokta konuya siyasal ve ideolojik bir pencereden bakmak yerine eğitim ve iletişim kültürü üzerinde eğilmeye çalışmasıdır.

Göçmenlik ve daha geniş anlamda öteki konusu sadece göçmenler tarafından ele alınmış bir konu değildir. Fransız yönetmenlerin göçmenliği ele aldığı yakın dönemdeki çalışmalar da bir hayli fazladır.³ Bunlar arasında Philippe Loiret'in *Welcome*'i (Hoşgeldiniz, 2009), François Dupeyron'un *Monsiuer Ibrahim et Les Fleurs du Coran*'ı (İbrahim Bey ve Kur'anın Çiçekleri, 2002), Jean Jacques Annaud'un *L'Amant*'ı (Sevgili, 1991), Mathieu Kassovitz'in *La Haine* (Nefret, 1995) ve *Metisse* (1993)'i, Régis Warnier'in *Est-Ouest* (Doğu-Batı, 1999)'i, Cedric Claphisch'in *L'Auberge Espagnole* (İspanyol Pansiyonu, 2002) ve *Les Poupées Rousse* (Rus Bebekler, 2004) adlı filmleri Fransızların göçmen topluma ve ötekilere bakışını gösterir filmlere ilk bakışta örnek olarak verilebilir.

³ Filmlerin konuları için bkz. <http://www.allocine.fr/>

Fransız yönetmenlerin gözünde göçmenler ve ötekilik meselesi daha çok kültürel farklılık, yolculuk, ötekinin keşfi, yeni değerlerle buluşma, entegrasyon sorunları ve kimi zaman da Fransız toplumunun eleştirisini içermektedir.

Fransa'daki göçmenlerin yakın tarihinin Milli Futbol Takımı üzerinden incelendiği *Les Bleus Une Autre Histoire De France* (Maviler, Fransa'nın Alternatif Tarihi, 2016, David Dietz, Sonia Dauger, Pascal Blanchard) adlı belgesel göçmen futbolcuların ne kadar başarılı olsalar da katı milliyetçi bir tutum sergileyen Fransız topluma ve onun ulusalcı kurumlarına kendilerini kabul ettirme noktasında ne kadar başarısız olduklarını göstermekte; bu yönüyle Fransız toplumunu eleştirmektedir.

Türkiye'de ise Türk yönetmenlerce Kürtlerin konu edildiği filmler de hatırı sayılır bir yoğunluktadır. Bunlar arasında *Hakkâri'de Bir Mevsim* (Kıral, 1983) Kürtlerin yaşam koşullarını eğitim üzerinde ele alırken *Press* (Basın, Sedat Yılmaz, 2010)'in basın ve ifade özgürlüğü konularına değindiği görülmektedir. *Özgür Gündem* gazetesinin Diyarbakır şubesindeki gelişmeleri anlatan *Press* filmi dönemin militarist siyasetinin eleştirisini bölgedeki gazetecilik faaliyetleri üzerinden yapmaktadır. Benzer şekilde *Büyük Adam Küçük Aşk* (İpekçi, 2001), *Nefes* (Semerci, 2009) gibi filmler de son dönemde Kürt konusuna "sosyolojik" ve "kültürel" açıdan yer veren diğer önemli çalışmalar arasında değerlendirilmektedir. Günümüzde ise daha çok popüler televizyon dizi ve filmleri ile konunun savaş ve aksiyon yönleri ön plana çıkarılmaktadır. Türkiye'de de Kürt toplumuna son dönemde kentlilik, sanat, toplumsal cinsiyet, ekonomi ve eğitim gibi modernizmle ilişkili konular üzerinden bakan yönetmenler ve filmler görülmektedir. Seren Yüce'nin *Çoğunluk*, (2010) ve Emin Alper'in *Tepenin Ardı* (2012), Murat Saraçoğlu ve Mehmet Gezen'in *Yangın Var* (2011) Özcan Alper'in *Gelecek Uzun Sürer* (2011) ile Ahu Öztürk'ün *Toz Bezi* (2015) bunlara örnek olarak verilebilir (Çiftçi, 2012).

Yöntem

Bu makale, milli eğitim olgusunu gündemlerine almalarından ötürü *Entre Les Murs* ile *İki Dil Bir Bavul* adlı filmlerin ulusa ve ulusal eğitim düşüncesine nasıl yaklaştıklarını karşılaştırmalı söylem analizi yöntemini kullanarak çözümlenmeye çalışmaktadır. Her iki filmin bir diğer ortak özelliği ise

yönetmenlerinin Fransız ve Türk oluşu olup içinde yaşadıkları toplumun ötekisi olan göçmen ya da azınlıklara bakışını içermesidir.

Söylem analizi bağlamında incelenen bu filmlerin senaryo içerikleri karşılaştırmalı olarak incelenmekte olup diyaloglarda öne çıkan düşünce, konu, kişi, eser ve sembollerin vücut verdiği "ulus" ve "öteki" söylemleri anlaşılmasına çalışılmaktadır.

Ulus kavramının günümüzde nasıl bir anlama ulaştığı tarihsel veriler ışığında ayrıca değerlendirilmektedir. Bu değerlendirme neticesinde bugün için ulus kavramının literatürde nasıl bir anlama kavuştuğu belirlendikten sonra belirlenen filmlerdeki ulus tartışması ile uyumuna ve "öteki" ile kurduğu ilişkiye bakılmaktadır.

Milliyetçilik ve Ulus Söyleminin Tarihsel Gelişimi Bağlamında Fransa ve Türkiye

Başlangıçta aristokrasi ayrıcalığının son bulması ve sembolik eşitlik gibi değerlerle Fransız devriminin birer meyvesi olarak ortaya çıkan ulus ve yurttaşlık kavramı, 1800'lü yıllarda endüstri devrimleri, 1950'li yıllarda da artan küreselleştirici koşulların etkisiyle başlangıcından çok farklı anlamlara sahip olmaya başlamıştır.⁴ Kaya (2003), modern yurttaşlık kavramının temel çıkış noktasını bireyin devlet ile olan ilişkisinde hak ve yükümlülüklerin anayasal bir sözleşme ile teminat altına alındığı bir modelde bulmaktadır. Bu bakımdan modern yurttaş bir takım medeni, toplumsal, kültürel ve ekonomik haklardan yararlanmak için oy kullanarak siyasal karar alma süreçlerine katılan kişi olarak görülmektedir. (Kaya, 2006, s.37-38).

Fransız ulusçuluğu konusunda öne çıkan düşünürlerden Renan'a göre ulusun temelinde tarihsel köklerden gelen dil, dayanışma, ahlaki bilinç, ortak kültür ve birlikte yaşama arzusu (*désir de vivre ensemble*) içinde olmak yer almaktadır. Renan, grup dayanışması ve bağlılık için bu arzunun gerekliliğine dikkat çekerken ortaya koyduğu yaklaşım bu anlamda dayatmacılıktan uzak demokratik bir karakter de taşımaktadır. Renan'ın

⁴ Bunlar arasında çoğul yurttaşlık (*kozmpolitan yurttaşlık/multiple citizenship*), çok kültürlü yurttaşlık (*multicultural citizenship*), ulusötesi (*post-national*), diasporik (*diasporic*), ulusaşırı (*transnational*), esnek (*flexible*) gibi yurttaşlık en sık karşılaşılanlar arasındadır (Kaya, 2006, s.37-38).

düşüncesindeki ortak yaşama isteği insani bir güdüden çok “tarihsel kodlarla örülmüş bir gelenekten” beslenerek “ortak bir yaşam kültürünün” ortaya çıkardığı bir “tarihsel dürtü” olarak öne çıkmaktadır. Renan’ın ulusu ırka ve renge bakılmaksızın toplumun dilini ve tarihini öğrenmeye istekli “herkese” açıktır (Akkaya, 2004, s.71-73). Bu yaklaşım günümüzde dünya toplumlarını; ülkeleri ve bu arada Türkiye’yi de oldukça etkilemiş bir yaklaşımdır.

Schnappe (1991) ve Gellner (1983) gibi düşünürler ise bir ulusu inşa etmek için egemenlerin dil, eğitim, okul ve ordu gibi birçok kurumun varlığına ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir. Bireyi kişiselliğinden ve yerelliğinden (soy, klan, aile, mezhep) kurtarıp onu ulusun hem düşünsel hem de kamusal varlığının etkin bir parçasına dönüştüren; onu toplumun ekonomik ve sosyal hayatına hazırlayan sistemin eğitim olduğu düşünülmektedir. Gellner (1983) bu bakımdan kültürel türdeşliğin oluşması adına ortak bir tarih ve toplumsal bilincin kazanılmasında eğitim ve okul sistemini temel birer yapıtaş olarak görmektedir. Ulusu var eden kurumlardan biri olarak görülen dil ise bir ulusun kimliğinin ayırt edici özelliği ve toprak birliğinin bir garantisi olarak kabul edilmektedir⁵ (Akkaya, 2004, s.74).

Wenden (1998, s.39-42) göç, bölgeselleşme ya da küreselleşme gibi ulus aşırı etkilerle toprak ya da kana bağlı ulusal yurttaşlıkların yerini daha “dar yurttaşlıkların” aldığını, demografik ihtiyaç, hakların karşılıklı oluşu gibi nedenlerle günümüzde daha çok Avrupa Birliği gibi üst yurttaşlık biçimlerinin görülmeye başladığını belirtmektedir. Uyruk olmadan da yurttaş olabilmek, tarihsel-yerel şartlara bağımlı olmadan bir ulusun hukuken parçası konumuna gelmek türünden günümüze özgü durumlar vatan,

5 “Fransa örneğinde dilde birlik 1789 Bildirisi’nde kullanılan dilin, ulusal bir dil olarak bütün Fransızlar için geçerli kılınması amacıyla ve merkezi eğitimin yaygınlaşmasıyla sağlanmıştır. Bölgesel diller olarak nitelendirilen Baskça, Almanca, Korsika’da konuşulan İtalyanca, Brötonca ve otuz yakın taşra ağızı, ulusal birliğin önünde bir engel olarak görüldüğünden 1794’den sonra yerel dillerin ve lehçelerin kamusal işlerde ve özel alanda kullanımı yasaklanmıştır” (Nalbant, 1997, s.69-70’dan Akt. Akkaya, 2004, s.75) “İkinci dünya savaşından sonra 19 Aralık 1952 tarihli Deixonne yasası ile Fransa’da beş bölgesel dilin varlığı hukuken kabul edilmiştir. Bunlar Baskça, Brötonca, Korsika dili ve Katalancadır. Devletin resmi dili Fransızca olarak korunmakla birlikte, 1982 tarihinde yapılan düzenlemelerle daha önce tanınan bu dillerde ihtiyari ve sınırlı olmak şartıyla öğretim olanağı açılmıştır. Alsace ve Lorraine bölgesinde 1991’den itibaren Almanca öğretim (Almancanın bir ağızı olan Hochdeutsch) de kabul edilmiştir. Ancak, okullarda ders dışında bu dilleri ve lehçeleri konuşmak yasaktır. Benzer şekilde anaokulu sınıflarında iki dille eğitim talebi reddedilmiştir. Yine bu girişimler resmi dilden bir taviz anlamına gelmeyip, bölge dillerinin ve kültürlerinin korunması şeklinde yorumlanmaktadır. Çünkü söz konusu bu diller, ulusal azınlık dili olarak değil; bölgesel yerel dil olarak kabul görmektedirler” (Huy Heraud, 1993, s.102vd.’dan akt. Akkaya, 2004, s.76)

yurttaşlık ve ulus kavramlarını da topyekûn bir değişime zorlamaktadır. Bu bağlamda Maastricht (1992) anlaşmasının ortaya koymaya çalıştığı uyruk olmadan da yurttaş olabilmek ve egemenliğin tayininde söz sahibi olmak anlayışı çok kültürlülük ve hakların karşılıklılığı gibi esaslara vurgu yapmaktadır.

Günümüzde “ulus-devletlerin, en azından kurucu temsilcileri bağlamında, ulusal modeller formüle edilmesine yol açarak tarihlerini oluşturan cumhuriyet, birlik, eşitlik” gibi fikirselleşmiş eğilimlerin aksine, bugünkü genel eğilimin “kimlik pazarlıkları” yönünde olduğu kabul edilmektedir. Pazarlık konusu yapılan kimlikler ekonomik ve siyasal çıkarlar noktasında gerek iç ve gerekse de dış politikada malzeme olabilmektedir (Kastoryano, 2000, s.21).

Ulusal kimlik tartışmalarının günümüzde çeşitlendiği görülmektedir. Fransa, “çeşitlilik-üstü-bütünlüğe” vurgu yapan ülkeler arasında görülürken asimilasyon, kültürel, dinsel ve etnik farklılıklara kapalı, laik, modern, Batı-merkezci evrensel değerleri yüceltir bulunmaktadır. Çok-kültürcü yaklaşımın baskın olduğu ülkelerde ise “çeşitlilik-içinde-bütünlük” (unity-in-diversity) yaklaşımının benimsendiği görülmektedir. Çok-kültürcülük modelini ele alan Kymlicka, bu kavramın kolektif hakları ve azınlıkların bireysel özgürlüklerini ön plana çıkardığını savunmaktadır. “Çok-kültürcülüğün” “çok-kültürlülük” ile karıştırılmaması gerektiğinin altının çizildiği bu tartışmada kavramların ilki siyasal bir ideoloji olarak azınlık kültürlerini “sindirmeye” yönelik bir amaca hizmet eder bulunurken diğeri antropolojik/sosyolojik bir “vaka”ya işaret ettiği düşünülmektedir. “Çok-kültürcülük” konusundaki çalışmalarıyla tanınan Heitmeyer (et al. 1997), Alund (1992, 1993) ve Schierup (1991) bu modelde etnik azınlıkların varlıklarının sadece kültürel anlamda tanındığını, milli sermayenin paylaşım ve yönetimi konusunda eşitsizliklerin olduğunu eleştirilerinde bulunmaktadır (Kaya, 2006, s.47-54).

Bu çatışmanın önüne geçmek içinse liberal ekonomik düzenin parçası olarak “kültürlerarasılık” olgusunun ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Bu yaklaşımda farklılıklar yerine benzerlikler, etkileşim, alış-veriş ve sinerji bulunmaktadır. Will Kymlicka ve M. Opalski’ye göre kültürlerarasılığı doğuran neden doğu toplumlarına özgü “ulusal güvenliği tehdit etme” anlayışı yerine batılı toplumlara özgü “adalet ve eşitlik” arayışıdır.

Kymlica'nın savunduğu Batılı modelin dünyanın birçok yerinde uygulandığı görülmektedir (Kaya, 2006, s.47-54).

Türkiye'deki tarihsel gelişime bakıldığında ise Batılı model çerçevesinde Fransız ulusçuluğunun model olarak benimsendiği görülmektedir. Osmanlı Kozmopolitizmi'nden Avrupa Kozmopolitizmi'ne Giden Yolda Ulus Parantezi adlı makalesinde Türk Milliyetçiliğinin ilk dönem reflekslerini değerlendiren Aktar (2003, s.78), onlarca farklı ulusu barındıran Osmanlı'nın içinden Türk ulusunu canlandırmaya çalışan aydınların, yüz yıllardır süregelen İmparatorluk geleneği ile İslam'ın evrensel ilkeleri arasında sıkışıp kaldıklarını; aydınların önünde hukuksal ve evrenselci Fransız modeliyle katılımcı, tarihsel ve kültüralist Alman modeli olduğunu söyler. Aktar (2003, s.78-79)'a göre Cumhuriyetçi aydınlar, Türkçülük siyasetinin ilk yıllarında sırtlarında bulunan Osmanlılık ve İslamlık yüklerinden kurtulmak için katı Alman modelini uygulamışlar, daha sonra "kendine Türk diyen herkes Türk'tür" diyerek, evrensel ve vatandaşlığa dayalı Fransız modeline geçiş yapmışlardır.

1960'lardan günümüze gelen siyasal gelişmeleri değerlendiren Yayman (2011⁶) özellikle 1960 darbesi ile Türk milliyetçiliğinin "Türkçe Konuş" ve "Herkes Türk'tür" söylemleriyle artışa geçtiğini, 1978-1987 ve 1987-2002 yılları arasındaki sıkıyönetim ve OHAL uygulamalarının konuyu asker ve polisin güvenlik meselesine dönüştürdüğünü ve böylelikle Türk-Kürt ilişkilerinin içinde çıkılmaz bir hal aldığını belirtmektedir⁷. 2002'de Ak Parti ile başlayan sivilleşme sürecinde ise "Kürt Sorunu", "Çözüm Süreci"⁸ gibi tanımlamalarla sürecin çok daha radikal bir yapıda gelişme kaydettiği; Kürtlerin siyaset yapma kanallarında tarihte örneği görülmemiş bir gelişmenin kaydedildiği belirtilmektedir (Setav, 2011).

6 Hüseyin Yayman'ın Seta Akademi tarafından 2011 yılında yayınlanan Türkiye'nin Kürt Sorunu Hafızası adlı çalışmada Türk-Kürt ilişkilerinin kronolojik bir bakış ve dönemsel farklılıklarla ele alındığı görülmektedir. Kürt toplumu üzerine şimdiye dek 70 raporun hazırlandığını belirten Yayman (2011) bu raporları 1990 öncesi ve 1990 sonrası diye ikiye ayırmaktadır. 1990 öncesi hazırlanan raporların devlet güdümünde güvenlik tedbirli yaklaşımlar şeklinde yazıldığı belirtilirken 1990 sonrasında daha çok sivil toplumun güdümünde bir takım raporların yazıldığı vurgulanmaktadır. 1990 sonrası raporlarda Kürt konusu artık Şark meselesi, doğu meselesi, güneydoğu meselesi, feodalite gibi daha farklı başlıklarda ele alınmaya başlanmış terör ve kimlik ile birlikte sosyo-ekonomik şartlar bağlamındaki veriler de dikkate alınmaya başlanmıştır.

7 Ayrıca Aljazeera (2013); Aljazeera (2015); Cnnturk (2014) ve Sabah (2016)'ın dönemin gelişmelerine ilişkin hazırladığı haber dosyaları incelenebilir.

8 CNN Türk'ün çözüm sürecine ilişkin hazırladığı haber dosyası incelenebilir:

<https://www.cnnturk.com/fotoqaleri/turkiye/baslangictan-bugune-qun-qun-cozum-sureci?page=21>

1980'ler neo-liberal anlayışta sanayi yatırımlarının ülkeler arası bir dolaşıma tabi olduğu yıllar olmuştur. Bu süreç Fransa içinde bir takım problemleri de beraberinde getirmiştir. Sanayi ve istihdam olanaklarının ucuz işçilik bakımından daha elverişli ülkelere kayması Batı Avrupa'da istihdama bağlı ekonomik sıkıntıları da beraberinde getirmiştir. Kaya (2008), Fransa'daki Türkler özelinde yaptığı araştırmada en genel anlamda "Özellikle son yirmi yılda Batı Avrupa'da yaşayan göçmenlerin, sanayisizleşme süreciyle birlikte, işsizlik, yoksulluk, yabancı düşmanlığı ve ırkçılık gibi yapısal birtakım problemlerle karşı karşıya kaldıkları" sonucuna varmıştır (Kaya, 2008, s.36).

Fransa'nın 2000 sonrası göçmen politikası ise iki ekseninde gelişme göstermiştir. Bunlardan ilki ülkeye "faydalı" olacak göçmenlerin seçimi diğeri de genel göçmenlerin "uyum" sorunlarıdır. Fakat bu durum önceki yılların Fransız göç politikalarından farklı bir durumu temsil etmektedir. Göçmenlerle ilgili önceki konular hak merkezinde; göç etme hakkı, aile hayatının korunması hakkı, sığınmak hakkı ve Birlik içi serbest dolaşım hakkı şeklinde ele alınmışken 2005 yılında Nicolas Sarkozy'nin İçişleri Bakanı, 2017-2012 yılları arasında da Cumhurbaşkanı olduğu dönemlerde yabancı düşmanlığını arttırıcı uygulamalara tanık olunmuştur. Devletçi, ulusalcı, cumhuriyetçi ve etnik ayrıştırıcı⁹ özellikleri olan bu "güvenlik" odaklı uygulamalar toplumsal ve etnik çatışmayı arttırmıştır (Özer, 2015, s.19-30).

Kaya (2008, s.47-49) Fransa'daki bu yapının sosyal yaşantıdaki yansımaları üzerine yapılan bir takım gözlem ve görüşmeler sonucunda oldukça ilginç antropolojik sonuçlara ulaşmıştır. Bu sonuçlardan en belirginini sosyal yaşamda ikircikli yaşamların oluşmaya başlamış olmasıdır. Göçmenler, evde, işte, okulda ve özel yaşamlarında farklı kimliklerle hareket etmeye başlamıştır. İş ve eğitim yaşamında kendilerine yer bulamayan göçmenlerin nefret patlaması yaşadıkları görülmektedir. Bu nefrette, gençlerin tutunamama ve gelecek kaygısına sahip olmaları ile hiç bir yere ait olmayan anarşist tavırlar geliştirmelerinde toplum içindeki somut kazanımlar elde edememelerinin payı oldukça büyük görülmektedir. Nefret

⁹ Sarkozy'in Fransa'daki banliyö olaylarında ayrımcı bir dil politika yürüttüğü haberlere sıkça rastlamıştır: "Gazetecilere 'pedofili' benzetmesi yapması, elini sıkımsayı reddeden bir vatandaşa 'kaybol zavallı aptal' demesi ve 2005 yılında Paris banliyölerindeki olayların ardından bölgede yaşayan gençlere 'ayaktakımı' diye hitap etmesi Sarkozy'nin büyük tepki görmesine neden olmuştur (Aljazeera, 2014).

söyleminin hem Fransa'ya hem de Türkiye'ye aynı şekilde yönelmiş olması kimliklerin marjinalleşmesinin göstergesi olarak görülmektedir. Öfke toplumunu oluşturan gençlerin sadece Türklerden değil, Arap, Afrikalı ve hatta Fransızlardan da oluşması öfkenin şiddetini arttırmaktadır. Ebeveynlerin çocukları ile ilgilenemeyecek şekilde yoğun bir çalışma düzeninde olması da sokağın bir çözüm unsuru olarak öne çıkmasında etkili olduğu görülürken gençlerin yalnızlığı yoğun şekilde hissettiğinin altı çizilmektedir.

Bulgular ve Yorum

Entre Les Murs ve İki Dil Bir Bavul Filmlerinin Karşılaştırılması

Entre Les Murs (2006), Paris'te göçmenlerin yoğun olarak yaşadığı 20. bölgede bulunan Collège François Dolto adlı bir okulda geçmektedir. Fransızca öğretmeni François Marin ve meslektaşları farklı etnik kimliklerden gelen öğrencilerin çoğunlukta olduğu bir okulda görev yapmaktadır. Her bir öğretmenin öğrencilere yaklaşımı farklıdır. Film, François Bégaudeau'nun "Entre les Murs (Duvarların Arasında, 2006)" adlı romanından adapte edilmiştir. Filmin senaryosunu Laurent Cantet, François Bégaudeau, Robin Compillo kaleme almıştır. Film okul yönetimi, öğrenci ve öğretmenler arasındaki çatışmacı ilişkilere odaklanmaktadır. Filmin yapımcılığını çok sayıda Fransız yapım şirketi üstlenmiştir (Menesson, 2014).

Entre Les Murs filmi hem belgesel hem de kurmaca özelliklere sahip bir film olma özelliği göstermektedir. Filmin belgesel özellikleri arasında François Bégaudeau'nun gerçekte öğretmen oluşu ve gerçek yaşamı ile filmde oynayan yirmi dört öğrencinin neredeyse tamamının adı geçen okulda öğrenci oluşların, velilerin gerçek kişiler olması, eş zamanlı üçlü kamera kullanımı, yakın ve hareketli planların tercih edilmesi, iç ses, doğaçlamalar, ritmik ve hareketli kurgu, müzik yerine daha çok doğal seslerin tercih edilmesi ve yoğun şekilde diyalogların varlığı yer almaktadır.

Filmin yönetmeni Cantet, 2008 Kasımında New York'ta Jeniffer Merin'e verdiği röportajda öğrencilerin ancak belli bir iş akışı içinde kendilerini bulduklarını, normalde insanların kamera önünde role büründüklerini ve kendilerini gizleme riskinin bulunduğu dikkat çekmiştir. Filmin kurgusal mı belgesel mi olduğu tartışmasına ışık tutacak bu yaklaşım

Cantet'nin filminde izlediği yolu da ortaya koymaktadır. Film belgesel olamayacak kadar kurgusal, kurgu sayılamayacak kadar da belgesel özelliklerini barındırmaktadır. Filmi özel kılan taraf da budur. (Merin, 2008) Cantet'e göre belgesel anlatısında gelişigüzel bir anlatım olduğundan "gerçek olan" gerçekliğiyle belirginleşmemektedir. Cantet bu filmde kendi ifadesiyle sadece gerçeği ve gözden kaçanları göstermek istediğini vurgulamıştır. Çevremizde olup bitenleri takip etmekte zorluklar yaşayan insan algısı ve onun sınırlı takip gücü çevresinde olup bitenleri kavrama noktasında yetersizlikler barındırmaktadır. Bu sebeple Cantet, yer yer akışa müdahale ederek filmin kurgusal yanını da ayakta tutmayı tercih etmiştir. Kurgu her ne kadar öznel bir yöntem gibi gözükse de Cantet bu filminin kurgusunda sadece kendi tercihlerini değil diğer oyuncuların da tercihlerini sahneye taşıdığını söylemektedir. Dolayısıyla filmdeki gerçeklik en ileri seviyededir. Filmin gerek Avrupa gerekse de Amerika'da elde ettiği başarılarla bu sentezin başarısı rol oynamıştır.

İki Dil Bir Bavul (2008) ise Denizlili Emre (Aydın) öğretmenin yaşadığı şehirden çok uzakta Güneydoğunun bir yerinde; Şanlıurfa'nın Demirci köyünde Türkçe bilmeyen öğrencileriyle geçirdiği bir yılını konu edinmektedir. Dil ve kültürel iletişim (iletişimsizlik) sorunlarına etraflıca bir bakış açısı ile alındığı filmde öğretmenin psikolojisi, milli eğitim politikalarının bölgedeki güncelliği sosyolojik bir gözle değerlendirme konusu edilmiştir. Türkiye-Hollanda ortak yapımı olan filmin yapımcılığını Bulut ve Perişan Film üstlenmiştir. Boğaziçi Üniversitesi'nin bünyesinde faaliyet gösteren Mithat Alam Film Merkezi'nden Yamaç Okur ile Nadir Öperli ise ortak yapımcı olarak filmde temel bir rol üstlenmiş görünmektedir. (Sinematürk, 2008; Beyazperde 2008; Aljazeera, 2015)

İki Dil Bir Bavul (2008) filminin kamera arkasında yönetmenlerle yapılan söyleşide filmi özgün kılan hususun Duvarların Arasında filmindeki gibi öğretmenin eğitim sürecinde ne yaşadığı ne düşündüğünün müdahalesiz veya kısmen müdahale edilerek dengeli şekilde öne çıkarılması olmuştur. Klasik televizyon belgesellerinde verildiği gibi Kürt toplumu, anadilde eğitim gibi konu başlıklarında doğrudan bir tartışma başlatılıp öğretmen, öğrenci ve ailelerin düşünce açıklamasını beklemek yerine karakterlerin bu konularla sınırlı kalmayıp farklı konu başlıklarında bir eylem içinde olabileceği ihtimali üzerinden hareket edilmesi film içindeki "duygusal gerçekliği" ve dolayısıyla "özgünlüğü" arttırmış durumdadır.

Bu bakımdan filmin, Fransız filmi ile benzer bir yaklaşım içinde olduğu söylenebilir.

Yönetmenlerle yapılan söyleşide ön plana çıkan diğer meseleler arasında ise Türkiye'nin özellikle doğusunun feodal toplumsal düzeninin bir parçası olarak ciddi alt yapı sorunları barındırdığı, küçük yaştaki çocukların kendi ana dillerini öğrenmeden yabancı bir dil öğrenmelerinin onların gelişimini olumsuz etkilediği, okul faaliyetlerinin dışarıdaki dünyanın zorunlu koşullarına bağlı olarak sürekli kesintiye uğramasının eğitimi işlevsizleştirdiği, kültürel kodları çözmeden dil öğrenmenin ve öğretmenin imkânsız olduğu ve milli eğitimin bayrak, poster ve marştan öte gitmeyen sembolik anlamlarla temsil edildiği ve böylelikle "rasyonel" bir değişimin oluşmadığı görüşleri öne çıkmaktadır.

Entres Les Murs'un Senaryosunda Ulus Düşüncesi ile İlişkili Sahneler

1. Yeni Eğitim Öğretime Öğretmenlerin Hazırlık Toplantı Sahnesi

Bu sahnede öğretmenler yeni eğitim-öğretim döneminin açılışına dair görüşlerini paylaşmaktadır. Bu toplantıda göçmenlerin varlığı potansiyel sorunlu olarak kabul edilmekte ve öğretmenlerde bir tedirginlik uyandırmaktadır.

2. Fransızca Öğretmeninin Öğrencilerle Kurallara Uygun Dil Kullanımını Tartışması

Bu sahnede ise Fransızca öğretmenin Fransızcanın kurallara uygun biçimde nasıl kullanılması gerektiğini öğrettiği sahnede öğrencilerin tepkisi ile karşılaşmaktadır. Öğrenciler, Fransızcanın sokakta bu şekilde konuşulmadığını savunmaktadır.

3. Fransızca Öğretmeninin Öğrencilerle Cinsel Tercihleri Tartışması

Bu sahnede öğrencilerin Fransızca öğretmenin cinsel tercihini öğrenmek istemelerine karşın öğretmenin bu soruya cevap vermediği tercihlerin özel kalması gerektiğine yönelik yorumda bulunduğu gözlenir. Buna karşılık öğrenciler öğretmeni homoseksüellikle suçlar.

4. *Bilgisayar Öğretmeninin Öğrencilerden Dert Yanarak Hışıyla Öğretmenler Odasına Girdiği Sahne*

Bu sahne bilgisayar öğretmenin öğrencilerden umudunun tamamen keşildiği ve onlara hakaretlerde bulunduğu bir sahnedir.

5. *Fransızca Öğretmeninin Öğrencilerden Otoportrelerini İsteddiği Sahne*

Bu sahnede ise Fransız öğretmenin öğrencileri tanımak istemesi konu edilir. Öğrencilerden, biçimde özgür olacakları şekilde bir oto portre çalışmasında bulunulmasını isteyen öğretmen milli kimliklerinden uzak kendi içlerinde dünyaları keşfetmeye çalışırken onların kendilerine özel dünyaları ile karşılaşır.

6. *Öğretmenler Kurulunda Ceza-Ödül Sisteminin Tartışıldığı Sahne*

Bu sahne öğretmenlerin kendi aralarında öğrenciler arasında uygulanacak ödül-ceza sistemini tartıştıkları sahnedir. Bu sahnede öğretmenler öğrenci davranışlarını puanlamayı önermekte belli bir puanın altında kalan öğrencilerin ceza alması gerektiğini savunmaktadır.

7. *Fransızca Öğretmeninin Öğrencilerle Saygı Üzerinde Tartıştığı Sahne*

Bu sahne ise Afrikalı Koumba adlı öğrencinin kendilerine saygı gösterilmediğini itiraf ettiği sahnedir. Öğrencinin işaret ettiği saygısızlık, kamusal düzeyde değil entelektüel düzeyde fikirlere ve inançlara karşı yapılan saygısızlık durumudur.

8. *Öğretmenler Kurulunun Öğrenci Performanslarını Değerlendirdikleri Sahne*

Bu sahne ise öğrencilerin performanslarının öğretmenlerce kritik edildiği sahnedir. Bu sahnede iki de öğrenci temsilcisinin bulunduğu gözlenmektedir. Demokratik bir ortam görüntüsü verilen sahnede katılımcılık ve çoğulculuk ilkelerinden hareket edildiği görülmektedir.

9. Fransızca Öğretmeninin Öğrencilerden Cezayirli Esmeralda'ya Hakaret Ettiği Sahne

Bu sahne ise 8 numaralı sahne ile doğrudan ilişkilidir. Bir önceki sahnede iki öğrenci temsilcisi kurul değerlendirmelerinde gevşek/ilgisiz davranışlarda bulunmuş ve bu da Fransızca öğretmenin hakareti ile sonuçlanmıştır.

10. Hakaret Üzerine Şiddete Başvuran Afrikalı Öğrenci Süleyman'ın Savunmasının İstendiği Disiplin Kurulu Sahnesi

Bu sahne ise öğretmenin yaptığı hakarete Afrikalı öğrenci Süleyman'ın verdiği ölçsüz tepkiyi göstermektedir. Bu sahnede Süleyman'ın disiplin kuruluna sevk edildiği görülürken disiplin kurulunda ise kendisine hakarete bulunan Fransızca öğretmenin yer aldığı çelişkili şekilde görülmektedir.

Entres Les Murs Filminin İçerdiği Söylemlerin Analizi

2 numaralı sahnede Fransızca öğretmenin Fransız dilinin kurallara uygun biçimde nasıl kullanılması gerektiğini öğrettiği sahnede öğrenciler öğretmenlerini “burjuvaların konuştuğu Fransızca’yı” öğretmekle suçlamaktadır. Öğrencilerin gözünde Fransız halkı ve onların konuştuğu dil sokakta yaşanan dilin (kuralsızlık veya argo) bir temsilcisi olmaktan uzak aristokrat-elit değerlerin bir temsilcisi konumunda görülmüştür.

3 numaralı sahnede öğrencilerin Fransızca öğretmenin cinsel tercihini öğrenmek istediklerinde öğretmene “homoseksüel” yaftasında buldukları görülmektedir. Bu durum tek tip eril ya da dişil kimliklerin ötesinde metropol atmosferindeki çoklu kimliklere işaret etmektedir. Zamanımızın tekil ulusal kimlikleri yerini çoklu kimliklere bırakmıştır bu da ulusal eğitim düzeni içinde bir tartışma konusu olarak filmde yer almaktadır.

4 numaralı sahne bilgisayar öğretmenin öğrencileri birer “hayvan” a benzetmesi Fransız toplumu ile göçmenlerin biyolojik bakımdan türdeşlik içermediklerini düşündüklerini göstermektedir. Böyle bir bakış açısının zamanla kültürel türdeşlik kurabilme ihtimali de ortadan kalkmaktadır.

5 numaralı sahnede ise Fransızca öğretmeni tarafından öğrencileri tanımak için kendilerinden oto portre çalışması yapması istenir. Kimisinin kendisini kompozisyon şeklinde kimisinin de fotoğraflarla ifade ettiği görülür. Göçmenleri tektipleştirici bir bakış açısını kırmak adına onların her birinin farklı birer öznel dünyası olduğu bilgisi verilir. Nitekim sınıfın en sorunlu öğrencilerinden olan Afrikalı Süleyman'ın kolundaki dövmede yazılı olan "sükûta ve yerinde konuşmanın önemine" dair ifade sistemin hırçınlaştırdığı bir göçmenin de kendine özgü düşünceleri olabildiğini göstermektedir.

Öğretmenlerin kendi aralarında öğrenciler arasında uygulanacak ödül-ceza sistemini tartıştıkları 6 numaralı sahnede ise öğretmenlerin ödülünden çok ceza konusunu tartıştıkları görülür. Tartışmalar arasında cezanın "eğitici" tarafına ve insanı olumlu yönde gelişmeye sevk edeceğine duyulan inanca tanık olunur. Öğretmenler arasında bu tavrı destekler nitelikte bir puantaj sistemi önerilir. Bu puantaj sistemi 0-6 rakamları arasındadır ve öğrencinin, hatalı davranış gösterdiğinde puanın azalırken; 0 (sıfır) rakamını bulduğunda da cezalandırılması önerilir. Bu uygulama öğrencilerin tümünün potansiyel hatalı oldukları uyarmasını yapacağından "korku" modeli üzerinden eğitilmeleri ve dolayısıyla "ayırıştırma" yaşamaları ihtimalini gündeme getirmektedir.

7 numaralı sahnede Koumba'nın günlüğünde kaleme aldığı, "saygı" konusundaki kaygılarını dile getirmesi bir saygı sorununun varlığına işaret etmektedir. François'nun saygı konusunda azami dikkat göstermesine rağmen günlükte kendisinin saygıdan yoksun olarak betimlenmesi biçimsellikten öte samimi bir saygı beklentisinin varlığına delil olarak görülebilir. Diğer öğretmenlerle öğrenciler arasında saygıyı zedeleyecek diyalogların yaşanmış olması François'nun gösterdiği saygıyı da gölgelemektedir. Bütünlükçü anlayışta olması gereken bir eğitim sisteminin anlık tepkilerden beslenmesi eğitimin öğrenciler nezdinde ciddiyetine de gölge düşürmektedir. Bu örnekte fiziksel bakımdan bir arada olan ama duygularda bir ayırıştırma içeren eğitim sisteminden söz etmek mümkün gözükmektedir.

8-9 ve 10. Sahneleri birlikte değerlendirmek gerekmektedir. 8. Sahnede öğrenci temsilcilerinin kuruldaki gayri resmi tavırları Öğretmen François'nun kendilerine "kaldırım yosması" benzetmesi ile bir tartışmaya dönüşmüş sonrasında Afrikalı öğrenci Süleyman'ın ölçüsüz tepkisi ile derste

konuyla ilgisi olmayan bir öğrencinin yaralandığı görülmüştür. Bu aşamada Süleyman'ın disiplin kurulunda yargılandığı 10.sahnedeki ise François'nun hâkim, Süleyman'ın ise sanık olarak ifadesine başvurulmuştur. Bu durum bir öğrencinin ne kadar fikirde özgün, evde başarılı ya da duruma özgü haklı olsa da bir göçmen olduğu için yargı sistemi karşısında eşit olmadığını göstermektedir.

İki Dil Bir Bavul'un Senaryosunda Ulus Düşüncesi ile İlişkili Sahneler

1. Çorak Arazideki Okul Sahnesi

Eğitimin değerini kavrayacak bir emarenin bulunmadığı çorak bir arazide okul imgesi verilir. Çorak bir arazide okul imgesi eğitimin o araziye yersertebileceği anlamı da taşımaktadır.

2. Atatürk ve Türk Bayrakları Sahnesi

Boş sınıfta Atatürk portresi ve Türk bayrakları ile süslü bir sınıf görüntüsü verilir.

3. Kuyudan Su Çeken Öğretmene Yardım Eden Öğrencilerin Sahnesi

Kuyudan su çeken öğretmen bidonları evine taşırken öğrencilerin öğretmene yolda yardım ettikleri görülür.

4. Köylülerle İlk Buluşma Sahnesi

Bu sahnede öğretmen velilerle buluşur ve kendisinin Batıdaki bir şehirden geldiğini; geldiği yerde yüksek apartmanların olduğunu ifade eder. Doğuya ilk defa geldiğini ve zorlandığını belirtir.

5. Öğretmenin Öğrencileri Aradığı Sahne

Okulun ilk gününde öğrencilerin okula gelmediğini fark eden öğretmen onları aramaya koyulur. Çoğu evlerinde yoktur, tarlada, bağda çalışmak-

tadır. Bir kısmı da sokakta oynamakta okula gitme mecburiyetinden habersizdirler. Bu durum ailelerin okula verdiği önceliğin ve önemin bir göstergesidir.

6. Ailelerin Çok Fazla Çocuğu Olduğunun Gösterildiği Sahne

Bu sahnede annenin her bir çocuğu ile yeteri düzeyde ilgilenemediği görülmektedir. Özellikle bir kız çocuğunun saçlarının erkek gibi taranması kadınlığa bakış açısını da göstermektedir.

7. Öğrencilerle İlk Tanışma Sahnesi

Öğretmen öğrencilerle tanışmaya çalışır. Adlarını ve ebeveynlerinin adlarını sorar. Öğretmenin sevecen ve sempatik tavırları dikkat çeker. Öğretmen ve öğrenciler arasında sevgi bağı kurulduğu gözlenir.

8. Okulda Hangi Dili Konuşacaklarının Belirtildiği Sahne

Bu sahnede öğretmen öğrencilerin sınıfta daima Türkçe konuşmalarını ister. Bunun da nedeninin eğitim sistemi içinde 8 yıllık bir dönem içinde Türkçe konuşarak gelişebilecekleri olduğunu açıklar.

9. Öğretmenin Annesi İle Dertleştiği Sahne

Öğretmen bu sahnede öğrencilerin Türkçeyi hiç bilmemelerinden yakınır. Bu durumda ders anlatmak yerine dil öğretmeye çalıştığından annesine telefonda sürekli şikâyette bulunur. Şikâyet durumu öfkeli değil şaşkınlık belirtir şekilde gerçekleşir.

10. Öğretmenin Resimlerle Doğal Dünyayı Anlattığı Sahne

Öğretmen poster şeklindeki görseller kullanarak öğrencilerin çevrelerindeki dünyayı algılamalarını sağlamaya çalışır.

11. Öğretmenin Andımızı Tahtaya Yazdığı Sahne

Bu sahnede öğretmen “Andımız”ı tahtaya yazar ve öğrencilerin ezberlemesini ister. “Ne Mutlu Türküm Diyene” sözü büyük harflerle yazılır.

12. Öğretmenin Kelimeleri Öğrettiği Sahne

Öğretmen tahtaya el çizer ve el kelimesinin türevlerini yazar ve “el ele” olma durumunu vurgulayıp öğrencilerin kendi aralarında el ele tutuşmalarını söyler.

13. Veli Toplantısı Sahnesi

Öğretmen velilere öğrencilerin durumundan bahseder. Deftersiz kalemsiz gelen öğrenciler ile hiç Türkçe bilmeyen öğrencilerden duyduğu rahatsızlığı dillendirir. Bu ifadeleri diğer velilere tercüme etmek isteyen bir veli ise öğrencilerin okula temiz bir şekilde (giyisi, önlük ve kalem-defterleri örneğin) ne erken ne geç zamanında gelmeleri ve evde sakin olmaları gerektiğini diğer velilere aktarır.

14. Emre Hocanın Bir Velinin Evine Misafir Olarak Davet Edildiği Sahne

Bu sahnede, davet eden velinin 1990’lı yıllarda Almanya’ya işçi olarak gitmek için başvuru yaptığı esnada karşılaştığı bir durumu anlattığı görülür. Kendisine bir form verilmiş ve bildiği yabancı dilleri yazması istenmiştir. Kendisi de forma yabancı dilinin Türkçe olduğunu yazmıştır. Anadilinin ise Kürtçe olduğunu söylemesi üzerine ise yetkili kadının “fahişe gibi” güldüğünü belirten veli kendisinin hor görüldüğünden yakınır. Emre öğretmen bu tavrın yanlışlığını tasdik eder. Bunun üzerine veli o bölgedeki çocukların okula eğitim almaktan çok Türkçe öğrenmek için gittiklerini ve bunun da ortalama 5 yıl sürdüğünü ve ancak Türkçe öğrenebildiklerini itiraf eder.

15. Okulun Bahçesine Ağaç Dikilen Sahne

Öğretmen, öğrencilerle birlikte okulun çorak bahçesine ağaç diker. Filmin başındaki çorak sahneyi yeşillendiren öğretmen ve öğrenciler; yani eğitimidir. Bu sahne filmin başındaki sahnenin içerdiği eğitimsizlik sorununa ilişkin bir cevap niteliğindedir.

16. Rojda'nın Okula Gelmediği Sahne

Öğretmen öğrencisinin evine gidip neden okula gelmediğini sorduğunda evde kardeşlerine baktığını öğrenir. Bu durum göstermektedir ki kimi kız öğrenciler tam okula adapte olduklarında evdeki gereksinimlerden ötürü eğitimlerini kesintiye uğratabilmektedir.

17. 23 Nisan Kutlaması Sahnesi

Öğretmen günün anlam ve önemini öğrencilere sorduğunda öğrencilerin kendisine “padişahlıktan kurtulup meclis yönetimine geçildiği” yönünde cevap verdiği görülür. Öğretmen sonrasında bu bayramı dünyada yalnız Türk milleti ile Türkiye'nin kutladığını vurgulamakta ve öğrencilerin bunun kıymetini bilmelerini istediği görülmektedir.

18. Karne Dağıtma Sahnesi

Öğretmen Zülküf'e karnesini verdiğinde elini öpmesini söyler fakat Zülküf bunu tam anlayamaz ve sadece öper. Öğretmen başına da koymasını söyler ve ondan sonra koyar. Öğretmen öğrencisinden kitap okuyup yazı yazmasını ister. Evdeki karne değerlendirme sahnesinde ise velilerin oğullarının başarısını önemsedikleri görülürken kızların başarısızlığını yorumsuz bıraktıkları gözlenir.

19. Öğretmenin Okuldan Ayrıldığı Sahne

Bu sahnede ise öğretmen okuldan eşyalarını toplayıp arabasına yükleyerek ayrılırken kamera kayalıkların arasında oynayan öğrencileri gösterir.

Bu sahne öğrencilerin bölgede yaşadığı sosyolojik koşulları vurgular. Öğrenciler yılanlarla oynadıklarını birbirlerine anlatırken sahne daha sonra çıplak şekilde koşarak dereye atlayan çocukların eğlenir halini göstererek devam eder. Çocuklar modern kent sosyolojisinde oldukça uzak bir dünyada yaşarlar. Orada süregiden bir yaşam vardır. Fakat öğretmenler buraya belli bir dönem için gelir; şark hizmet süreleri bitince de geri dönerler. Oradaki yaşamsa devam eder.

İki Dil Bir Bavul Filminin İçerdiği Söylemlerin Analizi

1 ve 2 numaralı sahneler feodal düzen içinde konumlanan bir eğitim kurumunun yalnızlığı ve yoksunluğu gösterilmektedir. 2 numaralı sahnede ise Türk milliyetçiliğinin sembolleri olarak Atatürk ile bayrak figürünün gösterildiği görülmektedir. Atatürk'ün eğitimdeki devrimlerinin hedeflediği muasır dünya ötesi Türkiye'nin burada bir çelişki ile karşılaşmış olduğu vurgulanmaktadır.

3 numaralı sahnede ise doğu insanının öğretmene duyduğu saygının göstergesi temel ihtiyaçlar konusunda açığa çıkar. Öğrencilerin yardım etmesinin ardından velilerin de gelip öğretmenin su problemini çözüp çözümediklerini sordukları görülür.

4 numaralı sahnede ise öğretmen velilere özellikle Batıdan gelen bir öğretmen olduğunu ve her iki yaşam biçiminin keskin bir biçimde ayrı olduğunu anlattığı görülür ve Doğu'ya adapte olmanın zorluğunu vurgular.

5 numaralı sahnede ise öğretmenin öğrencileri evlerinin olduğu mahallerde araması gösterilir. Veliler ortada olmadığı gibi çocuklar da yoktur. Hep birlikte tarlalara, işe gitmişlerdir. Bu durum bölgede çocukların da küçük yaşlarda ekonominin bir paçası olarak feodal düzeni inşa eder şekilde varlık gösterdikleri görülür. 2008'in Türkiye'sinde dahi toprak reformunun tam anlamıyla gerçekleştirilemediği vurgulanır.

6 numaralı sahnede ise bir ailede çok fazla çocuğun olduğu ve özellikle kız çocuklarının erkek gibi yetiştirildikleri gözlenir. Erkek egemen feodal düzen içinde çocukların toplumsal cinsiyet rolleri de erkek gibi davranmak şeklinde belirginleşmektedir. Özellikle saç tarama sahnesinde kız öğrenciye yapılan muamele erkek egemen toplumun davranış biçimini gösterir niteliktedir.

8 ve 9 numaralı sahnelerde Türkçe'nin okul içindeki önemine değinilir. Eğitimin sürekliliği açısından Türkçenin etkin bir şekilde öğrenilmesi gerektiği üzerinde durulur. Fakat buradaki sorunu öğretmen görev yaptığı yerde kimseyle konuşamamakta telefonda annesi ile paylaşmaktadır.

10 numaralı sahne ise öğretmenin, öğrencilerin yaşadığı doğayı Türkçe kelimelerle anlamlandırmalarını istediği sahnedir. Sadece harfleri, sayıları değil doğayı da Türkçe kelimelerle anlayarak dil bilinci bakımından belli bir gelişmenin hedeflendiği gösterilmektedir.

11 numaralı sahnede ise öğretmen öğrencilere andımızı öğretir ve ezberlemelerini ister. Bu sahneden sonraki diğer sahnelerde öğrenciler andımızı ezberlemiş şekilde okula gelir.

12 numaralı sahnede ise el ele tutuşmak kavramı üzerinde durulur. Bu sahne ile 7 ve 15 numaralı sahne ortak bir mesaj içerir: Kürtlerle Türkler sevgi üzerine birbirine yaklaşmalı el ele vererek feodal düzeni ortadan kaldırmalıdır. Öğretmen ve öğrencilerin ortak şekilde ağaç dikme faaliyetleri yaşadıkları ülkeyi feodal çoraklıktan kurtarıp yeşerterek verimli bir ülke haline getirme metaforunu içermektedir.

13 numaralı sahne eğitimin öneminden ziyade modern düzenin kurallarının velilere anlatıldığı bilgileri içermektedir. Özellikle temizlik, zamanda gelme ve evde bir düzen tutturmaları gerektiği üzerinde durulur. Okuldaki sistemin düzgün işleyebilmesi için temizlik, zaman yönetimi ve ev düzeninin (ailelerin öğrencilere eğitim için destek çıkması) önemi üzerinde durulur.

14 numaralı sahne dili ve milleti ile insanların alay edilmemeleri gerektiği yönünde anti-faşizan bir söylemi içermektedir. Hal ve davranışları, doğdukları ve yetiştikleri bölge, konuşma biçimleri ve kıyafetleri nasıl olursa olsun bir toplumun fertleri alay konusu yapılmamalıdır düşüncesinin bu sahnede öne çıktığı görülmektedir.

16 ile 18 numaralı sahnelerde eğitimin sürekliliğine vurgu vardır. İlkinde Rojda'nın ikincisinde de Zülküf'ün okula, okumaya ve yazmaya devam etmeleri öğretmenleri tarafından özellikle istenir. Öğretmen okula gelmeyen öğrencilerin evlerine kadar bu sebeple gider. Burada vurgu eğitimin öneminden çok onun sürekliliğindedir.

17 numaralı sahnede ise 23 Nisan kutlamaları ile yönetim sisteminin eleştirisi yinelenmektedir. Feodal düzen yerine modern düzenin toplumda hâkim kılınması gerektiğinin altı çizilir. Tek millet, tek dil vurgusu

Yinelenirken aynı zamanda meclise (parlamentar) demokrasiye ve dolayısıyla toplumsal kesimlerin temsiline de atıfta bulunulur.

18 numaralı son sahnede ise eğitimin geliştirdiği söylem ile çocukların var olduğu doğal koşulların ürettiği söylemin ortaya koyduğu çelişki görünür kılınmaya çalışılır. Çocuklar zorlu doğa koşullarında yaşamaktadır ve içinde buldukları feodal düzen modern dünyanın ulus ve dil bilincini fark etmekten uzaktır. Onların içinde buldukları doğal koşulları değiştirmeden okulun ürettiği söylemin bir parçası olabilmek çok kolay gözükmemektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Tarihsel doğuşu dikkate alındığında belli bir vatan üzerinde birlikte yaşama ve ortak bir gelecek inşa etme isteğinin ulus kavramının tanımı içinde yer aldığı ifade edilirken günümüzde küreselleşme ile birlikte bu tanımın uygulamada farklılaştığı görülmektedir. Endüstri devrimleriyle başlayan ve modern (endüstri) sonrası dönemde de devam ettirilen süreçte ulus kavramının ekonominin bir parçası olarak değerlendirildiği ve faydacı bir yaklaşımla ele alındığı görülmektedir. Modern anlamda eğitimi, modern anlamda kültürlü ve modern hayatın hukuksal düzeninde anlam bulan bir milli kimlik kabulünün geliştiği görülmektedir. Bu bakımdan her iki filmde de ulus kavramının yorumundaki bu kabul açık biçimde görülmektedir. Her iki filmde burjuvazi toplumunun değerleri olarak matematiksel düşünce, zaman yönetimi, sembolik saygı, faydacılık, bireycilik, belleksizlik, girişimcilik ve temizlik gibi kavramlar “modern ulusal” değerler olarak ön plana çıkmaktadır. Filmlerin görünür kılmaya çalıştığı nokta ise toplumun modernleştirilme çabasını sahiplenen devletin politikaları yerine kişilerin (öğretmenlerin) bireysel çabalarının varlığıdır.

Her iki filmde François ve Emre öğretmen öğrencileri anlamaya onlarla gerçekten diyalog kurmaya çalışan idealize karakterler olarak karşımıza çıkmaktadır. Konuşmak yerine yazmak, düşünmek yerine okumak öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade etmeleri açısından faydalar (pragmatizm) barındırmaktadır. Fakat her iki filmin son sahnesinde Esmeralda'nın François'ya yaklaşım bir şey öğrenmediklerini dile getirmesi ile Zülkif'in

“yazın kitap okumayacağım” şeklindeki çıkışı okuldaki bu idealist çabanın gölgede kaldığını göstermektedir. Gerek Fransa’daki gerek Türkiye’deki egemen-öteki çatışmasının temelinde öğrencilerin feodal düzenden modern toplum düzenine geçememiş olmaları yer almaktadır. Ortada sistemsiz bir çabasızlık varken François ve Emre öğretmenin kişisel çabaları yetersiz kalmaktadır. Bu kişisel çaba öğrencileri kısmen dönüştürürken sistemsiz çabasızlık öğrencilerin ebeveynlerini, okul dışı yaşamlarını ve kişisel yeteneklerini modernleşme sürecinin dışında tutmaktadır.

Makalenin ilgili kısımlarında belirtilen tarihsel gelişmeler bağlamında; gerek Türk gerekse Fransız siyasal tarihinin uluslaşma eksenli gelişimi dikkate alındığında, modern anlamdaki uluslaşmanın kültürel zemininin her iki ülkede toplumun bütününe doğru yeterince yaygınlaştırılmadığı ve daha çok güvenlik odaklı olarak askeri ve bürokratik çözüm önerilerine öncelik verildiği görülmektedir. Her iki toplumun uluslaşmadaki yetersizliklerinin nedenleri arasında kültürel türdeşliğin oluşmadığı bir modernizasyon süreci yer almaktadır. Nitekim filmlerde de işlenen ulusal kurumların disiplin, güvenlik ve yasalar çerçevesinde hareket ettiği ve ötekinin gelişimi ile yakından ilgilenmediği görülmektedir.

Her iki filmde de ötekilerin kültürel anlamda içinde buldukları toplumla ortak bir dil kurmadığı görülmektedir. Fransız ve Türk medeniyetini oluşturan zengin edebi, sanatsal, kültürel ve bilimsel birikimin hoşgörü, anlayış, empati, diyalog ve etkileşim biçiminde yer alarak eğitim müfredatında değerlendirme konusu yapılmadığı gözlenmektedir. Bu durumda dil öğrenmek o kültürü ve medeniyeti öne çıkaran kavramlarla iletişim kurmayı, konuşmayı düşünmeyi ve yaşamayı ifade etmek olarak ötekilerce algılanamamaktadır. Fransız yapımı filmde ırkçı tutum sergileyen yönetim sistemi François’ın medeni etkisini gölgede bırakmışken Türk filmde gerçekleşmeyen toprak reformunun uzantısı olan feodal düzen Emre öğretmenin medeni anlamdaki hoşgörülü çabasını etkisiz bırakmıştır.

Her iki filmde “fahişe” (İki Dil Bir Bavul’da) ve “yosma” (Duvarların Arasında’da) gibi kavramların ötekini tanımlamak için kullanıldığı görülmektedir. Bu kavramların hakaret olarak sarf edilmesi iletişimi, diyalogu ve etkileşimi daha baştan ırksal veya cinsiyetçi öfke zeminine çekmektedir. Her iki film özelinde bakıldığında bu sözleri sarf edenlerin popülist

politikalarından etkilenererek kendi iradeleri dışında hareket ettikleri görülmektedir.

Ulusalçı yaklaşım içinde olan Fransız toplumu ve onun eğitim sistemi kendinden olmayanlara yaklaşımı sürecinde çatışmacı bir görünüm sergilemektedir. Buna neden olan durum, kendilerinin göçmen gruplardan daha ileri bir düzeyde gelişmişlik yaşıyor olduklarını düşünmeleridir. İnsan hakları, fırsat eşitliği, kişi başına düşen ulusal gelir, teknoloji, ulaşım, demokratik değerler, ifade özgürlüğü gibi kıstaslara göre diğer toplumların kendi gelişmişliklerini yakalayamamış olduklarını düşünmeleri çatışmacı bir tutum sergilemelerine neden olmaktadır. Böylelikle kültürel türdeş olmadıklarını varsayan egemenler öteki ile iletişim kurmakta ve paydaş olmakta zihinsel güçlükler yaşamaktadır. Fakat diğer yandan az gelişmişliğin temel nedeni olarak endüstrileşme ile başlayan kolonileştirme reflekslerini eleştirmedikleri de görülmektedir.

Fransa'da göçmenlerin Türkiye'de ise Kürtlerin ebeveyn ve çocuklar olarak bütünlükçü şekilde bir kaç nesil sürecek şekilde modernize edilememiş (modern yaşamın değerlerini içselleştirememiş olmaları, modern ekonominin bir parçası yapılamamış) olmalarının bedelini hem öğretmenler hem de öğrenciler çekmektedir. Çağın gerektirdiği düşünsel, bilişsel ve psikomotor gelişim parametrelerinin ortak ulus ve medeniyet düşüncesi olarak toplumun tüm kesimlerine eğitim yoluyla aktarılamadığı görülmektedir.

Sinema, kültürler arası diyalog sürecinde fiziksek olarak gözden kaçanları kamera aracılığıyla yakalamakta, algısal düzeyde fark edilemeyen noktaların fark edilmesini sağlamakta resmin bütününe görmek noktasında bir avantaj sunmaktadır. Kurgu ile gerçekliğin harmanlandığı, senaryonun hem yönetmen ve teknik ekip hem de oyuncuların ortak katılımıyla birlikte oluşturulduğu, mikrofonun öğretmen ve öğrenciye olduğu kadar okulun içinde bulunduğu ekosistemin parçası olarak yönetime, velilere, evdeki yaşantıya ve dahası sokağa uzatılması kurgusal gerçekliğin oturduğu rasyonel zemini daha sağlam kılmaktadır. Her iki filmin izlenildiğinde izleyicilerin kendinden bir parça bulması çok sesli düşünmenin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Öğretmenin eleştirildiği gibi öğrencinin de eleştirilmesi, devletin eleştirildiği gibi toplumun; ilgisizliğin, cehalet ve tutarsızlıkların da eleştirilmesi filmlerdeki gerçekliğin ileri seviyede hissedilmesini mümkün hale getirmektedir.

Her iki film de göçmen, çok kimlik ve kültürlülük ile milliyetçilik olgularına kültürel süreç ekseninde bakmakta süreci her hangi bir ideolojik söyleme başvurmadan beyazperdeye aktarmaktadır. Milli fertlerden önce insan olma sürecinin koşullarının öne çıkarıldığı her iki yaklaşımda sosyoekonomik ve kültürel bakımdan aynı koşulların yaşanmadığı bir zeminde üretilen her politikanın egemen ile öteki arasında çatışmadan başka bir şey getirmediği değerlendirilmesinde bulunmaktadır. O sebeple milli eğitimden önce eğitim alt yapısının (teknoloji ve insan kaynağı) güçlendirilmesi ve ülkenin bütün kesimlerinde modern toplumsal ekosistemin oluşturulması her iki ülkenin toplumlarının sağlıklı iletişimi için temel düzeyde bir gereklilik durumundadır.

EXTENDED ABSTRACT

Looking at National Education from the Viewpoint of Cinema: A Comparison of Entre Les Murs (France) and On The Way To School (Turkey)

*

Serhat Yetimova

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Referring to the long historical concept of nation in France and Turkey have different meanings periodically loaded. Considering the current situation and behind these periodic interpretations, there is a fundamental structural effect of the Western-centered political (modern) and economic (capitalist) worldview. Today, depending on the process of globalization, it is witnessed that the idea of nation is interpreted as a concept of migration, terror, asylum, pragmatism and security as a concept kit of neo-liberal economic order.

This article attempts to analyze the approach of Entre Les Murs (2008) and On the Way to School (2008) to the nation and the national education issue by using comparative discourse analysis method as they focus on the national education phenomenon. Another common feature of both films is that their directors have a French and Turkish view of the others. Scenario contents of these films examined in the context of discourse analysis are examined comparatively and "nation" and "others" discourses, which are featured in the dialogues of thoughts, subjects, people, works and symbols, are tried to be understood. The meaning of the concept of nation is evaluated in the light of historical data. As a result of this evaluation, after determining the meaning of the concept of nation in the literature for today, it is examined the harmony of the nation with the debate in the selected films and the relationship it has established with the "others".

In both films, the teachers who are François and Emre emerge as idealized characters who try to understand students and really engage in dialogue with them. Writing instead of speaking, reading instead of thinking has pragmatism in terms of students' expressing themselves better. However, in the last scene of both films, Esmeralda's approach to François and saying that they didn't learn anything, and Zulkif's response to he will not read books in summer shows that this idealistic effort in the school was overshadowed.

France and Turkey on the basis of social conflict in the society lies in the feudal order that did not pass modern society. While there is a systemic problem, François and Emre's personal efforts are insufficient. While this personal effort partially transforms students, systemic deficiencies push students and their families out of the modernization process.

In the context of the historical developments mentioned in the relevant parts of the article; When the nationalization-oriented development of both Turkish and French political history is taken into consideration, it is seen that the cultural basis of modernization is not sufficiently extended to the whole of the society in both countries and that military and bureaucratic solution proposals are given priority with a focus on security.

One of the reasons for the inadequacies of both communities in nationalization is a process of modernization where cultural homogeneity cannot occur. As a matter of fact, it is seen that the national institutions, which are also covered in the films, act within the framework of discipline, security and laws and do not pay close attention to the development of the other. In both films, it is seen that the others cannot establish a common language with the society in which they live. It is observed that the rich literary, artistic, cultural and scientific accumulation constituting the French and Turkish civilization is not subject to evaluation in the education curriculum by taking the form of tolerance, understanding, empathy, dialogue and interaction.

In this case, learning languages does not imply communicating with concepts that emphasize the culture and civilization of a nation. While the system of racism in the French-made film overshadowed the marital influence of François, the feudal order in the Turkish film rendered Emre teacher's tolerant effort ineffective.

Both films look at the phenomena of immigrant, multi-identity and culturalism and nationalism on the axis of cultural process and transfer the process to the screen without resorting to any ideological discourse.

In both approaches where the conditions of being a human is emphasized more than being before national individuals. It is evaluated that every policy produced on a ground where socioeconomic and cultural conditions do not have the same conditions brings nothing but conflict between sovereign and other. For this reason, strengthening the educational infrastructure (technology and human resources) before the national education and establishing a modern social ecosystem in all parts of the country are essential for the healthy communication of the societies of both

Kaynakça / References

- Akkaya, Ru. (2004). *Küreselleşme olgusu karşısında ulus sorunu*. İstanbul: Legal Yayıncılık
- Aktar, C. (2003). Osmanlı Kozmopolitizminden Avrupa Kozmopolitizmine Giden Yolda Ulus Parantezi. (T. Bora ve M. Gültekin ed.), *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce* içinde (s.77-80.) Milliyetçilik. İstanbul: İletişim Yayınları.
- 1990'larda Kürt Siyasi Hareketi. (2013). *Aljazeera*. 26.06.2018 tarihinde <http://www.aljazeera.com.tr/dosya/1990larda-kurt-siyasi-hareketi> adresinden erişilmiştir.
- Cumhuriyet Tarihi Kürt Raporları (2013). *Aljazeera*. 26.06.2018 tarihinde [http://www.aljazeera.com.tr/dosya/cumhuriyet-tarihi-kurt- raporlari](http://www.aljazeera.com.tr/dosya/cumhuriyet-tarihi-kurt-raporlari) adresinden erişilmiştir.
- Portre: Nicolas Sarkozy (2014). *Aljazeera*. 26.06.2018 <http://www.aljazeera.com.tr/portre/portre-nicolas-sarkozy> adresinden erişilmiştir
- İki Dil Bir Bavul'da İkinci Perde (2015). *Aljazeera*. 26.06.2018 tarihinde [http://www.aljazeera.com.tr/al-jazeera-ozel/iki-dil-bir-bavulda- ikinci-perde](http://www.aljazeera.com.tr/al-jazeera-ozel/iki-dil-bir-bavulda-ikinci-perde) adresinden erişilmiştir
- Kürt Sorununda 12 Yılın Karnesi. (2015). *Aljazeera*. 26.06.2018 tarihinde [http://www.aljazeera.com.tr/al-jazeera-ozel/kurt-sorununda-12-yi- lin-karnesi](http://www.aljazeera.com.tr/al-jazeera-ozel/kurt-sorununda-12-yilin-karnesi) adresinden erişilmiştir

- 90'larda Ne Olmuştü: Güneydoğu'da Polis ve Asker (2015). *BBC*.
26.06.2018 tarihinde https://www.bbc.com/turkce/haberler/2015/09/150902_90lar_1_asker_polis adresinden erişilmiştir
- Filmler (2018). *Beyazperde*. 26.06.2018 tarihinde <http://www.beyazperde.com/filmler/film-186702/> adresinden erişilmiştir
- Paris'in Varoşları Yanıyor (2005). *CNN Türk*.
26.06.2018 tarihinde <https://www.cnnturk.com/2005/dunya/11/05/parisin.varoslari.yaniyor/137321.0/index.html> adresinden erişilmiştir.
- Başlangıçtan Bugüne Gün Gün Çözüm Süreci (2014). *CNNTürk*. 26.06.2018 tarihinde <https://www.cnnturk.com/fotogaleri/turkiye/baslangictan-bugune-gun-gun-cozum-sureci?page=113> adresinden erişilmiştir.
- Çiftçi, A. (2012). Kürt meselesini filmlerle konuşmak. *Bianet*. 26.06.2018 tarihinde <https://bianet.org/biamag/sanat/142161-kurt-meselesini-filmlerle-konusmak> adresinden erişilmiştir.
- Delannoi, Gil (1998). Milliyetçilik ve ideolojik kataliz. (Çev. S. İdemen) (J. Leca ed.) *Uluslar ve Milliyetçilikler*, İstanbul: Metis Yayınları.
- Paris'teki Banliyö Ayaklanmalarından 10 Yıl Sonra Sosyal Ayrımcılık Sürüyor (2015). *Euronews*. 26.06.2018 tarihinde <http://tr.euronews.com/2015/05/18/paris-teki-banliyo-ayaklanmalarindan-10-yil-sonra-sosyal-ayrimcilik-suruyor> adresinden erişilmiştir.
- Kastoryano, R. (2000). *Kimlik pazarlığı: Fransa ve Almanya'da Devlet ve göçmen ilişkileri*. İstanbul: İletişim Yayınları
- Kaya, A. (2006). Avrupa Birliği bütünleşme sürecinde yurttaşlık, çok kültürçülük ve azınlık tartışmaları: Bir arada yaşamının siyaseti. (A. Kaya ve T. Tarhanlı ed.) *Türkiye'de Çoğunluk ve Azınlık Politikaları: AB Sürecinde Yurttaşlık Tartışmaları*. İstanbul: Tesev Yayınları
- Kaya, A. (2008). Fransa-Türkleri: Cumhuriyetçi entegrasyon modelinin eleştirisi, (D. Danış ve V. İrtiş (ed.), *Entegrasyonun Ötesinde: Türkiye'den Fransa'ya Göç ve Göçmenlik Halleri*, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları
- Larousse, D. (2016). Nationalisme. *Larousse*. 26.06.2018 tarihinde <http://larousse.fr/encyclopedie/divers/nationalisme/72720> adresinden
- Mennesson, A. (2014). Entre Les murs the class study guide. *Ebookbrowse*. 22.01.2014 tarihinde <http://ebookbrowse.net/entre-les-murs-the-class-study-guide-pdf-d454680638> adresinden erişilmiştir.

- Merin, J. (2008). Filmmaker Laurent cantet discusses "The Class". *Documentaries.about*. 20.10.2008 tarihinde <http://documentaries.about.com/od/filmmakersatoz/a/laurentcantet.htm> adresinden erişilmiştir.
- Özer, Y. (2015). *Türkiye ve Fransa örnekleriyle uluslararası göç ve yabancı düşmanlığı*. İstanbul: Derin Yayınları
- Muslims Facing Discrimination In Europe (2013). *Press TV*. 02.01.2014 ve 26.10.2013 tarihlerinde <http://www.presstv.ir/detail/2013/10/26/331408/muslims-facing-discrimination-in-europe/> adresinden erişilmiştir.
- Selahattin Demirtaş ve Figen Yüksekdağ tutuklandı (2016). *Sabah*. 26.06.2018 tarihinde <https://www.sabah.com.tr/gundem/2016/11/04/selahattin-demirtas-ve-figen-yuksekdag-tutuklandi> adresinden erişilmiştir.
- Setav (2011). Şark meselesinden demokratik açılıma Türkiye'nin Kürt sorunu hafızası. *Sertav*. 26.06.2018 tarihinde http://file.setav.org/Files/Pdf/20130130121531_setav_turkiyenin_kurt_sorunu_hafizasi.pdf adresinden erişilmiştir.
- İki Dil Bir Bavul (2008). *Sinematürk*. 26.06.2018 tarihinde <http://www.sinema-turk.com/film/25044-iki-dil-bir-bavul/> adresinden
- Wenden, C. W. D. (1998). *Ulus ve yurttaşlık: Hem rakip hem ortak* (Çev. S. İdemen) (J. Leca ed.) *Uluslar ve Milliyetçilikler*. İstanbul: Metis Yayınları.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Yetimova, S. (2019). Ulusal eğitim meselesine sinemanın gözünden bakmak: Entre Les Murs (Fransa) ve İki Dil Bir Bavul (Türkiye) Filmleri Üzerine Bir Karşılaştırma. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 847-877. DOI: 10.26466/opus.591147

Aydınlatma ile Güvenlik Algısı İlişkisinin Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Yerleşkesi Örneğinde İncelenmesi

DOI: 10.26466/opus.560247

*

Orhun Soydan* - Ahmet Benliay**

* Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi, Merkez / Niğde / Türkiye

E-Posta: dokrates87@hotmail.com

ORCID: [0000-0003-0723-921X](https://orcid.org/0000-0003-0723-921X)

** Dr., Akdeniz Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi, Konyaaltı / Antalya / Türkiye

E-Posta: benliay@akdeniz.edu.tr

ORCID: [0000-0002-0902-2658](https://orcid.org/0000-0002-0902-2658)

Öz

Ülkemizdeki üniversite sayısı sürekli artmakta olup, bu üniversitelerden bazıları büyük yerleşke alanlarına dönüşmektedirler. Bu yüzden yerleşke alanları kentsel yaşam alanları içerisinde büyük bir öneme sahiptir. Yerleşke içerisinde bulunan öğrenciler, eğitim yanında konaklama, eğlence ve rekreasyonel faaliyetler için de yerleşke alanlarını kullanmaktadırlar. Bu yerleşkeler gündüz kullanıldığı gibi akşam/gece de kullanılmaktadır. Bu alanların akşam/gece kullanımı açısından (güvenlik, estetik vb.) aydınlatma sistemleri tasarımı önemli bir yer tutmaktadır. Yerleşkeler içerisinde belirli alanlarda, aydınlatma tasarımının eksik olmasından dolayı karanlık alanlar oluşmakta, bunun sonucunda da yerleşke içerisinde güvenlik problemleri meydana gelmektedir. Aydınlatma eksikliği sonucunda yerleşke içerisinde başıboş gezen hayvanlar, fiziksel tehlikeler ve insanlarda saldırıya uğrama korkusu meydana gelmektedir. Bu eksiklikler yerleşkelerin gece kullanımını engellemektedir. Aydınlatmadan dolayı meydana gelen korkular, yerleşkenin yaşam kalitesini ve konforunu da azaltmaktadır. Bu çalışma da Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesini kullanan öğrenciler, akademik ve idare personeller ile çalışanlar üzerinden anket çalışması (400 kişi) yürütülmüştür. Yapılan anket çalışması sonucunda; yerleşkeyi kullananların yerleşkenin aydınlatma tasarımına yönelik düşünceleri ve aydınlatma tasarımının kullanımlarını nasıl etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca, yerleşke içerisinde aydınlatmaya bağlı olarak ortaya çıkan güvenlik problemleri yerleşke kullanıcılarının düşüncülerine göre tespit edilmiştir. Yerleşke içerisinde bulunan kullanım alanlarının aydınlatma tasarımı ile olan ilişkileri ve kullanıcıların yerleşke içerisinde kendilerini en çok ya da en az hangi alanlarda güvende hissettikleri tespit edilmiştir. Çalışma sonucunda; yerleşkeyi kullanan kişilerin aydınlatma tasarımına bağlı olarak güvenlik algısını arttıracak önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Aydınlatma; Aydınlatma Tasarımı; Dış mekân; Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Yerleşkesi; Güvenlik

Investigation of the Relationship between Lighting and Security Perception in the Case of Niğde Ömer Halisdemir University Campus

*

Abstract

The number of universities is constantly increasing and some of these universities have been changed to large campuses in Turkey. Therefore, campus areas have a great importance in urban areas. Students use the campus areas for accommodation, leisure and recreational activities as well as education. Campuses are used during the night as well as during the day. Lighting systems design has an important issue in terms of night use of these areas (safety, aesthetics, etc.). Dark areas have been occurred because the lacks of lighting design in some areas in the campuses, resulting in security problems in the campuses. As a result of the lack of lighting, the animals rambling inside the campuses, physical dangers and fear of being attacked in humans occur. These deficiencies prevent the use of the campuses at night. Fears caused by lighting reduce the quality of life and the comfort of the campuses. In this study; survey was conducted on students, academic and administrative personnel and employees (400 people). As a result of the survey; user's opinion about the campus lighting design and how the lighting design affects their use were determined. In addition, security problems related to lighting in the campus were determined according to the opinions of the users of the campus. The relationship between the lighting design and the usage areas in the campus and areas where are the users feel most secure or at feel most least have been determined. In the result of the study; the suggestions have been included to increase the perception of security depending on the lighting design for people who use the campus.

Keywords *Lighting; Lighting design; Outdoor, Niğde Ömer Halisdemir University Campus, Security*

Giriş

Kentlerde yaşayan insan sayısının günden güne artmasıyla birlikte, kentlerin kullanıcılara sunduğu imkânlar değişmekte, kimi zaman da yetersiz kalmaktadır. Kent imkânlarıyla ilişkili olan kentsel yaşam kalitesindeki bu yetersizlik, kullanıcıların kente olan bağlılıklarını ve güvenlerini zedeleyip, aidiyet ve memnuniyet duygularının azalmasına yol açmaktadır. Bu nedenle; toplumların huzur ve refahının sağlanmasında önemli yeri olan kentsel yaşam kalitesi, kentlerin geleceğine yönelik çalışmalarda öncelikle ele alınması gereken konuların başında gelir.

Kentlerdeki yaşam kalitesinin belirleyici unsurlarından biri, kentlilerin hem güvenlik hem de estetik ihtiyaçlarına cevap veren kentsel aydınlatmadır (Emür, 2007, s.14). Aydınlatma; insanın doğası gereği yaşaması için gerekli olan en temel unsurlardandır. İnsan, içerisinde bulunduğu fiziksel ortamı; ışık, renk, ses, ısı, nem, hava ve koku sayesinde algılamaktadır. Bu unsurlar arasından ışık, insanların değişik algılar yolu ile edindikleri bilgilerin % 95'inin görsel algı yoluyla olması sebebiyle büyük önem taşımaktadır (Öztürk ve Ünver, 1992, s.27). Görme duyumuzun çalışması için aydınlatmanın var olmasına, dolayısıyla bir ışık kaynağına ihtiyaç duymaktayız. Açık alanların aydınlatılması, güvenlik ve estetik olmak üzere 2 bölümde incelenebilmektedir. Açık alanların aydınlatılması tasarımına başlarken, güvenlik ve estetik konuları dikkate alınmalıdır. Projede bazen bunlardan birisi daha ön plana çıkabilmektedir. Ancak mümkün olduğunca, estetiğin ön plana çıktığı hoş görünümü aydınlatma kompozisyonuna güvenlik elemanları da eklenmelidir (Seçkin, 1998, s.24).

Kent ögesi içerisinde üniversiteler önemli bir yere sahiptirler. Üniversiteler buldukları kentlere sayısız katkı sunar. Bir üniversite bulunduğu kent için insan kaynakları, bilgi, eğitim, iş ve sosyal hizmetler konusunda önemli bir kaynaktır. Bu katkının karşılıklı artabilmesi için üniversitelerin buldukları kentlerde algılanma düzeyleri ve biçimlerinin geliştirilmesi, kent ile üniversite arasında hangi alanlarda işbirliklerinin geliştirilebileceğinin belirlenmesi ve ortak çalışmalardan bilgi transferi yapılabilmesi önemlidir (Sankır ve Gürdal, 2014, s.25).

Kentler insanlara barınma, dinlenme, eğitim vb. gibi çoklu işlevler sunan yaşam alanlarıdır. Kentler bu işlevlerinden dolayı konutları, tica-

ret merkezlerini, ulaşım alanlarını, ormanları ve yeşil alanları içerisinde bulundurmaktadırlar. Yerleşkeleri bu kavramlar içerisinde “aktif yeşil alanlar” olarak değerlendirmek mümkündür. Yerleşkeler kentsel açık yeşil alanlar açısından oldukça büyük öneme sahiptirler. Kent içerisinde büyük alanlara dönüşen üniversite yerleşkeleri, sahip oldukları öğrenci ve personel sayıları, rekreasyon faaliyetleri gibi nedenlerden dolayı büyük yerleşim alanlarına dönüşmektedirler. Bu yüzden kent içerisindeki azalan aktif yeşil alan varlığının artırılması amacıyla yerleşke tasarımları çok büyük bir öneme sahiptirler.

Ülkemizde bulunan üniversitelerin sayısı her geçen yıl artmaktadır. Kurulan bu üniversiteler, büyük bir yerleşke alanına ihtiyaç duymaktadırlar. Bu alanların kurulumu için tercih edilen alanlar ise buldukları kentlere kattıkları değerler açısından oldukça önemli bir yere sahiptirler. Kurulan yerleşke alanları kentlerin çekim merkezi durumuna gelmekte ve birçok kişi tarafından çeşitli nedenlerle kullanılmaktadırlar. Bu yüzden kent içerisindeki gerek yaşam kalitesi gerekse sürdürülebilirlik açısından yerleşke tasarımının tüm yönleriyle ele alınması gerekmektedir.

Aydınlatma tasarımı yerleşkenin sürekli kullanımı açısından öneme sahiptir. Yerleşkelerin gece kullanımının artırılması sağlanmalıdır. Yerleşkelerin eğitim - öğretim, yurt, kütüphane, araştırma vb. nedenlerden dolayı akşam/gece kullanımının da sağlanması gerekmektedir. Bu da ancak iyi planlanmış ve tasarlanmış aydınlatma ile mümkün olabilmektedir. İyi bir aydınlatma tasarımı ile kullanıcılarının akşam kullanımının da artırılması sağlanabilir.

Bir üniversite kampüsünün ve tesislerinin tasarımı ve düzeni nedeniyle kişisel güvenlik konusu çok önemlidir. Kampüsler genellikle geniş açık alanlardır ve sistematik erişim kontrolünden yoksundurlar, bu da kampüs kullanıcılarının mağduriyet ve korku yaşamalarına zemin oluşturmaktadır. Araştırmalar, üniversite kampüslerindeki suç korkusunun fiziksel ortamın farklı özelliklerinden etkilenebileceğini ortaya koymaktadır. Kampüslerin tasarım özellikleri ve fiziksel düzenleriyle bağlantılı olarak belirli suçlara ve kişisel güvenlik kaygılarına neden olması, genç ve savunmasız öğrencilerin suç ve kişisel güvenlik olaylarını yaşamalarına neden olmaktadır (Waters, Neale ve Mears, 2005, s.231).

Güvenlik kavramının tanımı yapılırken birçok değişkenin dikkate alınması gerekliliği ve değişen şartlara göre kavramın çerçevesinin yeni-

den belirlenmesi durumu herkes tarafından kabul gören ve her dönem geçerli olan bir tanımın ortaya çıkmasına engel olmaktadır. Bununla birlikte güvenliğe ilişkin “tehlikelerden ve korkulardan uzak kalma, bir tehdidin olmaması” gibi ifadelerin birçok tanımda kullanılmış olması ortak bir anlayışın olduğunu da göstermektedir (Özcan, 2011, s.447) Buradan anlaşılacağı üzere güvenlikle tehdit arasında doğrudan bir ilişki vardır ve güvensizlik durumu bir tehdidin var olduğuna işaret etmektedir. Sözü edilen tehdit bir yanıyla gerçek olgulara ve olaylara dayanmakta iken, bir yanıyla da algı ve tahminlere dayanmaktadır (Dedeoğlu, 2008, s.22). Objektif güvenlik, bir tehlikenin var olmadığını, sübjektif güvenlik ise şüphelenilecek bir tehlikenin olmadığını inanma durumunu ifade etmektedir (Caşın, Özgöker ve Çolak, 2007, s.64).

İnsanın kentsel mekân ölçęindeki ihtiyaçları; temel ihtiyaçlar, bilişsel ihtiyaçlar ve estetik ihtiyaçlar olarak sınıflandırılmış, temel ihtiyaçlar da kendi içerisinde; fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik ve korunma ihtiyacı, aidiyet ihtiyacı, saygı görme ihtiyacı ve kendini ifade etme ihtiyacı olarak sınıflandırılmıştır (Lang, 1994, s.67). Maslow (1970)’un gereksinimler hiyerarşisinde sıraladığı gibi, güvenli bir ortam gereksinimi çoğunlukla insanların diğer gereksinimlerinin önüne geçmektedir. Bir başka deyişle insanların güvenlik ihtiyacı temel ihtiyaçlarından sonra gelen en önemli ihtiyaçlarındandır. Bu ihtiyacı karşılanmadığında diğer ihtiyaçlarının giderilmesi mümkün olamayacaktır (Gök, 2018, s.2).

Rund’a göre (2002, s.8), Güvenli bir kampüs öğrencilere akademik potansiyellerini, ayrımcılık ve sindirmeden uzak ya da fiziksel ve psikolojik esenliklerine yönelik tehdit içermeyen bir ortamda sürdürme olanağı sağlayan bir kampüstür. Güvenli bir kampüs, güvenlik için izlenen, fiziksel çevrenin rutin olarak izlendiği ve uygun şekilde düzenlemelerin yapıldığı bir yerdir. Böyle bir fiziksel çevrenin oluşturulması, kurumsal bir sorumluluktur ve kurum içinde birden çok tarafın katılımını ve taahhüdünü gerektirir. Kampüste güvenlik için genellikle birincil rolü öğrencilerin refahıyla ilgilenmekle yükümlü olan güvenlik birimi ve öğrenci işleri sorumludur. Kampüste güvenliği sağlamak için tehditleri ortadan kaldırarak kararlı ve düzeltici önlemler alınmalıdır (Çelik, Gemici ve Mirza, 2018, s.4).

Güvenli kampüs, öğrenci, akademisyen ve üniversite çalışanlarının kendilerini fiziksel, psikolojik ve sosyal bakımdan özgür hissettikleri

yerdir. Güvenli kampüs, yüksek ölçekli güvenlik algısına ve uygulamalarına sahip, özgür ve güvenli bir iklimi, birbirine değer veren, üniversiteye bağlılık hissiyle dolu akademik ve evrensel eğitime odaklanmış öğrenci ve öğretim üyeleri, uyum ve uzlaşıyla oluşturulmuş kuralları, olası suç olgularına karşı önceden saptanmış plan ve projeleri bulunan proaktif bir güvenlik algısının etkin ve yetkin olduğu, sosyal, sanatsal, sportif ve kültürel etkinliklerle renklendirilmiş bahçesi gençlerle canlanan bir kampüstür. Güvenli bir kampüs ortamı öğrenciler için okula bağlılık, derslere odaklanma ve akademik başarıyı da beraberinde getirmektedir (Öztürk, 2014, s.50). Bu nedenle günümüzde giderek büyüyen yerleşkelerde artan güvenlik sorunları nedeniyle yerleşkelerde yapılacak çalışmalarda, kullanıcıların güvenliğini artırmaya yönelik peyzaj tasarımı ve uygulamalarının ortaya konulması peyzaj mimarlığı disiplini açısından güncel ve önemli bir konudur. Peyzaj tasarımı ve güvenlik ilişkisi üzerinde uluslararası çok sayıda araştırma bulunmasına rağmen ülkemizde bu ilişkiyi ortaya koymaya yönelik araştırmalar yok denecek kadar azdır. Dolayısıyla insanların yerleşkeler ile ilgili güvenlik algısını belirlemeye çalışmak oldukça önemlidir

Bu çalışmanın temel amacı; Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi yerleşkesi kullanıcıların aydınlatma tasarımına bağlı olarak güvenlik algılarının belirlenmesidir. Bu amaçla yerleşke kullanıcılara anket çalışması uygulanmış; elde edilen veriler doğrultusunda yerleşkede aydınlatmaya bağlı olarak sorunların neler olduğu ve yerleşke içerisinde aydınlatma açısından sorunlu alanlar tespit edilmiş, elde edilen veriler ışığında yerleşkenin aydınlatmasına yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Materyal Ve Yöntem

Materyal

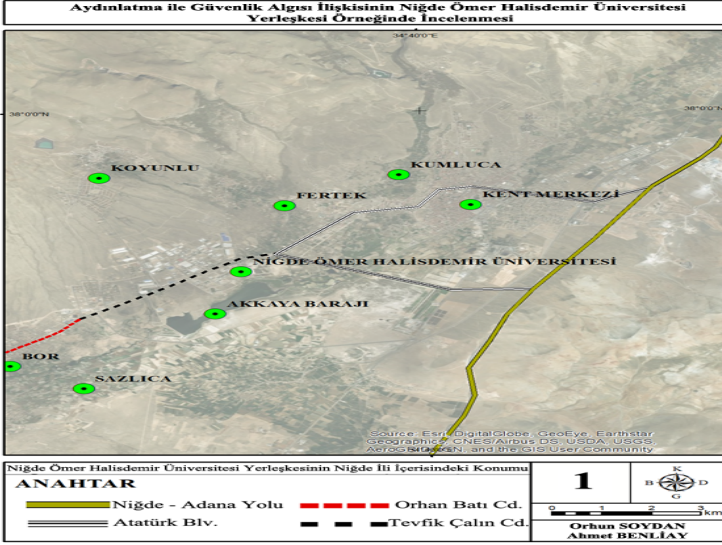
Kentsel mekânlarda aydınlatma sorunlarının tespitini yapmak, bu sorunların giderilerek kentsel yaşam kalitesinin artırılmasına yönelik öneriler geliştirmek üzere Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Yerleşkesi çalışma alanı olarak tercih edilmiştir. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Yerleşkesi, 24 saat boyunca kullanılan içerisinde barınma, eğitim, sosyal ve kültür merkezleri, spor alanları ve yeşil alanlar gibi farklı faaliyetlerin

bir arada bulunduğu kentsel bir mekân olması ve sağlıklı bir gece aydınlatmasına ihtiyaç duyulması nedeniyle tercih edilmiştir. Yerleşke alanın sürekli değişim ve gelişim içerisinde olması nedeniyle, yerleşke gereksinimleri sürekli değişim göstermektedir. Yerleşkenin Niğde İl'indeki konumu Şekil 1' de verilmiştir.

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

1992 yılında kurulan Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Yerleşkesi Niğde İl Merkezi ile Bor İlçesi sınırları arasında bulunmaktadır. Yerleşke, Atatürk Bulvarı üzerinde bulunan Tevfik Çalın Caddesi üzerinde bulunmaktadır. Yerleşkenin doğusunda Bor ilçesi, batısında Niğde İl merkezi, güneyinde Sazlıca mahallesi, kuzeyinde ise Fertek ve Koyunlu mahalleleri bulunmaktadır. Yerleşke Niğde İl merkezine 5 km, Bor ilçesine ise 6,5 km uzaklıktadır (Şekil 1). Niğde İlinde bulunan Akkaya Barajı da yerleşke sınırları içerisinde yer almaktadır. Üniversite'nin 21 tane akademik birimi bulunmaktadır: Bu birimler; dokuz fakülte, üç yüksekokulu, altı meslek yüksekokulundan oluşmaktadır.

Bu okullardan üç tanesi (bir yüksekokul ve iki meslek yüksekokulu) Bor İlçesi'nde, bir tanesi ise (bir meslek yüksekokulu) Ulukışla İlçesi'nde yer almaktadır. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi yerleşkesi yaklaşık 2.152.940 m² (215 hektar) alana sahiptir. Yerleşkenin güncel durumuna bakıldığında yüz ölçümünün yaklaşık % 35'lik kısmında yapıların, geriye kalan % 65'lik kısmında ise yeşil alanların olduğu görülmektedir. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Yerleşkesinin güncel aydınlatma durumunun kullanıcılar üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla yerleşke içerisinde bulunan öğretim elemanları, öğrenciler, idareciler üzerinde anket çalışması yapılmıştır. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Yerleşkesi içerisinde toplam 29.317 kişi bulunmaktadır. Yerleşke içerisinde 27.800 öğrenci, 889 akademik personel, 527 idari personel ve 100 çalışan bulunmaktadır. Evren büyüklüğü 25.000 ile 50.000 kişi arasında olan alanlar için % 95 güven aralığında yapılması gereken anket sayısı 378'dir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004, s.7). Çalışmanın doğruluğu açısından anket sayısı 400 kişi olarak belirlenmiştir.



Şekil 1. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Yerleşkesinin Niğde İli içerisindeki konumu

Metod

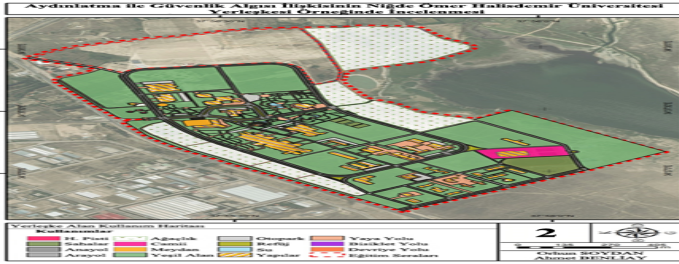
Bu çalışmada; anket ve ölçek tekniğine dayalı niceliksel sorgulama yöntemine göre öğrencilerin Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi yerleşkesine ilişkin güvenlik algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada öğrencilerin kişisel bilgilerinin belirlenmesine yönelik kapalı uçlu anket sorularının yanı sıra yerleşkede güvenlik algısını belirlemek amacıyla oluşturulan ölçek kullanılmıştır. Yerleşkede güvenlik algısı düzeyini belirlemek için oluşturulan önermeler 5'li likert ölçeği ile derecelendirilmiştir.

Çalışma yerleşke üzerinde bulunan 27.800 öğrenci üzerinden yürütülmüştür. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi yerleşkesi üzerinde gündüz ve gece alan çalışması yapılmış, fotoğraf çekilmiş ve güvenlik açısından sıkıntı oluşturabilecek yerler ve durumlar belirlenmiştir. Bu analizler sonucunda oluşturulan anket çalışması ise 2018 yılı Haziran ayında yüz yüze görüşülerek yapılmıştır. Çalışmada anketlerin değerlendirilmesi aşamasında güven aralığı %95 ve anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak alınmıştır. Elde edilen verilerin analizinde, Excel ve SPSS 21.00 sosyal bilimler için istatistik paket programı kullanılmış; betimleyici ista-

tistikler için yüzde dağılımları, frekans ve korelasyon analizi uygulanmış; güvenilirlik analizi için anova analizi ve t testi yapılmıştır.

Araştırma Bulguları

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi



Şekil 2. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Yerleşkesi alan kullanım haritası

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi yerleşkesinin güncel alan kullanım tipleri ve kapladıkları alanlar Arc-GIS yazılımı kullanılarak belirlenmiş ve tipleri Şekil 2 ve Tablo 1’de verilmiştir. Yerleşkenin % 64,30'nun yeşil alan ile kaplı olduğu, fakülte, yönetim binaları ve dersliklerin yerleşke içerisindeki oranının % 5,16 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 1. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Yerleşkesi alan kullanımı

Kullanım	Alan (ha)	Yüzde (%)	Kullanım	Alan (ha)	Yüzde (%)
Anayol	7,756	3,60	Helikopter Pisti	0,025	0,01
Ara yol	5,854	2,72	Meydan	0,110	0,05
Bisiklet Yolu	1,656	0,77	Otopark	2,548	1,18
Devriye Yolu	2,153	1,00	Refüj	2,627	1,22
Eğitim Seraları	28,427	13,20	Saha	0,509	0,24
Su	0,356	0,17	Toplanma Alanı	0,528	0,25
Yapılar	11,107	5,16	Yaya Yolu	13,208	6,16
Yeşil Alan	138,430	64,30			
Toplam				215,294 ha	

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Yerleşkesi üzerinde toplam 9 Fakülte, 3 Meslek Yüksekokulu ve 3 yüksekokul bulunmaktadır. Yerleşke kullanım alanlarına göre 7 sınıfa ayrılmaktadır. Bunlar, anayollar, ara yollar, devriye yolları otoparklar, yeşil alanlar bisiklet yolu ve spor saha-

larıdır. Yerleşke içerisinde bulunan yeşil alanlar, çok yoğun kullanılan, orta yoğunlukta kullanılan ve az kullanılan yeşil alan olarak 3 ayrı sınıfta incelenmiştir. Yerleşke yoğun olarak kullanılan alana ait görsel Şekil 3'de verilmiştir.



Şekil 3. Yerleşke ortak kullanım alanları

Anket Çalışmasının Değerlendirilmesi

Yerleşkenin güncel aydınlatması hakkında kullanıcı görüşlerini almak üzere anket çalışması yürütülmüştür. Anket toplam 400 kişiye uygulanmıştır. Anket çalışmasına katılanların cinsiyetleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların cinsiyetleri

Sorular	Cevaplar	Sayı	Yüzde	Sh
Cinsiyetiniz	Erkek	229	57,2	,495
	Kadın	171	42,8	

Anket çalışmasına katılanların % 57,2'si erkek, % 42,8'i ise kadındır. Anket çalışmasına katılanların yaş dağılımı ise Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların yaş grupları dağılımı

Sorular	Cevaplar	Sayı	Yüzde	Sh
Yaşınız	15 - 20	19	4,8	1,411
	21 - 25	241	60,3	
	26 - 30	48	12,0	
	31 - 35	35	8,8	
	36 - 40	27	6,8	
	41 - 50	18	4,3	
	51 - 60	12	3,0	

Çalışmaya katılanların % 60,3'ünün 21 - 25 yaş aralığında, % 12,0'ının ise 26 - 30 yaş aralığında olduğu tespit edilmiştir. Çalışmaya katılanların eğitim durumları Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların eğitim durumları

Sorular	Cevaplar	Sayı	Yüzde	Sh
Eğitim Durumunuz	İlköğretim	21	5,3	,970
	Ortaöğretim	17	4,1	
	Lisans	267	66,8	
	Y. Lisans	26	6,5	
	Doktora	69	17,3	

Çalışmaya katılanların % 66,8'inin eğitim durumunun lisans, % 17,3'ünün ise doktora olduğu belirlenmiştir. Çalışmaya katılanların % 98,3'ünün gece/akşam saatlerinde yerleşkeyi kullandığı tespit edilmiştir. Katılımcıların yerleşkeyi akşam/gece kullanma durumları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların yerleşkeyi akşam/gece kullanma durumu

Sorular	Cevaplar	Sayı	Yüzde	Sh
Yerleşkeyi gece/akşam kullanıyorsanız daha çok hangi saatler arasında kullanıyorsunuz?	18.00 - 19.00	371	92,8	,259
	19.00 - 20.00	301	75,3	
	20.00 - 21.00	156	39,0	
	21.00 - 22.00	58	14,5	
	22.00 - 23.00	5	1,3	
	23.00 - 24.00	0	0,0	

Katılımcıların % 92,8'inin 18.00 - 19.00, % 75,3'ünün ise 19.00 - 20.00 saatleri arasında yerleşkeyi daha çok kullandıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların % 52,0 (208 kişi) 'sinin yerleşkeyi güvenli bulmadığı, % 48,0'ünün (192 kişi) ise yerleşkeyi güvenli buldukları tespit edilmiştir. Katılımcıların % 94,3'ü (377 kişi) aydınlatma etmeninin güvenliği etkilediğini düşünmektedirler. Katılımcıların % 83,8'inin (335 kişi) yerleşkedeki güncel aydınlatma tasarımının kullanımlarını etkilediğini düşündükleri tespit edilmiştir. Katılımcıların % 84,3'ünün (337 kişi) yerleşkenin aydınlatma tasarımından dolayı gözlerinde herhangi bir kamaşma oluşmadığını belirtmişlerdir. Katılımcıların % 79,0'ı (316 kişi) yerleşke içerisinde karanlık olduğundan dolayı görülmeyen alanlar olduğunu belirlenmişlerdir. Katılımcıların yerleşke aydınlatması ile ilgili sorulara vermiş oldukları cevaplar belirli gruplar halinde sınıflandırılmıştır. Buna göre cevapları "Evet-Hayır-Kısmen" olan sorular birleştirilerek tek tablo

halinde sunulmuştur. Cevabı bu “Evet-Hayır-Kismen” olan sorular şu şekildedir;

- S1: Yerleşkedeki genel aydınlık düzeyi sizce yeterli mi?
- S2: Yerleşkedeki aydınlatma elemanlarının sayısını yeterli buluyor musunuz?
- S3: Yerleşkedeki güncel aydınlatma armatürlerini bakımlı (cam kırıklığı, camın kirli olması, lambanın çalışmıyor olması vb.) buluyor musunuz?
- S4: Yerleşke içerisinde bulunan aydınlatma elemanlarını estetik buluyor musunuz?
- S5: Yerleşkede geceleri çevrenizi algılamakta sorun yaşıyor musunuz?
- S6: Yerleşkede bulunan bilgilendirme levhalarının aydınlatmaları yeterli mi?
- S7: Açık - Yeşil Alanlarda özel bir aydınlatma sistemi bulunsun ister misiniz?

Katılımcıların bu sorulara vermiş oldukları cevapları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların yerleşkenin aydınlatma durumu düşünceleri - 1

Sorular															
S1	S2			S3			S4			S5			S6		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
Evet	84	21,0		59	14,7		136	34,0		115	28,7		88	22,0	
Hayır	96	24,0	,803	116	29,0	,734	87	21,8	,879	107	26,8	,842	166	41,5	,751
Kismen	220	55,0		225	56,3		177	44,2		178	44,5		146	36,5	
S7															
	A	B	C	A: Sayı			B: Yüzde			C: Standart Hata					
Evet	304	76,0													
Hayır	48	12,0	,786												
Kismen	48	12,0													

Katılımcıların % 55,0’ünün yerleşkenin genel aydınlık durumunu kısmen yeterli bulduğu, % 24,0’ünün ise yeterli bulmadığı tespit edilmiştir.

Katılımcıların % 56,3'ünün yerleşke içerisinde bulunan aydınlatma elemanı sayılarını kısmen yeterli buldukları, % 29,0'ının ise yetersiz buldukları tespit edilmiştir. Katılımcıların % 44,2'sinin yerleşkede bulunan aydınlatma elemanlarını kısmen bakımlı olduklarını, % 34,0'ının ise aydınlatma elemanlarının bakımlarının yeterli olduklarını düşündükleri tespit edilmiştir. Katılımcıların % 44,5'i yerleşke içerisinde bulunan aydınlatma elemanlarını kısmen estetik bulurken, % 28,7'si estetik bulmaktadırlar. Katılımcıların % 41,0'i yerleşkeyi gece algılama da kısmen sorun yaşıyorken, % 29,7'sinin hiç sorun yaşamadığı tespit edilmiştir. Katılımcıların % 41,5'i bilgi levhalarının aydınlatılmasının yeterli olmadığını, % 36,5'i ise kısmen yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların % 76,0'ının açık yeşil alanlarda özel bir aydınlatma olmasını isterken, % 12,0'ı ise istememektedir. Katılımcıların yerleşkenin aydınlatma tasarımı ile ilgili düşünceleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Katılımcıların yerleşkenin aydınlatma durumu düşünceleri - 2

Sorular	Cevaplar	Sayı	Yüzde	Sh
Yerleşkenin gece aydınlatmasını genel olarak nasıl değerlendirirsiniz?	Yeterli	82	20,5	,808
	Yetersiz	73	18,3	
	Daha Başarılı Olabilir	245	61,2	

Katılımcıların % 61,2'si yerleşkenin genel aydınlatma durumunun daha iyi olabileceğini belirtirken, % 20,5'i yerleşkenin aydınlatma tasarımının yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların yerleşkeyi kullanma durumları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Katılımcıların yerleşke kullanma dönemleri

Sorular	Cevaplar	Sayı	Yüzde	Sh
Yerleşkeyi en çok hangi aylarda kullanırsınız?	Aralık-Ocak-Şubat	213	53,3	,499
	Mart-Nisan-Mayıs	227	56,8	
	Haziran-Temmuz-Ağustos	45	11,3	
	Eylül-Ekim-Kasım	180	45,0	
	Her Zaman	178	44,5	

Katılımcıların % 56,8'i yerleşkeyi en çok Mart-Nisan-Mayıs aylarında kullanırken, % 53,3'ünün Aralık-Ocak-Şubat aylarında kullandıkları tes-

pit edilmiştir. Katılımcıların yerleşkeyi kullanma amaçları Tablo 9'da verilmiştir.

Katılımcıların % 48,5'i yerleşkeyi akşamları "dersten çıkmış olmak" amacıyla kullanıyorken, % 26,5'i üniversitede görevli olduğundan dolayı yerleşkeyi akşam/gece kullandıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların % 70,3'ü yerleşkedeki aydınlatma yetersizliğinden dolayı kendileri güvende hissetmezken, % 61,5'i yerleşke içerisinde başıboş dolaşan hayvanlar yüzünden kendilerini güvende hissetmediklerini belirtmişlerdir

Tablo 9. Katılımcıların yerleşkeyi akşam/gece kullanma nedenleri

Sorular	Cevaplar	Sayı	Yüzde	Sh
Akşam/Gece yerleşkeyi kullanma amacınız nedir?	Spor etkinlikleri	84	21,0	,407
	Dersten çıkmış olmak	194	48,5	
	Üniversitede görevli olmak	106	26,5	
	Kütüphanede ders çalışmak	99	24,8	
	Alışveriş yapmak	38	9,5	
	Yurtta kalıyor olmak	79	19,8	
	Sosyal etkinlik	80	20,0	

Katılımcıların akşam/gece kendilerini yerleşkede güvende hissetme nedenleri hakkındaki görüşleri Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Katılımcıların yerleşkede kendilerini güvende hissetmeme nedenleri

Sorular	Cevaplar	Sayı	Yüzde	Sh
Gece/Akşam yerleşke de kendinizi güvende hissetmeme nedenleriniz nelerdir?	Denetimsiz Giriş	69	17,3	,271
	Yerleşke İçerisinde Bulunan Diğer İnsanlar	65	16,3	
	Aydınlatma Yetersizliği	281	70,3	
	Gelişigüzel Bitkilendirme	64	16,0	
	Başıboş Dolaşan Hayvanlar	246	61,5	

Katılımcıların yerleşke aydınlatma tasarımı ile ilgili güvenliğe yönelik düşünceleri alanlar hakkındaki görüşleri Tablo 11'de gösterilmiştir. Katılımcıların % 79,5'i yerleşke içerisinde araç yollarının aydınlatma açısından yeterli olduğunu, % 55,0'ı ise yaya yollarının aydınlatma açısından uygun olduğunu düşündüklerini belirlenmişlerdir

Kullanıcıların aydınlatma tasarımı hakkındaki düşünceleri Tablo 12'de verilmiştir. Katılımcıların % 56,8'i yerleşke de bulunan aydınlatma

elemanlarının dağılımını normal bulurken, % 37,5'i gelişigüzel bulmaktadır.

Tablo 11. Katılımcıların yerleşkenin güvenliği ile ilgili düşünceleri

	Sizce yerleşke üzerinde kendinizi en az güvende hissettiğiniz alanlar nerelerdir?			Sizce yerleşkede aydınlatma açısından yeterli olduğunu düşündüğünüz alanlar nerelerdir?		
	Sayı	Yüzde	Sh.	Sayı	Yüzde	Sh.
Orman Alanları	299	74,8		-	-	
Yaya Yolları	50	12,5		220	55,0	
Araç Yolları	32	8,0		318	79,5	
Yeşil Alanlar	106	26,5	,331	46	11,5	,406
Su Öğeleri	3	7,8		32	8,0	
Yapı Çevreleri	95	23,8		108	27,0	
Hepsi	-	-		5	1,3	

Tablo 12. Kullanıcıların aydınlatma tasarımı hakkındaki düşünceleri

	Yerleşke içerisinde aydınlatma sizce nasıl olmalıdır?			Sizce yerleşkenin aydınlatma tasarımı nasıl?		
	Sayı	Yüzde	Sh.	Sayı	Yüzde	Sh.
Çok parlak	190	47,5		Rastgele	175	-
Az Parlak	175	43,8	,496	Yeterli	185	55,0
Ay Işığı	61	15,3		Profesyonel	36	79,5
	Sizce aydınlatma elemanlarının dağılımı nasıl?					
	Sayı	Yüzde	Sh.			
Gelişigüzel	150	37,5				
Normal	227	56,8	,587			
Estetik	30	7,5				

Kullanıcıların aydınlatma ile ilgili görüşleri Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13. Kullanıcıların aydınlatma ile ilgili görüşleri

Sorular	Cevaplar	Sayı	Yüzde	Sh
İyi bir aydınlatma yapılması yerleşkenin akşam/gece saatlerinde kullanımını artıracaktır.	Kesinlikle Katılmıyorum	14	3,5	
	Katılmıyorum	20	5,0	
	Fikrim Yok	9	2,3	,475
	Katılıyorum	266	66,5	
Aydınlatması olmayan alanlarda aydınlatma yapılsaydı akşamları/geceleri kullanırdım.	Tamamen Katılıyorum	91	22,7	
	Kesinlikle Katılmıyorum	18	4,5	
	Katılmıyorum	26	6,5	,985
	Fikrim Yok	37	9,3	

	Katılıyorum	228	57,0	
	Tamamen Katılıyorum	91	22,7	
Yerleşkede bulunan bitkilere özel aydınlatma yapılmalıdır.	Kesinlikle Katılmıyorum	22	5,5	
	Katılmıyorum	67	16,8	
	Fikrim Yok	68	17,0	1,054
	Katılıyorum	203	50,7	
	Tamamen Katılıyorum	40	10,0	
Yerleşke içerisindeki su öğelerine özel aydınlatma yapılmalıdır.	Kesinlikle Katılmıyorum	18	4,5	
	Katılmıyorum	56	14,0	
	Fikrim Yok	21	5,3	1,057
	Katılıyorum	233	58,2	
	Tamamen Katılıyorum	72	18,0	
Yerleşke içerisinde bulunan heykellere özel aydınlatma yapılmalıdır.	Kesinlikle Katılmıyorum	14	3,4	
	Katılmıyorum	76	19,0	
	Fikrim Yok	23	5,8	1,162
	Katılıyorum	220	55,0	
	Tamamen Katılıyorum	67	16,8	
Yerleşke içerisinde farklı renklerde aydınlatmalar kullanılmamıştır.	Kesinlikle Katılmıyorum	9	2,3	
	Katılmıyorum	47	11,7	
	Fikrim Yok	29	7,2	,893
	Katılıyorum	257	64,3	
	Tamamen Katılıyorum	58	14,5	
Yerleşke içerisinde karanlıkta hiç bir yer kalmamıştır.	Kesinlikle Katılmıyorum	19	4,8	
	Katılmıyorum	93	23,3	
	Fikrim Yok	26	6,3	1,465
	Katılıyorum	169	42,3	
	Tamamen Katılıyorum	93	23,3	
Yerleşkede aydınlatma yapılması elektrik tüketimini artıracığı için gereksizdir.	Kesinlikle Katılmıyorum	162	40,5	
	Katılmıyorum	186	46,5	
	Fikrim Yok	17	4,3	,818
	Katılıyorum	31	7,7	
	Tamamen Katılıyorum	4	1,0	

Tartışma

Yerleşkede, kullanıcı görüşleriyle de desteklenen bir güvensizlik duygusu sorunu bulunmaktadır. Bu duygunun oluşumunu, yerleşkedeki aydınlatmanın yetersiz olmasına bağlayan kullanıcıların oranı % 52'dir. Ayrıca kullanıcıların % 24'ü yerleşkenin genel aydınlatmasını yetersiz, % 55'i ise kısmen yeterli olarak değerlendirmişlerdir. Yetersiz aydınlatma, görüş koşullarını zorlaştırarak çevresel algıyı kısıtlamakta ve kullanıcıların kendini güvensiz hissetmesine neden olmaktadır.

Özellikle öğrencilerin kaldığı yurtların olduğu bölgede yaşanan yetersiz aydınlatma sorunu bu yurtlara erişimi zorlaştırmaktadır. Aydınlik düzeyinin en düşük olduğu, ışığın yetersiz kaldığı bölgeleri ışık ölçümüyle oluşturulmuş olan aydınlık haritası üzerinde de tespit etmek mümkündür.

Yapılan anket çalışması sonucunda; cinsiyet, yaş ve eğitim durumuna göre tercihlerin değişip değişmediğinin belirlenmesi amacıyla SPSS 20.0 yazılımında ki-kare testi uygulanarak çapraz sorgulama yapılmıştır. Cinsiyete göre yerleşkenin güvenli bulunup bulunmadığı ile ilgili analiz Tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 14. Cinsiyet ile yerleşke güvenliğini niteliği ki-kare çizelgesi

		Yerleşkeyi gece/akşam güvenli buluyor musunuz?				
		Evet	Hayır	TOPLAM		
Cinsiyetiniz	Erkek	N	124	105	228	
		%	54,1	45,9	100,0	
	Kadın	N	68	103	171	
		%	39,8	60,2	100,0	
	TOPLAM		N	192	208	400
			%	48,0	52,0	100,0

$X^2 = 8,131$ sd = 1 P=,142 Cramer's V = ,142 p < 0,05

Yapılan analiz sonucunda; çalışmaya katılan kadınların çoğunun yerleşkeyi güvenli bulmadığı belirlenirken, erkeklerin ise yerleşkeyi güvenli buldukları belirlenmiştir. Cinsiyete göre yerleşkenin aydınlık düzeyi ile ilgili görüşlere yönelik yapılan testin sonuçları Tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 15. Cinsiyet ile yerleşke aydınlık düzeyi niteliği ki-kare çizelgesi

		Yerleşkedeki genel aydınlık düzeyi sizce yeterli mi?					
		Evet	Hayır	Kısmen	TOPLAM		
Cinsiyetiniz	Erkek	N	69	39	121	229	
		%	30,2	17,0	52,8	100,0	
	Kadın	N	15	57	99	171	
		%	8,8	33,3	57,9	100,0	
	TOPLAM		N	84	96	220	400
			%	21,0	24,0	55,0	100,0

$X^2 = 32,564$ sd = 2 P=,285 Cramer's V = ,285 p < 0,05

Erkek ve kadınların büyük bir kısmının yerleşkenin genel aydınlık düzeyinin kısmen yeterli olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Ancak erkeklerin kısmen tercihlerinin arkasından çoğunlukla yerleşkenin aydınlık düzeyini yeterli gördüğü, kadınların ise yeterli görmediği sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyete göre çevreyi algılama durumu ile ilgili yapılan ki-kare testi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Cinsiyet ile yerleşke çevreyi algılama niteliği ki-kare çizelgesi

		Yerleşkede geceleri çevrenizi algılamakta sorun yaşıyor musunuz?				
		Evet	Hayır	Kismen	TOPLAM	
Cinsiyetiniz	Erkek	N	62	125	42	229
		%	27,1	54,6	18,3	100,0
	Kadın	N	57	39	75	171
		%	33,3	22,8	43,9	100,0
	TOPLAM	N	119	164	117	400
		%	29,8	41,0	29,2	100,0
		X ² = 47,198 sd = 2 P = ,344 Cramer's V = ,344 p < 0,05				

Erkeklerinin büyük çoğunluğunun yerleşke içerisinde çevreyi algılamada sorun yaşamadığı, kadınların ise kısmen sorun yaşadığı tespit edilmiştir. Yaş gruplarına göre, yerleşkenin güvenli bulunup bulunmaması ile ilgili ki-kare testi sonuçları Tablo 17' de verilmiştir.

Analiz sonuçlarına göre 15-20, 31-40, yaş grupları arasının yerleşkeyi güvenli bulduğu, 21 - 30 arası yaş grubu ve 40 yaş üstü grupların yerleşkeyi akşam güvenli bulmadıkları tespit edilmiştir. Yaş grupları arasında 40 yaş üstü kişilerin yerleşkeyi akşam/gece kullanımında çevreyi algılamada sorun yaşadığı, diğer yaş gruplarının ise sorun yaşamadığı sonucuna ulaşılmıştır. 15 - 25 yaş grubu arasındaki kişilerin yerleşkenin aydınlatma tasarımını kısmen yeterli bulduğu, 26 yaş üstü kişilerin ise yerleşkenin aydınlatma tasarımını yeterli bulmadığı sonucuna ulaşılmıştır (p<0,05). Eğitim durumu ile yerleşkenin güvenliğinin niteliğinin belirlenmesi yönelik ki-kare testi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda; lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyindeki kişilerin yerleşkeyi akşam/gece güvenli bulmadığı, ilköğretim ve lise düzeyindeki kişilerin yerleşkeyi akşam/gece güvenli buldukları sonucuna ulaşılmıştır (p < 0,05). Lisans ve yüksek lisans mezunlarının yerleşkenin genel aydınlık düzeyini yeterli bulmadıkları, ilköğretim ve doktora mezunlarının ise yeterli buldukları sonucuna ulaşılmıştır (p<0,05).

Tablo 17. Yaş ile yerleşke güvenliğinin niteliği ki-kare çizelgesi

		Yerleşkeyi gece/akşam güvenli buluyor musunuz?			
		Evet	Hayır	TOPLAM	
Yaş	15 - 20	N	12	7	9
		%	63,2	36,8	100,0
	21 - 25	N	110	131	241
		%	45,6	54,4	100,0
	26 - 30	N	15	33	48
		%	31,2	68,8	100,0
	31 - 35	N	28	7	35
		%	80,0	20,0	100,0
	36 - 40	N	15	12	27
		%	55,6	44,4	100,0
	40 - 50	N	6	12	18
		%	33,3	66,7	100,0
	51 - 60	N	6	6	12
		%	50,0	50,0	100,0
	TOPLAM	N	192	208	400
		%	48,0	52,0	100,0

$X^2 = 24,225$ sd = 6 Cramer's V = ,106 p < 0,05

Katılımcıların genel aydınlatma ile ilgili düşüncelerine verdikleri soruların ortalamaları Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18. Katılımcıların genel aydınlatma ile ilgili düşüncelerine verdikleri soruların ortalamaları

Tercihler	Ortalama	Standart Hata
İyi bir aydınlatma yapılması yerleşkenin akşam/gece saatlerinde kullanımını artıracaktır.	4,00	,875
Aydınlatması olmayan alanlarda aydınlatma yapılsaydı akşamları/geceleri kullanırdım.	3,87	,985
Yerleşkede bulunan bitkilere özel aydınlatma yapılmalıdır.	3,43	1,054
Yerleşke içerisindeki su öğelerine özel aydınlatma yapılmalıdır.	3,71	1,057
Yerleşke içerisinde bulunan heykellere özel aydınlatma yapılmalıdır.	3,62	1,078
Yerleşke içerisinde farklı renklerde aydınlatmalar kullanılmalıdır.	3,77	,916
Yerleşke içerisinde karanlıkta hiç bir yer kalmamalıdır.	3,56	1,210
Yerleşkede aydınlatma yapılması elektrik tüketimini artıracığı için gereksizdir.	1,82	,904

Yapılan anket çalışması sonucunda yerleşke içerisindeki kullanıcıların yerleşkenin aydınlatma durumunu kısmen yeterli buldukları tespit edilmiştir. Kullanıcıların büyük bir çoğunluğunun iyi bir aydınlatma olması durumunda akşam/gece saatlerinde yerleşke içerisinde daha çok vakit geçireceği belirlenmiştir. Bunun yanında yerleşke içerisinde aydınlatma tasarımının belirli alanlarda (heykel, bitki, su öğeleri vb.) o alanlara özel olmasının kullanıcılar tarafından daha ilgi çekici duruma geleceği belirlenmiştir. Fakat bu tasarımların yerleşke içerisinde her yere değil, yerleşkenin merkezi alanlarına yapılmasının daha uygun olacağı tespit edilmiştir. Kullanıcılar, yerleşke aydınlatma tasarımında güvenliğin en önemli etken olduğunu düşünürken bunun yanında ekonomik unsurlarında düşünülmesi gerektiğini savunmaktadırlar.

Kullanıcılar açısından yerleşke içerisinde aydınlatma sorununun ardından en büyük sorunun, yerleşke içerisinde bulunan hayvanlar olduğu tespit edilmiştir. Özellikle aydınlatma açısından eksik ya da tamamen karanlık olan alanlarda belirli hayvanların bulunduğu ve bunun da yerleşkede bulunanlarının kullanımını etkilediği tespit edilmiştir. Bu bakımdan bu alanların aydınlatılması ve kullanıcıları açısından görünürlüğünün artırılmasının kullanıcılar açısından yararlı olacağı tespit edilmiştir.

Yapılan anket çalışması sonucundan kullanıcıların % 41'inin çevreyi algılamada sorun yaşamadığını, ancak kullanıcıların % 61,2'sinin yerleşke aydınlatma tasarımının daha iyi olabileceğini istedikleri tespit edilmiştir. Bunun sebebinin ise yerleşke içerisindeki kullanıcıların rekreasyonel faaliyet açısından çok fazla aktivite olmamasından dolayı akşam saatlerinde pek fazla zaman geçirmedikleri tespit edilmiştir. Kullanıcıların % 48,5'nin yerleşkeyi akşam saatlerinde sadece ders sonrası kısa süreli etkinlikler için kullandıkları tespit edilmiştir. Bu yüzden öğrenciler özellikle yerleşke içerisinde yer alan Akkaya barajı ve çevresinin daha etkili bir şekilde planlanması gerektiğini ve bu alanlara yönelik iyi bir aydınlatma planlamasının yapılması ile yerleşkenin akşam saatlerindeki kullanımının artacağı tespit edilmiştir.

Kullanıcıların % 74,8'i yerleşke içerisindeki orman alanlarında kendilerini en az güvende hissettiklerini belirtirken, % 79,5'inin ise en çok araç yollarında kendilerini güvende hissettiklerini belirttikleri tespit edilmiştir. Gerek bilgisayar ortamında gerekse alan analizleri sonucunda elde

edilen bilgiler de bu sonucu destekler şekildedir. Bilgisayar ortamından ortalama 1,2 lüks ile en az aydınlatma düzeyine sahip alanlar orman alanları olurken, ortalama 21 lüks ile en yüksek aydınlatmaya sahip alanlar araç yolları olmuştur.

Sonuç

Peyzaj mimarlığı, peyzaj ve yapısını oluşturan doğal etmenlerin özelliklerini araştırarak, ekolojik planlama, alan kullanım planlaması, su, top- rak ve görsel değerlerin korunması, doğa onarımı, kentsel ve kırsal çev- rede rekreasyonel amaçlı kullanım alanları oluşturması ve tasarım uygu- lama aşamasında canlı ve cansız malzeme ile çevreye duyarlı işlevsel ve estetik yaşama mekanları oluşturmasında görev alır. Bunun sonucunda kullanım alanları oluşturmada rengin ve ışığın doğru kullanımını sağ- lamak, insana verilen önemi arttırmakta, çevre ve insan arasındaki ilişki- nin bütünleşmesini sağlamaktadır (Alper, 2002, s.18).

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Yerleşkesi, Niğde İl'inin merke- zi niteliğindedir. Çok sayıda öğrenci ve çalışanın kullandığı, barındığı yarı kamusal kentsel bir mekândır. Burada bulunan aydınlatma sistemle- ri; öğrencilerin eğitimlerini ve sosyal yaşantılarını, kısaca yaşam kalitele- rini etkilemektedir. Dolayısıyla, geceleri yaklaşık bin kişinin aktif olarak kullandığı bu yerleşke, görsel konfor koşullarına uyan sağlıklı bir gece aydınlatmasına ihtiyaç duymaktadır.

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi yerleşkesi içerisinde bulunan Akkaya Barajının aydınlatılması daha çok ekolojik unsurlar düşünülerek yapılmalıdır. Bu tür suların, havuzlar gibi içten aydınlatılması çok pahalı ve kimi zaman olanaksızdır. Bu nedenle, su kenarında yer alan ağaç, çim alanı vb. nesnelerin aydınlatılarak, bunların su yüzeyindeki görüntüleri aracılığı ile algılanmasını olanaklı kılan düzenler kurulmalıdır. Çok fazla aydınlatma şiddeti olan lamba ve armatürler tercih edilmemelidir. Gele- neksel sodyum ya da cıva buharlı lambaların yerine LED veya Projektör tipi aydınlatma elemanları tercih edilmelidir. Böylece Akkaya Barajı çev- resinde bulunan ağaç ve çeşitli nesnelerin aydınlatma sayesinde yansı- maları ile görsel çeşitlilik sağlanabilir

Yerleşke içerisinde aydınlatma tasarımı yapılmadan önce çok iyi bir alan analizinin yapılması gerekmektedir. Güncel bitkilerin korunması

gerekmektedir. Bu bitkilerin konumunun ışığın düştüğü noktalara gelmesi sebebiyle aydınlatmada enerji kayıpları ortaya çıkabilmektedir. Bu yüzden aydınlatma elemanları konumlandırılmadan önce güncel bitkilerin yerleri saptanmalı, aydınlatma direkleri bu bitkilerin üstüne gelmeyecek biçimde konumlandırılmalıdır. Aydınlatma elemanlarının düşürdüğü ışığı kesen yüksek boylu ağaçların olması durumunda, bu alanlarda zeminin görünmesini sağlayacak yerden aydınlatmalar tercih edilmelidir. Ancak böylece kullanıcıların yerleşkeyi akşam kullanımları kesintisiz bir şekilde sağlanabilmektedir.

Yerleşke kullanıcıları üzerinden yapılan anket çalışması kapsamında aydınlatmanın yerleşke kullanımını etkilediği tespit edilmiştir. Yerleşkede en büyük sorunun aydınlatma olduğunu düşünenlerin oranı % 70,3'dür. Bunun yanı sıra yerleşke içerisinde aydınlatmanın iyi olması durumundan yerleşkeyi akşamda kullanım diyenlerin oranı ise % 89,2'dir. Ayrıca anket çalışmasına katılanların % 48,5'i yerleşkeyi ders sonrası aktivite amacıyla kullanmak istediği, ancak iyi bir aydınlatma olmamasından dolayı kullanamadıklarını belirtmişlerdir.

Bu yüzden yerleşke içerisinde yoğun kullanıma sahip yeşil alanlar (kantin, bina giriş-çıkışları, su alanları çevresi vb.) kullanım süreleri de dikkate alınarak sürekli olarak aydınlatılmalı, bu alanlara özel aydınlatma tasarımı yapılarak öğrenciler ve akademisyenlerin yerleşkeyi kullanım süreleri uzatılmalıdır. Bunun için farklı lamba tipleri ve renkleri ile aydınlatma açısından görsel kalite artırılmalı ve cazibe alanları oluşturulmalıdır. Tez çalışması kapsamında yapılan analizler doğrultusunda; iyi bir aydınlatma ile kullanıcıların güvensizlik duygusunun azaldığı ve akşam saatlerinde de kendilerine güvende hissetme oranlarının artacağı tespit edilmiştir.

Ayrıca anket çalışması kapsamında farklı aydınlatma tiplerinin kullanıcılar tarafından tercih edilme oranı ise % 76,0'dır. Bu yüzden bu alanlarda farklı aydınlatma tipleri (vurgu, odak, yerden aydınlatma vb.) kullanılarak alanların çekiciliği artırılarak kullanıcılar tarafından yerleşkenin kullanım süresi artırılabilir. Bunun için yerleşke içerisinde bulunan peyzaj öğeleri (havuz, heykel, kameriye, donatı elemanları vb.) analiz edilmelidir. Kentsel donatı elemanlarında; her bir kentsel donatı elemanı için ayrı bir aydınlatma tasarımı düşünülmeli, böylece yerleşke daha da çekici duruma getirilebilmektedir. Örneğin heykellerde yerden aydın-

latma, merdivenlerde gömme aydınlatma tercih edilerek bu alanların güvenliğinin sağlanmasının yanında yerleşke içerisinde odak noktalar oluşturulabilir.

EXTENDED ABSTRACT

**Investigation of the Relationship Between Lighting
and Security Perception in the Case of Niğde Ömer
Halisdemir University Campus**

Orhun Soydan – Ahmet Benliay

*

Akdeniz University

The number of universities is constantly increasing and some of these universities have large campuses in Turkey. Therefore, campus areas have a great importance in urban areas. Students use the campus areas for accommodation, leisure and recreational activities as well as education. These campuses are used during the night as well as during the day. Lighting systems design has an important issue in terms of night use of these areas (safety, aesthetics, etc.). Dark areas have been occurred because the lacks of lighting design in some areas in the campuses, resulting in security problems in the campuses. As a result of the lack of lighting, the animals rambling inside the campuses, physical dangers and fear of being attacked in humans occur. These deficiencies prevent the use of the campuses at night. Fears caused by lighting reduce the quality of life and the comfort of the campuses. With the increase in the number of people living in urban areas, the opportunities offered by the cities to the users are changing and sometimes they are inadequate. This inadequate urban quality of life which is associated with urban areas, leads to a decrease in the trust and satisfaction of the users. Cities provide multi-functional areas as shelter, rest, education etc. to people. Cities enclose residences, trade centers, transportation areas, forests and green areas due to these functions. It is possible to evaluate the campuses as “active green areas” within these concepts. The university campuses which have been turned into big areas within the city, are transformed into large residential areas due to the number of staff and recreation activities. Therefore, campus designs have a great importance in order to increase the active green area in the city. Lighting design is important for

continuous use of the campuses. Night use of the camps should be increased. Reasons as education, education, dormitory, library, research etc. evening / night use should be provided for use the campuses at night. This can only be achieved with well-planned and designed lighting. With a good lighting design, the use of campuses at night for users can be increased. In this study; survey was conducted on students, academic and administrative personnel and employees (400 people). As a result of the survey; user's opinion about the campus lighting design and how the lighting design affects their use were determined. In addition, security problems related to lighting in the campus were determined according to the opinions of the users of the campus. The relationship between the lighting design and the usage areas in the campus and areas where are the users feel most secure or at feel most least have been determined. There are 9 Faculties, 3 Vocational Schools and 3 colleges on Niğde Ömer Halisdemir University Campus. The campus is divided into 7 classes according to the areas of use. These are highways, roads, patrol roads, parking lots, green areas, cycling routes and sports fields. It is determined that 64,30% of the settlement is covered with green area and the proportion of faculties, administrative buildings and classrooms within the campus is 5,16%. Mostly, the respondents were male, aged 21 to 25 years. 66.8% of the participants are undergraduate students. 92.8% of the participants use the campus in the evening hours. 94.3% of the respondents think that the illumination factor affects safety. For general lighting of the campus, 55.0% of the participants find that is sufficient, but 24.0% is not sufficient. 61.2% of the participants said that the general lighting situation of the campus could be better. It was found that 56.3% of the participants found the number of lighting elements within the campus to be partially sufficient. 41.0% of the participants have a problem with night perception in the campus. 76.0% of respondents want a special lighting in open green areas. 56.8% of the participants used the campus in March-April-May and 53.3% of them used it in December-January-February. 48.5% of the participants use the campus in the evening for they exited from lecture. While 70.3% of the participants did not feel safe because of the lack of lighting in the campus, 61.5% of them stated that they did not feel safe because of the stray animals. 74.8% of the participants stated that they felt the least secure in the forest areas

and 26.5% felt the least secure in the green areas. 79.5% of the participants stated that vehicle roads were sufficient in terms of lighting and 55.0% thought that pedestrian roads were sufficient for lighting. As a result of the analysis; while most of the women who participated in the study did not find the campus safe, the males found it safe. For security, lamps and fixtures with too much light intensity should not be preferred. Green areas (canteen, building entrances, exits, water areas etc.) should be continuously illuminated by taking into consideration the duration of use and special lighting design for these areas should be extended to students and academicians. The whole campus should not be illuminated. The needs of the users should be determined and a suitable lighting plan should be made for these criteria.

Kaynakça / References

- Alper, H. (2002). *Peyzaj mimarlığında ışık ve renk kullanımının Erzurum Kenti örneğinde incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Peyzaj Mimarlığı Anabilim Dalı, Erzurum.
- Caşın, M. H., Özgöker, U. ve Çolak, H. (2007). *Küreselleşmenin Avrupa Birliği ortak güvenlik ve savunma politikasına etkisi: Avrupa Birliği*. İçinde (s.189), Ankara:Nokta Kitap.
- Çelik, F., Gemici, R. Ö. ve Mirza, E. (2018). Öğrencilerin Alaeddin Keykubad kampüsü fiziksel çevresine ilişkin güvenlik algıları. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 216-247. DOI: 10.26466/opus.453200.
- Dedeoğlu, İ., (2006). *Kentsel yeşil alanların gece kullanımında dış aydınlatmanın önemi ve yöntemi: Gülhane Parkı örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Çevre Tasarımı Anabilim Dalı, İstanbul.
- Emür, S. H. (2007). Kentsel yaşam kalitesi bileşenleri arasında açık ve yeşil alanların önemi:Kayseri/Kocasinan İlçesi park alanları analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 367-396.
- Gök, Z., (2018). *Kentsel açık-yeşil alanlarda kullanıcıların güvenlik algısı: Isparta kenti örneği*. Doktora Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Peyzaj Mimarlığı Anabilim Dalı, Isparta.
- Lang, J. (1994). *Urban design: the American experience*. Yer:John Wiley & Sons.

- Maslow, A.H. (1970). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-39.
- Özcan, A., (2011), Uluslararası güvenlik sorunları ve ABD'nin güvenlik stratejileri. *Selçuk Üniversitesi İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 22, 451-470.
- Öztürk, O. (2014). Okul, kampüs güvenliği ve olası riskler. *Güvenlik Yönetimi Dergisi*, 16, 54-57.
- Öztürk, L. ve Ünver, R., (1992). Değişik yapı yüzeylerinin aydınlatılmasında temel özellikler. *Şehir Aydınlatması Kolokyumu*, içinde (s.19-30), Kocaeli:TMMOB Elektrik Mühendisleri Odası.
- Rund, A.J. (2002). The changing context of campus safety. *New Directions for Student Services*, 99, 3-10.
- Sankır, H., Demir ve Gürdal, A., (2014). Bülent Ecevit Üniversitesi'nin Zonguldak'a etkileri ve kentin üniversite algısı. *Journal of Higher Education and Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 4(2), 40.
- Seçkin, Ö. B., (1998). *Peyzaj uygulama tekniği*, Ders Notu s: 67, İstanbul Üniversitesi, Orman Fakültesi, Peyzaj Mimarlığı Bölümü, İstanbul.
- Waters, J., Neale, R.H. ve Mears, K. (2005). Perceptions of personal safety in relation to the physical environment of university campuses. In *CIB Joint Symposium on Advancing Facilities Management and Construction through Innovation*, (230-242), June 13-16 2005, Helsinki.
- Yazıcıoğlu, Y., ve Erdoğan, S. (2014). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Yer:Detay Yayıncılık.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Soydan, O. ve Benliay, A. (2019). Aydınlatma ile güvenlik algısı ilişkisinin Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi yerleşkesi örneğinde incelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 878-904. DOI: 10.26466/opus.560247

Roles of Women and Men Produced on TV Series: The Sample of Ece (The Turkish Soap Opera Series)

DOI: 10.26466/opus.576252

*

Nesrin Canpolat* - Nuriye Çelik**

* Dr., Niğde Ömer Halisdemir University, The Faculty of Communication

E-Posta: nesrincanpolat@hotmail.com

ORCID: [0000-0001-5954-6735](https://orcid.org/0000-0001-5954-6735)

** Dr., Sinop University, Faculty of Science and Literature

E-Posta: nuriyeseinelcelik@gmail.com

ORCID: [0000-0001-6368-1956](https://orcid.org/0000-0001-6368-1956)

Abstract

This study aims to analyse the daily experiences of a woman who is strange to the existing social gender perceptions, with an ethnomethodologically point of view instead of looking for her role which needy and powerless against a man. A total of 26 chapters of the series were analysed by discourse analysis over a period of 6-8 months. As a result, it was observed that the men and women presented in the television series internalized the social roles in their daily lives and presented the behaviour patterns that were appropriate to these roles. Besides, the stereotyped ideas that existed in society for women remained valid in this study. Because of the reason for the existence of the strong woman presented in Ece, as different from other TV series, is still she has a male mind. In addition, the other result of the study is the impossibility of understanding how produced images are the male and female roles in society unless individuals undergo a serious transformation, such as gender transition.

Keywords: *Ece tv series, gender roles, gender transition, discourse analyses*

Dizilerde Üretilen Kadın ve Erkek Rollerini: Ece Dizisi Örneği

*

Öz

Bu çalışma, mevcut toplumsal cinsiyet algılarına yabancı olan bir kadının gündelik yaşamındaki deneyimlerini etnometodolojik bir bakışla analiz etmeyi amaçlar. Ece dizisinin toplam 26 bölümü 6-8 ay gibi bir sürede söylem analizi üzerinden incelenmiş, sergilenen kadın ve erkek rollerinin arkasında yatan toplumsal algılar ve önyargılar açığa çıkarılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda televizyon dizisinde sunulan kadın ve erkek rollerinin, günlük hayatlarındaki sosyal rolleri içselleştirdikleri ve bu rollere uygun davranış kalıplarını sundukları görülmüştür. Ayrıca kadınlar için toplumda var olan klişeleşmiş fikirler bu çalışmada da geçerliliğini korumuştur. Ece dizisinde sunulan güçlü kadın imgesi, diğer dizilerden farklı olarak bir erkeğe karşı güçsüz, muhtaç ve savunmasız bir şekilde sunulmamaktadır. Bunun sebebi dizideki güçlü kadın imgesini sahneye koyan kadının, senaryo gereği, halen bir erkek zihnine sahip olmasıdır. Çalışmanın bir diğer sonucu ise bireylerin cinsiyet değişimi gibi ciddi bir dönüşüm geçirmediği sürece, toplumdaki erkek ve kadın rollerinin üretilen imgeler olduğunu anlamalarının imkânsızlığında yatmaktadır. Bir erkeğin, kadının günlük yaşamında maruz kaldığı toplumsal önyargıları anlayabilmesi için kadın bedeninde yaşamayı gerektirmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Ece dizisi, toplumsal cinsiyet rolleri, toplumsal cinsiyetin değişimi, söylem analizi*

Introduction

Identity of women and men is shaped by a cultural structure which includes religion, social roles, the patriarchy relationship in family and jobs and it is staged and produced at the same time in everyday life. This production continues and also roots from the media. The media as the fourth power of democracy apart from the legislative, executive and judicial powers, tells us what is the ideal gender roles like it shape our moral values. On the other hand, according to the Katz, we can use the media for our wishes and interest (Erdoğan, 2010, p.155).

The interaction between user and media, not a clear line which can be analysed in favour of users but it easy to say that especially in the social media, the users can create own public sphere. With regard to the interaction between the user and the media, the television sector has an important effect. That magic box has been easily leaked to our life and private spaces and it has provided an ideal picture about women, men, and all society. In Turkey television industry especially in the soap operas, it has created some types of women which usually have a weak character, very emotional and far away from the rational behaviour, sometimes fall down the ground and men catch her immediately romantically, and men which always rich, have a luxury car, very high position in job usually CEO or employer and certainly has a good looking. This study, on the contrary, aims to explain all layers of women identify and to reveal how is shaped the gender roles of man and woman by others, society, perceptions, experiences, and structure of institutions. Also this study represents women and men character which unlikely the other soap operas, the women is strong and self-esteem and the man is polite, thoughtful and respectfully against women.

“It is said, “Media is the mirror of society.” Communication and social scientists are working on that, what drama is portraying and whether the portrayal of the drama is a real picture of society or it is presenting different” (Madni, 2014, p.173). Because of that reason, social scientists can observe the social role of genders from the soap operas on television as a picture of women and men who living in society. Communication studies reveal the relationship between real and produced social types. There is a mutual influence between them. The studies which regard with media

and especially on television series involve a gender prototype in some way. The reason for that, it is produced some kind of image about women or men which falling in love or working or sleeping. These images have been put forwarded some lifestyles and discourse and thus, the system of the culture industry has been created its own demand and depend on that, it has created own social rules and social types. Hence, the production of gender perception in media and television series has become a study subject for the field of sociology, psychology as well as communication. According to Livingstone, "British viewers' explanations for watching soap opera are shown to concern escapism, realism, relationship with characters, critical response, problem-solving, and role in viewer's life, emotional experience and entertainment (1988, p.55)". Therefore watching a soap opera is not the only matter of communication studies, but also it related with sociology and psychology in point of the social gender, social roles of individuals and images produced by media, state, army or other institutions. For examples Gerbner and Gross, (1976) explained the effect of television on violence profile and claimed that:

"All societies have evolved ways of explaining the world to themselves and to their children. Socially constructed" reality" gives a coherent picture of what exists, what is important, what is related to what, and what is right. The constant cultivation of such ".realities" is the task of mainstream rituals and mythologies, they legitimize action along socially functional and conventionally acceptable lines" (Gerbner and Gross 1976, p.176)

This study aims to demonstrate that the TV series and programs are an important tool in this cultivation process that represent by male and female characteristics in the series. Thus the cultural model suggests television is capable of shaping viewers' perception at a cultural level and cultivation theory suggests the entire value system made of ideologies, assumptions, beliefs, images, and perspectives are formulated by television (Mosharafa, 2015, p.24).

Literature Review

Many studies have been carried out in this area based on the importance of television's social role. A study that analyses the portrayal and perception of the woman in soap operas, claim that soaps do include men sometimes as an audience but according to some theorists the gender of the viewer is a woman who value the personal and domestic world(Ahmed 2012, p.1-2). Addition to that, watching a soap opera which produces a lifestyle like never end, say something about the viewers. "The majority of soap operas are set in a domestic situation because the home is a place where women's expertise is supposedly valued and is also a place of comfort" (Madni, 2014, p.175). Usually, women have a family and child and have some priority that comes before herself and her life like a merry-go-round approvingly the myth of never-ending materialism(Madni 2014, pp.175).Generally, the studies about women image and the social roles of them which produced again and again by the whole system, have analysed sometimes media, tv series, advertisements and sometimes family structures and sometimes social role approaches upon on differences of gender (Blackstone 2003; Eagly and Wood 2012; Oláh et al. 2014; Ozgun et al. 2017; Saito 2007).

According to the İközler, in a study on television series men were more represented than women, this ratio has been preserved in studies made in the 1980s and 1990s (2007, p.3-5). In these studies, including cartoons and music clips, it was found that male characters talk more. Again, according to the same study, made in the late 90s, it was observed that young women are more represented than older women, while women work in lower job positions, men often assume the boss role (İközler, 2007, p.5-6).At the similar study Smith and Cook analyzed the amount and the nature of portrayals of male and female characters in 101 of the top-grossing G-rated movies from 1990 to January 31st, 2005 and they found a full 85.5% of the characters in G-rated films are white, 4.8% are black, and 9.7% are from other ethnicities. Fewer than one out of three (28%) of the speaking characters (both real and animated) are female and more than four out of five (83%) of the films' narrators are male (Smith and Cook 2008).Also Elasmari, Hasegawa and Brain (1999) studied how many times women and men spoke in the shows viewed, the ethnicity of the female characters, and any

acts of violence the characters were involved in and Signorielli and Kahlenberg (2001) studied television shows of the 1990s and found “women less likely to work outside the home and that the world of work on television is designed to tell stories, not necessarily reflect reality”(Scott, 2011, p.14). Again in a study which contains analytical data from a total of 13 Asian, American, and European countries, and examine how women and men are shown in television advertisements, found that female primary characters are more likely to be shown in a home setting, whereas male characters are more likely to be associated with a work setting (Matthes et all. 2016).

Geçer, in his study which examined the Turkish-made series with regard to ideological oppositions, modernity, tradition, popular culture, the progress in the Turkish film production and the media representations where social identities, religions, nationalism, and gender are structured, claimed that the soap operas have a natural anti-depressant effect (2015, p.14-16). Again in this study, the success of the soap operas is explained by that the sharing common emotions and these feeling contributed to the creation of common role models. In his study, Taşkıran drew attention to the transformation of famous novels into tv series, analysed the women character in the soap operas adapted from novels and compared the social conditions and perceptions between the time the novels were written and the date when the tv series were drawn(Taşkıran, 2010). Women's identity changed over time and this change was observed as a result of the change in social perceptions. Changing social perceptions are conveyed to the television world through mediators that are referred to as gatekeeper or symbol creators, and are embodied as channel managers, distributors, media planners in the world today (Ateşalp, 2016, p.12). There is an interrelated relationship between this transmission mechanism and the audience. The television world offers both images that the viewers are interested in and the images they want to watch, and shapes and changes the patterns in the minds through the images they present. For this reason, the media in the hands of the state or any kind of power has turned into a very effective propaganda tool and cultural shaping mechanism.

The social images of men and women are both nurtured by the historical past of the relevant society and shape this historical process through their images. If we talk about Turkish society, the image of the woman has

passed three stages (Şenol and Erdem 2016, p.165-6): "A woman in nomadic life, a woman around Islamic culture with settled life and a woman under the influence of Western civilization". In the historical process, important social and political changes such as the acceptance of the religion of Islam and the establishment of the Republic have been determinative in the position of women. As such, development itself and progress itself depend on the position of women in society. The founder of the republic, Atatürk, stated this in his speech on 1 December 1923 in İzmir (Şenol and Erdem 2016, p.180):

"In the society, if only one gender of men and women get the necessities of the age, more than half of the society remains in powerlessness. If a nation wants to develop and become civilized, it has to accept this point in particular. The reason for the failure of our society arises from the faulty behaviours that we have shown against our women ...Therefore, if science is necessary for our society, it is necessary for both men and women to obtain it equally".

On behalf of the realization of this vision, an ideological structure that supports the modern woman's identity has been shaped in Turkey. But in the origin of all sorts of social and economic development made on behalf of women, the female image created by the woman in her own mind has an important place. If for the woman, being a woman is still the second sex, then change must start from the mind and images that produced by society and its institutions. Simone de Beauvoir's analysis of this issue reveals an important fact. (Beauvoir, 2010, p.724):

"The woman herself recognizes that the universe as a whole is masculine; it is men who have shaped it and ruled it and who still today dominate it; as for her, she does not consider herself responsible for it; it is understood that she is inferior and dependent; she has not learned the lessons of violence, she has never emerged as a subject in front of other members of the group; enclosed in her flesh, in her home, she grasps herself as passive opposite to these human-faced gods who set goals and standards. In this sense there is truth in the saying that condemns her to remaining "an eternal child"; it has also been said of workers, black slaves, and colonized natives that they were "big children" as long as they were not threatening; that meant they had to accept without argument the truths and laws that other men gave them."

In constructing the social roles of female and male images, the definition of Ann Oakley's gender holds an important place. Oakley refers to gender by "sex" and uses this expression to biologically distinguish man and woman and also she refers to a social gender by "gender" and points to the social division between masculinity and femininity (Ersoy 2009, pp.210). Therefore, the distinction arising from gender differences is different from the behavior patterns of gender and it is a whole variety range of images. Beauvoir, by saying "One is not born, but rather becomes, a woman", means that the images produced are based on the acceptance of a social role beyond the gender difference. The discourses built on the social role of women also can apply to the social roles of men. According to Sancar (2011, p.19):

"In order for masculinity to move in different contexts by built in the context of a power relationship, as well as in other social gender positions, that concept must be considered as a commodity which owned/lost and It also should make it possible to realize a distinction between 'man who is man' and 'man who is not man'."

As well Beauvoir claim that women are fundamentally free to reject male stereotypes of beauty and sexual attractiveness, Connell believed that against the hegemonic masculinity, men should reject the stereotypes of power and wealth. Hegemonic masculinity creates a hierarchic relationship between men and only demands specific type: young, living in a city, white, heterosexual, have a full-time job, reasonably religious, successful at least in one of sports branch and have active bodily performance (Sancar, 2011, p.30). Masculinity studies were first made on differences in the 1970s. In this period, the writers of the men's movement criticized the image of hard, solid, sovereign and combative masculinity. However, there are three stages produced by these approaches: hegemonic masculinity, conservative masculinity and subordinated masculinity (Avşar, 2017, p.225). By the 1980s, the appearance of masculinity is changed. Now, in the ideal male definition, fashion, cosmetic aesthetics, diet, sports industry, new health technologies have been included and the new man has become a consumer through the desire for sexuality, power, and attraction (Avşar, 2017, p.235). Masculinity studies are not opposed to feminism as well as criticism against the definition of masculinity (Uçan, 2016, p.2-3).

The male image produced is not actually directed at all men, only the powerful, wealthy and powerful men are suitable for these definitions. Others, by the system of consumption and power, are not seen as men enough. Thus, the hegemony that masculine sovereignty produced against women is also produced against the other men.

There is a lot of study in Turkish literature about women and men stereotype in television series. Some of them, in the formation of the social identity of women and men, refers to differences at the creation by God (Metin, 2011). And some of them criticized the masculine sovereignty. According to Sankır, gender roles are the most important instrumental symbols that affect the individual's mind and self-processes. Therefore, women make more efforts than men to create their artistic identities (Sankır, 2010, p.2-3). And some of them criticized the whole system. According to the Bingöl, in point of the presence of Turkish women in the world of education and politics, there are quality and quantitative imbalances between men and women. Adult men have a much more literacy than adult women. Basic indicators such as literacy or graduation from an educational institution and the academic staff ratios tell us that women in education come after the man. Femininity in Turkey stands like a disadvantage to deal with political work. Especially in professional and active politics women cannot find a place (Bingöl, 2014, p.114).

This study aim to analyses a Turkish soap opera, Ece. The "Ece" soap opera is based on the transformation of the Ege(a men name in Turkish), which is a male character, into a woman overnight. Ege is a womanizer and works as editor-in-chief in a men's magazine, Black. Ege runs after a woman, Hilal, for a long time and he abandons her after a one-night stand. When she calls him back, he gives affront to her and she uses witchcraft for revenge. Because of this witchcraft, Ege awake as a woman in the next morning. Ege becomes Ece (a woman name in Turkish) and tries to learn to be a woman and this process explain to us the difference between being as a woman and born as a woman. This gender change led to a detailed analysis of the female and male images produced. Ege is transformed into Ece and now, falling into the middle of the all kinds of problems, which he as a foreigner never interested before, in the everyday routine of women. From the discourses produced for the female drivers in the traffic to the hostilities directed to the female manager at work, it is possible to

find every stage in which gender is produced in daily life in the characters of this series. The woman (Ece) in this soap opera, unlike the produced female character in the other soap operas in Turkey, strong, warrior, independent, self-confident, and most importantly not incapable and not powerless in front of any man, even though the man she loved. The male character in this series (Ömer) is not as rich as the male characters in other series and is not over-confident. On the contrary, he is kind, respectful to every woman, and likes women who have self-esteem. In contrast to the character relations in other series, the woman in this series is a senior executive and has an upper position than the man who falling love with. To summarize all these explanations, the reasons for choosing Ece series in this study;

- 1- Presented and produced different social roles of male and female roles than other tv series
- 2- As the male character in the series is transformed into female character, it allows to us that analyze a woman role from the eyes of a completely stranger.
- 3- Despite he has a woman body, he/she still has a man mind and that mind still thinks the women incapable and powerless. Thus the only strong woman in tv series strong because of her man mind. That is the most ironic thing in the produce of social gender on white screen.

This study aims to analyse the daily experiences of a woman who is strange to the existing social gender perceptions, with an ethnomethodologically point of view instead of looking for her role which needy and powerless against a man. Ece, Ege, Ömer and Selim, the dominant characters of the Ece series, have been analysed in detail in terms of their psychological, sociological and physical qualities. Afterward, as supporting characters, the women in the workplace, Sema, the closest friend of the Ege, and Nihat, the boss of the Ege will be briefly mentioned.

Methodology

The Ece series, which is the subject of the study, was chosen because it offers a different perspective in the analysis of gender roles. In this context,

the psychological, sociological and physical characteristics of the dominant characters were analysed and the supporting characters were also briefly mentioned in order to understand the interlocutors of the produced discourses. The art of writing plays in the analysis of characters has been used. Then, social roles of men and women will be evaluated. Discourse analysis was used in this evaluation. To analyses of the woman identity and man's social roles, we used the social construction approach and for seeing the traditional rules and structures of produced images we used an ethnomethodology way, the Ece's perspective: being a stranger for all social rules and structures. That provides us with an opportunity to observe of all layers which create and shape all images about gender behaviour in everyday life. A total of 26 chapters of the series were analysed by discourse analysis over a period of 6-8 months. The average length of a one-season series is 50-60 minutes.

Finding and Analyses

General Information

Figure 1. General Information About Ece TV Series

The soap opera examined	Ece
Channel	Channel 1
Producer -Director	Channel 1 and Med Production - GülinErtüm - BirkanUz
Scenario	Can Sinan
Date of Publication – Number of Chapter	2008- 26 Chapter

Analysis of Characters

The physiological, sociological and psychological dimensions of male and female characters are given in the tables below (Egri, 1946, p.279-924).

Figure 2. Physiological Dimension of Characters

	ECE	EGE	ÖMER	SEMA	SELİM	
Gender	woman	man	man	woman	man	
Age	30	45-50	37	28	36	
Height and weight	53 – 1,69	70 - 1.73	83 - 1.91	59 - 1.69	75 - 1.73	
Hair, eye, skin color	brown, wheat	black, wheat	brown, brown	black, brown, brown hair	red, brown, brown hair	black, brown, Brunette
The attitude, movement and posture	confident, macho, intelligent, masculine	confident, macho, intelligent	confident, gentle, intelligent, compassionate, courteous, empathetic	confident, gentle, intelligent, compassionate, courteous, empathetic	confident, rude, intelligent, ruthless, disrespectful, incompetent	
Appearance	attractive and beautiful, well-groomed	Cute, groomed, sympathetic.	Cute, groomed, sympathetic.	Cute, groomed, sympathetic.	Well-kept, repellent, cheesy.	
Defects	more masculine movements, rough movements	female affection, soulless, attachment problem	Deception, Easy Belief	Deception, Easy Belief	rogue, hypocrite, deceitful, liar, manipulative	
Inheritance	The deception of the father, the father cheated on his mother, the genetic continuation of the unfaithfulness of his father to his mother.	The deception of the father, the father cheated on his mother, the genetic continuation of the unfaithfulness of his father to his mother.	genetic and behavioral qualities of living with the mother	Not specified	Not specified	

Roles of Women and Men Produced on TV Series: The Sample of Ece
(The Turkish Soap Opera Series)

Figure 3. Sociological Dimension of Characters

	ECE	EGE	ÖMER	SEMA	SELİM
Class	urban, born in Izmir	urban, born in Izmir	urban,	urban	urban
Occupation	Director of General Broadcast- ing	Director of General Broadcasting	Director of Visual Broad- casting	radio programmer	Assistant of Director of General Broadcasting
Training	not specified	not specified	not specified	Not specified	Not specified
Daily life	Usually at home, reading maga- zines, watch- ing TV, sleeping, putting on makeup, getting dressed with help from his room- mate, chat- ting with sema (room- mate), dis- cussing, and watching the match.	Usually in the bar, reading magazines, sleeping, watching the match.	Usually at home, cooks looks after for his child, spends time with his child.	At work, at home, outside, cooking at home, cleaning.	At work, at the bar.
Religious belief	not specified	not specified	not specified	Not specified	Not specified
Race, nationality	White Turkish	White Turk- ish	White Turkish	White Turkish	White Turkish
Location in the Environ- ment	editor-in- chief of black, men magazine	editor-in- chief of black, men magazine	As a visual editor of the black magazine has a gentleman profile.	A very good friend, loyal friend	crook, liar, manipulative
Enjoyed Things	watch the match, go to the bar, meet with Ömer (the colleague he likes)	Watch the match, go to the bar, women.	Spending time with his child, working, spending time with Ece.	Spend time with Ece-Ege, spend time with her lover (Oğuzhan)	women, business ambition,

Figure 4. Psychological Dimension of Characters

	ECE	EGE	ÖMER	SEMA	SELİM
Sexual life, moral criteria	moral, conservative	Woman passion and low morality.	high moral, loyal,	high moral, loyal,	low morality, unfaithful
Forces that direct personal Behavior (propositions), passion	business passion	Business passion and fond of woman.	Business passion and his daughter.	passion for friends and business	business passion, money greed, slander
Hopelessness, frustrations	In frustration against old male co-workers.	not specified	deceived and abandoned by his ex-wife	unrequited altruism	failure to become chief editor
Temperament	selfish	selfish, sympathetic, business-savvy	A sympathetic, business-like, sincere, an ideal father.	sympathetic, business-like, sincere, an ideal friend	tricking people especially against women,
Attitude towards life	combative,	Struggling, love of life.	easy to give up, life-loving, well-intentioned	Life-loving, well-intentioned.	Ambitious, malicious.
Complexes	Being important,	being important, unfaithful to women	Not specified	Not specified	inferiority complex
Inward-looking, outward-looking, middle of two	extroverted	extroverted	middle of two	extroverted	extroverted
Skills: Language and Skills	communication and persuasion	communication and persuasion	communication ability, photography, cooking, housework	communication ability, cooking, housework, a good radio programmer	Communication ability
Attributes	creative, selfish, social	creative, selfish, social	creative, social, innocent	creative, social, innocent	manipulative, unbalanced, selfish
Level of intelligence	smart	smart	smart	smart	low intelligence

Men And Women Characters Built In Discourses

1. The Analyses of Women Character's Features

Figure 5. The Features of Women Character in Ece TV Series

	Features offered in the soap opera	Features idealized in the soap opera
WOMAN	They live generally as an object of desire (Chapter 12).	They must always be beautiful (chapter 15).
	They always have emotional demands and response (Chapter 12).	They should know that every man who meets her have some expectations about her beauty (chapter 16).
	They always should beautiful and dress well (Chapter 15).	What behaviours are abuse, determines not by women's feelings but by abusive economic position and the reaction of people who around her (chapter 16-3).
	They are objects of desire which easily steal their heart (Chapter 16).	Emotional reactions should be expected from women, but not rational behaviours (chapter 18).
	They can act like a silly little girl (Chapter 18).	Always they have demands for equality, but they sometimes waiting for precision and attention (chapter 19).
	They can do stupid things to get revenge (Chapter 2).	
	Women chauffeur's ability is limited (Chapter 24).	
	Being a free and beautiful woman is so hard, being old and ugly one must be unbearable (Chapter 24).	
	Overweight and ugly women are not harassed (Chapter 4).	
	A man's commitment to his work is explained by his passionate nature, and when women do the same thing, she becomes bad temper and aggressive. Men are desirous, women are hysterical, men are warm and friendly, and women are frivolous. Women must transform to a freak for can fight in the world of men: be much more feminine in private life and be a much more masculine in business life (Chapter 6).	
	To be a woman especially in this homeland, need a brave heart (Chapter 7).	
	The sixth sense is only in women (Chapter 8).	
	Women like nonsense and unnecessary things such as design and home decorations (Chapter 10).	

Women compare their own lives with the lives of their friends. If the women around her marry and have children, she feels late for marriage and unhappy. In addition, married women do not want to introduce their husbands to their single female friends, singles are not invited to organizations. (Chapter 10)

While women introduce each other to their boyfriends, they want that their friends also admire their lover (Chapter 15).

In a world where men are sovereign, women should use all the blessings they have (Chapter 15).

Women should not show their weaknesses (Chapter 15).

Gender stereotypes as social roles applied to individuals emphasize a way of life which beyond biological differences (Eisenclas 2013, pp.2). Therefore, gender prototypes are not the only behaviours that individuals decided. Gender role produced by institutions that emphasize behavioural stereotype and means such as media and state is staged by individuals. The common patterns produced in the television series serve as role models for the perception of men and women in the country. Gerbner and his colleagues when examining people how much spend time on television watching soap opera, claim that people's understanding of social reality reflects what they see on television (Saito, 2007, p.512). According to Katz, there is a mutual interaction between the TV and its audience (Erdoğan, 2010, p.155).

Usually women are imaginative, emotional, parent, shy, beautiful, attractive and seen as a woman in a certain age range. The reason for choosing the soap opera, Ece, for the study is that it includes men and women who are not suitable for this stereotype characters. However, there are some similarities that produced the same social roles. The basic duty of women as an object of desire is always being beautiful. If the woman is over or under a certain age, the expected roles change. As an object of desire, women should always know that men around him may have expectations about her femininity. Even business agreements can be made through women, and trade agreements are made dependent on the power of women to influence men as women. Ege (man) character, in one of the relationships that he doesn't feel adherence to his girlfriend, waked up as

Ece (woman) in the next morning as result of witchcraft. Therefore, women can apply to all kinds of methods for revenge. Women can't be passionate about her job. They always exhibit extreme emotional and irrational reactions and behaviours. These hysterical moods prevent them from having a career in the workplace and even being a manager. Essentially, the factors that prevent them in their careers are not their weak characters, but generally male sovereignty and in particular their partners:

“To increase his authority, he likes to exaggerate feminine incapacity; she accepts this subordinate role with more or less docility. We have seen the surprised pleasure of women who, sincerely regretting their husbands' absence, discover in themselves at such times unsuspected possibilities; they run businesses, bring up children, decide and administer without help. They suffer when their husbands return and doom them again to incompetence”(Beauvoir, 2010, p.566).

“Wood (2010) articulated it clearly: “the can-do discourse tells young women that they are responsible for balancing career and family and does not encourage them to expect or demand that male partners have significant responsibility for domestic life” (p. 103). Many women may be able to balance this demanding lifestyle, but it is not always without sacrifice”(Scott, 2011, p.12).

Women, who cannot be a driver as good as men, as well as their demands for equality, expect that men to be attentive and understanding towards them. Women spend a lot of time decorating their home and organize their life by taking other women into account. It is possible to see how they spend time in their private areas with home decoration through social media such as New Bride Houses Instagram Page which so popular between new married young women and produced an image about being great housewife in Turkey's social conditions and traditions. Women are easily affected by the lifestyles of other women in their social circles (Thaler and Sunstein, 2017, p.77-9). For example, single women tend to feel more alone and inadequate as their friends get married. This situation, which is seen in the characters in the tv series, is also seen in the studies that explain how strong the social nudges are (Thaler and Sunstein, 2017). Therefore, while women perform their social roles in accordance with the role drawn to them, they internalize their role to receive more applause

and improvise in the scenario. Because, in a world where men are dominant, women must use all the blessings they have (Ece Series, Chapter 15). It is precisely at this point that the expectations of women for the changes demanded by feminist views collapse. Women have various intuition and meaning demands as individuals and the discourses that generalized for everyone, has difficulty in finding answers. Perhaps with third-wave feminism, the internalization and improvisation on the stage have begun to be taken into account (Hammer and Kellner, 2009).

2. *The Analyses of Men Character's Features*

Figure 6. The Features of Men Character in Ece TV Series

	Features offered in the soap opera	Features idealized in the soap opera
MAN	Men do not value women more than necessary (Chapter 2).	Men work with men, have fun with women (Chapter 2).
	If they desire a woman, they can affect her by trying every way (Chapter 2-8).	The business environment is not a suitable place for an emotional transformation of women (Chapter 20).
	Women in workplaces may not be parties to commercial bargaining but may be subject of it (Chapter 20).	If a man's career is on the rise and his health is good and if he can hang together the woman he wants, he can ask for anything other than in his life. Men's sources of life are women and money (Chapter 1).
	Men who care about love are extinct (Chapter 1).	Marriage is an institution that restricts men, short-term partnerships are the sources of life that make men happy (Chapter 10).
	Some men may be an opportunist and an informant for work relationships (Chapter 1).	Men do not have to know and understand feelings and the inner worlds of women who they are interested in arbitrarily (Chapter 10).
	Men are scared of their wives, but they can establish peremptory relationships with women at work (Chapter 1).	Men always want to look strong against each other, trying to highlight how handsome and admirable one and they do that by mention each other about how they are an object of admiration of the women (Chapter 15).
	Women and cars are things that concern modern men (Chapter 1).	Men do not like to see other men admire their girlfriends (Chapter 15).
	Men's magazines should not contain visuals that given social message, but visuals that show the beauty of women. Because men read men's magazines for fun not to learn something (Chapter 1).	

Married men get away from their wives and find peace and freedom at their workplace (Chapter 10).

In events that are carried out with common emotion and enthusiasm, such as football, tensions between men are lost and group identity is created because of common feelings (Chapter 10).

They are obliged to give a gift women when they propose marriage, so they take care about not to give a sub-message of marriage and long-term relationship in the gifts they bought for her (Chapter 15).

The situation in the world of men involves a similar competition in the world of women. However, women are fighting against their same gender and also male sovereignty. For men, work life is a form of life and morality (Sancar 2011, pp.59). Therefore, for men to have a job is much more natural and common than women have a job. Women's careers are offered as an arbitrary choice. In the Ece series, the majority of men in the workplace are troubled by the presence of a female editorial director. Hierarchically, in television series, male bosses are common. The purpose of life for men is focused around money and women. Discourse in the series explains their life meaning: "If a man's career is on the rise and his health is good and if he can hang together the woman he wants, he can ask for anything other than in his life. Men's sources of life are women and money" (Chapter 1). The marriage institution, on the other hand, is a handcuff that restricts men and narrows their freedom.

Emotional men who care about love are either extinct or accused by men around because they are romantic. A man tries all the way for the woman he wants to achieve, but not for the woman he is in love with. Since there are no issues to think about, except for cars and women, for modern time men, men's magazines prepare publications according to this sensitivity level. Romantic men who value women are underestimated by other men. In addition, while men are proposing marriage, the man has certain obligations: to buy solitaire. Therefore men should take care not to give subliminal messages while to buy gifts for their girlfriends. Women participate in the struggle between men as a subject; men show a demonstration of strength on how many women admire them. In these

demonstrations, the strongest, most free man is appreciated. Thus, men build strong ties by establishing superficial relations without mentioning their emotional problems to each other, even to their closest friends. Even if the man is his own friend, he does not want his wife or girlfriend to be found beautiful by other men. The beauty of women thus becomes a sacred ceremony that is both demanded and offered only to her own man. Group actions that act as a mass and drive by collective emotions such as football, politics re-creates the identity of the member of groups as a group identity, by covering individual conflicts.

Conclusion

In this study, which argues that the gender roles are represented and reproduced in television series, it was observed that the men and women presented in the television series internalize these roles in their daily lives and they exhibit behavioural patterns that are appropriate for these roles. In addition to this, the stereotype ideas for women in the society again have been observed in this tv series. Because of the reason for the existence of the strong woman presented in Ece, as different from other TV series, is still she has a male mind. Since tv series produced identities coherent with the society in which they live, in Ece tv series, while a man acts like a woman that makes him weak and miserable; while a woman acts like a man that makes her smart, strong and rationalist. As a result of that in Turkey society, while the discourse of "the woman like a man" is a compliment for women and the discourse of "the man like a woman" is an insult for men. Similar results were obtained in the research implemented within the scope of the Gender Equality Project in Television Series maintenance by TÜSİAD (2018). Similar results were obtained in the research implemented within the scope of the Gender Equality Project in Television Series maintenance by TÜSİAD. As a result of this study, the physical features of female characters were emphasized and 'being like a woman' was used as an expression of humiliation for women. In addition to that, it is praised that the women act like a man in business life and in private life, it was emphasized that the woman should act in conformity with her man's desires. The only solution for women who want to live in that society: thinking and acting like a man in a public space and being

much more feminine in a private space. In this study examining Ece, tv series, some different points have emerged as well as similar results. For example, despite the idea women are always gossiping, it was found that the male characters in the series made gossip more frequently than women. In addition, women may have an emotional relationship for their careers at work because they have the right to use their physical charm, which is the most important weapon they have. In contrast to Madni (2014), Gemini (2007), Scott (2011), women in this series are single, not have children, not married, more shown in business than the home environment, and women are much more seen than men. In parallel with the study of Metin (2011), it is emphasized that women and men have inherent differences.

In addition, the following social clichés have been emphasized in Ece tv series: The happiest man is a man who does not carry social shackles like marriage and has enough money and can be with any woman he wants. Marriage is an institution that restricts the freedom of men. Married men are afraid of their wives and they behave differently to their wives than to women in business. Women cannot make rational decisions because they are emotional. Female managers are more criticized at work than male managers. Female drivers are less talented than male drivers. Women are not the decision-makers in business agreements, but rather the subject of the agreement. Every woman has seen a sexual object; therefore if a man is interested in a woman, the woman should always keep in her mind that the man has sexual expectations from him. If a man is romantic and respectful to women, this shows him as a weak and inadequate man. The solidarity between men is stronger than the friendship relationship between women. All men are so oblivious about their attitude against the opposite sex when their gender changed, only they realize what the woman is subjected to and realizes how his fellow men treat them. Therefore, it is not possible to understand how much produced images of women and men's roles in society, unless they have undergone a serious transformation, such as gender change. On the contrary, the social roles that born into it, require to obey internally. However, individuals should not need such great transformations to understand others in their daily social lives.

Kaynakça / References

- Abdullah, M. (2011). Social constructing of identity and transfer of traditional woman identity. *Karatekin University Journal of the Institute of Social Sciences*, 2(1), 74-92
- Ahmed, A. (2012). Women and soap-operas: popularity, portrayal and perception. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 2(6), 1-6.
- Ateşalp, S. T (2016). Qualified television: The Perspective of media professionals in Turkish television series. *Journal of Communication*, 25, 9-37.
- Beauvoir, S (2010). *The second sex*. (C. Borde and S. Malovany–Chevallier, trans.) First Vintage Books Edition.
- Bingöl, O (2014). Cases of gender and femininity in Turkey. *KM Social and Economic Research Journal* 16 (special edition I): 108-114.
- Blackstone, A (2003). Gender roles and society. In (ed. J. R. Miller, R. M. Lerner, and L. B. Schiamberg. S. Barbara), *Human ecology: an encyclopedia of children, families, communities, and environments*, CA: ABC-CLIO.
- Eagly, A. ve Wood W (2012). Social role theory. In *Handbook of theories of social psychology*, edited by: Paul A M Van Lange, Arie W Kruglanski, E. Tory Higgins, January DOI: 10.4135/9781446249222.n49.
- Egri, L. (1946). *The art of dramatic writing: its basis in the creative interpretation of human motives*. Simon & Schuster.
- Erdoğan, İ. and Korkmaz, A. (2010). *The other theory: a historical and critical evaluation of mass communication theory and studies*. (3rd Edition), Erk Publications.
- Ersoy, E. (2009). Female and male identity in gender culture: The case of Malatya. *Fırat University Journal of Social Science*, 19 (2), 209-230.
- Geçer, E. (2015). A cultural and ideological evaluation on Turkish tv series: Made in Turkey. *Mütefekkir Journal of Faculty of Islamic Sciences*, 2(3), 13-23.
- Gerbner, G. and Gross, L. (1976). Living with television: The violence profile. *Journal of Communication*, Spring, Volume 26:2, 173-199.
- Hammer, R. and Kellner, D. (2009). Third-wave feminism, sexualities, and the adventures of the posts. In (ed. B.Mousli) *Women, feminism, and femininity in the 21st century: american and french perspectives*, New York:Roustang-Stoller EA Palgrave Macmillan,.

- İnceoğlu, İ., Akçalı, E. (2018). Gender Equality Survey in Television Series, TÜSİAD Gender Equality Project in Television Series, March 2018 Publication Number: TÜSİAD-T / 2018,03 - 591, İstanbul.
- Ikizler, A. S. (2007). *Gender role representations in Turkish television programs*. Thesis of Degree of Bachelor, St. Mary's College, Arts in Psychology, Maryland.
- Livingstone, S. M (1988). Why People watch soap opera: An analysis of the explanations of British viewers. *European Journal of Communication*, 3(1), 55–80.
- Madni, A. R., Hassan, S. ve Amin S. A. F. (2014). Gender interaction pattern on private television channels: Turkish & Pakistani dramas and viewers perception. *Asian Journal of Empirical Research*, 4(3), 172-179.
- Matthes, J., Prieler M. and Adam, K. (2016). Gender-role portrayals in television advertising across the globe. *Sex Roles*, 75: 314. <https://doi.org/10.1007/s11199-016-0617-y>.
- Mosharafa, E. (2015). All you need to know about: the cultivation theory. *Global Journal of Human-Social Science: A Arts & Humanities – Psychology*, 15(8), 23-37.
- Oláh, L. Sz., Richter, R. and Kotowska, I. E. (2014). *The new roles of men and women and implications for families and societies: State of the art report*. Families and Societies Working Paper Series 11.
- Ozgun, A., Yurdakul, D., and Atik D (2017). How do soap operas affect the poor? Experiences of Turkish women. *Markets, Globalization & Development Review*, Vol. 2: No. 2, Article 2.
DOI: 10.23860/MGDR-2017-02-02-02.
- Saito, S. (2007). Television and the cultivation of gender-role attitudes in japan: does television contribute to the maintenance of the status quo? *Journal of Communication*, 57, 511–531.
- Sancar, S. (2011). *Masculinity: Impossible ruling*. İstanbul:Metis Publications.
- Sancar, S (2014). *Gender of Turkish modernization*. İstanbul:Iletişim Publications.
- Sankir, H. (2010). The effects of gender roles on the process of formation of female artists. *Hacettepe University E-Journal of Sociological Research*, Cilt(Sayı), 1-29.
- Scott, A. and Marie, I. (2011). *The roles of women in television situation comedies: A pilot study*. A Thesis Presented to the Faculty in Communication and Leadership Studies School of Professional Studies, Gonzaga University.

- Şenol, D. and Erdem, S. (2016). Women in the Turkish World social life, knowledge and politics on the silk road. *Rise of the International Silk Road and Turkish World Symposium Proceedings Book*, V:2, 164-184, Ankara.
- Sinay, A (2017). The fall of masculinity having lost historical roles in the context of gender roles: The emergence of new masculinity from ashes. *KADEM Journal of Women's Studies*, 3(2), 224-241.
- Smith S., Cook C. A (2008). *Gender stereotypes: An analysis of popular films and TV*. The Geena Davis Institute on Gender in Media Conference, p.12-23.
- Taşkıran, N. Ö. (2010). Female characters in television series: Old and new version of Aşk-I Memnu. 3. *Women as an International Science Category: Women's Symposium on Literature, Language, Culture and Art Studies*, 28-30 April 2010, Selçuk University, Konya.
- Thaler R., and Sunstein, C. (2017). *Nudge*, (tra. E. Günsel), İstanbul:Pegasus Publications.
- Uçan, G (2016). The other face of gender: male, In (ed. D. Şaşman-Kaylı, F. Şahin), *Gender status of social policy*, Ankara: Nika Publication.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Canpolat, N. ve Çelik, N. (2019). Roles of women and men produced on tv series: The sample of Ece (The Turkish soap opera series). *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 905-928. DOI: 10.26466/opus.576252

Ergenlerde Madde Bağımlılığından Korunmaya İlişkin Özyeterlik ile Akran Baskısı, Kendini İfade Edebilme Becerisi ve Psikolojik Sağlık Arasındaki İlişki¹

DOI: 10.26466/opus.608229

*

Emrah Tilim* - Mehmet Murat**

* Uzm. Psikolojik Danışman., Cemal Gürsel İlkokulu, Erzurum / Türkiye

E-Posta: emrahtilim@hotmail.com

ORCID: [0000-0002-7161-0004](https://orcid.org/0000-0002-7161-0004)

** Doç. Dr. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Gaziantep / Türkiye

E-Posta: mmurat6147@gmail.com

ORCID: [0000-0003-3946-7006](https://orcid.org/0000-0003-3946-7006)

Öz

Bu çalışmada ergenlerin madde bağımlılığından korunma özyeterliklerinin akran zorbalığına maruz kalma, duyguları ifade etme ve psikolojik sağlık düzeyleri ile ilişkisi; bu ilişkilerinde yordayıcılık düzeyi incelenmiştir. Bu çalışma ilişkisel tarama türünde olup, araştırmanın örneklemi Gaziantep'te 2017-2018 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören, seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemiyle belirlenmiş, 862 lise öğrencisinden oluşturulmuştur. Veri toplamak amacıyla katılımcılara "Akran Zorbalığını Belirleme Ölçeği", "Duyguları İfade Ölçeği", "Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği" ve "Madde Bağımlılığından Korunma Özyeterlik Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi $p < .05$ ve $p < .01$ olarak kabul edilmiştir. Verilerin istatistiksel analizinde; Levene Homejenlik Testi, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Analizi, t Testi ve Çoklu Doğrusal Regresyon Analizleri kullanılmıştır. Analizler sonucunda, ergenlerin madde bağımlılığından korunma özyeterlikleri ile akran zorbalığına maruz kalmaları, duyguları ifade etme düzeyleri ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasında anlamlı ilişkilere; bu ilişkilerinde anlamlı düzeyde yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın bulgularına göre psikolojik sağlık düzeyleri artırılarak, kendini ifade etme ve olumsuz akran ilişkilerine karşı becerileri geliştirilerek çocuklar ve ergenler madde bağımlılığı riskine karşı korunabilir.

Anahtar Kelimeler: Ergenlik, Madde Bağımlılığından Korunma Özyeterliği, Akran Zorbalığı, Duyguları İfade Etme, Psikolojik Sağlık

¹ Bu çalışma sorumlu yazarın aynı başlıklı yüksek lisans tezinden çıkarılmıştır.

A Relationship Between The Self-Efficacy About Adolescents' Avoidance Of Substance Abuse and The Peer Pressure, Self-Expression Skill, Resilience

*

Abstract

It was investigated the relationship of the self-efficacy about adolescents' avoidance of substance abuse with peer bullying, emotional expression, psychological resilience. Prediction level was also examined. This study is in the category of Correlational Survey Model, The sample of investigation was comprised of 862 high school students of 2017-2018 educational years. The sampling unit was determined with Stratified Sampling Method in Random Sampling Methods. "Peer Victimization Scale", "Emotional Expressing Questionnaire", "Adolescent Psychological Resilience Scale" and "Self-Efficacy for Protecting Adolescents from Substance Abuse Scale" were used. Meaningfulness was accepted as $p < .05$ and $p < .01$. In statistical data analysis; Levene Homogeneity Test and Pearson Correlation Coefficient Analysis, t-Test and Multiple Linear Regression Analysis were also carried out. There was a negative and significant relationship between self-efficacy about avoidance of substance abuse and being victim of peer bullying, whereas there was a positive and significant relationship between emotional expression and psychological resilience levels. Moreover, it was reached that adolescents' exposure to peer bullying, emotional expression level and psychological resilience predicted the self-efficacy about avoidance of substance abuse. According to the findings of this study, children and adolescents can be protected against the risk of substance addiction by increasing their psychological robustness levels, developing self-expression and their skills against negative peer relationships.

Keywords: *Adolescence, Peer Bullying, Expression of Emotions, Psychological Resilience, Self-Efficacy about Avoidance of Substance Abuse*

Giriş

Bağımlılık sorunu her geçen gün, daha fazla önemsenmesi gereken bir konu haline gelmektedir. Bağımlılıkla mücadele de kişinin bağımlı olmadan önce korunması ön plana çıkmakta, önleyici çalışmaların daha işlevsel ve ekonomik olduğu kabul edilmektedir. Önleme programları; erken yaşlarda madde kötüye kullanımının önüne geçmek, zararlı madde kullanımı ve buna bağlı ortaya çıkacak sorunları azaltmak, zararlı maddeler hakkında bilgilendirme, risklerin tanıtılması, sorumluluk duygusunun, karar verme ve problem çözme becerisinin geliştirilmesi, kaygının azaltılması, farklı bakış açısı kazanma, aktivitelere katılımın artırılması, iletişim becerisini artırma ve zararlı maddeye duyulan istekle baş etme becerisi kazandırmayı hedeflemektedir (Acar, 2006; Albayrak ve Balcı, 2014; EMCDDA, 2019; Oktay, 2017; Ögel, Taner, Eke ve Erol, 2004; Özada, 2015 s.56; Özbay vd., 2018 s.83; Özer, 2016; Pettigrew, Shin, Stein, Van Raalte, 2017; Spirito, Hernandez, Cancelliere, Graves ve Barnett, 2015; Yıldız, 2009).

Bağımlılık yapıcı maddeyle tanışma ve bağımlılık yapıcı maddeye maruz kalma, ilkökul seviyesine kadar düşmüştür (Balcı, Gülveren ve Balcı, 2015; Erdamar ve Kurupınar, 2014; Kaya, 2011; TBMM, 2008). Birçok çalışmada ise madde bağımlılığının, özellikle ergenlik döneminde, önemli bir risk faktörü olduğu bildirilmektedir (Çataloğlu, 2011; Çiydem, 2017; Gökçen, 2015; Kıran Esen, 2003; Korkut Owenn, 2011; Meclis Araştırma Raporu, 2008; ORGM, 2014; Uzun, 2017). Bundan dolayı ergenleri, madde bağımlılığında koruyucu çalışmalar planlanmakta ve uygulanmaktadır. Ergenlerin madde bağımlılığında; akran etkisi ön plana çıkmakta, duygusal bağlamda beklentilerin olması ya da zayıf olunması ile psikolojik anlamda dayanıklı olunmaması ise risk oluşturmaktadır (Acar, 2006; Acar, 2017; Alikashişoğlu ve Ercan, 2006; Alikashişoğlu, 2008; Çataloğlu, 2011; Çiydem, 2017; Erdem, Eke, Ögel ve Taner, 2006; Gökçen, 2015; La Greca, Prinstein ve Fetter, 2001).

Whirter ve Acar (2000)'a göre arkadaş etkileşimine bağlı olarak, ergenlik döneminde kendini ifade etme becerisi önem kazanmaktadır. Ergenlik döneminde yaşanan problemlerin birçoğunun, özellikle duyguları ifade edememekten kaynaklandığını ifade etmektedirler (Akt. Dönmez, 2007). Ergenlerin yaşadıkları riskli durumlarla başedebilmeleri ise onların

koruyucu faktörlere sahip olduklarını ve psikolojik sağlamlıklarını göstermektedir (Terzi, 2008; Doty, 2010 s.143; Algünerhan, 2017). Bireyin güçlü benlik algısı, yaşam becerilerine sahip olması, kızgınlık ve öfkesini ifade etme becerisi, problem-çatışma çözme becerisi, mizah ve empati becerisi madde kullanımına karşı koruyucu faktörlerdendir (Yıldız, 2009).

Türkiye’de ergenlerin pek çoğu madde kullanımından kaçınacak sosyal beceri ve bilişsel gelişim düzeyine sahip değildir. Ayrıca ülkemizde ergenlerin, madde bağımlılığından korunmada, duygusal anlamda zayıf oldukları; bağımlılık yapıcı maddeyi, olumsuz duyguları ile baş edebilmek ve hoş giden duygular yaşayabilmek için kullandıkları bilinmektedir (Çataloğlu, 2011; Alikasıfoğlu ve Ercan, 2006).

Her yıl milyonlarca insan, sigaradan kurtulmak amacıyla profesyonel yardım talep etmektedir. Ancak bu kişilerin bir kısmı başarılı olurken, önemli bir kısmı “özyeterlik” inancının düşüklüğüne bağlı olarak başaramamaktadır (Burger, 2006, s.543). Çalışmalar, ergenlerde özyeterlik inancının en yaygın risk alma davranışlarından olan sigara içmeye ve uyuşturucu madde kullanmaya başlama ve devam etmeyi etkilediğini ortaya koymaktadır. Ergenlerin özyeterlik düzeylerinin yüksek olması sigara, alkol ve uyuşturucu madde kullanmayı reddetmelerini kolaylaştırmaktadır (Carpenter ve Howard, 2009; Li, Pentz, ve Chou, 2002). Özyeterlik; ergenlerin riskli davranışlarının azaltılmasında ve sosyal becerilerinin gelişiminde, maddeye başlama ve sürdürme davranışları üzerinde, sorun çözme becerilerinin artmasında, akran baskısı, akademik başarısızlık, fiziki ve ailesel sorunlarla baş etmelerinde önemli bir etkidir (Eker, Akkuş ve Kapısız, 2013; Singh ve Udainiya, 2009; Yardımcı ve Başbakkal, 2010).

Madde bağımlılığı; başta gençlerde olmak üzere, biyolojik, ruhsal ve sosyal çok boyutlu nedenlerden ortaya çıkmakta ve bu boyutlarda Türkiye’de ve dünya genelinde, ciddi sağlık sorunlarına yol açmaktadır (Gürol, 2008; Meclis Araştırma Raporu, 2008; TUBİM, 2012). Buna karşın ergenlerde, sigara ve alkol kullanımı genel anlamda azalmakta; ancak çoğu ülkenin, katı önlemlerine rağmen erişim kolaylığı nedeniyle ergenlerin sigara ve alkol kullanma oranları halen yüksektir (ESPAD, 2015; Törrönen, Roumeliotis, Samuelsson, Kraus ve Room, 2019). Alkol, tütün ve diğer uyuşturucular ile kumar, çocuk ve ergenlerde görülen internet, telefon ve oyun bağımlılığı arasında yüksek ilişki nedeniyle bir

bağımlılıktan diğer bağımlılığa geçiş olabilmekte; bundan dolayı erken madde kullanımının önüne geçmek için bağımlılıkların tümü birlikte değerlendirilmelidir (ESPAD, 2015; TBMM Araştırma Komisyonu Raporu, 2018).

Her geçen gün, madde bağımlısı kişi sayısı artmaya devam etmekte ve psikoaktif madde literatürüne, bir yenisi daha eklenmektedir. Ülkeler çapında bağımlılıkla mücadelede yapılan yatırımların hızı, bağımlılığın artışından geri kalmaktadır. Bir yandan bağımlılıkla tedavi yoluyla mücadele devam ederken diğer yandan bağımlı olmayanların riskli durumu devam etmektedir. Geline bu durum, madde bağımlılığı konusuna, daha çok önleyici çalışmalar kapsamında yaklaşılması gerektiğini göstermektedir (EMCDDA, 2019; Özer, 2016; TUBİM, 2014). Bununla birlikte; madde bağımlılarının tedavi ve topluma yeniden kazandırılması aşamasında harcanan emek ve maliyetin, önleme aşamasında harcanan emek ve maliyetten çok daha fazla olması, önleme ve erken müdahale çalışmalarının önemini ortaya koymaktadır (Albayrak ve Balcı, 2014).

Çalışmanın Problemi

Bu çalışmada, ergenlerin madde bağımlılığından korunmaya ilişkin özyeterlikleri ile akranları tarafından zorbalığa maruz kalmaları, duyguları ifade etme düzeyleri ve psikolojik sağlımlıkları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Buna ek olarak ergenlerin; akranları tarafından zorbalığa maruz kalmalarının, duyguları ifade etme düzeylerinin ve psikolojik sağlımlıklarının, madde bağımlılığından korunmaya ilişkin özyeterliklerini yordayıp yordamadığı incelenmiştir.

Bu araştırmanın sonuçlarının, madde bağımlılığından korunmaya ilişkin özyeterliğe etki eden temel faktörlere ışık tutacağı varsayılmaktadır. Akran ilişkileri, kendini ifade etme becerileri ve psikolojik sağlımlık gibi boyutların, ergenlerin madde bağımlılığı özyeterliklerinin düzeyini belirleyeceği düşünülmektedir. Risk grubunda yer alan ergenlerin, madde bağımlılığına karşı koruyucu özellikler ve kendini ifade etme becerisi geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Dolayısıyla ergenler bağlamında, önleyici çalışmalara katkı sağlamanın yanında, bu alanda çalışan uzmanlara, eğitimcilere ve ebeveynlere yol gösterici sonuçlara ulaşmak hedeflenmektedir.

Yöntem

Bu araştırma ilişkiisel-tarama modellerine göre desenlenmiş betimsel bir çalışmadır.

Çalışmanın Evren ve Örnekleme

Bu araştırmanın evrenini Gaziantep ilinin merkez ilçeleri olan Şahinbey ve Şehitkâmil’de bulunan Anadolu liseleri ile mesleki ve teknik liselerde 9. 10. ve 11. sınıflara kayıtlı, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören, örgün eğitime tabi öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise adı geçen merkezi ilçelerdeki her iki okul türünde öğrenim gören 862 öğrenciden oluşturulmuştur. Örneklem birimi, olasılıklı örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemiyle 13 farklı okuldan, her sınıf düzeyinden birer şube olmak üzere belirlenmiştir. Tabakalar sosyo-ekonomik düzey (düşük, orta ve yüksek) ile akademik seviyenin (düşük, orta ve yüksek) kesişme sağladığı durumlara göre belirlenmiş, sonrasında okul ve öğrenci seçimleri random olarak yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada Mynard ve Joseph (2000) tarafından geliştirilen, Gültekin ve Sayıl (2005) tarafından ise kültürümüze uyarlanan “Akran Zorbalığını Belirleme Ölçeği”; King ve Emmons (1990) tarafından geliştirilen, Kuzucu (2006) tarafından ise kültürümüze uyarlanan “Duyguları İfade Ölçeği”, Bulut, Doğan ve Altundağ (2013) tarafından geliştirilen “Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği” ile Eker, Akkuş ve Kapısız (2013) tarafından ergenlerin madde bağımlılığından korunmaya ilişkin özyeterlik algılarını ölçmek amacıyla geliştirilen “Madde Bağımlılığından Korunma Öz-yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır.

Verilerin İşlenmesi ve Analizi

Veri toplama aşamasında 1078 katılımcı öğrenciye ulaşılmıştır. Tabachnick ve Fidell (2015)’in görüşüne uygun olarak, en fazla % 2’ ye kadar olan

kayıp veriler ve boş bırakılan veriler aritmetik ortalama ile doldurulmuştur. Bu kapsamda veri setinden, toplam 63 katılımcıya ilişkin veriler, veri setinden çıkartılmıştır. Veri setinin homojen bir dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için varyansların homojenliğini incelemeye imkan tanıyan Levene testi uygulanmıştır. Daha sonra homojen dağılım gösterdiği belirlenen verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek için ise veri setinde tek değişkenli ve çok değişkenli normallik analizleri yapılmıştır. Bu kapsamda öncelikle Mahalanobis ve Cook's uzaklık değerleri ve basıklık-çarpıklık değerleri incelenerek uç değerler belirlenmiştir. Veri setinin uç değerlerden arındırılmasından sonra Komogorov-Smirnov analizleri ve histogram grafik görüntülemeleri ile veri setinin normalliği incelenmiş ve tek değişkenli ve çok değişkenli normalliğin sağlandığı tespit edilmiştir. Bu kapsamda toplam 153 katılımcıya ait veriler, veri setinden çıkarılmış ve veri setinde parametrik analizler yapılmasına olanak sağlanmıştır. Geriye kalan 862 katılımcıya ait veriler üzerinden araştırmanın sorularına cevap aranmıştır.

Verilerin analizinde SPSS-25.0 (Statistical Packet for The Social Science-25.0) paket programı kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ ve $p < 0.01$ olarak kabul edilmiştir. Verilerin analizi sürecinde Levene Homejenlik Testi ile Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Analizi'nin yanı sıra t Testi ve Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde sırasıyla ergenlerin madde bağımlılığından korunma özyeterlikleri ile akran zorbalığına maruz kalmaları, duyguları ifade etme ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasında ki ilişkilerin bulgularına yer verilmiştir. Sonrasında akran zorbalığı, duyguları ifade etme ve psikolojik dayanıklılık düzeylerinin alt boyutlarının; ergenlerin madde bağımlılığından korunmaya ilişkin özyeterliklerinin alt boyutlarını yordama düzeylerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1.'de ergenlerin madde bağımlılığından korunma özyeterlikleri ile akran zorbalığına maruz kalmaları arasında ki ilişki yer almaktadır.

**Tablo 1. Akran zorbalığına maruz kalma ile ergenlerin madde bağımlılığın-
dan korunmaya ilişkin özyeterlikleri arasındaki ilişkiler**

Değişkenler	UMUD	BUMUD	UMYA	UMADO
Korkutma	-,227**	-,202**	-,154**	-,110**
Alay	-,081*	-,099**	-,137**	-,076*
Açık saldırı	-,196**	-,194**	-,197**	-,107**
İlişkisel saldırı	-,056	-,051	-,137**	-,022
Eşyaya saldırı	-,118**	-,130**	-,133**	-,087*

1. * p<.05, ** p<.01

2. UMUD = Uyuşturucu/Uyarıcı Maddelerden Uzak Durma, BUMUD = Baskı Altındayken Uyuşturucu/Uyarıcı Maddelerden Uzak Durma, UMYA = Uyuşturucu/Uyarıcı Maddeler Konusunda Yardım Arama, UMADO = Uyuşturucu/Uyarıcı Maddeler Konusunda Arkadaşıma Destek Olma

Tablo 1. incelendiğinde; korkutma, alay, açık saldırı, ilişkisel saldırı ve eşyaya saldırı alt boyutları ile ergenlerin madde bağımlılığın-
dan korunmaya ilişkin özyeterlikleri arasında, negatif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir.

Tablo 2.'de ergenlerin madde bağımlılığın-
dan korunma özyeterlikleri ile duyguları ifade etme düzeyleri arasında ki ilişki yer almaktadır.

**Tablo 2. Duyguları ifade etme düzeyleri ile ergenlerin madde bağımlılığın-
dan korunmaya ilişkin özyeterlikleri arasındaki ilişkiler**

Değişkenler	UMUD	BUMUD	UMYA	UMADO
Olumlu duygu	,094**	,052	,101**	,183*
Yakınlık duygu	,186**	,148**	,191**	,210**
Olumsuz duygu	,005	,008	,077*	,104**

Tablo 2. incelendiğinde, olumlu duygu, yakınlık duygusu ve olumsuz duygu alt boyutları ile ergenlerin madde bağımlılığın-
dan korunmaya ilişkin özyeterlikleri arasında, pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir.

Tablo 3.'de ergenlerin madde bağımlılığın-
dan korunma özyeterlikleri ile psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasında ki ilişki yer almaktadır.

Tablo 3. Psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile ergenlerin madde bağımlılığından korunmaya ilişkin özyeterlikleri arasındaki ilişkiler

Değişkenler	UMUD	BUMUD	UMYA	UMADO
Aile desteği	,227**	,222**	,281**	,105**
Akran desteği	,157**	,114**	,109**	,145**
Okul desteği	,166**	,110**	,154**	,136**
Uyum	,178**	,191**	,201**	,156**
Mücadele azmi	,203**	,165**	,213**	,159**
Empati	,169**	,122**	,140**	,178**

Tablo 3. incelendiğinde; aile desteği, akran desteği, okul desteği, uyum, mücadele azmi ve empati alt boyutları ile ergenlerin madde bağımlılığın- dan korunmaya ilişkin özyeterlikleri arasında, pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.'de akran zorbalığı, duyguları ifade etme ve psikolojik dayanıklılık düzeylerinin alt boyutlarının; ergenlerin madde bağımlılığın- dan korunma özyeterliklerinin alt boyutu olan *Uyuşturucu/Uyarıcı Mad- delerden Uzak Durma* alt boyutunu yordama düzeylerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4. Uyuşturucu/uyarıcı maddelerden uzak durma alt boyutunun yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi bulguları

Değişken	B	Standart hata	β	t	p
Sabit	35,794	2,644		13,539	,000
Olumlu duygu	,037	,046	,031	,801	,424
Yakınlık duygu	,152	,065	,089	2,351	,019
Olumsuz duygu	-,082	,070	-,041	-1,163	,245
Akran destek	,125	,084	,060	1,480	,139
Aile destek	,252	,070	,124	3,603	,000
Okul destek	,074	,084	,033	,885	,376
Uyum	,281	,140	,070	2,000	,046
Mücadele azmi	,166	,100	,066	1,671	,095
Empati	,200	,164	,049	1,215	,225
Korkutma	-,934	,260	-,142	-3,584	,000
Alay	,199	,157	,049	1,268	,205
Açık saldırı	-,603	,276	-,093	-2,186	,029
İlişkisel saldırı	,213	,148	,053	1,445	,149
Kişisel eşya saldırı	-,193	,173	-,042	-1,110	,267

R= .38, R²= .14, F= 10.26, p<.05

Tablo 4. incelendiğinde, ergenlerin psikolojik dayanıklılık ve duygularını ifade etme düzeylerinin madde bağımlılığın- dan korunmaya ilişkin

özyeterliliğin alt boyutlarından biri olan *Uyuşturucu/Uyarıcı Maddelerden Uzak Durma* alt boyutunu pozitif yönlü olarak yordadığı; buna karşın akran zorbalığına maruz kalma durumlarının, *Uyuşturucu/Uyarıcı Maddelerden Uzak Durma* alt boyutunu, negatif yönlü olarak yordadığı görülmektedir ($R= .38$, $R^2= .14$, $F= 10.26$, $p<.05$).

Tablo 5.'de akran zorbalığı, duyguları ifade etme ve psikolojik dayanıklılık düzeylerinin alt boyutlarının; ergenlerin madde bağımlılığından korunma özyeterliliklerinin alt boyutu olan *Baskı Altındayken Uyuşturucu/Uyarıcı Maddelerden Uzak Durma* alt boyutunu yordama düzeylerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 5. Baskı altındayken uyuşturucu/uyarıcı maddelerden uzak durma alt boyutunun yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi bulguları

Değişkenler	B	Standart hata	β	t	p
Sabit	12,803	,894		14,321	,000
Olumlu duygu	-,001	,016	-,003	-,064	,949
Yakınlık duygu	,041	,022	,072	1,878	,061
Olumsuz duygu	-,008	,024	-,012	-,344	,731
Akran destek	,035	,028	,051	1,224	,221
Aile destek	,094	,024	,139	3,984	,000
Okul destek	-,009	,028	-,012	-,314	,753
Uyum	,140	,047	,106	2,955	,003
Mücadele azmi	,042	,034	,050	1,253	,211
Empati	,027	,056	,020	,483	,629
Korkutma	-,238	,088	-,109	-2,703	,007
Alay	,036	,053	,026	,676	,499
Açık saldırı	-,201	,093	-,093	-2,152	,032
İlişkisel saldırı	,087	,050	,065	1,745	,081
Kişisel eşya saldırı	-,096	,059	-,062	-1,629	,104
R= .34, R ² = .11, F= 8.16, p<.05					

Tablo 5. incelendiğinde, ergenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin madde bağımlılığından korunmaya ilişkin özyeterliliğin alt boyutlarından biri olan *Baskı Altındayken Uyuşturucu/Uyarıcı Maddelerden Uzak Durma* alt boyutunu pozitif yönlü olarak yordadığı; buna karşın akran zorbalığına maruz kalma durumlarının, *Baskı Altındayken Uyuşturucu/Uyarıcı Maddelerden Uzak Durma* alt boyutunu, negatif yönlü olarak yordadığı görülmektedir ($R= .34$, $R^2= .11$, $F= 8.16$, $p<.05$).

Tablo 6.'da akran zorbalığı, duyguları ifade etme ve psikolojik dayanıklılık düzeylerinin alt boyutlarının; ergenlerin madde bağımlılığından korunma özyeterliklerinin alt boyutu olan *Uyuşturucu/Uyarıcı Maddeler Konusunda Yardım Arama* alt boyutunu yordama düzeylerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 6. Uyuşturucu/uyarıcı maddeler konusunda yardım arama alt boyutunun yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi bulguları

Değişkenler	B	Standart hata	β	t	p
Sabit	4,554	1,322		3,444	,001
Olumlu duygu	,015	,023	,025	,662	,508
Yakınlık duygu	,067	,032	,078	2,085	,037
Olumsuz duygu	,059	,035	,059	1,679	,093
Akran destek	-,007	,042	-,007	-,162	,872
Aile destek	,181	,035	,178	5,176	,000
Okul destek	,021	,042	,018	,488	,626
Uyum	,195	,070	,097	2,773	,006
Mücadele azmi	,098	,050	,077	1,965	,050
Empati	,108	,082	,053	1,312	,190
Korkutma	-,040	,130	-,012	-,304	,761
Alay	-,042	,078	-,020	-,530	,596
Açık saldırı	-,297	,138	-,091	-2,153	,032
İlişkisel saldırı	-,096	,074	-,048	-1,302	,193
Kişisel eşya saldırı	-,077	,087	-,033	-,887	,375

R= .38, R²= .15, F= 10.75, p<.05

Tablo 6. incelendiğinde, ergenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin madde bağımlılığından korunmaya ilişkin özyeterliliğin alt boyutlarından biri olan *Uyuşturucu/Uyarıcı Maddeler Konusunda Yardım Arama* alt boyutunu pozitif yönlü olarak yordadığı; buna karşın akran zorbalığına maruz kalma durumlarının, *Uyuşturucu/Uyarıcı Maddeler Konusunda Yardım Arama* alt boyutunu, negatif yönlü olarak yordadığı görülmektedir (R= .38, R²= .15, F= 10.75, p<.05).

Tablo 7.'de akran zorbalığı, duyguları ifade etme ve psikolojik dayanıklılık düzeylerinin alt boyutlarının; ergenlerin madde bağımlılığından korunma özyeterliklerinin alt boyutu olan *Uyuşturucu/Uyarıcı Maddeler Konusunda Arkadaşına Destek Olma* alt boyutunu yordama düzeylerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 7. Uyuşturucu/uyarıcı maddeler konusunda arkadaşına destek olma alt boyutunun yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi bulguları

Değişkenler	B	Standart hata	β	t	p
Sabit	5,317	,942		5,642	,000
Olumlu duygu	,045	,017	,109	2,752	,006
Yakınlık duygu	,056	,023	,094	2,438	,015
Olumsuz duygu	,027	,025	,040	1,099	,272
Akran destek	,024	,030	,034	,814	,416
Aile destek	,005	,025	,007	,206	,837
Okul destek	,028	,030	,036	,940	,348
Uyum	,126	,050	,091	2,514	,012
Mücadele azmi	,034	,035	,038	,947	,344
Empati	,120	,059	,085	2,048	,041
Korkutma	-,085	,093	-,037	-,919	,359
Alay	-,057	,056	-,040	-1,021	,308
Açık saldırı	-,070	,098	-,031	-,717	,474
İlişkisel saldırı	,046	,053	,033	,875	,382
Kişisel eşya saldırı	-,079	,062	-,049	-1,282	,200

R= .32, R²= .10, F= 6.99, p<.05

Tablo 7. incelendiğinde, ergenlerin psikolojik dayanıklılık ve duygularını ifade etme düzeylerinin madde bağımlılığından korunmaya ilişkin özyeterliliğin alt boyutlarından biri olan *Uyuşturucu/Uyarıcı Maddeler Konusunda Arkadaşına Destek Olma* alt boyutunu pozitif yönlü olarak yordadığı görülmektedir (R= .32, R²= .10, F= 6.99, p<.05).

Tartışma

Ergenlerin akran zorbalığına maruz kalmaları ile madde bağımlılığından korunmaya ilişkin özyeterlilikleri arasında negatif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişkilere ulaşılmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarıyla tutarlı olarak, madde bağımlılığında akran etkisinin ön planda olduğu, birçok çalışmada belirtilmektedir (Akpınar, Yoldaşcan ve Saatçi, 2006; Erdamar ve Kurupınar, 2014; Erdem, Eke, Ögel ve Taner, 2006; Genç, 2007; Gülmez, 2003; Hong vd., 2014; Karatay ve Kubilay, 2004; Kasap, 2015; Kaşıkçı, 2018; Kaya, 2011; Kıran Esen, 2003; Kırcan, 2006; Mayda vd., 2010; Sangalang, Tran, Ayers ve Marsiglia, 2016; Shepherd, Sutherland ve Newcombe, 2006; Simons Morton, Haynie, Crump, Eitel ve Saylor, 2001; Sucaklı, Ketten, Çelik, Ölmez ve Yılmaz, 2015; Unlu, 2009; Ünlü ve Evcin, 2014). Bu etkinin kimi zaman akran zorbalığı, kimi zamanda akran baskısı şeklinde olduğu

söylenbilir. Bu yaklaşımlardan farklı olarak; Törrönen, Roumeliotis, Samuelsson, Kraus ve Room (2019), gençlerin, önceki nesillere göre madde kötüye kullanımına zemin oluşturan akran baskısıyla daha kolay başa çıkabildiklerini savunmaktadır. Ermağan (2010); son yıllarda öğrencilerin madde kullanımına ilişkin yanlış inançlarının azaldığını, “Hayır!” deme becerilerinde artış olduğunu, madde kullanım sıklığında ve madde kullanma eğiliminde azalma olduğunu saptamıştır. Uludağlı ve Sayıl (2009)’a göre ise akranların olumlu veya olumsuz tutum ve davranışlarının ergenlerin üzerindeki etkisine ilişkin bulgular yanıltıcı olabilir. Bundan dolayı akran ilişkilerinin etkisi, aracı rol testinden geçirilmelidir.

Bu çalışmada ergenlerin duyguları ifade etme düzeyleri ile madde bağımlılığından korunmaya ilişkin özyeterlikleri arasında genel anlamda pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişkilere ulaşılmıştır. Akranlarla ilişki kurulması, bireye kendini ifade etme fırsatı sunmakta ve sosyal destek sağlamaktadır. Bu durum madde bağımlılığına karşı koruyucu etki oluşturmaktadır (Turhan, İnandı, Özer ve Akoğlu, 2011; Yılmaz ve Türk-kahraman 2014).

Duygular; madde bağımlılığını başlatan, devam ettiren ve kronikleştiren bir faktördür. Bununla birlikte duygular bireyin bağımlılığı terk etmesinde önemlidir. Duygularını düzene koyamayan veya ifade edemeyen birey, madde kullanımına yönelip sonrasında bir kısır döngüye girebilmektedir (Arabacı, Dağlı ve Taş, 2018). Birey; stres, olumsuz duygu ve kaygısı ile baş etmek, rahatlamak, duygularını olumluya çevirmek ve ifade etmek, duygu kontrolü sağlamak, olumsuz duygularında hafiflik sağlamak, olumsuz durumlardan ve duygulardan kaçınmak, gerilimi azaltmak, iyi hissetmek ve haz almak için madde kullanımına yönelebilmektedir (Alikaşifoğlu ve Ercan, 2006; Arabacı, Dağlı ve Taş, 2018; Erbay, Oğuz, Yıldırım ve Fırat, 2016; Ögel, 2010). Ergenlerin iletişim ve girişimcilik becerilerinin geliştirilmesi, sosyal ilişkilerinin düzenlenmesi, yaşadıkları duyguları ve düşüncelerini yorumlama konusunda bilgilendirilmeleri madde kullanımının ve eğiliminin azaltılmasına katkı sağlayacaktır (Bülbül ve Odacı, 2018; Osmanoğlu, 2017; Potas, Erçetin, Açıkalın, Güngör ve Soydas Akyol, 2018). Karaaslan (2017)’a göre ise ebeveynler; ergenlik çağında ki çocukları ile sosyal ilişki kurmalı, onların kendini ifade etme ve “Hayır!” deme becerisini geliştirmelidir. Ergenlerin

daha çok ısrar nedeniyle ve rol-model olarak madde kullanmaya başlamaları, ebeveynlerin bu becerilerin geliştirilmesinde ki önemini ortaya koymaktadır.

Bu çalışmada, ergenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile madde bağımlılığında korunmaya ilişkin özyeterlikleri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Psikolojik sağlamlığın değişimi daha çok; aile, okul, öğretmen ve akran desteği ile uyum sağlama becerisi, empati kurabilme ve mücadele azmi gibi faktörlerin etkisine bağlıdır (Bulut, Doğan ve Altundağ, 2013; Eminağaoğlu, 2006; Nguyen, Clark ve Belgrave, 2011). Bu faktörler bireysel, ailesel ve çevresel (Gizir, 2007) olarak da gruplandırılmaktadır. İlgili alan yazında; psikolojik dayanıklılığın belirleyicilerinden olan aile, akran ve okul desteğinin madde bağımlılığına olan etkisine daha sık rastlanmaktadır. Bununla birlikte özyeterlik algısının yüksek olması, geleceğe dönük umut düzeyinin ve mücadele etme azminin yüksek olmasının madde kullanımına yönelme riskini azalttığı bildirilmektedir (Alikashişoğlu ve Ercan, 2006; Çataloğlu, 2011; Karatay ve Kubilay, 2004; Uludağlı ve Sayıl, 2009; Uzun, 2017; Wills ve Yaeger, 2003). Buna karşın Gökçen (2015); madde kullanan veya kullanmayan üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığını tespit etmiştir. Yine Çırak (2016) yaptığı çalışmada, psikolojik dayanıklılığın alkol kullanımına istatistiksel anlamda bir etkisinin olmadığına ulaşmıştır.

Elde edilen bulgulara göre, akran zorbalığına maruz kalma, duyguları ifade etme ve psikolojik dayanıklılık düzeyi ergenlerin madde bağımlılığında korunmaya ilişkin özyeterliklerini yordamaktadır. Ergenlerin uyuşturucu/uyarıcı maddelerden uzak durmasında, yakınlık duygusunu ifade etmeleri, aile desteğini almaları, uyum sağlamaları, korkutma ve açık saldırıya uğramaları; baskı altındayken uyuşturucu/uyarıcı maddelerden uzak durmalarında aile desteğini almaları, uyum sağlamaları, korkutma ve açık saldırıya uğramaları önemli bir yer tutmaktadır. Aynı zamanda uyuşturucu/uyarıcı maddeler konusunda arkadaşına destek olmalarında olumlu ve yakınlık duygularını ifade etmeleri, uyum sağlamaları ve empati kurmaları; uyuşturucu/uyarıcı maddeler konusunda yardım aramalarında ise aile desteğini almaları, uyum sağlamaları, mücadele azmine sahip olmaları ve korkutma davranışlarına maruz kalmaları önemli bir yer tutmaktadır.

Bu çalışmanın bulgularıyla tutarlı olarak Çırac (2016), duygusal anlamda dengesizlik ve dışadönük kişilik özelliklerinin alkol kullanımını yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Zullig, Teoli ve Valois (2014)'nın lise öğrencilerinde yaptıkları çalışmada, ergenlerin duygusal özyeterlik düzeyleri azaldıkça alkol alma ve sigara içme davranışlarında artış olduğunu belirlemişlerdir. Özmen ve Kubanç (2013) ise ergenlerde yaptıkları çalışmada, bir kısım öğrencinin kendini ispatlamak amacıyla uyuşturucu madde kullanmaya başladıklarını tespit etmiştir. Ergenlerin bu davranışları çağlarına özgü olarak yorumlansa da, madde bağımlılığına karşı özyeterliklerinin gelişmediğini göstermektedir. Bununla birlikte yetiştirme yurdunda kalan ergenlerin, madde kullanımının yaygın olduğu tespit edilmiştir (Sucaklı, Ketten, Çelik, Ölmez ve Yılmaz, 2015). Bu sonuçtan yola çıkarak yetiştirme yurdunda kalan ergenlerin, aile desteği ve sosyal destekten yoksun olmalarına bağlı olarak, madde kullanımına karşı özyeterliklerinin düşük olduğu söylenebilir.

Ergenlik döneminde ki öğrencilere, madde bağımlılığından korunmaya ilişkin eğitimlerin verilmesinin madde kullanımına karşı özyeterliklerini artırdığı belirlenmiştir (Akkuş, Karaca, Şener, ve Ankaralı, 2017; Ramos, Sebastian, Murphy, Oreskovich ve Condon, 2017). Bülbül ve Odacı (2018) ise ergenlere aile, arkadaş ve öğretmen desteğini artıracak programların uygulanmasının, madde bağımlılığını ve eğilimini azaltacağını düşünmektedirler. Ailenin ilgisiz olması madde bağımlılığı riskini artırmaktadır (Özmen ve Kubanç, 2013). Buna ek olarak, Hong vd. (2014), ebeveynlerin katılım ve desteğinin yetersizliği, aile içi şiddete maruz kalma, olumsuz akran etkisi, okula ilişkin aidiyet duygusunda yetersizlik algısı, toplum şiddeti ve düzensizliği nedeniyle öğrenciler arasında zorbalık mağduru olma ile madde kötüye kullanım riskinin arttığını bildirmişlerdir.

Çevresel olumsuzluklar, özellikle okula ilişkin sorunlar, zorbalık ve uyuşturucu madde kullanımı gibi sorunların ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Aküzüm ve Oral, 2015, s.6). Unlu (2009), madde kullanımı ile sosyal sermayenin (akran etkisi, aile bağları ve gençlik faaliyetleri) ilişkisini araştırmıştır. Madde kullanımı ile akran etkisinin pozitif, aile bağları ve gençlik faaliyetlerinin ise negatif ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Yılmaz ve Sipahioğlu (2012), tek ebeveynle yaşayan ergenler için

okulun ve öğretmenlerin sağladığı desteğin, yetişkine duyulan destek ihtiyacını karşılayabileceğini ifade etmiştir. Özellikle öğretmenler ilgi, destek ve cesaretlendirme ile bu ihtiyacı karşılayarak riskli durumlara karşı korumaktadır. Yine Peltzer (2009)'e göre okula bağlılık, ebeveyn gözetimi ve akran desteği sigara kullanımında koruyucu bir faktördür.

Sonuç

Bu çalışmanın bulgularına göre, ergenleri madde bağımlılığına iten sebeplerin çok yönlü olduğu söylenebilir. Dolayısıyla madde bağımlılığını önleyici çalışmalara aile, akran etkisi, bireysel değişkenler, okul yaşamı ve diğer çevresel faktörler dahil edilebilir. Bu bağlamda çocuk ve ergenlere yönelik yapılacak madde bağımlılığıyla mücadele çalışmalarına; veli, öğrenci ve okul gibi paydaşların dahil edilmesi önemli görünmektedir.

Ebeveyn eğitimleriyle anne-baba tutumlarının iyileştirilmesinin, okul ve sınıf ortamında demokratik ortamın sağlanarak kendini ifade etme becerilerinin geliştirilmesinin, akranlarla ilişkilerin düzenlenmesinde ebeveynlerin rolünün artırılmasının ve öğretmenlerle işbirliğinin sağlanmasının; çocuk ve ergenlerin madde bağımlılığından korunmaya ilişkin özyeterliklerini arttıracığı söylenebilir. Bununla birlikte, çocuk ve ergenlerin riskli yaşantılara karşı koruyucu becerilerinin artırılmasına yönelik, bireysel ve grup olmak üzere, okul psikolojik danışma çalışmalarının aktif hale getirilmesi sağlanabilir. Sonuç olarak çocuk ve ergenlerin, psikolojik sağlamlık düzeylerinin artırılması, kendini ifade etme ve olumsuz akran ilişkilerine karşı becerilerinin geliştirilmesiyle madde bağımlılığı riskine karşı korunmaları sağlanabilir.

EXTENDED ABSTRACT

A Relationship Between The Self-Efficacy About Adolescents' Avoidance Of Substance Abuse and The Peer Pressure, Self-Expression Skill, Resilience

*

Emrah Tilim – Mehmet Murat

Ministry of National Education, Gaziantep University

In order to give up smoking, millions of people request for the professional help every year. Whereas some people succeed it, some of them don't succeed it because of low self-efficacy (Burger, 2006 s.543). Studies indicate that adolescents' self-efficacy affects cigarette smoking and drug use as a risk taking behavior. Adolescents' self-efficacy level makes adolescents' rejecting smoking, drinking alcohol and drug use easier (Carpenter ve Howard, 2009; Li, Pentz, ve Chou, 2002). Self-efficacy is an important factor to decrease adolescents' risky behaviors, to improve social skills, for the substance use, to increase problem solving skills, for peer pressure and academic failure, to cope with physical and family problems (Eker, Akkuş ve Kapısız, 2013; Singh ve Udainiya, 2009; Yardımcı ve Başbakkal, 2010).

In this study, the relationship between self-efficacy about avoidance of substance abuse and peer pressure, emotional expression, psychological resilience levels was also examined. Furthermore; according to the possible correlations, this study aimed to examine expression of emotions, adolescents' exposure to peer bullying and whether psychological resilience level predicts self-efficacy about avoidance of substance abuse or not.

The results of this research are assumed to illuminate the basic factors that affect self-efficacy about avoidance of substance abuse. It is considered that dimensions such as self-expression skills and psychological resilience determine the level of self-efficacy about avoidance of substance use. Adolescents at risk group are aimed to improve protective factors for substance use and self-expression skills. Thus, it is aimed to lead experts, educators and parents in this field for the adolescents besides contributing protective studies.

The study group was comprised of 9th, 10th, 11th level students of vocational Anatolian high school in the district of Şehitkamil and Şahinbey in Gaziantep. 1078 students of 2017-2018 educational years were reached. The sampling unit was determined with stratified sampling method in random sampling methods. Stratified sampling method; it provides the subgroups comprising the populations to be represented within the sampling in accordance with their importance. In the first step, it was cancelled because it was determined that 63 participants answered a scale or some scales randomly or didn't answer them. In the second step, in the normality analysis of data set, 153 participants were excluded. The last 862 participants' answers were subjected to analysis. "Peer Victimization Scale", "Emotional Expressing Questionnaire", "Adolescent Psychological Resilience Scale" and "Self-Efficacy for Protecting Adolescents from Substance Abuse Scale" were carried out on the sampling group. Correlational analyses were carried out and Multiple Linear Regression was analysed in order to determine the predicting relationships.

In this study; there was a negative and significant relationship between self-efficacy about avoidance of substance abuse and being victim of peer bullying, whereas there was a positive and significant relationship between emotional expression and psychological resilience levels. Moreover; it was reached that adolescents' exposure to peer bullying, emotional expression level and psychological resilience predicted the self-efficacy about avoidance of substance abuse.

Results: (1) It was reached that there is midlevel, negative and significant relationship between the self-efficacy about adolescents' avoidance of substance abuse and being victim of peer bullying. It can be considered that adolescents' exposure to peer bullying or peer pressure will lower the self-efficacy about adolescents' avoidance of substance abuse. (2) It was reached that there is midlevel, positive and significant relationship between emotional expression level and the self-efficacy about adolescents' avoidance of substance abuse. (3) It was reached that there is midlevel, positive and significant relationship between the psychological resilience level and the self-efficacy about adolescents' avoidance of substance abuse. Therefore, it can be considered that adolescents' emotional expression level and high psychological resilience level will raise the self-efficacy about adolescents' avoidance of substance abuse.

It was concluded that adolescents feeling under pressure have low self-efficacy. According to the positive association between the self-efficacy about adolescents' avoidance of substance abuse and the emotional expression, psychological resilience levels, Adolescents' self-expression skills and studies in different fields such as personal, family and school life, peer relations that raise their psychological resilience may be planned.

It can be said that drug addiction prevention studies will increase the self-efficacy about avoidance from substance addiction. As a result; in order to increase the self-efficacy of adolescents' avoidance of substance addiction, coping with the influence of peers and expressing skills of themselves should be developed, and the level of psychological resilience should be increased. It can be ensured that children and adolescents aiming at increasing the level of psychological resilience, expressing themselves and developing skills against negative peer relationships can be protected against the risk of substance abuse. In this context, for the efforts to fight against drug addiction target towards children and adolescents; it seems important to involve stakeholders such as parents, students and schools.

Kaynakça / References

- Acar, M. (2006). *Türkiye'de madde bağımlılığı ve gençlik*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Acar, S. (2017). *Sigara içen ve sigara içmeyen bireylerin psikolojik dayanıklılık ve stresle başa çıkma tutumları açısından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Akkuş, D., Karaca, A., Şener, D. K. ve Ankaralı, H. (2017). Lise öğrencileri arasında sigara ve alkol kullanma sıklığı ve etkileyen faktörler. *Anadolu Kliniği*, 22(1), 36-45. DOI: 10.21673/anadoluklin.245632
- Akpınar, E., Yoldaşcan, E., ve Saatçi, E. (2006). The smoking prevalence and the determinants of smoking behaviour among students in Cukurova University, Southern Turkey. *West Indian Medical Journal*, 55(6), 414-419.
- Aküzüm, C. ve Oral, B. (2015). Yönetici ve öğretmen görüşleri açısından okullarda görülen en yaygın şiddet olayları, nedenleri ve çözüm önerileri. *EKEV Akademi Dergisi*, 61(61), 1-30.

- Albayrak, S. ve Balcı, S. (2014). Gençlerde madde bağımlılığı ve önlenmesi. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, II(2), 30-37.
- Algünerhan, R. G. (2017). *12-14 yaşındaki ergenlerde algılanan anne baba tutumları benlik algısı ve psikolojik sağlamlık*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alikaşifoğlu, M. (2008). Ergenlerde davranışsal sorunlar. *İ.Ü. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Etkinlikleri, Adölesan Sağlığı 2, Sempozyum Dizisi No: 63. Mart 2008 S.55-59*.
- Alikaşifoğlu, M. ve Ercan, O. (2006). Ergenlerde madde kullanımı. *Türkiye Klinikleri Pediatrik Bilimler Dergisi*, 2(5), 76-83.
- Arabacı, L. B., Dağlı, D. A. ve Taş, G. (2018). Madde Kullanım Bozukluklarında Duygu Düzenleme Güçlüğü ve Hemşirelerin Rol ve Sorumlulukları. *Bağımlılık Dergisi*, 19(1), 10-16.
- Balcı, S., Gülveren, H. ve Balcı, M. (2015). Madde bağımlılığı konulu kamu spotlarının lise öğrencilerince değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages*. 10(6), 287-306.
- Bülbül, K. ve Odacı, H. (2018). Lise öğrencilerinde umutsuzluk, bağlanma stili ve aile yapısının madde kullanma eğilimini yordama gücü. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 360-369.
- Bulut, S., Doğan, U. ve Altundağ, Y. (2013). Adolescent Psychological Resilience Scale: Validity and Reliability Study. *Contemporary Psychology, Suvremena Psihologija*, 16(1), 21-32.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik* (İ. D. Erguvan Sarıoğlu, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Carpenter, C. M. ve Howard, D. (2009). "Development of a drug use resistance self-efficacy (DURSE) scale." *American Journal of Health Behavior*, 33(2), 147-157.
- Çataloğlu, B. (2011). *Madde Kullanan ve Kullanmayan Ergenlerin Psikolojik Sağlamlık ve Aile İşlevleri Açısından Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çırak, T. D. (2016). *Psikolojik dayanıklılık ve kişilik özelliklerinin alkol kullanımına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çiydem, E. (2017). *Hemşirelik öğrencilerinde riskli davranışlar, akran baskısı ve psikolojik dayanıklılık*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Dönmez, M. M. (2007). *Meslek lisesi öğrencilerinin atılganlık düzeylerine göre yaşam doyumu ve duyguları ifade etme eğilimlerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doty, B. (2010). The construct of resilience and its application to the context of political violence. *Pursuit-The Journal of Undergraduate Research at the University of Tennessee*, 1(1), 137-154.
- Eker, F., Akkuş, D. ve Kapısız, Ö. (2013). Ergenler İçin Madde Bağımlılığından Korunma Özyeterlik Ölçeği'nin geliştirilmesi ve psikometrik değerlendirilmesi. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 4(1), 7-12.
- EMCDDA, (2019). Avrupa uyuşturucu raporu 2019: Eğilimler ve gelişmeler, Avrupa Toplulukları Resmi Yayınlar Bürosu, Lüksemburg
- Eminağaoğlu, N. (2006). *Güç koşullarda yaşayan sokak çocuklarında dayanıklılık (sağlamlık)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Erbay, E., Oğuz, N., Yıldırım, B. ve Fırat, E. (2016). Alkol ve madde bağımlılığı olan bireylerin başa çıkma tutumları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (3), 597-609.
- Erdamar, G. ve Kurupınar, A. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinde görülen madde bağımlılığı alışkanlığı ve yaygınlığı: Bartın ili örneği. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 65-84.
- Erdem, G., Eke, C. Y., Ögel, K. ve Taner, S. (2006). Lise öğrencilerinde arkadaş özellikleri ve madde kullanımı. *Journal of Dependence*, 7, 111-116.
- Ermağan, E. (2010). *İlköğretim okullarında uygulanan madde kullanımını önleme programlarının bilgi ve beceri düzeylerine etkisinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Adli Tıp Enstitüsü, İstanbul.
- ESPAD, (2015). www.espad.org/sites/espad.org/files/ESPAD_report_2015.pdf (Erişim: 18.06.2018)
- Genç, G. (2007). *Genel liselerde akran zorbalığı ve yönetimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Gizir, C. A. (2007). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 113-128.

- Gökçen G. (2015). *Madde kullanan ve kullanmayan üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Gülmez, G. (2003). *Sosyoekonomik düzeyi farklı iki lisede madde kullanma durumu ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi*. Yayınlanmamış bilim uzmanlığı tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gültekin, Z. ve Sayıl, M. (2005). Akran Zorbalığını Belirleme Ölçeği geliştirme çalışması. *Türk Psikologlar Derneği, Türk Psikoloji Yazıları*, 8(15) 47-61.
- Gürol, D. T. (2008). Madde bağımlılığı açısından riskli adolesanlar. *İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri, Adolesan Sağlığı II Sempozyum Dizisi*, 63, 65-68.
- Hong, J. S., Davis, J. P., Sterzing, P. R., Yoon, J., Choi, S. ve Smith, D. C. (2014). A conceptual framework for understanding the association between school bullying victimization and substance misuse. *American Journal Of Orthopsychiatry*, 84(6), 696-710.
- Karaaslan, A. (2017). Çocuk ve ergenlerde uçucu madde bağımlılığını etkileyen psikosozyal sebepler: Olgu sunumu. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 4(2), 1-11.
- Karatay, G. ve Kubilay, G. (2004). Sosyoekonomik düzeyi farklı iki lisede madde kullanma durumu ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 1(2), 52-70.
- Kasap, H. (2015). *15-17 yaş grubu ergenlerde sosyal destek, okul başarısı ve aile yapısının madde bağımlılığına karşı koruyucu etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaşıkcı, S. B. (2018). *Madde bağımlısı olan ve olmayan 17-18 yaş arası ergenlerin algıladıkları ebeveyn kabul-reddi ve akran baskısının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Kaya, Z. (2011). *Madde kullanan ve kullanmayan ergenlerin kişilik özellikleri ve benlik saygısı açısından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kıran Esen, B. (2003). Akran baskısı, akademik başarı ve yaş değişkenlerine göre lise öğrencilerinin risk alma davranışının yordanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24), 79-85.

- Kırcan, S. (2006). *The relationship between peer pressure, internal versus external locus of control and adolescent substance use*. Yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Korkut Owen, F. (2011). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma*. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kuzucu, Y. (2006). *Duyguları fark etmeye ve ifade etmeye yönelik bir psikoeğitim programının üniversite öğrencilerinin duygusal farkındalık düzeylerine, duyguları ifade etme eğilimlerine, psikolojik ve öznel iyi oluşlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- La Greca, A. M., Prinstein, M. J. and Fetter, M. D. (2001). Adolescent peer crowd affiliation: Linkages with health-risk behaviors and close friendships. *Journal of pediatric psychology*, 26(3), 131-143.
- Li, C., Pentz, M. A. and Chou, C. P. (2002). Parental substance use as a modifier of adolescent substance use risk. *Addiction*, 97(12), 1537-1550.
- Mayda, A. S., Gerçek, Ç. G., Gümüş, G., Demir, S., Deniz, M., Sürücü, Z. P. ve Taner, H. (2010). Düzce Üniversitesi Orman Fakültesi öğrencilerinde sigara, alkol ve madde kullanımı sıklığı ve kullanmaya başlama nedenleri. *Düzce Medical Journal*, 12(3), 7-14.
- Meclis Araştırma Raporu, (2008). *Uyuşturucu başta olmak üzere madde bağımlılığı ve kaçakçılığı sorunlarının araştırılarak alınması gereken önlemler*. TBMM, Ankara, 323, Syf.7-13.
- Nguyen, A. B., Clark, T. T. ve Belgrave, F. Z. (2011). Empathy and drug use behaviors among African-American adolescents. *Journal of Drug Education*, 41(3), 289–308. <https://doi.org/10.2190/DE.41.3.d>
- Ögel K. (2010). Madde kullanımı ve bağımlılığı nedenleri. <http://www.ogelk.net/Dosyadepo/etyoloji.pdf> (Erişim: 08.03.2019)
- Ögel, K., Taner, S., Eke, C. Y. ve Erol, B. (2004). Madde bağımlılığını önlemede öğretmen ve ebeveyn eğitimlerinin etkinliğinin değerlendirilmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 5(4), 213-221.
- Oktay, İ. (2017). *Lise öğrencilerinde uyuşturucu madde bağımlılığının sebepleri: Bursa ili Mustafa Kemalpaşa ilçesi örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Aksaray.
- ORGM (Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü), (2014). https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_09/18112817_genelge.pdf (Erişim: 14.12.2018)

- Osmanoğlu, D. E. (2017). Üniversite öğrencilerinin içme nedenleri ve madde bağımlılığınan korunma özyeterlik davranışlarının belirlenmesi ve içme nedenlerine dair görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 198-222.
- Özada, A. (2015). Madde bağımlılığını önlemeye yönelik okul odaklı müdahale. *Suç Kongresi*. <https://www.researchgate.net/publication/291165608>
- Özbay, Y., Yılmaz, S., Büyüköztürk, Ş., Aliyev, R., Tomar, İ. H., Eşici, H., Yancar, C. ve Akyıldız, F. D. (2018). Madde bağımlılığı: Temiz bir yaşam için bireyin güçlendirilmesi. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5, 81–130. <http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2018.5.1.0001>
- Özer, İ. N. (2016). *Madde bağımlılarının maddeye başlama sebeplerinin tespiti ve önleyici hizmetlerin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Polis Akademisi Güvenlik Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özmen, F. ve Kubanç, Y. (2013). Liselerde madde bağımlılığı, mevcut durum ve önerilere ilişkin okul müdürleri ve öğretmenlerin bakış açıları. *Electronic Turkish Studies*, 8(3), 357-382.
- Peltzer, K. (2009). prevalence and correlates of substance use among school children in six african countries. *International Journal of Psychology*, 44 (5), 378–386.
- Pettigrew, J., Shin, Y., Stein, J. B. ve Van Raalte, L. J. (2017). Family communication and adolescent alcohol use in Nicaragua, Central America: A test of primary socialization theory. *Journal of Family Communication*, 17(1), 33-48.
- Potas, N., Erçetin, Ş. Ş., Açıkalın, Ş. N., Güngör, H. ve Soydas Akyol, E. (2018). A comprehensive study on addiction: 3D scale on youth. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2018.5.3.0022>
- Ramos, M. M., Sebastian, R. A., Murphy, M., Oreskovich, K. ve Condon, T. P. (2017). Adolescent substance use: Assessing the knowledge, attitudes, and practices of a school-based health center workforce. *Substance abuse*, 38(2), 230-236.
- Sangalang, C. C., Tran, A. G., Ayers, S. L. ve Marsiglia, F. F. (2016). Bullying among urban Mexican-heritage youth: Exploring risk for substance use by status as a bully, victim, and bully-victim. *Children and youth services review*, 61, 216-221.

- Shepherd, J. P., Sutherland, I. ve Newcombe, R. G. (2006). Relations between alcohol, violence and victimization in adolescence. *Journal of Adolescence*, 29(4), 539-553.
- Simons Morton, B., Haynie D. L., Crump, A. D., Eitel, P. ve Saylor, K. E. (2001). Peer and parent influences on smoking and drinking among early adolescents. *Health, Education ve Behavior*, 28(1), 95-107.
- Singh, B. ve Udainiya, R. (2009). Self-efficacy and well-being of adolescents. *Journal of The Indian Academy of Applied Psychology*, 35(2), 227-232.
- Spirito, A., Hernandez, L., Cancilliere, M. K., Graves, H. ve Barnett, N. (2015). Improving parenting and parent-adolescent communication to delay or prevent the onset of alcohol and drug use in young adolescents with emotional/behavioral disorders: A pilot trial. *Journal of child ve adolescent substance abuse*, 24(5), 308-322.
- Sucaklı, M. H., Keten, H. S., Çelik, M., Ölmez, S. ve Yılmaz, A. (2015). Yetiştirme yurdunda kalan çocuk ve ergenlerde sigara, alkol ve madde kullanımı. *Konuralp Tıp Dergisi*, 7(1), 23-27.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* (Baloğlu, M., Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- TBMM Araştırma Komisyonu Raporu (2008). Madde kullanımı ve bağımlılığı ile kaçakçılığının önlenmesi alanlarında tespit edilen sorunlar ve çözüm önerileri. http://www.tbmm.gov.tr/docs/madde_kullanimi_ve_bagimlilik.pdf (Erişim Tarihi: 14.05.2018)
- TBMM Araştırma Komisyonu Raporu (2018). https://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/komisyon_tutanaklari.goruntule?pTutanakId=2044 (Erişim Tarihi: 16.05.2018)
- Terzi, Ş. (2008). Üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları ve algıladıkları sosyal destek arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(29), 1-11.
- Törrönen, J., Roumeliotis, F., Samuelsson, E., Kraus, L.ve Room, R. (2019). Why are young people drinking less than earlier? Identifying and specifying social mechanisms with a pragmatist approach. *International Journal of Drug Policy*, 64, 13-20.
- TUBİM (Türkiye Uyuşturucu ve Uyuşturucu Bağımlılığı İzleme Merkezi), (2012). www.sck.gov.tr/oecd/2012%20T%C3%BCrkiye%20Uyu%C5%9Fturucu%20Raporu. (Erişim: 23.11.2018)

- TUBİM, (2014). Türkiye Uyuşturucu Raporu, (Erişim tarihi: 24.02.2018) http://www.kom.pol.tr/tubim/sayfalar/t%c3%bcrkiye-uyu%c5-%9fturucu_raporu.aspx.
- Turhan, E., İnandı, T., Özer, C. ve Akoğlu, S. (2011). Üniversite öğrencilerinde madde kullanımı, şiddet ve bazı psikolojik özellikler. *Türkiye Halk Sağlığı Dergisi*, 9(1), 33-44.
- Uludağlı, N. P. ve Sayıl, M. (2009). Orta ve ileri ergenlik döneminde risk alma davranışı: Ebeveyn ve akranların rolü. *Türk Psikoloji Yazıları*, 12(23), 14-24.
- Ünlü, A. ve Evcin, U. (2014). Evaluation of prevalence of substance use, risk and protective factors between 2008 and 2010 in Bağcılar, İstanbul. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(3), 127-140.
- Unlu, A. (2009). *The impact of social capital on youth substance use*. Doctoral dissertation, University of Central Florida Orlando, Florida.
- Uzun, S. (2017). *Lise öğrencilerinin madde bağımlılığı profilleri, madde bağımlılığın dan korunma konusundaki öz yeterlikleri ve önleme konusundaki görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Wills, T. A. ve Yaeger, A. (2003). Family factors and adolescent substance use: Models and mechanisms. *American psychological society*, 12 (6), 222–226.
- Yardımcı, F. ve Başbakkal, Z. (2010). Ortaokul Özyeterlilik Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 11, 321-326.
- Yıldız, E. U. (2009). *İzmir liselerinde sigara, alkol, madde kullanım yaygınlığı, hazırlayıcı ve koruyucu faktörler*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yılmaz, D. ve Türkkahraman, M. (2014). Önleme çalışmalarında Antalya ili lise ve üniversite öğrencilerinde madde kullanımının ve risk etkenlerinin incelenmesi. *Journal Of Educational Science*, 2(3), 1-20. <http://dergipark.gov.tr/jedus/issue/16126/168712>
- Yılmaz, H. ve Sipahioğlu, Ö. (2012). Farklı risk gruplarındaki ergenlerin psikolojik sağlamlıklarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(4), 927-944.
- Zullig, K. J., Teoli, D. A., ve Valois, R. F. (2014). Emotional self-efficacy and alcohol and tobacco use in adolescents. *Journal of drug education*, 44(1-2), 51-66.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Tilim, E. ve Murat, M. (2019). Ergenlerde madde bağımlılığından korunmaya ilişkin özyeterlik ile akran baskısı, kendini ifade edebilme becerisi ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişki. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 929-955. DOI: 10.26466/opus.608229

Öğretmenlerin Öz Yeterlilik Kavramına İlişkin Algıları: Bir Olgubilim Araştırması

DOI: 10.26466/opus.603276

*

Sedat Alev*

* Dr, Milli Eğitim Bakanlığı / Gaziantep / Türkiye

E-Posta: sedat_alev@hotmail.com

ORCID: [0000-0003-4506-4756](https://orcid.org/0000-0003-4506-4756)

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin öz yeterlilik kavramına ilişkin algılarının belirlenmesidir. Araştırmada, olgubilim deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu, 18 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmış, her bir araştırmacı tarafından yapılan kodlamalarda, kodlayıcılar arası görüş birliği oranı 0.92 olarak hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öz yeterlilik kavramına ilişkin görüşleri, "Planlama" alt teması altında; konu hakkında araştırma yapma, plan yapma, planları uygulayabilme yeterliliği, bir süre bekleme ve planlarda esnek davranma; "Başlama" alt teması altında; hedefe başlama yeterliliği, zor işleri deneme, hemen işe başlama, yeterliliklerini dikkate alma, konunun önem derecesi; "Sorun çözme" alt temasında; sorunların çözümünde yardım talep etme, anlaşmazlıkları çözmeye çalışma, beklenmedik sorunlarda olumsuz duygular hissetme, sorun çözmede zorluk yaşama, hedef belirlemede zorluk yaşama ve sorun çözmede yeterliliklerini göz önünde bulundurma; "Açıklama" alt temasında; konuyu açıklama, ikna etmeye çalışma, doğru bilgiye ulaşmaları için destek olma şeklindedir. Öğretmenler "Yılmama" alt temasında ise; zorluklar karşısında pes etmeme, sorunlarla baş etme yeterliliği ve olumsuzluklardan ders çıkarma şeklinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin öz yeterlilik algılarını arttırmak amacıyla, bilgi ve becerilerini etkin bir şekilde kullanacakları ortamların oluşturulması ve bunu yaparken de başarısızlığa neden olabilecek engellerin ortadan kaldırılması önemlidir. Araştırma, ortaokullarda görev yapan öğretmenler üzerinde yapılmıştır. Bundan sonra yapılacak araştırmalar, farklı kademe ve örneklerde yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Öz yeterlilik, öğretmen, okul

Teachers' Perceptions Regarding the Concept Self-Efficacy: A Phenomenological Study

*

Abstract

The aim of the research was to determine the teachers' perceptions regarding the concept self-efficacy. In this research, phenomenological design was used. Research group, consists of 18 teachers. The data of the research was carried out via semi-structured interviews. Content analysis were used in the analysis of the data and the interrater level of agreement based on the ratings of researchers was calculated as 0.92. As a result of this research, teachers' perceptions regarding the concept self-efficacy; under the sub-theme of "Planning" researching on the subject, planning, the ability to apply plans, waiting for a while and being flexible on the plans; under the sub-theme "Start"; ability to start the target, to try hard work, to start immediately, taking competence into account, importance of the subject; under the sub-theme "Problem solving"; to seek help in resolving problems, to try to resolve disputes, to experience negative emotions in unexpected problems, to have difficulty in problem solving, to have difficulty in setting problems and to take their competence into account in problem solving; under the sub-theme "Description"; explaining the subject, trying to persuade, support to reach the right information. Teachers have expressed their opinions the theme of the sub-theme of "being undaunted" as; to stand firm under difficulties, to derive lessons from mistakes, ability to cope with problems. In order to increase teachers' self-efficacy perceptions, it is important to create environments where they can use their knowledge and skills effectively and to eliminate the obstacles that may cause failure. The research was conducted on teachers working in secondary schools. After that, researches can be done in different stages and samples.

Keywords: *Self-efficacy, teacher, school*

Giriş

Öğretmenlik, öznesi insan olan bir meslektir ve bu meslekte alan bilgisinin yanı sıra olumlu insan ilişkileri ve sorun çözme becerileri ile ilgili yeterliklere sahip olmanın önemli olduğu bilinmektedir. Çünkü okullar bireyleri hayata hazırlayan, onların toplumla entegre olmalarını sağlayan, eğitim öğretim faaliyetleri sonucunda toplumun ihtiyaç duyduğu bilgi ve yeterliklere sahip, donanımlı bireyler yetiştirmek gibi önemli bir misyona sahip kurumlardandır. Alev'e (2018) göre, toplumda eğitilmiş birey sayısının giderek artmasıyla birlikte, çevrelerinde ve özellikle çalıştıkları kurumlarda gerek maddi olarak gerekse sosyal statülerini arttırmak, saygın biri haline gelmek için çeşitli şekillerde kendilerini ispatlamaya çalışan öğretmenler, performanslarını bu amaç doğrultusunda sergileme eğilimindedirler.

Albert Bandura'nın, 1986 yılında yazdığı 'Social Foundations of Thought and Action' adlı kitabında yer alan Sosyal Bilişsel Kuram'ın değişkenlerinden biri öz yeterliliklerdir. Kitapta, bireyin duygu, düşünce ve hareketlerini kontrol etmesine olanak sağlayan bir öz sisteme sahip olduğu belirtilmiştir (Pajares ve Schunk, 2002). İnsana bu gücü veren en önemli özellik ise, bireyin kendi yetkinlikleri hakkında sahip olduğu inançlardır ve bu inançlar, öz yeterlilik kavramı ile açıklanmaktadır (Işık, 2001). Öz yeterlilik, bireyin davranışları, çevre ve bireysel faktörler arasındaki ilişki olarak açıklanan sosyal bilişsel teoriden kaynaklanmaktadır (Bandura, 1997; McGee ve Wang, 2014; Prabhu, McGuire, Drost ve Kwong, 2012; Wood ve Bandura, 1989). Kuram, insan davranışının anlaşılması, tahmin edilmesi ve değiştirilmesi için önemli olmakla birlikte, birtakım davranışların nasıl kazanıldığı ve sürdürüldüğünü açıklamaktadır (Akar, 2011).

Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde, öz yeterlilik ile ilgili farklı şekilde tanımlamalar yapıldığı görülmektedir. Bu tanımlara göre, öz yeterlilik; bireyin kendisinden beklenen durumları yönetmesini sağlayan, bir göreve ilişkin yapabileceklerine yönelik inancı (Bandura, 1995; Mitchell, Hopper, Daniels, George-Falvy ve James, 1994), bireyin bir işi yapabilmesi için gereken becerilere sahip olması (Temiz, 2009), bireyin kendi bilgi, beceri, yetenek ve kapasitesinin farkında olması (Bozbaş, 2015) ve bireyin gelecekte karşılaşılabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne kadar başarılı olabileceğine dair kendisi hakkındaki yargısı ve

inancı (Yardımcı ve Başbakkal, 2010) gibi çeşitli şekillerde ifade edilmiştir. Tanımlardan anlaşılacağı üzere öz yeterlilik, bireyin herhangi bir konuda sahip olduğu bilgi ve becerinin, o konuda karşılaşabileceği sorunların üstesinden gelmede ne düzeyde etkili olabileceğine yönelik inancı şeklinde ifade edilebilir. Ancak bireyin, bir görevi başarıp başaramayacağı, yalnızca bilgiye, beceriye ya da önceki başarılarına bakılarak tahmin edilememektedir. Çünkü bireylerin başarılı olacaklarına yönelik inançları ve daha önceki performans sonuçları, onların davranışlarını etkilemekte, çoğu zaman başarılı olacaklarına inandıkları görevleri yapmaya eğilimli iken, başarılı olacaklarına inanmadıkları görevleri yapmak istememektedirler (Krämer ve Winter, 2008; Tarkin ve Uzuntiryaki, 2012). Diğer bir ifadeyle, öz yeterlilik inancı, bireyin düşünce şeklini ve duygusal tepkilerini de etkilemektedir. Öz yeterlilik inancı yüksek olan birey başarısız olduğu zaman kararlı bir şekilde davranırken; öz yeterlilik inancı düşük olan birey kolaylıkla pes ederek devam etmekten vazgeçmektedir (Akbulut, 2006; Alev, 2018; Lombardo, 2006; Luszczynska, Scholz ve Schwarzer, 2005; Temiz, 2009). Kısaca ifade etmek gerekirse, öz yeterlilik algısı yüksek olan bireyler, bir işe başladıklarında süreç içerisinde karşılaşabilecekleri engellerle başa çıkmada daha başarılı olmakta, zorluklar karşısında pes etmeden hedefe ulaşmaya çalışmaktadırlar.

Öz yeterlilik inancının dört kaynağı bulunmaktadır. Bunlar; doğrudan deneyimler, dolaylı gözlem, sözel ikna ve psikolojik durumlar olarak sıralanmaktadır (Bandura, 1997; Scholz, Gutierrez- Dona, Sud ve Schwarzer, 2002; Wood ve Bandura, 1989). Doğrudan deneyimler, bireylerin kendisinin bizzat başardığı işlerden ya da yaptığı hatalardan meydana gelen deneyimler olup, güçlü bir yeterlilik inancının oluşmasını sağlamaktadır (Yurdakul ve Bostancı, 2016). Dolaylı gözlem, bireylerin, yalnızca kendi yaptıklarının sonuçlarını değerlendirmekle kalmayıp (Bandura, 1997); çevresindeki diğer kişileri gözlemleyerek ve onların deneyimlerinden faydalanarak öz yeterlilik inancını geliştirmesidir (Toy, 2015). Sözel ikna, öz yeterlilik inancının oluşmasında ya da artırılmasında önemlidir. İkna eden bireyin güvenilir ve konu hakkında yeterli bilgiye sahip olması ikna sürecini etkilemektedir. Psikolojik durumlarda, bireyin içinde bulunduğu ruhsal durum kişisel yeterlik inançlarını etkileyebilmekte; olumlu ruh hali kişisel yeterlik algısını güçlendirirken, olumsuz ruh hali ise zayıflatabilmektedir (Akbulut, 2015; Sakiz, 2007; Toy, 2015).

Eğitim sistemlerinin başarısını belirleyen faktörler arasında kuşkusuz öğretmenlerin mesleki performansları da yer almaktadır. Öğretmenlerin mesleki performanslarının istenen düzeyde olabilmesi ise, sistem ya da okul düzeyindeki faktörlerin yanı sıra öğretmenlerin tutum, inanç ve davranışlarına yönelik bireysel faktörlere (kişilik algısı, geçmiş deneyimler, vb.) bağlıdır. Öğretmenlere ilişkin bu bireysel faktörler arasında, yeterlik algıları da yer almaktadır (Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy, 1998). Bu kapsamda, öğretmenlerin öz yeterlilikleri ile ilgili çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Atıcı, 2001; Goddard ve Goddard, 2001; Kiremit, 2006; Skaalvik ve Skaalvik, 2007). Yapılan bu çalışmalarda, öğretmenlerin öz yeterlik algılarının eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkin bir şekilde yürütülmesinde, planlanmasında, karşılaşılan zorluklarla başa çıkmada ve öğrenci başarısı üzerinde önemli rolü olduğu belirlenmiştir.

Toplumdaki bireylerin eğitiminden ve geleceğe hazırlanmasından sorumlu olan öğretmenler, eğitim öğretim faaliyetleri esnasında çeşitli problemlerle karşılaşabilmekte ve bazı öğretmenler bu problemlerle daha kolay başa çıkabilmektedir (Alev ve Bozbayındır, 2018). Atıcı'ya (2001) göre öğretmenlerin sorunlarla başa çıkmasında sahip oldukları öz yeterlilik algıları önemli rol oynamaktadır. Ekici (2006) ve Karabacak (2014), öğretmen öz yeterliliğinin, özellikle öğretmen ve okul etkililiği için önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Çünkü okullar bir ülkenin geleceğinin şekillendiği ve hammaddesi insan olan en önemli kurumlardan biridir. Bir ülkenin diğer kaynaklarının verimli biçimde kullanılması ve geliştirilmesi, insan kaynağının iyi yetiştirilmesi ve geliştirilmesine bağlı olduğundan, eğitim örgütlerinde çalışanların, özellikle öğretmenlerin mesleki açıdan yeterli olmalarını zorunlu kılmaktadır. Bu açıdan ele alındığında, toplumun insan kaynağını yetiştiren ve biçimlendiren öğretmenlerin öz yeterlilik algıları oldukça önem kazanmaktadır (Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009). Kiremit (2006), öğretmenlerin, öğrencilerin öz yeterlilik algılarını etkileyeceğini ifade ederek, öğretmenlik mesleğinde, alan bilgisi yanında öz yeterlilik algısının yüksek düzeyde olması gerektiğini; Goddard, Hoy ve Hoy (2004), öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının yüksek olmasının, karşılaştıkları sorunların ve engellerin üstesinden gelmelerinde ve başarısızlık karşısında pes etmemeleri üzerinde etkili olduğunu; Telef (2011) ise, güçlü öz yeterlilik algısına sahip öğretmenlerin güven, gayret, ısrar, çaba gibi spesifik ve gözlemlenebilir davranışlar sergilemeye istekli olduklarını

vurgulamıştır. Bu bağlamda, öğretmen öz yeterliliğinin eğitim ortamında önemli rolü olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmanın Önemi ve Amacı

Öğretmen öz yeterliliğinin, öğretmenlerin sürekli çaba göstermeleri, istekli olmaları, bağlılık ve eğitimsel davranışları gibi olumlu çıktılarının yanı sıra, başarı, motivasyon ve öz yeterlilik inancı gibi öğrenci çıktılarıyla da anlamlı ve güçlü bir ilişkisi olduğu bilinmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Atıcı (2001), öz yeterlilik algısı düşük olan öğretmenlerin sınıf içerisinde öğrencileri daha fazla eleştirerek, öğrencilerin verdikleri yanlış cevapları düzeltip doğrusunu bulmalarında ısrar edeceklerini; öz yeterlilik algısı yüksek olan öğretmenlerin ise, öğrencilerin verdiği doğru cevaplardan sonra onları övme eğiliminde olduklarını belirtmektedir. Öğretmenlerin öğretme, sınıf yönetimi, araç gereç kullanımı, öğretim yöntem ve teknikleri, kişiler arası iletişim becerileri, kavramsal beceriler gibi çeşitli konularda yeterli düzeyde olmaları; verimli ve etkili bir eğitim-öğretim faaliyeti için önemlidir ve öğretmenlerin yüksek öz yeterlilik inancına sahip olmaları eğitim faaliyetlerini de olumlu yönde etkilemektedir (Bozbayındır ve Alev, 2018). Dolayısıyla, günümüzde en önemli kaynaklardan birisi olan insan kaynağının yetiştirilmesinde önemli rol oynayan okulların, çağın gereksinimlerine uyum sağlayabilmesi ve bilginin üretildiği, geliştirildiği, korunduğu, aktarıldığı kurumlar olarak bireylerin ve toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilecek konumda olmaları gerekmektedir. Bunun için eğitim-öğretim faaliyetlerinden birinci derece sorumlu olan öğretmenlerin yeterli bilgi, beceri ve donanıma sahip olması, bu yeterliliklerini okulun ve öğrencilerin başarılı olması için kullanması önemli görülmektedir.

Çalışmada, öğretmenlerin öz yeterlilik kavramı hakkındaki algılarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, öğretmenlerin öz yeterlilik ile ilgili kavramsal bilgileri, öz yeterlilik alguları, öz yeterliliğin eğitim-öğretim faaliyetlerindeki rolü ve işlevi hakkındaki görüşleri belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, öz yeterlilik ile ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amacıyla, nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim, bireylerin bir kavram veya bir olgu hakkında yaşadıkları deneyimleri tanımlamaya yöneliktir (Creswell, 2016). Olgubilim, günlük deneyimlerin anlamı veya doğası hakkında derinlemesine bir anlayışın kazanılmasını amaçlamaktadır (Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmada, eğitim ortamında önemli olduğu düşünülen (Goddard vd., 2004; Tschannen-Moran vd., 1998; Üstüner vd., 2009) öz yeterlilik kavramı, olgubilim deseniyle ele alınarak, öğretmenlerin öz yeterlilik kavramı ve öz yeterlilik algıları ile ilgili görüşlerinin, ilk elden ve öznel bir bakış açısıyla ayrıntılı bir şekilde incelemek için olgubilim deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları, araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışı vurabilecek bireyler veya gruplardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın çalışma grubu Gaziantep ili Şahinbey ilçesindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Çünkü ortaokul öğrencilerinin dersin hedef davranışlarını yeterli düzeyde kazanmaları ve derse karşı olumlu tutum geliştirmeleri için öğretmenlerin yeterlilik düzeyinin önemli olduğu düşünülmektedir. Çalışma grubundaki öğretmenler, nitel araştırmalarda kullanılan başlıca örnekleme yöntemi olan; belli amaçlara dayalı olarak araştırma sorularının cevaplanmasıyla ilgili birimlerin (bireyler, gruplar, vb.) seçilmesi (Teddlie ve Yu, 2007) şeklinde tanımlanan, amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Katılımcı sayısının belirlenmesinde, verilerin doygunluğa ulaştığı, diğer bir ifadeyle, yeni katılımcılardan toplanan verilerin eski verilerden elde edilen bulguların tekrarı olmaya başladığı, yeni kod ve temaların ortaya çıkmadığı durumlar göz önünde bulundurulmuştur (Corbin ve Strauss, 1990). Bu doğrultuda çalışma grubu, resmi ortaokullarda görev yapan 18 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin 7'si erkek, 11'i kadın; 10'u

evli, 8'i bekârdır. Yaş değişkenine göre, 7'si 21-30 yaş arası, 9'u 31-40 yaş arası, 2'si 41 ve üzeri yaşta bulunmaktadır. Kıdem bakımından öğretmenlerin 9'u 1-9 yıl, 7'si 10-19 yıl, 2'si 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Öğrenim durumuna göre öğretmenlerin 15'i lisans, 3'ü yüksek lisans derecesine sahiptir.

Verilerin Toplanması

Veri toplama aşamasına geçmeden önce çalışma grubundaki öğretmenlerin okullarının bağlı olduğu ilçe milli eğitim müdürlüğünden gerekli izin alınmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla, yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme, bilgi almak amacıyla görüşme yapan kişinin görüşülen kişiye birtakım sorular yönelttiği veri toplama yöntemidir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015; Türnüklü, 2000). Teddlie ve Tashakkori (2015) görüşme yönteminin güçlü bir veri toplama yöntemi olduğu belirtmiştir. Çünkü araştırmacı ve görüşme yapılan kişi arasında birebir etkileşim bulunmaktadır ve görüşmeciyeye soruların cevaplarını açıklamak, sorunun anlaşılır olup olmadığını belirlemek için geniş bir zaman sunulmaktadır. Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Türnüklü (2000), yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde, araştırmacının önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırladığını; Yıldırım ve Şimşek (2013) ise görüşmecinin önceden hazırladığı konu veya alanlara sadık kalarak önceden hazırlanmış soruları sorma ve bu sorularla ilgili ayrıntılı bilgi almak için ek sorular sorma özgürlüğüne sahip olduğunu ifade etmiştir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aşamasında öğretmenlere öz yeterlilik ile ilgili yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Soruların hazırlanması sürecinde, konuyla ilgili kapsamlı bilgilere ulaşmak amacıyla alan yazın taraması yapılarak öz yeterlilik ile ilgili ulusal ve uluslararası çalışmalar incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda görüşme formunda yer alması düşünülen maddeler belirlenmiştir. Maddelerin çalışmanın amacına ve kapsamına uygunluğunun değerlendirilmesi için Gaziantep Üniversitesi

Eğitim Fakültesinde görev yapan üç öğretim üyesi, dil açısından incelemek üzere bir Türkçe öğretmeni ve eğitim yönetimi alanında yüksek lisans ve doktora yapan iki öğretmenin görüş ve önerileri dikkate alınmıştır. Üç öğretmen ile pilot uygulama yapılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda bazı sorulardaki ifadeler anlaşılabilirlik açısından düzeltilmiş, daha açık bir şekilde ifade edilmiştir. Bu aşamalar sonucunda görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Nitel bir araştırmada amaç, bilgilerin genellenmesinden ziyade özellikle spesifik açıklamaların yapılmasıdır (Creswell, 2016). Bu nedenle, görüşmeler gerekli izinler alındıktan sonra, okul müdürlerinin bilgisi dâhilinde 18 ortaokul öğretmeni ile görev yaptıkları okullarda gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde, görüşme kurallarına uygun olarak görüşme yapılan yerin fiziki şartları kontrol edilmiş ve katılımcılarla rahat bir ortamda görüşme yapılmaya çalışılmıştır. Katılımcıların gönüllülüğü esas alınarak, yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler araştırmacı tarafından randevular alınarak yaklaşık 30-45 dakika arasında değişen sürelerde yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlere (K1: Katılımcı 1, K2: Katılımcı 2, K3: Katılımcı 3) şeklinde kodlar verilmiştir. Çalışma grubundaki öğretmenlere aşağıdaki sorular yöneltilmiştir.

1. Bir şey yapmaya karar verdiğinizde hemen işe girişir misiniz yoksa bir süre bekler misiniz? Nedenleriyle birlikte açıklar mısınız?
2. Zor ve karmaşık görünen bir konuyu öğrenmeniz gerektiği durumlarda nasıl davranışlar sergilediğinizden bahsedebilir misiniz?
3. Sorunlarla baş edebilme yeterliliklerinize güvenerek, yaptığınız işlerde ne düzeyde başarılı olacağınızı düşünüyorsunuz? Niçin?
4. Yeterli bilgi düzeyine sahip olduğunuzu düşündüğünüz bir konu hakkında sizinle aynı görüşte olmayan insanlara yaklaşımınız nasıl olur? Neden?
5. Yeni bir şey denerken, o işin zorluk düzeyi karşısında neler yaparsınız? Açıklar mısınız?

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, nitel araştırmalarda yaygın kullanılan bir tekniktir (Stemler, 2001) ve analizi yapan araştırmacının, ne tür şeylerin bir örüntü oluşturacağına, neyin bir tema

teşkil edeceğine, bu yapıya ne isim vereceğine karar vermesi gerekmektedir (Patton, 2014). İçerik analizi, araştırmacının elde ettiği bilgileri inceleyerek anlamlı bölümlere ayırmaya ve her bölümün kavramsal olarak ne ifade ettiği “verilerin kodlanması” aşaması, ortaya çıkan kodlardan yola çıkarak verileri, genel düzeyde açıklayabilen ve kodların belirli kategoriler altında toplandığı “temaların bulunması” aşaması, verilerin okuyucunun anlayacağı şekilde kodlara ve temalara göre düzenlendiği “verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması” aşaması ve toplanan veriler arasındaki ilişkilerin açıklandığı “bulguların yorumlanması” aşaması olmak üzere dört aşamadan meydana gelmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

İlk aşamada veriler bilgisayar ortamına aktararak her bir katılımcı için ham veri metinleri düzenlenmiştir. Verilerin analizi için kodlama anahtarı oluşturulmasında ve verilerin kodlanmasında MAXQDA 2018 nitel veri analizi programı kullanılmıştır. Kodların belirlenmesinde literatürde kullanılan kavramların yanı sıra görüşme sonucunda ortaya çıkan verilerden yararlanılmıştır. Daha sonra ortaya çıkan kavramlar arasındaki ortak noktalar göz önünde bulundurularak tematik kodlama yapılmış ve temalar oluşturulmuştur. Tematik kodlama yapılırken, temaların altında bulunan kavramların anlamlı bir bütün oluşturmasına, temaların ve alt temaların birbirleriyle anlamlı bir bütün oluşturmasına dikkat edilmiştir. Temalar ve kodlar birbirleri ile ilişkili bir şekilde düzenlenerek, araştırmanın amacına yönelik olarak yorumlara ve düşüncelere yer verilmiştir. Katılımcıların görüşleri verilirken, belirli görüşleri örnekleyen ifadeler yer verilmesine özen gösterilmiştir. Verilen ifadenin öncesinde veya sonrasında görüşün devam ettiğini belirtmek için, [...] işareti kullanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmada, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında, inandırıcılık (iç geçerlilik), aktarılabilirlik (dış geçerlilik), tutarlılık (iç güvenirlik) ve tekrar edilebilirlik (dış güvenirlik) (Erlandson vd., 1993, akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013) çalışmaları yapılmıştır. İnandırıcılık, gözlenen ilişkinin nedensel olduğuna yönelik araştırmacının çıkarımının ne derece doğru olup olmadığıdır (Christensen vd., 2015). İnandırıcılığın sağlanması için, katı-

lımcılarla yapılan görüşmelerin süresi mümkün olduğu kadar uzun tutulmaya çalışılmıştır. Bunun yanı sıra, araştırma konusu ve nitel araştırma yöntemleri hakkında uzman kişilerle birlikte, veri toplama süreci, veri analizi ve sonuçları ile ilgili incelemeler yapılmıştır. Uzman görüşlerinden yararlanarak araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme soruları üç öğretmene okutularak soruların doğru şekilde ifade edilip edilmediği ve anlaşılabilirliği ile ilgili kontroller yaptırılmıştır. Görüşmeler bilgisayar ortamında yazıya aktarılmış, katılımcılara okutularak kendi görüşlerini yansıtır yansıtmadığı kontrol ettirilmiştir. Araştırma sonuçlarının farklı ortamlara ne derece taşınabildiği, uygunluğu ve genellenebilirliği aktarılabilmek için ifade edilmektedir (Miles ve Huberman, 2015). Bu amaçla, ayrıntılı betimleme yapılmış ve katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Tutarlılık, çalışma sürecinin zaman, araştırmacı ve mekân karşısında görece sabit olmasıdır (Miles ve Huberman, 2015). Tutarlılığın sağlanması amacıyla, verilerin kodlanma sürecinde yapılan kontrollerin yeterliliği ve veri analizi esnasında bu kodların uygun temalarda bir araya getirilmesine özen gösterilmiştir. Buna ek olarak, eğitim yönetimi alanında dört uzmanın görüşüne başvurulmuş, verilerin çözümlenmesinde bağımsız kodlayıcılar arasındaki tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır. Miles ve Huberman'ın (1994) formülü (Güvenirlilik= görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı X 100) kullanılarak yapılan hesaplamalarda kodlayıcılar arasındaki görüş birliği oranı 0.92 olarak belirlenmiştir. Araştırmacının araştırmanın temel aşamaları ve araştırma sürecindeki kendi konumu ve yaklaşımı konusunda ayrıntılı ve açık bilgi vermesi (Yıldırım ve Şimşek, 2013) olarak ifade edilen tekrar edilebilirlik çalışmaları kapsamında, görüşme süreci, analiz süreci ve elde edilen sonuçların sunumu ile ilgili mümkün olduğunca ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

Bulgular

Öğretmenlerin öz yeterlilik ile ilgili kavramsal bilgileri, öz yeterlilik algıları, öz yeterliliğin eğitim-öğretim faaliyetlerindeki rolü ve işlevini belirlemeye yönelik olarak yapılan içerik analizi sonucunda öz yeterlilik; "Planlama", "Başlama", "Sorun Çözme", "Açıklama/İkna" ve "Yılmama"

alt temalarında kodlanmıştır. Tematik ve kavramsal kodlamalar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öz Yeterlilik Kavramına Dair Yapılan Tematik ve Kavramsal Kodlamalar

Tema	Alt Tema	Kavramsal Kodlamalar/Kavramlar ve Alt Kavramlar	f
ÖZ YETERLİLİK ALGISI	Planlama	Konu hakkında araştırma yapma	13
		Plan yapma	12
		Planları uygulayabilme yeterliliği	10
		Bir süre bekleme	9
		Planlarda esnek davranma	7
	Başlama	Hedefe başlama yeterliliği	15
		Zor işleri deneme	12
		Hemen işe başlama	8
		Yeterlilikleri dikkate alma	5
		Konunun önem derecesi/katkısı	3
	Sorun Çözme	Sorunların çözümünde yardım talep etme	14
		Anlaşmazlıkları çözmeye çalışma	12
		Beklenmedik sorunlarda olumsuz duygular (panik, kaygı) hissetme	8
		Sorun çözmede zorluk yaşama	5
		Hedef belirlemede zorluk yaşama	5
		Sorun çözmede yeterliliklerini göz önünde bulundurma	4
	Açıklama/İkna	Konuyu açıklama (farklı kaynaklar vb.)	16
		İkna etmeye çalışma	11
Doğru bilgiye ulaşmaları için destek olma		4	
Yılmama	Zorluklar karşısında pes etmeme	17	
	Sorunlarla baş etme yeterliliği	13	
	Olumsuzluklardan ders çıkarma	5	

Tablo 1’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin öz yeterlilik kavramı ile ilgili görüşleri, “*planlama, başlama, sorun çözme, açıklamalı/ikna ve yılmama*” olmak üzere beş alt tema altında ortaya çıkmıştır. “Planlama” alt teması altında ortaya çıkan alt kavramlar sırasıyla; konu hakkında araştırma yapma (f=13), plan yapma (f=12), planları uygulayabilme yeterliliği (f=10), bir süre bekleme (f=9) ve planlarda esnek davranma (f=7) şeklindedir.

Öğretmenler, “Planlama” alt teması altında en fazla konu hakkında araştırma yapma ile ilgili görüş belirtmişlerdir. Bir konuyu öğrenme sırasında ya da bir işe başlarken öncelikle çeşitli kaynaklardan araştırma yaparak yeterli bilgiye sahip olduktan sonra işe başlayacağını belirten öğret-

menlerden biri konu ile ilgili olarak düşüncelerini, “[...] eğer konuyu bilmiyorsam araştırırım. Kütüphaneye giderim, elektronik ortamda ve internette araştırma yaparım. O konuda neler yapılması gerekiyorsa onu yaparım, asla pes etmem. Bunun yanı sıra uğraşırım, o konu hakkında bilgi sahibi olan kişilere veya idari bir konuya idarecime sorarım. Bir şekilde pes etmem yani, öğrenmeye çalışırım (K1).” şeklinde ifade etmiştir. Konu hakkında araştırma yapmak ile ilgili görüş belirten öğretmenlerden biri ise düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: “Eğer bir şeyi hobi amaçlı ya da kendi kişisel gelişimim için öğrenmek istiyorsam daha bireysel öğrenme metotlarını deniyorum. İnternette, bilişim ağlarından yararlanıyorum, araştırma yapıyorum veya çeşitli kurslara giderek konu hakkında bilgi sahibi olmaya çalışıyorum (K16).” Görüldüğü üzere, bir konuyu öğrenmeye başlamadan önce konu ile ilgili çeşitli kaynaklardan araştırma yapma, yeterli olduğu düşünülen kişilerden bilgi alma ve konuyu öğrenmek için pes etmeden yapılması gerekenleri yapma gibi davranışların sergilendiği görülmektedir. Konu hakkında araştırma yapmanın yanı sıra, bir işe başlamadan önce plan yapmanın önemi ve gerekliliği hakkında öğretmenlerden biri ise görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “Bir işe karar verdiğimde hemen uygulamaya koymayı düşünmem. Önce basamak basamak ilerlemeyi tercih ederim. Çünkü aniden alınmış bir karar belki olumsuz bir sonuca da götürebilir. Önce düşünür, planımı kafamda bir tasarlarım, daha sonra uygulamaya geçerim (K11).” Burada ifade edilen görüşe göre de, bir işe başlamadan önce yapılacak işin artılarını ve eksilerini göz önünde bulundurarak yaşanabilecek olumsuzlukları en aza indirmek için planlamanın önemine atıfta bulunulmuştur.

Öğretmenler “Başlama” alt teması altında görüşlerini sırasıyla; hedefe başlama yeterliliği (f=15), zor işleri deneme (f=12), hemen işe başlama (f=8), yeterliliklerini dikkate alma (f=5) ve konunun önem derecesi/katkısı (f=3) şeklinde ifade etmişlerdir. Bir işe başlarken nasıl bir yol izledikleri, neler yaptıkları ile ilgili olarak en çok belirledikleri hedefe başlama konusunda yeterli oldukları yönünde görüş belirtmişlerdir. Hedef belirleme ve belirlenen hedefleri gerçekleştirme konusunda yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerden biri düşüncelerini, “Hedef belirleme, bu hedeflere zamanında başlama ve hedefe ulaşma konusunda kendimi yeterli görüyorum. Bir hedef koyuyorum, o hedef doğrultusunda yapılması gereken neyse onları yapmaya çalışıyorum ve onu özellikle sonlandırmaya çalışıyorum. Yani yarım bırakılan işlerden

hiç hoşlanmam genelde. Ya hiç başlamam ya da başladıysam bitiririm (K2)." şeklinde ifade etmiştir. Bu görüşten anlaşılacağı üzere, konu hakkındaki düşüncelerini ifade eden öğretmenlerden bazıları hedef belirleme, belirlenen hedefe ulaşma konusunda yeterli olduklarını ve hedefi gerçekleştirmeye yönelik davranışlarda bulunacaklarını belirtmektedirler. Bunun yanı sıra, başlanan bir hedefi sürdürme ve istenilen sonuca ulaşma konusunda öğretmenlerden biri şu şekilde görüş belirtmiştir: *"Bir hedefim varsa azimliyimdir, mücadele ederim, kararlı olurum, pes etmem yani elimden gelen her şeyi yaparım. Çünkü sonuçta hedefe ulaşma amacı vardır. Öğrencilere yararlı bir çalışma varsa o hedefe ulaşmak ve sonucu elde etmek için mücadele ederim (K7)."* Bu ifadede, başlanan hedefleri azimli bir şekilde devam ettirme, hedefe ulaşmak için çaba harcama ve özellikle öğrencilere faydalı olma konularına dikkat edildiği görülmektedir.

Öğretmenler, öz yeterlilik ile ilgili olarak "Sorun çözme" alt teması altında sırasıyla; sorunların çözümünde yardım talep etme (f=14), anlaşmazlıkları çözmeye çalışma (f=12), beklenmedik sorunlarda olumsuz duygular (panik, kaygı) hissetme (f=8), sorun çözmeye zorluk yaşama (f=5), hedef belirleme/sürdürmede zorluk yaşama (f=5) ve sorun çözmeye yeterliliklerini göz önünde bulundurma (f=4) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Sorunlar karşısındaki davranışları ve sorun çözme konusundaki yaklaşımları ile ilgili olarak öğretmenlerden biri görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: *"İhtiyacım olduğu zaman çevremden aldığım yardımların sorunlarımı çözmemde yardımcı olduğunu düşünüyorum. Çünkü sizin düşünemediğiniz bir şeyi başka kişiler düşünebilir, çözemediğiniz bir sorunu başkaları kolay bir şekilde çözebilir. Akıl akıldan üstündür sonuçta (K13)."* Bu ifadeden, öğretmenlerin bazılarının ihtiyaç duyulduğu takdirde diğer insanlardan yardım talebinde bulunarak sorunları çözmeye çalışacakları, farklı görüş ve düşüncelere önem verdikleri anlaşılmaktadır. Buna ek olarak, anlaşmazlıklardan kaynaklanan sorunlar olduğu zaman sorunlara neden olan anlaşmazlıkların çözümü için çaba gösterme ve anlaşmazlıkları ortadan kaldırarak sorunları çözmeye çalışma konusunda görüş belirten öğretmenlerden biri düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: *"[...] eğer bir meslektaşımınla anlaşmazlık olmuşsa ve bana karşı hatalı veya yanlış bir davranışta bulunmuşsa bu durumda öncelikle bunun sebebini öğrenmeye ve onların anlayabileceği bir seviyede, konuşarak iletişim kurup problemi çözmeye çalışırım (K4)."* Burada ifade edildiği üzere, meslektaşlarla yaşanabilecek anlaşmazlıklar olduğunda,

kendisine karşı yanlış davranışlar sergilendiğini düşünen öğretmenler iletişimin önemini vurgulamış ve problemi çözmeye yönelik çalışmalar yapacaklarını belirtmişlerdir.

“Açıklama” alt temasında ise sırasıyla; konuyu açıklama (f=16), ikna etmeye çalışma (f=11), doğru bilgiye ulaşmaları için destek olma (f=4) şeklinde görüş belirtilmiştir. Öğretmenler yeterli oldukları bir konuda o konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmayan insanlara çeşitli açıklamalar yaparak doğru bilgiye ulaşmaları için onlara destek olduklarını ve ikna etmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda görüş belirten öğretmenlerden biri düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: “[...] eğer dedikleri gerçekten yanlışsa ve yanlış savunmaya devam ediyorlarsa bu durumda onları yanlışlarını bulmaya yönlendiririm. Tabii doğrudan sizin düşünceniz yanlış, sakın bu şekilde yapmayın, yerinize oturun vb. ifadeler kullanmam ama onlara düşüncelerinin yanlış olduğunu bulduracak sorular sorarak ikna etmeye çalışırım, eğer bilgimin yeterli ve doğru olduğuna inanıyorsam (K3).” Başka bir öğretmen ise, “Konu hakkında yeterli bilgim olduğumu düşünüyorsam karşı tarafı ikna etmeye çalışırım. Çünkü konuya hakimsem zaten o konuyu biliyorumdur. Herkes tarafından da doğru olarak kabul ediliyorsa, göreceli değilse, günlük hayattan çeşitli örnekler vererek, ilginç olaylar anlatarak, karşı tarafı ikna etmeye çalışırım (K6).” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu ifadelerden, öğretmenlerin yeterli olduklarını düşündükleri bir konuda karşı taraf üzerinde olumsuz bir izlenim oluşturmaktan kaçınarak konu ile ilgili açıklama yapma ve onları ikna etme davranışı sergileyecekleri anlaşılmaktadır.

Öğretmenler, “Yılmama” alt teması altında sırasıyla; zorluklar karşısında pes etmeme (f=17), sorunlarla baş etme yeterliliği (f=13) ve olumsuzluklardan ders çıkarma (f=5) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerin büyük bir kısmı karşılaştıkları zorluklar karşısında pes etmeme davranışı göstereceklerini belirtmişlerdir. Zorluklar karşısında pes etmeden başladığı işe devam etme ve sonuca ulaşma odaklı olduğunu ifade eden öğretmenlerden birinin görüşü şu şekildedir: “Ben biraz tuttuğumu koparan bir insanım. Öyle hemen kolay vazgeçen bir insan değilim. Karakter meselesi bence. Bir eksiklik varsa bunu tamamlamak benim görevimdir. İşin layıkıyla yapabilmek de önemli benim için. Hayata bakış açım da böyle, sadece ders açısından değil [...] (K9).” Görüldüğü üzere, bazı öğretmenler zorluklar karşısında pes etmeyerek, mesleki anlamda eksiklikle-

rini tamamlayarak, görevin gereklerini hakkıyla yerine getirmeye çalışacaklarını belirtmişlerdir. Zor işlere başlarken veya bu işleri devam ettirenken karşılaşılan beklenmedik sorunlar/aksaklıklar karşısında ne tür davranışların sergilendiği konusunda öğretmenlerden biri ise düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: *“Beklenmedik sorunlar, aksaklıklar olması durumunda o işi başarana kadar uğraşırım. Çünkü onun benim bir görevim ve sorumluluğum olduğunu düşünürüm. Öğrenciyken genelde pes edebiliyordum. Ama artık mesleğe başladığımdan itibaren zorlandığım durumlarda, başarana kadar uğraşıyorum (K15).”* Bu ifadeden, öğretmenlerden bazılarının yaşanabilecek beklenmedik sorunlar veya aksaklıklar karşısında görev bilinci içerisinde, toplum içindeki konumlarını da göz önünde bulundurarak buna göre davranışlar sergileyecekleri anlaşılmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırma sonucu ortaya çıkan bulguların ilgili alan yazınıla ilişkilendirilmesine dayalı olarak çıkarımlara yer verilmiştir. Öz yeterlilik kavramı ile ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin genel anlamda kendilerini yeterli gördükleri ve görüşlerini bu doğrultuda ifade ettikleri belirlenmiştir. Yapılan bazı araştırmalarda (Çimen, 2007; Özkurt, 2017; Toy, 2015; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001; Turcan, 2011) da araştırma bulgularını destekler nitelikte öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının yeterli düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir. Ancak araştırma sonucunda öğretmenler yeterlilikleri hakkında çoğunlukla olumlu görüş belirtmelerine rağmen; Üstüner vd. (2009) tarafından ortaöğretim öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile ilgili yapılan bir araştırma sonucunda ise öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenler öz yeterlilikleri ile ilgili olarak bir işe başlarken planlama yaptıklarını, o işe başlamadan önce konu ile ilgili çeşitli kaynaklardan (internet, kitap vb.) yararlandıklarını, konunun önem derecesine ve yeterliliklerine göre bazen bir süre bekleyip eksiklerini tamamladıktan sonra işe başlayacaklarını belirtmişlerdir. Bu bulguları destekler nitelikte Tschannen-Moran vd. (1998) öz yeterlilik algısı yüksek olan öğretmenlerin yeni fikirlere açık ve öğrencilerinin ihtiyaçlarına yönelik yeni metotları denemeye daha istekli olduklarını, planlama ve organize etme konusunda da diğer öğretmenlere göre daha iyi olduklarını ifade etmiştir. Görüşme

yapılan öğretmenlerin büyük bir kısmı, hedefe başlama ve hedeflerini gerçekleştirme konusunda yeterli olduklarından, karşılaşacakları sorunlar karşısında pes etme davranışı göstermeyeceklerinden bahsetmişlerdir. Bu konuda, Goddard vd. (2004), öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının yüksek olmasının, ısrarcı bir şekilde engellerin üstesinden gelmelerinde ve başarısızlık karşısında pes etmemeleri üzerinde etkili olduğunu; Telef (2011), güçlü öz yeterlilik algısına sahip öğretmenlerin güven, gayret, ısrar, çaba gibi spesifik ve gözlemlenebilir davranışlar sergilemeye istekli olduklarını; Akbulut (2006) ise, öz yeterlilik inancı yüksek olan öğretmenlerin yaptıkları işlerde daha kararlı davranışlar sergileyeceklerini ifade ederek öz yeterliliğin önemini vurgulamıştır.

Öz yeterlilik, hedef belirleme ve belirlenen hedeflere bağlılık gösterek bu yönde performans sergilenmesini olumlu yönde etkilemektedir (Lombardo, 2006; Luszczynska vd., 2005). Temiz (2009) tarafından yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin öz yeterlilik inancının yüksek olmasının daha yüksek performans göstermelerini sağlayacağı belirtilmiştir. Benzer şekilde, öz yeterlilik ile ilgili olarak öğretmen örnekleminde yapılan çeşitli araştırmalarda da (Alev ve Bozbayındır, 2018; Alev, 2018), öz yeterlilik inancı yüksek olan öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetleri esnasında gerek sınıf içerisinde gerekse okul ortamında yapılan faaliyetlerde etkin rol alacakları, kararlı davranışlar sergileyecekleri ve zorluklarla mücadele ederek, kolay kolay pes etmeyecekleri ifade edilmiştir. Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere, öz yeterlilik inancı yüksek olan öğretmenler, yaptıkları işte olumsuz sonuç almaları ve başarısız olmaları durumunda dahi, pes etmemekte, o işi tamamlamak ve işin üstesinden gelmek için çaba göstermeye çalışmaktadırlar.

Elde edilen bir diğer bulguya göre, öğretmenler bir işe başlarken işin zorluğunu ve öz yeterliliklerini göz önünde bulundurmaktadırlar. Bu sonucu destekler şekilde, Kotaman (2008) öz yeterliliği, bireyin belli bir görevi başarabileceği konusundaki inancı olarak tanımlamış ve bu inancın bireyin bir işe başlayıp başlamamasını, başladığı işi devam ettirmesini ve sonuç olarak performansını olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir. Pajares ve Schunk (2002), öz yeterlilik algısı yüksek olan bireylerde zorlukları başaracağına inanma, kaygının azalması, öz saygı ve direncin artması gibi durumlar gözlemlendiğini belirtirken; Yenilmez ve Kakmacı (2008), öz yeterlilik algısı yüksek olan bireylerin, zorlu görevler karşısında

daha rahat davrandığını; Ayık, Savaş ve Yücel (2015) ise yüksek öz yeterliliğe sahip olan bireylerin, zor hedefler seçerek bu hedefleri sürdürmede daha ısrarcı olduklarını belirtmiştir. Buna göre, öz yeterliliğin öğretmenlerin zorluklarla mücadele etmesinde, eğitim-öğretimin hedeflerini gerçekleştirmesinde önemli bir rolü olduğunu söylemek mümkündür.

Öz yeterlilik düzeyi yüksek olan öğretmenler eğitimle ilgili işlere daha fazla zaman ayırarak, zorluklar karşısında öğrencilere yol göstererek, akademik başarılarını artırmak için çalışırken; öz yeterlilik düzeyi düşük olan öğretmenler ise, akademik olmayan aktivitelere daha fazla zaman ayırmaktadırlar (Dolgun, 2016). Araştırma sonucunda da öğretmenler, “açıklama” alt teması altında, öğrencilere yeterli oldukları bir konuyla ilgili bilgi verirken, farklı kaynaklardan açıklama yaptıklarını, farklı yöntem ve teknikleri kullandıklarını ve doğru bilgiye ulaşmaları için çaba gösterecekleri ve öğrencilere destek olacakları yönünde görüş belirtmişlerdir. Diğer bir ifadeyle öğretmenler bir konuda yeterli olduklarını düşündükleri zaman, öğrencileri ikna etmek için daha çok çaba göstermektedirler.

Araştırma sonuçlarına yönelik olarak hem uygulayıcılar hem de araştırmacılar için çeşitli önerilerde bulunmak mümkündür. Öğretmenlerin öz yeterlilik algılarını arttırmak amacıyla, bilgi ve becerilerini etkin bir şekilde kullanacakları ortamların oluşturulması ve bunu yaparken de başarısızlığa neden olabilecek engellerin ortadan kaldırılması önemlidir. Buna ek olarak, öğretmenlerin yeterliliklerini arttırmak, kendilerini geliştirmelerini sağlamak ve mesleki anlamda gelişimlerini teşvik etmek için maddi (maaş karşılığı ödüllendirme vb.) veya simgesel ödüller (başarı belgesi, teşekkür belgesi, plaket vb.) çeşitli ödüller verilerek motive edilmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, Gaziantep il merkezinde görev yapan öğretmenlerden elde edilen verilere dayanmaktadır. Araştırma nitel yöntemle yürütülmüş olup, sonuçların genellenebilmesi için nicel yöntemle araştırmaların yapılması ve sonuçların karşılaştırılması yararlı olacaktır. Araştırma resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenler üzerinde yapılmıştır. Bundan sonra yapılacak araştırmalar, özel okullar örnekleminde ve farklı kademelerde yapılarak elde edilecek sonuçlar karşılaştırılabilir. Öğretmenlerin yanı sıra yöneticilerin öz yeterlilik ile ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

EXTENDED ABSTRACT

**Teachers' Perceptions Regarding the Concept
Self-Efficacy: A Phenomenological Study**

*

Sedat Alev

Ministry of National Education

Teaching is an occupation whose subject is human and it is known that it is important to have competencies related to positive human relations and problem solving skills in addition to their field knowledge and expertise competencies. Because schools are institutions that prepare individuals for life, enable them to integrate with the society, have an important mission such as educating well-equipped individuals who have the knowledge and competences required by the society as a result of education and training activities. With the increasing number of educated individuals in the society, teachers who try to prove themselves in various ways to increase their financial and social status, to become a respectable person in their environment and especially in the institutions they work at, they are performing towards achieving this purpose. In the meantime, they know their own self-efficacy by knowing what they can and cannot do for starters, so that they make impressions about themselves.

Various researches have been conducted on self-efficacy in educational organizations (Atıcı, 2001; Cheng, 2015; Goddard and Goddard, 2001; Kiremit, 2006; Kleinsasser, 2014; Skaalvik and Skaalvik, 2007; Tschannen-Moran at., 1998). Teachers, who are responsible for educating individuals in the society and preparing them for the future, may encounter various problems during activities of education and some teachers can deal with these problems more easily (Alev and Bozbayındır, 2018). According to Atıcı (2001), self-efficacy perceptions play an important role in teachers' coping with problems. Ekici (2006) and Karabacak (2014) stated that teacher self-efficacy is particularly important for teacher and school effectiveness. Because schools are one of the most important institutions in which the future of a country is shaped and the raw material is human. Since the efficient use and development of other resources of a country depends on

the good education and development of human resources, it is compulsory that the employees in the education organizations, especially the teachers, should be professionally competent. From this point of view, self-efficacy perceptions of teachers shaping the human resources of society are gaining importance (Üstüner at., 2009).

It is important for teachers to have adequate level of teaching, classroom management, use of tools, teaching methods and techniques, interpersonal communication skills, conceptual skills for efficient and effective educational activity, and teachers' high self-efficacy beliefs also positively affect their educational activities (Bozbayındır and Alev, 2018). Therefore, schools that play an important role in the training of human resources, which is one of the most important sources of our day, should be able to adapt to the needs of the age and to be able to respond to the needs of individuals and society as the institutions in which information is produced, developed, protected and transferred. For this purpose, it is considered important for teachers who are first degree liable for education activities to be efficacious. The aim of the research was to determine the teachers' perceptions regarding the concept self-efficacy.

In this research, phenomenological design of qualitative research designs was used to determine the opinions of teachers about self-efficacy. Phenomenology is intended to describe individuals' experiences about a concept or a case (Creswell, 2016). Phenomenology aims to gain an in-depth understanding of the meaning or nature of everyday experiences (Patton, 2014; Yıldırım and Şimşek, 2013). In this research, the concept of self-efficacy, which is thought to be important in the educational environment, is examined with phenomenology pattern and the opinions of teachers about self-efficacy are examined in depth and in detail. Research group, consists of 18 teachers working at secondary schools.

In order to collect data, semi-structured interview method was used. During the preparation of the questions, a literature review was conducted in order to obtain comprehensive information about the subject and national and international researches on self-efficacy were examined. As a result of the investigations, the items to be included in the interview form were determined. Pilot scheme is conducted with three teachers after the expert opinion was obtained in order to evaluate the suitability of the

items for the purpose and scope of the research. As a result of the interviews, the statements in some of the questions were corrected in terms of intelligibility and expressed more clearly. As a result of these stages, the interview form was put into its final form and directed to the teachers in the research group. In the analysis of the data, content analysis were used. In the first stage, the data was transferred to the computer and raw data texts were arranged for each participant. MAXQDA 2018 qualitative data analysis program was used to generate coding key for data analysis and to encode data. In addition to the concepts used in the literature, the data obtained from the interview were used to determine the codes. Thematic coding was made and themes were formed considering the common points between the concepts that emerged later.

Teachers' opinions on self-efficacy are as; under the sub-theme of "Planning" researching on the subject, planning, the ability to apply plans, waiting for a while and being flexible on the plans; under the sub-theme "Start"; ability to start the target, to try hard work, to start immediately, taking competence into account and importance of the subject / contribution; in the "Description" sub-theme; explaining the subject, trying to persuade, support to reach the right information. Teachers have expressed their opinions under the theme of "Problem solving" as; to seek help in resolving problems, to try to resolve disputes, to experience negative emotions in unexpected problems, to have difficulty in problem solving, to have difficulty in setting/maintaining problems and to take their competence into account in problem solving; under the sub-theme of "being undaunted" as; to stand firm under difficulties, to derive lessons from mistakes, ability to cope with problems. In order to increase teachers' self-efficacy perceptions, it is important to create environments where they can use their knowledge and skills effectively and to eliminate the obstacles that may cause failure. The research was conducted on teachers working in secondary schools. After that, researches can be done in different stages and samples.

Kaynakça / References

- Akar, Ö. (2011). *İlköğretim okullarının başarı durumlarına göre yöneticilerin duygusal zekâları ile öğretmenlerin özyeterlilikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi:Ankara ili örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akbulut, E. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin özyeterlilik inançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 24-33.
- Akbulut, H. S. (2015). *The relationship between writing self-efficacy and writing performance in a university english preparatory course*. Unpublished master of arts. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Alev, S. (2018). *Öğretmenlerin genel öz yeterlilik algıları ile duygusal emek davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi: İzlenim yönetimi taktiklerinin aracılık rolü*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Alev, S. ve Bozbayındır, F. (2018). Öğretmenlerin genel öz yeterlilik algıları, izlenim yönetimi taktikleri kullanımları ve duygusal emek davranışları arasındaki ilişki. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1788-1807.
- Atıcı, M. (2001). Yüksek ve düşük yetkinlik düzeyine sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(4), 483-499.
- Ayık, A., Savaş, M. ve Yücel, E. (2015). İlkokullarda görev yapan okul müdürlerinin genel öz yeterlilik ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 193-218.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In (A. Bandura Ed). *Self-efficacy in changing societies*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Bozbaş, Y. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ve sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Bozbayındır, F. ve Alev, S. (2018). Öğretmenlerin öz yeterlilik, proaktif kişilik ve değişime açıklık algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 293-311.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz*. (Çev. Ed. A. Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Corbin, J. M. ve Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3-21.
- Creswell, J. V. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çimen, S. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Dolgun, H. (2016). *İngilizce öğretmenleri ve öğretmen adaylarının özyeterlilik algı profili*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Ekici, G. (2006). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlilik inançları üzerine bir araştırma. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 24, 87-96.
- Goddard, R. D. ve Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, 17, 807-818.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. ve Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
- Işık, İ. (2001). *Öz-yeterlilik inancı: Yönetici rolleri açısından bir inceleme*. Yayımlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Karabacak, M. (2014). *Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile özyeterlilik algıları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kiremit, H. Ö. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz-yeterlilik inançlarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 111-133.
- Krämer, N. C. ve Winter, S. (2008). Impression management 2.0: The relationship of self-esteem, extraversion, self-efficacy, and self-presentation within social networking sites. *Journal of Media Psychology*, 20(3), 106-116.
- Lombardo, T. (2006). Thinking ahead: The value of future consciousness. *The Futurist*, 40(1), 45-50.

- Luszczynska, A., Scholz, U. ve Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: Multicultural validation studies. *The Journal of Psychology*, 139(5), 439- 457.
- McGee, J. R. ve Wang, C. (2014). Validity-supporting evidence of the self-efficacy for teaching mathematics instrument. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 32(5), 390-403.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. (Çev. Ed. S.A. Altun ve A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.
- Mitchell, T. R., Hopper, H., Daniels, D., George-Falvy, J. ve James, L. R. (1994). Predicting self-efficacy and performance during skill acquisition. *Journal of Applied Psychology*, 79, 506–517.
- Özkurt, M.F. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile öğretim teknolojileri ve materyal tasarım becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Pajares, F. ve Schunk, D. H. (2002). Self and self-belief in psychology, education: A historical perspective. In J. Aronson (Ed.). *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (pp. 3–21). San Diego, CA: Academic Press.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Ed. M. Bütün ve S.B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Prabhu, V. P., McGuire, S. J., Drost, E. A. ve Kwong, K. K. (2012). Proactive personality and entrepreneurial intent: Is entrepreneurial self-efficacy a mediator or moderator? *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 18(5), 559-586.
- Sakiz G. (2007). *Does teacher affective support matter? An investigation of the relationship among perceived teacher affective support, sense of belonging, academic emotions, academic self-efficacy beliefs and academic effort in middle school mathematic classrooms*. Unpublished doctoral dissertation. The Ohio State University, USA.
- Scholz, U., Gutierrez- Dona, B., Sud, S. ve Schwarzer, R. (2002). Is general self-efficacy a universal construct? *European Journal of Psychological Assessment*, 18(3), 242-251.
- Skaalvik, E.M. ve Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625.

- Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(17), 137-146.
- Tarkın, A. ve Uzuntiryaki, E. (2012). Öğretmen adaylarının özyeterlilik inançları ve mesleğe yönelik tutumlarının kanonik korelasyon analizi ile incelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(2), 332-341.
- Teddlie, C. ve Tashakkiro, A. (2015). *Karma yöntem araştırmalarının temelleri*. (Çev. Ed. S. B. Demir ve Y. Dede). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Teddlie, C. ve Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 77-100.
- Telef, B. B. (2011). Öğretmenlerin öz-yeterlilikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 91-108.
- Temiz, M. (2009). *Halk eğitimi merkezlerinde görevli mesleki teknik ve sosyal- kültürel kursları öğretmenlerinin öz yeterlilik düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Toy, S. N. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlilikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlilik inançlarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. ve Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tschannen-Moran, M. ve Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Turcan, H.G. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(4), 543-559.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlilik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.
- Wood, R. ve Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14(3), 361-384.
- Yardımcı, F. ve Başbakkal, Z. (2010). Ortaokul öz-yeterlilik ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 11(4), 321-326.
- Yenilmez, K. ve Kakmacı, Ö. (2008). İlköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öz yeterlilik inanç düzeyleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 1-21.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurdakul, A. ve Bostancı, A. B. (2016). Öğretmenlerin okulların örgütsel nar-sizm düzeylerine yönelik görüşleri ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 109-125.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Alev, S. (2019). Öğretmenlerin öz yeterlilik kavramına ilişkin algıları: Bir olgubilim araştırması. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 956-981. DOI: 10.26466/opus.603276

Kadın STK'larının Web Sitesi ve Facebook Paylaşımlarının Çerçeve Analizi

DOI: 10.26466/opus.597800

*

Elif Şeşen *

* Doç. Dr. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Niğde / Türkiye

E-Posta: elifsesen@gmail.com

ORCID: [0000-0002-8513-9647](https://orcid.org/0000-0002-8513-9647)

Öz

Tarihsel olarak ülkemizde başlangıcı Meşrutiyet yıllarına uzanan kadın hareketleri 1970'lerde güçlenmiş ve 1990'larda da kurumsallaşmıştır. Bugün kadın hakları alanında çok sayıda Sivil Toplum Kuruluşu (STK) aktiftir ve çeşitli mecralarda sesini duyurmaya çalışmaktadır. Kadına ve çocuğa yönelik şiddetin önlenmesi gibi başarısı; toplumsal sorumluluk paylaşımına bağlı olan konularda mümkün olduğunca geniş bir kitleye ulaşılabilmesi için alandaki STK'lar halkla ilişkilere önem vermelidir. Kadın STK'ları da diğer gönüllü kuruluşlar gibi toplumsal destek kazanmak için farklı kitle iletişim araçlarında çeşitli aktiviteler gerçekleştirirler. İnternet ve sosyal medya platformları kadın STK'larının kamuya ulaşmak için kullandıkları temel araçlardan biridir. Burada önemli olan bu kuruluşların mesajlarında konuları ile ilgili nasıl bilgi verdikleri yani çerçeveledikleridir. Çünkü bir konunun nasıl çerçvelendiği kişisel ve toplumsal algıyı etkileyebilir. Kadın STK'larının web sitesi ve Facebook paylaşımlarının çerçeveleme analizini yapmayı hedefleyen bu çalışmada, ülkemizde faaliyet gösteren on kadın STK'sının internet ve sosyal medya paylaşımları Gamson'un (1992) ortaya koyduğu toplumsal çerçeve, uzlaşma çerçevesi ve toplu eylem çerçevesi olmak üzere toplumsal hareketlerin üç temel çerçeveleme stratejisine göre analiz edilmiştir. İçerik analizi ile desteklenen çerçeve analizi neticesinde sözkonusu STK'ların en fazla tercih ettiği çerçevenin toplu eylem çerçevesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kadın hakları, STK, sosyal medya, çerçeveleme

Framing Analysis of The Web Sites and Facebook Shares of Women's NGOs

*

Abstract

Historically, women's movements, which started in our country during the Constitutional years, were strengthened in the 1970s and institutionalized in the 1990s. Today, a large number of civil society and Non-Governmental Organizations (NGO) are active in the field of women's rights and try to be heard in various media. NGOs in the field should give importance to public relations in order to reach a large mass as much as possible especially for the issues such as prevention of violence against women and children which its success is related to social responsibility sharing. Women NGOs perform various activities in different media to gain social support, such as other voluntary organizations. Internet and social media platforms are one of the main tools women NGOs use to reach the public. What is important here is how these organizations give information about different subjects in their fields in other words how they frame their messages. Because framing can affect personal and social perception. In this study, which aims to make the framing analysis of the web sites and Facebook shares of ten women NGOs working in our country, sharings have been analyzed according to the three basic framing strategies of the social movements which suggested by Gamson (1992) as social, consensus and collective action frames. As a result of the framing analysis supported by content analysis, it is concluded that the most preferred frame of these NGOs is the collective action frame.

Keywords: *Women's rights, NGO, social media, framing*

Giriş

Ülkemizde Meşrutiyet'in ilanına tarihlenen kadın haklarına yönelik hareketin 1980 sonrasında genişlediğini ve yayıldığını söylemek mümkündür. Çoğunluğu 1990'lı yıllarda kurulan ve bugün de aktif bir şekilde çalışan kadına ve kadın haklarına yönelik çok sayıda sivil toplum kuruluşu (STK) bulunmaktadır. STK'lar kamuoyu oluşturmak için medya ile ilişkiler, reklamlar, toplantılar, imza kampanyaları ve lobicilik gibi çeşitli halkla ilişkiler yöntemlerini kullanırlar. Kadın STK'ları da diğer gönüllü kuruluşlar gibi toplumsal destek kazanmak için farklı mecralarda çeşitli etkinlikler gerçekleştirirler. Bu mecraların başında, kitle iletişim araçları gelmektedir. İnternet ve sosyal medya platformları kadın STK'larının kamuya ulaşmak için kullandıkları temel medya araçlarından biridir. Burada önemli bir nokta bu kuruluşların mesajlarında konuları ile ilgili nasıl bilgi verdikleri yani çerçeveledikleridir.

Çerçeveleme, dahil etme ve dışarıda bırakma ile işler. Bir konu birçok şekilde anlatılabilir ve anlaşılabilir. Nelson, Clawson ve Oxley'e (1997, p. 567) göre çerçeveleme "siyasal ya da kamusal bir konu ya da tartışmayı tanımlama ve inşa etme" sürecidir ve bu süreçte çerçeveler vatandaşların kamusal olayları tartıştığı temel tanım ve olguları belirler. Bu çalışma, önemli birer halkla ilişkiler mecrası olarak web siteleri, sosyal medya ve Facebook paylaşımları örneğinde kadın STK'larının eylem alanlarına yönelik konu, sorun ve haberleri nasıl çerçevelediklerini incelemeyi amaçlamaktadır.

Kadın Hakları ve Kadın Sivil Toplum Kuruluşları

Kadınların eşit eğitim, hukuksal ve toplumsal eşitlik ve oy hakkı talepleri, ancak 19. yüzyılın ortalarında güçlü bir ifadeye kavuşmuştur (Berktaş, 2004). 20. yüzyılın başındaki kadın hareketi kadınların ekonomik, toplumsal, siyasal ve kültürel koşullarının düzeltilmesini hedefleyen toplumsal bir hareketti (Bock, 2004, s.136). Kadın hareketi, ilk aşamada ekonomik hayatta, ikinci aşamada toplumsal yaşamda var olmayı hedeflemiştir. Üçüncü aşamada ise tüm alanlarda erkekler ile aynı düzeye çıkmayı amaçlamıştır. 1970'lerde yükselen ikinci dalga feminizmin top-

lumsal bir harekete dönüşmesiyle bu konudaki bilinç ve duyarlılık artmıştır (Kaypak ve Kahraman, 2016). Bu yıllardan itibaren birçok ülkede gayri resmi feminist derneklerin yanı sıra profesyonelleşmiş ve kurumsallaşmış örgütler de kurulmuştur ve her iki grup da eğitim, politik katılım, çalışan kadınların güçlendirilmesi konularına odaklanmıştır (Alvarez, 1999, p.182). Yapılan çalışmaların ve artan bilincin de etkisiyle Birleşmiş Milletler bünyesinde yer alan sekiz temel insan hakları sözleşmesinden biri olan Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi (CEDAW) 1980 yılında imzaya açılmıştır. Ancak CEDAW, insan hakları belgeleri içinde en çok çekince konulan sözleşmedir (Berktay, 2004, s.9). 1990'lar cinsiyet eşitliği söyleminin yayıldığı dönemdir (Kardam ve Ertürk, 1999). "Toplumsal cinsiyet eşitliği" terimi, 1995'teki Pekin Konferansı sonrasında popüler olmuş ve daha sonra çeşitli ülkelerin ulusal strateji planları da dahil olmak üzere birçok politika belgesinde yaygın olarak kullanılmıştır. Pekin Konferansı coşkuyla karşılanmakla birlikte sonuçları, güçlü hükümet uygulamalarına dönüşmemiş az sayıda ülke gerçekten CEDAW başta olmak üzere kadın haklarına yönelik sözleşmeleri onayladığı için önlem almaya yönelik çaba göstermiştir. Çoğu durumda, STK'ların aktivizmi, bu sözleşmeler ile yerel kurumlar, söylemler ve uygulamalar arasında "güçlü bir bağ" kurmak için anahtar bir rol oynamıştır (Zwingel, 2016, p. 135). Htun ve Weldon (2018) 1990'ların başından bu yana dünya genelinde kadın STK'larının gündeme taşıdığı ve kadın hakları politikalarına yön veren konuları doktrinal ve doktrinal olmayan olarak ikiye ayırmaktadırlar. Doktrinal konular, özellikle üreme, kalıtım ve diğer mahrem meselelerin düzenlenmesiyle ilgili olarak, dini doktrinin temel ilkelerine ve kodlanmış kültürel geleneklere değinir. Doktrinal olmayan konular ise kadına yönelik şiddet, cinsiyet kotaları, işte eşitlik, ebeveyn izni, çocuk bakımı gibi konuları içerir.

Türkiye'de kadın hareketlerine yönelik çalışmalarda (Aksu ve Günal, 2002; Arat, 2000; Coşar ve Onbaşı, 2008; İlkaracan, 2003; Tekeli, 1998) kadın hareketleri II. Meşrutiyet'in ilanı sonrasında ilk defa kurulan kadın örgütleri ile başlatılır. Bu yıllarda kurulan derneklerin amaçları arasında kadınların eğitilmesi, sosyal hayata ve iş hayatına daha fazla katılımlarının sağlanması vardır (Demir, 1999). Bu dönemde çok sayıda kadın gazetesi ve dergisi çıkarılmaya başlanmıştır. Kurtuluş Savaşı

sırasında ise daha çok yardım amaçlı çeşitli kadın dernekleri kurulmuş olmakla birlikte kadın hareketi Cumhuriyet döneminde ivme kazanmıştır (Çakır, 1996, s.98). Ülkemizde kadınların siyasi haklarına kavuşması ulusal olduğu kadar uluslararası faktörlerin de bir ürünüdür (Zihnioğlu, 2003). Ulusal düzeyde, Cumhuriyetçi seçkinler kadınların kurtuluşunu modernleşme / Batılılaşma ve ulus inşası projelerinin bir parçası olarak görüyorlardı ve bu durum kadın aktivistlere siyasi haklarını talep etmek üzere örgütlenme fırsatını vermişti (Bodur Ün, 2019, s.233). Cumhuriyet'in ilanı sonrasında 1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu cinsiyet farkı gözetilmeksizin her vatandaşa eğitim hakkı vermiştir. Daha sonra miras, evlilik ve boşanma gibi konuları düzenleyen Medeni Kanun 1926'da kabul edilmiştir. 1934'te kadınlara seçme ve seçilme hakkı tanınmıştır (Gökçimen, 2008, s.22). 1970'lerde ortaya çıkan yeni dalga feminist hareket çeşitli eylem ve kampanyalarla toplumsal cinsiyet eşitsizliğine dikkat çekmiştir. 1990'larla birlikte ise çok sayıda kadın hakları örgütünün kurulduğu bir kurumsallaşma dönemi yaşanmıştır. Türkiye'de kadın hareketi, bu yıllarda uluslararası kadın örgütlerinin toplumsal cinsiyet eşitliği kazanımlarının da desteğiyle kurumsallaşmış ve derinleşmiştir. Ulusal düzeyde, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı bünyesinde Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü (KSGM) kurulurken yerel düzeyde de bazı belediyeler kadınların sorunlarına odaklanan bölümler kurmuştur (Arat, 1998, s.298). 1990'larda ivme kazanan kadın hareketi, kadınlar ile ilgili her soruna "kadın bakış açısıyla yaklaşma ilkesini" yerleştirme çabasını sürdürmektedir (KSGM, 2009, s.1).

Cinsiyet eşitliği, kadının insan hakları ve kadına yönelik şiddet konuları 1990'lar boyunca ülke gündemindeydi ve kadın STK'ları ve devlet kurumlarının işbirliğiyle ülke genelinde kadının insan hakları eğitimi programları uygulandı (Kardam, 2018). 1 Ocak 2002 tarihinde yürürlüğe giren Medeni Kanun'da başta aile reisliği olmak üzere eşitlik ilkesine aykırı maddeler değiştirilmiştir. 2007-2010 yılları arasında kapsayan "Kadına Yönelik Şiddetle Mücadele Ulusal Eylem Planı" hazırlanmış ve 2012 yılında da Ailenin Korunması ve Kadına Yönelik Şiddetin Ortadan Kaldırılmasına Dair Kanun kabul edilmiştir. Ancak kadınların kazandıkları hakların büyük oranda kağıt üzerinde kaldığı söylenebilir ve bugün halen, birçok kadının yaşamını, yasal hakları değil, toplumsal ve

kültürel yapı şekillendirmektedir. Nitekim Türkiye, Kadın-Erkek Eşitliği Açısından Küresel Cinsiyet Uçurumu Raporu'nda 149 ülke arasında 130. sırada yer almaktadır (WEF, 2016).

Kadın haklarının korunmasına yönelik olarak faaliyette bulunan aktörler arasında ilk sırada yer alan gönüllü kuruluşlar, kamu sektörü (birinci sektör) ile kar amaçlı özel sektör (ikinci sektör) yanında kar amacı gütmeyen kuruluşlar olarak üçüncü sektör adıyla da anılmaktadır. "Belli toplumsal, kültürel, sanatsal, bilimsel amaçlar çerçevesinde gönüllü olarak bir araya gelen, örgütlenen ve o amaçlar doğrultusunda faaliyette bulunan kişilerin oluşturdukları platformlar niteliğindeki kuruluşlar (Bozkurt, 1998, s. 90)" olarak tanımlanabilecek Sivil Toplum Kuruluşları (STK/Non-Governmental Organization-NGO) kapsamına genellikle, dernekler, vakıflar, meslek kuruluşları ve bunlara benzer yapılar girmektedir. Kadın hakları, STK'ların çalışma alanlarının başında gelmektedir. Küreselleşmenin de etkisiyle kadın hakları başta olmak üzere pek çok konuda sivil toplum kuruluşlarını gelişme aracı olarak görenler; devlet, hukuk, kültür, toplum, medya gibi alanlardaki egemen erkek bakış açısını dönüştürmede kadın STK'larının önemine dikkati çekmektedirler. Kadın STK'ları hem kadın hakları savunuculuğu yapar hem de kendi tabanını oluşturan tüm kadınlarda farkındalık ve bilinç yükseltmeye yönelik çalışmalar yürütürler. STK'lar birlikte hareket ettiklerinde politikada gündem yaratma ve demokratikleşme süreçlerine de katkı fırsatlarına kavuşurlar.

Kadın hareketinin tarihi ve günümüzdeki gelişimi, kadın aktivizmine bakarak sivil toplum kavramının yeniden kurgulanması ihtiyacına işaret etmektedir (Keysan, 2016). Erkek egemen bir toplumdaki kamusal alanın, kadın söylemine kapalı ve dışlayıcı bir yer olması nedeniyle kadınların kamusal alana ve dolayısıyla sivil toplumdaki müzakerelere erişimi ancak sorunlarını kamusal gündeme taşınmalarıyla mümkündür (Vogl, 2016). Kadınların devlet ve siyasal partiler dışında özerk bir şekilde örgütlenmesi başta kadına yönelik şiddetin bir toplumsal sorun olarak görülmesi olmak üzere çeşitli konularda politikacıları harekete geçirici rol oynamaktadır (Weldon, 2011). Kadın STK'ları, misyon odaklı yapıları nedeniyle, vatandaşlar, çeşitli topluluklar, hükümetler ve özel sektör de dahil olmak üzere çeşitli aktörleri birbirine bağlamada anahtar role sahiptir. İnsanları siyasal süreçlerle bağdaştırıp aktivistleri birleştirirler, halkı harekete

geçirmenin ve kanun koyucuların dikkatini çekmenin en etkili yöntemi olan protesto eylemlerini organize ederler. Bununla birlikte bazı feminist aktivistler, kadın aktivizminin küresel bir eğilimi olan STK'laşması konusunda, kadın STK'larının önceliklerinin alternatif değişimleri desteklemekten ziyade, hükümetlerin veya uluslararası örgütlerin önceliklerine göre belirlenme riskini vurgulayarak endişelerini dile getirmektedirler (Silliman, 1999, p.138). Kadın aktivizminin STK'laşma süreçleri tarafından şekillendirilmesinin önemli bir sorun olduğunu belirten Alvarez (2009, p.182) bu durumun, belirli bir zaman diliminde hangi toplumsal aktörlerin ve söylemlerinin ya da örgütlenme biçimlerinin siyasal anlamda kabul edildiği ya da görünür olduğunu belirleyerek kadınların ürettikleri diğer söylem ve pratiklerin göz ardı edilmesi tehdidi taşıdığını öne sürmektedir.

Türkiye'de kadın hakları örgütleri eğitim, kadına karşı şiddet, farkındalık yaratma, hukuk, ekonomik ve siyasi yaşama katılım gibi çeşitli konularda farklı örgütlenmelerle faaliyette bulunmaktadır (Paker, Özoğuz ve Baykan, 2008). Gönüllü sivil toplum kuruluşları siyasal baskı dışında kalarak halkla daha kolay ilişki kurabilmekte, bir kamuoyu oluşmasına yardımcı olabilmektedir. STK'ların kadın sorunları ile ilgili kamuoyu oluşturup bu konuların gündemden düşürülmemesine katkıda bulunmak gibi önemli rolleri vardır. Örneğin 1986'da CEDAW'ın yürürlüğe konması için 7000 imzanın toplandığı bir dilekçe kampanyası ilk feminist aktivizm eylemlerinden biridir. 1993 yılında Medeni Kanun'un aile hukukundaki kadın erkek eşitliğine aykırı hükümleriyle mal varlığı rejiminin değiştirilmesi için kadın dernekleri 100.000'den fazla imzalı bir dilekçeyi TBMM'ne sunmuştur (Tekeli, 1995). Eslen Ziya (2012) 2002 yılında yürürlüğe giren Türk Medeni Kanunu'nun değiştirilmesinde kadın aktivist grupları ve kadın STK'larının aktif eylem ve çalışmalarının önemli bir etkisi olduğunu ifade ederek bunun hemen ardından Türk Ceza Kanunu'nun değiştirilmesi için çalışmalar yapıldığını vurgulamaktadır.

Kadın STK'larında Halkla İlişkiler ve Halkla İlişkilerde Çerçeveleme

Kadın hakları gibi toplumsal, ekonomik, sosyokültürel açıdan çok taraflı konularda yasal düzenlemeler şarttır ama başarı için yeterli değildir.

Başarı ancak ilgili tüm aktörlerin desteğiyle yakalanabilir ve bunun yolu da halkla ilişkiler faaliyetleri ve etkinliklerinden geçmektedir. Bir kuruluşun hedef kitlesine yönelik olarak verilen bilgilerin ve fikirlerin yorumlanması ve iletişimi (Grunig ve Hunt, 1984, p. 42) olarak tanımlanabilecek halkla ilişkiler, demokratik toplumlarda önemli bir kamuoyu oluşturma yöntemi (Biber, 2009) olarak kabul edilmektedir. Kadına ve çocuğa yönelik şiddetin önlenmesi gibi sorumluluğun toplumsal aktörler tarafından paylaşılmasına bağlı olan konularda sorunun toplumsal tabana yayılması ve genişletilmesi için alandaki STK'lar halkla ilişkilere önem vermelidir.

Siyasal ve toplumsal katılım biçimlerinden biri olan STK'ların ortaya çıkışları bir "halkla ilişkiler" faaliyeti olarak kabul edilebilir. Şentürk (2005, s.99) STK'ların ortaya çıkma sebebini, toplumsal bir konu ya da sorun etrafında bireylerin oluşturdukları bir örgüt aracılığıyla kamuoyunu harekete geçirme olarak açıklamaktadır. Halkla ilişkiler, kamuoyu desteği sağlamak ve artırmak konusunda baskı unsuru oluşturarak önemli katkıda bulunabilir (Ledingham, 2001). Ancak kadın ve diğer toplumsal hareketlerde halkla ilişkiler biraz ihmal edilmiş bir konudur. Halkla ilişkiler, toplumsal hareketler ve aktivizm konusunu ele alan fazla çalışma bulunmamaktadır (Holtzhausen, 2011). Bir kurum/kuruluşun hedef kitlesi ile iyi niyet ve diyaloga dayanan ilişkiler kurma çabası olarak halkla ilişkiler toplumsal hareketlerin genişlemesi ve yayılmasına katkıda bulunabilir. Martinelli'nin (2014) de belirttiği gibi toplumsal hareketlerin de konusu olan kolektif kimlik inşası, kaynak desteği ve mobilizasyonu, mesaj çerçeveleme halkla ilişkilerin de temel konuları arasında yer almaktadır.

Kadın hakları; daha iyi ve sağlıklı bir yaşam hakkı için fırsat eşitliğine yönelik haklı talepleri dile getirir. Kadın haklarını geliştirmek; politika, aile, iş ve sivil toplum gibi birçok yaşam alanında değişiklik yapılmasını, daha eşitlikçi toplumsal bir yapılanma için gayret gösterilmesini gerektirir (Htun ve Weldon, 2018, p. 7). Bu konulardaki politik mücadele, aktörlerin sorunları yeniden çerçeveleme girişimlerini de içerir. Çerçeveleme, toplumsal gerçekliğin inşası açısından anahtar rol oynar çünkü insanların dünyaya ve toplumsal sorunlara dair bakış açılarını biçimlendirir (Johnson-Cartee, 2005). Bir anlamlandırma pratiği olarak çerçeveleme kavramını ilk kez kullanan Goffman (1986, p.10) çerçeveyi anlamlandırma şeması olarak tanımlar. Ona göre çerçeveler; insanların, kendi çevrelerinde akan bilgiyi

“bulmalarına, anlamalarına, tanımlamalarına ve etiketlemelerine” yardım eder. Çerçeveyi “belirli bir yorumlama biçiminin inşası için algılanan gerçekliğin bazı öğeleri ile bir anlatının bütünleştirilmesi süreci” olarak tanımlayan Entman (2007 p.164) çerçeveler vasıtasıyla sorun ve nedenler teşhis edilip ahlaki değerlendirmeler yapılarak kamuoyunda bir sorunun nedenleri olarak görülen etkenlerin olumlu ya da olumsuz bir şekilde sunulabileceğine dikkati çekmiştir. Çerçeveleme, bir konunun nasıl işlendiğinin kişilerin konuyu nasıl anlayacağını etkileyebileceği varsayımına dayanır (Scheufele and Tewskbury, 2007, p.11). İfade ya da cümleleri bir söylemin parçası olarak anlamamanın tek başına anlamaktan farklı olduğuna işaret eden van Dijk ve Kintsch (1983) çerçevelemenin kamusal tartışmaların bağlamını belirlemede güçlü bir araç olduğunu söylemektedirler. Kahneman ve Tversky'e (1984) göre bir durum farklı çerçevelerle gösterilirse, insanların söz konusu duruma tepkileri de maruz kaldıkları çerçeveye bağlı olarak farklı olacaktır. Burada asıl mesele, bir toplumsal hareketin olumlu veya olumsuz olarak çerçevelenmesinin insanların hareket ihtimallerini etkileyip etkilememesidir. Çerçeveleme politik iletişim, toplumsal hareketler ve medya gibi çeşitli çalışma alanlarında kullanılmaktadır. Toplumsal hareketlerin medyada çerçevelenmeleri üzerine çeşitli çalışmalar (Gamson, 1995; Gerhards ve Rucht, 1992; Hallahan, 1999; Ryan, 1991; Snow ve Benford, 1992; Zald ve McCarthy 1987) yapılmıştır. İletişim çalışmalarında sık kullanılan bir yöntem olan çerçeve analizinin temel amacı, söylemde gizli kalmış anlamın içinde belirli düşünce öğelerinin birbirleriyle aslında nasıl bağlantılı olduklarını anlamaktır (Creed, Langstraat ve Scully 2002, p.37). Çerçeveleme çok kullanılan bir yöntem olmakla birlikte çalışmaların çok büyük bir bölümü haber medyasına odaklanmıştır. Halbuki çerçeveleme, kadınların eğitim ve istihdam olanaklarının artırılması gibi toplumsal ve kültürel kabullerin değişimine dayanan konularda konuya dikkatin çekilmesi için kadın STK'ları tarafından da daha etkin kullanılabilir. Gamson ve Wolfsfeld (1993) toplumsal hareketlerin çeşitli stratejiler ile mesajlarını önce medyaya daha sonra da medya vasıtasıyla topluma iletebileceklerini vurgulamaktadırlar. Gamson (1992, 1995) toplumsal hareketlerin üç temel çerçeve kullandığını söylemektedir:

Toplumsal Çerçeve: Toplumsal çerçeveler konuları toplumsal bir sorun olarak tanımlar. İnsanları toplumsal sorumluluğa davet eder. Bir olay, konu ya da yaklaşımın tanımlanmasıyla ilişkilidir. Temel soru “Problem ne?” dir.

Uzlaş Çerçevesi: Uzlaş çerçeveleri veya uzlaş stratejileri bir toplumsal sorunu ancak farklı grupların uzlaşmasıyla çözülebilecek bir mesele olarak tanımlar. Temel soru “Ne yapılmalı?” dır. Probleme yönelik çözüm önerileri içerir.

Toplu Eylem Çerçevesi: Toplu eylem çerçeveleri sorundan sorumlu tuttuğu bir sorumlu/suçlu göstererek biz ve onlar ayrımı yapar. Genel itibariyle uzlaş çerçevesine karşıt bir dille eyleme çağırır. Temel soru “Sorumlu kim(ler)?” dir.

Tek tuşla aynı zamanda binlerce kişiye ulaşabilme imkanı veren internet, sivil toplum kuruluşları için düşüncelerini açıklayıp kendilerini tanıtabilecekleri alternatif bir kamusal alan haline gelme potansiyeline sahiptir. Shirky’e (2011, p.28) göre iletişim ortamları daha karmaşık ve katılımcı hale geldikçe, ağa bağlı kişiler daha fazla bilgiye erişme, kamusal tartışmalara daha fazla katılım fırsatı ve toplumsal eylem için daha fazla beceri kazanırlar. Klavye aktivizmine yol açma riski taşımakla beraber, egemen medyada seslerini duyuramayan çevre, kadın, insan hakları vb. savunucu grupların internet ve yeni medya ortamlarını aktif kullanarak geniş kitlelere seslerini duyurabilme ihtimalleri artmıştır. Teknolojik determinizme düşmemek ve etkisini fazla abartmamak kaydıyla internet ve sosyal medyanın bireysel iletişimi sağlamanın yanı sıra yeni bir kamusal alan yarattığı söylenebilir. Sosyal medyanın getirdiği iletişim olanakları kurum ve kuruluşların ulaşmakta zorlandıkları hedef kitlelere ulaşmalarını, kolay eyleme geçebilmelerini, mesajlarını yayabilmelerini sağlamaktadır (Solmaz ve Görkemli, 2012, s.183). Yer ve zaman kısıtlaması olmayan sosyal medya, bireyler arası etkileşim kadar örgütlerin toplumla etkileşimi doğrultusunda da en fazla tercih edilen iletişim ortamı haline gelmiştir (Breakenridge, 2008). Gruplara katılma, etkinlik daveti, faaliyetler hakkında bilgilendirilme, yorum bırakma gibi yollarla kullanıcılara kurumlarla iletişime geçmede çeşitli yollar sağlayan sosyal medya

Rheingold'a (1993) göre bir kamusal alan haline gelmiş olup toplumsal hareketlerin toplumun tabanına yayılmasında önemli bir araçtır.

Aktivizmin dijital biçimlerinin de somut sonuçlar doğurma potansiyeli olduğuna işaret eden Chittal (2015) buna örnek olarak sosyal medya ve change.org'taki tepkiler sonucunda Victoria's Secret'in reklam kampanyasının 'mükemmel vücut' sloganını değiştirmesini göstermektedir. İşbirliği ve katılımı sosyokültürel değişimi vurgulayan online aktivizm biçimleri büyük çaplı kitlesel protesto gösterileri ya da gerçekleşmesi zor radikal siyasal değişimleri amaçlamamaktadır (Zang, 2014, s.278). Dijital aktivizmin geleneksel medyada temsil edilmeyen ya da olumsuz şekilde temsil edilen toplumsal hareketler için yeni bir yol açtığı ve fiziksel eyleme dayanmasa da en azından belirli düzeyde bir farkındalık yarattığı söylenebilir. Sosyal medya kadınlara kendi çözümlerini kendileri yaratma fırsatı sunmakta medyada yeterince yer alamayan kadınlar da sosyal medyadaki bu feminist gruplar aracılığıyla örgütlenmektedirler (Çelenk, 2010). Schuster (2013) Yeni Zelanda örneğinde genç kadınların online aktivizm biçimleri üzerine yaptığı çalışmada sosyal medyanın feminist katılımı görünür kılmakla beraber bu araçlardan faydalanamayan yaşlı nesiller ile genç nesiller arasında bir kopmaya da yol açtığı sonucuna ulaşmıştır. Riera'nın (2015) ABD'de yaptığı çalışma da online platformların kadınlara yönelik eğitim, destek ve güçlendirme toplulukları olarak görüldüğünü göstermektedir. Türkiye'de internet ve sosyal medya platformlarının kadın hareketi içindeki tartışmalara etkisini inceleyen Göker (2007) internetin aktivizm için önemli bir mecra olduğu sonucuna varmıştır. Ülkemizde faaliyet gösteren kadın derneklerinin hangi sosyal medya platformlarını nasıl kullandıklarını inceleyen Aksu (2017) sosyal medyanın hızlı bir iletişim olanağı sunması, kullanım kolaylığı sağlaması ve daha özgür bir alan olarak algılanması sebebiyle tercih edildiğini belirtmektedir.

Şen ve Kök (2017) de çalışmalarında internetin, hemen her alandaki cinsiyetçi ve ötekileştirici söylemlerin paylaşılması yoluyla internet üzerinden bir eyleme katılmaya davet eden, internet kullanıcılarını cinsiyetçiliğe karşı harekete geçmeye çağıran ve farkındalık yaratmayı amaçlayan eylem biçimlerine dayanan yeni bir aktivizmi ortaya çıkararak kadın hareketine farklı bir alan açtığını ifade etmektedirler. Her ne kadar

sosyal medya aktivizmi, siyasal politikaları etkileme ve belirlemede yetersiz olsa da kadınların toplumsal yaşam pratiklerine ve sorunlarına ilişkin bir tartışmayı başlatma, bilgilendirme ve teşvik etme açısından katkıda bulunmaktadır.

Yöntem

Sosyal medya ortamları STK'lara halkın ve medyanın ilgisini çekmek için daha önce sahip olmadıkları yeni fırsatlar sunabilmektedir. Kadın STK'larının da kendi çerçevelerini inşa etmeye ihtiyaçları vardır ve bugün bunun en iyi, en hızlı ve ucuz yolu internet ve sosyal medyadan geçmektedir. Bu çalışmanın da amacı, kadın STK'larının eylem alanlarına yönelik konuları web siteleri ve Facebook paylaşımlarında nasıl çerçevelediklerini ortaya koymaktır.

Genel olarak STK'ların cinsiyet konusuna nasıl yaklaştıklarına dair araştırmalar (Dema, 2008), çeşitli bölge ya da ülkelerdeki kadın STK'ları ile ilgili çalışmalar (Al-Ali, 2003; Alvarez, 1999; Dogra, 2011) yapılmıştır. Ülkemizde de kadın hakları, kadın istihdamı ve sorunları, kadın STK'ları gibi konularda çeşitli çalışmalar (Gül, Yalçınoğlu ve Atlı, 2014; Kardam ve Ertürk, 1999; Kaypak ve Kahraman, 2016; Özaydınlık, 2014) bulunmakla birlikte kadın dernekleri örneğinde sosyal medya kullanımı ile ilgili çalışma sayısı (Aksu, 2017; Özkan, 2018) oldukça azdır. Bu bakımdan kadın STK'ları örneğinde çağın verimli ama çok tartışılan meyesi internet ve sosyal medyanın kuruluşun hedefleri doğrultusunda konu ve sorunların tanımlanmasında kullanımına dair çalışmaların artırılması önem taşımaktadır.

Çalışmada, çerçeveleme araştırmalarında sık başvurulan içerik analizi ile desteklenen çerçeveleme analizi (Wimmer ve Dominick, 2006) kullanılmıştır. Jensen (2011) sosyal medya çözümlerinde niceliksel yöntemlerin yanı sıra nitel yöntemlerin de kullanılmasına ihtiyaç bulunduğunu ve internetin kendi verilerini kendisinin üretmesi dolayısıyla içerik çözümlemesi için elverişli bir araştırma mecrası olduğunu belirtmektedir. Çalışmada ilk aşamada çerçeve üretiminde kullandıkları stratejileri belirlemek amacıyla kadın STK'larının web siteleri incelenmiştir. İkinci aşamada bu kuruluşların sosyal medya stratejilerini incelemek için Facebook örneğinde paylaşımlarının temel

çerçeveleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Kadın STK'larının Twitter ve Instagram hesapları da incelenmiş olup paylaşımların çok büyük oranda eş zamanlı ve aynı olduğu görülmüştür. İki STK'nın Twitter, dört STK'nın da Instagram hesabı olmadığı için dünyada olduğu gibi ülkemizde de önde gelen sosyal medya platformlarından biri olan Facebook analiz için tercih edilmiştir.

Araştırmanın örneklemini Anne-Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV), Kadın Adayları Destekleme Derneği (KA.DER), Kadın Araştırmaları Derneği (KAD), Kadın Cinayetlerini Durduracağız Platformu (KCDP), Kadın Emeğini Değerlendirme Vakfı (KEDV), Kadın ve Demokrasi Derneği (KADEM), Kadının İnsan Hakları-Yeni Çözümler Derneği (KİH-YÇ), Kadınlarla Dayanışma Vakfı (KADAV), Mor Çatı Kadın Sığınağı Vakfı (Mor Çatı) ile Türkiye Kadın Girişimciler Derneği (KAGİDER) olmak üzere toplam 10 STK'dan oluşmaktadır. STK'lar, Sivil Toplum Geliştirme Merkezi'nin (STGM) web sitesindeki veri tabanından seçilmiştir. Türkiye'de doğrudan ya da dolaylı olarak kadınlara yönelik çok sayıda vakıf, dernek, kuruluş ve örgüt vardır. Bu nedenle çalışma 10 ulusal STK ile sınırlandırılmıştır. Kadın STK'larının odaklandığı kadına yönelik şiddet, kadınların eğitimi, siyaset ya da çalışma hayatına katılımlarının artırılması gibi farklı alt amaçları bulunmakta olup çalışmada bu hedefler ile ilgili geniş bir yelpazede seçim yapılmaya çalışılmıştır.

Analiz için 1-31 Aralık 2018 tarihleri arasındaki bir ay boyunca STK'ların resmi web sitelerinin ana sayfaları ile Facebook sayfalarındaki paylaşımlar takip edilmiştir. Analizler için "İçerik", "Paylaşımlar" ve "Çerçeveleme" olmak üzere üç temel kategori belirlenmiştir. Web sitesi içeriklerinin analizi için Kang ve Norton'un (2004) ortaya koyduğu kullanım kolaylığı (pop-up pencereleri, menüler, hız vb.); bilgi paylaşımı (basın bülteni, amaç ve hedefler, logo vb.) ve iletişim bilgileri (bölgesel ofisler, online anketler, hesap numarası, bağış, destek vb.) olmak üzere üç temel alana odaklanılmıştır.

Facebook sayfalarının içeriklerinin analizi içinse Waters, Burnett, Lamm ve Lucas'ın (2009) önerdikleri tanıtım (geçmiş, misyon, logo/URL, yönetici listesi); katılım (email, iletişim bilgileri, mesaj duvarı, etkinlik takvimi, gönüllülük/üyelik, bağış) ile bilgiler (haberler, fotoğraflar, videolar, notlar, basın bülteni, projeler/kampanyalar) olmak üzere üç ögeye bakılmıştır. Paylaşımlar kategorisi için paylaşımların türüne ve temasına

bakılmıştır. Paylaşımın türü ile ilgili olarak, STK'nın üye ya da yöneticilerinin çeşitli kişi ya da kurum/kuruluşları ziyaretleri; panel, televizyon programı, sosyal etkinlik katılımlarına yönelik paylaşımlar "Kurumsal Haber" başlığı altında değerlendirilmiş olup çerçeve analizine dahil edilmemiştir. Diğer paylaşımlar ise "Proje/Kampanya", "Araştırma/Genel Bilgi" ve "Aktivist Etkinlik" başlıkları altında sınıflandırılmıştır. Türkiye'de kadın hakları açısından öncelikli alanlar olarak eğitim, çalışma yaşamı, şiddet ve siyasal katılım öne çıkmaktadır (Berktaş, 2004). Paylaşımın ana teması için bu başlıklar altında bir sınıflandırmaya gidilmiştir.

Son kategori olan "Çerçeveler" ise Gamson'un (1992, 1995) toplumsal çerçeve, uzlaşma çerçevesi ve toplu eylem çerçevesi şeklinde sınıflandırdığı üç temel çerçeveleme yöntemi kapsamında incelenerek paylaşımın temel çerçevesi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışmada çerçeve analizi içerik analizinde belirlenen temalar çerçevesinde yapılmıştır. İçerik analizi için toplam 25 ifadeden oluşan bir form hazırlanmış ve biri bağımsız iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı doldurulmuştur. Çerçeveler "merkezi düzenleyici fikir" (Gamson ve Modigliani, 1987, pp. 143) olarak belirli bir çerçeveyi işaret eden anahtar kelimelerin not edilmesi ile sınıflandırılmıştır. Çerçeve türü belirlenirken bir olgunun bilimsel, toplumsal, kültürel, psikolojik açıdan tasvirini ya da tanımını yapan toplumsal çerçeve için "araştırma/rapor/çalışma", "hak", "görev", "sorumluluk" gibi anahtar kelimeler dikkate alınmıştır. Uzlaşma çerçevesi için "çözüm", "yasa/kanun", "devlet/hükümet", "politika", "uzlaşma" gibi kelimeler ve toplu eylem çerçevesi içinse "eylem/protesto", "kampanyaya/harekete katıl", "destek/imza ver", "evet/hayır de" gibi anahtar kelimelere bakılmıştır. Metinde çok sayıda anahtar kelime olması halinde en fazla sayıda anahtar kelimenin olduğu çerçeve kabul edilmiştir. Araştırmacılar tarafından kabul edilen çerçeve türleri her paylaşım için ayrı ayrı not edilmiş ve daha sonra karşılaştırılmıştır. Uyuşmazlık halinde paylaşım tekrar incelenerek ortak bir karara varılmıştır.

Araştırma kategorileri mümkün olduğunca geniş kapsamlı şekilde oluşturulmuştur ancak her araştırma gibi bu çalışmanın da bazı sınırlılıkları mevcuttur. Öncelikle tüm kadın STK'ları araştırmaya dahil edilememiş ve sosyal medya platformlarından sadece Facebook incelenmiştir. İnternet ve sosyal medya çerçeveleri ile diğer kitle iletişim

araçlarındaki çerçeveler arasındaki benzerlik ve farklılıklar da karşılaştırılabilir. İletişim araştırmalarının temel konuları kaynak, mesaj ve izleyicinin araştırılması olarak sayılabilir. Bu araştırma mesaj ve mesaj üretimini kapsamaktadır. İletişim sürecinin diğer öğeleri yani kaynak (STK'lar) açısından halkla ilişkiler etkinliklerinin ve ortaya konulan çerçevelerin rolü ve etkisi ile izleyici (kullanıcı/takipçi) açısından yani hedef kitle ve grupların bu paylaşım ve etkinlikleri nasıl değerlendirdikleri de anket, görüşme, gözlem gibi tekniklerle araştırılabilir. Kadın STK'larının çalışma alanlarındaki konu ve sorunları nasıl çerçevelediklerine dair genel bir tablo sunmayı amaçlayan çalışmanın kısa sayılabilecek bir zaman dilimini kapsamı dolayısıyla sonuçların genellenmesini zorlaştırması da çalışmanın bir diğer sınırlılığıdır.

Bulgular ve Analiz

Çalışma kapsamında websitelerinde 34, Facebook sayfalarında 95 olmak üzere toplam 129 paylaşım incelenmiştir. Takip edilen süre boyunca Facebook'ta toplam 2 paylaşım yapan Kadın Araştırmaları Derneği (KAD) en az ve 18'şer paylaşım yapan Kadın Adayları Destekleme Derneği (KA.DER) ile Kadın Cinayetlerini Durduracağız Platformu (KCDP) en aktif STK'lardır. Kurumsal haberler de dikkate alındığında her iki STK'nın da Facebook sayfasında hemen her gün bir paylaşım yapıldığı gözlenmiştir. Araştırma kapsamında incelenen STK'ların web sitesi ve Facebook paylaşımının uyumlu ve eş zamanlı olduğu da dikkati çekmektedir. Takip edilen süre boyunca paylaşımlara dair bazı sayılar Tablo 1'de verilmektedir.

Kadın STK'larının web sitelerinin ve Facebook sayfalarının içerikleri ile bu platformlardaki paylaşımların tür ve temalarına bakıldığında hemen hemen tüm STK'ların web sitelerinin açılış sayfalarında Hakkımızda, Biz Kimiz, Ne Yapıyoruz, Faaliyetlerimiz, Projelerimiz, Yayınlarımız gibi başlıklar altında kuruluşun tarihçesi, amaç ve hedefleri, kurumsal yapısı, yöneticileri vb. konularda bilgiler verildiği görülmektedir. Tüm sayfalarda kuruluşun iletişim bilgilerinin yanı sıra varsa Facebook, Twitter ve Instagram adresleri ile üyelik ve bağış için bilgiler bulunmaktadır. Diğer STK'lardan farklı olarak KİH-YÇ'nin sitesinde Destek Almak İçin

menüsünde ihtiyaç duyan kadınların başvurabileceği kurum ve merkezler ile ilgili bilgilere yer verilmektedir.

Tablo 1. STK'ların Web Sitesi ve Facebook Paylaşımları

STK	Web Paylaşım	Takipçi Sayısı	Kurumsal Haber	Diğer Paylaşım	Beğeni	Yeniden Paylaşım	Yorum
AÇEV	6	63.104	3	6	411	131	6
KA.DER	10	8.980	12	18	1.180	498	23
KAD	3	746	1	2	13	6	1
KCDP	3	41.375	10	18	273	164	19
KEDV	6	7.759	7	13	169	191	7
KADEM	11	22.350	9	8	671	251	8
KİH-YÇ	7	12.461	2	6	61	56	1
KADAV	4	5.590	2	6	88	34	2
Mor Çatı	6	5.954	1	6	476	214	3
KAGİDER	3	20.975	13	12	129	29	5

STK'ların Facebook sayfalarında ise ilgili sosyal medya platformunun sağladığı temel bir sayfa düzeni olduğu için hemen hemen tüm sayfalarda sağda kapak fotoğrafının altında Bağışta Bulun ve/veya Mesaj Gönder butonları vardır. Solda logonun altında Hakkında, Etkinlikler, Fotoğraflar, Videolar, Topluluk, Değerlendirmeler, Gönderiler ve Kayıt Formu gibi menüler bulunmaktadır. Hakkında sekmesinde iletişim bilgileri, amaç, email ve web sitesinin URL adresi gibi bilgiler vardır. Kurumsal paylaşımlar genel olarak Etkinlikler ya da Gönderiler başlığı altında, ziyaretçi paylaşımları ise Topluluk ya da Değerlendirmeler başlığı altında yapılmaktadır.

Paylaşımında kullanılan çerçevelere dair bulgular Tablo 2'de verilmektedir. Çerçeveleme ile ilgili bulgulara bakıldığında ise web sitesi paylaşımlarının 7 tanesi toplumsal çerçeve, 6 tanesi uzlaşma çerçevesi, 21 tanesi ise toplu eylem çerçevesi ağırlıklıdır. Facebook paylaşımlarının ise 38 tanesi toplumsal çerçeve, 32 tanesi toplu eylem çerçevesi ve 25 tanesi de uzlaşma çerçevesi ağırlıklıdır.

Tablo 2. Paylaşımlarda Kullanılan Çerçeveler

STK	Toplumsal		Uzlaş		Toplu Eylem		TOPLAM(W+F)
	W	F	W	F	W	F	
AÇEV	2	1	2	1	2	4	12 (6+6)
KA.DER	3	10	0	5	1	3	22 (4+18)
KAD	1	1	0	0	2	1	5 (3+2)
KCDP	0	3	0	3	7	12	25 (7+18)
KEDV	0	0	0	3	2	10	15 (2+13)
KADEM	0	5	1	2	2	1	11 (3+8)
KİH-YÇ	0	5	0	0	1	1	7 (1+6)
KADAV	0	1	1	3	3	2	10 (4+6)
Mor Çatı	0	2	2	2	1	2	9 (3+6)
KAGİDER	1	4	0	6	0	2	13 (1+12)
TOPLAM	7	32	6	25	21	38	129 (34+95)

AÇEV: Paylaşımlarında toplu eylem çerçevesi çoğunluktadır. Örneğin web sitesinde “Kadına şiddete son”, “Kadın ve çocukların eğitimine destek olun”; Facebook sayfasında “Farkındalık yaratmamıza yardımcı olun (02.12)”, “Dünya İnsan Hakları Günü’nde herkes için özgürlük ve adalet istiyoruz (10.12)”, “Bağışlarınızla daha çok kadının eğitimine destek olun (17.12)” gibi paylaşımlarda harekete geçirme amaçlı bir dil kullanılmıştır.

KA.DER: Paylaşımlarında toplumsal çerçeve çoğunluktadır. Kadınların siyasal karar mekanizmalarındaki yetersiz temsili ve siyasetteki düşük katılım oranlarına dikkat çekerek problemi siyasal katılım çerçevesinde tanımlamaya yönelik “Demokrasi için daha çok kadın muhtar şart (01.12)”, “Üzelerек belirtiyoruz ki geçen 84 yıl içinde kadınlar TBMM’de en fazla %17,8 oranında temsil edildiler (05.12)”, “Türkiye’de kadın belediye başkanı oranı sadece %2,8 (08.12)”, “Yerel seçimler için açıklanan 793 adaydan yalnızca 26’sı kadın (14.12)” gibi paylaşımlar dikkati çekmektedir.

KAD: Seçme ve seçilme hakkının önemine dair 05.12.2018 tarihli paylaşım toplumsal çerçeve, “Kadınların eşitlik arayışı sürecektir” başlıklı paylaşım ise toplu eylem çerçevesi ağırlıklıdır.

KCDP: Hem web sitesinde hem de Facebook sayfasındaki paylaşımlarında toplu eylem çerçevesi çoğunluktadır. Örneğin “Cemile

yalnız değildir. Kadın cinayetlerini durdurana kadar mücadeleye devam (02.12)", "Erkek şiddetiyle engelli bırakılan kadınlar için mücadeleye devam! (03.12)", "Kadınların gerçek gündemini konuşmak için sen de gel! (15.12)", "Türkiye Kadın Buluşması'na sen de gel. Kadınlar birlikte güçlü (16.12)", "Şiddete, tacize, cinsiyetçiliğe sessiz kalma! (17.12)" ve "Mücadeleye sen de katıl, 2019 kadınların yılı olsun (23.12)" gibi paylaşımlarla harekete yöneltici bir dil ve toplu eylem çerçevesi sık kullanılmıştır.

KEDV: "Toplumsal eşitsizliklerin varolmadığı bir dünya için birlikte koşalım (05.12)", "Kadınların yoksullukla mücadelesine destek olun (13.12)", "Kadınların mesajını desteklemek için şimdi paylaşın (21.12)", "Kadın kooperatifleri için dijital kampanya (22.12)", "Beraber eşitsizliğin olmadığı bir toplum hayaline bir adım daha yaklaşalım (27.12)" gibi örneklerde görüleceği üzere toplu eylem çerçevesi çoğunluktadır.

KADEM: Kadınların siyasete katılım eksikliğine dikkat çekmeye yönelik "Kadın varsa demokrasi var (02.12)", "Kadınların aktif siyasete katılımı çok önemli (03.12)", "Kadın konusunu düşünürken ve konuşurken yalnızca aileyi göz önüne almak bir eksiklik (14.12)" ve "Kadınların hem siyasete katılımı hem de karar alma mekanizmalarında daha iyi bir noktaya gelebilmeleri demokrasi için gerekli (25.12)" gibi paylaşımlarda toplumsal çerçeve çoğunluktadır.

KİH-YÇ: "Kadın hakları, insan haklarıdır (21.12)" ve "Dünya Ekonomik Forumu'nun raporuna göre kadın-erkek eşitliği sıralamasında Türkiye, 149 ülke arasında 130. sırada (27.12)" gibi paylaşımlarında kadın-erkek eşitliği ile ilgili bilgilere dayanan toplumsal çerçeve çoğunluktadır.

KADAV: Web sitesi paylaşımlarının üçü uzlaş, ikisi toplu eylem ve biri de toplumsal çerçeve ağırlıklıdır. Facebook sayfasındaki "Kadın örgütleri 6284 Sayılı Kanunu anlatıyor (01.12)", "6284 sizi korur (03.12)", "Şiddete karşı eğitim ve farkındalık (12.12)" şeklindeki paylaşımlarında yasal çözüme yönelik uzlaş çerçevesi, "Şiddet ve ayrımcılığa karşı hep birlikte (03.12)" ve "Çocuk yaşta evliliğe OLMAZ de (10.12)" şeklindeki paylaşımlarında ise toplu eylem çerçevesi tercih edilmiştir.

MOR ÇATI: Toplam 6 paylaşım ikiyeşerli olarak üç çerçeve arasında eşit dağılmıştır. Şiddetin kadınların en önemli sorunu olduğuna dikkati çeken paylaşımlarda toplumsal çerçeve, kadına yönelik şiddete karşı harekete ya da eyleme çağıran paylaşımlarda toplu eylem çerçevesi ve 6284 sayılı Kanun ile ilgili paylaşımlarda ise ne yapılabilir sorusuna cevaben uzlaşma çerçevesi ağırlıktadır.

KAGİDER: “Kadınların kendi el emeği ürünlerini internet üzerinden satarak ekonomiye katkıda bulunmasını sağlayacak proje (01.12)”, “Erkek işi olarak bilinen teknisyenlik alanına kalifiye kadın işgücü kazandırıyorlar (27.12)” ve “Eşitlik Elçisi CEO’lar Hareketi: İş yaşamında eşitlik için proje başlattılar (28.12)” gibi paylaşımlarında çözüme yönelik uzlaşma çerçevesi çoğunluktadır. Bununla birlikte “Kalkınma için kadınların potansiyelinden tam olarak yararlanmalıyız (12.12)” ve “Dünyada kadın istihdamı %1 artarsa GSMH 80 milyar dolar artar (18.12)” gibi paylaşımlarında kadının çalışma hayatına katılımına dair mevcut ve muhtemel durumu anlatan toplumsal çerçeve ağırlıktadır.

Sonuç

Çerçevelemenin gücü sadece toplumsal bir sorunu tanımlama kapasitesinde değil, aynı zamanda bir konunun nasıl anlaşılması gerektiğine ilişkin toplumsal olarak onaylanan görüşlerin neler olduğunu belirleme ve etkilemesinde yatar.

Kadın STK'larının gücü ve etkisi giderek artan internet ve sosyal medya platformlarındaki paylaşımlarında tercih edilen çerçeveleri saptamayı hedefleyen bu betimleyici çalışmada, STK'ların web sayfalarında basın odası/basın bülteni, online bağış ve katılım gibi medyada görünürlüğün ve desteğin artırılmasına yönelik paylaşımlarda buldukları gözlemlenmiştir. Ancak web sitelerinde sosyal medya platformlarındaki kadar sık paylaşım ve güncelleme yapılmadığı da söylenebilir. Her iki platformdaki paylaşımların çerçeve analizinin temel sonucu, kadın STK'larının web sitesi ve Facebook paylaşımlarında en fazla kullandıkları çerçevenin toplu eylem çerçevesi (59 paylaşım) olduğu yönündedir. Bunu toplumsal çerçeve (39 paylaşım) izlemektedir. En az

tercih edilen ise uzlaşa çerçevesidir (31 paylaşım). Bu sonuç aktivist söylem grupları olarak kadın STK'larının mesajlarında sorumluyu işaret edip eyleme geçirmeye yönelik bir dili tercih ettikleri şeklinde yorumlanabilir. Ancak temel olarak sorunun çözümü için ne yapılabileceğine dair görüş ve öneri içeren uzlaşa çerçevesine yeterince önem ve ağırlık verilmemesi bir eksiklik olarak nitelendirilebilir. Zira toplumsal bir harekette bir konu ile ilgili sorumlunun tespiti önemli ancak yeterli değildir. Yine de internet ve sosyal medyanın gücünün farkında olan kadın STK'ları yaptıkları haber, fotoğraf, video gibi çeşitli paylaşımlarla kendi alanlarındaki konulara dair bir çerçeve çizmeye çalışmaktadır.

Gelecek çalışmalarla başka alanlardaki STK'lar ile diğer kadın STK'larının tercih ettiği çerçeveleme stratejileri ile karşılaştırmalar yapılabileceği gibi sözkonusu STK'ların çerçeveleme stratejilerinde zamanla değişiklik olup olmayacağı da araştırılabilir.

EXTENDED ABSTRACT

Framing Analysis of The Web Sites and Facebook Shares of Women's NGOs

*

Elif Şeşen

Niğde Ömer Halisdemir University

In Turkey, women's movements generally started with the woman organizations established after the declaration of the Second Constitutional Monarchy. There are many non-governmental organizations (NGOs), most of which were established in the 1990s and still actively work for women and women's rights. The women's movement has been institutionalized in these years with the support of the gains of international women's organizations on gender mainstreaming.

Voluntary organizations come first among the actors active in the protection of women's rights. Those who see non-governmental organizations as a means of development in many areas, especially women's rights, emphasize the importance of women's NGOs in transforming the dominant male perspective in areas such as the state, law, culture, society and the media. Women's NGOs both advocate for women's rights and carry out activities to raise awareness among all women. Voluntary non-governmental organizations are able to establish relations with the general public more easily by being excluded from political pressure and can help create a public opinion. NGOs have an important role to play in raising public awareness on women's issues and also in contributing to remain on the agenda.

In social, economic, sociocultural multilateral issues such as women's rights, legal arrangements are essential but not sufficient for success. Success can only be achieved with the support of all relevant actors and the way to do this is through public relations activities. Women's NGOs use a variety of public relations methods, such as relations with the media, advertisements, meetings, signature campaigns, and lobbying, to create public opinion.

Women's rights voices justified demands for equal opportunity for the right to a better and healthier life. Promote women's rights need changes in many areas of life, such as politics, family, work and civil society, require efforts to achieve a more egalitarian social structure. The political struggle on these issues also includes actors' attempts to reframe the problems. Framing can also be used more effectively by women's NGOs to draw attention to issues based on changes in social and cultural acceptance, such as increasing women's education and employment opportunities. Framing is a useful tool for social movements groups to convey their messages to the society and target groups. Frames reflect the opinions of the individual who is the source of the message, in other words the framer. Women's NGOs need to build their own frame and today the best, fastest and cheapest way of doing this is through the Internet and social media.

The aim of this study is to reveal how women's NGOs frame issues related to their action field on their websites and Facebook posts. In this study, framing analysis supported by content analysis was used. Frames are patterns of interpretation and presentation. Framing analysis is about how cognitive processing of events, objects and situations gets done in order to arrive at an interpretation (Johnston, 1995). Frames have been defined as suggested by Gamson (1992, 1995) as aggregate frames, consensus frames and collective action frames.

In the study, frame analysis was conducted within the framework of the themes determined in content analysis. A form consisting of 25 statements was prepared for content analysis and filled out separately by two independent researchers. In first stage of this study, the web sites of women's NGOs were examined in order to determine the strategies they use in framing between 1-31 December 2018. In the second stage, in order to examine the social media strategies of these organizations, the basic frames of their sharing in the case of Facebook have been analyzed.

In the scope of the study, a total of 129 shares, 34 of them on websites and 95 on Facebook pages, were examined. It has been seen that there are similar parts on Facebook and the opening pages of websites of almost all NGOs' such as About Us, Who We Are, What We Do, Our Activities, Projects, Publications and information has given about history, goals and objectives, management and corporate structure and etc.

The main result of the framing analysis of the shares on both platforms is that the frame that women NGOs use most on their website and Facebook posts is the collective action frame (59 shares). This is followed by the aggregate frame (39 shares). The least preferred frame is the consensus frame (31 shares).

This result can be interpreted that as activist discourse groups women NGOs prefer a language which points to the responsible and operationalizes the volunteers in their messages. However the lack of emphasis on the consensus frame which includes opinions and suggestions on what can be done to solve the problem, can be considered as a deficiency. Because in a social movement the determination of the responsible person/s is important but not sufficient.

Kaynakça / References

- Aksu, B. ve Günal, A. (2002). *90'larda Türkiye'de feminizm*. İstanbul: İletişim Yayınevi.
- Aksu, O. (2017). Yeni toplumsal hareketler bağlamında sosyal medya kullanımı analizi: Kadın dernekleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 146-159.
- Al-Ali, N. (2003). Gender and civil society in the Middle East. *International Feminist Journal of Politics*, 5(2), 216-232.
- Alvarez, S. (1999). Advocating feminism: The Latin American feminist NGO 'boom'. *International Feminist Journal of Politics*, 1(2), 181-209.
- Alvarez, S. (2009). Beyond NGO-ization? Reflections from Latin America. *Development*, 52(2), 175-184.
- Arat, Y. (1998). Feminist institutions and democratic aspirations: The case of the purple roof women's shelter foundation. (Z. F. Arat Der.), *Deconstructing images of the Turkish woman* içinde (s. 295-311). London, UK: Macmillan.
- Arat, Y. (2000). From emancipation to liberation: The changing role of women in Turkey's public realm. *Journal of International Affairs*, 54(1), 107-123.
- Berktaş, F. (2004). *Kadınların insan haklarının gelişimi ve Türkiye*. Sivil Toplum ve Demokrasi Konferans Yazıları, No 7, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayını.
- Biber, A. (2009). Halkla ilişkiler çalışmalarının dünü, bugünü ve geleceğine ilişkin bir değerlendirme. *İletişim*, 29, 134-148.

- Bock, G. (2004). *Avrupa tarihinde kadınlar* (Z. A. Yılmaz, çev.). İstanbul, Turkey: Literatür Yayınları.
- Bodur-Ün, M. (2019). Turkey: From symbols to actors in the struggle for women's political rights. In (S. Franceschet, M. L. Krook ve N. Tan Der.), *The Palgrave handbook of women's political rights*, (p. 227-241), London, UK: Palgrave Macmillan.
- Bozkurt, Ö. (2008). *Kamu yönetimi sözlüğü*. Ankara: TODAİE Yayınları.
- Breakenridge, D. K. (2008). *PR 2.0: New media, new tools, new audiences*. New York, NY: FT Press.
- Çakır, S. (1996). *Osmanlı kadın hareketi*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Çelenk, S. (2010). Kadınların medyada temsili ve etik sorunlar. (B. Çaplı ve H. Tuncel Der.), *Televizyon haberciliğinde etik içinde* (s. 229-236). Ankara: Fersa Matbaacılık.
- Chittal, N. (2015). *How social media is changing the feminist movement*. 23 Şubat 2019 tarihinde <http://www.msnbc.com/msnbc/how-social-media-changing-the-feminist-movement> adresinden erişildi.
- Coşar, S. ve Onbaşı, G. (2008). Women's movement in Turkey at a crossroads: From women's rights advocacy to feminism. *South European Society and Politics*, 13(3), 325-344.
- Creed, D. W., Langstraat, J. A. ve Scully, M. A. (2002). A picture of the frame: Frame analysis as technique and as politics. *Organizational Research Methods*, 5(1), 34-55.
- Dema, S. (2008). Gender and organizations: The (re)production of gender inequalities within development NGOs. *Women's Studies International Forum*, 31, 441-448. doi: 10.1016/j.wsif.2008.09.007.
- Demir, N. Ö. (1999). II. Meşrutiyet dönemi Osmanlı feminizmi. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 16(2), 107-115.
- Dogra, N. (2011). The mixed metaphor of 'Third World Woman': Gendered representations by international development NGOs. *Third World Quarterly*, 32(2), 333-348.
- Entman, R. M. (2007). Framing bias: Media in the distribution of power. *Journal of Communication*, 57(2), 163-173.
- Eslen Ziya, H. (2012). Türk Ceza Kanunu değişiminde kadın aktivistler: Bir lobicilik hikayesi. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 120-149.
- Gamson, W. A. (1992). *Talking politics*. New York, NY: Cambridge University Press.

- Gamson, W. A. (1995). Constructing social protest. In (H. Johnson ve B. Klandermans Der.), *Social movements and culture* içinde (ss. 85-106). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Gamson, W. A. ve Modigliani, A. (1987). The changing culture of affirmative action. (R. Braungart ve M. Braungart Der.), *Research in political sociology* içinde (s. 137-177), Greenwich, UK: JAI Press.
- Gamson, W. A. ve Wolfsfeld, G. (1993). Movements and media as interacting systems. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 526, 114-27.
- Gerhards, J. ve Rucht, D. (1992). Mesomobilization: Organizing and framing in two protest campaigns in West Germany. *American Journal of Sociology*, 98(3), 555-596.
- Goffman, E. (1986). *Frame analysis: an essay on the organization of experience*. New York, NY: Northeastern University Press.
- Gökçimen, S. (2008). Ülkemizde kadınların siyasal hayata katılım mücadelesi. *Yaşama Dergisi*, 10, 6-59.
- Göker, G. (2007). İnternet'in Türkiye'de kadın hareketi üzerindeki etkisi: Kadın kurultayı e-grubu örneği. XII. Türkiye'de İnternet Konferansı, 8-10 Kasım, Ankara. 24 Nisan 2019 tarihinde http://inet-tr.org.tr/inetconf12/kitap/Bildiriler/51_123_inet07.pdf adresinden erişildi.
- Grunig, J. E. ve Hunt, T. (1984). *Managing public relations*. California, CA: Holt, Rinehart & Winston.
- Gül, H., Yalçinoğlu, N. ve Atlı, Z. C. (2014) Türkiye'de çalışma yaşamında kadının konumu ve sorunları. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 13(2), 169-176. doi: 10.5455/pmb 1-1364365029.
- Hallahan, K. (1999). Seven models of framing: Implications for public relations. *Journal of Public Relations Research*, 11(3), 205-242.
- Holtzhausen, D. R. (2011). *Public relations as activism: postmodern approaches to theory & practice*. New York, NY: Routledge.
- <http://kadincinayetlerinidurduracagiz.net> (Kadın Cinayetlerini Durduracağız Platformu) 01 Aralık 2018 tarihinde erişildi.
- <http://www.acev.org> (Anne-Çocuk Eğitim Vakfı-AÇEV) 01 Aralık 2018 tarihinde erişildi.
- <http://www.kadav.org.tr> (Kadınlarla Dayanışma Vakfı-KADAV) 01 Aralık 2018 tarihinde erişildi.

- <http://www.kadem.org.tr> (Kadın ve Demokrasi Platformu–KADEM) 01 Aralık 2018 tarihinde erişildi.
- <http://www.ka-der.org.tr> (Kadın Adayları Destekleme Derneği–KA.DER) 01 Aralık 2018 tarihinde erişildi.
- <http://www.kadinarastirmalaridernegi.org> (Kadın Araştırmaları Derneği–KAD) 01 Aralık 2018 tarihinde erişildi.
- <http://www.kadinininsanhaklari.org> (Kadının İnsan Hakları Yeni Çözümler Derneği–KİH-YÇ) 01 Aralık 2018 tarihinde erişildi.
- <http://www.kagider.org> (Türkiye Kadın Girişimciler Derneği–KAGİDER) 01 Aralık 2018 tarihinde erişildi.
- <http://www.kedv.org.tr> (Kadın Emeğini Değerlendirme Vakfı–KEDV) 01 Aralık 2018 tarihinde erişildi.
- <http://www.stgm.org.tr/tr/stoveritabani> 01 Aralık 2018 tarihinde erişildi.
- <https://www.morcati.org.tr/tr> (Mor Çatı Kadın Sığınağı Vakfı) 01 Aralık 2018 tarihinde erişildi.
- Htun, M. ve Weldon, L. (2018). *The logics of gender justice: State action on women's rights around the World*. New York: Cambridge University Press.
- İlkkaracan, P. (2003). Türkiye’de kadın hareketleri ve feminizm. (L. Sanlı Der.), *Toplumsal hareketler konuşuyor* içinde (s. 157-191). İstanbul: Alan Yayıncılık.
- Jensen, K. B. (2011). New media, old methods-Internet methodologies and the online/offline divide. (M. Consalvo ve C. Ess Der.), *The handbook of Internet studies* içinde (s. 43-58). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Johnson-Cartee, K. (2005). *News narratives and news framing constructing political reality*. Maryland: MA: Rowman & Littlefield Publishers.
- Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü. (2009). *Türkiye’de kadının durumu*. Ankara: Başbakanlık Yayını, 25 Mart 2019 tarihinde <http://www.ksgm.gov.tr/Pdf/turkiyedekadin.doc> adresinden erişildi.
- Kahneman, D. ve Tversky, A. (1984). Choices, values, and frames. *American Psychologist*, 39, 341-350.
- Kang, S. ve Norton, H. (2004). Nonprofit organizations’ use of the World Wide Web: Are they sufficiently fulfilling organizational goals? *Public Relations Review*, 30 (1), 279-284.
- Kardam, N. (2018). *Turkey’s engagement with global women’s human rights*. New York: Routledge.

- Kardam, N. ve Ertürk, Y. (1999). Expanding gender accountability? Women's organizations and the state in Turkey. *International Journal of Organization Theory & Behavior*, 2(1), 167-197.
- Kaypak, Ş. ve Kahraman, M. (2016). Türkiye'de kadının insan hakları ve anayasal yansıması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), 298-315.
- Keyvan, A. Ö. (2016). Türkiye'deki kadın aktivistlerin sivil toplum söylemleri: Alternatif yaklaşımlar. *Mülkiye Dergisi*, 40(4), 149-191.
- Ledingham, J. A. (2001). Government-Community relationships: Extending the relational theory of public relations. *Public Relations Review*, 27(3), 285-295.
- Martinelli, D. K. (2014). The intersection of public relations and activism: A multinational look at suffrage movements. (B. St. John, M. O. Lamme ve J. L'Etang Eds.), *Pathways to public relations* içinde (s. 209-223). London, UK: Routledge.
- Nelson, T. E., Clawson, R. ve Oxley, Z. (1997). Media framing of a civil liberties conflict and its effect on tolerance. *The American Political Science Review*, 91(3), 567-583.
- Özaydınlık, K. (2014). Toplumsal cinsiyet temelinde Türkiye'de kadın ve eğitim. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14(33), 93-112.
- Özkan, S. (2018). Kadına yönelik şiddet ve sosyal medya aktivizmi: Kadın cinayetlerini durduracağız platformu örneğinde içerik analizi. *Yeni Düşünceler*, 9, 57-69.
- Paker, H., Özoğuz, S. ve Baykan, B. (2008). *Türkiye'de kadın ve sivil toplum: örgütlenme ve son eğilimler*. Araştırma Notu 15, İstanbul: BETAM.
- Rheingold, H. (1993). *The virtual community: homesteading on the electronic frontier*. Massachusetts, MA: Addison-Wesley Publishing.
- Riera, T. (2015). Online feminisms: Feminist community building and activism in a digital age. https://scholarship.claremont.edu/scripps_theses/653/ accessed on 04 December 2019.
- Ryan, D. (1991). *Prime time activism: media strategies for grassroots organizing*. Boston: South End Press.
- Scheufele, D. A. ve Tewksbury, D. (2007). Framing, agenda setting, and priming: The evolution of three media effects models. *Journal of Communication*, 57(1), 9-20.
- Schuster, J. (2013). Invisible feminists? Social media and young women's political participation. *Political Science*, 65(1), 8-24.

- Şen, F. ve Kök, H. (2017). Sosyal medya ve feminist aktivizm: Türkiye'deki feminist grupların aktivizm biçimleri, *Atatürk İletişim Dergisi*, 13, 73-86.
- Şentürk, M. (2005). STK'larda halkla ilişkiler uygulamaları. *Sivil Toplum*, 3(9), 99-114.
- Shirky, C. (2011). The political power of social media: Technology, the public sphere, and political change, *Foreign Affair*, 90, 28-43.
- Silliman, J. (1999). Expanding civil society, shrinking political spaces: The case of women's nongovernmental organisations. (J. Silliman ve Y. King Der.), *Dangerous intersections:Feminism, population and the environment* içinde (s. 133-162), London: Zed Books.
- Snow, D. A. ve Benford, R. D. (1992). Master frames and cycles of protest. (A. Morris ve C. M. Mueller Der.), *Frontiers in social movement theory* içinde (s. 133-155). New Haven, USA: Yale University Pres.
- Solmaz, B. ve Görkemli, N. (2012). Yeni bir iletişim alanı olarak sosyal medya kullanımı ve Konya kadın dernekleri örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28(1), 183-190.
- Tekeli, Ş. (1995). *Kadın bakış açısından kadınlar*. İstanbul: İletişim.
- Tekeli, Ş. (1998). *Birinci ve ikinci dalga feminist hareketlerin karşılaştırmalı incelemesi üzerine bir deneme*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- van Dijk, T. A. ve Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York, NY: Academic Press.
- Vogl, J. (2016). Protest against sexual violence and NGO activism: Disruptions of female solidarity. paper presented *Young South Asian Scholars Meet*, University of Göttingen, June 10-12.
- Waters, R., Burnett, E., Lamm, A. ve Lucas, J. (2009). Engaging stakeholders through social networking: How nonprofit organizations are using Facebook. *Public Relations Review*, 35(2), 102-106.
- Weldon, L. (2011). *When protest makes policy: How social movements represent disadvantaged groups*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Wimmer, R. D. ve Dominick, J. R. (2006). *Mass media research: An introduction*. Belmont: Wadsworth Publishing.
- World Economic Forum [WEF] (2016). Global Gender Gap Report. <http://reports.weforum.org/global-gender-gap-report-2016/economies/#economy=TUR> accessed on 04 December 2019.

- Zald, M. ve McCarthy, J. (1987). Social movement industries: Competition and conflict among SMOs. (M. Zald ve J. McCarthyDer.), *Collected essays: Social movements in an organizational society* içinde (s. 161-180). London, UK: Routledge.
- Zang, N. (2014). Web-based backpacking communities and online activism in China: Movement without marching, *China Information*, 28(2), 276-296.
- Zihnioğlu, Y. (2003). *Kadınsız inkilap: Nezihe Muhiddin: Kadınlar Halk Fırkası, Kadın Birliği*. İstanbul: Metis.
- Zwingel, S. (2016). *Translating international women's rights the CEDAW Convention in context*. New York: Palgrave.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Şeşen, E. (2019). Kadın STK'larının web sitesi ve Facebook paylaşımının çerçeve analizi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 982-1010. DOI: 10.26466/opus.597800

Fizyoterapistlerde Empati Becerisinin Mutluluk ve Tükenmişlik Düzeyi ile İlişkisi

DOI: 10.26466/opus.600820

*

Ayça Aytar Tıǧlı*

* Dr.Öğr.Üyesi, Başkent Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Terapi ve Rehabilitasyon Programı, Fizyoterapi, Ankara, Türkiye

E-Posta: aycatigli@baskent.edu.tr

ORCID: [0000-0002-4089-5406](https://orcid.org/0000-0002-4089-5406)

Öz

İletişim becerileri bazı mesleklerde oldukça önemlidir. Özellikle sağlık sektöründe hasta ile sağlıklı ve etkili iletişim tedavinin sonuçlarını da olumlu etkileyebilmektedir. Sağlıklı bir iletişim için öncelikle kişinin karşısındakini anlayabilmesi, kendisi ile barışık olması ve tükenmişlik yaşamıyor olması gerekmektedir. Bu nedenle çalışmamızın amacı fizyoterapistlerde empati becerisinin mutluluk ve tükenmişlik düzeyi ile ilişkisini incelemek idi. Çalışmaya özel hastanelerde görev yapan ve çalışmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden 90 fizyoterapist alındı. Bireylerin Empati beceri düzeylerini değerlendirmek için Toronto Empati Ölçeği (TEQ), mutluluk düzeyini ölçmek için Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu (OMÖ-K) ve mesleki tükenmişlik düzeyini ölçmek üzere Tükenmişlik Ölçeği-Kısa Formu (TÖ-KF) uygulandı. Mutluluğun tükenmişlik düzeyi ile negatif ($r=-0.678$), empati becerileri ile ise pozitif ilişkili ($r=0.212$) olduğu saptandı ($p=0.045$). Çoklu adımsal regresyon analizi sonuçları ise mutluluğun empati düzeyinin pozitif belirleyicisi ($R=0.212$, $R^2=0.045$) olduğunu gösterdi. Empati ve empatik yaklaşımın kişilerin tükenmişlik ve mutluluk düzeyleri ile ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda bunları etkileyen faktörlerin erken dönemde fark edilmesi ve önlemeye yönelik tedbirlerin alınması hizmet kalitesini olumlu yönde etkiler. Ayrıca tükenmişliğe neden olan faktörlerin erken dönemde fark edilmesi ve önlemeye yönelik tedbirlerin alınması da oldukça yararlı olabilir.

Anahtar Kelimeler: Empati, Mutluluk, Tükenmişlik

The Relationship Between Empathy Skills with Happiness and Burnout Level in Physiotherapists

*

Abstract

Communication skills are very important in some professions. Especially in the health sector, healthy and effective communication with the patient may positively affect the treatment results. First of all, to be able to understand the other person, at peace with himself and not having burnout for a healthy communication. Therefore, the aim of this study was to investigate the relationship between empathy with happiness and burnout levels in physiotherapists. Ninety physiotherapists who were working in private hospitals participated in the study voluntarily. Toronto Empathy Scale was used to determine empathy skills, Oxford Happiness Scale Short Form to measure happiness and Burnout Scale-Short Form to measure professional burnout levels. It was found that happiness was negatively correlated with burnout level ($r = -0.678$) and positively correlated with empathy skills ($r = 0.212$, $p=0.045$). Multiple stepwise regression analysis showed that happiness was a positive predictor of empathy ($R = 0.212$, $R^2=0.045$). Considering the relationship between empathy and empathic approach and burnout and happiness levels of individuals, early recognition of the factors affecting them and taking preventive measures have a positive effect on service quality. It may also be useful to recognize the factors causing burnout in the early period and to take preventive measures.

Keywords: Empathy, Happiness, Burnout

Giriş

Günümüzde pek çok meslek grubu insanlarla yüz yüze iletişim gerektirmektedir. Tükenmişlik, insanlarla yakın ilişki gerektiren mesleklerde çalışanları tehdit eden bir sendromdur ve baş edilemeyen stresin sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu da; kişilerin yaşamı üzerinde fiziksel, zihinsel ve duygusal olarak baskı oluşturmakta ve kişilerde tükenmişlik oluşturmaktadır (Çapri, 2006). Tükenmişlik; hem kişileri hem de kişilerin çalışma hayatını olumsuz etkilemektedir (Akbaba, Türkmen, Birinci, 2018). Yalnızca tükenmişlik değil, çalışma ortamının koşullarından memnun olmama durumu ve mesleki memnuniyetsizlik de çalışan kişilerin çalışma hayatlarını ve psikolojilerini etkilemekte bu da onların kaliteli hizmet vermelerini engellemektedir (Akbaba, Türkmen ve Birinci, 2018). Dolayısı ile çalışan kişilerin sadece fiziksel olarak iyi olmaları değil ruhsal olarak da tam bir iyilik hali içinde olmaları oldukça önemlidir.

Psikolojik rahatsızlıklara karşı mutluluğun koruyucu etkisi olduğu söylenmektedir (Özdemir ve Koruklu, 2011). Mutluluk insan yaşamının bütün yönlerini etkileyen bir kavramdır. Genel anlamıyla kişinin hissettiği olumlu duyguların olumsuz duygulardan daha fazla olması ve yaşamdan doyum alması olarak ifade edilir (Özdemir ve Koruklu, 2011).

Daha mutlu ve doyumlu ilişkiler yaşamak için ise başkalarını anlamak gereklidir. Kişilerin kendisini karşısındakinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısı ile bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması ve bu durumu ona iletmesi durumuna empati denir (Dökmen, 1999). Yardım etme düzeyinin belirleyicilerinden biride empatik eğilimdir. Sorunu olan bireylerin duygularını anlayarak onların duygusal yaşantılarından etkilenme yeteneğini içermektedir. Bu nedenle empati ile kişilerarası iletişim ve işbirliği arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır. Fizyoterapistlerin de rehabilitasyon süreci boyunca hastaları ile yakın etkileşimde olmaları gerekebildiği için empati ile kişilerarası iletişim ve işbirliği önem kazanmaktadır (Kılınç ve Uludağ, 2017).

Literatürde sağlık alanındaki farklı meslek gruplarında tükenmişliğin ve empatinin incelendiği çalışmalara rastlanmaktadır (Fields vd., 2004; Lee vd., 2003; Lee, Song, Cho, Lee, ve Daly, 2003). Ancak fizyoterapistlerde yapılan çalışmalar sınırlı sayıda kalmıştır (Tarakcı, Tütüncüoğlu, Tarakcı, 2012). Bu bağlamda, fizyoterapistlerin tedavilerini pozitif duygular

içerisinde yürütmelerinin tedavi sonuçlarını da olumlu yönde etkileyebileceği düşünçesi ile çalışmamızın amacı fizyoterapistlerde empati becerisinin mutluluk ve tükenmişlik ile ilişkisini incelemek idi.

Yöntem

Bireyler

Çalışmamız, Aralık 2018 ve Haziran 2019 tarihleri arasında özel hastanelerde çalışan ve çalışmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden fizyoterapistler üzerinde gerçekleştirildi. Araştırma evrenini Ankara ilinde özel hastanelerde görev yapan fizyoterapistler oluşturur iken çalışma örneklemini yüz yüze anket metodu uygulanabilen 90 fizyoterapist oluşturdu. Çalışmaya en az 1 yıl süre ile aktif bir şekilde fizyoterapist olanlar dahil edilir iken çalışmaya katılmaya gönüllü olmayan bireyler çalışmaya dahil edilmedi.

Çalışmada örneklem büyüklüğü G*Power yazılımı kullanılarak yapıldı. Güç analizine göre % 85 güç ve 0,05 hata payı ile 77 birey olarak bulundu. Dahil edilme kriterlerine bağlı veri kaybı olabileceği düşünülerek örneklem büyüklüğü % 15 daha fazla hesaplanarak çalışmaya dahil edilmesi gereken fizyoterapist sayısı toplam 89 olarak belirlendi.

Değerlendirmeler

Değerlendirmeler yüz yüze görüşerek yapıldı. Öncelikle sosyodemografik durumu belirlemek amacı ile bir bireysel bilgi anketi dolduruldu. Bu bireysel bilgi anketinde bireylerin boy, kilo, eğitim ve medeni durumu, çalıştıkları semt, çalışma süreleri sorgulandı. Empati beceri düzeylerini değerlendirmek için Toronto Empati Ölçeği (TEQ), mutluluk düzeyini ölçmek için Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu (OMÖ-K) ve mesleki tükenmişlik düzeyini ölçmek üzere Tükenmişlik Ölçeği-Kısa Formu (TÖ-KF) uygulandı.

Toronto Empati Ölçeği:Bireylerin empati seviyelerini değerlendirmek için TEQ kullanıldı. Türkçe uyarlaması 13 maddelik beşli Likert tipi (puanlamada sekiz madde tersten kodlanmaktadır) tek boyutlu bir ölçektir.

Yüksek puanlar yüksek empati düzeyine işaret etmektedir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Totan ve vd. (2012) tarafından yapılmıştır (Totan, Doğan, Sapmaz, 2012).

Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu:Bireyin mutluluk düzeyini ölçmek için OMÖ-K kullanıldı. OMÖ-K'nın Türkçe uyarlaması 7 maddelik beşli Likert tipi (1: Hiç Katılmıyorum, 5: Tamamen Katılıyorum) öz bildirim tarzı bir ölçektir. Ölçekten alınan yüksek puanlar mutluluk düzeyinin yüksek olduğunu belirtir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması geçerli ve güvenilir-dir (Doğan ve Akıncı, 2011).

Tükenmişlik Ölçeği-Kısa Formu (TÖ-KF):Bireylerin mesleki tükenmişlik düzeylerini belirlemek üzere TÖ-KF kullanıldı. 10 maddeden oluşmakta olan ölçek bireyin fiziksel, duygusal ve zihinsel yorgunluk düzeylerini değerlendirir. Bireylerin mesleki tükenmişlik düzeyini ölçmek üzere yedi dereceden (1: Hiçbir zaman, 7: Her zaman) oluşan öz bildirim tarzı bir ölçektir. Yüksek puanlar yüksek tükenmişlik düzeyine işaret etmektedir. Ölçeğin Türkçe uyarlamasının geçerliliği ve güvenilirliği gösterilmiştir (Çapri, 2013).

İstatistiksel Analiz

Çalışma verileri SPSS Windows 19.0 (IBM SPSS Statistics for Windows, Version 19.0. Armonk, NY: IBM Corp.) programı kullanılarak analiz edildi. Elde edilen veriler ortalama standart sapma ($X \pm SS$) ve sayı (n%) olarak ifade edildi. Değişkenler arasındaki korelasyon ise "Pearson Korelasyon Analizi" ile değerlendirildi. İstatistiksel anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ değeri olarak kabul edildi. Mutluluk ve tükenmişlik düzeylerinin empati becerisinin belirleyicileri olup olmadıklarını test etmek için ise Çoklu Adımsal Regresyon analizi kullanıldı.

Bulgular

Çalışmamızda 56 kadın, 34 erkek toplam 90 birey ($yaş_{x \pm ss} = 27,56 \pm 5,27$ yıl) değerlendirildi. Bireylere ait sosyodemografik özellikler tablo 1'de verildi.

Tablo 1. Bireylerin sosyodemografik özellikleri

	Fizyoterapist (n=90)
Yaş (yıl, X±SS)	27,56 ± 5,27
Cinsiyet, (n%)	
Kadın	56 (62,2)
Erkek	34 (37,8)
Vücut kütle indeksi (kg/m², X±SS)	23,55 ± 3,34
Eğitim durumu, n(%)	
Lisans	71 (78,9)
Yüksek Lisans	17 (18,9)
Doktora	2 (2,2)
Medeni durumu, (n%)	
Evli	21 (23,3)
Bekar	69 (76,7)
Çalışma süresi, yıl (X±SS)	4,58 ± 4,91
Günlük çalışma süresi, saat (X±SS)	8,39 ± 1,15

X: ortalama, SS: standart sapma, n: sayı, %: yüzde

Yapılan korelasyon analizi sonrasında, mutluluğun tükenmişlik düzeyi ile negatif ($r=-0.678$), empati becerileri ile ise pozitif ilişkili ($r=0.212$) olduğu saptandı (Tablo 2). Başka bir deyişle, bireylerin mutluluk düzeyleri arttıkça tükenmişlik düzeylerinin düştüğünü, empati becerilerinin ise arttığını söyleyebiliriz.

Tablo 2. Empati beceri düzeyi, mutluluk ve tükenmişlik düzeyi arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon sonuçları (n=90)

Parametreler	OMÖ-K	
	P [¥]	r
TEQ	0.045*	0.212
TÖ-KF	0.000*	-0.678

* $p<0,05$, ¥: Pearson Korelasyon Analizi, r: Pearson Korelasyon Katsayısı, TEQ: Toronto Empati Ölçeği, OMÖ-K: Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu, TÖ-KF: Tükenmişlik Ölçeği-Kısa Formu

Yapılan çoklu adımsal regresyon analizi sonuçları ise mutluluğun ($F_{1,88}=4.14$; $R=0.21$; $R^2=0.04$; $p<0.05$) empati düzeyinin pozitif belirleyicisi olduğunu gösterdi (Tablo3).

Tablo 3. Empati beceri düzeyi, mutluluk ve tükenmişlik düzeyi arasındaki ilişkiye yönelik yapılan çoklu adımsal regresyon sonuçları (n=90)

	TEQ		
	R	R ²	B
OMÖ-K (F _{1,88} =4.14)	0.212	0.045	0.212

TEQ: Toronto Empati Ölçeği, OMÖ-K: Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu, R: Regresyon Katsayısı, R²: R kare, β : beta

Tartışma

İnsanlarla doğrudan etkileşimde olan meslekler de bazı kişilik özellikleri oldukça önemlidir. Özellikle sağlık sektöründe çalışanlarının bu özellikleri; hastaları ve tedavi sonuçlarını da etkilemektedir. Çalışmamızda fizyoterapistlerdeki mutluluğun tükenmişlik ile negatif, empati yeteneği ile ise pozitif yönde ilişkisi olduğu görüldü. Bununla birlikte; mutluluğun empati yeteneği üzerinde belirleyici etkisi olduğu tespit edildi.

Hasta ve yakınlarına empatik yaklaşmama, onlarla etkili iletişim kuramama çalışan kişilerde görevini tam yapamıyor olma hissi yaratabilir (Beddoe ve Murphy, 2004). Bu durum çalışanları tükenmişliğe götüren temel nedenlerden biri olarak görülmektedir. Lee vd. çalışmamızla benzer şekilde empatide ki azalışın duygusal tükenme puanında artışa neden olduğunu bulmuşlardır (Lee vd., 2003).

Kösal (2009) empatik eğilimdeki artışın; duygusal tükenme de azalmaya ve kişisel başarıda artmaya neden olabileceğini belirtmiştir (Kösal, 2009).

Sağlık kurumlarındaki personelin becerisi, istekliliği, iletişim yeteneği, görünümü ve davranışları güçlü bir ilişkinin geliştirilmesi ve memnuniyetinin sağlanması için oldukça önemlidir (Jap, 2001).

Beydoğan ve Kalyoncu (2017); empatinin hastaların memnuniyet düzeylerini olumlu yönde etkilediğini tespit etmişlerdir (Beydoğan ve Kalyoncu, 2017). Bu da; çalışanlarının empati kurarak hastalara bireysel olarak ilgi göstermelerinin hastaların psikolojisi üzerinde ne kadar etkili olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmalardan farklı olarak; kişilerde empatinin artması ile tükenmişliğin de artacağını belirten yayınlara da rastlanmaktadır (Fields vd,

2004; Duru, 2002). Fizyoterapi kliniklerine çoğunlukla ağrısı olan kişiler başvurmaktadır (Tütüncü ve Günay, 2011).

Ağrı sadece fizyolojik bir olay değil aynı zamanda duyusal, emosyonel ve davranışsal faktörleri içeren karmaşık bir durumdur.(Aytar, 2007). Dolayısı ile ağrıyı tedavi edecek kişilerin mutlu hasta ile sağlıklı iletişim kurabilen ve tükenmişlik yaşamayan kişiler olmasının tedavi sonuçlarını da olumlu yönde etkileyebileceğini düşünmekteyiz.

Aksoy vd. (Aksoy, Taşpınar, Okur, Kurt, Taşpınar, 2017) yaptıkları bir çalışmada farklı alanlarda çalışan fizyoterapistlerin yüksek oranda mobbinge maruz kaldığını ve bu nedenle iş üretkenliğinin olumsuz olarak etkilendiğini bildirmiştir. Benzer şekilde, Yasacı vd. (Yasacı, Mustafaoğlu, Zirek, Çelik, 2016) akademik personelin iş doyumunun yüksek, kamu personeli ve özel sektör personellerinin ise düşük olduğunu göstermişlerdir.

Çalışma saatleri, çalışma ortamı gibi mesleki memnuniyeti etkileyen faktörlerin düzeltilerek çalışanların memnuniyet düzeyi arttırılırsa, hasta memnuniyetinin de artabileceğini düşünmekteyiz.

Sağlık sektöründe kalite anlayışının gelişmesiyle birlikte, hizmet kalitesinin en önemli göstergelerinden biri olan “hasta memnuniyeti” terimi de önem kazanmaya başlamıştır (Zaim, Tarım, 2010).

Sağlık sektöründe hasta memnuniyetinin artması için fizyoterapi hizmetlerinin de geliştirilmesi önemlidir. Hastaların tedavi aldıkları süre içerisinde tedaviden duydukları memnuniyet, tüm hastane hizmetleri ile ilgili memnuniyetlerini de etkileyen en önemli faktördür (Evans, Martin, Winslow, 1998).

Tüzün vd. (Tüzün, Eker, Daşkapan, 2009) fizyoterapist ile iletişimin, fizyoterapistin ilgisinin, açıklayıcı bilgi vermesinin ve soruları anlaşılabilir olarak yanıtlanmasının hasta memnuniyeti üzerinde belirleyici faktörler olduğunu göstermiştir.

Hasta memnuniyetinin sağlanması ya da eksiklerin saptanması oldukça önemlidir. Bu kurumun kendini değerlendirmesini sağlar, üstünlük ve zayıflıklarını ortaya koyar, ayrıca memnuniyeti yeterli seviyede olmayanların geri bildirimlerini alarak hizmetin iyileştirilmesine fırsat sunar.

Buda sağlık sektörünü daha ileri seviyelere taşımaya yardımcı olur (Hekimoğlu, Tekiner, Peker, 2015).

Sağlık çalışanlarının tümünü temsil edebilecek örnekleme olmaması sadece Ankara ilinde ve özel sektörde çalışan fizyoterapistlerde yapılması çalışmamızın sınırlılıklarındandır.

Fizyoterapistlerin multidisipliner ekibin bir parçası olduğu göz önüne alınacak olursa tüm sağlık çalışanlarının etkili iletişim kurulması ve tükenmişlik yaşamaması oldukça önemlidir. Sağlık çalışanlarının mutlu ve empati yeteneği yüksek kişiler olması hem hasta memnuniyetini hem de mesleki memnuniyeti arttırmaya yardımcı olacaktır.

Sonuç

Mesleki memnuniyetsizliklerin azaltılması, çalışma koşullarının fazla olduğu, iş yükünün yoğun olduğu kliniklerde çalışan fizyoterapistlerin, kurum şartları da göz önünde tutularak iş yükünü azaltmaya yönelik önlemler alınması oldukça önemlidir.

Ayrıca tükenmişliği etkileyen faktörlerin erken dönemde fark edilmesi ve önlemeye yönelik tedbirlerin alınması da oldukça yararlı olacaktır.

Empati ve empatik yaklaşımın kişilerin tükenmişlik ve mutluluk düzeyleri ile ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda bu konuda hizmet içi eğitim programlarının veya seminerlerin daha sık düzenlenmesinin de önemli olduğunu düşünmekteyiz.

EXTENDED ABSTRACT

**The Relationship Between Empathy Skills with
Happiness and Burnout Level in Physiotherapists**

*

Ayça Aytar Tığlı
Başkent University

Nowadays many professional groups require face-to-face communication with people. Burnout is a syndrome that threatens people in occupations that require intense relationships with people and it usually occurs as a result of stress that cannot be coped. It puts physical, mental and emotional pressure on people's lives and creates burnout. Burnout affects both people and their working life negatively. Not only burnout but also dissatisfaction with the conditions of the working environment and professional dissatisfaction affect the working life and psychology of the employees so all of these prevent them from providing quality service. Therefore, it is very important that working people are not only physically well, but also spiritually well. Happiness have a protective effect against psychological disorders. Happiness is a concept that affects all aspects of human life. It is expressed as the positive emotions that one feels more than negative emotions and satisfaction from life. it is necessary to understand others to live happier and more fulfilled relationships. Empathic tendency is the determinant of the level of help. It includes the ability of individuals with problems to be affected by their emotional experiences by understanding their emotions. Therefore, there is a positive relationship between empathy and interpersonal communication and cooperation. Since physiotherapists may need to interact closely with their patients during the rehabilitation process, empathy and interpersonal communication and cooperation gain importance. However, the number of studies performed by physiotherapists remains limited. In this context, the aim of our study was to investigate the relationship between empathy and happiness and burnout in physiotherapists.

The study population consisted of physiotherapists who were working in private hospitals in Ankara. 56 females and 34 males a total of 90 (age_{mean} = 27.56±5.27 year) physiotherapists were evaluated in our study.

Individuals who were actively working as a physiotherapist for at least 1 year were included, non-volunteers to participate in the study were excluded from the study.

Questionnaires applied with face to face method. Firstly, the height, weight, education and marital status of the individuals, the neighbourhood they worked in, their working time were recorded. The correlation between the variables was evaluated with "Pearson Correlation Analysis. Multiple step regression analysis was used to find the determinants of empathy skills. Statistical significance level was accepted as $p < 0.05$. Toronto Empathy Scale used to determine empathy skills, Short Form of Oxford Happiness Scale used to measure happiness and Short Form of Burnout Scale used to evaluate professional burnout levels. It was found that happiness was negatively correlated with burnout level ($r = -0.678$) and positively correlated with empathy skills ($r = 0.212$, $p = 0.045$). Multiple stepwise regression analysis showed that happiness was a positive predictor of empathy ($R = 0.212$, $R^2 = 0.045$). In other words, as the happiness levels of individuals increase, burnout levels decrease, and empathy skills increase. Some personality traits are so important for some professions that interact directly with people. These characteristics of health care workers is also affected patients and treatment results. In our study, it was seen that happiness of physiotherapists was negatively related with burnout but positively associated with empathy ability. However; happiness had a decisive effect on empathy ability. In order to increase patient satisfaction in the health sector, it is important to develop quality of physiotherapy ministrations. The satisfaction of patients during treatment is the most important factor affecting their satisfaction with all hospital services. There are studies showing that communication with physiotherapist, interest of physiotherapist, giving patients explanatory information and answering patient's questions comprehensively are determinant factors on patient satisfaction. Ensuring patient satisfaction or detection of the missing is quite important. This enables the institution to evaluate itself, demonstrates its strengths and weaknesses, and provides the opportunity

to improve the service by receiving feedback from those whose satisfaction is not enough. This helps to improve health services advanced levels. One of the limitations of our study is that our samples cannot represent all health workers. Our study was conducted only on physiotherapists working in Ankara and private sector. Considering that physiotherapists are part of the multidisciplinary team, it is very important that all healthcare workers communicate effectively and do not experience burnout. The fact that health workers are happy and have high empathy skills will help to increase both patient satisfaction and professional satisfaction. It is very important to reduce occupational dissatisfaction and to take measures to reduce the workload of physiotherapists working in clinics where work conditions are high, and workload is intensive. It will also be useful to recognize the factors affecting burnout in the early period and to take preventive measures.

Kaynakça / References

- Akbaba, A., Türkmen, E., Birinci T. (2018). Fizyoterapistlerin çalışma ortamı ve koşulları ile mesleki memnuniyetlerinin incelenmesi. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 5(1), 1-5.
- Aksoy, C. C., Taşpınar, B., Okur, İ., Kurt, G., Taşpınar, F (2017). Fizyoterapistlerde Mobbing Maruziyeti ve İş Üretkenliğinin İncelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Fakültesi Dergisi*, 1(1), 20-27.
- Aytar, A. (2007). *Kas iskelet sistemi hastalıklarına bağlı Kronik ağrıların yaşam kalitesi üzerine olan etkileri*. Yüksek Lisans Tezi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Başkent Üniversitesi ,Ankara.
- Beddoe, A. E. ve Murphy, S. O. (2004). Does mindfulness decrease stress and foster empathy among nursing students? *Journal of Nursing Education*, 43(7), 305-312.
- Beydoğan, G. Ş. ve Kalyoncuoğlu, S. (2017). Fizik tedavi ve rehabilitasyon hizmeti alan hastaların kalite algılarının memnuniyetleri üzerindeki etkisi:Kırşehir ilinde bir araştırma. *2nd International Congress On Political, Economic And Social Studies*, 19-22.
- Çapri, B. (2006). Tükenmişlik ölçeğinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 62-77.

- Çapri, B. (2013). Tükenmişlik ölçeği kısa formu ile eş tükenmişlik ölçeği kısa formu'nun Türkçe uyarlaması ve psikoanalitik varoluşçu bakış açısından mesleki ve eş tükenmişlik ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1393-1418.
- Doğan, T., Akıncı, Ç. N.(2011). Oxford mutluluk ölçeği kısa formunun Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (36), 165-172.
- Dökmen, Ü. (1999). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*, İstanbul:Sistem Yayınevi.
- Duru, E. (2002). Öğretmen adaylarında empatik eğilim düzeyinin bazı psikososyal değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(12), 21-35.
- Evans, L. M., Martin, L. M., Winslow, H. E. (1998). Nursing care and patient satisfaction, *American Journal of Nursing*, 98(12), 57-59.
- Fields, S. K., Hojat, M., Gonnella, J. S., Mangione, S., Kane, G., Magee, M. (2004). Comparisons of nurses and physicians on an operational measure of empathy. *Evaluation & The Health Professions*, 27(1), 80-94.
- Hekimoğlu, L., Tekiner, A.S. ve Peker, G. C. (2015) Kamuya ait bir eğitim ve araştırma hastanesinde ayaktan ve yatan hasta memnuniyeti. *Konuralp Tıp Dergisi*, 7(1), 1-5.
- Jap, S. D. (2001). The strategic role of the sales force in developing customer satisfaction across the relationship lifecycle. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 21(2), 95-108.
- Kılınç, M. ve Uludağ A. (2017). Sağlık çalışanlarının empatik eğilim düzeyinin saldırgan davranış düzeyleri ile ilişkisi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16(3), 809-825.
- Kösal, H. (2009). *Hemşirelerin empatik eğilim ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Lee, H., Song, R., Cho, Y. S., Lee, G. Z. ve Daly, B. A. (2003). Comprehensive model for predicting burnout in korean nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 44(5), 534-545.
- Özdemir, Y. ve Koruklu, N. (2011). Üniversite öğrencilerinde değerler ve mutluluk arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 190-210.

- Tarakcı, E., Tütüncüoǒlu, F. ve Tarakcı, D. (2012). Özel eǒitim ve rehabilitasyon alanında çalışan meslek elemanlarının öz-yeterlilik ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Fizyoterapi Rehabilitasyon*, 23(1), 26-35.
- Totan, T., Doǒan, T. ve Sapmaz, F. (2012). The Toronto Empathy Questionnaire: Evaluation of psychometric properties among Turkish university students. *Eǒitim Arastirmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 46, 179-198.
- Tütüncü, R. ve Günay, H. (2011). Kronik aǒrı, psikolojik etmenler ve depresyon. *Dicle Tıp Dergisi*, 38(2), 257-262.
- Tüzün, E. H., Eker, L. ve Daşkapan, A. (2009). Fizik tedavi poliklinikleri için hasta memnuniyet ölçeği: güvenilirliği ve geçerliği. *Fizyoterapi Rehabilitasyon*, 20(1), 09-16.
- Yasacı, Z., Mustafaoǒlu, R., Zirek, E. ve Çelik, D. (2017). Fizyoterapistlerin Mezuniyet Sonrası Aldığı Eǒitim, İş Doyumu Ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Araştırılması. *Mesleki Bilimler Dergisi*, 6(3), 719 – 729.
- Zaim, H. ve Tarım, M. (2010). Hasta memnuniyeti: Kamu hastaneleri üzerine bir alan araştırması. *Sosyal Siyaset Konferansları*,591–24.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Tıǒlı-Aytar, A. (2019). Fizyoterapistlerde empati becerisinin mutluluk ve tükenmişlik düzeyi ile ilişkisi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1011-1024. DOI: 10.26466/opus.600820

Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Becerisine Yönelik Mesleki Bilgilerinin Tespit Edilmesi¹

DOI: 10.26466/opus.602171

*

Tufan İnaltekin* - Berrin Samancı** -Arzu Kirman Bilgin***

* Dr. Öğr. Üyesi, Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, Kars / Türkiye
E-Posta: inaltekitufan@gmail.com ORCID: [0000-0002-3843-7393](https://orcid.org/0000-0002-3843-7393)

** Yüksek Lisans Öğrencisi, Kafkas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars/ Türkiye
E-Posta: berinsamanci@gmail.com ORCID: [0000-0002-9571-8044](https://orcid.org/0000-0002-9571-8044)

*** Dr. Öğr. Üyesi, Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, Kars/ Türkiye
E-Posta: arzukirmanbilgin@gmail.com ORCID: [0000-0002-5588-7353](https://orcid.org/0000-0002-5588-7353)

Öz

Bu çalışmada fen bilimleri 3. sınıf öğretmen adaylarının, girişimcilik becerisi üzerine mesleki bilgilerinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Alan taraması yöntemi ile yürütülen araştırmaya 141 üçüncü sınıf fen bilimleri öğretmen adayı katılmıştır. Veriler 2017-2018 akademik yılı bahar dönemi sonunda açık uçlu sorulardan oluşan girişimcilik becerisini tanıma testi ile toplanmıştır. Elde edilen veriler girişimcilik becerisi göstergeleri göz önünde bulundurularak, içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda fen bilimleri öğretmen adaylarının girişimcilik becerisine sahip bireylerin özelliklerini açıklamada ve bu özellikleri geliştirmek için etkinlik tasarlamada yetersiz oldukları tespit edilmiştir. Fen bilimleri öğretmen adayları, ortaokul öğrencilerinin girişimcilik becerilerini geliştirebilmek için herhangi bir etkinlik tasarlayamamışlardır. Adaylar arasında girişimcilik becerisini ölçebilecek bir aracı mesleki açıdan yeterli düzeyde tasarlayan olmamakla birlikte çok azı ölçme aracını yeterli düzeyde açıklayabilmiştir. Ölçme yapıldıktan sonra değerlendirme işleminin nasıl olması gerektiğini açıklayan öğretmen adayı ise bulunmamaktadır. Genel anlamda mevcut araştırmadan, fen bilimleri öğretmen adaylarının fen bilimleri dersinde ortaokul öğrencilerinin girişimcilik becerisini kazandırmaya, ölçmeye ve değerlendirmeye yönelik süreçler üzerine mesleki bilgilerinin yetersiz olduğu sonucu çıkarılmıştır

Anahtar Kelimeler: Girişimcilik becerisi, Fen bilimleri eğitimi, Öğretmen adayı

¹ 3501 nolu, 117K993 kodlu TÜBİTAK projesinin bir bölümünü oluşturmaktadır.

Determination of Prospective Science Teachers Professional Knowledge on Entrepreneurship Skills

*

Abstract

In this research, it is aimed to determine the professional knowledge of the third grade prospective science teachers on entrepreneurship skills. 141 third grade prospective science teachers participated in the study which was conducted by field scanning method. The data were collected with an entrepreneurship skills recognition test consisting of open-ended questions at the end of the spring semester of the 2017-2018 academic year. The data obtained were analyzed through content analysis by taking entrepreneurship skills indicators into account. As a result of the research, it was determined that science teacher candidates were insufficient in explaining the characteristics of individuals with entrepreneurial skills and designing activities to improve these characteristics. Prospective science teachers could not design any activity to develop entrepreneurship skills of secondary school students. Although there is no one among the candidates designing a tool that can measure entrepreneurship skills vocationally enough, few could explain the measurement tool inadequately. There is no prospective teacher explaining how the evaluation process must be after the assessment. In general, it was concluded from the current research that the prospective science teachers' professional knowledge on the processes of bringing secondary school students entrepreneurship skills in the science course, measuring and evaluating was insufficient.

Keywords: *Entrepreneurship skill, Science education, Prospective teacher*

Giriş

Ülkelerin geleceklere insan faaliyetleri yoluyla şekillenmektedir. Bu faaliyetler, bireylerin geleceğe ilişkin fırsatları kestirme gerçekliğine dayanmaktadır. Toplumlarına bu şekilde yön veren bireyler, başkalarının gerçekleri gördükleri gibi sadece tek bir doğru perspektifi tekrarlamak yerine çeşitli durumları değerlendirerek kendi bilgilerini üretebileceklerine inanmaktadırlar (Alvarez ve Barney, 2007; Paloniemi ve Belt, 2015). 21. yy.ın bilgi temelli ekonomisi, bireylerin tüm sektörlerdeki yenilikçi fırsatları tanımlamasını ve bunlardan yararlanmak için psikolojik veya sosyal becerilerle donatılmasını gerektirmektedir (Powell ve Snellman, 2004; Wagner, 2012). Dahası fırsatları keşfetme ve fırsat yaratma olarak iki farklı ontolojik temele dayanan bu beceriler tam olarak bireylerin girişimcilik davranışlarını tanımlamaktadır (Omer Attali ve Yemini, 2017; Devci, 2016; Drucker, 2007; Hatt, 2018; Paloniemi ve Belt, 2015; Shane ve Venkataraman, 2000; Umunadi, 2014).

Stevenson ve Jarillo (1990) girişimciliği, bireylerin bağımsız veya bir takımın parçası olarak sahip olunan kaynaklara bakılmaksızın fırsatları kovaladıkları bir süreç olarak tanımlamaktadırlar. Yine Mars (2016) girişimciliği, kaynakları harekete geçirerek yeniliğe ulaşmak için gerekli organizasyonel yapıları geliştirmeyi amaçlayan stratejik süreç olarak tanımlamaktadır. Hatt (2018) ise girişimciliğin, bir girişimcinin yeni fırsatlara ilişkin riskleri üstlenerek bunları toplum için katma değere dönüştürmesi olduğunu belirtmektedir. Girişimcilik, sadece bir şirket kurmak değil, bir düşünce ve davranış şeklidir (Zhang, 2014). Bununla birlikte girişimcilik kavramı üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde büyük oranda bir işletme teşebbüsü ve finansal boyutu içeren geniş bir literatür alanına ulaştığı görülmektedir (Akhmetshin vd., 2019; He, Lu ve Qian, 2018; Huarng, 2017; Landström ve Harirchi, 2018; Léon, 2018; Sakhdari ve Burgers, 2018). Buna karşın eğitimde girişimcilik kavramı, geniş ve yeterli söylemlere konu olamamıştır (Yemini, Addi-Racah ve Katarivas 2015). Ayrıca eğitim alanında girişimciliğin ve girişimci gibi düşünmenin ne anlama geldiği tam anlamıyla açıklığa kavuşturulmamıştır (Man, 2010; Omer Attali ve Yemini, 2017).

Girişimcilik ruhu, yaşamın erken yaşlarında ortaya çıkar, dolayısıyla öğrencilere rehberlik edebilecek ve yenilikçiliğin yayılmasına yardımcı

olabilecek eğitimler yoluyla büyük ölçüde teşvik edilebilir (Mbanefo ve Eboka, 2017). Girişimcilik çalışmalarının temel eğitime aşılınması, öğrencilerin bilimsel ve teknik yenilikler yaratma ve sürdürme konusunda akıl yürütmelerini sağlamaktadır. Böylesi bir vizyon aynı zamanda öğrenciler için gelecekte yeni iş alanları yaratma, yoksulluğu azaltma ve çeşitli ürünler için pazar oluşturma amacı taşımaktadır (Mbanefo ve Eboka, 2017). UNESCO (2008), girişimcilik eğitiminin öğrencilere farklı türden fırsatlara nasıl erişebilecekleri ve dönüştürebilecekleri beceri ve vizyonu veren deneyimleri kapsadığını belirtmiştir. Bu deneyimler iş yaratmanın ötesine geçerek öğrencinin toplumsal değişimleri tahmin etme ve bunlara cevap verme yeteneğini arttırmakla ilgilidir. Dahası öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirip ve kullanmalarına, girişim, sorumluluk ve risk almalarına olanak tanıyan eğitim ve öğretim olarak görülmektedir (Mbanefo ve Eboka, 2017).

Girişimcilik eğitimi, öğrencileri tüm sosyo-ekonomik altyapılardan yararlanabilmeleri için geleneksel olmayan düşünme ve beceri kümelerine teşvik etmektir (Pounder, 2016). Bu amaçla, ülkelerin girişimciliği eğitim müfredatlarına dahil etmeleri, gençlere girişimci bir yönelim ve beceri edinme fırsatı sunmaları gerekmektedir. Bir öğrencinin girişimcilik bilgi ve deneyimini kazanmasını aile, kişisel deneyimleri ve dış çevresi etkilemektedir (Yusoff, Zainolve Ibrahim, 2014). Bununla birlikte günümüzde girişimcilik eğitimi bakımından öğrenciler üzerindeki en önemli faktör nitelikli öğretmenlerdir (Pounder, 2016). Öğretmenler, öğrencilerinin akademik ve kariyer yönelimlerini dikkate almaksızın, yenilikçi ve girişimci liderler olma kapasitelerini geliştirmek için hazırlıklı ve donanımlı olmalıdırlar (Mars, 2016). Öğretmenlerin girişimcilik eğitimi için gerekli anlayış, beceri ve tutumu geliştirmesi, öğrenciler için dönüştürücü değişim oluşturmayı kavramaları anlamına gelmektedir (Martin, Abd-El-Khalick, Mustari ve Price, 2017). Girişimci öğrenme ortamlarının öğrencilere çok fazla özgürlük vermesi beklenir (Gibb, 2005). Farklı öğrenenlerin bireysel öğrenme yollarına ilişkin haklarını vurgulanırken, öğretmen riskleri ve faydaları bilmeli ve tartmalıdır. Her öğrenciye deneme yoluyla öğrenme fırsatı vermede, öğretmen farklı seçenekleri tanımalı, belirsizliği hoşgörmeli, değişikliklerle uğraşmalı ve problemleri yaratıcı bir şekilde çözebilmelidir (Chen vd., 2015; Robinson, Neergaard, Tanggaard ve Krueger, 2016).

Öğrenci bilgilerinin çoğu, öğretmenlerin sözlerinden ve eylemlerinden gelir. Bu nedenle, öğrencilerin girişimci fikirlerini geliştirmek, öğretmenlerin rehberliği ve çabalarıyla ayrılmazdır (Zhang, 2014). Güçlü pedagojik geçmişe sahip öğretmenler, öğrencilerin mevcut fırsatları keşfetmeleri için neyin önemli olduğunu öğrenmelerine ve bunları çeşitli eylemler aracılığıyla başarılı bir şekilde geliştirmeleri için uygun alıştırmaları seçmelerine rehberlik ederler. Girişimciliği kavramış öğretmenler, öğrencilerin bireysel gerçeklikleri oluşturma ve bu gerçeklik için uygun gördükleri fırsatları anlamaya teşvik eden faaliyetlere odaklanmalarını sağlayabilmektedirler (Paloniemi ve Belt, 2015). Öğretmenler, girişimcilik eğitiminde merkezi aktördür ve öğretmenlerin girişimcilik eğitiminin yöntemlerini tanımlamadaki rolü belirleyicidir (Jones, 2010; Ruskovaara ve Pihkala, 2015). Öğretmenlerin öğrencileri risk alma ve problemleri yaratıcı bir şekilde çözmek gibi girişimci davranışlar yoluyla öğrenmeye teşvik eden bir öğrenme ortamı oluşturması gerekmektedir (Gibb, 2005; Hietanen, 2015). Bununla birlikte öğretmenlerin mesleki geçmişi ne kadar güçlü ise, girişimcilik eğitimi yürütmede o kadar etkili olacakları söylenebilir (Ruskovaara ve Pihkala, 2015). Öğretmenlerin girişimciliğe ilişkin mesleki bilgi ve becerilerinin öğrenci öğrenmesinde nasıl kullanıldığı “Pedagojik Girişimcilik” kavramıyla açıklanmaktadır. Bu kavram, öğretmenlerin girişimcilik eğitimi nasıl yorumladıklarını anlamamızı sağlamaktadır. Girişimcilik eğitime pedagojik açıdan bakıldığında bu yapı, öğretmenlerin girişimciliğe yönelik olumlu tutumlarına, öğrenci merkezli pedagojik eylemlerin benimsenmesine ve otantik öğrenme ortamlarına işaret etmektedir (Peltonen, 2015).

Girişimcilik eğitimi literatüründe özellikle zirai öğretmenlerinin mesleki bilgileri üzerine çeşitli çalışmaların yer aldığı anlaşılmaktadır (Blimpo ve Pugatch, 2019; Cahill, 2017; Heinert ve Roberts, 2017; Khorrami, Farhadian ve Abbasi, 2018; Mars, 2016). Bununla birlikte fen bilimlerinde girişimcilik eğitimi ise oldukça yeni bir alandır. Öğrencilerin fen bilimleri alanındaki var olan çeşitli kariyer seçeneklerini görmelerine izin verdiği için, fen bilimlerinde girişimcilik eğitimi önemli bir rol oynamaktadır (Deveci ve Çepni, 2014). Dahası fen bilimleri bağlamında girişimcilik eğitimi, öğrencilerin fenin çeşitli alanlarındaki bilimsel bilgileri kullanarak, toplumsal ihtiyaçlara cevap vermeye yönelik yaratıcı fikirler

üretim sürecidir (Deveci, 2016; Ejilibe, 2012; Ezeudu, Ofoegbu ve Anyaegbunnam, 2013). Girişimciliğin fen bilimleri eğitimi programlarına dahil edilmesi, öğrencilere yaratıcı ve yenilikçi olma yeteneğini aşılayarak, seçtikleri kariyerin dışında fen bilimlerini kullanarak kendi işlerini yaratabileceklerdir (Mbanefo ve Eboka, 2017; Moemeke, 2013). Fen bilimleri eğitimi, yenilikçi becerilerin kazanılmasına, belirli mesleklerin ve insan çevresinin gelişmesine yol açan fen bilimleri uygulamalarından oluşur (Onwuachu ve Okoye, 2012). Özellikle mühendislik, eczacılık ve tarım gibi profesyonel alanlarda işgücü eğitimini kapsar. Sonuç olarak fen bilimleri ekonomik büyüme ve gelişmeye yön veren disiplin alanını temsil etmektedir (Mbanefo ve Eboka, 2017). İlgili fen bilimleri eğitimi literatüründe girişimcilik, hızla küreselleşen bir dünyada kendi kendini istihdam edebilme, bölgesel kalkınma ve ekonomik dinamizm kaynağı olarak kabul edilmesine rağmen, bu anlayışa sahip bireylerin yetişmesinde rol model olacak ve bu konuda etkili rehberlik yapabilecek fen bilimleri öğretmenlerine olan ihtiyaç hep göz ardı edilmiştir. Dahası fen bilimleri öğretmenlerinin hizmet öncesi dönem girişimciliğe ilişkin mesleki bilgilerine odaklanan bir araştırma ve kanıt bulunamamaktadır. Dolayısıyla bu çalışma, meslek öncesi dönem fen bilimleri öğretmen adaylarının girişimcilik becerisine ilişkin anlayışlarını ortaya koymakta ve öğretmen adaylarının bakış açısıyla girişimcilik konusundaki mesleki bilgi durumlarının tespit edilmesini içermektedir. Bu çalışmada ayrıca fen bilimleri öğretmen adaylarının girişimcilik becerisine ilişkin mesleki bilgi yapıları pedagojik girişimcilik bağlamında ele alınmıştır. Bunu yaparak, öğretmen adaylarının gelecekte öğrencilerini rekabetçi, yaratıcı ve fırsatları değerlendirebilen bireyler olarak hazırlayabilmelerinde fen bilimleri dersleriyle bütünleştirecekleri öğretim yaklaşımlarının neler olduğu ve ortaya çıkacak öğrenci girişimcilik çıktılarını nasıl değerlendireceklerine ilişkin mevcut bilgi yapılarının tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışma ile fen bilimleri öğretmen adaylarının girişimcilik becerisi kapsamında sahip oldukları bilgilerinin genel durumu ortaya çıkartılarak mesleki bilgileri üzerine bir yargıya varılmak istenmektedir. Bu yüzden ilgili çalışma alan taraması yöntemi ile yürütülmüştür.

Katılımcılar

Çalışmaya iki devlet üniversitesinde öğrenim gören 141 üçüncü sınıf fen bilimleri öğretmen adayı katılmıştır. Veriler 2017-2018 akademik yılının bahar döneminin sonunda toplanmıştır. Veri toplama aracının 3. sınıf bahar yarıyılında uygulanmasının sebebi adayların edindikleri alan bilgilerini pedagojik bilgileri ile birleştirerek "Fen Bilimleri Programı ve Planlama, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Fen Öğretimi Lab. Uygulamaları I-II, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Özel Öğretim Yöntemleri I, Ölçme ve Değerlendirme" derslerini almış olmalarından kaynaklanmaktadır. Son sınıfta ise adaylar, kazandıkları mesleki bilgi ve becerileri, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinde kullanmaya başlamaktadırlar.

Veri Toplama Araçları

Öğretim programı, fen bilimleri öğretmenlerinden derslerinde ortaokul öğrencilerinin bilişsel ve duyuşsal seviyelerine uygun bir şekilde girişimcilik becerisini kazandırmalarını istemektedir. Dolayısıyla bir fen bilimleri öğretmenin bu beceriyi tanınması ve meslekte nasıl uygulanabilirliği üzerine bilgileri kazanmış olması gerekmektedir. Bu açıdan düşünülürse bir fen bilimleri öğretmen adayının, girişimcilik becerisini, ortaokul öğrencisine ne tür etkinliklerle bu beceriyi kazandırabileceğini, derslerinde bu beceriyi nasıl ölçebileceğini, nasıl değerlendirebileceğini öğrenmesinin önemli olduğu söylenebilir. Bu düşünceden yola çıkılarak fen bilimleri öğretmen adaylarına veri toplama aracı olarak girişimcilik becerisini tanıma testi (GBTT) uygulanmıştır. Bu test 5 adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Bu sorular 1 fen bilimleri eğitimcisi tarafından geliştirilmiş olup 1 fen bilimleri eğitimcisi ve 1 fen bilimleri öğretmeni tarafından geçerlik çalışmalarına tabi tutulmuştur. Testte yer alan soruların geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına dair bilgiler Tablo 1'deki gibidir.

Tablo 1. GBTT Sorularının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Geçerlik Çalışması Öncesi	Geçerlik Çalışması Sonrası	Güvenirlik Çalışması Sonrası
1. Girişimcilik nedir?	1. Girişimcilik becerisi nedir?	1. Girişimcilik becerisi nedir?
2. Girişimciliğin özellikleri nelerdir?	2. Girişimcilik becerisine sahip bireylerin özellikleri nelerdir?	2. Girişimcilik becerisine sahip bireylerin özellikleri nelerdir?
3. Bu beceriyi kazandırabilecek bir etkinlik tasarlayınız.	3. Girişimcilik becerisini kazandırabileceğiniz bir etkinlik tasarlayınız.	3. Fen bilimleri derslerinde girişimcilik becerisini kazandırabileceğiniz bir etkinlik tasarlayınız.
4. Bu beceriyi nasıl ölçer ve değerlendirirsiniz?	4. Girişimcilik becerisini ölçebileceğiniz bir araç tasarlayınız.	4. Öğrencilerinizin girişimcilik becerisini ölçebileceğiniz bir ölçme aracı tasarlayınız.
	5. Girişimcilik becerisini değerlendirebileceğiniz bir araç tasarlayınız.	5. Öğrencilerinizin girişimcilik becerisini ölçtüktan sonra değerlendirebileceğiniz bir değerlendirme aracı tasarlayınız.

GBTT, geçerlik çalışması sonrasında son sınıf fen bilimleri öğretmen adaylarına uygulanarak ilgili düzenlemeler yapılmış ve test uygulanmaya hazır hale getirilmiştir.

Veri Analizi

GBTT'den elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Testin 3. ve 4. soruları girişimcilik becerisini kazandırmaya ve ölçmeye yönelik sorulardır. Dolayısıyla öğrencilerin bu becerisini geliştirebilmek ve hedefe ne kadar ulaşıldığının ölçülebilmesi için beceriye dair göstergeler olması gerekmektedir. Bu düşünceden hareketle araştırmayı yürüten fen eğitimcileri tarafından KOSGEP Örnek İş Planı başlıkları dikkate alınarak geliştirilen ortaokul öğrencilerine yönelik girişimcilik becerisi göstergeleri Tablo 7 ve 10 da belirtilmiştir. Bu göstergeler çerçevesinde elde edilen verilerin nasıl analiz edildiği Tablo 2'deki gibidir.

Tablo 2. GBTT'den Elde Edilen Verilerin Analizi

Soru	Veri Analizi
1 ve 2	Fen bilimleri öğretmen adaylarından elde edilen verilerden kodlar çıkartılarak frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır.
3	Adayların yazdıkları etkinlikler "etkinliği tam açıklama (etkinliğin dikkat çekme, etkin uğraşı ve değerlendirme bölümlerinden oluşma durumudur), etkinliği kısmen açıklama (etkinliğin dikkat çekme, etkin uğraşı ve değerlendirme bölümlerinden herhangi birinin eksik olma durumudur), etkinliği yönergeli açıklama (Birkaç cümleyle birlikte etkinliği yorumlama durumudur. Bu kod fen bilimleri dersi ile ilişkili olan fen bilimleri dersi ile ilişkili olmayan şekilde iki alt koddan oluşmaktadır. Bu alt kodlar verilen örneklerin fen bilimleri öğretim programında yer alan kazanımları içerme durumu göz önüne alınarak oluşturulmuştur.), etkinliğin sadece adını yazma, anlamsız cevap (ilişkisiz cevap verme durumudur) ve cevap yok (soruyu cevaplamama durumudur)" kategorileri oluşturularak frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Etkinliğin sadece adını yazma kategorisinde yanıt veren adayların girişimcilik becerisini geliştirmek için seçtikleri etkinlik türleri belirlenerek frekans ve yüzdeleri verilmiştir. Bunun yanı sıra etkinlikleri yönergeli açıklayan öğretmen adaylarının etkinlik türleri ve etkinliklerinde ele aldıkları girişimcilik becerisi göstergeleri de belirlenmiştir, frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır.
4	Ölçme aracına yönelik elde edilen veriler "sadece ölçme aracının adını yazma, anlamsız cevap, cevap yok, ölçme aracını yetersiz açıklama (4 göstergeye kadar vurgulama), ölçme aracını kısmen yeterli açıklama (5 ile 8 göstergesini vurgulama), ölçme aracını yeterli açıklama (9 ile 12 göstergesini vurgulama), ölçme aracını tamamen yeterli açıklama (13 gösterge vurgulama)" kategorilerinde sınıflandırılarak frekans ve yüzde değerleri verilmiştir. Sadece ölçme aracının adını yazma, ölçme aracını yetersiz açıklama ve kısmen yeterli açıklama kategorisinde yanıt veren adayların belirttikleri ölçme aracı türleri ve ölçme aracını yetersiz ile kısmen yeterli açıklama kategorilerinde yanıt veren adayların belirttikleri göstergeler (Bkz: Tablo 7) vurgulanmıştır.
5	Adayların yanıtları " tam açıklama (ölçme aracında alınan en yüksek ve en düşük puanlara göre bir sınıflandırma yapma ve sınıflandırmayı yorumlama durumudur), kısmen açıklama (sadece elde edilen puanları sınıflandırma ya da puanlama yapmadan sınıflandırma durumudur), anlamsız cevap (ölçme aracı yazma veya ilişkisiz cevap verme durumudur), cevap yok" olmak üzere dört kategoride analiz edilerek frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır.

Bulgular

GBTT'nin ilk sorusu olan "Girişimcilik becerisi nedir?" sorusuna üçüncü sınıf fen bilimleri öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. GBTT 1. Sorusundan Elde Edilen Bulgular

*Kodlar	f	%
Yeni Bir İş Kurma İsteği	51	36.17
Atılğan Olma	23	16.31
Risk Alma	23	16.31
Başarma İsteği	21	14.89
Cesaretli Olma	18	12.76
Öz Güvenli Olma	13	9.21
Vizyon Sahibi Olma	12	8.51
Düşüncelerini İfade Edebilme	12	8.51
Kendini Fark Ettirebilme	8	5.67
Anlamsız Cevap	8	5.67
Problem Çözme Becerisine Sahip Olma	8	5.67
İletişim Becerisine Sahip Olma	8	5.67
Yaratıcı Düşünme Becerisine Sahip Olma	7	4.96
Farklı Alanlarda Bilgi Sahibi Olma	5	3.54
Kazanç Sağlama	4	2.83
Karar Verme Becerisine Sahip Olma	3	2.12
Bilgilerini Günlük Hayata Uygulama	2	1.41
Yenilikçi Olma	2	1.41
Araştırma – Sorgulama	1	.70
Cevap Yok	-	-

*Öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlardan birden fazla kod elde edilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde fen bilimleri öğretmen adaylarının çoğunlukla "yeni bir iş kurma isteği (%36.17), atılğan olma (%16.31), risk alma (%16.31), başarma isteği (%14.89)" gibi kodlar çerçevesinde girişimcilik becerisini tanımladıkları görülmektedir.

Üçüncü sınıf fen bilimleri öğretmen adaylarının GBTT'nin 2. sorusu olan "Girişimcilik becerisine sahip bireylerin özellikleri nelerdir? sorusuna verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 4'deki gibidir.

Tablo 4 incelendiğinde adayların yoğunlukla girişimci bireylerin "öz güvenlidir (% 36.17), yaratıcı düşünür (% 32.62), iletişim becerisine sahiptir (% 22.69), atılğandır (% 20.56), kararludur, zorluklara kaşı dirençlidir (%19.14) gibi özelliklere sahip olmaları gerektiğini düşünmektedirler.

Tablo 4. GBTT'nin 2. Sorusundan Elde Edilen Bulgular

*Kodlar	f	%
Öz Güvenlidir	51	36.17
Yaratıcı Düşünür	46	32.62
İletişim Becerisine sahiptir	32	22.69
Atılgandır (Girişkendir)	29	20.56
Cesaretlidir	27	19.14
Kararlıdır, Zorluklara Kaşı Dirençlidir	27	19.14
Yeniliklere Açıktr	23	16.31
Meraklıdır –Araştırmacıdır	21	14.89
Sosyaldır	21	14.89
Aktifdir	20	14.18
Hızlı Düşünür	15	10.63
Risk Alır	14	9.92
İyi Bir Yöneticidir	14	9.92
Sonuçları İyi Kestirir	11	7.80
Konuya Hakimdir	10	7.09
Vizyon Sahibidir	10	7.09
Planlıdır	8	5.67
Fırsatları Değerlendirir	8	5.67
İkna Edicidir	5	3.54
Motivasyon sahibidir	5	3.54
Kendini Tanır	5	3.54
İyimserdir	5	3.54
Sorumluluk Sahibidir	4	2.83
Azimli	4	2.83
Analitik Düşünür	4	2.83
Problemi Tespit Eder	4	2.83
Eleştiriye Açıktr	4	2.83
Özgür Düşünür	3	2.12
Hayal Kurar	3	2.12
Başarmak İster	3	2.12
Çok Yönlü Bilgi Sahibidir	3	2.12
Empati Kurar	3	2.12
Açık Sözlüdür	3	2.12
Yeteneklidir	3	2.12
Cevap Yok	3	2.12
Hedef Belirleyebilir	2	1.41
Zekidir	2	1.41
Zamanı İyi Değerlendirir	2	1.41
Anlamsız Cevap	2	1.41
Etkin Bir Dinleyicidir	1	.70

*Öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlardan birden fazla kod elde edilmiştir.

GBTT'nin “Fen bilimleri dersinde öğrencilerinizin girişimcilik becerisini geliştirmek için nasıl bir etkinlik tasarlıyorsunuz?” şeklindeki 3. sorusundan elde edilen bulgular Tablo 5'deki gibidir.

Tablo 5. GBTT'nin 3. Sorusundan Elde Edilen Bulgular

Kategori	f	%
Etkinliği Tam Açıklama	-	-
Etkinliği Kısmen Açıklama	-	-
Etkinliği Yönergeli Olarak	Fen Bilimleri Dersi İle İlişkili Olan	-
Kısaca Açıklama	Fen Bilimleri Dersi İle İlişkili Olmayan	5
Etkinliğin Sadece Adımı Yazma		88
Anlamsız Cevap		45
Cevap Yok		3
Toplam		141

Tablo 5 incelendiğinde fen bilimleri öğretmen adaylarının girişimcilik becerisini geliştirmek için tasarlamak istedikleri etkinlikleri tam ve kısmen açıklayamamışlardır. İlgili soruya yanıt veren adayların "fen bilimleri dersi ile ilişkili olmayan etkinliği yönergeli olarak kısaca açıklama (f=5), etkinliğin sadece adımı yazma (f=88), anlamsız cevap (f=45) ve cevap yok (f=3)" kodlarında yanıt verdikleri görülmektedir.

Etkinliğin sadece adımı yazma kategorisine yanıt veren fen bilimleri öğretmen adaylarının (%62.41) girişimcilik becerisini geliştirmek için seçtikleri etkinlik türlerine yönelik bulgular Tablo 6'daki gibidir.

Tablo 6. Etkinliğin Sadece Adımı Yazma Kategorisinde Yanıt Veren Adayların Girişimcilik Becerisini Geliştirmek İçin Seçtikleri Etkinlik Türlerine Yönelik Bulgular

Öğrenme Ortamı	Etkinlik Türleri	f	%
Sınıf Dışı Ortamlar	Proje Ödevi	31	21.98
	Tasarım Yapma	7	4.96
	Mülakat	5	3.54
	Rol Aldırma	2	1.41
	Öğrenci Sunumu	1	.70
	Kitap Okutmak	1	.70
	Gezi	1	.70
	Anket	1	.70
	Problem Çözme	1	.70
	Gözlem	1	.70
Sınıf İçi Ortamlar	Drama Yaptırmak	13	9.21
	Takım Çalışması	13	9.21
	Öğrenci Sunumu	12	8.51
	Problem Çözme	11	7.80
	Tartışma	8	5.56
	Örnek Olay	5	3.54
	Deney Yapmak	5	3.54
	Soru - Cevap	3	2.12
	Öğretmen Sunumu	2	1.41
	Uzman Sunumu	1	.70

*Öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlardan birden fazla kod elde edilmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde fen bilimleri öğretmen adaylarının "sınıf dışı öğrenme ortamlarında proje ödevi (f=31), sınıf içi öğrenme ortamlarında ise drama yaptırmak (f=13), takım çalışması (f=13), öğrenci sunumu (f=12), problem çözme (f=11)" gibi etkinliklerle öğrencilerin girişimcilik becerisini geliştirmek istedikleri dikkat çekmektedir.

Tablo 7. Etkinlikleri Yönergeli Açıklayan Öğretmen Adaylarının Etkinlik Türleri ve Etkinliklerinde Ele Aldıkları Girişimcilik Becerisi Göstergeleri

Girişimcilik Becerisi Göstergeleri	Öğretmen Adayları
İş fikri geliştirir	Ö52, Ö66, Ö100
İş fikrinin diğer iş fikirlerinden farklı olduğunu vurgular	Ö50, Ö66
Kısa vadeli hedeflerini belirler	-
Pazar payı hedefini ortaya koyar	-
Potansiyel müşterilerini tanımlar	-
Rakip analizi yapar	Ö50
Müşteriye ulaşım kanallarını belirler	Ö7, Ö66
İş akış şeması çizer	-
Personelinin görev ve sorumluluklarını belirler	-
İşletmesinin giderlerini hesaplar	-
İşletmesinin gelirlerini hesaplar	-
İşletmesinin karını hesaplar	-
Ürünü pazarlar	Ö7, Ö100
Etkinlik Türleri	
Takım Çalışması	Ö7
Proje Ödevi	Ö50, Ö52, Ö100
Tartışma-Drama-Problem Çözme- Öğrenci Sunumu	Ö66

Fen bilimleri öğretmen adaylarının etkinlikleri yönergeli açıklayan etkinlik türleri ve etkinliklerinde ele aldıkları ortaokul fen bilimleri dersi girişimcilik becerisi göstergeleri (Kirman Bilgin, 2019, s.16) Tablo 7'deki gibidir.

Özellikle gelecekte düşük planları, gerçekçi olmaları, dinleyerek bu planların içerisinde yetenekleri ve ilgileri doğrultusunda seçimler yaparak, seçimlerini sınıfta demokratik bir ortamda tartışma havasında paylaşmalarını içeren bir etkinlik tasarladım.
Bu etkinliğe ek olarak drama çalışmalarıyla da hem fikirlerin sunulmasını hem de öğrenerek yardımcı olarak adına bir katkıyı yaptım.
Ayrıca onlara vereceğim ve onlarla tartışacağım problem durumlarına karşı etkin çözümler üretip bunları poster veya afiş halinde reklamları yapmaları istirdim. Sınıfta sunuldu.

Şekil 1. Ö66 Nolu Fen Bilimleri Öğretmen Adayının GBTT' nin 3. Sorusuna Verdiği Yanıt

Tablo 7 incelendiğinde adayların "iş fikri geliştirir (Ö52, Ö66, Ö100), iş fikrinin diğer iş fikirlerinden farklı olduğunu vurgular (Ö50, Ö66), rakip analizi yapar (Ö50), müşteriye ulaşım kanallarını belirler (Ö7, Ö66) ve ürününü pazarlar (Ö7, Ö100)" göstergeleri çerçevesinde etkinlik tasarladıkları görülmektedir. Yukarıda Ö66' nın ilgili soruya verdiği yanıt bulunmaktadır.

Ö66'nın yanıtı; Tablo 5 kapsamında "fen bilimleri dersi ile ilişkili olmayan ve etkinliği yönergeli olarak açıklayan", Tablo 7 kapsamında "iş fikri geliştirir, iş fikrinin diğer iş fikirlerinden farklı olduğunu vurgular, müşteriye ulaşım kanallarını belirler" göstergelerini içeren ve etkinlik türü için "tartışma-öğrenci sunumu- problem çözme-drama" kodları kapsamında kodlanmıştır.

Fen bilimleri öğretmen adaylarının GBTT'nin "öğrencilerinizin girişimcilik becerisini ölçebileceğiniz bir ölçme aracı tasarlayınız" şeklindeki 4. sorusuna yönelik tasarladıkları ölçme araçlarına ait bulgular Tablo 8'de sunulmaktadır.

Tablo 8. GBTT'nin 4. Sorusundan Elde Edilen Bulgular

Kategoriler	f	%
Sadece Ölçme Aracının Adını Yazma	47	33.33
Anlamsız Cevap	41	29.07
Cevap Yok	24	17.02
Ölçme Aracını Yetersiz Açıklama	1 Göstergelyi Vurgulama	19 13.47
	2 Göstergelyi Vurgulama	2 1.41
Ölçme Aracını Kısmen Yeterli Açıklama	5 Göstergelyi Vurgulama	1 .70
Ölçme Aracını Yeterli Açıklama	-	-
Ölçme Aracını Tamamen Yeterli Açıklama	-	-
Toplam	141	100

Tablo 8 incelendiğinde fen bilimleri öğretmen adaylarının yazdıkları girişimcilik becerisini ölçmeye yönelik araçları *yeterli veya tamamen yeterli* kategorilerini içermediği görülmektedir.

İlgili soruya *sadece ölçme aracının adını yazma, ölçme aracını yetersiz açıklama ve ölçme aracını kısmen yeterli açıklama* kategorisinde yanıt veren adayların belirttikleri ölçme aracı türlerine yönelik bulgular Tablo 9'daki gibidir.

Tablo 9. GBTT'nin 4. Sorusundan Elde Edilen Ölçme Aracı Türlerine Yönelik Bulgular

Ölçme Aracı Türleri	f	%
Anket	25	17.73
Gözlem	8	5.67
Proje	5	3.54
Mülakat	5	3.54
Rubrik	3	2.12
Problem	2	1.41
Açık Uçlu Sorulardan Oluşan Test	2	1.41
Tutum Ölçeği	2	1.41
Ödev	1	.70
Test	1	.70

*Öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlardan birden fazla kod elde edilmiştir.

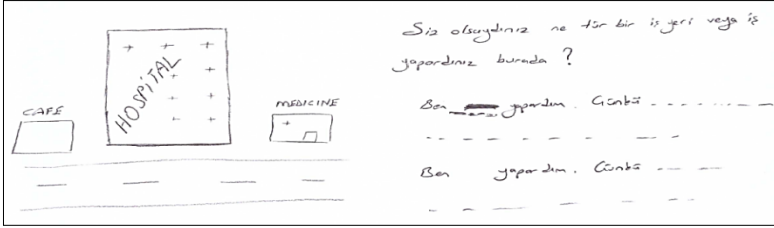
Tablo 9 incelendiğinde fen bilimleri öğretmen adaylarının çoğunun anket (%17.73) kullanmayı tercih ettikleri görülmektedir. Adayların açıkladıkları ölçme araçlarının içerdikleri göstergeleri belirten Tablo 10 aşağıdaki gibidir.

Tablo 10. GBTT'nin 4. Sorusuna Ölçme Aracını Yetersiz ve Kısmen Yeterli Açıklama Kategorilerinde Yanıt Veren Adayların Belirttikleri Göstergeler

Girişimcilik becerisi göstergeleri	Öğretmen adayları	f
İş fikri geliştirir	Ö25, Ö5, Ö14, Ö23, Ö33, Ö44, Ö48, Ö51, Ö55, Ö78, Ö83, Ö86, Ö115, Ö125	14
İş fikrinin diğer iş fikirlerinden farklı olduğunu vurgular	Ö25, Ö115	2
Kısa vadeli hedeflerini belirler	Ö35, Ö55, Ö115, Ö62	4
Pazar payı hedefini ortaya koyar	-	-
Potansiyel müşterilerini tanımlar	Ö115	1
Rakip analizi yapar	Ö115	1
Müşteriye ulaşım kanallarını belirler	Ö155	1
İş akış şeması çizer	-	-
Personelinin görev ve sorumluluklarını belirler	Ö26, Ö43, Ö93	3
İşletmesinin giderlerini hesaplar	-	-
İşletmesinin gelirlerini hesaplar	Ö35	1
İşletmesinin karını hesaplar	Ö100	1
Ürünü pazarlar	Ö109, Ö6, Ö20, Ö123, Ö152, Ö155	6

Yukarıda verilen Tablo 10 incelendiğinde ölçme aracını yetersiz ve kısmen yeterli açıklama kategorilerinde yanıt veren adayların *iş fikri geliştirir*

(f=14) ve ürününü pazarlar (f=6) göstergelerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Aşağıda Ö25 nolu adayın yanıtı bulunmaktadır.



Şekil 2. Ö25 nolu Fen Bilimleri Öğretmen Adayının GBTT'nin 4. Sorusuna Verdiği Yanıt

Ö25 nolu adayın verdiği cevabın Tablo 8 kapsamında "2. göstergeyi vurgulayan ölçme aracını yetersiz açıklama", Tablo 9 kapsamında "açık uçlu sorulardan oluşan test" ve Tablo 10 kapsamında ise "iş fikri geliştirir, iş fikrinin diğer iş fikirlerinden farklı olduğunu vurgular" göstergeleri çerçevesinde kodlanmıştır. Burada Ö25 nolu öğretmen adayının hastane yanına pastane ve eczane çizmesi, öğrencisinden hem bir iş fikri geliştirmesini hem de bu iş fikrinin diğerlerinden farklı bir iş fikri olması gerektiğini vurguladığı ve yazdığı ölçme aracının bu iki göstergeyi kapsadığı düşünülmüştür.

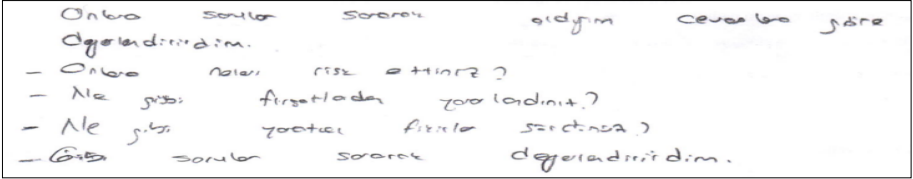
Fen bilimleri öğretmen adaylarının GBTT'nin 5. sorusu olan "Öğrencilerinizin girişimcilik becerisini ölçtükten sonra değerlendirebileceğiniz bir değerlendirme aracı tasarlayınız." sorusuna verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 11'de sunulmaktadır.

Tablo 11. GBTT'nin 5. Sorusundan Elde Edilen Bulgular

Kategoriler	f	%
Anlamsız Cevap	118	83.68
Cevap Yok	23	16.31
Kısmen Açıklama	-	-
Tam açıklama	-	-
Toplam	141	100

Tablo 11 incelendiğinde adayların girişimcilik becerisini ölçtükten sonra elde ettikleri puanları nasıl değerlendireceklerine yönelik *kısmen*

veya tam açıklama yapamadıkları görülmektedir. İlgili soruya Ö130 nolu adayın verdiği yanıt Şekil 3'deki gibidir.



Şekil 3. Ö130 nolu Fen Bilimleri Öğretmen Adayının GBTT'nin 5. Sorusuna Verdiği Yanıt

Ö130 nolu adayın verdiği yanıt Tablo 11 kapsamında incelendiğinde adayın, değerlendirme işlemi yerine ölçme işlemi yapmasından dolayı anlamsız cevap kategorisinde kodlandığı görülmektedir.

Tartışma

Girişimcilik becerisi yaşam becerilerinden biridir ve gerek bireysel gerekse toplumsal açıdan kazanılması değerli olan bir beceridir. Bu açıdan fen bilimleri dersi aracılığıyla ortaokul öğrencilerine kazandırılmak istenmektedir. Bu beceriyi gelecekte öğrencilerine kazandıracak olan öğretmenlerimizin adaylıkları süresince beceriye dair mesleki bilgi ve becerileri kazanması önemlidir. Bu düşünceden hareketle ilgili araştırmada fen bilimleri öğretmen adaylarının girişimcilik becerisini kazandırmaya yönelik mesleki bilgilerinin tespit edilerek mevcut durumun ortaya konması istenmiştir.

Girişimcilik becerisini genel olarak "sosyo-ekonomik zenginlik yaratma faaliyetleri" olarak tanımlamak mümkündür (Afolabi vd., 2017; Ciešlik, 2017; Ribeiro-Soriano ve Mas-Verdú, 2015). Dolayısıyla tespit edilen *kazanç sağlama, yeni bir iş kurma isteği* kodlarının girişimcilik becerisini tanımlamaya yönelik ifadeler olduğu söylenebilir. Kuratko ve Morris (2018) girişimcilik becerisini bu şekilde tanımlamaktadır. Fakat ortaya çıkan diğer kodların girişimcilik becerisine sahip bireylerde görülen özellikler olduğu görülmektedir. Girişimcilik becerisine sahip bireylerin en önemli özellikleri arasında diğer yaşam becerileri olan iletişim (Haris, Barliana, Saripudin ve Abdullah, 2019), yaratıcı düşünme (Bujor ve Avasilcai,

2016; Chen vd., 2015; Shrader ve Finkle, 2015), takım çalışması (Černevičiūtė ve Strazdas, 2018; Warhuus, Tangaad, Robinson, ve Erno, 2017), karar verme (Shepherd, Williams, ve Patzelt, 2015) becerilerine sahip olmaktır. Elde edilen bulgular incelendiğinde fen bilimleri öğretmen adaylarının bir kısmının *iletişim ve yaratıcı düşünme becerilerini* belirttikleri görülmektedir. Bu becerilerin yanı sıra girişimcilik becerisine sahip olan bireylerin genellikle *risk alma* (Chimwai ve Munyanyi, 2019; McCarthy, Puffer ve Lamin, 2018; Zahra, 2018), *vizyon sahibi olma* (Ratten ve Ferreira, 2017), *yenilikçi olma* (Dwivedi ve Weerawardena, 2018; Staniewski, Nowacki ve Awruk, 2016; Vnoučková, 2018), *rekabet üstünlüğü sağlama* (Kadir vd., 2017; Ogunkoya, 2018) gibi temel özellikleri de sahip olması gerekmektedir. Adayların ise çok azının bu özellikleri vurguladıkları dikkat çekmektedir. Elde edilen bu sonuçlar adayların bu becerinin tanınmasına yönelik herhangi bir eğitim almadıklarının veya yetersiz mesleki eğitim aldıklarının bir göstergesi olarak görülebilir.

Fen bilimleri öğretmen adaylarının beceriye yönelik teorik bilgilerini pedagojik bilgileri ile birleştirerek mesleki becerilerini sergiledikleri etkinlikler incelendiğinde adayların tamamına yakınının ya *etkinliğin sadece adını yazdığı* ya *anlamsız cevap verdiği* ya da *cevap vermediği* görülmektedir. Adaylardan sadece 5'i *yönergeli olarak etkinliğini kısaca açıklamış*, açıkladıkları kısımları ise *fen bilimleri dersi ile ilişkilendirmemiştir*. Girişimcilik becerisi göstergeleri arasında olan becerinin ortaya konması için temel görevi üstlenen *iş fikri geliştirme* sürecidir. *Yönergeli olarak etkinliğini kısaca açıklamış* adayların hepsinin bu özellikleri vurguladıkları dikkat çekmektedir. Özetlemek gerekirse etkinliklerini kısaca açıklamış olsalar da iş fikri geliştirmenin önemli bir başlangıç olduğunun farkında oldukları söylenebilir. Ama bu farkındalığa sahip adayların sayısının çok az olması, fen bilimleri öğretmen adaylarının öğrencilerine girişimcilik becerisini kazandırabilmeleri için hizmet öncesi mesleki eğitime ihtiyaç olduğunun bir göstergesi olarak görülebilir. Aynı zamanda adayların *sadece etkinliğin adını yazarak* açıklama yapmak istemeleri de bunun bir işareti olarak düşünülebilir. Yapılan çalışmalar öğretim programlarının ülkelerin teknolojik, kültürel ve ekonomik değişimlere göre düzenlenmesi gerektiğini ve bu değişimlere bağlı olarak öğretmen adaylarının mesleki bilgilerinin sürekli araştırmaya değer olduğunu vurgulamaktadır (Abell, 2008; Kind, 2009). Ülkemizdeki öğretim programlarını güncellenme

çalışmaları incelendiğinde girişimcilik becerisinin 2013 yılında fen bilimleri öğretim programına dahil olduğu görülmektedir. Fakat fen bilimleri dersi lisans ders içeriklerinin ise 2018 yılı itibarıyla yeni öğretim programına göre güncellendiği dikkat çekmektedir. Dolayısıyla fen bilimleri öğretmen adaylarının bu beceriyi tanımamaları ve beceriyi geliştirmeye yönelik etkinlik tasarlamamaları lisans ders içeriklerinin öğretim programına göre daha geç güncellenmesinden kaynaklı olabilir. Çünkü güncel lisans ders içerikleri incelendiğinde "Ekonomi ve Girişimcilik" dersinin olduğu ve genel kültür dersleri arasında seçmeli ders olarak yerini aldığı görülmektedir. Adayların daha çok *proje ödevi vererek, drama yaptırarak, takım çalışmasına yer vererek* bu beceriyi geliştirmek istedikleri dikkat çekmektedir. Bu sonuç adayların girişimcilik becerisinin göstergelerini tam olarak tespit edemediklerinin de göstergesi olarak görülebilir.

Fen bilimleri öğretmen adayları bu beceriyi kazandırmaya başlamadan önce ilk olarak öğrencilerinin okul ortamı kapsamında ders öncesi veya sonrası bu beceriyi ne kadar kazanmış olduklarını tespit edebilmeleri için girişimcilik becerisini ölçebilecekleri bir araç kullanmaları gerekmektedir. Adayların yarısından fazlasının bu beceriyi ölçmeye yönelik *yeterli açıklama* yapamamışlardır. Fakat girişimcilik becerisini kazandırabilmek için sadece 5 öğretmen adayı girişimcilik becerisi göstergelerinden bazılarını kullanarak *yönergeli olarak kısaca açıklama* yaparken, göstergeleri dikkate alarak ölçme aracını *yetersiz ve kısmen yeterli açıklayan* aday sayısının toplam 22' ye çıktığı görülmektedir. Bu sonuçta fen bilimleri öğretmen adaylarının mesleki bilgilerinin ve becerilerinin yetersiz olduğunun bir göstergesi olarak görülebilir. Çünkü ölçme işlemi yaparken dikkate aldığı girişimcilik becerisi göstergelerini etkinlik geliştirmek için kullanamadıkları görülmektedir. *Ölçme aracını yetersiz ve kısmen yeterli açıklayan* adayların ölçme aracını tasarlarken iş fikri geliştirme ve pazarlama sürecini ele aldıkları görülmektedir. Bu sonuç girişimcilik becerisi üzerine bir takım bilgisi olan adayların iş fikri geliştirme sürecinin bu beceri için ne kadar önemli olduğunun farkında olduklarının göstergesi olarak düşünülebilir (Karimi vd., 2014; Olokundun, Ogbari, Obi ve Ufua, 2019). Bir bireyin sahip olduğu girişimcilik özelliklerini sergileyebilmesi için ortaya koyduğu ürünü etkili bir şekilde pazarlaması gerekmektedir (Yoshida, Yagi ve Garrod, 2019). Adayların bir kısmının bu

göstergeyi ölçme aracında ele alması bu gösterge üzerinde ön bilgiye sahip olduklarının bir işareti olarak görülebilir.

Girişimcilik becerisini, göstergeleri de ele alınarak projelerle (Weiming, Chunyan ve Xiaohua, 2016) derecelendirilmiş ölçeklerle (rubrik) veya gözlem formlarıyla ölçmenin mümkün olduğu söylenebilir. İnaltekin (2019) ortaokul öğrencilerinin girişimcilik becerilerini ölçmek için girişimcilik becerisi göstergelerini kapsayan bir değerlendirme ölçeği önermiş olup elde edilen puanları ise "girişimcilik becerisini zayıf, kısmen yeterli, yeterli ve gelişmiş düzeyde kullanabilmektedir" şeklinde sınıflandırarak değerlendirmiştir. Fakat adayların verdikleri yanıtlar incelendiğinde mesleki bilgilerinin yetersiz olduğunun ortaya çıktığı görülmektedir. Oysaki ölçme - değerlendirme süreçlerine dayalı mesleki bilgiler öğrenciyi tanıma ve kalıcı öğrenmeler sağlamak adına önemlidir (Anderson, 2008). Örneğin projelerle girişimcilik becerisini ölçmeye çalışan adayların bu projenin istenilen özellikleri ne kadar karşıladığını ortaya çıkarabilmesi için bir değerlendirme ölçeğine ihtiyacı vardır. Adayların bu durumu göz ardı etmeleri hem ilgili becerinin ölçülmesine hem de ölçme yapmaya yönelik mesleki bilgilerinin yetersiz olduğunu göstermektedir. Fen bilimleri öğretmen adaylarının girişimcilik becerisini ölçtükten sonra elde ettikleri puanları nasıl değerlendireceklerine yönelik kabul edilebilir bir açıklama yapmamaları değerlendirme işlemi üzerine de bilgilerinin olmadığı bir göstergesi olarak görülebilir (Pittaway ve Edwards, 2012; Scott, Penaluna ve Thompson, 2016).

Sonuç

Fen bilimleri öğretmen adaylarının yarısından fazlasının girişimcilik becerisini tanımlayamadıkları ve girişimci bireylerin özelliklerini bilmedikleri tespit edilmiştir. Adayların girişimcilik becerisi göstergelerini dik-kate olarak etkinliği tam olarak açıklayamadıkları ve fen dersi ile ilişkilendiremedikleri ortaya çıkarılmıştır. Adayların girişimcilik becerisi göstergelerinin hepsini içeren bir ölçme aracı tasarlayamadıkları ve değerlendirmeye yönelik herhangi bir fikirleri olmadığı görülmektedir. Özetlemek gerekirse mevcut araştırmadan elde edilen en önemli sonuç fen bilimleri öğretmen adaylarının girişimcilik becerisi kazandırmaya,

ölçmeye ve değerlendirmeye yönelik mesleki bilgilerinin yetersiz olmasıdır.

Öneriler

Fen bilimleri öğretmen adaylarının girişimcilik becerisini, bu beceriye sahip bireylerin özelliklerini, beceriyi öğrencilerine kazandırabilmeye yönelik fen bilimleri dersi ile ilişkili etkinlik geliştirebilmeyi, bu beceriyi ölçebileceği ve ölçtüktan sonra değerlendirebileceği araçlar tasarlayabilmeyi temel alacak, girişimcilik becerisine yönelik mesleki bilgi ve becerileri kazandırabilecek lisans ders içerikleri geliştirilmesi seçmeli dersler açılması önerilebilir. Özel öğretim yöntemleri, öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı veya fen bilimleri öğretimi laboratuvar uygulamaları gibi uygulamalı dersleri yürüten fen eğitimcilerine bahsedilen içeriklere yönelik öğretim etkinliklerine yer vermeleri ve bu becerileri kazanmaya yönelik destekleyici bir rol üstlenmeleri önerilebilir. Özellikle öğretmenlik uygulaması derslerinin teorik kısımlarında girişimcilik becerisinin kazandırılmasına yönelik teorik bilgiler verilerek dersin uygulama kısımlarında ise adayların bu bilgilerini ne kadar kullandıkları gözlemlenerek tespit edilebilir.

EXTENDED ABSTRACT

**Determination of Prospective Science Teachers
Professional Knowledge on Entrepreneurship Skills**

*

Tufan İnaltekin - Berrin Samancı - Arzu Kirman Bilgin

Kafkas University

Family, personal experiences and external environment a student affect his/her gaining knowledge and experience of entrepreneurship (Yusoff, and Ibrahim, 2014). However, today, the most important factor on students is qualified teachers in terms of entrepreneurship education (Pounder, 2016). Teachers should be prepared and equipped to develop their capacity of becoming innovative and entrepreneurial leaders regardless of their students' academic and career orientations (Mars, 2016). Teachers' developing the necessary understanding, skill and attitude for entrepreneurship education means that they understand how to create transformative change for students (Martin, Abd-El-Khalick, Mustari and Price, 2017). It is understood that there are various studies especially on the professional knowledge of agricultural teachers in the literature of entrepreneurship education (Blimpo and Pugatch, 2019; Cahill, 2017). However, entrepreneurship education in science is a quite new field. Although entrepreneurship is accepted in the related literature of science education as a source of self-employment in a rapidly globalizing world, regional development and economic dynamism, the need for science teachers who will be role models in raising individuals with this understanding and guide effectively in this regard has always been ignored. Moreover, there is no research and evidence focusing on science teachers' professional knowledge regarding entrepreneurship in pre-service period. Therefore, this study reveals prospective science teachers' understanding with regard to entrepreneurship skills in prevocational period and includes determination of their professional knowledge about entrepreneurship from prospective teachers' point of view.

With this study, it is aimed to pass judgment on the professional knowledge of prospective science teachers by revealing the general situation of their knowledge within the scope of entrepreneurship skills. Therefore, the related study was conducted with field scanning method. 141 third grade prospective science teachers studying at two state universities participated in the study. The data were collected at the end of the spring semester of the 2017-2018 academic year. Recognition test of entrepreneurship skills (RTES) was applied as data collection tool. This test consists of 5 open-ended questions. The data obtained from the RTES were subjected to content analysis.

According to the findings of the study, it is seen that pre-service science teachers mostly define entrepreneurship skills within the frame of codes such as "desire to start a new business (36.17%), being venturesome (16.31%), taking risk (16.31%) and desire to succeed (14.89%)". Pre-service teachers mostly think that enterprising individuals should have characteristics such as "they are self-confident (36.17%), they think creatively (32.62%), they have communication skill (22.69%), they are venturesome (20.56%), they are determined and resistant to difficulties (19.14%)". Prospective science teachers have not been able to fully explain the activities which they want to design to develop entrepreneurship skills. It is understood that prospective teachers want to develop entrepreneurship skills of students through activities such as project paper in out-of-class learning environments (f=31), drama in in-class learning environments (f=13), team work (f=13), presentation by students (f=12) and problem solving (f=11). Again, it is seen that the instruments for measuring entrepreneurship skills of prospective science teachers are not sufficient or involved in a completely sufficient category. In addition, it was found that the candidates could not explain in full about how to evaluate their scores after measuring their entrepreneurship skills.

It is possible to define entrepreneurial skill in general as "activities for creating socio-economic wealth (Afolabi et al., 2017; Cieřlik, 2017; Ribeiro-Soriano and Mas-Verdú, 2015). Therefore, it can be said that the stated codes of deriving a profit and desire to establish a new business are expressions aimed at defining the entrepreneurship skills. Having skills of communication out of life skills, creative thinking, teamwork, decision making, becoming innovative, risk taking and competing is among the

most important characteristics of individuals with entrepreneurship skills. When the obtained findings are examined, it is seen that some of the prospective science teachers stated their communication and creative thinking skills. These results can be seen as an indication that the candidates have not received any training to recognize many of these skills or that they have received inadequate vocational training. It was also observed that the candidates wanted to develop entrepreneurship by *giving more project papers, having drama performed and allowing for teamwork*. This result can also be seen as evidence that candidates cannot fully determine the indicators of entrepreneurship skills. In addition, it was found out that the professional knowledge of the candidates was insufficient for measuring and evaluating entrepreneurship skills. However, professional knowledge based on measurement and evaluation processes are important for recognizing students and providing permanent learning (Anderson, 2008). It was determined that more than half of the prospective science teachers could not define entrepreneurship skills and did not know the characteristics of enterprising individuals. Moreover, it was found out that the candidates could not fully explain the activity by taking the indicators of entrepreneurship skills into account and associate it to the science course. In addition, it is seen that the candidates cannot design a measurement tool that includes all the indicators of entrepreneurship skills and they do not have any ideas for evaluation. To sum up, the most important result obtained from the present research is that professional knowledge of prospective science teachers for getting, measuring and evaluating entrepreneurship skills is insufficient.

Kaynakça/References

- Abell, S. K. (2008). Twenty years later: Does pedagogical content knowledge remain a useful idea?. *International Journal of Science Education*, 30(10), 1405-1416.
- Afolabi, M. O., Kareem, F.A., Okubanjo, I.O., Ogunbanjo, O.A., and Aninkan, O.O. (2017). Effect of entrepreneurship education on self-employment initiatives among Nigerian science and technology students. *Journal of Education and Practice*, 8(15), 44-55.

- Akhmetshin, E. M., Romanov, P. Y., Zakieva, R. R., Zhminko, A.E., Aleshko, R. A., ve Makarov, A. L. (2019). Modern approaches to innovative project management in entrepreneurship education: A review of methods and applications in education. *Journal of Entrepreneurship Education*, 22(Special Issue 1), 1-15.
- Alvarez, S. A., ve Barney, J. B. (2007). Discovery and creation: Alternative theories of entrepreneurial action. *Strategic Entrepreneurship Journal*, 1(1-2), 11–26.
- Anderson, L.W. (2008). *Classroom assessment: Enhancing the quality of teacher decision making*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Blimpo, M. P., vePugatch, T. (2019). Entrepreneurship education and teacher training in Rwanda. *Journal of Development Economics*, 140,186-202.
- Bujor, A., ve Avasilcai, S. (2016). The Creative entrepreneur: A framework of analysis. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 221,21–28.
- Cahill, M. S. (2017). A comparison of youth perceptions regarding entrepreneurship in Pennsylvania and Nicaragua. Unpublished master dissertation, The Pennsylvania State University.
- Černevičiūtė, J., ve Strazdas, R. (2018). Teamwork management in creative industries: Factors influencing productivity. *Entrepreneurship and Sustainability Issues*,6(2), 503-516.
- Chen, S., Hsiao, H., Chang, J., Chou, C., Chen, C., ve Shen, C. (2015). Can the entrepreneurship course improve the entrepreneurial intentions of students? *International Entrepreneurship and Management Journal*, 11(3), 557–569.
- Chimwai, L. ve Munyanyi, W (2019). Risk Attitude, risk perception and risk management strategies adoption in Zimbabwean small and medium enterprises. *Journal of Management and Economic Studies*, 1(2), 53-68.
- Ciešlik, J. (2017). *Entrepreneurship in emerging economies: Enhancing its contribution to socio-economic development*. Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Deveci, I. (2016). Perceptions and competence of Turkish pre-service science teachers with regard to entrepreneurship. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(5), 153-170.
- Drucker, P. F. (2007). *Innovation and entrepreneurship: Practice and principles*. Oxford: Routledge.

- Dwivedi, A., ve Weerawardena, J. (2018). Conceptualizing and operationalizing the social entrepreneurship construct. *Journal of Business Research*, 86, 32–40.
- Ejilibe, O. C. (2012). Entrepreneurship in biology education as a means for employment. *Knowledge Review*, 26(3), 96-100.
- Ezeudu, F. O., Ofoegbu, T. O., ve Anyaegbunnam, N. J. (2013). Restructuring STM (science, technology, and mathematics) education for entrepreneurship. *US-China Education Review A*, 3(1), 27-32
- Gibb, A. A. (2005). *Towards the Entrepreneurial University: Entrepreneurship Education as a Lever for Change*. National Council for Graduate Entrepreneurship, UK.
- Haris, A., Barliana, M. S., Saripudin, D., ve Abdullah, A. G. (2019). Effectiveness of entrepreneurship communication skills in business group: ethno-andragogy approach to technical vocational education and training. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 299, 179-182.
- Hatt, L. (2018). Threshold concepts in entrepreneurship – the entrepreneurs' perspective. *Education + Training*, 60(2), 155-167.
- He, C., Lu, J., ve Qian, H. (2018). Entrepreneurship in China. *Small Business Economics*, 52(3)563-572.
- Heinert, S. B., ve Roberts, T. G. (2017). A profile of agricultural education teachers with exemplary rural agricultural entrepreneurship education programs. *Journal of Agricultural Education*, 58(4), 192-209.
- Hietanen, L. (2015). Entrepreneurial learning environments: Supporting or hindering diverse learners?. *Education + Training*, 57(5), 492-511.
- Huarng, K. H. (2017). Entrepreneurship for long-term care in sharing economy. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 14(1), 97–104.
- İnaltekin, T. (2019). Fen Bilimleri eğitiminde girişimcilik becerisi. (A. Kirman Bilgin, Ed.), *Fen bilimlerinde yaşam becerileri eğitimi içinde* (s. 81-112). Ankara: Pegem Akademi.
- Jones, C. (2010). Entrepreneurship education: Revisiting our role and its purpose. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 17, 500–513.
- Kadir, A.R., Aminallah, A., Ibrahim, A., Sulaiman, J., Fadli, M., Yusoff, M., Idris, M. M., Bahar, M. R., Hasanordin, R., Rahim, S.S., dan Malek, Z.A. (2017). The Influence of intellectual capital and corporate entrep-

- reneurship towards small and medium enterprises' (SMES) sustainable competitive advantage: Building a conceptual framework. *Proceedings of the 2 nd Advances in Business Research International Conference*, 67-77.
- Karimi, S., Biemans, H. J. A., Lans, T., Aazami, M., ve Mulder, M. (2014). Fostering students' competence in identifying business opportunities in entrepreneurship education. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(2), 215-229.
- Khorrami, M., Farhadian, H., ve Abbasi, E. (2018). Determinant competencies for emerging educators' entrepreneurial behavior in the Institute of Agricultural Applied- Scientific Education, Iran. *Journal of Global Entrepreneurship Research*, 8(8). doi.org/10.1186/s40497-018-0096-4.
- Kind, V. (2009). A conflict in your head: An exploration of trainee science teachers' subject matter knowledge development and its impact on teacher self-confidence. *International Journal of Science Education*, 31(11), 1529-1562.
- Kirman-Bilgin, A. (2019). Bağlam Temelli Öğrenme ve Yaşam Becerileri. (A. Kirman Bilgin Ed.), *Fen bilimlerinde yaşam becerileri eğitimi içinde* (s.2-50). Ankara: Pegem Akademi.
- Kuratko, D. F., ve Morris, M. H. (2018). Examining the future trajectory of entrepreneurship. *Journal of Small Business Management*, 56(1), 11-23.
- Landström, H., ve Harirchi, G. (2018). The social structure of entrepreneurship as a scientific field. *Research Policy*, 47, 650–662.
- Léon, F. (2018). *Long-term finance and entrepreneurship*. CREA Discussion Paper Series, 2018-01.
- Man, W. Y. T. (2010). *Clarifying the domain of educational entrepreneurship: Implications for studying leadership, innovation and change*. Unpublished paper, Hong Kong Institute of Education.
- Mars, M. M. (2016). The Meaning and relevancy of innovation and entrepreneurship: An exploration of agriculture teacher preparation and perspectives. *Journal of Agricultural Education*, 57(3), 55-69.
- Martin, A. M., Abd-El-Khalick, F., Mustari, E., ve Price, R. (2017). Effectual reasoning and innovation among entrepreneurial science teacher leaders: a correlational study. *Research in Science Education*, 1, 1–23.
- Mbanefo, M. C., ve Eboka, O. C. (2017). Acquisition of innovative and entrepreneurial skills in basic science education for job creation in Nigeria. *Science Education International*, 28(3), 207-213.

- McCarthy, D. J., Puffer, S. M., ve Lamin, A. (2018). Entrepreneurial orientation in a hostile and turbulent environment: risk and innovativeness among successful Russian entrepreneurs. *European Journal of International Management*, 12(1-2), 191-221.
- Moemeke, C. D. (2013). Innovating science education for technical entrepreneurship: The curriculum dimension. *Business & Entrepreneurship Journal*, 2(2), 39-46
- Ogunkoya, O. (2018). Strategic entrepreneurship and competitive advantage in Nigeria banking industry. *Management & Marketing*, 16(1), 107-121.
- Olokundun, M. A., Ogbari, E. M, Obi, J. N., ve Ufua, D. E. (2019). Business incubation and student idea validation: A focus on Nigerian universities. *J Entrepreneurship Education*, 22(1), 1-6.
- Omer Attali, M., ve Yemini, M. (2017). Initiating consensus: Stakeholders define entrepreneurship in education. *Educational Review*, 69(2), 140-157.
- Onwuachu, W. C., ve Okoye, P. O. (2012). Relevance of basic science curriculum for entrepreneurship skill acquisition. *Knowledge Review*, 26(4), 6-13.
- Paloniemi, K., ve Belt, P. (2015). Mismatch in teachers' ontological conception of entrepreneurship education. In (ed. J. C. Sanchez-Garcia) *Entrepreneurship Education and Training*, 313-334. Hong Kong: Open Textbooks.
- Peltonen, K. (2015). How can teachers' entrepreneurial competences be developed? Amcollaborative learning perspective. *Education + Training*, 57(5), 492-511.
- Pittaway, L. ve Edwards, C. (2012). Assessment: Examining practice in entrepreneurship education. *Education + Training*, 54(8/9), 778-800.
- Pounder, P. A. (2016). Entrepreneurship education in the Caribbean: Learning and teaching tools. *Brock Education Journal*, 26(1),83-101.
- Powell, W. W., ve Snellman, K. (2004). The knowledge economy. *Annual Review of Sociology*, 30, 199-220.
- Ratten, V., ve Ferreira, J. (2017). Future research directions for cultural entrepreneurship and regional innovation. *The International Journal of Entrepreneurship and Innovation*, 21(3), 163-169.
- Ribeiro-Soriano, D., ve Mas-Verdú, F. (2015). Special Issue on: Small business and entrepreneurship: their role in economic and social development. *Entrepreneurship & Regional Development*, 1-3.

- Robinson, S., Neergaard, H., Tanggaard, L., ve Krueger, N. F. (2016). New Horizons in Entrepreneurship Education: from Teacher-Led to Student-Centered Learning. *Education+Training*, 58(7/8), 661-683.
- Ruskovaara, E., ve Pihkala, T. (2015). Entrepreneurship Education in schools: Empirical evidence on the teacher's role. *The Journal of Educational Research*, 108(3), 236-249.
- Sakhdari, K., ve Burgers, J. H. (2018). The moderating role of entrepreneurial management in the relationship between absorptive capacity and corporate entrepreneurship: An attention-based view. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 14(4), 927-950.
- Scott, J., Penaluna, A. ve Thompson, J. (2016). A critical perspective on learning outcomes and the effectiveness of experiential approaches in entrepreneurship education. *Education + Training*, 58(1), 82-93.
- Shane, S., ve Venkataraman, S. (2000). The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of Management Review*, 25, 217-226.
- Shepherd, D. A., Williams, T. A., ve Patzelt, H. (2015). Thinking about entrepreneurial decision making: Review and research agenda. *Journal of Management*, 41(1), 11-46.
- Shrader, M. ve Finkle, T. (2015). Creative achievement & intelligence among student entrepreneurs. *Journal of Entrepreneurship Education*, 18(2), 1-16.
- Staniewski, M. W., Nowacki, R., ve Awruk, K. (2016). Entrepreneurship and innovativeness of small and medium-sized construction enterprises. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 12(3), 861-877.
- Stevenson, H. H., ve Jarillo, J. C. (1990). A paradigm of entrepreneurship: Entrepreneurial management. *Strategic Management Journal*, 11, 17-27.
- Umunadi, E. K. (2014). Acquisition of entrepreneurial and technical education skills for global competitive and job creation. *International Journal of Educational Research*, 13(1), 128-144.
- UNESCO (2008). Promoting entrepreneurship education in secondary schools. *Final report of UNESCO interregional seminar on promoting entrepreneurship in secondary schools held in Bangkok, Thailand on 11th- 15th*,
- Vnoučková, L. (2018), Criteria of innovativeness and creativity in start-ups and innovative entrepreneurship. *Quality Innovation Prosperity / Kvalita Inovácia Prosperita*, 22(1), 27-42.

- Weiming, L., Chunyan, L., ve Xiaohua, D. (2016). Ten years of entrepreneurship education at chinese universities: evolution, problems, and system building. *Chinese Education & Society*, 49(3), 198-216.
- Wagner, T. (2012). *Creating innovators: The making of young people who will change the world*. New York: Scribner.
- Warhuus, J. P., Tangaad, L., Robinson, S., ve Erno, S. M. (2017). From ı to we. Collaboration in entrepreneurship education and learning. *Education and Training*, 59, 234-249.
- Yemini, M., Addi-Racah, A., ve Katarivas, K. (2015). I have a dream: School principals as entrepreneurs. *Educational Management Administration and Leadership*, 43(4), 526-540.
- Yoshida, S., Yagi, H., ve Garrod, G. (2019). Determinants of farm diversification: entrepreneurship, marketing capability and family management. *Journal of Small Business & Entrepreneurship*. doi: 10.1080/08276331.2019.1607676.
- Yusoff, M., Zainol, F., ve Ibrahim, M. (2014). Entrepreneurship education in Malaysia's public institutions of higher learning: A review of the current practices. *International Education Studies*, 8(1), 17-28.
- Zahra, S. A. (2018). Entrepreneurial risk taking in family firms: the genesis of the regenerative capability. *Family business Review*, 31(2), 216-226.
- Zhang, M. (2014). Study on enterprise education system for undergraduates in universities. *Higher Education Studies*, 4(6), 58-61.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

İnaltekin, T., Samancı, B. ve Kirman-Bilgin, A. (2019). Fen bilimleri öğretmen adaylarının girişimcilik becerisine yönelik mesleki bilgilerin tespit edilmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1025-1054. DOI: 10.26466/opus.602171

The Mediating Role of Inclusive Leadership in The Effect of Work Engagement on Innovative Work Behavior

DOI: 10.26466/opus.625785

*

Hüseyin Aslan *

* Dr.Öğr.Üyesi, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi/ Osmaniye / Türkiye

E-Posta: huseyinaslan111@gmail.com

ORCID: [0000-0002-0547-1317](https://orcid.org/0000-0002-0547-1317)

Abstract

One of the important elements in present business life is the qualified human resources of the enterprises. Employees who make positive contribute to organizational activities, adopt organizational culture, dedicate themselves to their organization, engage their work and organization, and have a high level of work engagement, provide important advantages to enterprises. In a global competitive environment, in terms of achieving the competitive advantage provided by innovation activities to the enterprises, the contribution of employees to innovation processes is regarded as an important element. Interactions of employees with inclusive leaders provide convenience in creating the resources needed by the employees and in innovative activities as being role models to the employees. Therefore, the main purpose of this study is to examine the mediating effect of inclusive leadership in the relationship between work engagement and innovative work behaviour. For this purpose, data were collected from 206 participants working in food production companies in Gaziantep province. In the analysis of data, exploratory and confirmatory factor analyzes were conducted, correlations between variables were determined and goodness of fit tests and regression analysis of the model were performed with structural equation modelling. As a result of the analysis, it has been found that work engagement positively and significantly affects the inclusive leadership and innovative work behaviour. It was also found that inclusive leadership positively and significantly affects the innovative work behavior. As a result of mediating analysis, it was found that inclusive leadership has a mediating role in the relationship between the work engagement and innovative work behavior.

Keywords: Work engagement, inclusive leadership, innovative work behaviour

İşe Adanmışlığın Yenilikçi İş Davranışı Üzerindeki Etkisinde Kapsayıcı Liderliğin Aracılık Rolü

*

Öz

Günümüz çalışma hayatında önemli unsurlardan birisi de işletmelerin sahip oldukları kalifiye insan kaynağıdır. Örgütsel faaliyetlere olumlu katkıda bulunan, örgütsel kültürü benimseyen, kendisini örgütüne adan, işine ve örgütüne bağlılık gösteren işe adanmışlık düzeyi yüksek olan çalışanlar işletmelere önemli avantajlar sağlamaktadırlar. Küresel rekabet ortamında yenilikçilik faaliyetlerin işletmelere sağlamış olduğu rekabet avantajını elde etmede de çalışanların yenilik süreçlerine katkıda bulunmaları önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Çalışanların kapsayıcı liderler ile olan etkileşimleri ise çalışanların ihtiyaç duydukları kaynakların yaratılmasında ve çalışanlara rol model olarak onların yenilik faaliyetlerinde bulunmalarını kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle bu çalışmanın temel amacı işe adanmışlık ile yenilikçi iş davranışı arasındaki ilişkide kapsayıcı liderliğin aracılık etkisini incelemektir. Bu amaçla Gaziantep ilindeki gıda üretim firmalarında çalışan 206 katılımcıdan anket aracılığı ile veri toplanmıştır. Verilerin analizinde keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmış, değişkenler arası korelasyonlar tespit edilmiş ve yapısal eşitlik modeli ile modelin uyum iyiliği testleri ve regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan analizler neticesinde işe adanmışlığın kapsayıcı liderliği ve yenilikçi iş davranışını pozitif yönde anlamlı olarak etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca kapsayıcı liderliğinde yenilikçi iş davranışını pozitif yönde anlamlı olarak etkilediği tespit edilmiştir. Aracılık analizi neticesinde ise kapsayıcı liderliğin işe adanmışlık ile yenilikçi iş davranışı arasındaki ilişkide aracılık rolü olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İşe adanmışlık, kapsayıcı liderlik, yenilikçi iş davranışı

Introduction

Considering the contributions of employees, who are the most important capital of enterprises, to the survival of enterprises in a global competitive environment, the competitive advantage provided by the employees to the enterprises is an undeniable fact (Mert vd., 2019; Kara, 2019) From this fact, in order to benefit from such an important resource, enterprises need to invest in their employees and employees need to dedicate themselves to their work.

How much the employees pay attention to their work and how much they devote themselves to their work, the nature of their relationship with their work and colleagues is explained by work engagement (Kahn, 1990). Work engagement has positive results in terms of both the individual and the organization. In the literature, there are positive results of work engagement for both the individual and the organization. When the literature is examined, it is seen that employees with high level of work engagement are the ones who create their own resources and happy ones. In addition, employees with high level of work engagement show a higher level of performance than the employees without work engagement by means of their experienced positive emotions with their strong belief in their knowledge and abilities, and they experience higher levels of organizational commitment and job satisfaction (Özkalp and Meydan, 2015; Özyılmaz and Süner, 2015).

Inclusive leadership is an important concept in creating positive resources that employees have. Inclusive leaders are like driving forces behind their employees to encourage them to contribute to their work. Positive perception of the inclusive leaders' contribution to resources of employees is an important factor in further engaging employees in their roles and in their responses to their organizations (Choi et al., 2015).

This positive effect of attitudes and behaviors of employees with work engagement on organizational outcomes constitutes the starting point of this research. In this study, the relationship between work engagement, inclusive leadership and innovative work behavior is examined. In this respect, relations between the concepts were explained and the study hypotheses were tested by field research.

Relationships Between Variables and Developing of Hypothesis

The concept of engagement is often defined as being decisive in a task or purpose in the human-oriented and positive organizational behavior area that contributes to the improvement of workplace performance, focusing on that goal (Soares and Mosquera, 2019; Büyükbeşe and Gökaslan, 2018). Work engagement (WE), which is also expressed in terms in the literature such as sticking to work, involvement in work, attachment to work and dedication to work, according to Kahn (1990, p.694), it is defined as sticking of organization members themselves to their work physically, cognitively and emotionally while performing their roles during their tasks.

Work engagement, which is generally considered to be the employee's interest and involvement in his/her work, refers to the identification of employees with their jobs and the self-expression of employees through their works. Dedicating themselves to their works, employee's expressing themselves through their works leads to a significant increase in their work performance, too (Barkhuizen and Rothmann, 2006).

Inclusive leadership is defined as "leaders who show openness, availability and accessibility in their interactions with followers" (Carmeli et al. 2010, p.250). On the basis of the relationship between work engagement and inclusive leadership, which is explained through social change theory, there is high level of work engagement of employees in case of meeting their needs through their leaders (Garg and Dhar, 2017; Choi et al., 2015). Employees who experience a high-quality interaction with their leaders feel themselves psychologically safe. According to Garg and Dhar (2017), experiencing psychological feeling of trust increases the level of vigor that constitutes work engagement. Therefore, employees who have a high level of quality interaction with their leaders, are more willing to recompense the contributions of leaders to them by reciprocity norm. For this reason, the quality of the interaction between employees and leaders increases the work engagement. In addition, in their study, Wang et al. (2019) stated that there is a positive relationship between work engagement and innovative work behavior. When employees engage in innovative activities in their workplaces, they receive positive responses from their managers and colleagues. The positive mood of the employees for

their work enables them to adapt more to their work. In this way, employees who are more willing in their works will be more willing to involve in innovative work processes (Choi et al., 2015).

According to Choi et al. (2015), inclusive leaders are successful in creating useful resources for employees. In addition, inclusive leaders encourage the employees more to contribute to the organization. Therefore, the positive perception of the created resources for the employees enables them to engage more in their roles, and in this way, employees become more willing to recompense by dedication their cognitive, emotional and physical resources to the institution. In studies in the literature on the relationship between work engagement and inclusive leadership, it is seen that there is positive and significant relationship between work engagement and inclusive leadership (Wang et al., 2019; Choi et al., 2015).

When the relationship between inclusive leadership and innovative work behavior is examined, inclusive leaders seem to be able to promote innovative work behaviors of employees in various ways. Inclusive leaders can increase motivation of their employees in involvement of them in innovation processes, can boost their energy and can become role models for them (Qi et al., 2019). In the literature, in the studies carried out between the inclusive leadership and innovative work behavior, it is seen that inclusive leadership positively affects innovative behavior (Wang et al., 2019; Choi et al., 2015)

In the light of the studies and results in the literature on the relationship between work engagement, inclusive leadership and innovative work behavior, the following hypotheses were developed:

- H1. Work engagement positively and significantly affects the inclusive leadership.
- H2. Work engagement positively and significantly affects the innovative work behavior.
- H3. Inclusive leadership positively and significantly affects the innovative work behavior.
- H4. Inclusive leadership has a mediating role in the relationship between work engagement and innovative work behavior.

Method

In this study, which aims to determine the mediating role of inclusive leadership in the effect of work engagement on innovative work behavior, firstly, information about samples and scales is given. After that, analyses of the model which formed in the light of the data obtained from the sample were performed. In this context, factor analyzes were performed, then correlations between variables were determined, and structural equation modelling related to the current model and the goodness of fit of the model were tested. While the goodness of fit tests was conducted, regression analysis results and hypothesis test results were also presented.

Within the scope of the research, in order to reveal the relationships between the variables, the model shown in Figure 1 was created:

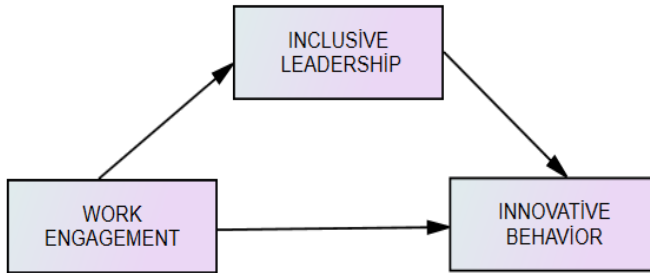


Figure 1. Research Model

Population and Sample

The population of this research consists of food production firms in Gaziantep. Simple random sampling method was used to determine the sample. Due to time and cost constraints, it was planned to conduct surveys with 250 people among six randomly selected food factory employees with R&D centers. 32 of the questionnaires were not answered and 12 of

them were incomplete. For this reason, the sample of the study was determined as 206. Of the participants, 32 were female and 174 were male. 73 of the participants were in the age range of 18-25 years old, 101 of them between 26-40 years and 32 of them in the age range of 41 and over. When the educational status of the participants is examined, 29 of them elementary school graduate, 80 of them high-school graduate, 49 of them associate's degree graduate, 33 of them graduate and 15 of them postgraduate. 140 of the participants are workers, 42 are chief-foreman, 10 are engineers and 14 are experts. 44 of the participants have 0-5 years' experience, 107 have 6-10 years' experience and 55 have 11 years and more experience working in the company.

Scales of Research

Work Engagement Scale: In the study, in order to measure work engagement of employees, Utrecht Work Engagement Scale (UWES 17) which was developed by Schaufeli et al (2006) and validated by Eryılmaz and Doğa (2012) for Turkish version was used. The scale consists of three sub-dimensions as vigor (6 items), dedication (5 items) and absorption (6 items) and a total of 17 articles, Eryılmaz and Doğa (2012) reported The Cronbach alpha reliability coefficient of the scale as 0.94. In the confirmatory factor analysis conducted for the scale, it was seen that the scale consisted of three dimensions. The factor loadings of the following dimensions were found as follow: vigor, between 0.86 and 0.96; dedication, between 0.71 and 0.90; absorption, between 0.82 and 0.96. In this study, the dedication scale was considered as a latent variable and a second level confirmatory factor analysis was applied to the scale. The goodness of fit values of the scale are given in Table 1 together with the other scales. As a result of reliability analysis, Cronbach's alpha reliability coefficient of the scale was found to be as 0.95.

Inclusive Leadership Scale: The scale, which was developed by Carmeli et al. (2010) and consisted of three dimensions as openness (3 items), availability (3 items) and accessibility (3 items) and 9 statements, was used. The Turkish validity of the scale was conducted by qualified researchers in the field of English-Turkish and Turkish-English translations in accordance

with validation procedures, and exploratory factor analysis (with SPSS package program) and confirmatory factor analysis (using AMOS package program) were performed by applying the scale on the pilot and original sample. In the study conducted by Carmeli et al. (2010), Cronbach's alpha reliability coefficient was found as 0.94. As a result of exploratory factor analysis, it was found that the scale fit the three-factor structure and the factor loadings of the nine-item scale were found to be between 0.73 and 0.90. Factor loadings of following dimensions were found as follow: openness, between 0.73 and 0.84; availability, between 0.74 and 0.90 and accessibility, between 0.70 and 0.89. KMO analysis of the scale was found to be 0.899 and Barlett test were found to be significant ($p=.000$). As a result of confirmatory factor analysis, it was found that the data complied with the three-factor structure of the scale, and factor loadings of openness dimension was found between 0.71 and 0.84; availability, between 0.72 and 0.88 and accessibility, between 0.70 and 0.89. In this study, inclusive leadership is considered as a latent variable and a second level confirmatory factor analysis was applied to the scale. The goodness of fit values of the scale are given in Table 1 together with the other scales. As a result of reliability analysis, the Cronbach's alpha reliability coefficient of the scale was $\alpha = 0.91$ for openness dimension, $\alpha = 0.90$ for availability dimension and $\alpha = 0.91$ for accessibility dimension. The Cronbach's alpha reliability coefficient was found as 0.93 for overall scale.

Innovative Work Behavior Scale: The scale, which was developed by Jannes (2003) and consists of three dimensions as idea generation (3 items), idea promotion (3 items) and idea realization (3 items) and 9 statements, was used. Eroğlu et al (2018) used this scale in their study and found the reliability of the scale as 0.97. In the confirmatory factor analysis conducted for the scale, it was found that the scale consists of three dimensions. Factor loadings of following dimensions were found as follow: idea generation, between 0.89 and 0.94; idea promotion, between 0.88 and 0.90 and idea realization, between 0.82 and 0.89. In this study, innovative work behavior scale was considered as a latent variable and a second level confirmatory factor analysis was applied to the scale. The goodness of fit values of the scale are given in Table 1 together with the other scales. As a

result of reliability analysis, the Cronbach's alpha reliability coefficient of the scale was found to be 0.94.

Table 1: Goodness of Fit of Scales as a Result of Confirmatory Factor Analysis

Goodness of Fit Values	χ^2	df	CMIN/DF ≤ 5	GFI $\geq 0,85$	AGFI $\geq 0,85$	CFI $\geq 0,90$	TLI $\geq 0,90$	RMSEA $\leq 0,08$
Work engagement	125,234	64	1.956	0.945	0.908	0.979	0.974	0.075
Inclusive Leadership	96.716	52	1.859	0.974	0.932	0.990	0.975	0.072
Innovative work behavior	64.872	38	1.707	0.967	0.928	0.992	0.989	0.069

As a result of the CFA, it is seen that the scales provide goodness of fit values and show good fit.

Results

Analyses were carried out on the data obtained as a result of the research via SPSS 21 and Amos packages. In this context, in the first stage, the means, standard deviations and correlations of the obtained data related to work engagement, inclusive leadership and innovative work behavior levels of participants were investigated.

The means, standard deviations and correlation values obtained as a result of the analysis are given in Table 2.

Table 2. Analysis Results of Mean, Standard Deviation and Correlation of Variables

	Mean	Std. Deviation	Work Engagement	Inclusive Leadership	Innovative Work Behavior
Work engagement	3.2353	1.14382	(1)		
Inclusive leadership	3,49353	,96854	.545**	(1)	
Innovative work behavior	3,3754	,88605	.582**	.639**	(1)

When the descriptive statistics of research variables are evaluated, participants' levels of work engagement, inclusive leadership and innovative

work behavior were found at medium-level. It is seen that there is a positive relationship between the work engagement, inclusive leadership and innovative work behavior.

In the second stage, the structural model of the research model was developed and the goodness of fit values were tested with Amos package program. The structural equation modelling is given in Figure 2; goodness of fit values is presented in Table 3 and regression weights is given in Table 4.

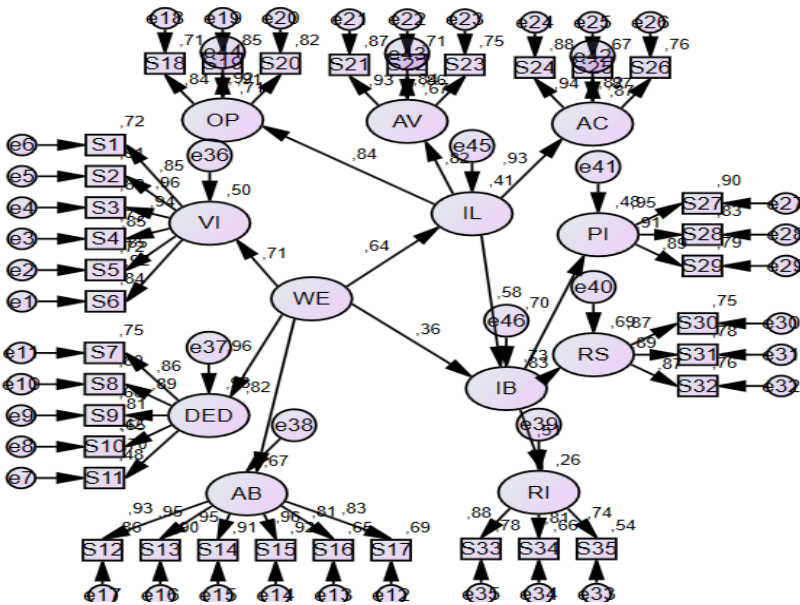


Figure 2. Structural Equation Modelling

Table 3. Goodness of Fit Values of Structural Model

Goodness of Fit	χ^2	df	CMIN/DF	GFI	CFI	TLI	RMSEA
			≤5	≥0,85	≥0,90	≥0,90	≤0,08
Values							
Structural Model	121.727	69	1.764	0.932	0.938	0.914	0.072

As seen in Table 3, structural equation model which was established to test research hypotheses, provides acceptable goodness of fit values and

the goodness of fit values of the model are satisfactory (Meydan and Şeşen, 2015, p.37; Gürbüz and Şahin, 2016, p.337).

Table 4. Regression Weights of Structural Model

Tested Path		Prediction	Std.Error	CriticalRatio	P
IWB	<--- WE	0,356	0,108	3,496	***
IL	<--- WE	0,642	0,12	6,984	***
IWB	<--- IL	0,579	0,084	5,605	***

As shown in Table 4, as a result of the analysis of the structural equation model, it has been determined that work engagement positively affects the innovative work behavior and inclusive leadership, it was also found that inclusive leadership positively and significantly affects innovative work behavior. As a result of the analysis, H1, H2 and H3 hypotheses were supported.

After this stage, Sobel test was performed to determine the mediating role of inclusive leadership in the relationship between work engagement and innovative work behavior.

Table 5. Sobel Test Results

Steps	B	Std. Error	β	P
1st Step: Independent Variable: Work Engagement Dependent Variable: Innovative Work Behavior	0,797	0,112	0,759	***
2nd Step: Independent Variable: Work Engagement Dependent Variable: Inclusive Leadership	0,788	0,113	0,646	***
3rd Step: Independent Variable: Inclusive Leadership Dependent Variable: Innovative Work Behavior	0,664	0,74	0,77	***
4th Step: Independent Variable 1: Work Engagement Independent Variable 2: Inclusive Leadership Dependent Variable: Innovative Work Behavior	0,56	0,1	0,558	***
	0,451	0,069	0,621	***

In the 1st step of Sobel test, it was seen that work engagement significantly affects the innovative work behavior. It also significantly affects in the last step. Therefore, in the 1st Step and in the last step, the comparison of standardized coefficient estimation values was made in the effect of work engagement on innovative work behavior. While it was 0,759 in the

1st step, it decreased to 0,558 in the last step. For this reason, it can be said that there is a partial mediating role of inclusive leadership in the effect of work engagement on the innovative work behavior. In order to make a clear decision, the significance of the Sobel test was investigated. Results are given in Table 6.

Table 6. Sobel Test Significance

Standardized Indirect Effects	0,523
Sobel Std. Error	0,095
Z Value	5,506
p	0,000

As a result of the analysis, the standardized indirect effects were found to be 0.523, and Z value was determined to be $5,506 > 1,96$ and significant ($p = 0,000$). As a result of the analysis, H4 hypothesis was supported.

Conclusion

The main purpose of this study is to determine the mediating role of inclusive leadership in the relationship between work engagement and innovative work behavior. For this purpose, the data collected from 206 people working in food production companies in Gaziantep were analyzed by questionnaire method.

As a result of the analyses, it was found that work engagement had a significant positive effect on innovative work behavior. This result complies with the results of the studies conducted in the literature (Wang et al., 2019; Choi et al., 2015) to determine the relationship between work engagement and innovative work behavior. This finding shows that the levels of involvement in innovation process of employees who are willing in his work and dedicates himself/herself to his/her work are high.

As Choi et al (2015) state, having a positive mood about their work enable employees to adapt more to their works and thus, employees become more willing to participate in innovative work processes.

In the analysis conducted to determine the relationship between dedication and inclusive leadership within the scope of the research, it was

determined that work engagement had a significant positive effect on inclusive leadership. This result is consistent with the results of the study in the literature (Wang et al., 2019) to determine the relationship between work engagement and inclusive leadership. This result shows that employees with a high level of work engagement have a higher level of inclusive leadership perception.

In the analysis conducted to determine the relationship between inclusive leadership and innovative work behavior within the scope of the research, it was found that inclusive leadership positively affects innovative work behavior. This result is consistent with the results of the studies in the literature (Wang et al., 2019; Choi et al., 2015) to determine the relationship between inclusive leadership and innovative work behavior. As Qi et al (2019) point out, inclusive leaders can become role models for employees to encourage them participating in innovation processes.

In the mediation test conducted for the main purpose of the study, it was determined that inclusive leadership has a partial mediating role in the relationship between work engagement and innovative work behavior. This result shows that some of the relationship between work engagement and innovative work behavior is explained by inclusive leadership.

Based on the results obtained within the scope of the research, high levels of interactions between employees and their leaders and high levels of work engagement of employees enable employees to display innovative work behavior.

For executors, in order to increase the quality of interaction with leaders of employees who do not contribute in the innovative process and to ensure high levels of work engagements of employees, organizations need to support their employees more by reciprocity norm.

Kaynakça / References

- Balakrishnan, C., and Masthan, D. (2013). Impact of internal communication on employee engagement – A study at Delhi international airport. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 3(8), 1–13.
- Büyükbeşe, T., and Gökaslan, M. O. (2018). İşe gömülmüslük, işe adanmışlık ve işten ayrılma niyeti ilişkisi: Bir alan çalışması. *Mukaddime*, 9(2), 135-154.

- Carmeli, A., Reiter-Palmon, R., and Ziv, E. (2010). Inclusive leadership and employee involvement in creative tasks in the workplace: The mediating role of psychological safety. *Creativity Research Journal*, 22(3), 250-260.
- Choi, S. B., Tran, T. B. H., and Park, B. I. (2015). Inclusive leadership and work engagement: Mediating roles of affective organizational commitment and creativity. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 43(6), 931-943.
- Eroğlu, A., Topçu, M. K., and Basım, H. N. (2018). Bireysel Yenilikçi davranışların çalışma arkadaşları ile çatışma ve işten ayrılma niyeti üzerine etkileri: Kamu sektöründe bir araştırma. *Business and Economics Research Journal*, 9(1), 123-136.
- Eryılmaz, A., and Doğa, T. (2012). İş yaşamında öznel iyi oluş: Utrecht işe bağlılık ölçeğinin psikometrik niteliklerinin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 15(1), 49-55.
- Garg, S., and Dhar, R. (2017). Employee service innovative behavior: the roles of leader-member exchange (LMX), work engagement, and job autonomy. *International Journal of Manpower*, 38(2), 242-258.
- Gürbüz, S. and Şahin, F. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. (3.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Janssen, O. (2003). Innovative behaviour and job involvement at the price of conflict and less satisfactory relations with co-workers. *Journal of occupational and organizational psychology*, 76(3), 347-364.
- Kara, E. (2019). Psikolojik sözleşmenin örgütsel bağlılığa etkisinde öz yeterliliğin rolü üzerine bir çalışma. *Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(1), 23-36.
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692-724.
- Mert, İ. S., Bekmezci, M., and Eroğluer, K. (2019). Gayri resmi iletişimin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 7(1), 1-27.
- Meydan, C. H. and Şeşen, H. (2015). Yapısal eşitlik modellemesi: AMOS uygulamaları, (2.Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Özkalp, E., and Meydan, B. (2015). Schaufeli ve Bakker tarafından geliştirilmiş olan İşe Angaje Olma ölçeğinin Türkçe'de güvenilirlik ve geçerliliğinin analizi. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 17(3), 1-19.

- Özyılmaz, A., and Süner, Z. (2015). İşe adanmışlığın işyeri tutumlarına etkisi: Hatay'daki 9 işletmede yapılan ampirik araştırmanın sonuçları. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 10(3), 143-164.
- Qi, L., Liu, B., Wei, X., and Hu, Y. (2019). Impact of inclusive leadership on employee innovative behavior: Perceived organizational support as a mediator. *PloS one*, 14(2), 1-14.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., and Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and psychological measurement*, 66(4), 701-716.
- Soares, M. E., and Mosquera, P. (2019). Fostering work engagement: The role of the psychological contract. *Journal of Business Research*. 469-476
- Wang, Y. X., Yang, Y. J., Wang, Y., Su, D., Li, S. W., Zhang, T., and Li, H. P. (2019). The mediating role of inclusive leadership: Work engagement and innovative behavior among Chinese Head Nurses. *Journal of nursing management*. 27, 688-696.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Aslan, H. (2019). The mediating role of inclusive leadership in the effect of work engagement on innovative work behavior. *OPUS-International Journal of Society Researches*, 14(20), 1055-1069. DOI: 10.26466/opus.625785

Türkiye’de Üniversite Öğrenimi Gören Ahıskalı Öğrencilerin Yaşam Doyumlarının Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi

DOI: 10.26466/opus. 612655

*

Mihriban Kazımoğlu* - Nagihan Oğuz Duran**

* Psikolojik Danışman., Bursa Uludağ Üniversitesi , Eğitim Fakültesi, Görükle/Bursa / Türkiye

E-Posta: mhrban.kazmoglu@gmail.com

ORCID: [0000-0002-6573-0667](https://orcid.org/0000-0002-6573-0667)

** Doç. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Görükle/Bursa/Türkiye

E-Posta: nagihan@uludag.edu.tr

ORCID: [0000-0002-8049-1510](https://orcid.org/0000-0002-8049-1510)

Öz

Türkiye’de üniversite öğrenimi gören çok sayıda Ahıskalı öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin psikolojik durum ve ihtiyaçlarının belirlenmesi, yükseköğretimde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin planlanması ve uygulanması bakımından önem taşımaktadır. Bireyin yaşamına ilişkin algı ve değerlendirmelerinden oluşan “yaşam doyumu”, bu kapsamda önem taşıyan kavramlar arasında yer almaktadır, çünkü araştırmalar yaşam doyumunun artırılması halinde çok sayıda olumlu psikolojik, sosyal, bedensel ve akademik çıktı elde etmenin mümkün olduğunu göstermektedir. Bu bakımdan, bu araştırmada: Türkiye’deki Ahıskalı üniversite öğrencilerinin yaşam doyumlarını çeşitli demografik değişkenlerle ilişkileri bakımından inceleyerek, bu konudaki olası müdahale çalışmalarına ışık tutmak amaçlanmıştır. Bu amaçla, Türkiye’de 15 ayrı devlet üniversitesine öğrenimlerine devam eden 307 öğrenciden veri toplanmıştır. Verilerin toplanmasında Yaşam Doyumu Ölçeği’nin (YDÖ) yanı sıra Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Öncelikle, YDÖ’nün Türkiye’deki Ahıskalı üniversite öğrencileri için geçerlik ve güvenilirliği incelenmiş ve ölçeğin bu grup için 5 maddelik tek boyutlu orijinal modele iyi uyum verdiği ve iç tutarlığının iyi olduğu görülmüştür. YDÖ puanlarında cinsiyete, ailenin yaşadığı yere ve aile üyeleri dışında vakit geçirilen kişilere göre anlamlı bir farklılık olmadığı, ancak, Türkiye’de eğitime başlama kademesine göre, ilkokulda başlayanlar ile ortaokul-lisede başlayanlar arasında, ilk grubun lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Son olarak, yaşam doyumu ve Türkiye’de yaşama süresi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Ahıska Türkü, üniversite öğrencisi, yaşam doyumu

Investigation of Life Satisfaction of Ahıska students in Turkish Universities in Regard to Demographic Variables

*

Abstract

There are many Ahıska students studying at universities in Turkey. Determining the psychological status and needs of these students is important for planning and implementing counseling and guidance services in higher education. "Life satisfaction" is among the important concepts in this context, since research findings show the possibility to obtain a number of positive psychological, social, physical, and academic outputs with an increase in one's life satisfaction. In this regard, this study aimed to shed light on possible interventions on this subject by examining the relationship between life satisfaction of Ahıska students in Turkey with various demographic variables. With this purpose, data were collected from 307 students attending at 15 different Turkish state-funded universities. A Personal Information Form and the Satisfaction With Life Scale (SWL) were used in data collection. First, the validity and reliability of the SWLS that previously validated on Turkish university students were examined for Ahıska students attending at Turkish universities. Results revealed that the SWLS showed a good fit to the original 5 item model for Ahıska students, and has good internal consistency. There was no significant difference on the SWLS scores in terms of gender, the place of residence of the family, and the people with whom the students spent time together, except family members. Ahıska students who started schooling in Turkey at elementary level scored significantly higher on the SWLS than students started schooling at middle and high school. Finally, life satisfaction was not significantly correlated with length of stay in Turkey.

Keywords: Ahıska Turks, university students, life satisfaction

Giriş

Ahıska, Gürcistan’ın güneyinde, Türkiye’nin Ardahan ili sınırında bulunan ve 1578 yılında Osmanlı Devleti’nin Gürcistan’ı ilhak etmesinden sonra Osmanlı yönetiminde 250 yıl Türk vatanı olarak kalan bir bölgedir. Bu uzun dönem boyunca çeşitli özellikleri bakımından Anadolu’nun bir parçası olmuş ve Osmanlı belgelerinde Ahıska İli olarak yer almış olan bölgenin, 1828-29 Osmanlı Rusya savaşında Ruslara bırakılmasının ardından, Ahıska Türkleri için günümüze kadar gelen çeşitli sürgünler, göçler ve sıkıntılarla dolu bir süreç başlamıştır (Galiyeva, 2012).

1853-56 Osmanlı Rus savaşında Osmanlı yanlısı olmakla suçlanan Ahıskalıların gördükleri ceza ve işkenceler karşısında Erzurum’a sığınmalarından sonra, 1877-78 savaşında Osmanlı’nın yenilmesi üzerine daha büyük gruplar halinde Anadolu’ya göç ettikleri görülmüştür (Zeyrek, 2001). Göç etmeyerek baskı ve ayrımcılıklara rağmen kalanlar ise II. Dünya Savaşı döneminde Stalin tarafından “tehlikeli halklar” olarak adlandırılmış ve 14 Kasım 1944’te o dönemde Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği (SSCB) üyesi olan Gürcistan’dan, Orta Asya’ya sürülmüştür (Ağara, 2004; Bayraktar, 1999; Ganiyeva, 2012; Seferov ve Akış, 2008; Zeyrek, 2001). Bu sürgünde büyük çoğunluğu Özbekistan’a gönderilen (Bayraktar, 1999) Ahıska Türkleri ile Özbekler arasında, SSCB’nin politikaları sonucunda husumet baş göstermesi nedeniyle buradaki Ahıska Türkleri tehdit edilmeye, dışlanmaya ve kendilerine iş verilmemeye başlamıştır. 1989 yılında Ahıska Türklerinin çoğunlukla yaşadığı Fergana’da çıkan olayların kısa sürede büyümesi ile (Ağara, 2004; Aslan, 1995), Özbekistan’da birçok Ahıska Türkü evlerinin yakılıp yıkılmasına, çeşitli işkencelere, yaralanma veya ölüm olaylarına şahit olmuş ve/veya bunları deneyimlemiştir. Fergana olaylarının ardından 100 binden fazla Ahıska Türkü yeniden sürgüne gönderilmiştir (Seferov ve Ayhan, 2005).

Ahıska Türkleri her dönemde Türkiye’ye gelmeyi denemiş, gerek bireysel olarak gerekse iskân yasaları ile Türkiye’ye göç etmişlerdir. Göç edilecek yer olarak Türkiye’yi tercih etmelerinde özellikle çocukları ve kendileri için sosyal ve kültürel boyutlarda taşıdıkları gelecek kaygıları etkili olmuştur (Yılmaz ve Mustafa, 2014). Temmuz 1992 tarihinde Ahıska Türklerinin Türkiye’ye kabulü ve iskânına dair çıkan 3835 sayılı kanun,

dünyanın çeşitli ülkelerinde yaşamlarını sürdüren Ahıska Türklerinin Türkiye'ye göçleri konusunda teşvik edici bir rol oynamıştır. Kanunun kabulü ile birlikte Türkiye'ye kabul edilen Ahıska Türklerinden ilk 200 aile Iğdır'a yerleştirilmiştir. Bu ilk yerleştirilenlerin ardından gelenler daha çok kendi olanakları ile başta Bursa, İstanbul ve Ankara olmak üzere büyük kentlere yerleşmişlerdir (Yılmaz ve Mustafa, 2014).

Sürgün, göç ve sıkıntılarla geçen yılların Ahıska halkının psikolojik yaşantıları üzerinde izler bırakması kaçınılmaz görünmektedir. Alan yazına göre, özellikle uluslararası göçler çok yönlü uyum sorunlarını da beraberinde getirir (Akıncı, Nergiz ve Gedik, 2015). Göçmenlerin yaşamış olduğu sosyal izolasyon (Victor, Scambler, Bond ve Bowling, 2000) ve kültürel şok (Ilgar ve Ilgar, 2015), alışkın oldukları değerler sistemi (Yıldırım, 2007) ve bu değerler sistemi ile bağlantılı olarak düşünülebilecek dil ve din farklılıkları (Bingöl ve Özdemir, 2014) göç edilen topluma uyum sürecini zorlaştıracak etkenler arasında sayılmaktadır.

Buna karşın göçün olumsuz etkilerini ortadan kaldırmada destek olabilecek etkenler de bulunmaktadır. Eğitim bu etkenler arasında önemli bir role sahiptir. Özellikle çocuk ve ergenler gibi yaşça daha küçük olan göçmenler için göçle gelen ülkede eğitime devam etmenin, istismar edilme riskini ve psikolojik problemleri azaltmak ve psikolojik gelişimi desteklemek gibi koruyucu yararları bulunmaktadır (Nicholai ve Triplehorn, 2003; UNESCO, 2011). Ancak, yararlarına karşın eğitim, göçle birlikte ortaya çıkan önemli problem alanlarından biri haline de gelebilmektedir (Börü ve Boyacı, 2016). Çeşitli araştırma bulguları, göçmen öğrencilerin gidilen ülkenin eğitim sistemi ile başarılı bir biçimde bütünleşememe (Tezcan, 1994) veya okul kültürü ile aile kültürünün örtüşmemesinden kaynaklanan uyum sorunları yaşayabildiklerini; bu öğrencilerin akademik başarılarının düşük, stres seviyelerinin yüksek olduğunu göstermektedir (Kıncal, 2000). Göç-eğitim üzerine odaklanan çalışmalardan bazılarında ise özellikle çocukların yaşadığı ruhsal sıkıntılara değinilmiştir. Göçün çocuğun eğitimini olumsuz etkilediği (Kaştan, 2015), göç yaşamış çocuklarda ruhsal uyumsuzluk problemlerinin daha yüksek olduğu (Uluocak, 2009) bulgular arasındadır. Ayrıca, göç yaşamış çocuklarda daha fazla nevrotik bozukluk, okul başarısızlığı ve tik, tırnak yeme vb. problemlerinin olduğu öğretmenleri tarafından bildirilmiştir (Bahar ve Yılmaz, 2018).

Alanyazında, çeşitli zamanlarda, çeşitli nedenlerle Türkiye’ye göç etmiş farklı göçmen gruplarından öğrencilerin psikolojik gereksinimlerini ve bunlara yönelik müdahaleleri konu edinen araştırmalar bulunmakla birlikte, bu çalışmalar arasında Ahıskalı öğrencileri konu edinenlerin yok denecek kadar az olduğu görülmektedir. Göçmen öğrencilerin eğitsel ve psikolojik gereksinimlerinin belirlenmesi ve bu öğrenciler için psikolojik ve eğitsel destek sistemlerinin devreye sokulması önemli ve gerekli hale gelmektedir. İlköğretimden yükseköğretime kadar tüm eğitim kademelerindeki psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) servislerine bu konuda görev düşmektedir. Bu öğrenci grubunun gereksinimini duyduğu hizmetlerin sağlanabilmesi, öncelikle bu konudaki sorunların ve bunların ilişkili olduğu değişkenlerin belirlenebilmesine bağlıdır.

Ahıska Türklerinin göç yaşantıları yukarıda açıklandığı gibi uzun yıllar öncesinden başladığı için, bugün Türkiye’de yükseköğrenim düzeyindeki Ahıskalı öğrencilerin göçle ilişkileri bakımından durumları çeşitlilik göstermektedir. Bu öğrencilerin bir kısmı aileleri ile birlikte farklı bir ülkeye göç etme deneyimini yaşamış iken, bir kısmı kendileri göç yaşantısını deneyimlememiş, ancak eski göçmenlerin çocukları oldukları için bu deneyimden dolayı olarak etkilenmiştir. Bir kısmı, aileleri de Türkiye’de bulunan ve zamanla yasal süreçler ile Türk vatandaşlığına geçmiş bireyler iken, bir kısmı ise aileleri Türkiye dışındaki başka ülkelere göç etmiş ve halen oralarda yaşayan, kendileri ise Türkiye’de yabancı uyruklu öğrenci statüsünde yükseköğrenimlerine devam eden öğrencilerdir. Bu durumda, bu öğrencilerin kiminin göçmenlikle ilgili kiminin ise yükseköğrenimde yabancı uyruklu öğrenci olmakla ilgili sorun ya da ihtiyaçlarının olması muhtemeldir. Her iki durumda da Türk üniversitelerindeki Ahıskalı öğrencilerin durumlarının incelenmesi ve bunlara ilişkin gerekli önlem ve müdahalelere başvurulması önemlidir.

Türkiye’deki Ahıskalı öğrenciler ve yaşam doyumu

Yaşam doyumu; özellikle göç sonrası psikolojik uyumun incelenmesinde kullanılan önemli bir kavramdır (Ward ve Rana-Deuba, 1999). Alanyazında yaşam doyumunun gerek tanımlanmasında gerekse ölçülmesinde mutluluk düzeyi ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Yaşam doyumu kişinin mutluluğa ilişkin sübjektif değerlendirmesini, yaşamını

değiştirme arzusunu, yaşamının tümünü veya aile, arkadaşlar, bulunulan ortamlar vb. belli yaşam çevrelerinde mutluluğu kendi ölçütlerine göre incelemesini ifade etmektedir (Diener, Oishi ve Lucas, 2003). Buna göre yaşam doyumu, kişinin kendi hayatına dair değerlendirmeler ve temel bir kanıdan oluşmaktadır.

Bu değerlendirme ve kanının önem taşıdığı gruplardan birisi de üniversite öğrencileridir. Üniversite yılları öğrencilerin yetişkin hallerini deneyimledikleri, çalışma hayatına kendilerini hazırladıkları ve hayatlarına dair önemli hedefler oluşturdukları bir zamandır. On yedi farklı ülkeden katılımcılarla gerçekleştirilen bir araştırmanın da gösterdiği gibi (Diener, 2000), üniversite öğrencileri yaşam doyumu ve mutluluğu liselilere göre daha çok önemsemektedirler. Ayrıca, üniversite öğrencileri üzerinde yürütülen diğer bazı çalışmalarda yaşam doyumu ile benlik saygısı arasında pozitif yönde (Yetim, 2003); depresyon, umutsuzluk, durumluk ve sürekli kaygı ile negatif yönde (Gündoğar, Sallan-Gül, Uskun, Demirci ve Keçeci, 2007) ilişki olduğu ortaya konmuştur. Çeşitli araştırmalarda da, yüksek yaşam doyumunun psikolojik iyi oluş (Diener, 1994; Myers ve Diener, 1995), fiziksel sağlık (Roysamb, Tambs, Reichborn-Kjennerud, Neale ve Harris, 2003) ve daha yaratıcı ve üretken olma (Staw, Sutton ve Pelled, 1994) ile ilişkisi bildirilmiştir. Bu bakımdan, üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunun artmasının, olumlu psikolojik sağlığın gerçekleşmesi bakımından önemli bir role sahip olduğu düşünülebilir.

Gerek göçmen gerekse yabancı uyruklu öğrenci olarak başka bir ülkede öğrenim gören öğrencilerin yaşadıkları kültürleşme sürecinin bu kişilerin yaşam doyumları üzerinde çeşitli etkilerinin olması beklenebilir. Kültürleşme, farklı kültürel alt yapılarla sahip kişi ve gruplarla temas sonucu birey ve grup düzeyinde yaşanan kültürel ve psikolojik değişim sürecini ifade etmektedir (Berry, 1997; 2002). Alanyazında göçmenlerin günlük yaşamlarında meydana gelen değişimlerin onların yaşam doyumlarını olumsuz yönde etkileyebildiği bildirilmektedir (Şeker ve İbrahim, 2014). Benzer bir durumun göçmen olmasa da yabancı uyruklu öğrenci olarak başka bir ülkede öğrenim gören öğrenciler için de geçerli olacağı düşünülebilir.

Yaşam doyumu ve göçmenlik ilişkisini gösteren çeşitli araştırmaların bulguları da bu görüşü destekler niteliktedir. Örneğin, ötekileştirilmenin yaşam doyumu ile etkileşimini incelemek amacıyla Hollanda'da yapılan

araştırmada Türk göçmenlerin yaşadığı ayrımcılığın yaşam doyumlarına negatif yönde etkilediği görülmüştür (Verkuyten, 2008) Ayrıca Vedder, Vijver ve Liebkind’in (2006) 13 ayrı ülkede yaşayan 7000’i aşkın göçmenle gerçekleştirdikleri bir araştırmada hissedilen ayrımcılık ile yaşam doyumunu negatif yönde ilişkili bulunmuştur. Türkiye’deki üniversitelerde öğrenim gören çok sayıda Ahıskalı öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin psikolojik durum ve ihtiyaçlarının belirlenmesi, yükseköğretimde PDR hizmetlerinin planlanması ve uygulanması bakımından önem taşımaktadır. Bireyin yaşamına ilişkin algı ve değerlendirmelerinden oluşan “yaşam doyumunu”, bu kapsamda incelenebilecek kavramlar arasında yer almaktadır, çünkü araştırmalar yaşam doyumunun artırılması halinde çok sayıda olumlu psikolojik, sosyal, bedensel, akademik vb. çıktı elde etmenin mümkün olduğunu göstermektedir. Bu bakımdan bu araştırmanın temel amacı: Türkiye’deki Ahıskalı üniversite öğrencilerinin yaşam doyumlarını çeşitli demografik değişkenlerle (cinsiyet, Türkiye’de eğitime başladıkları kademe, ailenin ikamet ettiği ülke (Türkiye- Türkiye dışı), aile dışında vakit geçirilen kişiler, Türkiye’de bulunma süresi) ilişkileri bakımından inceleyerek, bu konudaki olası müdahale çalışmalarına ışık tutmaktır.

Yöntem

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2018-2019 akademik yılı bahar döneminde, Türkiye’deki 15 ayrı devlet üniversitesinde öğrenimlerine devam eden, yaşları 17-35 arasında değişen (\bar{X} = 21.45, SS=2.46) toplam 307 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların %49.8’i (n= 152) kadın, %50.2’si (n = 154) ise erkektir. Katılımcılara ilişkin demografik verilere Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı oldukça dengelidir. Sınıf düzeyi bakımından en fazla katılımcı 1. sınıf (%34,9) öğrencilerinden oluşmakta, bunu sırasıyla 2.sınıf (%27,7), 4.sınıf (%19,2) ve 3.sınıf (%18,2) öğrencileri izlemektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin aileleri dışında en çok kimlerle vakit

geçirdiklerine bakıldığında, çoğunun (% 61,9) hem Ahıskalılar hem de Ahıskalı olmayanlarla vakit geçirdikleri görülmüştür.

Tablo 1. Demografik Veriler

Demografik Özellik		n	%
Cinsiyet	Erkek	154	50,2
	Kadın	153	49,8
Sınıf	1	107	34,9
	2	85	27,7
	3	56	18,2
	4	59	19,2
Aile dışında daha çok kimlerle vakit geçirildiği	Ahıskalılar ile	28	9,1
	Ahıskalı Olmayanlar ile	89	29
	Her ikisi ile	190	61,9
Ailenin ikamet ettiği yer	Türkiye’de yaşayanlar	180	58,6
	Türkiye dışında yaşayanlar	127	41,4
Türkiye’de eğitime başlanılan kademe	İlkokul	108	35,2
	Ortaokul-Lise	60	19,5
	Yükseköğretim	139	45,3

Çoğunlukla Ahıskalı olmayanlar ile vakit geçirenler (%29) çoğunlukla Ahıskalılar ile vakit geçirenlerden (% 9,1) daha fazladır. Ailelerinin ikamet ettiği yer bakımından, katılımcıların yarısından biraz fazlasını (% 58,6) ailesi Türkiye’de yaşayanlar oluşturmuştur. Türkiye’de eğitime başladıkları kademe bakımından ise en fazla sayıda katılımcının (%45,3) yükseköğretim düzeyinde başladıklarını bildirdiği, bunu ilkokulda başladıklarını bildirenlerin (%35,2) izlediği görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrenciler arasında Türkiye’deki eğitimlerine “ortaokulda” ve “lisede” başladıklarını bildirenlerin sayısının az olması nedeniyle, istatistiksel analizlere uygun olması bakımından bu iki grup birleştirilerek “ortaokul-lisede” biçiminde yeni bir grup yaratılmıştır (%19,5).

Veri Toplama Araçları

Yaşam Doyum Ölçeği (YDÖ): Çalışmada Deiner ve arkadaşlarının (1985) geliştirdiği YDÖ kullanılmıştır. YDÖ’de yaşam doyumunu ölçmeye yönelik beş soru yer almaktadır; ters puanlanan madde ise bulunmamaktadır. YDÖ’den alınan yüksek puanlar yüksek yaşam doyumunu anlamına gelmektedir. Diener ve arkadaşlarının (1985) çalışmasında ölçeğin

Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ,87 olarak, YDÖ puanlarının ölçümü puanları ile karşılaştırılmasına dayanan ölçüt bağımlı geçerliği ise $r = ,85$ olarak tespit edilmiştir. YDÖ’nün bu araştırmada kullanılan Türkçe sürümü, Dağlı ve Baysal (2016) tarafından geliştirilmiştir. Uyarlama çalışmasında Türkçe YDÖ’nün orijinal ölçekte olduğu gibi 5 maddelik tek faktörlü bir yapı gösterdiği, Cronbach Alpha iç tutarlık kat sayısının ,88, test- tekrar test güvenilirliğinin ise ,97 olduğu bulunmuştur.

YDÖ’nün Ahıskalı Öğrenciler için Geçerlik ve Güvenirliği

Yapı Geçerliği için Yapılan DFA Sonuçları

Kültürlerarası ölçek uyarlama çalışmalarında, aracın orijinal faktör desenini hedef kültürde de koruyup korumadığını incelemek için DFA yapılması önerilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyükoztürk, 2010). Bu nedenle, bu araştırmada YDÖ’nün önceden belirlenmiş olan tek faktörlü yapısını test etmek amacıyla DFA uygulanmıştır. DFA sonuçlarının geçerli kabul edilebilmesi için modele ait bazı uyum indekslerinin iyi veya kabul edilebilir düzeyde olması gerekmektedir. Buna ilişkin alan yazında yer alan bazı ölçütler Tablo 2’deki gibidir.

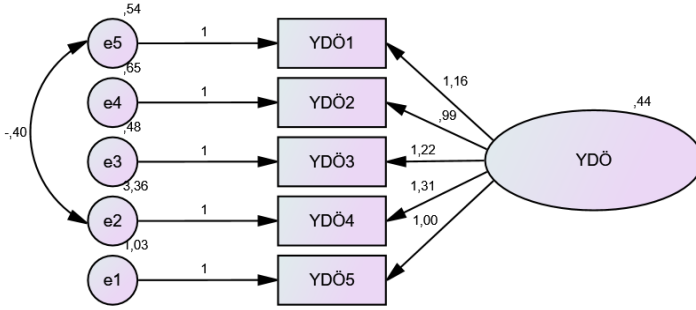
Tablo 2. Standart Uyum Ölçüleri

Uyum ölçütleri	Kabul edilebilir değerler	En iyi değerler
NFI	0,90-0,95	0,95-1,00
GFI	0,90-0,95	0,95-1,00
CFI	0,95-0,97	0,97-1,00
RMSEA	0,05-0,08	0,00-0,05

Schermelleh-Engel ve Moosbrugger (2003)

Bu araştırmada YDÖ için Ahıskalı üniversite öğrencilerinden elde edilen veriler için yapılan DFA sonucunda modele ilişkin uyum indeksleri CFI= ,98; GFI= ,99 ve NFI= ,97; RMSEA= ,04 olarak bulunmuştur. Ayrıca Ki-Kare serbestlik derecesi oranının (χ^2/df) 3’ün altında olması koşulu (Sümer, 2000) aranmış ve bu değer de çalışmada 2,87 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, bu çalışmada DFA ile hesaplanan değerler önerilen faktör modelinin veriler ile iyi uyum gösterdiğini, bir başka ifadeyle YDÖ’nün Türkiye’deki Ahıskalı üniversite öğrencilerinde

kullanılmak üzere 5 maddelik tek-boyutlu yapısı ile geçerli bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymuştur. Yapılan DFA sonucu elde edilen yol diyagramı Şekil 1’de verilmiştir



Şekil 1. DFA sonucunda elde edilen Yol Diyagramı

Güvenirlilik analizlerinin sonuçları

Araştırmada YDÖ'nün güvenirliliğini incelemek üzere öncelikle Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Bu değer $\alpha = ,68$ olarak bulunmuştur. Ayrıca YDÖ'nün madde-toplam puan korelasyonları hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir. Madde toplam korelasyonları incelendiğinde tüm maddelerin madde toplam korelasyon değerlerinin 0,30'dan yüksek olduğu görülmektedir. Alanyazında ,60'ın üzerindeki Cronbach α değerleri (Yıldız ve Uzunsakal, 2018.) ve ,30'un üzerindeki madde-toplam puan korelasyonları (Büyüköztürk, 2004) kabul edilebilir bulunduğundan, YDÖ Türkiye'de yükseköğrenime devam eden Ahıskalı öğrencilerde kullanılmak üzere güvenilir bir ölçme aracı olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 3. Madde-Toplam Puan Korelasyonları

Maddeler No	\bar{X}	SS	Madde-Toplam Korelasyonu
1.	3,17	1,06	,464
2.	3,08	1,04	,556
3.	3,45	1,06	,607
4.	3,37	2,03	,314
5.	2,85	1,21	,450

İşlem

YDÖ’nün Türkiye’deki Ahıskalı üniversite öğrencilerinde kullanılmak üzere geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesi amacıyla öncelikle ölçeği Türkçe’ye uyarlayan Dağlı (2016)’dan elektronik posta yolu ile izin alınmıştır. Ardından ölçme araçları, elektronik ortama aktarılarak “Google Formlar” üzerinden uygulamaya hazır hale getirilmiş ve sosyal medya aracılığı ile paylaşılarak araştırmaya katılmaya gönüllü olan 163 öğrenci tarafından bu yolla yanıtlanmıştır. Ayrıca, katılımcı sayısını arttırabilmek amacıyla 5 ayrı üniversitede 200 öğrenciye ölçme araçları elden dağıtılarak veri toplanmıştır. Sonuç olarak, tüm veriler, 2018-2019 akademik yılı bahar döneminde, Türkiye’deki 15 ayrı devlet üniversitesinde öğrenimlerine devam eden Ahıskalı öğrencilerden elde edilmiştir.

Veri Analizi

Çalışma verileri SPSS 22 ve AMOS 23 programları kullanılarak analiz edilmiştir. Veri analizinde, öncelikle aritmetik ortalama, standart sapma, yüzdelik ve frekans vb. betimleyici istatistikler hesaplanmıştır. YDÖ’nün yapı geçerliliği doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile güvenilirliği ise Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ve madde toplam puan korelasyonları ile değerlendirilmiştir. Sürekli değişkenler için iki bağımsız grubun karşılaştırılmasında t testi, üç bağımsız grubun karşılaştırılmasında Var-yans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Değişkenler arası ilişkileri incelemek amacıyla Pearson Momentler korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Çalışmada istatistiki anlamlılık değeri $p < ,05$ olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Türkiye’deki Ahıskalı üniversite öğrencilerinin yaşam doyumlarının çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmesine ilişkin bulgular

Araştırmada Türkiye’deki Ahıskalı üniversite öğrencilerinin yaşam doyumları cinsiyete, ailelerinin ikamet ettiği yere, aileleri dışında en çok vakit geçirdikleri kişilere, Türkiye’de eğitime başladıkları kademeye ve

Türkiye’de yaşama sürelerine göre incelenmiş ve sonuçlara aşağıda sırasıyla yer verilmiştir.

YDÖ puanlarının cinsiyete göre incelenmesine ilişkin bulgular

YDÖ puanlarında katılımcılarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı bağımsız örneklem t-testi kullanılarak hesaplanmış, sonuçlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. YDÖ puanlarının cinsiyete göre incelenmesine ilişkin t testi sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	SD	t	p
YDÖ	Erkek	154	16,18	4,68	,305	,966	,335
	Kadın	153	15,69	4,16			

Tablo 4’te görüldüğü gibi, YDÖ puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna göre, Türkiye’de üniversite öğrenimi gören Ahıskalı erkek (\bar{x} = 16,18, SS=4,68) ve kadın (\bar{x} = 15,69, SS=4,16) öğrencilerin yaşam doyumu düzeyleri benzerdir.

YDÖ puanlarının ailenin ikamet ettiği yere göre incelenmesine ilişkin bulgular

YDÖ puanlarının öğrencilerin ailelerinin ikamet ettiği yere göre incelenmesi amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. YDÖ puanlarının ailenin ikamet ettiği yere göre incelenmesine ilişkin t-testi sonuçları

Puan	Ailenin Yaşadığı yer	n	\bar{X}	SS	t	p
YDÖ	Türkiye	180	15,96	4,42	,011	,918
	Türkiye Dışı	127	15,91	4,47		

Tablo 5’te görüldüğü gibi ailesi Türkiye’de yaşayan (\bar{x} = 15,96, SS=4,42) ve yaşamayan (\bar{x} = 15,91, SS=4,47) Ahıskalı öğrencilerin yaşam doyumu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p=,918). Buna

göre, ailelerinin Türkiye’de ya da Türkiye dışındaki ülkelerde ikamet etmesi Türkiye’deki üniversitelerde öğrenim gören Ahıskalı öğrencilerin yaşam doyumu düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır.

YDÖ puanlarının aile dışında vakit geçirilen kişilere göre incelenmesine ilişkin bulgular

Türk üniversitelerinde eğitim gören Ahıskalı öğrencilerin yaşam doyumu düzeylerinin aile dışında vakit geçirdikleri kişilere göre incelenmesi için ANOVA uygulanmış ve sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. YDÖ puanlarının aile dışında vakit geçirilen kişilere göre incelenmesine ilişkin ANOVA sonuçları

	Kademe	N	\bar{X}	SS	F	p
YDÖ	Ahıskalılar ile	28	15,50	4,22	,290	,748
	Ahıskalı olmayanlar ile	89	15,78	4,17		
	Her ikisi ile	190	16,08	4,59		

* $p>05$

Tablo 6’da görüldüğü gibi, Ahıskalı öğrencilerin aile dışında vakit geçirdikleri kişilere göre YDÖ puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [F(2, 304)=2,90, $p=,748$]. Buna göre aile üyeleri dışında Ahıskalılarla, Ahıskalı olmayanlarla veya Her ikisiyle vakit geçirenlerin yaşam doyumları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

YDÖ puanlarının Türkiye’de eğitime başlanan kademeye göre incelenmesine ilişkin bulgular

Türk üniversitelerinde eğitim gören Ahıskalı öğrencilerin yaşam doyumu düzeylerinin Türkiye’de eğitimlerine hangi kademededen başladıklarına göre incelenmesi için ANOVA uygulanmış ve sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7’de görüldüğü gibi, Ahıskalı öğrencilerin Türkiye’de eğitime başladıkları kademelere göre YDÖ puanları bakımından anlamlı bir farklılık bulunmuştur [F(2;304)= 5,47, $p<,01$]. Levene testinin sonucu, YDÖ puanlarının varyanslarının homojenliğini gösterdiğinden (L=,244 $p =$

,783), Türkiye’de eğitime başlanılan kademeye göre YDÖ puanlarındaki anlamlı farkın kaynağını bulmak amacıyla Scheffe testi uygulanmıştır

Tablo 7. YDÖ puanlarının Türkiye’de eğitime başlama kademesine göre incelenmesine ilişkin ANOVA sonuçları

	Kademe	N	\bar{X}	SS	F	p
YDÖ	İlkokul	108	16,97	4,01		
	Ortaokul-Lise	60	14,76	4,49		
	Üniversite	139	15,65	4,57	5,47	,005

* $p < .01$

Sonuçlar, Türkiye’de eğitimine ilkökul ($\bar{X}=16,97$; $SS=4,01$) ve ortaokul-lise ($\bar{X}=14,76$; $SS=4,49$) kademelerinde başlayanlar arasında birinci grubun lehine anlamlı bir farkın bulunduğunu ($p < .05$) göstermiştir. Buna göre, Türkiye’deki eğitimlerine ergenlik yıllarına denk gelen ortaokul-lise kademelerinde başlayan Ahıskalı öğrencilerin yaşam doyumlarının ilkökul düzeyinde başlayanlara göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu söylenebilir.

YDÖ puanlarının Türkiye’de yaşama süresi ile ilişkisinin incelenmesine ilişkin bulgular

Türk üniversitelerinde eğitim gören Ahıskalı öğrencilerin yaşam doyumları düzeylerinin Türkiye’de yaşadıkları süre ile ilişkisi pearson momentler korelasyon analizi ile incelemiştir. Sonuç olarak, Ahıskalı öğrencilerin Türkiye’de buldukları süre ile (yıl) yaşam doyumları arasında anlamlı bir ilişkisinin bulunmadığı ($r = ,03$; $p = ,07$) görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada Türkiye’deki Ahıskalı üniversite öğrencilerinin yaşam doyumlarını çeşitli demografik değişkenlerle (cinsiyet, ailenin ikamet ettiği yer, aile dışında vakit geçirilen kişiler, Türkiye’de eğitime başlanılan kademe, Türkiye’de yaşama süresi) ilişkileri bakımından inceleyerek, bu konuda yürütülebilecek olası müdahale çalışmalarına ışık tutmak amaçlanmıştır. Araştırmada öncelikle bu öğrencilerin yaşam

doyumlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Buna göre, Ahıskalı üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunu düzeyleri kadın veya erkek olmaları bakımından farklılaşmamaktadır. Bu bulgu, alanyazındaki üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun cinsiyete göre farklılaşmadığı yönündeki geçmiş araştırmaların bulguları ile uyumludur (Şahin, 2018; Kermen, İlçin Tosun ve Doğan, 2016). Alan yazında gerek Türkiye’de gerekse Dünya’da yaşam doyumunun kadınlarda ya da erkeklerde daha yüksek olduğunu gösteren çalışma bulgularına rastlansa da (Köker, 1991; Mayungbo, 2016; Moksnes ve Espnes, 2013) yaşam doyumunu üzerindeki cinsiyet etkisinin kültürel ve sosyal çok sayıda faktörle ilişkili olduğu bilinmektedir (Huebner, 2004). Bu bakımdan, Türkiye’deki Ahıskalı üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunu düzeyleri üzerinde tek başına cinsiyetin belirleyici olmadığı söylenebilir.

Ailelerinin Türkiye’de veya Türkiye dışında yaşamasının Ahıskalı öğrencilerin yaşam doyumunu puanlarında anlamlı bir fark yaratmadığı bu araştırmada elde edilen bir başka bulgudur. Türkiye’deki Ahıskalı üniversite öğrencileri üzerinde daha önce Kemal ve Oğuz Duran (2019)’ın yapmış oldukları bir çalışmada da, ailelerinin Türkiye’de veya Türkiye dışındaki ülkelerde yaşamasının bu öğrencilerin psikolojik sağlık ve mutluluk düzeylerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı bulunmuştur. Alanyazında, bireylerin ailelerinin yanında bulunmasının bir manevi destek oluşturarak bireylere özgüven (Bilge, Dost ve Çetin, 2014) ve akademik başarı (Çalışkan ve Ayık, 2015) vb. alanlarda avantajlar sağladığı bildirilmektedir. Ancak söz konusu çalışmaların hedef kitesinin yükseköğrenim öğrencilerinden oluşmadığı görülmektedir. Bu araştırmada, gelişimsel olarak genç yetişkinlik evresinde bulunan üniversite öğrencilerinden oluşan katılımcı grubu için aileleri ile aynı ülkede yaşayıp yaşamamanın yaşam doyumunu üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı bulunmuştur. İçinde buldukları gelişim dönemi gereği, Ahıskalı öğrencilerin ailelerinin yanlarında bulunmamasından anlamlı biçimde etkilenmemiş olması anlaşılabilir bir sonuç olarak düşünülebilir.

Bu araştırmanın bulgularına göre, Türkiye’deki Ahıskalı üniversite öğrencilerinin büyük bölümü (%61.9) aileleri dışında vakit geçirdikleri kişileri Ahıskalılar ve Ahıskalı olmayanlardan oluşan karma bir grup

olarak tanımlamıştır. Ahıskalı öğrencilerin en çok kimlerle vakit geçirmeyi tercih ettiklerine ilişkin bu bulgu, bu konuda daha önce gerçekleştirilmiş bir araştırma bulgusuna rastlanmaması nedeniyle, alanyazına bir katkı olarak görülmüştür. Ayrıca, aynı bulgunun devamı olarak katılımcılar arasında %9'luk bir grubun çoğunlukla kendileri gibi Ahıskalılarla birlikte vakit geçirmeyi tercih ettikleri de görülmüş ve bunun nedenlerinin başka araştırmalarda incelenmesinde yarar görülmüştür. Bununla birlikte, bu araştırmada çoğunlukla Ahıskalılarla, Ahıskalı olmayanlarla ve her ikisiyle vakit geçirenler arasında yaşam doyumu düzeyi bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum Ahıskalı öğrencilerin Türkiye'deki akranları ile iyi uyum sağlamış olmalarının bir belirtisi olarak düşünülebilir ve Ahıska Türklerinin Türkiye ile tarihi ve kültürel ortak paydaları ile açıklanabilir.

Araştırmada Ahıskalı üniversite öğrencilerinin yaşam doyum düzeylerinin Türkiye'deki eğitimlerine hangi eğitim kademesinden başladıkları bakımından anlamlı bir fark gösterdiği bulunmuştur. Alanyazında daha önce Dursun ve Oğuz Duran (2019) tarafından yapılan bir araştırmada da Türkiye'deki Ahıskalı üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin Türkiye'de eğitime başladıkları kademeye göre anlamlı biçimde farklılaştığı ve Türkiye'de eğitime ilkökul düzeyinde başlayanların psikolojik dayanıklılık puanlarının yükseköğretim düzeyinde başlayanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmüş, bu bulgu Türkiye'de eğitime ilkökul düzeyinde başlamanın, Ahıskalı öğrencilerin buradaki yaşama ve eğitim sistemine daha erken dönemde uyum sağlamaları üzerinde kolaylaştırıcı bir etki yapması ile açıklanmıştır. Bu çalışmada da benzer biçimde yaşam doyumu bakımından, Türkiye'deki eğitimlerine ilkökul düzeyinde başlayanların lehine anlamlı bir fark görülmüştür. Ancak bu fark yükseköğretim düzeyinde başlayanlarla değil ortaokul-lise düzeyinde başlayanlarla ortaya çıkmıştır. Buna göre, ergenlik yıllarına denk gelen ortaokul ve lise yıllarında Türkiye'deki eğitimlerine başlayan Ahıskalı öğrenciler, ilkökulda başlayanlara göre yaşam doyumu bakımından dezavantajlı görünmektedir. Bu bulgu, ergenlik yıllarında Türkiye'de eğitimlerine başlayan Ahıskalı öğrenciler için önleyici PDR hizmetlerinin gereğine işaret etmiştir.

Son olarak, araştırmada Ahıskalı öğrencilerin Türkiye’de yaşama süreleri ile yaşam doyum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu bulgu daha önce Türkiye’deki Ahıskalı üniversite öğrencileri üzerinde yapılan iki ayrı çalışmanın (Dursun ve Oğuz Duran, 2019; Kemal ve Oğuz Duran, 2019) bulgularıyla da uyumludur. Türkiye’de yaşama süresi daha önce Ahıskalı öğrencilerin mutluluk, psikolojik sağlamlık ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile anlamlı biçimde ilişkili bulunmadığı gibi, bu araştırmanın bulgularına göre, yaşam doyumları ile de anlamlı bir ilişkisi içinde değildir. Başka bir deyişle, daha uzun ya da daha kısa süredir Türkiye’de yaşıyor olmak Ahıskalı öğrencilerin yaşam doyumlarını etkilememektedir. Bu bulgu, Ahıskalı öğrencilerin yaşam doyum düzeyinin yalnızca Türkiye’de yaşama süreleri ile açıklanamayacağı ve bunun dışındaki başka faktörlerden (bu ülkedeki yaşam koşulları, ekonomi, vb.) etkilenebileceği ile açıklanabilir.

Bu araştırmanın esas amacını oluşturmamakla birlikte, araştırma sonucunda alanyazına sağlanan bir katkı da Deiner ve arkadaşları (1985) tarafından geliştirilen ve Türk üniversite öğrencilerinde daha önce geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış olan (Baysan ve Dağlı, 2016) YDÖ’nün Türkiye’de üniversite öğrenimi gören Ahıskalı öğrenciler için geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesi olmuştur. YDÖ’nün yapı geçerliğini incelemek amacıyla yapılan DFA sonuçları yapıya ait uyum indekslerinin ($\chi^2/df= 2.87$; GFI= .99; CFI=.98; NFI=.97; AGFI=.95; RMSEA=.04) iyi uyum gösterdiğini, iç tutarlığını incelemek amacıyla hesaplanan Cronbach alfa katsayısı ($\alpha= .68$) ve madde-toplam puan korelasyonları YDÖ’nün Türkiye’deki üniversitelerde öğrenim gören Ahıskalı öğrenciler için kabul edilebilir düzeyde güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir. Bu bakımdan, bu araştırmanın Türkiye’deki Ahıskalı üniversite öğrencileri ile yürütülecek ilişkisel ve deneysel araştırmalarda ve bu öğrencilerin yaşam doyumlarının artırılmasına yönelik PDR hizmetlerinin etkinliğinin incelenmesinde kullanılacak bir ölçme aracının psikometrik özelliklerine ilişkin veri sağlayarak alanyazına katkıda bulunduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın bulgularının alanyazına katkılarına karşın, araştırmada elde edilen sonuçlar bazı sınırlılıklar dâhilinde değerlendirilmelidir. Öncelikle, araştırmanın önemli sınırlılıklarından biri verilerin kolay

ulaşılabilir örneklem alınarak ve kısmen internet aracılığıyla toplanmış olmasdır. Türkiye’de yükseköğrenime devam eden Ahıskalı ğrencileri daha iyi temsil edebilecek biçimde seçkisiz örneklem yoluyla yapılacak benzer araştırmalarla bulguların genellenebilirliği artacaktır. Ayrıca bu çalışmanın bulgularının genellenebilirliği Türkiye’de niversite ğrencisi olan Ahıskalılarla sınırlıdır ve bu nedenle Türkiye’deki diğer Ahıskalı ğrencilere genellenemeyeceği gibi, Türkiye dışındaki ülkelerde yaşayan Ahıskalı ğrencilere de genellenemez. Bu bakımdan, Türkiye’de farklı eğitim kademelerindeki Ahıskalı ğrencilerin ve Türkiye dışındaki ülkelerde yaşayan Ahıskalı ğrencilerin yaşam doyumlarının araştırılması başka çalışmaların konusu olabilir. İkinci olarak, araştırmada kullanılan YD’nn güvenirliğin incelenmesi için bu çalışmada yalnızca Cronbach Alpha ve madde-toplam puna korelasyonlarının hesaplanması yöntemlerine başvurulmuştur. Ölçeğin zamana bağlı kararlığını incelemeye yönelik test-tekrar test güvenirliğine bakılması başka çalışmaların konusu olabilir.

EXTENDED ABSTRACT

**Investigation of Life Satisfaction of Ahıska students
in Turkish Universities in Regard to Demographic
Variables**

*

Mihriban Kazımoğlu – Nagihan Oğuz Duran
Bursa Uludağ University, Bursa Uludağ University

Ahıska region, located within the borders of Georgia, was a part of the Ottoman Empire for 250 years. However, this region was left to the Russians in 1828 as war reparations. From this date, Ahıska Turks experienced many emigrations and exiles for various reasons during Tsarist Russia and the Union of Soviet Socialist Republics (Ganiyeva, 2012; Zeyrek 2006). Currently they have lived in about 15 different countries around the world, and a number of Ahıskan people have preferred Turkey for settlement or education because of cultural and geographical proximity.

Since the migration of Ahıska Turks to Turkey began many years ago, there have been a number of Ahıska students, who are diverse in terms of their relationship to migration, studying at universities in Turkey. Some of these students had not experienced emigration themselves. They only indirectly were influenced by the emigration experience, since they were the children of former immigrants. Some of the Ahıskan students’ families have been in Turkey. On the other hand, some of the students’ families have been living in other countries. Some students become Turkish citizens through legal processes whereas others have not yet become Turkish citizens. As a result, some of Ahıskan students studying at Turkish universities have problems or needs related to immigration whereas some of them have problems or needs related to be a foreign student in higher education. Determining the psychological status and needs of these students are important for planning and implementing counseling and guidance services in higher education.

Life satisfaction is among the important concepts in this context, since research findings show the importance evaluating life satisfaction as an adjustment indicator after migration (Ward and Rana-Deuba, 1999) and

the importance of life satisfaction in university years (Diener, 2000). Moreover, results of several studies indicated the possibility to obtain a number of positive psychological, social, physical, and academic outputs with an increase in one's life satisfaction (e.g., Diener, 1994; Myers and Diener, 1995; Roysamb, Tambs, Reichborn-Kjennerud, Neale and Harris, 2003; Staw, Sutton and Pelled, 1994; Yetim, 2003).

In this regard, the purpose of this study was to contribute to possible guidance and counseling interventions by examining the relationship between life satisfaction of Ahiska students in Turkey with various demographic variables, as gender, the starting level of education in Turkey, the country in which the family resides, the nationality of people who spend time outside the family, the length of their stay in Turkey. With this purpose, first, the validity and reliability of the SWLS that previously validated on Turkish university students were examined for Ahiska students attending at Turkish universities. Afterwards, the life satisfaction levels of the students compared according to demographic variables.

Data were collected from 307 (152 female, 154 male) students attending at 15 different Turkish state-funded universities, in the spring semester of 2018-2019 academic year. Students were in the age range of 17-35 with a mean of 21.45, and a standard deviation of 2.46.

The Satisfaction With Life Scale (SWL) was developed by Diener et al (1985) and a Personal Information Form developed by the researchers were used in data collection. The study data were analyzed using the AMOS 23 and SPSS 22 package softwares. Descriptive statistics were primarily calculated. Confirmatory Factor Analyses (CFA) was used to provide evidence of construct validity of the SWLS for Ahiskan students. Cronbach's alpha coefficient and item-total correlations were calculated to provide reliability evidence of the scale. Then, a series of independent samples t-test and analysis of variance (ANOVA) were run to compare independent groups for life satisfaction. Additionally, Pearson Product Moments correlation coefficient was calculated to investigate the relationships between variables. The analyses were based on $p < .001$ and $p < .01$ significance levels.

Results of CFA revealed that the SWLS showed a good fit to the original 5 item model for Ahiska students ($\chi^2 / df = 2.87$; GFI = .99; CFU = .98; NFI = .97; AGFI = .95; RMSEA = .04). Additionally, Cronbach's alpha

coefficient ($\alpha = .68$) above the cutoff .60 (Yıldız and Uzunsakal, 2018) and item-total correlations above the cutoff .30 (Büyüköztürk, 2004) showed that the SWLS has good internal consistency for these students.

Results of analyses conducted to compare the life satisfaction levels of Ahıska students according to demographic variables revealed that there was no significant difference on the life satisfaction levels of the students in terms of gender, the country of residence of the family, and the nationality of people who spend time outside the family members. Ahıska students who started schooling in Turkey at elementary level scored significantly higher on the SWLS than students started schooling at middle and high school. Finally, life satisfaction was not significantly correlated with length of stay in Turkey.

Kaynakça / References

- Agara, İ. (2004). *Ahıska Türkleri (Sürgününün 60. Yılı Anısına) insanlık dramı*. İzmir Ahıska Türkleri Kültür ve Dayanışma Derneği, İzmir: Karaca Matbaası Yayınları.
- Akıncı, B. Nergiz, A. ve Gedik, E. (2015). Uyum süreci üzerine bir değerlendirme: Göç ve toplumsal kabul. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 58-83.
- Aslan, K. (1995). *Ahıska Türkleri*. Ankara: Ahıska Türkleri Kültür ve Dayanışma Derneği Yayını, No:1.
- Bahar, H. H. ve Yılmaz, O. (2018). Ahıska, göç ve eğitim, *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6 (2), 238-257.
- Bayraktar, R. (1999). *Ahıska (21. Yüzyılda İnsanlık Dramı)*. İstanbul: İhlas Matbaacılık.
- Berry J. W. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5-34.
- Bilge, F., Dost, T. M., ve Çetin, B. (2014). Lise öğrencilerinde tükenmişliği ve okul bağlılığını etkileyen faktörler: çalışma alışkanlıkları, yetkinlik inancı ve akademik başarı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(5), 1709-1727.
- Bingöl, A. S. ve Özdemir, M. Ç. (2014). Almanya ve Hollanda’da Türk göçmen işçi çocuklarına uygulanan eğitim politikaları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (2), 134-157.

- Börü, N. ve Boyacı, A. (2016). Göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarında karşılaştıkları sorunlar: Eskişehir ili örneği. *Turkish Studies*, 11 (14), 123-158.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çalışkan, N., ve Ayık, A. (2015). Okul aile birliği ve velilerle iletişim. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 69-82.
- Çokuluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dağlı, A. ve Baysal, N. 2016, Yaşam doyumu ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1250-1262.
- Diener E, Emmons R A, Larsen R J ve Griffin S (1985) The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31(2), 103-157.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55 (1), 34-43.
- Diener, E., Oishi, S. ve Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 403-425.
- Dursun, S. ve Oğuz Duran, N. (2019). Türk üniversitelerindeki Ahıskalı öğrencilerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi/The Journal of Social Sciences*, 6(41), 435-450.
- Ganiyeva, S. (2012). Ahıska Türklerinin Türkiye'ye göç etmesi ve Türk vatandaşlığına alınması ile ilgili hukuki sorunlar. *Selçuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 177-199.
- Gündoğar, D., Sallan-Gül, S., Uskun, E., Demirci, S. ve Keçeci, D. (2007). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunu yordayan etkenlerin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 10 (1), 14-27.
- Huebner, E. S. (2004). Research on assesment of life satisfaction of children and adolescents. *Social Indicators Research*, 66, 3-33.
- İlgar, M. Z. ve İlgar, S. C. (2015). Göç ve göçmenliğin psikolojik yansımaları- vatansız vatandaş olmak. K.Canatan ve diğerleri (Ed.). *Disiplinlerarası Göç ve Göç Politikaları Sempozyumu* (s. 159-178) içinde. İstanbul: Sebattin Zaim Üniversitesi Yayınları.

- Kaştan, Y. (2015). Türkiye göç yaşamış çocukların eğitim sürecinde karşılaşılan problemler. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (2), 216-229.
- Kemal, N. ve Oğuz Duran, N. (2019). *Türkiye’de yükseköğretimdeki Ahıskalı öğrencilerin mutluluk ve psikolojik sağlamlık düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi*. Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Sempozyumu, Nevşehir, s.104.
- Kermen, U., İlçin Tosun, N. ve Doğan, U. (2016). Yaşam doyumu ve psikolojik iyi oluşun yordayıcısı olarak sosyal kaygı. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 20-29.
- Kıncal, R. Y. (1999). *Ailenin eğitimsel fonksiyonları*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları.
- Köker, S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeyinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Mayungbo, O.A. (2016). Gender differences, self esteem and life satisfaction. *African Journal for the Psychological Study of Social Issues*, 19(1), 1-11.
- Moksnes, U.K., ve Espnes, G.A. (2013). Self-esteem and life satisfaction in adolescents—gender and age as potential moderators. *Quality of Life Research*, 22, 2921–2928.
- Myers, D. G. ve Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological science*, 6(1), 10-19.
- Nicholai, S. ve Triplehorn, C. (2003). The role of education in protecting children in conflict. *Humanitarian Practice Network*, 42, 1-3.
- Polat Uluocak, G. (2009). İç göç yaşamış ve yaşamamış çocukların okulda uyumu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 35-44.
- Roysamb, E., Tambs, K., Reichborn-Kjennerud, T., Neale, M. C. ve Harris, J. R. (2003). Happiness and health: environmental and genetic contributions to the relationship between subjective well-being, perceived health, and somatic illness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(6), 1136-1146.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., ve Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.

- Seferov, R. ve Akış, A. (2008) Sovyet döneminden günümüze Ahıska Türklerinin yaşadıkları coğrafyaya göçlerle birlikte genel bir bakış. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 24, 393-411.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*. 3 (6), 49-74.
- Staw, B. M., Sutton, R. I. ve Pelled, S. H. (1994). Employee positive emotions and favorable outcomes at the workplace. *Organization Science*, 5(1), 51-71.
- Şeker, B. ve Sirkeci, İ. (2014). Birleşik Krallık'daki Türkiye kökenli kadınlarda yaşam doyumu: Kimlik, kültürleşme ve ayrımcılık. *Türk Psikoloji Yazıları*, 17 (34), 69-81.
- Şahin, A. (2018). Üniversite öğrencilerinde bilinçli farkındalık ile yaşam doyumu ve iyi oluş arasındaki ilişkiler. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tezcan, M. (1994). Ülkemizde göç ve eğitim sorunları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27 (1), 61-67.
- UNESCO. (2011). *The hidden crisis: Armed conflict and education (EFA Global Monitoring Report 2011)*. Paris: UNESCO. Erişim adresi: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001907/190743e.pdf>
- Vedder, P., Van de Vijver, F. ve Liebkind, K. (2006). Predicting immigrant youths' adaptation across countries and ethnocultural groups. J. W. Berry, J. S. Phinney, D. L. Sam ve P. Vedder, (Ed.), *Migrant youth in cultural transition: Acculturation, identity, and adaptation across national contexts* içinde (143-166). Hamwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Verkutyen, M. (2008). Intergroup structure and identity management among ethnic minority and majority groups: The interactive effects of perceived stability, legitimacy, and permeability. *European Journal of Social Psychology*, 38 (1), 106-127.
- Victor, C., Scambler, S., Bond, J. ve Bowling, A. (2000). Being alone in later life: Loneliness, social isolation and living alone. *Reviews in Clinical Gerontology*, 10 (4), 407-417.
- Ward, C. ve Rana-Deuba, A. (1999). Acculturation and adaptation revisited. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30(4), 422-442.
- Yetim, U. (2003). The impacts of individualism/collectivism, self-esteem, and feeling of mastery on life satisfaction among the Turkish university students and academicians. *Social Indicators Research*, 61(3), 297-317.

- Yıldız ve Uzunsakal (2018). Alan araştırmalarında güvenilirlik testlerinin karşılaştırılması ve tarımsal veriler üzerine bir uygulama. *Uygulamalı Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 14-28.
- Yılmaz, A. ve Mustafa, R. (2014). 1992 sonrası Türkiye’ye göçen Ahıska Türklerinin göç, iskân ve uyum sorunlarına ilişkin bir araştırma, Bursa örneği. *Studies of Ottoman Domain*, 4(6), 1-19.
- Yıldırım, K. (2007). Göçün aile üzerindeki etkisi. Z. Dilek ve diğerleri (Ed.), 38. ICANAS-Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi-Kentleşme Sorunları ve Çözümleri (s. 961-974) içinde. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yayınları.
- Zeyrek, Y. (2001). Ahıska Bölgesi ve Ahıska Türkleri. Ankara. *Bizim AHISKA* (2005-2006): *Üç Aylık Kültür Dergisi*. Uluslararası Ahıska Türk Dernekleri Federasyonu’nun Yayın Organı, Sayı: 1-6, Ankara: Kozan Ofset Yayınları.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Kazımoğlu, M. ve Oğuz-Duran, N. (2019). Türkiye’de üniversite öğrenimi gören Ahıskalı öğrencilerin yaşam doyumlarının demografik değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1070-1094. DOI: 10.26466/opus.612655

Nomofobinin Dikkat Eksikliğine Etkisi

DOI: 10.26466/opus.605294

*

Ramazan Kırac *

* Arş. Gör. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, İ.İ.B.F, Kahramanmaraş/Türkiye

E-Posta: ramazan46k@gmail.com

ORCID: [0000-0002-8032-1116](https://orcid.org/0000-0002-8032-1116)

Öz

Bu araştırmada, öğrencilerin telefonlarına ulaşamadığı zamanlarda yaşadıkları kaygıların (Nomofobi) dikkat eksikliğine etkisi incelenmiştir. Çalışma Selçuk Üniversitesi'nde eğitim gören öğrenciler üzerine uygulanmıştır. Nicel araştırma deseni kullanılmış olup araştırmaya 104 erkek 196 kadın olmak üzere toplam 300 kişi katılmıştır. Araştırmada nomofobi ölçeği ve dikkat eksikliği ölçeği kullanılmıştır. Nomofobi Ölçeği, Yıldırım ve Correia (2015) tarafından geliştirilen ve Yıldırım ve diğerleri (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan 20 maddelik bir ölçektir. Söz konusu ölçek, 20 maddeden oluşan 1 ile 5 arası puanlanan 5 seçenekli Likert tipi bir ölçektir. Toplam 18 maddeden oluşan dikkat eksikliği ölçeği Dünya Sağlık Örgütü tarafından geliştirilmiştir. Doğan ve ark. (2009) tarafından Türkçe geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Nomofobi ölçeğinin güvenilirliği 0,917 iken, dikkat eksikliğinin güvenilirliği 0,754 çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin; %34,7(104)'ü erkek, %65,3(196)'sı kadındır. Öğrencilerin %19'u 1.sınıf, %22,7'si 2.sınıf, %30'u 3.sınıf ve %28,3'ü 4.sınıflardan oluşmaktadır. Nomofobi ölçeğinde; Öğrenciler en yüksek ortalama puanı "Akıllı telefonumun şarjının bitmesinden korkarım." ve "Akıllı telefonumdan istediğim her an bilgiye bakamadığımda canım sıkılır" maddelerine vermişlerdir. En düşük ortalama puanı ise "Bağlantılarımdan ve çevrimiçi ağlardan gelen güncelleme bildirimlerini takip edemediğim için kendimi tuhaf hissederim." ve "Elektronik postalarımı kontrol edemediğim için kendimi huzursuz hissederim." maddelerine vermişlerdir. Yapılan araştırma sonucunda öğrencilerde gözlemlenen nomofobi dikkat eksikliğini pozitif yönde etkilemektedir. Telefon bağımlılığındaki bir birim artış dikkat eksikliği 0,28 oranında arttırmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenciler, Nomofobi, Akıllı Telefon, Dikkat Eksikliği

Effect of Nomophobia on Attention Deficit

*

Abstract

In this research, the effect of anxiety (Nomophobia) on attention deficit was investigated. The study was conducted on students studying at Selçuk University. A quantitative research design was used and a total of 300 participants, 104 male and 196 female, participated in the study. Nomophobia scale and attention deficit scale were used in the study. Nomophobia Scale is a 20-item scale developed by Yildirim and Correia (2015) and adapted to Turkish by Yildirim et al. (2015). The scale is a Likert type scale consisting of 20 items with a score of 1 to 5 with 5 options. The attention deficit scale consisting of 18 items was developed by the World Health Organization. In the study of Doğan et al. (2009) conducted a validity and reliability study in Turkish. While the reliability of the nomophobia scale was 0.917, the reliability of attention deficit was 0.754. The students who participated in the research; 34.7% (104) were male and 65.3% (196) were female. 19% of the students consisted of first grade, 22.7% of the second grade, 30% of the third grade and 28.3% of the fourth grade. Nomophobia scale; Students rated the highest average "I'm afraid my smartphone will run out of charge." and "I can get bored when I can't look at the information every time I want from my smartphone". The lowest average score is "I feel awkward because I can't follow the update notifications from my links and online networks." and "I feel uneasy because I cannot check my e-mails". As a result of the research, nomophobia observed in students affects attention deficit positively. A unit increase in phone addiction increases attention deficit by 0.28 percent.

Keywords: *Students, Nomophobia, Smart Phone, Attention Deficit*

Giriş

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte cep telefonu kullanımı artmaktadır. Literatürde 47 ülkede yapılan araştırmada %44,6'sı akıllı telefon kullandığı belirtilmektedir (International Data Corporation, 2013; Our Mobile Planet 2013). Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu (BTK) tarafından "Türkiye Elektronik Haberleşme Sektörü 2018 Yılı 1. Çeyrek Pazar Verileri Raporu"na göre Türkiye'de mobil abone sayısı yaklaşık 78,9 milyon oldu. Mobil penetrasyon oranı yüzde 97,7'ye ulaştı (BTK, 2018). Akıllı telefon kullanıcılarının sayısı ise 31 milyonu geçerek toplam nüfusun yüzde 38'ine ulaştı. Türkiye, dünya geneli akıllı telefon kullanıcıları sıralamasında 17. sırada yer almaktadır (BTK, 2018). Son araştırmalar özellikle gençler bu teknoloji kullanarak sosyal iletişimini arttırmakta ve sosyal ilişkiler kurma fırsatını yakalamaktadır (Igarashi ve diğ., 2005; Matsuda, 2000). Günümüzde akıllı telefonlar sayısız faydalar sağladığı için (internet, sosyal ağ, e-posta, video oynatıcı, kamera, müzik çalar) temel bir gereksinim haline gelmiş ve günlük yaşam tarzımızın ayrılmaz bir parçası olmuştur. Akıllı telefonlarının faydalarının yanında hiç şüphesiz zararları da bulunmaktadır. Akıllı telefon kullanımının fiziksel olarak, göz sağlığına ve eklem rahatsızlıklarına ve kamburluğa, ruhsal olarak ise bağımlılık, stres, huzursuzluk, dikkat eksikliği, hafızayı zayıflatmak gibi olumsuz psikolojik etkilere neden olduğu bilinmektedir (Hiscock, 2004; Selwyn, 2003; Turan ve Becit İşçitürk, 2018; Yorulmaz ve diğ., 2018). Bu zararlarından bir tanesi de kısaca cep telefonuna erişememe korkusu olarak tanımlanan nomofobidir (Ehrenberg ve diğ., 2008; Walsh and White, 2007; Shankar diğ., 2018).

Nomofobi kavramı ilk olarak 2008 yılında İngiltere'de Posta İdaresi tarafından yapılan bir araştırma ile ortaya çıkmıştır (Erdem ve diğ., 2017). Bu araştırma sonucunda yaklaşık her iki katılımcıdan birinde nomofobik davranışların gözleendiği, erkeklerde nomofobi sıklığının kadınlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Yıldırım ve Kışioğlu, 2018). İngilizce "no mobile phone phobia" ifadesinin kısaltması olarak türetilmiş olan "nomophobia" türkçesi en kapsayıcı ifade ile "akıllı telefonsuz kalma korkusu" dur (Erdem ve diğ., 2017).

Nomofobi durumu kişilerin telefonlarına ulaşamadığı zamanlarda sıkıntılı bir ruh haline bürünmeleri, ya da telefonları yanlarındaiken sürekli

telefonlarını kontrol etme istekleri ile belirginleşmektedir (Öz ve Tortop, 2018). Nomofobi, yaygın mobil telefon kullanımından kaynaklanan ve anksiyete, duygusal dengesizlik, saldırganlık ve konsantre olamamak gibi semptomlara neden olan insan davranışı olgusu olarak tanımlanmaktadır (Aguilera-Manrique diğ., 2018). Nomofobinin, mobil cihaz bağımlılarının yaşadığı davranış bozuklukları, kaygı bozuklukları veya değişken ruh hali gibi diğer psikososyal bozukluklarla benzer özellikler gösterdiği ifade edilmektedir (Gezgin ve diğ., 2017). Nomofobi akıllı telefonlardan uzak kalındığı takdirde stres panik yapma ile ilişkilendirilmiş ve çevredeki olayları anlamak için sürekli mobil cihaz kontrolü sağlanıyorsa hastanın henüz birinci evrede olduğu vurgulanmıştır (Polat, 2017). Yapılan araştırmalar nomofobiye yatkın olan bireylerin gece yatarken telefonunu kapatmama, 24 saat boyunca telefonunu açık konumda bulundurma, gece yatmadan önce telefonunu kontrol etme, şarj aletini yanında taşıma, sık sık telefonunu kontrol etme gibi davranış örüntülerinin de olduğunu ortaya çıkarmıştır (Kaplan Akıllı ve Gezgin, 2016).

Bu derecede cep telefonuna bağımlılık öğrenciler üzerinde dikkat eksikliğine neden olmaktadır. Froese ve diğerleri (2012) tarafından yapılan araştırmada cep telefonlarını sınıfta kullanan öğrencilerin telefon kullanmayan öğrencilere %30 daha az not aldıkları tespit etmiştir. Bu benzer çalışmalarda cep telefonunun varlığı dikkati azalttığı gözlemlenmiştir (Dietz ve Henrich, 2014; Lee ve diğ., 2017; Thornton ve diğ., 2014; Ward ve diğ., 2017). Telefona gelen bildirimlerin bile, önemli bir görevi yerine getirmede performansı azalttığı gözlemlenmiştir (Stothart ve diğ., 2015). Telefona erişememenin oluşturduğu kaygı kişinin dikkatinin dağılmasına neden olmaktadır (Cheever ve diğ., 2014; Hong ve diğ., 2012; lepp ve diğ., 2014). Literatürdeki araştırmalarda gösteriyor ki nomofobinin öğrenciler üzerinde birçok zararı vardır. Bu zararlardan bir tanesi de dikkat eksikliğidir. Bu araştırmada nomofobinin dikkat eksikliği üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Gereç ve Yöntem

Araştırmada nicel araştırma deseni kullanılmış olup; tanımlayıcı nitelikte bulgular ortaya konulmuştur. Nicel araştırma en basit anlamıyla nicel verilerin toplanmasını ve analizini gerektiren çalışmalardır. Tanımlayıcı

araştırmaların en belirleyici özelliği ise araştırma sonuçlarının bir durumu tanımlaması, ancak bu durumu açıklamak üzere karşılaştırmalar yapmıyor olmasıdır (Büyüköztürk ve diğ., 2013).

Çalışma Selçuk Üniversitesi'nde eğitim gören öğrenciler üzerine uygulanmıştır. Araştırmanın evreni 78429 kişiden oluşmaktadır. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesi amacıyla Altunışık ve diğerleri (2012) tarafından oluşturulan belirli evrenler için örneklem hesaplama yönteminden yararlanılmıştır. 75000 kişilik evrene karşılık 387 kişilik örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu görülmüş ve 300 kişi çalışma kapsamına dâhil edilmiştir. Araştırmada kolayda örneklem yöntemi uygulanmıştır.

Araştırma veri toplama tekniklerine göre görgül (ampirik, gözleme dayalı) araştırma tekniği kullanılmıştır. Görgül araştırmalar, araştırma sorularını cevaplamada ihtiyaç duyulan verilerin, anket, gözlem, görüşme gibi çeşitli araçlarla toplandığı çalışmalardır. Veriler, görgül araştırma tekniğine uygun olarak anket yöntemiyle toplanmıştır (Büyüköztürk ve diğ., 2013).

Anket uygulaması üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; araştırmaya katılanların sosyo-demografik özellikleri yer almaktadır. İkinci bölümde; Yıldırım ve Correia (2015) tarafından geliştirilen ve Yıldırım ve diğerleri (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Nomofobi Ölçeği (NMP-Q) kullanılmıştır. Söz konusu ölçek, 4 alt boyut (Bilgiye erişememe, bağlantıyı kaybetme, iletişime geçememe ve rahat hissetmeme) 20 maddeden oluşan 1 ile 5 arası puanlanan 5 seçenekli Likert tipi bir ölçektir. Üçüncü bölümünde; Erişkin Dikkat eksikliği ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, Dünya Sağlık Örgütü tarafından DEHB'nin taranması amacıyla geliştirilmiş bir ölçektir (Kessler ve diğ., 2005). Doğan ve diğerleri (2009) tarafından Türkçe geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Ölçek 18 maddeden oluşmaktadır. likert tarzda hazırlanmış olan öçekte asla yanıtı için 0, nadiren yanıtı için 1, bazen yanıtı için 2, sık yanıtı için 3, çok sık yanıtı için 4 olmak üzere, yanıtlar 0-4 arasında puanlanmaktadır. Nomofobi ölçeğinin Cronbach Alpha değeri 0,801 iken dikkat eksikliğinin 0,754'tür.

Araştırmalar, verilerin toplanma zamanına göre anlık, kesitsel ve boy-lamsal olmak üzere üçe ayrılırlar (Büyüköztürk ve diğ., 2013). Buna göre araştırma için ihtiyaç duyulan veriler belirlenen bir aralıkta anlık olarak

toplanmıştır. Veriler araştırmacı tarafından, öğrenciler ile yüz yüze görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır (Kırac, 2015; Kırac, 2019). Araştırmada elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak ilk etapta veri kontrolü yapılmış ve hatalı veriler düzenlenmiştir. İstatistiksel analizler bilgisayar ortamında yapılmıştır. Veriler üzerinde tanımlayıcı istatistikler, bağımsız örneklem tek yönlü varyans analizi, bağımsız örneklem t testleri ile korelasyon analizleri yapılmıştır.

Bulgular

Nomofobinin dikkat eksikliği üzerindeki etkisinin araştırılması için yapılan bu araştırmanın bulgular kısmında; öğrencilere ait demografik bulgulara, nofobi ve dikkat eksikliği ölçeklerine ait tanımlayıcı istatistiklere, nomofobinin dikkat eksikliğine etkisini gösteren regresyon analizine ve path diyagramına yer verilmiştir

Tablo 1. Araştırmaya Katılanlara Ait Demografik Veriler

		n	%
Cinsiyet	Kadın	196	65,3
	Erkek	104	34,7
	Total	300	100
Sınıf	1.sınıf	57	19,0
	2.sınıf	68	22,7
	3.sınıf	90	30,0
	4.sınıf	85	28,3
	Total	300	100
Üniversiteden Önce Yaşadığı Yer	Köy	44	14,7
	Kasaba	12	4,0
	İlçe	95	31,7
	İl merkezi	149	49,7
Total	300	100	

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin %65,3’ü kadın, %34,7’si erkektir. Öğrencilerin üniversiteden önce yaşadığı yere bakıldığında % 14,7’si köyde, %4’ü kasabada, %31,7’si ilçede, %49,7’si il merkezinde yaşadığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin %19’u 1.sınıf, %22,7’si 2.sınıf, %30’u 3.sınıf ve %28,3’ü 4.sınıflardan oluşmaktadır.

Tablo 2. Nomofobi Ölçeğine Ait Tanımlayıcı İstatistikler

n=300 Min=1 Max=5	ort	ss
1. Akıllı telefonumdan sürekli olarak bilgiye erişemediğimde kendimi rahatsız hissedirim.	3,17	1,157
2. Akıllı telefonumdan istediğim her an bilgiye bakamadığımda canım sıkılır.	3,27	1,053
3.Haberlere (örneğin neler olup bittiğine, hava durumuna ve diğer haberlere) akıllı telefonumdan ulaşmamak beni huzursuz yapar.	3,08	1,186
4. Akıllı telefonumu ve telefonumun özelliklerini istediğim her an kullanamadığımda rahatsız olurum.	3,33	1,183
5. Akıllı telefonumun şarjının bitmesinden korkarım.	3,29	1,311
6. Kontörüm (TL kredim) bittiğinde veya aylık kota sınırimi aştığımda paniğe kapılırım.	2,76	1,315
7. Telefonum çekmediğinde veya kablosuz İnternet bağlantısına erişemediğimde sürekli olarak sinyal olup olmadığını veya kablosuz erişim bağlantısı bulup bulamayacağımı kontrol ederim.	3,01	1,284
8. Akıllı telefonumu kullanamadığımda, bir yerlerde mahsur kalacağımdan korkarım.	2,47	1,310
9. Akıllı telefonuma bir süre bakmadıysam, bakmak için güçlü bir istek hissedirim.	2,96	1,263
10. Ailemle ve/veya arkadaşlarımla hemen iletişim kuramayacağım için kaygı duyarım.	3,24	1,107
11. Ailem ve/veya arkadaşlarımla bana ulaşamayacakları için endişelenirim.	3,26	1,088
12. Gelen aramaları ve mesajları alamayacağım için kendimi huzursuz hissedirim.	3,09	1,157
13. Ailemle ve/veya arkadaşlarımla iletişim halinde olmadığım için endişelenirim.	3,26	1,141
14. Birinin bana ulaşmaya çalışıp çalışmadığını bilemediğim için gerilirim.	2,95	1,209
15. Ailem ve arkadaşlarımla olan bağlantım kesileceği için kendimi huzursuz hissedirim.	3,07	1,212
16. Çevrimiçi kimliğinden kopacağım için gergin olurum.	2,41	1,238
17. Sosyal medya ve diğer çevrimiçi ağlarda güncel kalamadığım için rahatsızlık duyarım.	2,55	1,286
18. Bağlantılarımdan ve çevrimiçi ağlardan gelen güncelleme bildirimlerini takip edemediğim için kendimi tuhaf hissedirim.	2,35	1,267
19. Elektronik postalarımı kontrol edemediğim için kendimi huzursuz hissedirim.	2,38	1,228
20. Ne yapacağımı bilemiyor olacağımdan kendimi tuhaf hissedirim.	2,57	1,210
Toplam	2,92	0,711

Tablo 2’de görüldüğü üzere araştırmaya dâhil olanların, nomofobi ölçeğinin sorularına verdiği yanıtlar yer almaktadır. Öğrenciler en yüksek ortalama puanı “Akıllı telefonumun şarjının bitmesinden korkarım.” ve “Akıllı telefonumdan istediğim her an bilgiye bakamadığımda canım sı-

kılır” maddelerine vermişlerdir. En düşük ortalama puanı ise “Bağlantılarından ve çevrimiçi ağlardan gelen güncelleme bildirimlerini takip edemediğim için kendimi tuhaf hissederim.” ve “Elektronik postalarımı kontrol edemediğim için kendimi huzursuz hissederim.” maddelerine vermişlerdir.

Tablo 3. Dikkat Eksikliği Ölçeğine Ait Tanımlayıcı İstatistikler

N=300 Min=0 Max=4	ort	ss
1.Üzerinde çalıştığınız bir işin/projenin son ayrıntılarını toparlayıp projeyi tamamlamakta sorun yaşar mısınız?	1,43	1,001
2.Organizasyon gerektiren bir iş yapmanız zorunlu olduğunda işlerinizi sıraya koymakta ne sıklıkla zorluk yaşarsınız?	1,47	,959
3.Yükümlülüklerinizi ve randevularınızı hatırlamakta ne sıklıkla sorun yaşarsınız?	1,33	1,083
4.Çok fazla düşünmeyi ve konsantrasyonu gerektiren bir iş yapmanız gerekiyorsa ne sıklıkla başlamaktan kaçınır ya da geciktirirsiniz?	1,57	1,030
5.Uzun bir süre oturmanız gerektiğinde, ne sıklıkla huzursuzlaşır, kıpırdanır ya da el ve ayaklarınızı kıpırdatırsınız?	2,05	1,096
6.Ne sıklıkla kendinizi aşırı aktif ve sanki motor takılmış gibi bir şeyler yapmak zorunda hissedersiniz?	1,78	1,023
7.Sıkıcı veya zor bir proje üzerinde çalışmanız gerektiğinde, ne sıklıkla dikkatsizce hatalar yaparsınız?	1,63	,992
8.Monoton veya tekrarlayıcı bir iş yaparken ne sıklıkla dikkatinizi sürdürmekte güçlük çekersiniz?	1,89	,999
9.Doğrudan sizinle konuşuyor bile olsalar, insanların size söylediklerine yoğunlaşmakta ve dinlemekte ne sıklıkla güçlük yaşarsınız?	1,57	1,027
10.Evde veya işte eşyaları bulmakta ya da nereye koyduğunuzu hatırlamakta ne sıklıkla güçlük yaşarsınız?	1,81	1,143
11.Etrafınızdaki hareketlilik ve gürültü ne sıklıkla dikkatinizi dağıtır?	2,12	1,098
12.Orada oturmanız beklendiğinde, bir toplantı veya benzer durumda ne sıklıkla yerinizden kalkarsınız?	1,73	,981
13.Ne sıklıkla kendinizi huzursuz, kıpır kıpır hissedersiniz?	1,76	,938
14.Kendinize ait boş zamanınız olduğunda ne sıklıkla gevşemekte ve rahatlamakta güçlük çekersiniz?	1,55	,982
15.Sosyal ortamlarda bulunduğunuzda, ne sıklıkla kendinizi çok konuşurken yakalarsınız?	1,81	1,045
16.Bir sohbet ya da görüşmede, ne sıklıkla karşınızdaki kişi cümlesini bitirmeden onun cümlesini bitirdiğinizi fark edersiniz?	1,56	1,022
17.Sıraya girmek gerektiğinde, ne sıklıkla sıranızın gelmesini beklemekte güçlük çekersiniz?	1,66	1,123
18.Başka bir işle meşgul olduklarında diğer insanları araya girip engeller misiniz?	1,25	1,161
Toplam	1,68	0,547

Tablo 3’de görüldüğü üzere görüldüğü üzere araştırmaya dâhil olanların, dikkat eksikliği ölçeğinin sorularına verdiği yanıtlar yer almaktadır.

Öğrenciler en yüksek ortalama puanı “Etrafınızdaki hareketlilik ve gürültü ne sıklıkla dikkatinizi dağıtır?” ve “Uzun bir süre oturmanız gerektiğinde, ne sıklıkla huzursuzlaşır, kıpırdanır ya da el ve ayaklarınızı kıpırdatırsınız?” maddelerine vermişlerdir. En düşük ortalama puanı ise “Başka bir işle meşgul olduklarında diğer insanları araya girip engeller misiniz?” ve “Yükümlülüklerinizi ve randevularınızı hatırlamakta ne sıklıkla sorun yaşarsınız?” maddelerine vermişlerdir.

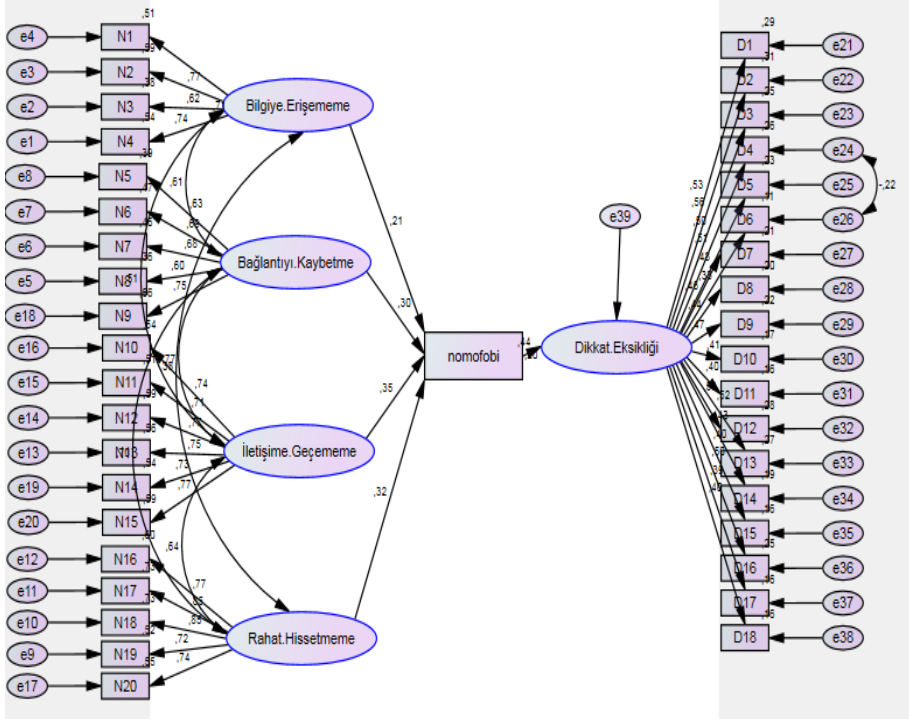
Tablo 3. Nomofobinin Dikkat Eksikliğine Etkisini Gösteren Regresyon Analizi

	B	S.e	β	t	p
(Sabit)	1,857	,125		14,890	,000
Nomofobi	,281	,041	,366	6,788	,000

$R^2= 0,134$ $R= 0,366$ $F= 46,074$ $p<0,05$, Modelin regresyon denklemi $Y=1,85+0,28X'$ dir.

Tablo3.4’de görüldüğü üzere nomofobinin dikkat eksikliğine istatistiksel olarak pozitif ve anlamlı etkisi olduğu tespit edilmiştir. Nomofobinin dikkat eksikliğini ne şekilde yordadığını ortaya koymak için yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda nomofobi ve dikkat eksikliği arasında anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir ($R=0,366$ $R^2=0,134$). Nomofobi dikkat eksikliğinin önemli bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir ($F=46,074$ $p<0,05$). Nomofobi dikkat eksikliği değişiminin % 28’ini açıklamaktadır. Regresyon denkleminde esas yordayıcı değişkenin katsayısının ($\beta =0,366$) anlamlılık testi de, dikkat eksikliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir.

Şekil 1’de görüldüğü üzere nomofobinin dikkat eksikliğini göstermek amacıyla PATH analizi yapılmıştır. analiz sonuçlarına göre nomofobinin dikkat eksikliğini etkilediği gözlemlenmiştir. Bu diyagramın doğruluğunu göstere uyum iyiliği index değerleri şu şekildedir; Ki-Kare (X^2) /Serbestlik Derecesi (df)= 3,42; Ortalama Hata Karekök Değeri (RMSEA)= 0,040; Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI)= 0,95; Uyum İyiliği İndeksi (GFI)= 0,93; .Uyarlanmış Uyum İyiliği İndeksi (AGFI)= 0,96; Ölçeklendirilmiş Uyum İndeksi (NFI)= 0,96; Kök Artık kareler Ortalaması (RMR)= 0,014 olarak tespit edilmiştir.



Şekil 1.. Nomofobinin Dikkat Eksikliğine Etkisini Gösteren Path Diyagramı

Bu uyum iyiliği indeks değerleri iyi uyum ve kabul edilebilir bir uyumu göstermektedir (Munro, 2005; Schreiber, Nora, Stage, Barlowand King, 2006; Şimşek, 2007; Hooperand Mullen 2008; Schumackerand Lomax, 2010; Waltz, Stricklandand Lenz 2010; Wangand Wang, 2012).

Tartışma ve Sonuç

Akıllı telefonların hayatımıza girmesiyle birlikte birçok amaçla kullanılmaktadır. İlk zamanlarda zorunluluk olarak kullanılan telefon daha sonra eğlence ve zaman geçirme aracı olarak kullanılmaya başlandı. Gezin ve Çakır (2016) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerinin %89.3'ünün sosyal ağda bulunma, %78.3'ünün müzik dinleme, %75.2'sinin iletişim kurma, %60.8'inin fotoğraf çekme, %57.7'sinin eğitim ve araştırma amacıyla, %57.1'inin oyun oynama, %55.2'sinin video izleme,

%33.3'ünün haberleri takip etme, %30.3'ünün online alışveriş yapma, %18.9'unun e-kitap okuma ve %15.9'unun navigasyondan yararlanma amacıyla akıllı telefon kullandıklarını tespit etmiştir. Fadzil ve diğerlerinin (2016) yaptığı araştırmada %55.6'sı mesajlaşma, %21.1'i eğlence, %43'ü internette sörf yapma amacıyla akıllı telefon kullanmaktadır. Kalıcık (2016) tarafından yapılan araştırmada ise gençlerin büyük bölümünün sosyal medyada vakit geçirmek amacıyla akıllı telefon kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu şekilde cep telefonuna bağımlılığımız daha da arttı. Cep telefonundan uzak kalma ihtimali bizlerde stres, huzursuzluk ve dikkat eksikliği gibi problemler yaşanmasına neden oldu (Pavithara diğ., 2015). Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinde görülen "cep telefonundan uzak kalma ihtimali" korkusu yani nomofobinin dikkat eksikliğine etkisi incelenmiştir. Araştırmaya dahil olan öğrencilerin %65,3'ü kadın, %34,7'si erkektir. Öğrencilerin %19'u birinci, %22,7'si ikinci, %30'u üçüncü ve %28,3'ü dördüncü sınıftır.

Akıllı telefonların en büyük problemi şarjının bitmesi durumudur. Bu durumda bilgiye erişememe durumuna neden olmaktadır. Bu araştırmada sonucunda, öğrenciler en yüksek ortalama puanı "Akıllı telefonumun şarjının bitmesinden korkarım." ve "Akıllı telefonumdan istediğim her an bilgiye bakmadığımda canım sıkılır" sorularına vermişlerdir. Literatürde yapılan araştırmalarda, öğrencilerin iletişime geçememe ve bilgiye erişememeye dair korku ve kaygı seviyelerinin yüksek olduğunu göstermektedir (Adnan ve Gezgin, 2016; Gezgin ve Çakır, 2016; Gezgin ve diğ., 2018; Gezgin ve Parlak, 2018; Yorulmaz ve diğ., 2018; Yıldırım diğ., 2016; Yıldırım, 2019). Nomofobinin yaygın olduğu Hindistan'da da gençler akıllı telefonlarından yoksun kaldıklarında en fazla iletişime geçememe kaygısı yaşamaktadırlar (Kanmani ve diğ., 2017).

Araştırma sonucuna göre nomofobi dikkat eksikliğinin önemli bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir ($F_{46,074} \quad p < 0,05$). Nomofobi dikkat eksikliği değişiminin % 28'ini açıklamaktadır. Regresyon denkleminde esas yordayıcı değişkenin katsayısının ($\beta = 0,366$) anlamlılık testi de, dikkat eksikliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Pavithra ve diğerleri (2015) nomofobi üzerine yapmış oldukları çalışmada ise katılımcı öğrencilerin %23'ü akıllı telefonlar nedeniyle konsantrasyonlarını kaybettiklerini dile getirmiştir. Literatürde yapılan diğer araştırmalarda nomofobinin öğrencilerde akademik başarıyı etkilediği görülmektedir

(Erdem diğ., 2016; Meral, 2017; Spitzer, 2015; Şakiroğlu, 2017; Lepp ve diğ., 2015).

Bu araştırmada nomofobi dikkat eksikliğini pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda eğitimcilere düşen görev nomofobi düzeyi yüksek olan öğrencileri tespit edip onlar üzerine araştırma yapımları gerekmektedir. Telefon bağımlılığını azaltacak sosyal ve kültürel faaliyetler yapılmalıdır. Bu araştırmanın daha geniş bir örnekleme yapılarak nomofobinin neden olduğu farklı problemler açığa çıkartılmalıdır. Bu problemlerin çözümlmesine yönelik girişimler yapılması araştırmacılara önerilmektedir.

EXTENDED ABSTRACT

Effect of Nomophobia on Attention Deficit

*

Ramazan Kırac
Sutcu Imam University

With the development of technology, mobile phone usage is increasing. In the literature, 44.6% of the research conducted in 47 countries stated that they use smartphones. According to research conducted by Information and Communication Technologies Authority (ICTA), "Turkey Electronic Communications Market 2018 1st Quarter Market Data" the number of mobile subscribers in Turkey is approximately 78.9 million. Mobile penetration rate reached 97.7 percent. The number of smartphone users exceeded 31 million, reaching 38 percent of the total population. Turkey, smartphone users worldwide, ranks 17th in the rankings. Recent research, in particular, enables young people to increase their social communication by using this technology and have the opportunity to establish social relations. Nowadays, smart phones provide countless benefits (internet, social networking, e-mail, video player, camera, music player) and have become an essential part of our daily lifestyle. In addition to the benefits of smartphones, there are no doubt damages. It is known that smart phone use causes physical, eye health and joint disorders, hunchback and psychologically it causes negative psychological effects such as addiction, stress, restlessness, attention deficit and memory weakening. One of these damages is nomophobia, which is defined as the fear of not being able to access the mobile phone.

The state of nomophobia becomes evident when people become troubled when they cannot reach their phone, or they want to constantly check their phone while they are with them. Nomophobia is defined as a phenomenon of human behavior caused by widespread use of mobile telephones causing symptoms such as anxiety, emotional imbalance, aggression and lack of concentration. Research has revealed that individuals who are prone to nomophobia have behavioral patterns such as not turning off the phone at night, having the phone switched on for 24 hours, checking the

phone before going to bed at night, carrying the charger, and frequently checking the phone.

This degree of devotion to mobile phones leads to a lack of attention on the students. In a study conducted by Froese et al. (2012), it was found that students using their mobile phones in the classroom received 30% less grades than students who did not use their phones. In these similar studies, the presence of mobile phones has been observed to reduce attention (Dietz and Henrich, 2014; Lee et al., 2017; Thornton et al., 2014; Ward et al., 2017). It has been observed that even the notifications received over the phone reduce performance in performing an important task (Stothart et al., 2015). The anxiety of not being able to access the phone causes distraction (Cheever et al., 2014; Hong et al., 2012; lepp et al., 2014). Research in the literature shows that nomophobia has many harm to learners. One of these damages is the lack of attention.

In this research, the effect of anxiety (Nomophobia) on attention deficit was investigated. The study was conducted on students studying at Selçuk University. A quantitative research design was used and a total of 300 participants, 104 male and 196 female, participated in the study. Nomophobia scale and attention deficit scale were used in the study. Nomophobia Scale is a 20-item scale developed by Yıldırım and Correia (2015) and adapted to Turkish by Yıldırım et al. (2015). The scale is a Likert type scale, consisting of 20 items with a score of 1 to 5 with 5 options. The attention deficit scale consisting of 18 items was developed by the World Health Organization. In the study of Doğan et al. (2009) conducted a validity and reliability study in Turkish. While the reliability of the nomophobia scale was 0.917, the reliability of attention deficit was 0.754. The students who participated in the research; 34.7% (104) were male and 65.3% (196) were female. 19% of the students consisted of first grade, 22.7% of the second grade, 30% of the third grade and 28.3% of the fourth grade. Nomophobia scale; Students rated the highest average "I'm afraid my smartphone will run out of charge." and "I can get bored when I can't look at the information every time I want from my smartphone". The lowest average score is "I feel awkward because I can't follow the update notifications from my links and online networks" and "I feel uneasy because I cannot check my e-mails". As a result of the research, nomophobia observed in students

affects attention deficit positively. A unit increase in phone addiction increases attention deficit by 0.28 percent. This study should be conducted in a larger sample and different problems caused by nomophobia should be revealed. Initiatives to solve these problems are recommended to researchers.

Kaynakça / References

- Adnan, M., ve Gezgin, D. M. (2016). Modern çağın yeni fobisi: üniversite öğrencileri arasında nomofobi prevalansı. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 49(1). 141-158
- Aguilera-Manrique G., MaÂrquez-HernaÂndez1 V.V., Alcaraz-Cordoba T., Granados GaÂmez G., GutieÂrrez-Puertas V. ve GutieÂrrez-Puertas, V. (2018). The relationship between nomophobia and the distraction associated with smartphone use among nursing students in their clinical practicum. *Plos One*, 27, 1-14.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2012). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı*. Sakarya:Sakarya Yayıncılık.
- BTK, (2018). *Pazar verileri: 2018 İlk çeyrek raporu*. 2018 tarihinde <https://www.btk.gov.tr/uploads/pages/pazar-verileri/2018-1ceyrekraporu-kurumdisi.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara, Pegem Akademi
- Cheever, N.A., Rosen, L.D., Carrier, L.M., ve Chavez, A. (2014). Out of sight is not out of mind: The impact of restricting wireless mobile device use on anxiety levels among low, moderate and high users. *Computers in Human Behavior*, 37, 290-297.
- Dietz, S., ve Henrich, C. (2014). Texting as a distraction to learning in college students. *Computers in Human Behavior*, 36, 163-167.
- Doğan, S., Öncü, B., Varol-Saraçoğlu, G. ve Küçüköncü, S. (2009). Erişkin dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu kendibildirim ölçeği (ASRS-v1.1): Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi* 10, 77-87
- Ehrenberg, A., Juckes, S., White, K. M., ve Walsh, S. P. (2008). Personality and self-esteem as predictors of young people's technology use. *CyberPsychology and Behavior*, 11(6), 739-741.

- Erdem, H., Kalkın, G., Türen, U., ve Deniz, M. (2016). Üniversite öğrencilerinde mobil telefon yoksunluğu korkusunun (nomofobi) akademik başarıya etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(3), 923-936.
- Fadzil, N. M., Abdullah, M. Y., ve Salleh, M. A. M. (2016). The level of tolerance sanctioning children using gadgets by parents lead to nomophobia: early age gadgets exposure. *International Journal of Arts ve Sciences*, 9(2), 615.
- Froese, A. D., Carpenter, C. N., Inman, D. A., Schooley, J. R., Barnes, R. B. ve Brecht, P. W., et al. (2012). Effects of classroom cellphone use on expected and actual learning. *College Student Journal*, 46, 323-333.
- Gezgin, D.M., Şahin, Y.L. ve Yıldırım, S. (2017). Sosyal ağ kullanıcılarının nomofobi düzeylerinin çeşitli faktörler açısından incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*,7(1),1-15.
- Gezgin, D. M., ve Çakır, Ö. (2016). Analysis of nomophobic behaviors of adolescents regarding various factors. *Journal of Human Sciences*, 13(2), 2504-2519.
- Gezgin, D. M., Çakır, O., ve Yıldırım, S. (2018). The relationship between levels of nomophobia prevalence and internet addiction among high school students: the factors influencing nomophobia. *International Journal of Research in Education and Science*, 4(1), 215-225.
- Gezgin, D.M., ve Parlak, C. (2018). Kosova'da öğrenim gören öğrenciler arasında nomofobi yaygınlığı. *Uluslararası Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri*, Edirne. Eylül
- Hiscock, D. (2004). Cell phones in class: This, too, shall pass? *Community College Week*, 16, 4-5.
- Hong, F. Y., Chiu, S. I., ve Huang, D. H. (2012). A model of the relationship between psychological characteristics, mobile phone addiction and use of mobile phones by Taiwanese university female students. *Computers in Human Behavior*, 28, 2152-2159.
- Hooper, D., Coughlan, J. ve Mullen, M.R. (2008). structural equation modeling: guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Igarashi, T., Takai, J., ve Yoshida, T. (2005). Gender differences in social network development via mobile phone text messages: A longitudinal study. *Journal of Social and Personal Relationships*, 22, 691-713.

- International Data Corporation (2013). Worldwide mobile phone market forecast to grow 7.3% in 2013 driven by 1 billion smartphone shipments, according to IDC. Retrieved from.
- Kalecik, S. (2016). *Emotion regulation, self control, novelty seeking, depression and social anxiety symptoms in relation to problematic internet and smartphone use*. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kanmani, A., Bhavani, U., ve Maragatham, R. S. (2017). Nomophobia—an insight into its psychological aspects in India. *International Journal of Indian Psychology*, 4(2), 5-15.
- Kaplan - Akıllı, G. ve Gezgin, D.M. (2016). Üniversite öğrencilerinin nomofobi düzeyleri ile farklı davranış örüntülerinin arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 51-69.
- Kessler, R.C., Adler, L.A. ve Barkley, R. vd. (2006). The prevalence and correlates of adult ADHD in the United States: Results from the National Comorbidity Survey Replication. *Am J Psychiatry*, 163, 716-723.
- Kıraç, R. (2015). Hastane birim sorumlularının sağlıkta ulusal kalite ve indikatör sistemine bakışlarının değerlendirilmesi (Konya örneği). Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- Kıraç, R. (2019). Sağlık arama davranışını etkileyen faktörler: Yapısal eşitlik modellemesine dayalı bir çalışma. Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Doktora Tezi.
- Lee, S., Kim, M. W., McDonough, I. M., Mendoza, J. S., ve Kim, M. S. (2017). The effects of cellphone use and emotion-regulation style on college students' learning. *Applied Cognitive Psychology*, 31(3), 360-366. <https://doi.org/10.1002/acp.3323>.
- Lepp, A., Barkley, J. E., ve Karpinski, A. C. (2014). The relationship between cellphone use, academic performance, anxiety, and satisfaction with life in college students. *Computers in Human Behavior*, 31, 343-350.
- Lepp, A., Barkley, J. E., ve Karpinski, A. C. (2015). The relationship between cell phone use and academic performance in a sample of US college students. *Sage Open*, 5(1), 1-9
- Matsuda, M. (2000). Interpersonal relationships among young people and mobile phone usage: From attenuant to selective relationships. *Japanese Journal of Social Informatics*, 4, 111-122.

- Meral, D. (2017). *Ortaöğretim öğrencilerinde akıllı telefon bağımlılığının yalnızlık, yaşam doyumu ve bazı kişisel özellikler bakımından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Munro, B.H. (2005). *Statistical methods for health care research*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins, 351-76.
- Our Mobile Planet. (2013). Google. Retrieved from <http://www.thingwithgoogle.com/mobileplanet>
- Öz, H. ve Tortop, H.S. (2018). Üniversite okuyan genç yetişkinlerin mobil telefon yoksunluğu korkusu (Nomofobi) ile kişilik tipleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yeni Medya Elektronik Dergi*, 2(3), 146-159.
- Pavithra, M. B., Madhukumar, S., ve Mahadeva, M. (2015). A study on nomophobia-mobile phone dependence, among students of a medical college in Bangalore. *National Journal of Community Medicine*, 6(3), 340-344.
- Polat, R. (2017). Dijital hastalık olarak nomofobi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 1(2), 164-172.
- Schreiber, J.B., Nora, A., Stage F.K., Barlow E.A. ve King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research*, 99 (6), 323-38.
- Schumacher, P.E. ve Lomax, R.G. (1996). *A beginners guide to structural equation modeling*. Nahvah, NJ: Lawrance Erlbaum, 34-56.
- Selwyn, N. (2003). Schooling the mobile generation: The future for schools in the mobile networked society. *British Journal of Sociology of Education*, 24, 131-144.
- Shankar, V., Singh, K. ve Jangir, M.K. (2018). Nomophobia: Detection and analysis of smartphone addiction in Indian perspective. *International Journal of Applied Engineering Research*, 13(14), 11593-11599.
- Shelton, J. T., Elliot, E. M., Eaves, S. D., ve Exner, A. L. (2009). The distracting effects of a ringing cellphone: An investigation of the laboratory and the classroom setting. *Journal of Environmental Psychology*, 29, 513-521.
- Spitzer, M. (2015). M-Learning? When it comes to learning, smartphones are a liability, not an asset. *Trends in Neuroscience ve Education*, 4, 87-89.

- Şakiroğlu, M., Gülada, G., Uğurcan, S., Kara, N., ve Gandur, T. (2017). The mediator effect of mindfulness awareness on the relationship between Nomophobia and academic university adjustment levels in college students. *International Journal of Psycho Educational Sciences*, 69-79.
- Şimşek, Ö.F. (2007). Yapısal eşitlik modellemesine giriş. *Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları*. İçinde (s. 4-22), Ankara: Ekinoks, 4-22.
- Thornton, B., Faires, A., Robbins, M., ve Rollins, E. (2014). The mere presence of a cellphone may be distracting. *Social Psychology*, 45, 479-488.
- Turan, E. Z. ve Becit-İşçitürk, G. (2018). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin nomofobi düzeylerinin çeşitli faktörler açısından incelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 1931-1950.
- Walsh, S. P., ve White, K. M. (2007). Me, my mobile and I: The role of self and prototypical identity influences in the prediction of mobile phone behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 37, 2405-2434.
- Waltz, C.F., Strickland, O.L. ve Lenz, E.R. (2017). *Measurement in nursing and health research*. Springer Publishing Company, LLC 11 West 42nd Street New York, NY 10036.
- Wang, J. ve Wang, X. (2012) *Structural equation modeling: Applications using mplus: Methods and applications*. West Sussex: John Wiley & Sons, .5-9.
- Ward, A. F., Duke, K., Gneezy, A., ve Bos, M. W. (2017). Brain Drain: The mere presence of One's own smartphone reduces available cognitive capacity. *Journal of the Association for Consumer Research*, 2, 140-154..
- Yıldırım, O. (2019). *Ergenlerde akıllı telefondan yoksun kalma korkusu (Nomofobi) İle sosyodemografik değişkenler, temel psikolojik ihtiyaçlar, sürekli kaygı ve mutluluk arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı s.71.
- Yıldırım, S. ve Kışoğlu, A.N. (2018). Teknolojinin getirdiği yeni hastalıklar: nomofobi. *SDÜ Tıp Fak Dergisi*, 25(4), 473-480.
- Yıldırım, C., Sumuer, E., Adnan, M., ve Yıldırım, S. (2016). A growing fear: Prevalence of nomophobia among Turkish college students. *Information Development*, 32(5), 1322- 1331.
- Yıldırım, C. ve Correia, A.P. (2015). Exploring the dimensions of nomophobia: Development and validation of a self-reported questionnaire. *Computers in Human Behavior*, 49, 130-137.

Yorulmaz, M., Kırac, R., Sabırlı H. (2018). Üniversite Öğrencilerinde Nomofobinin Uyku Ertelemeye Etkisi. *Journal of Social And Humanities Sciences Research* 5(27), 2988-2996.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Kırac, R. (2019). Nomofobinin dikkat eksikliğine etkisi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1095-1114. DOI: 10.26466/opus.605294

Öğretmen Adayları Hoşgörü Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlama Çalışması

DOI: 10.26466/opus.603955

*

Yavuz Ercan Gül* - Kasım Karataş** - Bakyt Borkoev***

* Dr., Kırgız-Türk Manas Üniversitesi, Ed. Fak., Eğitim Bilimleri ABD, Bişkek / Kırgızistan

E-Posta: yavuz.gul@manas.edu.kg

ORCID: [0000-0002-8191-2647](https://orcid.org/0000-0002-8191-2647)

** Dr. Öğr. Üy., Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Karaman / Türkiye

E-Posta: kasim.karatas@hotmail.com

ORCID: [0000-0002-2867-9583](https://orcid.org/0000-0002-2867-9583)

*** Doç. Dr., Kırgız-Türk Manas Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi, Bişkek / Kırgızistan

E-Posta: bakyt.borkoev@manas.edu.kg

ORCID: [0000-0001-9456-2108](https://orcid.org/0000-0001-9456-2108)

Öz

Hoşgörü, insanların farklılıklarına saygı göstermek, beğenilmeyen duygu ve düşüncelerine tahammül etmek ve onlara sabır göstermek gibi anlamları taşıyan bir kavramdır. Barışçıl bir toplumun oluşturulabilmesinin ön koşuludur. Hoşgörü eğilimini özellikle öğretmen adayları düzeyinde ölçecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracına ihtiyaç duyulması nedeniyle gerçekleştirilen bu çalışma Gül ve Alimbekov (2018) tarafından geliştirilen Öğretmen Adayları Hoşgörü Ölçeğinin Türkiye şartlarında geçerliğini ve güvenilirliğini sağlamayı amaçlamıştır. 15 maddeden oluşan 5'li likert tipindeki ölçek, Eğitim Fakültesinde öğrenim gören toplamda 543 öğretmen adayına uygulanmıştır. Ölçeğin dört faktörlü yapısının incelenmesi için açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Elde edilen veriler, 15 maddelik ölçeğin dört faktörlü özgün yapı ile tutarlı verilerle uyumlu olduğunu göstermektedir. Ölçeğin güvenilirliği için, ölçeğin iç tutarlık katsayıları kontrol edilmiştir. Elde edilen Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ölçeğin tümü için .77; empati alt boyutu için .74; önem alt boyutu için .69; uyum alt boyutu için .70; tutum alt boyutu için de .67 olarak hesaplanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Hoşgörü Ölçeği, Öğretmen Adayları, Geçerlik, Güvenirlik, Ölçek Uyarlama.

Adaptation Teacher Candidates Tolerance Scale into Turkish Language

*

Abstract

Tolerance is a concept which carries meanings such as respecting the differences of people, bearing their disliked feelings and opinions and being patient with them. It is a prerequisite for the creation of a peaceful society. Conducted due to the need for a valid and reliable assessment tool to assess the tendency of tolerance especially at the level of teacher candidates, this study aimed at ensuring the validity and reliability of the Teacher Candidates Tolerance Scale developed by Gül and Alimbekov (2018) under the conditions of Turkey. The 5-point Likert-type scale consisting of 15 items was applied to 543 teacher candidates who were studying at the Faculty of Education. For examining the four-factor structure of the scale, exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) were executed. The obtained data show that the 15-item scale comply with the data consistent with the unique four-factor structure. For the reliability of the scale, the internal consistency coefficients of the scale were checked. The obtained Cronbach's Alpha internal consistency coefficient was calculated as .77 for the whole scale, as .74 for the empathy sub-dimension, as .69 for the importance sub-dimension, as .70 for the compliance sub-dimension, and as .67 for the attitude sub-dimension.

Keywords: *Tolerance, Teacher Candidates, Validity, Reliability, Scale Adaptation.*

Giriş

Günümüzde giderek önemi artan bir kavram olan “hoşgörü” farklılıklara saygı gösterme, farklı fikre sahip insanlara karşı tahammül etme, diğer bir deyişle insanların birbirinden ayrı duygu, düşünce, davranış, tutum ve eylem biçimleri olabileceğini kabul etmektir (Kavcar, 1995; Köknel, 1995). Daha geniş bir ifadeyle hoşgörü kavramı sizi rahatsız etmediği ve başkalarının haklarına zarar vermediği sürece her türlü davranışı ve farklılığı tolere edebilmedir (Dommering, 2008). Ayrıca hoşgörü kişinin sevmediği, hoşlanmadığı şeyleri kabul etmenin içsel bir paradoksudur. Kişilerin, çatışmanın üstesinden gelebilmek veya kaçınmak için katılmadığı, veya nefret ettiği şeylere karşı hoşgörüyle yaklaşmaları gerekir (Sullivan, Piereson ve Marcus, 1982; Vogt, 1997). Bu nedenle hoşgörü kavramı hoşla gitmeyen bir durum veya davranışın varlığından haber verir.

Hoşgörü, ulusal ve uluslararası her platformda gündeme gelmekle beraber, eğitimde de çalışmaların büyük çoğunluğu hoşgörülü vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Gündüz, 1995). Özellikle günümüzde ülkeler ve toplumlar arasındaki sınırlar bilim ve teknolojinin yüksek hızdaki gelişimiyle birlikte ortadan kalkmakta ve kültürler arasında iletişim artmaktadır. Bu iletişim hızına hoşgörünün yetişememesinden kaynaklanan kültürel çatışmalar, toplumsal ayrılıklar gibi nedenlerle dünya barışı zedelenmektedir. Kişiler arasında meydana gelen fikir uyuşmazlıkları, farklılıklara tahammül gösterememe ile ortaya çıkan kavgalar, küresel ölçekte ülkeler arasındaki savaşların tamamı hoşgörünün insanlar arasında istenilen düzeyde yerleşememesinden kaynaklanmaktadır (UNESCO, 1994). Bu nedenle hoşgörü olmadan, farklılık, eşitlik ve barışı önemseyen toplulukların varlığının devam etmesi mümkün değildir (Van Doorn, 2014). Corneo ve Jeanne (2009) daha da ileri giderek, hoşgörüyü modern ve geleneksel insanın veya toplumun belirleyicisi olarak kabul etmektedirler. Onlara göre modern toplumlar her türlü olumlu gelişmelerin tetikleyicisi olan hoşgörüye sahiptirler. Gelişmemiş toplumlar ise, sosyal normlara teslim olmuş, yeteneklerin tezahür ortamı bulamadığı toplumdur.

Hoşgörünün toplum içerisinde bir takım işlevleri vardır. Bunlardan bazıları olan şiddetin ortadan kaldırılması veya bastırılması, insanların zulüm ve saldırganlıktan korunması veya istenen ölçüde azaltılması gibi işlevler insanlık, barışçı bir toplumun oluşturulması için ön koşullardır

(Marcuse, 1969). İnsan sosyal bir varlık olmasından dolayı diğer insanların varlığını da kabul etmek durumundadır. Bu kabul insanın yalnızca maddi varlığı değil, aynı zamanda fikir, duygu, düşünce bağlamında da onun kabul edilmesi anlamını taşımaktadır. Burada hoşgörünün sorumluluk yönü ortaya çıkmaktadır. Levinas'a (1998) göre insan, yalnızca bilişsel ve rasyonel bir varlık değil, aynı zamanda etik bir varlıktır ve bu durum onu diğer insanlardan da sorumlu kılmaktadır. Çünkü insan başka insanların varlığını kabul etmekle, kendi varlığını kabul etmiş olur. Bu yönüyle başkalarına gösterilen hoşgörü, insanın kendisine karşı da saygı göstermesi demektir.

Öğretmen çocuklara değer kazandırmada anne ve baba gibi bir öneme sahiptir. Çünkü anne ve babasından sonra eğitim yaşamı boyunca çocuklar öğretmenle vakit geçirmektedirler. Bu da öğretmenlerin alan bilgisi, mesleki bilgi, teknik bilgi gibi bilişsel süreçlerin yanında, duyuşsal olarak ta değerler ile donanımlı olmasını gerekli kılmaktadır. Dilmaç (2012) eğitimin duyuşsal boyutu olan değer öğretiminde öğretmenlerin üzerine düşen görevleri anlatırken, öğretmenin model olması, sınıf içerisinde sosyal bir ortam oluşturması ve paylaşım olanağı tanınmasına vurgu yapmaktadır. Dilmaç'ın sıralamasına bakıldığında içerisinde öğretmenlere düşen en önemli görevin model olmak olduğu görülmektedir. Çünkü duygu aktarımının en iyi yolu karşıdaki kişiye model olmaktır. Model olmanın yolu da öğretmenin öğrenciye kendisini sevdirmesinden geçmektedir. Sürekli kötü davranan, ceza veren, düşük notlarla öğrencileri korkutan bir öğretmenin iyi bir model olması düşünülemeyeceği gibi kötü bir rol-model olması da kaçınılmaz olacaktır. Bu nedenle hoşgörü değerine sahip olmayan bir öğretmenin hoşgörü konusunda model olması da beklenemez.

Türkiye'deki alanyazında öğretmen adaylarının doğrudan hoşgörü düzeylerini ölçecek bir ölçme aracına rastlanamamıştır. Bu nedenle öğretmen adaylarının hoşgörü düzeylerinin ölçülmesine yönelik Gül ve Alimbekov (2018) tarafından Kırgızca dilinde geliştirilmiş olan "Öğretmen Adayları Hoşgörü Ölçeği"nin Türkçe'ye uyarlanması amaçlanmıştır. Böylelikle hem alanyazına hem de hoşgörü ile ilişkili psikolojik yapıların ortaya çıkarılmasına yönelik yapılacak çalışmalara katkı sağlamak hedeflenmektedir.

Yöntem

“Öğretmen Adayları Hoşgörü Ölçeği”nin Türkçeye uyarlama çalışmalarının hangi aşamalardan geçtiği aşağıda sunulmuştur.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2018 – 2019 eğitim yılında Türkiye’de İç Anadolu Bölgesi’nde bulunan bir üniversitede İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümlerinde ve Pedagojik Sertifika Formasyon Grubu’nda öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışma grubuna ait bilgiler aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Grubuna Ait Bilgiler

Cinsiyet	f)	%	Sınıf	f	%	Yaş	f	%
Kadın	414	76,24	1	222	40,88	18-20	210	38,67
Erkek	129	23,76	2	54	9,94	21-23	256	47,15
			3	160	29,47	24+	77	14,18
			4	107	19,71			
Toplam	543	100		543	100		543	100

Öğretmen Adayları Hoşgörü Ölçeği (ÖAHÖ):Öncelikle Gül ve Alimbekov (2018) tarafından geliştirilen “Öğretmen Adayları Hoşgörü Ölçeği”nin Türkçe’ye uyarlanabilmesi için yazarlardan gerekli izinler alınmıştır. Bu ölçek öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin öğrencilerine karşı bilişsel ve duyuşsal olarak hoşgörü tutumlarını ölçen 15 madde ve Önem, Uyum, Empati ve Tutum şeklinde 4 boyuttan oluşan bir ölçektir. Ölçekten alınan yüksek puanlar öğretmen adaylarının veya öğretmenlerin öğrencilerine karşı yüksek düzeyde hoşgörülü olduğunu ve düşük puanlar ise öğretmen adaylarının veya öğretmenlerin öğrencileri ile ilişkilerinde düşük düzeyde hoşgörüyü göstermektedir. Hoşgörü Ölçeği 5 dereceli (Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Hiç Katılmıyorum) Likert tipi bir ölçektir.

Öğretmen Adayları Hoşgörü Ölçeği'nin orijinalinde ölçekten alınabilecek en yüksek ve en düşük puan aralıkları hesaplanmıştır. Buna göre ölçekten alınabilecek en yüksek puan 75 iken, en düşük puan ise 15'tir. Buna

göre ölçekten alınan 63-75 puan aralığı “çok yüksek düzeyde hoşgörülü”, 51-62 puan aralığı “yüksek düzeyde hoşgörülü”, 39-50 puan aralığı “orta düzeyde hoşgörülü”, 27-38 “düşük düzeyde hoşgörülü” ve 15-26 puan aralığı ise “hoşgörüsüz” şeklinde yorumlanmaktadır.

Ölçeğin orijinali 432 öğretmen adayına uygulanmıştır. Ölçeğin bütünü-
nün iç tutarlık katsayısı $\alpha=0.86$ olarak bulunmuştur. Test-tekrar test yön-
temi kullanılarak, iki uygulama arasındaki korelasyon katsayısı ise boyut-
lar arasında 0.67 ve 0.85 arasında değiştiği belirlenmiştir. Her bir ölçek
maddesinin almış olduğu faktör yükü 0.44 ile 0.93 arasında değişmekte-
dir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın 543 kişilik çalışma grubundan gelen yanıtlar doğrultusunda ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Alanyazın uzman-
larının belirttiği ölçütler çerçevesinde çalışma grubunda yer alan kişi sa-
yısının yeterli olduğu görülmüştür (Hoogland ve Boomsma, 1998; Mut-
hen ve Muthen, 2002; aktaran Çelik ve Yılmaz, 2013). Ölçeğin dil geçerliği
çerçevesinde çevirmenler tarafından çeviriler yapılmış ve orjinal ölçek ile
çeviri ölçek arasındaki korelasyonun belirlenmesi için ölçekler iki hafta
ara ile uygulanmış ve aralarındaki korelasyon değerine bakılmıştır. Ölçe-
ğin yapı geçerliğini sağlamak için açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmış-
tır. AFA ile belirlenen faktör yapısı doğrulayıcı faktör analizine (DFA)
tabi tutulmuştur.

Faktörler arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi amacıyla dört faktörden
alınan puanlar arasındaki korelasyon ise Pearson Momentler Çarpımı Ko-
relasyon katsayısı hesaplanarak bulunmuştur. Toplam puan ortalamala-
rına göre belirlenmiş üst %27 ve alt %27'lik grupların (n=147) madde puan
ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla t-testi kul-
lanılmıştır. Ölçeğin uyum geçerliği için Çeliköz ve Gül (2018) tarafından
geliştirilen Üniversite Öğrencileri Sabır Ölçeği ile Öğretmen Adayları
Hoşgörü Ölçeği arasındaki korelasyona Pearson Momentler Çarpımı Ko-
relasyon analizi ile bakılmıştır. Güvenirlik çalışmalarında ise iç tutarlılık
katsayılarından Cronbach α katsayısı hesaplanarak güvenilirlik elde edil-
miştir.

Bulgular

Dil Geçerliğine İlişkin Bulgular

Türkçe'ye uyarlama aşamasında ilk olarak çeviri konusunda uzman olan ve her iki dile de hakim olan 3 kişiden ölçeği Rusça'dan Türkçe'ye çevirmeleri istenmiştir. Çevirilerin tamamlanmasının ardından "dil tutarlılığı değerlendirme formu" hazırlanmıştır. Bu form ile Türkçe'ye çevirisi yapılan ölçek maddelerinin 3 çevirmen tarafından uygun çevirilip çevirilmediği kontrol edilmiştir (Şeker ve Gençdoğan, 2014). Form içerisindeki benzer maddeler için (+) işareti, farklı olan maddeler için ise (-) işareti kullanılmıştır. Toplam hanesine ise maddeler için kullanılan eksi veya artı işaretlerinin toplamı yazılmıştır. Maddelerin tamamında (+) işaretinin çoğunlukta olduğu görülmüş ve herhangi bir değişikliğe gidilmemiştir.

Çevirinin uygunluğunu değerlendirmek için iki dile de hakim olan başka bir çevirmen grubu tarafından Türkçe'ye çevirilmiş olan ölçek, tekrar orjinal diline yani Rusça'ya çevirilmiştir. Çevirmenlerin Türkçe'den çevirmiş oldukları Rusça ölçek ile orjinal ölçeğin eşleştiği görülmüştür.

Ortaya çıkan taslak ölçeğin kapsam geçerliğinin sağlanması adına Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Ölçme ve Değerlendirme ve Mütercim Tercümanlık bölümlerinden 4 akademisyene anlaşılabilirlik ve amaca uygunluk bakımından incelenmek üzere verilmiştir. Uzmanlardan gelen sonuçlar doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Sonrasında ise, çeviri teste ilk şeklini verme aşamasına gelinmiştir. Dil geçerliğinin sağlanması adına bu aşamada, orjinal teste uygun olarak yönergenin yeri ve biçimi, soruların ve işaretlemenin yapılacağı ölçek kısmının yeri ve biçimi gibi kısımlar hazırlanmıştır. Daha sonra orjinal test ve çeviri test formatlarına uygun olarak çoğaltılmıştır. Çoğaltılan kopyalardan her bir orjinal test kağıdına 1'den başlayarak, 50'ye kadar numara verilmiştir. Çeviri olan test kağıtlarına da aynı şekilde 1'den başlayarak, 50'ye kadar bir numara verilmiştir. Böylelikle orjinal test ve çeviri test aynı numaralar vermek suretiyle eşleştirilmiştir.

İlk şekli verilen Öğretmen Adayları Hoşgörü Ölçeği'nin dil geçerliğinin sağlanması adına Rusça ve Türkçe iki form da Kırgız Türk Manas Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bölümü'nde okuyan Rusça ve Türkçe'ye hakim olan öğrencilere 2 hafta ara ile uygulanmıştır. İlk olarak

ölçeğin orijinali olan Rusça form öğrencilere verilmiştir. 2 hafta sonra aynı öğrencilerin her birine önceki ölçekte verilen numaralara uygun olarak çeviri ölçek verilmiştir.

Her iki ölçekten de gelen verilerin değerlendirilmesi için iki ölçeğin de uygulama sonrası öğrencilerin aldıkları puanlar hesaplanmıştır. Öğrencilerden gelen 2 ölçeğin puanları karşılaştırılmış ve sonuçların birbirine yakın olduğu görülmüştür.

Ölçeğin dil geçerliği uygulamasında ulaşılan sonuçların incelenip değerlendirilmesinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi kullanılmıştır.

Tablo 2. Dil geçerliği korelasyon analizi sonuçları

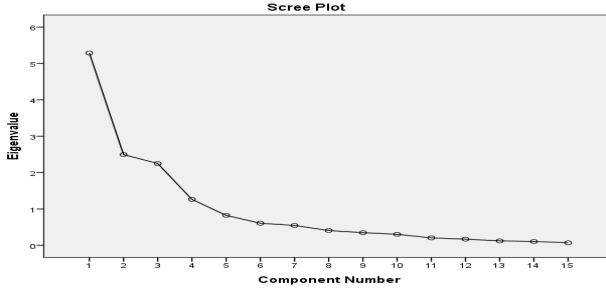
		Orjinal ölçek	Türkçe ölçek
Orjinal ölçek	r	1	.82**
	p		.00
	N	50	50
Türkçe ölçek	r	.82**	1
	p	.000	
	N	50	50

Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi sonucunda dil eşdeğerliği için elde edilen bulgulara göre ölçeğin orjinal İngilizce formu ile Rusça formu arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ($r = .82$, $p < .00$).

Açımlayıcı Faktör Analizine (AFA) İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin AFA için uygunluğunu incelemek için Kaiser-Meyer-Olkin katsayısına (KMO) ve Bartlett küresellik testine bakılmıştır. Verilerin faktör analizi yapılabilmesi için KMO katsayısının .60'dan büyük olması ve Bartlett testinin anlamlı çıkması beklenmektedir (Büyüköztürk 2008). Araştırmada ölçeğin KMO değeri .88 ve Bartlett küresellik testi sonucu da $\chi^2 = 1695.10$ ($p < .01$) anlamlı olduğu görülmüştür. bu nedenle verilerin faktör analizi için uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçeğin orjinal halinde maddeler dört faktör altında toplandığı için AFA'da maddeler dört faktör altında toplanacak şekilde analizler yapılmıştır. Yamaç-birikinti grafiği, öz değerler ve toplam varyans

oranı dikkate alınarak yapılan analiz işlemlerinde Varimax dik döndürme tekniği ve faktör yükleri hesaplanmıştır. Maddelerin faktör yükleri .30 ile sınırlandırılmıştır.



Şekil 1. ÖAHÖ Faktörlerine İlişkin Yamaç-Birikinti Grafiği

Tablo 3. ÖAHÖ'ne ilişkin AFA sonuçları

Madde No	Madde	Empati	Önem	Uyum	Tutum
M4	Öğretmen öğrencilerle empati kurabilmelidir	.663			
M3	Sorunlu Öğrencilere karşı, onların sorunlarını çözme odaklı davranmalıdır.	.661			
M2	Öğretmen ve öğrenciler birbirlerinin farklı görüşlerine saygı duymalıdır.	.625			
M5	Öğrenciler her sorunlarını öğretmene danışabilmelidir.	.603			
M1	Her öğrencinin iyi bir tarafı vardır.	.491			
M7	Öğretmen öğrencilerin yıl içerisindeki çabalarına önem vermelidir.		.669		
M6	Öğretmen öğrencilerin hatalarını anlayışla karşılamalıdır		.638		
M9	Öğrenciler öğretmeni rahatça eleştirebilmelidir.		.449		
M8	Öğretmen her öğrenciye eşit davranmalıdır.		.481		
M11	Her öğretmen, öğrencilerine karşı hoşgörülü olmak zorundadır.			.588	
M12	Öğretmen öğrencilerin her görüşünü dikkate almalıdır.			.547	
M10	Öğretmen öğrencileri farklı düşünmeye zorlamamalıdır			.626	
M13	Öğretmenler öğrencilere söz hakkı vermelidir				.618
M15	Öğretmen her öğrenciye, onların yapısına göre davranmalıdır				.454
M14	Öğretmen öğrencilerin hatalarını yüzlerine vurmamalıdır				.430

Ölçeğin Varimax dik döndürme yöntemi ile yapılan temel bileşenler analizinin sonucunda ortaya çıkan yapıda öz değerleri 1'den büyük olduğu belirlenen dört faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Dört faktörlü yapı toplam varyansın %52'sini açıklamaktadır. Maddelerin içerikleri dikkate alındığında ilk faktör "Empati", ikinci faktör "Önem", üçüncü faktör "Uyum" ve dördüncü faktör de "Tutum" olarak adlandırılmıştır. Söz konusu olan dört faktör, Gül ve Alimbekov (2018) tarafından yapılan faktör analizi sonuçlarıyla örtüştüğü görülmüştür. Ölçeğin son haliyle 15 maddeden oluştuğu belirlenmiş ve faktör analizi yapılan 15 madde arasında hiç bir faktöre yerleşmeyen madde bulunmamaktadır.

Doğrulamalı Faktör Analizine (DFA) İlişkin Bulgular

Model uyum indeks katsayılarını incelemeyen önce, "t" değerleri ve faktör yük değerleri incelenmiştir. Buna göre maddelere ait tüm t değerlerinin .001 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Dolayısıyla birinci düzey DFA sonucunda elde edilen "t" değerleri, katılımcı sayısının faktör analizi için yeterli olduğunu doğrulamakta ve modelden çıkarılması gereken madde bulunmadığını ortaya koymaktadır. Yapılan DFA sonucunda elde edilen standartlaştırılmış yük değerleri ve t-değerleri aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 4. Birinci Düzey DFA'dan Elde Edilen t Testi Değerleri

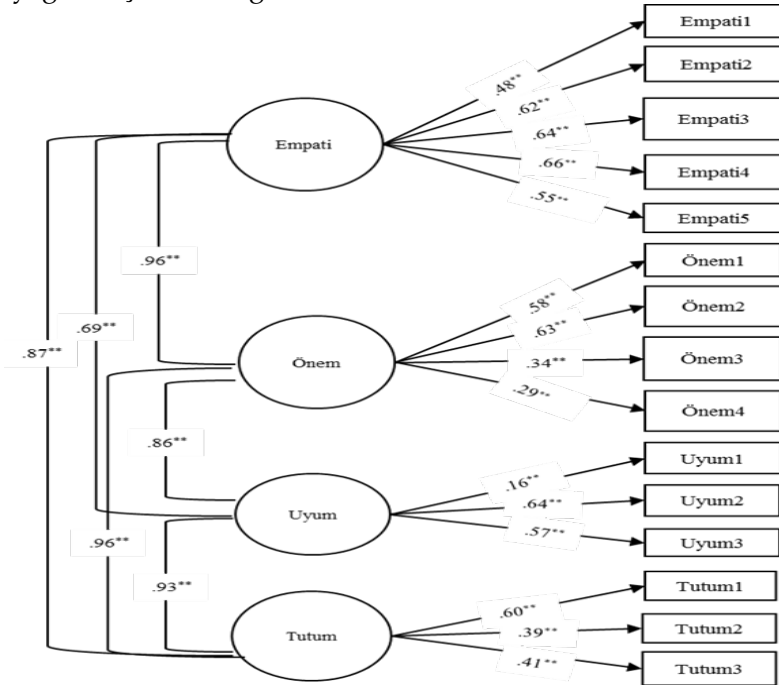
Maddeler	Standartlaştırılmış Yükler	t-değeri	Maddeler	Standartlaştırılmış Yükler	t-değeri
Empati1	0.48	15,31	Uyum1	0.16	16,29
Empati2	0.62	13,99	Uyum2	0.64	10,78
Empati3	0.64	13,73	Uyum3	0.57	12,81
Empati4	0.66	13,50	Tutum1	0.60	11,94
Empati5	0.55	14,82	Tutum2	0.40	15,36
Önem1	0.59	14,02	Tutum3	0.40	15,33
Önem2	0.63	13,08			
Önem3	0.33	16,04			
Önem4	0.29	16,14			

** $p < .001$

Tablo 4'teki bulgulara göre ölçekte yer alan maddelere ilişkin t değerlerinin 13,08 ile 16,29 arasında değiştiği belirlenmiştir. Hesaplanan t değerlerinin 1.96'dan büyük olması .05 düzeyinde; 2.58'den büyük olması

ise .01 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir (Jöreskog & Sörbom, 1996; aktaran Çelik ve Yılmaz, 2013). Ayrıca "Empati" alt boyutundaki maddelerin yük değerlerinin .48-.66; "Önem" alt boyutunun ise .29-.63; "Uyum" alt boyutunun ise .16-.64 ; "Tutum" alt boyutunun ise .40-.60 arasında olduğu görülmektedir.

Ayrıca birinci düzey DFA'dan elde edilen dört boyutlu modele ilişkin path diyagramı Şekil 2'de görülmektedir.

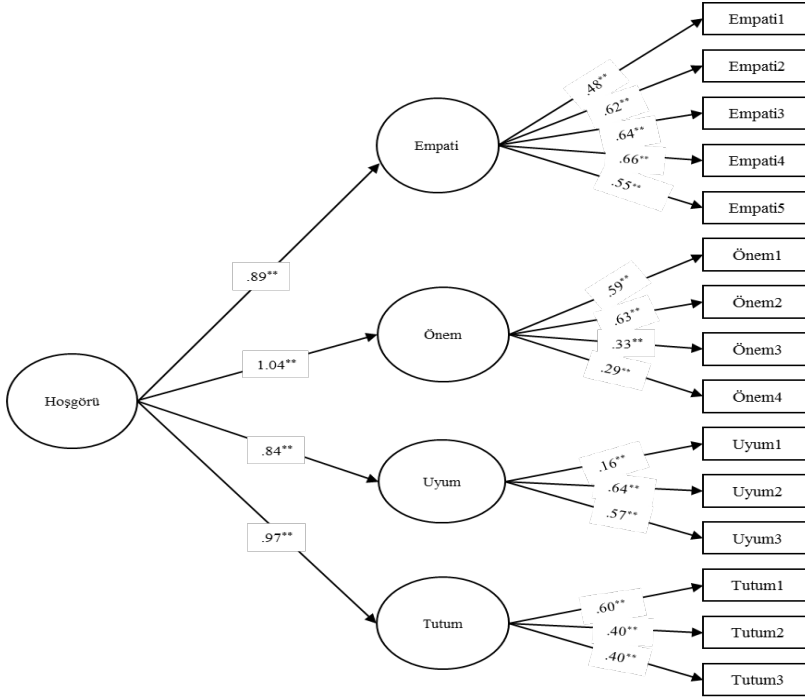


Şekil 2. Birinci düzey DFA faktör yapısı ve alt boyutlar arasındaki ilişkiler

Alan yazında DFA ile hesaplanan (χ^2/sd) oranının 5'ten küçük olması, modelin gerçek verilerle iyi uyumunun bir göstergesi olarak görülebilmektedir. Model verilerinin iyi uyumu için İyilik Uyum İndeksi (GFI) ve Ayarlanabilen İyilik Uyum İndeksi (AGFI) değerlerinin .90'dan yüksek çıkması, Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) değerlerinin ise .05'den küçük olması, Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) .90 ve Fazlalık Uyum İndeksi (IFI), değerinin .90'dan yüksek olması beklenir (Baumgartner & Homburg, 1996; Browne & Cudeck, 1993; aktaran İlhan & Çetin,

2014; Şimşek, 2007). Birinci düzey DFA model uyum indeks katsayıları ise şu şekildedir: $\chi^2=254,11$; $sd=84$ $\chi^2/sd = 3,02$; $AGFI=.91$, $GFI= .94$, $IFI=.90$ $CFI=.90$, ve $RMSEA=.061$ olarak elde edilmiştir. Elde edilen uyum indeks katsayıları iyi uyum ve kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğundan, ölçek maddelerinin ilgili yapıyla kurulan modellerinin uygun olduğu yargısına ulaşılmıştır.

Yapılan birinci düzey DFA'nın ardından bu dört alt boyutlu yapının, ölçeğin orijinalinde "Hoşgörü" olarak tanımlanan genel yapının bileşenleri olup olmadığını test etmek için ikinci düzey DFA yapılmıştır. Çünkü ölçeğin alt boyutları ile tek bir genel yapıyı oluşturması ve toplam puan vermesi de beklenmektedir. İkinci düzey DFA'dan elde edilen modele ilişkin path diyagramı Şekil 3'te görülmektedir.



Şekil 3: İkinci düzey DFA aşamalı faktör yapısı ve alt boyutlar arasındaki ilişkiler

İkinci düzey DFA'dan elde edilen iki boyutlu modele ilişkin uyum indeks değerleri $\chi^2=265,20$; $sd=86$; $\chi^2/sd = 3,08$; $AGFI=.91$, $GFI= .94$, $IFI=.90$ $CFI=.90$, ve $RMSEA=.062$ olarak hesaplanmıştır. Elde edilen uyum indeks katsayıları sonucunda ölçme modelinin iyi uyum gösteren bir model olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, "Empati", "Önem", "Uyum" ve "Önem" alt boyutları "Hoşgörü" olarak tanımlanan genel yapının bileşenleri olduğu analiz sonucunda doğrulanmıştır.

Ölçeğin 15 maddesinin güvenilirliği için Cronbach α iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin tümü için elde edilen iç tutarlılık katsayısı ise 0.77 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen değer, ölçüm sonuçlarının güvenilir olduğunu göstermektedir (Nunnally, 1978; Murphy & Davidshofer,1998). Ölçüm sonuçlarının güvenilir olduğuna ilişkin elde edilen güvenilirlik katsayısının yeterli olduğu düşünülmüştür.

Faktörler Arası İlişkilere İlişkin Bulgular

Ölçeğin belirlenen dört faktörü arasındaki korelasyon değerleri tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. ÖAHÖ faktörler arası korelasyon değerleri

		Empati	Önem	Uyum	Tutum
Empati	r	1	.55**	.30**	.45**
	p		.00	.00	.00
	N	543	543	543	543
Önem	r	.55**	1	.37**	.40**
	p	.00		.00	.00
	N	543	543	543	543
Uyum	r	.30**	.37**	1	.36**
	p	.00	.00		.00
	N	543	543	543	543
Tutum	r	.45**	.40**	.36**	1
	p	.00	.00	.00	
	N	543	543	543	543

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 5'te görüldüğü gibi faktör puanları arasındaki ikili korelasyon incelendiğinde, korelasyon katsayısının yüksek düzeyde ve anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p < .01$). Bu sonuç faktörlerin aynı yapıyı ölçtüklerini göstermiştir.

Güvenirlğe İlişkin Bulgular

ÖAHÖ'nin iç güvenirlğini tespit etmek amacıyla Cronbach α iç güvenirlilik katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin tüm tamamı için katsayı değeri .77 olarak hesaplanmıştır. Birinci alt boyut için .74; ikinci alt boyut için .69; üçüncü alt boyut için .70; dördüncü alt boyut için de 67 olarak hesaplanmıştır.

Maddelerin Ayırt Edicilik Özelliğine İlişkin Bulgular

ÖAHÖ'nin maddelerinin puan ortalamalarına göre belirlenmiş üst %27 ve alt %27'lik grupların madde puanları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek amacıyla t-testi kullanılmıştır.

Tablo 6. ÖAHÖ'nin üst %27 ve Alt %27'lik grupların puanları arasındaki t-testi sonuçları

	Gruplar	N	\bar{X}	ss	sh	t	p
ÖAHÖ	Üst Grup	147	3.91	.30	.02	-36.53	.00
	Alt Grup	147	4.87	.09	.01		

Tablo 6'da göre üst %27 ve alt %27'lik grupların madde ortalama puanları arasında yapılan t-testi sonuçlarından, farkların tüm maddeler için anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulgu, ölçekteki tüm maddelerin ayırt edici olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin Uyum Geçerliliğine İlişkin Bulgular

ÖAHÖ'nin uyum geçerliliği çalışması kapsamında daha önce Çeliköz ve Gül (2018) tarafından geliştirilmiş olan 21 maddelik Üniversite Öğrencileri Sabır Ölçeği kullanılmıştır. Uyum geçerliliği aynı amaca yönelik hazırlanmış olan başka bir ölçek ile yapılan uygulama sonucunda elde edilen

korelasyon değerine bakılarak yapılan bir yöntemdir (Bajpai & Bajpai, 2014). Ölçekler arasındaki korelasyon aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 7. ÖAHÖ ve ÜÖSÖ Arasındaki Korelasyon Değeri

	ÖAHÖ	ÜÖSÖ
ÖAHÖ	r	.137**
	p	.00
	N	543
ÜÖSÖ	r	.137**
	p	.00
	N	543

***Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)*

Bu çerçevede yapılan Pearson Momentler Çarpımı korelasyon analizi sonucunda iki ölçek arasındaki korelasyon değeri 0.01 düzeyinde anlamlı olarak hesaplanmıştır. İki ölçek arasındaki korelasyon değerinin anlamlı olarak bulunmuş olması uyum geçerliğinin sağlandığını göstermektedir.

Sonuç

Bu çalışma çerçevesinde öğretmen adaylarının hoşgörü düzeylerini ortaya koymak amacıyla Gül ve Alimbekov (2018) tarafından geliştirilen "Öğretmen Adayları Hoşgörü Ölçeği"nin Türkçe'ye uyarlama ve geçerlik-güvenirlilik çalışması yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe formunun geçerliğini ve güvenirliliğini belirlemek amacıyla; dil geçerliği, yapı geçerliği, uyum geçerliği, maddelerin ayırt edicilik özelliği incelenmiş ve faktörler arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ayrıca ölçekte yer alan faktörlerin iç güvenirlilik katsayısı Cronbach α katsayısı ile belirlenmiştir. Sonuçta ölçeğin orjinal halindeki dört faktörlü yapı ile Türkçe formundaki yapı uyumlu olarak tespit edilmiştir.

Sonuç olarak bu ölçeğin öğretmen adaylarının hoşgörü eğilimlerinin belirlenmesine ve farklı psikolojik yapılarla ilişkisinin ortaya çıkarılmasına hizmet edeceği düşünülmektedir. Ayrıca farklı kültürler arasında yapılacak karşılaştırmalarda katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Ölçeğin güvenirliliği kapsamında ölçek maddelerinin geneline yönelik iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Ayrıca madde puanları arasındaki farka bakıl-

mış, sonuç anlamlı bulunmuş ve maddelerin ayırt edici özelliğe sahip olduğu görülmüştür. Başka çalışmalarda farklı örneklem grubundan alınan veriler üzerinde yapılacak analizler ile ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik düzeyine bakılabilir. Bütün bu geçerlik ve güvenilirlik çerçevesinde yapılan analizler sonucunda Öğretmen Adayları Hoşgörü Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanmış halinin geçerli ve güvenilir bir şekilde kullanılabilecek bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

EXTENDED ABSTRACT

**Adaptation Teacher Candidates Tolerance Scale
into Turkish Language**

*

Yavuz Ercan Gül - Kasım Karataş - Bakit Borkoev
Kyrgıs-Turk Manas University, Karamanoglu Mehmet Bey University

"Tolerance", which is a concept increasingly becoming important today, is to respect differences, to tolerate people with different ideas, in other words, to accept that people may have separate forms of emotion, thought, behavior, attitude and action (Kavcar, 1995; Köknel, 1995). In a broader sense, the concept of tolerance is to be able to tolerate all kinds of behaviors and differences as long as they do not disturb you and damage the rights of others (Dommering, 2008). In addition, tolerance is an inner paradox of accepting the situations that an individual does not like. In order to overcome or avoid conflict, individuals need to tolerate the situations that they hate or do not agree with (Sullivan, Piereson and Marcus, 1982; Vogt, 1997). Therefore, the concept of tolerance indicates the existence of an unpleasant situation or behavior.

Tolerance becomes a current issue in every national and international platform, and the majority of the studies in education also aim to raise tolerant citizens (Gündüz, 1995). Especially today, the boundaries between countries and societies disappear with the rapid development of science and technology, and communication between cultures increases. World peace is damaged due to certain reasons such as cultural conflicts and social disagreements resulting from the fact that tolerance cannot catch up on the communication speed. Conflicts among individuals, fights arising from the inability to tolerate differences, and wars among countries on a global scale result from the fact that tolerance cannot be ensured at the desired level among individuals (UNESCO, 1994). For this reason, it is not possible for the communities giving importance to difference, equality and peace to continue their existence without tolerance (Van Doorn, 2014). Corneo and Jeanne (2009) go a step further and accept tolerance as the determinant of the modern and traditional human or society.

According to them, modern societies have tolerance that triggers all kinds of positive developments. Undeveloped societies, on the other hand, are the societies that have surrendered to social norms where talents cannot find a manifestation environment.

Tolerance has various functions within the society. Functions such as the elimination or suppression of violence, protection of individuals from persecution and aggression or reduction to the desired extent are the prerequisites for the formation of a humanistic and peaceful society (Marcuse, 1969). Since humans are social beings, they have to accept the existence of other individuals. This acceptance means not only the material existence of humans, but also the acceptance of them in the context of ideas, emotions and thoughts. At this point, the responsibility aspect of tolerance emerges. According to Levinas (1998), humans are not only cognitive and rational beings but also ethical beings, and this makes them responsible for other people. By accepting the existence of other people, an individual also accepts his/her own existence. In this respect, the tolerance shown to others also means self-respect.

Teachers have the same importance as parents in terms of teaching values to children. After parents, children spend time with their teachers during their education. This requires teachers to be equipped with affective values in addition to cognitive processes such as field knowledge, professional knowledge and technical knowledge. While explaining the duties of teachers in values education, which is the affective dimension of education, Dilmaç (2012) emphasizes that the teacher should be a model, create a social environment in the classroom and provide the opportunity of sharing. When the ranking of Dilmaç is examined, it is seen that the most important duty of teachers is to be a model. The reason is that the best way to transfer emotions is to be a model to the other individual. The way to become a model is that the teacher should endear himself to the student. A teacher, who constantly behaves badly, punishes and frightens students with low marks, cannot be accepted as a good model and he will inevitably be a bad role-model. Therefore, a teacher, who does not have the value of tolerance, cannot be expected to be a model in terms of tolerance.

In the literature, no assessment scale that will directly measure the tolerance levels of teacher candidates has been found. For this reason, it was

aimed to adapt the "Teacher Candidates Tolerance Scale", which was developed in Kyrgyz language by Gül and Alimbekov (2018) in order to measure the tolerance levels of teacher candidates, into Turkish. Thus, it is aimed to contribute to both literature and studies to be conducted with an aim to reveal the psychological structures related to tolerance.

Within the scope of this study, the validity-reliability study of the "Teacher Candidates Tolerance Scale" developed by Gül and Alimbekov (2018) and its adaptation into Turkish were performed to reveal the tolerance levels of teacher candidates. In order to determine the validity and reliability of the Turkish form of the scale; language validity, construct validity, goodness of fit validity and distinctiveness of the items were examined and correlation coefficients among the factors were calculated. Moreover, the internal reliability coefficient of the factors included in the scale was determined with Cronbach's α coefficient. The original four-factor structure of the scale and the structure in the Turkish form were also found to be coherent.

As a result, it is thought that this scale will contribute to determine the tolerance tendencies of teacher candidates and to reveal their relationship with different psychological structures. Furthermore, it is predicted that it will contribute to the comparisons to be made between different cultures. The internal consistency coefficient regarding the overall scale items was calculated within the scope of the reliability of the scale. In addition, the difference among the item scores was examined, the result was found to be significant and it was seen that the items had distinctiveness. In future studies, the validity and reliability level of the scale can be determined with the analyses to be performed through the data obtained from different sample groups. As a result of the analyses performed within the framework of all these validity and reliability studies, it can be stated that the Turkish version of the Teacher Candidates Tolerance Scale is a valid and reliable assessment tool.

Kaynakça / References

Bajpai, S. ve Bajpai, R. (2014). Goodness of measurement: Reliability and validity. *International Journal Of Medical Science And Public Health*, 3(1), 173-176. doi: 10.5455/ijmsph.2013.191120133.

- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Corneo, G. ve Jeanne, O. (2009) A theory of tolerance. *Journal of Public Economics*, 93(5), 691-702.
- Dommering, E. J. (2008). Tolerantie, de Vrijheid van Meningsuiting en de Islam. In (E. J. Dommering Ed), *De achtervolging van Prometheus* (p. 82-96). Amsterdam: Otto Cramwinckel.
- Gül, Y. E., Alimbekov, A. (2018). Öğretmen adayları hoşgörü ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Manas sosyal araştırmalar dergisi*, 7(4), 49-62.
- Çeliköz, N. ve Gül, Y. E. (2018). Üniversite öğrencileri sabır eğilim ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. (E. Hamarta Ed.), *Eğitim Bilimleri Araştırmaları içinde* (s. 11-21). Konya: Çizgi Kitabevi.
- Gündüz, M. (1995). Açılış konuşması. (İ. Pehlivan yay. haz.), *Hoşgörü ve Eğitim Toplantısı içinde* (s. 12-15). Ankara: UNESCO ve Ankara Üniversitesi Ortak Yayın.
- İlhan, M. ve Çetin, B. (2014). LISREL ve AMOS programları kullanılarak gerçekleştirilen yapısal eşitlik modeli (Yem) analizlerine ilişkin sonuçların karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(2), 26-42.
- Kurtdede Fidan, N. ve Güleç, F. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının bakış açısından "hoşgörü değeri". *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 246-258.
- Levinas, E. (1998). *Otherwise than being, or, beyond essence*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Sullivan, J. L., Piereson J. ve Marcus G. E. (1982). *Political Tolerance and American Democracy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Şeker, H. ve Gençdoğan, B. (2014). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme (2. Basım)*. Ankara: Nobel Akademi.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Çelik, E. H. ve Yılmaz, V. (2013). *Lisrel 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi temel kavramlar, uygulamalar, programlama (2.Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kavcar, C. (1995). Açılış konuşması. (İ. Pehlivan yay. haz.), *Hoşgörü ve Eğitim Toplantısı içinde* (s. 1-5). Ankara: UNESCO ve Ankara Üniversitesi Ortak Yayın.

- Köknel, Ö. (1995). Hoşgörünün ruhsal-toplumsal temelleri. *Türk Eğitim Derneği XIII. Öğretim Toplantısı* içinde (s. 67-77). Ankara: TED Eğitim Dizisi.
- Murphy, K. R. ve Davidshofer, C. O. (1998). *Psychological testing (4th ed)*. New Jersey: Prentice Hall.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory (2nd ed)*. New York: McGraw-Hill.
- Tarhan, N. (2014). *Güzel insan modeli*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- UNESCO (1994). *Tolerance: The threshold of peace a teaching / learning guide for education FFR peace, human rights and democracy (preliminary version)*. Paris: United Nations Educational Press.
- Van Doorn, M. (2014). The nature of tolerance and the social circumstances in which it emerges. *Current Sociology*, 62(6), 905-927. doi: 10.1177/0011392114537281
- Vogt, W. P. (1997). *Tolerance and education: Learning to live with diversity and difference*. London: Sage.
- Marcuse, H. (1969). *Beyond tolerance*. Boston: Beacon Press.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Gül, Y. E., Karataş, K. ve Borkoev, B. (2019). Öğretmen adayları hoşgörü ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlama çalışması. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi* , 14(20), 1115-1135. DOI: 10.26466-/opus.603955

Bireysel Yenilikçiliğin İş Tatminine Etkisi: Teknoloji İşletme Yöneticileri ile Bir Araştırma

DOI: 10.26466/opus.613745

*

Saadet Ela Pelenk *

* Dr. Öğr. Üyesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Bankacılık ve Finans Bölümü, Rize/Türkiye

E-Posta: epelenk503@gmail.com

ORCID: [0000-0002-8068-5518](https://orcid.org/0000-0002-8068-5518)

Öz

Teknolojik, sosyal ve ekonomik değişimlerin artışı, işletmelerin mevcut pazar konumlarını tehlikeye sokabilmektedir. Bu bağlamda küreselleşme ve artan rekabet, işletmeleri yenilikçi olmaya zorlamaktadır. Sosyal bir düzenin temsilcisi olan yöneticiler, çevresel değişimler karşısında krizi fırsata dönüştürebilen kişilerdir. Bu noktada işletme yönetimi, etkin bir Swot Analizi ile işletmenin güçlü-zayıf yönleri ve çevresel fırsat-tehditleri gözden geçirerek, işletme yapısından çalışan davranışlarına kadar tüm sistemin, değişime ve yeniliğe uyumlu bir karşılık vermesini sağlamaktadır. Bireysel yenilikçilik, çalışanların “yeniliği benimseme derecesi” ile bağlantılıdır. Yenilikçi bireyler, yeniliğe adaptasyon sürecinde “erken benimseyenler” olarak konumlandırılır. Yenilikçi bir birey, yeni öğrendiği bir bilgiyi sürekli kendini geliştirmek için kullanmaktadır. Bu bireyler, eleştirel ve analitik düşünme becerileri yüksek olması sebebiyle yeni bilgiyi eskisi ile harmanlayarak yararlı şekilde kullanırlar. Çeşitli araştırmalarda vurgulanan nokta, yeni bilgi birikiminin işletmelere rekabet avantajı sağlayacağı yönündedir. Bu noktada “yeni fikirlerin, ticari yarara dönüşmesi”, çalışan motivasyonunu arttırabilir. Peki iş hayatında sürekli yeni ve farklı olanın peşinde koşmak, çalışanın iş tatminini etkiler mi? Bu soru, işletme içinde çalışana farkındalık kazandırmakta olup, aynı zamanda araştırmannın problemi oluşturmaktadır. İşletmenin faaliyet alanına göre değişmekle birlikte teknoloji sektöründe, çalışanın iş beklentileri ve sonuçları arasındaki olumlu fark olan iş tatmini, yeni bilgiyi elde etme ve kullanma becerisiyle de ölçülebilir. Özellikle özgeciliğin ve sosyal yenilikçilik algısının fazla olabildiği teknoloji ve telekomünikasyon alanında çalışan yöneticilerin, toplumsal ve kurumsal problemlerin çözümü için, etkin projeler ile farklı bakış açısı sunmaları yadsınamaz bir gerçektir. Bu doğrultuda araştırmannın amacı bireysel yenilikçiliğin iş tatmini üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaçla İstanbul ve çevresinde teknoloji alanında faaliyet gösteren işletmelerde orta ve üst düzey yönetici olarak çalışan 101 kişi ile anket yapılmıştır. Anketten elde edilen veriler, korelasyon ve regresyon analizleri ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre bireysel yenilikçiliğin alt boyutlarından “fikir öncülüğü ve risk almak” yöneticilerin iş tatminini arttırırken; diğer bir boyut olan “değişime direnç göstermek”, yöneticilerin iş tatminlerini azaltmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Bireysel Yenilikçilik, İş Tatmini, Risk Almak, Fikir Önderliği, Değişime Direnç*

The Effect of Individual Innovation on Job Satisfaction: The Research with Technology Businesses' Supervisors

*

Abstract

The increase in technological, social and economic changes might endanger the current market positions of enterprises. In this sense, globalization and increasing competition force enterprises to be innovative. Supervisors, who are representatives of social order, can turn the crisis into an opportunity against environmental changes. At this point, with an effective Swot Analysis, business supervisors review the strengths and weaknesses of the business and environmental opportunity-threats. They ensure that the entire system, from enterprise structure to employee behaviour, provides an adaptive response to change and innovation. Individual innovation is linked to how far employees adapt themselves to innovation. Innovative individuals are positioned as "early adopters" in the adaptation process to innovation. An innovative individual uses new information to improve himself/herself constantly. Because of their high critical and analytical thinking skills, these individuals use new knowledge in a beneficial way by blending it with the old one. The point highlighted in various researches is that new knowledge will provide a competitive advantage to enterprises. At this point, "turning new ideas into commercial benefits" can increase employees' motivation. Does the constant pursuit of new and different things in the business effect employees' job satisfaction? This question raises awareness among the employees in the enterprise and also constitutes the problem of the research. Although it varies according to the field of activity of the enterprise, job satisfaction, which is the positive difference between the expectations and results of the employee in the technology sector, can also be measured by the ability to obtain and use new information. It is an undeniable fact that employers working in the field of technology and telecommunication, where altruism and perception of social innovation can be high, offer different perspectives with effective projects for the solution of social and institutional problems. Accordingly, this research aims to investigate the effect of individual innovation on job satisfaction. For this purpose, a survey was conducted with 101 employees working as middle and top level supervisors in the businesses which operating the field of technology in Istanbul and around. The data obtained from the questionnaire were analysed by correlation and regression analyse methods. According to the results of the research, "opinion leadership and taking risks, one of the sub-dimensions of individual innovation, increase supervisors' job satisfaction; resistance to change, which is another dimension of individual innovation, reduces supervisors' job satisfaction.

Keywords: *Individual Innovation, Job Satisfaction, Taking Risk, Opinion Leadership, Resistance to Change*

Giriş

Bir ülkenin yaşam standardını yükselten başlıca unsurlardan biri işletmelerin rekabet yetenekleridir. Rekabette güç kazanabilmek için, işletmelerin *yenilikçiliğe* ihtiyaçları vardır (Emiroğlu, 2018). Teknolojik ilerlemeler ile birlikte her geçen gün müşterilerin ihtiyaç ve beklentileri artmakta ve bu nedenle, işletmelerin iş yöntem ve süreçlerinde hız ve kalite açısından değişim yaşanmaktadır. Bu durum, işletmelerin ürün ve hizmet anlayışlarında yenilikçiliğe yer vermelerini zorunlu hale getirmektedir. Topcu, Gursoy ve Gurson'a (2015) göre sürdürülebilir rekabet avantajı için, yenilik meydana getiren birey, yenilikçiliğin kendisi kadar önemlidir.

Yenilikçilik, bir işletmede tüm çalışanların sorumluluğu olup, öncelikle üst yönetimin desteği ile gerçekleşmektedir. Buna göre; çalışanın yenilikçi olması için öncelikle bir çalışan olarak yöneticinin yeniliğe inancı ve desteği önemlidir. Yöneticiler ve çalışanlar, değişime uyum sağlamak için işletme içinde önemli bir role sahiptirler. Bu iş rolü sayesinde çalışanlar, hem kendilerini hem de kurumlarını geliştirirler (Ahmed, 1998; Ceylan ve Özbal, 2005).

Yenilikçi bir çalışan, yeniliğin getirdiği karmaşıklıktan çekinmeyen, otonomi sahibi ve risk alan kişidir (Ahmed, 1998; Prajago ve Ahmed, 2006; Demirci, 2013). Bu açıdan yeniliğe önem veren bir işletme çalışanı, katılımcı ve değişim için fikirlerini ifade etmekten çekinmeyen kişidir (Hitt, Black ve Porter, 2005). Güncel kaynaklar incelendiğinde (Mc Guirk ve Lenihan, 2013; Mc Guirk, Lenihan ve Hart, 2015) yenilikçi bir çalışan, yaratıcılık ve girişimcilik yeteneği olan *yenilikçi insan sermayesine* benzemektedir.

Drucker'a (1985) göre bireysel yenilikçilik, kişilerin "değişikliği öğrenme becerisidir". Bireysel açıdan yenilikçi bir eğilim, kişinin yeniliği istemesi ve fiilen gerçekleştirmesidir (Oktuğ ve Özden, 2013). Çalışanın yeniliği istemesi, yeniliği benimseme hızı ile doğru orantılıdır. Rogers'a (1983) göre çalışanın yeniliği benimseme hızı, yeniliği benimseme derecesinin diğer çalışanlardan ne kadar yüksek olduğuna bağlıdır. Bu durumda yenilikçilik eğilimi yüksek olan çalışanlar, yeni yöntemleri denemeye açık olup, yeniliği yararlı ve önemli görmektedirler (Leavitt ve Walton, 1975). Bauer (2004), Avrupa'da yer alan işletmelerde iş rotasyonu ve takım çalışmasının, çalışanların iş tatminlerini arttırdığı tespit etmiştir. Yenilikçi

çalışanlar, sürekli öğrenme ve bilgileri yorumlama yeteneğine sahiptir (Jackson ve Park, 2013). Sürekli öğrenme ve analiz yapmaya eğilimli bir çalışanın, değişik görevlerde yer alması iş tatminini arttırabilir. Bu doğrultuda çalışanın, kendini mesleki açıdan geliştirmesini sağlayacak yeni ve farklı eğitim programları, yenilikçi bir İKY uygulaması olarak çalışanın iş tatminini arttırmaktadır (Grandey, 1997; Walsworth ve Verma, 2007; Jong ve Hartog, 2008).

Bireyin yeni fikirlere açık olması (Ahmed, 1998; Mc Lean, 2005) ve hataları fırsata dönüştürmesi yenilikçiliği destekleyen davranışlarıdır (Kanter, 1983). O hâlde, çalışanın yeni fikirler üretmesi, yeni ürün ve hizmetler için katkı sağlaması, sürekli öğrenmeye ve gelişmeye açıklığı anlamına gelen bireysel yenilikçiliği, iş tatminini etkiler mi? sorusu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı; bireysel yenilikçiliğin, iş tatminine etkisini incelemektir. Bu amaç ile basın ve medyada yenilikçiliği yoğun olarak kullandıklarını ifade eden, İstanbul ve çevresinde faaliyet gösteren büyük ölçekli teknoloji işletmelerinde çalışan orta ve üst düzey 101 şef-yönetici (supervisor), araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada, kolayda örnekleme yöntemi ve çevrimiçi anket uygulanmıştır.

Uluslararası yazında iş tatmini ile ilgili çok sayıda araştırmanın olduğu ancak dijitalleşen iş yaşamında bireysel yenilikçilik ile ilişkisinin pek incelenmediği görülmektedir. Bu bağlamda fikir önderliği yaparak, risk alarak ve değişime direnci kırarak bireysel yenilikçiliği sağlayan bireyler, kariyer, performans gelişimi, iş tatmini gibi çıktılar elde edebilmektedir (Jucevicius, 2007; Pelenk, 2017). Bu motive edici durum, çalışanların yeni ve orijinali uygulamak için âdeta yarış halinde olabileceklerini göstermektedir (Kanter, 1983; Damanpour, 1991).

Gelişmekte olan ülkelerde, işletmelerin daha verimli olmaları ve kârlı pazarları ele geçirebilmeleri teknik ve finansal imkânlar yanında beşeri sermayelerine de bağlı olmaktadır. İlgili alandaki bir çok çalışma, yenilikçiliğin işletme verimliliğini arttırdığını ve rekabet avantajı sağladığını vurgulamıştır (Kuhlmann ve Edler, 2003; Ganotakis, 2012). Ancak bir işletmenin yenilikçiliği, yöneticilerden astlara tüm çalışanların yeniliğe olan inancı ile mümkündür. Çalışma örgütsel yenilikçiliğin, bireysel başarıların toplamından oluştuğunu ve bu başarıların işini anlamlı bulan, mutlu

çalışanlar yarattığını vurgulamaktadır. Literatürde psikolojik iyi oluş, performans, iş tatmini ilişkisini ve kişinin olumlu ruh halinin, işinden tatmin olmasını desteklediğini belirten çalışmalar mevcuttur (Judge ve Bono, 2001; Wright, Cropanzano ve Bonett, 2007; Ayala vd., 2017).

Martin, Salonova ve Peiro (2007), iş talepleri ve bireysel yenilikçiliğin iş kaynakları tarafından karakterize edilen bir pozitif ilişkiye sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Çalışmada vurgulanan işin gerektirdiği fiziksel, sosyal, psikolojik ve örgütsel etmenler olarak iş kaynaklarının, kişinin iş amacını başarmasını ve kişisel gelişimini teşvik ettiği, iş talepleri ve maliyetlerini azalttığıdır (Demerouti, Bakker, Nachreiner ve Schaufeli, 2001).

Literatürde, iş tatmininin bir çok öncülü bulunmaktadır. Ancak proje, takım çalışması gibi kolektif çalışmaların yoğun olduğu teknoloji alanında çalışanın yeni ve farklı fikirler üretmesi, görevindeki farkındalığını artırarak iş sonuçlarından memnuniyetini yükseltebilir. Bu çalışanların elde ettiği iş sonuçları; bir sosyal sorumluluk projesinde gençlerin eğitime destek vermek, engelli bir vatandaşa yardım edebilmek, savunma sanayiye destek ekipmanlar üretmek ve çeşitleri olabilir.

Jong ve Hartog'a (2008) göre, çalışanların ne derece yenilikçi davranışa sahip oldukları ve ölçümü ile ilgili çalışmalar gelişmektedir. Bu araştırma; "yenilikçi çalışan psikolojisi" ve "teknoloji sektöründe örgütsel davranış" gibi konularda literatüre katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Yu ve arkadaşları (2013), yenilikçiliğin başından sonuna kadar yeni teknik ve yaklaşımların benimsenmesi ile ilgili davranışsal bir süreç olduğunu ifade etmişlerdir.

Yenilikçiliğin (inovasyonun), geleceğin ve hayatın merkezinde olduğu çağımızda sürekli öğrenen, nitelikli, araştıran, merak eden, çözüm bulan, sorgulayan dolayısıyla işine katkı veren ve iş tatmini sağlayan yapıcı çalışanlara ihtiyaç duyulmaktadır. Yenilik yaratıcılık, pro-aktiflik ve pozitif bir ruh hali gerektirmektedir. Bu çalışma ile yaratıcı çalışan psikolojisi, yenilikçilik psikolojisi ve davranışsal sonuçları alanlarına katkı sağlanması amaçlanmaktadır. Bu nedenle çalışmada, bireysel yenilikçilik ve davranışsal sonuçlardan bir tanesi olabilecek iş tatmini ilişkisi sorgulanmaktadır. Çalışmanın davranış bilimciler, yöneticiler ve ilgili literatüre katkı sağlayabileceği umulmaktadır.

2. Kavramsal Çerçeve

2.1. Bireysel Yenilikçilik

Yenilikçilik (inovasyon), kökten yeni bir ürün oluşturulması (radikal) ya da var olan bir ürüne yeni özellikler eklenmesi (artımsal) şeklinde ifade edilebilir (Schumpeter,1934). Değişken işletme çevresi dikkate alındığında çalışanlarında yeni süreç, yöntem ve yaklaşımlar geliştirmesi ve uygulaması beklenmektedir (Shih ve Susanto, 2011).

Yeni bir ürün ya da hizmet geliştirilmesi olan yenilikçilik, çalışanlar açısından yeni ve farklı fikirler üretmek ile mümkündür (Scott, 1997). Yenilikçi bir birey, farklı ve yeni fikirler üreten, risk alan, bilgiyi fonksiyonel ve ticari hâle getiren, teknolojiyi iyi düzeyde kullanan ve analitik düşünme becerisine sahip bir kişidir (Kanter, 1983; Hitt, Black ve Porter, 2005). Bu bağlamda bir birey, yenilikçi olmaya karar verirken öncelikle kişisel istek ve beklentisini dikkate almaktadır (Schumpeter, 1934).

Verplanken'a göre (2004), kişisel değerler çalışanın işine ve işletmesine bakış açısını değiştirmektedir. Bu bağlamda kişinin özellikleri ya da yetenekleri yeni şeyler ortaya koymak için itici bir güç olabilir (Livengood, 2009). Sonuç olarak kişinin ihtiyaç ve beklentisi kadar yeteneği, başarısı, özsaygısı ve algılama düzeyi de yenilikçi olmasında etkilidir (Farmer ve Richman,1965).

Hirschman (1980) bireysel yenilikçiliğin, kişisel olarak *yeniliği arayıp bulma ihtiyacından* kaynaklandığını dolayısıyla bireylerin, hayatları boyunca yeni fikirleri benimseyebileceklerini ifade etmiştir. Yeniliği benimseyen bu öğrenme yeteneği, bireyi risk alan, yeni şeyler denemeye açık olan yaratıcı bir fikir lideri haline getirebilir.

Fikir lideri, sürekli yeniliklere ilgi duyarak diğerlerinin dikkatini çeker. Ancak yenilikçiliğe ilgi, direnç derecesinin azlığına da bağlı olabilir (Rogers, 1983; Uz Kurt, 2008).

Bireysel yenilikçiliğin bir boyutu olan değişime direnç, örgütteki değişime bir tepki olarak çalışanların olumsuz tutumları ve sergiledikleri çinkeleridir (Waddell ve Sohal, 1998). Bireysel yenilikçiliğin olumlu tarafları kadar olumsuz sonuçları da olabilir. Bir çalışanın, diğerini yenilik ko-

nusunda engellemesi, ona negatif düşünce yüklemesi, yenilikçi uygulamalara karşı olması, çalışanlar arasında değişime direnç ve çatışmaya neden olabilir (Jones, 2001; Janssen, 2003).

İş görenin riske girmek istememesi, statüsünü korumak istemesi ya da değişime isteksiz olması yeniliğe direnç biçimleridir (Bhatnagar, Misra ve Rao, 2000). Bu noktada fikir lideri, yenilikçiliği engelleyen durumların kontrol altına alınması sağlamaktadır (Mc Lean, 2005). Fikir lideri ile yenilikçiliği benimseyen çalışanlar arttırılabilir (Veeraghavan, Yasodhar ve Toyama, 2009).

Bireysel yenilikçilik, bilişsel (rasyonel) ve duyuşsal olarak ikiye ayrılabilir. Bilişsel yenilikçilik bireyin, rasyonel düşünerek ve problem çözerek; duyuşsal yenilikçilik ise bireyin kendi ihtiyacını ya da örgüt amacı analiz etmeden yenilikleri benimsemesidir. Bu durumda rasyonel yenilikçiler, neden ve sonuç arasında bir bağlantı kurmak isterken; duyuşsal yenilikçiler, yeniliği doğrudan kabul ederler (Dobre, 2009).

Bireysel yenilikçiliği etkileyen faktörler; fikir önderliği, risk almak, tecrübeye açıklık ve değişime dirençtir (Hurt, Joseph ve Cook, 1977; Kılıçer ve Odabaşı, 2010). Sarioğlu'na (2014) göre de yenilikçi birey bir fikir lideri, değişime direnç gösteren ve risk alan kişidir.

2.2. İş Tatmini

İş tatmini, çalışanın denetim, ücret, çalışma koşulları, kariyer olanakları, iş çevresi gibi değişkenleri değerlendirerek elde ettiği memnuniyet durumu (Çetin ve Basım, 2011) veya bireyin, iş özelliklerini değerlendirmesi sonucu elde ettiği olumlu iş çıktısıdır (Locke, 1976).

Vroom (1967) iş tatminini, çalışanların iş ve görevlerine karşı gösterdikleri pozitif tepkiler olarak ifade etmiştir. Bu noktada fikir önderliği yaparak, risk alarak ve değişime direnci kırarak bireysel yenilikçiliği sağlayan birey, kariyer gelişimi ve iş tatmini sağlayabilir (Jucevicius, 2007).

Çalışanların yenilikçi ve yaratıcı olmaları, yetenekleri yanında iş ve işletmelerine yönelik tatmin duyguları ile bağlantılıdır. Bu bağlamda yönetimin desteği, yenilikçi davranış ve içsel motivasyon için önemli bir unsurdur (Collins ve Amabile, 1999; Ramamoorthy, 2005).

Yönetim desteği ile yenilikçiliğin iş tatminine etkisi de artış gösterebilmektedir (Richmond ve Mc Croskey, 1979). Jong (2007) bireysel yenilikçiliği, liderler ile yenilikçi (inovatif) iş davranışları arasındaki bir bağlantı olarak incelemiştir. İlgili tez çalışmasında, liderlerin davranışları ile yenilikçi iş davranışları arasında bağlantı tespit edilmiştir. Araştırmada, çalışanların yenilikçi davranışları ile pozitif ilişkili yönetici davranışları olarak “delegasyon, yenilikçiliği desteklemek, danışmak, görev ataması yapmak, çalışanı takdir etmek ve dış iş bağlantıları” sayılmıştır.

Janssen, Vliert ve West’e göre (2004), yenilikçi davranış gösteren çalışanlar iş tatmini, performans artışı ve kariyer gelişimi gibi çıktılar elde edebilmektedir.

2.3. Değişkenler Arası İlişkiler

Oktuğ ve Özden (2013), bireysel yenilikçilik ve bireycilik/toplulukçuluk ilişkisinde içsel tatminin etkisini inceledikleri araştırmada; kişilerin algıladıkları yeterliliklerin, bireysel yenilikçiliklerini arttırdığını tespit etmişlerdir. Eğer yöneticiler de öz liderliklerini geliştirebilirlerse analiz, sürdürülebilir rekabet ve etkin kararlar ile çalışanları etkileyebileceklerdir (Bryant ve Kazan, 2013). Mahnaz ve arkadaşlarının (2015), İran’da 147 öğretmen ile yaptığı çalışmada, yenilikçi davranış ve iş tatmini arasında pozitif ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Lee ve Chang (2008), takım çalışması, yenilikçilik ve iş tatmini ilişkisini incelemişlerdir. 339 çalışan ile yapılan araştırmada yenilikçi ve takım odaklı bir işletme kültürünün çalışanların iş tatminlerini arttırdığı tespit etmiştir. Pelenk (2017) teknoloji işletmesi çalışanları ile yaptığı çalışmada bireysel yenilikçiliğin, değişime direnç boyutu haricinde çalışanların iş performansını arttırdığını tespit etmiştir. İspir (2018), kamu kurumunda çalışan 226 kişiye uyguladığı anket çalışmasında iş tatmini, yenilikçi davranış ve performans arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Araştırma sonucunda değişkenler arasında pozitif ve anlamlı ilişki tespit etmiştir.

Gürkan ve Demiralay (2017), 161 cerrah ile yaptığı çalışmada bireysel yenilikçiliğin, çalışanların yenilikçi davranışlarını pozitif etkilediğini tespit etmişlerdir. Ayrıca ilgili çalışmada bireysel yenilikçiliğin “risk alma boyutu” ile yenilikçi davranış arasında içsel motivasyonun kısmi aracılık etkisi tespit edilmiştir.

George ve Brief (1992), pozitif ruh halinin yaratıcılığı ve yenilikçiliği güçlendirdiğini tespit etmiştir ki; bu durum çalışanın iş tatminini arttırmaktadır (Csikszentmihalyi, 1991). Johansson (2007), çalışanların içsel motivasyonları düştüğünde farklı fikir ve yeni metotlar bulma heveslerinin de azaldığını tespit etmiştir.

Groth ve Peters (1999), 1700 kişi ile yaptığı çalışmada değişime direnç ve örgütsel engellerin, çalışanların yaratıcılığını olumsuz etkilediğini, çalışanlar ile ilgili pozitif değişiklikleri ve başarıları önlediğini tespit etmiştir.

Akay (2019) etik lider ve yöneticilerin, bireysel yenilikçiliğin değişime direnç ve risk alma boyutları üzerinde zayıf etkisini, ancak fikir liderliği üzerinde yüksek etkisi tespit etmiştir. Bu sonuca göre sağlık sektöründe etik lider ve yöneticiler, farklı fikirler geliştirebilmekte ancak değişime ve risk almaya karşı olabilmektedir.

Kaldırmacı ve İrge (2019), İstanbul Maden ve Metaller İhracatçı Birliğinde görevli 200 beyaz yakalı çalışanın bireysel yenilikçi özellikleri, dijital tutumları ve iş tatminleri ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda bireysel yenilikçilik ile iş tatmini arasında düşük yönde pozitif ilişki tespit edilmiştir. Diğer yandan bireysel yenilikçiliğin, çalışanların teknolojik tutumlarını etkilediği tespit edilmiştir. Crespi Vallbona ve Mascarella-Miró (2017), İspanya'daki teknoloji profesyonelleri ile yaptıkları araştırmada başarılarının sırrının, işletmelerinde mutlu olmalarına bağlı olduğunu tespit etmişlerdir.

3. Metodoloji

3.1. Araştırmanın Amacı ve Veri Toplama Yöntemi

Araştırmanın amacı, bireysel yenilikçiliğin iş tatminine etkisini incelemektir. Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. İlişkisel tarama yönteminde amaç, var olan durumu olduğu şekli ile betimlemek olup, birden fazla değişkenin birbirlerine ve gruplara göre farklılaşarak farklılaşmadığı incelenmektedir.

Araştırma verilerinin toplanması için, anket yönteminden yararlanılmıştır. Örneklem seçiminde, kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Kolayda örnekleme yöntemi olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden biridir. Bu yöntem, hızlı olarak ulaşılan verilerin elde edilmesi ile oluşmaktadır (Karasar, 2015).

Araştırma ana kütesini, İstanbul ve çevresinde faaliyet gösteren teknoloji alanındaki işletmelerin orta ve üst düzey 150 yöneticisi oluşturmaktadır. Katılımcılara anketlerin çevrimiçi olarak gönderilmesinin ardından, eksik ya da hatalı doldurulan ya da geri dönüş alınamayan 49 anket tespit edilmiş ve analizden çıkarılmıştır. Dolayısıyla araştırma örneklemini, teknoloji sektöründe orta ve üst düzey yönetici pozisyonunda görevli 101 kişi oluşturmaktadır. Araştırma verileri, 2 Haziran- 28 Ağustos 2017 Tarihleri arasında toplanmıştır.

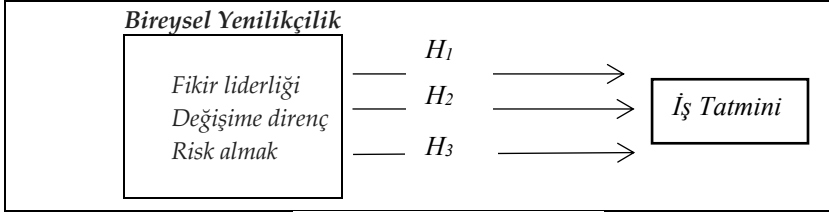
Araştırmada bireysel yenilikçiliği ölçmek için Sarıoğlu'nun (2014) çalışmasında kullandığı bireysel yenilikçilik ölçeğinden yararlanılmıştır. Ölçek, 18 soru ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bireysel yenilikçilik ölçeğinin faktör yükleri 0,720-0,650 aralığında yer almaktadır.

İş tatminini ölçmek için Yelboğa (2009) tarafından geliştirilen iş tatmini ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 36 sorudan oluşmaktadır. İş tatmini ölçeğinin faktör yükleri 0,550-0,680 aralığında yer almaktadır. Bireysel yenilikçilik ve iş tatmini ölçeklerindeki her boyutun puanı, toplam puanın madde sayısına bölünmesi ile elde edilmiştir. Bir boyutun yüksek puanı, o boyutun ağırlığını belirlemektedir.

Araştırma örneklemini ile ilgili demografik bulgular incelendiğinde; araştırmaya katılan 101 katılımcının 45'i kadın, 56'ı erkektir. Katılımcıların %25'i yüksek lisans mezunu ve 75 kişi lisans mezunudur. Katılımcıların yaş ortalaması 35 yaş olup, katılımcıların %55'i evlidir.

3.2. Araştırmanın Modeli ve Hipotezleri

Araştırma amacının İstanbul ve çevresinde faaliyet gösteren teknoloji işletmelerinde bireysel yenilikçiliğin, iş tatminine etkisi olduğu çalışmanın modeli, Şekil 1'de gösterildiği gibidir.



Araştırmanın temel hipotezleri aşağıdaki gibidir:

H₁: Fikir liderliği, iş tatminini arttırmaktadır.

H₂: Değişime direnç göstermek, iş tatminini azaltmaktadır.

H₃: Risk almak, iş tatminini arttırmaktadır.

3.3. Verilerin Analizi

Verileri analizi için, SPSS.23 istatistik programı kullanılmıştır. Fikir liderliği ve risk alma boyutlarının negatif çarpıklığı, değişime direnç boyutunun pozitif çarpıklığı yüksek olduğundan logaritmik döndürme işlemi yapılmıştır. Çoklu regresyon analizi öncesi değişkenlerin ilişkisini tespit etmek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır.

4. Bulgular

4.1. Betimsel İstatistikler ve Korelasyon Analizi

Araştırmada ölçeklerine dair güvenilirlik, standart sapma ve çarpıklık değerleri, Tablo 1’de gösterildiği gibidir.

Tablo 1. Betimsel İstatistikler

	\bar{X}	ss.	α	Çarpıklık
FL	4,53	0,47	0,85	-0,864 ^a
DD	1,47	0,46	0,86	0,008 ^b
RA	4,55	0,44	0,70	-0,781 ^a
İş T	4,47	0,23	0,86	0,141

^a Yansıtımlı logaritmik dönüşüm ^b Ters çevirmeli dönüşüm

^aFL: Fikir liderliği; DD: Değişime direnç; RA: Risk alma; İş T: İş Tatmini

Tablo 1’de fikir liderliği ve risk almak, iş tatminini yüksek derecede; değişime direnç düşük derecede ortaya çıkmıştır.

Tablo 2. Korelasyon Analizi

	1	2	3	4
FL (1)	1			
DD (2)	-0,35**	1		
RA (3)	0,43**	-0,46**	1	
İş T (4)	0,42**	-0,47**	0,60**	1

*p<0,05 ; **p<0,01

Tablo 2’de fikir liderliği (r=0,42) ve risk almak (r=0,60**) ile iş tatmini pozitif, değişime direnç (r= -0,47) ile iş tatmini negatif yönlü ilişkilidir.

4.2. Regresyon Analizi ve Hipotez Testleri

Çalışmanın bireysel yenilikçilik ve boyutlarının iş tatmini üzerindeki etkisi çoklu regresyon analizi ile test edilmiştir. Analiz sonuçları, Tablo 3’de gösterilmiştir:

Tablo 3. Çoklu Regresyon Analizi

Bağımsız değişkenler	B	SH _B	β	t	p
C	4,373	0,113		38,717	0,00
FL	0,364	0,168	0,180	2,171	0,00
DD	-0,400	0,132	-0,251	-3,030	0,00
RA	0,989	0,194	0,437	5,105	0,00

$F_{(2,88)} = 26,911$; $p=0,00$; $R^2 = 0,457$; $\Delta R^2 = 0,440$

Tablo 3’de yenilikçiliğin bireysel boyutları, iş tatminini anlamlı olarak açıklamaktadır ($F=26,91$; $p<0,01$). Buna göre iş tatminindeki varyans toplamının yaklaşık %44’ü yenilikçiliğin bireysel boyutları tarafından açıklanmıştır ($\Delta R^2=0,44$).

Regresyon testi sonuçlarına göre fikir önderliği ($\beta = 0,18$; $t=2,17$; $p<0,01$) ve risk alma ($\beta = 0,44$; $t=5,11$; $p<0,01$) iş tatminini pozitif, değişime direnç ise iş tatminini negatif yönde ve anlamlı olarak etkilemiştir ($\beta = -0,25$; $t=-3,03$; $p<0,01$).

İş tatmini üzerinde etkili ilk faktörün risk alma ($\beta= 0,44$), ikinci olarak değişime direnç ($\beta= -0,25$) ve üçüncü olarak fikir önderliği ($\beta= 0,18$) olduğu tespit edilmiştir. Buna göre H_1 , H_2 ve H_3 hipotezleri desteklenmiştir. Regresyon analizi sonuçlarını gösteren denklem aşağıdaki gibidir:

$$\text{İş Tatmini} = 4,37 + 0,44*RA - 0,25*DD + 0,18*FL$$

5. Tartışma

21. Yüzyılda yenilikçi olmak, işletmelerin varlıklarının devamı ve kârlılık sağlamak için önemli bir unsurdur. Ancak işletmelerin bu misyonu üstlenmeleri tek başına gerçekleştirecekleri bir süreç değildir. Kuşkusuz işletmenin yenilikçi olması, çalışanlardan tedarikçilere, stratejilere, rakiplerden vergi politikalarına kadar birçok unsurdan etkilenmektedir. Ancak bir işletmede yenilikçilik, öncelikle çalışanların yeniliğe inançları ile başlamaktadır. Bu durum acaba yenilikçi iş ve yöntemlere sahip bir işletmenin tüm çalışanlarının, yeniliğe aynı derecede ilgi gösterebilmekte midir? Ya da yeniliğin çalışanlar tarafından benimsenme hızı (difüzyonu) ve davranışsal sonuçları aynı derecede midir? sorularını beraberinde getirmektedir. Diğer yandan bireysel olarak yenilikçi olabilmek sektörel özelliklere göre değişebilmekte midir? sorusu, araştırmanın tartışmaya açık kısımlarındadır.

Sosyo-teknik bir işletmede çalışanın yaratıcılığını ve yenilikçi davranışlarını amirleri, meslektaşları, örgüt kültürü, iş süreç ve teknikleri etkileyebilir. Zhou ve Shalley'e göre (2003) çalışanların yenilikçiliği, diğer çalışanlar ile ilişkilerinden kısmen etkilenmektedir.

Yenilikçilik, problemlere ya da olaylara yaratıcı ve farklı bir bakış açısı geliştirebilme ile gerçekleşen içsel bir yolculuktur. Yenilikçilik, gözlem ve farkındalık ile başlayan öğrenme ile devam eden, uygulama ile sonuçlanan bir süreçtir. Yenilikçi bireyler; yeni fikirleri denemeye ve risk almaya istekli, vizyon sahibi, girişken, uzman, yeni uygulamaları görmek için seyahat eden, bilimsel bilgiye güvenen, teknolojiyi kullanan, analitik düşünme becerisine sahip, özgeci kişilerdir.

Ar-Ge ve proje birimlerinde çalışanlar, bir problemin çözümünü pozitif düşünce gücü ve empati yeteneğiyle sağlayabilirler. Bilimsel yazında, negatif düşünceler, bir süre sonra kişinin algısını tamamen kapatarak, sağ-

lıklı düşünmesini engellemektedir. Dolayısıyla nörolojik açıdan bireyin yenilikçiliği ve bir pozitif ruh hâli olan işinden memnuniyeti birbirini etkileyebilmektedir. Bu durum yenilikçiliğin, bireyde farkındalık ve öz yeterlilik duygusunu arttırabildiği, dolayısıyla psikolojik temellere de dayalı olabildiği sonucunu gündeme getirebilir.

6. Sonuç

Küreselleşme ve iletişim teknolojilerinin gelişmesi, işletmeler arası rekabeti arttırmaktadır. Rekabette başarının temeli, kaliteli ve beklentinin ötesinde ürün ve hizmetler oluşturmaktadır.

Küreselleşme, ülke ekonomilerini etkileyen bir değişim süreci yaratmıştır. Bilgiye sahip olanın rekabet gücünü elinde tutması ile gelişmekte olan ülkeler; bilgiyi üreten değil, belli ölçüde kullandıran ekonomiler olarak gelişmiş ülkelere hizmet etmektedir.

Yenilikçilik, yaratıcılığın rasyonel (akılcı) kullanılmasıdır. Bu bağlamda işletmelerin en güçlü varlığı “insandır”. Çalışanların fikir liderliği yapmaları ya da yaratıcı fikre sahip olmaları, işletmeler için değer yaratan bir unsurdur. Diğer yandan fikir liderinin karşılaştığı zorluklar; değişime direnç, risk almama, zayıf hedef ve problemler, alışkanlıklar, kötü tecrübeler gibi etmenlerdir (Hobikoğlu, 2014). Bu araştırmanın sonuçları ise aşağıdaki gibidir:

- Bir çalışan olarak orta ve üst düzey yöneticilerin risk alması, iş tatminlerini arttırmaktadır.
- Orta ve üst düzey yöneticilerin, değişimi engel görmemesi (değişime direnç göstermemesi) ile iş tatminlerini arttırmaktadır.
- Yöneticilerin fikir lideri olmaları, diğer bireysel yenilikçilik alt boyutlarına göre daha az iş tatminlerini etkilemektedir.

Araştırma sonuçlarına göre; şefler-yöneticiler, astlarının yenilikçiliğe daha çok katkı vermesini beklediğinden fikir üretmek ve geliştirmeyi onlara bırakmaktadırlar. Bu sonuç Janssen, Vliert ve West (2004) çalışması ile desteklenmektedir. Yöneticiler, kişisel olarak yeni bir süreç ve fikir ortaya koymanın, bazı durumlarda statü ve terfilerini etkilemesinden endişe duyabilmektedir. Ancak yöneticiler, risk alarak ve değişime olan direnci kırarak, bir yenilik kültürü oluşturmaktadırlar. Bu işletme kültürü, çalışanlarına cesaret vererek yeni projeler üretmelerini desteklemektedir.

Bu araştırmanın sonuçları çeşitli araştırmalar tarafından da desteklenmektedir (George ve Brief, 1992; Groth ve Peters,1999; Kaldırımcı ve İrge, 2019).

Araştırma, zaman ve maliyet kısıtlarından dolayı sınırlı sayıda örneklem ile gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla sonuçların, Türkiye'deki tüm teknoloji işletmeleri için genellenmesi hatalı olabilir. Gelecek araştırmalarda, kişilik boyutunun da öncül olarak araştırmaya eklenmesi önerilir.

EXTENDED ABSTRACT

The Effect of Individual Innovation on Job Satisfaction: The Research with Technology Businesses' Supervisors

*

Saadet Ela Pelenk

Recep Tayyip Erdoğan University

One of the main factors that increase the living standards of a country is the competitiveness power of its enterprises. Businesses need innovation to gain strength in competition (Emiroğlu, 2018). Increasing customer expectations with technological advances day by day necessitates change for speed and quality in business methods and processes. On the other hand, technological, socio-economic and cultural changes may jeopardize the continuity and current market positions of enterprises. In this context, managers who are representative of a social order can be capable people who can turn the crisis into an opportunity in the face of environmental changes.

Innovation can be expressed as the creation of a radical new product (radical) or the addition of new features (incremental) to an existing product (Schumpeter, 1934). Innovation is only possible with the support of top management as the responsibility of all employees in an enterprise. In order for the employee to be innovative, first of all, his / her supervisor's belief and support of innovation is necessary. Employers and employees play an important role in adapting the business to change. Through this role, the employee promotes his career and organization (Ahmed, 1998; Ceylan and Özbal, 2005).

An innovative employee is a participant and open-minded individual who is autonomous and take risks (Ahmed, 1998; Prajago and Ahmed, 2006; Demirci, 2013), and who is not afraid of the complexity of innovation (Hitt, Black and Porter, 2005). According to Drucker (1985), individual innovation is the ability to learn change. Employee's desire for innovation is directly proportional to the pace of adoption. According to Rogers (1983), the rate of adoption of an employee depends on the higher degree

of acceptance of innovation compared to other employees. In this case, employees with a high tendency to innovate are open to trying new methods and consider innovation as useful and important (Leavitt and Walton, 1975). Innovative employees are capable of continuous learning and interpretation of information (Jackson and Park, 2013). Therefore, having an employee prone to continuous learning and analysis taking part in different tasks can increase job satisfaction. Accordingly, new and different training programs that enable the employee to develop himself / herself from a professional perspective can increase employee satisfaction as an innovative HRM practice (Grandey, 1997; Walsworth and Verma, 2007; Jong and Hartog, 2008).

Job satisfaction is the satisfaction status of the employee by evaluating variables such as supervision, wage, working conditions, career opportunities, work environment (Çetin and Printing, 2011) or positive job output obtained by the individual evaluating job characteristics (Locke, 1976). The question “Does individual innovation, which means employee openness to new ideas, openness to continuous learning and development, effect job satisfaction?” is the main problem of the research. The aim of this research is to examine “the effect of individual innovation on job satisfaction”. For this aim, the research sample consists of 101 employees working as middle and high level supervisors in large scale technology businesses in and around Istanbul. In the research, easy sampling method and online questionnaire were applied. There are many studies in the literature about individual innovation or job satisfaction: Teamwork, innovation and job satisfaction (Lee and Chang, 2008); individual innovation and inner satisfaction (Oktuğ and Özden, 2013); individual innovation and business performance (Pelenk, 2017; İspir, 2018); individual innovation and innovative behavior (Groth and Peters, 1999; Gürkan and Demiralay, 2017; Pavers and Irge, 2019). However, in a digitalized business environment, the relationship between individual innovation and job satisfaction is important for business efficiency. In this context, opinion leaders, innovative individuals who take risks and do not resist change, provide outputs like the career advancement, performance development and job satisfaction (Jucevicius, 2007; Pelenk, 2017). This research emphasizes that business innovation is the cumulative result of the innovative ideas and behaviors of

the employees and that the success of innovation creates happy employees that give value to their job.

Psychological and organizational factors characterize individual innovation as business resources (Demerouti, Bakker, Nachreiner and Schaufeli, 2001). In this context, studies on to what extent employees are innovative and its measurement are increasing (Jong and Hartog, 2008). Innovation (Yu et al., 2013), a behavioral process related to the adoption of new techniques and approaches, requires pro-activity and a positive mood. This research aims to contribute to areas such as “creative employee and psychology”, “psychology of innovation and behavioral consequences”.

In the research, the individual innovation scale of Sarioğlu (2014) was used to measure individual innovation. The scale consists of 18 questions and three sub-dimensions. The factor loads of the individual innovation scale are in the range of 0.720-0.650.

The job satisfaction scale developed by Yelboğa (2009) was used to measure job satisfaction. The scale consists of 36 questions. Factor loads of job satisfaction scale are in the range of 0,550-0,680. The scores of each dimension in the individual innovation and job satisfaction scales were obtained by dividing the total score by the number of items. The high score of a dimension determines the weight of that dimension.

When the demographic findings of the research sample consisting of 101 participants are examined, it is seen that 45 employees are female and 56 employees are male. 25% of the participants have a master's degree and 75 employees have a bachelor's degree. The average age of the participants is 35 and 55% of the participants are married.

Correlation and multiple regression analyses were used to analyze the data. According to descriptive statistics and correlation results; “opinion leadership and risk taking”, has a high relation with job satisfaction and “resistance to change”, has a low relation with job satisfaction. The individual dimensions of innovation significantly explain job satisfaction ($F = 26.91$; $p < 0.01$). Accordingly, approximately 44% of the total variance in job satisfaction was explained by the individual dimensions of innovation ($R^2 = 0.44$). According to the results of the regression test, the opinion leadership ($\beta = 0.18$; $t = 2.17$; $p < 0.01$) and risk taking ($\beta = 0.44$; $t = 5.11$; $p < 0.01$) have positive effect on job satisfaction and resistance to change has a negative and significant effect on job satisfaction ($\beta = -0.25$; $t = -3.03$; $p < 0.01$).

The first factor affecting the job satisfaction is risk taking ($\beta = 0.44$), the second factor is resistance to change ($\beta = -0.25$) and the third factor is opinion leadership ($\beta = 0.18$). Accordingly, H₁, H₂ and H₃ hypotheses were accepted.

According to the results of the research, the risk taking of middle and senior supervisors as an employee increases the job satisfaction. It increases the satisfaction of middle and senior supervisors by not being resistant to change. The fact that supervisors are opinion leaders affect to job satisfaction less than other dimensions. The reason for this result is that supervisors may expect their subordinates to contribute more to innovation. This result is supported by Janssen, Vliert and West (2004). As a result, supervisors create a culture of innovation by taking risks and breaking resistance to change. The results of this research, have been supported by various studies (George and Brief, 1992; Groth and Peters, 1999; Pavers and Irge, 2019).

The research was conducted with a limited number of samples due to time and cost constraints. In future research, it is recommended that personality dimension be added to the study as a premise.

Kaynakça / References

- Ahmed, P. K. (1998). Culture and climate for innovation. *European Journal of Innovation Management*, 1, 30-43.
- Akay, D. (2019). *Sağlık çalışanlarında etik lider algısının bireysel yenilikçilik düzeyi üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi , Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sağlık Yönetimi Anabilim Dalı,Trakya.
- Ayala, Y., Ma.Peiró Silla, J., Tordera,N., Lorente, L. ve Yeves, J. (2017). Job satisfaction and innovative performance in young Spanish employees: Testing new patterns in the happy productive worker thesis, a discriminant study. *Springer*, 18:1377–1401, doi 10.1007/s10902-016-9778-1.
- Bauer, T,K. (2004). *High performance workplace practices and job satisfaction: Evidence from Europe*. Germany: IZA Discussion Paper No. 1265.
- Bhatnagar, A., Misra, S. ve Rao, H. R. (2000). On risk, convenience and internet shopping behavior. *Communications of the Association for Computing Machinery*, 43, 98-105.

- Bryant, A. ve Kazan, A.L. (2013). *Self-leadership: How to become a more successful, efficient and effective leader from the inside out*. New York: McGraw-Hill.
- Ceylan, A. ve Özbal, S. (2005). Yenilikçi iş davranışı ve çalışanların adalet algıları arasındaki ilişki üzerine bankacılık sektöründe yapılan bir çalışma. *İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 32, 167-184.
- Collins, M. A. ve Amabile, T. M. (1999). Motivation and creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (pp. 297-312). Cambridge: Cambridge University Press.
- Crespi Vallbona, M. ve Mascarilla-Miró, O. (2017). Job satisfaction. The case of information technology (IT) professionals in Spain. *Universia Business Review*, Doi: 10.3232/ubr.2018.v15.n2.02.
- Çetin, F. ve Basım, H. N. (2011). Psikolojik dayanıklılığın iş tatmini ve örgütsel bağlılık tutumlarındaki rolü. *İş, Güç, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 13(3), 79-94.
- Damanpour, F. (1991). Organizational innovation: A meta-analysis of effects of determinants and moderators. *Academy of Management Journal*, 34, 555-590.
- Demerouti, E., Bakker, A.B., Nachreiner, F. ve Schaufeli, W.B. (2001). The job demands, resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86,499-512
- Demirci, E. (2013). *Yenilik yönetimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Dobre, C., Anca, D. ve Gheorghe, P. (2009). Consumer innovativeness: A marketing approach. *Management and Marketing*, 4,19-34.
- Drucker, P. F. (1985). *Innovation and entrepreneurship*. New York: Harper and Row Publishers.
- Emiroğlu, A. (2018). *İnovasyon ve teknoloji yönetimi*. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Farmer, R. N. ve Richman, B. M. (1965). *Comparative management and economic progress*. Irwin: Homewood, IL.
- Ganotakis, P. (2012). Founders' human capital and the performance of Uk new technology based firms. *Small Business Economics*, 39(2), 495-515.
- George, J.M. ve Brief, A.P. (1992). Feeling good /doing good: A conceptual analysis of the mood at work/organizational spontaneity relationship. *Psychological Bulletin*, 112, 301-29
- Grandey, J. (1997). The relationship of organizational politics and support to work behaviour, attitudes and stress. *Journal of Organizational Behavior*, 18, 159-180.

- Groth, J. ve Peters, J. (1999). What blocks creativity? A manager perspective. *Creativity and Innovation Management*, 8, 179-87.
- Gürkan, G.C. ve Demiralay, T. (2017). Bireysel yenilikçiliğin çalışanın yenilikçi davranışı üzerindeki etkisinde içsel motivasyonun aracılık rolü: Türkiye’de cerrahlar örneği. *Girişimcilik ve İnovasyon Yönetimi Dergisi*, 6(1), 65-90.
- Hirschman, E. (1980). Innovativeness, novelty seeking and consumer creativity. *Journal of Consumer Research*, 7, 283-295.
- Hurt, H.T., Joseph, K. ve Cook, C.D. (1977). Scales for the measurement of innovativeness’. *Human Communication Research*, 4(1), 58-65.
- Hobikoğlu, E. H. (2014). *Yeni ekonomide inovasyon*. İstanbul: İktisadi Araştırmalar Vakfı.
- Hitt, M. A., Black, J. S. ve Porter, L. W. (2005). *Management*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- İspir, İ. (2018). Çalışanların iş tatmini ile yenilikçi davranışının bireysel performansa etkisi, *IniJoss*, 7(2) , 120-135.
- Jackson, J. D., Yi, Y. M. ve Park, J. S. (2013). An empirical test of three mediation models for the relationship between personal innovativeness and user acceptance of technology. *Information and Management*, 50, 154-161.
- Janssen, O. (2003). Innovative behavior and job involvement at the price of conflict and less satisfactory relations with co-workers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76, 347-364
- Janssen, O., Van De Vliert, E. ve West, M. (2004). The bright and dark sides of individual and group innovation: A special issue introduction. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 129-145.
- Johansson, F. (2007). *Yaratıcılık ve İnovasyon*. (çev. Dinç Tayanç). İstanbul: Mediacat.
- Jong, J.P.J. (2007). *Individual innovation: The connection between leadership and employees’ innovative work behavior*. Zoetermeer: EIM, University of Amsterdam, Amsterdam.
- Jong, J. P. J. ve Hartog, D. N. (2008). *Innovative work behavior measurement and validation*, <http://www.ondernemerschap.nl/pdf/H200820.pdf>, Erişim Tarihi: 05.10.2018.
- Jones, G. R., (2001). *Organizational theory: Text and cases*. New York: Addison-Wesley.

- Jucevicius, G. (2007). Innovation culture: The Contestable Universality of the Concept. *Social Sciences*, 4(58), 7-19.
- Judge, T. A. ve Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits-self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control and emotional stability-with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*. doi:10.1037/0021-9010.86.1.80.
- Kanter, R. M. (1983). *The change matters: Innovation for productivity in the American Corporation*. New York: Simon and Schuster.
- Kaldırımçı, A. ve İrge, N.T. (2019). Çalışanların bireysel yenilikçilik özellikleri, dijital uygulamalara karşı tutumları ve iş tatmini ilişkisi üzerine bir çalışma. *Sürdürülebilir Kalkınma ve Yönetim Sempozyumu*, Erişim Tarihi: 01.12.2019. <https://surdurulebiliryonetimvekalkinma.aydin.edu.tr/wp-content/uploads/2019/05/Ali-Kald%C4%B1r%C4%B1mc%C4%B1-Sempozyum-Tam-Bildiri-Metin-1.pdf>.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi* (26. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılıçer, K. ve Odabaşı H. (2010). Bireysel yenilikçilik ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 150-164.
- Kuhlmann, S. ve Edler, J. (2003). Scenarios of technology and innovation policies in Europe: Investigating future governance. *Technological Forecasting and Social Change*, 70, 619-637.
- Leavitt, C. ve Walton, J. (1975). Development of a scale for innovativeness. *Advances In Consumer Research*, 2, 545-554.
- Lee, Y.D. ve Chang, H.M. (2008). Relations between team work and innovation in organizations and the job satisfaction of employees: A factor analytic study. *International Journal of Management*, 25 (3), 732-779.
- Livengood, R. S. (2009). *An Austrian economics view of the market process: The impact of entrepreneurial actions on sensemaking and market discourse*. <http://Papers.Ssrn.Com/Sol3/Papers.Cfm?Abstract-id=1350644>.
- Locke, E. A. (1976). The Nature and Causes of Job Satisfaction, In M.D. Dunnette (Ed), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (1297-1343), Chicago: Rand McNally.
- Mahnaz, D., Zahra, K. ve Somayeh, B. (2015). Relationship between teachers' job satisfaction & their innovation: A case of teachers in zahedan (Iran), *Research Journal of Fisheries and Hydrobiology*, 10(10) , 51-56.

- Martin, P., Salonova, M. ve Peiro, J.M. (2007). Job demands, job resources and individual innovation at work: Going beyond Karasek's model?, *Psicolhema*, 19 (4) , 621-626.
- Mc Guirk, H. ve Lenihan, H. (2013). *Innovation and human capital: The impact of firm and regional factors on innovative human capital, working paper*. University of Limerick, Ireland.
- Mc Guirk, H., Lenihan, H. ve Hart, M. (2015). Measuring the impact of innovative human capital on small firms' propensity to innovate, *Research Policy*, 44(4), 965-976.
- Mc Lean, L. D. (2005). Organizational culture's influence on creativity and innovation: A review of the literature and implications for human resource development. *Advances in Developing Human Resources*, 7, 226-246.
- Oktuğ, Z. ve Özden, M.S. (2013). Bireycilik/toplulukçuluk ile bireysel yenilikçilik eğilimi arasındaki ilişkide içsel motivasyonun biçimlendirici rolü. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2) , 1-22.
- Pelenk, S.E. (2017). Bireysel yenilikçi davranışların bireysel iş performansı üzerindeki etkisi: Teknoloji çalışanları üzerinde bir araştırma. *Journal of Emerging Economies and Policy*, 2, 2-14.
- Prajogo, D. I.ve Ahmed P. K. (2006). Relationships between innovation stimulus, innovation capacity and innovation performance. *R&D Management*, 36, 499-515.
- Richmond, V.P. ve J. C. Mc Croskey, (1979). Management communication style, tolerance for disagreement and innovatives as predictors for employee satisfaction: A comparison of single-factor, two-factor and multiple factor approaches. *Communication Yearbook*, 3, 359-373.
- Rogers E.M. (1983). *Diffusion of innovations*, New York: The Free Press.
- Ramamoorthy, N., Flood, P.C. ve Slattery, T. ve Sardesai, R. (2005). Determinants of innovative work behaviour: Development and test of an integrated model. *Creativity and Innovation Management*, 14 (2) , 142-150.
- Sarıoğlu, A. (2014). *Bireysel yenilikçilik ölçeğinin hemşirelikte geçerlik ve güvenirliği*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Schumpeter, J. A. (1934). *The theory of economic development: An inquiry into profits, capital, credit, interest and the business cycle*, Cambridge: Harvard University Press.
- Shih, H. ve Susanto, E. (2011). Is innovative behavior really good for the firm? Innovative work behavior, conflict with coworkers and turnover intention: Moderating roles of perceived distributive fairness. *International Journal of Conflict Management*, 22(2) , 111-130.
- Topcu, M. K., Gursoy, A. ve Gurson, P. (2015). The role of the servant leadership on the relation between ethical climate perception and innovative work. *European Research Studies*, 18(1), 67-80.
- Uzkurt C. (2008). *Pazarlamada değer yaratma aracı olarak yenilik yönetimi ve yenilikçi örgüt kültürü*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Veeraraghavan, R., Yasodhar, N.ve Toyama, K. (2009). Warana unwired: Replacing pcs with mobile phones in a rural sugarcane cooperative. *Information Technologies and International Development*, 5, 81-95.
- Verplanken, B. (2004). Value congruence and job satisfaction among nurses: A human relations perspective. *International Journal of Nursing Studies*, 41, 74-92.
- Vroom, V. H. (1967). *Work and motivation*. New York: John Wiley and Sons
- Waddell, D. ve Sohal, A. S. (1998). Resistance: A constructive tool for change management. *Management Decision*, 36, 543-548.
- Walsworth, S. ve Verma, A. (2007). Globalization, human resource practices and innovation: Recent evidence from the Canadian workplace and employee survey. *Industrial Relations*, 46, 222-240.
- Wright, T., Cropanzano, R. ve Bonett, D. (2007). The moderating role of employee positive well being on the relation between job satisfaction and job performance. *Journal of Occupational Health Psychology*. doi:10.1037/1076-8998.12.2.93.
- Yelboğa, A. (2009). Validity and Reliability of the Turkish Version of the Job Satisfaction Survey. *World Applied Sciences Journal*, 6(8),1066-1072.
- Yu, C., Yu T. F. ve Yu, C. C. (2013). Knowledge sharing, organizational climate and innovative behavior: A cross-level analysis of effects. *Social Behavior and Personality*, 41(1), 143-156.
- Zhou, J. ve Shalley, C.E. (2003). Research on employee creativity: A critical review and proposal for future research directions, In: Martocchio, J.J. and G.R. Ferris (2003), *Research in personnel and human resource management*. Oxford: Elsevier.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Pelenk, S. E. (2019). Bireysel yenilikçiliğin iş tatminine etkisi: Teknoloji işletme yöneticileri ile bir araştırma. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1136-1160. DOI: 10.26466/opus.613745

Kurumsal İtibar Algısında Örgütsel İletişimin Rolü: Devlet ve Özel Okullarında Karşılaştırmalı Bir Analiz¹

DOI: 10.26466/opus.606924

*

Nuran Çantay* - Okan Yaşar**

* Öğretmen, Bilfen Eğitim Kurumları, Çamlıca / İstanbul/ Türkiye

E-Posta: nurancantay@yahoo.com

ORCID: [0000-0002-2020-361X](https://orcid.org/0000-0002-2020-361X)

**Dr. Öğr. Üyesi, Beykent Üniversitesi, İİBF, Sarıyer / İstanbul/ Türkiye

E-Posta: okanyasar@beykent.edu.tr

ORCID: [0000-0002-5455-4274](https://orcid.org/0000-0002-5455-4274)

Öz

Bu araştırma örgütsel iletişimin kurumsal itibar algısı üzerindeki rolünü ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Kurumsal itibar, kurumun paydaşları nazarındaki değer düzeyi olarak tanımlanır ve kurumun faaliyetleri, davranış biçimleri, iletişim yapısı ile doğrudan ilişkilidir. Örgütün gerek kurum çalışanları gerekse dış paydaşlarla oluşturduğu iletişim seviyesi kurumun itibarına yönelik algının şekillendirmesini doğrudan etkilemektedir. Eğitim kurumları özellikle son yıllarda kamuoyunun ve paydaşlarının daha da yakından ilgilendiği örgütler olarak karşımıza çıkmaktadır. Söz konusu kurumların itibarlarının ne durumda olduğu ve hangi değişkenlerle ilişkili olduğunun anlaşılması önem kazanmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeli çerçevesinde yürütülmüş, örgütsel iletişimin kurumsal itibar üzerindeki etkisini belirlemiş, özel ve devlet okullarının bu değişkenler açısından ayrışıp ayrışmadığını ortaya koymuştur. Araştırmanın verileri, İstanbul ili Küçükçekmece ilçesindeki devlet ve özel okullara ait 288 veli ile 290 okul çalışanı olmak üzere toplam 578 kişiden elde edilmiştir. Araştırma bulguları gerek devlet gerekse özel okulların kurumsal itibar algılarının düşük seviyede olduğunu, örgütsel iletişim ile kurumsal itibar arasında pozitif ilişki olduğunu ortaya koymuş ayrıca, veli ve okul çalışanları arasında kurumların itibarlarına yönelik alt boyutlardan finansal sağlamlık, çalışma ortamı ve kurumsal etik boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Araştırma bulguları doğrultusunda eğitim kurumları başta olmak üzere örgütlere önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Kurumsal itibar, Örgütsel iletişim, Eğitim kurumları, Devlet Okulları, Özel okullar*

¹ Bu çalışma, Dr.Öğr. Üyesi Okan YAŞAR danışmanlığında Nuran ÇANTAY tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden faydalanılarak derlenmiştir

The Role of Organizational Communication in Perception of Corporate Reputation: A Comparative Analysis in Public and Private Schools

*

Abstract

This research was conducted to reveal the role of organizational communication on perception of corporate reputation. Corporate reputation is defined as the level of value of the organization in relation to its stakeholders and is directly related to the activities, behavior and communication structure of the organization. The level of communication that the organization establishes with both corporate employees and external stakeholders directly affects the shaping of the perception about the reputation of the organization. In recent years, educational institutions have emerged as organizations in which public and stakeholders are more closely involved. It is important to understand the status of these institutions and their variables. The research was conducted within the framework of the relational survey model, the relationship between variables was explained and it was revealed whether the private and public schools differ in terms of these variables. The data of the study were obtained from 578 people, 288 parents and 290 school employees belonging to public and private schools in Küçükçekmece district of İstanbul. The findings of the study showed that both public and private schools had low level of corporate reputation perceptions, and there was a positive relationship between organizational communication and corporate reputation, and there were significant differences between parents and school employees in terms of financial soundness, working environment and corporate ethics from the sub-dimensions of corporate reputation. In line with the findings of the research, suggestions were made to organizations, especially educational institutions.

Keywords: Corporate reputation, Organizational communication, Educational institutions, Public schools, Private schools.

Giriş

Örgütlerin rekabet üstünlüğünü sağlamada sahip olduğu en önemli değeri itibarıdır. Güçlü bir kurumsal itibar, kamuoyunun güvenini artırabilir, paydaş belirsizliğini azaltabilir, rekabet gücünü artırabilir ve kriz veya tehdit zamanlarında örgütü izole edebilir (Fombrun 1996). Tersine, itibar hasarı bir işletme için neredeyse tüm diğer risklerden daha maliyetli olabilir (Jackson 2004) ve yaygın sosyal medya kullanımıyla, hasar potansiyeli her zamankinden büyük olasılıkla daha fazla olur (Aula 2010). Örgütler için itibar kurumsal iletişimin bir fonksiyonudur performansın bileşimi olarak tanımlanır ve örgütlere maddi ve maddi olmayan birçok fayda sağlar. Örgütlerin yaşamları için öne çıkan kritik bir diğer kavram ise paydaş desteğidir ve kurumların paydaşlarıyla kurduğu iletişim, itibar düzeylerinin en önemli belirleyicisidir. Yazında tespit edilen itibar ve iletişim ilişkisinin ölçülmesi örgütler ve yazın için önemli katkılar sağlayacağı açıktır.

Kurumsal iletişim, örgütün bütüncül iletişiminin merkezi yönetimi; o örgütün itibarına ve dolayısıyla rekabet edebilirliğine, verimliliğine ve finansal başarısına önemli bir katkıda bulunur. Bunun yanında kurumsal itibar düzeyi, organizasyon üyeleri ve özellikle yöneticiler ve liderler için artan bir endişe kaynağı olmuştur. Dolayısıyla, kurumsal itibar ve örgütsel iletişim kavramları teorik örtüşmenin yanısıra birçok ortak uygulama alanlarına sahiptir. Bu ortak ilgi alanları, kurumsal itibar kavramıyla ilgili teorik ve ampirik sorular etrafında sıralanır. Alan yazına bakıldığında kurumsal itibarı geliştirmek ve sürdürmek için bir araç olarak iletişime odaklanan çok sayıda yönetim ve işletme olduğu görülmektedir (bkz. Gotsi ve Wilson, 2001; Gray ve Balmer, 1998). Bir diğer alan araştırmaları, çalışan iletişiminin kurum itibarını nasıl etkilediğini veya şekillendirdiğini öne çıkarmaktadır (Smidts ve diğ. 2001).

Bu araştırmada, bu iki kavramın kesişim alanı eğitim örgütleri perspektifiyle ele alınmış, ayrıca özel ve devlet eğitim kurumlarının karşılaştırmalı değerlendirilmesi yapılmıştır. Türkiye’de özel eğitim kurumlarının toplam içindeki payı 2016-2017 eğitim yılında %15.9 iken, 2017-2018 yılında %17.8 olmuştur (MEB, 2019). Bu hızlı yükseliş gerek kamu gerekse veliler nezdinde devlet ve özel eğitim kurumlarının çeşitli boyutlarda sorulanmasına neden olmaktadır. Araştırmanın örgütler açısından örgütsel

iletişim ve kurumsal itibar ilişkisini açıklaması, özel ve devlet okullarının bu değişkenler açısından ayrışıp ayrışmadığını ortaya koyması, örgütlere ve araştırmacılara bu alanda öneriler getirmesi açısından alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Kurumsal İtibar

İtibar, bir kurumun genel olarak değerlerine ilişkin duyduğu sorumluluğu, güvenilirliği ve gücü üzerinde tutan, bireysel ve kollektif yargıdan oluşmuş bir bütündür (Okay ve Okay, 2014, s.422). Kurumsal itibarı tanımlarken günümüzde en çok kullanılan kuramlar arasında kurumsal kuram ve ona bağlı olarak da meşruiyet kuramı yer almaktadır. Kurumsal kuram, bir kurum ve çevresi arasındaki etkileşimleri inceleyen, kurumsal yönetim felsefesi içindeki temel yaklaşımlardan biridir (Bahar, 2019). Benzer şekilde sosyal kimlik kuramı (Helm, 2011), çalışanların itibar oluşumunda güçlü etkisini ortaya koyarken, paydaş kuramı ve kaynak tabanlı bakış itibarın sonuçlarına ilişkin örgütün rekabet üstünlüğü, finansal performans, müşteri ve çalışan bağlılığı ilişkisini öne sürer (Bahar, 2019).

Kurumsal itibar kavramının çerçevesi Fombrun (1996, s.207) tarafından çizilmeye çalışılmıştır. Bu tanıma göre, kurumsal itibar algısında iki önemli boyutun birleşimine dikkat çekilir. Bunlar örgütün yönetici ve çalışanların oluşturduğu boyut ile örgütün dışından görünümünü ortaya koyan örgütün dışından bakan gözlemcilerin oluşturduğu boyuttur. Kurumsal itibar içsel olarak çalışanlar, dışsal boyutta ise paydaşların algılarının bütüncül bir temsil halidir (Fombrun ve van Riel, 1997: 10). Söz konusu paydaşlar değişen şartlar altında kurumun davranışları ile ilgili çeşitli beklentiler geliştirirler. Bu "itibar beklentileri" kurumlara bazı kazançlar getirdiği gibi bir takım maliyetler de getirmektedir. Kurum sahip olduğu tutum ve davranışlarını, paydaş beklentileri ile paralel devam ettirmemesi halinde, itibar kaybı ve buna bağlı olarak da değer kaybına uğrayacaktır (Greyser 1999, s.180).

Kurumların rakipleri ile kıyaslandığında paydaşlarına yönelik genel kabul edilebilirliğini tanımlayan, geçmiş eylemleriyle, gelecek dönemde yapabileceklerinin algısal anlamda nitelenmesidir (Ural 2006, s.172). Bu sebeple itibarına değer gösteren kurumlar, sadece müşterileri ile iletişim-

lerine değil bununla birlikte çalışanlar, tedarikçiler, ortaklar ve diğer paydaşlarla olan iletişimlerine de özen göstermektedir. Paydaşlarıyla olan ilişkilerinde prensipli ve tutarlı olan kurumların itibar elde etmeleri ve kazanılan itibarı devam ettirilebilmeleri daha kolay olmaktadır (Besler ve Sarıkaya 2008, s.57).

Araştırmamızda da yazında belirtilen iç paydaşlar kapsamında eğitim kurumunda çalışanlar, dış paydaşlar kapsamında öğrenci velilerinin algıları ölçülerek bütüncül bir itibar algısı elde edilmeye çalışılmıştır.

Örgütsel İletişim

Örgütsel iletişim; insan kaynakları, yönetim, psikoloji, sosyoloji, örgütsel çalışmalar, halkla ilişkiler vb. farklı bakış açılarıyla ele alınan çeşitli araştırma alanlarına sahiptir. Aynı zamanda, işletmelerin, örgütlerin veya grupların kendi iç ortamlarında kendi üyeleriyle veya çalışanlarıyla aynı zamanda kuruluşun bir bütün olarak çevresiyle (müşteriler, müşteriler, satıcılar, tedarikçiler, paydaşlar, medya, genel kamuoyu vb.) iletişim kurma şeklini açıklar. Örgütsel iletişim, bir kuruluşun üyelerinin sağlığı için olduğu kadar, kuruluşun dış paydaşları ile olan ilişkisi için de önemlidir (Borca ve Baesu, 2014). Kurumsal iletişim en genel anlamda örgütün iç ve dış paydaşlarıyla oluşturduğu iletişimi temsil eder. Bu alandaki temel kuramlar Goodman, Aberg, Paul Argenti, Van Riel ve Alan Belesan'a ait kuramlardır (Ertekin, Ilgın ve Yengin, 2018) ve örgütsel iletişimin iç ve dış paydaşlarla yürütülmesinin zorunlu olduğunu ve örgütsel itibar fonksiyonunu kapsayan faaliyetler bütünü olduğunu ileri sürer. Ayrıca örgüt kuramlarının gelişimine bakıldığında kuramlar, insan faktörünü merkeze alan bir yapıya bürünmüş, paydaşlarla iletişimin önemine vurgu yapmıştır (Donaldson, 1999).

Kalla (2005), iç iletişim içinde; iş iletişimi (çalışanların iletişim becerilerine ilişkin), yönetim iletişimi (iletişim için yönetim becerileri ve yeteneklerine odaklanmış), kurumsal iletişim (resmi iletişime odaklanmış) ve örgütsel iletişim (felsefi ve teorik yönelimli konular) olmak üzere dört alan tanımlamıştır. Entegre iç iletişim kavramı dört türü de kapsayan bir terimdir ve Berger (2008) kavramı "örgütsel iletişim" olarak ele almıştır. Welch ve Jackson (2007, s.181), paydaş grupların iç iletişimini "iç hat yönetimi

iletişimi, iç ekip eş iletişimi, iç proje eş iletişimi ve iç şirket iletişimi” olmak üzere yine dört boyutta incelemiştir.

İletişim amaç yönüyle ele alındığında, örgütsel iletişim örgütü oluşturan bireylerin çalışma ve gayretlerini örgüt hedeflerine ulaştıracak şekilde organize etmek, üretim süresini etkin ve etkili biçimde yönetmek amacıyla örgüt üyeleri tarafından simgelerin üretim, iletimi ve yorumu olarak tanımlanmaktadır (Kaya, 2003, s.133). Kuruluşlar büyüdükçe ve daha karmaşık hale geldiklerinde, örgütsel iletişimin örgütsel ihtiyaçlara uyum sağlaması ihtiyacı artar (İnce ve Gül, 2011). Bu bağlamda, belirli bir kuruluştaki iletişim süreçleri, bir ilişki ağında bilgi yaratma ve bilgi alışverişinin yanı sıra, işle ilgili haberleri çalışanlar aracılığıyla çalışanlara iletme ile ilgilidir.

Örgütsel iletişim biçimleri, örgüt ve yönetiminin yapısına göre değişiklikler göstermektedir. Örneğin, örgüt yapısı, dışa dönük, katılımcı, profesyonelce, açık sistem tarzında yapılmış ve örgüt kültürü de bu yapıyı destekleyici biçimde olduğunda, örgütsel iletişim çok daha rahat kurulabilir. Buna rağmen merkezi, otoriter yapının ve geleneksel kültürlerin yoğun hissedildiği örgütlerde ise, iletişim çok daha güç sağlanır (Tutar, 2003, s.27). Bu araştırmada ele alınan devlet ve özel eğitim kurumları, yapılanma ve kültürel farklılıkları boyutlarında farklılaşacağından iletişim algısında da farklılaşmaya neden olacağı öngörülmüştür. Eğitim örgütlerinde bu durum eğitimin kalitesi ve bağlı olarak da okulun kalitesi ile doğrudan ilintilidir. Yönetim kademesinin örgüt kaynakları ile kurabildiği iletişim, örgütün eylemlerinin yönetimi açısından önemli olup kararlarda da elde edilen sağlıklı bilginin oluşturduğu sağlıklı sonuçlar görülebilecektir. (Gürgen 1997, s.33-34).

Eğitim kurumlarının hem girdisi hem de çıktısı insan olduğu düşünüldüğünde, eğitim dışı örgütlere nazaran iletişimin önemi daha da bir ön plana çıkmaktadır. Yöneticilerin, öğreticilerin, velilerin ve diğer tüm eğitim kurumu çalışanlarının birbirleri ile olan ilişkileri sözel anlatım olsa da olmasa da bir tür iletişim anlamı taşımaktadır (Bolat 1996, s.75).

Örgütün gerek iç gerekse dış paydaşlarının iletişimi örgütün güçlü ve zayıf taraflarının da paylaşılması anlamına gelmektedir. Belmer, Harris ve De Chernatony (2001)'e göre, paydaş gruplarının birçoğu kurumla ilgili bilgileri kurumun çalışanlarından almaktadır. Çalışanların kurumla ilgi

olumsuz düşünceleri oluştuğunda çalışanlar bunu dış çevreye yansıtmakta bu noktadan sonra kurumun dış çevreye yansıtmaya çalıştığı imajı da yetersiz kalmakta ve kurumun itibarı olumsuz yönde etkilenmektedir. Bu yüzden çalışanların desteğini almak güçlü bir kurumsal itibarı devam ettirmek için çok önemlidir (akt. Dörtok 2004, s.74). Dalton ve Croft (2003), kurumların, çalışan ile iletişimin, kurumsal itibar oluşturmadaki rolünü anlamaları gerektiğini vurgulamaktadır. Bunun yanı sıra, kurumsal itibar oluşturabilmek için öncelikle kurum içi iletişimin doğru yönlendirilmesi ve çalışanların dış çevreye kurumla ilgili olumlu mesajlar dağıtmasının sağlanmasının gerekliliğine de işaret etmektedir.

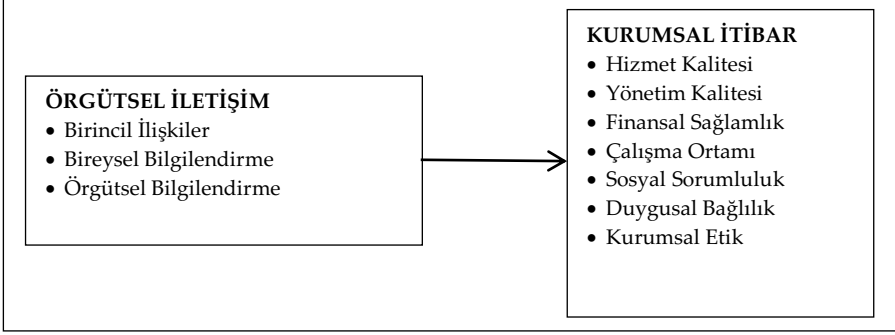
Yöntem

Araştırmanın Amacı ve Modeli

Bu araştırmada örgütsel iletişimin kurumsal itibar üzerindeki etkisi belirlenmesi amaçlanmıştır. Örgütlerin uzun süre hayatta kalabilmelerini sağlayacak birçok boyuta etki etmektedir. Örgütsel iletişimi oluşturan boyutlardan kurumların itibarı söz konusu olduğunda hangi boyutların öne çıktığının bilinmesi önemlidir. Kuramsal çerçevede paylaşılan sosyal kimlik kuramı, paydaş kuramı ile örgütsel iletişim kuramları, itibarın örgüte has bir özellik ve ölçülmesi gereken en önemli değeri olduğunu, örgütün paydaşlarıyla kurduğu iletişim sonucunda farklılaşabileceğini, örgütsel iletişimin itibarın oluşum sürecinde önemli girdi olabileceğini ortaya koymuştur. Bu ilişkinin özel ve devlet okulları nezdinde ortaya konması başta eğitim kurumları olmak üzere, itibar kavramına önem veren tüm kurumlar için önemli olacağı düşünülmüştür. Bu kapsamda araştırmada, aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır.

1. Çalışanların ve paydaşların örgütsel iletişim ve kurumsal itibar algıları ne düzeydedir?
2. Örgütsel itibar ve kurumsal itibar algı değişkenleri özel ve devlet okullarında farklılaşmakta mıdır?
3. Çalışanların örgütsel iletişim seviyelerinin kurumun itibar algıları ile ilişkisi var mıdır? Böyle bir ilişki varsa örgütsel iletişimin kurumsal itibar algısı üzerinde etkisi nedir?

Araştırmanın yöntemine ilişkin oluşturulan model Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1: Araştırma Modeli

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, İstanbul ili Küçükçekmece ilçesi devlet ve özel okulları olarak belirlenmiştir. İlçede 149 devlet okulu, 37 özel okul bulunmaktadır. İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan verilere göre evreni oluşturan ilçede devlet ve özel olmak üzere toplam 7953 eğitim çalışanı bulunmaktadır. Bu evreni temsil eden örneklem sayısı % 95 güven aralığı için 367, % 99 güven aralığı için 615 olarak tespit edilmiştir (Gürbüz ve Şahin, 2016). Araştırma örneklemini; 183’i özel, 395’i devlet okulu olmak üzere toplam 578 kişiden toplanan veriler oluşturmaktadır. Veriler, paydaş olarak değerlendirilen çalışanlar ve veliler olmak üzere iki gruptan toplanmış, bu nedenle betimsel istatistikleri çalışan ve veli olarak ayrı tablolarla gösterilmiş ve önemli görülen noktalarda fark analizleri yapılmıştır. Örneklemin %95 güven aralığı için yeterli olduğu, %99 güven aralığı için yaklaşık değer taşıdığı görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları okul çalışanları ve veliler için ayrı ayrı kısmi farklılıklar gözetilerek düzenlenmiştir.

Kurumsal itibar ölçeği: Kurumsal itibar algısı, Karaköse (2006) tarafından geliştirilen 40 maddeden oluşan “Kurumsal İtibar Ölçeği” ile ölçülmüştür.

Karaköse (2006)'nin faktör yapısına sadık kalınarak ölçek alt boyutları belirlenmiş ve bu boyutlarla ilişkin iç tutarlılık katsayıları (Cronbach α) Tablo 1'de olduğu şekilde tespit edilmiştir.

Tablo 1: Kurumsal İtibar Ölçeği İç Tutarlılık Katsayıları

Boyutlar	İfadeler	α
Hizmet Kalitesi	1.2.3.4.5.6.	0.74
Yönetim Kalitesi	7.8.9.10.11.	0.73
Finansal Sağlamlık	12.13.14.	0.80
Çalışma Ortamı	15.16.17.18.19.20.21.22.23.	0.86
Toplumsal Sorumluluk	24.25.26.27.	0.79
Duygusal Çekicilik	28.29.30.31.32.	0.88
Kurumsal Etik	33.34.35.36.37.38.39.40.	0.88
Toplam	1-40.	0.95

Örgütsel iletişim ölçeği: Örgütsel iletişim algısı, Huseman, Hatfield, Boulton ve Gatewood (1980) tarafından 56 madde olarak geliştirilen ve Özpehlivan (2015) tarafından 24 maddeye düşürülerek Türkçe'ye uyarlanan ölçek ile ölçülmüştür. Bu çalışmada, ölçeğin 24 maddeden oluşan formu kullanılmış ancak yapılan iç tutarlılık analizinde bazı maddelerin güvenilirlik düzeyini düşürdüğü tespit edildiğinden bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin boyutları, boyutlar altında toplanan maddeler ve boyutlara ilişkin iç tutarlılık katsayıları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Örgütsel İletişim İç Tutarlılık Katsayıları

Boyutlar	İfadeler	α
Bireysel Bilgilendirme	1.2.3	0.83
Birincil İlişkiler	5.6.7.8	0.87
Örgütsel Bilgilendirme	16.17.18.19.23.24	0.91
Toplam	1-24.	0.96

Bulgular

Tanımsal İstatistikler

Araştırma örneklemine ilişkin demografik özellikler çalışanlar ve veliler olarak Tablo 3 ve Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 3: Çalışanlara Ait Betimsel İstatistikler

Değişken	Grup	Özel Okul		Devlet Okulu	
		n	%	n	%
Cinsiyet	Kadın	46	61,3	139	64,7
	Erkek	29	38,7	76	35,3
	Toplam	75	100,0	215	100,0
Eğitim	Lise	4	5,3	24	11,2
	Lisans	52	69,3	154	71,6
	Lisansüstü	19	25,3	37	17,2
	Toplam	75	100,0	215	100,0
Yaş	20-26 Aralığı	1	1,3	14	6,5
	27-33 Aralığı	23	30,7	56	26,0
	34-40 Aralığı	23	30,7	52	24,2
	41-46 Aralığı	13	17,3	48	22,3
	47 ve Üzeri	15	20,0	45	20,9
	Toplam	75	100,0	215	100,0
Medeni Durum	Evli	63	84,0	159	74,0
	Bekar	12	16,0	56	26,0
	Toplam	75	100,0	215	100,0
Toplam çalışma Süresi	1-7 Yıl	21	28,0	64	29,8
	8-14 Yıl	24	32,0	47	21,9
	15-21 Yıl	18	24,0	58	27,0
	22-28 Yıl	4	5,3	25	11,6
	29 Yıl ve Üzeri	8	10,7	21	9,8
	Toplam	75	100,0	215	100,0
Kurumda Çalıştığı Bölüm	Öğretmen	65	86,7	183	85,1
	Müdür Yardımcısı	3	4,0	13	6,0
	İdari Personel	5	6,7	4	1,9
	Diğer	2	2,7	15	7,0
	Toplam	75	100,0	215	100,0

Tablo 4: Velilere Ait Betimsel İstatistikler

Değişken	Grup	Özel Okul		Devlet Okulu	
		n	%	n	%
Cinsiyet	Kadın	67	62,0	116	64,4
	Erkek	41	38,0	64	35,6
	Toplam	108	100,0	180	100,0
Eğitim	İlköğretim	5	4,6	31	17,2
	Lise	21	19,4	96	53,3
	Lisans	28	25,9	45	25,0
	Lisansüstü	54	50,0	8	4,4
	Toplam	108	100,0	180	100,0
Yaş	20-26 Aralığı	1	,9	1	,6
	27-33 Aralığı	14	13,0	25	13,9
	34-40 Aralığı	43	39,8	85	47,2
	41-46 Aralığı	17	15,7	31	17,2
	47 ve Üzeri	33	30,6	38	21,1
	Toplam	108	100,0	180	100,0
Medeni Durum	Evli	68	63,0	160	88,9
	Bekar	40	37,0	20	11,1
	Toplam	108	100,0	180	100,0
Aylık Gelir Düzeyi	0-5.000 TL Aralığı	21	19,4	145	80,6
	5.001-10.000 TL Aralığı	24	22,2	25	13,9
	10.001-20.000 TL Aralığı	45	41,7	8	4,4
	20.001 TL ve Üzeri	18	16,7	2	1,1
	Toplam	108	100,0	180	100,0

Kurumsal İtibar Değişkenine İlişkin Bulgular

Kurumsal itibarın okul türünün özel ve devlet olarak farklılaşıp farklılaşmadığı çalışanlar ve veliler bağlamında iki boyutlu olarak sorgulanmış, anlamlı farklılık gösteren boyutlar Tablo 5 ve Tablo 6'da sunulmuştur.

Bulgular incelendiğinde okul türünün çalışanlar için finansal sağlık, çalışma ortamı ve kurumsal etik açısından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık sergilediği görülmektedir. Finansal sağlık ve çalışma ortamına ilişkin kurumsal itibar algılarının devlet okulu için daha yüksek olduğu kurumsal etik alt boyutuna ilişkin olarak da özel okul ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte hizmet kalitesi, yönetim kalitesi, toplumsal sorumluluk ve duygusal çekicilik boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Tablo 5: Çalışanlar İçin Kurumsal İtibar Alt Boyutlarının Kurum Türüne Göre Farklılık Düzeyleri

Puan	Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t-Testi		
						t	Sd	P
Finansal Sağlık	Özel Okul	77	1,8398	,77537	,08836	-2,413	293	,016
	Devlet Okulu	218	2,0994	,82387	,05580			
Çalışma Ortamı	Özel Okul	76	1,8041	,57288	,06571	-2,769	286	,006
	Devlet Okulu	212	2,0388	,65427	,04494			
Kurumsal Etik	Özel Okul	74	1,8953	,62689	,07287	3,102	283	,002
	Devlet Okulu	211	1,6576	,54477	,03750			

Tablo 6: Veliler İçin Kurumsal İtibar Alt Boyutlarının Kurum Türüne Göre Farklılık Düzeyleri

Puan	Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t-Testi		
						t	Sd	P
Finansal Sağlık	Özel Okul	108	2,0216	,747	,07196	-3,080	286	,002
	Devlet Okulu	180	2,3167	,809	,06036			

Veliler için yalnızca finansal sağlık boyutunda farklılık görülmüştür. Velilerin devlet okullarına ilişkin finansal sağlık algısının özel okullara göre yüksek olduğu tespit edilmiştir. Veliler için okul türüne bağlı olarak hizmet kalitesi, yönetim kalitesi, toplumsal sorumluluk, çalışma ortamı, duygusal bağlılık ve kurumsal etik değişkenlerinde farklılık görülmemiştir.

Örgütsel İletişim ile Kurumsal İtibar İlişkisine Ait Bulgular

Araştırmanın temel değişkenleri olan örgütsel iletişim ve kurumsal itibar alt boyutları arasındaki ilişki bulguları Tablo 7’de verilmiştir. Örgütsel bilgilendirme iletişim alt boyutunun, kurumsal itibar boyutlarıyla en fazla ilişkili olan boyut olduğu saptanmıştır.

Örgütsel iletişimin kurumsal itibar algısı üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Hair ve ark. (2006)’na göre,

VIF değerinin 5,3'ten büyük olması, tolerans değerinin .19'dan küçük olması durumlarının oluşması halinde çoklu bağlantı probleminin varlığına karar verilebilecektir. Bu kriterlere bağlı olarak yapılan veri analizi neticesinde VIF ve tolerans değerlerinin uygun seviyelerde olduğu, değişkenlerin çoklu regresyon analizine tabi tutulabileceği görülmüştür.

Tablo 7. Çalışan Katılımcılar İçin Kurumsal İtibar Örgütsel İletişim İlişkisi

	Hizmet Kalitesi	Yönetim Kalitesi	Finansal Sağlamlık	Çalışma Ortamı	Toplumsal Sorumluluk	Duygusal Çekicilik	Kurumsal Etik	Bireysel Bilgilendirme	Birincil İlişkiler	Örgütsel Bilgilendirme
Hizmet Kalitesi	1									
Yönetim Kalitesi	,409**	1								
Finansal Sağlamlık	,493**	,567**	1							
Çalışma Ortamı	,495**	,839**	,750**	1						
Toplumsal Sorumluluk	,534**	,749**	,712**	,828**	1					
Duygusal Çekicilik	,382**	,765**	,730**	,885**	,732**	1				
Kurumsal Etik	,335**	,679**	,591**	,779**	,601**	,742**	1			
Bireysel Bilgilendirme	,415**	,591**	,292**	.202	,547**	,652**	,710**	1		
Birincil İlişkiler	,349**	,590**	,344**	.278	,501**	,586**	,642**	,760**	1	
Örgütsel Bilgilendirme	,431**	,685**	,338**	.775**	,660**	,744**	,772**	,838**	,852**	1

$p < .01$

Kurumsal itibarın alt boyutu olan hizmet kalitesi ile örgütsel iletişim alt boyutları arasında yapılan regresyon analizi neticesinde oluşturulan üçlü modelin hizmet kalitesini %21,9 oranında yordadığı, yönetim kalitesini %48,8 oranında yordadığı, toplumsal sorumluluk değişkenini %45,2 oranında, duygusal çekicilik değişkenini %57,2 oranında yordadığı, kurumsal etik değişkenini %63,6 oranında yordadığı görülmüştür (Tablo 8).

Tablo 8: Örgütsel İletişimin Kurumsal İtibar Boyutlarını Yordama Düzeyi

Hizmet Kalitesi		R	R2	F	β	Kısmi r	tolerans	VIF
Model 1	Bireysel Bilg.	,433	,188	61,928*	,433	,433	1	1
Model 2	Bireysel Bilg. Birincil İlişkiler	,451	,203	34,004*	,334 ,158	,281 ,137	0,610	1,640
Model 3	Bireysel Bilg. Birincil İlişkiler Örgütsel Bilg.	,468	,219	24,904*	,218 ,036 ,250	,155 ,026 ,143	0,266	1,640
Yönetim Kalitesi								
Model 1	Bireysel Bilg.	,581	,338	136,550*	,581	,581	1	1
Model 2	Bireysel Bilg. Birincil İlişkiler	,652	,425	98,755*	,345 ,378	,336 ,364	,612	1,633
Model 3	Bireysel Bilg. Birincil İlişkiler Örgütsel Bilg.	,699	,488	84,599*	,117 ,140 ,490	,104 ,122 ,331	,407	2,457
Toplumsal Sorumluluk								
Model 1	Bireysel Bilg.	,550	,302	113,567*	,550	,550	1	1
Model 2	Bireysel Bilg. Birincil İlişkiler	,591	,350	70,208*	,375 ,280	,340 ,261	,607	1,648
Model 3	Bireysel Bilg. Birincil İlişkiler Örgütsel Bilg.	,672	,452	71,426*	,086 ,019 ,618	,074 ,016 ,396	,406	2,463
Duygusal Çekicilik								
Model 1	Bireysel Bilg.	,660	,435	203,629*	,660	,660	1	1
Model 2	Bireysel Bilg. Birincil İlişkiler	,698	,487	125,062*	,478 ,292	,463 ,304	,611	1,635
Model 3	Bireysel Bilg. Birincil İlişkiler Örgütsel Bilg.	,756	,572	116,702*	,212 ,020 ,565	,202 ,019 ,406	,399	2,508
Kurumsal Etik								
Model 1	Bireysel Bilg.	,709	,503	265,989*	,709	,709	1	1
Model 2	Bireysel Bilg. Birincil İlişkiler	,755	,570	173,724*	,500 ,333	,511 ,368	,606	1,650
Model 3	Bireysel Bilg. Birincil İlişkiler Örgütsel Bilg.	,797	,636	151,864*	,265 ,096 ,497	,269 ,100 ,391	,399	2,509

* $p < ,01$

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, kurumsal itibar ile örgütsel iletişimin ilişkisi ve iletişimin kurumsal itibara etkisi incelenmiştir. Araştırma verileri devlet ve özel eğitim kurumlarından ayrı ayrı toplandığından her iki değişkene ait algıların özel ve devlet okulları bağlamında karşılaştırma yapılmasına imkân sağlamıştır.

Yazında, kurumsal itibarın kurumlar açısından devamlılıklarını sağlama ve hedef kitleleri ile olan ilişkilerini devam ettirme kapsamında hayati önem taşıyan bir unsur olduğu belirtilmektedir. Kurum, itibarını oluşturacak olan faaliyetlerini, özelliklerini, yaklaşımlarını, misyon ve vizyonu gibi hedef kitlenin ilgisini çekecek hususları hedef kitleye aktarabilmektedir. Özellikle de eğitim gibi tamamen iletişim yoluyla sağlanan bir hizmet sektöründe kurum içi iletişimin öneminin tartışılmazlığı da yazında genel kabul görmektedir. Örgütsel iletişim ile kurumsal itibar ilişkisi sorunsal kapsamında oluşturulan araştırma sorularına yönelik bulgular aşağıda tartışılmıştır.

Demografik değişkenlerden cinsiyet yaş, eğitim durumu, medeni durum değişkenlerinin kurumsal itibar açısından farklılık olmadığı görülmüştür. Literatürde yer alan çalışmaların birçoğunda belirtilen bulgular da bu yönde olup araştırmada elde edilen analiz sonuçlarını destekler niteliktedir (Acet, 2006; Gültekin, 2003; Şatır ve Sümer, 2008). Bu bulgulardan hareketle kurumsal itibarın genel kanaat içeren bir durum olduğunu ve kişisel özelliklerin bu durumun algılanmasında çok düşük düzeyde etkiye sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Eğitim kurumlarının iletişim ve itibar algıları özel ve devlet okulları bağlamında aşağıda tartışılmıştır. Ancak bulgularda değişkenlere ilişkin anlamlı farklılıklar olsa da genel anlamda eğitim kurumlarının hem kurumsal itibar hem de örgütsel iletişim seviyelerinin düşük olduğu söylenebilir. Ulusal yazında benzer çalışmalarda; eğitim kurumlarında iletişim algısının düşük olduğu (Kaya, 1999), özellikle iç iletişim yeterli düzeyde olmadığı, öğretmenler okul müdürleri arasında algısal farklılıklar olduğu bulguları araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Finansal sağlamlık ile çalışma ortamı alt boyutları devlet okulu çalışanlarında kurumsal etik boyutu ise özel okul çalışanları algısında daha yüksek olduğu görülmüştür. Devlet okulları çalışanları arasında okulun

ekonomik yapısına güven, çalışanlar arasında dayanışma seviyesi ile okula olan güven duygusunun görece daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna karşın, özel okul çalışanlarında kurumsal etik boyunu oluşturan; ödül ve ceza kavramlarının adilce uygulanması, okul imkânlarından faydalanma, öğrencilerin daha objektif değerlendirilmesi görece daha yüksektir. Hizmet ve yönetim kalitesi ile toplumsal sorumluluk ve duygusal bağlanma anlamında fark görülmemesi de anlamlı bir diğer bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kurumsal itibar algısına veli penceresinden bakıldığında sadece finansal sağlamlık boyutunda devlet okulu velilerinin daha yüksek algıları olduğu görülmektedir. Devlet ve özel okul ayrımındaki yukarıda belirtilen anlamlı farklılık her ne kadar devlet okullarının itibar algılarının özel okullara göre daha yüksek olduğunu gösterse de, bunun hem çalışan hem veli beklentisiyle de ilgili olabileceği düşünülebilir. Ayrıca anlamlı farklılığa rağmen her iki paydaş grubunun, itibar puanlarının düşük olması, hem devlet hem özel okulların veli ve çalışanların beklentilerini karşılamadığı şeklinde yorumlanabilir.

Örgütsel iletişim ile kurumsal itibar değişkenlerinin ilişkili olduğu ve iletişim değişkeninin alt boyutlarının kurumun itibar algısı düzeyini etkilediği korelasyon ve regresyon analizlerinde görülmüştür. Gümüş ve Öksüz (2009), çalışmasındaki iletişimin örgütsel başarı ve itibarı artırıcı etkisi bu bulguyla örtüşmektedir. Bu kapsamda elde edilen veriler değerlendirildiğinde; hizmet kalitesi ile örgütsel iletişim ilişkisinde örgütsel iletişimin hizmet kalitesini toplamda %21,9 oranında yordadığı ve bu oran içerisinde en büyük payın bireysel bilgilendirmenin (%18,8) olduğu görülmektedir.

Yönetim kalitesine ilişkin örgütsel iletişimin etkisi değerlendirildiğinde ise yönetim kalitesi ile örgütsel iletişim arasında %48,8 düzeyinde bir ilişkinin varlığı dikkat çekmektedir. Bu oran içerisinde yönetimin çalışanları bireysel olarak bilgilendirmesi suretiyle kurulan iletişimin payı %33,8 düzeyindedir. Bu oran, diğer değişkenlerle kıyaslandığında; bireysel bilgilendirme ile yönetim kalitesi arasındaki ilişkinin diğer değişkenlerden daha yüksek olduğu ve yönetimin çalışanlarla kurduğu iletişimin kurumsal itibarı en üst düzeyde etkileyen değişkenlerden olduğu söylenebilir.

Çalışma koşullarına ilişkin kurumsal itibar algısında etkisi olan örgütsel iletişim değişkeninin yalnızca örgütsel bilgilendirme olduğu görülmüş ve çalışanların kararlara, faaliyetlere, etkinliklere dahil edilmesi anlamında olan örgütsel bilgilendirmenin çalışma koşullarına ilişkin etkisi %44,9 düzeyinde görülmüştür. Bu durum, çalışanların yönetimle iş bağlamında oluşan iletişimin kalitesinin önemini de ortaya koymaktadır.

Kurumsal itibarı oluşturan toplumsal sorumluluk boyutunda örgütsel iletişimin etkisinin %45,2 olduğu görülmektedir. Bu oran, örgütsel iletişimde toplumsal sorumluluk konularının önemini göstermektedir. Ayrıca bu oran içerisinde birincil ilişkiler %30,2 gibi bir öneme sahiptir. Birincil ilişkilerin bu denli belirleyici olmasının çalışanların kurum tarafından gördükleri önemle ilişkilendirilmesi yerinde olacaktır. Nitekim kurumun çalışanlara verdiği önem onlarla olan iletişimiyle ortaya çıkacak ve bu durum da sağlıklı ve etkili bir iletişime bağlı olarak çalışan algısında pozitiflik olarak kendini gösterecektir. Bu savı destekler nitelikteki araştırma bulgusu ise duygusal çekicilik ile örgütsel iletişim arasındaki ilişki olmaktadır. Duygusal çekiciliğin örgütsel iletişimden etkilenme düzeyi %57,2 oranında olduğu görülmüştür. Kurumsal itibar boyutları içerisinde örgütsel iletişim ile yüksek oranda ilişki sergileyen değişken olarak kendini gösteren duygusal çekicilik, bireylerin kuruma karşı besledikleri duyguları ifade etmekte ve bu duyguların da kurumsal itibarı şekillendirmede önemli olduğunu göstermektedir. Nitekim bu oran içerisinde %43,5'lik payın birincil ilişkiler olması bu yargıyı destekler niteliktedir.

Son olarak kurumsal etik ve örgütsel iletişim ilişkisi değerlendirildiğinde, örgütsel iletişimin kurumsal etik değişkenini %63,6 oranında yordadığı görülmektedir. Kurumsal etik, diğer değişkenlerle benzer şekilde kurumun etik algısını ve dolayısıyla iç paydaşlar olan çalışanlarla oluşturduğu iletişimin etik boyutunu da ifade etmektedir. Bu sebeple, örgütsel iletişim kurumsal etik algısının oluşumunda etkin bir rol üstlenmektedir. Uluslararası çalışmalarda da; yönetici ve öğretmenler arasındaki iletişimin, verimlilik kültürünün oluşumunu beslediği, dış paydaşların da bu gelişimden olumlu yönde etkilendikleri (Jhonson, Snyder, Anderson, Jhonson, 1996), yine örgütsel iletişimin çalışanların davranışlarını ve tutumlarını etkilediği (Argenti ve Druckenmiller, 2004) kurumsal itibarı yükselttiği (Balmer, Harris ve de Chernatony, 2001), bütünsellik içeren

iletişim yapısının güçlü kurumsal itibara oluşturduğu (Malmelin, 2007) görülmektedir.

Sonuç olarak; hem çalışanların hem velilerin kurumsal itibar ve iletişim algılarının düşük olduğu, bununla birlikte çalışanların örgütsel iletişim seviyelerinin kurumun itibar algısı ile ilişkili olduğu, iletişimin en fazla etkilediği kavramların kurumsal etik, duygusal çekicilik ve yönetim kalitesi olduğu görülmüştür. Devlet ve özel okul karşılaştırması kapsamında; devlet okullarının finansal sağlamlık ve çalışma koşulları boyutlarıyla özel okullara görece yüksek algıya sahip oldukları, özel okulların ise kurumsal etik boyutunda görece yüksek algıya sahip olduğu söylenebilir.

Gerek devlet gerekse özel okulları tarafından çalışanlarıyla kurdukları örgütsel iletişim seviyelerini, aynı şekilde veli ve çalışanların eğitim kurumlarına ilişkin itibar algılarını artırıcı tedbirler almaları gerektiği açıktır. Hutton, Goodman, Alexander ve Genes'tin (2001) Fortune 500 şirketleri üzerinden yaptıkları araştırmada kurumsal iletişimin en yüksek etkisinin itibarı yönetmek, paydaşlara bilgi sağlanması faaliyetleri üzerinde olduğunu bildirmektedirler. Kurumsal itibarlarının en önemli iki paydaşları olan okul çalışanları ile öğrenci velileri nezdinde yükseltilmesi okullara ve eğitime duyulan güven ve bağlılık kavramlarını da artıracığı söylenebilir. Bu amaçla, devlet okullarının ödül ve ceza uygulamalarında, öğrencilerin değerlendirilmesi konularında etik davranışlara daha önem vermesi gerektiği, özel okulların ise, özellikle çalışanlar arasında güven duygusunu artıracak ve dayanışmayı sağlayacak uygulamalarda bulunmasının önemli olduğu söylenebilir.

Bu sonuçlardan hareketle, eğitim kurumlarının sağlıklı kurum içi iletişimin kurum itibarını doğrudan etkilediğini dikkate almak suretiyle hareket etmeleri uygun davranış tarzı olacaktır. Diğer taraftan, yönetim mekanizmasının tekil bir yapı olmayıp iç ve dış paydaşlar ile bütüncül olmak zorunda olması, bu yapının sağlıklı bir iletişim yoluyla koordinesinin aynı zamanda yönetimin başarısı olarak yansıtacağı göz ardı edilmemelidir. Öte yandan, iç paydaşların kurumu ifade etme biçimlerine de yansıtacak olan bu durum dış paydaşlar nezdinde de kurumun itibar düzeyini yükseltecek ve var oluş amacına hizmet etmesine katkı sağlayacaktır.

Benzer araştırmaların farklı örgüt tiplerinde uygulanarak alana bilgi birikimi sağlayacağı değerlendirilmiştir. Ayrıca, değişen teknoloji ile iletişim çeşitlerinin değiştiği gerek örgütsel gerekse dış paydaşlarla iletişimde

sosyal medya olmak üzere yeni iletişim araçlarının kullanıldığı görülmektedir. Bunun sonucu olarak kurumsal itibar algılarının yönetilmesi ve ölçülmesi konularında da çeşitlenme kaçınılmazdır. Bu anlamda kullanılan değişkenlerin sosyal medya verileriyle araştırılması alana derinlik ve zenginlik katacaktır.

EXTENDED ABSTRACT

The Role of Organizational Communication in Perception of Corporate Reputation: A Comparative Analysis in Public and Private Schools

*

Nuran Çantay - Okan Yaşar

Bilfen Education Institution, Beykent University

The most important value that organizations have in ensuring competitive advantage is their reputation. A strong corporate reputation can increase public confidence, reduce uncertainty for stakeholder, increase competitiveness and protect organization in times of crisis or threat (Fombrun 1996). Conversely, reputation damage can cost more for a business than almost any other risk (Jackson 2004), and with widespread use of social media, the potential for damage is more likely than ever (Aula 2010). Reputation for organizations is defined as a combination of performance, a function of corporate communication, and provides many tangible and intangible benefits to organizations. Another critical concept that stands out for the lives of organizations is stakeholder support and the communication established by institutions with their stakeholders is the most important determinant of their reputation levels. Measuring the relationship between reputation and communication identified in the literature will make significant contributions to organizations and also to literature.

Corporate communication, management of the organization's holistic communication; makes an important contribution to the organization's reputation and therefore to its competitiveness, efficiency and financial success. In addition, the level of corporate reputation has been an increasing concern for members of the organization and especially for managers and leaders. Therefore, the concepts of corporate reputation and organizational communication have many common application areas as well as theoretical overlap. These common interests are centered around theoretical and empirical questions about the concept of corporate reputation. As seen in the literature, there are many organizations use communication to develop and maintain corporate reputation (see Gotsi and Wilson, 2001;

Gray and Balmer, 1998). Other field studies also highlight how employee communication affects or shapes corporate reputation (Smidts et al., 2001).

Model and Purpose Research

In this study, it is aimed to determine the effect of organizational communication on corporate reputation. In the research, the answers to the following questions were sought.

1. What are the level of perceptions of employees and stakeholders on organizational communication and corporate reputation?
2. Do the organizational reputation and institutional reputation perception variables differ in private and public schools?
3. Is the level of perception of organizational communication related to the perception of reputation of the organization of the employees? If so, what is the impact of organizational communication on corporate reputation perception?

The population of the research was determined as public and private schools of Küçükçekmece district of İstanbul. There are 149 public and 37 private schools in the district. According to the data obtained from the Directorate of National Education, there are 7953 public and private employees in the district that make up the research population. The number of samples representing this population was determined as 367 for 95% confidence interval and 615 for 99% confidence interval (Gürbüz and Şahin, 2016). Research sample; The data is collected from 578 people, 183 of which are private and 395 of which are public schools.

Research Scales

The data collection tools used in the study were arranged separately for school employees and parents.

Corporate reputation scale: Corporate reputation perception was measured by the Corporate Reputation Scale which consists of 40 items developed by Karaköse (2006).

Organizational communication scale: Organizational communication perception was measured with a scale developed by Huseman, Hatfield,

Boulton and Gatewood (1980) and adapted to Turkish by reducing to 24 items by Özpehlivan (2015).

Findings

The question of whether corporate reputation differs in private and governmental dimensions has been questioned in the context of employees and parents.

When the findings are examined, it is seen that the school type shows a statistically significant difference in terms of financial soundness, working environment and corporate ethics for the employees. It is seen that the perception of financial credibility and the corporate reputation regarding the working environment is higher for the public school and the private school average is higher in terms of ethical sub-dimension. However, there was no significant difference in service quality, management quality, social responsibility and emotional attractiveness. There was only a difference in financial robustness for parents. Parents' perception of financial soundness of public schools was found to be higher than that of private schools. There was no difference in terms of service quality, management quality, social responsibility, working environment, emotional commitment and institutional ethics. The organizational information communication sub-dimension was found to be the most related to the corporate reputation dimensions.

As a result of the regression analysis made between service quality, which is the sub-dimension of corporate reputation, and organizational communication sub-dimensions, the triple model predicted service quality by 21.9%, predicted quality of management by 48.8%, and social responsibility variable by 45.2%, predicted emotional attractiveness by 57.2% and predicted institutional ethics by 63.6%.

Conclusion, Discussion and Suggestions

In this study, the relationship between organizational reputation and organizational communication and the effect of communication on corporate reputation are examined. Since the research data were collected separately from public and private educational institutions, perceptions of

both variables could be compared in the context of private and public schools.

Communication and reputation perceptions of educational institutions are discussed below in the context of private and public schools. However, although there are significant differences in the findings regarding the variables, it can be said that both institutional reputation and organizational communication levels of educational institutions are low in general. In similar studies in Turkey; The findings of the study indicate that the perception of communication in educational institutions is low (Kaya, 1999), especially internal communication is insufficient, and there are perceptual differences between teachers and school principals.

As a result; It was observed that both employees 'and parents' perceptions of corporate reputation and communication were low, however, organizational communication levels of employees were related to the perception of reputation of the organization, and the concepts that most affected by communication were corporate ethics, emotional attractiveness and management quality. In the context of public and private school comparisons; it can be said that public schools have a relatively high perception of private schools in terms of financial soundness and working conditions, while private schools have a relatively high perception of institutional ethics.

It has been evaluated that similar researches will be applied in different types of organizations to provide knowledge in the field. In addition, it is seen that the changing technology and communication types have changed and new communication tools, social media, have been used in communication with both organizational and external stakeholders. As a result, diversification is inevitable in the management and measurement of corporate reputation perceptions. Researching the variables used in this sense with social media data will enrich the literature.

Kaynakça / References

- Acet, Ö. (2006). *İlköğretim okullarında örgüt iklimi ile karara katılma süreci arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Argenti, P. A., ve Druckenmiller, B. (2004). Reputation and the corporate brand. *Corporate reputation review*, 6(4), 368-374.

- Aula, P. (2010). Social media, reputation risk and ambient publicity management. *Strategy and Leadership*, 38(6), 43–49.
- Bahar, B. (2019). Kurumsal itibar ve kurumsal temelleri. *Journal of Yasar University*, 14(55), 226-236.
- Balmer, J. M., Harris, F., ve de Chernatony, L. (2001). Corporate branding and corporate brand performance. *European Journal of marketing*, 35(3/4),441-456.
- Berger, C. R. (2008). *Planning theory of communication*. Sage Publications, Inc.
- Berger, B. K. (2008). *Employee/organization communication*. Miami, FL: Institute for Public Relations. Available at <http://www.instituteforpr.org/topics/employee-organizational-communications/>
- Besler, S. ve Sarıkaya, M. (2008). *Kurumsal itibarı yaratmada kurumsal paydaş yönetimi ve medya ile ilişkilerin önemi*, Muhan Soysal İşletmecilik Konferansı: İşletmecilikte Yeni Gelişmeler ve Fırsatlar, 143-153.
- Bolat, S. (1996). Eğitim örgütlerinde iletişim: H. Ü. eğitim fakültesi uygulaması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 75 - 80.
- Borca, C., ve Baesu, V. (2014). A possible managerial approach for internal organizational communication characterization. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 124, 496-503.
- Dalton, J., ve Croft, S. (2003). *Managing corporate reputation*. London: Thorogood.
- Donaldson, T. (1999). Making stakeholder theory whole. *Academy of Management Review*, 24(2), 237-241.
- Dörtok, A. (2004). *Kurumsal itibarınızdan kaç sıfır atabilirsiniz*. İstanbul:Rota Yayınları.
- Ertekin, İ., İlgin, H. Ö., ve Yengin, D. A. (2017). Örgütsel iletişim kuramları. *The Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 8(2), 297-311.
- Fombrun, C. J. (1996). *Reputation: Realizing value from the corporate image*. Boston:Harvard Business School Press. 1st Press,
- Fombrun, C., ve Van Riel, C. (1997). The reputational landscape. *Corporate reputation review*, 1(1-2), 1-16.
- Gray, E.R. and Balmer, J.M.T. (1998) Managing corporate image and corporate reputation. *Range Planning*, 31, 695–702.
- Gotsi, M. ve Wilson, A.M. (2001) Corporate reputation: Seeking a definition. *Corporate Communications: An International Journal*, 6, 24 – 30.
- Gürgen, H. (1997). *Örgütlerde iletişim kalitesi*. İstanbul:Der Yayınları.

- Greysen, S. A. (1999). Advancing and enhancing corporate reputation. *Corporate Communications: An International Journal*, 4(4), 177-181.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., ve Black, W. C. (2006). *Multivariate data analysis* (6th Ed.). Upper Saddle River, NJ: Prectice-Hall, Inc.
- Helm, S. (2011). Employees' awareness of their impact on corporate reputation. *Journal of Business Research*, 64(7), 657-663.
- Hutton, J. G., Goodman, M. B., Alexander, J. B., ve Genest, C. M. (2001). Reputation management: the new face of corporate public relations?. *Public Relations Review*, 27(3), 247-261.
- Ince, M. ve Gül, H. (2011). The role of the organizational communication on employees' perception of justice: A sample of public institution from Turkey. *European Journal of Social Sciences*. 21(1), 106-124..
- Jackson, K. T. (2004). *Building reputational capital: Strategies for integrity and fair play that improve the bottom line*. Oxford University Press.
- Johnson, W. L., Snyder, K. J., Anderson, R. H., ve Johnson, A. M. (1996). School work culture and productivity. *The Journal of experimental education*, 64(2), 139-156.
- Kalla, H. K. (2005). Integrated internal communications: A multidisciplinary perspective. *Corporate Communication*, 10, 302-314.
- Kaya, Y. K. (1999). *Eğitim yönetimi kuram ve Türkiye'deki uygulama* (7. Baskı). Ankara: Bilim Yayıncılık.
- Kaya B. (2003). *Yönetimsel ve iş iletişimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Malmelin, N. (2007). Communication capital: modelling corporate communications as an organizational asset. *Corporate communications: an international journal*, 12(3), 298-310.
- MEB.(2019). Resmi İstatistikler, 14.08.2019 tarihinde https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys-_dosyalar/2018_09/06123056_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2017_2018.pdf adresinden erişilmiştir.
- Okay, A. ve Okay, A. (2014). Halkla ilişkiler kavram strateji ve uygulamaları, İstanbul:Der Yayınları.
- Smidts, A., Pruyn, A.T.H., ve van Riel, C. (2001) The impact of employee communication and perceived external prestige on organizational identification. *Academy of Management Journal*, 44(5), 1051-1065.
- Şatır, Ç. ve Erendağ-Sümer, F. (2008). Kurum itibarının bileşenleri üzerine bir araştırma: Sağlık hizmeti üreten bir kamu kurumunda iç paydaşlar itibarı nasıl algılıyor?, *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 5, 15-25

- Tutar, H. (2003). *Örgütsel iletişim* (1. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Ural, E. G. (2012). Kurumsal itibarı ölçme yöntemi olarak Türkiye itibar endeksi ve endeks sonuçlarından hareketle Türkiye’de elektronik sektörünün itibarı üzerine bir değerlendirme. *AJIT-e: Online Academic Journal of Information Technology*, 3, 7-20.
- Welch, M. ve Jackson, P. R. (2007). Rethinking internal communication: A stakeholder approach. *Corporate Communications*, 12, 177–198.
- Yurtsever, S. (2013). *Kurumsal itibarın ölçülmesi: Karabük üniversitesinin kurumsal itibarının öğrenciler tarafından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi Sos. Bil. Ens. İşl. Anabilim Dalı, Karabük.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Çantay, N. ve Yaşar, O. (2019). Kurumsal itibar algısında örgütsel iletişimin rolü: Devlet ve özel okullarında karşılaştırmalı bir analiz. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1161-1186. DOI: 10.26466/opus.606924

Investigating Basic Individual Values of Turkish High School Students

DOI: 10.26466/opus.607418

*

Bahadır Özcan*

* Dr. Öğr. Üyesi, Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Adıyaman/Türkiye

E-Posta: bhdozcan@yahoo.com

ORCID: [0000-0003-4278-8417](https://orcid.org/0000-0003-4278-8417)

Abstract

Systematic changes can be seen in basic values attributed to personal and socioeconomic variables of children in international comparisons. In this study, basic individual values (power, achievement, hedonism, stimulation, self-direction, universalism, benevolence, traditionalism, conformity and security) of high school students were compared according to the variables of gender, type of school and level of grade. The research group included totally 294 high school students including 130 female and 164 males. Basic individual values of the high school students were measured with Portrait Values Scale. For analyzing the data, t-test and one-way analysis of variance were used. As result of the analysis, it was determined that achievement, hedonism, stimulation, self-direction, universalism, benevolence, traditionalism, conformity and security basic values of the high school students differed according to gender. Furthermore, power, self-direction and security basic values of the high school students were noticed to differ significantly according to the level of grade. Lastly, achievement, hedonism, stimulation, self-direction, universalism, benevolence, traditionalism, conformity and security basic values of the students were found to differ significantly according to the type of school. To conclude, some basic individual values of the high school have relationships with gender, type of school and grade level.

Keywords: *Basic individual values, high school students, gender, grade level, school type.*

Türk Lise Öğrencilerinin Temel Değerlerinin İncelenmesi

Öz

Bu çalışmada lise öğrencilerinin temel değerleri (güç, başarı, hazcılık, uyarılım, öz yönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma ve güvenlik) cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi değişkenlerine göre karşılaştırılmıştır. Araştırma grubu, 130'u kız ve 164'ü erkek olmak üzere, toplam 294 lise öğrencisinden oluşmuştur. Lise öğrencilerinin kişisel değerleri *Portre Değerler Ölçeği*'yle, ölçülmüştür. Elde edilen verilerin istatistiksel analizinde t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular: Lise öğrencilerinin başarı, hazcılık, uyarılım, öz yönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma ve güvenlik temel değerleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Buna ek olarak, lise öğrencilerin güç, öz yönelim ve güvenlik temel değerleri öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Son olarak, lise öğrencilerinin başarı, hazcılık, uyarılım, öz yönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma ve güvenlik temel değerleri öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Sonuç olarak, lise öğrencilerinin temel değerleri ile cinsiyet, okul türü ve sınıf düzeyi arasında bir ilişki olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Temel değerler, lise öğrencileri, cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü

Introduction

Values have been conceptualized undergoing several developmental phases on psychology (Rokeach, 1973; Schwartz, 1992; Schwartz and Boehnke, 2004) and have had various different definitions in this process. According to Mischel (1990), the values are relatively permanent individual preferences reflecting socialization. Furthermore, values are defined as the principles shaping the life of individuals or a social group, behaviors that are preferred and learned beliefs shaping the behaviors (Rokeach, 1973; Schwartz, 1994). To sum up, values are generally radical and abstract motivations shaping the attitudes, thoughts and behaviors of the individuals (Schwartz, 2017).

Culture appears in individuals' determining their priorities. Values appear in determining individuals' true-false, positive-negative and desired-undesired behaviors (Rokeach, 1973; Schwartz, 1994; Schwartz and Bardi, 1997). The values are the principles providing the stimulation of behaviors that help achieving the intended purposes, and determine the moral, political, social, economic and esthetic sensibilities of individuals or a social group. Values are grouped under two levels including the individual and cultural values. Individual values provide reaching to targets functioning as the guiding principles in life of individuals. Cultural values include abstract ideas like true, false or desired as being shared by the social group. Cultures reveal ideas on what is valuable and desired (Matsumoto and Juang, 2013). Learning the cultural values is a result of socialization process (Matsumoto and Juang, 2013). Values are the structures that describe the general characteristics of individuals, cultural groups and societies, to observe the change in time, and to explain the motivational origins of attitudes and behaviors (Schwartz, 2012).

Schwartz defined ten basic values indicating the differences that exist and differ between the cultures in his values theory (Schwartz, 1992; Smith and Schwartz, 1997; Schwartz, 2016). It has been revealed that these ten basic values derive from different motivations and there are dynamic relationships between these values. Structure of the values expresses the conflict and conformity between the values. Some values contrast with each other (such as conformity and security). Values are structured in similar ways in different cultures. This reveals the universality of motivations

underlying the values. Although structure and nature of the values are universal, individuals and groups remarkably differ in terms of the relative significance they attribute to the values. Shortly, individuals and groups have different priorities or hierarchies on values (Schwartz, 2012).

Six basic properties of the values in values theory of Schwartz (1992, 2016) were as below:

- (1) Values are believes that are linked inextricably affecting each other.
- (2) Values express the desirable goals motivating the action.
- (3) Values are not limited to specific actions and situations.
- (4) Values are benefited as standards or criteria.
- (5) Values are ordered by their importance.
- (6) The relative importance of values multiply guides actions.

What distinguishes the values mentioned above from each other is their having different motivations and goals. In values theory of Schwartz (1992, 2012, 2016), ten comprehensive values are defined according to the different motivation underlying each. These values are;

Self-direction:It is the tendency of being creative and orientation of independent thinking and acting (creativity, freedom, choosing own goals, curiosity, independence, self-respect, intelligence, private life).

Stimulation: It is the seeking for excitement, novelty and challenge in life. Stimulation derives from meeting the needs of optimum, positive stimulation rather than the threatening factors in life (life variety, an exciting and daring life).

Hedonism:It includes physical pleasure or sensuous satisfaction of individuals (pleasure, enjoying the life, self-indulgence).

Achievement:It includes achieving the expected success demonstrating competence according to the social standards. Achievement values focus on approval of the society and demonstrating competence within the framework of prevailing cultural standards (ambitious, successful, capable, influential).

Power:It includes social status, prestige, and control and dominance on people and sources. In social life, group members act to grab power and consider power as a value to be obtained (authority, welfare, social power).

Security:It includes self presence of individuals, maintaining of the relationships and society, conformity and security. Some security values are primarily relational with individuals (e.g. cleaning), and some others are relational with wider group interests (e.g. national security).

Conformity: It includes the restraint of actions, tendencies and impulses violating the social expectations or norms that harm the others. Conformity values mostly emphasize individuals' controlling their own against the others in close relationships in daily interaction (obedience, self-discipline, politeness, honoring the parents and elders).

Tradition: It includes individuals' respecting, committing and accepting the traditions and ideas in their culture and religion. These values, generally, take the form of religious rituals, beliefs and behavior norms (respectful for tradition, humbleness, devoutness, accepting the destiny in life).

Benevolence:It includes the individuals' effort for protecting and enhancing the welfare of the people in their own group with close relationships. Benevolence values emphasize on voluntary efforts on welfare of the others (helpful, honest, forgiving, responsible, loyal, real friendship, mature love).

Universalism: It includes understanding, appreciating, tolerance and protection aiming the welfare of all people and nature. Universalism values derive from the survival needs of individuals and groups. However, individuals cannot recognize these needs without noticing the limitedness of sources and focusing on the needs of others going beyond the primary group needs (broadmindedness, social justice, equality, world at peace, unity with nature, wisdom, protecting the environment).

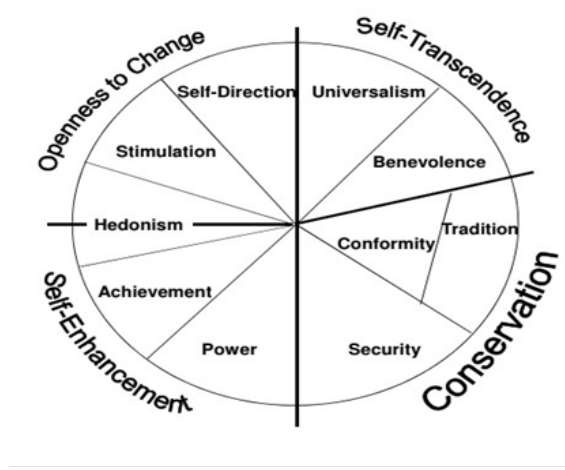


Figure 1. Theoretical model of relations among ten motivational types of value (Schwartz et al., 2012)

As could be seen in Figure 1, Schwartz determined two main dimensions for higher value types as “openness to change and conservation” and “self-enhancement and self-transcendence.” Whereas the dimension of conservation focuses more on protecting the status quo in unspecific and unpredictable situations, openness to change acts according to intellectual and sensuous knowledge. In this sense, whereas the sub-dimension of “openness to change” includes the values of self-direction, hedonism and stimulation, the sub-dimension of “conservation” includes the values of security, conformity and tradition. Whereas the dimension of self-enhancement prompts individuals to fulfill their own personal benefits and goals, the dimension of self-transcendence focuses more on protecting the presence of nature and welfare of the society going beyond the selfish concerns. In this sense, whereas the sub-dimension of “self-enhancement” includes the values of universalism and benevolence, and sub-dimension of “self-transcendence” includes the values of power and achievement (Schwartz, 1992; Schwartz, 2012).

Value theory of Schwartz enables conceptualization of values systems as coherent structures. The vital point here is ten values’ being placed on a circular plane in a way including the motivationally coherent ones as side by side and the incoherent ones as facing against each other. For ex-

ample, one of the basic contradictions possible to be noticed on this circular plane is the tension between maintaining the individual achievement (the value of achievement) and thinking the others at the same time (the value of universalism) which is also a universal value contradiction possible to be supported conceptually (Schwartz and Bilsky, 1990). The relationship between the values of traditional and conformity can be presented as an example for conformity. Traditional as one of these two values possible to be considered as having a complementary relationship is obvious to require conformity to social rules and principles, customs and orders. In this sense, these values are coherent with each other.

It is also possible to mention individual and social variables providing values to differ in the same culture. One of these values is gender. Differences of females and males in the socialization process enable them to have different value priorities. Whereas males prioritize the values of power, achievement, hedonism, stimulation, and self-direction, females prioritize the values of benevolence, universalism, conformity and security more; and this derives from female and males' experiencing different socialization processes (Schwartz and Rubel, 2005). Females are more inclined to relationships and males are more to independence (Cross and Madson, 1997; Cross and Morris, 2003). In a traditional Turkish family, whereas males focus more on acting superior to the others and helping their families, females focus on being patient, thinking the others, protecting their social relationships, and the values of affiliation and benevolence (İmamoğlu and Karakitapoğlu-Aygün, 1999).

Educational systems of countries are not only the systems teaching thinking skills and knowledge but also teaching and strengthening the cultural values (Matsumoto and Jung, 2013). Experiences on education enable developments possible to be explained with self-direction value such as intellectual openness, flexibility and point of view (Kohn and Schooler, 1983). According to Karakitapoğlu and İmamoğlu (2002), there is a negative relationship between the year of education and traditionalism-devoutness, prescriptivism and conservatism and a positive relationship between the year of education and universalism. In reference to these findings, it has been expected that as the level of education increases, the significance on the values of self-direction and stimulation in openness to change dimension increases, and as the level of education decreases, the

significance on the values of traditionalism, security and conformity in the dimension of conservation decreases.

Social change including the transformation from traditionalism to modernism has caused the increase at the importance attributed on the dimension of openness to change including the values of self-direction, stimulation and hedonism in the values theory of Schwartz (1992). In Turkish society, Turkish people have adopted collectivist values such as benevolence and universalism as self-enhancement (power, achievement) values as of the rapid socio-economic change in free market economy (İmamoğlu, 1998; İmamoğlu and Karakitapoğlu-Aygün, 1999; Kağıtçıbaşı, 1997). It is possible to mention for Turkish people that they protect the values of universalism and benevolence values related to self-transcendence besides conserving the individualistic values such as power and achievement related to self-enhancement.

It has been noticed that the researches in Turkey have generally been carried out on university students. In his study on educational faculty students, Bacanlı (1999) determined that whereas female students had higher levels in universalism, self-direction and hedonism values rather than the male students, the males had higher levels in the value of traditional rather than the females. In the study of Uyguç (2003), it was founded that traditional, universalism and hedonism values of the female university students were at a higher level rather than the males. Furthermore, in their study with educational faculty students, Dilmaç, Bozgeyikli and Çıkkılı (2008) determined that males had higher levels of universalism, self-direction and power values rather than the females, and only the value of traditional differed according to the level of grade. In their study with the university students, Dilmaç, Deniz and Deniz (2009) found that self-direction, benevolence, conformity and security values of the female students were higher rather than the male students, and the males had higher level of power and hedonism values rather than the females. At the end of their study with educational faculty students, Başçiftçi, Güleç, Akdoğan and Koç (2011) noticed that benevolence, universalism and conformity values of the female students were at a higher level rather than the males, and hedonism, capability and effort values of the males were higher rather than the females. In their study, Başol, Bilge and Kuzgun (2012) determined that universalism value was at a higher level in females rather than

the males, and the value of being positive was at a higher level in males. In their study with university students, Yalçın-Wells (2014) found that achievement, benevolence and security values of the female students were at a higher level rather than the males. No significant difference could be found at any value dimensions in comparison of the first grade and the fourth grade. Moreover, in their study based upon Rokeach values classification, Ballı and Koca-Ballı (2014) found that individualism values of the female university students were at a higher level rather than the males. Individualism, universalism, achievement and tranquility values used in the research had no significant difference between four grades. In another study based upon Rokeach value classification Kahyaoğlu ve Kırıktaş (2015) determined that female high school students had higher level of benevolence and security values rather than the males.

Problem

Basic values can differ according to the various social and personal variables in the same culture. One of the most important instruments of cultural transmission is education. In period of passing to high school, individuals prefer different types of schools according to their academic successes and future academic expectations. While preferring the schools, student groups with different basic values are considered to prefer different schools. During the educational process, values related to the culture are expected to be taught to the individuals. The high school period of the young corresponds to their adolescence period during the educational process. In adolescence period, individuals create their own personal and cultural values as a part of their identity. The education students have is expected to be efficient upon their acquiring the basic values. The students are expected to encounter with various transmission of values during the process from the first grade to the twelfth. Females and males experience different socialization processes, and take different social roles. As result of this, females and males are expected to have different basic values. In this sense, problem of the research included the differentiation of basic values according to various personal and social variables. Related to this

problem, purpose of the research was to investigate whether ten basic values of Schwartz differed in high school students according to the variables of gender, type of school and level of grade in Turkish culture.

Methodology

This study was a causal-comparative research. In the study, it was aimed to determine whether ten basic values of high school students differed according to the variables of gender, type of school and level of grade. In causal-comparative design, differing of dependent variable according to the independent variables is evaluated (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012).

Participants

The study group of the research included totally 294 students studying at science high school, Anatolian high school and industrial high school (IHS).The participants were chosen from the schools in a residential area with approximately 80 thousand central population. The criterion of achievement was regarded while choosing the schools. In accordance with this criterion, science high school was chosen as the successful school, Anatolian high school was chosen as the school with medium success, and the industrial high school was preferred as the school with low level of success.The information related to the participants was presented in Table 1.

Table 1. Demographical Information Related to the Participants in the Research Group

Demographic Variable	Category	n	(%)
Gender	Female	130	44.2
	Male	164	55.8
Type of school	Science High School	107	36.4
	Anatolian High School	101	34.4
	Industrial High School	86	29.3
Grade	9 th Grade	80	27.2
	10 th Grade	70	23.8
	11 th Grade	71	24.1
	12 th Grade	73	24.8

In the research group, 56% (164) of 294 high school students were male and 44% (130) were female. Among the participants, 37% (107) studied at science high school, 34% (101) studied at Anatolian high school and 29% (86) were the students of an industrial high school. In terms of the distribution according to the level of grade, 27% (80) of the students studied at the 9th grade, 24% (70) studied at the 10th grade, 24% (71) studied at the 11th grade and 25% (73) studied at the 12th grade.

Instruments

Portrait Values Scale: In the research, Portrait Values Scale was used for measuring the basic values. This was a measurement tool developed by Schwartz et al. (2001). This measurement tool included 40 items indirectly measuring the values related to different types of values and defining hypothetical individuals' goals and desires. Each dimension included two items. The participants were asked to mention to what extent the definition was like the given individual. Given answer choices were on 6-point Likert type, and included the choices of 1- Not like me at all, 2- Not like me, 3- A little like me, 4- Not like me, 5- Like me, and 6- Very much like to me. These 40 items included 10 different sub-dimensions. These sub-dimensions were power, achievement, conformity, hedonism, traditionalism, self-direction, security, universalism, stimulation, and benevolence. Reliability coefficients calculated by Schwartz et al. (2001) were as: power, .84; security, .88; conformity, .86; traditionalism, .81; benevolence, .82; universalism, .83; self-direction, .66; stimulation, .74; hedonism, .84, and achievement, .83.

Portrait Values Scale was adapted into Turkish by Demirutku and Sümer (2010). Construct validity of the scale's Turkish form was tested with smallest space analysis as one of the multi-dimensional scaling types. Smallest space analysis was performed using Pearson correlation matrix including the correlation of 40 items with each other. At the end of the analysis, alienation coefficient was found to be .21. The results confirmed the theoretical model in general. Cronbach alpha internal consistency coefficients were calculated in terms of the reliability of the scale. Whereas the Cronbach alpha internal consistency coefficient obtained for the ten values dimension in the first implementation varied between .56 and .82,

the coefficient varied between .63 and .84 in the second implementation. Test-retest reliability coefficients were found to be .65 as the lowest and .82 as the highest for ten values dimension (Demirutku and Sümer, 2010).

Findings

T-Test Findings of Basic Values According to Gender

When Table 2 was analyzed, achievement value score ($t_{(292)}=3.68$, $p<.01$, Cohen $d=.43$) hedonism value score ($t_{(292)}=3.35$, $p<.01$, Cohen $d=.40$), stimulation value score ($t_{(292)}=2.45$, $p<.05$, Cohen $d=.29$), self-direction value score ($t_{(292)}=3.56$, $p<.01$, Cohen $d=.42$), universalism value score ($t_{(292)}=6.17$, $p<.01$, Cohen $d=.72$), benevolence value score ($t_{(292)}=4.58$, $p<.01$, Cohen $d=.54$), traditionalism value score ($t_{(292)}=1.98$, $p<.05$, Cohen $d=.23$), conformity value score ($t_{(292)}=1.98$, $p<.05$, Cohen $d=.23$) and security value score ($t_{(292)}=3.58$, $p<.05$, Cohen $d=.42$) of the high school students in the research groups was determined to differ significantly according to gender.

Table 2. *t-Test Findings of Basic Individual Values According to Gender*

Basic values	Gender (n)	\bar{x}	sd	df	t	p	Cohen d
Power	F (130)	11.59	3.25	292	.184	.854	.023
	M (164)	11.52	2.95				
Achievement	F (130)	18.67	4.02	292	3.68	.000**	.433
	M (164)	16.94	3.97				
Hedonism	F (130)	14.00	2.97	292	3.35	.001**	.397
	M (164)	12.78	3.17				
Stimulation	F (130)	13.97	2.83	292	2.45	.015*	.289
	M (164)	13.14	2.92				
Self-Direction	F (130)	18.80	3.72	292	3.56	.000**	.420
	M (164)	17.15	4.12				
Universalism	F (130)	29.73	5.08	292	6.17	.000**	.723
	M (164)	25.93	5.39				
Benevolence	F (130)	18.83	3.85	292	4.58	.000**	.539
	M (164)	16.75	3.87				
Traditionalism	F (130)	17.73	3.80	292	1.98	.049*	.232
	M (164)	16.86	3.71				
Conformity	F (130)	17.97	3.82	292	1.98	.048*	.234
	M (164)	17.10	3.62				
Security	F (130)	23.44	4.80	292	3.58	.000**	.418
	M (164)	21.47	4.62				

* $p<.05$, ** $p<.01$

These findings indicated that gender had a significant effect upon achievement, hedonism, stimulation, self-direction, benevolence, traditional, conformity, and security values of the high school students. On the contrary, only the value of power did not differ significantly according to gender ($t_{(292)} = .18, p > .05$). This finding proved that gender had no significant effect upon power value of the high school students.

Basic value score averages of the high school students analyzed according to the gender, it was noticed that achievement basic value score averages of the female high school students ($\bar{x}=18.67$) was higher rather than the average scores of males ($\bar{X}=16.94$). In terms of hedonism value score average, score averages of the females ($\bar{X}=14.00$) were found to be higher rather than the score averages of males ($\bar{X}=12.78$). Stimulation value score average of the female high school students was determined to be higher ($\bar{X}=13.97$) rather than the score averages of the males ($\bar{X}=13.14$). In terms of self-direction value score average, female students' score average was found to be higher ($\bar{X}=18.80$) rather than the scores of the males ($\bar{X}=17.15$). Female high school students' score average of universalism was determined to be higher ($\bar{X}=29.73$) rather than the score averages of male students ($\bar{X}=25.93$). In terms of benevolence value score average, female students' score average was noticed to be higher ($\bar{X}=18.83$) rather than the score averages of males ($\bar{X}=16.75$). Traditional value score average of the female students was found to be higher ($\bar{X}=17.73$) rather than the score averages of the male students ($\bar{X}=16.86$). Score average of the conformity value was found to be higher in female students ($\bar{X}=17.10$) rather than the males. Finally, security value score average of the female students was determined to be higher ($\bar{X}=23.44$) than the averages of the males ($\bar{X}=21.47$).

Findings of Basic Values Related to the Level of Grade

As seen Table 3, it was noticed that the scores taken by the high school students in the research group from the basic value of power differed significantly in terms of the studied level of grade ($F_{(3-290)}=3.18, p < .05, \eta^2=.03$). This finding indicated that the level of grade had a significant effect upon the power basic value scores of the high school students. LSD test was

performed because the difference between the score averages of grade levels could not be determined with Bonferroni test. According to LSD test results, there was a significant difference between power value score averages of the 12th grade students ($\bar{X}=12.23$) and, the 9th grade ($\bar{X}=11.08$) and the 10th grade ($\bar{X}=10.95$).

Table 3. One-way ANOVA Results of Basic Values According to the Level of Grade

	9 th Grade (A) (n=80)		10 th Grade (B) (n=70)		11 th Grade (C) (n=71)		12 th Grade (D) (n=73)		F _(3,290)	p	η^2	PostHoc
	\bar{x}	sd	\bar{x}	sd	\bar{x}	sd	\bar{x}	sd				
Power	11.08	3.03	10.95	3.02	11.96	3.26	12.23	2.88	3.175	.025*	.032	A=B<D
Achievement	16.95	4.23	17.26	4.25	18.29	3.90	18.39	3.77	2.410	.067	.024	
Hedonism	12.97	3.09	12.99	3.28	13.39	3.18	13.97	2.96	1.663	.175	.017	
Stimulation	13.23	2.93	13.25	3.23	13.68	2.76	13.90	2.69	.956	.414	.010	
Self-Direction	17.49	3.52	16.96	4.56	18.45	3.90	18.64	3.99	2.828	.039*	.028	B<C=D
Universalism	26.71	5.35	27.31	5.77	28.13	5.23	28.38	5.89	1.449	.229	.015	
Benevolence	17.50	4.04	17.08	4.05	17.67	3.61	18.43	4.20	1.453	.228	.015	
Traditionalism	17.09	3.07	16.37	3.82	17.41	4.17	18.10	3.88	2.621	.051	.026	
Conformity	17.48	3.48	16.77	4.15	17.39	3.24	18.28	3.94	1.980	.117	.020	
Security	21.84	4.80	20.78	4.89	23.06	3.91	23.69	5.04	5.453	.001**	.053	B<C=D

* $p < .05$, ** $p < .01$

Self-direction value scores of the high school students differed significantly according to the grade level ($F_{(3-290)}=2.83$, $p < .05$, $\eta^2=.03$). This finding indicated that the grade level of high school students had a significant effect upon self-direction value. According to LSD test results, there was a significant difference between self-direction value score averages of the 10th grade students ($\bar{X}=16.96$) and, the 11th grade ($\bar{X}=18.45$) and the 12th grade ($\bar{X}=18.64$).

Security value scores of the high school students also differed significantly in terms of the level of grade they studied ($F_{(3-290)}=5.45$, $p < .01$, $\eta^2=.05$). This finding indicated that the grade high school students studied had a significant effect upon security value levels. According to the Bonferroni test results performed to determine among which group there was a difference between score averages observed between the level of grades,

it was noticed that there was a significant difference between security value score averages of the students studying at the 10th grade ($X=20.78$) and, the 11th grade ($X=23.06$) and the 12th grade ($X=23.69$).

In terms of the level of grade high school students studied at, achievement value score ($F_{(3-290)}=.2.41$, $p>.05$, $\eta^2=.02$), hedonism value score ($F_{(3-290)}=1.66$, $p>.05$, $\eta^2=.02$), stimulation value score ($F_{(3-290)}=.96$, $p>.05$, $\eta^2=.01$), universalism value score ($F_{(3-290)}=1.45$, $p>.05$, $\eta^2=.02$), benevolence value score ($F_{(3-290)}=.1.45$, $p>.05$, $\eta^2=.02$), traditional value score ($F_{(3-290)}=2.62$, $p>.05$, $\eta^2=.03$) and conformity value score ($F_{(3-290)}=.67$, $p>.05$, $\eta^2=.0$) did not differ significantly. These findings indicated that the level of grade high school students studied at had no significant effect upon the values of achievement, hedonism, stimulation, universalism, benevolence, traditionalism, and conformity.

ANOVA Findings Related to the Type of School

When Table 4 was analyzed, achievement value scores of the high school students in the research group was noticed to differ significantly according to the type of school they studied ($F_{(3-290)}=9.22$, $p<.01$, $\eta^2=.06$). This finding indicated that the type of school high school students studied had a significant effect upon achievement value levels. According to the Bonferroni test results performed to determine among which group there was a difference between score averages observed between the types of schools, a significant difference was determined between the score averages of the students studying at vocational high school and ($X=16.25$) and science high school ($X=18.69$) and Anatolian high school ($X=17.90$).

The scores high school students took from the basic value of hedonism was noticed to differ significantly according to the type of school they studied ($F_{(3-290)}=10.58$, $p<.01$, $\eta^2=.07$). This finding indicated that the type of school high school students studied had a significant effect upon hedonism basic value levels. According to the Bonferroni test results performed to determine among which group there was a difference between score averages observed between the types of schools, a significant difference was noticed between hedonism value score averages of the students studied at science high school ($X=14.30$) and Anatolian high school and ($X=13.15$) and vocational high school ($X=12.30$).

Table 4. One-Way ANOVA Results of Basic Values According to the Type of School

	Science high school (A)(n=107)		Anatolian high school (B)(n=101)		Vocational high school (C)(n=86)		f	p	η^2	Post Hoc
	\bar{x}	sd	\bar{x}	sd	\bar{x}	sd				
Power	11.69	3.11	11.64	3.17	11.26	2.96	.529	.590	.004	
Achievement	18.69	3.87	17.90	4.16	16.25	3.84	9.219	.000**	.060	A=B>C
Hedonism	14.30	2.93	13.15	2.93	12.30	3.29	10.582	.000**	.068	A>B=C
Stimulation	14.27	2.73	13.19	3.08	12.95	2.73	6.056	.003**	.040	A>B=C
Self-Direction	19.55	3.37	17.58	3.85	16.17	4.21	19.341	.000**	.117	A>B=C; B>C
Universalism	30.46	4.45	27.34	5.44	24.39	5.20	35.048	.000**	.194	A>B=C; B>C
Benevolence	19.23	3.38	17.37	4.30	16.09	3.65	16.780	.000**	.103	A>B=C
Traditional-ism	17.67	3.27	17.72	3.99	16.16	3.90	5.169	.006**	.034	A=B>C
Conformity	18.10	3.49	17.47	3.89	16.75	3.73	3.176	.043*	.021	A>C
Security	24.14	4.24	21.99	4.96	20.51	4.49	15.483	.000**	.096	A>B=C

* $p < .05$, ** $p < .01$

The scores high school students took from the basic value of stimulation was found to differ significantly according to the type of school they studied ($F_{(3-290)}=6.06$, $p < .01$, $\eta^2=.04$). This finding signified that the type of school high school students studied had a significant effect upon stimulation basic value levels. According to the Bonferroni test results performed to determine among which group there was a difference between score averages observed between the types of schools, a significant difference was noticed between stimulation value score averages of the students studied at science high school ($\bar{X}=14.27$) and Anatolian high school ($\bar{X}=13.19$) and vocational high school ($\bar{X}=12.95$).

The scores high school students took from the basic value of self-direction was determined to differ significantly according to the type of school they studied ($F_{(3-290)}=19.34$, $p < .01$, $\eta^2=.12$). This finding proved that the type of school high school students studied had a significant effect upon self-direction basic value levels. According to the Bonferroni test results performed to determine among which group there was a difference between score averages observed between the types of schools, a significant difference was noticed between self-direction value score averages of the students studied at science high school ($\bar{X}=19.55$) and Anatolian high school ($\bar{X}=17.58$) and vocational high school ($\bar{X}=16.17$). Furthermore, there was also a significant difference between self-direction value score averages of

the Anatolian high school students ($X=17.58$) and vocational high school ($X=16.17$) students.

The scores high school students took from the basic value of universalism was found to differ significantly according to the type of school they studied ($F_{(3-290)}=35.05$, $p<.01$, $\eta^2=.19$). This finding indicated that the type of school high school students studied had a significant effect upon universalism basic value levels. According to the Bonferroni test results performed to determine among which group there was a difference between score averages observed between the types of schools, a significant difference was noticed between universalism value score averages of the students studied at science high school ($X=30.46$) and Anatolian high school ($X=27.34$) and vocational high school ($X=24.39$). Moreover, there was also a significant difference between universalism value score averages of Anatolian high school ($X=27.34$) and vocational high school ($X=24.39$) students.

The scores high school students took from the value of benevolence was noticed to differ significantly according to the type of school they studied ($F_{(3-290)}=16.78$, $p<.01$, $\eta^2=.10$). This finding indicated that the type of school high school students studied had a significant effect upon benevolence basic value levels. According to the Bonferroni test results performed to determine among which group there was a difference between score averages observed between the types of schools, a significant difference was noticed between benevolence value score averages of the students studying at science high school ($X=19.23$) and Anatolian high school ($X=17.37$) and vocational high school ($X=16.09$).

The scores high school students took from the basic value of traditional was determined to differ significantly according to the type of school they studied ($F_{(3-290)}=5.17$, $p<.01$, $\eta^2=.03$). This finding proved that the type of school high school students studied had a significant effect upon traditional basic value levels. According to the Bonferroni test results performed to determine among which group there was a difference between score averages observed between the types of schools, a significant difference was noticed between traditional value score averages of the students studying at vocational high school ($X=16.16$) and science high school ($X=17.67$) and Anatolian high school ($X=17.72$).

The scores high school students took from the basic value of conformity was determined to differ significantly according to the type of school they studied ($F_{(3-290)}=3.18$, $p<.05$, $\eta^2=.02$). This finding signified that the type of school high school students studied had a significant effect upon conformity basic value levels. According to the Bonferroni test results performed to determine among which group there was a difference between score averages observed between the types of schools, a significant difference was noticed between conformity value score averages of the students studying at science high school ($X=18.10$) and vocational high school ($X=16.75$).

It was determined that the scores high school students took from the basic value of security differed significantly according to the type of school they studied ($F_{(3-290)}=15.48$, $p<.01$, $\eta^2=.10$). This finding signified that the type of school high school students studied had a significant effect upon security basic value levels. According to the Bonferroni test results performed to determine among which group there was a difference between score averages observed between the types of schools, a significant difference was noticed between security value score averages of the students studying at science high school ($X=24.14$) and Anatolian high school ($X=21.99$) and vocational high school ($X=20.51$). On the contrary, power value score ($F_{(3-290)}=.59$, $p>.05$, $\eta^2=.00$) of the high school students in the research group did not differ significantly in terms of the type of school they studied. This finding proved that type of school had no significant effect upon the power value levels of the high school students.

Discussion and Conclusion

The findings of this research related to gender indicated that gender had a significant effect upon achievement, hedonism, stimulation, self-direction, universalism, benevolence, traditional, conformity and security basic values of the high school students. Female students had higher scores rather than the males on the values of hedonism, stimulation, self-direction, universalism, benevolence, traditional, conformity and security values. Only the value of power did not differ significantly according to gender. These research findings consistent with the findings in the studies carried out by Schwartz and Rubel (2005) mentioning that females regarded the

values of benevolence, universalism, conformity and security, by Bacanlı (1999) reporting that females had higher scores rather than the males in the values of universalism, self-direction, and hedonism, by Uyguç (2003) stating that females' traditional, universalism and hedonism values were higher rather than the males, by Dilmaç et al. (2009) reporting that self-direction, benevolence, conformity and security values of the female students were higher than the males, by Başçiftçi et al. (2011) mentioning that benevolence, universalism, and conformity values of the female students were higher than the males, by Başol et al. (2012) concluding that universalism value of the females were higher than the males, by Yalçın-Wells (2014) reporting that achievement, benevolence and security values of the females were higher than the males, by Ballı and Koca-Ballı (2014) stating that individualism values of females were higher rather than the males, and by Kahyaoglu and Kırıktaş (2015) reporting that benevolence and security values of the females were higher than the males.

On the other hand, the findings of this research differed from the findings carried out by Bacanlı (1999) reporting that males had higher level of traditionalism value rather than the females, by Dilmaç et al. (2008) reporting that universalism, self-direction and power values of the males were at a higher level rather than the females, by Dilmaç et al. (2009) stating that power and hedonism values of the males were higher than the females, and Başçiftçi et al. (2011) concluding that hedonism, capability and effort values of the males were higher rather than the females.

In the findings obtained from the research, it was noticed that females had higher scores rather than the males in all the values except from power. In terms of the power value, gender was noticed not to create a significant difference. Females' having a high level at this value was considered to be affected from females reaching to adolescence period two years earlier as average before the males. In adolescence period, individuals' noticing and determining their own individual values is one of the contents of identity development. For that reason, females' having higher basic individual values rather than the males can be explained with the effect of developmental differences related to gender. Furthermore, social gender roles related to gender become more evident as of adolescence, and values of the individuals develop in this sense. And this could be another source of the difference between females and males.

The findings of the research related to the level of grade indicated that the level of grade high school students studied had a significant effect upon power, self-direction and security basic values. In terms of power value, 12th grade students had higher levels rather than the 9th and 10th grades. In self-direction value, 11th and 12th grade students had higher levels rather than the 10th grade. Finally, in terms of security value, 11th and 12th grade students had higher value scores than the 10th grade. On the other hand, level of grade had no significant effect upon achievement, hedonism, stimulation, universalism, benevolence, traditional, and conformity value levels of the high school students. Some of the findings related to the values without significant difference were coherent with the findings in the study carried out by Yalçın-Wells (2014) reporting that there was no difference in any dimension levels between the first grade and the fourth grade, and by Ballı and Koca-Ballı (2014) stating that there was no difference between four grades in the values of individualism, universalism and silence. On the other hand, the findings related to the value of self-direction differed with the finding in the study of Ballı and Koca-Ballı (2014) related to having no difference between four grades in individualism value.

It was noticed that power, self-direction and security values differed as the level of grade increased, in general. Either open or hidden value transmission is provided for high school students having nearly four years in the educational process. In this educational process, which values the people shaping the educational policy aim to transfer to the students and their answering to what extent they achieve these goals is more beneficial to assess these findings. In our educational system, is either self-transcendence-openness to change or conservation-self-enhancement aimed to be transferred? In the research, power value's being higher in the final grade was an expected result. The value of power was one of the values expected to be increased as the age increased. And in terms of the value of security, uncertainties related to exam and career preferences and uncertainties related to their future also increased due to their being close to the end of high school educational life. This could be explained through the increase for the need of security.

The type of school high school students studied had had a significant effect upon achievement, hedonism, stimulation, self-direction, benevolence, traditional, conformity, and security basic values. Science high school students had higher hedonism, stimulation, self-direction, universalism, benevolence and security values rather than Anatolian high school and vocational high school students. Achievement and traditional values of the science high school and Anatolian high school students were at a higher level rather than the vocational high school students. Furthermore, science high school students had higher level of conformity value rather than the vocational high school students. Finally, Anatolian high school students were noticed to have higher self-direction and universalism values rather than the vocational high school students. On the other hand, it was noticed that the type of school only had no significant effect upon the value of power.

Research findings indicated that contrasting achievement and traditional value of science and Anatolian high school students with high success level was higher than the vocational high school students. This value difference could be explained with these students' having high success motivation. Whereas difference was observed in three values according to the level of grade, the difference was observed in nine values in the type of school. Whereas change in less number of values were observed at the end of the educational process, type of schools studied according to the academic success levels of the students were noticed to be preferred by the students with same values.

In conclusion, the variables of gender, type of school and level of grade were efficient upon basic values. Role expectations related to gender had an effect upon individuals' process of creating values. It was also efficient upon students with similar values' preferring the schools with similar success levels. Whereas the educational process had an effect upon some values (power, self-direction and security), it had no effect upon some others (achievement, hedonism, stimulation, universalism benevolence, traditional, and conformity). This research was remarkable in terms of being carried out in a way including wider range of groups and all school types and revealing more integrated results related to value change according to the type of school.

Kaynakça / References

- Bacanlı, H. (1999). Üniversite öğrencilerinin değer tercihleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5(4), 597-610.
- Ballı, E., and Koca-Ballı, A.İ. (2014). Üniversite öğrencilerinin bireysel değerleri ve girişimcilik eğilimleri. *Çukurova Üniversitesi İİBF Dergisi*, 18(1), 101-121.
- Başçıftçı, F., Güleç, N., Akdoğan, T., and Koç, Z. (2011). Öğretmen adaylarının değer tercihleri ile epistemolojik inançlarının incelenmesi. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 27-29 Nisan, Antalya, 629-638.
- Başol, O., Bilge, E., and Kuzgun, Ş. (2012). Öğrencilerin kariyer değerlerini etkileyen unsurların tespitine yönelik bir araştırma: Bireysel değerler. *Electornic Journal of Vocational Colleges*, 2(2), 57-68.
- Cross, S. E., and Madson, L. (1997). Models of the self: self-construals and gender. *Psychological Bulletin*, 122(1), 5-37.
- Cross, S. E., and Morris, M. L. (2003). Getting to know you: The relational self-construal, relational cognition, and well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(4), 512-523.
- Demirutku, K., and Sümer, N. (2010). Temel değerlerin ölçümü: Portre Değerler Anketi'nin Türkçe uyarlaması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(25), 17-25.
- Dilmaç, B., Bozgeyikli, H., and Çıkılı, Y. (2008). Öğretmen adaylarının değer algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 69-91.
- Dilmaç, B., Deniz, M., and Deniz, M. E. (2009). Üniversite öğrencilerinin öz-anlayışları ile değer tercihlerinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(18), 9-24.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., and Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education*. New York: McGraw-Hill.
- Imamoglu, E. O. (1998). Individualism and collectivism in a model and scale of balanced differentiation and integration. *The Journal of Psychology*, 132(1), 95-105.
- Imamoglu, E. O., and Karakitapoglu-Aygün, Z. (1999). Value preferences from the 1970s to 1990s: Generation, gender, and epoch differences at a Turkish university. *Turk Psikoloji Dergisi*, 14, 1-22.

- Kagitcibasi, C. (1997). Individualism and collectivism. In (J. W. Berry, M. H. Segall, and C. Kagitcibasi Eds.), *Handbook of Cross-Cultural Psychology* (2nd ed., p. 1–50), Boston: Allyn & Bacon.
- Kahyaoglu, M., and Kırıktas, H. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin çevresel davranış ve düşünceleri ile bireysel değerleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 32, 88-105.
- Karakitapoglu-Aygün, and Imamoglu, E. O. (2002). Value domains of Turkish adults and university students. *The Journal of Social Psychology*, 142(3), 333-351.
- Kohn, M. L., and Schooler, C. (1983). *Work and Personality: An Inquiry into the Impact of Social Stratification*. Ablex Pub.
- Matsumoto, D., and Juang, L. (2013). *Culture and psychology* (5th ed.), Wadsworth: Cengage Learning.
- Mischel, W. (1990). Personality dispositions revisited and revised: A view after three decades. In (L. A. Pervin Eds.), *Handbook of Personality: Theory and Research* (p. 111-134). New York, NY, US: Guilford Press.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. In (M. Zanna Eds.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 25, p. 1-65). New York: Academic Press.
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the content and structure of values? *Journal of Social Issues*, 50(4), 19-45.
- Schwartz, S. H. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 1-20.
- Schwartz, S. H. (2016). Basic individual values: Sources and consequences. In (D. Sande, and T. Brosch Eds.), *Handbook of Value: Perspectives from Economics, Neuroscience, Philosophy, Psychology, and Sociology* (p. 63-84). Oxford: UK, Oxford University Press.
- Schwartz, S. H. (2017). The refined theory of basic values. In (S. Roccas & Lilach Sagiv Eds.), *Values and Behavior: Taking a Cross Cultural Perspective* (p.51-72). Cham: Switzerland, Springer International Publishing.
- Schwartz, S. H. and Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(3), 550-562.

- Schwartz, S. H., and Bardi, A. (1997). Influences of adaptation to communist rule on value priorities in Eastern Europe. *Political Psychology*, 18(2), 385-410.
- Schwartz, S. H., and Bilsky, W. (1990). Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(5), 878-891.
- Schwartz, S. H., and Boehnke, K. (2004). Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis. *Journal of Research in Personality*, 38(3), 230-255.
- Schwartz, S. H., and Rubel, T. (2005). Sex differences in value priorities: Cross-cultural and multimethod studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(6), 1010-1028.
- Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C., . . . , Konty, M. (2012). Refining the theory of basic individual values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(4), 663-688.
- Schwartz, S. H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Harris, M., and Owens, V. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(5), 519-542.
- Smith, P. B., and Schwartz, S. H. (1997). Values. In (J. W. Berry, M. H. Segall and, C. Kagitcibasi Eds.), *Handbook of Cross-Cultural Psychology*, (2nd ed., Vol. 3, p. 77-118). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Uyguç, N. (2003). Cinsiyet, bireysel değerler ve meslek seçimi. *D.E.Ü.İ.İ.B.F. Dergisi*, 18(1), 93-103.
- Yalçın-Wells, Ş. (2014). An investigation on the individual value preferences of teacher candidates at an art and craft teaching department: the case of Atatürk Education Faculty. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 9(1), 36-53.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Özcan, B. (2019). Investigating basic individual values of Turkish high school students. *OPUS-International Journal of Society Researches*, 14(20), 1187-1210. DOI: 10.26466/opus.607418

Tenis Antrenörleri Yeterlilik Düzeyinin Araştırılması

DOI: 10.26466/opus.605062

*

Egemen Ermiş* - Arif Satıcı** - Özgür Bostancı*** - Osman İmamoğlu****
Mehmet Yalçın Taşmektepligil*****

* Arş. Gör., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Yaşar Doğu Spor Bilimleri Fakültesi, Samsun / Türkiye

E-Posta: egemen.ermis@omu.edu.tr

ORCID: [0000-0002-3976-6981](https://orcid.org/0000-0002-3976-6981)

** Prof. Dr. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Yaşar Doğu Spor Bilimleri Fakültesi, Samsun / Türkiye

E-Posta: arif.satıcı@omu.edu.tr

ORCID: [0000-0003-4483-5619](https://orcid.org/0000-0003-4483-5619)

*** Doç. Dr. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Yaşar Doğu Spor Bilimleri Fakültesi, Samsun / Türkiye

E-Posta: bostancı@omu.edu.tr

ORCID: [0000-0002-7952-1014](https://orcid.org/0000-0002-7952-1014)

**** Prof. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Yaşar Doğu Spor Bilimleri Fakültesi, Samsun / Türkiye

E-Posta osmani@omu.edu.tr

ORCID: [0000-0001-6671-6042](https://orcid.org/0000-0001-6671-6042)

***** Prof. Dr., Ondokuz Mayıs Üni., Yaşar Doğu Spor Bilimleri Fakültesi, Samsun / Türkiye

E-Posta myalcint@omu.edu.tr

ORCID: [0000-0001-6542-7695](https://orcid.org/0000-0001-6542-7695)

Öz

Bu çalışmada tenis antrenörlerinin farklı değişkenlere göre yeterliliklerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Farklı kademelerdeki toplam 184 tenis antrenörüne kişisel bilgi formu yanında Antrenör Yeterlilik Ölçeği-II uygulanmıştır. İstatistiksel işlemlerde tek yönlü varyans analizi, LSD ve t-testleri kullanılmıştır. Yaş seviyesi, antrenör kademeleri, antrenörlük yapılan yer, milli olma, ve antrenörlük yılı kategorisine göre motivasyon, oyun stratejileri, teknik öğretimi, karakter oluşumu ve fiziksel kondisyon alt ölçeklerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p < 0,05$ ve $p < 0,001$). Yaş seviyesi, antrenörlük kademesi ve antrenörlük yılı arttıkça alt ölçek puanları yükselmiştir. Stajyer antrenörlerin alt ölçek puanları düşük bulunmuştur. Milli olan tenis antrenörlerinin alt ölçek puanlarının genelde diğerlerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Yaş gruplarına göre 25 yaş ve altındaki-lerin ortalama puanı 26 ve 31 yaş arasındakilerin puanlarından daha düşüktür. Antrenörlük kademesine göre, belge sahibi olmayan stajyer antrenörlerin ortalama puanı 1. kademe ve 2. Kademe belge sahibi olanların puanlarından daha düşüktür. Sonuç: Tenis antrenörlerinin kortta harcadıkları mesai-leri ve tecrübeleri arttıkça yeterliliklerinin yükseldiği sonucuna varılmıştır. Tenis antrenörlerinin yeterlilik düzeylerinin orta seviyede olduğu söylenebilir. Özellikle oyun stratejileri ve kondisyon yeterliliği konusunda daha fazla gelişim sağlamaları önerilir.

Anahtar Kelimeler: Tenis antrenörü, Yeterlilik, Öz yeterlilik

Investigation of Self-efficacy Levels of Tennis Coaches

*

Abstract

The aim was to compare the self-efficacy of tennis coaches according to different variables. Personal information form and Coaching Self-efficacy Scale-II were given to a total of 184 tennis coaches of different levels. One way ANOVA, LSD and t-tests were used for statistical analysis. Statistically significant difference was found in motivation, game strategies, technical teaching, character formation and physical fitness in terms of age, coaching levels, place of coaching, state of being in the national team, and years of coaching ($p < 0,05$ and $p < 0,001$). As age level, coaching level and years of coaching increased, subscale scores also increased. Subscale scores of trainee coaches were found to be low. Subscale scores of the national team tennis coaches were generally higher than the scores of others. In terms of age groups, the average scores of coaches aged 25 and younger were lower than those of coaches aged between 26 and 31. In terms of coaching ranks, the average scores of trainee coaches who did not have certificate were lower than those of coaches who had first and second rank certificates. It was concluded that the more time tennis coaches spent on the court and the more experience they had, the higher their self-efficacy was. It can be said that tennis coaches have moderate level of self-efficacy. It is recommended that they should improve more about game strategies and fitness efficacy.

Keywords: Tennis coach, Competence, Self-efficacy

Giriş

Günümüzde sporun önemi herkes tarafından bilinmektedir, spor toplumun tüm yönlerini ve insanların yaşamlarını etkiler ve yaşamın ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Sporda performansın artırılması ve başarı elde edilmesinde sporcuların performanslarını arttırarak başarıyı yakalamaya çalışan antrenörler spor organizasyonlarında yer alan önemli aktörlerdir (Unutmaz ve Gencer, 2017). Sporcularının davranışlarını şekillendiren ve istenilen performansa ulaşmalarını sağlamak üzere çalışan antrenörlerin saha içi ya da saha dışı davranışları, başarının elde edilmesinde önem taşımaktadır. Bu nedenle, sporda liderlik araştırmaları içerisinde sıklıkla tanımlanmaya çalışılan konu, sporcuların performanslarını etkileyen antrenör davranışlarının belirlenmesidir (Horn, 2008). Horn (2002) tarafından ortaya konan Antrenör Etkililiği Modeli, antrenör davranışının, antrenörün beklentileri, inançları ve hedeflerine bağlı olarak, antrenörün bulunduğu örgütsel iklim ve antrenörün kişisel özellikleri ile sporcuların kişisel özelliklerinden dolayı olarak etkilendiğini; antrenör davranışının ise sporcu performansını etkilediğini belirtmektedir.

Antrenörler sporcuların öğrenmesi ve performansı ile ilgilenirler ve etkili olabilmek için de birden fazla görev gerçekleştirmelidirler. Antrenörler etkili eğitim ve öğretim için hazırlık ve deneyimlerinin yeterli olmasına güvenmelidirler. Bununla birlikte sporcuların sportif yetenekleri ile okul ve toplum desteğine de güvenmelidirler. Bu nedenden dolayı antrenör yeterliğinin, etkili antrenörlükte güçlü bir değişken olduğu da düşünülmelidir (Koçak ve Güven, 2018).

Antrenör beklentileri ve inançları dikkate alındığında, bunların başarılı performans ile yakın ilişkili olduğu görülür ve aynı zamanda psikolojik etmenler de söz konusu olmaktadır (Feltz ve ark., 2008). Bu psikolojik etmenlerden biri öz yeterliliktir. Öz-yeterlilik kuramı, "bireylerin, verilen görevleri yerine getirip getiremeyeceklerine dair inançları" olarak tanımlanır (Bandura, 1977).

Antrenörlük yeterliliği, antrenörlerin sporcularının öğrenmelerini ve performanslarını etkileyebilecek kapasiteye hangi ölçüde sahip olduklarına inanmaları olarak tanımlanmıştır (Feltz ve ark., 1999). Feltz ve ark. (1999) tarafından geliştirilen antrenörlük yeterliliği modeli, üç bileşen olarak geliştirilmiştir. Bu bileşenler; antrenör yeterliliği bilgi kaynakları,

antrenör yeterliliği boyutları ve antrenör yeterliliğinin sonuçlarıdır. Daha sonra aynı yazarlar bu ve benzeri bilgileri antrenör yeterliliği modelini ölçmek üzere 4 alt boyutta toplamış (motivasyon, oyun/müsabaka stratejisi, teknik öğretimi, karakter oluşturma) ve toplam 24 maddeden oluşan Antrenör Yeterliliği Ölçeğini geliştirmişlerdir (Unutmaz ve Gencer, 2017). Daha sonra ölçek Myers ve ark. (2008) tarafından modifiye edilmiştir ve 5 alt boyutta toplam 18 maddeden oluşmuştur.

Antrenör yeterliliği bilgi kaynakları; antrenörlük tecrübesi/hazırlığı, daha önceki başarılar veya kazanma kaybetme oranı, algılanan sporcu becerileri ile takım dışından alınan (okul, aile, yöneticiler, toplum vb.) sosyal destektir. Antrenör yeterliliği; motivasyon, oyun/müsabaka stratejisi, teknik ve karakter oluşturma boyutlarından oluşmaktadır. (Unutmaz ve Gencer, 2017). Oyun/müsabaka stratejisi yeterliliği; antrenörlerin müsabaka sırasında liderlik edebilme özellikleridir. Teknik yeterlilik; antrenörlerin antrenman sırasındaki öğretimsel kapasitelerdir. Karakter oluşturma yeterliliği ise; spor yolu ile sporcularının karakter gelişimine olumlu etkilerine yönelik kapasitelerdir. Antrenör yeterliliğinin sonuçları; antrenör davranışı, oyuncu/takım memnuniyeti, oyuncu/takım performansı ve oyuncu/takım yeterliliği olarak görülür (Feltz ve ark.,1999). İnsan bir işi gerçekleştirebilmek için yeterli beceri düzeyine sahip olup olmadığına yönelik inancı sonucunda davranış ortaya koyar (Sshunk, 2009). Kişilerin yeterlik inançlarının sorguları, -ebilme sorusunun çevresinde döner (bu problemi çözebilir miyim?, araba sürebilir miyim?, iyi yazı yazabilir miyim? vb.) Bu sebeple, öz yeterlik inançları çoğunlukla "kendine güvene" yönelik göndermede bulunur (Pajares ve Schunk, 2002).

Bu doğrultuda, öz yeterlik inancı bireylerin olumlu ya da olumsuz düşünmesini, hedef ve amaçlar belirlemesini, hedef ve amaçlara ulaşabilmek için yöntem geliştirmesini içerir. Ayrıca zorluklara karşı ne kadar çaba harcayacağını, çabalarının sonucunu, işsel güdüsünü, diğer bireylere ve topluma karşı hissettiği duyguların niteliğini, yaşamındaki seçimlerini ve genel anlamda stres seviyesini etkilemesi bakımından hayat-taki öneminin büyük olduğu söylenebilir (Koçak ve Güven, 2018; Bandura, 2001).

Bu çalışmada Tenis Antrenörlerinin farklı değişkenler yönünden yeterliliklerinin araştırılması amaçlanmıştır.

Yöntem

Çalışmaya dahil edilen farklı kademelerdeki toplam 184 tenis antrenörüne Antrenör Yeterlilik Ölçeği-II uygulanmıştır. Myers, Feltz, Chase, Recase ve Hancock (2008) tarafından modifiye edilen Antrenör Yeterlilik Ölçeği-II 5 alt boyut (motivasyon, oyun stratejileri, teknik öğretimi, karakter oluşumu, fiziksel kondisyon) altında toplanmış ve 18 maddeden oluşmaktadır. Motivasyon 4 madde, oyun stratejileri 4 madde, teknik öğretimi 4 madde, karakter 3 madde ve fiziksel kondisyon 3 maddeyi kapsamaktadır. Ölçekte yer alan maddeler 4'lü Likert (1-Az, 2-Orta, 3-Yüksek ve 4-Tam) derecelendirme sistemi ile ölçülmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 18 antrenörlerin yeterliliğinin kötü ve alınabilecek en yüksek puan ise 72 antrenörlerin yeterlilik yönünden çok iyi olduğunu ifade eder. Yeterlilik Puanının düşük olması antrenörlerin antrenör yeterliliği açısından az yeterli olduğu, puanın yüksek olması yeterlik açısından antrenörlerin iyi olduğu anlamını taşır (Unutmaz ve Gencer,2017). Çalışmada verilerin analizi için SPSS 23 paket programı kullanılmıştır. Veriler değerlendirilirken "Kolmogorov Smirnov Testi" ile normal dağılıma uygunluğu araştırılmış ve tüm verilerin normal dağılıma uyduğu tespit edilmiştir. İkili karşılaştırmalarda t- testi ve çoklu karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve farklılığın tespiti için LSD testleri uygulanmıştır.

Bulgular

Yaş seviyesine göre antrenör yeterlilikleri alt boyutlarında motivasyon yeterliliği, oyun, teknik öğretim yeterliliği, kişilik kazandırma ve kondisyon yeterliliğinde önemli farklılıklar tespit edilmiştir ($p<0,05$ ve $p<0,001$). Bu farklılık genel olarak 25 yaş ve altı gruptan kaynaklanmıştır

Tablo 1. Yaş Seviyesine Göre Antrenör Yeterliliklerin Karşılaştırılması

		N	Ortalama	St.sapma	F/LSD
Motivasyon / Motivasyon Yeterliliği	25 yaş ve altı	94	9,96	2,70	25,92**
	26-31	30	11,93	2,69	1<2,3
	32 ve üzeri	60	12,90	2,17	2<3
	Toplam	184	11,24	2,86	
Oyun	25 yaş ve altı	94	7,32	3,31	64,42**
	26-31	30	11,53	2,60	1<2,3
	32 ve üzeri	60	12,50	2,38	
	Toplam	184	9,70	3,81	
Teknik/Teknik öğretim yeterliliği	25 yaş ve altı	94	8,77	3,15	52,04**
	26-31	30	11,53	2,03	1<2,3
	32 ve üzeri	60	13,30	2,30	2<3
	Toplam	184	10,70	3,41	
Karakter/ Kişilik kazandırma	25 yaş ve altı	94	7,74	2,62	25,12**
	26-31	30	9,27	2,15	1<2,3
	32 ve üzeri	60	10,37	1,64	2<3
	Toplam	184	8,85	2,55	
Kondisyon/ Kondisyon yeterliliği	25 yaş ve altı	94	5,81	2,34	33,34**
	26-31	30	8,27	2,15	1<2,3
	32 ve üzeri	60	8,50	1,89	
	Toplam	184	7,09	2,53	

* $p<0,05$ ve ** $p<0,001$ **Tablo 2. Antrenör Kademelerine Göre Antrenör Yeterliliklerin Karşılaştırılması**

		N	Ort.	St.sapma	F/LSD
Motivasyon	Kademe (1)	46	11,13	2,79	22,83**
	Kademe (2)	58	12,00	2,55	1,2<3
	Kademe (3)	28	13,64	2,02	1,2>4
	Stajyer (4)	52	9,19	2,24	4<3
	Toplam	184	11,24	2,86	
Oyun	Kademe (1)	46	9,35	3,56	52,07**
	Kademe (2)	58	11,93	2,51	1<2,3
	Kademe (3)	28	12,71	2,81	1,2,3>4
	Stajyer (4)	52	5,88	2,01	
	Toplam	184	9,70	3,81	
Teknik	Kademe (1)	46	10,17	3,37	46,08**
	Kademe (2)	58	12,07	2,23	1<2,3
	Kademe (3)	28	14,21	1,77	2<3
	Stajyer (4)	52	7,73	2,53	4<1,2,3
	Toplam	184	10,70	3,41	
Karakter	Kademe (1)	46	8,91	2,19	24,48**
	Kademe (2)	58	9,90	2,11	1,2,3>4
	Kademe (3)	28	10,36	1,79	
	Stajyer (4)	52	6,81	2,38	
	Toplam	184	8,85	2,55	

Tenis Antrenörleri Yeterlilik Düzeyinin Araştırılması

Kondisyon	Kademe (1)	46	6,87	2,35	27,26**
	Kademe (2)	58	8,34	1,84	1<2,3
	Kademe (3)	28	8,57	2,39	4<1,2,3
	Stajyer (4)	52	5,08	2,02	
	Toplam	184	7,09	2,53	
Yeterlilik	Kademe (1)	46	46,43	13,07	46,95**
	Kademe (2)	58	54,24	10,15	1<2,3
	Kademe (3)	28	59,50	9,69	2<3
	Stajyer (4)	52	34,69	8,16	4<1,2,3
	Toplam	184	47,57	13,78	

** $p<0,001$

Antrenörlük kademesine göre, belge sahibi olmayan stajyer antrenörlerin ortalama puanı 34,69 iken 1. kademedekilerin 46,43 puan 2. kademedekilerin 54,24 puan ve 3. Kademe antrenörlerin ise 59,50 puandır. Çalışmaya katılan tüm antrenörlerin ortalama puanı ise 47,57'dir. Antrenör Kademelerine Göre Antrenör Yeterliliklerin Karşılaştırılmasında 2. Ve 3. Kademe antrenörlerin yeterliliklerinin daha iyi olduğu görülmüştür ($p<0,05$ ve $p<0,001$).

Tablo 3. Antrenörlük Yapılan Yere göre yeterliliklerin Karşılaştırılması

		N	Ortalama	St. sapma	F/LSD
Motivasyon	Kulüp	96	12,42	2,58	16,84**
	Okul	22	12,09	2,21	1,2>3
	Stajyer Antrenör	66	9,24	2,40	
	Toplam	184	11,24	2,87	
	Oyun	Kulüp	96	11,92	2,65	72,56**
	Okul	22	12,00	2,37	1,2>3
	Stajyer Antrenör	66	5,70	1,93	
	Toplam	184	9,70	3,82	
Teknik	Kulüp	96	12,40	2,46	44,51**
	Okul	22	12,91	2,34	1,2>3
	Stajyer Antrenör	66	7,48	2,45	
	Toplam	184	10,70	3,42	
	Karakter	Kulüp	96	10,00	1,92	22,62**
Okul		22	9,73	2,10	1,2>3
Stajyer Antrenör		66	6,88	2,34	
Toplam		184	8,85	2,55	
Kondisyon		Kulüp	96	8,35	2,01	36,78**
	Okul	22	8,36	1,57	1,2>3
	Stajyer Antrenör	66	4,82	1,83	
	Toplam	184	7,09	2,54	

* $p<0,05$ ve ** $p<0,001$

Antrenörlük yapılan yere göre yeterliliklerin karşılaştırılmasında kulüp ve okul antrenörlerinin stajyer antrenörlere göre ölçek alt boyutlarından aldığı puanlar daha iyi olması istatistiksel olarak farklılık göstermektedir ($p<0,001$).

Tablo 4. Milli olma durumuna göre yeterliliklerin Karşılaştırılması

	Kategori	N	Ortalama	St.sapma	T-test
Motivasyon	Milli	24	14,22	1,48	3,47**
	Milli değil	160	10,92	2,80	
Oyun	Milli	24	14,11	1,69	3,93**
	Milli değil	160	9,22	3,68	
Teknik	Milli	24	15,11	0,93	4,48**
	Milli değil	160	10,22	3,25	
Karakter	Milli	24	10,89	1,54	2,60*
	Milli değil	160	8,63	2,55	
Kondisyon	Milli	24	9,33	1,50	2,91*
	Milli değil	160	6,84	2,51	

* $p<0,05$ ve ** $p<0,001$

Millilik seviyesine göre alt ölçek puanları milli olmayanlarda en düşük kondisyon 6,84 ve en yüksek motivasyon 10,92 puan iken milli olanlarda en düşük kondisyon puanı 9,33 ve en yüksek teknik öğretimi 15,11 puan olarak bulunmuştur. Millilik seviyesine göre alt ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$ ve $p<0,001$).

Tablo 5. Antrenörlük yılına göre Antrenör yeterliliklerin Karşılaştırılması

	Antrenörlük yılı	N	Ortalama	St. sapma	F/LSD
Motivasyon	2 yıldan az (1)	110	10,24	2,86	10,02**
	3-8 yıl (2)	30	12,87	2,13	
	8 yıldan fazla (3)	44	12,64	2,26	
	Toplam	184	11,24	2,87	
Oyun	2 yıldan az (1)	110	7,87	3,55	23,20**
	3-8 yıl (2)	30	12,27	2,19	
	8 yıldan fazla (3)	44	12,50	2,43	
	Toplam	184	9,70	3,82	
Teknik	2 yıldan az (1)	110	8,95	2,99	29,08**
	3-8 yıl (2)	30	13,00	1,89	
	8 yıldan fazla (3)	44	13,50	2,30	
	Toplam	184	10,70	3,42	
Karakter	2 yıldan az (1)	110	7,98	2,72	9,33**
	3-8 yıl (2)	30	10,27	1,44	

	8 yıldan fazla (3)	44	10,05	1,70	
	Toplam	184	8,85	2,55	
Kondisyon	2 yıldan az (1)	110	6,22	2,56	9,53**
	3-8 yıl (2)	30	8,40	1,96	1<2,3
	8 yıldan fazla (3)	44	8,36	1,89	
	Toplam	184	7,09	2,54	

* $p<0,05$ ve ** $p<0,001$

Antrenörlük yılına göre antrenör yeterliliklerin karşılaştırılmasında ölçek alt boyutlarında 2 yıldan az antrenörlük yapanların puanları 3-8 yıl ve 8 yıldan daha fazla antrenörlük yapanlardan daha düşük bulunması istatistiksel olarak önemlidir ($p<0,001$).

Tablo 6. Ölçekten alınan puanların en yüksek puanlara göre yüzde durumlarının gösterimi

Ölçek ve boyutları	Alınan ortalama puan	Alınabilecek en yüksek puan	En Yüksek puana göre alınan puan %durumu
Motivasyon Yeterliliği	11,24	16	70,25
Oyun/Müsabaka stratejileri	9,70	16	60,63
Teknik öğretim yeterliliği	10,70	16	66,88
Kişilik kazandırma	8,85	12	73,75
Kondisyon yeterliliği	7,09	12	59,08
Toplam ölçek puan	47,57	72	66,07

Tablo 6'ya göre ölçekten alınması gereken puana göre alınan en yüksek puan % olarak kişilik kazandırma boyutunda alınmıştır (%73,75). Buna karşılık en düşük puan ise %59,08 ile kondisyon yeterliliği boyutundadır. Toplam ölçekten alınan puan yüzdesi ise alınabilecek puanın %66,07'si olarak bulunmuştur. Tenis antrenörlerinin yeterlilik düzeylerinin orta seviyede olduğu söylenebilir.

Tartışma

Bu çalışmada tenis antrenörlerinin farklı değişkenlere göre yeterlilikleri karşılaştırılmıştır. Çalışmamızda ilk olarak antrenörlerin yeterlik düzeyleri yaş seviyelerine göre karşılaştırılmıştır. Antrenörlerin yaş seviyelerine göre karşılaştırılmasında motivasyon, oyun stratejileri, teknik öğretimi, karakter oluşumu ve fiziksel kondisyon alt ölçeklerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Tüm alt ölçeklerde antrenörlerin

yaşı arttıkça yeterliliklerinin arttığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Köksal (2008) çalışmasında yaş ilerledikçe öz-yeterliliğin arttığını tespit etmiş ve antrenörlerin yaşları ile öz yeterlilikleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu belirtmiştir. Güllü ve Donuk (2019)'un sonuçlarına göre de grup ortalamaları arasındaki farklar; tüm alt boyutlarda anlamlı bulunmuştur. Köksal (2008)'in sonuçlarına göre 21-30 yaş ile 31-40 yaş arasındaki antrenörlerin öz yeterlilikleri 51 yaş ve üzerindeki antrenörlere göre ve 21-30 yaş arasındaki antrenörlerin öz yeterlilikleri 41-50 yaş arasındaki antrenörlere göre daha düşüktür. Antrenörlerin yaşlarının arttıkça öz-yeterliliklerinde artış görülmesinin sebebinin yaşla birlikte artan mesleki deneyim ve hayat tecrübesi olduğu söylenebilir. Yüksek öz yeterlik inancının bireysel performans üzerinde olumlu etkisi olduğunu gösteren araştırma bulgularından hareketle, yüksek öz yeterlik inancına sahip olan üyelerden oluşan grupların performans düzeylerinin daha yüksek olacağını düşünmek mümkündür (Öcel, 2002). Antrenörlerin yaş seviyelerine göre karşılaştırılmasında anlamlı farklılık tespit eden çalışma bulgularımızın aksine, katılımcıların öz yeterlilik düzeylerinin yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar da vardır. Koçak (2019), antrenör adaylarının öz-yeterlilik düzeyini incelediği çalışmada katılımcıların öz yeterlilik düzeylerinin yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığını bildirmiştir. Kowalski (2007) de aday futbol altyapı antrenörlerinde yaş değişkeninin antrenör öz yeterliğine herhangi bir etkisinin olmadığını belirtmiştir. Bu çalışmalarda antrenör adaylarının öz-yeterlilik düzeyinde yaşa göre anlamlı farklılık bulunmamasının sebebi katılımcıların antrenör adayları olması ve henüz antrenörlük mesleğinde yeterli tecrübelerinin olmaması olabilir.

Çalışmamızda ikinci olarak antrenörlük kademelerine göre antrenör yeterlilikleri karşılaştırılmıştır. Çalışmamıza katılan toplam 184 antrenörden 46'sı 1. kademe antrenörlük belgesine sahipken, 58'i 2. kademe ve 28'i 3. kademe antrenörlük belgesine sahiptir. Katılımcıların 52'si ise stajyer antrenördür. Toklu (2010)'un çalışmasında ise araştırmaya katılan 177 antrenörden 1. Kademe antrenörlük belgesine sahip olan 94 kişi, 2. kademe antrenörlük belgesine sahip olan 54 kişi, 3. kademe antrenörlük belgesine sahip olan 25 kişi, 4. kademe antrenörlük belgesine sahip olan 3 kişi ve 5. kademe antrenörlük belgesine sahip olan 1 kişidir. Antrenör-

lerin kademelerine göre karşılaştırılmasında motivasyon, oyun stratejileri, teknik öğretimi, karakter oluşumu ve fiziksel kondisyon alt ölçeklerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Çalışmamızda antrenörlerin kademeleri arttıkça öz-yeterlilik düzeylerinin arttığı bulunmuştur. Tüm alt boyutlarda en düşük öz-yeterlilik seviyesine sahip antrenörler stajyer antrenörler iken, 1. kademe antrenörlerin öz-yeterlilik seviyesi 2. kademe antrenörlerinkinden daha düşük, 2. kademe antrenörlerin öz-yeterlilik seviyesi ise 3. kademe antrenörlerinkinden daha düşük olarak bulunmuştur. Benzer şekilde, Köksal (2008), çalışmasında birinci kademe ve üçüncü kademe antrenörlerin öz yeterlikleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. 1. kademe antrenörlük belgesine sahip antrenörlerin öz yeterlikleri 3. kademe antrenörlük belgesine sahip antrenörlere göre daha düşüktür. Bu sonuçların antrenörlük kademesi arttıkça antrenörlerin daha fazla mesleki bilgi ve beceriye sahip olmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Çalışmamızda üçüncü olarak antrenörlerin antrenörlük yaptıkları yere göre öz-yeterlilikleri karşılaştırılmıştır. Antrenörlerin antrenörlük yaptıkları yere göre karşılaştırılmasında motivasyon, oyun stratejileri, teknik öğretimi, karakter oluşumu ve fiziksel kondisyon alt ölçeklerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Toklu (2010), çalışmasında antrenörlerin öz yeterliliklerinin görev yaptıkları yere göre karşılaştırılmasında kulüplerde çalışan antrenörlerle otelde çalışan antrenörler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmediğini bulmuştur.

Çalışmamızda dördüncü olarak antrenörlerin milli olma durumuna göre öz-yeterlilikleri karşılaştırılmıştır. Çalışmamıza katılan toplam 184 antrenörden 24'ü milli, 160'ı ise milli değildir. Antrenörlerin milli olma durumuna göre karşılaştırılmasında motivasyon, oyun stratejileri, teknik öğretimi, karakter oluşumu ve fiziksel kondisyon alt ölçeklerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Tüm alt ölçeklerde milli olan antrenörlerin öz-yeterliliklerinin daha fazla olduğu bulunmuştur. Koçak (2019)'ın çalışmasında da milli takımlarda sporcu olarak yer almış katılımcıların öz yeterlilik düzeylerinin fiziksel kondisyon ve oyun stratejileri boyutunda milli sporculuk yapmamış olanlara oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Milli takımlar gibi elit seviyede sporcu olarak edinilen bilgi ve becerilerin antrenörlük öz yeterliliklerini olumlu yönde etki-

lemesi muhtemeldir. Bu sonuçlara göre milli sporculuk geçmişinin antrenörlerin öz yeterliklerine olumlu yönde etki ettiği söylenebilir.

Çalışmamızda son olarak antrenörlerin antrenörlük yılına göre öz-yeterlilikleri karşılaştırılmıştır. Çalışmamıza katılan toplam 184 antrenörden 110'u 3 yıldan az süredir antrenörlük yapmaktayken, 30'unun antrenörlük süresi 3 ila 8 yıl arasındadır ve 44'ü ise 8 yıldan fazla süredir antrenörlük yapmaktadır. Antrenörlerin antrenörlük yılına göre karşılaştırılmasında motivasyon, oyun stratejileri, teknik öğretimi, karakter oluşumu ve fiziksel kondisyon alt ölçeklerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Tüm alt ölçeklerde antrenörlerin antrenörlük yılı arttıkça yeterliliklerinin arttığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Köksal (2008), antrenörlerin antrenörlük yılına göre karşılaştırılmasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit etmiştir. Çelik (2005)'in araştırma sonuçlarına göre ise antrenörlerin %33'ü 0-3 yıldır, %22'si 4-6 yıldır, %16'sı 7-9 yıldır, %12'si 10-12 yıldır, %6'sı 13-15 yıldır, %11'i 15 yıl ve üzerinde süredir antrenörlük yapmaktadır. İmamoğlu (2001) ise bireysel ve takım sporu antrenörleri üzerinde yaptığı çalışmada antrenörlerin büyük bir çoğunluğunun 6 ile 10 yıl arasında antrenörlük yaptıklarını bildirmiştir.

Çalışmamızda ölçekten alınması gereken puana göre alınan en yüksek puan yüzde olarak kişilik kazandırma boyutundadır (%73,75). Buna karşılık en düşük puan ise %59,08 ile kondisyon yeterliliği boyutundadır. Çalışmamızın sonuçlarına göre tenis antrenörlerinin yeterlilik düzeylerinin orta seviyede olduğu söylenebilir. Cervone ve Peake (1986), tarafından yapılan bir çalışmada elde edilen bulgular, yüksek öz yeterlik inancına sahip olan deneklerin daha iyi performans sergilediklerini, başarısızlık sonrasında görevi daha uzun süre devam ettirdiklerini ve kendileri hakkında daha olumlu değerlendirmeler yaptıklarını göstermiştir. Çalışmamıza katılan antrenörlerin ölçekten aldıkları en yüksek puana göre antrenör yeterlilikleri tüm alt boyutlarda ortalamanın üzerinde bir değere sahiptir. Öz-yeterlilik inancı kişinin, yaşanmışlıkları ile beraber ve aynı zamanda kişinin kendi yaptıklarını başkalarının yaptıkları ile karşılaştırarak oluşur. Bu inancın yüksek olması kişinin kendine de güvenmesini sağlayacak, bu da kendini iyi ifade etmesi için önemli bir zemin hazırlayacaktır.

Sonuç ve Öneriler

Tenis antrenörlerinin kortta harcadıkları mesai ve tecrübeleri arttıkça yeterliliklerinin yükseldiği sonucuna varılmıştır. Tenis antrenörlerinin yeterlilik düzeyleri orta seviyede olduğu söylenebilir. Özellikle oyun stratejileri ve kondisyon yeterliliği konusunda daha fazla gelişim sağlamları araştırma kısıtları ve gelecek araştırmalar için önem arz etmektedir.

EXTENDED ABSTRACT

Investigation of Self-efficacy Levels of Tennis Coaches

*

Egemen Ermiş - Arif Satıcı - Özgür Bostancı - Osman İmamoglu - Mehmet Yalçın Taşmektepligil
Samsun Ondokuz Mayıs University

Nowadays, the importance of sport is known by everyone, sport affects all aspects of society and people's lives and it has become an integral part of life. Coaches who try to achieve success by increasing the performance of the athletes in increasing the performance and achieving success in sports are important actors in the sports organizations. On-site or off-site behaviors of coaches who shape the behavior of their athletes and who work to ensure that they achieve the desired performance are important in achieving success.

Coaching efficacy is defined as the degree to which coaches believe that they have the capacity to influence the learning and performance of their athletes. Coaching efficacy consists of sub-dimensions of motivation, game / competition strategy, technique and character formation. Motivation competence represents the belief of coaches in their ability to influence athletes' psychological states and skills. Competence of game / competition strategy is the ability of the coaches to lead during the competition. Technical competence is instructional capacities of coaches during training. Character formation competence is capacities for the positive effects of athletes on character development through sports. Results of coaching efficacy are coach behavior, player / team satisfaction, player / team performance and player / team competence.

In this respect, self-efficacy beliefs include individuals' thinking positively or negatively, setting goals and objectives, and developing methods for achieving goals and objectives. In addition, it can be said that it has a great importance in life since it influences how much effort the individual will make against difficulties, the results of the efforts, professional motivation, the qualification of feelings for other individuals and

the society, the choices the individual makes in life and the level of stress in general. Therefore, in this study, the aim was to compare the self-efficacy of tennis coaches according to different variables.

A total of 184 tennis coaches of different levels included in the study were given a personal information and Coaching Self-efficacy Scale-II. Coaching Self-efficacy Scale-II modified by Myers, Feltz, Chase, Reckase and Hancock (2008) consists of 18 items that are grouped under 5 sub-dimensions (motivation, game strategies, technical instruction, character formation, physical fitness). Motivation includes 4 items, game strategies includes 4 items, technical instruction includes 4 items, character includes 3 items and physical condition includes 3 items. The lowest score from the scale is 18, while the highest score is 72. In the study, SPSS 23 package program was used for data analysis. While evaluating the data, normality distribution was investigated with Kolmogorov Smirnov Test and all the data were found to comply with the normal distribution. Independent t-test was used for binary comparisons, one-way analysis of variance (ANOVA) was used for multiple comparisons, and LSD tests were used to find out the differences.

Statistically significant difference was found in the sub-scales of motivation, game strategies, technical teaching, character formation and physical fitness in terms of age, coaching levels, place of coaching, the state of being in the national team, and years of coaching ($p < 0,05$ and $p < 0,001$). As the age level, coaching level and years of coaching increased, the subscale scores also increased. Subscale scores of trainee coaches were found to be low. The subscale scores of the national team tennis coaches were generally higher than the scores of others.

In terms of age groups, the average scores of coaches aged 25 and younger was 39.60, while the average scores of coaches aged between 26-31 were 52.53 and the average scores of coaches aged 32 and older was 57.57. According to the coaching levels, the average score of trainee coaches who do not have a certificate was 34.69, while it was 46.43 for the coaches with a certificate of first level, 54.24 for the coaches with a certificate of second level and 59.50 for the coaches with a certificate of third level. The average score of all coaches participating in the study was 47.56.

The highest score was taken from character formation sub-dimension in % (73,75%). On the other hand, the lowest score is in the fitness competence sub-dimension with 59.08%. The percentage of scores obtained from the total scale was found to be 66.07% of the total score that one could get. It can be said that tennis coaches' self-efficacy levels are moderate.

Conclusion: It was concluded that the more time tennis coaches spent on the court and the more experience they had, the higher their self-efficacy was. It can be said that tennis coaches have moderate level of self-efficacy. It is recommended that they should improve more about game strategies and fitness efficacy.

Kaynakça / References

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215.
- Bandura A (2001): Social cognitive theory: an angetic perspective. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 1-26.
- Cervone, D. ve Peake, P.K. (1986) Anchoring, efficacy, and action: The influence of Judgmental heuristic on self efficacy judgments and behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 492-501.
- Çelik, V.O. (2005) *Amatör futbol antrenörlerinin liderlik özellikleri üzerine bir araştırma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri, Enstitüsü, Eskişehir.
- Feltz, D. L., Chase, M. A., Moritz, S. E., ve Sullivan, P. J. (1999). A conceptual model of coaching efficacy: Preliminary investigation and instrument development. *Journal of Educational Psychology*, 91(4), 765-776.
- Güllü, S. ve Donuk, B. (2019). Futbol antrenörlerinin duygusal emek ve antrenör yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 12(38), 58-79.
- Horn, T. S. (2002). Coaching effectiveness in the sport domain. In (T. S. Horn Ed.), *Advances in sport psychology* (2nd ed.), (p.309-354). Champaign,IL: Human Kinetics.
- Horn, T. S. (2008). Coaching effectiveness in the sport domain. In T. S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (3rd ed.), (p. 239-268). Champaign, IL: Human Knetics.
- İmamoğlu, R. (2001). *Bazı takım ve ferdi spor branşlarındaki antrenörlerin is tatmin düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış

- Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koçak, V.C. ve Güven, Ö. (2018). Voleybol antrenörü mesleki öz yeterlik ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *SPORMETRE*, 16(2), 162-177
- Koçak, V.C. (2019) Antrenör adaylarının antrenör öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *SPORMETRE*, 17(1), 55-62
- Kowalski, C.L. (2007). *An analysis of coaching efficacy in volunteer soccer coaches*. Master Thesis, North Iowa University. U.S.A.
- Köksal F. (2008) . *Antrenörlerin liderlik tarzları ile öz-yeterlilikleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Myers, N. D., Feltz, D. L., Chase, M. A., Reckase, M. D., ve Hancock, G. R. (2008). The coaching efficacy scale II—high school teams. *Educational and Psychological Measurement*, 68(6), 1059-1076.
- Öcel, H. (2002). *Takım sporu yapan oyuncularda kolektif yeterlik öz-yeterlik ve sargınlık ile başarı algı ve beklentileri arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Pajares, F. ve Schunk, D.L. (2002). *Self and self-belief in psychology and education: an historical perspective*. Improving Academic Achievement. New York: Academic Press.
- Schunk DH, (2009). *Learning theories an educational perspective*. (M. Şahin, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Toklu, O. (2010). *Tenis antrenörlerinde liderlik özellikleri ve öz yeterlilikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Unutmaz, V. ve Gençer T. (2017). Antrenör yeterlilik ölçeği II'nin Türkçe uyarlama çalışması. *Journal of Sport Sciences Researches*, 2(2), 69-78.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Ermış, E., Satıcı, A., Bostancı, Ö., İmamoğlu, O. ve Taşmektepligil, M.Y. (2018) Spor lisesi ve spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin öfke ve saldırganlık düzeylerinin araştırılması. *OPUS—Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi* , 14(20), 1211-1227. DOI: 10.26466/opus.605062

Meslek Etiği ve Akademisyenlerin Etik Değerleri Üzerine Nicel Bir Araştırma

DOI: 10.26466/opus.599983

*

Meral Erdirençelebi* - Berrin Filizöz**

* Dr.Öğretim Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Uygulamalı Bilimler Fakültesi/Konya

E-Posta: merginn@hotmail.com

ORCID: [0000-0002-7705-6067](https://orcid.org/0000-0002-7705-6067)

** Prof. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, İktisadi İdari Bilimler Fakültesi /Sivas/ Türkiye

E-Posta: bfiloz@cumhuriyet.edu.tr

ORCID: [0000-0001-6442-9867](https://orcid.org/0000-0001-6442-9867)

Öz

*Etik, son yıllarda her alanda tartışılan konuların başında gelmektedir. Meslek etiği, bir mesleğe üye bireylerin davranış ve tutumlarını evrensel boyutta ahlaki bir çizgiye kavuşturmak için oluşturulmuş kurallar ve standartlar bütünüdür. Bir meslekte etik ilkelere göre hareket edilmesi bir toplumda etik standartların yerleşmesi açısından destekleyicidir. Akademisyenlerin akademik etik değerlere sahip olmaları ve etik ilkeleri paydaşlarına kazandırabilmeleri son derece önem taşımaktadır. Bu çalışma ile akademisyenlerin etik değerlere dair algı ve tutumlarının demografik değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma için ana kütle 112 devlet üniversitesi olarak belirlenmiştir. 9 devlet üniversitesinden tesadüfi seçilen 2500 akademisyene ulaşılmaya çalışılmıştır. Ancak toplamda 587 akademisyenden elde edilen veriler değerlendirilmeye alınmıştır. Frekans analizi, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri, korelasyon analizi, **kolmogorov-smirnov** testi, mann whitney-u testi, kruskal-wallis testi yapılmış ve bulgular yorumlanmıştır. Yapılan korelasyon analizi sonuçlarına göre, akademik etik değer ölçeğinin her bir alt boyutunun birbirleriyle pozitif yönlü ve anlamlı ilişkisi olduğu; araştırma örneklemini oluşturan akademisyenlerin akademik etik değerleri algı ve tutumlarının demografik değişkenlere göre farklılık gösterdiği görülmüştür.*

Anahtar Kelimeler: Etik, mesleki etik, akademik etik

Professional Ethics and A Quantitative Investigation on The Ethical Values of Academicians

*

Abstract

Ethics has been one of the most discussed issues in recent years. Professional ethics is a set of rules and standards that are created to bring the behaviour and attitudes of the members of a profession to a moral line in a universal dimension. Acting according to ethical principles in a profession is important for establishing ethical standards in a society. It is extremely important for academicians to have ethical values and to teach ethical principles to their stakeholders. In this study, it was tried to determine whether the perceptions and attitudes of academicians about ethical values differ according to demographic variables. The main population for the study was determined as 112 public universities. 2500 randomly selected academicians from 9 state universities were tried to be reached. However, the data obtained from a total of 587 academicians were evaluated. Frequency analysis, explanatory and confirmatory factor analyzes, correlation analysis, Kolmogorov-Smirnov test, Mann Whitney-U test and Kruskal-Wallis test were performed, and the findings were interpreted. According to the results of the correlation analysis, it is seen that each sub-dimension of the academic ethical value scale had a positive and significant relationship with each other; academic ethics values perception and attitudes of academicians who make up the research sample differ according to demographic variables.

Keywords: *Etichs, Professional Ethics, Ethics in academicians*

Giriş

Günümüzde iş etiği konusuna olan ilgi artmasına rağmen, iş hayatında etik sorunlar da beraberinde artarak yaşanmaktadır. Toplumsal ahlaki çözümlerin sözkonusu olduğu son zamanlarda, etik kavramının dinamik tutulması, tüm toplum üyeleri tarafından anlaşılması ve uygulanması gerekmektedir. İş etiği alanlarından birini oluşturan mesleki etik ilkelerine bağlı hareket etmek, rekabet koşullarında başarıyı getirmektedir. Yaşanılan teknolojik gelişmeler sonucu toplum yapısının bilgi toplumuna dönüşmüş olması tüm faaliyetlerin bilgi odaklı olmasını zorunlu hale getirmiştir. Nitekim toplumda bilgiyle en sık uğraşan kişiler bilimin parçası olan akademisyenlerdir. Meslekleri gereği akademisyenler, bilimsel bilgiyi doğru bir biçimde toplamak, oluşturmak, kullanmak ve yaymak sorumluluğunu taşımalarıdır (Akkaya ve Yıldırım, 2017, s.80). Bu sorumluluğun geliştirilmesinde etik kurallar temel ölçüt olmalıdır.

Literatürde bilimsel araştırma etiği konulu çalışmalar yer almasına rağmen (Köklü, 2003; Bülbül, 2004; Ruacan, 2005; Büken, 2006; Aydın, 2006; Uçak ve Birinci, 2008; Odabaş, 2015; Özcan ve Balcı, 2016), akademisyenlerin tüm akademik etik değerlere yönelik görüşlerinin yer aldığı (nicel ve nitel) çalışma sayısının sınırlı olduğu görülmüştür (Maya, 2013; Sevim, 2014; Aydın vd., 2014; Kırkkılıç vd., 2015). Bu amaçla Türkiye’de bulunan üniversitelerde görevli akademisyenlerin akademik etik değerlere dair algı ve tutumlarının tespiti ve bu düzeylerin demografik değişkenlere göre farklılık taşıyıp taşımadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Kavramsal Çerçeve

Ahlak, insanlara iyi-kötü, doğru-yanlış, güzel-çirkin, erdem ve kusur arasında değerlendirme yapmayı sağlayan yazısız kurallar bütünüdür. Başka bir deyişle ahlak; “İnsanların birbirleriyle veya devletle olan ilişkilerinde kendilerinden yapmaları istenen davranışlarla toplum düzenini sağlayan kurallar ve normlar dizgesidir” (Anonim, 2006, s.4). Kısaca ahlak, birey ve toplumla ilgili sosyal süreçleri kapsayan sosyolojik bir fenomendir ve toplumsal yapıya yön verir (Karabay, 2015: 5). Ahlaki kavramlar ve değerler bütünü bireysel ve zamansal farklılık gösterir.

bilmektedir. Bunun temel nedeni olarak neyin ahlaklı neyin ahlaklı olmadığına dair değerlendirmelerde, dinsel inançlar, kültürel değerler ve hukuki yapının etkili olduğu gösterilebilir (Keskin, 2018: 4). Ahlak, tarihi süreç içerisinde farklı dinlerce, ideolojilerce ve toplum kesimlerince ele alınan bir konu olmuş ve halende konu olmayı sürdürmektedir. Üzerinde durulmasının temel nedeni, yaşanan sorunlara çözüm arayışıdır (Erdoğmuş, vd. 2018, s.12).

Literatürde etik ile ilgili pek çok tanım bulunmakta ve ahlak ile birbiri yerine kullanılmakta olduğu görülmektedir (Mirze, 2010, s.394). İki kavramın karıştırılmasında dilimize yapılan çeviriler etkilidir. Ahlak kavramı, bireylerin sosyal yaşamdaki ilişkilerini inceleyip, düzenleyen bir sistem biçiminde kabul görürken; etik kavramı, iş yaşamındaki davranış biçimlerini ele alarak düzenleyen bir disiplin olarak kabul edilmektedir (Anonim, 2006, s.3). Ek olarak etik kurallar yazılı iken ahlaki kurallar yazılı değildir. Etik, ahlaki tutum, kural ve değerlerin kaynağından hareket eden bir disiplindir (Usta, 2011, s.40). Bu nedenledir ki ahlak ile net bir ayrım yapılamamaktadır.

Etik temelde belirli standartlara dayanmakta, bu standartlar uygulandıkları alanlara göre dört gruba ayrılmaktadır. Bu alt gruplar; kişisel etik, meslek etiği, işletme etiği ya da yönetsel etik ve toplumsal etikdir (Ülgen ve Mirze, 2004, s.448-450). Üst çerçevesi iş etiği tarafından belirlenen ilkeler, meslekler arasında birtakım farklı uygulama ve erdemleri de içerisinde barındırırken (Filizöz, 2011, s.30) aynı zamanda da diğer etik gruplarının standartlarından da etkilenmektedir (Şenturan, 2014, s.104). Mesleki etik, ortaya koyulan mesleki davranışla ilgili iyi-kötü, doğru-yanlış, haklı-haksız, tüm inançları esas alan ilkeler, değerler, kurallar ve standartlar bütünüdür. Mesleki etik, meslek üyelerinin kişisel eğilimlerini kısıtlayan, kapsadığı kurallara uymayanları meslekten uzaklaştıran, mesleki rekabet boyutlarını düzenleyen, yazılı etik kurallar bütünüdür. Bu etik kuralların bir kısmı vicdani yargılara diğer kısmı ise o işin bağlı olduğu oda, devlet, uluslararası örgütler tarafından düzenlenmiş yazılı birtakım standartlara dayanmaktadır. Temel amacı, meslek mensuplarını görevlerini yerine getirirken toplum güvenini sağlayan davranış kuralları ile yönlendirmek ve yönetilmesini desteklemektir (Keskin, 2018, s.33-34). Meslek etiğinin en temel amacı, dünyanın her yerinde, aynı meslek

mensuplarının mesleki etik kurallarına uygun hareket etmelerini sağlamaktır.

Mesleki etik ülkemizde de farklı meslek dallarında önemini artırarak gündemde kalmaktadır. Meslekle uyuşmayan yanlış ya da eksik davranışlar o mesleğin toplum gözünde saygınlığını zedelemektedir. Özellikle kurumlarda yolsuzluk ve diğer ahlak dışı davranışların artış göstermesinin araştırmalarda ve basında haber olarak sıkça yer alması konunun daha da önem kazanmasına yol açmıştır. Yaşanan bu gelişmeler neticesinde pek çok meslek kendi etik standartlarını geliştirmiştir. Tıp etiği, öğretmenlik meslek etiği, polis meslek etiği, finansal etik, bilimsel yayın etiği gibi pek çok etik standartlar hayata geçirilmiştir (Karabay, 2015, s.18-19). Mesleki etik olarak ele alınabilecek başlıklardan birisi de kuşkusuz akademik etikdir. YÖK'ün yapmış olduğu tanıma göre akademik etik; "Akademisyenlerin bilimsel çalışmaların üretilmesi, sunulması ve değerlendirilmesinde, toplumun farklı paydaşları ile ilişkilerinde, ödüllendirilme ve yükseltme aşamalarında, bilim kurumları ve üniversitelerin bilimsel yetkinliğe dayalı yapılandırılması ile bilim insanlarının yetiştirilmesi süreçlerinde etik davranış kurallarına uymayı ifade etmektedir" (Yükseköğretim,....,2014). Son zamanlarda hızlı teknolojik gelişimle beraber diğer mesleklerde olduğu gibi akademik çalışma ve etkinliklerde de birtakım etik dışı davranışların arttığı görülmektedir.

Akademisyenlik olarak ifade edilen akademik mesleği, öğretim elemanlığı ve bilimsel mesleğin bir üniversitede yürütülmesidir (Tülübaş ve Görtürk, 2018, s. 38). Akademisyenlik mesleği temelde üç rolü yerine getirmektedir. Bunlar; bilimsel araştırma, eğitim-öğretim ve topluma hizmettir. Bilimsel araştırma faaliyetleri ile toplum tarafından ihtiyaç duyulan bilginin sistematik biçimde toplanması ve mesleki bilginin artırılması görevleri gerçekleştirilirken; eğitim-öğretim (öğrencilere ve bireylere) ile bilimsel araştırma faaliyetleri sayesinde toplanan bilginin günlük hayata aktarılması söz konusudur (Dill, 1982). Akademisyen, bilimsel konularla ilgili yaptığı çalışmalarla toplumsal gelişime katkı sağlarken aynı zamanda topluma örnek olma gibi önemli bir rolü de üstlenmektedir. Akademisyenlik mesleği ile ilgili davranış örüntüleri diğer meslek dallarında da olduğu üzere bir takım değerler ve etik kodlara dayanmaktadır. "Akademik etik değerler, problemin ya da ihtiyacın belirlenmesiyle başlayıp elde edilen bilgilerin hedef kitleyle paylaşılmasına kadar devam

eden süreçte göz önünde bulundurulması gereken davranış örüntüleridir". Akademik etik kodların temel amacı, hem bilimsel bilgi birikiminin araştırma ve yayın yoluyla somutlaştırılması hem de bu bilgilerin paydaşlarla paylaşılması süreçlerinde etik dışı davranış sergilenmesinin mesleğe ve topluma vereceği zararların önüne geçmektir (Aydın, 2006; Erdem, 2012; Ertekin, vd., 2002; akt. Özcan ve Balcı, 2016, s.91).

Akademik etik değerler üzerinde sıkça yazılıp çizilen bilimsel bir araştırmanın yapılması süreciyle sınırlı değildir. Akademik etik değerlerin alt boyutları: "*bilimsel araştırma yapma, meslektaşlarla olan akademik ilişkiler, çalışılan kuruma yönelik sorumluluklar, hedef kitleyle yani öğrencilerle öğretim sürecine yönelik ilişkiler ve toplumla sürdürülen ilişkileri* kapsamaktadır (Sevim, 2014, s.945). Literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde, akademik etik boyutlarından *bilimsel araştırma yapma* alt boyutuna ilişkin; gerçeğe aykırı açıklama yapma, sahtecilik, yayın intihalleri, gizli amaç gütmeye, ikram yazarlık, başkalarının çalışmalarını tekrarlama, dilimleme, yayın etiğine aykırı hareket etme, izinsiz kullanma, özensiz ve disiplinsiz çalışma, taraflı yayıncılık vb. etik dışı davranışlar yer almaktadır (Büken, 2006; Maya, 2013; Özcan ve Balcı, 2016; Akkaya ve Yıldırım, 2017; Ruacan, 2005). *Meslektaşlarla olan akademik ilişkilerde* yaşanan etik dışı davranışlar arasında; fikri mülkiyete saygısızlık, fikir hırsızlığı, kayırmacılık, adil eleştirel değerlendirme yapmama, meslektaşı hakkında bilerek yanlış, kötü niyetli açıklamada bulunma vb. yer almaktadır (Gerçek, vd., 2011, s.83). *Çalışılan kuruma yönelik sorumluluklara dair*, kurumun akademisyenden beklediği desteği sunmama, etkinliklere katılımda kurumun adını geçirmeme, vb. gibi etik dışı davranışlar söz konusudur. *Eğitim-öğretim sürecine yönelik ilişkilerde* etik dışı davranışlar arasında; bu süreci önemsememe (yenilikleri takip etmemek), ders sürelerine riayet etmeme, girmediği halde o dersin ücretini alma, derse kendisi yerine bir başkasını gönderme, dersle ilgili öğrencide merak ve ilgi uyandırmama, öğrencilerle ilişkilerini kişisel kazançları için kullanma (Saddleback College, 2001), öğrenci merkezli yerine öğretmen merkezli olma, öğrenci değerlendirmede subjektif davranma, uzmanlık alanı dışında derse girme, danışmanlık görevini ihmal etme, öğrenciye dili, dini, ırkı, medeni hali vb. sebeplerle haksız yere müdahale etme vb. yer almaktadır (Büken, 2006; Owen ve Zwhar-Castro, 2007; Maya, 2013; Gerçek, vd., 2011). *Toplumla sürdürülen ilişkilere yönelik* etik dışı davranışlar

arasında, üniversite-toplum ilişkilerinde olumlu tutum takınmama, üniversitenin temsilcisi olarak üstlendiği görevlerde kişisel görüş ve düşüncelerini üniversiteninmiş gibi gösterme (Saddleback College, 2001), farklı inanç, düşüncedeki kişilere saygılı ve adil olmama (Gerçek, vd., 2011, s.83) vb. yer almaktadır. Öte yandan akademisyenlerin yaşamış/yaşamakta oldukları zorluklar, ilgi alanları ve demografik özellikleri, mesleki rol ve sorumluluklarını yerine getirirken iş kalitesini etkilemektedir (Baldwin vd., 2005).

Metodoloji

Araştırmanın Amacı, Evren ve Örneklemi

Bu araştırmanın temel amacı, akademisyenlerin akademik etik değerleri algı ve tutum düzeylerinin belirlenmesi ve demografik değişkenlere göre bu düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktır.

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda aşağıda yer alan hipotezler oluşturulmuştur:

- H₁= Akademisyenlerin akademik etik değerleri algı ve tutum düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermektedir.
- H₂= Akademisyenlerin akademik etik değerleri algı ve tutum düzeyleri medeniyet durumu değişkenine göre farklılık göstermektedir.
- H₃= Akademisyenlerin akademik etik değerleri algı ve tutum düzeyleri yaş değişkenine göre farklılık göstermektedir.
- H₄= Akademisyenlerin akademik etik değerleri algı ve tutum düzeyleri yurt dışı görev değişkenine göre farklılık göstermektedir.
- H₅= Akademisyenlerin akademik etik değerleri algı ve tutum düzeyleri mesleki kıdem yılı değişkenine göre farklılık göstermektedir.
- H₆= Akademisyenlerin akademik etik değerleri algı ve tutum düzeyleri branş değişkenine göre farklılık göstermektedir.

Araştırma amacı doğrultusunda 112 devlet üniversitesi içinden 9 devlet üniversitesinde görev yapan ve tesadüfen seçilen 2500 akademisyene ulaşılmaya çalışılmıştır. Seçilen akademisyenlere anket formu mail yoluyla ya da yüz yüze dağıtılmıştır. Geri dönen 600 adet anketin eksik olan 13 adeti çıkarılarak kalan 587 adet anket analize alınmıştır.

Veri Toplama Yöntemi ve Kullanılan Ölçekler

Nicel araştırma tekniklerinden anket yöntemi ile veriler toplanmıştır. Anket iki bölüm ve 62 ifadeden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların demografik özellikleri ile ilgili 12 ifade yer almıştır. İkinci bölümde ise akademisyenlerin akademik etik değerleri algı ve tutum seviyelerini belirleyebilmek için Sevim tarafından geliştirilmiş (2014) olan “Akademik Etik Değerler Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 50 önermeden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde SPSS 22 ve LISREL 9.1’de kullanılmıştır. Analizlerden önce araştırmada kullanılan ölçeğin güvenilirliğini test etmek için madde-bütün korelasyonuna bakılarak Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Frekans analizi, açıklayıcı ve doğrulamalı faktör analizleri, korelasyon analizi, kolmogorov-smirnov testi, mann whitney-u testi, kruskal-wallis testi yapılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılığı

Çalışmanın sınırlılıkları arasında en önemlileri, zaman ve ekonomik sınırlılıklardır. Veriler Mayıs-Aralık 2018 tarihleri arasında toplanmıştır. Ayrıca akademisyenlerin gerek kendileri gerekse çalıştıkları üniversite ile ilgili olumsuz bir kanı oluştırmamak amacıyla anket sorularına yanlı cevap verebilecekleri muhtemeldir.

Bulgular

Demografik Bulgular

Araştırmaya kapsamında yer alan 587 akademisyenin demografik bilgileri Tablo 1.'de yer almaktadır.

Tablo 1. Demografik Özelliklerin Frekans Dağılımları

Parametreler	Frekansı	Yüzde	Parametreler	Frekansı	Yüzde		
Yaş	25-29	107	Branş	İktisat	38	6,5	
	30-34	75		İşletme	79	13,5	
	35-39	154		Mühendislik	247	42,1	
	40-44	52		Tıp	188	32,0	
	45-49	97		Tarih	6	1,0	
	50-54	65		Felsefe	7	1,2	
	55-59	30		Uluslararası İliş.	22	3,7	
	60-64	7		1,2	Prof. Dr.	125	21,3
Cinsiyet	Bayan	180	30,7	Unvan	Doç. Dr.	142	24,2
	Erkek	407	69,3		Dr. Öğr. Üyesi	152	25,9
Medeni Durum	Bekâr	201	34,2	Görev Yapılan Üniv.	Öğr. Gör.	65	11,1
	Evli	386	65,8		Okutman	1	,2
Öğrenim Durumu	Lisans	35	6,0	Araştırma Görev.	102	17,3	
	Yük.	177	30,2	Selçuk Üniv.	143	24,4	
	Lisans						
İş Tecrübesi	Doktora	375	63,8	Ondokuz Mayıs Üniv.	14	2,4	
	1-5 yıl	94	16,0	Gazi Üniv.	160	27,3	
	6-10 yıl	190	32,5	Necmettin Erbakan Üniv.	193	32,9	
	11-15 yıl	100	17,0	Amasya Üniv.	12	2,1	
	16-20 yıl	110	18,7	Akdeniz Üniv.	19	3,2	
	20 ve +	93	15,8	Batman Üniv.	12	2,0	
	İdari Görev	Evet	92	15,7	Hacettepe Üniv.	11	1,8
		Hayır	495	84,3	Cumhuriyet Üniv.	23	3,9
Yurt Dışı Görev	Evet	118	20,1	Toplam	587	100,00	
	Hayır	469	79,9				
Toplam		587	100,00				

Veri Toplama Aracının Güvenirlik ve Geçerliği

Akademik etik değerler ölçeğinin güvenirliğini (içsel tutarlılığının) görmek için bakılan Cronbach's Alpha katsayısının 0,70'den büyük olduğu görülmüştür.

Tablo 2. Araştırmada Kullanılan Ölçeğin Güvenirlik Katsayısı

Akademik Etik Değerler Ölçeği	Ölçüm Aralığı	Cronbach's Katsayısı	Alpha	KMO Değerı
Analiz başlangıcında ifade sayısı:50	5'li ölçek (1-5 arası)	,702		,678
Analiz sırasında düşük değerli ifadeler çıkarıldıktan sonra ifade sayısı:42	5'li ölçek (1-5 arası)	,749		,725

Açıklayıcı ve Doğrulamalı Faktör Analizleri

Akademik etik değerler ölçeğinin alt boyutlarını belirlemek için açıklayıcı faktör analizi uygulanmıştır (bkz. Tablo 3).

Analiz sonucunda faktörlerin yüksek değerleri olduğu gözlemlenmiştir. Ölçekte yer alan M9, M10, B9, 2, 13, T7, T8 düşük değer taşıdıklarından sırasıyla analizden çıkarılmışlardır. Ayrıca 12 iki faktörde de yakın değerler taşıdığı için analizden çıkarılmıştır. Analiz sonucunda toplam varyansı % 67,434 olan beş alt faktör oluşmuştur. Birinci faktöre Mesleğe yönelik değerler (MYD), 2. faktöre Bilimsel araştırmaya yönelik değerler (BAYD), 3. faktöre çalışılan kuruma yönelik değerler (CKYD), 4. faktöre ğretim sürecine yönelik değerler (SYD), 5. faktöre Topluma yönelik değerler (TYD) adı verilmiştir. (Analizde z değer: 1 ve üzeri; faktör yükü: 0,50 ve üzeri; açıklanan varyans oranı: toplam varyansın 2/3' esas alınmıştır).

Tablo 3. Akademik Etik Değerler Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Alt Boyut	Madde	Faktör Yüğü	Varyans	Cronbach's Alpha	Öz Değer
Meslektaşaya yönelik değerler (MYD)	M5	,916	17,603	,743	8,041
	M4	,870			
	M7	,835			
	M1	,753			
	M2	,733			
	M3	,724			
	M8	,723			
	M6	,577			
Bilimsel araştırmaya yönelik değerler (BAYD)	B6	,746	14,531	,833	5,813
	B2	,742			
	B3	,712			
	B1	,699			
	B5	,696			
	B7	,557			
	B4	,556			
	B8	,504			
Çalışılan kuruma yönelik değerler (CKYD)	Ç1	,776	13,234	,710	5,293
	Ç8	,667			
	Ç7	,645			
	Ç5	,639			
	Ç9	,638			
	Ç3	,553			
	Ç6	,547			
	Ç4	,535			
Öğretim sürecine yönelik değerler (ÖSYD)	Ö4	,831	11,954	,735	4,782
	Ö9	,822			
	Ö8	,785			
	Ö14	,783			
	Ö3	,700			
	Ö7	,686			
	Ö11	,679			
	Ö10	,628			
	Ö6	,607			
	Ö2	,586			
	Ö5	,582			
Ö1	,560				
Toplumaya yönelik değerler (TYD)	T3	,827	10,112	,815	1,307
	T2	,801			
	T4	,774			
	T1	,705			
	T5	,652			
	T6	,629			
			Toplam:	67,434	

Tablo 4. Akademik Etik Değerler Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İyiliği Sonuçları(Kaynak: Seçer, 2013, s.152)

Uyum İndeksi	Kabul İçin Kesme Noktaları	Ölçeğin Uyum İndeksleri
χ^2 / sd	$\chi^2 / sd < 4$ olmalıdır	2,98
RMSEA	0,00 < 0,05= MU ≤0,05-0,08= KEU	0,07 KEU
NFI	≥0,95= MU ≥0,90= KEU	0,96 MU
NNFI	≥0,95= MU ≥0,90= KEU	0,96 MU
CFI	≥0,97= MU ≥0,95= KEU	0,96 KEU
RFI	≥0,95= MU ≥0,90= KEU	0,96 MU
GFI	≥0,90= MU ≥0,85= KEU	0,90 MU
AGFI	≥0,90= MU ≥0,85= KEU	0,88 KEU
IFI	≥0,95= MU ≥0,90= KEU	0,96 MU

(KEU = Kabul edilebilir uyum, MU= mükemmel uyum)

Tablo 4' de görüldüğü üzere ölçeğin uyum değerleri istatistiksel olarak anlamlı ve geçerli olduğunu ispat etmektedir. Tablo 5'te doğrulayıcı faktör analizi sonucunda faktörlerin aldıkları değerler görülmektedir.

Tablo 5. Akademik Etik Değerler Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Madde	Std. Reg. Ağırlığı	T Değeri
Faktör 1: Meslektaşına yönelik değerler (MYD)	M1	0,90	13,87
	M2	0,91	14,95
	M3	0,83	13,02
	M4	0,85	13,46
	M5	0,72	11,39
	M6	0,77	12,41
	M7	0,71	11,00
	M8	0,60	10,73
Faktör 2: Bilimsel araştırmaya yönelik değerler (BAYD)	B1	0,81	13,08
	B2	0,66	8,73
	B3	0,74	11,16
	B4	0,77	11,51
	B5	0,64	8,05
	B6	0,69	9,83
	B7	0,56	7,79
	B8	0,53	7,28
Faktör 3: Çalışılan kuruma yönelik değerler (CKYD)	Ç1	0,66	11,58
	Ç3	0,71	12,03
	Ç4	0,67	11,65
	Ç6	0,74	13,39
	Ç5	0,68	12,34
	Ç7	0,63	11,02
	Ç8	0,60	10,30
	Ç9	0,55	9,11
Ö1	0,54	10,83	

	Ö2	0,82	14,30
	Ö3	0,85	15,04
	Ö4	0,77	13,42
	Ö5	0,58	11,26
Faktör 4:	Ö6	0,66	11,93
Öğretim sürecine yönelik değerler (ÖSYD)	Ö7	0,73	12,85
	Ö8	0,79	13,55
	Ö9	0,70	12,03
	Ö10	0,61	11,56
	Ö11	0,59	11,32
	Ö14	0,75	13,23
	T1	0,82	14,36
Faktör 5:	T2	0,85	15,20
Topluma yönelik değerler (TYD)	T3	0,76	13,54
	T4	0,71	13,02
	T5	0,63	11,26
	T6	0,58	10,87

Korelasyon Analizi

Akademik etik değerler ölçeğinin alt boyutları arasında ki ilişkileri görmek için Pearson Korelasyon analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları aşağıdaki Tablo 6.'da görülmektedir.

Tablo 6. Korelasyon Analizi

	MYD	BAYD	CKYD	ÖSYD	TYD	
MYD	r	1				
BAYD	r	,230	1			
CKYD	r	,795	,490*	1		
ÖSYD	r	,478	,520	,479	1	
TYD	r	,367	,321*	,482	,436	1

(MYD: Meslektaşına yönelik değerler, BAYD: Bilimsel araştırmaya yönelik değerler, CKYD: Çalışılan kuruma yönelik değerler, ÖSYD: Öğretim sürecine yönelik değerler, TYD: Topluma yönelik değerler) **Not:1***Korelasyon 0,05 düzeyinde anlamlı diğerleri 0,01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 6'daki sonuçlar, akademik etik değerler ölçeğinin her bir alt boyutunun birbiriyle pozitif yönlü ve anlamlı ilişkisi olduğunu göstermektedir. En yüksek ilişki (,795) *çalışılan kuruma yönelik değerler* ile *meslektaşına yönelik değerler* arasında görülmektedir.

Kolmogorov-Smirnov Testi

Akademik etik değerler ölçeğinin alt boyut değerlerinin normal dağılım sergileyip sergilemediğini gormek için tek rnekleme Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Bu analiz sonucunda elde edilen p değerlerine (anlamlılık değeri) gore ($p=0,000<0,05$), tum alt boyutlardaki değerlerin normal dağılıma uygunluk gostermediği belirlenmiştir.

Tablo 7. Kolmogorov-Smirnov Test Sonuçları

One-SampleKolmogorov-Smirnov Test		BAYD	MYD	CKYD	TYD	SYD
N		587	587	587	587	587
Normal	Ortalama	20,5179	36,5707	29,1687	28,4412	57,2675
Parameters ^{a,b}	Standart Sapma	4,06780	5,83385	5,71900	4,96244	6,62360
Most	Absolute	,155	,188	,210	,134	,123
Extreme	Positive	,155	,108	,131	,119	,117
Differences	Negative	-,079	-,188	-,210	-,134	-,123
Kolmogorov-Smirnov Z		3,757	4,566	5,086	3,252	2,971
Asymp. Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

(BAYD: Bilimsel araştırmaya yonelik değerler, MYD: Meslekteşa yonelik değerler, CKYD: Çalışılan kuruma yonelik değerler, TYD: Topluma yonelik değerler, SYD: Öğretim surecine yonelik değerler)

Bunu takiben, akademik etik değerler ölçeğinin tum alt boyutlarının cinsiyet, medeni durum ve yurt dışında gorev yapma durumu değişkenlerine gore ortalama sıra değerleri arasında fark olup olmadığının testi için non-parametrik bir test olan Mann Whitney-U testi; diğer demografik değişkenler olan yaş, meslekteki kidem yılı ve brans değişkenlerine gore alt boyutların ortalama sıra değerleri arasında fark olup olmadığının testi için non-parametrik bir test olan Kruskal-Wallis testi yapılmıştır. Bu analiz sonuçları aşağıda sırasıyla tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 8. Cinsiyet Değişkeni İçin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Grup İstatistikleri					
	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Hata	Standart Hata
BAYD	Bayan	180	20,4944	4,38318	,32670
	Erkek	407	20,5283	3,92586	,19460
MYD	Bayan	180	35,7556	6,62619	,49389
	Erkek	407	36,9312	5,41665	,26849
CKYD	Bayan	180	28,7167	6,15287	,45861
	Erkek	407	29,3686	5,51235	,27324
TYD	Bayan	180	28,6056	5,36229	,39968
	Erkek	407	28,3686	4,78007	,23694
ÖSYD	Bayan	180	56,3111	7,55042	,56277
	Erkek	407	57,6904	6,13216	,30396
Test İstatistikleri					
	BAYD	MYD	CKYD	TYD	ÖSYD
Mann-Whitney U	36352,500	32678,000	33024,500	36345,000	32747,500
Wilcoxon W	52642,500	48968,000	49314,500	119373,000	49037,500
Z	-,147	-2,095	-1,945	-,152	-2,058
Asymp.Sig.(2-tailed)	,883	,036	,052	,879	,040

a. Grup Değişkeni: cinsiyet

Mann Whitney-U Testi $p < 0.05$

Tablo 8’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan akademisyenlerin, akademik etik değerler alt boyut ortalamalarının cinsiyete göre değişip değişmediğini tespit etmek için mann whitney-u testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre %95 anlam düzeyinde *meslektaş*a yönelik değerler ve *öğretim sürecine yönelik değerler alt boyutlarının ortalamasının cinsiyet değişkeninden etkilendiği tespit edilmiştir*. Anlamlılık değerleri ($p < (\alpha = 0.05)$) olduğu için cinsiyet değişkeni bu alt boyutları etkilemektedir. Diğer alt boyutların ortalamasının cinsiyet değişkeninden etkilenmediği tespit edilmiştir. Anlamlılık değerleri ($p > (\alpha = 0.05)$) olduğu için cinsiyet değişkeni bu alt boyutları etkilememektedir.

Tablo 9. Medeni Durum Değişkeni İçin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Grup İstatistikleri					
	Medeni hal	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata
BAYD	Evli	386	20,5026	4,06266	,20678
	Bekâr	201	20,5473	4,08766	,28832
MYD	Evli	386	36,9948	5,67702	,28895
	Bekâr	201	35,7562	6,05519	,42710
CKYD	Evli	386	29,3523	5,79029	,29472

	Bekâr	201	28,8159	5,57682	,39336	
TYD	Evli	386	28,6477	5,06941	,25803	
	Bekâr	201	28,0448	4,73740	,33415	
ÖSYD	Evli	386	57,6062	6,36470	,32395	
	Bekâr	201	56,6169	7,06523	,49834	
Test İstatistikleri						
		BAYD	MYD	CKYD	TYD	ÖSYD
Mann-Whitney U		38269,000	34233,000	36354,000	36567,500	36445,000
Wilcoxon W		112960,000	54534,000	56655,000	56868,500	56746,000
Z		-,270	-2,349	-1,278	-1,151	-1,209
Asymp. Sig. (2-tailed)		,787	,019	,201	,250	,227

a. Grup Değişkeni: medeni hal

Mann Whitney-U Test $p < 0.05$

Tablo 9'da görüldüğü üzere örneklem grubu akademisyenlerin akademik etik değerler alt boyut ortalamalarının medeni duruma göre değişip değişmediğini tespit etmek için mann whitney-u testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre % 95 anlam düzeyinde ($p < (\alpha = 0.05)$) sadece mesleğe yönelik değerler boyutunun ortalamasının medeni durum değişkeninden etkilendiği tespit edilmiştir.

Tablo 10. Yaş Değişkeni İçin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

		N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata
BAYD	25-29	154	20,2857	3,91029	,31510
	30-34	75	20,8000	4,57076	,52779
	35-39	107	20,8411	3,92657	,37960
	40-44	52	21,0577	4,78729	,66388
	45-49	97	20,1031	4,14951	,42132
	50-54	65	20,0154	3,86285	,47913
	55-59	30	21,4667	3,20273	,58474
	60-64	7	20,0000	,00000	,00000
	Total	587	20,5179	4,06780	,16790
MYD	25-29	154	35,7208	5,69198	,45867
	30-34	75	35,4267	6,44136	,74378
	35-39	107	37,1869	4,69671	,45405
	40-44	52	35,3654	6,29979	,87362
	45-49	97	38,7938	6,01030	,61025
	50-54	65	35,9385	6,01269	,74578
	55-59	30	37,3000	5,52206	1,00818
	60-64	7	39,0000	,00000	,00000
	Total	587	36,5707	5,83385	,24079
CKYD	25-29	154	28,7468	5,28478	,42586
	30-34	75	28,8667	6,26732	,72369

	35-39	107	28,8785	5,12800	,49574
	40-44	52	27,4231	5,81191	,80597
	45-49	97	30,9381	6,02221	,61146
	50-54	65	28,7385	5,67141	,70345
	55-59	30	30,4667	6,60581	1,20605
	60-64	7	33,0000	,00000	,00000
	Total	587	29,1687	5,71900	,23605
TYD	25-29	154	28,3182	4,40247	,35476
	30-34	75	26,7600	5,37220	,62033
	35-39	107	28,6729	4,41860	,42716
	40-44	52	27,5769	4,61178	,63954
	45-49	97	29,5464	5,73008	,58180
	50-54	65	29,0000	5,09595	,63208
	55-59	30	29,7333	5,48310	1,00107
	60-64	7	26,0000	,00000	,00000
	Total	587	28,4412	4,96244	,20482
ÖSYD	25-29	154	56,3896	6,06427	,48867
	30-34	75	55,6933	8,22319	,94953
	35-39	107	57,9813	5,03381	,48664
	40-44	52	55,4038	7,53621	1,04508
	45-49	97	59,3814	6,39082	,64889
	50-54	65	57,6923	7,48733	,92869
	55-59	30	58,4667	5,73996	1,04797
	60-64	7	58,0000	,00000	,00000
	Total	587	57,2675	6,62360	,27339
Test İstatistikleri^b					
	BAYD	MYD	CKYD	TYD	ÖSYD
Chi-Square	7,825	22,550	23,545	19,961	21,223
df	7	7	7	7	7
Asymp. Sig.	,348	,002	,001	,006	,003
a. Kruskal Wallis Test					
b. Grup Değişkeni: yaş					

^aKruskal-Wallis Test $p < 0.05$

Tablo 10'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan akademisyenlerin akademik etik değerler alt boyut ortalamalarının yaş değişkenine göre değişip değişmediğini tespit etmek için kruskal-wallis testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre % 95 anlam düzeyinde sadece bilimsel araştırmaya yönelik değerler boyutunun ortalamasının yaş değişkeninden etkilenmediği tespit edilmiştir. Anlamlılık değerleri ($p > (\alpha = 0.05)$) olduğu için yaş değişkeni bu alt boyutu etkilememektedir. *Mesleğe yönelik değerler, çalışılan kuruma yönelik değerler, topluma yönelik değerler ve öğretim sürecine yönelik değerler* alt boyutlarının ortalamasının

yaş değişkeninden etkilendiği tespit edilmiştir. Bunu takiben farklılık olduğu tespit edilen alt boyutlarda farklılığı oluşturan yaş gruplarını tespit etmek için mann whitney-u testi uygulanmış ve farklılık oluşturanlar Tablo 11’de belirtilmiştir.

Tablo 11. Farklılık Oluşturan Yaş Grupları Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Yaş Grupları
Meslektaşına yönelik değerler	25-29 ile 45-49 Yaş Grubu
	30-34 ile 45-49 Yaş Grubu
	40-44 ile 45-49 Yaş Grubu
	45-49 ile 50-54 Yaş Grubu
Çalışılan kuruma yönelik değerler	40-44 ile 45-49 Yaş Grubu
Topluma yönelik değerler	30-34 ile 45-49 Yaş Grubu
Öğretim sürecine yönelik değerler	25-29 ile 45-49 Yaş Grubu
	30-34 ile 45-49 Yaş Grubu
	40-44 ile 45-49 Yaş Grubu

Tablo 12’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan akademisyenlerin akademik etik değerler alt boyut ortalamalarının yurt dışı görev değişkenine göre değişip değişmediğini tespit etmek için mann whitney-u testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre % 95 anlam düzeyinde ($p < (\alpha = 0.05)$) *Bilimsel araştırmaya yönelik değerler* boyutunun ortalamasının yurt dışı görev değişkeninden etkilendiği tespit edilmiştir. Diğer tüm alt boyutların ortalamasının medeni durum değişkeninden etkilenmediği tespit edilmiştir.

Tablo 12. Yurt Dışı Görev Değişkeni İçin Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Grup İstatistikleri	Yurt Dışı Görev	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata
BAYD	Evet	118	21,1525	3,74081	,34437
	Hayır	469	20,3582	4,13444	,19091
MYD	Evet	118	36,6102	5,43498	,50033
	Hayır	469	36,5608	5,93546	,27407
CKYD	Evet	118	28,7119	5,75289	,52960
	Hayır	469	29,2836	5,71085	,26370
TYD	Evet	118	28,0847	4,50370	,41460
	Hayır	469	28,5309	5,07188	,23420
ÖSYD	Evet	118	57,2119	6,17529	,56848
	Hayır	469	57,2814	6,73790	,31113

Test İstatistikleri					
	BAYD	MYD	CKYD	TYD	ÖSYD
Mann-WhitneyU	24003,500	27396,000	25847,500	25958,000	27086,500
Wilcoxon W	134218,500	34417,000	32868,500	32979,000	34107,500
Z	-2,241	-,168	-1,132	-1,049	-,356
Asymp. Sig. (2-tailed)	,025	,867	,258	,294	,722

a. Grup Değişkeni: yurtdışıgörev

Mann Whitney-U Test p<0.05

13. Meslekteki Kıdem Yılı Değişkeni İçin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata	
BAYD	1-5	190	20,4316	4,31351	,31294
	6-10	89	20,7416	4,07745	,43221
	11-15	100	20,9000	4,40959	,44096
	16-20	94	20,2447	3,82883	,39491
	20+	93	20,2796	3,43057	,35573
	Total	566	20,5071	4,07528	,17130
	MYD	1-5	190	35,1053	6,08228	,44126
6-10		89	36,8090	5,04497	,53477
11-15		100	37,3600	5,58230	,55823
16-20		94	38,4043	6,40618	,66075
20+		93	36,6022	5,57974	,57859
Total		566	36,5654	5,91819	,24876
CKYD		1-5	190	28,0474	5,32369	,38622
	6-10	89	29,1685	5,35180	,56729
	11-15	100	29,3800	5,93531	,59353
	16-20	94	30,8830	6,40036	,66015
	20+	93	29,3763	5,64130	,58498
	Total	566	29,1484	5,74156	,24134
	TYD	1-5	190	27,9684	4,53430	,32895
6-10		89	28,6180	4,17380	,44242
11-15		100	27,8000	5,29723	,52972
16-20		94	29,3191	5,95541	,61425
20+		93	28,7957	5,21611	,54089
Total		566	28,4011	5,00760	,21049
ÖSYD		1-5	190	56,3421	6,89251	,50004
	6-10	89	57,7753	5,58967	,59250
	11-15	100	56,7800	6,23704	,62370
	16-20	94	58,2447	7,32015	,75502
	20+	93	57,8280	6,67511	,69218
	Total	566	57,2049	6,65033	,27953

Test İstatistikleri ^b					
	BAYD	MYD	CKYD	TYD	ÖSYD
Chi-Square	3,090	23,186	13,702	5,462	6,596
df	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	,543	,000	,008	,243	,159

a. Kruskal Wallis Test

b. Grup Değişkeni: mesleki kıdem yılı

^aKruskal-Wallis Test $p < 0.05$

Tablo 13' te görüldüğü üzere örneklem grubu akademisyenlerin akademik etik değerler alt boyut ortalamalarının mesleki kıdem yılı değişkenine göre değişip değişmediğini tespit etmek için kruskal-wallis testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre % 95 anlam düzeyinde ($p < (\alpha = 0.05)$) **mesleğe yönelik değerler ve çalışılan kuruma yönelik değerler alt boyutlarının ortalamasının mesleki kıdem yılı değişkeninden etkilendiği tespit edilmiştir.** Farklılık olduğu tespit edilen mesleğe yönelik değerler ve çalışılan kuruma yönelik değerler alt boyutlarında farklılığı oluşturan mesleki kıdem yılı gruplarını tespit etmek için mann whitney-u testi uygulanmış ve farklılık oluşturanlar Tablo 14'de belirtilmiştir.

Tablo 14. Farklılık Oluşturan Mesleki Kıdem Yılı Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Mesleki Kıdem Yılı
Mesleğe yönelik değerler	1-5 ile 11-15 Yıl
	1-5 ile 16-20 Yıl
Çalışılan kuruma yönelik değerler	1-5 ile 16-20 Yıl

Tablo 15. Branş Değişkeni İçin Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

		N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata
BAYD	İktisat	38	19,6316	4,62321	,74998
	İşletme	79	20,4051	3,68127	,41418
	Mühendis	247	20,4615	4,11293	,26170
	Sağlık	188	20,8777	4,12387	,30076
	Tarih	6	20,0000	,00000	,00000
	Felsefe	7	19,5714	5,12696	1,93781
	Uluslararası İlişkiler	22	20,4545	3,68688	,78605
	Total	587	20,5179	4,06780	,16790
MYD	İktisat	38	38,2105	3,32198	,53890
	İşletme	79	37,3797	6,07074	,68301
	Mühendis	247	36,2510	5,63758	,35871

	Sağlık	188	36,3351	6,27613	,45773	
	Tarih	6	39,0000	,00000	,00000	
	Felsefe	7	34,2857	7,58758	2,86784	
	Uluslararası İlişkiler	22	36,5000	6,43465	1,37187	
	Total	587	36,5707	5,83385	,24079	
CKYD	İktisat	38	29,1842	4,56103	,73990	
	İşletme	79	29,9747	5,43015	,61094	
	Mühendis	247	28,8745	5,52493	,35154	
	Sağlık	188	29,1809	6,25648	,45630	
	Tarih	6	33,0000	,00000	,00000	
	Felsefe	7	25,7143	7,60952	2,87613	
	Uluslararası İlişkiler	22	29,5000	5,66316	1,20739	
	Total	587	29,1687	5,71900	,23605	
	TYD	İktisat	38	29,0789	4,51653	,73268
		İşletme	79	30,1013	4,87693	,54870
Mühendis		247	28,0121	4,70986	,29968	
Sağlık		188	28,2766	5,28727	,38561	
Tarih		6	26,0000	,00000	,00000	
Felsefe		7	27,7143	5,96418	2,25425	
Uluslararası İlişkiler		22	28,5000	5,34300	1,13913	
Total		587	28,4412	4,96244	,20482	
ÖSYD		İktisat	38	59,0789	4,35816	,70699
		İşletme	79	58,2152	6,85878	,77167
	Mühendis	247	56,9879	6,51670	,41465	
	Sağlık	188	56,9840	6,89220	,50267	
	Tarih	6	58,0000	,00000	,00000	
	Felsefe	7	55,7143	10,16061	3,84035	
	Uluslararası İlişkiler	22	56,5909	7,32679	1,56208	
	Total	587	57,2675	6,62360	,27339	
	Test İstatistikleri^b					
		BAYD	MYD	CKYD	TYD	ÖSYD
Chi-Square	2,805	8,072	8,412	15,890	5,192	
df	6	6	6	6	6	
Asymp. Sig.	,833	,233	,209	,014	,519	
a. Kruskal Wallis Test						
b. Grup Değişkeni: branş						

^aKruskal-Wallis Test $p < 0.05$

Tablo 15'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan akademisyenlerin akademik etik değerler alt boyut ortalamalarının branş değişkenine göre değişip değişmediğini tespit etmek için kruskal-wallis testi uygulanmış, sonuçlara göre % 95 anlam düzeyinde sadece *topluma yönelik değerler* boyutunun ortalamasının branş değişkeninden etkilendiği tespit edilmiştir. Anlamlılık değerleri ($p < (\alpha = 0.05)$) olduğu için branş

değişkeni bu alt boyutu etkilemektedir. Sonrasında farklılık olduğu tespit edilen topluma yönelik değerler alt boyutunda farklılığı oluşturan branş gruplarını tespit etmek için mann whitney-u testi uygulanmış ve farklılık oluşturanlar Tablo 16.'da belirtilmiştir.

Tablo 16. Farklılık Oluşturan Branş Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Alt boyut	Branşlar
Topluma yönelik değerler	Mühendis ile İşletme

Sonuç

Her meslekte olduğu gibi akademisyenlik mesleğinde de mesleki etik en temel gereklilik hatta zorunluluktur. Akademik etik boyutları akademisyenlere yol göstermektedir. Önemi büyük olan konu ile ilgili literatürde nitel ve nicel çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle Türkiye'de bulunan üniversitelerde görevli akademisyenlerin akademik etik değer algı ve tutum düzeylerinin belirlenmesi ve bu düzeylerin demografik değişkenlerine göre durumu belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma kapsamında kullanılan akademik etik değerler ölçeğinin alt boyutlarını belirlemek için açıklayıcı faktör analizi yapılmış ve toplam varyansı % 67,434 olan beş alt faktör oluşmuştur. Birinci faktöre mesleğe yönelik değerler (MYD), 2. Faktöre Bilimsel araştırmaya yönelik değerler (BAYD), 3. Faktöre Çalışılan kuruma yönelik değerler (CKYD), 4. Faktöre Öğretim sürecine yönelik değerler (ÖSYD), 5. Faktör Topluma yönelik değerler (TYD) adı verilmiştir. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda faktörlerin yüksek değerler aldığı görülmüştür. Yapılan korelasyon analizi sonuçlarına göre, akademik etik değerler ölçeğinin her bir alt boyutunun birbirleriyle pozitif yönlü ve anlamlı ilişkisi olduğu görülmüştür. En yüksek ilişki ($r=0,795$) *çalışılan kuruma yönelik değerler* ile *mesleğe yönelik değerler* arasındadır.

Araştırma kapsamında yer alan akademisyenlerin, akademik etik değerler alt boyut ortalamalarının demografik değişkenlerden olan cinsiyete göre değişip değişmediğini tespit etmek için yapılan Mann Whitney U testi sonucuna göre, *mesleğe yönelik değerler* ve *öğretim sürecine yönelik değerler* boyutlarının ortalamasının cinsiyet değişkeninden etkilendiği tespit edilmiştir. Buna göre, " $H_1=$ Akademisyenlerin akademik

etik değerleri algı ve tutum düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermektedir” hipotezi kabul edilmiştir. Literatürde etik değerlerin cinsiyete göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmış çalışmalar mevcuttur (Cohen, vd., 1998; Özyer ve Azizoğlu, 2010; Pierce ve Sweeney, 2010; Erturhan ve Filizöz, 2011). *Meslekteşaya yönelik değerler* boyutunun ortalamasının medeni durum değişkeninden etkilendiği tespit edilmiştir. Buna göre, “H₂= Akademisyenlerin akademik etik değerleri algı ve tutum düzeyleri medeniyet durumu değişkenine göre farklılık göstermektedir” hipotezi kabul edilmiştir. *Meslekteşaya yönelik değerler, çalışılan kuruma yönelik değerler, topluma yönelik değerler ve öğretim sürecine yönelik değerler* alt boyutlarının ortalamasının yaş değişkeninden etkilendiği tespit edilmiştir. Buna göre, “H₃= Akademisyenlerin akademik etik değerleri algı ve tutum düzeyleri yaş değişkenine göre farklılık göstermektedir” hipotezi kabul edilmiştir. Literatürde yaş değişkeninin etiğe uygun davranma eğilimini etkilediği sonucuna ulaşılmış benzer çalışmalar bulunmaktadır (Çobanoğlu vd., 2005). Elde edilen sonuçlara göre *bilimsel araştırmaya yönelik değerler* boyutunun ortalamasının yurt dışı görev değişkeninden etkilendiği tespit edilmiştir. Buna göre, “H₄= Akademisyenlerin akademik etik değerleri algı ve tutum düzeyleri yurt dışı görev değişkenine göre farklılık göstermektedir” hipotezi kabul edilmiştir. *Meslekteşaya yönelik değerler* ve *çalışılan kuruma yönelik değerler* alt boyutlarının ortalamasının mesleki kıdem yılı değişkeninden etkilendiği tespit edilmiştir. *Topluma yönelik değerler* boyutunun ortalamasının branş değişkeninden etkilendiği tespit edilmiştir. Buna göre, “H₅= Akademisyenlerin akademik etik değerleri algı ve tutum düzeyleri mesleki kıdem yılı değişkenine göre farklılık göstermektedir ve H₆= Akademisyenlerin akademik etik değerleri algı ve tutum düzeyleri branş değişkenine göre farklılık göstermektedir” hipotezleri kabul edilmiştir. Literatürde etik konulu ve akademisyenlerin bilimsel araştırma etiği ile ilgili pek çok çalışma bulunmasına rağmen, tüm akademik etik değerlerine yönelik akademisyenlerin algı ve tutumlarının ölçüldüğü (nicel ve nitel) çalışma sayısının sınırlı olduğu görülmüştür (Maya, 2013; Sevim, 2014; Aydın vd., 2014; Kırkkılıç vd., 2015). Bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Elde edilen sonuçlara göre, akademik etik değerler araştırma örneklemi oluşturan akademisyenlerin akademik etik değerleri algı ve tutumları demografik değişkenlere göre farklılık göstermektedir. Halbuki

mesleki etik ilkeler, demografik değişkenlere göre farklılık taşımamalı evrensellik göstermelidir. Bu nedenle akademik etik değerlerinden eğitim ve seminerlerle, akademisyenlerin haberdar olması ve konunun daha iyi anlaşılması ve tutumlara dönüştürülmesi sağlanmalı, uyulmaması durumlarında kişiler arasında ayırım yapılmaksızın yaptırımlar uygulanmalıdır. Bununla birlikte akademisyenler eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerine örnek teşkil etmektedir. Öğrenciler eğitim-öğretim sürecini tamamlayıp iş hayatına atıldıklarında öğrendiklerini uygulamaya geçmektedirler. Etik konularda duyarlı bireyler olarak yetişmeleri için bu süreçte akademisyenler tarafından hasas davranılmalı ve örnek olunmalıdır. Öte yandan her birey gibi akademisyenlerin de etik değerleri algılayış biçimleri yaşadıkları toplumsal kültür, hukuk, din vb. etkilenmektedir. Bu nedenle toplumsal anlamda etik değerlerin yerleşmesi için küçük yaşlardan itibaren konuya önem verilmeli ve eğitimlerle desteklenmelidir.

Araştırma örneğini zaman ve ekonomik sınırlılıklardan dolayı dokuz devlet üniversitesinin akademisyen çalışanları oluşturmuştur. Türkiye’de faaliyet gösteren tüm üniversitelerin esas alındığı bir çalışma ile kapsamın genişletilmesi daha genel bilgilere ulaşılmasını sağlayabilecektir. Aynı zamanda devlet ve özel üniversitelerde işleyişin karşılaştırılmasına imkan da sağlayabilecektir.

EXTENDED ABSTRACT

**Professional Ethics And A Quantitative Investigation
On The Ethical Values Of Academicians**

*

Meral Erdirençelebi - Berrin Filizöz

Necmettin Erbakan University, Cumhuriyet University

Today, despite the increasing interest in business ethics, ethical problems in business life continue to increase. In today's conditions where social moral decay is experienced, the concept of ethics must be kept dynamic, understood and applied by all community members. Acting on the principles of professional ethics which constitutes one of the fields of business ethics brings success in competitive conditions. As a result of the technological developments, the transformation of the social structure into an information society has made it compulsory for all activities to be information-oriented. As a matter of fact, the people dealing with knowledge most frequently in society are academicians who are part of science. Academic ethics dimensions guide academicians. Although there are studies on scientific research ethics in the literature (Koklu, 2003; Bulbul, 2004; Ruacan, 2005; Buken, 2006; Aydin, 2006; Ucak ve Birinci, 2008; Odabas, 2015; Ozcan and Balci, 2016), it is seen that there are limited number of studies (quantitative and qualitative) on academicians' opinions about academic ethics (Maya, 2013; Sevim, 2014; Aydin et al., 2014; Kirkkiliç et al., 2015). From this point forth, determining the academic ethics value levels of academicians working at universities in Turkey, and determining whether these levels differ according to demographic variables was the main purpose of the study.

The following hypotheses were formed in line with the main purpose of the research,:

- H1 = Academic ethics, perception and attitude levels of academicians vary according to the gender variable.
- H2 = Academic ethics, perception and attitude levels of academicians vary according to the variable of civilization status.

- H3 = Academic ethics, perception and attitude levels of academicians vary according to the age variable.
- H4 = Academic ethics, perception and attitude levels of academicians vary according to the overseas duty variable.
- H5 = Academic ethics, perception and attitude levels of academicians vary according to the year of professional seniority variable.
- H6 = Academic ethics, perception and attitude levels of academicians vary according to the branch variable.

In line with the aim of the research, randomly selected 2500 academicians from 9 out of 112 public universities were tried to be reached. A questionnaire form was distributed to the selected academicians via e-mail or face to face. 13 of the 600 returned questionnaires were removed and the remaining 587 questionnaires were analyzed.

SPSS 22 and LISREL 9.1 were used in the analysis of the data collected within the scope of the research. In order to test the reliability of the scale used in the study, Cronbach's Alpha coefficient was calculated by looking at the item-whole correlation. Frequency analysis, explanatory and confirmatory factor analysis, correlation analysis, Kolmogorov-Smirnov test, Mann Whitney-U test and Kruskal-Wallis test were performed.

Explanatory factor analysis was conducted to determine the sub-dimensions of the academic ethical values scale used in the study and five sub-factors with a total variance of 67,434% were formed. The first factor is called values for the profession (VFP), the second factor is called values for the scientific research (VFSR), the third factor is called values for the institution worked for (VFIW), the fourth factor is called values for the teaching process (VFTP) and the fifth factor is called values for the society (VFS). As a result of explanatory and confirmatory factor analyzes, it was observed that the factors had high values. According to the results of the correlation analysis, it was found that each sub-dimension of the academic ethical value scale had a positive and significant relationship with each other. The highest relationship (.795) is between the values for the institution worked for and the values for the colleague.

According to the results of the Mann Whitney U test conducted to determine whether the academic ethics sub-dimension averages of the academicians within the scope of the research change according to gender, which is one of the demographic variables, it was found that the mean

values for the colleague and values for the teaching process were affected by the gender variable. Accordingly, the hypothesis that "H1 = Academic ethics, perception and attitude levels of academicians differ according to gender" was accepted. In the literature, there are studies that conclude that ethical values differ according to gender (Cohen, et al., 1998; Ozyer and Azizoglu, 2010; Pierce and Sweeney, 2010; Erturhan and Filizoz, 2011). It was found that the average of the dimension of values for the colleague was affected by the marital status variable. Accordingly, the hypothesis that "H2 = Academic ethics values, perception and attitude levels of academicians differ according to the variable of civilization status" was accepted. It was found that the average of sub-dimensions of values for the colleague, values for the institution worked for, values for the society and values for the teaching process were affected by the age variable. Accordingly, the hypothesis that "H3 = Academic ethics values , perception and attitude levels of academicians differ according to age variable" was accepted. There are similar studies in the literature that have concluded that the age variable affects the tendency to behave ethically (Cobanoglu et al., 2005). According to the results obtained, it was found that the average dimension of the values for the scientific research was influenced by the overseas duty variable. Accordingly, the hypothesis that "H4 = Academic ethics, perception and attitude levels of academicians differ according to the overseas duty variable" was accepted. It was found that the average of the sub-dimensions of the values for the colleague and the values for the institution worked for were affected by the variable of year of professional seniority. It was determined that the average of the values for the society was affected by the branch variable. Accordingly, the hypotheses that "H5 = Academic ethics values, perception and attitude levels of academicians vary according to the year of professional seniority variable and H6 = Academic ethics values, perception and attitude levels of academicians differ according to the branch variable" were accepted.

According to the results, academic ethical values differ according to the demographic variables of the academicians who make up the research sample. However, professional ethical principles should not differ according to demographic variables and should show universality. For this reason, academicians should be informed and educated of academic ethics through education and seminars, a better understanding of the issue

should be ensured, and in case of non-obedience, sanctions should be applied without discrimination. In addition, academicians set an example for their students in the education process. When the students complete the education process and start to work, they apply what they have learned. In this process, to be sensitive in ethical issues, they should be treated sensitively by academicians and academicians should be an example for them. On the other hand, just like every individual, academic ethics values of academicians are affected by the social culture lived in, religion and so on. For this reason, from a young age on, importance should be given to the establishment of ethical values in a social sense and supported with trainings

Kaynakça / References

- Akkaya, M. A. ve Yıldırım, Z. (2017). Akademik bilgi üretimi ve etik, *ankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 5(2), 78-93.
- Anonim, (2006). *MEGEP: Meslekî eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi*. Tüm Alanlar Meslek Etiği, Ankara.
- Aydın, İ. (2006). Sosyal bilimlerde araştırmadan yayına etik değerler. *Sosyal Bilimlerde Süreli Yayıncılık, I. Ulusal Kurultay Bildirileri*, 71-80.
- Aydın, İ., Alkın-Şahin, S. ve Demirkasimoğlu, N. (2014). Üniversitelerde karşılaşılan etik dışı davranışlara ilişkin akademisyen görüşleri. *Akademik Bakış Dergisi*, 43, 0-0, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/abuhsbd/issue/32934>.
- Baldwin, R. G., Lunceford, C. J., and Vanderlinden, K. E. (2005). Faculty in the middle years: Illuminating an overlooked phase of academic life. *The Review of Higher Education*, 29(1), 97-118.
- Büken, N. Ö. (2006). Türkiye örneğinde akademik dünya ve akademik etik. *Hacettepe Tıp Dergisi*, 37, 164-170.
- Bülbül, T. (2004). Bilimsel yayınlarda etik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 53-61.
- Cohen, J. R., Pant, L.W. and Sharp. D.J. (1998). The effect of gender and academic discipline diversity on the ethical evaluations, ethical intentions and ethicaill orientation of potential public accounting recruits. *American Accounting Horizons*, 12(3), 250-270.

- Çobanoğlu, N., Haberal B. ve Çağlar, S. (2005). Tıbbi araştırma ve yayın konusunda etik duyarlılık araştırması. *Türk Tıp Dizini, Sağlık Bilimlerinde Süreli Yayıncılık*, 101 – 130.
- Erdem, A. R. (2012). Bilim insanı yetiştirmede etik eğitimi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 2(1), 25-32.
- Erdoğan, N., Torlak, Ö. ve Tiryaki Bilgin, K. (Eds), (2018). *Temelleri ve Uygulamalarıyla İş Ahlakı*, İgiad Yayınları: 19 İş Ahlakı Kitaplığı: 8, İstanbul.
- Erturhan, H. ve Filizöz, B. (2011). İş etiği ve bankacılık sektöründe bir araştırma, *C. Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 12 (2), 139-157.
- Filizöz, B. (2011). Etik ve etiğe ilişkin temel kavramlar. (Ed. Z Sabuncuoğlu), *İşletme Etiği*, Beta Basım AŞ, İstanbul.
- Gerçek, H., Güven, M. H. ve Özdamar, Ş. O. (2011). Yükseköğretim kurumlarında etik ilkeler, sorumluluklar ve davranış kuralları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(2), 80-88.
- Karabay, M. E. (2015). *İşletmelerde etik ve etik liderlik, sigortacılık sektöründe bir araştırma*. İstanbul:Beta Basım Yayın.
- Keskin, D. A. (2018). *Mesleki etik kavramlar, ilkeler ve vakalar*. (2. Bsm.), İstanbul:Beta Basım Yayın.
- Kırkkılıç, H. A., Sevim, O. ve Söylemez, Y. (2015). Akademisyenlerin bilimsel araştırma tutumlarının akademik etik değerler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Özel Sayı, 375-390.
- Köklü, N. (2003). Akademisyenlerin araştırma etiği konusundaki görüşleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 2(4), 137-151.
- Maya, İ. (2013). Akademisyenlerin meslek ahlakına aykırı olan davranışlara ilişkin algıları:Çomü Eğitim Fakültesi örneği. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish-Turkic*, 8(6), 491-509.
- Mirze, S. K. (2010), *İşletme*. Literatür Yayıncılık, İstanbul.
- Odabaş, H. (2015) Akademisyenlerin yayıncılık etiği farkındalığı ve eğilimleri: Atatürk Üniversitesi örneği. (Ed. İ. Keskin, Ş.N. Somer, N. Oğuz), *İsmet Binark Armağanı*, içinde (s.317-327).Türk Edebiyatı Vakfı Yayınları, Yayın Numarası: 179,
- Owen, P. R. and Zwahr-Castro, J. (2007). Boundary issues in Academia: student perceptions of faculty-student boundary crossing. *Ethics&Behavior*, 17(2), 117-129.

- Özcan, M. ve Balcı, Y. (2016). Akademisyenlerin araştırma ve yayın etiğine ilişkin düşünceleri. *Türkiye İktisadi Girişim ve İş Ahlâkı Derneği*, 9(1), 91-111.
- Özyer K. ve Azizoglu, Ö. (2010). Demografik değişkenlerin kişilerin etik tutumları üzerindeki etkileri. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 59-84.
- Pierce, B. and Sweeney, B. (2010). The relationship between demographic variables and ethical decision making of trainee accountants. *International Journal of Auditing*, 14, 79-99, doi:10.1111/j.1099-1123.2009.00404.x.
- Ruacan, Ş. (2005). Bilimsel araştırma ve yayınlarda etik ilkeler. *Gazi Tıp Dergisi*, 16(4), 147-149. <http://etik.gov.tr/wp-content/uploads/2019/03/sevketruacan-bilimselarastirmaveyayinlardaetik.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Saddleback College. (2011). *Faculty code of ethics and professional standards*, Retrieved April 16, <http://www.saddleback.edu/gov/senate/acsen/ethics.html>
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi, analiz ve raporlaştırma*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sevim, O. (2014). Akademik etik değerler ölçeğinin geliştirilmesi: güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages*, 9(6), 943-957.
- Şenturan, Ş. (2014). *Örnek olaylarla örgütsel davranış*. İstanbul: Beta Basım AŞ.
- Tülübaş, T. ve Göktürk, Ş. (2018). Orta kariyer evresinde bulunan akademisyenlerin akademisyenlik mesleğine yönelik görüşleri. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(1), 35-51.
- Uçak, N. Ö. ve Birinci, H. G. (2008). Bilimsel etik ve intihal. *Türk Kütüphaneciliği*, 22(2), 187-204.
- Ülgen, H. ve Mirze, S. K. (2004). *İşletmelerde stratejik yönetim*. İstanbul: Literatür Yayıncılık.
- Usta, A. (2011). Kuramdan uygulamaya kamu yönetiminde etik ve ahlak. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(2), 39-50.
- Yükseköğretim Kurumları Etik Davranış İlkeleri, (2014), 20.04.2019 tarihinde http://www.ktu.edu.tr/dosyalar/02_00_00_27533.pdf adresinden erişilmiştir.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Erdirençelebi, M. ve Filizöz, B. (2019). Meslek etiği ve akademisyenlerin etik değerleri üzerine nicel bir araştırma. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1228-1258. DOI: 10.26466/opus.599983

Yaşam Kalitesinin Arttırılmasında Kent Parklarının Önemi: Eskişehir Örneği¹

DOI: 10.26466/opus.590962

*

Neşe Karakaya* - Tülay Cengiz Taşlı**

*Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Mimarlık ve Tasarım Fakültesi Peyzaj Mimarlığı Bölümü

E-Posta: nesekrkya@gmail.com

ORCID: [0000-0001-7511-1336](https://orcid.org/0000-0001-7511-1336)

** Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Mimarlık ve Tasarım Fakültesi Peyzaj Mimarlığı Bölümü

E-Posta: cengiztulay@comu.edu.tr

ORCID: [0000-0003-4956-0511](https://orcid.org/0000-0003-4956-0511)

Öz

Araştırmada, Eskişehir kentinde bulunan Sazova Bilim Kültür ve Sanat Parkı ile Kentpark örneğinde kent parklarının yaşam kalitesi üzerine olan etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Kent parklarının ziyaretçilerin yaşam kalitesindeki algılarının saptanması için rastgele (basit tesadüfi) örneklem yöntemiyle anket uygulanmıştır. Hedef kitle olarak Sazova Bilim Kültür ve Sanat Parkı'na gelen ziyaretçilere 280, Kentpark'a gelen ziyaretçilere 254 adet anket yapılarak kalite kriterlerine ilişkin görüşler saptanmış ve yaşam kalitesi algıları arasındaki ilişki ortaya konulmuştur. Sazova Bilim Kültür ve Sanat Parkı ve Kentpark içinde bulunan aktivite ve kullanımlar (çeşitlilik), ulaşılabilirlik (okunaklılık, erişilebilirlik), konfor ve imaj (güvenlik, bakım, bitkilendirme), sosyallik (yabancılarla tanışma, arkadaşlarla birlikte vakit geçirme, sohbet vb), estetik ve görsel nitelikler (sanat öğeleri, genel beğeni) kalite kriterleri olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak, kent parkı için belirlenen kalite kriterlerine göre parkların ziyaretçi ihtiyaçlarını karşılama ve niteliksel başarıları kaliteli bulunmuştur. Belirlenen kalite kriterlerin birçoğunda örneklem alanların standartları karşıladığı ve yaşam kalitesinin arttırılmasında önemli özellikleri olduğu belirlenmiştir. Araştırma alanıyla ilgili bu kriterlerde var olan eksiklikler de saptanarak parkın niteliğinin artırılmasına katkı sağlayacak önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yaşam Kalitesi, Sazova Bilim Kültür ve Sanat Parkı, Kentpark, Eskişehir

¹ Bu makale Prof. Dr. Tülay CENGİZ TAŞLI danışmanlığında Neşe KARAKAYA tarafından ÇOMÜ Mimarlık ve Tasarım Fakültesi'nde tamamlanmış olan "Yaşam Kalitesinin Arttırılmasında Kent Parklarının Önemi: Eskişehir İli Örneğinde İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinden hazırlanmıştır.

The Importance of Urban Park Increasing Quality of Life: The Case of Eskişehir

*

Abstract

The aim of this study was to investigate the effects of the urban park on the quality of life in the Sazova Science Culture and Art Park and the Kentpark sample in the city of Eskişehir. In order to determine the perceptions of the urban parks on the quality of life of the visitors, a questionnaire was applied by random sampling method. As a target audience, 280 visitors to Sazova Science Culture and Art Park and 254 visitors to Kentpark were interviewed and opinions on quality criteria were determined and the relationship between quality of life perceptions was determined. Activities and uses (diversity), accessibility (legibility, accessibility), comfort and image (safety, care, planting), sociability (acquaintance with strangers, spending time with friends etc.), aesthetics and visual attributes (art elements, general admission quality criteria. As a result, according to the quality criteria set for the urban park, meeting the visitor needs of the parks and their qualitative achievements were examined. In most of the determined quality criteria, it was determined that the sampling areas met the standards and had important features in improving the quality of life. The deficiencies in these criteria related to the research area were determined and suggestions were made to contribute to increase the quality of the park.

Keywords *Quality of Life, Sazova Science Culture and Art Park, Kentpark, Eskişehir*

Giriş

Sanayileşmenin ve beraberinde getirdiği kentleşmenin bu denli hızlı yayılması ekosistem üzerinde insan kaynaklı yoğun bir baskı oluşturmuştur (Akanoğlu, 2009; Alpay, Kalaycı ve Birişçi, 2013). Taşıma kapasitesi ve ekolojik temeller düşünülmeden planlanan ve gelişen kentler, göçle birlikte hızlı nüfus artışı ve o şehirlere ulaşım için getirilen yollarla birlikte oluşan düzensiz ve çarpık kentleşmeyle, etrafında bulunan doğal alanları yok ederek, oluşan bölgede yaşayan tüm flora ve faunanın yaşam alanını yok etmektedir (Mumcu, 2002). Çevre politikalarındaki yetersizlik, sürdürülebilir olmayan yapılaşma, yasal olmayan arazi işgalleri çevre koruma çalışmalarının aksamasına ve dolayısıyla yeşil alanların kaybolmasına neden olmaktadır. İnsanoğlunun en temel ilişkilerinden olan insan-doğa ilişkisi yok sayılarak oluşan bu yapay ortamlar insan sağlığı ve kentsel yaşam kalitesini olumsuz yönde etkilemektedir (Melchert 2005; Önder ve Polat, 2012). Yaşam kalitesi; toplum, ekonomi ve çevre ekseninde, yaşam standardı ve çevre kalitesinin karşılıklı etkileşiminde gerçekleşen nesnel ve öznel değerlendirme ölçütleri ile ifade edilmektedir. Yaşam kalitesinin algıya dayalı, esenlik, sağlık, güvenlik, huzur vb. değerleri öznel bileşenlerini oluştururken; yapılı çevre, doğal çevre, ekonomik ve sosyal fonksiyon alanları gibi somut değerler ise nesnel bileşenlerini oluşturmaktadır (Emür ve Onsekiz, 2007; Görün ve Kara, 2010). Mekan kalitesi, kişinin yaşam kalitesinin de belirleyicisidir. Kentlerde yaşam kalitesinin sağlanması sağlıklı bir kent yapısının oluşturulması, çağdaş kent ve çevre standartlarının bir kente sağlanmasının yanında, kentli haklarının da herkese sağlanmış olması ile doğrudan ilgilidir (Kabadayı, 2006).

Kentlilerin günlük yaşamlarında bu yöndeki gereksinimlerin karşılanmasında kamusal açık yeşil alanlar büyük önem taşımaktadır. Kamusal açık-yeşil alan kalitesini etkileyen etmenleri ortaya koyarken, kamusal alanların kentlerin önemli bir parçası olduğu ve kentlerin de insanlar için tasarlandığı unutulmamalıdır. Bu çerçeveden bakıldığında, kamusal alan kalite değerlendirmesinin, kişilerin fizyolojik, psikolojik, bilişsel, estetik ve bireysel olarak o mekandan beklentilerinin karşılanmasına bağlı olduğu söylenebilir (Bayram, 2007). Kentsel kamusal açık yeşil alanlardan kent parkları; kentin tüm bireylerinin kullanıcı tercihlerine

yanıt verme, aktif ve pasif rekreasyonel aktiviteleriyle kentlilerin rekreasyonel ihtiyaçlarını karşılama, bireylerin ve toplulukların iletişime geçerek sosyalleşme, kentsel organizasyonları şekillendirme, psikolojik açıdan bireylerin çevreye olan ilgisini arttırma, bilimsel araştırma ve eğitimlerle toplumsal bilinci ve farkındalığı yükselterek kentsel bilinç ve belleğin oluşumuyla birlikte kültürel kimliği toplumsal değerlerin anlaşılmasını sağlama, kentte özel alan – kamusal alan dengesini sağlama, ekolojik sorunlara yanıt vererek fayda sağlama, kentsel flora ve faunanın korunmasına yardımcı olma gibi oldukça fazla fonksiyonu vardır. Temelde ise insanın doğa ile buluşmasını yani insan-doğa ilişkisini sağlama amacıyla oluşturulmuş alanlardır (Varol, 2004; Onur, 2012; Gökyer ve Bilgili, 2014). Tüm bu ekolojik ve sosyal fonksiyonları sağlıklı kent gelişimi ve yaşam kalitesinin arttırılması bakımından oldukça önemlidir (Tekinalp ve Özerk, 2015). Yeşil alan ağının önemli bir parçası olan kent parkları, kent hayatının olumsuz koşullarının insan üzerindeki etkilerini iyileştirici role sahiptir. Kentli yaşamının temel ihtiyaçlarından biri olan rekreatif faaliyetlerde bulunabilmek için kullanılan kent parklarının, yaşam kalitesinin arttırılmasındaki önemi gün geçtikçe artmaktadır. Bu nedenle kent parklarının tasarlanmasında; kalite kriterleri olarak kabul edilen (Afacan, 2015; Alpay vd., 2013; Atabek, 2002; Atalay, 2008; Aykal, Erbaş ve Boran, 2017; Bayram, 2007; Bilgili, 2013; Ceylan, 2007; Emür ve Onsekiz, 2007; Erdönmez ve Akı, 2005; Gökyer ve Bilgili, 2014; Göltürk, 2013; Kurtaslan, 2017; Kabadayı, 2006; Onur, 2012; Önder ve Polat, 2012; Özkır, 2007; Öztürk, 2004; Mumcu, 2002; Tekinalp ve Özerk, 2015; Tiyeek vd., 2016; Türksever,2001; Urban Parks Institute, 2005; Varol, 2004; Yücel, 2005) aktivite ve kullanımlar (çeşitlilik), ulaşılabilirlik (okunaklılık, erişilebilirlik), konfor ve imaj (güvenlik, bakım, bitkilendirme) sosyallik (yabancılarla tanışma, arkadaşlarla birlikte vakit geçirme, sohbet vb), estetik ve görsel nitelikler (sanat öğeleri, genel beğeni) gibi konular rekreasyonel açıdan yaşam kalitesinin arttırılması ve kentlilerin ihtiyaçlarını karşılayan, tüm kullanıcılar için erişilebilir kamusal açık alan yaşamı sunan alanlar olarak önemli bir noktada bulunmaktadır.

Bu bağlamda, Eskişehir kentinde bulunan Sazova Bilim Kültür ve Sanat Parkı ile Kentpark örneğinde yeşil alan ağının önemli bir parçası olan kent parklarının, yaşam kalitesi üzerine olan etkileri araştırmaya konu olmuştur.

Materyal ve Yöntem

Araştırma alanı olarak Eskişehir kent merkezinde bulunan ve yoğun olarak kullanılan kent parklarından biri olan Sazova Bilim Kültür ve Sanat Parkı ile Kentpark olmak üzere 2 büyük park belirlenmiştir (Şekil 1).



Şekil 1. Araştırma Alanlarının Türkiye'deki Konumu (1* Sazova Bilim Kültür ve Sanat Parkı, 2* Kentpark)

Sazova Bilim Kültür ve Sanat Parkı 2008 yılında tamamlanmıştır. Yaklaşık 270.000 m² alan üzerine kurulmuş olan Park alanı içerisinde yaklaşık 23.000 m² gölet, bir adet amfi tiyatro, 17.yy dönemine ait görünümlü müze olarak kullanılan kalyon, 9 m uzunluğunda kayalıkların üzerine yerleştirilmiş olan Nuh'un gemisi ve yaklaşık 2.000 m² alana yerleşik masal şatosu yer almaktadır. Sazova Bilim Kültür ve Sanat Parkı kuzey bölgesinde ise Japon Bahçesi, Çocuk Bilim Merkezi ve Planetaryum ile Hayvanat Bahçesi bulunmaktadır. Park alanında çocukların eğitimine yardımcı olması için hazırlanmış kaldıraç, uçak, insan jiroskobu ve içerisinde değirmen olan havuz tesis edilmiştir. Ayrıca alanda heykel parkı, amfi tiyatro ve meydan tesis edilmiştir. Hayvanat Bahçesinde ise 120 farklı tür kara hayvanının bulunduğu yaşam alanı ve akvaryum alanı

bulunmaktadır. Ayrıca birçok rekreatif faaliyetlerin gerçekleştirileceği alanlar bulunmaktadır.

Diğer araştırma alanı olan Kentpark da 2008 yılında kullanıma açılmıştır. Park yaklaşık 258.000 m² üzerine yerleşmiş olup kafeterya, restoran, büfe bulunmaktadır. Ayrıca kapalı olimpik yüzme havuzu, açık havuz, çocuk havuzu, suni plaj yer almaktadır. Alan içerisinde gölet, ada, çocuk oyun alanı ve engelli çocuk oyun alanı, Arşimet su oyun elemanları, açık hava fitness alanı ve tuvaletler bulunmaktadır. Alanda aynı zamanda padok, açık manej, ahırlar ve 500 m uzunluğunda atla gezinti alanı yer almaktadır.

Araştırmada yöntem olarak, Eskişehir kentinde bulunan Sazova Bilim Kültür ve Sanat Parkı ile Kentpark ziyaretçilerinin yaşam kalitesindeki algılarının saptanması amacıyla rastgele (basit tesadüfi) örneklem yöntemiyle anket yapılmıştır. Hedef kitle olarak Sazova Bilim Kültür ve Sanat Parkı'na gelen ziyaretçilere 280 adet, Kentpark ziyaretçilerine 254 adet demografik, çoktan seçmeli, likert ölçeği ve açık uçlu soru tiplerinde toplam 34 sorudan oluşan anket yapılarak ziyaretçilerin kalite kriterlerine ilişkin görüşleri saptanmış ve ziyaretçilerin yaşam kalite algıları arasındaki ilişki ortaya konulmuştur. Yapılan ankette, Sazova Bilim Kültür ve Sanat Parkı ve Kentpark içinde aktivite ve kullanımlar (çeşitlilik), ulaşılabilirlik (okunaklılık, erişilebilirlik), konfor ve imaj (güvenlik, bakım, bitkilendirme) sosyallik (yabancılarla tanışma, arkadaşlarla birlikte vakit geçirme, sohbet vb), estetik ve görsel nitelikler (sanat öğeleri, genel beğeni) kalite kriterleri olarak belirlenmiş (Şekil 2) (Şekil 3) ve bu kriterlerle ilgili toplam 34 soru ziyaretçilere sorulmuştur. Yapılan anketler analiz edilerek parkların kalite kriterleri istatistiki olarak değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda parkların yaşam kalitesine olan etkisi nicelik ve nitelik olarak ortaya konulmuştur.

Demografik Yapı ile İlgili Sorular	
	Cinsiyetiniz nedir?
	Kaç yaşındasınız?
	Eğitim durumunuz nedir?
	Eskişehir'de mi ikamet etmektesiniz?
Aktivite ve Kullanımlar Kriteri ile İlgili Sorular	
	Park içerisinde hangi faaliyetlere katıldınız?
	Park içerisinde yetersiz bulduğunuz faaliyet ve olanaklar nelerdir?
	Parka kimlerle geldiniz?
	Parka geliş sıklığınız nedir?
	Parkta ne kadar süre kalıyorsunuz?
	Parka geldiğiniz için kendinizi daha iyi / rahatlamış / dinlenmiş hissediyor musunuz?
	Park içerisinde bulunmasından rahatsızlık duyduğunuz bir faaliyet alanı var mıdır?
Ulaşılabilirlik Kriteri ile İlgili Sorular	
	Park içerisindeki yolları yeterli buluyor musunuz?/Park içinde gitmek istediğiniz yerlere kolayca gidebildiniz mi?
	Park alanına hangi araçla geldiniz?
	Park alanına gelişiniz ne kadar sürenizi aldı?
	Özel aracınızla geldiyseniz otopark alanlarını yeterli buluyor musunuz?
Okunaklılık	Park içerisindeki yönlendirme ve bilgilendirme tabelalarını yeterli buluyor musunuz?
Erişilebilirlik	Park içinde ulaşım özel ihtiyaçları olan insanlar (engelli ve yaşlı bireyler gibi) için uygun mudur?
	Bu park özel ihtiyaçları olan insanların (engelli ve yaşlı bireyler gibi) kullanımı için uygun ve yeterli midir?
Konfor ve İmaj Kriteri ile İlgili Sorular	
	Sizin için bu park yeterince konforlu bir park mı?
	Parkın imajı hakkında nasıl bir değerlendirme yaparsınız?
Güvenlik	Herhangi bir güvenlik sorunuyla karşılaştınız mı? Karşılaştıysanız bu nedir?
	Park içerisindeki aydınlatmayı yeterli buluyor musunuz?
Ekolojik	Park alanındaki bitkilendirmeyi yeterli buluyor musunuz?
	Size göre parkın bitkilendirmesi yeterince renkli midir?
Bakım	Bu parkın bakımı ile ilgili düşünceniz nedir?
	Size göre parkta hangi bakım sorunları var?
Sosyallik Kriteri ile İlgili Sorular	
	Sizce bu park toplanma ve buluşmalar için iyi ve yeterli bir park alanı mıdır?
	Park içerisinde diğer kullanıcılarla hiç iletişim kurduunuz mu?
Estetik ve Görsel Nitelikler Kriteri ile İlgili Sorular	
Sanat Öğeleri	Park içinde bulunan sanat öğelerinin varlığı ile ilgili düşünceniz nedir?
Genel Beğeni	Parkın genel görüntüsü ile ilgili aşağıdaki kriterlere göre 1-5 aralığında puanlandırma yapınız.
	Uyumlu - Uyumuz
	Doğal - Yapay
	Açıklık/Ferah - Karmaşık
	Düzenli - Düzensiz
	Manzarası Güzel - Manzarası Kötü
	Bu parkla ilgili genel bir değerlendirme yaparsanız parka puanınız 10 üzerinden kaç olurdu?

Şekil 2. Park ziyaretçilerine sorulan anket sorularının değerlendirme kalite kriterleri ile ilişkisi



Şekil 3. Değerlendirilmeye Alınan Kalite Kriterleri (Anonim, 2019'dan yararlanılarak oluşturulmuştur)

Bulgular ve Tartışma

Araştırmada anket çalışmasına katılan ziyaretçilerin demografik yapı değerlendirilmesinde; Sazova Bilim Kültür ve Sanat Parkı'nda ankete katılan 280 ziyaretçinin %52'si erkek ve %48'lik kısmını ise kadın ziyaretçiler oluşturmuştur. Kentpark ziyaretçilerinden ankete katılan 254 ziyaretçinin %51'i erkek ve %49'luk kısmını ise kadın ziyaretçiler oluşturmuştur. Parka gelen ziyaretçilerde cinsiyet dağılımının orantısız olmadığı görülmektedir. Her iki parkın ziyaretçilerinin %75'i Eskişehir'de ikamet etmekte olup aidiyet duygusunun parkı kullanmada etken olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda kalan %25'lik kısım ise turist olarak Eskişehir'e gelen ziyaretçi olup, parkın dışarıdan gelenler için de dikkat çekici oranda olduğu görülmektedir.

Sazova Bilim Kültür ve Sanat Parkı ziyaretçilerini % 46'sı 31-45 yaş aralığında, % 35'ini ise 17-30 yaş aralığında daha çok genç ve orta yaş ziyaretçiler oluşturmaktadır. 12-16 yaş aralığında %2 ve 65 yaş ve üzeri ziyaretçi oranı ise %2'dir. Sazova Bilim Kültür ve Sanat Parkı hakkında rastgele örneklemeyle yapılan ankete katılan ziyaretçilerin % 62'lik ora-

nının yükseköğretim mezunu, %19'u lise mezunu, %14'ü lisansüstü veya doktora mezunu, %3'ü ortaöğretim, %2'si ise ilköğretim mezunu olan ziyaretçilerdir. Kentpark örneğinde ise ziyaretçilerin %61'i 26-45 yaş aralığında, %18'i ise 17-25 yaş aralığında daha çok genç ve orta yaş ziyaretçiler oluşturmaktadır. 45-65 yaş aralığında olan kullanıcı oranı ise %19'dur. 12-16 yaş aralığında %2 ve 65 yaş ve üzeri ziyaretçi oranı ise %2'dir. Ankete katılan ziyaretçilerin % 67'lik oranının yükseköğretim mezunu, %16'sı lise mezunu, %9'u lisansüstü veya doktora mezunu, %6'sı ortaöğretim, %2'si ise ilköğretim mezunu olan ziyaretçilerdir.

Aktivite ve kullanımlar kriterinde değerlendirilen Sazova Bilim Kültür ve Sanat Parkı içinde ziyaretçilerin en az katıldığı aktiviteler sırasıyla engelli çocuk oyun grubunu kullanmak (%1,4) spor yapmak (%16,8), gölet üzerindeki aktivitelere katılmak (%7,9), gazete kitap okumak (%17,9) ve amfi tiyatrodaki etkinliklere (%26,2) katılmaktır. Bu aktiviteler dışında kalan dinlenmek (%65,6), parkı gezmek (%94,6), çocuk oyun alanını kullanmak (%44,8), fotoğraf çekmek veya çektirmek (%66,3), cafe-restorantlardan faydalanmak (%69,5), masal şatosunu gezmek (%71), Nuh'un gemisini gezmek (%66,7), Hayvanat Bahçesini gezmek (%64,5), Akvaryumu gezmek (%75,3), Japon Bahçesini gezmek (%47) ve sosyalleşmek (%45,2) (arkadaş buluşmaları vb.) gibi aktivitelerin her biri en az %40 katılım oranına sahiptir. Kentpark içinde kullanıcıların en az katıldığı aktiviteler ise sırasıyla engelli çocuk oyun grubunu kullanmak (%2,6) gazete kitap okumaktır (%13,9). Yüzme havuzundan faydalanmak (%21,7), plajdan faydalanmak (%21,7) spor yapmak (fitness ve yürüyüş/koşu yapmak) (%23,5), hara ve at koşu yolunda vakit geçirmek (%26,1) katılım sağlanan diğer aktivitelerdendir. Bu aktiviteler dışında kalan dinlenmek (%65,2), parkı gezmek (%93), çocuk oyun alanını kullanmak (%44,3), fotoğraf çekmek veya çektirmek (%62,6), kafe-restorantlardan faydalanmak (%60,9), sosyalleşmek (%40,9) (arkadaş buluşmaları vb.) gibi aktivitelerin her biri en az %40 katılım oranına sahiptir. Her iki park içerisinde bulunan aktivitelere katılımları ile ilgili anket sorusunun sonucunda ziyaretçiler her iki parkta da dinlenmek, parkı gezmek, çocuk oyun alanını kullanmak, fotoğraf çekmek veya çektirmek, kafe-restorantlardan faydalanmak ve sosyalleşmek en fazla katılımcı oranına sahip rekreatif faaliyetlerdir. Tüm bu faaliyetler ziyaretçilerin bireysel ve toplu olarak gerçekleştirebildikleri ve gerçekleştirirken park

içinde bulunmaktan memnuniyet duydukları aktiviteler olarak belirtilmiştir. Her iki park içinde söylenebilecek diğer bir değerlendirme ise iki park içinde de bulunan aktivite ve faaliyetlerin katılım oranlarının çok yüksek olması parklarda bulunan temaların ziyaretçiler tarafından be-nimsendiği ve temaların kullanışlı olduğunu göstermektedir.

Aktivite ve kullanım kriterinde Sazova Bilim Kültür ve Sanat Parkı içinde çoktan seçmeli sunulan yetersiz faaliyet ve olanaklarda ziyaretçilerin %38,4'lük kısmı parkta faaliyet ve olanak eksikliği görmezken, %30,8'i oturma alanlarını, %29,4'ü tuvaletlerin sayısını, %16,1'i engelliler için çocuk oyun aletlerini, %14,3'ü spor alanlarını, %9,7'si yön tabelalarını, %9,3'ü çocuk oyun alanlarını, %7,5'i mescit sayısını ve %2,2'si yürüyüş yollarını yeterli bulmamaktadır. Bununla birlikte Kentpark içinde ziyaretçilerin %38,3'lük kısmı parkta faaliyet ve olanak eksikliği görmezken, %26,1'i oturma alanlarını, %28,7'si tuvaletlerin sayısını, %16,5'i engelliler için çocuk oyun aletlerini, %10,4'ü spor alanlarını, %7,8'i yön tabelalarını, %15,7'si çocuk oyun alanlarını, %8,7'si mescit sayısını ve %1,7'si yürüyüş yollarını yetersiz bulmaktadır. Ayrıca tüm bunlardan ayrı olarak Kentpark içinde eksikliğini gördükleri faaliyet ve olanak belirtilmesi istendiğinde; ağaçlandırma alanlarını, bisiklet yolunu, çöp kularlarını ve otopark alanlarını eksik bulduğunu belirten ziyaretçiler bulunmaktadır.

Aktivite ve kullanım kriter değerlendirmesinde parkta geçirilen vakit ise her iki parkta da çoğunlukla yeterli sürede olup, Sazova Bilim Kültür ve Sanat Parkında %84'lük oranda, Kentparkta ise %83'lük oranda 1-3 saat arasındadır. Sazova Bilim Kültür ve Sanat Parkında 3 saatten fazla kalınma oranı %13, 1 saatten az kalınma süresi ise %3'tür. Kentparkta ise 3 saatten fazla kalınma oranı; %14, 1 saatten az kalınma oranı ise; %3'tür.

Aktivite ve kullanım kriterinde Sazova Bilim Kültür ve Sanat Parkında ziyaretçilerin %94'lük gibi önemli bir kısmı kendilerini daha iyi/ rahatlamış/ dinlenmiş hissettiklerini belirtmiştir. Kalan %6 ise hayır cevabını vererek kendilerini daha iyi/rahatlamış/dinlenmiş hissetmediklerini belirtmişlerdir. Kentpark ziyaretçilerin %96'sı kendilerini daha iyi/ rahatlamış/ dinlenmiş hissettiklerini seçmiş, %4 ise kendilerini daha iyi/rahatlamış/dinlenmiş hissetmediklerini ifade etmişlerdir. Sazova Bilim Kültür ve Sanat Park'ında yapılan anket çalışmasında ziyaretçilerin %90'lık kısmı parktaki herhangi bir faaliyet alanı varlığından rahatsızlık

duymazken kalan %10'luk kısmın %4,8'i Hayvanat Bahçesinden rahatsızlık duyduğunu belirtmiş, %2,2'si herhangi bir açıklamada bulunmamıştır. Kentpark içinde ziyaretçilerin %92'si rahatsızlık duydukları herhangi bir faaliyet alanı bulunmadığını ifade etmiş, %8'i ise evet cevabını vermişlerdir. Evet cevabını veren ziyaretçiler başta Hara olmak üzere (%2,6), parkın yer döşemeleri ve bazı donatılardan ('bisiklet görünümlü çiçeklik' gibi) rahatsızlık duyduğunu belirtmiştir.

Aktivite ve kullanım kriterinde ziyaretçiler Sazova Bilim Kültür ve Sanat Parkını daha çok sosyalleşebildikleri bir alan olarak kullanmakta olup bu nedenle; çoktan seçmeli sunulan anket şıklarında %84,2'lik gibi büyük bir kısmı parka ailesiyle, %68,5'lik kısmı da arkadaşlarıyla gelmeyi tercih etmektedir. Kentpark için ise bu oranlar %87,8 ailesiyle, %67'si arkadaşlarıyla, %34,8 yalnız, %24,3 kız/erkek arkadaşıyla, %9,6'sı ise sadece çocuğuyla-torunuyla yanıtını vermiştir. Ziyaretçilerin % 53'lük kısmı Sazova Bilim Kültür ve Sanat Parkı'na yılda 1-2 defa , %33,7'lik kısmı ayda en az 1 defa gelirken %6,1'lik kısmı ise parka ilk defa geldiklerini belirtmiştir. Kentpark'a gidiş sıklığı ise %43,5 oranla yılda 1-2 defa, %38,3 oranla ayda en az 1 defa, %12,2 haftada en az 1 defa, %6,1 ise her gün gittiğini belirtmiştir.

Ulaşılabilirlik kriterinde Sazova Bilim Kültür ve Sanat Parkı ziyaretçilerin %62'si park içindeki yolların yeterli olduğunu, ancak %33'lük kısım ise kısmen yeterli bulurken %3'lük oranda ziyaretçi ise yolların kısmen yetersiz olduğu yanıtını vermiştir. %2 oranında ise ziyaretçilerin park içerisindeki yolları yetersiz yanıtını seçmişlerdir. Kentpark ziyaretçilerinin %75'i park içindeki yolların yeterli olduğunu, %23'lük kısım kısmen yeterli olduğunu bulmuştur. %2'lik oranda ziyaretçi park yollarına kısmen yetersiz yanıtını vermiş, hiçbir ziyaretçi park içerisindeki yollara yetersiz yanıtını vermemiştir.

Ulaşılabilirlik kriteri değerlendirmesinde Sazova Bilim Kültür ve Sanat Park alanına ziyaretçiler; %85,7 oranında özel araçlarıyla parka gelirken, belediye otobüsü %16,8, minibüsle %12,5, yaya olarak %11,8 ve bisikletle %7,2, tur otobüsü %2,9, taksikle %2,9 oranında parka gelmeyi tercih edenler de bulunmaktadır. Sazova Bilim Kültür ve Sanat Parkına geliş süresi olarak 11-29 dk. aralığı %66 oranla çoğunluktadır. 10 dk ve daha az sürede parka ulaşan ziyaretçi oranı %20, 30-59 dk. arasında ulaşan ziyaretçi oranı %10 ve 1 saatten daha fazla sürede parka ulaşan ziya-

retçi oranı %4'tür. Sazova Bilim Kültür ve Sanat Parkına özel aracıyla gelen ziyaretçilerin %48'lik kısmı otopark alanını yeterli bulurken, %35'i kısmen yeterli, %6'sı kısmen yetersiz, %11 oranında ziyaretçi ise otopark alanını yetersiz bulmuştur. Kentpark'a ise ziyaretçiler; %85,2 oranında özel araçlarıyla parka gelirken, tramvayla gelen ziyaretçilerin oranı %24,3, yaya olarak gelen ziyaretçilerin oranı ise %19,1'dir. Bisikletle %15,7, belediye otobüsü ile %9,6, minibüsle %6,1, taksiyle %3,5 oranında parka gelmeyi tercih edenler de bulunmaktadır. Kentpark'a geliş süresi olarak 11-29 dk. aralığı %64 oranla çoğunluktadır. 10 dk ve daha az sürede parka ulaşan ziyaretçi oranı %24, 30-59 dk. arasında ulaşan ziyaretçi oranı %10 ve 1 saatten daha fazla sürede parka ulaşan ziyaretçi oranı %2'dir. Kentpark'a özel aracıyla gelen ziyaretçilerin %42'lik kısmı otopark alanını yeterli bulurken, %33'ü kısmen yeterli, %8'i kısmen yetersiz, %17 oranında ziyaretçi ise otopark alanını yetersiz bulmuştur.

Ulaşılabilirlik kriteri okunaklılık alt kriterinde Sazova Bilim Kültür ve Sanat Park'ı içindeki yönlendirme ve bilgilendirme tabelaları ziyaretçiler tarafından %58 oranında yeterli bulunmaktadır. %34'lük kısmı kısmen yeterli, %5'lik kısmı kısmen yetersiz, %3'lük kısmı ise yetersiz cevabını vermiştir. Park genel haritası ise ziyaretçiler tarafından park içinde eksiklik olarak ifade edilmektedir. Kentpark içindeki yönlendirme ve bilgilendirme tabelaları %71,3 oranında yeterli bulunmaktadır. Ziyaretçilerin %20,9'lük kısmı kısmen yeterli, %5,2'lik kısmı kısmen yetersiz, %2,6'lık kısmı ise yetersiz cevabını vermiştir.

Ulaşılabilirlik kriteri erişilebilirlik alt kriterinde Sazova Bilim Kültür ve Sanat Park'ı her yönüyle özel ihtiyaçları olan bireyler için (engelli ve yaşlı bireyler gibi) uygun olduğunu ifade eden ziyaretçi oranı %50 kalan kısım parkın özel ihtiyaç sahibi bireyler için kısmen uygun %43 oranında, kısmen uygun değil %5 oranında ve uygun değil %2 oranında ifade etmişlerdir. Bu koşullardan önemli kriterlerden olan park içindeki ulaşım da ayrıca incelendiğinde oranların parkın genel kullanımı için verilen oranlarla benzer olduğu görülmekte olup, ulaşımın özel ihtiyaçları olan bireyler için %52 uygun olduğu belirtilirken, %41 oranında kısmen uygun, %4 oranında kısmen uygun değil ve %3 oranında uygun değil olarak belirtilmiştir.

Kentpark'ın özel ihtiyaçları olan bireyler için (engelli ve yaşlı bireyler gibi) uygun olduğunu ifade eden ziyaretçi oranı %59 iken kalan kısım

parkın özel ihtiyaç sahibi bireyler için kısmen uygun %38, kısmen uygun değil %2 ve uygun değil %1 olarak belirtmişlerdir. Bu koşullardan önemli kriterlerden biri olan park içindeki ulaşım da ayrıca incelendiğinde oranların parkın genel kullanımı için verilen oranlarla benzer olduğu görülmekte olup, ulaşımın özel ihtiyaçları olan bireyler için %62 uygun olduğu belirtilirken, %30 oranında kısmen uygun, %4 kısmen uygun değil ve %4 uygun değil olarak ifade edilmiştir.

Konfor ve imaj kriteri değerlendirmesinde Sazova Bilim Kültür ve Sanat Park'ı ziyaretçiler için yeterince konforlu bir park olup, ziyaretçiler %57 oranında konforlu bir park, %37 oranında da kısmen konforlu olarak ifade etmişlerdir. Parkın kısmen konforlu olmadığını %5 oranında ve konforlu olmadığını ifade eden kullanıcılar %1 oranındadır. Kentpark'ta bu oranlar; %57 oranında konforlu bir park, %39 oranında da kısmen konforlu olarak ortaya çıkmıştır. Parkın kısmen konforlu olmadığını %2 oranında ve konforlu olmadığını ifade eden kullanıcılar %2 oranındadır.

Konfor ve imaj kriterini değerlendirmek için sorulan Sazova Bilim Kültür ve Sanat Park'ının imajı ise %55 oranında çok iyi olarak nitelendirilmiştir. Ziyaretçilerin %39'u iyi, %6'sı ise orta olarak değerlendirmiştir. Kötü cevabı ise verilmemiştir. Kentpark'ın imajı için değerlendirme sonucunda ise ziyaretçiler %46 oranında çok iyi olarak nitelendirilmiştir. Ziyaretçilerin %50'si iyi, %4'ü ise orta olarak değerlendirmiştir. Kötü cevabı ise verilmemiştir.

Konfor ve imaj kriteri güvenlik alt kriterinde Sazova Bilim Kültür ve Sanat Park'ı içinde herhangi bir güvenlik sorunuyla karşılaşmayan ziyaretçilerin oranı %95'tir. Kalan %5'lik oran güvenlik sorunuyla karşılaştığını belirtmiştir. Güvenlik sorunu ile karşılaştığını belirten kullanıcıların %1,1'lik kısmı yabancı ülke vatandaşlarının varlığını, şahit oldukları bir şiddet vakasına zamanında müdahale edilemediğini ve bisikletle parka girilemediği için bisikletlerinin güvenliğinden endişe ettiklerini belirtmişlerdir. Kentpark içinde herhangi bir güvenlik sorunuyla karşılaşmayan ziyaretçilerin oranı ise %96'dır. Kalan %4'lük oran güvenlik sorunuyla karşılaştığını belirtmiştir. %2'lik oran güvenlik sorunuyla karşılaştığını belirtmiş ancak bir açıklamada bulunmamış, %2'lik kısım ise rahatsızlık duydukları bireylerin varlığını ve hafta sonları ambulans ve polis ekibinin park girişinde bulunmamasını güvenlik sorunu olarak ifade etmişlerdir.

Konfor ve imaj kriteri güvenlik alt kriterinde Sazova Bilim Kültür ve Sanat Park'ında ziyaretçilerin park içi aydınlatmayı yeterli bulma oranı %74'tür. %22'lik kısım kısmen yeterli cevabı verirken %4'lük kısım kısmen yetersiz bulmuşlardır. Alan aydınlatmasını yetersiz gören ziyaretçi bulunmamaktadır. Kentpark içinde ziyaretçilerin park aydınlatmasını yeterli bulma oranı ise %74'tür. Ziyaretçilerin %22'lik kısmı kısmen yeterli cevabı verirken, %4'lük kısım kısmen yetersiz, %1'lik kısım ise yetersiz yanıtını vermiştir.

Konfor ve imaj kriteri ekolojik alt kriterinde Sazova Bilim Kültür ve Sanat Park'ında park alanındaki bitkilendirmenin yeterli olduğunu ifade eden ziyaretçi oranı %76, kısmen yeterli olduğunu ifade eden ziyaretçi oranı %19, yetersiz olduğunu ifade eden ziyaretçi oranı %2 ve yetersiz olduğunu ifade eden ziyaretçi oranı %3'tür. Kentpark'ta bitkilendirmenin yeterli olduğunu ifade eden ziyaretçi oranı %75, kısmen yeterli olduğunu ifade eden ziyaretçi oranı %21, yetersiz olduğunu ifade eden ziyaretçi oranı %2 ve yetersiz olduğunu ifade eden ziyaretçi oranı %2'dir. Sazova Bilim Kültür ve Sanat Park'ının bitkilendirmesinin yeterince renkli bulunduğunu düşünen ziyaretçi oranı ise %60 kısmen renklerin yeterli olduğunu düşünen ziyaretçi oranı ise %34'tür. Kısmen renksiz bulan ziyaretçi oranı %4, renksiz bulan ziyaretçi oranı ise %2'dir. Kentpark'ta bitkilendirmesinin yeterince renkli olduğunu düşünen ziyaretçi oranı ise %56'sı kısmen renkli olduğunu düşünen ziyaretçi oranı ise %38'dir. Kısmen renksiz bulan ziyaretçi oranı %3, renksiz bulan kullanıcı oranı ise %3'tür.

Konfor ve imaj kriteri bakım alt kriterinde Sazova Bilim Kültür ve Sanat Park'ının bakımlı olduğunu ifade eden ziyaretçi oranı % 88 ve parkta herhangi bir bakım sorunu görmeyen ziyaretçi oranı ise % 68'dir. Parkın bakımlılığını orta olarak derecelendiren ziyaretçi oranı %11, yetersiz olarak değerlendiren ziyaretçi oranı ise %1'dir. Park içinde bakım sorunu olarak ifade edilen başlıca konular %17,6 oranı ile çocuk oyun alanında bulunan oyuncakların bakımsız ve hasarlı olduğu, %10,4 oranı ile yürüyüş yollarının onarıma ihtiyacı olduğu konularıdır. Park içerisinde bulunan banklar ve oturma elemanlarının hasarlı olması %6,1, etrafta çöp var %5, parkta hayvan pislikleri var %4,3, yeşil alanlar pis ve bakımsız %2,5, park duvar ve yapıları bakımsız ve karalanmış yanıtını veren kullanıcı oranı %0,7'dir. Kentpark için ise kullanıcılar %82 oranında ba-

kımlı olduğunu ifade etmiş, %17'si kısmen bakımlı cevabını vermişlerdir. Bakımsız bulan ziyaretçi oranı ise %1'dir. Kentpark'ta bakım sorunu olarak görülen başlıca konular %9,6 banklar ve oturma elemanlarının hasarlı olması, %8,7 çocuk oyun alanlarının hasarlı olması, %7 yürüyüş yollarının onarıma ihtiyacı olması ile ilgilidir. Parkta herhangi bir bakım sorunu göremediğini belirten kullanıcı oranı ise %77,4'tür. Parkta hayvan pislikleri var %4,3, etrafta çöp var %4,3, yeşil alanlar pis ve bakımsız %1,7, park duvar ve yapıları bakımsız ve karalanmış %0,9 yanıtını veren ziyaretçiler de bulunmaktadır.

Sosyallik kriterinde Sazova Bilim Kültür ve Sanat Park'ında %64,2 oranında ziyaretçiler için iyi bir toplanma ve buluşma alanı olarak ifade edilmiştir. Buluşma alanı olarak parkı kısmen yeterli bulan ziyaretçilerin oranı %29, kısmen yetersiz bulan ziyaretçilerin oranı %4,3, yetersiz bulan ziyaretçilerin oranı ise %2,5'tir. Kentpark'ta %67 oranında ziyaretçiler için iyi bir toplanma ve buluşma alanı olarak ifade edilmiştir. Buluşma alanı olarak parkı kısmen yeterli bulan ziyaretçilerin oranı %29, kısmen yetersiz bulan ziyaretçilerin oranı %2, yetersiz bulan ziyaretçilerin oranı ise %2'dir. Sazova Bilim Kültür ve Sanat Park'ında ziyaretçilerin %51'lik oranı parkta diğer ziyaretçilerle iletişime geçtiklerini ifade etmişlerdir. Parkın buluşmalar için uygun ve yeterli olması ve anket katılımcılarının yarısının diğer ziyaretçilerle iletişime geçmiş olması park içinde sosyalleşme imkanının bulunduğunu ifade edebilmektedir. Kentpark'ta ziyaretçilerin %60'lik oranı parkta diğer ziyaretçilerle iletişime geçtiklerini ifade etmişlerdir. Parkın buluşmalar için uygun ve yeterli olması ve park ziyaretçilerinin yarısından fazlasının diğer ziyaretçilerle iletişime geçmiş olması park içinde sosyalleşme imkanının bulunduğunun göstergesidir.

Estetik ve görsel nitelikler kriteri sanat öğeleri alt kriterinde ziyaretçiler Sazova Bilim Kültür ve Sanat Park'ının park içinde bulunan sanat öğelerini %69 oranında beğendiğini, %25 oranında kısmen beğendiğini, %4 oranında kısmen beğenmediğini, %2 oranında beğenmediğini belirtmişlerdir. Kentpark'ta bulunan ziyaretçiler ise park içinde bulunan sanat öğelerini %60 oranında beğendiğini, %29 oranında kısmen beğendiğini, %8 oranında kısmen beğenmediğini, %3 oranında beğenmediğini belirtmişlerdir.

Estetik ve görsel nitelikler kriteri genel beğeni alt kriterinde Sazova Bilim Kültür ve Sanat Park'ının genel beğeni kriteri değerlendirildiğinde

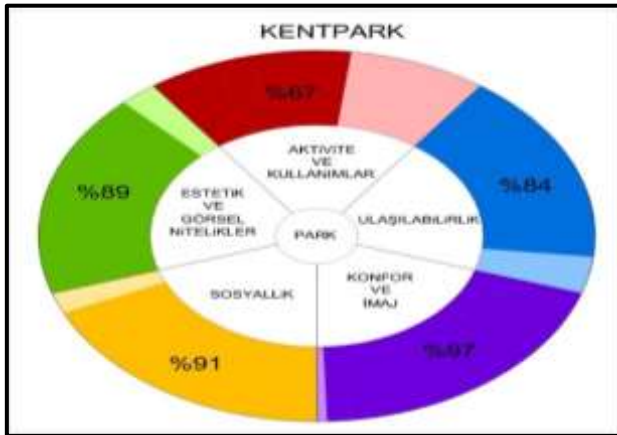
parkın 5 puan üzerinden değerlendirildiğinde ortalama sonuçların 4 puan, 10 puan üzerinden değerlendirildiğinde ise 7-9 puan arası olduğu görülmektedir. Sazova Bilim Kültür ve Sanat Parkı'nın genel görüntüsüyle ilgili puanlamada, "uyumlu/uyumsuz" değerlendirmesi %54,1 oranında uyumlu, "doğal/yapay" değerlendirmesinde %43,7 oranında doğal, "açık-ferah/karmaşık" değerlendirmesinde %59,9 oranında açık/ferah, "düzenli/düzensiz" değerlendirmesinde %54,5 oranında düzenli, manzarasının "güzel/kötü" olarak değerlendirmesinde %52,3 oranında manzarasının güzel olduğu ifade edilmiştir. Parkın genel değerlendirmesi 10 üzerinden puanlama şeklinde değerlendirildiğinde ise ziyaretçilerin %55,2'si 7-9 puanlamasıyla 'İyi', %35,8'i 10 puanlamasıyla 'Çok İyi', %9'u ise 4-6 puanlamasıyla 'Orta' puanlamasında bulunmuşlardır. Kentpark'ın genel beğeni kriteri değerlendirildiğinde ise parkın 5 puan üzerinden değerlendirildiğinde ortalama sonuçların 4 puan, 10 puan üzerinden değerlendirildiğinde ise 7-9 puan arası olduğu görülmektedir. Parkın genel görüntüsüyle ilgili puanlamada, "uyumlu/uyumsuz" değerlendirmesi % 53 oranında uyumlu, 'doğal/yapay' değerlendirmesinde %45,2 oranında doğal, 'açık-ferah/karmaşık' değerlendirmesinde %58,3 oranında açık/ferah, 'düzenli/düzensiz' değerlendirmesinde %59,1 oranında düzenli, manzarasının "güzel/kötü" olarak değerlendirmesinde %53,9 oranında manzarasının güzel olduğu ifade edilmiştir. Parkın genel değerlendirmesi 10 üzerinden puanlama şeklinde değerlendirildiğinde ise kullanıcıların %61,7'si 7-9 puanlamasıyla 'İyi', %27,8'i 10 puanlamasıyla 'Çok İyi', %9,6'sı 4-6 puanlamasıyla 'Orta', %0,9'u ise 1-3 puanlamasıyla 'Kötü' puanlamasında bulunmuşlardır.

Sazova Bilim Kültür ve Sanat Parkı'nın kalite kriterleri genel değerlendirmesi yapıldığında; "Aktivite ve kullanımlar (çeşitlilik)" kriteri genel değerlendirme oranı %79'dur. "Ulaşılabilirlik (okunaklılık, erişilebilirlik)" kriteri genel değerlendirme oranı %80, "Konfor ve imaj (güvenlik, bakım ve yeşil alan)" kriteri genel değerlendirme oranı %96, "Sosyalite (yabancılarla tanışma, arkadaşlarla birlikte vakit geçirme, sohbet vb)" kriteri genel değerlendirme oranı %84'tür. "Estetik ve görsel nitelikler (sanat öğeleri, genel beğeni)" kriteri genel değerlendirme oranı ise %92'dir (Şekil 4).



Şekil 4. Sazova Bilim Kültür ve Sanat Parkı'nın kalite kriterleri genel değerlendirme sonuçları

Kentpark'ın kalite kriterleri genel değerlendirme sonuçları ise Şekil 4'de verilmiştir. Aktivite ve kullanımlar (çeşitlilik) kriteri genel değerlendirme oranı %67'dir. Ulaşılabilirlik (okunaklılık, erişilebilirlik) kriteri genel değerlendirme oranı %84, Konfor ve imaj (güvenlik, bakım ve yeşil alan) kriteri genel değerlendirme oranı %97, Sosyallik (yabancılarla tanışma, arkadaşlarla birlikte vakit geçirme, sohbet vb) kriteri genel değerlendirme oranı %91'dir. Estetik ve görsel nitelikler (sanat öğeleri, genel beğeni) kriterleri genel değerlendirme oranı ise %89'dur.



Şekil 5. Kentpark'ın kalite kriterleri genel değerlendirme sonuçları

Araştırma alanında kalite kriterlerinin değerlendirilmesi sonucunda bazı eksiklikler tespit edilerek, parkın niteliğinin artırılmasına katkı sağlayacak önerilerde bulunulmuştur.

Bu bağlamda, kullanıcıların otopark alanını yeterli düşünmesi bu nedenle özel araçlarla gelmeyi tercih etmeleri ve toplu taşıma ile ulaşımın yeterince kolay olmadığı düşünülmesi ayrıca Park girişlerinin yeterli olmaması nedeniyle yaya olarak ulaşımın tercih edilmemesine sebep olmaktadır. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Ziraat Fakültesi tarafında mevcut bulunan kapının (Parkın güney aksında) kullanıma açılması ve Hayvanat Bahçesi yanında bulunan yolun olduğu kısımda (Parkın kuzey aksında) yayalar için yeni bir giriş kapısı açılması alanın girişlerini yayalar için kolaylaştıracaktır. Ayrıca park içerisinde bulunan yönlendirme tabelalarının sıklaştırılması ve park girişlerine genel tanıtım amacıyla bir harita yerleştirilmesi kullanıcıların park içinde bulunan faaliyetleri seçmelerine ve zamanlarını planlamalarına kolaylık sağlayacaktır. Parkın konfor ve imajının yüksek değerlerde olmasının yanı sıra Hayvanat Bahçesinin varlığının bazı kullanıcıları psikolojik olarak rahatsız ettiği belirlenmiştir. Hayvanat Bahçesi hakkında yerel basında çıkan olumsuz haberlerin Park kullanıcıların dikkatini çektiği ve konu ile ilgili yetkililerin hassasiyetinin artırılması gerekliliği de kullanıcıların ifadelerinden de anlaşılmaktadır.

Sonuç

Araştırmada Eskişehir'in en yoğun ve büyük parklarından olan Sazova Bilim Kültür ve Sanat Parkı ile Kentparkı yaşam kalite kriterleri açısından incelenmiştir. Sonuç olarak, Sazova Bilim Kültür ve Sanat Parkı ve Kentparkı; aktivite ve kullanımlar, çeşitlilik, ulaşılabilirlik, okunaklılık ve erişilebilirlik, konfor ve imaj, güvenlik, bakım, sosyallik, estetik ve görsel nitelikler, sanat öğeleri ve genel beğeni gibi kriterler analiz edilerek, park standartlarını karşıladığı saptanmıştır. Sazova Bilim Kültür ve Sanat Parkı ile Kentpark'ın, kullanıcıların ve aynı zamanda kentin yaşam kalitesini olumlu yönde etkilediği, kentlilerin rekreatif ihtiyaçlarını büyük bir oranda karşılayarak, kent imajına ve kimliğine katkı sağlayarak kullanıcıların beklenti ve ihtiyaçlarına büyük oranda cevap vermekte olduğu belirlenmiştir. Kent merkezinde bulunan tüm açık yeşil alanlarla

birlikte Sazova Bilim Kültür ve Sanat Parkı ve Kentpark'ı kentliler tarafından yoğun kullanılan kamusal mekan olarak büyük bir önem kazanmış ve kullanıcıların iyi vakit geçirerek dinlenip yenilenebilecekleri, doğa ile iç içe zaman geçirebilecekleri, güvenli ve konforlu bir mekan kimliğini kazanmıştır.

Yapılan bu araştırma ve birçok araştırmanın da (Yücel, 2005; Ceylan, 2007; Emür ve Onsekiz, 2007; Önder ve Polat, 2012; Bilgili, 2013; Afacan, 2015; Tekinalp ve Özerk, 2015; Tiyek, Eryiğit ve Baş, 2016; Aykal vd., 2017; Kurtaslan, 2017) ifade ettiği gibi kent parkları yaşam kalitesine pozitif yönde etki eden önemli mekanlardır. Bu mekanların kaliteli yaşam alanlarına dönüştürülmesi için belirli kriterler belirlenerek değerlendirilmesi ölçülebilirliğini sağlamaktadır. Bu kapsamda araştırmada Yücel (2005), Bilgili (2013), Afacan (2015), Tekinalp ve Özerk (2015) Tiyek vd., (2016), Aykal vd., (2017)'nin araştırmalarında da olduğu gibi kalite kriterleri; aktivite ve kullanımlar, çeşitlilik, ulaşılabilirlik, okunaklılık, erişilebilirlik, konfor ve imaj, güvenlik, bakım, sosyallik, sahiplik hissi olarak kullanılmıştır. Ayrıca yapılan literatür çalışması ve çalışma alanlarında gözlemlenen farklılıklar nedeniyle; ekoloji, estetik ve görsel nitelikler, sanat öğeleri ve genel beğeni konularıyla ilgili kalite kriterlerine eklemeler yapılmıştır. Araştırılan mekan bazında kalite kriterlerinin temel de aynı olsa da değişkenlik gösterebileceği dikkate alınarak farklı alanlarda yapılan çalışmalarda da bu değişken parametreler göz önüne alınmalıdır.

Bu araştırma sonucunda elde edilen değerlerin Eskişehir kent merkezindeki diğer açık-yeşil alanların planlama ve tasarımı sürecinde örneklem olarak kabul edilmesi, kent yaşam kalitesine katkıda bulunacaktır.

Teşekkür

Bu çalışma Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Mimarlık ve Tasarım Fakültesi Peyzaj Mimarlığı Bölümünde, 'Yaşam Kalitesinin Arttırılmasında Kent Parklarının Öneminin Eskişehir İli Örneğinde İncelenmesi' adlı yüksek lisans tez çalışmasından yapılmıştır. Araştırmanın bir bölümü bildiri olarak sunulmuştur. Çalışmada anketleri cevaplayan bütün katılımcılara sonsuz teşekkür ederiz.

EXTENDED ABSTRACT

The Importance of Urban Park Increasing Quality of Life: The Case of Eskişehir

*

Neşe Karakaya - Tülay Cengiz Taşçı
Çanakkale 18 Mart University

The rapid expansion of industrialization and the resulting urbanization has created intense human-induced pressure on the ecosystem (Aklanoğlu, 2009; Alpay, Kalaycı ve Birişçi, 2013).

Inadequacy in environmental policies, unsustainable structuring, illegal land occupations lead to disruption of environmental protection efforts and thus the loss of green spaces. Ignoring the human-nature relationship, which is one of the most basic relationships of human beings, these artificial environments negatively affect human health and urban life quality (Melchert 2005; Önder ve Polat, 2012). Ensuring the quality of life in cities is directly related to the creation of a healthy urban structure, providing modern city and environmental standards to a city, and ensuring the rights of citizens to all (Kabadayı, 2006).

It can be said that the evaluation of the public sphere quality depends on the physiological, psychological, cognitive, aesthetic and individual expectations of the individual (Bayram, 2007). From urban public open green spaces to urban parks; responding to user preferences of all individuals of the city, meeting the recreational needs of citizens with active and passive recreational activities, socializing by communicating individuals and communities, shaping urban organizations, increasing individuals' interest in the environment in psychological terms, raising social awareness and awareness with scientific research and education. with the formation of cultural identity, understanding of social values, the balance of private sphere - public sphere in the city, providing benefits by responding to ecological problems, helping to protect urban flora and fauna.

Basically, they are the fields created for the purpose of meeting human-nature relationship, that is, human-nature relationship (Varol, 2004; Onur, 2012; Gökyer ve Bilgili, 2014).

Therefore, in the design of urban parks; accepted as quality criteria (Varol, 2004; Onur, 2012; Gökyer ve Bilgili, 2014). Bu nedenle kent parklarının tasarlanmasında; kalite kriterleri olarak kabul edilen (Afacan, 2015; Alpay vd., 2013; Atabek, 2002; Atalay, 2008; Aykal, Erbaş ve Boran, 2017; Bayram, 2007; Bilgili, 2013; Ceylan, 2007; Emür ve Onsekiz, 2007 ; Erdönmez ve Akı, 2005; Gökyer ve Bilgili, 2014; Göltürk, 2013; Kurtaslan, 2017; Kabadayı, 2006; Onur, 2012; Önder ve Polat, 2012; Özkır, 2007; Öztürk, 2004; Mumcu, 2002; Tekinalp ve Özerk, 2015; Tiyek vd., 2016; Türksever,2001; Urban Parks Institute, 2005; Varol, 2004; Yücel, 2005); activities and uses (diversity), accessibility (legibility, accessibility), comfort and image (security, care, planting) sociality (meeting with strangers, spending time with friends, chatting etc.), aesthetic and visual qualities (art elements, general appreciation) issues are at an important point in areas of recreation, improving the quality of life and meeting the needs of the citizens, offering accessible public outdoor living for all users. In this context, the effects of Sazova Science Culture and Art Park in Eskişehir and Kentpark, which is an important part of the

When the general evaluation of the quality criteria of Sazova Science Culture and Art Park is made; The overall assessment of the “activities and uses (diversity)” criterion is 79%. Overall evaluation rate of “Accessibility (legibility, accessibility) genel is 80%,” Comfort and image (safety, maintenance and green space) genel overall evaluation rate is 96%, “Sociality (meeting with foreigners, spending time with friends, chatting etc.)” 84% of the overall evaluation criteria. Değerlendirme Aesthetic and visual qualities (art elements, general appreciation) ”criterion overall evaluation rate is 92%.

The general evaluation results of Kentpark's quality criteria are given in Figure 5. The overall evaluation rate for activities and uses (diversity) criterion is 67%. Accessibility (legibility, accessibility) criterion overall evaluation rate 84%, Comfort and image (safety, maintenance and green space) criterion overall evaluation rate 97%, Sociality (acquaintance with foreigners, spending time with friends, chat etc.) overall evaluation rate of 91% 'dr. Aesthetic and visual qualities (art elements, general appreciation) criteria overall evaluation rate is 89%.

In this research, Sazova Science Culture and Art Park, one of the busiest and largest parks in Eskişehir, and Kentpark were examined in terms

of quality of life. As a result, Sazova Science Culture and Art Park and Kentpark; activities and uses, diversity, accessibility, legibility and accessibility, comfort and image, safety, maintenance, sociality, aesthetic and visual qualities, art elements and general appreciation criteria were analyzed and it was determined that it met the park standards. It was determined that Sazova Science Culture and Art Park and Kentpark positively affected the users and the quality of life of the city, meeting the creative needs of the citizens to a great extent, contributing to the image and identity of the city and responding to the expectations and needs of the users. Sazova Science Culture and Art Park and Kentpark have gained a great importance as a public space which is used extensively by the citizens and have gained the identity of a safe and comfortable place where users can relax and renew with a good time, spend time with nature.

As stated in this research and many researches, urban parks are important places that positively affect the quality of life. Determining and evaluating certain criteria for the transformation of these spaces into quality living spaces provides measurability. In this context, quality criteria such as Yücel (2005), Bilgili (2013), Afacan (2015), Tekinalp and Özerk (2015) Tiyek et al., (2016), Aykal et al. activities and uses, diversity, accessibility, legibility, accessibility, comfort and image, security, care, sociality, ownership sense. In addition, due to the literature survey and the differences observed in the study areas; ecology, aesthetics and visual qualities, art elements and general appreciation issues. In addition, due to the literature survey and the differences observed in the study areas; ecology, aesthetics and visual qualities, art elements and general appreciation issues. Considering the fact that the quality criteria on the basis of the researched area may be the same even if the basic criteria are the same, these variable parameters should be taken into consideration in the studies conducted in different fields.

Accepting the values obtained as a result of this research as a sample in the planning and design process of other light-green areas in the city center of Eskişehir will contribute to the quality of urban life.

Kaynakça / References

- Anonim, (2019). Sosyallik ve sosyalleşme. [Blog Yazısı]. *Cloppe*, 06.05.2019 tarihinde <https://cloppe.com/post/6357/sosyallik-ve-sosyallesme> adresinden erişilmiştir.
- Afacan, Y. (2015). Yaşanabilir kentsel mekanlar için erişilebilirliğin önemi: Çukurambar kentsel dönüşüm örneği. *Dosya* 36, 3, 20-27.
- Akdoğan, F. (2009). *Geleneksel yerleşmelerin sürdürülebilirliği ve ekolojik tasarım: Konya-Sille örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Alpay, C., Kalaycı, A. ve Birişçi, T. (2013). Ekolojik tasarım kriterlerine göre kent parkı iyileştirme modeli: İzmir Kültürpark örneği. *TMMOB 2. İzmir Kent Sempozyumu* içinde (s.329-344), *Tarih*, İzmir.
- Atabek, E. (2002). *Kamusal mekanlarda kalite: Yıldız Teknik Üniversitesi kampüsü'nde kullanıcı görüşlerine dayalı kalite değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Atalay, H. (2008). *Deprem durumunda kentsel açık ve yeşil alanların kullanımı - Küçükçekmece Cennet Mahallesi örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Aykal, D., Erbaş, M. ve Baran, M. (2017). Kent parklarının evrensel kalite kriterlerine göre değerlendirilmesi: Diyarbakır örneği. *Tasarım ve Mimarlık Dergisi*, 10, 304-321.
- Bayram, B. (2007). *Kamusal mekan kalitesinin yükseltilmesinde yöntemler ve kamusal sanatın rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Bilgili, B.C. (2013). Çankırı kenti kamusal yeşil alanlarının yeterliliğinin ulaşılabilirlik yönünden değerlendirilmesi. *Tekirdağ Ziraat Fakültesi Dergisi*, 10(2), s21-25.
- Ceylan, A. (2007). *Yaşam kalitesinin arttırılmasında kentsel yeşil alanların önemi ve kentsel dönüşüm ile ilişkilendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Emür, S. ve Onsekiz, D. (2007). Kentsel yaşam kalitesi bileşenleri arasında açık ve yeşil alanların önemi: Kayseri/Kocasinan ilçesi park alanları analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 367-396.

- Erdönmez, M.E. ve Akı, A. (2005). Açık kamusal kent mekanlarının toplum ilişkilerindeki etkileri. *Yıldız Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi e-Dergisi*, 1(1), 67-87
- Gökçyer, E. ve Bilgili C. (2014). Bartın ili örneğinde yeşil alanların ulaşılabilirliğinin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma. *SDÜ Orman Fakültesi Dergisi*, 15, 140-147.
- Göktürk, P. (2013). *Tekirdağ kent merkezi kıyı şeridinin görsel peyzaj kalitesi yönünden değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Namık Kemal Üniversitesi, Tekirdağ, Türkiye.
- Görün, M. ve Kara, M. (2010). Kentsel dönüşüm ve sosyal girişimcilik bağlamında Türkiye’de kentsel yaşam kalitesinin artırılması. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 8(2), s141-164, Türkiye,
- Kabadayı, H. (2006). *Yaşam kalitesi ve kullanıcı memnuniyetinin kentsel tasarımdaki etkisine çok boyutlu yaklaşım*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Kurtaslan, B. (2017). Başarılı kent parkı planlama ve yönetimi yaklaşımının Teardrop Park (New York) örneğinde araştırılması. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 742-760.
- Melchert, L. (2005). The Dutch sustainable building policy: A model for developing countries. *Building and Environment*, 42(2), 893-901.
- Mumcu, S. (2002). *Açık mekanlardaki yer tercihlerinin mekansal özellikler açısından incelenmesi: Trabzon Atapark örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.
- Onur, B. (2012). Peyzaj tasarım ve yönetiminde yaklaşım ve sürdürülebilir kent hedefine katkıları. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 5 (2), 245-252.
- Önder, S. ve Polat, A. (2012). Kentsel açık-yeşil alanların kent yaşamındaki yeri ve önemi. *Kentsel Peyzaj Alanlarının Oluşumu ve Bakım Esasları Semineri*, içinde (s.73-96), 18.05.2012, Konya.
- Özkır, A. (2007). *Kent parkları yönetim modelinin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Öztürk, B. (2004). *Kentsel açık ve yeşil alan sistemi oluşturulması: Kayseri kent bütünlüğü örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Tekinalp, S. ve Özerk, G. (2015). Balıkesir Atatürk Parkı’nın evrensel tasarım bağlamında değerlendirilmesi. *Mimarlık*, 382, s54-59.

- Tiyek, R., Eryiğit, B. ve Baş, E. (2016). Engellilerin erişilebilirlik sorunu ve TSE standartları çerçevesinde bir araştırma. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 12, 225-261.
- Türksever, N. (2001). *Türkiye’de büyük şehir alanlarında yaşam kalitesinin değerlendirilmesine yönelik bir yöntem denemesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Urban Parks Institute, (2005). Good places, the newsletter of the urban parks institute, urban parks online, project for public places. <http://urbanparks.pps.org/topics/design/goodplaces>
- Varol, E. (2004). *İnsan çevre etkileşimi açısından kamusal mekanda sanatın rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Yücel, G. F. (2005). *Kent parklar ile ilgili kalite kriterlerinin oluşturulması*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Karakaya, N. ve Cengiz-Taşlı, T. (2019). Yaşam kalitesinin arttırılmasında kent parklarının önemi: Eskişehir örneği. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1259-1283. DOI: 10.26466/opus.590962

Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı Açısından STEM Kariyer İlgisine Cinsiyetin Etkisi

DOI: 10.26466/opus.603981

*

Aysegül Ergün *

* Dr. Öğr. Üyesi Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Demirci / Manisa

E-Posta: ergunaysegul@gmail.com

ORCID: [0000-0002-1481-4019](https://orcid.org/0000-0002-1481-4019)

Öz

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilişsel kariyer kuramı açısından ortaokul öğrencilerinin STEM kariyer ilgilerine cinsiyetin etkisinin belirlenmesidir. Araştırmanın örneklemi, Ege bölgesindeki bir ilçede bulunan devlet ortaokulunda öğrenim gören 400 öğrenciden (218 kız, 182 erkek) oluşmaktadır. Genel tarama modelinin kullanıldığı çalışmada veriler, STEM kariyer ilgi anketiyle toplanmıştır. Araştırma sonucunda erkek öğrencilerin STEM kariyer öz yeterliklerinin ve ilgilerinin, kız öğrencilere göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Öz yeterlik düzeyinin teknoloji ve mühendislik alanlarında erkek öğrenciler lehine, matematik alanında ise kız öğrenciler lehine farklılık gösterdiği bulunmuştur. Kişisel amaç ve sonuç beklentilerinin, fen ve matematik alanlarında kız öğrenciler lehine, teknoloji ve mühendislik alanlarında ise erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Kız öğrencilerin teknoloji ve mühendislik alanlarındaki öz yeterlik, kişisel amaç ve sonuç beklentilerinin erkeklere göre daha düşük olduğu, bu nedenle kız öğrencilerin STEM kariyer ilgilerinin de erkeklere göre daha olumsuz olduğu sonucuna varılmıştır. Elde edilen bulgular ışığında, kız öğrencilerin mühendislik ve teknoloji alanlarındaki kariyer ilgilerinin olumlu yönde gelişimi için ortaokulun ilk yıllarından itibaren yeterli mesleki rehberlik yapılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *STEM kariyer ilgisi, ortaokul öğrencileri, sosyal bilişsel kariyer kuramı*

The Impact of Gender on STEM Career Interest in Terms of the Social Cognitive Career Theory

*

Abstract

The purpose of this study was to determine the effect of gender on middle-school students' STEM career interest in terms of the social cognitive career theory. The sample of the study was consisted of 400 students (218 female and 182 male students) who are receiving education at public middle-school in a district in the Aegean region in Turkey. Data of the study in which general survey model has been used have been collected through the STEM career interest survey. As a result of the study, it has been seen that the male students' STEM career self-efficacy and interest is more positive compared to the female students. Self-efficacy level was found in the favor of the male students in the areas of technology and engineering and in the favor of the female students in the area of mathematics. It was seen that personal goals and expectations related to results displayed differences in the favor of the female students in the areas of science and mathematics and in the favor of the male students in the areas of technology and engineering. It has been concluded that the self-efficacy, personal goals and expectations related to results of the female students in the areas of technology and engineering are lower compared to the male students and thus, female students' STEM career interest is more negative compared to the male students. In the light of the findings obtained in the study, it is suggested to provide sufficient occupational guidance starting from the middle-school years for the positive development of the female students' career interests related to technology and engineering.

Keywords: *STEM career interest, middle-school students, social cognitive career theory*

Giriş

21. yüzyılda artan küreselleşme ile birlikte bilgi ve iletişim teknolojilerinde de çok hızlı gelişmeler yaşanmaktadır. Bu gelişmeler ülke ekonomilerini de etkilemiş ve ekonominin daha çok bilgiye dayalı olması sonucunu doğurmuştur. Ekonomik anlamda küresel rekabet gücüne sahip olmak isteyen ülkelerin, yeni teknolojiler geliştirebilecek ve yenilikçi ürünler üretebilecek bireylere olan ihtiyacı da artmıştır. Bu bağlamda ülkelerin 21. yüzyılda dünyaya liderlik edebilmek için öncelikli hedefi fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) alanlarında kariyer sahibi bireyler yetiştirmek olmuştur (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016). Ülkelerin STEM işgücü ihtiyacını karşılamak için eğitim politikalarında STEM entegrasyonuna yönelik girişimlerde buldukları görülmektedir.

Türkiye’de öğretim programlarına STEM entegrasyonu için ilk adım, 2005 yılında “Fen Bilgisi” dersinin isminin ‘Fen ve Teknoloji’ olarak değiştirilmesi ile atılmıştır (MEB, 2006). Bu adımın ardından 2016 yılında yayınlanan STEM eğitimi raporunda, öğretim programlarının STEM’e göre güncellenmesi ve okullarda STEM eğitimi ortamlarının oluşturulması için gerekli ders materyallerinin sağlanması gibi konular vurgulanmıştır (MEB, 2016). 2017 yılında Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı’nda güncelleme yapılarak taslak bir program hazırlanmıştır. Programın bilgi boyutuna, 4. sınıftan 8. sınıfa kadar ‘Fen ve Mühendislik Uygulamaları’ ünitesi, beceri boyutuna ise ‘Mühendislik ve Tasarım Becerileri’ eklenmiştir (MEB, 2017). 2018 yılında yayınlanan programda ise taslak programdaki ‘Fen ve Mühendislik Uygulamaları’ ünitesi yerine, tüm ünitelerde ‘Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları’ na yer verilmiştir. Bu uygulamalar kapsamında, öğrencilerin ünitelerde ele alınan konulara ilişkin günlük hayattan bir problemi tanımlamaları, problemin çözümüne yönelik çözüm yollarından uygun olanı seçmeleri, seçtikleri çözüme yönelik bir ürün ortaya koymaları ve ürünü sunmaları beklenmektedir (MEB, 2018).

Birçok Avrupa ülkesinde STEM eğitime yönelik ilginin artmasına rağmen üniversite eğitiminde fizik bilimleri, mühendislik ve matematik alanlarını seçen öğrenci sayılarında düşüş yaşanmaktadır (Osborne ve Dillon, 2008). Benzer olarak Türkiye’de 2000 yılından 2014 yılına kadar

sayısal alanlarda üniversitelere yerleşen ilk bin öğrencinin STEM alanlarına yerleşme oranlarında düşüş yaşandığı belirtilmektedir (Akgündüz, 2016). 2015 yılında OECD ülkelerinde yükseköğretimde STEM alanlarını seçenlerin sayılarına bakıldığında da, Türkiye'nin OECD ortalamasının altında kaldığı belirlenmiştir (Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD], 2017). Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği'nin (TÜSİAD) (2017) raporuna göre, 2016-2023 döneminde STEM istihdam gereksiniminin yaklaşık %31'inin karşılanamayacağı öngörülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin STEM kariyerlerine yönelik ilgilerinin erken yaşlarda belirlenmesinin ve gelişimine yönelik girişimlerde bulunulmasının, ülkelerin STEM işgücü ihtiyacının karşılanması açısından önem taşıdığı ifade edilebilir.

STEM Kariyer İlgisi ve Cinsiyet

STEM kariyer ilgisi ile cinsiyet arasındaki ilişkinin belirlendiği araştırmaların sonuçları, genel olarak kadınların STEM alanlarına yönelik kariyer ilgilerinin, erkeklere göre daha düşük düzeyde olduğunu göstermektedir (Christensen ve Knezek, 2017; Knezek, Christensen ve Tyler-Wood, 2011; Sadler, Sonnert, Hazari ve Tai, 2012; Su, Rounds ve Armstrong, 2009; Unfried, Faber ve Wiebe, 2014). Son yıllarda ise farklı araştırma sonuçları ile karşılaşmıştır. Örneğin bir araştırmada STEM kariyer ilgisinin cinsiyete göre farklılık göstermediği (Yerdelen, Kahraman ve Taş, 2016) sonucuna ulaşılmıştır.

Son 40 yıl içerisinde kadınların STEM işgücüne katılımlarına yönelik büyük bir çaba sarf edilmesine rağmen, kadınların biyoloji, tıp ve sağlık bilimlerini seçme oranlarının mühendislik, fizik ve bilişim alanlarına göre daha fazla olduğu belirtilmektedir (National Center for Education Statistics, 2007). Benzer bir şekilde Türkiye'de 2002 ve 2012 yılları arasında yükseköğretimde STEM alanlarında, kadınlardan daha fazla erkek olduğu, özellikle mühendisliğin erkek egemen kariyer olarak görüldüğü tespit edilmiştir (Korkut-Owen, Kelecioğlu ve Owen, 2014). Araştırmalarda kız öğrencilerin STEM alanlarına yönelik ilgilerinin, lise yıllarında erkek öğrencilerin ilgilerine kıyasla daha hızlı bir şekilde azaldığı belirlenmiştir (Brotman ve Moore, 2008; Wells, Sanchez ve Attridge, 2007). Lise öğrencileri ile yapılan bir araştırmada, erkeklerin STEM kariyer ilgilerinin kızlara

göre daha fazla olduğu, lise yıllarında bir STEM kariyeri ile ilgilenen erkeklerin oranının sabit kaldığı, kadınlarda ise bu oranın düştüğü tespit edilmiştir (Sadler vd., 2012). Ortaokul ve lise yıllarında kız öğrencilerin, fen ve teknoloji alanlarını gelecekteki kariyer hedefleri olarak görmedikleri belirtilmektedir (Lent vd., 2005). Başka bir araştırma sonucunda bütün eğitim kademelerinde, kız öğrencilerin mühendislik ve teknolojiye yönelik tutumlarının, erkek öğrencilere göre daha olumsuz olduğu belirlenmiştir (Unfried vd., 2014). Genel olarak araştırma sonuçlarına dayanarak, kadınların STEM kariyerlerinde yeterince temsil edilmediği sonucuna varılabilir.

Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı (SBKK)

Kariyer gelişimi ve kariyer seçim sürecinde bilişsel etmenlerin etkili olduğu ve bireylerin kendi kariyer süreçlerini yönlendirebilme kapasitelerinin bulunduğu düşüncelerine dayanan Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı (SBKK) Lent, Brown ve Hackett (1994) tarafından geliştirilmiştir. Bandura'nın (1986) sosyal bilişsel öğrenme kuramına dayanan SBKK, bireyin kariyer seçiminde bireysel, çevresel ve davranışsal değişkenler arasındaki ilişkinin etkili olduğunu vurgulamaktadır (Lent ve Brown, 2006). Söz konusu bu değişkenler temel olarak öz-yeterlik inançları, sonuç beklentileri, kişisel hedefler, ilgiler, çevresel destekler ve engeller ile kişisel eğilim olarak ifade edilmektedir (Lent, Sheu, Gloster ve Wilkins, 2010).

Bireyin akademik ve mesleki gelişiminin belirlenmesinde öz-yeterlik inançları, sonuç beklentileri ve kişisel hedefleri belirleme gibi değişkenlerin etkili olduğu belirtilmektedir (Lent vd., 1994). Bazı bireyler kariyer kararı verirken çevrelerindeki bireylerin destek ve rehberliğine ihtiyaç duymakta ve öz-yeterlik sorunu hissetmektedirler (Sauer mann, 2005). Bu durum SBKK'nın bireysel değişkenlerinden biri olan öz-yeterliğin, kariyer kararı verme sürecindeki önemini vurgulamaktadır. Öz-yeterlik inancı bireyin, belirli bir alanda gerekli davranışı sergileyip sergileyemeyeceğine ilişkin algısı olarak tanımlanmaktadır. Sonuç beklentisi, bireyin sergilediği belirli bir davranışın sonucuyla ilgili kişisel beklentileri, kişisel hedefler ise belirli bir alana yönelme arzusu olarak ifade edilmektedir (Niles ve Harris-Bowlsbey, 2013). SBKK'na göre bireylerin kariyer ilgileri, temel

olarak öz-yeterlik inançları ve sonuç beklentileri tarafından düzenlenmektedir. Bireyler kendilerini kişisel olarak yeterli bulduklarında ve olumlu sonuç beklediklerinde bir konuya ilişkin ilgileri sürmektedir (Lent vd., 1994).

STEM'e ilişkin tutum ve kariyer ilgisinin, SBKK olarak adlandırılan kariyer gelişim teorisinin temel bileşenleri olduğu (Lent vd, 2010) ve bireylerin STEM kariyerlerini tercih etmeleri konusunda SBKK'nın iyi bir bakış açısı sağladığı belirtilmektedir (Lent vd., 1994; Wang, 2013; Wang ve De-gol, 2013). Literatürde STEM kariyerlerine yönelik ilginin, SBKK açısından ele alındığı araştırmalar yer almaktadır. Bu araştırmaların çoğunlukla lise öğrencileri (Lopez, Lent, Brown ve Gore, 1997; O'Brien, Martinez-Pons ve Kopala, 1999; Owen ve Çapan, 2017; Wang, 2013) ve üniversite öğrencileri (Ferry, Fouad ve Smith, 2000; Lent vd., 2001, 2003) ile gerçekleştirildiği görülmüştür. Örneğin lise öğrencileri ile yürütülen bir çalışmada, STEM alanlarını seçmede 12. sınıf matematik başarısı, alınan matematik ve fen derslerinin sayısı ve matematik öz-yeterlik inançlarının etkili olduğu belirlenmiştir (Wang, 2013). Lise öğrencilerinin STEM alanlarını seçmeyi düşünme nedenlerinin araştırıldığı diğer bir çalışmada, öğrencilerin müsbet ve doğal bilimlerini ve mühendislik, üretim ve yapı bilimleri eğitim alanlarını, seçmeyi düşünme ve düşünmeme nedenlerinin başında güçlü biçimde ilginin geldiği bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda STEM alanlarında eğitim almayı seçmeyi ya da seçmemeyi düşünme nedenleri öz-yeterlik, sonuç beklentisi, kişisel hedefler ve sosyal/sistemik etmenler olarak belirlenmiştir (Owen ve Çapan, 2017). Araştırmalarda STEM kariyer seçiminde cinsiyetin yanı sıra öz-yeterlik, ilgi gibi faktörlerin de etkili olduğu belirtilmektedir (Betz, 2007; Ceci ve Williams, 2010).

Literatürde ortaokul düzeyinde fen, matematik ve mühendislik kariyerlerine yönelik ilginin, SBKK açısından ele alındığı araştırmalar da bulunmakla birlikte (Fouad ve Smith, 1996; Navarro, Flores ve Worthington, 2007) lise ve üniversite düzeyindeki araştırma sayısına göre az olduğu dikkat çekmiştir. Örneğin bir araştırmada ortaokul öğrencilerinin matematik ve fen öz-yeterliklerinin, matematik ve fene ilişkin sonuç beklentilerini, ilgilerini ve hedeflerini büyük oranda etkilediği bulunmuştur (Navarro vd., 2007). SBKK çerçevesinde kariyer tercihleri ya da ilgilerine yönelik tartışmaların, lise ve üniversite yılları ile sınırlandırılmasından (Lent vd., 1994) dolayı ortaokul öğrencileri ile yapılan çalışma sayısının, lise ve

üniversite öğrencileri ile yapılan çalışma sayısına göre az olduğu düşünülmektedir (Navarro vd., 2007). Bununla birlikte kariyer tercihinin şekillendiği kritik bir dönem olması nedeni ile ortaokul yıllarının, ileriki yıllarda kariyere ilişkin alınan eğitim üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu da belirtilmektedir (Fouad ve Smith, 1996; Turner ve Lapan, 2005). STEM kariyer hedefleri ve isteklerine yönelik kararlar ortaokul yıllarında alınmaktadır. Bu nedenle ortaokulda öğrencilerin STEM alanları ve kariyerleri hakkında bilgilendirilmesi, STEM kariyer ilgilerinin gelişimi ve doğru kariyer seçiminde etkili olacaktır (Knight ve Cunningham, 2004; Wyss, Heulskamp ve Siebert, 2012). Araştırma sonuçlarında, öğrencilerin ortaokul yıllarından başlayarak STEM kariyerlerine yönlendirilmesi gerektiğini belirtilmektedir (Christensen ve Knezek, 2017; Wyss vd., 2012). Genel olarak araştırmalarda, erkeklerin STEM kariyer ilgilerinin kızlara göre daha yüksek düzeyde olduğu, özellikle mühendislik ve teknoloji alanlarındaki kariyerleri erkeklerin kızlara oranla daha fazla seçtiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu nedenle ortaokul öğrencilerinin STEM kariyer ilgilerine cinsiyetin etkisinin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin kariyer ilgilerinin erken yaşlarda belirlenmesi sayesinde, öğrencilere okullarda yeterli mesleki rehberlik hizmeti verilmesinin mümkün olacağı söylenebilir. Ortaokul düzeyinde STEM kariyerlerine yönelik ilginin, SBKK açısından ele alındığı araştırma sayısının, lise ve üniversite düzeyine göre daha az olduğu görüldüğünden bu araştırmaya ihtiyaç duyulmuştur. Araştırmanın problem cümlesi 'SBKK açısından ortaokul öğrencilerinin STEM kariyer ilgileri, cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?' şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin STEM kariyer ilgileri, cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Öğrencilerin STEM kariyer ilgileri, SBKK faktörlerinde cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin STEM alanlarındaki kariyer ilgileri, SBKK faktörlerinde cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan genel tarama modelindeki araştırmalar, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar (Karasar, 2009). Araştırmanın evrenini, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Ege bölgesindeki bir ilin, orta büyüklükteki bir ilçesinde bulunan devlet ortaokullarına devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise bu ortaokullardan birinde öğrenim gören 218'i kız, 182'si erkek olmak üzere toplam 400 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde amaçlı örnekleme çeşitlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde araştırmacı, yakın ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçtiğinden araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın örnekleme ait demografik bilgilerin dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Örnekleme ait demografik bilgiler

Sınıf düzeyi	Kız	Erkek	Toplam
5	47	53	100
6	58	42	100
7	56	44	100
8	57	43	100
Toplam	218	182	400

Veri Toplama Aracı

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin STEM kariyer ilgilerini belirlemek amacıyla Kier, Blanchard, Osborne ve Albert (2014) tarafından geliştirilen, Koyunlu Ünlü, Dökme ve Ünlü (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan STEM Kariyer İlgi Anketi kullanılmıştır. Ankette yer alan maddeler, Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı'na dayanarak oluşturulmuştur. Türkçeye uyarlanan anket 5'li likert tarzında olup fen, teknoloji, mühendislik ve matematik olmak üzere dört alt boyuttan ve her alt boyutta 10 madde olmak üzere 40 maddeden oluşmaktadır. Bu 10 maddenin, altı farklı SBKK faktörüne dağılımı; öz yeterlik (2), kişisel hedef (2), sonuç beklentisi (2), ilgi (2), çevresel destek ve engeller (1) ve kişisel eğilim (1) şeklindedir. Anketin mühendislik boyutundaki SBKK faktörlerine ilişkin maddeler Tablo 2'de

verilmiştir. Diğer boyutlarda boyut ismi değişmekte ve benzer içerikteki maddelerden oluşmaktadır.

Tablo 2. STEM kariyer ilgi anketinin mühendislik alt boyutundaki maddelerin SBKK faktörlerine göre dağılımı

SBKK faktörü	Madde
Öz-yeterlik	Mühendislik ile ilgili etkinliklerde iyiyimdir. Mühendislik ile ilgili etkinlikleri yapabilirim.
Kişisel hedef	Mühendislik ile ilgili etkinlikleri meslek seçimimde kullanacağım. Mühendislik içeren etkinlikler üzerinde çok çalışacağım.
Sonuç beklentisi	Eğer mühendislik hakkında çok şey öğrenebilirim, birçok farklı meslek yapabilirim. Mühendislik ile ilgili bir meslek seçimim anne ve babamı sevindirir.
İlgi	Mühendislik ile ilgili mesleklere ilgi duyarım. Mühendislik ile ilgili etkinlikleri severim.
Çevresel destek ve engeller	Meslek olarak mühendisliği seçmiş ve örnek aldığım biri vardır.
Kişisel eğilim	Mühendislerle çekinmeden konuşabilirim.

Anketin genelinin Cronbach alpha değeri .93, alt boyutların ise sırasıyla .86, .88, .94 ve .90 olarak belirtilmiştir (Koyunlu Ünlü vd., 2016). Bu araştırmada ise anketin genelinin Cronbach alpha değeri .86, alt boyutların ise sırasıyla .80, .85, .81 ve .83 olarak hesaplanmıştır. Büyüköztürk'e (2017) göre Cronbach alpha değerinin .70 ve üzerinde olması ölçme aracının güvenilirliği için kabul edilebilir olduğundan anketin güvenilir olduğu söylenebilir.

Veri Analizi

Öğrencilerin STEM kariyer ilgi anketinden elde ettikleri puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Analiz sonucunda çarpıklık basıklık değerleri sırası ile kız öğrenciler için (-.255, -.206), erkek öğrenciler için (-.499, .222) olarak hesaplanmıştır. Büyüköztürk'e göre (2017), puanların dağılımında çarpıklık ve basıklık değerleri -1 ile +1 değerleri arasında ise puanların normal dağılım gösterdiği söylenebilir ve parametrik testler kullanılabilir.

Hesaplanan çarpıklık ve basıklık değerlerine göre, kız ve erkek öğrencilerin anketten elde ettikleri verilerin normal dağıldığı belirlenmiş ve analizlerde bağımsız örneklem için t testi kullanılmıştır.

Bulgular

Öğrencilerin STEM Kariyer İlgilerinin Cinsiyete Göre Değişimine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ‘Öğrencilerin STEM kariyer ilgileri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?’ şeklindeki birinci alt problemine yanıt bulabilmek amacı ile STEM kariyer ilgi anketinin alt boyutlarından ve tamamından elde edilen veriler cinsiyete göre bağımsız örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. STEM kariyer ilgi anketi ve alt boyutlarına ait cinsiyete göre t-testi analiz sonuçları

Anket	Cinsiyet	N	\bar{X}	sd	t	p
Fen	Kız	218	4.13	398	2.03	.04*
	Erkek	182	4.03			
Teknoloji	Kız	218	3.91	398	-2.36	.01*
	Erkek	182	4.18			
Mühendislik	Kız	218	3.42	398	-4.19	.00*
	Erkek	182	3.98			
Matematik	Kız	218	4.22	398	1.96	.04*
	Erkek	182	4.09			
STEM	Kız	218	3.76	398	-1.06	.03*
	Erkek	182	3.92			

* $p < .05$

Tablo 3’e göre öğrencilerin kariyer ilgileri, fen [$t_{(398)}=2.03$; $p < .05$], teknoloji [$t_{(398)}=-2.36$; $p < .05$], mühendislik [$t_{(398)}=-4.19$; $p < .05$] ve matematik [$t_{(398)}=1.96$; $p < .05$] alanlarında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Ortalama ilgi puanlarına bakıldığında farklılığın, fen ve matematik alanlarında kız öğrenciler lehine, teknoloji ve mühendislik alanlarında ise erkek öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Anketin tamamından elde edilen verilerin analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin STEM kariyer ilgilerinin de [$t_{(398)}=-1.06$; $p < .05$] cinsiyete göre anlamlı

farklılık gösterdiği bulunmuştur. STEM kariyer ilgisi ortalama puanlarına göre erkek öğrencilerin STEM kariyer ilgilerinin, kız öğrencilerin STEM kariyer ilgilerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin STEM Kariyer İlgilerinin SBKK Faktörlerinde Cinsiyete Göre Değişimine İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Öğrencilerin STEM kariyer ilgileri SBKK faktörlerinde cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklindeki ikinci alt problemine yanıt bulabilmek amacı ile anketin tamamına ilişkin sosyal bilişsel meslek faktörlerinin her birinden elde edilen ortalama puanlar cinsiyete göre bağımsız örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. STEM kariyer ilgisine yönelik sosyal bilişsel meslek faktörlerinin cinsiyete göre t testi sonuçları

Sosyal bilişsel meslek faktörü	Cinsiyet	N	\bar{X}	sd	t	p
Öz yeterlik	Kız	218	3.94	398	-3.14	.00*
	Erkek	182	4.05			
Kişisel hedef	Kız	218	3.89	398	-1.14	.25
	Erkek	182	3.93			
Sonuç beklentisi	Kız	218	4.09	398	-.75	.45
	Erkek	182	4.12			
İlgi	Kız	218	3.89	398	-3.13	.00*
	Erkek	182	4.01			
Çevresel Destek ve Engeller	Kız	218	3.28	398	-1.62	.11
	Erkek	182	3.37			
Kişisel eğilim	Kız	218	4.00	398	-.022	.98
	Erkek	182	4.00			

* $p < .05$

Tablo 4’e göre öğrencilerin STEM kariyer ilgileri, SBKK’nın öz-yeterlik [$t_{(398)} = -3.14$; $p < .05$] ve ilgi [$t_{(398)} = -3.13$; $p < .05$] faktörlerinde cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ortalama puanlara bakıldığında erkek öğrencilerin STEM kariyer öz-yeterliklerinin ve ilgilerinin kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. STEM kariyer ilgilerinin SBKK’nın kişisel hedef [$t_{(398)} = -1.14$; $p > .05$], sonuç beklentisi [$t_{(398)} = -.75$; $p > .05$], çevresel destek ve engeller [$t_{(398)} = -1.62$; $p > .05$] ve kişisel eğilim

[$t_{(398)}=-.022$; $p>.05$] faktörlerinde cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Buna göre erkek öğrencilerin STEM kariyer ilgilerinin kız öğrencilere göre daha olumlu olmasında, SBKK açısından STEM kariyerlerine yönelik öz-yeterlik ve ilgi düzeylerinin etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin STEM Alanlarındaki Kariyer İlgilerinin SBKK Faktörlerinde Cinsiyete Göre Değişimine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ‘Öğrencilerin STEM alanlarındaki kariyer ilgileri, SBKK faktörlerinde cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?’ şeklindeki üçüncü alt problemine yanıt bulabilmek amacı ile STEM kariyer ilgi anketinin alt boyutlarında, SBKK faktörlerine ilişkin olarak elde edilen ortalama puanlar, cinsiyete göre bağımsız örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları sırası ile Tablo 5, Tablo 6, Tablo 7, Tablo 8, Tablo 9 ve Tablo 10’da sunulmuştur. Öğrencilerin anketin alt boyutlarına ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin, cinsiyete göre bağımsız örneklem t testi analiz sonuçları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. STEM kariyer ilgi anketi alt boyutlarına ait öz yeterlik düzeyinin cinsiyete göre t testi analiz sonuçları

Sosyal Bilişsel Meslek Faktörü	Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	sd	t	p
Öz yeterlik	Fen	Kız	218	4.19	398	0.77	.44
		Erkek	182	4.15			
	Teknoloji	Kız	218	4.09	398	-4.45	.00*
		Erkek	182	4.29			
	Mühendislik	Kız	218	3.31	398	-6.44	.00*
		Erkek	182	3.70			
	Matematik	Kız	218	4.19	398	2.02	.04*
		Erkek	182	4.06			

* $p<.05$

Tablo 5’e göre cinsiyete göre öz-yeterlik düzeyleri teknoloji [$t_{(398)}=-4.45$; $p<.05$], mühendislik [$t_{(398)}=-6.44$; $p<.05$] ve matematik [$t_{(398)}=2.02$; $p<.05$] alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir. Ortalama puanlara bakıldığında teknoloji ve mühendislik alanlarında erkek öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerinin kızlara göre daha yüksek olduğu, matematik alanında ise kız

öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Tablo 5'e göre fen alanına ilişkin öz-yeterlik düzeyinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı [$t_{(398)}=0.77$; $p>.05$] belirlenmiştir. Öğrencilerin anketin alt boyutlarına ilişkin kişisel hedef düzeylerinin cinsiyete göre bağımsız örneklem t testi analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. STEM kariyer ilgi anketi alt boyutlarına ait kişisel hedef düzeyinin cinsiyete göre t testi analiz sonuçları

Sosyal Bilişsel Meslek Faktörü	Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	sd	t	p
Kişisel Hedef	Fen	Kız	218	4.17	398	3.10	.00*
		Erkek	182	4.02			
	Teknoloji	Kız	218	3.85	398	-2.92	.00*
		Erkek	182	4.00			
	Mühendislik	Kız	218	3.20	398	-5.25	.00*
		Erkek	182	3.56			
	Matematik	Kız	218	4.33	398	3.26	.00*
		Erkek	182	4.15			

* $p<.05$

Tablo 6'daki analiz sonuçlarına göre öğrencilerin kişisel hedef düzeyleri fen [$t_{(398)}=3.10$; $p<.05$], teknoloji [$t_{(398)}=-2.92$; $p<.05$], mühendislik [$t_{(398)}=-5.25$; $p<.05$] ve matematik [$t_{(398)}=3.26$; $p<.05$] alanlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Tablo 6'daki ortalamalara bakıldığında fen ve matematik alanlarında kız öğrencilerin kişisel hedef düzeylerinin, erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Teknoloji ve mühendislik alanlarında ise erkek öğrencilerin kişisel hedef düzeylerinin, kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin anketin alt boyutlarına ilişkin sonuç beklentisi düzeylerinin cinsiyete göre bağımsız örneklem t testi analiz sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. STEM kariyer ilgi anketi alt boyutlarına ait sonuç beklentisi düzeyinin cinsiyete göre t testi analiz sonuçları

Sosyal Bilişsel Meslek Faktörü	Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	sd	t	p
Sonuç beklentisi	Fen	Kız	218	4.22	398	2.48	.01*
		Erkek	182	4.09			
	Teknoloji	Kız	218	3.90	398	-3.20	.00*
		Erkek	182	4.08			
	Mühendislik	Kız	218	3.82	398	-3.33	.00*
		Erkek	182	4.02			
	Matematik	Kız	218	4.41	398	2.62	.00*
		Erkek	182	4.28			

* $p < .05$

Tablo 7'deki analiz sonuçlarına göre öğrencilerin sonuç beklentisi, fen [$t_{(398)}=2.48$; $p < .05$], teknoloji [$t_{(398)}=-3.20$; $p < .05$], mühendislik [$t_{(398)}=-3.33$; $p < .05$] ve matematik [$t_{(398)}=2.62$; $p < .05$] alanlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Tablo 7'deki ortalama değerlere göre fen ve matematik alanlarında kız öğrencilerin sonuç beklentilerinin, erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Teknoloji ve mühendislik alanlarında ise erkek öğrencilerin sonuç beklentilerinin, kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin anketin alt boyutlarına ilişkin ilgi düzeylerinin cinsiyete göre bağımsız örneklem t testi analiz sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. STEM kariyer ilgi anketi alt boyutlarına ait ilgi düzeyinin cinsiyete göre t testi analiz sonuçları

Sosyal Bilişsel Meslek Faktörü	Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	sd	t	p
İlgi	Fen	Kız	218	4.20	398	0.91	.36
		Erkek	182	4.15			
	Teknoloji	Kız	218	3.94	398	-2.93	.00*
		Erkek	182	4.10			
	Mühendislik	Kız	218	3.33	398	-7.75	.00*
		Erkek	182	3.82			
	Matematik	Kız	218	4.10	398	1.59	.11
		Erkek	182	4.00			

* $p < .05$

Tablo 8'deki analiz sonuçlarına göre öğrencilerin ilgi düzeyleri fen [$t_{(398)}=0.91$; $p > .05$] ve matematik [$t_{(398)}=1.59$; $p > .05$] alanlarında cinsiyete

göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Teknoloji [$t_{(398)}=-2.93$; $p<.05$] ve mühendislik [$t_{(398)}=-7.75$; $p<.05$] alanlarına yönelik ilgi düzeyi ise erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Öğrencilerin anketin alt boyutlarına ilişkin çevresel destek ve engel düzeylerinin cinsiyete göre bağımsız örneklem t testi analiz sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. STEM kariyer ilgi anketi alt boyutlarına ait çevresel destek ve engel düzeyinin cinsiyete göre t testi analiz sonuçları

Sosyal Bilişsel Meslek Faktörü	Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	sd	t	p
Çevresel Destek ve Engeller	Fen	Kız	218	3.42	398	3.16	.00*
		Erkek	182	3.16			
	Teknoloji	Kız	218	3.50	398	-1.82	.07
		Erkek	182	3.63			
	Mühendislik	Kız	218	2.79	398	-5.29	.00*
		Erkek	182	3.23			
	Matematik	Kız	218	3.42	398	-0.55	.58
		Erkek	182	3.47			

* $p<.05$

Tablo 9’deki analiz sonuçlarına göre, çevresel destek ve engel düzeyi teknoloji [$t_{(398)} = -1.82$; $p>.05$] ve matematik [$t_{(398)}=-0.55$; $p>.05$] alanlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Fen [$t_{(398)}=3.16$; $p<.05$] ve mühendislik [$t_{(398)}=-5.29$; $p<.05$] alanlarında ise çevresel destek ve engel düzeyinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Tablo 9’deki ortalamalara göre çevresel destek ve engel düzeyi fen boyutunda kız öğrenciler lehine, mühendislik boyutunda ise erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Öğrencilerin anketin alt boyutlarına ilişkin kişisel eğilim düzeylerinin, cinsiyete göre bağımsız örneklem t testi analiz sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10’deki analiz sonuçlarına göre kişisel eğilim düzeyi teknoloji [$t_{(398)}=-1.55$; $p>.05$], mühendislik [$t_{(398)}=-1.43$; $p>.05$] ve matematik [$t_{(398)}=0.74$; $p>.05$] alanlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermezken, fen [$t_{(398)}=2.42$; $p<.05$] alanında cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Fen alanında kız öğrencilerin kişisel eğilimlerinin, erkek öğrencilerin kişisel eğilimlerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 10. STEM kariyer ilgi anketi alt boyutlarına ait kişisel eğilim düzeyinin cinsiyete göre t testi analiz sonuçları

Sosyal Bilişsel Meslek Faktörü	Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	sd	t	p
Kişisel Eğilim	Fen	Kız	218	4.16	398	2.42	.01*
		Erkek	182	4.00			
	Teknoloji	Kız	218	3.92	398	-1.55	.12
		Erkek	182	4.03			
	Mühendislik	Kız	218	3.77	398	-1.43	.15
		Erkek	182	3.88			
	Matematik	Kız	218	4.16	398	0.74	.46
		Erkek	182	4.10			

* $p < .05$

Tartışma

Ortaokul öğrencilerinin STEM kariyer ilgilerine cinsiyetin etkisinin, sosyal bilişsel kariyer kuramı açısından değerlendirilmesini amaçlayan bu çalışmada üç probleme yanıt aranmıştır. Bunlardan ilki cinsiyetin STEM kariyer ilgisi üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığıdır. Araştırma sonucunda erkek öğrencilerin STEM kariyer ilgilerinin, kız öğrencilere göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Literatürde yer alan diğer araştırma sonuçları da bu bulguyu desteklemektedir (Christensen ve Knezek, 2017; Knezek vd., 2011; Sadler vd., 2012; Su vd., 2009; Unfried vd., 2014). Bu bulgudan farklı olarak bir araştırma sonucunda, STEM kariyer ilgisinin cinsiyete göre farklılık göstermediği belirlenmiştir (Yerdelen vd., 2016). Araştırma sonucunda anketin alt boyutlarını oluşturan STEM alanlarına ilişkin ilgi düzeyinin, fen ve matematik alanlarında kız öğrenciler lehine, teknoloji ve mühendislik alanlarında ise erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Dolayısı ile kız öğrencilerin STEM kariyer ilgilerinin erkek öğrencilere göre olumsuz olmasının temelinde, mühendislik ve teknoloji alanlarındaki kariyer ilgilerinin erkek öğrencilere göre daha düşük olmasının olduğu söylenebilir. Benzer olarak araştırmalarda STEM kariyer eşitsizliğinin kızlar aleyhine bilimden çok mühendislikte açıldığı (Sadler vd., 2012), ortaokul ve lise yıllarında kız öğrencilerin, fen ve teknoloji alanlarını gelecekteki kariyer hedefleri olarak görmedikleri (Lent vd., 2005) belirtilmektedir.

Araştırmada yanıt aranan ikinci problem durumu, öğrencilerin STEM kariyer ilgilerinin SBKK faktörlerinde cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğidir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin STEM kariyerlerine ilişkin öz-yeterlik ve ilgi düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ortalama puanlara göre erkek öğrencilerin STEM kariyerlerine yönelik öz-yeterliklerinin ve ilgilerinin, kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Dolayısı ile erkek öğrencilerin STEM kariyerlerine yönelik öz-yeterlik ve ilgi düzeylerinin, kız öğrencilere göre daha olumlu olmasının, STEM kariyer ilgilerinin de kız öğrencilere göre daha olumlu olması sonucunu doğurduğu ifade edilebilir.

Araştırmada cevap aranan sonuncu problem, öğrencilerin cinsiyetlerine göre STEM alanlarındaki kariyer ilgilerinin, SBKK faktörlerinde anlamlı farklılık gösterip göstermediğidir. Araştırmada öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre fen alanında farklılık göstermezken, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarında anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Söz konusu farklılığın teknoloji ve mühendislik alanlarında erkek öğrenciler lehine, matematik alanında ise kız öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Bu bulgudan farklı olarak birkaç araştırmada, kadınların fen ve matematik alanlarında erkeklere göre daha düşük öz-yeterliğe sahip oldukları ve bu alanlardaki kariyerleri daha az tercih ettikleri sonucuna varılmıştır (Betz ve Hackett, 1983; Hackett,1985). Araştırmada ulaşılan, erkek öğrencilerin STEM kariyer öz-yeterliklerinin kızlara göre daha yüksek olması bulgusu, erkek öğrencilerin teknoloji ve mühendislik alanlarına yönelik öz-yeterliklerinin, kız öğrencilere göre yüksek olması bulgusu ile açıklanabilir. Mühendislik ve teknoloji kariyerlerindeki rol modeller öğrencilerin bu kariyerlere ilişkin öz-yeterlikleri üzerinde etkilidir. Çevresel destek ve engel olarak tanımlanan rol modellerin, Türkiye’de mühendislik erkek egemen kariyer olarak görüldüğünden (Korkut-Owen vd., 2014) çoğunlukla erkek olduğu ifade edilebilir. Dolayısı ile kız öğrencilerin mühendislik alanındaki öz-yeterliklerinin düşük olmasının nedenlerinden birisi, bu alanda yeterli rol modellerinin olmamasıdır. Araştırma sonucunda elde edilen, çevresel destek ve engel düzeyinin mühendislik alanında erkek öğrenciler lehine farklılık gösterdiği sonucu da bunu destekler niteliktedir. Araştırmada, çevresel destek ve engel düzeyinin teknoloji ve matematik alanlarında cinsiyete göre farklılık göstermediği, fen ala-

nında ise kız öğrenciler lehine farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu sonucun, biyoloji, tıp, sağlık kariyerlerinde daha çok kadın rol model olmasından (National Center for Education Statistics, 2007) kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu sonucun, kadınların biyoloji, tıp ve sağlık bilimlerini seçme oranlarının, mühendislik, fizik ve bilişim alanlarını seçme oranlarına göre daha fazla olmasında (National Center for Education Statistics, 2007) etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmada ikinci alt probleme ilişkin olarak öğrencilerin STEM kariyerlerine ilişkin kişisel amaç ve sonuç beklentilerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Son alt problemde ise öğrencilerin STEM alanlarındaki kariyerlere ilişkin kişisel amaç ve sonuç beklentilerinin, fen ve matematik alanlarında kız öğrenciler lehine, teknoloji ve mühendislik alanlarında erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu bulgunun, kız ve erkeklerin çoğunlukla seçtikleri STEM alanlarının da farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Nitekim yapılan çalışmalarda müsbet ve doğal bilimleri kadınların, mühendislik, üretim ve yapı alanlarını ise erkeklerin daha fazla seçtiği belirtilmektedir (Korkut-Owen vd., 2014; Sadler vd., 2012).

Araştırmada öğrencilerin SBKK faktörlerinden olan ilgi düzeylerinin, fen ve matematik alanlarında cinsiyete göre farklılık göstermezken teknoloji ve mühendislik alanlarında erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, birinci alt probleme ilişkin olarak elde edilen, STEM kariyer ilgisinin fen ve matematik alanlarında kız öğrenciler lehine olumlu olduğu bulgusu ile örtüşmemektedir. Kişisel amaç ve sonuç beklentilerinin, fen ve matematik alanlarında, öz-yeterlik düzeyinin ise matematik alanında kız öğrenciler lehine olumlu olmasından dolayı STEM kariyer ilgisinin fen ve matematik alanlarında kız öğrenciler lehine farklılaştığı ifade edilebilir. Sonuç olarak STEM kariyer ilgisinin şekillenmesinde öz-yeterlik, kişisel amaç ve sonuç beklentileri faktörlerinin daha çok belirleyici olduğu söylenebilir. Bunu destekler nitelikte SBKK'na göre kariyer ilgisinin, temel olarak öz-yeterlik inançları ve sonuç beklentileri tarafından düzenlendiği; bireylerin kendilerini kişisel olarak yeterli bulduklarında ve olumlu sonuç beklediklerinde bir konuya ilişkin ilgilerinin sürdüğü belirtilmektedir (Lent vd., 1994). Araştırmada öğrencilerin kişisel eğilim düzeyinin cinsiyete göre teknoloji, mühendislik

ve matematik alanlarında farklılık göstermezken fen alanında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Sonuç olarak kız öğrencilerin teknoloji ve mühendislik alanlarındaki kişisel eğilimlerinin erken yaşlarda belirlenerek uygun rehberlik yapılması ile bu alanlara yönelik öz-yeterlik, kişisel amaç ve sonuç beklentilerinin de olumlu yönde geliştirilebileceği düşünülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada SBKK açısından, ortaokul öğrencilerinin STEM kariyer ilgilerine cinsiyetin etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda erkek öğrencilerin STEM kariyerlerine yönelik öz-yeterliklerinin ve ilgilerinin, kız öğrencilere göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun nedeni, SBKK çerçevesinde araştırıldığında ise kız öğrencilerin teknoloji ve mühendislik alanlarına ilişkin öz-yeterlik, kişisel amaç ve sonuç beklentilerinin, erkek öğrencilere göre daha düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. SBKK'na göre bireylerin kariyer ilgileri, temel olarak öz-yeterlik inançları ve sonuç beklentileri tarafından düzenlenmektedir. (Lent vd., 1994). Sonuç olarak kız öğrencilerin teknoloji ve mühendislik alanlarına ilişkin öz-yeterlik, kişisel amaç ve sonuç beklentilerinin olumlu yönde gelişimi için ortaokul yıllarından itibaren bu alanlardaki kariyerlere ilişkin mesleki rehberlik sağlanması önerilmektedir.

Araştırmada elde edilen mühendislik alanındaki çevresel destek ve engel düzeyinin erkek öğrenciler lehine farklılık göstermesi sonucu, Türkiye'de mühendisliğin erkek egemen meslek olması ve bu kariyere sahip kadın rol modellerin yeterli olmaması ile açıklanabilir. Araştırmalarda ailesinde STEM alanlarında mesleğe sahip bireyler olanların, STEM kariyerlerini seçme ihtimallerinin daha fazla olduğu (Moakler ve Kim, 2014; Oware, Capobianco ve Diefes-Dux, 2007), kadın rol modellerin danışmanlığında gerçekleştirilen yaz kampı aktivitelerine katılan ortaokul kız öğrencilerinin, yükseköğretimde STEM kariyerlerine daha fazla ilgi duydukları (Dubetz ve Wilson, 2013) belirtilmektedir. Bu bağlamda özellikle kız öğrencilerin, okul dışı öğrenme ortamları ya da yaz kamplarında mühendislik alanındaki kadın rol modeller ile bir araya gelebilecekleri STEM eğitimine yönelik programlar düzenlenebilir. Örneğin ülkemizde 2015-

2017 yılları arasında Koç Holding tarafından “Ülkem için Toplumsal Cinsiyet Eşitliğini Destekliyorum” projesi kapsamında Uçan Süpürge ve Milli Eğitim Bakanlığı işbirliği ile “Bal Arıları Mühendis Oluyor” adlı sosyal sorumluluk projesi gerçekleştirilmiştir. Projede gönüllü Ford Otosan mühendisleri de rol model olarak mühendislik mesleğini, çalışma koşullarını ve kendi tecrübelerini öğrencilere ve ailelerine aktarmıştır (BAMO, 2018). Ortaokul öğrencileri için benzer projeler düzenlenerek kariyer seçiminde toplumsal cinsiyet kalıplarından kaynaklanan önyargıların yıkılması ve daha fazla kız öğrencinin kariyer olarak mühendisliği seçmesi sağlanabilir.

Araştırmada kız öğrencilerin fen ve matematik alanlarına yönelik kariyer ilgilerinin, erkeklere göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kız öğrencilerin mühendislik ve teknoloji alanlarına yönelik ilgilerinin geliştirilmesi için mühendisliğin fen, matematik ve teknoloji ile olan bağlantısı kavratılmalıdır. Bunu gerçekleştirmenin yolu ise ülkemizde de son yıllarda üzerinde çokça durulan STEM eğitimidir. Araştırmalarda STEM eğitiminin, öğrencilerin STEM kariyer ilgilerini olumlu yönde etkilediği (Christensen ve Knezek, 2017; Wyss vd., 2012) belirtilmektedir.

Bu araştırma, Ege bölgesinin kırsal bir ilçesinde öğrenimlerine devam eden 400 ortaokul öğrencisi ile sınırlıdır. Araştırmacılar, farklı bölgelerdeki, farklı öğretim kademelerindeki öğrencilerin STEM kariyer ilgilerine cinsiyet veya cinsiyet dışındaki diğer değişkenlerin etkisini belirlemeye yönelik araştırmalar yapabilirler. SBKK açısından STEM kariyer ilgisini belirlemeyi amaçlayan farklı ölçme araçları geliştirilebilir ve kullanılabilir. Öğrencilerin STEM kariyerlerine ilişkin öz-yeterlik, ilgi, kişisel amaç ve sonuç beklentilerini daha ayrıntılı değerlendirmek amacı ile nitel araştırmalar yapılabilir.

EXTENDED ABSTRACT

**The Impact of Gender on STEM Career Interest in
Terms of the Social Cognitive Career Theory**

*

Ayşegül Ergün

Manisa Celal Bayar University

In 21st century, very speedy developments are taking place in information and communication technologies with globalization. These developments have resulted in the economies of countries to be more based on information. The need of countries which desire to have a global power of competition in economic terms for individuals who can develop new technologies has increased as well. In this regard, the primary goal of countries has become educating individuals who make careers in the areas of science, technology, engineering and mathematics (STEM). In many European countries, although the interest in STEM education has increased, a decrease has taken place in the number of students who choose physical sciences, engineering and mathematics in university education. In Turkey, it is reported that the rate of the first one thousand students who were placed in universities in STEM areas from 2000 to 2014 has decreased as well. According to the report of Turkish Industrialists' and Businessmen's Association (TUSIAD), it is foreseen that about 31% of the demand for STEM labor force will not be met in 2016-2023.

The Social Cognitive Career Theory (SCCT) is based on the idea that cognitive factors are effective in the process of choosing careers and that individuals have the capacity to guide their own career processes. SCCT underlines that the relationship between individual, environmental and behavioral variables in terms of the individual's career selection is effective. These variables are expressed as self-efficacy beliefs, expectations related to results, personal goals, interests, environmental supports and barriers and personal tendency. It is stated that STEM career interest is the main component of SCCT and it provides a good point of view in terms of individuals' preferring STEM careers. In the literature, it has been seen that studies which deal with STEM career interest in relation to SCCT mostly involve high-school and university students. Although there are

studies which involve middle-school students as well, it is noteworthy that these are less in number compared to studies dealing with high-school and university levels.

Since middle-school years are critical in the sense that students' career preference is shaped during this period, these years are stated to have a powerful effect on education about careers received in the later periods. Therefore, it is important to determine students' STEM career interests during their middle-school years. In general, it has been seen in studies that male students' STEM career interest is more positive compared to female students and that in particular careers in the areas of engineering and technology are chosen more by male students. Since the number of studies which deal with STEM career interest in the middle-school level in terms of SCCT are lower in number compared to the high-school and university levels, it has been aimed in this study at determining the effect of gender on the STEM career interest of middle-school students in terms of SCCT. The problem sentence of the study has been determined as: "Does the STEM career interest of middle-school students in relation to SCCT display significant differences in terms of gender?" In this respect, the answers to the following sub-problems have been sought:

1. Does the students' STEM career interest display a significant difference in terms of gender?
2. Does the students' STEM career interest display a significant difference in terms of gender in relation to the SCCT factors?
3. Does the students' career interest related to each of the STEM areas display a significant difference in terms of gender in SCCT factors?

The sample of the study consists of 400 students (218 female and 182 male students) who are receiving education at public middle-school in a city in the Aegean region in Turkey. Data of the study in which general survey model has been used have been collected through the STEM career interest survey.

As a result of the study, it has been determined in relation to the first sub-problem that the STEM career interests of the male students are more positive compared to the female students. It has been seen that the level of interest displays a significant difference in the favor of female students in the areas of science and mathematics and in the favor of the male students in the areas of technology and engineering. It can be stated that the

reason why the STEM career interest of the female students is negative compared to the male students is that the female students' career interests in the areas of engineering and technology is lower compared to the male students. Similarly, it is stated in other studies that STEM career inequality against female students is seen more in engineering rather than science and that female students' attitudes towards engineering and technology are more negative in all educational levels compared to male students.

In relation to the second sub-problem, it has been determined that the self-efficacy and interest of the male students in terms of their STEM careers is higher compared to the female students. In relation to the last sub-problem, it has been determined that self-efficacy levels do not display a significant difference in the area of science in terms of gender and that there is a difference in the favor of the male students in the areas of technology and engineering and in the favor of the female students in the area of mathematics. In the study, it has been determined that environmental support and barriers level does not display a difference in the areas of technology and mathematics in terms of gender and that there is a difference in the favor of the male students in the area of engineering and in the favor of the female students in the area of science. Since engineering is regarded as a male dominated career in Turkey and the role models in this area are mostly males, it can be stated that the self-efficacy of the female students is lower in the area of engineering. The female students' environmental support and barriers level being higher in the area of science can be explained by the fact that women have a higher rate of choosing the areas of biology, medicine and health sciences compared to the areas of engineering, physics and informatics and having more role models in the careers of biology, medicine and health. It has been determined that personal goals and expectations related to results in relation to STEM careers display a significant difference in the favor of the female students in the areas of science and mathematics and in the favor of the male students in the areas of technology and engineering. It is considered that this finding is due to STEM areas chosen mostly by the female and male students being different. In other studies, it is stated that positive and natural sciences are chosen more by women and areas of engineering, production and construction are chosen more by men. As a result of the study, it has been determined that self-efficacy, personal goals and expectations related to

the results have a more determining effect in the shaping of STEM career interest.

In the light of the findings obtained in the study, it is suggested to provide sufficient occupational guidance starting from the middle-school years for the positive development of the female students' career interests related to technology and engineering. Programs about STEM education, in which the female students can meet female role models in the area of engineering in learning environments outside of schools or in summer camps can be organized. It is suggested to use the STEM education approach in an effective manner to make it possible for the students to understand the relationship of engineering with mathematics and technology and to develop their STEM career interest in a positive manner.

Kaynakça / References

- Akgündüz, D. (2016). A research about the placement of the top thousand students in STEM fields in Turkey between 2000 and 2014. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(5), 1365-1377.
- Bal Arıları Mühendis Oluyor (BAMO) (2018). *RMK Marine*. 17 Aralık 2018 tarihinde <http://www.rmkmarine.com.tr/bal-arilari-muhendis-oluyor-projesi.html> adresinden erişilmiştir.
- Bandura , A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory* . Englewood Cliffs, NJ : Prentice - Hall .
- Betz, N. E., ve Hackett, G. (1983). The relationship of mathematics self-efficacy expectations to the selection of science-based college majors. *Journal of Vocational Behavior*, 23, 329 –345.
- Betz, N. E. (2007). Career self-efficacy: Exemplary recent research and emerging directions. *Journal of Career Assessment*, 15(4), 403-422.
- Brotman, J. S., ve Moore, F. M. (2008). Girls and science: A review of four themes in the science education literature. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(9), 971-1002. doi:10.1002/tea.20241.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Veri analizi el kitabı* (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ceci, S. J., ve Williams, W. M. (2010). Sex differences in math-intensive fields. *Current Directions in Psychological Science*, 19(5), 275-279.

- Christensen, R., ve Knezek, G. (2017). Relationship of middle school student STEM interest to career intent. *Journal of Education in Science, Environment and Health (JESEH)*, 3(1), 1-13.
- Dubetz, T., ve Wilson, J.A. (2013). Girls in engineering, mathematics and science, GEMS: A science outreach program for middle-school female students. *Journal of STEM Education*, 14(3), 41-47.
- Ferry, T. R., Fouad, N. A., ve Smith, P. L. (2000). The role of family context in a social cognitive model for career-related choice behavior: A math and science perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 57, 348–364.
- Fouad, N. A., ve Smith, P. L. (1996). A test of a social cognitive model for middle school students: Math and science. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 338–346.
- Hackett, G. (1985). Role of mathematics self-efficacy in the choice of math-related majors of college women and men: A path analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 32, 47–56.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (4. bs.). Ankara: Nobel Yayın.
- Kier, M. W., Blanchard, M. R., Osborne, J. W., ve Albert, J. L. (2014). The development of the STEM career interest survey (STEM-CIS). *Research in Science Education*, 44(3), 461-481.
- Knezek, G., Christensen, R., ve Tyler-Wood, T. (2011). Contrasting perceptions of STEM content and careers. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 11(1), 92-117.
- Knight, M. ve Cunningham, C. M. (2004). Draw an engineer test (DAET): Development of a tool to investigate students' ideas about engineers and engineering. In *Proceedings of the 2004 ASEE annual conference and exposition*, Salt Lake City, Utah.
- Korkut-Owen, F., Kelecioglu, H., ve Owen, D. W. (2014). A decade of change gender trends in university enrollment: Implications for career counseling. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 794-813.
- Koyunlu Unlu, Z., Dokme, I., ve Unlu, V. (2016). Adaptation of the science, technology, engineering, and mathematics career interest survey (STEM-CIS) into Turkish. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 21-36, <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.63.2>
- Lent, R. W., Brown, S. D., ve Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122.

- Lent, R. W., Brown, S. D., Brenner, B., Chopra, S. B., Davis, T., Talleyrand, R., ve Suthakaran, V. (2001). The role of contextual supports and barriers in the choice of math/science educational options: A test of social cognitive hypotheses. *Journal of Counseling Psychology*, 48, 474 – 483.
- Lent, R. W., Brown, S. D., Schmidt, J., Brenner, B., Lyons, H., ve Treistman, D. (2003). Relations of contextual supports and barriers to choice behavior in engineering majors: Test of alternative social cognitive models. *Journal of Counseling Psychology*, 50, 458 – 465.
- Lent, R.W., Brown, S.D., Sheu, H.B., Schmidt, J., Brenner, B.R., Gloster, C.S., Wilkins, G., Schmidt, L.C., Lyons, H. and Treistman, D. (2005). Social cognitive predictors of academic interests and goals in engineering: Utility for women and students at historically black universities. *Journal of Counseling Psychology*, 52(1), 84.
- Lent, R. W., ve Brown, S. D. (2006). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: A social-cognitive view. *Journal of Vocational Behavior*, 69(2), 236–247.
- Lent, R. W., Sheu, H., Gloster, C. S., ve Wilkins, G. (2010). Longitudinal test of the social cognitive model of choice in engineering students at historically Black universities. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 387-394. DOI:10.1016/j.jvb.2009.09.002.
- Lopez, F. G., Lent, R. W., Brown, S. D., ve Gore, P. A. (1997). Role of social-cognitive expectations in high school students' mathematics related interest and performance. *Journal of Counseling Psychology*, 44, 44 –52.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006), *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). *STEM eğitimi raporu*. 05 Kasım 2018 tarihinde http://yegitek.meb.gov.tr/STEM_Egitimi_Raporu.pdf adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. 11 Ekim 2017 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. 05 Ekim 2018 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325> adresinden erişilmiştir.
- Moakler, M. ve Kim, M. M. (2014). College major choice in STEM: Revisiting confidence and demographic factors. *Career Development Quarterly*, 62, 128-143.

- National Center for Education Statistics (2007). *Encouraging girls in math and science: IES practice guide*. US Department of Education. 22 Kasım 2018 tarihinde <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/PracticeGuide/20072003.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Navarro, R. L., Flores, L. Y., ve Worthington, R. L. (2007). Mexican American middle school students' goal intentions in mathematics and science: A test of social cognitive career theory. *Journal of Counseling Psychology*, 54(3), 320.
- Niles, G.N., ve Harris-Bowlsbey J. (2013). *21.yüzyılda kariyer gelişimi müdahaleleri* (4. Basım) (Çev. F. K. Owen). Ankara: Nobel Yayınevi.
- O'Brien, V., Martinez-Pons, M., & Kopala, M. (1999). Mathematics selfefficacy, ethnic identity, gender and career interests related to mathematics and science. *Journal of Educational Research*, 92(4), 231–235.
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2017). *Türkiye ülke notları bir bakışta eğitim 2017: OECD göstergeleri*. 29 Ekim 2018 tarihinde <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2017CN-Turkey-Turkish.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Osborne, J., ve Dillon, J. (2008). *Science education in Europe: Critical reflections*. London: The Nuffield Foundation.
- Oware, E., Capobianco, B. ve Diefes-Dux, H. (2007). Gifted students' perceptions of engineers? A study of students in a summer outreach program. *Paper presented at 2007 Annual Conference & Exposition*, Honolulu, Hawaii.
- Owen, F. K., ve Çapan, B. E. (2017). Ortaöğretim öğrencilerinin fen teknoloji matematik ve mühendislik alanlarını seçmeyi düşünme nedenleri. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 31(2), 23-40.
- Sadler, P. M., Sonnert, G., Hazari, Z., ve Tai, R. (2012). Stability and volatility of STEM career interest in high school: A gender study, *Science Education*, 96(3), 411-427. DOI: 10.1002/sce.21007.
- Sauermann, H. (2005). Vocational choice: A decision making perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 273-303.
- Su, R., Rounds, J., ve Armstrong, P. I. (2009). Men and things, women and people: A meta-analysis of sex differences in interests. *Psychological Bulletin*, 135(6), 859-884.
- Turner, S. L., ve Lapan, R. T. (2005). Evaluation of an intervention to increase non-traditional career interests and career-related self-efficacy among middle-school adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 516 –531.

- Türk Sanayicileri ve İş Adamları Derneği. (2017). *2023'e doğru Türkiye'de STEM gereksinimi*.05 Kasım 2018 tarihinde <https://www.tusiadstem.org/images/raporlar/2017/STEM-Raporu-V7.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Unfried, A., Faber, M., ve Wiebe, E. (2014). Gender and student attitudes toward STEM. *Presented at the AERA Annual Meeting*, Philadelphia, PA.
- Wang, M-T. ve Degol, J. (2013). Motivational pathways to STEM career choices: Using expectancy–value perspective to understand individual and gender differences in STEM fields. *Developmental Review*, 33, 304–340.
- Wang, X. (2013). Why students choose STEM majors: Motivation, high school learning, and postsecondary context of support. *American Educational Research Journal*, 50, 1081–1121. DOI:10.3102/0002831213488622
- Wells, B., Sanchez, A., ve Attridge, J., (2007). Modeling student interest in science, technology, engineering and mathematics. *IEEE Summit. "Meeting the Growing Demand for Engineers and their Educators,"* Munich, Germany.
- Wyss, V. L., Heulskamp, D. ve Siebert, C. J., (2012). Increasing middle school student interest in STEM careers with videos of scientists. *International Journal of Environmental Science Education*, 7(4), 501-522.
- Yerdelen, S., Kahraman, N., ve Taş, Y. (2016). Low socioeconomic status students' STEM career interest in relation to gender, grade level, and STEM attitude. *Journal of Turkish Science Education*. 13(Special Issue), 59-74.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Bs.). Ankara, Seçkin Yayıncılık.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Ergün, A. (2019). Sosyal bilişsel kariyer kuramı açısından STEM kariyer ilgisine cinsiyetin etkisi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1284-1311. DOI: 10.26466/opus.603981

Sakarya Kadın Eğitim ve Kültür Merkezinden Hizmet Alan Kadınlarda Sosyal Dışlanma ve Yaşam Tatmininin İncelenmesi

DOI: 10.26466/opus.611692

*

Ayşe Sezen Serpen* - Erdinc Kalaycı** - Ece Parlak***

* Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Keçiören/Ankara/Türkiye
E-Posta: aysezenbayoglu@gmail.com ORCID: [0000-0002-6220-4709](https://orcid.org/0000-0002-6220-4709)

** Arş.Gör, Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Keçiören/Ankara/Türkiye
E-Posta: kalaycierdinc@gmail.com ORCID: [0000-0001-8572-972X](https://orcid.org/0000-0001-8572-972X)

*** Yüksek Lisans Öğrencisi, Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fak., Keçiören/Ankara/Türkiye
E-Posta: ecprlk@gmail.com ORCID: [0000-0001-5154-9843](https://orcid.org/0000-0001-5154-9843)

Öz

Bu araştırma, Altındağ Belediyesi'ne bağlı bir kurum olan Sakarya Kadın Eğitim ve Kültür Merkezi'nden hizmet alan kadınların sosyal dışlanma ve yaşam tatminlerinin incelenmesi amacıyla, 17 Eylül-21 Aralık 2018 tarihleri arasında gönüllü 133 kadın üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada veriler yüz yüze görüşme yöntemi kullanılarak toplanmış, verilerin elde edilmesinde Sosyo-demografik Bilgi Formu, Bayram, Bilgel ve Bilgel (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Sosyal Dışlanma Ölçeği" ve Bekmezci ve Mert (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Yaşam Tatmini Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22.0 kullanılmış, gerekli aritmetik ortalama, standart sapma ve yüzde değerler alınarak, kadınların sosyal dışlanma düzeyleri ile yaşam tatminleri, bazı sosyo-demografik değişkenlere göre t- testi ve Anova testi ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda, Sakarya Kadın Eğitim ve Kültür Merkezi'nden hizmet alan kadınların, sosyal dışlanma düzeylerinin düşük, yaşam tatmini düzeylerinin görece yüksek olduğu; çalışma durumu, medeni durum, aile tipi gibi değişkenlerin kadınların, sosyal dışlanma düzeyleri ve yaşam tatminleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılığa neden olmadığı; buna karşılık kadınların yaşlarının, yaşam tatminleri; eğitim durumlarının ise sosyal dışlanma düzeyleri üzerinde anlamlı farklılığa yol açtığı ve kadınların, sosyal dışlanma düzeyleri ile yaşam tatminleri arasında düşük düzeyde, anlamlı ve negatif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda, Kadın Eğitim Kültür Merkezlerinin ülke genelinde yaygınlaştırılması, merkezlerdeki hizmet ve programların içeriğinin genişletilip güncellenmesi ve merkezlerde sosyal hizmet uzmanlarının istihdam edilmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal dışlanma, yaşam tatmini, kadın eğitim ve kültür merkezleri.

The Analysis of Social Exclusion and Life Satisfaction of the Served Women in the Sakarya Women's Education and Culture Center

*

Abstract

This research has been conducted among 133 volunteering women between the dates of 17th of September – 21st of December 2018 for the purpose of analyzing the social exclusion and life satisfaction of the served women in the Sakarya Women's Education And Culture Center, which is an affiliate institution of the Altındağ Municipality. In the research the data were gathered through several ways including face-to-face interview method, the Socio-demographic information form, "Social Exclusion Scale" which was adapted by Bayram et al. and "Life Satisfaction Scale" which was translated into Turkish by Bekmezci and Mert (2018). SPSS 22.0 was used analyzing the data and by measuring the required arithmetic means, standard deviation and percentage values, the levels of social exclusion and life satisfaction of women; t-test per several socio-demographic variables and Anova test were used. The result of the study showed that the social exclusion levels of women receiving service from Sakarya Women's Education and Culture Center were low and their life satisfaction levels were relatively high; that variables such as working status, marital status and family type did not cause statistically significant differences on social exclusion levels and life satisfaction of women; in contrast, it was found that the age of women on their life satisfaction and education level on their social exclusion levels caused a significant difference and there was a low, significant and negative relationship between social exclusion levels and life satisfaction of women. In line with these results it is recommended to spread the Women's Education and Culture Centers in the country, improve and update the content of services and programs in the centers and hire social workers in these centers.

Keywords: *Social exclusion, life satisfaction, women's education and culture centers*

Giriş

Mutluluk ve öznel esenlik (iyi olma hali) kavramlarına benzer bir anlamı ifade eden yaşam tatmini kavramı ilk kez 1961’de Neugarten tarafından tanımlanmıştır (Tabuk, 2009, s.29-30). Yaşam tatmini, günlük yaşamda bireyin, beklentilerinin ne kadarının karşılandığı ve hedeflerinin ne kadarına ulaşabildiğiyle ilgili bir kavramdır (Özgen, 2012, s.6; Yiğit, Dilmaç ve Deniz, 2011, s.4). Yaşam tatmini, bireyin yaşamını kendi benzersiz ve öznel ölçütlerine göre değerlendirdiği yargılayıcı bir süreçtir (Pavot ve Diener, 1993, s.164). Kısaca yaşam tatmini, “bir insanın yaşamını beğenmesi, onaylaması ve yaşamından memnun olması” olarak açıklanabilir (Bekmezci ve Mert, 2018, s.168).

Yaşam tatmini kavramı her ne kadar kişisel değer ve algılara göre farklılık gösterse de günlük yaşamdan duyulan mutluluk, yaşamı anlamlı bulma, amaçlara ulaşma konusunda uyum, pozitif bireysel kimliğe sahip olma, fiziksel olarak bireyin kendini iyi hissetmesi, gelir seviyesi, çalışma ve iş hayatı, yaş ve cinsiyet, sosyal ve kültürel faktörler, politik ve ekonomik ortam, eğitim seviyesi ve medeni durum vb. faktörlerin bireyin yaşam tatminini etkilediği bilinmektedir (Demir, 2018, s.14-25; Özgen, 2012, s.7-9; Tabuk, 2009, s.31-35).

Sosyal dışlanma ise, ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasal boyutları kapsayan karmaşık bir kavramdır ve tanımlanması oldukça zordur (Bhalla ve Lapeyre,1997; Chakravarty ve D’Ambrosio, 2006; Derin, 2017, s. 59; İmanlı, 2018, s.41; Karataşoğlu, 2014, s.8-9; Kenyon, Lyons ve Rafferty, 2002). Sosyal dışlanma, sosyal bütünleşmenin doğrudan karşıtı bir anlam taşır ve bireylerin içinde yaşadıkları topluma katılımını engelleyen sosyal, kültürel ve maddi yoksunluklara yol açan çok boyutlu bir süreç olarak tanımlanabilir (Bossert, D’ambrosio ve Peragine, 2007, s.778; Power ve Wilson, 2000; s.1; Robila, 2006, s.87).

Sosyal dışlanma ve yoksulluk kavramlarının birbiri yerine kullanıldığı hatta aynı anlamı ifade ettiği düşünülse de sosyal dışlanma kapsamı, dinamikliği ve çok boyutlu olması bakımından yoksulluğu, yoksulluğun nedenlerini ve etkilerini kapsayan bir kavramdır. Sosyal dışlanma yoksulluğun hem nedeni hem de sonucu olabilir (Akalin, 2006, s.41-42; Bölükbaşı, 2008, s.27-29).

Sosyal dışlanmanın boyutlarını ve kapsamını ortaya çıkaran ve geliştiren pek çok faktör vardır. Küreselleşme süreci, işgücü piyasalarının yeniden yapılanması, gelir dağılımındaki bozulmalar, sosyal korumanın yetersiz kalması, ekonomik ve sosyal eşitsizlik, göç, aile yapısındaki değişim, cinsiyete dayalı ayrımcılık ve yaşa dayalı ayrımcılık bu faktörlere örnek olarak gösterilebilir (Akalin, 2006, s.26-31; Bölükbaşı, 2008; s.32-54; İmanlı, 2018, s.44-48; Karataşoğlu, 2014, s.11-19).

Ekonomik, toplumsal, siyasal alandan ve iş gücü piyasasından dışlanmak kadın ve erkek fark etmeksizin her ülkede ve toplumda sosyal dışlanmanın kendini gösterdiği alanlardır. Fakat günümüzde cinsiyete dayalı ayrımcılık, ataerki ideolojiler, kadına yüklenen toplumsal cinsiyet rolleri (ev işlerinin, çocuk, yaşlı ve engelli bireylerin bakımının kadının sorumluluğunda olması), kadının eğitime ve mesleki eğitime ulaşamamasından dolayı çalışma yaşamına katılamaması; çalışma yaşamına katılsa dahi kadın ve erkek arasındaki ücret, iş bulma ve terfi alma eşitsizliklerinin bulunması; çalışma yaşamında kadının sosyal haklardan ve sosyal güvenlikten yararlanamaması, mobbinge uğraması, kırsal alanda kadınların ücretsiz aile işçisi olarak çalıştırılması vb. nedenler kadınların, toplumsal, ekonomik ve siyasal hayata katılımlarının ikinci plana atılmasına ve sosyal dışlanma yaşamalarına neden olmaktadır (Bölükbaşı, 2008, s. 49-51; Buğra, 2018; Derin, 2017, s.78; Kocacık ve Gökkaya, 2005, s.195-196; Mayda ve Vurkun, 2018, s.217-224; Öztürk ve Çetin, 2009, s.2673, 2676, 2678, 2680).

Yapılan literatür araştırmasında, sosyal dışlanma ve yaşam tatminini bir arada ele alan araştırmaların sınırlı olduğu (Bayram ve Aytaç, 2010; Bayram, Bilgel ve Bilgel, 2012; Bayram, Sam, Aytaç, Aytaç ve Bilgel, 2012; Demir, 2018), doğrudan kadınlar üzerinde yapılan bir çalışmanın ise bulunmadığı görülmüştür. Yabancı literatür incelendiğinde ise sosyal dışlanma ve yaşam tatmini ilişkisini (Bellani ve D'Ambrosio, 2011; Shields, Price ve Wooden, 2009), çocuklar (Gross-Manos, 2017), yaşlılar (Dalhberg ve Mckee, 2018) ve göçmenler (Haisken De-New ve Sinning, 2010) üzerinde inceleyen sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmektedir.

Türkçe literatür incelendiğinde sosyal dışlanmayla ilgili araştırmaların, LGTİ bireylerle (Danyeli Güzel, 2017), engellilerle (Karakan, 2018; Özgökçeler ve Bıçkı, 2010), gençlerle (Aksungur, 2006; Yücetürk, 2018) ve yaşlılarla (Genç ve Dalkılıç, 2013), mevsimlik tarım işçileriyle (Çakmak,

2018), madde bağımlılılarıyla (Derin, 2017), suçlularla (Aydoğan, 2018; Gökçearslan Çıfci, 2017) şehit yakınları ve gazilerle (Nurdoğan, 2018), parçalanmış ailelerle (Yusufoğlu ve Kızmaz, 2016) ve engelli çocuğa sahip ailelerle (Yılmaz, 2018) yapıldığı görülmektedir. Sosyal dışlanmayla ilgili olarak ayrıca göç (Şener, 2018; Topgül, 2016) ve cinsiyet ayrımcılığı konularında (Dağ, 2016; Özpınar, Özpınar ve Çondur, 2013), şehirler bazında (Adaman ve Keyder, 2006; Karataşoğlu, 2014; Özhasar, 2013) ve etnik grupların sosyal dışlanmışlıklarının (Alacahan ve Duman, 2011; Deniz, Balcıoğlu ve Diktaş, 2016) incelenmesine yönelik araştırmaların da yapıldığı görülmektedir.

Türkçe literatürde yaşam tatminin, iş tatmini (Bir, 2017; Özyer, Irk ve Anaç, 2015), örgütsel ve sosyal destek (Yalçın, 2018), iş –aile çatışmaları (Çakmak Doruk, 2008; Ergin, 2018; Tabuk, 2009), meslekî tükenmişlik (İskender, 2015), yaşlı bireylerin sahip oldukları sosyal destek (Mutlu, 2012) ve emeklilikte finansal konularla ilişkisi (Öztürk ve Hazer, 2017) üzerine araştırmalar yapıldığı görülmektedir.

Ülkemizde kadınların sosyal hayata katılımını artırmayı amaçlayan kurumların sayısı ve hizmetleri oldukça sınırlıdır. Ankara’da bir Altındağ Belediyesi hizmeti olarak sunulan “Kadın Eğitim ve Kültür Merkezleri” meslek edindirme, okuma yazma ve hobi – beceri kurslarıyla (halk oyunu, dikiş nakış, ebru sanatı, koro vb.), sağlık, kadın hakları, hasta hakları, çocuk gelişimi, aile içi iletişim, öfke kontrolü, ilk yardım, diyabet, ağız ve diş sağlığı, çocuklarda üst solunum yolu hastalıkları, sağlıklı beslenme, alzheimer, depresyon, hırsızlığa karşı önlemler, anne ve çocuk sağlığı, adolesan eğitimi/psikolojisi/beslenmesi, genç anne adayları için sağlıklı emzirme yöntemleri, stres yönetimi, madde bağımlılığı eğitimi, kadına yönelik şiddet vb. konularında eğitim ve seminerleriyle; fitness salonları, hocalar eşliğinde aerobik, pilates, step, voleybol, dart, masa tenisi, futbol, basketbol ve yüzme dersleriyle kadınların sosyal hayata katılımını artırmayı amaçlayan kurumlardır (Altındağ Belediyesi Kadın Eğitim ve Kültür Merkezi Web Adresi). Bu araştırma, Türkiye’de kadınların sosyal dışlanma düzeyleri ile yaşam tatminlerinin incelenmesi amacıyla, Sakarya Kadın Eğitim ve Kültür Merkezi’nden hizmet alan kadınlar üzerinde yürütülmüştür.

Yöntem

Araştırma Evreni

Araştırma evrenini Sakarya Kadın Eğitim ve Kültür Merkezinden hizmet alan kadınlar oluşturmaktadır. Araştırma, tam sayım yöntemi kullanılarak, 17 Eylül-21 Aralık 2018 tarihleri arasında bu merkezden hizmet alan ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan toplam 133 kadın üzerinde yürütülmüştür.

Veri Toplama Yöntemi ve Araçları

Nicel yöntem benimsenerek yürütülen bu çalışmada yüz yüze görüşme tekniği kullanılarak araştırma verileri toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı 3 bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm kadınları tanıtıcı bulguları içeren “Sosyo-Demografik Bilgi Formu”; ikinci bölümde merkezden hizmet alan kadınların sosyal dışlanma düzeylerini belirlemek amacıyla Jehoel-Gijsbers ve Vrooman (2007) tarafından geliştirilen, Bayram, Bilgel ve Bilgel (2012) tarafından Türkçe literatüre geçerlilik ve güvenilirlik analizi yapılarak kazandırılmış olan 5’li likert tipinde 35 maddeden oluşan “Sosyal Dışlanma Ölçeği”; son bölümde ise kadınların yaşam tatminlerini belirlemek amacıyla, Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilen, Türkçe’ye uyarlanması Bekmezci ve Mert (2018) tarafından yapılan 5 madde ve 7’li likert tipi, 5 maddeden oluşan (1- Kesinlikle Katılmıyorum, 2- Katılmıyorum, 3- Kısmen Katılmıyorum, 4- Kararsızım, 5- Kısmen Katılıyorum, 6- Katılıyorum, 7- Kesinlikle katılıyorum) “Yaşam Tatmini Ölçeği” kullanılmıştır.

Yaşam Tatmini Ölçeğinden elde edilen yüksek değerler yüksek yaşam tatminini göstermektedir.

Sosyal dışlanma ölçeğinde maddi yoksunluk, sosyal haklara ulaşma, sosyal katılımcılık ve kültürel entegrasyon olmak üzere dört boyut mevcuttur. Ölçekte sosyal haklara ulaşma boyutu iki ayrı alt boyut şeklinde ele alınmaktadır. Birinci alt boyut sosyal haklar bağlamında kurumlardan ve yardımlardan faydalanabilmeyi kapsarken, ikinci alt boyut uygun ev ve güvenli çevreden faydalanabilmeyi kapsamaktadır. Ölçekte yer alan her bir madde “hiçbir zaman” ile “her zaman” arasında değişmektedir.

Ölçeğin her bir boyutu için elde edilen yüksek değerler, sosyal dışlanma düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifade ile, yüksek değerler maddi yoksunluğun yüksek olduğunu, kurumlardan ve yardımlardan yararlanılmadığını, uygun ev ve güvenli çevre koşullarına sahip olunmadığını, sosyal katılımcılığın düşük olduğunu (sosyal katılımcılığı başaramama), kültürel entegrasyon ve normlara uymanın başarılmadığını göstermektedir.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde SPSS 22.0 kullanılmıştır. Elde edilen veriler oluşturulan SPSS veri tabanına girilerek gerekli ortalama, standart sapma ve yüzde değerler alınmıştır. Araştırmaya dahil edilen kadınların sosyal dışlanma düzeyleri ile yaşam tatminleri, çalışma durumu, medeni durum ve aile tipi değişkenlerine göre t-Testi; eğitim durumu ve yaş değişkenine göre Anova Testi ile incelenmiştir. Ortalama puanlar arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla Scheffe fark testi yapılmıştır.

Kadınların sosyal dışlanma düzeyleri ve yaşam tatminleri arasındaki ilişkiye ise Pearson Korelasyon Analizi ile bakılmıştır. Anlamlılık değerinin $p < 0.05$ olduğu durumlar istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

Bulgular

Kadınlara İlişkin Sosyo-Demografik Bulgular

Araştırmaya katılan kadınların sosyo-demografik bilgileri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Araştırma kapsamına alınan kadınların ortalama (\bar{x} =41,60 min: 19,00, max: 69,00) yaşında oldukları, %27.8’inin 50 yaş ve üstünde, %27.1’inin 40-49, %26.3’ünün 31-39, %18.8’inin 19-30 yaş gurubunda bulunduğu; yaklaşık üçte birinin (%33.8) ilkokul, %20.3’ünün ortaokul, %29.3’ünün lise, %16.5’ini üniversite mezunu oldukları saptanmıştır. Çizelgeden de izlenebileceği gibi, kadınların çoğunun çalışmadıkları (%82.0), evli oldukları (%70.7), yaşamlarının büyük bölümünü illerde geçirdikleri (%75.2),

çekirdek aile üyesi oldukları (%75.2) ve yarısından fazlasının (%59.4) 1 ya da 2 çocuğu olduğu saptanmıştır.

Tablo 1. Kadınları tanıttıcı sosyo-demografik bulgular

		Sayı	%
Yaş	19-30 yıl	25	18,8
	31-39 yıl	35	26,3
	40-49 yıl	36	27,1
	50 yıl ve üstü	37	27,8
	Toplam	133	100,0
	$\bar{X} \pm = 41,60$ min: 19,00-max: 69,00		
Eğitim durumu	İlkokul	45	33,8
	Ortaokul	27	20,3
	Lise	39	29,3
	Üniversite	22	16,5
	Toplam	133	100,0
İş durumu	Çalışıyor	24	18,0
	Çalışmıyor	109	82,0
	Toplam	133	100,0
Medeni durum	Evli	94	70,7
	Bekâr	39	29,3
	Toplam	133	100,0
Yaşamanın büyük bölümünün geçtiği yer	Köy	11	8,3
	İlçe	22	16,5
	İl	100	75,2
	Toplam	133	100,0
Aile tipi	Çekirdek	100	75,2
	Geniş	33	24,8
	Toplam	133	100,0
Çocuk sayısı	Hiç yok	7	5,3
	1-2	79	59,4
	3 ve üstü	47	35,3
	Toplam	133	100,0

Kadınların Sosyal Dışlanmalarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan kadınların sosyal dışlanmalarına ilişkin bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Kadınlarda sosyal dışlanma ölçeği ortalama puanları ve standart sapma değerleri

	X	S
1. Su, elektrik, gaz, telefon gibi zorunlu ödemelerimi güçlüklerle yaparım.	2,04	1,22
2. Ödenmemiş faturalarım vardır.	1,71	,98
3. Maddi durumum hakkında endişelenirim.	2,68	1,19
4. Gelirim giderimle denkleştirmeyi 2 yıl öncesine kıyasla daha zor buluyorum.	2,75	1,25
5. Buzdolabı, TV, çamaşır makinesi eskিয়েince veya bozulursa kolayca yenisini alırım. (R)	3,59	1,22
6. Temel ihtiyaçlarımı (yemek, giyecek vb.) karşılayamam.	1,90	1,13
7. Derneklere üye olmak isterim ancak üyelik aidatı beni düşündürür.	2,48	1,50
8. Benim için, kredi almak zordur.	2,91	1,64
9. Kamu kurumlarında (hastane, vergi dairesi, nüfus müdürlüğü vb.) kötü muamele ile karşılaşırım.	2,30	1,08
10. Kamu kurumlarında (hastane vb.) randevu ve tedavi isteklerim çok uzak sürelerle verilir.	2,72	1,19
11. Kamu kurumlarında (hastane, vergi dairesi, nüfus müdürlüğü vb.) sorun yaşarım.	2,59	1,10
12. Kredi ve sigorta müracaatların reddedilir.	2,05	1,29
13. Yararıma olacak uygulamalar hakkım olduğu halde sonlandırılır veya hakkım hiç verilmez.	2,22	1,02
14. Yaşadığım çevrede olaylar çıkar.	2,68	1,21
15. İki yıl içerisinde başka bir yere taşınmayı düşünüyorum.	2,40	1,51
16. Yeni bir ev bulmam uzun sürdü ya da uzun sürebilir.	2,64	1,47
17. Yaşadığım çevrede komşuluk ilişkileri iyi değildir.	2,30	1,35
18. Yaşadığım çevrede kendimi güvende hissetmem	2,40	1,31
19. Evde tek başına olmaktan korkarım.	1,98	1,10
20. Yaşadığım çevrede gürültü vardır.	2,86	1,39
21. Yaşadığım çevre kirlidir.	2,99	1,41
22. Kendimi toplumdan dışlanmış hissedirim.	1,77	1,04
23. Eğlenmek için ev dışında faaliyetlere katılırım. (R)	3,34	1,36
24. Sosyal ilişki kurabileceğim kişi sayısı çok azdır.	2,35	1,26
25. Çok sayıda arkadaşım vardır. (R)	2,54	1,28
26. Arkadaşlarımla toplanmayı, birlikte vakit geçirmeyi severim. (R)	2,23	1,52
27. Sırlarımı paylaşabileceğim arkadaşlarım yoktur, ya da çok azdır.	2,45	1,19
28. Arkadaşlarımdan çok az sosyal destek görürüm.	2,13	0,99
29. Diğer insanlarla olan ilişkilerimde sorun yaşarım.	1,86	0,94
30. Sağlık sorunlarım nedeniyle diğer insanlarla olan ilişkilerimde sorun yaşarım.	1,73	1,04
31. Arkadaşımın yararına olacaksa yalancı şahitlik yaparım.	1,47	1,05
32. Yakalanmadığım sürece kanunları çiğnemek sorun değildir.	1,49	1,00
33. Ücretli olarak çalışanların ek bir işte daha çalışmalarını uygun karşılarım.	3,29	1,58
34. İşsizlik parası veya sosyal yardım parası alanların ek iş yapmalarını uygun karşılarım.	2,96	1,64
35. Başkalarının emekli veya sigorta karnelerini kullanarak ücretsiz muayene olunmasını veya ilaç alınmasını uygun karşılarım.	1,65	1,23

Araştırmaya katılan kadınların sosyal dışlanma ölçeğindeki maddelere ilişkin yanıtları incelendiğinde; kadınların genel olarak sosyal dışlanma

düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Kadınların, “Buzdolabı, TV, çamaşır makinesi eskiyince veya bozulursa kolayca yenisini alırım.” ($\bar{X}=3,59 \pm 1,22$), “Eğlenmek için ev dışında faaliyetlere katılırım.” ($\bar{X}=3,34 \pm 1,36$), “Ücretli olarak çalışanların ek bir işte daha çalışmalarını uygun karşılarım.” ($\bar{X}=3,29 \pm 1,58$), “Yaşadığım çevre kirlidir.” ($\bar{X}=2,99 \pm 1,41$), “Benim için, kredi almak zordur.” ($\bar{X}=2,90 \pm 1,64$), “Yaşadığım çevrede gürültü vardır” ($\bar{X}=2,86 \pm 1,39$) tutum cümlelerine katıldıkları; “Arkadaşımın yararına olacaksa yalancı şahitlik yaparım.” ($\bar{X}=1,47 \pm 1,05$), “Yakalanmadığım sürece kanunları çiğnemek sorun değildir.” ($\bar{X}=1,49 \pm 1,00$), “Başkalarının emekli veya sigorta karnelerini kullanarak ücretsiz muayene olmasını veya ilaç alınmasını uygun karşılarım.” ($\bar{X}=1,65 \pm 1,23$), “Ödenmiş faturalarım vardır.” ($\bar{X}=1,71 \pm 0,98$) tutum cümlelerine ise katılmadıkları saptanmıştır.

Özpinar ve diğ. (2013) ve Bradshaw ve diğ. (2000) yaptıkları çalışmalarda kadınların, sosyal dışlanma düzeylerinin erkeklere oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Dağ (2016) çalışmasında ise 65 + kadınların, kamusal alandan dışlanma, yoksulluk, eğitimsizlik, ataerkil ideoloji ve kadınların toplumdaki ikincil konumu vb. nedenlerden dolayı sosyal dışlanma yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Kadınların Yaşam Tatminlerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan kadınların yaşam tatminlerine ilişkin bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Kadınların yaşam tatmini ölçeği ortalama puanları ve standart sapma değerleri

	X	S
1. Pek çok yönden yaşamım ideale yakın.	3,77	1,91
2. Yaşam koşullarım mükemmel.	3,65	1,93
3. Yaşamım beni tatmin ediyor.	4,20	2,04
4. Şimdiye kadar, yaşamda istediğim önemli şeyleri elde ettim.	3,94	1,83
5. Hayatımı bir daha yaşama şansım olsaydı, hemen hemen hiçbir şeyi değiştirmezdim.	3,81	1,99

Tablo 3'te araştırmaya katılan kadınların yaşam tatminlerine ilişkin bulgular incelendiğinde; kadınların yaşam tatmini ölçeği ortalama puanlarının $\bar{X}=3,87$ olduğu; en çok "Yaşamım beni tatmin ediyor." ($\bar{X}= 4,20 \pm 2,04$), "Şimdiye kadar, yaşamda istediğim önemli şeyleri elde ettim." ($\bar{X}= 3,94 \pm 1,83$), "Hayatımı bir daha yaşama şansım olsaydı, hemen hemen hiçbir şeyi değiştirmezdim." ($\bar{X}= 3,81 \pm 1,99$) tutum cümlelerine katıldıkları görülmektedir.

Yürütülen bu çalışmada kadınların yaşam tatmini ortalama puanlarının Tabuk (2009) ($x=3.3824$, $s=1.0955$) ve Çakmak Doruk (2008) ($x=3.46$, $s=1.02$) tarafından yürütülen çalışmalardaki katılımcıların yaşam tatmini ortalama puanlarından yüksek olduğu; bununla birlikte Yerlisu Lapa, Ağyar ve Bahadır (2012) tarafından yürütülen çalışmadaki katılımcıların, yaşam tatmini ortalama puanından ($x=4,67$, $s=1.05$) düşük olduğu belirlenmiştir. Söz konusu bu çalışmaların örneklemini sadece kadınlardan oluşmakla birlikte, yürütülen bu çalışmadaki yaşam tatmini ortalama puanlarının diğer çalışmalardan yüksek olduğu söylenebilir.

Bazı Değişkenlere Göre Kadınların Sosyal Dışlanma Düzeyleri ve Yaşam Tatminlerinin İncelenmesi

Bu kapsamda, araştırmaya katılan kadınların çalışma durumları, medeni durumları, üyesi oldukları aile tipi, yaşları ve eğitim durumlarına göre sosyal dışlanma düzeyleri ve yaşam tatminleri incelenmiştir.

Tablo 4. Çalışma durumlarına göre kadınların sosyal dışlanmaları ve yaşam tatmininin incelenmesine ilişkin t-testi sonuçları

	Çalışıyorum			Çalışmıyorum			t	p
	n	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S		
Sosyal Dışlanma	24	79,46	10,66	109	84,38	16,46	1,398	0,164
Toplam Puan								
Yaşam Tatmini Toplam Puan	24	21,38	7,14	109	18,93	8,03	1,372	0,172

Araştırmaya dahil edilen kadınların çalışma durumlarına göre sosyal dışlanma düzeyleri değerlendirildiğinde; çalışmayan kadınların sosyal dışlanma düzeylerinin, çalışan kadınların sosyal dışlanma düzeylerinden

daha yüksek olduğu ($\bar{X}= 84,38, \bar{X}= 79,46$), bununla birlikte kadınların çalışma durumlarına göre sosyal dışlanma ölçeği ortalama puanlarının istatistiksel olarak farklılaşmadığı ($p>0,05$) saptanmıştır.

Kadınların çalışma durumlarına göre “yaşam tatmini ölçeği” puanları değerlendirildiğinde; çalışan kadınların yaşam tatminlerinin çalışmayanlara göre yüksek olduğu ($\bar{X}= 21,38, \bar{X}= 18,93$), buna karşılık ortalama puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p> 0,05$) görülmüştür.

Tablo 5. Medeni durumlarına göre kadınların sosyal dışlanmaları ve yaşam tatmininin incelenmesine ilişkin t-testi sonuçları

	Evli			Bekar			t	p
	n	\bar{X}	s	n	\bar{X}	S		
Sosyal Dışlanma Toplam Puan	94	82,77	15,06	39	85,23	17,09	0,826	0,411
Yaşam Tatmini Toplam Puan	94	19,79	7,86	39	18,38	8,03	0,931	0,354

Kadın eğitim ve kültür merkezinden hizmet alan kadınların medeni durumlarına göre sosyal dışlanma düzeyleri incelendiğinde; bekar kadınların sosyal dışlanmışlık düzeyleri evli kadınlara göre görece olarak yüksek olmakla birlikte ($\bar{X}= 85,23, \bar{X}= 82,77$) ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Kadınların medeni durumlarına göre yaşam tatminleri incelendiğinde ise; evli kadınların yaşam tatminlerinin bekar kadınların yaşam tatminlerinden ($\bar{X}= 19,79, \bar{X}= 18,38$) yüksek olduğu ancak farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p>0,05$) saptanmıştır. Bir (2017) de çalışmasında benzer şekilde evli kadınların ($\bar{X}=22,77$) yaşam tatminlerinin, bekar kadınların ($\bar{X}=19,24$) yaşam tatminlerinden daha yüksek değerlere sahip olduğunu bulmuştur.

Tablo 6. Aile tipine göre kadınların sosyal dışlanmaları ve yaşam tatminlerinin incelenmesine ilişkin t-testi sonuçları

	Çekirdek			Geniş			t	p
	n	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S		
Sosyal Dışlanma Toplam Puan	100	83,76	15,63	33	82,77	15,96	0,347	0,729
Yaşam Tatmini Toplam Puan	100	19,60	7,53	33	18,70	9,04	0,567	0,572

Tablo 6'dan da izlenebileceği gibi, çekirdek aileye sahip olan kadınların hem sosyal dışlanma düzeylerinin (\bar{X} = 83,76, \bar{X} = 82,77) hem de yaşam tatminlerinin (\bar{X} = 19,60, \bar{X} = 18,70) görece olarak geniş aile üyesi kadınlardan daha yüksek olduğu; buna karşılık aile tipi değişkeninin kadınların sosyal dışlanma düzeyi ve yaşam tatmini üzerinde istatistiksel bir farklılık yaratmadığı gözlenmiştir ($p > 0,05$).

Tablo 7. Yaşa göre kadınların sosyal dışlanmaları ve yaşam tatminlerinin incelenmesine ilişkin Anova testi sonuçları

	Yaş	n	\bar{X}	S	F	p	Anlamlı Fark
Sosyal	19-30	25	76.92	14.06	2.10	0.103	-
Dışlanma	31-39	35	86.31	13.02			
Toplam	40-49	36	83.25	15.90			
	50 ve üstü	37	85.48	17.87			
Yaşam	19-30	25	22.80	5.19	4.05	0.009***	1-3
Tatmini	31-39	35	17.89	7.62			
Toplam	40-49	36	16.78	8.49			
	50 ve üstü	37	21.00	8.17			

Tablo 8. Eğitim durumuna göre kadınların sosyal dışlanmaları ve yaşam tatmininin incelenmesine ilişkin Anova testi sonuçları

	Eğitim Durumu	n	\bar{X}	S	F	p	Anlamlı Fark
Sosyal	İlkokul	45	91.4	17.62	7.114	0.000	1-3
Dışlanma	Ortaokul	27	81.4	15.78			
Toplam	Lise	39	77.3	12.58			
	Üniversite	22	80.9	8.76			
Yaşam	İlkokul	45	17.9	9.33	0.848	0.470	-
Tatmini	Ortaokul	27	19.4	8.60			
Toplam	Lise	39	20.5	6.43			
	Üniversite	22	20.3	6.1			

Araştırma kapsamına alınan kadınların sosyal dışlanma düzeyleri yaş değişkenine göre incelendiğinde; 31-39 yaşındaki kadınların sosyal dışlanma düzeylerinin en yüksek (\bar{X} = 86,31); 19-30 yaşındaki kadınların sosyal dışlanma düzeylerinin ise en düşük (\bar{X} = 76,95) olduğu saptanmıştır. Yapılan istatistik analiz sonuçları; kadınların sosyal dışlanma düzeylerinin yaşa göre değişmediğini göstermiştir (F = 2.10, $p > 0.05$) (Tablo 7).

Bayram ve diğ. (2010) ile Jehoel-Gijsberg ve Vrooma (2007) tarafından yapılan çalışmalarda ise gençlerin, yaşlılara oranla daha fazla sosyal dışlanmaya maruz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Kadınların yaşam tatminleri, yaş değişkenine göre incelendiğinde; en yüksek yaşam tatmininin 19-30 yaşındaki kadınlarda ($\bar{x}=22,80$), en düşük yaşam tatmininin ise 40-49 yaşındaki kadınlarda ($\bar{x}=16,78$) olduğu, yaşam tatmininin yaşa bağı olarak istatistiksel olarak değiştiği ($F=4.05$, $p<0.001$) saptanmıştır. Scheffe fark testi sonucuna göre 19-30 yaşındaki kadınların yaşam tatmini, 40-49 yaşındaki kadınların yaşam tatmininden daha yüksektir (Tablo 7).

Demir (2018) ise 45 ve 60 yaş üstü yaşlı bireylerle yaptığı çalışmada, yaşlanma ile yaşam tatmini arasında pozitif bir ilişki olduğunu saptamıştır. Çalışmalardaki bu farklılıkların kaynağının çalışma gruplarının sosyodemografik özelliklerinin farklı olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Araştırma kapsamına alınan kadınların eğitim durumlarına ilişkin ANOVA testi sonuçları incelendiğinde; ilkökul mezunu kadınların sosyal dışlanma ölçeği ortalama puanlarının en yüksek ($\bar{x}=91,4$); lise mezunu kadınların sosyal dışlanma ölçeği ortalama puanlarının en düşük ($\bar{x}=76,95$) olduğu; üniversite ve ortaokul mezunu kadınları sosyal dışlanma ölçeği ortalama puanlarının birbirine yakın olduğu ($\bar{x}=80,9$, $\bar{x}=81,4$) bulunmuştur. Anova sonuçlarına göre; kadınların sosyal dışlanmalarının eğitim durumuna göre farklılaştığı ($F=7.11$, $p<0.001$); ilkökul mezunu kadınların sosyal dışlanma puanlarının lise mezunu kadınların sosyal dışlanma puanlarından ($\bar{x}=91,4$, $\bar{x}=77,3$) anlamlı biçimde farklı olduğu bulunmuştur (Tablo 8).

Bayram ve diğ. (2010) ve Devicienti ve Poggi (2007) tarafından yapılan çalışmalar da benzer biçimde eğitim seviyesi yüksek olan kadınların, sosyal dışlanma seviyelerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kadınların eğitim durumuna göre yaşam tatminleri değerlendirildiğinde ise; lise ve üniversite mezunu kadınların yaşam tatminlerinin hemen hemen aynı olduğu ($\bar{x}=20,5$, $\bar{x}=20,3$), ilkökul mezunu kadınların yaşam tatminlerinin ise en düşük ($\bar{x}=17,9$) olduğu bulunmuştur. Yapılan is-

tatistik analiz sonuçlarında kadınların eğitim durumlarına göre yaşam tatminlerinin anlamlı biçimde farklılaşmadığı saptanmıştır ($F= 0.85$, $p>0.05$). (Tablo 8).

Bu çalışmanın sonuçlarına paralel olarak; Bayram ve diğ. (2010) ve Çakmak Doruk (2008) çalışmasında, eğitim düzeyi yüksek olan kadınların, yaşam tatmini düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bir (2017) de çalışmasında, katılımcıların eğitim durumları ile yaşam tatmini değerleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Kadınların Sosyal Dışlanma Düzeyleri ve Yaşam Tatminleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Kadınların sosyal dışlanma düzeyleri ve yaşam tatminleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacı ile Pearson Korelasyon Analizi yapılmış, sonuçlar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Kadınların sosyal dışlanmaları ve yaşam tatminleri arasındaki ilişkinin incelenmesine ilişkin Pearson Korelasyon Analizi sonuçları

	Sosyal Dışlanma	Yaşam Tatmini
Yaşam Tatmini	-,233**	-
Sosyal Dışlanma	-	-,233**

** $p>0.01$

Araştırma kapsamına alınan kadınların sosyal dışlanma ve yaşam tatmini ölçeklerinden aldıkları puanlar arasındaki ilişki incelenmiş; sosyal dışlanma ve yaşam tatmini arasında düşük düzeyde, anlamlı ve negatif bir ilişki saptanmıştır. Buna göre; sosyal dışlanma azaldıkça yaşam tatmini artmaktadır.

Yapılan diğer çalışmalarda da sosyal dışlanmışlık ve yaşam tatmini arasında negatif yönde bir ilişki olduğu sonucu ortaya konmuştur (Bayram ve Aytaç, 2010; Bayram ve diğ. 2012; Bellani ve D’Ambrosio, 2011; Dalhberg ve Mckee, 2018; Shields ve diğ., 2009). Lee ve Cagle'nin (2017) yaptıkları çalışmada da sosyal dışlanma faktörlerinin yaşlı erişkinlerin yaşam tatmini üzerine etki ettiği bulunmuştur.

Sonuç ve Öneriler

Türkiye’de kadınların sosyal dışlanmışlıkları ile yaşam tatminleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla, Sakarya Kadın Eğitim ve Kültür Merkezi’nden hizmet alan kadınlarla yürütülen bu araştırmada sonuç olarak;

- Kadınların sosyal dışlanma düzeylerinin düşük, yaşam tatminlerinin ise görece olarak yüksek olduğu,
- Çalışma durumu, medeni durum, aile tipi gibi değişkenlerin kadınların sosyal dışlanma düzeyleri ve yaşam tatminleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı olmasa da etkili olduğu,
- Kadınların yaşlarının, yaşam tatminleri; eğitim durumlarının ise sosyal dışlanma düzeyleri üzerinde anlamlı farklılığa yol açtığı,
- Sakarya Kadın Eğitim ve Kültür Merkezi’nden hizmet alan kadınların sosyal dışlanma düzeyleri ile yaşam tatminleri arasında düşük düzeyde, anlamlı ve negatif bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Bu merkezden hizmet alan kadınların dezavantajlı sayılabilecek bir bölgede yaşamlarını sürdürüyor olmalarına karşın sosyal dışlanma düzeylerinin düşük, yaşam tatminlerinin yüksek olduğu göz önünde bulundurulduğunda;

- Toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamada rol üstlenecek Kadın Eğitim Kültür Merkezlerinin ülke genelinde yaygınlaştırılması,
- Bu merkezlerdeki hizmet ve programların içeriğinin kadınların domestik rollerini pekiştirecek eğitim ve faaliyetlerin dışında genişletilip güncellenmesi,
- Kadınların yaşam tatminlerinin yükseltilmesi ve sosyal dışlanma düzeylerinin azaltılabilmesi için grup çalışmaları ve bireysel görüşmelerle kadınların ihtiyaçlarına cevap vererek refahlarını yükseltecek sosyal hizmet uzmanlarının bu merkezlerde istihdam edilmesi,
- Kadınların sosyal dışlanma düzeylerinin azaltılması, sosyal dışlanma süreçlerinden dolayı oluşan sorunların çözümü ve kadınlara yönelik güçlendirme temelli çalışmalar yapılması için sosyal hizmet uzmanı, psikolog gibi insan ile çalışan meslek gruplarının istihdam edilmesi önerilebilir.

EXTENDED ABSTRACT

The Analysis of Social Exclusion and Life Satisfaction of the Served Women in the Sakarya Women's Education and Culture Center

*

Ayşe Sezen Serpen - Erdiñ Kalaycı - Ece Parlak

Ankara University

While life satisfaction is a concept about how much of the individual's expectations are met in daily life and how much the individual can achieve own goals, social exclusion has a direct opposite meaning to social integration and can be defined as a multidimensional process that leads to social, cultural and material deprivations that prevent individuals from participating in the society they live in.

In the contemporary day gender-based discrimination, patriarchal ideologies, gender roles attributed to women, women's inability to participate in working life due to lack of access to education and vocational training; the existence of inequalities in wages, employment and promotion between men and women, even if they participate in working life; women's inability to benefit from social rights and social security in work life, mobbing, women working in rural areas as unpaid family workers and similar other reasons cause women's participation in social, economic and political life to be put on the secondary importance and social exclusion.

In the literature research, it was seen that the studies that deal with social exclusion and life satisfaction were limited and there was no study conducted directly on women.

This study was conducted on 133 women volunteered The necessary arithmetic mean, standard deviation and percentage values were taken and t-test was used according to the variables of social exclusion levels and life satisfaction, working status, marital status and family type between the dates 17 September - 21 December 2018 in order to investigate the social exclusion and life satisfaction of women receiving service from Sakarya Women's Education and Culture Center, an institution of Altındağ Municipality. The study which was conducted by adopting

quantitative method, research data were collected using face to face interview technique. Data collection tool consists of 3 parts. The first part is the socio-demographic information form, which includes findings over women; In the second part, "Social Exclusion Scale" consisting of 35 items of 5-point Likert type, which was developed by Jehoel-Gijsbers and Vrooman (2007) and was validated by Bayram et al. and translated into Turkish; in the last section, "Life Satisfaction Scale" was used which consists of 7-points likert type 5 items, and was developed by Diener et al. (1985) and adapted to Turkish by Bekmezci and Mert (2018). SPSS 22.0 was used in the analysis of the data; Anova test was used depending on the educational status and age. Scheffe difference test was used to determine the source of the difference between the mean scores. The relationship between social exclusion levels and life satisfaction of women was examined by Pearson Correlation Analysis. When the responses of the women participating in the study on the items of social exclusion scale were examined they were found to agree with the attitude sentences, "Lacks consumer durables due to financial deficits", "Does not/hardly go out for amusement", "Acceptance of paid second job", "Dirty neighborhood", "Has difficulties in obtaining a loan", "Noisy neighborhood". Attendance sentences; whereas they do not agree with the sentences "A false testimony is allowed if a friend faces trial", "Breaching the law is not a problem as long as one does not get caught", "Acceptance of the usage of others' health or insurance documents in order to being examined or treated free of charge", "Has arrears of payment". When the findings related to life satisfaction of women were examined; mostly the following sentences were agreed: "I am satisfied with my life", "So far I have gotten the important things I want in life", "If I could live my life over, I would change almost nothing".

The result of the study showed that the social exclusion levels of women receiving service from Sakarya Women's Education and Culture Center were low and their life satisfaction levels were relatively high; that variables such as working status, marital status and family type did not cause statistically significant differences on social exclusion levels and life satisfaction of women; in contrast, it was found that the age of women on their life satisfaction; education level on their social exclusion levels

caused a significant difference and there was a low, significant and negative relationship between social exclusion levels and life satisfaction of women. In line with these results, considering the role of these centers in achieving gender equality, spreading of Women's Education and Culture Centers throughout the country, expanding and updating the content of the services and programs in these centers beyond the education and activities that will reinforce the domestic roles of women, to employ social workers in these centers to meet the needs of women through group work and individual interviews in order to decrease the level of social exclusion of women while increasing their satisfaction levels of life.

Kaynakça / References

- Adaman, F. ve Keyder, Ç. (2005). *Türkiye'de büyük kentlerin geçekundu ve çöküntü mahallelerinde yaşanan yoksulluk ve sosyal dışlanma, Türkiye Raporu*. 20.03.2019 tarihinde http://ec.europa.eu/employment_social/social_inclusion/docs/2006/study_turkey_tr.pdf adresinden erişilmiştir.
- Adaman, F. ve Ardıç, O.P. (2008). Social exclusion in the slum areas of large cities in Turkey. *New Perspectives on Turkey*, 38(1), 29-60.
- Akalın, M. (2006). *Yoksulluk, sosyal dışlanma ve işsizlik sarmalı*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Aksungur, U. (2006). *Experiences of social exclusion of the youth living in Altındağ, Ankara*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, ODTÜ, Ankara.
- Alacahan, O. ve Duman, B. (2011). Dışlanma, ayrımcılık, mezhep ve etniklikler arası eşitsizlikler. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 1-29.
- Altındağ Belediyesi. (t.y) *Kadın eğitim ve kültür merkezi*. Erişim Tarihi: 01.04.2019, https://www.altindag.bel.tr/#!kadin_egitim_kultur_merkezleri
- Aydoğan, R. (2018). *Cezaevi sonrası denetimli serbestlik sürecindeki hükümlülerin suç, damga ve sosyal dışlanma bağlamında incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, İstanbul.
- Bayram, N., Aytaç, S. (2010). Yaşam tatmini ve sosyal dışlanma. *Industrial Relationsand Human Resources Journal (ISGUC)*, 12(4), 79-92.
- Bayram, N., Bilgel, F. ve Bilgel, N. G. (2012). Social exclusion and quality of life: an empirical study from Turkey. *Social Indicators Research*, 105(1), 109-120.

- Bayram, N., Sam, N., Aytaç, S., Aytaç, M. ve Bilgel, N. (2012). Poverty, social exclusion, and life satisfaction: study from Turkey. *Journal of Poverty*, 16(4), 375-391.
- Bekmezci, M. ve Mert, İ.S. (2018). Yaşam tatmini ölçeğinin Türkçe geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Toros Üniversitesi İİSBF Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8), 166-177.
- Bellani, L. ve D'Ambrosio, C. (2011). Deprivation, social exclusion and subjective well-being. *Social Indicators Research*, 104, 67-86.
- Bhalla, A. ve Lapeyre, F. (1997). Social exclusion: toward an analytical and operational framework. *Development and Change*, 28, 413-433.
- Bir, Y. (2017). *İş ve yaşam tatmini arasındaki ilişkiye etki eden demografik değişkenler üzerine araştırma: Bir uluslararası firma uygulaması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Bossert, W. ve D'Ambrosio, C. ve Peragine, V. (2007). Deprivation and social exclusion. *Economica*, 74, 777-803.
- Bölükbaşı, B. (2008). *Türkiye'de sosyal dışlanma ve yoksulluk*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Bradshaw, J., Williams, J., Levitas, R., Pantazis, C., Patsios, D., Townsend, P., Gordon, D. and S. Middleton (2000). *The relationship between poverty and social exclusion in Britain*. Paper presented at the 26th General Conference of the International Association for Research in Income and Wealth, Cracow, Poland. 25.07.2019 tarihinde <http://www.ia-riw.org/papers/2000/bradshaw.htm> adresinden erişilmiştir.
- Buğra, A. (2018, 8 Mart). *Karşılaştırmalı verilerle Türkiye'de kadın-erkek eşitsizliği*. 01.04.2019 tarihinde <https://sarkac.org/2018/03/turkiyede-kadin-erkek-esitsizligi/> adresinden erişilmiştir.
- Chakravarty, S.R. ve D'Ambrosio, C. (2006). The measurement of social exclusion. *Review of Income and Wealth*, 52(3), 377-398.
- Çakmak Doruk, N. (2008). *Organizasyonlarda iş-aile ve aile-iş çatışmalarının bireylerin performansları üzerindeki etkisinde iş ve yaşam tatmininin rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Çakmak, G. (2018). *Mevsimlik tarım işçilerinin yaşam ve çalışma koşullarının sosyal dışlanma bağlamında bir araştırması: Çanakkale ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Dağ, A. (2016). Toplumsal cinsiyet bağlamında yaşlılık ve sosyal dışlanma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(28), 480-500.

- Dahlberg, L. Ve McKee, K.J. (2018). Social exclusion and well-being among older adults in rural and urban areas. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 79, 176-184.
- Danyeli Güzel, Ö. (2017). *Lezbiyen, gey, biseksüel ve transseksüellerin sosyal dışlanma deneyimleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Demir, A. (2018). *Yoksulluk ve sosyal dışlanmanın yaşlıların yaşam tatmini üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Deniz, A.Ç., Balcıoğlu, M., Diktaş, A. (2016). Romanların maruz kaldıkları damgalanma ve dışlanma mekanizmaları: Uşak örneği. *Tarih Okulu Dergisi*, 9(15), 567-578.
- Derin, M. (2017). *Madde bağımlısı bireylerin sosyal dışlanma algıları: Ankara Amatem örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Devicienti F. ve Poggi A. (2007). *Poverty and social exclusion: two sides of the same coin or dynamically interrelated processes?*. Working Paper no. 62, Laboratorio R. Revelli, Collegio Carlo Alberto, Via Real Collegio, 30-10024 Moncalieri. 25.07.2019 tarihinde <http://www.laboratoriorevelli.it/pdf/wp62.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Ergin, E. (2018). *İş-aile çatışmasının iş tatmini kariyer tatmini ve yaşam tatmini üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Genç, Y. ve Dalkılıç, P. (2013). Yaşlıların sosyal dışlanma sendromu ve toplumsal beklentileri. *International Journal of Social Science*, 6(4), 461-482.
- Gökçearslan-Çifci, E. (2017). Suçun yolculuğu. Ankara:Ürün Yayınları,
- Gross-Manos, D. (2017). The implications of social exclusion and low material resources on children's satisfaction with life domains: a study of 12 year-olds in 13 countries. *Children and Youth Services Review*, 78, 129-141.
- Haisken-DeNew, J. ve Sinning, M. (2010). Social deprivation of immigrants in Germany. *Review of Income and Wealth*, 56(4), 715-733.
- İmanlı, E. (2018). *Yeni dünya düzeninin geleceği: eşitsizlik, yoksulluk ve sosyal dışlanma*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

- İskender, A. (2015). *İş görenlerin iş ve serbest zaman çatışma düzeyleri ile mesleki tükenmişlik ve yaşam tatmini ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Jehoel-Gijsbers G. ve Vrooman, J. C. (2007). Explaining social exclusion: a theoretical model tested in the Netherlands. *The Netherlands Institute for Social Research/SCP*, TheHague, July 2007.
- Karakan, B. (2018). *Türkiye’de sosyal dışlanma ve dezavantajlı gruplar: engelliler üzerine tanımlayıcı bir çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Karataşoğlu, S. (2014). *Gelir seviyesinin sosyal dışlanmaya etkisi:Mardin ili örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Kenyon, S., Lyons, G. ve Rafferty, J. (2002). Transportand social exclusion: investigating the possibility of promoting inclusion through virtual mobility. *Journal of Transport Geography*, 10, 207–219.
- Kocacık, V. ve Gökaya, V.B. (2005). Türkiye’de çalışan kadınlar ve sorunları. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(1), 195-219.
- Lee, J. ve Cagle, J.G. (2017). Social exclusion factors influencing life satisfaction among older adults. *Journal of Poverty and Social Justice*, 26(1), 35–50.
- Mayda, F.A. ve Vurkun, S. (2018). Gelir dağılımı eşitsizliğinin toplumsal cinsiyet bağlamında değerlendirilmesi. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 4(2), 214-228.
- Mutlu, Z. (2012). *Yaşlı bireylerde yaşam tatmini ve sosyal destek ilişkisinin incelenmesi*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Nurdoğan, A.K. (2018). *Şehit yakınları ve gazilere sağlanan desteklerin sosyal dışlanma algısı ve yaşam kalitesinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Özgen, F. (2012). *Ç.O.M.Ü. beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Mezuniyet Tezi Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Özgökçeler S. ve Bıçkılı, D. (2010). Özürlülerin sosyal dışlanma boyutları: Bursa ve Çanakkale örneklerinden yansıyanlar. *Sosyal Haklar Ulusal Sempozyumu*, Denizli. 21.03.2019 tarihinde <http://www.sosyalhaklar.net/2010/bildiri/ozgokcer.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Özhasar, B. (2013). *Yoksul hanelerde sosyal dışlanmanın boyutları: Aydın ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

- Özpinar, Ş., Özpinar, Ö. ve Çondur, F. (2013). Türkiye’de üç büyük kentte cinsiyete göre sosyal dışlanma. *Ekonomi Bilimleri Dergisi*, 5(2), 31-44.
- Öztürk, M. ve Çetin, B.I. (2009). Dünya’da ve Türkiye’de yoksulluk ve kadınlar. *Journal of Yasar University*, 3(11), 2661-2698
- Öztürk, M.S. ve Hazer, O. (2017). Emeklilikte finansal tatmin ve yaşam tatmini. *International Journal Of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*,8(26), 203-219.
- Özyer, K., Irk, E., Anaç, S. (2015). İş tatmini ve yaşam tatmini ilişkisinde iş arkadaşılığının aracılık rolü. *C.U. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 16(1), 261-278.
- Pavot, W. ve Diener, E. (1993). Review of the satisfaction with life scale. *Psychological Assessment*, 3(2), 164-172.
- Power, A. ve Wilson, W.J. (2000). *Social exclusion and the future of cities*. 01.04.2019 tarihinde <http://simonpoulter.co.uk/iod/iodpdf/CASEpaper35.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Robila, M. (2006). Economic pressure and social exclusion in Europe. *The Social Science Journal*, 43, 85-97.
- Shields M. A., Price S. W., Wooden M. (2009). Life satisfaction and the economic and social characteristics of neighbourhoods. *J Popul Econ*, 22(2) 421-443.
- Şener, B. (2018). *Avrupa Birliği’nin göç politikaları bağlamında göçmenlerin sosyal dışlanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Tabuk, M.E. (2009). *Elit sporcularda iş- aile çatışması ve yaşam tatmini ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Topgül, S. (2016). Sosyal dışlanma ve göç: Mülteci işçiler örneği. *Sosyoloji Dergisi*, 33, 269-289.
- Yalçın, B. (2018). *Algılanan örgütsel destek ve sosyal desteğin yaşam tatminine etkisi: TSK mensubu rütbeli gaziler üzerinde bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çankaya Üniversitesi, Ankara.
- Yerlisu Lapa, T., Ağyar, E. ve Bahadır, Z. (2012). Yaşam tatmini, serbest zaman motivasyonu, serbest zaman katılımı: Beden eğitimi ve spor öğretmenleri üzerine bir inceleme:Kayseri ili örneği. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 10(2) 53-59.

- Yılmaz, Ş. (2018). *Engelli çocuğa sahip olup olmama ile ailelerin bilgi-iletişim teknolojilerine bağımlılık düzeyleri ve sosyal dışlanma etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Yiğit, R., Dilmaç, B. ve Deniz, M.E. (2011). İş ve yaşam doyumu: Konya emniyet müdürlüğü alan araştırması. *Polis Bilimleri Dergisi*, 13(3), 1-18.
- Yusufoğlu, Ö.Ş. ve Kızmaz, Z. (2016). Parçalanmış ailelerde yoksulluk ve sosyal dışlanma: Elâzığ örneği. *Social Sciences (NWSASOS)*, 11(1), 27-40.
- Yüçetürk, O.K. (2018). *Lise öğrencilerinde sosyal dışlanmanın akran ilişkileri ve mükemmeliyetçilik ile ilişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Serpen, A. Z., Kalaycı, E. ve Parlak, E. (2019). Sakarya Kadın Eğitim ve Kültür Merkezinden hizmet alan kadınlarda sosyal dışlanma ve yaşam tatmininin incelenmesi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi* , 14(20), 1312-1335. DOI: 10.26466/opus.611692.

Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Öğretmenlerin Mülteci Öğrencilere İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

DOI: 10.26466/opus.612341

*

Hilal Kazu* - Emrullah Deniz**

* Doç. Dr, Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Merkez/Elazığ/Türkiye

E-Posta: hkazu@firat.edu.tr

ORCID: [0000-0001-9380-331X](https://orcid.org/0000-0001-9380-331X)

** Doktora Öğr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Merkez/Elazığ / Türkiye

E-Posta: emrullah_0047@hotmail.com

ORCID: [0000-0002-3763-2234](https://orcid.org/0000-0002-3763-2234)

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarını cinsiyet, kıdem, sınıf ya da diğer branş öğretmenleri olma durumu, öğrenim durumu, sınıflarında mülteci öğrenci bulunma durumu ve mülteci öğrencilerle ilgili eğitim alma durumuna göre incelemektir. Araştırmada betimsel ve ilişkisel tarama modelleri birlikte kullanılmıştır. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilen araştırmaya, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir ilde eğitimin çeşitli kademelerinde görevli toplam 110 (60 kadın, 50 erkek) öğretmen katılmıştır. Araştırma sürecinde ölçme aracı olarak "Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Bu çalışmada ölçeğin tamamı için belirlenen Cronbach Alpha katsayısı .89'dur. Verilerin analizinde betimleyici istatistik (frekans, yüzde ve ortalama), Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis H testleri kullanılmıştır. Verilerin karşılaştırılmasında anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde; öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının genel olarak "katılıyorum" düzeyinde olduğu; kıdem açısından yeterli alt boyutunda, sınıflarında mülteci öğrenci bulunma açısından iletişim alt boyutunda ve sınıf ya da diğer branş öğretmenleri olma açısından sınıf öğretmenleri lehine anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Mülteci öğrenci, tutum, öğretmen, eğitim, kapsayıcı eğitim

An Examination of the Teachers' Attitudes Towards The Refugee Students in Terms of Various Variables Within the Scope of Inclusive Education

*

Abstract

The purpose of this study is to examine the teachers' attitude regarding the refugee students according to their gender, professional seniority, their situation for being class or other branch teacher, education status, the existence of refugee students in their classes and receiving education related with refugee students. Descriptive and relational survey models were used together in the research. Totally 110 (60 female, 50 male) teachers who are assigned in various stages of the education in a province in South-eastern Anatolia attended into the study which was conducted in 2018-2019 academic year. In the research process, "Refugee Student Attitude Scale" which was developed by Sağlam and Kanbur (2017) was used. In this study, the Cronbach Alpha coefficient which is determined for the entire scale is; .89. For the analysis of the data, descriptive statistic (frequency, percentage and average), Mann Whitney U test and Kruskal Wallis H tests were used. For the comparison of data, significance level was accepted as; .05. When the findings of the study are examined; it is hereby seen that; the attitudes of the teachers towards the refugee students are generally at "I attend" level. However, independent findings of the study hereby revealed that; significant variations occurred in favor of the class teachers in competence sub-dimension according to professional seniority variable, in the communication sub-dimension according to the variable of existence of refugee students in their classes and according to variable of being a class or other branch teacher.

Keywords: *Refugee student, attitude, teacher, education, inclusive education*

Giriş

Savaş, afet veya başka nedenlerle yaşadıkları yerleri terk edip yeni yaşam yerlerine sığınan ve buralarda mülteci olarak barınmaya çalışan bireyler çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Göç edilen yeni yaşam alanları mülteciler için çeşitli fırsatlar sunduğu gibi, yaşamdaki değişimlere bağlı olarak birçok zorluklar da barındırmaktadır. Göçün yarattığı travma ve sonrasında eşlik eden toplumsal süreçler bireyleri olumsuz etkileyebilmektedir. Göç edenlerin sadece yetişkinlerden oluşmaması, çeşitli yaş gruplarından ve özellikle küçük yaş grubunda yer alan bireylerden oluşması, yaşanan psikolojik süreçlerin ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Ferris ve Winthrop, 2010, s.29; Yavuz ve Mızrak, 2016).

Göç ile birlikte bireylerin yaşamlarında barınma, sağlık ve bakım hizmetlerinin yanında eğitim de kesintiye uğramaktadır. Eğitimin kesintiye uğraması, bireylerin öğrenme ortamlarından, öğretmenlerinden ve arkadaşlarından uzaklaşmasına, eğitim haklarının gecikmesine ya da durmasına neden olabilmektedir. Diğer taraftan, bireylerin yasalarca gözetilen eğitim haklarının korunması (Pigozzi, 1999), doğal ve insan kaynaklı göç sonucunda aksayan eğitim sürecinin normal standartlara uygun ve yaşamın normal akışını destekleyici şekilde sürdürülmesinin devletler tarafından sağlanması gerektiği ifade edilmektedir (Sinclair, 2007, s.52). Eğitim, mülteci öğrencilerin akranlarıyla paralel düzeyde gelişmelerini desteklemenin yanında, uyum becerilerinin gelişimini hızlandıran işlevler de görmektedir (UNESCO, 2006; Ferris ve Winthrop, 2010). Bununla birlikte eğitimin, mülteci öğrencilerin yaşadığı zorluklarla başetme becerilerini geliştirdiği (Mackinnon, 2014), yaşanan olağandışı durumun olumsuz etkilerini azalttığı ve çevreye karşı daha korumacı olmalarını sağladığı (Sinclair, 2007, s.52) belirtilmektedir. Eğitimin mülteci öğrenciler için vazgeçilmez bir unsur olduğunun farkında olan devletler, mülteci öğrencilerin eğitime erişimleri ile ilgili olarak çeşitli yasal düzenlemeler, politikalar ve eğitim uygulamaları yürütmektedirler. Mülteci öğrencilere sunulan eğitim hizmetleri; yaşadıkları sosyal ve kültürel problemler, ortak dil kullanmada yaşanan sorunlar ve uyum problemleri nedeniyle yerleşik öğrencilere göre farklılık göstermektedir. Bu farklılıkların azaltılması ve

ortak kültür temelinde eğitim olanaklarının oluşturması amacıyla çeşitli standartlar oluşturulmaktadır. Bu standartlardan birini temsil eden INEE'ye (Inter-Agency Network for Education in Emergencies) (2010) göre, bu öğrencilere sunulacak eğitimin ilkeleri şu şekilde sıralanmaktadır:

- İnsan haklarına saygılı ve bu hakları koruyucu nitelikte olmalıdır.
- Öğrencilerin yaşanan olumsuz yaşantı ile başetmesini sağlamalıdır.
- Ulaşımı kolay ve ücretsiz olmalıdır.
- Öğrenci ihtiyaçlarının farkında olan ve donanımlı kişilerce yürütülmelidir.
- Koşullara duyarlı, uyarılabilir ve gerektiğinde geçici eğitim veya uzaktan eğitim olanaklarını içermelidir.

Yukarıda ifade edilen ilkelerin yanı sıra, bu öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarının karşılandığı okul ekosistemine dahil olmaları (Şeker ve Aslan, 2015, s.92) ve okullardaki kurul ve komisyonlara üye olmalarının, öğrencilerin kişilik gelişimlerini olumlu yönde etkilediği (Türmen, 2012, s.13) ifade edilmektedir.

Göçün etkilediği bütün ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de göç sonrasında oluşan mülteci öğrenci popülasyonu dikkate alınarak çeşitli tedbirler alınmaktadır. Ülkemiz, Göç İdaresi Genel Müdürlüğü verilerine göre toplam 3.606.737 Suriye vatandaşı barındırmakta olup; bu nüfusun %46,1'ini 0-18 yaş aralığında yer alan genç nüfus oluşturmaktadır (URL 1). Ülkemiz ev sahipliğinde barınan mültecilerin büyük çoğunluğu okul çağında yer almakta ve buna yönelik, sosyal ve ekonomik yapıda alınan tedbirlerin yanı sıra eğitim bağlamında da birtakım tedbirler alınmakta ve buna bağlı olarak yeni eğitim uygulamaları yaşama geçirilmektedir. Bu uygulamalardan biri olan kapsayıcı eğitim, "*öğrenenlerin farklı gereksinimlerine, onların eğitime, kültüre ve topluma katılımını artırarak eğitim sisteminin içindeki ayrımcılığı azaltarak cevap verme süreci*" olarak tanımlanmaktadır (UNESCO, 2005, s. 13). Kapsayıcı eğitim, bütün öğrencilerin ortak bir vizyon temelinde akranlarıyla birlikte okul yaşamına aktif olarak katılması, eğitim politikalarının, öğretim programlarının ve öğrenme ortamlarının farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanmasını öngörmektedir (Öztürk

vd., 2009, s.16). Buna göre öğrenciler arasında var olan farklılıkların ve öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçlarının sorun olarak değil, çok kültürlülük temelinde bir fırsat olarak ele alınması gerekmektedir (UNESCO, 2005). Bu yönüyle kapsayıcı eğitimin, mülteci öğrencilerin eğitim sistemine hızlı bir şekilde entegre olmasını hedeflediği söylenebilir. Kapsayıcı eğitimin içerdiği yenilikçi dinamikler ve buna bağlı oluşan felsefi değişim sadece kurumsal düzeyde değil, aynı zamanda öğrenci çeşitliliğini benimseyen ve destekleyen olumlu okul ikliminin oluşmasında da etkili olmaktadır (Öztürk vd., 2009, s. 17). Kapsayıcı eğitim kapsamında ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından “Kapsayıcı Eğitim Projesi” yürütülmektedir. Öğretmen eğitimine ve niteliğine odaklanan UNICEF destekli projenin ilk safhasında Geçici Eğitim Merkezlerinde görevli “Suriyeli Öğretmenlerin Eğitimi” olarak adlandırılan ve Suriyeli öğretmenlere sunulan destek eğitimleri yer almaktadır. Projenin ikinci safhası “Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmen Eğitimi” adı altında yabancı uyruklu öğrencilerin eğitiminden sorumlu olan öğretmenlerin desteklenmesi amacıyla yapılan eğitimlerden oluşmaktadır. Projenin son safhasında ise, “Kapsayıcı Eğitim”, Erciyes Üniversitesi ve UNICEF ortaklığında 10 modül olarak yeniden geliştirilerek uygulanmaktadır. İlgili projede, öğretmenlerin, öğrenci çeşitliliğini benimsemesi, ayırım gözetmeden öğrencilere yaklaşması, öğrenci ihtiyaçlarının farkında olması ve bu doğrultuda öğrenme alanlarında uyarlamalar yapabilmesi hedeflenmektedir. Devam etmekte olan bu proje kapsamında eğitici eğitimi alan 1672 öğretmen, ülke genelinde yerel hizmet içi eğitim programları düzenleyerek, tüm öğretmenlerin “Kapsayıcı Eğitim” projesinin içerdiği eğitimlerle desteklenmesini sağlamaktadırlar (MEB, 2018).

Alanyazında mülteci öğrencilerin eğitimini temel alan çalışmalara bakıldığında; mülteci öğrencilerin eğitimi ile ilgili merkezlerin yönetiminde (Balkar vd., 2016), eğitim-öğretim ortamlarında (Börü ve Boyacı, 2016), öğrencilerin akademik becerilerinde (Baltacı, 2014; Güngör ve Şenel, 2018; Gömleksiz ve Aslan, 2018), öğrencilerin dili etkin kullanabilmelerinde (Başar vd., 2018; Kuzu vd., 2018), öğretim programı ve içerik uyarlanmasında (Zayimoğlu Öztürk, 2018), öğretmenlerin yaklaşımlarında (Er ve Bayındır, 2015), öğrencilerin uyum sağlama becerilerinin geliştirilmesinde (Mercan vd., 2016; Kiremit vd., 2018) ve kamu

politikaları oluşturma süreçlerinde (Özer vd., 2016) çeşitli zorluklar yaşandığı görülmektedir. Diğer taraftan, mülteci öğrencilerin eğitim-öğretim sürecine dahil edilmelerinin uyumu kolaylaştırdığı (Croce, 2018), öğrenciler için güven ortamı sağladığı (Boutun, 2016; Alharbi, 2017), marjinalleşmeyi önleyip akran etkileşimini artırdığı (McParker, 2018) ve bunlara bağı olarak da kültürleşme, sosyal adaptasyon ve akademik başarıda olumlu gelişmelerin yaşandığına (Miller vd., 2005) işaret eden çalışmalara da rastlanmaktadır. Mülteci öğrencilerle ilgili yapılan çalışmalar, mülteci öğrencilerin eğitime devam etmelerinin ötesinde, istenen sonuçlara ulaştıracak daha etkili müdahalelere ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Bu nedenle bu öğrencilerle ilgili eğitsel kararlar alınırken, etkililiği bilimsel çalışmalarla kanıtlanmış yöntemlerin benimsenmesi ve uygulanması, davranış değişikliği yaratmada etkili olmaktadır.

Mülteci öğrencilere yönelik hedeflenen öğrenme çıktılarının gerçekleşmesi için; öğrenci özelliklerine (çok kültürlülük) odaklı öğrenme ortamlarının oluşturulması, uyarlanmış içeriklerin sunulması, uygun öğretim yöntem ve tekniklerin seçilmesi ve hedeflere odaklı ölçme araçlarının kullanılması gerektiği (Taylor ve Sidhu, 2012) ifade edilmektedir. Bu bileşenlerin sürekli bir döngüye dönüşebilmesi ise destekleyici öğrenme ortamlarının oluşturulması ile mümkündür. Dolayısıyla, mülteci öğrencilerin eğitim ortamlarına başarılı bir şekilde entegre edilmelerinin formal eğitim uygulamalarının yanında, kültürel farklılıklara duyarlı, öğrenci eğitim durumlarının önemsendiği, yönetici ve öğretmenlerin işbirliği içinde oldukları ve öğretmen yeterliklerinin geliştirildiği bir ekosisteme bağlı olduğu söylenebilir.

MEB öncülüğünde yürütülen kapsayıcı eğitim, alanyazında öne çıkarılan bütün bileşenleri içermese de; öğretmen ve yönetici tutumlarında değişimi, çok kültürlülüğü içeren olumlu bir okul iklimi oluşturmayı ve mülteci öğrencilerle ilgili bir kavrayışın gelişmesini hedeflediği söylenebilir. Belirlenen bu hedeflerin gerçekleşebilmesi ise, programın yürütücüsü konumunda bulunan öğretmen tutumları ile yakından ilişkilidir. İlgili alanyazında mülteci öğrencilerle ilgili çok sayıda araştırma olmasına rağmen, bu öğrencilerin eğitiminde öğretmen tutumlarının ne düzeyde olduğu ve nasıl etkilendiği ile ilgili araştırma sayısının az sayıda olduğu tespit edilmiştir. Bu durumdan hareketle bu

araştırmanın genel amacı, çeşitli kademelerde görevli öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarının incelenmesidir. Bu çalışmada elde edilen sonuçların, ilgili alanyazına bu yönüyle katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte, öğretmen tutumlarının sahip oldukları özellikler ya da birtakım değişkenler/ durumlardan bağımsız olamayacağı öngörülerek aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumları;

1. Cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Kıdem durumu açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmeni ya da diğer branş öğretmeni olma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğrenim durumlarına bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Sınıflarında mülteci öğrenci olup olmama durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Mülteci öğrencilerle ilgili eğitim (hizmet içi eğitim, seminer, kurs vb.) alma açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarını belirleyerek, bu tutumların çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlayan bu çalışmada, tarama modellerinden betimsel ve karşılaştırma türü ilişkisel tarama (survey) modelleri birlikte kullanılmıştır. Betimsel araştırma modelinde olay ya da olgular olabildiğince tanımlanmaya çalışılırken (Büyüköztürk vd., 2013, s.24); ilişkisel tarama modellerinde ise, belirlenen değişken durumlarına göre gruplar arasındaki farklılaşma incelenir (Karasar, 2005, s.81).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir ilde eğitimin çeşitli kademelerinde görev yapan 110 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın yapılacağı okullar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme temel alınarak belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, kapsamlı bilgi içerdiği düşünülen durumların derinlemesine incelenmesine fırsat tanımaktadır (Patton, 2002). Ölçüt örnekleme yöntemi ise, belirlenen bir dizi ölçütleri karşılayan olay ve olguların incelenmesini içermektedir. Bu ölçütler daha önce hazırlanmış olabileceği gibi, araştırmacılar tarafından da oluşturulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmadaki çalışma grubu; mülteci öğrenci popülasyonu yoğun olma ve kapsayıcı eğitim uygulamasını yürütme ölçütleri doğrultusunda belirlenmiştir. Bu amaçla 3 ilkokul, 3 ortaokul ve 2 lisede görevli öğretmenlere ölçeğin dağıtımını gerçekleştirilmiştir. Toplamda 121 öğretmen tarafından yanıtlanan ölçeklerden, ölçeğin tamamına yanıt veren 110'u değerlendirilmeye alınmıştır. Katılımcılara ait bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Özellikleri

Değişken		n	%
Cinsiyet	Kadın	60	54,5
	Erkek	50	45,5
Görev yapılan öğretim basamağı	İlkokul	29	26,3
	Ortaokul	56	51,0
	Lise	25	22,7
Kıdem	1-5	42	38,18
	6-10	37	33,64
	11-15	14	12,73
	15 ve yukarı	17	15,45
Öğrenim düzeyi	Lisans	101	91,9
	Lisansüstü	9	8,1
Sınıflarında mülteci öğrenci bulunma durumu	Evet	101	91,9
	Hayır	9	8,1
Mülteci öğrencilerle ilgili eğitim (hizmet içi eğitim, seminer, kurs vb.) alma durumu	Evet	59	53,6
	Hayır	51	46,4

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin 60'ının (%54,5) kadın, 50'sinin (%45,5) erkek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin

%26,3'ü ilkokul, %51,0'i ortaokul ve % 22,7'si ise lise öğretim basamağında görev yaptıkları görülmektedir. Öğretmenlerin 42'sinin (%38,18) 1-5 yıl arası, 37'sinin (%33,64) 6-10 yıl arası, 14'ünün (%12,73) 11-15 yıl arası ve 17'sinin (%15,45) 15 ve yukarısı kıdeme sahip olduğu; 101'nin (%91,9) lisans, 9'unun (%8,1) lisansüstü öğrenim düzeyinde olduğu görülmektedir. Sınıfında mülteci öğrenci bulunan öğretmenlerin toplam katılımcıların %91,8'ini (101) oluşturduğu, %8,2'sinin ise sınıfında mülteci öğrenci bulunmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin %53,6'sının (59) mülteci öğrencilerle ilgili eğitim aldığı (hizmet içi eğitim, seminer, kurs vb.), %46,4'ünün ise mülteci öğrencilerle ilgili herhangi bir eğitim almadığı belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını belirlemek için Sağlam ve Kanbur (2017) tarafından geliştirilen Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği (MÖTÖ) kullanılmıştır. 4'lü likert tipi derecelendirmeye sahip ölçek, üç boyut (iletişim, uyum, yeterlik) ve toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Orijinal ölçek alt boyutlarına ilişkin faktör yük değer aralıklarının birinci alt boyut için .45-.75, ikinci alt boyut için .40-.79 ve üçüncü alt boyut için .60-.83 arasında değiştiği ve toplam varyansın %53,61'ni temsil ettiği belirtilmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 96 ve en alt puan 24 olup; ölçekten alınan yüksek puanlar, öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumunun olumlu yönde olduğunu göstermektedir. Ölçeğin yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmış ve uyum indeksi değerlerine bakılmıştır. Sonuçlar, Kline (2005) tarafından önerilen asgari uyum indeksleri (Tablo 2) takip edilerek değerlendirilmiştir. DFA sonucu elde edilen uyum indeksleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 2. DFA Uyum İndekslerine Ait Aralıklar

Uyum İndeksleri	Kabul Edilebilir Uyum	İyi Uyum
χ^2/sd	$3 \leq \chi^2/sd \leq 5$	$0 < \chi^2/sd \leq 3$
RMSEA	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,10$	$0 \leq RMSEA \leq 0,05$
CFI	$0,90 \leq CFI \leq 0,95$	$0,95 \leq CFI \leq 1$
GFI	$0,85 \leq GFI \leq 0,90$	$0,90 \leq GFI \leq 1$
SRMR	$0,05 \leq SRMR \leq 0,10$	$0 \leq SRMR \leq 0,05$

Tablo 2’de sunulan uyum indekslerine ilişkin kesim değerleri dikkate alınarak Tablo 3’teki DFA uyum indekslerini yansıtan değerler yorumlanmıştır.

Tablo 3’te yer alan model uyum değerleri incelendiğinde, ölçeğin verilerle uyumlu olduğu; dolayısıyla, doğrulandığı söylenebilir.

Tablo 3. Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeğine İlişkin Uyum İndeksleri

n	χ^2	sd	χ^2/sd	CFI	GFI	SRMR	RMSEA
110	533,4	243	2,1	.901	.880	.082	.069

Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin elde edilen puanların güvenilirliği Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ile belirlenmiş ve ölçek toplamı için .91, iletişim alt boyutu için .88, uyum alt boyutu için .88 ve yeterlik alt boyutu için .80 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada ölçeğin uygulanmasıyla elde edilen Cronbach Alpha katsayıları iletişim boyutu için .83, uyum boyutu için .81, yeterlik boyutu için .77 ve ölçeğin geneli için .89 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi yapılmadan önce kayıp veriler ve uç değerler incelenmiş; çarpıklık-basıklık değerlerini içeren veriler ise kontrol edilerek Tablo 4’te sunulmuştur. Kayıp değerlerin frekansı (kayıp veri = 7) ve dağılımına (random) bakıldıktan sonra; Tabachnick ve Fidell (2015) tarafından önerilen, kayıp verilerin yerine serilerin ortalamasını yansıtan değerler atanmıştır.

Öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla ölçek ve ölçeğin alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama puanları yorumlanırken; 1.00-1.74 puan aralığı *hiç katılmıyorum*, 1.75-2.49 puan aralığı *biraz katılıyorum*, 2.50-3.24 puan aralığı *katılıyorum* ve 3.25-4.00 puan aralığı *tamamen katılıyorum* şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın bağımsız değişkenlerine göre kullanılacak istatistiksel analizlerin belirlenmesi için, öncelikle ölçekten alınan puanların normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. Bu amaçla Tabachnick ve Fidell’in (2015) belirttiği gibi, çarpıklık ve basıklık değerinin $p=.05$ anlamlılık düzeyinde +1,96 ve -1,96 aralığında olmasına dikkat edilmiş; P-P ve Q-Q

grafikleri incelenerek kontrol edilmiştir. Bu araştırmaya katılan grubun büyüklüğü (n = 110) 50'den büyük olduğu için, verilerin incelenmesinde Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Dağılım varyansları tüm bağımsız değişkenlerde normal dağılmadığından (K-S(iletişim): .138; p<.05; K-S(uyum): .089; p<.05; K-S(yeterlik): .1,27; p<.05) verilerin analizinde normallik varsayımı gerektirmeyen testler kullanılmıştır. Bu amaçla; öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını cinsiyet, sınıf ya da diğer branş öğretmeni olma durumu, öğrenim durumu, sınıflarında mülteci öğrenci olma durumu ve mülteci öğrencilere yönelik eğitim alma durumu değişkenleri açısından incelemek için Mann Whitney U testi; kıdem durumlarına göre incelemek için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Bulunan farkların pratik anlamlarının olup olmadığı "etki büyüklüğü istatistiği" kullanılarak hesaplanmıştır. Etki büyüklükleri hesaplanırken; Mann Whitney U testi için $r = \frac{Z}{\sqrt{n}}$ formülü, Kruskal Wallis H testi için ise, epsilon-squared formülü ($E_R^2 = \frac{H}{(n^2-1)/(n+1)}$) kullanılmıştır (Akt., Tomcczak ve Tomcczak, 2014). Anılan formüllerde etki büyüklüklerinin 0 ile 1 aralığında bir değer aldığı ve değer 1'e yaklaştıkça mükemmel düzeyde etki büyüklüklerinin elde edildiği ifade edilmektedir (Akt., Tomcczak ve Tomcczak, 2014). Yapılan analiz sonuçları p<.05 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği ile ilgili betimsel verilerin yanı sıra, öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumları; araştırmada kullanılan tutum ölçeğinin alt boyutları dikkate alınarak, cinsiyet, kıdem, sınıf ya da diğer branş öğretmeni olma durumu, öğrenim durumu, sınıflarda mülteci öğrenci bulunma durumu ve mülteci öğrencilerle ilgili eğitim alma durumlarını içeren değişkenlere ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Ölçeğin uygulanmasıyla elde edilen betimsel veriler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği'ne İlişkin Betimsel Veriler

Boyutlar	n	X̄	ss	Max	Min	Çarpıklık	Basıklık
İletişim	110	3,53	.379	4,00	2,36	-,779	.098
Uyum	110	2,82	.488	4,00	1,44	,134	.509
Yeterlik	110	2,85	.706	4,00	1,50	,074	-1,020
Ölçeğin Geneli	110	3,15	.405	4,00	2,14	-,013	-.275

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği'nin alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının sırasıyla, *iletişim* alt boyutunda $X=3,53$, *uyum* alt boyutunda $X=2,82$, *yeterlik* alt boyutunda $X=2,85$ ve ölçeğin genelinde ise $X=3,15$ olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, mülteci öğrencilere yönelik öğretmen tutumlarının *uyum*, *yeterlik* ve ölçek toplamında “katılıyorum”, *iletişim* alt boyutunda ise “tamamen katılıyorum” seviyesinde olduğunu göstermektedir. Ayrıca, çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,96 ve -1,96 aralığında olduğu tablo verilerinden anlaşılmaktadır.

Cinsiyete göre öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıraların Toplamı	Mann-Whitney U Testi	
					U	P
İletişim	Kadın	60	57,68	3461,00	1369,00	.430
	Erkek	50	52,88	2644,00		
Uyum	Kadın	60	56,16	3369,50	1460,50	.812
	Erkek	50	54,71	2735,50		
Yeterlik	Kadın	60	50,93	3055,50	1225,50	.098
	Erkek	50	60,99	3049,50		
Ölçeğin Geneli	Kadın	60	55,01	3300,50	1470,50	.859
	Erkek	50	56,09	2804,50		

Tablo 5 incelendiğinde, cinsiyete göre öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının ölçeğin toplamında ($U = 1470,50$; $p>.05$), *iletişim* alt boyutunda ($U = 1369,00$; $p>.05$), *uyum* alt boyutunda ($U = 1460,50$; $p>.05$) ve *yeterlik* alt boyutunda ($U = 1225,50$; $p>.05$) anlamlı bir düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının kıdem durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmenlerin Kıdem Açısından Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	n	Sıra Ort.	sd	Kruskal Wallis H Testi			Epsilon-squared
					χ^2	p	Fark (Mann-Whitney U Testi)	
İletişim	1-5	42	55,85	3	2,311	.511		
	6-10	37	55,34					
	11-15	14	45,68					
	15 ve yukarısı	17	63,09					
Uyum	1-5	42	57,13	3	2,223	.527		
	6-10	37	50,16					
	11-15	14	55,04					
	15 ve yukarısı	17	63,47					
Yeterlik	1-5	42	59,31	3	10,624	.014	4>2 4>3	.097
	6-10	37	45,69					
	11-15	14	47,79					
	15 ve yukarısı	17	73,79					
Ölçeğin Geneli	1-5	42	58,25	3	4,457	.216		
	6-10	37	50,38					
	11-15	14	46,93					
	15 ve yukarısı	17	66,91					

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin kıdem değişkenine göre mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının iletişim alt boyutunda ($\chi^2 = 2,311$; $p > .05$), uyum alt boyutunda ($\chi^2 = 2,223$; $p > .05$) ve ölçeğin genelinde ($\chi^2 = 4,457$; $p > .05$) anlamlı bir düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir. Bununla birlikte, yeterlik alt boyutunda ($\chi^2 = 10,624$; $p < .05$) anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Kruskal Wallis H testi sonuçlarında görülen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla gruplar arasında Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre yeterlik alt boyutunda 15 ve yukarısı ile 6-10 mesleki kıdem arasında ($p = .005$), 15 ve yukarısı ile 11-15 mesleki kıdem arasında ($p = .032$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Analiz sonucunda 15 ve yukarısı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 6-10 ve 11-15 mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre mülteci öğrenci tutum ölçęi puan sıra ortala-

malarının daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü değerine göre, kıdem değişkeninin yeterlik boyutu üzerindeki etki büyüklüğü (Epsilon-squared = .097) “küçük düzey” dedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının sınıf ya da diğer branş öğretmeni olma durumları açısından anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını incelemek için yapılan Mann Whitney U testine ilişkin sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmenlerin Mülteci Öğrencilere İlişkin Tutumlarının Sınıf Ya Da Diğer Branş Öğretmeni Olma Durumları Açısından Karşılaştırılmasına İlişkin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Branş	n	Sıra Ort.	Sıraların Toplamı	Mann-Whitney U Testi		
					U	P	Effect size
İletişim	Sınıf Öğretmeni	29	71,29	2067,50	716,50	.002	.29
	Diğer Branş Öğretmeni	81	49,85	4037,50			
Uyum	Sınıf Öğretmeni	29	64,59	1873,00	911,00	.073	
	Diğer Branş Öğretmeni	81	52,25	4232,00			
Yeterlik	Sınıf Öğretmeni	29	58,43	1694,50	1089,50	.562	
	Diğer Branş Öğretmeni	81	54,45	4410,50			
Ölçeğin Geneli	Sınıf Öğretmeni	29	66,71	1934,50	849,50	.027	.21
	Diğer Branş Öğretmeni	81	51,49	4170,50			

Tablo 7 incelendiğinde, uygulanan Mann Whitney U testi sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçeğin geneli ($U = 849,50$; $p < .05$) ve iletişim alt boyutunda ($U = 716,50$; $p < .05$) aldıkları puan sıra ortalamaları bakımından sınıf ve diğer branş öğretmeni olan katılımcılar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılığın etki büyüklükleri incelendiğinde; sınıf ya da diğer branş öğretmeni olma durumlarının iletişim boyutu (.29) ve ölçeğin geneli (.21) üzerindeki etki büyüklükleri “küçük” miktardadır. Analiz sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine göre ölçeğin geneli ve iletişim alt boyutunda Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği puan sıra ortalamalarının daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının öğrenim durumlarına bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amacıyla yapılan Mann Whitney U testine ilişkin sonuçlar tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumlarının Öğrenim Düzeyi Bakımından Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Öğrenim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	Sıraların Toplamı	Mann-Whitney U Testi	
					U	P
İletişim	Lisans	101	56,28	5684,50	375,50	.387
	Lisansüstü	9	46,72	420,50		
Uyum	Lisans	101	56,70	5727,00	333,00	.184
	Lisansüstü	9	42,00	378,00		
Yeterlik	Lisans	101	55,50	5606,00	454,00	.996
	Lisansüstü	9	55,44	499,00		
Ölçeğin Geneli	Lisans	101	56,32	5688,50	371,50	.365
	Lisansüstü	9	46,28	416,50		

Tablo 8’deki verilere bakıldığında, öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarında; iletişim (U = 375,50; p>.05), uyum (U = 333,00; p>.05), yeterlik (U = 454,00; p>.05) alt boyutu ve ölçeğin genelinde (U = 371,50; p>.05) aldıkları puan sıra ortalamalarına göre, lisans ya da lisansüstü öğrenim düzeyine sahip öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Araştırmada bir diğer değişken olarak, öğretmenlerin sınıflarında mülteci öğrenci bulunup bulunmamasına göre tutumlarında farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir. Mann Whitney U testi sonuçlarını içeren veriler Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9 incelendiğinde, sınıflarında mülteci öğrenci bulunup bulunmama değişkeni açısından öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarının iletişim (U = 255,00; p<.05) alt boyutunda anlamlı bir şekilde farklılaştığı; uyum (U = 416,50; p>.05), yeterlik (U = 430,50; p>.05) ve ölçeğin genelinde (U = 388,00; p>.05) ise anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü istatistiğine göre, öğretmenlerin sınıflarında mülteci öğrenci olma durumlarının iletişim alt boyutu üzerindeki etkisi (.21) “küçük” miktardadır.

Analiz sonuçlarına göre, sınıflarında mülteci öğrenci bulunan öğretmenlerin, sınıflarında mülteci öğrenci bulunmayan öğretmenlere kıyasla, iletişim boyutunda bu öğrencilere yönelik tutumlarının olumlu yönde etkilendiği söylenebilir.

Tablo 9. Sınıflarında Mülteci Öğrenci Bulunma Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Mülteci Öğrencilere İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Mülteci Öğrenci Bulunma Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıraların Toplamı	Mann-Whitney U Testi		Effect size
					U	P	
İletişim	Var	101	57,48	5805,00	255,00	.029	.21
	Yok	9	33,33	300,00			
Uyum	Var	101	55,88	5643,50	416,50	.678	
	Yok	9	51,28	461,50			
Yeterlik	Var	101	55,26	5581,50	430,50	.792	
	Yok	9	58,17	523,50			
Ölçeğin Geneli	Var	101	56,65	5721,50	338,00	.206	
	Yok	9	42,61	383,50			

Son olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin herhangi bir eğitim (kurs, seminer, hizmet içi eğitim) alma durumlarına göre tutumlarında farklılaşma olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaçla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Mülteci Öğrencilere Yönelik Eğitim Alma Durumları Açısından Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Mülteci Öğrencilere Yönelik Eğitim Alma Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıraların Toplamı	Mann-Whitney U Testi	
					U	P
İletişim	Evet	59	57,97	3420,50	1358,50	.380
	Hayır	51	52,64	2684,50		
Uyum	Evet	59	57,66	3402,00	1377,00	.443
	Hayır	51	53,00	2703,00		
Yeterlik	Evet	59	56,05	3307,00	1472,00	.845
	Hayır	51	54,86	2798,00		
Ölçeğin Geneli	Evet	59	57,90	3416,00	1363,00	.396
	Hayır	51	52,73	2689,00		

Tablo 10'da, öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik eğitim alıp almama durumlarına göre tutumlarının iletişim ($U = 1358,50$; $p >,05$), uyum ($U = 1377,00$; $p >,05$), yeterlik ($U = 1472,00$; $p >,05$) alt boyutlarında

ve ölçeğin genelinde ($U = 1363,00$; $p > ,05$) anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada ulaşılan sonuçlara göre; mülteci öğrencilere yönelik öğretmen tutumlarının uyum, yeterlik alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde *katılıyorum*, iletişim alt boyutunda ise *tamamen katılıyorum* düzeyinde olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarının iletişim alt boyutunda yüksek, uyum ve yeterlik alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde ise kabul edilebilir düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç öğretmenlerin mülteci öğrencilerle iletişim boyutunda güçlük yaşamadığı; ancak, bu öğrencilerin eğitim ortamına entegre edilmelerinde yeterlilik ihtiyaçlarının olduğu şeklinde yorumlanabilir. Mülteci öğrencilere yönelik öğretmen tutumlarının belirlenmeye çalışıldığı ve bu öğrencilerin devam ettiği okullarda karşılaşılan sorunların ele alındığı çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Gülüm ve Akçalı'nın (2017) ulaştıkları araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin mülteci öğrencilere karşı olumlu tutum sergiledikleri saptanmıştır. Sağlam ve Kanbur (2017) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının yeterlilikten etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Şimşir ve Dilmaç (2018) mülteci öğrencilerin bulunduğu eğitim ortamlarında öğretmenlerin dil ve iletişim problemlerinin yanı sıra, sosyal ve akademik problemler yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Martín-Pastör vd. (2013) yaptıkları çalışmada, mülteci öğrencilerin yaşadıkları akademik güçlüklerin kültürel farklılıklardan ve öğretmen yaklaşımlarından kaynaklanabileceği belirtilmektedir. Mülteci öğrencilerin Türk eğitim sistemi ve okul kültürüne uyumu ile ilgili durumlarını tespit etmek amacıyla Tosun vd. (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulguları, bu öğrencilerin dil ve kültür uyumsuzluğu nedeniyle çeşitli zorluklar yaşadıklarını; olumlu okul iklimi, destekleyici öğretmen tutumları ve aktiviteler sağlandığında ise uyum süreçlerinin hızlandığına işaret etmektedir. Aynı çalışmada öğretmen eğitimlerinin güçlendirilmesi gerektiği de ifade edilmektedir. Benzer şekilde, Fisher vd. (2000) tarafından yapılan çalışmada, mülteci öğrencilere yönelik olumsuz tutum ve önyargıların önüne geçebilmek ve

uyum sürecini hızlandırmak için, öğretmenler tarafından kültürel anlayışı destekleyici ve etkileşimi artırıcı etkinliklerin organize edilmesi gerektiği belirtilmektedir.

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarının cinsiyet açısından bütün alt boyutlarda anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir. Daha önce yapılan bir çalışmada (Sağlam ve Kanbur, 2017) ise, sadece yeterlik alt boyutunda erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Ulaşılan bu sonuçlar, hem kadın hem de erkek öğretmenlerin iletişim, uyum ve yeterlik bakımından mülteci öğrencilere yönelik birbirine yakın düzeyde tutuma sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Kıdem değişkeni açısından elde edilen bulgulara göre yeterlik alt boyutu dışında, iletişim, uyum ve ölçeğin genelinde öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarında anlamlı farklılıklar olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, kıdem alt boyutu puanının yüksek olmasının, yeterlik boyutunu olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Kağıtçıbaşı'na (2008) göre, bir objeye karşı olumlu tutum oluşmasının en önemli nedenlerinden biri o objeyle yaşanan doğrudan deneyimlerdir. Benzer şekilde, Bandura (1997) yeterlik inançlarının oluşumunda kişinin kendi deneyimlediği performans başarılarının önemine değinmektedir. Erdem vd. (2017) tarafından yapılan ve mülteci öğrencilere yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı araştırmada, mülteci öğrencilerin eğitiminde birtakım problemlerin yaşandığı ve bunlardan öne çıkanların; öğrencilerin okul yaşantıları, uyum problemleri, iletişim ve dil sorunları olduğu ve bunların öğretmen yeterlikleri ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla, mülteci öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan zorluklar (dil problem, uyum ve akademik güçlükler) dikkate alındığında, öğretmen yeterliliğinin bu süreçteki önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Nitekim, Li (2003) ve Windle ve Miller (2012) tarafından yapılan çalışma sonuçları bunu doğrular niteliktedir. Anılan çalışmalarda, öğretmen yeterliliği, öğretim becerileri, dil becerileri ve kültürel yaklaşımlarının istenilen düzeyde olmamasının öğrencilerde olumsuz öğrenme yaşantılarına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar mülteci öğrencilere sunulacak eğitim hizmetleri açısından değerlendirildiğinde, öğretmen yeterliklerinin öğrenci uyumu üzerinde etkili olduğu; uyum sürecini hızlandıran etkin-

lik ya da uygulamaların teşvik edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, bu araştırmada ulaşılan ve yüksek deneyimin yeterlik üzerindeki olumlu etkisini içeren araştırma sonucundan hareketle, deneyimi yüksek olan öğretmenlerin bu öğrencilerin eğitim hizmetlerinde öncelikli olarak görevlendirilmeleri gerektiği söylenebilir.

Katılımcıların sınıf ya da diğer branş öğretmeni olma durumlarına göre mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarının, iletişim alt boyutu ve ölçeğin genelinde sınıf öğretmenleri lehine farklılaştığı; uyum ve yeterlik alt boyutlarında ise anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Bu sonuç, sınıf öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine kıyasla mülteci öğrencilerle daha iyi anlaştığı, iletişim kurduğu ve uyum sağladıkları şeklinde yorumlanabilir. Aslan ve Kozikoğlu (2017) tarafından yapılan araştırmada ise, sınıf öğretmenleri başta olmak üzere, psikolojik danışmanlar, özel eğitim öğretmenleri ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin de mülteci öğrencilere yönelik güçlü tutuma sahip oldukları tespit edilmiştir. Diğer taraftan, Er ve Bayındır (2015), sınıf öğretmenlerinin bu öğrencilerin eğitimi ile ilgili herhangi bir eğitimlerinin olmadığını tespit etmiştir. Mülteci öğrencilerin okul ortamına uyum sağlaması ile ilgili sınıf öğretmenlerinin yeterli düzeyde eğitimlerinin olmadığı halde, bu öğrencilere yönelik tutumlarının diğer branş öğretmenlerine göre yüksek olması; öğrenci gelişim özelliklerinin farklı olması, sınıf ve diğer branş öğretmenlerinin uzmanlık alanlarının farklı dinamiklere sahip olması ve öğrenme-öğretme ortamlarının farklı olmasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada elde edilen diğer bir sonuç ise, öğretmenlerin öğrenim düzeyi değişkenine göre mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının tüm alt boyutlarda anlamlı bir şekilde farklılaşmadığıdır. Lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumları açısından bir farklılık olmaması, öğretmenlerin lisans ve lisansüstü düzeyinde mülteci öğrencilerle ilgili herhangi bir eğitim almaması ile açıklanabilir. Kapsayıcı eğitimin etkili olarak uygulanmasının öğretmen yeterliliği ve olumlu öğretmen yaklaşımları yakın ilişkisi göz önüne alındığında, elde edilen bu sonucun öğretmen eğitimleri ile ilgili yaşanan güçlüklerin belirtisi olabileceği düşünülmektedir. Bu bulgulara benzer olarak Erdem (2017), Bulut vd. (2018), Taşkın ve Erdemli (2018) tarafından yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin mülteci öğrencilerin

eğitiminde büyük zorluklar yaşadıkları ve mesleki gelişim ihtiyacı içerisinde oldukları saptanmıştır. Benzer şekilde, Dooley ve Thangaperumal (2011) ve Şeker ve Sirkeci (2015) tarafından yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin geleneksel pedagojik teknikleri sıklıkla kullandıkları ve buna bağlı olarak mülteci öğrencilerin akademik becerilerinin gelişiminde zorluklar yaşandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Dooley (2009) ve MacNevin (2012) ise, öğretmenlerin pedagojik repertuarlarını genişletmelerinin önemine değinmektedir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet sırasında mülteci öğrencilerle ilgili sıklıkla eğitim almalarının önemini vurgular niteliktedir. Öğretmenleri hizmet içi eğitim faaliyetleri ile destekleyen MEB'in, mülteci öğrencilere yönelik öğretmen el kitapları ve kılavuz kaynaklar hazırlamak ve dağıtımını gerçekleştirmekle, kapsayıcı eğitim ile ilgili öğretmenlerin yaşadığı güçlükleri azaltmayı hedeflediği söylenebilir. Sınıflarında mülteci öğrenci bulunma değişkenine göre öğretmen tutumları incelendiğinde; uyum ve yeterlik alt boyutu ile ölçeğin genelinde anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı; iletişim alt boyutunda ise sınıfında mülteci öğrenci olan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %92'sinin görevli olduğu eğitim ortamlarında mülteci öğrenci bulunduğu göz önüne alındığında, elde edilen sonuçların arzu edilenden düşük olduğu söylenebilir. Bu açıdan araştırmanın bulgularının tamamen olmasa bile Sağlam ve Kanbur'un (2017) çalışmasında elde edilen sonuçları desteklediği söylenebilir. Sınıflarında mülteci öğrenci bulunan öğretmenlerin, bu öğrencileri yakından tanıdığı ve gereksinimlerini hızlı bir şekilde farkettileri söylenebilir. Çok kültürlü eğitimin giderek yaygınlaştığı günümüzde, öğretmenlerin farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerle empati kurmaları beklenmektedir. Fisher vd. (2000) tarafından yapılan çalışmada, mülteci öğrencilere yönelik olumsuz tutum ve önyargıların önüne geçebilmek için, kültürel anlayışı destekleyici ve etkileşimi artırıcı anlayışın benimsenmesi gerektiği belirtilmektedir. Mülteci öğrencilere yönelik eğitim alma durumu değişkenine göre öğretmen tutumları incelendiğinde; tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Elde edilen bu sonuç, mülteci öğrenciler ile ilgili eğitim (seminer, kurs, hizmet içi eğitim vb.) alan öğretmenlerin herhangi bir eğitim almayan öğretmenlere göre mülteci öğrencilere

yönelik tutumlarında bir farklılaşma oluşturmadığını göstermektedir. Bu durum öğrencilere yönelik sunulan eğitim hizmetlerinin uyarlanmış kazanımlar içermemesi, post travmatik süreçlerle ilgili profesyonel destek eğitimlerin gerçekleştirilememesi, öğretmenlere yönelik süpervizyon hizmetlerin yetersiz olması ve düzenlenen eğitimlerin teorik hizmet içi eğitimler ile sınırlı kalması ile açıklanabilir. Diğer taraftan, bu sonucun, kapsayıcı eğitim kapsamında MEB tarafından yürütülen hizmet içi eğitim faaliyetlerinin hedeflediği olumlu öğretmen tutumlarının gelişimi, öğretim becerilerinin çeşitlendirilmesi ve çok kültürlü eğitim ortamlarının zenginleştirilmesi beklentisiyle uyuşmadığı da söylenebilir. Kirk (2007), mülteci öğrencilere yönelik sunulacak eğitim için gereken minimum standartları; (1) toplum, (2) erişim, (3) öğrenme, (4) eğitim personeli ve (5) koordinasyon şeklinde sıralamaktadır. UN-HCR (The UN Refugee Agency) (2001, s.1) ise, mülteci öğrencilerin eğitiminde olumlu öğretmen yaklaşımlarının temel unsur olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, ülkemizde mülteci öğrencilerin eğitime entegrasyonunu sağlamak amacıyla öğretmenlere hizmet öncesi ve hizmet sırasında sunulan eğitimlerin, istenilen standartlara erişilmesini sağlayacak düzeyde olmadığı söylenebilir. Balkar vd. (2016) ve Er ve Bayırdır (2015) tarafından yapılan araştırma sonuçlarında, mülteci öğrenci eğitiminde hedeflenen standartlara ulaşmada hizmet içi eğitimlerin niteliği ve mesleki gelişimdeki önemine vurgu yapılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak şu öneriler sunulmuştur:

- Mülteci öğrencilerin eğitim durumlarını (iletişim güçlüğü, akademik başarısızlık vb.) etkileyen yöneticiler, öğrenciler ve ailelerle benzer çalışmalar yapılabilir.
- Kapsayıcı eğitim kapsamında mülteci öğrencilerin eğitimine dönük düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetlerinin, etkililiği bilimsel olarak kanıtlanmış uygulamalara dönüşmesi gerekmektedir.
- Mülteci öğrencilerin sınıf ve okul ortamına uyum sağlamaları, olumlu öğretmen tutumlarıyla yakından ilişkili olduğu düşünüldüğünde; bu öğrencilerin sosyal ve kültürel özellikleri ve akademik becerilerini geliştirmeyi amaçlayan ve öğretmenlerin uygulamalarına kaynaklık edebilecek, deneysel olarak sınanmış öğretim programları hazırlanabilir.

- Öğretmenlere hizmet öncesinde, mülteci öğrencileri doğrudan etkileyen kapsayıcı eğitim, çok kültürlülük ve destekleyici okul iklimi ile ilgili eğitimler verilmelidir.
- Mülteci öğrencilerin eğitiminde mesleki deneyimi yüksek olan öğretmenlerin anahtar rollerde görevlendirilmesine dikkat edilmelidir.
- Farklı illerde görev yapan öğretmenlerle benzer araştırmalar yapılması elde edilen sonuçların zenginleşmesini ve sonuçların karşılaştırılmasını sağlayacaktır.

EXTENDED ABSTRACT

**An Examination of the Teachers' Attitudes Towards
The Refugee Students in Terms of Various Variables
Within the Scope of Inclusive Education**

*

Hilal Kazu - Emrullah Deniz
Fırat University

Individuals leave their places where they live and try to shelter into new living spaces due to war, social events, and natural disaster of other reasons. This process which is dragged by the life instinct causes the individuals to meet the fact of immigration. Besides the traumatic processes which are encountered by the people who are dragged along by the immigration, health and sheltering problems, harmonization problems which are brought along by the new living spaces both come to forefront as new challenges. The formation of the majority of the refugees from the children with young ages reveals the significance of the psychological processes which are experienced by these people (Ferris and Winthrop, 2010, p.29; Yavuz and Mızrak, 2016).

Besides the health, care services which are affected by the immigration, education is interrupted as well. Considering the fact that the education develops the refugee students' coherence skills with their fellows (UNESCO, 2006; Ferris and Winthrop, 2010) and their skills to handle the challenges (Mackinnon, 2014), it may be expressed that the sustainability of the education should be provided. Moreover, interruption of the education shall lead to the failure of the educational rights of the individuals which are being protected by the laws (Pigozzi, 1999). On the other hand, states which are aware of that the education is an inevitable factor for the refugee students execute various legal arrangements, policies and applications regarding these students' access to education. It is hereby desired that the educational services presented to the refugee students should aim to alleviate the cultural differences and to establish a com-

mon cultural basis. For this purpose, various standards are being attempted to be formed. According to INEE (Inter-Agency Network for Education in Emergencies) (2010) which represents one of these approaches; the educational standards; (a) should respect to human rights and should be in such a manner to protect these rights, (b) should provide the students to be capable of overcoming the negative life being experienced, (c) should enable easy and free transportation, (d) and these standards should be executed by competent people who are aware of the necessities of the students.

In our country, in terms of 12 June 2019, 3.606.737 Syrian people are living; and 46% of this population consists of young people between 0-18 age range (URL 1). For the students which comprise the majority of the refugee population in our country, an inclusive education is implemented. According to UNESCO (2005, p.13), inclusive training is defined as; *“the replying process against the learners’ various necessities, by increasing their participation into education, culture and society and by decreasing the discrimination within the education”*. From this aspect, it can be expressed that the inclusive training aims to make the refugee students integrated with the education system as quick as possible. Besides, it is also aimed that; teachers should adopt student variety, should act against the students without discrimination, should be aware of the necessities of the students, and should be capable of making adaptations into the learning areas accordingly. Refugee students’ orientation with the educational environment, their academic performances and positive sense of self are closely related to the teachers’ attitudes. Based on this fact, the general purpose of this study is to examine the attitudes of the teachers who are charged at various stages against refugee students.

Method

The model of the research consist of a relational and descriptive survey models. In relational survey models, the differentiation among the groups are examined according to the specified variables (Karasar, 2005, p.81). In the descriptive research model, the cases are tried to be defined as much as possible (Büyüköztürk et al., 2013, p.24). The study group of the research consists of totally 110 (60 female, 50 male) teachers who are assigned in various stages of the education in a province in Southeastern Anatolia attended into the survey which was conducted in 2018-2019 academic year. 26,4% (29) of the teachers who participated into the research consist of class teachers whereas 73,6% of them consist of branch teachers. It was determined that the teachers whose classes include refugee students consisted 91,8% (101) of the total attendants whereas 8,2% of the teachers had no refugee students in their classes. Besides, 53,6% (59) of the teachers have received training relevant with refugee students (course, seminar etc.) whereas 46,4% of them have not received any training thereof.

In the study, in order to determine the teachers' attitudes against the refugee students, Refugee Student Attitude Scale (MÖTÖ)- developed by Sağlam and Kanbur (2017) was used. The scale which has 4 Likert type grading consists of three dimensions (communication, coherence, competence) and 24 items totally. As the distribution variances have not been distributed normal in all independent variables, tests which do not require normality tests were used in data analysis. For this purpose; Mann Whitney U test was used in order to examine the teachers' attitude against refugee students in terms of their gender, professional seniority, their situation for being class or branch teacher, education status, the existence of refugee students in their classes and receiving education related with refugee students. On the other hand, Kruskal Wallis H test

was used to make an examination according to their professional seniority situations. Analysis results were assessed at $p < .05$ significance level.

Results

According to the results obtained in this study; it was seen that; the teachers' attitudes towards refugee students are at *I agree* level in coherence, competence sub-dimensions and in the scale as a whole, whereas it was at *I do not agree* level in communication sub-dimension. These results reveal that the teachers' attitudes regarding refugee students are at higher level in communication sub-dimension and at acceptable level in coherence and competence sub-dimensions. This result can be explained by non-existence of satisfactory training for refugee students, non-existence of preparatory training for multicultural structure based training environments, as well as by coherence problems with students and existence of communication difficulty. These results resemble with the findings obtained in the studies in which the teachers' attitudes were aimed to be determined against the refugee students (Sağlam and Kanbur 2017) and in the studies where challenges of the students in the relevant schools are discussed (Li, 2003; Windle and Miller, 2012; Erdem et al., 2017). Martín-Pastör et al. (2013); in their studies, state that; academic difficulties encountered by the refugee students might born from cultural differences. Findings obtained in this study reveal that teachers' attitudes towards the refugee students do not become different significantly in all sub-dimensions in terms of gender. Except the competence sub-dimension in terms of professional seniority, within the generality of communication, coherence and scale, it is found that no significant variation occurs in the teachers' attitudes towards refugee students. This result of the research is also supported by Erdem et al. (2017), in their research. As mentioned by Bandura (1997), in the formation of competence belief person's performance achievements are very important. From this

point of view, teachers with higher professional experiences are expected to be appointed primarily in the training services for these students.

It is hereby seen that; the attitudes of the teachers towards the refugee students according to the participants' being class or branch teacher have become different in favor of class teachers in communication sub-dimension and in the generality of the scale; but no significant differentiation has been observed in coherence and competence sub-dimensions. This result may be interpreted in such a manner that class teachers get on well with refugee students better than the branch teachers, they communicate and accord better. Another result obtained in this study is that; teachers' attitude towards refugee students according to their education level variable reveals no significant differentiation in all sub-dimensions. This can be explained in such a manner that; teachers have not received any training about refugee students either in bachelor's degree or post-graduate level. Similar with these findings, Dooley (2009), Dooley and Thangaperumal (2011), MacNevin (2012), Şeker and Sirkeci (2015), Erdem (2017), Bulut et al. (2018), Taşkın and Erdemli (2018); displayed in their studies that; teachers have been in difficulty for the training of the refugee students and they need professional development. When the teachers' attitudes are examined according to the existence of refugee students in their classes; it is seen that; no significant differentiation exists in coherence and competence sub-dimensions and in the generality of the scale; but a significant differentiation has been observed in favor of the teachers who have refugee students in their classes in the communication sub-dimension. When the teachers' attitudes are examined according to the teachers' status of training on refugee students; no significant differentiation has been observed in all sub-dimensions. This can be explained in such a manner that; the training services submitted to the students include no adopted earnings, non-existence of professional support trainings on post-traumatic processes, non-existence of supervision

services for the teachers, and the trainings submitted to the students have been limited by theoretical in-service training.

Results of the research reveal that; training of the teachers should be based on application within the scope of inclusive training, multicultural training applications should be expanded, events towards the students which accelerate the adoption process should be increased, adaptations should be provided in teaching programs, and attention should be paid to the assignment of experienced teachers in key roles in the education of refugee students.

Kaynakça / References

- Alharbi, B.H.M. (2017). Psychological security and self-efficacy among Syrian refugee students inside and outside the camps. *Journal of International Education Research*, 13(2), 59-68.
- Aslan, M. ve Kozikoğlu, İ. (2017). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları: Van ili örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 729-737.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Balkar, B., Şahin, S. ve Işıklı Babahan, N. (2016). Geçici eğitim merkezlerinde (GEM) görev yapan Suriyeli öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(6), 1290-1310.
- Baltacı, H. (2014). *Göçmen öğrencilerin başarı durumunu etkileyen etmenlerin okul yöneticisi, öğretmen, veli ve öğrencilerin görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kıbrıs.
- Başar, M., Akan, D. ve Çiftçi, M. (2018). Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1571-1578.
- Bouton, B. (2016). Understanding the unique needs of adolescent refugee students. *Middle Grades Review*, 3(2), 1-6.
- Börü, N. ve Boyacı, A. (2016). Göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarında karşılaştıkları sorunlar: Eskişehir ili örneği. *Electronic Turkish Studies*, 11(14), 123-158.

- Bulut, S., Soysal, Ö.K. ve Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1210-1238.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cohen, J.W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Croce, K.A. (2018). Refugee students arrive at a school: What happens next?. *Global Education Review*, 5(4), 7-16.
- Dooley, Karen T. (2009). Re-thinking pedagogy for middle school students with little, no or severely interrupted schooling. *English Teaching : Practice and Critique*, 8(1), 5-22.
- Dooley, Karen T. ve Thangaperumal, P. (2011). *Pedagogy and participation: Literacy education for low-literate refugee students of African origin in a western school system*. Language and Education. (In Press).
- Er, A. R. ve Bayındır, N. (2015). İlkokula giden mülteci çocuklara yönelik sınıf öğretmenlerinin pedagojik yaklaşımları. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 175-185.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- Erdem, M.D., Kaya, İ. ve Yılmaz, A. (2017). Örgün eğitim kapsamındaki Suriyeli çocukların eğitimleri ve okul yaşantıları hakkında öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(5), 463-476.
- Ferris, E. ve Winthrop, R. (2010). *Education and displacement: Assessing conditions for refugees and internally displaced persons affected by conflict*. UNESCO.
- Fisher, C.B., Wallace, S.A. ve Fenton, R.E. (2000). Discrimination distress during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(6), 679-695.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM) (2016). *Geçici korumamız altındaki Suriyeliler*. 20.06.2019 tarihinde <http://www.goc.gov.tr/icerik3/gecici-korumamiz-altindaki-suriyeliler> 409 558 560 adresinden erişildi.
- Gömlüksiz, M.N. ve Aslan, S. (2018). The views of secondary school teachers about refugee students. *Education Reform Journal*, 3(1), 32-44.

- Gülüm, K. ve Akçalı, H. (2017). Balıkesir'deki mülteci çocukların eğitim sorunları. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 1(1), 127-136.
- Güngör, F. ve Şenel, E.A. (2018). Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim-öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 124-173.
- INEE (2010). <http://www.ineesite.org/en/minimum-standards/handbook>, Erişim Tarihi: 11.06.2019.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2008). *Günümüzde insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş*. İstanbul: Evrim.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kiremit Filiz, R., Akpınar, Ü. ve Tüfekci Akcan, A. (2018). Suriyeli öğrencilerin okula uyumları hakkında öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 2139-2149.
- Kirk, J. ve Cassity, E. (2007). Minimum standards for quality education for refugee youth. *Youth Studies Australia*, 26(1), 50-56.
- Kuzu Jafari, K., Tonga, N. ve Kışla, H. (2018). Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve uygulamaları. *Academy Journal of Educational Sciences*, 2(2), 134-146.
- Li, M. (2003). *Culture and classroom communication: A case study of Asian students in New Zealand language schools*. The joint NZARE-AARE Conference, Hyatt Regency Hotel & University of Auckland, New Zealand. Retrieved May 19, 2019.
- Mackinnon, H. (2014). Education in emergencies: The case of the Dadaab refugees camp. *Policy Brief*, 47, 1-12.
- MacNevin, J. (2012). Learning the way: Teaching and learning with and for youth from refugee backgrounds on Prince Edward Island. *Canadian Journal of Education*, 35(3), 46-63.
- McParker, M.C. (2018). Experiences of female refugee students from Burma in multicultural middle school classrooms. *Middle Grades Review*, (2), 4, 1-18.
- Martín-Pastor, E., González-Gil, F., Río, C. J., Róbaina, N. F., ve Castro, R. P. (2013). Influence of immigrant students' communication skills on their teaching and learning process. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 789-793.

- MEB (2018). Kapsayıcı eğitim projesi, <https://oygm.meb.gov.tr/www/kapsayici-egitim-projesi-inclusive-education/icerik/679> Erişim Tarihi: 03.06.2019.
- Mercan Uzun, E. M. ve Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Miller, J., Mitchell, J. ve Brown J. (2005). African refugees with interrupted schooling in the high school mainstream: Dilemmas for teachers. *Prospect*, 20(2), 19-33.
- Öztürk Zayimoğlu, F. (2018). Mülteci öğrencilere sunulan eğitim-öğretim hizmetinin sosyal bilgiler öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(1), 52-79.
- Öztürk, M., Tepetaş Cengiz, G.Ş., Köksal, H. ve İrez, S. (2017). *Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı*. (Ed.: Semih Aytekin). Ankara: MEB Yayınları.
- Özer, Y. Y., Komsuoğlu, A. ve Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(37), 76-110.
- Pallant, J. (2016). *SPSS kullanma kılavuzu: Spss ile adım adım veri analizi*. Balcı, S. ve Ahi, B. (Çev.). Ankara: Anı Yayınları.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research evaluation methods*. California: SAGE Publications.
- Pigozzi, M. J. (1999). *Education in emergencies and for reconstruction: A developmental approach*. New York: United Nations Children's Fund Working Paper Series.
- Sinclair, M. (2007). *Education in emergencies: Common wealth education partnerships 2007*. Nexus Strategic Partnerships, 52-56.
- Şeker, B. D. ve Arslan Z. (2015). Eğitim sürecinde mülteci çocuklar: Sosyal psikolojik bir değerlendirme. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 8(1), 86-105.
- Şeker, B. D. ve Sirkeci, I. (2015). Challenges for refugee children at school in Eastern Turkey. *Economics and Sociology*, 8(4), 122-133.
- Şimşir, Z. ve Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *İlköğretim Online*, 17(2), 1116-1134.

- Taşkın, P., ve Erdemli, O. (2018). Suriyeli öğrencilerin eğitimi: Türkiye'de öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Eurasian Journal of Educational Research*, 75, 155-178.
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. Baloğlu, M. (Çev.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Talbot, C. (2013). *Education in conflict emergencies in light of the post-2015 MDGs and EFA Agendas*. Switzerland: NORRAG.
- Tomczak, M. ve Tomczak, E. (2014). The need to report effect size estimates revisited. An overview of some recommended measures of effect size. *Trends in Sport Sciences*, 1(21), 19-25.
- Tosun, A., Yorulmaz, A., Tekin, İ. ve Yıldız, K. (2018). Mülteci öğrencilerin eğitim sorunları, eğitim ve din eğitiminden beklentileri: Eskişehir örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 107-133.
- Türmen, T. (2012). Afet zamanlarında eğitim: Eğitim izleme raporu. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi (ERG).
- URL-1 (2019). 10.05.2019 tarihinde <http://www.goc.gov.tr> adresinden erişildi.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. 10.05.2019 tarihinde <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224> adresinden erişildi.
- UNESCO (2006). *Education in emergencies: The gender implications- advocacy Brief*. 12.05.2019 tarihinde <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000148908> adresinden erişildi.
- UNHCR (2001). *Learning for a future: Refugee education in developing countries*. 19.05.2019 tarihinde <https://www.unhcr.org/4a1d5ba36.pdf> adresinden erişildi.
- UNICEF (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. 20.06.2019 tarihinde http://www.edchreturkeyeu.coe.int/Source/Resources/Policy_Guidelines_on_inclusion_in_education_EN.pdf adresinden erişildi.
- UNICEF (2016). *Türkiye'deki Suriyeli mülteciler bilgi notu*. 20.06.2019 tarihinde http://unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/T%C3%BCrkiye_deki%20Suriyeli%20%C3%87ocuklarBilgi%20Notu%20Subat%202016_3 adresinden erişildi.

- Windle, J. ve Miller, J. (2012). Approaches to teaching low literacy refugee-background students. *Australian Journal of Language and Literacy*, 35(3), 317-333.
- Yavuz, Ö. ve Mızrak, S. (2016). Acil durumlarda okul çağındaki çocukların eğitimi: Türkiye'deki Suriyeli mülteciler örneği. *Göç Dergisi*, 3(2), 175-199.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Kazı, H. ve Deniz, E. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında öğretmenlerin mülteci öğrencilere ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1336-1368. DOI: 10.26466/opus.612341

The Effects of Different Accents on Listening Comprehension in EFL Classes¹

DOI: 10.26466/opus.610859

*

Dilek Büyükahıska* - Ahmet Can Uyar**

* Assist. Prof. Dr., Ondokuz Mayıs University, Faculty of Education, Samsun / Turkey

E-Posta: dbuyukahiska@omu.edu.tr

ORCID: [0000-0002-4370-7626](https://orcid.org/0000-0002-4370-7626)

** MA Student, Ondokuz Mayıs University, Faculty of Education, Samsun / Turkey

E-Posta: ahmetcanuyar97@gmail.com

ORCID: [0000-0003-2438-9877](https://orcid.org/0000-0003-2438-9877)

Abstract

Listening skill is practised in English as a foreign language (EFL) classes by the help of listening texts prepared for the coursebooks with a pure British accent which may not reflect the natural communication elements that the learners will face throughout their ordinary lives. As a consequence of the use of English in different geographies, non-native speakers have produced a variety of Englishes. Since English language is used as a lingua franca, accent is one distinctive matter of this diversity. In this context, it is controversial to what extent it is correct to improve learners' listening skills with the tapes recorded in one type of accent, which is the case today in most of the EFL classes. Therefore, this study aims to investigate a sample of secondary school students to evaluate and compare their listening skills in comprehending different accents of English. To this end, participants were subjected to a group of listening tests. A total of 22, 7th grade students participated in the study. Test results were assessed and evaluated, comparisons in the sense of comprehension levels between different tapes were provided. Next, the necessities of developing awareness of different accents in EFL classes were discussed. Finally, based on the results of the study, several practical implications for developing listening skills in EFL classrooms were drawn.

Keywords: *Listening, listening comprehension, accent*

¹ "The Effects of Different Accents on Listening Comprehension in EFL Classroom Settings" başlığıyla 2nd International Black Sea Conference on Language Education. "Emerging Horizons in Language Teaching" September 21-22, 2018 Sinop, TURKEY'da sözlü bildiri olarak sunulmuştur

İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretildiği Sınıflarda Farklı Aksanların Dinleme Becerisine Etkileri

*

Öz

Dinleme becerisi İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda genellikle ders kitapları için özel olarak hazırlanmış ve gerçek hayattaki iletişim görüntüsünü tam olarak yansıtmayan, kusursuz bir İngiliz aksanıyla kaydedilmiş dinleme metinleri ile çalışılmaktadır. Dilin farklı coğrafyalardaki insanlar tarafından kullanılması sonucu bu insanlar kendilerine özgü konuşma biçimleri ortaya koyarlar. İngilizce dünya genelinde ortak dil olarak kullanıldığından, aksanlar bu çeşitliliğin ayırt edici özelliklerindedir. Bu bağlamda, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek için çoğu dil sınıflarında olduğu gibi sadece İngiliz aksanı ile konuşan kişilerden oluşan kayıtlar kullanmanın ne kadar doğru olduğu tartışmalı bir konudur. Bu nedenle bu çalışma bir grup ortaokul öğrencisinin sınıf ortamında duymaya alışık olduklarından farklı konuşan insanları ne derecede anlayabildiklerini araştırmayı ve bu dereceleri karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Çalışma 22, 7. sınıf öğrencisinin katılımıyla yürütülmüştür. Öğrenciler her bir kayıta farklı bir millettten, farklı bir aksanla konuşan insanların olduğu bir grup dinleme testine tabi tutulmuşlardır. Test sonuçları incelenip değerlendirildikten sonra dinlediğini anlama becerisi kapsamında test sonuçları birbiriyle karşılaştırılarak, dil sınıflarında aksan farklılıkları bilincinin oluşturulmasının önemi tartışılmıştır. Son olarak, çalışmanın sonuçları ışığında, yabancı dil sınıflarında dinleme becerilerinin geliştirilmesi için çeşitli çıkarımlar yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dinleme, dinlediğini anlama, aksan

Introduction

The nature of language teaching is dramatically challenging teachers and scholars all over the world in both EFL and English as a Second Language (ESL) contexts. There is little doubt that searching for new paths continued to meet the multitude of needs and expectations of language learners in confronting this challenge. The parameters of language learning have highly altered specific learning needs to be achieved. However, along with the rise of the communicative language teaching, the emphasis on the skills of listening and speaking has increased because the goals of language teaching have changed. The modern view of language teaching has led to new methods involving more practice on communicative skills and reshaped the purposes of learning a foreign language. These purposes are variable for each learner. They may include academic purposes, social studies, obligations or many other individualized motives. Regarding the fact that one of the important points of teaching a language is to make learners achieve their objectives, it is beneficial to examine the process and evaluate it in terms of diverse certain perspectives.

English language learners might have their own individualized reasons for learning the language, however, it is justifiable for most of them to unite on a common purpose, as today's world has brought about some universal reasons. According to Aljohani (2016, p. 442), the universal reasons for learning this language include "the idea that English language is one of the global languages spoken in a large number of countries worldwide". Career planning, travelling reasons, to gain a better comprehension on the life experienced in the countries where the language is spoken, and to be able to live in those countries are some of the reasons stated by the English language learners for learning this language (Aljohani, 2016). From different viewpoints, various reasons may be presented. Akçay, Arkan, and Bütüner (2015) affirm that students' basic reason to learn English is to speak with the foreigners/tourists. From a general perspective, it may be argued that the main purpose of learning a language, as well as English, is highly related to communication skills with the people who speak the same language.

Communication is simply described as the procedure of conveying information and creating understanding between people (Keyton, 2011).

Sender and *receiver* are two main components of communication process. The information encoded by the sender using words, symbols, or gestures to generate a message is decoded by the receiver to produce a meaningful information (Lunenburg, 2010). The importance of these elements was drawn by Lunenburg (2010, p. 2) as “the elements in the communication process determine the quality of communication”. The effectiveness of the communication process may be damaged by a problem caused by any of these elements (Keyton, 2011). In oral communication, decoding the message sent by the interlocutor through listening is a crucial phase of an effective communication, due to the fact that it provides receivers with meaningful information, and eventually, a healthy communication. From this perspective, a number of researchers offer different definitions of listening in order to highlight its unquestionable role in foreign language instruction.

Listening comprehension is simply defined as the process of comprehending the spoken language. According to Giri (1998), there exist seven main characteristics of listening as follows: informality of language, brevity, pronunciation, vocabulary, grammar, noise, and redundancy. In the process of listening in oral communication, lack of improvement in any of these characteristics may cause disadvantages for listening comprehension. Pronunciation of the speaker is one characteristic that is being ignored in most of the language classes or schools in Turkey while listening skill is being practised. Listening is a complex process of many components, such as hearing acuity and auditory perception, so it requires the ability to understand and discriminate similarities and dissimilarities in sounds, intention, attitude, consideration, experience, and training (Giri, 1998). Many similarities or dissimilarities in sounds may occur because of the speaker’s accent, which is related to the speaker’s native language or other distinctives. In this sense, today, with its highly practical flexibility, English is ranked as a lingua franca (House, 2002). This function of English language promotes it to present a diverse range of characteristics all around the world. Majanen (2008, p. 1) asserts that “accent is one evident area of this diversity”. As a result, it is quite unlikely to hear the same phonetic sounds from each person speaking English in the world. Some words may be pronounced differently. By neglecting this matter in EFL classroom settings, listening skill is usually

practised with pedagogical tapes recorded in a native British accent, a case which is arguably far away from reflecting the real use of the language outside the classroom. In this case, it seems possible for learners to have listening comprehension problems while communicating with foreign people, which may affect the quality of communication negatively or even hinder the process. This situation would contradict with most of the learners' objectives and prevent them from using the language outside the classroom. As Bachman and Palmer (2010) suggested, developing listening tests that harmonise with target language use settings in which learners use the language learnt in second and foreign language classrooms is legitimate. Regarding the fact that this does not seem to be the case in most of the classrooms in Turkey, the possible results of this situation is ambiguous. Therefore, this study aims to explore the impacts of different accents on listening comprehension and compare the participants' listening skills towards the different native and non-native varieties of English that they may encounter outside the classroom. With this aim in mind, this research attempts to elucidate the fact that listening tests in one type of accent practised in language classrooms may not always reflect the communication elements in real life and the learners might have the deficiency of listening comprehension skills in their lives.

The Characteristics of the Accents Selected for the Study

Seven different listening tapes in different accents were selected for this research. Three of these listening tapes were recorded by the native speakers of English, which were British, Australian, and Irish speakers. The other four tapes involved people speaking from different nationalities which were Argentinian, Chinese, French, and Italian.

A considerable number of researches have examined the phonetic features of either English or French, however, it is quite difficult to find studies that deal with the comparison of both languages or focus on the linguistic characteristics that occur when a French native speaker talks English or vice versa (Pischel, 2009). Nevertheless, there are numerous concrete different phonological features of these two languages. When a French speaker speaks in English, it is likely for listeners to notice the differences in the pronunciation of the speaker. Especially a number of

phonological sounds that exist in French language but contrast with the phonetics of English language may lead French speakers to be incomprehensible when they speak English. Even if the word is used in both languages, different pronunciations cause phonological problems (Genç, 2017). For instance, the [r] sound is expected to be one of the problematic sounds for a French speaker. The [r] in English is one of the alveolar sounds, whereas the *r* in French is symbolized by [R] and it is a uvular trill sound (Fromkin, Rodman, & Hyams, 2014). A French speaker naturally tends to produce English [r] sound as [R] in French language when speaking English. These two phonological sounds are produced differently in terms of place of articulation. "For [r] (IPA [ɹ]), most English speakers either curl the tip of the tongue back behind the alveolar ridge, or bunch up the top of the tongue behind the ridge" (Fromkin et al., 2014, p. 197). On the other hand, "in the formation of [R], the tongue is drawn back, and the uvula is made to vibrate against it" (Nitze & Wilkins, 1918, p. 21). [ɲ] is another sound which is not used in the English sound system and when a word is written with it, it corresponds to the letter <n> (Pischel, 2009). It draws the sequence 'gn', respectively, as in the words like *gnon*, [ɲɔ̃], or *montagne*, [mɔ̃taɲ] (Tranel, 1987). "Occasionally it can be mistaken with the English symbol /ŋ/" (Pischel, 2009, p. 22). Another difference between the two languages is in the field of intonation and stress. "The most striking feature of the French intonation system is the lack of phonemic stress" (Sturm, 1965, p. 67). "In English, stress is of great importance" (Sturm, 1965, p. 67). Intonation is an important point for the information structure in English. However, in some languages, such as French, it does not have an important role, as a matter of fact, usually the last syllables of the words are stressed in French (Finegan, 2012). The syllables in French words have almost the same loudness, length, and pitch because it is not a stress-timed language, therefore, French speakers of English, they contribute to their *French accent* by not stressing some certain syllables appropriately (Fromkin et al., 2014). These types of phonological differences in these two languages inevitably give the speakers a unique accent.

The English spoken in Ireland is quite different from standard English spoken in England in terms of phonology (Kolárik, 2013). Regarding the fact that the Irish people speak English differently in each part of the

Ireland, as a whole, it is agreeable to claim that it is one of the most difficult accents to understand, at least for a person who speaks English as a foreign language. According to Bliss (1984), during the seventeenth century, Irish people learning English changed and reproduced the sounds in line with their own phonetic system and the pronunciation they produced has been sustained with minor changes to the present day.

One of the characteristics of the typical Irish accent is the identical pronunciation of some words, such as *steal* and *stale*, both /ste:l/ (Wells, 1982b). In this case, more examples can be given such as *meet* and *mate*, both /mi:t/. Wells (1982a) stated that the vowels in the words *see* and *sea* (originally /i:/ and /e:/ respectively) are identical in more standard English since the process called *Fleece merger* took place and merged these two vowels to a single phoneme /i:/ in the seventeenth century. However, the process has not entirely affected the Irish English accent, and the old one still appears in some rural accents in Ireland, although it is recessive in use (Kolárik, 2013). Another distinctive feature of Irish English accent is the possible different placement of stress than the more standard English. As Hickey (2007) averred, stress patterns are not typically in line with standard British Accent, for instance, trisyllabic verbs are usually stressed on the last syllable in Irish accent: adver'tise, edu'cate, and so on, while standard forms are 'advertise, 'educate.

The English spoken by people born in Australia is called Australian English (AusE) (Blair, 1993). However, it should be noted that at least three types of English are spoken by native-born Australians: standard AusE, varieties of Aboriginal English, and different ethnocultural AusE dialects (Cox, 2006). As it is the case, a number of characteristics of standard AusE will be mentioned. Wells (1982a) claimed that variations of consonants in standard AusE are not quite remarkable. However, Cox (2006) maintains that there exist some points to be highlighted about the consonantal features of AusE. Standard AusE is non-rhotic, which means prepausal and preconsonantal /r/ sounds are usually not pronounced. In contrast, linking /r/ and intrusive /r/ are typically used. Additionally, Cox (2006) exemplifies intrusive /r/ as in the word *drawing* (/dro:rɪŋ/) and linking /r/ as in *door in* (/do:rɪn/). Standard AusE differs from Southern British English in terms of the phonetic characteristics of the vowels. For instance, Cox (2006) discusses the vowels /æɪ/ as in *hay* and /æɔ/ as in *how*

in terms of their production in AusE and depicts how they are produced. Another characteristic of vowels in AusE occurs in /u:/. Although Oasa (1989) claimed that this feature is associated with age and regional differences, /u:/ is often retracted before /l/, as in the words *pull* and *pool* (Pa-lethorpe & Cox, 2003). As it is seen in some of the given examples, AusE is stated to have a number of distinctive phonological characteristics, especially in terms of vowels when it is compared to more standard British English. Cox (2006) also depicted the situation in Australia in the 1990s, the time when it was difficult to distinguish between some words, such as *high*, *how*, *hay*, *hoe*, *he*, because of the use of identical vowels in each of them by teenagers.

Typical phonological features of English spoken by Chinese people probably stem from the intonation and phonological system of Chinese language. Yin and Zhang (2009) found that Chinese students may possess issue with English sounds as a result of being influenced by similar Chinese sounds, however, they are not really similar. Most researchers agree that foreign or second language learners tend to substitute problematic sounds of the target language with the nearest equivalents in their native language. These sounds may contain both vowels and consonants. For example, Chinese language does not contain vowels like /æ/, /aʊ/, and /eə/, or no such consonants as /ð/, /θ/ (Yin & Zhang, 2009). Hence, Chinese people who learn English are claimed to have problems producing these sounds, and they may try to substitute these sounds with the other sounds in their native languages. The substitution of /s/ or /z/ for the English /ð/ and /θ/, or /e/ for the English /æ/ may be given as examples (Yin & Zhang, 2009). As well as declared by Wang (2011), Chinese people are argued to have difficulties in producing the sounds of /v/, /θ /, /ð/, and /ʒ /, because they have no equivalence in Chinese. Another point is that, only one type of /i/ sound exists in Chinese language which means it does not make any difference in meaning if the vowel is short or long (Yin & Zhang, 2009). This case contrasts with English because the phonemes /i/ and /i:/ are different from each other, and they may change the meaning in a word, as in the words *ship* and *sheep*. These listed factors are believed to lead Chinese people to have a different kind of accent when they speak English.

In addition, Italian speakers of English language are considered to have a different kind of accent due to the fact that there are certain phonological differences between the two languages. The major phonological difference between Italian and English is related to vowels. Standard Italian contains 7 vowels which are [i], [e], [ɛ], [a], [ɔ], [o], and [u] (Paoli, 2016). However, English language has more vowels than Italian language does. Depending on the source, 12-15 English vowel sounds exist and this case is probably believed to cause a number of difficulties for Italian learners of English (Wheelock, 2016). For example, Italian has only one open unrounded vowel which is [a]. However, English language contains three open unrounded vowels that can be listed as: /æ/ (cat), /ɑ/ (park) and /ʌ/ (cut) (Wheelock, 2016). Therefore, it is possible for an Italian to speak English by using only Italian [a] for all the three different vowels in English. In parallel with this claim, according to the study by Flege, MacKay, and Meador (1999), [ʌ] was the most often misidentified vowel by native English speakers listening to Italian speakers of English. Additionally, Busà (2008) put forward that production of vowels is considered to be one of the biggest problems for an Italian to speak English and Italians tend to have difficulties in identifying the differences between two words in English that differ from each other with one vowel, such as the words *beg – bag*, *ship – sheep*, and so on.

Another distinctive characteristic of Italian that contrasts with English phonetics is the lack of aspiration of voiceless stops, such as /p/, /t/, /k/ (Agard & Di Pietro, 1965). English language words may have voiceless stops at the end of them, such as the words *cap*, *pet*, and so on. However, Italian speakers of English tend to articulate a vowel at the end of an English word which ends with a stop consonant. Busà (2008) also stated that this epenthetic tendency is one of the frequently mentioned characteristics of Italian accent in English. Another distinctive feature of Italian should be mentioned in terms of consonants. Italian language does not contain English dental fricatives /θ/ and /ð/. These sounds are argued to be difficult for an Italian to produce in terms of place of articulation, so, when they attempt to produce these sounds, they form the labio-dental fricative [f] or the alveolar stop [t] for /θ/, as well as they have the tendency to produce the alveolar stop [d] for /ð/ (Wheelock, 2016). These

types of features of Italian language are assumed to contribute to English accent of an Italian speaker.

The testing materials of the present study also include an Argentinian speaker. Considering the fact that Argentinian people speak Spanish, it is needed to identify the phonological characteristics of Argentinian speakers in line with the Spanish language. Spanish and English contrast with each other in terms of their phonological systems, although they share a similar alphabet (Gorman & Kester, 2001). For instance, Spanish language has 5 vowels as /a/, /e/, /i/, /o/, and /u/ (Salcedo, 2010). However, English language contains more than 5 vowels including /æ/, /ɔ/, /ʊ/, and so on, which is a situation that may be a problem for native Spanish speakers who speak English. Gorman and Kester (2001) exemplified this case as the possible pronunciation of the word *man* with the tense /a/ as in *mahn* instead of the lax vowel /æ/ by a learner. Other possible pronunciations stemming from the vowel systems of the languages are listed by Gorman and Kester (2001): *hat* sounds like *hot*, *get* sounds like *gate*, *this* sounds like *these*, and so on.

Another point to be highlighted is the difference between the place of articulation of a number of sounds in two languages. For example, the sounds /t/ and /d/ in English are produced on the alveolar ridge above the teeth, however, the Spanish /t/ and /d/ have a dentalized quality as they are produced with the tip of the tongue placed on the back of the teeth (Whitley, 1986). As a result of these types of place of articulation differences, a monolingual English listener may not be able to distinguish the production of some voiceless sounds from their voiced pairs and the production of words, such as *bear* and *pear* or *time* and *dime*, sound very alike (Gorman & Kester, 2001). Another distinctive feature is related to the combination of the sounds. For example, the consonant sound /θ/ is a part of both languages. In English, /r/ may follow /θ/ at the beginning of words (as in *three*, *thread*, and so on), however, in Spanish, this is not a possible consonant sequence, as well as the impossibility of the initial group /st/, unlike the English words, such as *study* and *starter* (Mott, 2010). All in all, considering these features elaborated above, native Spanish speakers of English, as well as Argentinian people, are argued to have a different kind of accent when they speak English.

Studies on Accent and Listening Comprehension

There are several major factors that highly affect the learners' listening comprehension. These may include vocabulary knowledge, grammatical competence, motivation or the other competencies of the learner. An often cited factor among these is the speaker's accent. As Van Engen and Peelle (2014) remarked, being familiar with the accent of the speaker leads listeners to give little or no extra effort to understand. In a similar study, Gass and Varonis (1984) cited familiarity with the accent as a major element affecting the level of listening comprehension. Bross (1992) also supported the crucial role of familiarity with the accent of the speaker to be able to make correlation between sounds.

Further studies have been carried out in order to find the probable impacts of different accents on listening comprehension. Matsuura, Chiba, Mahoney, and Rilling (2014) investigated the relation between familiarity with an English accent and the level of comprehension. Participants in the study listened to the same text voiced by both one Canadian and one Indian speaker. Canadian was the familiar one to the participants and Indian was the unfamiliar. The results showed that the participants performed better listening comprehension levels when they listened to the Canadian speaker, which leads to the finding that being familiar with the accent contributes to the level of listening comprehension. A similar study was carried out by White, Treenate, Kiatgungwalgrai, Somnuk, and Chalochatvarakorn (2016). The researchers examined how the familiar accents facilitated the listening comprehension of the participants. A group of listening texts which were categorized as familiar, moderately familiar, less familiar, and unfamiliar was used in the study. The findings of the study indicated that the listening texts in the category of familiar (Thai, Irish, British) led participants to the highest scores. The tests for the unfamiliar accents have the lowest scores according to the results of the study. In another study conducted by Goh (1998), the researcher determined the five major elements that influence listening comprehension as follows: vocabulary, background knowledge, speech rate, type of input, and speaker's accent. According to the results of the study, 68% of the participants stated that the speaker's accent strongly influenced their listening comprehension. The participants declared that they

struggled with the unfamiliarity to them. In that sense, it was plausible to put forward that the participants of the study were exposed to British or American accent much more than other accents. In her latest research, Chaipua-pae (in press) aimed to search about the relationship between sharing the same native language with the speaker of English and the listening comprehension. Arabic and Thai learners listened to the Arabic and Thai speakers while they were lecturing in English. The results represented that each group performed a better level of comprehension when they listened to the teacher with whom they shared the same native language. Possibly due to the familiarity with the accent of the teacher.

One of the most recent studies was conducted by Kağıtçı Yıldız (2017), who aimed to find out if the speaker's accent had any impact on students' listening comprehension, as well as the way that students view listening to various accents. She worked with six English teachers and 107 EFL students, all of whom were intermediate level students. The results of this study revealed that the speaker's accent seemed to play a key role in students' listening comprehension, but the results were not generalized. Because, some of the participants performed a better level of listening comprehension when listening to native speakers, however, some of them performed better when the speaker was a non-native speaker of English. The findings illustrated that the Turkish accent of the speaker was not a remarkable facilitator for the students. Another related research was carried out by Abeywickrama (2013), who investigated whether the non-native speakers influence the performance of test takers on the test or not. The results of the study represented that the effects of different accents on test takers' performance were not significant, indicating that the varieties of English used did not affect the participants' performances on the listening tests. Similarly, Major, Fitzmaurice, Bunta, and Balasubramanian (2002) found out an indefinite relationship between accent and performance on listening as a result of their research.

Methodology

Participants

The study was conducted with the participation of a total of 22 (N=22), 7th grade students attending usual English courses in a state school. They had been studying English for 4 years in the school at the time the present study was conducted and they had been practising their listening skills with the listening texts in native British accent prepared for their coursebooks published by The Ministry of National Education in Turkey. The sample group was chosen from an ordinary state school in terms of the purpose of the study. It was ensured that none of the participants attended any additional language classes or none of them was a native speaker of English language.

Procedure

A quantitative data obtaining procedure involving different listening test components was employed for the study. 7 different listening tapes were selected and testing papers for each tape were provided. Each listening tape involved different people from different nationalities speaking (Argentinian, Australian, British, Chinese, French, Irish, and Italian). The reason for selecting these materials was that they include native and non-native people speaking English with different phonological characteristics. The main aim of the current research was to test and compare the participants' listening comprehension skills when they listened to the accents including the ones they were not used to hearing in the classroom while practising their listening skills, and also the ones they were familiar with. The accents were selected considering their different phonological characteristics from each other, which reveals the fact that people can sound differently although they speak the same language. In correspondence with the characteristics of each listening text, different types of tests involving true-false, gap-filling and multiple-choice tests were prepared for each tape. In some listening tapes, it was aimed for participants to pay more attention to the vocabulary items, thus, a gap-filling test was subjected. In another tape in which the vocabulary items

did not show any distinctive pronunciation matter, a multiple-choice test or a true-false test was subjected. While selecting the materials, several points were taken into consideration, such as the participants' proficiency levels and background information. It was ensured that the vocabulary items and structures involved in the materials were not in a position to damage participants' listening comprehension levels, thus, also the reliability of the study. The study was conducted in an English course classroom in the school, obtaining the required permission by the institution. Usual classroom environment was preferred to help participants feel relaxed as they were in a regular English course. Testing equipment was checked by the researchers before the practice and proper functionality of all the equipment and features (speakers, computer, and sufficient volume level of tapes for the entire classroom) was verified. Listening tests were subjected to the participants in a regular classroom environment and instruction. In the progress of the study, teaching listening methodology was taken into consideration. Test papers were distributed before the tapes started rolling for participants to check on. They were informed about the tape they were about to hear and a conversation about a related topic between the participants and the researchers were provided as a pre-listening activity. Each tape started rolling after the participants were ready and they were expected to fill in the tests as they listened to the tapes. After each tape, a conversation about the text was provided as a post-listening activity and as a transmission between the tapes. Each recording was played for three times. Test papers of each tape were collected after listening to the text. The researchers assessed the test papers and the average number of true answers for each test was considered to be the average level of listening comprehension for the test. These results were converted into the percentage equivalents to compare with each other and get standardized. For instance, the average value of the true answers for a test turned out to be 3 out of 5 questions asked. This was regarded as the 3/5 of the text was understood by the participants and assessed as equal to the rate of 60% listening comprehension level. Thus, the answers for the questions that the study investigated were provided.

Research Questions

1. To what extent can students understand speakers with different accents?
2. Which accents are the most and the least problematic ones in terms of listening comprehension by the participants?

Instruments

Seven different listening tests were subjected to the participants. Materials were selected from several websites distributing recordings of English spoken texts. Proficiency levels of the participants were taken into consideration while selecting the listening texts in terms of the vocabulary items and the grammar structures involved in the texts. Brief information about the listening texts and the tests used for the study is shown in Table 1.

Table 1. Brief information about the tapes and tests used for the study

	Speaker's Nationality	Duration	Topic	Type of Test	Number of Test Items
Tape 1	Argentinian	02:37	Speaker's Life	True – False	5
Tape 2	Australian	01:14	Animals in Australia	Multiple- Choice	5
Tape 3	British	00:42	Summer Activities	Multiple- Choice	5
Tape 4	Chinese	00:58	Speaker's Hometown	Gap- filling	5
Tape 5	French	02:17	Speaker's Life	Gap- filling	8
Tape 6	Irish	01:10	Speaker's Life	Gap- filling	9
Tape 7	Italian	02:47	Italian Food	Multiple- Choice	5

Findings

In this part, the results of the current study are presented. The first research question that the study aimed to investigate was about the degree of the listening comprehension levels of the participants who listened to the tapes recorded in several accents. The answer of the first question is presented with the tables (see Table 2 and Table 3). The second question aimed to provide a comparison between the levels of listening comprehension for the accents. It is depicted by the chart designed according to the findings of the study (see Figure 1).

*To what extent can students understand speakers with different accents?**Table 2. Numbers of the correct (+) and incorrect (-) answers of the tests for each accented tape by the students*

	Argentinian		Austrian		British		Chinese		French		Irish		Italian	
	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-
St 1	2	3	3	1	4	1	3	2	0	9	0	8	3	2
St 2	2	3	4	1	4	1	1	4	0	9	1	7	3	2
St 3	2	3	2	3	3	2	1	4	0	9	0	8	2	3
St 4	2	3	4	1	4	1	4	1	1	8	3	5	3	2
St 5	4	1	4	1	4	1	3	2	0	9	0	8	3	2
St 6	3	2	3	2	4	1	3	2	0	9	0	8	2	3
St 7	3	2	3	2	4	1	2	3	0	9	0	8	2	3
St 8	2	3	1	4	4	1	0	5	2	7	0	8	3	2
St 9	1	4	2	3	5	0	1	4	0	9	0	8	2	3
St 10	1	4	2	3	5	0	1	4	1	8	0	8	2	3
St 11	0	5	4	1	5	0	1	4	1	8	0	8	2	3
St 12	1	4	3	2	5	0	1	4	0	9	0	8	1	4
St 13	1	4	3	2	3	2	1	4	0	9	0	8	1	4
St 14	2	3	4	1	3	2	1	4	0	9	0	8	2	3
St 15	2	3	2	3	3	2	2	3	0	9	0	8	2	3
St 16	2	3	2	3	5	0	0	5	0	9	0	8	2	3
St 17	2	3	3	2	3	2	2	3	0	9	0	8	0	5
St 18	1	4	3	2	5	0	3	2	1	8	0	8	2	3
St 19	1	4	3	2	4	1	3	2	0	9	0	8	2	3
St 20	3	2	2	3	4	1	4	1	0	9	0	8	1	4
St 21	4	1	3	2	4	1	3	2	1	8	1	7	0	5
St 22	3	2	3	2	3	2	4	1	1	8	0	8	1	4

Table 2 represents the test results by each participant and for each test in detail. Each listening test was assessed and evaluated separately, due to the fact that the results vary from accent to accent. Numbers of correct and incorrect answers by each participant for each test are presented in Table 2.

In the following, for a more clear perspective, Table 3 displays the analyzed data obtained from Table 2.

Table 3. Analysis of the data obtained from Table 2

	Number of items asked	Mean scores	Percentage equivalent	Number of students who did not understand anything	Number of students who understood everything
Argentinian	5	2	40%	1	-
Australian	5	2,86	58%	-	-
British	5	4	80%	-	6
Chinese	5	2	40%	2	-
French	9	0,3	4%	15	-
Irish	8	0,2	3%	19	-
Italian	5	1,8	38%	2	-

The first listening tape that the participants were tested was in an Argentinian accent. A true-false test including 5 statements was subjected. According to the results of this test, none of the participants could understand completely what was said on the tape. One of the participants out of 22 did not understand anything from the recording according to the results. The average value of the correct answers is 2 out of 5 questions (Total number of correct answers = 44 / Total number of participants N = 22). This means that this accent was understood by the participants at the rate of 2/5, which is equal to 40%.

Second listening tape was in an Australian accent. A multiple-choice test including 5 questions with 3 choices for each was subjected. According to the table, the level of listening comprehension for this accent is quite decent. None of the participants failed and most of them answered more than 3 questions correctly. The average value of the correct answers is 2,86 out of 5 questions (Total correct answers = 63 / Total Participants = 22). The percentage equivalent is 58%.

Third listening tape was in a British accent. A multiple-choice test including 5 questions with 3 choices for each was practised. This group of participants had been practising their listening skills with the recordings in British accent in their regular English classes. Possibly due to this fact, 6 of the participants managed to understand everything correctly and 10 participants answered 4 questions correctly. The average value of the correct answers is 4 out of 5 questions which means the group performed a success at the rate of 80%.

Fourth listening tape involved a Chinese woman speaking. A gap-filling test was practised for this listening text. 2 of the participants could not recognize any of the words asked in the test and none of the participants managed to understand every word. It was noticeable in the test papers that 6 of the participants mistook the word *town* for *time*. The average value of the correct answers is 2 out of 5 questions, which is equal to 40%. Group performed a level of success at the rate of nearly 50%.

Fifth listening tape was about a French man talking about his life. A gap-filling test was subjected to the participants. The level of listening comprehension in this listening text appeared to be quite low. According to the table, 15 of the participants could not recognize any of the vocabulary items that the speaker said in the recording. Only one participant filled in 2 gaps correctly and 6 of the participants filled in only 1 gap correctly out of 9 gaps. The average value of the correct answers is 0,3 out of 9 gaps. The percentage equivalent is 4%.

Sixth listening tape involved an Irish woman speaking. A gap-filling test was subjected to the participants. Similar to the French accent test, most of the participants (19) could not fill in any of the gaps appropriately. 13 of the participants, again, mistook the word *town* for *time*, only one of the participants could understand it correctly. 8 of the participants mistook the word *made* for *meet*. The average value of the correct answers is 0,2 out of 9 gaps. The percentage equivalent is 3%.

Lastly, seventh listening tape including 2 Italian men speaking about Italian food was played and the participants were subjected to a multiple-choice test including 5 questions. 2 of the participants could not understand anything, as they do not have any correct answers according to the table. The average value of the correct answers is 1,8 out of 5 questions. The percentage equivalent is 38%.

As the results provided for the first question of the study present, there are variable values of levels of listening comprehension, differing from accent to accent. Participants managed to perform arguably decent listening comprehension levels in some of the tests, such as British accent test, while in some of them they performed low comprehension levels, even lower than 10%, such as the French accent test.

Which accents are the most and the least problematic ones in terms of listening comprehension by the participants?

It was aimed to determine the most and the least problematic accents in the second research question. To this end, a chart is designed according to the results of the tests. The percentage equivalents of the average values of the correct answers for each test are ordered in the chart (see Figure 1).

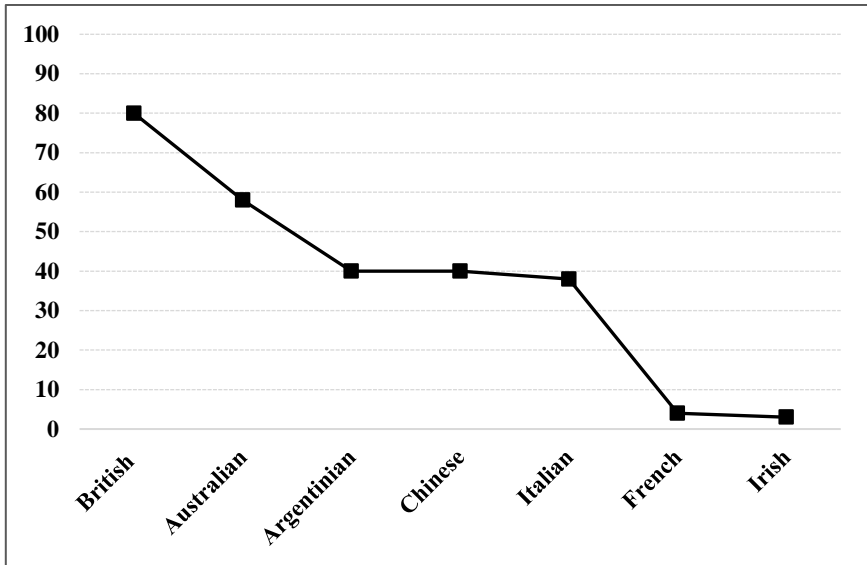


Figure 1. Percentage values of success in listening comprehension per accent

According to the chart, the most problematic accents in terms of listening comprehension are French and Irish accents. Participants performed a poor level of listening comprehension at the rates of 4% for French and 3% for Irish accent. In other words, participants did not understand more than 95% of what was said on these two tapes they heard.

On the other hand, British accent appears to be the most understandable one for the participants. They performed the best level of listening comprehension at the rate of 80%, possibly due to the fact that British accent is the one they had been hearing since the beginning of their English classes. Furthermore, as mentioned in the discussion of the first

question of the study, a number of participants managed to answer all the test items correctly when they were being tested with the British accented tape. As for the Australian accented tape test, it has the second best rate of listening comprehension. Participants managed to understand more than half of the recording, at the rate of 58%. According to the chart, it is a fact that the other three accents, Argentinian, Chinese, and Italian accents, have an average level of comprehension at the rate of nearly 40%. This score presents that participants could understand slightly less than half of the tape.

Discussion and Conclusion

The findings of the current research suggested that practising listening skills based on a particular accent may cause some disadvantages for learners in the sense of linguistic skills. Abeywickrama (2013) and Harding (2008) reported that non-native accents were more difficult to comprehend and also seemed to distract ESL test takers in the same native language. Similarly, EFL test takers were more familiar with native rather than non-native accents (Suppatkul, 2009), possibly due to the fact that native accents had been used in classroom listening activities. In parallel with this claim, the results revealed that when learners are successful in understanding the accent they are used to hearing all the time, they are not able to understand some people who speak English in a different kind of accent. In parallel with the findings of many other studies, the present study showed significant differences between the different accents in the sense of listening comprehension. As in the results of the studies conducted by Matsuura et al. (2014), White et al. (2016), Goh (1998), and Chaipupae (in press), the present study found out that being familiar with the accent affects the listeners' comprehension.

According to the results of the current study, the participants performed a remarkable success in a group of tests, especially the one they were familiar with. Possibly due to the fact that they had been practising their listening skills with British accented tapes since the beginning of their language education. It is claimed that "different but familiar accents should cause no problems for L2 listeners" (Tauroza & Luk, 1997, p. 54). As for the other tests with rather successful results, such as Australian

accent, the participants probably managed to recognize the familiarity with these accents or they perceived it as similar to British accent or their teacher's accent, so they could comprehend the spoken language at a certain level. On the other hand, the most problematic accents for participants to comprehend turned out to be French and Irish accents. The reason behind the poor comprehension levels they performed in these two accents is disputable. Firstly, the characteristics of the French accent such as substitutional sounds as in /r/ probably led participants to perform this level of comprehension. The grammar mistakes occurred in the speech of the French speaker can be considered to have a low impact on the comprehension level because of the test type subjected. A gap-filling test was subjected which participants were expected to write the words they heard as they were listening. The vocabulary items expected to be recognized were quite simple for the participants' proficiency levels. In this sense, the main problem possibly emerges from the idiosyncratic pronunciation and the intonation style of the speaker. As for the other problematic accent Irish, a similar problem seems on the horizon. The distinctive pronunciation style of the Irish people probably caused participants to perform a poor level of success. In a gap-filling test in which basic vocabulary items of English language were expected to be recognized, the participants failed. It is disputable whether the result is shocking or justifiable for participants in a test very basic vocabulary items asked, such as *babies*, *married*, *lot*, *town*, and so on. It is rather justifiable when the pronunciation differences are examined. For example, a very basic word *town* is normally pronounced as /taʊn/ in British accent. However, the Irish woman speaking in the tape pronounced it as /taɪn/. Another example is the word *made*. It is normally pronounced as /meɪd/ in British accent, however, the woman in the tape pronounced it as /mi:d/. When all these factors are taken into account, the reason behind the low level of success becomes clear. All in all, it is ascertained from the current study that "greater familiarity with an English accent increases overall listening comprehension" (White et al., 2016, p. 7).

It is evidently clear that people from different nationalities may tend to pronounce some words differently. The listeners actually knew the word but they could not recognize it when they were being tested. Due to the discussed reasons above, this situation seems to be quite

normal. They had the chance to hear these dissimilarities for the first time by being the participants of this study. If they had been practising with these accents, possibly they would be aware of these differences and learn them over the time. Various listening texts including different accents and nationalities in language classrooms would help learners be aware of these distinctions. The students should be more aware of different Englishes spoken all around the world, as well as different dialects and accents (Kağıtçı Yıldız, 2017). However, the current education system in most of the language classrooms does not seem to have any concerns about this issue, especially for listening activities. The conclusion that may be drawn from the findings of this research is that, as it is suggested by scholars, EFL learners should be trained by using various listening texts selected properly and well-designed pedagogically or authentic materials in accordance with the students' level with different accents. Specifically, the students should be encouraged and provided with the skills to employ necessary strategies to cope with the comprehension problems which they experienced in English listening courses. This would also help them get ready for the real communication environment they may face outside the classroom. It is highly recommended to incorporate effective listening strategies and skills in language classrooms to know the accents that strongly affect the comprehension of the listening texts.

References

- Abeywickrama, P. (2013). Why not non-native varieties of English as listening comprehension test input? *RELC Journal*, 44(1), 59-74.
- Agard, F. B., and Di Pietro, R. J. (1965). *The sounds of English and Italian*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Akçay, A., Arıkan, A., and Bütüner, T. (2015). Reasons behind young learners' learning of foreign languages. *International Journal of Language Academy*, 3(2), 56-58.
- Aljohani, N. (2016). The goals of language teaching. *International Journal of Scientific & Engineering Research*, 7(3), 442-445.

- Bachman, L., and Palmer, A. (2010). *Language assessment in practice: Developing language assessments and justifying their use in the real world*. Oxford, NY: Oxford University Press.
- Blair, D. (1993). Australian English and Australian identity. In (G. Schultz Ed.), *The languages of Australia*. Occasional paper, Australian Academy of the Humanities Symposium, 14, 62–70. Canberra:Highland Press.
- Bliss, A. (1984). English in the south of Ireland. In (P. Trudgill Ed.), *Language in the British isles* (pp. 135-152). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bross, R. S. (1992). An application of structural linguistics to intelligibility measurement of impaired speakers of English. In (R. D. Kent Ed.), *Intelligibility in speech disorders: Theory, measurement and management* (p.35-65). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Busà, M. G. (2008). Teaching prosody to Italian learners of English: Working towards a new approach. In (C. Taylor Ed.), *eColingua: The role of Corpora in translation, Language Learning and Testing* (p.113-126). Trieste: University of Trieste Publishing.
- Chaipupae, P. (in press). *Insights into the effects of accents on English listening comprehension*.
- Cox, F. (2006). Australian English pronunciation into the 21st century. *Prospect*, 21(1), 3-6.
- Finegan, E. (2012). *Language: Its structure and use 6th edition*. Boston, MA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Flege, J., MacKay, I., and Meador, D. (1999). Native Italian speakers' perception and production of English vowels. *Journal of the Acoustical Society of America*, 106(5), 2973-2987.
- Fromkin, V., Rodman, R., and Hyams, N. M. (2014). *An introduction to language*. Boston, MA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Gass, S., and Varonis, E. M. (1984). The effect of familiarity on the comprehensibility of nonnative speech. *Language Learning*, 34(1), 1-25.
- Genç, H. N. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi bağlamında yazım ve noktalama. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 168(2), 31-42.
- Giri, R.A. (1998). Listening skills for young learners. *Journal of NELTA*, 3(1-2), 1-5.

- Goh, C. C. M. (1998). How ESL learners with different listening abilities use comprehension strategies and tactics. *Language Teaching Research*, 2(2), 124-147.
- Gorman, K. B., and Kester, E. S. (2001). Spanish influenced English: Typical phonological patterns in the English language learner. *Paper presented at Bilinguistics 2001 at ASHA*.
- Harding, L. (2008). Accent and academic listening assessment: A study of test taker perceptions. *Melbourne Papers in Language Testing*, 13(1), 1-33.
- Hickey, R. (2007). *Irish English: History and present-day forms*. New York: Cambridge University Press.
- House, J. (2002). Communicating in English as a lingua franca. *EUROSLA Yearbook 2*, 243-261.
- Kağıtçı Yıldız, B. (2017). The effects of speaker's accent on listening comprehension tests. *International Journal of Curriculum and Instruction* 9(2), 107-124.
- Keyton, J. (2011). *Communication and organizational culture: A key to understanding work experience*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kolárik, A. (2013). *Pronunciation of Irish English: Materials for seminar in English Phonetics*. http://theses.cz/id/9rui8g/BC_Kolarik.pdf
- Lunenburg, F. C. (2010). Communication: The process, barriers, and improving effectiveness. *Schooling*, 1(1), 1-11.
- Majanen, S. (2008). *English as a lingua franca: Teachers' discourse on accent and identity*. Unpublished Master's Thesis. University of Helsinki, Finland.
- Major, R., Fitzmaurice, S. M., Bunta, F., and Balasubramanian, C. (2002). The effects of nonnative accents on listening comprehension: Implications for ESL assessment. *TESOL Quarterly*, 36, 173-190
- Matsuura, H., Chiba, R., Mahoney, S., and Rilling, S. (2014). Accent and speech rate effects in English as a lingua franca. *System*, 46, 143-150.
- Mott, B. (2010). *English phonetics and phonology for Spanish speakers*. Universitat Barcelona.
- Nitze, W. A., Wilkins, E. H., and Parmenter, C. E. (1918). *A handbook of French phonetics*. New York: Henry Holt and Company.
- Oasa, H. (1989). Phonology of current Adelaide English. In (P. Collins ve D. Blair Eds.), *Australian English: The language of a new society*, (p.271-287). St Lucia: University of Queensland Press.

- Palethorpe, S., and Cox, F. (2003). *Vowel modification in pre-lateral environments*. Paper presented at the 6th International Seminar on Speech Production, 7-10 December, Sydney, Australia.
- Paoli, S. (2016). *A short guide to Italian phonetics and phonology for students of Italian paper*. V. Manuscript, University of Oxford.
- Pischel, S. (2009). *The influence of the French accent of the Suisse Romande on the pronunciation of English*. Unpublished Master's Thesis. Chemnitz University of Technology, Germany.
- Salcedo, C. (2010). The phonological system of Spanish. *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*, 5, 195-209.
- Sturm, V. J. (1965). Applied French linguistics. *Journal of Modern Language*, 21(3), 66-68.
- Suppatkul, K. (2009). *Effects of teachers' English accents on listening comprehension ability of upper secondary school students*. Unpublished Master's Thesis. Chulalongkorn University.
<http://cuir.car.chula.ac.th/handle/123456789/17469>
- Tranel, B. (1987). *The sounds of French: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tauroza, S., and Luk, J. (1997). Accent and second language listening comprehension. *RELC Journal*, 28(1), 54-71.
DOI:10.1177/003368829702800104
- Van Engen, K. J., and Peelle, J. E. (2014). Listening effort and accented speech. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8, 577.
DOI:10.3389/fnhum.2014.00577
- Wang, Q. (2011). Phonological features of China English: An acoustic investigation on segmental features of educated China English speakers. Paper presented at the 16th conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics 2011, The Chinese University, China.
- White, A. R., Treenate, D., Kiatgungwalgrai, A., Somnuk, R., and Chaloe-mhatvarakorn, K. (2016). The effects of accent familiarity on English as a foreign language students' word recognition and comprehension of the English language. *UTK Journal*, 10(2), 21-29.
- Wells, J. C. (1982a). *Accents of English 1. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells, J. C. (1982b). *Accents of English: The British Isles*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Wheelock, A. (2016). Phonological difficulties encountered by Italian learners of English: An error analysis. *Pacific University TESOL Working Paper Series*, 14, 41-61.
- Whitley, M.S. (1986). *Spanish/English contrasts: A course in Spanish linguistics*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Yin, P., and Zhang, F. (2009). A study of pronunciation problems of English learners in China. *Asian Social Science*, 5(6), 142-146.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Büyükahıska, D. ve Uyar, A. C. (2019). The effects of different accents on listening comprehension in EFL classes. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1369-1394. DOI: 10.26466/opus.610859

Küçük ve Orta Boy İşletmelerin Müşteri İlişkileri Yönetimine Yönelik Yaklaşımları: Kars İli'nde Bir Uygulama¹

DOI: 10.26466/opus.542913

*

Sevgül Ekinci* - Bora Acan**

* Öğr.Gör, Kafkas Üniversitesi, Susuz Meslek Yüksekokulu, Susuz / Kars / Türkiye

E-Posta: sevgulekinci@kafkas.edu.tr

ORCID: [0000-0003-4099-1948](https://orcid.org/0000-0003-4099-1948)

** Dr. Öğr. Üyesi, Yalova Üniversitesi, Yalova Meslek Yüksekokulu, Yalova / Türkiye

E-Posta: bora.acan@yalova.edu.tr

ORCID: [0000-0001-6380-897X](https://orcid.org/0000-0001-6380-897X)

Öz

Bir işletmede müşteri ilişkileri yönetiminin uygulanması, her şeyden önce işletme yönetiminin bakış açısına ve müşteri ilişkileri yönetimi anlayışını benimseme seviyesinin olumlu olmasına bağlıdır. Bu çalışmanın amacı, ekonominin başlıca dinamiklerinden biri olan küçük ve orta boy işletmelerin, müşteri ilişkileri yönetimi anlayışını benimseme seviyelerini tespit ederek, müşteri ilişkileri yönetimine yönelik yaklaşımlarını ortaya çıkarmaktır. Elde edilen bulgular, küçük ve orta boy işletme yetkililerine ve araştırmacılara konu ile ilgili güncel bilgi verecek ve katkı sağlayacaktır. Çalışmada birincil veri elde edilebilir için veri toplama aracı olarak anket yöntemi kullanılmıştır. Veriler, Kars il merkezinde çeşitli sektörlerde faaliyet gösteren 390 adet küçük ve orta boy işletmenin yetkilisi ile yüz yüze görüşülerek elde edilmiştir. Çalışmanın bulguları araştırma kapsamında yer alan küçük ve orta boy işletmelerin, müşteri ilişkileri yönetimi anlayışını benimsemeye yönelik olumlu bir yaklaşıma sahip olduklarını göstermektedir. Çalışmanın diğer bir önemli bulgusu, Kars il merkezindeki küçük ve orta boy işletmelerin çoğunun müşteri ilişkileri yönetimi kavramı hakkında bilgi sahibi olmadıklarıdır. Buna karşılık, küçük ve orta boy işletmelerin yarısından fazlasının, müşteri ilişkileri yönetimini bir çözüm önerisi olarak algıladıkları gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Müşteri, Müşteri İlişkileri, Müşteri İlişkileri Yönetimi, KOBİ, Kars

¹ Bu makale, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı'nda Sevgül EKİNCİ tarafından, Yrd.Doç.Dr. Bora AÇAN'ın danışmanlığında 2010 yılında tamamlanan, "KOBİ'lerde Müşteri İlişkileri Yönetimi Anlayışı Üzerine Bir Araştırma: Kars İli Örneği" başlıklı yayımlanmamış yüksek lisans tezinden türetilmiş ve ilk hali 1. Uluslararası Siyaset ve Sosyal Bilimler Sempozyumu'nda (10-12 Ekim 2018 Ardahan/Türkiye) sözlü bildiri olarak sunulmuş ve özeti, "USSBS Sempozyum Özet Kitapçığı"nda yayımlanmıştır.

Approaches of Small and Medium Size Enterprises to Customer Relationship Management: An Application in Kars

*

Abstract

The implementation of customer relationship management in a business depends foremost on the perspective of business management and the positive level at which they adopt the customer relationship management conception. The aim of this study is to identify the levels of adoption the conception of customer relationship management of small and medium-sized enterprises, which is one of the main dynamics of economy, and to reveal their approach towards customer relationship management. The findings will provide up-to-date information on the subject and contribute to small and medium-sized enterprise authorities and researchers. In the study, the survey method was used as a data collection tool in order to obtain primary data. The data were obtained by face-to-face interviews with the authorities of 390 small and medium sized enterprises operating in various sectors in the province center of Kars. The findings of the study showed that small and medium-sized enterprises within the scope of research have a positive approach towards adopting the conception of customer relationship management. Another important finding of the study is that most of small and medium-sized enterprises in the province center of Kars do not have knowledge about the concept of customer relationship management. In contrast, it was observed that more than half of the small and medium-sized enterprises perceived customer relationship management as a solution proposal.

Keywords: Customer, Customer Relationship, Customer Relationship Management, SME, Kars.

Giriş

Günümüzde rekabetin artması sonucunda, işletmelerin müşterileri ile ilişkilerini geliştirerek etkin ve verimli bir şekilde yerine getirmeleri bir mecburiyet haline gelmiştir. İşletmelerin, ulusal işletmeler ve küreselleşen dünyanın değişik bölgelerinden gelen çeşitli büyüklükteki uluslararası işletmelerle rekabet ederek başarılı olmaları, hayatlarını devam ettirebilmeleri ve büyüyüp gelişmeleri, mevcut müşterilerini korumalarına ve yeni müşteriler elde etmelerine bağlıdır. Bu durum işletmelerde müşteri ilişkileri yönetiminin uygulanmasını zorunlu kılmaktadır.

Müşteri bilgileri doğrultusunda, müşterilerin istek ve ihtiyaçlarına göre mal ve hizmetleri her bir müşteriye uygun şekilde geliştirerek müşteriye değer sunabilmek işletmeler için önemlidir.

Müşteri veri ve bilgilerinin toplanarak analiz edildiği müşteri ilişkileri yönetimi sistemleri, müşteri ilişkileri yönetiminin uygulanmasında, potansiyel müşterilerin tanımlanması, kaybedilen müşterilerin geri kazanılması, işletme verimliliğinin artırılması, müşteri ilişkilerinin kârlı duruma getirilmesi, müşteri kazanma ve elde etme maliyetinin minimize edilmesi, müşterilerin mevcut ihtiyaçlarının karşılanması ve gelecekteki ihtiyaçlarının anlaşılması açısından işletmelere büyük avantajlar sağlamaktadır (Zengin ve Ulama, 2015, s.402).

Büyük işletmelerde, müşteri ilişkileri yönetimi (MİY) sistemleri çok yaygın şekilde kullanılmaktadır. Ancak, küçük ve orta boy işletmelerin (KOBİ'lerin) çoğu, MİY hakkında bilgi eksikliği, kaynak yetersizliği ve uzmanlık eksikliği gibi nedenlerle MİY sistemlerini kullanmadığından; KOBİ'lerde MİY sistemleri çok yaygın değildir. MİY sistemi, KOBİ'lerin rekabet yeteneği ve iş değerini artırma hususunda önemli potansiyele sahip olduğundan; rekabet avantajı elde etmek ve iş değerlerini iyileştirmek isteyen küçük ve orta boy işletmeler, iş operasyonlarında bilgi sistemleri teknolojisini kullanmaya başlamalıdır (Loh vd., 2011, s.247).

Küçük ve orta boy işletmeler, ülkelerin ekonomik kalkınmasının ve sosyal gelişmesinin gerçekleştirilmesindeki önemli etkileri, yeni istihdam alanları yaratılmasına yönelik yaptıkları katkılar ve piyasa koşullarında meydana gelen değişikliklere uyum sağlamadaki yetenekleri ile gelişmiş

ve gelişmekte olan ülkelerde gün geçtikçe daha da önemli olmaya başlamış ve ülke ekonomileri içerisindeki değerleri artmıştır (Devlet Planlama Teşkilatı [DPT], 2004, s.6).

Ekonominin yapı taşlarından olan küçük ve orta boy işletmelerin MİY sistemini uygulayarak müşteri kitlesini geliştirmesi ve rekabet avantajı elde ederek büyümeleri, ülke ekonomisinin büyümesi için de önemlidir. Bu nedenle KOBİ'lerin MİY anlayışına bakış açılarının bilinmesi önem arz etmektedir.

KOBİ'lerin müşteri ilişkileri yönetimi anlayışını benimseme seviyesinin ele alınmış olduğu çalışmada, günümüzde halen birçok küçük ve orta boy işletme tarafından çeşitli sebeplerle uygulanmayan müşteri ilişkileri yönetimine dikkat çekmek ve KOBİ'lerin konuya bakış açısını tespit etmek amaçlanmıştır.

Kavramsal ereve

Müşteri Kavramı

Çağımızın yoğun rekabet koşulları altında faaliyetlerini sürdüren işletmelerin, rekabet üstünlüğü sağlayabilmeleri müşterilerin tercihlerine bağlıdır. Müşterinin işletmeler açısından önemini vurgulayan Drucker(1986, s.47)'a göre, "müşteri oluşturmak" işletme amacının geçerli olan tek açıklamasını ifade etmektedir. Bununla beraber müşteri kavramı, sadece bir işletmenin ürettiği mal ve hizmetleri satın alanları kapsamamaktadır (etin ve Arslan, 2017, s. 53). Gerson(1997, s. 29)'a göre, bir işletme için ve işletme ile birlikte çalışan herkes o işletmenin müşterisidir. Görüldüğü gibi, müşteri kavramı, i ve dış müşteri kavramını içermektedir.

İ Müşteri

İşletme alışanlarının tamamı, i müşteri olarak tanımlanmaktadır (Altunışık ve İslamoğlu, 2017, s.5).

Bir işletmenin mevcudiyetinin temeli olan müşterilerin arzu ve ihtiyaçlarını, günümüz yoğun rekabet ortamında, kısa sürede karşılayan işletmelerin başarısındaki ana faktör i müşterileridir. İşletmeyi başarıya götüren çalışanlar; olumlu müşteri ilişkileri geliştirerek müşteri memnuniyetini

sağlayan ve müşteri bağlılığını gerçekleştirebilen çalışanlardır. Diğer taraftan bir çalışanın müşteri ile yaşadığı sorun, işletmeyi bir bütün olarak algılayan müşteri tarafından işletme kaynaklı görülecek ve işletmenin imajı olumsuz şekilde etkilenecektir (Bozgeyik, 2005, s.115). Bu nedenle işletme yönetimi çalışanlarına değer vermeli, gerekli dikkat ve özeni göstermelidir. Çalıştığı ortamda huzurlu ve mutlu olan bir personel, doğal olarak daha üretken olacak, daha kaliteli hizmet verecek ve müşterileri memnun edebilecektir.

Müşterilerle işletme arasında iletişimi sağlayan ve işletmeyi temsil eden iç müşterilerini kaybetmemek, dış müşterilerini memnun ederek elde tutmak isteyen işletmeler için önemlidir. İç müşteriyi kaybetmek ise, işletme açısından önemli maliyetlere sebep olmaktadır. Gerson (1997, s.30), bu maliyetleri, işletmeden ayrılan personele ödenmiş ücret kaybı, yeni personel alımının ve eğitiminin maliyeti, belirli bir sürede gerçekleştirilen iş hacminin azalması ve olumsuz imaj oluşması şeklinde belirtmektedir.

Dış Müşteri

Dış müşteri kavramı, belli bir işletmeden ürün ya da hizmet satın alanları ifade etmekte olup, müşteri kelimesi ile eşanlamlı olarak kullanılmaktadır. Odabaşı (2017, s.3), müşteriyi belirli bir işletmeden veya mağazadan düzenli şekilde satın alma yapan kişi veya kuruluş, olarak tanımlarken; Taşkın (2005, s.20), bir işletmenin marka ürününü şahsi ya da ticari amaçları için satın alan kişi ya da kuruluş şeklinde tanımlamıştır. Bu anlamda müşteri, ürün, hizmet ve tedarikçi alternatifleri içerisinde bir tercihte bulunarak ürün veya hizmeti satın alan taraftır (Customer, t.y.).

İşletmenin mal ve hizmetini satın almaya devam eden kişi veya işletme mevcut müşteridir. Bir işletmenin mal ya da hizmetini ilk defa satın alan müşteri, yeni müşteri olarak tanımlanırken, işletmenin daha önce müşterisi iken, çeşitli nedenlerle artık müşterisi olmayan kişi veya işletme eski müşteri olarak tanımlanmaktadır. İşletme tarafından belirli mal veya hizmetlerini satın alması amaçlanan kişi veya işletme hedef müşteridir. Satış yapmak amacıyla işletmenin görüşme yaptığı, ancak henüz işletmenin müşterisi haline gelmemiş müşteri adayı ise, potansiyel müşteridir. Potan-

siyel müşteri, işletmenin mal veya hizmetine ihtiyacı olan, bununla beraber satın alma imkanı ve satın alma isteği olan kişi veya işletmelerdir (Taşkın, 2005, s. 20-21).

İşletmeler, mevcut müşterilerini muhafaza edebilecek, potansiyel müşterileri mevcut müşterileri haline getirebilecek ve kaybedilen eski müşterileri de kazanarak tekrar müşterileri haline getirebilecek stratejiler geliştirerek uygulamalı ve çalışanlarının müşterilerle olumlu ilişkiler kurup, müşteri memnuniyetini gerçekleştirebilecek özellikte olmalarına önem vermelidirler.

Müşteri İlişkileri Kavramı

Müşteri ilişkileri sadece işletmenin bir çalışanı ile müşteri arasındaki ilişi olmayıp, İngilizce'deki "customer care" kavramının karşılığıdır. Müşteri ilişkileri, potansiyel müşterinin, işletmenin ismini ya da marka adını duymasından itibaren işletme ile bir ilişi geliştirmesine kadar süren ve işletme ile müşteri arasındaki tüm ilişkileri ihtiva eden tutumlar ve davranışlar ile başlamaktadır. Bu başlangıç, pazarlama iletişimi faaliyeti veya o marka ürünü kullanan bazı müşterilerin önerisi ya da işletme personelinin müşteri ile görüşmesiyle de gerçekleşebilir (Taşkın, 2005, s.20). Müşteri ilişkileri, işletme ile müşteri arasında oluşturulan, satıştan önceki ve sonraki bütün davranışları ihtiva eden, karşılıklı fayda ve ihtiyacın tatmin edilmesini kapsayan bir süreçtir. Süreç, satış öncesi, satış anı, satış sonrası şeklinde üç aşamalıdır (Odabaşı, 2017, s.4).

İşletme alışanlarının müşterilere yakın olması ve müşteri ilişkilerini doğru bir şekilde yerine getirmesi, müşteri ilişkileri stratejisidir. Düzenli bir şekilde her gün gerçekleştirilen işlerin sürekli olarak daha da iyileştirilmesi müşteri ilişkilerinin geliştirilmesini sağlar (Taşkın, 2005, s.87). Bununla beraber, müşteriye teslim edilen ürünlerde ve müşteri ile ilişkilerde ortaya çıkan sorunlar, yönetimin değişmesi, şirket birleşmelerinin etkisi ve karlılık durumu gibi faktörler müşteri ilişkilerinde risk oluşturabilen unsurlardır (McNamara, 2005, s.29).

Müşteri İlişkileri Yönetimi Kavramı

İngilizcede "Customer Relationship Management", kısaca CRM olarak belirtilen Müşteri İlişkileri Yönetimi (MİY), ilişkiyel pazarlama anlayışı esaslı, müşteriler ile sağlıklı ve uzun süreli ilişkiler geliştirerek, işletmelerin rekabet avantajına sahip olmasını sağlayan ve işletmeler açısından çok önemli bir kavramdır (Ünverdi, 2008, s.71).

Müşteri ilişkileri yönetimi, müşteri kazanma, müşteriye elde tutma ve müşteriye hizmet verme yaklaşımıdır. İşletmelerin müşterilerini oluşturmaya ve müşterileri ile ilişkilerini sürdürmeye çalıştıkları tüm yolları kapsamaktadır. Müşteri ilişkileri yönetimi, işletmelerin pazarlama, satış ve müşteri hizmetlerini yöneterek, uzun vadeli müşteri ilişkilerini bilgi teknolojileri içerisinde gerçekleştirmesini sağlayan teknolojiler ve sistemler ile ilgilidir. Pazarlama, satış ve hizmetlerle ilişkili olan insanlar, süreçler ve teknolojilerden başka şeyleri de içeren müşteri ilişkileri yönetimi, esasen müşteriye merkeze alan bir iş stratejisinin temelidir (Achuama ve Usoro, 2010, s.68).

Müşteri ilişkileri yönetimi, üstün müşteri değeri oluşturma ve yüksek müşteri memnuniyeti sağlama sonucunda kârlı müşteri ilişkilerinin kurulması, geliştirilmesi ve sürdürülmesi sürecidir (Kotler ve Armstrong, 2012, s.36).

Amerikan Pazarlama Birliği (AMA), müşteri ilişkileri yönetimini, veri tabanı ve bilgisayar teknolojisini müşteri hizmetleri ve pazarlama iletişimi ile birleştiren bir pazarlama disiplini olarak belirtmektedir (Customer Relationship Management, t.y.).

Bozgeyik(2005, s.24)'e göre MİY; işletmenin bütün bölümleri, paydaşları ve müşteriler ile işbirliği oluşturan ve müşteriye merkeze alan bir yönetim felsefesi olup, sadece pazarlama, satış, müşteri hizmetleri veya muhasebe, üretim ve lojistik faaliyetinden ibaret değildir. Demirel (2007, s. 126), MİY'i, iç ve dış hedef müşteriler ile iletişimi, müşteri değerini, müşteri bağlılığını, müşteri veri tabanı unsurlarını esas alan ve müşterinin menfaatini ön planda bulunduran bir yönetim stratejisi olarak ifade etmiştir.

MİY, aynı zamanda ilişki pazarlaması veya müşteri yönetimi olarak tanımlanabilir. Dikkatlice hedeflenmiş müşteriler ile bireysel müşteri ilişki-

lerinin oluşturulması, geliştirilmesi ve iyileştirilmesi ile bağlantılı tüm faaliyetlerle ilişkili olduğu için, müşteri gruplarının toplam müşteri yaşam boyu değerini en üst düzeye çıkarır (Mazurencu Marinescu vd., 2007, s. 109). MİY, kritik bir araştırma alanıdır. MİY stratejileri, hizmet aracılığı ile müşteri değeri geliştirmede, satış etkinliğinde ve koordinasyonda etkilidir (Cooper vd. 2008, s.292).

Müşteri ilişkileri yönetimi (MİY), müşteriyle daha anlamlı birebir iletişim içerisine girmeyi amaçlayarak, tüm iletişim araçlarında müşterilerin demografik bilgilerini, satın alma geçmişi gibi verilerini kullanmaktadır. Bu, elektronik posta veya müşteri isimleri kullanarak müşteri iletişimini kişiselleştirme ile başlayarak, müşterinin işletmenin web sitesini ziyaret edip etmediğine, reklamı görüp görmediğine veya müşteri hizmetlerini arayıp aramadığına göre işletmenin tutarlı, kişiselleştirilmiş pazarlama iletişimi üretmesini sağlar (Customer Relationship Management, t.y.). Bu açıdan MİY, bireysel müşterilere daha iyi bir hedefsel pazarlama faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi için, bir işletmenin, müşterileri hakkında kullanılabilir detaylı bilgiyi elde etmesini sağlayacak donanımın ve yazılımın satın alınmasını kapsamaktadır (Kotler, 2018, s.88). Bununla beraber MİY, müşteriler, satış, pazarlama etkinliği, yanıt verme, pazar eğilimleri ile ilgili bilgileri elde etmeyi sağlayan teknolojik bir araçtan daha çok bir süreçtir (Koh ve Maguire, 2004, s.339). MİY’de geleneksel stratejiler tek başına yeterli değildir. Bunları destekleyen teknolojik alt yapı, yazılım ve veri tabanının bir sistem içerisinde bir bütün olarak ele alınması gerekli olup, MİY’in sürdürülebilirliği ve başarısı bu temel yapıya dayanmaktadır (Özdağoğlu vd., 2008, s.369).

Müşteri ilişkileri yönetimi, doğru ürün ve hizmet sunma yoluyla ve müşterilerle etkin ve verimli ilişkiler geliştirerek müşterilerin işletmeye olan sadakatlerinin sağlanmasını ifade etmektedir. MİY, müşteri bilgilerinin sağlanmasını ve müşterilerin işletmeye daha kolay ulaşma imkanını sağlayan teknoloji doğrultusunda gerçekleştirilen; satış gücü otomasyonu ve ağrı merkezlerinden daha ileri bir bakış açısını barındıran, müşteri odaklı anlayıştır. Teknoloji, MİY uygulamalarının yerine getirilmesinde, müşteri bilgilerinin sağlanmasında ve işletmeye müşterilerin daha kolay bir Şekilde ulaşılmasını sağlamada, bir araç olarak kullanılmaktadır (Arda, 2006, s.15). Dolayısıyla, müşteri ilişkileri yönetiminin benimsenmiş

olması, bilgi teknolojilerindeki en son gelişmelere sahip olunmasına bağlıdır. Böylece müşteri ilişkileri yönetimi sisteminde, müşterilerini etkileyen ve müşterilerini muhafaza edebilen işletmeler potansiyel olarak değer kazanmaktadırlar (Sohn ve Lee, 2006, s.68).

Metodoloji

Araştırmanın Amacı, Kapsam ve Kısıtlar

Araştırmanın amacı, Kars il merkezindeki KOBİ'lerin, müşteri ilişkileri yönetimi anlayışını benimseme seviyelerini tespit ederek, MİY'e yönelik yaklaşımlarını ortaya çıkarmaktır. Ayrıca, bu amaç doğrultusunda KOBİ'lerin müşteri ilişkileri anlayışını benimsemelerinde etkili olan temel boyutları tespit etmek ve MİY anlayışını benimseme eğiliminin, KOBİ'lerin özellikleri açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek hedeflenmiştir.

Araştırma Kars il merkezindeki küçük ve orta boy işletmeleri kapsamakta olup, çalışmanın yalnızca Kars il merkezinde bulunan KOBİ'lerle gerçekleştirilmesi araştırmanın bir kısıtıdır.

Araştırmanın Hipotezleri

Araştırmada kâr oranına, müşteri veri tabanı oluşturup oluşturmamaya, müşteri şikayetlerini sistemli bir şekilde değerlendirip değerlendirmeye ve MİY kavramından haberdar olup olmamaya göre, KOBİ'lerin müşteri ilişkileri anlayışını benimseme eğiliminde anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda aşağıdaki hipotezler geliştirilmiştir:

- *H₁*: KOBİ'lerin kâr oranına göre MİY anlayışını benimseme eğilimi farklılık gösterir.
- *H₂*: KOBİ'lerin müşteri veri tabanı oluşturup oluşturmamasına göre MİY anlayışını benimseme eğilimi farklılık gösterir.
- *H₃*: KOBİ'lerin müşteri şikayetlerini sistemli bir şekilde değerlendirip değerlendirmemesine göre MİY anlayışını benimseme eğilimi farklılık gösterir.

- *H₄*: KOBİ'lerin MİY kavramından haberdar olup olmamasına göre MİY anlayışını benimseme eğilimi farklılık gösterir.

Araştırmanın Evreni ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Kars Ticaret ve Sanayi Odası'na kayıtlı olan 2073 adet küçük ve orta boy işletmeden oluşmaktadır.

Büyüklüğü 2200 olan ana kütle için kabul edilebilir örneklem büyüklüğü 327'dir (Sekeran, 1992, s.253). Gerekli örneklem büyüklüğünü elde edebilmek için, örnek hacmi 400 olarak belirlenmiştir. Sistematiik tesadüfi örnekleme yöntemiyle 400 adet KOBİ yetkilisi ile anket gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen anketlerin 390 adedi analizlere uygunluk açısından yapılan değerlendirme neticesinde geçerli kabul edilmiştir.

Araştırmanın Veri Toplama Yöntemi ve Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket metodu gerçekleştirilmiştir. Anket, KOBİ yetkilileriyle yüz yüze görüşme yöntemiyle uygulanmıştır.

Anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde, KOBİ yetkililerinin demografik özellikleri ile KOBİ'lerin özellikleri ile ilgili sorular yer almaktadır. Anketin ikinci bölümünde ise, KOBİ'lerin müşteri ilişkileri yönetimi anlayışını benimseme seviyelerini tespit etmeye yönelik ifadeler bulunmaktadır. Ölçekteki bu ifadeler, Uygungil(2007)'in ve Çildağ(2007)'in müşteri ilişkileri yönetimi ölçeklerinden ve literatürden yararlanılarak oluşturulmuştur. MİY anlayışı ölçeğinde bulunan 36 ifade 5 seçenekli likert ölçeğine göre (katılma, katılmama) düzenlenmiştir.

Bulgular

Tanımlayıcı İstatistikler

Tablo 1'de KOBİ'lerin faaliyet süresine ve faaliyet gösterdikleri sektöre göre dağılımı görülmektedir. Araştırmada kapsanan KOBİ'lerin % 25,1'inin 6 - 10 yıl, % 23,6'sının 1 - 5 yıl, % 19,2'sinin 15 - 20 yıl, % 16,2'sinin 11 - 15 yıl ve % 15,9'unun 21 yıl ve daha fazla süredir faaliyet gösterdiği

belirlenmiştir. Araştırmada kapsanan KOBİ'lerin önemli bir kısmı (% 51,3) 10 yıldan daha uzun süredir faaliyette bulunmaktadır. Araştırmada kapsanan KOBİ'lerin % 31,53'ü gıda sanayi, % 22,05'i hizmet, % 16,15'i tekstil, dokuma ve hazır giyim, % 6,47'si metal, % 5,6'sı orman ürünleri, kâğıt ve mobilya, % 5,1'i taş ve toprağa dayalı imalat sanayi, % 3,8'i kimya, kauçuk ve plastik sanayi, % 0,8'i madencilik ve % 0,5'i makine sanayi sektöründe ve % 8'i ise, diğer sektörlerde faaliyet göstermektedir.

Tablo 1. KOBİ'lerin Faaliyet Süresine ve Sektöre Göre Dağılımı

Faaliyet Süresi	Frekans	Yüzde (%)	Kümülatif (%)
1 – 5 Yıl	92	23,6	23,6
6 – 10 Yıl	98	25,1	48,7
11 – 15 Yıl	63	16,2	64,9
15 – 20 Yıl	75	19,2	84,1
21 Yıl ve Üzeri	62	15,9	100,0
Faaliyet Gösterilen Sektör	Frekans	Yüzde (%)	Kümülatif (%)
Makine imalat sanayi	2	0,5	0,5
Orman ürünleri, kâğıt ve mobilya	22	5,6	6,1
Metal sanayi	25	6,47	12,57
Tekstil, dokuma ve hazır giyim san.	63	16,15	28,72
Kimya, kauçuk ve plastik sanayi	15	3,8	32,52
Madencilik	3	0,8	33,32
Gıda sanayi	123	31,53	64,85
Taş ve toprağa dayalı imalat sanayi	20	5,1	69,95
Hizmet sektörü	86	22,05	92,00
Diğer	31	8,0	100
Toplam	390	100	

Tablo 2'de araştırmada kapsanan küçük ve orta boy işletmelerde anketeye katılan işletme yetkililerinin işletmedeki görev dağılımı görülmektedir. Ankete katılan yetkililerin %82,5'i işletme sahibi, % 6,6'sı müdür, % 6,2'si yetkili personel, % 4,4'ü işletme ortağı ve % 0,3'ü müdür yardımcısıdır.

Tablo 2. KOBİ'lerin Yetkililerinin Görevlerine Göre Dağılımı

Görev	Frekans	Yüzde (%)	Kümülatif (%)
İşletme Sahibi	322	82,5	82,5
İşletme Ortağı	17	4,4	86,9
Müdür	26	6,6	93,5
Müdür Yrd.	1	0,3	93,8
Personel	24	6,2	
Toplam	390	100	100

Tablo 3'te, araştırmada kapsanan KOBİ'lerin yetkililerinin bazı özelliklerine göre dağılımı görülmektedir. Ankete katılan KOBİ yetkililerinin % 89'u erkek ve % 11'i kadındır. KOBİ yetkililerinin % 36,7'sinin 30 - 39 yaş grubunda, % 35,9'nun 40 - 49 yaş grubunda, % 15,1'inin 50 - 59 yaş grubunda, % 10,5'inin 29 yaş ve altında ve % 1,8'inin ise, 60 yaş ve üstünde olduğu görülmektedir. Ankete katılan KOBİ yetkililerinin çoğunluğu (% 72,6) 30 - 49 yaş grubundaki kişilerdir. KOBİ yetkililerinin % 41,5'i lise, % 16,9'u ortaokul, % 16,7'si ön lisans, % 13,3'ü lisans ve % 10'u ilkokul ve % 0,3'ü lisansüstü eğitimi almış olup, % 1,3'ü sadece okur-yazardır. Özetle, KOBİ yetkililerinin % 41,5'inin lise ve % 30,3'ünün ise, üniversite eğitimi aldığı görülmektedir.

Tablo 3. KOBİ'lerin Yetkililerinin Cinsiyet, Yaş ve Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Frekans	Yüzde (%)	Kümülatif (%)
Kadın	43	11	11
Erkek	347	89	
Toplam	390	100	100
Yaş	Frekans	Yüzde (%)	Kümülatif (%)
29 yaş ve altı	41	10,5	10,5
30 - 39 arası	143	36,7	47,2
40 - 49 arası	140	35,9	83,1
50 - 59 arası	59	15,1	98,2
60 ve üstü	7	1,8	
Toplam	390	100	100
Eğitim Düzeyi	Frekans	Yüzde (%)	Kümülatif (%)
Okuryazar	5	1,3	1,3
İlkokul	39	10,0	11,3
Ortaokul	66	16,9	28,2
Lise	162	41,5	69,7
Ön Lisans	65	16,7	86,4
Lisans	52	13,3	99,7
Yüksek lisans/ Doktora	1	0,3	
Toplam	390	100	100

Tablo 4'te görüldüğü gibi araştırmada kapsanan KOBİ'lerin % 79,7'si kâr oranını % 5 - % 19 arası, % 16,4'ü % 20 - % 34 arası, % 2,6'sı % 50 ve üzeri ve % 1,3'ü ise, % 35 - % 49 arası olarak belirtmişlerdir. Bu durum, araştırmada kapsanan KOBİ'lerin büyük çoğunluğunun (% 79,7) % 5 - % 19 arasında bir kâr oranına sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 4. KOBİ'lerin, Kâr Oranına Göre Dağılımı

Kâr Oranı	Frekans	Yüzde (%)	Kümülatif (%)
% 5 - % 19 arası	311	79,7	79,7
% 20 - % 34 arası	64	16,4	96,1
% 35 - % 49 arası	5	1,3	97,4
% 50 ve üzeri	10	2,6	
Toplam	390	100	100

Tablo 5'te KOBİ'lerin bir ürün veya hizmet satışı dışındaki zamanlarda müşteri ile görüşme sıklığı görülmektedir.

Tablo 5. KOBİ'lerin, Satış Faaliyeti Dışında Müşteri İle Görüşme Sıklığına Göre Dağılımı

Görüşme Sıklığı	Frekans	Yüzde (%)	Kümülatif (%)
Her gün	51	13,1	13,1
Haftada bir	72	18,5	31,6
On beş günde bir	72	18,5	50,6
Ayda bir	120	30,7	80,8
Altı ayda bir	19	4,8	85,6
Yılda bir	14	3,6	89,2
Hiç	42	10,8	
Toplam	390	100	100

Tablo 5'te görüldüğü gibi, KOBİ'lerin % 30,7'si ayda bir, % 18,5'i on beş günde bir ve yine % 18,5'i haftada bir, % 13,1'i her gün, % 4,8'i altı ayda bir, % 3,6'sı yılda bir defa müşterileri ile görüştüğünü, % 10,8'i ise, satış işlemi dışında hiç görüşmediğini ifade etmiştir. Dolayısıyla, KOBİ'lerin % 49,2'sinin, müşterileri ile bir ürün veya hizmetin satışı dışında on beş gün ila bir aylık periyodlarla görüştikleri görülmektedir.

Tablo 6'da, KOBİ'lerde müşteri ile ilişkileri yerine getirenlerin görevlerine göre dağılımı görülmektedir. Müşterilerle ilişkilerin % 75,6 ile işletme sahibi, % 9 ile işletme yöneticisi, % 7,4 ile bir pazarlama veya satış personeli, % 4,6 ile işletme personelinin herhangi biri ve % 3,1 ile işletme ortağı tarafından yerine getirildiği görülmektedir. KOBİ'lerin çoğunda işletme sahibinin fiilen işletmede çalışması nedeniyle, müşteri ilişkilerini çoğunlukla (% 75,6) işletme sahibi yerine getirmektedir.

Tablo 6. KOBİ'lerde Müşteri İle İlişkileri Yerine Getirenlerin Görevlerine Göre Dağılımı

Müşteri İlişkilerini Gerçekleştiren	Frekans	Yüzde (%)	Kümülatif (%)
İşletme Sahibi	295	75,6	75,6
İşletme Ortağı	12	3,1	78,7
İşletme Yöneticisi	35	9,0	87,7
Pazarlama/Satış Personeli	29	7,4	95,1
Personelden Herhangi Biri	19	4,9	
Toplam	390	100	100

Küçük ve orta boy işletmelerin % 51'i müşterilerinin bilgilerini toplamadığını, % 49'u ise, müşterilerinin bilgilerini topladığını yani müşteri veri tabanı oluşturduğunu belirtmiştir (Tablo 7).

Tablo 7. KOBİ'lerin Müşteri Veri Tabanı Oluşturup Oluşturmamasına Göre Dağılımı

Müşteri Bilgileri İle	Frekans	Yüzde (%)	Kümülatif (%)
Müşteri Veri Tabanı Oluşturan	191	49	49
Müşteri Veri Tabanı Oluşturmayan	199	51	
Toplam	390	100	100

KOBİ'lerin % 58,2'si müşteri şikayetlerinin değerlendirilmesine yönelik bir sistemin bulunduğunu yani müşteri şikayetlerinin bir sistem dahilinde değerlendirildiğini, % 41,8'i ise, böyle bir sistemin bulunmadığını belirtmiştir. KOBİ'lerin çoğunluğunun (%58,2) müşteri şikayetlerine önem vererek sistemli bir şekilde değerlendirdikleri görülmektedir (Tablo 8).

Tablo 8. KOBİ'lerin Müşteri Şikayetlerini Sistemli Bir Şekilde Değerlendirilip Değerlendirilmemesine Göre Dağılımı

Müşteri Şikayetlerinin Sistemli Değerlendirilmesi	Frekans	Yüzde (%)	Kümülatif (%)
Var	227	58,2	58,2
Yok	163	41,8	
Toplam	390	100	100

Tablo 9'da görüldüğü gibi, ankete katılan küçük ve orta boy işletmelerin % 42,1'i satış otomasyonu programına, % 12,3'ü servis otomasyonu programına, % 10'u pazarlama otomasyonu programına sahip olduğunu, % 35,6'sı ise, hiçbir bilgisayar otomasyon programına sahip olmadığını ifade etmiştir.

KOBİ'lerin çoğunun (% 64,4) bir bilgisayar otomasyon programına sahip olduğu görülmektedir (Tablo 9).

Tablo 9. KOBİ'lerin Sahip Olduğu Bilgisayar Otomasyon Programına Göre Dağılımı

Otomasyon Programı	Frekans	Yüzde (%)	Kümülatif (%)
Satış	164	42,1	42,1
Pazarlama	39	10,0	52,1
Servis	48	12,3	64,4
Hiçbiri	139	35,6	
Toplam	390	100,0	100

MİY Kavramından Haberdar Olma Durumu

Tablo 10'da ankete katılan KOBİ'lerin yetkililerinin % 61'inin MİY kavramını daha önce duymadığı yani MİY kavramının içeriği ve kapsamı hakkında bilgi sahibi olmadığı, % 39'unun ise, MİY kavramını duyduğu yani MİY kavramından haberdar olduğu görülmektedir.

Tablo 10. KOBİ'lerin MİY Kavramından Haberdar Olup Olmamasına Göre Dağılımı

Haberdar Olma Durumu	Frekans	Yüzde (%)	Kümülatif (%)
MİY Kavramından Haberdar Olan	152	39	39
MİY Kavramından Haberdar Olmayan	238	61	
Toplam	390	100	100

KOBİ'lerin Yetkililerine Göre MİY Kavramının Anlamı

Tablo 11'de görüldüğü gibi, araştırmada kapsanan KOBİ'lerin yetkililerinin % 53,8'i MİY'i bir çözüm önerisi olarak belirtirken, % 46,2'si MİY'in bir çözüm önerisi olup olmadığı noktasında bir fikir belirtmemiştir. Yine KOBİ'lerin yetkililerinin % 38,2'si MİY'in bir iş stratejisi olduğunu beyan ederken, % 61,8'i ise bu konuda bir beyanda bulunmamıştır. KOBİ'lerin yetkililerinin % 20'si MİY'in rekabet avantajı olduğunu belirtirken, % 80'i bu konuda bir ifadeye bulunmamıştır. Yine KOBİ'lerin yetkililerinin % 5,4'ü MİY'in ek bir maliyet olduğunu ifade etmiş, % 94,6'sı ise bir fikir belirtmemiştir. KOBİ'lerin yetkililerinin % 2,8'i MİY'in gereksiz bir faaliyet olduğunu belirtmiş, %97,2'si ise, bu konuda bir ifadeye bulunmamıştır.

Tablo 11. KOBİ'lerin Yetkililerinin MİY Kavramını Anlamlandırmaları

MİY Kavramının Anlamı	Geçerli Değer (Katılan)		Kayıp Değer (Fikir Belirtmeyen)		Kümülatif (%)
	Frekans	Yüzde (%)	Frekans	Yüzde (%)	
Bir çözüm önerisi	210	53,8	180	46,2	100
Bir iş stratejisi	149	38,2	241	61,8	100
Rekabet avantajı	78	20,00	312	80,00	100
Ek bir maliyet	21	05,40	369	94,6	100
Gereksiz bir faaliyet	11	02,80	379	97,2	100

Ayrıca, araştırmada kapsanan KOBİ'lerin yetkilileri, MİY faaliyetlerinin yürütülmesinde karşılaşılan sorunların ve MİY faaliyetlerini gerçekleştirmiyorlarsa gerçekleştirmeme nedenlerinin sorulduğu açık uçlu soruda genel olarak, MİY kavramı hakkında yeterli bilgiye sahip olunmaması, eğitimli eleman bulma sıkıntısı, MİY uygulamasının maliyetli bulunması ve yeterli donanımına sahip olunmaması hususlarını belirtmiştir.

Faktör Analizi

Ölçek yapı geçerliliği faktör analizi ile test edilmiştir. Verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla Bartlett Küresellik Testi ve Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Yeterliliği Testi gerçekleştirilmiş ve verilerin faktör analizine uygun olduğu görülmüştür.

Faktör analizine alınan 36 değişkenden dört tanesi faktör yükleri 0,50'nin altında olduğundan ve bir değişken ise, bulunduğu faktörün güvenilirliğini düşürdüğünden analizden çıkarılmıştır. '*Müşteri ile ilişkilerde iki yönlü iletişim kurulmasına özen gösterilmelidir*', '*sadık müşteriler özel günlerinde aranmalıdır*', '*müşteri irtibat noktası/noktaları ve telefonla arama merkezi bir gerekliliktir*', '*teknolojik gelişmeler takip edilerek müşteri ilişkilerinde gerekli değişiklikler uygulanmalıdır*' değişkenleri faktör yüklerinin 0,50'nin altında olmasından ve '*her müşteri temsilcisi sürekli belirli müşterilerle ilgilenmelidir*' değişkeni ise, birinci faktörün güvenilirliğini düşürdüğünden, analizden çıkarılarak faktör analizi tekrarlanmıştır. En son yapılan faktör analizinde KMO örneklem yeterliliği ölçütü 0,961 olarak gerçekleştiğinden veriler faktör analizine uygun bulunmuştur. Bartlett testi sonucu, önem düzeyi değeri 0,000 olduğundan anlamlıdır (Tablo 12). Dolayısıyla veri seti faktör analizine uygundur.

Anti-İmage Correlation matrisinde köşegende 0,50'nin altında bir değere rastlanmamıştır.

Tablo 12. KMO Örneklem Yeterliliği ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği Ölçütü	,961	
Bartlett Testi	Yaklaşık Ki Kare	9,922E3
	Serbestlik Derecesi	465
	Önem Düzeyi	,000

Yapılan faktör analizinde, döndürme işleminde varimax rotasyon ile 7 iterasyon gerçekleşmiştir. Özdeğeri 1 ve üzerinde dört faktör ortaya çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle, araştırmada kapsanan KOBİ'lerin, MİY anlayışını dört boyutta algıladıkları anlaşılmıştır. Bu dört faktörün toplam varyansın %67,642'sini açıkladığı görülmüştür. Faktörler, değişkenlerine bakılarak "müşteri yönlü anlayış", "nitelikli personel", "müşteri analizi" ve "müşteriye verilen değer" olarak isimlendirilmiştir (Tablo 13).

Tablo 13'te görüldüğü gibi, 12 değişkenden oluşan "müşteri yönlü anlayış" faktörünün özdeğeri 15,908 olup, toplam varyansın % 24,999'unu açıklamaktadır. 12 değişkenden oluşan "nitelikli personel" faktörünün özdeğeri 2,164 olup, toplam varyansın % 20,642'sini açıklamaktadır. 5 değişkenden oluşan "müşteri analizi" faktörünün özdeğeri 1,606 olup, toplam varyansın % 14,913'ünü açıklamaktadır. 2 değişkenden oluşan "müşteriye verilen değer" faktörünün özdeğeri ise, 1,284 olup, toplam varyansın % 7,066'sını açıklamaktadır.

Ölçeğin Güvenilirlik Analizi

Müşteri İlişkileri Yönetimi anlayışı benimseme ölçeğinin güvenilirlik analizinde Cronbach Alpha modeli kullanılmıştır.

Cronbach's Alpha değeri 0,70 ve üstü bir değer ise, ölçek güvenilir demektir (Durmuş, Yurtkoru ve Çinko, 2018, s. 89).

Tablo 13'te görüldüğü gibi, birinci faktörün güvenilirliği 0,949, ikinci faktörün güvenilirliği 0,938, üçüncü faktörün güvenilirliği 0,896 ve dördüncü faktörün güvenilirliği ise 0,711 bulunmuştur. Faktörlerin Cronbach Alpha değerleri 0,70 değerinin üzerinde olduğundan, ölçek güvenilir kabul edilmiştir.

Tablo 13. Faktör Analizi Sonuçları

Faktörler	Cronbach Alpha	Faktör Özdeğeri	Faktör Yükü	Faktörün % Açıklayıcılığı
1. Faktör "Müşteri Yönlü Anlayış"	0,949	15,908		24,999
Yeni ürünler müşteri beklentileri dikkate alınarak geliştirilmelidir			0,796	
Müşteri bilgileri sürekli olarak güncellenmelidir			0,769	
Müşteri bilgi ve önerileri doğrultusunda tasarlanan iş süreçleri			0,760	
Her müşteriye ayrı ayrı ürün ve hizmet sunulması			0,721	
Satış sonrasında her müşteriye özel hizmet			0,711	
Müşteri bilgilerinin toplanacağı teknolojik alt yapının gerekliliği			0,698	
Müşterilerle ilgili veri ambarı bir gerekliliktir			0,689	
Müşterilere özel promosyon ve kampanya uygulamaları			0,630	
Dikkate alınması ve çözülmesi gereken müşteri şikayetleri			0,628	
Sipariş sırasında müşteri hizmet ve fiyat bilgilerinin görülmesi			0,580	
Müşteri merkezli yönetim felsefesi			0,578	
Müşteri merkezli olma			0,574	
2. Faktör "Nitelikli Personel"	0,938	2,164		20,642
Doğru ve güvenilir müşteri temsilcileri			0,763	
Müşteri memnuniyeti tüm personel tarafından benimsenmelidir			0,727	
Yeni müşteri kazanma önemli hedeflerdendir			0,696	
Müşteri ilişkileri konusunda bilgili personel istihdamı			0,686	
Kaliteli hizmet sunumu hakkında personelin tam bir anlayışa sahip olması			0,673	
Müşteri şikayetlerinin çözümü konusunda personelin duyarlı olması			0,631	
Personeli geliştirecek eğitim programları			0,627	
Müşteri ile sağlıklı ilişkilerin firmanın kârlılığını artırması			0,607	
Mevcut müşterileri elde tutmanın önemi			0,595	
Müşterilerle iletişimde empati anlayışı			0,517	
Müşterilerin yapmış olduğu satın alımların takip edilmesi			0,512	
Müşterilere daha iyi hizmet sunmayı sağlayacak bilgisayar yazılımı			0,508	
3.Faktör "Müşteri Analizi"	0,896	1,606		14,913
Satış tahminleri müşteri satış aktiviteleri takip edilerek yönetilebilir			0,818	
Müşteriler firmaya katkılarına göre sınıflandırılır			0,797	
Satış ve pazarlama faaliyetlerinin temelinde müşteri seçimi yer almalıdır			0,790	
Müşterinin finansal hesap geçmişi risk değerlendirilmesinde kullanılır			0,715	
Müşteri özelliklerine göre mesajlar kişiselleştirilmelidir			0,667	
4. Faktör "Müşteriye Verilen Değer"	0,711	1,284		7,066
Müşterilerimiz bizim için çok değerlidir			0,770	
Müşterilerimiz firmamızın ayrılmaz bir parçasıdır			0,762	

Kobi'lerin MİY Anlayışını Benimseme Eğiliminin Ortalamaları Ve Standart Sapmaları

Araştırmada kapsanan KOBİ'lerin, MİY anlayışını benimsemelerine yönelik aldıkları puan ortalamaları ile standart sapmaları tablo 14'te görülmektedir.

Toplam 31 ifadeden oluşan ölçekten alınabilecek en yüksek puan 155 olup, araştırmada kapsanan KOBİ'lerin, müşteri ilişkileri yönetimi anlayışını benimseme ölçeğinden aldıkları toplam puan $132,06 \pm 35,162$ 'dir. Ölçek genel ortalaması 4,26'dır. Bu ortalama, KOBİ'lerin müşteri ilişkileri yönetimi anlayışına yönelik (% 85,2 oranında) olumlu bir eğilim içinde olduklarını göstermektedir (Tablo 14).

Faktörler tek tek değerlendirildiğinde; "*müşteri yönlü anlayış*" faktörünün genel ortalamasının 4,147 olduğu görülmektedir. Müşteri yönlü anlayış faktörünü oluşturan ifadelerle bakıldığında en yüksek ortalamaya sahip ifadenin '*müşteri merkezli olma işletmemizin temel ilkesidir*' (Ort. 4,43) ifadesi olduğu görülmektedir. Bu faktörü oluşturan ifadelerde en düşük değere sahip olan ifade ise, '*müşterilerin tercih ve özelliklerine göre her müşteriye uygun ayrı ayrı ürün ve hizmet sunulmalıdır*' (Ort. 3,83) ifadesidir.

İkinci faktör olan "*nitelikli personel*" faktörünün genel ortalaması 4,516'dır. Nitelikli personel faktöründe en yüksek ortalamaya sahip ifade '*müşteri ile kurulan sağlıklı ilişkiler firmanın başarısını, kârlılığını artırır*' (Ort. 4,78) ifadesi ve en düşük ortalamaya sahip ifadenin ise, '*müşterilerimize daha iyi hizmeti sunmayı sağlayacak doğru bilgisayar yazılımı bir gerekliliktir*' (Ort. 4,16) ifadesi olduğu görülmektedir.

Müşteri ilişkileri yönetimi anlayışını benimsemenin üçüncü faktörü olan, "*müşteri analizi*" faktörünün 3,668 genel ortalama ile diğer faktörlere göre, nispeten daha az benimsenen bir faktör olduğu görülmektedir. Müşteri analizi faktöründe en yüksek ortalamaya sahip ifade '*satış tahminleri, müşteri satış aktiviteleri takip edilerek yönetilebilir*' (Ort. 3,86) ifadesidir. Bu faktörü oluşturan ifadelerde en düşük ortalamaya sahip ifadenin ise, '*müşteriler firmamıza katkılarına göre sınıflandırılır*' (Ort. 3,23) ifadesi olduğu görülmektedir.

"*Müşteriye verilen değer*" faktörü ise, tüm faktörler içerisinde 4,880 genel ortalama ile en yüksek ortalamaya sahip faktördür. Müşteriye verilen

değer faktörünü oluşturan 2 ifadeden yüksek ortalamaya sahip olan ifadenin 'müşterilerimiz bizim için çok değerlidir' (Ort. 4,91) ifadesi olduğu görülmektedir. Müşteriye verilen değer faktöründe düşük ortalamaya sahip olan ifade ise, 'müşterilerimiz firmamızın ayrılmaz bir parçasıdır' (Ort. 4,85) ifadesidir.

Tablo 14. Ölçek İfadelerinin Ortalama ve Standart Sapmaları

İfadeler	Orta- lama	Standart Sapma
Müşteri Yönlü Anlayış	4,147	1,249
Yeni ürünler müşteri beklentileri dikkate alınarak geliştirilmelidir.	4,26	1,251
Müşteri bilgileri sürekli olarak güncellenmelidir.	4,28	1,189
Tüm iş süreçleri, müşteri bilgi ve önerileri doğrultusunda yeniden tasarlanmalıdır.	3,95	1,308
Müşterilerin tercih ve özelliklerine göre her müşteriye uygun ayrı ayrı ürün ve hizmet sunulmalıdır.	3,83	1,388
Satış sonrasında müşteriye hizmet sunumu, müşteri bilgilerine göre her müşteriye uygun şekilde yapılmalıdır.	3,99	1,307
Müşteri bilgilerinin toplanıp analiz edildiği teknolojik alt yapı bir gerekliliktir.	4,18	1,178
Müşterilerle ilgili tüm bilgilerin düzenli olarak toplandığı (veri ambarı) sistemi bir gerekliliktir.	4,21	1,227
Promosyon ve kampanya uygulamaları, müşterilere özel tasarlanıp, gerçekleştirilmeli ve izlenmelidir.	3,98	1,279
Müşteri şikayetleri mutlaka dikkate alınıp, takip edilmeli ve müşteriye bildirilmelidir.	4,36	1,188
Sipariş sırasında müşteri hizmet özellikleri ve fiyat bilgileri görülmelidir	4,02	1,376
Yönetim felsefemizin temeli müşteridir.	4,28	1,186
Müşteri merkezli olma işletmemizin temel ilkesidir.	4,43	1,046
Nitelikli Personel	4,516	1,003
Müşteri temsilcileri doğru ve güvenilir insanlar olmalıdır.	4,65	,900
Müşteri memnuniyeti sağlama tüm personel tarafından benimsenmelidir	4,64	,921
Yeni müşteri kazanma, önemli hedeflerdendir.	4,73	,770
Müşteri ilişkilerini gerçekleştirme konusunda bilgili personel istihdam edilmelidir.	4,55	,941
Tüm personel kaliteli hizmet sunumu hakkında tam bir anlayışa sahip olmalıdır.	4,57	,993
Müşteri şikâyetlerinin çözümünün zamanında gerçekleştirilmesi konusunda tüm personel duyarlı olmalıdır.	4,44	1,156
Personelin kendisini geliştirmesini sağlayacak eğitim programları düzenlenmelidir.	4,35	1,166
Müşteri ile kurulan sağlıklı ilişkiler firmanın başarısını, kârlılığını artırır.	4,78	,703

Mevcut müşterileri elde tutmak son derece önemlidir.	4,73	,854
Müşteriler ile iletişimde empati (kendini karşıdakinin yerine koyma) anlayışı hakim olmalıdır.	4,38	1,120
Müşterilerin yapmış oldukları satın almalar takip edilmelidir.	4,21	1,277
Müşterilerimize daha iyi hizmeti sunmayı sağlayacak doğru bilgisayar yazılımı bir gerekliliktir.	4,16	1,239
Müşteri Analizi	3,668	1,444
Satış tahminleri, müşteri satış aktiviteleri takip edilerek yönetilebilir.	3,86	1,338
Müşteriler firmamıza katkılarına göre sınıflandırılır.	3,23	1,563
Müşteri seçimi, müşteri araştırma, satış ve pazarlama faaliyetlerimizin temelinde yer almalıdır.	3,78	1,433
Müşterinin finansal hesap geçmişi risk değerlendirilmesinde kullanılır.	3,78	1,436
Müşteri özelliklerine göre mesajlar kişiselleştirilmelidir.	3,69	1,451
Müşteriye Verilen Değer	4,880	0,489
Müşterilerimiz bizim için çok değerlidir.	4,91	,433
Müşterilerimiz firmamızın ayrılmaz bir parçasıdır.	4,85	,545
Ölçek İfadelerinin Ortalama ve Standart Sapmaları Toplamı	132,06	35,162

Tablo 14'te görüldüğü gibi, KOBİ'lerin, MİY anlayışını benimseme açısından sırasıyla "müşteriye verilen değer", "nitelikli personel" ve "müşteri yönlü anlayış" faktörlerine yönelik yüksek seviyede olumlu bir eğilime sahip oldukları, "müşteri analizi" faktörüne yönelik olarak ise, nispeten daha az seviyede ancak, olumlu bir eğilime sahip oldukları görülmektedir.

Hipotez Testleri

KOBİ'lerin Kâr Oranına Göre MİY Anlayışını Benimseme Eğilimi Farklılık Gösterir

KOBİ'lerin kâr oranına göre MİY anlayışını benimseme eğiliminin anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin tespiti amacıyla tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmiştir.

Tablo 15'te görüldüğü gibi, varyansların homojenliği testinde "müşteriye verilen değer" faktörünün önem düzeyi (p) değerinin 0,05'ten büyük olması nedeniyle, kâr oranı farklı olan KOBİ'lerin "müşteriye verilen değer" faktörüne katılma seviyelerinin varyanslarının eşit olduğu kabul edildiğinden, 4. faktör olan "müşteriye verilen değer" faktörü için, tek yönlü varyans analizinin ön koşulu sağlanmıştır.

Tablo 15. KOBİ'lerin Kâr Oranına Göre Varyansların Homojenlik Testi

Faktörler	Levene İstatistiği	Sd1	Sd2	Önem Düzeyi
Müşteri Yönlü Anlayış	6,796	3	386	,000
Nitelikli Personel	4,308	3	386	,005
Müşteri Analizi	2,942	3	386	,033
Müşteriye Verilen Değer	1,877	3	386	,133

Yapılan tek yönlü varyans analizinde “müşteriye verilen değer” faktörünün p değeri $p > 0,05$ olduğundan, “KOBİ'lerin kâr oranına göre MİY anlayışını benimseme eğilimi farklılık gösterir” şeklindeki H_1 hipotezi tüm faktörler için reddedilmiştir (Tablo 16).

Tablo 16. KOBİ'lerin Kâr Oranına Göre MİY Anlayışını Benimseme Eğilimi Farklılık Gösterir (Anova)

Faktörler	Değişim Kaynağı	Kareler Toplamı	S.D	Kareler Ortalaması	F	Önem Düzeyi
Müşteri Yönlü Anlayış	Gruplar Arasında	1165,767	3	388,589	3,101	,027
	Gruplar İçinde	48365,646	386	125,300		
	Toplam	49531,413	389			
Nitelikli Personel	Gruplar Arasında	404,645	3	134,882	1,846	,138
	Gruplar İçinde	28197,640	386	73,051		
	Toplam	28602,285	389			
Müşteri Analizi	Gruplar Arasında	152,888	3	50,963	1,989	,115
	Gruplar İçinde	9891,213	386	25,625		
	Toplam	10044,101	389			
Müşteriye Verilen Değer	Gruplar Arasında	,847	3	,282	,713	,545
	Gruplar İçinde	152,976	386	,396		
	Toplam	153,823	389			

KOBİ'lerin Müşteri Veri Tabanı Oluşturup Oluşturmamasına Göre MİY Anlayışını Benimseme Eğilimi Farklılık Gösterir

KOBİ'lerin müşteri bilgilerini toplayıp toplamamasına diğer bir ifadeyle, müşteri veri tabanı oluşturup oluşturulmamasına göre MİY anlayışını benimseme eğiliminde anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla t-testi yapılmıştır. Tablo 17'de t-testi sonuçlarına göre, Levene Testi önem değerleri tüm faktörler için $0,05$ 'ten küçük olduğundan varyansların eşit olmadığı anlaşılmıştır. Buna göre, faktörlerin t-test sütununun ikinci satırında yer alan (p_2) önem değerlerinin % 95 güven aralığında $0,05$ 'ten küçük olduğu görüldüğünden, KOBİ'lerin müşteri veri tabanı

oluşturup oluşturulmamasına göre, müşteri ilişkileri yönetimi anlayışını benimseme seviyelerinin ortalamalarının farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle, "KOBİ'lerin müşteri veri tabanı oluşturup oluşturulmamasına göre MİY anlayışını benimseme eğilimi farklılık gösterir" şeklindeki H_2 hipotezi bütün faktörler için kabul edilmiştir.

Tablo 17. KOBİ'lerin Müşteri Veri Tabanı Oluşturup Oluşturulmamasına Göre MİY Anlayışını Benimseme Eğilimi İle İlgili "t" Testi

Faktörler		Levene Testi		t- Testi		
		F	p	t	s.d.	p2
Müşteri Yönlü Anlayış	Varyanslar Eşit	76,892	,000	7,511	387	,000
	Varyanslar Eşit Değil			7,579	318,004	,000***
Nitelikli Personel	Varyanslar Eşit	63,189	,000	5,572	387	,000
	Varyanslar Eşit Değil			5,631	295,377	,000***
Müşteri Analizi	Varyanslar Eşit	25,882	,000	6,739	387	,000
	Varyanslar Eşit Değil			6,774	363,845	,000***
Müşteriye Verilen Değer	Varyanslar Eşit	34,555	,000	3,083	387	,002
	Varyanslar Eşit Değil			3,130	232,583	,002**

*** $P < 0.001$

** $P < 0.01$

Hangi grubun MİY anlayışına daha fazla olumlu baktığını saptamak için tablo 18'de grupların ortalamaları verilmiştir.

Tablo 18. KOBİ'lerin Müşteri Veri Tabanı Oluşturup Oluşturulmamasına Göre Grup İstatistikleri

Faktörler	Müşteri Veri Tabanı	N	Ortalama
Müşteri Yönlü Anlayış	Oluşturan	191	49,78
	Oluşturmayan	198	41,74
Nitelikli Personel	Oluşturan	191	52,74
	Oluşturmayan	198	48,07
Müşteri Analizi	Oluşturan	191	17,07
	Oluşturmayan	198	13,78
Müşteriye Verilen Değer	Oluşturan	191	7,43
	Oluşturmayan	198	7,24

Tablo 18'de grupların ortalamalarına bakıldığında, müşteri bilgilerini toplayan yani müşteri veri tabanı oluşturan KOBİ'lerin MİY anlayışını benimseme seviyelerinin, "müşteri yönlü anlayış", "nitelikli personel", "müşteri analizi" ve "müşteriye verilen değer" faktörlerinin tümünde müşteri veri ta-

banı oluşturmeyen KOBİ'lere göre daha yüksek ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. Özellikle "nitelikli personel" faktöründe ortalamaların daha yüksek olduğu görülmektedir (μ veri tabanı oluşturan=52,74; μ veri tabanı oluşturmeyan= 48,07).

KOBİ'lerin Müşteri Şikayetlerini Sistemli Bir Şekilde Değerlendirip Değerlendirmemesine Göre MİY Anlayışını Benimseme Eğilimi Farklılık Gösterir

KOBİ'lerde müşteri şikayetlerini değerlendirmeye yönelik bir sistemin mevcut olup olmamasına diğer bir ifadeyle, KOBİ'lerin müşteri şikayetlerini sistemli bir şekilde değerlendirip değerlendirmemesine göre MİY anlayışını benimseme eğiliminde anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla t-testi yapılmıştır. Tablo 19'da görüldüğü gibi, Levene istatistiği sütununda önem düzeyi tüm faktörler için $p < 0,05$ olduğundan varyansların eşit olmadığı anlaşılmıştır. Buna göre, faktörlerin t-test sütununun ikinci satırında yer alan önem düzeylerine bakıldığında $p2$ değerleri 0,05'ten küçük olduğu için, müşteri şikayetlerini sistemli bir şekilde değerlendirip değerlendirmemeye göre, KOBİ'lerin MİY anlayışını benimseme seviyelerinin ortalamalarının farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle, "KOBİ'lerin müşteri şikayetlerini sistemli bir şekilde değerlendirip değerlendirmemesine göre MİY anlayışını benimseme eğilimi farklılık gösterir" şeklindeki H_3 hipotezi bütün faktörler için kabul edilmiştir.

Tablo 19. KOBİ'lerin Müşteri Şikayetlerini Sistemli Bir Şekilde Değerlendirip Değerlendirmemesine Göre MİY Anlayışını Benimseme Eğilimi İle İlgili "t" Testi

Faktörler		Levene Testi		t- Testi		
		F	p	t	s.d.	p2
Müşteri	Varyanslar Eşit	36,385	,000	5,094	388	,000
Yönlü Anlayış	Varyanslar Eşit Değil			4,793	265,839	,000***
Nitelikli	Varyanslar Eşit	50,991	,000	5,077	388	,000
Personel	Varyanslar Eşit Değil			4,644	231,283	,000***
Müşteri Analizi	Varyanslar Eşit	14,412	,000	4,391	388	,000
	Varyanslar Eşit Değil			4,243	302,363	,000***
Müşteriye	Varyanslar Eşit	23,171	,000	2,577	388	,010
Verilen Değer	Varyanslar Eşit Değil			2,302	206,235	,022*

*** $P < 0.001$ * $P < 0.05$

Hangi grubun MİY anlayışına daha olumlu baktığını saptamak için tablo 20'de grupların ortalamaları verilmiştir. Müşteri şikayetlerini sistemli bir şekilde değerlendiren KOBİ'lerin, MİY anlayışını benimseme seviyelerinin, faktörlerin tümünde, müşteri şikayetlerini sistemli bir şekilde değerlendirmeyen KOBİ'lere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 20. KOBİ'lerin Müşteri Şikayetlerini Sistemli Bir Şekilde Değerlendirip Değerlendirmemesine Göre Grup İstatistikleri

Faktörler	Müşteri Şikayetlerini	N	Ortalama
Müşteri Yönlü Anlayış	Değerlendiren	227	48,09
	Değerlendirmeyen	163	42,37
Nitelikli Personel	Değerlendiren	227	52,18
	Değerlendirmeyen	163	47,85
Müşteri Analizi	Değerlendiren	227	16,32
	Değerlendirmeyen	163	14,08
Müşteriye Verilen Değer	Değerlendiren	227	7,40
	Değerlendirmeyen	163	7,24

KOBİ'lerin MİY Kavramından Haberdar Olup Olmamasına Göre MİY Anlayışını Benimseme Eğilimi Farklılık Gösterir

KOBİ'lerin MİY kavramını duyup duymaması yani MİY kavramından haberdar olup olmamasına göre müşteri ilişkileri anlayışını benimseme eğiliminde anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla t-testi yapılmıştır (Tablo 21).

Tablo 21. KOBİ'lerin MİY Kavramından Haberdar Olup Olmamasına Göre MİY Anlayışını Benimseme Eğilimi İle İlgili "t" Testi

Faktörler		Levene Testi		t- Testi		
		F	p	t	s.d.	p2
Müşteri Yönlü Anlayış	Varyanslar Eşit	65,304	,000	6,519	388	,000
	Varyanslar Eşit Değil			7,323	382,145	,000***
Nitelikli Personel	Varyanslar Eşit	62,809	,000	5,214	388	,000
	Varyanslar Eşit Değil			6,038	356,151	,000***
Müşteri Analizi	Varyanslar Eşit	32,170	,000	5,750	388	,000
	Varyanslar Eşit Değil			6,179	383,230	,000***
Müşteriye Verilen Değer	Varyanslar Eşit	43,412	,000	3,441	388	,001
	Varyanslar Eşit Değil			4,238	263,531	,000***

***P<0.001

Tablo 21’de Levene istatistiği sütununda, önem düzeyi tüm faktörler için $p < 0,05$ olduğundan varyansların eşit olmadığı anlaşılmıştır. Faktörlerin t-test sütununun ikinci satırındaki önem düzeylerine bakıldığında, $p2$ değerleri $0,05$ ’ten küçük olduğu için, küçük ve orta boy işletmelerin MİY kavramından haberdar olup olmamasına göre MİY anlayışını benimseme seviyelerinin ortalamalarının farklı olduğu sonucuna ulaşıldığından “KOBİ’lerin MİY kavramından haberdar olup olmamasına göre MİY anlayışını benimseme eğilimi farklılık gösterir” şeklindeki H_4 hipotezi bütün faktörler için kabul edilmiştir.

Tablo 22’de grup ortalamalarına bakıldığında, MİY kavramından haberdar olan KOBİ’lerin MİY anlayışını benimseme seviyelerinin “müşteri yönlü anlayış”, “nitelikli personel”, “müşteri analizi” ve “müşteriye verilen değer” faktörlerinin tümünde MİY kavramından haberdar olmayan KOBİ’lere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 22. KOBİ’lerin MİY Kavramından Haberdar Olup Olmamasına Göre Grup İstatistikleri

Faktörler	MİY Kavramından	N	Ortalama
Müşteri Yönlü Anlayış	Haberdar olan	152	50,13
	Haberdar olmayan	238	42,87
Nitelikli Personel	Haberdar olan	152	53,12
	Haberdar olmayan	238	48,62
Müşteri Analizi	Haberdar olan	152	17,16
	Haberdar olmayan	238	14,25
Müşteriye Verilen Değer	Haberdar olan	152	7,47
	Haberdar olmayan	238	7,25

Sonuç

KOBİ’lerin müşteri ilişkileri yönetimi anlayışını benimseme seviyelerini tespit ederek, müşteri ilişkileri yönetimine yönelik yaklaşımlarını ortaya çıkarmak amacıyla Kars il merkezindeki KOBİ’lerle yapılan bu çalışmada, KOBİ’lerin MİY anlayışını dört faktörde algıladıkları tespit edilmiştir. Faktör değişkenleri dikkate alınarak, faktörler sırasıyla “müşteri yönlü olma”, “nitelikli personel”, “müşteri analizi” ve “müşteriye verilen değer” olarak isimlendirilmiştir. KOBİ’ler ortaya çıkan bu MİY anlayışı faktörlerini önemsemeli ve geliştirmelidirler. Çünkü bu faktörler, müşterilere yönelik

verilen hizmetleri ve iş süreçlerinin yerine getirilmesini de kapsamaktadır. Müşteri ilişkileri yönetimi anlayışı faktörlerinin geliştirilmesi müşterilerin tutum ve davranışları üzerinde olumlu etkiler yapacaktır.

Araştırmada kapsanan KOBİ'lerin, müşteri ilişkileri yönetimi düşüncesine olumlu bir yaklaşım gösterdikleri görülmüştür. Bu sonuç, ekonominin temel dinamiklerinden olan KOBİ'lerin, MİY anlayışını benimseme yönünde olumlu tutum geliştirdiklerini ve MİY'i uygulamada da benimseyeceklerine işaret etmektedir.

KOBİ'lerin müşteri ilişkileri yönetimi anlayışını benimsemesi noktasında, müşterileri çok değerli kabul ederek, işletmenin ayrılmaz bir parçası olarak görmeyi ifade eden "*müşteriye verilen değer*" boyutunu ve müşterilerle daha iyi ilişki kurarak daha iyi hizmet vermeyi sağlayacak "*nitelikli personel*" boyutunu benimsediği, dolayısıyla müşteriyi ve nitelikli personel istihdamını önemsedikleri görülmüştür. Yine, müşteri bilgileri doğrultusunda müşteri özelliklerini, ihtiyaç ve beklentilerini dikkate alarak, faaliyetlerde müşteri odaklı olmayı ifade eden "*müşteri yönlü anlayış*" boyutunu önemli kabul ettikleri tespit edilmiştir. Bununla beraber, satış tahminlerinin müşteri satış aktiviteleri takip edilerek yönetilmesi, müşterilerin işletmeye katkılarına göre sınıflandırılması, satış ve pazarlama faaliyetlerinin temelinde müşteri seçiminin yer alması, müşterinin finansal hesap geçmişinin risk değerlendirilmesinde kullanılması ve müşteri özelliklerine göre mesajların kişiselleştirilmesini ifade eden "*müşteri analizi*" boyutu gibi müşteri ilişkileri yönetimi sisteminin fiilen uygulanması ile ilgili hususlara, diğer faktörlere göre, nispeten daha az önem verdikleri belirlenmiştir.

KOBİ'ler, genel olarak müşteri değerinin, nitelikli personelin, müşteri odaklı anlayışın ve bunlara göre nispeten daha az olmak üzere, müşteri analizinin önemini ve gerekliliğini kavramış olmakla beraber, MİY sisteminin bir bölümü olan müşteri analizi başta olmak üzere, MİY ile ilgili uygulamaları hayata geçirme konusunda desteklenmeli, motive edilmelidirler. Bu bağlamda KOBİ'ler, iş süreçlerinin müşterilerinin önerilerine ve bilgilerine göre düzenlenmesi, bilgisayar yazılımı, bilgi teknolojisi sistemleri temini ve benzeri gibi, MİY'in uygulanması ile ilgili hususları önemsemeli ve iş süreçlerini bu anlayış içerisinde geliştirmelidirler. Bu nedenle KOBİ'ler, yönetim felsefesinin temelinde müşteriyi yerleştirmekle beraber,

iş süreçlerini müşteri veri ve bilgileri ile nerileri doğrultusunda geliştirme hususunda teşvik edilmeli ve yönlendirilmelidir. Bu kapsamda, KOBİ'ler müşteri odaklı hareket ederek, işletme fonksiyonlarını yerine getiren tüm personelinin, bilgisayar yazılım ve teknolojilerini etkin kullanmasını, müşteri ile olumlu, verimli ve uzun süreli ilişkiler geliştirmesini böylece, işletmenin tüm bölümlerinin ve neticede işletmenin alacağı kararların müşteri ilişkilerini geliştirme anlayışı ile gerçekleştirilmesini sağlamalıdır. Müşteri ilişkileri yönetiminin etkin bir Şekilde uygulanması ile müşteri verilerinin düzenli bir Şekilde işletme veri tabanına kaydedilmesi sayesinde müşterilerini daha iyi analiz edebilme imkanına kavuşacak olan KOBİ'ler, müşterilerinin arzu ve ihtiyaçlarına yönelik katma değerli ürün ve hizmetler sunarak müşteri Şikayetlerini minimum seviyeye indirerek müşteri sadakatini üst seviyelere ıkarabileceklerdir.

Çalışmada KOBİ'lerin bazı özelliklerinin, müşteri ilişkileri yönetimi anlayışını benimsemelerini etkilediği görülmüştür. KOBİ'lerin kr oranlarına göre MİY anlayışını benimseme eğiliminin farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmakla beraber, müşteri veri tabanı oluşturup oluşturmamalarına ve müşteri Şikayetlerini sistemli bir Şekilde değerlendirip değerlendirmemelerine göre, KOBİ'lerin MİY anlayışını benimseme eğiliminin farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Müşteri veri tabanı oluşturan ve müşterilerin Şikayetlerini dikkate alarak sistemli bir Şekilde değerlendiren KOBİ'lerin, müşteri veri tabanı oluşturmayan ve müşteri Şikayetlerini sistemli bir Şekilde değerlendirmeyen KOBİ'lere göre "müşteri yönlü olma", "nitelikli personel", "müşteri analizi" ve "müşteriye verilen değer" boyutlarını benimseme seviyelerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Çalışmada, KOBİ'lerin müşteri ilişkileri yönetimi kavramından haberdar olup olmamalarına diğer bir ifadeyle, MİY kavramı hakkında bilgi sahibi olup olmamalarına göre, müşteri ilişkileri yönetimi anlayışını benimseme eğiliminde farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. MİY anlayışı faktörlerinin tümünde, MİY kavramından haberdar olan yani bilgi sahibi olan KOBİ'lerin, MİY anlayışını MİY kavramı hakkında bilgisi olmayan KOBİ'lerden daha yüksek seviyede benimsedikleri görülmüştür.

KOBİ'lerin yetkililerinin çoğu, MİY kavramından daha önce haberdar olmamalarına rağmen, yarısından fazlası MİY'in bir çözüm nerisi olduğuna inanmaktadır. KOBİ'ler bu inançlarını takiben, MİY kavramını sıra-

sıyla, bir iş stratejisi ve bir rekabet avantajı olarak görmektedirler. Bu sonuç, Harrigan vd.(2009, s.450-453)'nin araştırmada kapsanan KOBİ'lerin yarısından fazlasının, e-MİY'in satış ve kârları arttırdığını kabul ettiği sonucuna ulaşarak e-MİY'in bir rekabet avantajı kabul edildiğini gösteren ve yine üçte birinden fazlasının e-MİY'in bir iş stratejisi olduğu düşüncesine katıldıklarını ortaya koyan çalışmasını desteklemektedir. Çalışmanın bu sonucundan, KOBİ'lerin çoğunlukla MİY kavramını olumlu yönde algıladıkları ve doğal olarak bu olumlu bakış açısına uygun davranışlar geliştirdikleri çıkarılabilir.

Ayrıca çalışma, KOBİ yetkililerinin belirttikleri, müşteri ilişkileri yönetimi faaliyetlerini gerçekleştirme nedenlerinin ve karşılaştıkları sorunların başında, MİY kavramı hakkında yeterli bilgiye sahip olunmaması, eğitilmiş eleman bulma sıkıntısı, MİY'in maliyetli olması ve yeterli donanımına sahip olunmamasının geldiğini ortaya koymuştur. Bu sonuç, Loh vd.(2011, s.247)'nin MİY hakkında bilgi eksikliği, kaynak yetersizliği ve uzmanlık eksikliği gibi nedenlerle KOBİ'lerin MİY sistemini uygulamadığını gösteren incelemesini desteklemektedir.

Büyük ölçüde istihdamın sağlandığı ve ekonomik gelişmede önemli bir unsur olan KOBİ'lerin, güncel pazarlama anlayışı uygulamalarını ve bilgisayar destekli müşteri ilişkileri yönetimi uygulamalarını kullanarak pazarda rekabet avantajı elde edebilmeleri önemlidir. Bu amaçla başta, KOSGEB (Küçük ve Orta Ölçekli İşletmeleri Geliştirme ve Destekleme İdaresi Başkanlığı) olmak üzere, ilgili kurum ve kuruluşlar tarafından, daha geniş kapsamlı danışmanlık, proje, eğitim hizmetleri ve daha uygun şartlarla teşvik, hibe, kredi vb. destekler yaygın bir şekilde verilmelidir.

Çalışma, müşterilerine daha iyi hizmet vermeyi hedefleyen KOBİ'lerin müşterilerin istek ve ihtiyaçlarına daha uygun mal ve hizmet sunmaları için, müşteri yönlü, nitelikli ve eğitilmiş personelin istihdamı, müşterinin analiz edilmesi ve müşteri odaklı anlayışa dayalı faaliyetlerle iş süreçlerinin müşteri temelli gerçekleştirilmesi yönünde stratejiler oluşturulması hususunda önemli bulgular sunmaktadır. Çalışmanın sadece Kars İli'ndeki KOBİ'leri kapsamaması, bir kısıt olarak dikkate alınmalıdır. Sonuçların müşteri ilişkileri yönetimi ile ilgili farkındalık oluşturacağı düşünülmektedir.

EXTENDED ABSTRACT

**Approaches of Small and Medium Size Enterprises
to Customer Relationship Management: An
Application in Kars**

*

Sevgül Ekinci - Bora Aan
Kafkas University, Yalova University

Nowadays, as a result of increasing competition, it has become necessity for businesses to realize effectively and efficiently by improving their relations with their customers. Surviving, growing, developing and becoming successful of businesses by competing with local businesses and international companies of various scales coming from different regions of the globalized world, depends on their retention of existing customers and acquisition new customers. This situation necessitates implementation of customer relationship management at businesses.

In accordance with customer information, it is important for businesses to provide value to the customer by developing goods and services suitable for each customer based on their wants and needs of customers.

For small and medium-sized enterprises which are the keystones of economy, to develop their customer base through implementing customer relationship management system and grow with gaining competitive advantage is also important for the growth of the country's economy. Thus, it is important to know the perspectives of small and medium-sized enterprises regarding customer relationship management.

The purpose of this study is to reveal the approaches of the small and medium-sized enterprises towards customer relationship management by determining their adoption levels in the conception of customer relationship management. Additionally, in accordance with this purpose, it was aimed to determine the main dimensions which are effective on their adoption of the customer relationship management conception and understand whether or not their tendencies towards adoption of customer

relationship management vary significantly based on small and medium-sized enterprises characteristics.

In this study, whether or not there is a significant difference in the conception of customer relationship management adoption tendencies was investigated based on accordance of small and medium-sized enterprises' profit rates, whether or not they created a database of their customers, whether or not they systematically assessed customer complaints and whether or not they had knowledge on the conception of customer relationship management.

The survey method was used in the study as the data collection tool to obtain primary data. The data were collected by face-to-face interviews with executives of 390 small and medium-sized enterprises that were operational in various sectors in the center of the province of Kars in Turkey.

The measurement reliability of the scale for adoption of the customer relationship management conception was tested based in its Cronbach's Alpha internal consistency coefficient, while its construct validity was tested by factor analysis. The hypotheses of the study were tested by using t-test and one-way analysis of variance.

In this study, which was carried out with small and medium-sized enterprises in the center of the province of Kars to reveal the approaches of the small and medium-sized enterprises towards customer relationship management by determining their levels of the conception of customer relationship management adoption, it was determined that the small and medium-sized enterprises perceived the conception of customer relationship management in four factors. By considering the factor variables, these factors were named respectively as "*being customer oriented*", "*qualified personnel*", "*customer analysis*" and "*value given to the customer*". Small and medium-sized enterprises should give importance and improve these factors of the customer relationship management conception that were revealed. Because these factors cover the services provided to customers as well as the implementation of business processes. Developing the factors of the customer relationship management conception will make a positive impact on the attitude and behaviour of customers.

The small and medium-sized enterprises that were included in the study, were observed to have displayed a positive approach towards cus-

customer relationship management. This result indicates that small and medium-sized enterprises, which are one of the main dynamics of the economy, have developed a positive attitude for adopting to the conception of customer relationship management, and they would also adopt the customer relationship management in implementation.

In the study, it was seen that some characteristics of the small and medium-sized enterprises affected their adoption of the customer relationship management conception. While it was found that the small and medium-sized enterprises' tendencies towards adopting the conception of customer relationship management did not change based on their profit rates, these tendencies varied depending on whether or not they created a customer database and whether or not they systematically assessed customer complaints. The small and medium-sized enterprises which created customer databases and considered customer complaints carefully and systematically had higher tendencies towards adopting the dimensions of "*being customer oriented*", "*qualified personnel*", "*customer analysis*" and "*value given to the customer*" in comparison to those who did not do so.

It was observed in the study that the tendencies of the small and medium-sized enterprises towards adopting the conception of customer relationship management varied based on whether or not they knew about the customer relationship management concept, that is to say, whether or they had knowledge on it. In terms of all factors of the customer relationship management conception, those who knew about or had knowledge on the concept of customer relationship management had higher customer relationship management conception adoption rates.

While most executives of small and medium-sized enterprises stated that they previously did not know about the concept of customer relationship management, they believed that customer relationship management is a solution recommendation. Following this belief of the executives of small and medium-sized enterprises, the concept of customer relationship management was also described by the participants respectively as a business strategy and a competitive advantage. This result supports the results reported by Harrigan et al. (2009, pp. 450-453) that more than half of small and medium-sized enterprises included in the study accepted that e-CRM increased sales and profits, e-CRM was accepted to be a competitive advantage, and more than a third of the participants believed that e-CRM is a

professional strategy. This result of the study can be interpreted as that the small and medium-sized enterprises mostly perceived the concept of customer relationship management positively, and naturally, they developed behaviours suitable for this positive point of view.

In this study moreover, according to the small and medium-sized enterprises executives, it was revealed that the primary reasons why small and medium-sized enterprises do not perform customer relationship management activities and the primary problems they face are lack of knowledge about the concept of customer relationship management, the difficulty of finding trained personnel, the cost of customer relationship management and lack of adequate equipment. This result supported the results in the study by Loh et al. (2011, p. 247) which showed that small and medium-sized enterprises did not implement customer relationship management system for reasons such as lack of knowledge, insufficient resources and lack of expertise.

It is important for small and medium-sized enterprises, where employment is provided to a large extent and a significant element of economic development, to gain competitive advantage in the market by using current marketing conception implementations and computer aided customer relationship management implementations. For this reason, firstly KOSGEB (Small and Medium Enterprises Development Organization) and by relevant institutions and organizations, a more comprehensive consulting, project, training services and with more favourable terms incentive, grant, credit etc. supports should be given widely.

The present study, provides significant findings that employ customer oriented, more qualified and educated personnel, analyzing the customer, to create strategies for implementing customer-driven business processes with activities which are customer oriented conception, for SMEs which aim to provide better services to their customers by providing goods and services which are more suitable to the wants and needs of customers. The fact that the study covered small and medium-sized enterprises only in the province of Kars in Turkey may be kept in mind as a limitation. It is believed that the results of this study will raise awareness about customer relationship management.

Kaynakça / References

- Achuama, P. M. ve Usoro, A. (2010). Dancing with the stars: e-CRM and SMEs in developing countries. *Journal of Economic Development, Management, IT, Finance and Marketing, Beverly Hills*, 2 (2), 68-80. 01.10.2018 tarihinde <https://search.proquest.com/docview/1736301-795?pq-orig-site=gscholar> adresinden erişildi.
- Altunışık, R. ve İslamoğlu, H. (2017). *Tüketici davranışları* (5. Bs.). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Arda, R. B. (2006). *Endüstriyel pazarlarda faaliyet gösteren KOBİ'ler açısından müşteri ilişkilerinin geliştirilmesi ve yönetimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bozgeyik, A. (2005). *Rekabet avantajı için müşteri ilişkileri yönetimi*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Cooper, M. J., Gwin, C. F. ve Wakefield, K. L. (2008). Cross functional interface and disruption in CRM projects: Is marketing from Venus and information systems from Mars? *Journal of Business Research*, 61, 292-299. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2007.07.028>
- Customer (Açıklama 1). (t.y.). *Business Dictionary* içinde. 20.09.2018 tarihinde <http://www.businessdictionary.com/definition/customer.html> adresinden erişildi.
- Customer Relationship Management (t.y.). American Marketing Association. *Online Dictionary* içinde 25.09.2018 tarihinde <https://www.ama.org/-resources/Pages/Dictionary.aspx?dLetter=C#customer+relationship+management> adresinden erişildi.
- etin, C. ve Arslan, M. L. (2017). *Toplam kalite yönetimi* (6.bs.). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- ıldığ, G. (2007). *Müşteri ilişkileri yönetimi ve sigortacılık sektöründe bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Demirel, Y. (2007). Türk bankacılık sektöründe müşteri ilişkileri yönetimi'nin müşteri değerine etkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 21(2), 125-140. 01.10.2018 tarihinde <http://dergi-park.gov.tr/atauniiibd/issue/2692/35423> adresinden erişildi.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (2004). *Kobi stratejisi ve eylem planı*. Ankara.

- Drucker, P. F. (1986). *Management tasks, responsibilities, practices*. New York: Truman Talley Books / E.P. Dutton.
- Durmuş, B., Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2018). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi* (7.bs.). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Gerson, R. F. (1997). *Müşteri tatmininde süreklilik*. (Çev. T. Savaşer). İstanbul: Rota Yayınları.
- Harrigan, P., Ramsey, E. ve Ibbotson, P. (2009). Investigating the e-CRM activities of Irish SMEs. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 16 (3), 443-465. <https://doi.org/10.1108/14626000910977161>
- Koh, S.C.L. ve Maguire, S. (2004). Identifying the adoption of e-business and knowledge management within SMEs. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 11 (3), 338-348. <https://doi.org/10.1108/14626000410551591>
- Kotler, P. (2018). *A'dan z'ye pazarlama - pazarlamayla ilgilenen herkesin bilmesi gereken 80 kavram*. (Çev. A. Kalem Bakkal), İstanbul: Mediacat Kitapları.
- Kotler, P. ve Armstrong, G. (2012). *Principles of marketing* (14th Edition). Harlow/Essex: Pearson Education Limited.
- Loh, B. K., Koo, K. L., Ho, K.F. ve Idrus, R. vd. (2011). A review of customer relationship management system benefits and implementation in small and medium enterprises. In *MCBANTA'11 Proceedings of the 12th WSEAS International Conference on Mathematics and Computers in Biology, Business and Acoustics*, 247-253. 20.09.2018 tarihinde <http://www.wseas.us/e-library/conferences/2011/Brasov2/MCBANTA/MCBANTA-44.pdf> adresinden erişildi.
- Mazurencu Marinescu, M., Mihăescu, C. ve Niculescu-Aron, G. (2007). Why should SME adopt IT enabled CRM Strategy? *Informatica Economică*, 1 (41), 109-112.
- McNamara, J. (2005). Ajans yönetimi. (American Association of Advertising Agencies Haz.), *Müşteri ilişkileri rehberi* (Çev. B. Adalı vd.) içinde (s. 23-33). İstanbul: Reklamcılık Vakfı Yayınları.
- Odabaşı, Y. (2017). *Satışta ve pazarlamada müşteri ilişkileri yönetimi (CRM)* (10.bs.). İstanbul: Agora Kitaplığı.
- Özdağoğlu, A., Özdağoğlu, G. ve Öz, E. (2008). Müşteri sadakatinin sağlanmasında müşteri ilişkileri yönetiminin önemi: İzmir'de bir hipermarket araştırması. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 22(1), 367-380. 01.10.2018 tarihinde

- Sekeran, U. (1992). *Research methods for business: A skill building approach* (2nd. ed.). New York: John Wiley Sons Inc.
- Sohn, S. Y. ve Lee, J. S. (2006). Cost of ownership model for a CRM system. *Science of Computer Programming*, 60, 68–81. <https://doi.org/10.1016/j.scico.2005.06.004>
- Taşkın, E. (2005). *Müşteri ilişkileri eğitimi* (3.bs.). İstanbul: Papatya Yayıncılık Eğitim.
- Uygungil, S. (2007). *Turizm işletmelerinde müşteri ilişkileri yönetimi uygulamaları İstanbul'daki A grubu seyahat acentelerinde bir uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Ünverdi, F. (2008). *Bölümlü mağazalarda müşteri ilişkileri yönetimi: Türkiye'de bir uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Zengin, B. ve Ulama, Ş. (2015). Müşteri ilişkileri yönetimi. B. Kılıç, Z. Öter (Ed.). *Turizm pazarlamasında güncel yaklaşımlar içinde* (s. 395-426). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Ekinci, S. ve Açan, B. (2019). Küçük ve orta boy işletmelerin müşteri ilişkileri yönetimine yönelik yaklaşımları: Kars ili'nde bir uygulama. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1395-1430. DOI: 10.26466/opus.542913

Ritmik Yetenek ile Akademik Başarı Arasındaki İlişki¹

DOI: 10.26466/opus.626271

*

Hüseyin Yıldız* - Oğuzhan Yoncalık**

* Bilim Uzmanı, Kırıkkale Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enst., Kırıkkale/Türkiye
E-Posta: yldzhhsynyldz@gmail.com ORCID: [0000-0002-7996-5192](https://orcid.org/0000-0002-7996-5192)

** Prof. Dr, Kırıkkale Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Kırıkkale / Türkiye
E-Posta: oguzhanyoncalik@kku.edu.tr ORCID: [0000-0003-2289-1257](https://orcid.org/0000-0003-2289-1257)

Öz

Bu araştırma, 2018-2019 Eğitim Öğretim yılında Kırıkkale il merkezinde bulunan dört farklı lisede eğitimlerine devam eden 90 (48 kız- 42 erkek) 9. sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin akademik başarılarının belirlenmesinde Matematik, Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin notları ve genel not ortalamaları dikkate alınmıştır. Öğrencilerin ritmik yetenekleri Wekiart (1989) ritim beceri gözlem formu (Rhythmic Competence Analysis Test- RCAT) ile test edilmiştir. Ritmik yetkinlik analizi testi, bireyin ritim yetkinliğini, altta yatan müzik ritmine göre bir hareket görevi gerçekleştirme yeteneğini test ederek değerlendirmek üzere tasarlanmıştır. Öğrencilerin test uygulamaları kamera ile kayıt altına alınmıştır. Hoparlör öğrencilerin metronomu rahatlıkla duyabilecekleri mesafeye konulmuştur. Kaydedilen video görüntülerinin değerlendirilmesinde alan uzmanlarına başvurulmuştur. Halk Oyunları alanında en az 10 yıl tecrübeli ve bu alanda ikinci kademe antrenörlük belgesine sahip iki hakem ile değerlendirmeler yapılmıştır. Hakemlerin birbirlerinden etkilememeleri için farklı günlerde video kayıtları izletilerek değerlendirme formları doldurtulmuştur. Veri analizinde SPSS 18 paket programı kullanılmıştır. Sonuç olarak katılımcıların ritmik yetenek puanları ile akademik başarı not ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

Anahtar Kelimeler: Ritim, Ritmik yetenek, Akademik başarı

¹ Bu makale Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalında tamamlanmış Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir.

The Relationship Between Rhythmic Ability and Academic Success

*

Abstract

This research studied in Kırıkkale province in 2018-2019 academic year. This study involving 90 students which they are in 9th grade in their education in four different high schools in (48 females - 42 males). In determining students' academic achievement, Mathematics, Turkish Language and Literature course notes and general notes averages are taken into consideration. Rhythmic abilities of students. In the study we applied Wekiart (1989) rhythm skill observation form (Rhythmic) Competence Analysis Test (RCAT). Rhythmic competence analysis test, the rhythm competence of the individual, the underlying music test which was designed to evaluate a persons ability to perform a movement task according to the rhythm. Students test applications are recorded with the camera. We put the speaker distance in order to students can easily hear the metronome. We have discussed with experts from related field researchers and two referees which have got at least 10 years of experience and second degree coach certificate in the folklore for evaluating the recorded video images To prevent one referee's effect to each other video recordings has been watched different times by them. Evaluation forms completed different times. In the data analysis spss 18 package program has been used. As a result, there is no statistically significant relationship was found rhythmic between ability scores and academic achievement grade point averages.

Keywords: *Rhythm, Rhythmic Ability, Academic Achievement*

Giriş

Öğrencilerin yeteneklerinin tam anlamıyla ortaya çıkarılması ve bunlara uygun stratejilerin geliştirilmesi dikkate değerdir. Zekanın baskın ve tek bir yetenek şeklinde değil, farklı ve özel boyutlara sahip olduğunu ifade eden çoklu zeka kuramına göre kişiler, yalnızca sözel ve sayısal yeteneklerle değil aynı zamanda bedensel, sosyal ve müziğe ilişkin yeteneklere de sahip olabilmektedir. Çalışmanın konusu kapsamında Müziksel zeka, “müzik formlarının farkında olarak onların ayırt edilmesi ve ifadesi” şeklinde ifade edilmektedir (Eyyam, Meneviş ve Doğruer, 2010). Bu çalışma ile öğrencilerin ritmik yetenekleriyle akademik başarıları arasındaki ilişkinin anlatılması hedeflenmektedir.

Ritmik Beceri

Yunanca’da “Rho” (akmak) kelimesinden ortaya çıkmış olan ritim kelimesi, pek çok faaliyetin ifade edilmesi için kullanılmaktadır. Yaşamın pek çok alanında varlık gösteren ritim en çok müzikte ve düzenli şekilde yapılan bedensel hareketlerde ortaya çıkmaktadır. Diğer bir deyişle ritim bir bakıma düzen anlamına da gelmektedir (Gerek ve Kitkat, 2006). Diğer yandan ritim kelimesi Türkçe ’de ahenk, musiki, müzikalite ve armoni, Osmanlıca’ da insicam, tecânüs, teellüf, selâset kelimeleri ve İngilizce’ de de rhythm, harmony kelimeleriyle eş değer anlamlara sahiptir (Wales, 1989). Ama bütün bu kelimelerin hepsinin de kökleri belli bir akış düzeni, düzenli şekilde tekrar edilen bedensel hareket, simetri anlamlarına gelen rhythmos sözcüğüne dayanmaktadır (Liddell ve Scott, 1996).

Performans ritmi zaman ve mekana bağlı olacak şekilde ortaya çıkmış olan motor becerilerindeki başarılı olma kabiliyeti şeklinde tanımlanmaktadır (Pollatou, Konstantina ve Vasilios, 2005). Bu nedenle, istek duyularak ve belli bir düzen dahilinde gerçekleştirilen her eylemin ölçü ve değerleri “hız ile ritim” arasındaki ilişki bağlamında değerlendirilmektedir (Langhans ve Lau, 1972). Ayrıca her eylem belli bir ritim kapsamında gerçekleşmekte olup ritim olmaksızın ortaya konan hareketler noktalama işaretleri olmayan ve anlamlandırılmayan cümlelere benzemektedir (Tortora, 2010).

Ritim ölçülebilir olması gerekmektedir. Ölçme denildiğinde, biliş, duyuş ve deviniş sınaması için, davranışların çeşidine, içeriğine bağlı olarak farklılık gösteren yöntem ve araçlar akla gelmektedir (Uçan, 1997). Bununla birlikte ritmin ölçülüp değerlendirilmesi, ölçme işlemini gerçekleştiren bireylere bağlı olarak farklılık gösteren bir kısımdır. Performansın değerlendirilmesi ise, kişilerin kişilik özellikleri, gelişimi ve davranışlarının belirli bir sistem içerisinde değerlendirilmesini gerektirmektedir (Kaynak, 2019).

Genel olarak spor ile ilgili bütün eğitimlerde yaratıcılık çok önemlidir. Bu nedenle sporla uğraşanların yaratıcılıklarını ve tekniklerini ilerleterek, fiziksel yeterlilik edinmelerine yönelik çalışmalar artırılmalıdır. Yapılan bütün bu çalışmaların temelinde ritim bulunmaktadır (Doğan ve Altay, 1990).

Hareketlerde var olan zamansal boyut ritim becerisi ile ortaya konmaktadır. Ayrıca ritim becerisi motor hafızada halihazırda var olan bir ritmin tekrar ortaya çıkarılmasına imkan sağlamaktadır (Minz, 2003). Pek çok spor etkinliğinde ritim uygulanmaktadır. Örneğin; basketbol oynanırken “potaya doğru gidiş, top sürme, turnike ve dripling” gibi hareketlerin hepsi dinamiklik içerdiğinden ritmi de içinde barındırmaktadır (Sayın, 2011). Hatta oryantiring sporundan hareketlerin ritmik olarak yapılması sonuca bile etki etmektedir (Langhans ve Lau, 1972). Bu sporda açık alanda koşan sporcular bir anda “sekme, yana kayma ya da sıçrayarak atlama” benzeri birtakım hareketlere geçmek zorunda kalmaktadır. Futbolcular ile ilgili yapılan bir diğer çalışmada, maç esnasında oyuncuların yer değiştirmesi, top ile yer değiştirmesi, yan ve geriye doğru yapılan hareketlerin hepsinin başarılı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için ritim maharetinin gelişmiş olması gerektiğine vurgu yapılmıştır (Moreno, 2001).

Akademik Başarı

Okulda okutulan derslerde geliştirilen ve eğitimcilerce takdir edilen notlarla, test puanlarıyla veya her ikisi ile belirlenen beceriler veya kazanılan bilgilerin ifadesidir (Erdoğan, 2006). Arıcı'ya (2007) göre ise öğrencinin psikomotor ve duyuşsal gelişiminin dışında kalan, bütün program alanlarındaki davranış değişimlerini ifade eder. “Öğrencinin birtakım bilgi ve beceri kazanmayı gerektiren konularda istenilen düzeyde yeterlilik

göstermesi ya da kendisine ölçme araçları uygulanan öğrencinin olumlu tepkileriyle ortaya çıkan sonuç" tur.

Dane, Kudu ve Balkı'ya (2009) göre ise, akademik başarıyı etkileyen faktörler arasında: öğrencinin kendisi, okul ve sınıf ortamı, aile, öğretmen, sınıf arkadaşları, öğretim yöntemleri gibi faktörler bulunmaktadır. Öğrencilerin başarılı olmalarını etkileyen faktörlerden biri bizzat öğrencilerin iyi çalışma tutum ve alışkanlıklarına sahip olmaları veya olmamalarıdır (Peker ve Mirasyedioğlu, 2003; Sarı ve Ekici, 2018; Sarı, Yıldızlı ve Arıkan, 2017).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma da amaç, ritmik yetenek ile akademik başarı arasındaki ilişkinin araştırılması ve değerlendirilmesidir.

Materyal ve Metot

Araştırmanın Modeli ve Grubu: Bu araştırma betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın grubu, 2018-2019 Eğitim Öğretim yılında Kırıkkale il merkezinde bulunan dört farklı lisede eğitimlerine devam eden 90 (48 kız-42 erkek) 9. sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirildi. Katılımcıların yaş aralığı 14-15 olarak belirlenmiştir. Katılımcılarda herhangi bir fiziksel rahatsızlık ve engel gözlemlenmemiştir.

Verilerin Analizi ve İşlem;

Ritmik Yetkinlik Analizi Testi: Araştırmada Rhythmic Competence Analysis Test (RCAT) kullanılmıştır (Weikart, 1989). Ritmik yetkinlik analizi testi, bireyin ritim yetkinliğini, altta yatan müzik ritmine göre bir hareket görevi gerçekleştirme yeteneğini test ederek değerlendirmek üzere tasarlanmıştır. Test oturarak el ve ayak vurma hareketleri ve ayakta yerinde sayma ve yürüme hareketleri olmak üzere iki seviyede uygulanır. Testte her seviye için aynı müzik seçimi kullanılmalıdır. Çalışma anında diğer öğrencilerin birbirinden ayrı olması gerekmektedir. Bir kayıt cihazı ve iki ayrı metronom hızı kullanılmalıdır. Çalışmada bir müzikal seçim, yak-

laşık 120 metronom ritmine sahip olmalı ve diğer seçim, yaklaşık 132 metronom ritmine sahip olmalıdır. Teste başlamak için yapılacak hareketler hem öğrenci hem de uygulayıcı tarafından anlaşılmalı olmalıdır. Uygulayıcı her bir öğrenciyi arkadaşça bir sohbetle bilgilendirmeli ve rahatlatmalıdır. Öğrencilerin istenen hareketleri anladığından emin olunmalıdır. Müzik ile yapılacak hareketleri gösteren kısa bir gösterip yaptırma oyunu oynanabilir. Weikart testle ilgili genel bir uyarı yapmıştır. Bu uyarıya göre test uygulanırken kesinlikle öğrenciye görsel veya işitsel yardım sağlanmamalıdır (Weikart,1989;377).

Video Kayıt Alanı



Şekil 1. Testin uygulandığı alan

Öğrencilerin uygulamaya başladığı yer ile kamera arasındaki uzaklık 3.15 metre olacak şekilde ayarlanmıştır. Metronom cihazı ve hoparlör öğrencilerin metronomu rahatlıkla duyabilecekleri mesafeye ve öğrencilerin sağ tarafında bulunan sıranın üzerine konulmuştur.

Testin Uygulanması

Hareketler 120 ve 132 metronom hızı olmak üzere iki farklı tempo da uygulanmıştır. Öğrencilere, çalışma başlamadan önce test hakkında bilgi verilmiştir. Yapacakları hareketlerin standart seviyesi gösterilmiştir. Her öğrenci uygulama sırasında diğer öğrencilerden bağımsız bir şekilde hareketleri yapmıştır. Çalışma yapılırken, hiçbir öğrenciye görsel veya işitsel yardım yapılmamıştır. Çalışmaya katılan öğrenciler, her hareketi 6 defa tekrar etmiştir. Bir öğrenci çalışma boyunca iki farklı metronomda toplamda 72 hareket yapmıştır. 120 ve 132 metronom hızında yapılan hareketler aynıdır. Bu hareketler sırasıyla (Söğüt 2009);

İki El Dizlere Vurma: Öğrenciler harekete başlamadan önce, iki el dizlerin üstünde sabit bir şekilde durmaktadır. Metronomdan gelen ritim sesiyle birlikte önce yukarı daha sonra da aşağıya doğru ellerini hareket ettirir. Toplamda öğrenciler bir hareket boyunca 6 ritim vuruşu yapmaktadır.

İki El Sırayla Dizlere Vurma: Öğrenciler harekete başlamadan önce, iki el dizlerin üstünde sabit bir şekilde durmaktadır. Metronomdan gelen ritim sesiyle birlikte iki elini de sırayla kullanarak hareketi tamamlar. El seçiminde istediği el ile harekete başlar. Toplamda öğrenciler bir hareket boyunca 6 ritim vuruşu yapmaktadır.



Şekil 2. İki el sırayla dizlere vurma

Oturarak Yerinde Sayma: Öğrenciler, harekete başlamadan önce sandalyede oturur şekilde olmalıdır. Ayakları bir omuz genişliğinde açıktır. Vücut dik karşıya bakarlar. Metronom başladığında, metronomdan gelen ritim sesiyle birlikte iki ayağını da sırayla kullanarak hareketi tamamlar. Harekete istediği ayakla başlar. Toplamda öğrenciler bir hareket boyunca 6 ritim vuruşu yapmaktadır.

Ayakta Yerinde Sayma: Öğrenciler harekete başlamadan önce, vücut pozisyonu ayakta dik bir şekilde, ayaklar omuz genişliğinde açıktır. Metronom başladığında, metronomdan gelen ritim sesiyle birlikte iki ayağını da sırayla yukarı doğru diz kapağına kadar çekerek sırayla hareketi tamamlar. Harekete istediği ayakla başlar. Toplamda öğrenciler bir hareket boyunca 6 ritim vuruşu yapmaktadır.

İleri Yürüme: Öğrenciler harekete başlamadan önce, vücut pozisyonu ayakta dik bir şekilde ayaklar omuz genişliğinde açıktır. Metronom başladığında, metronomdan gelen ritim sesiyle birlikte, iki ayağından istediğiyle sırayla ileriye doğru ayağını diz kapağına kadar çekerek harekete geçmektedir. Toplamda öğrenciler bir hareket boyunca 6 ritim vuruşu yapmaktadır.

Geriye Yürüme: Öğrenciler harekete başlamadan önce, vücut pozisyonu ayakta dik bir şekilde ayaklar omuz genişliğinde açıktır. Metronom başladığında, metronomdan gelen ritim sesiyle birlikte iki ayağından istediğiyle sırayla geriye doğru, ayağını diz kapağına kadar çekerek hareketi tamamlar. Toplamda öğrenciler bir hareket boyunca 6 ritim vuruşu yapmaktadır.



Şekil 3. Geriye yürüme

Verilerin Değerlendirilmesi

Video görüntülerinin değerlendirilmesinde alan uzmanlarına başvurulmuştur. Halk Oyunları alanında tecrübeli ve bu alanda ikinci kademe antrenörlük belgesine sahip iki hakem ile değerlendirmeler yapılmıştır. Hakemlerin birbirlerinden etkilememeleri için farklı günlerde videolar izletilerek değerlendirme formları* doldurtulmuştur. Birinci hakem halk oyunları alanında 11 yıl boyunca çeşitli kulüplerde eğitim görmüştür ve halk oyunları antrenörü olarak 6 yıldır görev yapmaktadır. İkinci hakem halk oyunları alanında 14 yıl boyunca çeşitli kulüplerde eğitim görmüştür ve halk oyunları antrenörü olarak 7 yıldır görev yapmaktadır.

Uygulamaya katılacak katılımcıların bilgilerini almak için demografik bilgi formu dağıtılmıştır. Daha sonra çalışmanın ikinci kısmı olan metronom eşliğinde video çekimlerine geçilmiştir. Hakemlerle görüşme Ankara Dışkapı'da bulunan Yunus Emre Kültür Merkezi'nde görüşme sağlanmış olup, çalışma hakkında ön bilgilerin verildiği bir toplantı yapılmıştır. Toplantıda hakemlere bir kaç video izlettikten sonra değerlendirme için görüşleri alınmıştır. Hakemler puanlama yaparken, dikkat edilmesi gereken hususlar vurgulanmıştır. Birinci hakem saat 13.00'da değerlendirmeye başlamış olup, saat 21.00'da değerlendirmeyi bitirmiştir (22.01.2019). Bir sonraki gün, ikinci hakem ile saat 12.30'da Yunus Emre Kültür Merkezinde buluşma sağlanmış olup, saat 13.00'da değerlendirmeye başlanmıştır. Değerlendirmenin bitişi 20.45'de gerçekleşmiştir (23.01.2019). Hakemlerin metronomun çıkardığı sestten bunalmaları ve diğer çeşitli ihtiyaçlar dolayısıyla ara ara molalar verilmiştir. Dikkat dağınıklığını önlemek açısından, hakem değerlendirmeleri sessiz, yeterli ışık ve ısı bulunan bir ortamda yapılmıştır.

Tablo 1. Ritim Becerisi Gözlem Formu

Katılımcının İsim ve Soyadı	Tempo: 120						Ort
	1	2	3	4	5	6	
İki el dizlere vurma							
İki el sırayla dizlere vurma							
Oturarak yerinde sayma							
Ayakta yerinde sayma							
İleri yürüme							
Geri yürüme							
Toplam Ortalama							

Akademik Başarının Tespiti

Öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin belirlenmesi için okul idarelerinden alınan Türk Dili ve Edebiyatı ders notları, Matematik ders notları ve tüm derslerin genel akademik not ortalamaları kullanılmıştır.

Verilerin analizi

Elde edilen verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığını ortaya koymak amacıyla Shapiro -Wilk normallik testi uygulanmıştır. Normallik sınavı sonucu olarak parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis-H testine başvurulmasına karar verilmiştir. Tüm verilerin analizinde SPSS 18 paket programı kullanılmıştır.

Bulgular

Tablo 1. "Türk Dili Edebiyatı dersi notu sınıflamasına göre öğrencilerin ritmik yetenek puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına yönelik Kruskal Wallis testi sonuçları"

Hakemler	Toplam Ritmik Yetenek puanı	Türkçe Ders Notu	N	Ortalama	Standart Sapma	Ki-kare istatistiği	P
1.Hakem	Tempo 120	Düşük	54	12.95	1.90	.336	.845
		Orta	7	12.90	1.12		
		Yüksek	29	12.94	1.28		
	Tempo 132	Düşük	54	13.24	1.94	1.648	.439
		Orta	7	12.64	1.27		
		Yüksek	29	12.61	1.61		
2.Hakem	Tempo 120	Düşük	54	13.68	2.45	2.460	.292
		Orta	7	13.20	2.64		
		Yüksek	29	13.10	2.24		
	Tempo 132	Düşük	54	14.11	2.30	4.141	.126
		Orta	7	13.07	3.11		
		Yüksek	29	13.21	2.43		

Katılımcıların Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin not ortalamalarıyla hakemlerin 120 ve 132 tempolarda vermiş olduğu ritmik yetenek puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir sonuç tespit edilememiştir ($p>0.05$).

Katılımcıların Matematik derslerinin not ortalamalarıyla hakemlerin 120 ve 132 tempolarda vermiş olduğu ritmik yetenek puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir sonuç tespit edilememiştir ($p>0.05$).

Tablo 2. Matematik dersi notu sınıflamasına göre öğrencilerin ritmik yetenek puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına yönelik Kruskal Wallis testi sonuçları

Hakemler	Toplam Ritmik Yetenek puanı	Ma-tematik Ders Notu	N	Ortalama	Standart Sapma	Ki-kare istatistiği	P
1.Hakem	Tempo 120	Düşük	63	12.96	1.59	2.074	.354
		Orta	5	11.84	1.57		
		Yüksek	22	13.15	1.84		
	Tempo 132	Düşük	63	12.92	1.85	.937	.626
		Orta	5	12.62	1.28		
		Yüksek	22	13.27	1,81		
2.Hakem	Tempo 120	Düşük	63	13.58	2.48	2.645	.267
		Orta	5	11.56	1.41		
		Yüksek	22	13.51	2.16		
	Tempo 132	Düşük	63	13.91	2.45	3.546	.170
		Orta	5	11.54	2.31		
		Yüksek	22	13.75	2.20		

Katılımcıların bütün derslerinin genel not ortalamalarıyla hakemlerin 120 ve 132 tempolarda vermiş olduğu ritmik yetenek puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir sonuç tespit edilememiştir ($p>0.05$).

Tablo 3. Tüm derslerin genel akademik not ortalaması sınıflamasına göre öğrencilerin ritmik yetenek puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına yönelik Kruskal Wallis testi sonuçları

Hakemler	Toplam Ritmik Yetenek puanı	Genel Not Ortalaması	N	Ortalama	Standart Sapma	Ki-kare istatistiği	P
1.Hakem	Tempo 120	Düşük	37	12.59	1.54	3.452	.178
		Orta	19	13.40	1.70		
		Yüksek	34	13.07	1.73		
	Tempo 132	Düşük	37	12.82	1.74	.490	.783
		Orta	19	13.12	2.08		
		Yüksek	34	13.09	1.76		
2.Hakem	Tempo 120	Düşük	37	13.05	2.33	3.559	.169
		Orta	19	14.52	2.65		
		Yüksek	34	13.30	2.18		
	Tempo 132	Düşük	37	13.52	2.11	2.052	.358
		Orta	19	14.58	3.04		
		Yüksek	34	13.51	2.32		

Sonuç ve Değerlendirme

Sonuç olarak katılımcıların ritmik yetenek puanları ile akademik başarı not ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Araştırma kapsamında bulunan 90 öğrencinin %76'lık kısmı yani 68 kişi herhangi bir spor faaliyetine lisans seviyesinde katılmadığını belirtirken, %24'lük kısmı yani 22 kişi futbol, oryantring, halter, güreş vb. 11 birbirinden farklı branşta lisanslı şekilde yaptıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların sporcu lisansına sahip olup olmamaları çalışmanın sonucunu istatistiki anlamda etkilememiştir. İki hakemin 120 ve 132 tempolarda verdikleri puanlarının ortalamaları arasında istatistik olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

Öğrencilerin ne Türk Dili ve Edebiyatı ne de Matematik derslerindeki akademik başarılarıyla ritmik yetenekleri arasında anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir. Aynı katılımcıların genel not ortalamaları söz konusu olduğunda da sonucun değişmediği görülmüştür. İlköğretim öğrencilerine yönelik olarak gerçekleştirilmiş olan bir başka araştırmadaysa özellikle 1., 3. ve 4. sınıflarda okuma anlama düzeyleri ile ritmik yetenek arasında oldukça anlamlı bir ilişki belirlenmiştir (Horne, 2002). Benzer bir çalışmada performans sanatları ile akademik başarı arasındaki ilişkinin araştırıldığı bir çalışma da İngilizce ve Matematik derslerindeki başarı ile performans sanatlarına katılım arasında oldukça dikkate değer bir ilişki saptanmıştır (Thomas, 2011). Bir başka araştırmadaysa, lisedeki öğrencilerin akademik başarıları ile bando (müzik topluluğu) topluluklarına katılımları arasındaki ilişkinin araştırılması için 50 öğrenciyle sürdürülmüş olan çalışmanın sonucunda da akademi başarıyla bandoya katılım arasında olumlu bir ilişki saptanmıştır (Edstrand, 2015).

Yukarıda bahsi geçen bazı araştırmalarda akademik başarı ile ritmik yetenek arasında anlamlı ve pozitif sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada sonucun bu şekilde olmasının örneklem grubunun genel özellikleriyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca ölçme aracı (Rhythmic Competence Analysis Test- RCAT), katılımcı sayıları gibi pek çok faktörün de araştırma sonuçlarına etkide bulunmuş olacağı varsayımlar arasındadır.

EXTENDED ABSTRACT

The Relationship Between Rhythmic Ability and Academic Success

*

Hüseyin Yıldız – Oğuzhan Yoncalık
Kırıkkale University

In the span of the subject "Musical Intellect", "Being aware of the forms of music and their classification and expression" is how it is defined as a phrase (Eyyam, Menevish and Doğruer, 2010). Performance rhythm is as its creation is in bondage with time and space, is said as being successful in the area of motor skills (Pollataou, Konstantina and Vasilios, 2005). That is why out of every action that is done with desire and with immense frequency that has a scale and a value is measured by its association with "speed and rhythm" (Langhans and Lau, 1972). Also, every action has its own rhythm and actions without rhythm are like sentences that are trying to be meaningful without stops and commas (Tortora, 2010). The correlation and difference of time and space between actions are defined by their ability of rhythm. Also the ability of rhythm as an already member of the motor memory is an occasion for a new rhythm to occur (Minz, 2003). In a lot of sports competitions, there's rhythm. For example; while playing basketball, actions like "going to the basket, dribbling, tourniquet" all has their dynamisms to them, as well as their own rhythms (Sayın, 2011). And even in the orientring sport, performing the moves rhythmically is a direct component to the final result (Langhans and Lau, 1972). In this sport, the players that are in an open field are required to perform actions like "bouncing, side sweeping or jumping) immediately. In another study about footballers, their moves, position changes and plays around the ball", to be done succesfully, require a certain amount of rhythm ability (Moreno, 2001).

Aim of Research

In this study the point is to evaluate and research the correlation between rhythmic abilities and academic success.

Method

Research has been conducted in year of 2018-2019 on four high schools in Kırıkkale 90 (48 female - 42 male) 9th class students that are in continuation of their education. The age of participants were identified as 14-15. No out of the ordinary physical or mental conditions were seen on the participants. The rhythmic abilities of the students were identified with Wekiart (1989) rhythm competence analysis test (RCAT). The tests on the students are all monitored and recorded. The starting points of the students and camera positions were designated as 3.15 meters. The metronome and speakers were located for the students' comfort to hear the metronome properly, and in their right-hand side desks.

The moves were done with 120 and 132 beats per minute in metronome and with two distinct tempos. Before the start, students were informed about the study. The median level of the moves were shown to the students. Every student was participating independently. No visual or vocal help was given to the students. Participating students repeated every move 6 times and with the two rhythms combined, performed them 72 times. The moves made with 120 and 132 bpm (beats per minute) were the same.

The evaluation of the video tapes were made by field specialists. Two referees that are experienced with folk dances that has second degree trainer licenses were commissioned. For the sake of not being affected by one another's perspectives, the two referees were made to watch the said videos in separate days. Demographics were given to the participants to gather their information. And after that, the second phase of the study was conducted; video shoots with metronome. The intermission with the referees were made in Yunus Emre Kültür Merkezi at Dışkapı/Ankara and an informational meeting was made about the study. In the meeting, after showing the referees the videos, their views were taken for evaluation. The points of observation were given to the referees before starting. First referee started at (22.01.2019) and the other referee has started the day after (23.01.2019). Because of the distress from the constant sound of metronome and other various humanly needs, small breaks were given.

To determine the said student's academic performance, their marks on Turkish Language and Literature, Maths and GPA were used.

Shapiro-Wilk normality test was conducted for the sake of determining the normal distribution of the information that has been gathered by the study and research. As a result of the normality test, non-parametric test of Kruskal Wallis-H was also conducted. SPSS18 packet program was used in analysis of all data.

Conclusion

As a result, no correlation between the students' academic success and their rhythmic ability was found. 68 students out of 90 were found to be not participating in sports at licence-level at all. 22 out of 90 was found to be participating in various sports such as football, lifting, wrestling and orienting. The licenses of participants were found to be not affecting the result statistically. Statistically, the points that were given neither to 120 nor 132 bpm's means were ineffective.

Association with rhythmic abilities or points on neither Turkish Language and Literature nor Mathematics with their students were relevant to the points they got from the test. Same participants GPA also gave the same notice that they were irrelevant. Another study that targeted primary school showed that their rhythmic abilities correlated with their ability to read, especially in grades 1, 2 and 4 (Horne, 2002). A similar study, researching the relevance between performance arts and academic success, success in English and Mathematics lessons is in a direct relationship with their rhythmic abilities (Thomas, 2011). In another research that studied the participation of high school students in school band and about their academic and their correlation with their academic success also gave a positive impression about their relation with rhythmic abilities (Edstrand, 2015).

The researches that are said above are giving a positive influence about the interrelation of academic success and rhythmic abilities. In this study, it is thought that the targeted individuals' properties have changed the result to be different than usual. And also factors like the measurement tool (Rhythmic Competence Analysis Test-RCAT), number of the participants also considered to be among the assumptions that are affecting the result.

Kaynakça / References

- Arıcı, İ. (2007). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde öğrenci başarısını etkileyen faktörler ankara örneği.* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Dane, A., Kudu, M. ve Balkı, N. (2009). Lise öğrencilerinin algılarına göre, matematik başarısını olumsuz yönde etkileyen faktörler. *EÜFBED - Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 17-34.
- Dogan, F. ve Altay, F. (1990). *Sportif ve ritmik jimnastik*. Ankara: Ünal Ofset Yayınevi.
- Erdoğan, Y. (2006). Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(17), 95-106.
- Edstrand, C. S. (2015). *A comparative analysis of students' involved and not involved in high school band and academic achievement* (Doctoral Dissertation). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından 19.09.2019 tarihinde erişilmiştir. (UMI No. 3702597)
- Eyyam, R., Meneviş, İ. ve Doğruer, R. N. (Kasım,2010). *Çoklu zeka ve akademik başarı arasındaki ilişki*, Paper Presented at International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya: 916-919.
- Gerek, Z. ve Kitkat, D. (2006). Elit Sporcuların ve sedanterlerin ritim duyguları bakımından karşılaştırılması. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi Spor Bilimleri Dergisi*, 8(1), 36-42.
- Horne, A. J. (2002). *Examining relationships among rhythm aptitude rhythm achievement and reading achievement* (Doctoral Dissertation). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından 19.09.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Kaynak, T. (2009). Müziksel performansın ölçülmesinde dereceli ölçme aracına ilişkin öğretim elemanı görüşleri. *Fine Arts*, 13(3), 23-30.
- Langhans, H. ve Lau, H. (1972). *Das schlagwerk handtrom meliübungund anleitung zur bewegungs begleitung für tanz rhythmik, gymnastik, sportund buch straus*. Zürich: Pelikan Edition
- Liddell, H. G., George, H. ve Scott, R. (1996). "ῥυθμός", in *A Greek-English Lexicon, Revised edition, combining the text of the ninth edition with an extensively revised and expanded supplement*. Oxford and New York: Oxford University Press.
- Moreno, J. H. (2001). Anàlisi dels paràmetres espai i temps en el futbol sala. La distància recorreguda, el ritme i la direcció del desplaçament del

- jugador durant un partit de competició. *Apunts. Educació física i esports*, 3(65), 32-44.
- Minz, A. K. (2003). *Relationship of coordinative abilities to performance in badminton*. (Master Thesis) Accesing from Lakshmibai National Institute of Physical Education Deemed University database.
- Peker, M. ve Mirasyedioğlu, İ. (2003). Lise 2. sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve başarıları arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 157-166.
- Pollatou, E., Konstantina, K. ve Vasilios, G. (2005). Gender differences in musical aptitude, rhythmic ability and motor performance in preschool children. *Early Child Development and Care*, 175(4), 361-369.
- Sarı, M. H., Arıkan, S., ve Yıldızlı, H. (2017). 8. sınıf matematik akademik başarısını yordayan faktörler-TIMSS 2015. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 8 (3), 246-265.
- Sarı, M. H., ve Ekici, G. (2018). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ile aritmetik performanslarını etkileyen duyuşsal değişkenlerin belirlenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1562-1594. DOI: 10.26466/opus.451025.
- Söğüt, M. (2009). *The effects of rhythm training on tennis performance*. (Doctoral Dissertation). Middle East Technical University, The Department of Physical Education and Sports, Accessed from YÖK database.
- Thomas, T. D. (2011). *The impact of musical performing arts on the academic achievement of black males* (Doctoral Thesis). Accessed from Quest Dissertations & Theses database.
- Tortora, S. (2006). *The Dancing dialogue: Using the communicative power of movement with young children*. Baltimore: Brookes.
- Uçan, A. (1997). *Müzik eğitimi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Weikart, P. S. (1989). *Teaching movement and dance. A sequential to rhythmic movement (Third Edition)*. United States of America: The High/Scope Press.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Yıldız, H. ve Yoncalık, O. (2019). Ritmik yetenek ile akademik başarı arasındaki ilişki. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1431-1447. DOI: 10.26466/opus.626271

Hemşirelik ve Ebelik Öğrencilerinin Ailede Kadına Yönelik Şiddete İlişkin Tutumları¹

DOI: 10.26466/opus.611843

*

Berna Aktas* - Fadime Kaya** - Nihal Bostancı Daştan***

* Arş. Gör., Kafkas Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Merkez / Kars / Türkiye

E-Posta: brnaktas57@gmail.com

ORCID: [0000-0002-8722-8299](https://orcid.org/0000-0002-8722-8299)

** Dr. Öğr. Üyesi, Kafkas Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Merkez / Kars / Türkiye

E-Posta: fadimee36@hotmail.com

ORCID: [0000-0002-7352-0387](https://orcid.org/0000-0002-7352-0387)

*** Doç. Dr., Kafkas Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Merkez / Kars / Türkiye

E-Posta: nbdastan@gmail.com

ORCID: [0000-0001-5580-4960](https://orcid.org/0000-0001-5580-4960)

Öz

Bu çalışma, hemşirelik ve ebelik öğrencilerinin ailede kadına yönelik şiddete ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Kesitsel olan araştırmanın evrenini Kafkas Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi 2016-2017 yılındaki tüm hemşirelik ve ebelik öğrencileri oluşturmuştur (N=859). Araştırmada örneklem seçilmemiş ve öğrencilerin 522'sinden geçerli sonuç elde edilmiştir (% 60.8). Veriler bir anket formu ve Şiddete İlişkin Tutum Ölçeği ile toplanmıştır. Veri analizinde tanımlayıcı analizlerin yanı sıra Mann Whitney U, Kruskal Wallis testleri ve Spearman's rho Korelasyon analizi kullanılmıştır. Ölçek puan ortalamalarına bakıldığında Ekonomik Şiddet: 15.04±6.17, Duygusal, Psikolojik, Cinsel Şiddet: 12.90±4.88, Meşrulaştırıcı Mitler: 5.88±2.65, Neden Açıklayıcı Mitler: 7.03±2.53, Toplam Şiddet Puanı: 40.86±12.25 olarak belirlenmiştir. Toplam şiddet puan ortalaması ile yaş arasında pozitif bir ilişki olduğu ($r=0.088;p=0.046$), erkeklerin kız ($U=13.603;p=0.000$), hemşirelik bölümü öğrencilerinin ebelik bölümü ($U=5.347;p=0.000$) öğrencilerine göre puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin şiddete yönelik puan ortalamalarının genel olarak düşük, şiddet tutumlarının geleneksellikten az ve şiddet tutumlarının çağdaş görüşe yaklaştığı görülmektedir

Anahtar Kelimeler: Hemşirelik, ebelik, öğrenci, kadına yönelik şiddet, tutum

¹ Bu çalışmanın özeti, 20-23.11.2018'de V. Uluslararası IX. Ulusal Psikiyatri Hemşireliği Kongresi'nde özel sunulmuş ve kongre kitapçığında özet bildiri olarak yayınlanmıştır

The Attitudes of Nursing and Midwifery Students toward Domestic Violence against Women

*

Abstract

The study was conducted for the purpose of determining the attitudes of nursing and midwifery students toward domestic violence against women. Target population of the cross-sectional study consisted of all nursing and midwifery students receiving education in Kafkas University Faculty of Health Sciences in the 2016-2017 academic year (N=859). In the study, no sample was selected and valid results were obtained from 522 of the students (60.8%). The data were collected with a questionnaire form and the Attitude toward Violence Scale. In the analysis of the data; Mann Whitney U, Kruskal Wallis tests and Spearman's rho Correlation analysis were used besides descriptive analyses. The scale score averages were found as follows; Economic Violence: 15.04±6.17, Emotional, Psychological, Sexual Violence: 12.90±4.88, Legalizing Myths: 5.88±2.65, Reason Explaining Myths: 7.03±2.53 and the Total Violence Score: 40.86±12.25. It was determined that there was a positive correlation between the total violence score average and age ($r=0.088;p=0.046$) and the scores were higher in male students than female students ($U=13.603;p=0.000$) and in nursing students than midwifery students ($U=5.347;p=0.000$) in a statistically significant way. It was seen that the students' violence-related score averages were generally lower and their attitudes toward violence were fewer from traditionality and closer to the modern view.

Keywords: Nursing, midwifery, student, violence against women, attitude

Giriş

İnsanlık tarihi kadar eski ve en önemli sorunlardan biri olan şiddet, kuşaktan kuşağa bulaşıcı hastalık gibi sorun çözme biçimi olarak aktarılacak sinsi bir şekilde ilerlemektedir (Baysan Arabacı, 2014). Kadına yönelik şiddet, Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ)'ne göre büyük bir halk sağlığı sorunu olup hem kamusal alanda hem de özel hayatta sıklığı her geçen gün artmaktadır (Baysan Arabacı, 2014; Karakurt, Smith ve Whiting, 2014; Çelik ve diğ. 2015; WHO, 2017; Kurt ve diğ. 2018; Mermer ve Öztürk Derin, 2018; Uyar, Yıldırım Öztürk ve Şahin, 2018). Kadına yönelik şiddet eylemleri; tecavüz, ensest ve diğer cinsel şiddet türleri, fiziksel şiddet, ekonomik şiddet ve duygusal istismardır (Baysan Arabacı, 2014; Karakurt, Smith ve Whiting, 2014; Kurt ve diğ. 2018; Uyar, Yıldırım Öztürk ve Şahin, 2018; Hawcroft ve diğ. 2019).

Aile için şiddet; "ailede veya hane içinde meydana gelen her türlü cinsiyete dayalı eylem, tehdit, kuvvet veya kontrol içeren duygusal, ekonomik veya fiziksel hasara neden olan şiddet" olarak tanımlanmaktadır ve genellikle kadının eşi/partneri tarafından kadına uygulanmaktadır (Karabulutlu, 2015; Kurt ve diğ. 2018; Hawcroft ve diğ. 2019). Dünya Sağlık Örgütü'nün 2013 yılındaki, 80'den fazla ülkeden mevcut verileri kullandığı bir analiz çalışmasında, dünya genelinde kadınların yaklaşık 3'te 1'i veya % 35'inin yaşamları boyunca fiziksel veya cinsel şiddete maruz kaldığını gösterilmiştir (Özcan ve Kırca, 2017; WHO, 2017). Kadına yönelik şiddetle ilgili Türkiye'de nedenlerine ve önlenmesine dair pek çok başarılı yasa, eylem planı ve farkındalık çalışmaları yapılmasına rağmen bu durum çok yerleşmiş, üstü kapalı bir sorun olarak 21. yüzyıla taşınan en önemli sorunlardan birini oluşturmaktadır (Baysan Arabacı, 2014; Özcan ve Kırca, 2017; TUIK, 2018). Bunun en önemli nedeni, Türkiye'nin sosyo-kültürel yapısındaki şiddeti meşrulaştıran, normalleştiren, öğreten, şiddete yönelik duyarsızlaşma oluşturan sosyal değerler ve heteroseksist-ataerkil yapıdaki cinsiyet eşitsizliğine göre erkeğin kadının önünde olmasıdır. 2014 yılında kır-kent yerleşim alanlarını temsil eden 12 coğrafi bölgedeki 15-59 yaşlar arasındaki kadınları kapsayan (7462 kadın) "Türkiye'de Kadına Yönelik Aile İçi Şiddet Araştırması" sonuçlarına göre; kadınların % 38'inin fiziksel, % 12'sinin cinsel ve % 44'ünün duygusal şiddete maruz kaldığı belirlenmiştir (Tü-

rkiye’de Kadına Yönelik Aile İçi Şiddet Araştırması-
<http://www.hips.hacettepe.edu.tr/KKSA-TRAnaRaporKitap26Mart.pdf>.
2003 Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması verilerine göre araştırmanın gerçekleştirildiği Doğu Anadolu bölgesinde bu oranın % 45.9 kadar yükseldiği görülmektedir (Şenol ve Yıldız, 2013).

Kadına yönelik şiddet, kadınların yaşamlarında kısa ve uzun süreli etkilere neden olmaktadır. Kadına yönelik şiddet; intihar, başkasını öldürme ve morbiditenin en önemli nedenlerindedir (Baysan Arabacı, 2014; Delara, 2016; WHO, 2017; Mermer ve Derin Öztürk, 2018; Hawcroft ve diğ. 2019). Kadına yönelik şiddetin yaralanma, sakatlanma, ağrıya (Uyar, Yıldırım Öztürk ve Şahin, 2018; Hawcroft ve diğ. 2019), istenmeyen hamileliğe, küretaja, düşüğe (Uyar, Yıldırım Öztürk ve Şahin, 2018; Hawcroft ve diğ. 2019), ölü doğuma (Uyar, Yıldırım Öztürk ve Şahin, 2018; Hawcroft ve diğ. 2019), erken doğuma (Uyar, Yıldırım Öztürk ve Şahin, 2018; Hawcroft ve diğ. 2019), düşük doğum ağırlıklı bebeklerin doğmasına (Uyar, Yıldırım Öztürk ve Şahin, 2018; Hawcroft ve diğ. 2019), hipertansiyona (Uyar, Yıldırım Öztürk ve Şahin, 2018; Hawcroft ve diğ. 2019), vajinal kanamaya (Uyar, Yıldırım Öztürk ve Şahin, 2018; Hawcroft ve diğ. 2019), jinekolojik sorunlara ve HIV dahil cinsel yolla bulaşan enfeksiyonlara (Uyar, Yıldırım Öztürk ve Şahin, 2018; Cavanaugh ve diğ. 2019; Gonzalez-Guarda ve diğ. 2019; Hawcroft ve diğ. 2019), öz-saygının azalmasına (Del Río Ferres, Megías ve Expósito, 2013; Karakurt, Smith ve Whiting, 2014; Delara, 2016; Uyar, Yıldırım Öztürk ve Şahin, 2018), emosyonel iyilikte azalmaya (Del Río Ferres, Megías ve Expósito, 2013), depresyona (Baysan Arabacı, 2014; Karakurt, Smith ve Whiting, 2014; Delara, 2016; Uyar, Yıldırım Öztürk ve Şahin, 2018; Hawcroft ve diğ. 2019), travma sonrası stres bozukluğuna (Karakurt, Smith ve Whiting, 2014; Delara, 2016; Uyar, Yıldırım Öztürk ve Şahin, 2018), anksiyeteye (Delara, 2016; Uyar, Yıldırım Öztürk ve Şahin, 2018; Hawcroft ve diğ. 2019), uyku bozukluğuna (Baysan Arabacı, 2014; Uyar, Yıldırım Öztürk ve Şahin, 2018; Hawcroft ve diğ. 2019), hırpalanmış birey sendromuna (Baysan Arabacı, 2014), madde kullanımına (Karakurt, Smith ve Whiting, 2014; Delara, 2016; Uyar, Yıldırım Öztürk ve Şahin, 2018) ve mutsuzluk, üzgün olmak, suçluluk gibi psikolojik sağlık sorunlarına (Del Río Ferres, Megías ve Expósito, 2013; Baysan Arabacı, 2014; Karakurt, Smith ve Whiting, 2014; Hawcroft ve diğ. 2019),

sosyal destekte azalmaya (Del Río Ferres, Megías ve Expósito, 2013) yol açtığı belirlenmiştir. Birleşmiş Milletler'e (2006) göre, engelli kadınlar engelli olmayan kadınlara göre, yaşamlarının bir noktasında daha fazla fiziksel istismar mağduru olmuştur. DSÖ 2013 analizi; fiziksel ya da cinsel istismara uğramış kadınların cinsel yolla bulaşan bir enfeksiyon geçirme ihtimalinin 1.5 kat daha fazla olduğunu, iki kat fazla kürtaj yapma durumu olduğunu, oranında düşük ağırlıklı doğum % 16 ve premetüre doğum ihtimalinin % 41 daha yüksek olduğunu, depresyon ve alkollü içki içme ihtimalinin neredeyse iki kat arttığını göstermiştir (WHO, 2017).

Sağlık profesyonelleri tarafından mağdurlara ve uygulayanlara yapılan girişimler, şiddetin oluşmasında ve etkilerinin azaltılmasında oldukça önem taşımaktadır (Akyurt, Sarı ve Şahin, 2008; Gharaibeh, Abu-Baker ve Aji, 2012; Bozkurt ve diğ. 2013; Kaplan ve diğ. 2014; Tambağ ve Turan, 2015; Sabancıoğulları ve diğ. 2016). Sağlık çalışanlarından, şiddet içeren durumlar yaşayanlara yeterli bakım ve destek sağlamada, önyargılardan ve damgalardan arınmış empatik bir tutum sergilemesi beklenmektedir. Temel amacı birey, aile ve toplum sağlığının geliştirilmesi olan hemşirelerin ve ebelerin, şiddet farkındalığı oluşturma, şiddeti önleme, riskli grupların belirlenmesi, erken tanılama, güvenlik planlarının geliştirilmesinde, yardım ve desteğe erişimin kolaylaştırılmasında, şiddetten ve yol açtığı risklerden korunma ve müdahaledeki yeri ve rolleri inkâr edilemez (Baysan Arabacı, 2014; Dağlar, Bilgiç ve Demirel, 2017; Doran ve Hutchinson, 2017). Özellikle bu bireylerle karşılaşma olasılıkları yüksek psikiyatri, halk sağlığı, kadın-doğum ve acil kliniklerinde çalışanlar ve ev ziyaretleri yapanlar çok özel konuma sahiptir (Baysan Arabacı, 2014; WHO, 2017). Ancak çalışma sonuçlarına göre sağlık çalışanlarının şiddeti sağlık sorunu olarak değerlendirme ve yönetme düzeylerinin düşük olduğunu (Gharaibeh, Abu-Baker ve Aji, 2012; Kaplan ve diğ. 2014; Sabancıoğulları ve diğ. 2016; Tambağ ve Turan, 2015), sağlık personelinin şiddeti ele almak ve önlemekten ziyade şiddetin yol açtığı fiziksel yaralanmalara bakma eğiliminde olduğunu göstermektedir (Natan ve diğ. 2016). Şiddet olayları günümüzde giderek artmakta olduğundan hemşirelik ve ebelik öğrencilerinin uygulama ortamlarında daha sık karşılaşabilecekleri bir sorun olacaktır. Ayrıca hemşirelik ve ebelik öğrencileri gelecekteki sağlık

hizmeti sağlayıcılarıdır ve şiddeti önlemek, tanımlamak ve şiddetin etkilerini daha iyi anlamak ve yönetmek için gereken temel bilgi, eğitim ve pratik becerilerle donatılmaları gerekir (Gharaibeh, Abu-Baker ve Aji, 2012). Bununla birlikte, literatürde kadına yönelik şiddet konusunda öğrenciler için eğitim ve öğretim eksikliğini gösterilmiştir (Paulin Baraldi ve diğ. 2013; Tambağ ve Turan, 2015; Dağlar, Bilgiç ve Demirel, 2017). Ülkemizde şiddet gören kadınlarla karşılaşma olasılığı yüksek bir grup olan hemşire ve ebe öğrencilerle yapılan çalışmaların sonucunda öğrencilerin şiddet belirtilerini tanıma ve belirleme düzeyleri yetersiz bulunmuştur (Tambağ ve Turan, 2015; Dağlar, Bilgiç ve Demirel, 2017).

Şiddeti ele alma ve önlemedeki kilit rolü yerine getirmek için şiddete yönelik bireyin duygu, düşünce, algılamaları ve tutumlarının belirlenmesi son derece önemlidir. Bu çalışma, hemşirelik ve ebelik bölümü öğrencilerinin ailede kadına yönelik şiddet tutumlarının ve etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi amacıyla kesitsel olarak yapılmıştır. Çalışma, öğrencilerin kadına yönelik şiddete ilişkin bakış açılarını ortaya koyması, öğrencilerin mesleki yaşamlarında kadına yönelik şiddet konusunda sorumluluk almaları için farkındalık oluşturmaları, öğrencilerin gelecekte kendilerinden beklenen kadına yönelik şiddete ilişkin tanıma, eğitim ve savunuculuk rollerine hazırlanmaları ve mezuniyet öncesi eğitim içeriklerinin düzenlenmesinde veri oluşturmaları açısından önemlidir.

Yöntem

Araştırma Tipi ve Katılımcılar

Kesitsel tipte gerçekleştirilen bu çalışmanın evrenini Kafkas Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi'nde 2016-2017 akademik yılında eğitim gören 706 hemşirelik ve 153 ebelik öğrencisi oluşturmuştur. Sağlık Bilimleri Fakültesindeki tüm öğrenciler 4 yıl eğitim almakta olup, çeşitli derslerinde (Kadın Sağlığı ve Hastalıkları, Şiddet ve Yönetimi, Cinsel Sağlık, Aile İçi Şiddet ve Kadın) cinsiyet ayrımcılığı, şiddet ve farkındalığı arttıran çeşitli dersler almaktadır. Araştırmada örneklem seçimi yapılmamış, tüm öğrencilere ulaşılması hedeflenmiş, ancak 522 öğrenciden geçerli sonuç elde edilmiştir (% 60.8).

Araştırma Soruları

Araştırma kapsamına alınan bireylerin;

- Tanıtıcı ve şiddetle ilgili özellikleri nelerdir?
- Kadına yönelik şiddete ilişkin tutumları nasıldır?
- Kadına yönelik şiddete ilişkin tutumlarını etkileyen faktörler nelerdir?

Veri Toplama Araçları

Çalışma verilerinin toplanmasında araştırmacıların litetür taraması (Gharaibeh, Abu-Baker ve Aji, 2012; Kanbay ve diğ. 2012; Ramsay ve diğ. 2012; Bozkurt ve diğ. 2013, Paulin Baraldi ve diğ. 2013; Sprague ve diğ. 2013; Kaplan ve diğ. 2014; Çelik ve diğ. 2015; Sabancıoğulları ve diğ. 2016; Er Güneri, 2016; Atasoy, 2017) sonucunda oluşturduğu bir anket formu ve Gömbül tarafından (2000) geliştirilen Kadına Uygulanan Şiddete İlişkin Tutum Ölçeği (ŞİTÖ) kullanılmıştır. Anket formu öğrencilerin yaş, cinsiyet, sınıf, aile tipi, anne ve babanın eğitim durumu, ailenin gelir düzeyi, yaşanılan yer gibi demografik özellikleri; şiddete maruziyet ve şiddetle ilgili eğitim durumları gibi bilgileri içeren 23 soruluk bir formdur. Kadına ŞİTÖ; kocanın karısına uyguladığı şiddete ilişkin 19 tutum ifadesinden oluşmaktadır. Bu bölümde yer alan ifadeler kadına yönelik fiziksel, duygusal, psikolojik, cinsel, ekonomik şiddeti ve şiddete ilişkin mitleri içermektedir. Ekonomik şiddete ilişkin 7 soru (9, 14, 15, 16, 17, 18, 19. ifadeler), duygusal, psikolojik, cinsel şiddete ilişkin 6 soru (7, 8, 10, 11, 12, 13. ifadeler), meşrulaştırıcı mitlere ilişkin 3 soru (1, 2, 3. ifadeler), neden açıklayıcı mitlere ilişkin 3 soru (4, 5, 6. ifadeler) bulunmaktadır. Likert tipi ölçekte; *kesinlikle katılmıyorum* "1", *katılmıyorum* "2", *kararsızım* "3", *katılıyorum* "4" ve *tamamen katılıyorum* "5" şeklinde puanlanmıştır. 19 sorunun 6'sı negatif yüklü maddelere karşılık gelmektedir (7, 8, 10, 11, 12,13. ifadeler). Ölçekte alınabilecek ortalama tutum puanı 19 ile 95 arasında değişmektedir. Ölçek tutum puanı ortalaması $X=57$ (min= 19, maks= 95)'dir. Alt ölçek tutum puan ortalamaları sırasıyla; ekonomik şiddet $X=21$ (min= 7, maks= 35), duygusal, psikolojik, cinsel şiddet $X= 18$ (min= 6, maks= 30), meşrulaştırıcı ve neden açıklayıcı mitler

için ise $X = 9$ (min= 3, maks= 15)'dur. Katılımcıların gruplardan aldıkları puanların yüksek olması şiddete ilişkin tutumlarda geleneksellikte artmayı, düşük olması ise azalmayı yansıtmaktadır (Gömbül 2000).

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen veriler SPSS 20.0 programında analiz edilmiştir. Verilerin dağılımı için *Kolmogorov-Smirnov* testi ile normallik analizi yapılmıştır. Tanımlayıcı istatistiksel metodların (ortalama, sayı, yüzdelik) yanısıra, iki grup ortalamalarını karşılaştırmada Mann Whitney U, ikiden fazla grubun ortalamaları arasındaki farkın belirlenmesinde Kruskal Wallis ve ordinal değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemede Spearman's rho Korelasyon analizi kullanılmıştır. $p < 0.05$ değeri istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

Araştırmanın Etik Yönü

Çalışma için Kafkas Üniversitesi Tıp Fakültesi Etik Kurul başkanlığından (01.03.2017 tarihli ve 8057635.1-050-99/46 sayılı) ve Kafkas Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dekanlığı'ndan (27.03.2017 tarih ve 81829502/900/77 sayılı) kurum izni alınmıştır. Araştırmada kullanılan ölçüm araçlarını geliştiren kişilerden e-mail aracılığıyla izin alınmıştır. Araştırmaya katılacak öğrencilerden ise araştırmanın amacı anlatıldıktan sonra sözel onam/onayları alınmış ve gönüllülük esasına dikkat edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin tanıtıcı özellikleri, şiddete uğrama özellikleri, ŞİTÖ puan ortalamaları, ŞİTÖ'yü etkileyen faktörler incelenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin tanıtıcı özelliklerine bakıldığında; yaş ortalamasının 21.08 ± 1.98 (min:17, max:32) olduğu, öğrencilerin % 63.4'ünün kız, % 32.4'ünün birinci sınıf, % 80.1'inin hemşirelik bölümünde okuduğu, % 98.1'inin bekâr, % 37.4'ünün yaşamının çoğunun şehirde geçirdiği, % 74.9'unun çekirdek ailesinin olduğu, %

46.4'ünün yurttan yaşadığı, % 64.2'sinin gelir durumunun orta düzeyde olduğu, % 35.4'ünün annesinin okur-yazar olmadığı, % 92.1'inin annesinin çalışmadığı, % 37.2'sinin babasının ilköğretim mezunu olduğu ve % 69.5'inin babasının çalıştığı belirlenmiştir. Ayrıca demografik özellikler ayrıntılı olarak Tablo 2'de görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin şiddete uğrama özelliklerine bakıldığında; öğrencilerin % 39.7'sinin şiddet gördüğü (% 55.5'inin duygusal, % 37.7'sinin fiziksel, % 0.3'ünün cinsel ve % 6.5'inin ekonomik) şiddeti ilk sırada baba daha sonra annenin uyguladığı, % 39.8'inin şiddet karşısında sustuğu, % 29.9'unun özür dilenme sonucu barıştığı, % 9.9'unun şiddet uygulayanla bağı kopardığı, % 7'sinin evden ayrıldığı, % 0.7'sinin karakola gittiği ve % 12.8'inin diğer yolları tercih ettiği ve % 84.5'inin devam eden bir şiddet durumunun olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca şiddete uğrama özellikleri ayrıntılı olarak Tablo 3'te de görülmektedir.

Öğrencilerin Kadına Uygulanan Şiddete İlişkin Tutum Ölçeği (ŞİTÖ) alt boyut ve toplam puanlarının karşılaştırılmasına bakıldığında (Tablo 1); puanların ortalamasının altında olduğu, şiddete ilişkin tutumlarında geleneksellikten ziyade çağdaş tutumların olduğu görülmektedir.

Tablo 1. Öğrencilerin Kadına Uygulanan ŞİTÖ Puan Ortalamaları (n=522)

	Alınabilecek Minimum-Maximum	Alınan Minimum-Maximum	X±S.S
Ekonomik Şiddet	7-35	7-35	15.04±6.17
Duygusal, Psikolojik, Cinsel Şiddet	6-30	6-30	12.90±4.88
Meşrulaştırıcı Mitler	3-15	3-15	5.88±2.65
Neden Açıklayıcı Mitler	3-15	3-15	7.03±2.53
Genel Şiddet	19-95	19-87	40.86±12.25

Öğrencilerin ŞİTÖ puan ortalamalarını etkileyen tanıtıcı özelliklerine bakıldığında (Tablo 2); erkek öğrencilerin kız öğrencilere (U=13.603;p=0.000), hemşirelik öğrencilerinin ebelik öğrencilerine (U=5.347;p=0.000), köyde yaşayanların şehirde (U=-2.324;p=0.020) ve büyükşehirde yaşayanlara (U=-3.408;p=0.001), kasaba/ilçede yaşayanların büyük şehirde yaşayanlara (U=-2.314;p=0.021), geniş (U=-2.368;p=0.018) ve parçalanmış (U=-2.511;p=0.012) ailesi olanların çekirdek

ailesi olanlara, arkadaşıyla yaşayanların ailesiyle ($U=-3.153;p=0.002$) ve yurttta yaşayanlara ($U=-3.781;p=0.000$), gelir durumu kötü olanların iyi ($U=-2.946;p=0.003$) ve orta olanlara ($U=-2.080;p=0.038$), annesi okuryazar olmayanların ilkokul ($U=-3.713;p=0.000$) ve lise mezunu olanlara ($U=-2.032;p=0.042$), babası çalışmayanların çalışanlara ($U= -3.497; p=0.000$) göre istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmüştür. Yaş ile şiddet puanı arasında yüksek düzeyde pozitif ilişki ($r=0.088; p=0.046$) olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Öğrencilerin Tanıtıcı Özelliklerine Göre ŞİTÖ Puan Ortalamaları (n=522)

Özellikler	n	%	Puan Ortalaması	
			Mean Rank	U; χ^2 / p
Cinsiyet				
Kız	331	63.4	193.31	U= -13.603
Erkek	191	36.6	379.68	p=0.000
Sınıf				
1.sınıf	169	32.4	272.30	
2.sınıf	127	24.3	277.38	$\chi^2=5.167$
3.sınıf	94	18.0	242.87	p=0.160
4.sınıf	132	25.3	245.67	
Bölüm				
Hemşirelik	418	80.1	279.10	U=-5.347
Ebelik	104	19.9	190.76	p=0.000
Medeni Durum				
Bekâr	512	98.1	260.48	U=0.255
Evli	10	1.9	313.70	p=0.614
Yaşanılan Yer				
Köy	92	17.6	299.74	
Kasaba	135	25.9	269.47	
Şehir	195	37.4	255.11	$\chi^2= 13.054$
Büyük Şehir	95	18.1	223.82	p=0.011
Yurt Dışı	5	1.0	307.90	
Aile Yapısı				
Çekirdek Aile	391	74.9	249.89	
Geniş Aile	108	20.7	288.46	$\chi^2= 10.843$
Parçalanmış Aile	23	4.4	332.30	p=0.004
Birlikte Yaşanılan Kişi/Yer				
Aile	165	31.6	245.38	$\chi^2= 15.212$
Arkadaş	115	22.0	303.07	p=0.000
Yurt	242	46.4	240.15	
Gelir Durumu				
İyi	60	11.5	219.59	$\chi^2= 9.507$

Orta	335	64.2	258.02	p=0.009
Kötü	127	24.3	290.48	
Anne Eğitim Durumu				
Okuryazar Değil	185	35.4	291.80	
Okuryazar	57	10.9	267.40	
İlkokul Mezunu	176	33.7	234.64	$\chi^2= 14.174$
Ortaokul Mezunu	44	8.4	260.53	p=0.015
Lise Mezunu	46	8.8	240.43	
Yükseköğretim	14	2.7	247.00	
Anne Çalışma Durumu				
Evet	37	7.1	245.76	U= -0.659
Hayır	485	92.9	262.70	p=0.510
Baba Eğitim Durumu				
Okuryazar Değil	34	6.5	291.71	
Okuryazar	48	9.2	306.00	
İlkokul Mezunu	194	37.2	281.10	$\chi^2=3.646$
Ortaokul Mezunu	79	15.1	247.27	p=0.003
Lise Mezunu	109	20.9	225.84	
Yükseköğretim	58	11.1	227.78	
Baba Çalışma Durumu				
Evet	363	69.5	246.23	U= -3.497
Hayır	159	30.5	296.37	p=0.000

Öğrencilerin ŞİTÖ puan ortalamalarını etkileyen şiddetle ilgili özelliklerine bakıldığında (Tablo 3); şiddete ilişkin eğitim almayanlardan almak istemeyenlerin eğitim almak isteyenlere (U= -5.679; p=0.000), kadına yönelik şiddetle ilgili talimat ve prosedürleri istemede herhangi bir fikri olmayan ya da istemeyenlerin isteyenlere ($\chi^2=26.050$; p=0.000), kadına yönelik şiddet olgu/şüphesini bildirmede istemeyenlerin isteyen ve şiddetin özelliğine göre isteyenlere ($\chi^2= 58.377$; p=0.000) göre istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Öğrencilerin Şiddetle İlgili Özelliklerine Göre ŞİTÖ Puan Ortalamaları (n=522)

Özellikler	n	%	ŞİTÖ	
			Mean Rank;	U; χ^2 / p
Şiddet Görme				
Evet	207	39.7	270.10	U= -1.057
Hayır	315	60.3	255.85	p=0.291
Halen Şiddet Varlığı				
Evet	81	15.5	247.71	U= -0.896
Hayır	441	84.5	264.03	p=0.370
Şiddete Tanık Olma				
Evet	229	43.9	259.37	U= -0.286
Hayır	293	56.1	263.17	p=0.775
Şiddete İlişkin Eğitim Alma				
Evet	225	43.1	268.52	U= -0.925
Hayır	297	56.9	256.19	p=0.355
Alınmıyorsa Alma İsteği				
Evet	322	85.4	175.83	U= -5.679
Hayır	55	14.6	266.09	p=0.000
Kadına Yönelik Şiddetle İlgili Talimat/Prosedürü İsteme				
Evet	461	88.3	39.55±11.41	
Hayır	20	3.8	47.40±17.87	$\chi^2=26.050$
Fikrim Yok	41	7.9	52.43±11.25	p=0.000
Kadına Yönelik Şiddet Olgu/ Şüphesini Bildirme				
Evet	409	78.4	235.74	
Hayır	25	4.7	402.60	$\chi^2= 58.377$
Şiddetin Özelliğine Göre	88	16.9	341.13	p=0.000

Tartışma

Sadece kadın olmanın şiddete uğramak için yeterli olduğu, kadının olduğu her yerde evrensel bir sorun olmaya devam eden insan haklarının ihlali olan kadın şiddetinin heteroseksist-ataerkil eksenli barındıran Türkiye’de disiplin yöntemi olarak algılanması; şiddetin sürekliliği, gizlenmesi veya yok sayılmasına yol açmaktadır (Taşdemir Afşar, 2015). Hemşirelik ve ebelik öğrencilerinin, yani gelecekteki hemşire ve ebelerin, aile içi şiddete yönelik aktif rol alabilmeleri için, şiddete maruz kalan kadınlara yardımcı olacak bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekir. Ayrıca, öğrencilerin aile içi şiddete karşı tutumlarının farkında olmaları ve farkındalıklarını arttırmaları ve duyarlı olmalarını sağlamak önemlidir. Bu nedenle, öğrencilerin aile içi şiddete yönelik

tutumlarını belirlemek ve bunun farkındalığını artırmak gerekmektedir. Bu çalışma, hemşirelik ve ebelik öğrencilerinin aile içinde kadına yönelik şiddette ilişkin tutumlarını ve etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Bu çalışmada öğrencilerin % 39.7'sinin şiddet gördüğü (% 55.5'inin duygusal, % 37.7'sinin fiziksel, % 0.3'ünün cinsel ve % 6.5'inin ekonomik) belirlenmiştir. Türkiye'de çeşitli araştırma sonuçlarına göre hemşire ve ebe öğrencilerin % 15.5-61.1 arasında şiddete uğradığı görülmüştür (Kanbay ve diğ. 2012; Bozkurt ve diğ. 2013; Er Güneri, 2016; Dağlar, Bilgiç ve Demirel, 2017; Çıtak Tunç, Çıtak Bilgin ve Kılınç, 2018). Araştırma sonuçlarının farklı oranlarda görülmesi yapılan bölgeler arasındaki kültürel değer farklılığı, cinsiyet farklılığı ve zamana bağlı olabilir. Karabulutlu'nun hemşirelik öğrencileriyle yaptığı çalışmada (2015); % 24.5 oranda en fazla duygusal şiddetin yaşandığını ifade etmesi bu çalışma ile benzerdir.

Bu çalışmada öğrencilerin % 43.9'unun aile içinde şiddete tanık olduğu görülmektedir (Tablo 3). Ebelik ve hemşirelik öğrencileri ile yapılan çalışmalarda aile içerisinde şiddete tanık olma oranlarına bakıldığında; Kanbay ve diğerlerinde (2012) % 43.3, Bozkurt ve diğerlerinde (2013) % 36.2, Karabulutlu'nun (2015) çalışmasında % 29, Dağlar, Bilgiç ve Demirel'de % 15.2, Çıtak Tunç, Çıtak Bilgin ve Kılınç'ta , (2018) % 68 olarak görülmüştür. Sabancıoğulları ve arkadaşlarının (2016) çalışmasında da öğrencilerin yarısının kadına yönelik şiddete tanık olduğu ve beşte birinin çevresinde bu durumun olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kadına yönelik şiddete tanık olma sıklıklarının yüksek olması, kadına yönelik şiddet farkındalıklarının artırılmasının önemini ortaya koymaktadır.

Bu çalışmada öğrencilerin % 43.1'inin şiddete ilişkin derslerinde eğitim aldığı, % 85.4'ünün daha kapsamlı bir eğitim almak istediği belirlenmiştir (Tablo 3). Bozkurt ve diğerlerinin (2013) yaptıkları çalışma sonucunda; öğrencilerin % 39.1'inin şiddete ilişkin derslerinde eğitim aldığı, % 96.3'ünün daha kapsamlı bir eğitim almak istediği belirlenmiştir. Elmalı ve diğerlerinin (2011) çalışmaları sonucunda öğrencilerin % 92.9'unun şiddete yönelik hiçbir eğitim almadığı ve % 77.5'inin aile içi şiddet vakalarını belirleyemediği ve tanımlayamadığı ve tüm öğrencilerin bu konuda eğitim almak istediği görülmüştür. Dağlar, Bilgiç

ve Demirel'in çalışmalarında (2017) % 57.2'sinin derslerinde şiddet konusunun işlendiği ve % 34.6'sının şiddete uğrayan bir kadına yaklaşımda bulunabileceği belirlenmiştir. Atasoy'un ebelik öğrencileri ile çalışmasında (2017), öğrencilerin %75.7'si tarafından, aile içi şiddetin önlenmesinde ebelerin rolü olacağını belirtmiştir. Yapılan araştırma sonuçları, öğrencilerin çoğunun, aile içi şiddeti belirleme ve başa çıkma konusunda hazırlıksız olduklarını, bilgi ve beceri eksikliklerinin olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin şiddete karşı geleneksel olmaktan uzak bir çağdaş tutuma sahip oldukları belirlenen bu çalışmada genel şiddet puan ortalaması 40.86 ± 12.25 olup, alt boyutlarda ekonomik şiddet 15.04 ± 6.17 , duygusal, psikolojik, cinsel şiddet 12.90 ± 4.88 , meşrulaştırıcı mitler 5.88 ± 2.65 ve neden açıklayıcı mitler'in 7.03 ± 2.53 puan olduğu görülmektedir (Tablo 1). Görülen bu sonuçlar profesyonel bir sağlık meslek üyesi olmaya aday hemşirelik ve ebelik öğrencilerinin geleneksellikten uzak, kadını destekleyici modern ve çağdaş tutum içinde bulunmalarından dolayı sevindirici bir bulgudur. Doğu kültüründe kadına yönelik şiddet, toplum tarafından kabul edilmekte olup, erkekler tarafından kadınlara karşı şiddet uygulanması normal bir davranış olarak görülmektedir (Ortabağ ve diğ. 2014). Türkiye'de araştırma sonuçları karşılaştırıldığında Er Güneri'nin (2016) İzmir'de, Sabancıoğulları ve diğerlerinin (2016) Sivas'ta, Dağlar, Bilgiç ve Demirel'in, (2017) Sivas'ta, Mermer ve Öztürk Dönmez'in (2018) İzmir'de yaptıkları çalışmalar sonucunda bu çalışmadaki ortalama puanlardan daha düşük puan aldıkları ve kadına şiddete yönelik tutumlarının daha çağdaş yaklaşım içinde olduğu görülmektedir. Sabancıoğulları ve diğerlerinin (2016) şiddete ilişkin tutum puan ortalamaları 38.99 ± 10.77 olarak bulunmuştur. Bu çalışmalarda puan ortalamalarının bu çalışmadan daha düşük olmasının nedeni çalışmalarının şehrimizin bulunduğu bölgeye göre Türkiye'nin batısında yapılmalarından ve çalışmaya katılanların büyük çoğunluklarının kız öğrencilerden oluşmasına bağlı olabilir. Sabancıoğulları ve diğerlerinin (2016) çalışmalarında Doğu ve Güney Doğu Anadolu bölgesinde yaşayan öğrencilerin daha geleneksel tutumlarının olduğu görülmesi de bu sonucu desteklemektedir. Connor ve diğeri (2013), hemşirelik öğrencilerinin şiddete karşı istenen bir tutuma sahip olduklarını belirtmiştir. Hemşirelik öğrencileri ile yapılan bu çalışmaların sonuçları olumlu iken,

öğrencilerin kadına karşı şiddet tutumlarında geleneksel bir bakış açısı olduğunu belirleyen çalışmalar vardır (Kanbay ve diğ. 2012; Kaplan ve diğ. 2014). Karabulutlu'nun çalışmasında (2015); öğrencilerin yarısına yakınının toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik tutumlarının olumsuz olduğu belirlenmiştir. Gharaibeh, Abu-Baker ve Aji'nin Suriyeli tıp ve hemşirelik öğrencileri arasında kadın istismarı ilişkin algı ve tutumlarını araştırma amaçlı 621 öğrenci ile yaptıkları çalışma sonucunda (2012); öğrencilerin % 17.7'sinin şiddete yönelik olumsuz, sadece% 18.4'ünün şiddete yönelik olumlu tutumlarının olduğu, % 63.9'unun bu konuda tarafsız olduğu görülmüştür.

Bu çalışmada erkeklerin kız öğrencilere göre daha geleneksel tutum içinde oldukları görülmüştür. Çalışmanın bu bulgusu literatür sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Gharaibeh, Abu-Baker ve Aji, 2012; Kaplan ve diğ. 2014; Er Güneri, 2016; Sabancıoğulları ve diğ. 2016; Dağlar, Bilgiç ve Demirel, 2017; Doran ve Hutchinson, 2017; Mermer ve Öztürk Dönmez, 2018). Mermer ve Öztürk Dönmez'in (2018) hemşirelik öğrencileri ile çalışmalarında kız öğrencilerin erkeklerden 4 kat daha çağdaş tutumlara sahip oldukları belirlenmiştir. Birçok çalışmada, erkeklerin kadınlardan daha fazla şiddete maruz kaldıkları bulunmuştur (Agrawal ve Banerjee, 2010; Gharaibeh, Abu-Baker ve Aji, 2012; Sabancıoğulları ve diğ. 2016). Bu durum, erkeklerin yaşadığını benimsemesinin ve daha geleneksel bir role sahip olmasının tetikleyicisi olabilir. Ayrıca erkeklerin kadınlara yönelik puanlarının daha yüksek olması; kızların ve erkeklerin yetiştirilme biçimlerinin farklı olması, toplumsal cinsiyet rollerine bağlı kaynaklı olabilir. Pekçok toplumda kadınlara yumuşaklık, ilgi, sevgi gösterme, itaat, besleyip yetiştirme gibi özellikler öğretilirken; erkeklere güçlü, saldırgan, yarışmacı ve rekabet içinde olma özellikleri aşılanır ve ev halkının reisi ve mülkiyetin yöneticisi ve sahibi olmaları istenir (Akkuş ve Yıldırım, 2018).

Bu çalışmada hemşirelik öğrencilerinin ebelerde okuyan öğrencilere göre şiddete yönelik tutumlarının daha geleneksel oldukları görülmüştür. Dağlar, Bilgiç ve Demirel'in (2017) yaptıkları çalışmada da benzer sonuç görülmüştür. Çalışmanın bu sonuçları ebelik öğrencilerinin tümünün kız olmasından kaynaklanabilir.

Bu çalışmada sınıfların şiddete yönelik tutumda istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturmadığı görülmüştür. Bu sonuç genellikle son sınıf

öğrencilerinin geleneksellikten uzak, daha modern ve çağdaş bir tutumlarının olduğunu gösteren çalışma sonuçlarıyla uyumsuzdur (Er Güneri, 2016; Dağlar, Bilgiç ve Demirel, 2017; Mermer ve Öztürk Dönmez 2018). Konuyla ilgili yapılan çalışmalardan, verilen mesleki eğitimin şiddete yönelik çağdaş tutumu arttırmada etkili olduğu tespit edilmiştir (Er Güneri, 2016; Sabancıoğulları ve diğ. 2016). Gharaibeh, Abu-Baker ve Aji'nin (2012) çalışmasında yaş arttıkça şiddete yönelik tutum geleneksellikten uzaklaşmaktadır. Ayrıca sınıf yükseldikçe yaşın artması da bu duruma neden olabilir.

Bu çalışmada geleneksel tutumun metropolden köye doğru yükseldiği tespit edilmiştir. Bu sonuç literatür bulgularıyla paralellik göstermektedir (Gömbül 2000; Gharaibeh, Abu-Baker ve Aji, 2012; Er Güneri, 2016; Sabancıoğulları ve diğ. 2016; Dağlar, Bilgiç ve Demirel, 2017; Mermer ve Öztürk Dönmez, 2018). Bu sonuç köyde gelenek ve göreneklerin daha baskın olmasına, şiddete ilişkin inanışların daha kolay şekilde aktarılmasına, şehirde bu konuda eğitim imkanlarının daha fazla olmasına ve şiddet tutumunun daha hoş karşılanmamasına bağlı olabilir.

Bu çalışmada geniş ve parçalanmış ailesi olanların şiddete yönelik tutumlarının daha geleneksel olduğu görülmüştür. Çalışmanın bu sonucu Dağlar, Bilgiç ve Demirel'in (2017) çalışmaları ile uyumluluk gösterirken, Sabancıoğulları ve diğerlerinin (2016) çalışmasında aile tipinin şiddete yönelik tutumu etkilemediği görülmüştür.

Bu çalışmada arkadaşıyla yaşayanların ailesiyle ve yurttan dışarıya yaşayanlara göre şiddete yönelik tutumlarının daha geleneksel olduğu görülmüştür. Mermer ve Öztürk Dönmez'in hemşirelik öğrencileri (2018) ile çalışmalarında aileleriyle birlikte yaşayan hemşirelik öğrencileri şiddete karşı yurtlarda ve arkadaşlarıyla yaşayanlardan daha çağdaş bir tutum sergilemiştir. Bu bulgular, bireylerin yaşadığı toplumun ve aile yapısının tutumlarını etkilediğini göstermektedir. Bu sonuç aile ve yurttan belirli davranış ve sosyalizasyon kurallarının olmasından, ilişki ve iletişimde şiddetin kısıtlılığından kaynaklanabilir.

Bu çalışmada gelir durumu kötü olanların iyi olanlara göre şiddete yönelik tutumlarının daha geleneksel olduğu görülmüştür. Çalışmanın bu sonucu Sabancıoğulları ve diğerlerinin (2016) çalışmaları ile uyumluluk gösterirken, Mermer ve Öztürk Dönmez'in (2018) çalışmalarında aile tipinin şiddete yönelik tutumu etkilemediği görülmüştür.

Bu çalışmada annesi okuryazar olmayanların ilkokul ve lise mezunu olanlara göre şiddete yönelik tutumlarının daha geleneksel olduğu; baba eğitiminin ise etkili olmadığı belirlenmiştir. Eğitim bireylerin tutum ve yaklaşımlarını etkilemektedir ve tutum değişikliğine ancak eğitim yoluyla ulaşılabilir. Bu konuda yapılan çalışmalarda değişik bulgular görülmüştür. Ebeveyn eğitiminin çocuğun şiddet tutumunu etkilemediğini belirten çalışma sonuçlarının yanı sıra (Kodan Çetinkaya, 2013; Mermer ve Öztürk Dönmez, 2018), ebeveyn eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin şiddete yönelik tutumlarının geleneksellikten çekildiğini gösteren çalışmalar da vardır (Gharaibeh, Abu-Baker ve Aji, 2012; Dağlar, Bilgiç ve Demirel, 2017).

Bu çalışmada hem şiddet görme öyküleri ve hem de şiddetin devam etme durumunun öğrencilerin şiddete yönelik tutumlarında istatistiksel olarak etkili olmadığı belirlenmiştir. Oysa ki, şiddet ile ilgili yapılan çalışmalarda, şiddete uğrama öyküsünün şiddet tutumları üzerinde olduğu belirtilmektedir (Kodan ve Çetinkaya, 2013; Sabancıoğulları ve diğ. 2016; Dağlar, Bilgiç ve Demirel, 2017). Bunun nedeni sosyal öğrenme modeline göre şiddetin öğrenilmesi ve gelecek nesillere taşınması düşüncesidir (Speizer, 2010; Gharaibeh, Abu-Baker ve Aji, 2012; Bozkurt ve diğ. 2013; Kaplan ve diğ. 2014). Bu sonuç öğrencilerin çoğunluğunu ataerkil tutum, cinsiyet ayrımcılığı ve şiddetin daha yoğun görüldüğü Doğu ve Güney Doğu Anadolu bölgesinde yaşayıp şiddeti daha fazla benimsemiş olmasından kaynaklı olabilir.

Bu çalışmada öğrencilerin çoğunluğunun (% 85.4) şiddet konusunda almadığı eğitimi almak istediğini ifade etmesi sevindirici olup, kadın ve halk sağlığı açısından çok önemlidir. Şiddete yönelik eğitimin, şiddetin bir sağlık sorunu olarak ele alınması ve tanımlanabilmesinde önemli olduğu belirtilmektedir (Watts ve Mayhew, 2004). Şiddetin bir sağlık sorunu olarak fark edilmesi ve tanımlanmasında bilgisinin yeterliliği ve eğitim önemli olup, bilgi yetersizliği şiddeti saptamada engel bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Gharaibeh, Abu-Baker ve Aji, 2012).

Bu çalışmada şiddete yönelik eğitim almak istemeyenlerin eğitim almak isteyenlere göre tutumlarında gelenekselliğin arttığı saptanmıştır. Bu sonuç literatürle paralellik göstermektedir (Er Güneri, 2016; Sabancıoğulları ve diğ. 2016). Türkiye’de, toplumsal cinsiyet eşitliği, şiddet, aile içi şiddet ve şiddeti önleyici programlar hakkında sınırlı

sayıda eğitim bulunmaktadır (Çıtak Tunç, Çıtak Bilgin ve Kılınç, 2018). Dersler sadece teorik anlamda verilmektedir, bununla ilgili klinik deneyim ya da simülasyon çalışmaları yapılmamaktadır. Tambağ ve Turan'ın (2015) hemşirelik öğrencilerinin şiddet belirtilerini tanımlamada yetersiz oldukları görülmüştür. Ramsay ve diğerlerinin (2012) Birleşik Krallık'ta yaptıkları bir çalışmada 272 doktor ve hemşirenin aile içi şiddet konusunda temel bir bilgisi olduğu, aile içi şiddet hakkında soru sormak için yeterince hazırlıklı olmadığı ve istismara uğramış kadınlarla ilgilenme konusunda olumlu bir tutum sergilemelerine rağmen değerlendirme ve müdahale konusunda daha fazla eğitim gerekli olduğu bildirilmiştir. 200'den fazla tıp ve cerrahi öğrencisiyle yapılan bir başka Kanada araştırmasında, öğrencilerde aile içi şiddet mağdurlarının özellikleri hakkındaki mitleri de içeren birçok önyargı bulunmuştur. Yine, bu çalışmadaki öğrencilerin çoğu, eğitim seviyelerinin yetersiz olduğunu ve aile içi şiddeti tanımlamanın uygulamalarıyla çok ilgili olduğuna inandığını belirtmiştir (Sprague ve diğ. 2013). Birleşik Krallık'ta 55 lisans hemşirelik ve ebelik öğrencisi ile yapılan kalitatif bir çalışmada da öğrencilerin çoğu, aile içi istismarı tanımlama ve başa çıkma konusunda hazırlıksız olduklarını bildirmişlerdir (Bradbury Jones ve Broadhurst, 2015). Natan ve diğerlerinin (2016), hemşirelik öğrencilerinin kadınları aile içi şiddete karşı taramaya hazır oluşlarını değerlendirme amaçlı yaptıkları çalışmada; hemşirelik öğrencilerinin, tedavi verirken kadınların aile içi şiddete karşı tarama niyetinin yüksek olduğunu; normatif inançlar, öznel normlar, davranışsal inançlar, algılanan kontrol ve bilgi, öğrencilerin aile içi şiddete karşı kadınları tarama niyetini etkilediğini ve klinik öğretim elemanının görüşünün aile içi şiddet taramada öğrenciler için en önemli belirleyici olduğu görülmüştür. Hem lisansta hem de uygulamada hizmet içi ve sürekli müfredatının bir parçası olan eğitim, aile içi şiddet yaşayan kadınlara yönelik uygulamada daha destekleyici olmalıdır. Üniversitedeki lisans dersleri aile içi şiddet hakkındaki tutumlarda bir değişiklik başlatmak ve mezunlarını kapsamlı bir aile içi şiddet yönelik uygulama becerileri ile donatmak için ideal bir fırsattır. Ancak, aile içi şiddete yönelik lisans eğitimi çoğu zaman eksiktir. Sağlık öğrencilerinin aile içi şiddete yönelik bilgi düzeyi arttıkça empatik ve destekleyici tutum ve yaklaşımının da artacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmadan genelleştirme ve nedensel çıkarımlar yapma imkânı sınırlıdır, çünkü Türkiye'nin doğusunda sadece bir okulda yapılmış ve kesitsel tasarımı kullanılmıştır. Gelecekteki çalışmalar için hemşirelik öğrencilerinden farklı bölgelerden rastgele örnekleme önerilmektedir. Yine öğrencilerin kadına yönelik şiddet konusunda elde edilen tutum bilgileri öğrencilerin öz bildirimine dayalı olup sadece ŞİTÖ ile sınırlıdır.

Sonuç

Bu çalışmada öğrencilerin şiddete yönelik puan ortalamalarının genel olarak düşük ve şiddet tutumlarının geleneksellikten az ve şiddet tutumlarının çağdaş görüşe yaklaştığı görülmektedir. Öğrencilerin cinsiyetlerinin, bölümlerinin, yaşamlarının çoğunluğunu geçirdikleri yerin, birlikte yaşanan kişi/yerin, aile tipinin, gelir durumunun, anne-baba eğitim durumunun, baba çalışma durumunun, şiddete ilişkin eğitim alma isteme durumunun, kadına yönelik şiddetle ilgili talimat ve prosedürleri isteme durumunun ve kadına yönelik şiddet olgu/şüphesini bildirmek isteme durumunun ailede kadına yönelik şiddet tutumlarını etkilediği belirlenmiştir.

Hemşirelik ve ebelik öğrencilerinin ailede kadına yönelik şiddete ilişkin tutumlarının belirlenmesinden elde edilen sonuçlar bu konudaki eğitim programlarının planlanmasında etkili olabilir. Lisans programlarının, hemşire ve ebelerin aile içi şiddet etrafındaki önemli rolünü vurgulamaları ve aile içi şiddete ilişkin klişeleşmiş kavramları ele almaları gerekir. DSÖ'nün uygulama ve politikası, şiddet konularını eğitim müfredatına (WHO, 2013) dahil etmenin önemini vurgulamaktadır; ayrıca, aile içi şiddet ile ilgili eğitimin lisans programlarının bir parçası olarak verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Hemşirelik ve ebelik öğrencilerinin aile içi şiddet konusunda bilgi ve beceri düzeyini yükseltmek son derece önemlidir. Müfredat programında ayrı bir ders olarak açılması ve teorik eğitimin yanı sıra dersin simülasyon ve klinik eğitimi içeren uygulama becerilerinden oluşması önerilmektedir. Kongre, konferans, sempozyum gibi etkinliklerle de verilen eğitimler desteklenmeli ve sürekliliği sağlanmalıdır. İlgili derslerin ve tekrarlanan sürekli eğitimlerin farkındalığı artıracağı ve tutumlarının geliştirilmesine katkı oluşturacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırma sonucunda erkek

öğrencilerin kızlara göre daha geleneksel tutum içinde olduğu belirlendiğinden bu konuda yapılacak derslere ve eğitim programlarına erkeklerin katılımının arttırılması sağlanabilir. Bunların yanında bölümlerde ve üniversitelerde konuyla ilgili bilgilendirici materyal dağıtımı ve yayınlanması uygulanabilir.

Çalışmanın ulusal düzeydeki farklı üniversitelerdeki hemşirelik ve ebelik bölümlerinin dahil edildiği daha geniş bir popülasyonda tekrar ele alınması ve geleneksel görüş ve tutuma sahip olan öğrencilerin görüş ve tutumlarının nitel yöntemlerle daha derinlemesine incelenerek nedenlerinin belirlenmesi önerilmektedir.

EXTENDED ABSTRACT

**The Attitudes of Nursing and Midwifery Students
toward Domestic Violence against Women**

*

Berna Aktaş - Fadime Kaya - Nihal Bostancı Daştan
Kafkas University-Faculty of Health Science at Psychiatric Nursing Department

Although many laws, action plans and awareness studies were carried out in Turkey regarding violence against women and its reasons and prevention, this situation is very much established and became one of the most important problems carried to 21st century as an tacit problem (Baysan Arabacı, 2014; Özcan and Kırca, 2017; TUİK, 2018). According to data from the Demographic and Health Survey carried out in Turkey in 2003, it is observed that this ratio rose to 45.9% in Eastern Anatolia where the research was conducted (Şenol and Yıldız, 2013). Violence is a problem that nursing and midwifery students can see more frequently in their application areas. In addition, nursing and midwifery students are future healthcare providers and should be equipped with the basic knowledge, training and practical skills necessary to prevent, identify and better understand and manage the effects of violence (Gharaibeh, Abu-Baker and Aji, 2012). As a result of the studies carried out with nursery and midwifery students, which are a group likely to encounter women exposed to violence in our country, the level of recognizing and identifying the symptoms of violence was found to be insufficient (Tambağ and Turan, 2015; Dağlar, Bilgiç and Demirel, 2017). Determining the individual's emotions, thoughts, perceptions and attitudes towards violence is extremely important in order to fulfill the key role in handling and preventing violence.

This study was conducted cross-sectional in 2016-2017 at Kafkas University in order to evaluate the attitudes of nursing and midwifery students towards violence against women in the family and the factors affecting this. No sample was selected in the study and valid results were obtained from 522 of 859 students (60.8%). Data were collected with a questionnaire and the Attitude Scale for Violence (ASV). In addition to

descriptive analysis, Mann Whitney U, Kruskal Wallis tests and Spearman's rho correlation analysis were used in the data analysis.

In this study, it was determined that 39.7% of the students experienced violence (55.5% emotional, 37.7% physical, 0.3% sexual and 6.5% economic), 43.9% witnessed violence in the family, 43.1% get training for violence in courses and 85.4% of the students wanted to have a more comprehensive education. When the scale average scores were evaluated, items were determined as Economic Violence:15.04±6.17, Emotional, Psychological, Sexual Violence:12.90±4.88, Legitimizing Myths:5.88±2.65, Explanatory Myths:7.03±2.53, Total Violence Score :40.86±12.25. It was seen that students' mean scores on violence were generally low, violence attitudes were less than traditional and violence attitudes were close to contemporary view. It was seen that there was a positive relationship between total violence score average and age ($r=0.088$; $p=0.046$) and scale score averages of male students were higher than female students ($U=-13.603$; $p=0.000$), nursery students were higher than midwifery students ($U=-5.347$; $p=0.000$), those who live in villages were higher than those who live in cities ($U=-2.324$; $p=0.020$) and metropolis ($U=-3.408$; $p=0.001$), those who live in provinces were higher than those who live in metropolis ($U=-2.314$; $p=0.021$), those who have extended ($U=-2.368$; $p=0.018$) and broken families ($U=-2.511$; $p=0.012$) were higher than those who have nuclear families, those who live with their friends were higher than those who live with their family ($U=-3.153$; $p=0.002$) and those who live in dormitories ($U=-3.781$; $p=0.000$), those who have low income was higher than those who have high ($U=-2.946$; $p=0.003$) and medium ($U=-2.080$; $p=0.038$) income, those whose mothers weren't literate was higher than those whose mothers graduated from elementary school ($U=-3.713$; $p=0.000$) and high school ($U=-2.032$; $p=0.042$), those whose fathers weren't working was higher than those whose fathers were working ($U=-3.497$; $p=0.000$) in statistically meaningful level. It was determined that the score averages of students who don't want to receive education about violence was higher than those who want to receive education ($U=-5.679$; $p=0.000$), those who do not know or want to request instructions and procedures about violence against women was higher than those who want ($\chi^2=26.050$; $p=0.000$), those who do not want to report the phenomenon/suspicion of violence against women was higher than

those who want or want depending on the characteristics of violence ($\chi^2=58.377$; $p=0.000$) in statistically meaningful level.

In this study, the opportunity to make generalization or causal inferences is limited because it was carried out in only one school in the east of Turkey and sectional design was used. For future studies, random sampling from nursing students from different regions is recommended. Again, information obtained about students' attitudes towards violence against women are based on students' self-report and is limited to AVS only. It is recommended that the students' views on domestic violence be investigated in more depth with qualitative methods and the reasons for this are determined.

Kaynakça / References

- Agrawal, S., ve Banerjee, A. (2010). Perception of violence against women among future health professionals in an Industrial Township. *Ind Psychiatry J*, 19(2), 90-93.
- Akkuş, S., ve Yıldırım, Ş. (2018). Erkeklerin kadına yönelik fiziksel şiddet uygulamasına etki eden faktörlerin incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 17(4), 1368-1388.
- Akyurt, Ö., Sarı, Ö.N. ve Şahin, N. (2008). Aile içi şiddette sağlık çalışanlarının rolü. *I. Kadın Sağlığı Kongresi Kitabı*, Ankara, 2008.
- Atasoy, I. (2017). Ebelik bölümü öğrencilerinin kadına yönelik şiddet konusundaki yaklaşımları, görüş ve deneyimlerinin belirlenmesi. *Sağlık ve Toplum*, 27(2), 54-63.
- Baysan-Arabacı, L. (2014). Ruh sağlığı için tehdit: Şiddet. (Ed. O. Çam, E. Engin) *Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği Bakım Sanatı* içinde (s. 803-824), İstanbul:Tıp Kitapevi.
- Bozkurt, Ö.D., Daşkan, Z., Kavlak, O. ve Şirin, A. (2013). Ebelik Öğrencilerinin gebelikte şiddet konusundaki bilgi, görüş ve mesleki tutumlarının belirlenmesi. *Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(2), 99-107.
- Bradbury-Jones, C., ve Broadhurst, K. (2015). Are we failing to prepare nursing and midwifery students to deal with domestic abuse? Findings from a qualitative study. *Journal of Advanced Nursing*, 71(9), 2062-2072.

- Cavanaugh, C., Campbell, J., Whitt, V., ve Wingood, G. (2019). Pilot test of an adapted, evidence-based intervention for preventing HIV for women residing in domestic violence shelters. *Violence Against Women*, 1077801219838329.
- Connor, P. D., Nouer, S. S., Speck, P. M., Mackey, S. N., ve Tipton, N. G. (2013). Nursing students and intimate partner violence education: improving and integrating knowledge into health care curricula. *Journal of Professional Nursing*, 29(4), 233-239.
- Çelik, A. S., Türkoğlu, N., Apay, S. E., Aydın, A., ve Pasinlioğlu, T. (2015). Ebe ve hemşirelere verilen eğitimin kadına yönelik aile içi şiddete ilişkin tutumlarına etkisi. *Sağlık Bilimleri Meslekleri ve Dergisi*, 2(2), 138-148.
- Çıtak-Tunç, G., Çıtak-Bilgin, N. ve Kılınc, F. E. (2018). Awareness level of nursing students regarding violence against women – example from Turkey, *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 9(33), 1605-1622.
- Dağlar, G., Bilgic, D., ve Demirel, G. (2017). Ebelik ve hemşirelik öğrencilerinin kadına yönelik şiddete ilişkin tutumları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 10(4), 220-228.
- Del Río Ferres, E., Megías, J. L., ve Expósito, F. (2013). Gender-based violence against women with visual and physical disabilities. *Psicothema*, 25(1), 67-72.
- Delara, M. (2016). Mental health consequences and risk factors of physical intimate partner violence. *Mental Health Fam Med.*, 12, 119-125.
- Doran, F., ve Hutchinson, M. (2017). Student nurses' knowledge and attitudes towards domestic violence: results of survey highlight need for continued attention to undergraduate curriculum. *J Clin Nurs.*, 26(15-16), 2286-2296.
- Elmalı, F., Kaya Erten, Z., Zincir, H., Özen, B. ve Balcı, E. (2011). Hemşire ve ebelerin aile içi fiziksel şiddete bakış açıları maruziyetleri. *Sağlık Bilimleri Dergisi*, 20(1),39-47.
- Er Güneri, S.E. (2016). Üniversite öğrencilerinin kadına uygulanan şiddete yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Türkiye Klinikleri Obstetric-Women's Health and Diseases Nursing-Special Topics*, 2(2), 49-56.
- Gharaibeh, M. K., Abu-Baker, N. N., ve Aji, S. (2012). Attitudes toward and justification for wife abuse among Syrian medical and nursing students. *J Transcult Nurs*, 23(3), 297-305.

- Gonzalez-Guarda, R. M., Williams, J. R., Williams, W., Lorenzo, D., ve Carington, C. (2019). Determinants of HIV and sexually transmitted infection testing and acquisition among female victims of intimate partner violence. *J Interpers Violence*. doi: 10.1177/0886260519827662
- Gömbül, Ö. (2000). Hemşirelerin ailede kadına eşi tarafından uygulanan şiddete ve şiddete mesleki role ilişkin tutumları. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 2(1), 19-32.
- Hawcroft, C., Hughes, R., Shaheen, A., Usta, J., Elkadi, H., Dalton, T., Ginwalla, K., ve Feder, G. (2019). Prevalence and health outcomes of domestic violence amongst clinical populations in Arab countries: a systematic review and meta-analysis. *BMC public health*, 19(1), 315.
- Kanbay, Y., Işık, E., Yavuzaslan, M., ve Keleş, S. (2012). Hemşirelik öğrencilerinin kadına yönelik aile içi şiddetle ilgili görüş ve tutumlarının belirlenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(2), 107-119.
- Kaplan, S., Akalın, A., Pınar, G., ve Yılmaz, T. (2014). Hemşirelik öğrencilerinin kadına yönelik aile içi şiddete ve mesleki rollerine yönelik tutumları. *Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(1), 26-35.
- Karabulutlu, Ö. (2015). Hemşirelik öğrencilerinin kadına yönelik aile içi şiddete ilişkin deneyimleri ve tutumları. *Cumhuriyet Hemşirelik Dergisi*, 4(1), 27-34.
- Karakurt, G., Smith, D., ve Whiting, J. (2014). Impact of intimate partner violence on women's mental health. *J Fam Violence*, 29(7), 693-702.
- Kodan Çetinkaya, S. (2013). Üniversite öğrencilerinin şiddet eğilimlerinin ve toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 1(2), 21-43.
- Kurt, E., Küpeli, N. Y., Sönmez, E., Bulut, N. S., ve Akvardar, Y. (2018). Domestic violence among women attending to psychiatric outpatient clinic. *Noro Psychiatry Ars.*, 55(1), 22-28.
- Mermer, G. ve Öztürk-Dönmez, R. (2018). Nursing students' attitudes towards violence against women and professional role in violence. *Researcher: Social Science Studies*, 6(4), 129-143.
- Natan, M. B., Khater, M., Ighbariyea, R., ve Herbet, H. (2016). Readiness of nursing students to screen women for domestic violence. *Nurse education today*, 44, 98-102.

- Ortabag, T., Ozdemir, S., Bebis, H., ve Ceylan, S. (2014). Perspectives of young adult men regarding VAW: A cross-sectional study from Turkey. *J Fam Violence.*, 29(6), 665-674.
- Özcan, Ş., ve Kırca, N. (2017). Çözülemeyen sorun: kadına yönelik aile içi şiddet ve hemşirenin rolü. *Balikesir Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(2), 87-96.
- Paulin Baraldi, A. C., de Almeida, A. M., Perdoná, G., Vieira, E. M., ve dos Santos, M. A. (2013). Perception and attitudes of physicians and nurses about violence against women. *Nurs Res Prac.*, vol. 2013, doi: [10.1155/2013/785025](https://doi.org/10.1155/2013/785025).
- Ramsay, J., Rutterford, C., Gregory, A., Dunne, D., Eldridge, S., Sharp, D. ve Feder, G. (2012). Domestic violence: knowledge, attitudes, and clinical practice of selected UK primary healthcare clinicians. *Br J Gen Pract.*, 62(602), 647-655.
- Sabancıoğulları, S., Taşkın Yılmaz, F., Ar, E., ve Çakmaktepe, G. (2016). Hemşirelik öğrencilerinin kadına yönelik şiddete ve şiddette mesleki role ilişkin tutumları, benlik saygıları ve etkileyen faktörler. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 13(1), 35-43.
- Speizer, I.S. (2010). Intimate partner violence attitudes and experience among women and men in Uganda. *J Interpers Violence.*, 25(7), 1224-1241.
- Sprague, S., Kaloty, R., Madden, K., Dosanjh, S., Mathews, D.J., ve Bhandari, M. (2013). Perceptions of intimate partner violence: a cross sectional survey of surgical residents and medical students. *J Inj Violence Res.* 5(1), 1-10.
- T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2015). *Türkiye’de kadına yönelik aile içi şiddet araştırması*. Ankara:Elma Teknik Basım ve Matbaacılık, 11.04.2018 tarihinde <http://www.hips.hacettepe.edu.tr/KKSA-TRAnaRaporKitap26Mart.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Tambağ, H., ve Turan, Z. (2015). Ability of nursing students to recognize signs of violence against women. *International J Nurs Knowl*, 26(3), 107-112.
- Taşdemir-Afşar, S. (2015). Türkiye’de şiddetin “kadın yüzü”. *Journal of Sociological Studies/Sosyoloji Konferansları*, 52(2015-2), 715-753.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) *Yıllara ve cinsiyete göre ill/ilçe merkezleri ve belde/köyler nüfusu:1927-2018*, 11.04.2018 tarihinde <http://www.tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=temelist> adresinden erişilmiştir.

- Uyar, M., Yıldırım Öztürk, E.N. ve Şahin, T.K.(2018). Kadına yönelik şiddete genel bir bakış. *The Journal of Academic Social Science*, 6(71), 154-162.
- Watts, C., ve Mayhew, S. (2004). Reproductive health services and intimate partner violence: shaping a pragmatic response in Sub-Saharan Africa. *International Family Planning Perspectives*, 30(4), 207-213.
- World Health Organization. (2013). *Responding to intimate partner violence and sexual violence against women: Clinical and policy recommendations*. 10.04.2019 tarihinde <http://www.who.int/reproductivehealth/publications/violence/9789241548595/en/> adresinden erişilmiştir.
- World Health Organization (2017). *Violence against women*. 10.04.2019 tarihinde <https://www.who.int/en/news-room/factsheets/detail/violence-against-women> adresinden erişilmiştir.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Aktaş, B., Kaya, F. ve Bostancı-Daştan, N. (2019). Hemşirelik ve ebelik öğrencilerinin ailede kadına yönelik şiddete ilişkin tutumları. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi* , 14(20), 1448-1474. DOI: 10.26466/opus.611843

Çalışanların Mesleki Tükenmişlik, Mesleki Doyum ve Yaşam Doyumunun İncelenmesi¹

DOI: 10.26466/opus.613614

*

Bünyamin Çetinkaya* - Fikret Gülaçtı** - Zeynep Çiftci***

* Dr. Öğrt. Üyesi, Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

E-Posta: bumi55@gmail.com

ORCID: [0000-0001-8435-5885](https://orcid.org/0000-0001-8435-5885)

** Doç. Dr. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

E-Posta: fgulacti@erzincan.edu.tr

ORCID: [0000-0002-3200-1994](https://orcid.org/0000-0002-3200-1994)

*** Öğr. Gör. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Refahiye Sağlık Hizmetleri MYO

E-Posta zeynep.ciftci@erzincan.edu.tr

ORCID: [0000-0002-0971-8508](https://orcid.org/0000-0002-0971-8508)

Öz

Bu araştırma, öğretmen, akademisyen ve diğer çalışanların mesleki doyum, tükenmişlik ve yaşam doyumu düzeylerinin bazı değişkenler tarafından nasıl etkilendiğini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma gurubunu Erzincan İli Refahiye ilçesinde bulunan MEB' e bağlı okullar, Meslek Yüksek Okulunda görev yapan akademisyenler ile devlete bağlı ya da özel kurumlarda çalışan diğer 128 kişiden oluşmaktadır. MEB ve akademisyen olarak katılan sayısı 64 kişi, diğer kurumlardan da 64 kişi çalışmaya katılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde yapılmış betimsel bir çalışmadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Maslach Tükenmişlik Envanteri, Mesleki Doyum Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma verileri, normallik testlerine tabi tutularak çıkan sonuçlara göre analizler yapılmıştır. Veriler Mann Whitney U Testi, Kruskal Wallis H Testi ve Anova ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, mesleki tükenmişlik düzeyleri; katılımcıların kişilik özellikleri, üstlerinden takdir görme değişkenlerine göre anlamlı farklılaşmakta, katılımcıların cinsiyet, meslekler, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, algılanan sosyo-ekonomik düzeylerin göre farklılaşmamaktadır. Mesleki doyum değişkeni ele alındığında; katılımcıların cinsiyet, meslek, yaş, kişilik, üstlerden takdir görme değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı, algılanan sosyo-ekonomik düzey, mesleki kıdem, medeni durum değişkenlerine göre farklılaşmadığı sonuçları elde edilmiştir. Yaşam doyumu düzeylerine bakıldığında ise cinsiyet, algılanan sosyo-ekonomik düzey, üstlerinden takdir alma değişkenleri ile anlamlı fark oluşmakta, katılımcıların yaş, meslek, kişilik, medeni durum, mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılaşmanın olmadığı sonuç olarak elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Mesleki Tükenmişlik, Mesleki Doyum, Yaşam Doyumu, Öğretmen, Akademisyen

¹ Bu araştırma Refahiye Araştırmaları Sempozyumunda özet bildiri olarak sunulmuştur.

Investigation of Occupational Burnout, Occupational Satisfaction and Life Satisfaction of Employees

*

Abstract

This research aims to investigate how teachers, academics and other employees are affected in a variety of situations in the diversity of their professional satisfaction, burnout and life satisfaction lives. The study group consisted of 128 people working in MEB 's affiliated schools, academicians working in Vocational High Schools and private institutions affiliated with the state in Erzincan Province Refahiye district. A descriptive study was conducted in the research-relational survey model of 64 people and 64 people from other institutions. Personal Information Form, Maslach Burnout Inventory, Occupational Satisfaction Scale and Life Satisfaction Scale. By conducting analyzes according to normality tests. The data were analyzed with Mann Whitney U Test, Kruskal Wallis H Test and Anova.

According to the research results, occupational burnout levels; characteristics of leaders, value forms of their superiors, differences, differences, occupations, age, marital status, professional seniority, differentiation of perceived socio-economic levels. The professional satisfaction variable can be addressed; The gender, occupation, age, personality and the superiority of the participants were differentiated according to the variables of appreciation, and at the perceived socio-economic level, differentiation rates were obtained according to the variables of vocational seniority and marital status. While there is a significant difference in terms of gender, perceived socio-economic level, and appreciation variables, there is a significant difference in terms of age, occupation, personality, marital status and international seniority levels.

Keywords *Occupational Burnout, Occupational Satisfaction, Life Satisfaction, Teacher, Academician*

Giriş

İnsanoğlunun sanayi toplumu ile yüzleşmesi ile her işin belli bir eğitimle, belli yeteneklerle yapılması zorunluluk olarak ortaya çıkmıştır. Kuzgun (1982) mesleği, bir kimsenin belli bir eğitim yoluyla edindiği ve para kazanmak için yaptığı sonucunda bir ürün veya hizmet ortaya koyduğu, kuralları toplum tarafından belirlenmiş etkinlikler bütünü olarak tanımlamakta ve mesleğin para kazanma ve geçimi sağlama yolunun ötesinde, belki de bunun kadar önemli olarak yetenekleri kullanma ve geliştirme yolu, kendini gerçekleştirme, kendini ifade etme aracı olduğunun söylenebileceğini ifade etmektedir. Hobi ile mesleği ayırt eden önemli faktörlerden biri hobinin sonunda elde edilen ürünlerin zevk alarak ve topluma zarar vermediği sürece bu faaliyetleri düzenleyen bir kuralın olmayışıdır. Ancak mesleği yalnızca para kazanmak için yapılan etkinlik olarak tanımlamak, amacını fazla sınırlamak olur. Bireyler işleri ve meslekleri yoluyla statü, tanınma, başarıma gibi gereksinimlerini doyurur ve toplumla ilişki kurarlar. Meslek ve bir işte çalışma, bireylerin benlik saygısının gelişimine de katkıda bulunmaktadır. Çalışan ve bir şey üretmek için değişik etkinliklerle uğraşan insanlar değerli olduklarını hissederler ve benlik saygıları güçlenir.

Sanayi ve modern toplumun karşılaştığı önemli kavramlardan biri de tükenmişliktir. Freudenberger (1974) tarafından mesleki bir tehlike olarak ilk klinik tanımlamalardan birini yapmıştır. Freudenberger (1974) tükenmişliği; Başarısız olma, yıpranma, enerji ve güç kaybı veya karşılanamayan istekler sonucu bireyin iç kaynaklarında tükenme durumu şeklinde ifade etmiştir (Akt. Vızlı, 2005). Günümüz alan yazında ise en yaygın kabul gören tükenmişlik tanımı Maslach Tükenmişlik Envanterini geliştiren Christina Maslach'a aittir. Maslach, tükenmişlik kavramını; duygusal tükenme (emotional exhaustion), duyarsızlaşma (depersonalization) ve kişisel başarıya (personel accomplishment) ilişkin duyguları kategorize eden üç ayrı boyutta ele almaktadır (Ergin, 1992). Başka bir deyişle Maslach ve Zimbardo'ya (1982) göre tükenmişlik "İşi gereği insanlarla yoğun bir ilişki içerisinde olanlarda görülen duygusal tükenme, duyarsızlaşma, ve düşük kişisel başarı hissi" şeklinde tanımlanmaktadır. Tükenmişlik alt faktörlerinin bulunduğu ve bunların duygusal tükenme, duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı duygusu olduğu ifade edilmiştir.

Maslach, Schaufeli, Leiter, (2001) ve Wright ve Douglas'a (1997) göre duygusal tükenme; tükenmişliğin bireysel stres boyutunu belirtmekte ve bireyin duygusal ve fiziksel kaynaklarında azalmayı ifade etmektedir. Duyarsızlaşma; tükenmişliğin kişiler arası boyutunu temsil etmekte ve müşterilere yönelik negatif, katı tutumları ve işe karşı tepkisizleşmeyi belirtmektedir. Maslach, Schaufeli, Leiter, (2001), Maslach ve Zimbardo, (1982) ve Wright ve Douglas'a (1997) göre düşük kişisel başarı duygusu ise; kişinin kendisini olumsuz değerlendirme eğiliminde olmasını ifade etmektedir.

Bireyin mesleğinden aldığı doyum ya da doyumsuzluk çevresindeki herkesi etkileyebilir. Çakan'a (2013) göre mesleki doyum, insanların var olan ilişkileriyle ilgili inanç ve duygularının birikimidir. Tekin, Bozkır, Sazak, ve Özer'e (2014) göre bu duygu birikimi olumlu ya da olumsuz bir şekilde pratikte, çalışma performanslarında kendini gösterir. Doyum düzeyinin düşük olması sonucunda, konsantrasyon eksikliği, hata yapma olasılığı, sinirlilik gibi bir çok olumsuz durum kendini gösterir. Mersin (2007), mesleki doyumunu, bireyin yapmakta olduğu işle ilgili kazanç, başarılı olma gibi maddi ve manevi ihtiyaçlarının giderilmesi, bu ihtiyaçlardan kaynaklanan gerginlik hallerinin sona ermesi ve belirli bir memnuniyet düzeyinin ortaya çıkması olarak ifade etmiştir.

İnsanın mutluluğu ve mutluluğunu sağlayan koşulların ne olduğu çok eski zamanlardan beri dikkati çeken bir konu olmuştur. Deiner ve Deiner'e (1995) göre yaşam doyumunu bir anlamda bireyin belirlediği hedeflere ulaşma derecesidir. Deiner (1984) bireysel hedeflere ulaşma düzeyinin artmasının, yaşam doyumunu artırdığını ifade etmiştir. Olumlu duygular ve doyuma ilişkin bilişsel yargılar (Diener ve Suh, 1997; Diener ve Larsen, 1993; Gülaçtı, 2010; Yiğit, 2013; Gülaçtı, 2014) çeşitli yaşam alanlarına ilişkin olabilmekte ve bunların toplamı genel yaşam doyumunu yansıtmaktadır (Gülaçtı, 2009). Vara'ya (1999) göre yaşam doyumunu; mutluluk, moral gibi değişik açılardan iyi olma halini ifade eder ve günlük ilişkiler içinde olumlu duygunun olumsuz duyguya karşın baskın olmasıdır (Akt. Özer ve Karabulut, 2003)

Bu araştırmanın amacı öğretmen, akademisyen ve diğer çalışanların mesleki doyum, tükenmişlik ve yaşam doyumunu düzeylerinin bazı değişkenler tarafından nasıl etkilendiğinin belirlenebilmesidir.

Yöntem

Araştırmada örnekleme tekniklerinden, küme örnekleme tekniği (oransız küme örnekleme) kullanılmıştır. Bu tekniğe göre, evrenden seçilecek kümeler üzerinde araştırma yapılabilir. Küme örnekleme tekniği evrendeki bütün kümelerin tek tek (bütün elemanlarıyla birlikte) eşit seçilme şansına sahip oldukları örnekleme tekniğidir (Karasar, 1995:114-115). Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanmış olan bir Kişisel Bilgi Formu, Maslach Tükenmişlik Envanteri, Mesleki Doyum Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu; Bu formda araştırmacılar tarafından geliştirilen ve çalışanların bazı sosyo-demografik özelliklerini (cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sahibi olma durumu, kıdem durumu algıladıkları ekonomik durum düzeyleri, algılanan mesleki uyum düzeyi, üstlerden takdir alma sıklığı) betimlemeye ilişkin sorular yer almaktadır.

Mesleki Doyum Ölçeği: Çalışanların mesleki doyumlarını belirlemek amacıyla Likert yöntemi ile geliştirilmiş olan 20 önermeden oluşan “Mesleki Doyum Ölçeği” kullanılmıştır. Kuzgun, Aydemir-Sevim ve Hamamcı (1998) tarafından geliştirilen “Mesleki Doyum Ölçeği” beşli dereceli Likert tipinde olup 20 maddeden oluşmaktadır. Bunlar 13 maddeden oluşan “ niteliğe uygunluk” ve 7 maddeden oluşan “ gelişme fırsatı (isteği)” alt ölçekleridir. Ölçeğin Cronbach Alfa formülü ile belirlenen iç tutarlılık katsayısının.90’dır. Bu katsayı birinci alt ölçek için .91, ikinci alt ölçek için .75 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan 100’dür. Ölçekten alınan yüksek puan, mesleki doyumun yüksekliğini işaret etmektedir. Mesleki doyum ölçeğinin geçerliliği, iki faktörün açıkladıkları toplam varyans %48,6’dır. Birinci faktör toplam varyansın %36,4’ünü açıkladığı için ölçeğin tek boyutlu olarak da kullanılabilmesi düşünülmüştür (Kuzgun, Aydemir-Sevim ve Hamamcı, 2012, s.80-81) .

Yaşam Doyumu Ölçeği; Araştırmada, Diener ve arkadaşları tarafından 1985 yılında geliştirilen YDÖ – The Satisfaction with Life Scale (SWLS)

kullanılmıştır. Köker (1991) tarafından Türkçeye çevrilip adapte edilmiştir. Yaşam Doyumu Ölçeği, bireylerin yaşamlarından aldıkları doyumunu belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, likert tarzı 7 dereceli (1: kesinlikle katılmıyorum – 7: Kesinlikle katılıyorum) 5 maddeden oluşmaktadır. Yaşam doyumunu ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 35, en düşük puan ise 5'tir. Ölçekten alınan puanın düşük olması yaşam doyumunun düşük olduğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir

Maslach Tükenmişlik Envanteri: Ölçek Maslach ve Jackson (1981), tarafından geliştirilmiştir. Ergin (1992), tarafından Türkçe'ye çevrilen envanterin 235 kişilik (doktor, hemşire, öğretmen, avukat, polis vb.) bir grupta ön denemesi yapılmış, bu gruptan elde edilen verilerin analizi sonucunda envanterde bazı değişiklikler yapılmıştır. Özgün formu "hiçbir zaman, yılda birkaç kere, ayda bir, ayda birkaç kere, haftada bir, haftada birkaç kere, her gün" şeklinde 7 basamaklı cevap seçeneklerinden oluşmaktadır. Türkçe uyarlaması ise "hiçbir zaman, çok nadir, bazen, çoğu zaman, her zaman" şeklinde 5 basamaklı cevap seçeneklerinden oluşmaktadır.

Duygusal Tükenme: (Emotional Exhaustion) alt ölçeği, kişinin mesleği ya da işi tarafından tüketilmiş ve aşırı yüklenilmiş olma duygularını tanımlar. Duyarsızlaşma: (Depersonalization) alt ölçeği, kişinin hizmet verdiklerine karşı, bireylerin kendilerine özgü birer varlık olduklarını dikate almaksızın duygudan yoksun biçimde davranmalarını tanımlar. Kişisel Başarı: (Personal Accomplishment) kişisel başarı alt ölçeği, insanlarla çalışan bir kimsede yeterlilik ve başarıyla üstesinden gelme duygularını tanımlar.

Ölçeğin güvenilirliği ve geçerliği: Ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları Ergin (1992), ve Çam (1992), tarafından yapılmıştır. 552 doktor ve hemşireden elde edilen verilerin üç alt boyuta ilişkin Cronbach alfa kat sayıları Duygusal Tükenme .83, Duyarsızlaşma.65, Kişisel Başarı .72'dir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin tekrar test tekrar güvenilirlik kat sayıları ise Duygusal Tükenme.83, Duyarsızlaşma .72, Kişisel Başarı .67'dir. Çam (1992), yapmış olduğu güvenilirlik çalışmasında Duygusal Tükenme .89, Duyarsızlaşma .71, Kişisel Başarı .72 olarak bulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmanın sorularına cevap verebilmek için kullanılan değişkenlerin yapısına ve verilerin özelliklerine uygun olacak şekilde parametrik ve parametrik olmayan istatistiksel yöntemlerden faydalanılmıştır. Mesleki doyum, mesleki tükenmişlik, yaşam doyumu ölçeklerinden alınan puan sürekli değişkendir ve araştırmanın bağımlı değişkeni olarak ele alınmıştır. Bağımlı değişkenin evrendeki dağılımının normal olduğu kabul edilmektedir. Araştırmanın bağımsız değişkenini ise bireylerin sosyo-demografik özellikleri oluşturmaktadır. Araştırma verileri, normallik testlerine tabi tutularak çıkan sonuçlara göre analizler yapılmıştır. Veriler Mann Whitney U Testi, Kruskal Wallis H Testi ve Anova ile analiz edilmiştir. Araştırmanın veri analizi kısmında SPSS 22.0 İstatistiksel analiz programı kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Erzincan İli Refahiye ilçesinde bulunan MEB' e bağlı okullar, Meslek Yüksek Okulunda görev yapan akademisyenler ile devlete bağlı ya da özel kurumlarda çalışan diğer 128 kişiye gönüllülük esasına göre araştırmacılar tarafından ulaşılmış ve örnekleme alınmıştır. MEB ve akademisyen olarak katılan sayısı 64 kişi, diğer kurumlardan da 64 kişi çalışmaya katılmıştır. Çalışma grubundaki katılımcıların araştırmaya konu olan bazı özelliklerinin dağılımları, tekrar yapmaktan kaçınmak için aşağıdaki tabloda ayrıntılı olarak verilmiştir

Tablo Katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kadın	40	31,3
Erkek	88	68,8
Meslek		
Öğretmen	64	50,0
Diğer	64	50,0
Yaş		
25tenküçük	12	9,4
26-35	63	49,2
36-45	31	24,2
46-55	15	11,7
56 ve üzeri	7	5,5

Medeni durum		
Evli	85	66,4
Bekar	39	30,5
Boşanmış	4	3,1
Mesleki kıdem		
0-2	28	21,9
3-5	35	27,3
6-10	29	22,7
11-15	8	6,3
16-20	9	7,0
21 ve üstü	19	14,8
Algılanan sosyo-ekonomik		
Üst	5	3,9
Orta	109	85,2
Alt	14	10,9
Kişisel olarak mesleğe uygunluk		
Çok uygun	37	28,9
Kısmen uygun	32	25,0
Uygun	59	46,1
Mesleki takdir görme		
Her zaman	13	10,2
Sıklıkla	25	19,5
Bazen	66	51,6
Nadiren	14	10,9
Hiçbir zaman	10	7,8

Bulgular

Tablo 1. Çalışanların Cinsiyeti ile Yaşam doyumu, Mesleki doyum ve Tükenmişlik Alt Boyutları puanlarına göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsi- yet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Top- lam	U	p
Duyusal Tükenme	Kadın	40	59,91	2396,50	1576.50	.345
	Erkek	88	66,59	5859,50		
Duyarsızlaşma	Kadın	40	64,35	2574,00	1754.00	.975
	Erkek	88	64,57	5682,00		
Kişisel Başarı	Kadın	40	68,68	2747,00	1593.00	.389
	Erkek	88	62,60	5509,00		
Mesleki Doyun	Kadın	40	78,33	3133,00	1207.00	.004
	Erkek	88	58,22	5123,00		
Yaşam doyumu	Kadın	40	77,69	3107,50	1232.50	.007
	Erkek	88	58,51	5148,50		

Tablo 1’de çalışanların Mesleki doyum puanları ve Yaşam doyumunu puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($p<.05$). İkisinde de kadın çalışanların ortalaması erkeklerin ortalamasından fazlayken Mesleki tükenmişlik tüm alt boyutları cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır ($p>.05$)

Tablo 2. Çalışanların Meslekleri ile Yaşam doyumunu, Mesleki doyum ve Tükenmişlik Alt Boyutları puanlarına göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra ması	Ortalama	Sıra Toplam	U	p
Duyusal Tükenme	Öğretmen	64	59,76		3824,50	1744,500	.147
	Diğer	64	69,24		4431,50		
Duyarsızlaşma	Öğretmen	64	61,95		3965,00	1885,00	.435
	Diğer	64	67,05		4291,00		
Kişisel Başarı	Öğretmen	64	67,39		4313,00	1863,00	.376
	Diğer	64	61,61		3943,00		
Mesleki Doyun	Öğretmen	64	73,96		4733,50	1442,50	.004
	Diğer	64	55,04		3522,50		
Yaşam doyumunu	Öğretmen	64	68,63		4392,50	1783,50	.207
	Diğer	64	60,37		3863,50		

Tablo 2’de çalışanların Mesleki doyum puanları meslek değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($p<.05$). Öğretmenlerin mesleki doyum puanı diğer alanlarda çalışanların mesleki doyum puanlarından daha fazlayken Mesleki tükenmişlik tüm alt boyutları ve yaşam doyumunu puanları meslek değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır ($p>.05$)

Tablo 3. Çalışanların Yaş Değişkeni ile Yaşam doyumunu ve Mesleki doyum puanlarına Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı		Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	P
Yaşam Doyumunu	Gruplar Arası	288,294	4	72,074	1,526	,199
	Gruplar İçi	5811,206	123	47,246		
	Toplam	6099,500	127			
Mesleki Doyum	Gruplar Arası	1715,348	4	428,837	2,676	,035
	Gruplar İçi	19710,082	123	160,245		
	Toplam	21425,430	127			

Tablo 3'te Yapılan varyans analizi sonucunda çalışanların Mesleki doyum puanları ile yaş değişkenine göre ($F= 1.52$, $p<.05$), anlamlı bir fark bulunmuştur. Gözlenen farkın hangi gruplar arasında olduğunu incelemek için LSD testi uygulanmıştır. LSD sonucuna göre 25 yaşından küçük olan çalışanların ortalamaları 56 yaşından büyük olanların ortalamasından ve 26-35 yaş aralığında olanların ortalamasından daha yüksek bulunmuştur. Yaşam doyumu puanları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tablo 4. Çalışanların Yaş Değişkeninin Tükenmişlik Alt Boyutları puanlarına göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p
Duygusal Tükenme	25tenküçük	12	49,46	4	4.528	.339
	26-35	63	68,58			
	36-45	31	57,52			
	46-55	15	69,90			
	56 ve üzeri	7	72,93			
Duyarsızlaşma	25tenküçük	12	51,58	4	2.940	.568
	26-35	63	68,58			
	36-45	31	63,79			
	46-55	15	57,17			
	56 ve üzeri	7	68,79			
Kişisel Başarı	25tenküçük	12	72,42	4	2.071	.723
	26-35	63	65,00			
	36-45	31	58,69			
	46-55	15	62,60			
	56 ve üzeri	7	76,21			

Tablo 4' te görülen analiz sonucuna göre çalışanların mesleki tükenmişlik tüm alt boyutları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($p>.05$).

Tablo 5. Çalışanların Medeni Durum Değişkeni ile Yaşam doyumu ve Mesleki doyum puanlarına Göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı		Kareler		Ortalama		
		Toplamı	Sd	Kare	F	P
Yaşam Doyumu	Gruplar Arası	57,411	2	28,706	,594	,554
	Gruplar İçi	6042,089	125	48,337		
	Toplam	6099,500	127			
Mesleki Doyum	Gruplar Arası	297,765	2	148,882	,881	,417
	Gruplar İçi	21127,665	125	169,021		
	Toplam	21425,430	127			

Tablo 5'te Yapılan varyans analizi sonucunda çalışanların Mesleki doyum ve Yaşam doyumu puanları medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($p>.05$).

Tablo 6' da görülen analiz sonucuna göre çalışanların mesleki tükenmişlik tüm alt boyutları ile medeni durum değişkeni arasında anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($p>.05$).

Tablo 6. Çalışanların Medeni Durum Değişkenin Tükenmişlik Alt Boyutları puanlarına göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

		Medeni Durum	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p
Duygusal Tükenme	Evli		85	66,37	2	1.040	.595
	Bekar		39	59,67			
	Boşanmış		4	71,88			
Duyarsızlaşma	Evli		85	66,05	2	.447	.800
	Bekar		39	61,53			
	Boşanmış		4	60,63			
Kişisel Başarı	Evli		85	61,83	2	2.469	.291
	Bekar		39	67,85			
	Boşanmış		4	88,63			

Tablo 7. Çalışanların Mesleki Kıdem Değişkeni ile Yaşam doyumu, Mesleki doyum ve Tükenmişlik Alt Boyutları puanlarına göre Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı		Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	P
Duyusal Tükenme	Gruplar Arası	242,913	5	48,583	1,394	,231
	Gruplar İçi	4252,306	122	34,855		
	Toplam	4495,219	127			
Duyarsızlaşma	Gruplar Arası	43,263	5	8,653	,787	,561
	Gruplar İçi	1340,730	122	10,990		
	Toplam	1383,992	127			
Kişisel Başarı	Gruplar Arası	27,063	5	5,413	,241	,944
	Gruplar İçi	2745,055	122	22,500		
	Toplam	2772,117	127			
Mesleki Doyum	Gruplar Arası	625,244	5	125,049	,733	,600
	Gruplar İçi	20800,185	122	170,493		
	Toplam	21425,430	127			
Yaşam Doyumu	Gruplar Arası	88,042	5	17,608	,357	,877
	Gruplar İçi	6011,458	122	49,274		
	Toplam	6099,500	127			

Tablo 7' de yapılan varyans analizi sonucuna göre çalışanların yaşam doyumu, mesleki doyum ve tükenmişlik alt boyutları puanları mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($p>.05$).

Tablo 8. Çalışanların Algıladıkları Sosyo-Ekonomik Durum Değişkenin Tükenmişlik Alt Boyutları puanlarına göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Sosyo-ekonomi	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	P
Duyusal Tükenme	Üst	5	37,10	2	4.31	.116
	Orta	109	64,17			
	Alt	14	76,89			
Duyarsızlaşma	Üst	5	70,60	2	.151	.927
	Orta	109	64,14			
	Alt	14	65,14			
Kişisel Başarı	Üst	5	57,00	2	.251	.882
	Orta	109	65,03			
	Alt	14	63,04			

Tablo 8' de görülen analiz sonucuna göre çalışanların mesleki tükenmişlik tüm alt boyutları ile algıladıkları sosyo-ekonomik durum değişkeni arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p>.05$).

Tablo 9. Çalışanların Algıladıkları Sosyo-Ekonomik Durum Değişkeni ile Yaşam doyumunu ve Mesleki doyum puanlarına göre Varyans Analizi Sonuçları

		N	\bar{X}	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	P
Mesleki Doyum	Üst	5	74,00	Gruplar Arası	868,064	2	434,032	2,639	,075
	Orta	109	73,15	Gruplar İçi	20557,366	125	164,459		
	Alt	14	64,86	Toplam	21425,430	127			
Yaşam Doyumu	Üst	5	25,60	Gruplar Arası	497,136	2	248,568	5,546	,005
	Orta	109	23,26	Gruplar İçi	5602,364	125	44,819		
	Alt	14	17,21	Toplam	6099,500	127			

Tablo 9’da görülen analiz sonucuna göre çalışanların algıladıkları sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre yaşam doyumları puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p<.05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla LSD testi yapılmıştır bu testin sonucuna göre sosyo-ekonomik düzeyini üst düzeyde algılayanların puan ortalaması orta düzeyde algılayanlardan ve alt düzeyde algılayanların puan ortalamasından fazladır. Çalışanların mesleki doyum puanları algıladıkları sosyo- ekonomik düzey değişkenine göre farklılaşmamaktadır ($p>.05$).

Tablo 10’da görülen varyans analizi sonucuna göre çalışanların kişiliklerinin mesleklerine uygunluk düzeyleri ile mesleki tükenmişlik alt boyutu olan duygusal tükenme arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p<.05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi uygulanmıştır. Bu testin sonucuna göre; kişiliklerinin mesleklerine çok uygun olduğunu belirten kişilerin puan ortalaması uygun olarak belirtenlerin ortalamasından fazladır, ayrıca kişilik özelliklerinin mesleğine kısmen uygun olduğunu belirtenlerin ortalaması da çok uygun diye belirtenlerin ortalamasından daha fazladır. Çalışanların kişiliklerinin mesleklerine uygunluk düzeyleri ile mesleki tükenmişlik alt boyutu olan kişisel başarı arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p<.05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi uygulanmıştır. Bu

testin sonucuna göre kişiliklerinin mesleklerine çok uygun olduğunu belirten kişilerin puan ortalaması uygun ve kısmen uygun diyenlerin ortalamasından daha fazladır. Tabloda görüldüğü üzere çalışanların kişiliklerinin mesleklerine uygunluk düzeyleri ile mesleki doyum puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p<.05$). LSD testi sonucuna göre kişiliklerinin mesleklerine uygun olduğunu belirtenlerin ortalaması kısmen uygun diye belirtenlerin ve çok uygun diye belirtenlerin ortalamasından daha fazladır.

Tablo 10. Çalışanların Kişilik Özelliklerinin Mesleğe Uygunluğu ile Yaşam doyumu, Mesleki doyum ve Tükenmişlik Alt Boyutları puanlarına göre Varyans Analizi Sonuçları

		N	\bar{X}	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	P
DT	Çok uygun	37	19,30	Gruplar Arası	322,673	2	161,33	4,833	,010
	Kısmen uygun	32	23,53	Gruplar İçi	4172,546	125	33,380		
	Uygun	59	21,95	Toplam	4495,219	127			
D	Çok uygun	37	8,84	Gruplar Arası	32,852	2	16,426	1,520	,223
	Kısmen uygun	32	10,22	Gruplar İçi	1351,140	125	10,809		
	Uygun	59	9,54	Toplam	1383,992	127			
KB	Çok uygun	37	31,00	Gruplar Arası	171,710	2	85,855	4,127	,018
	Kısmen uygun	32	28,25	Gruplar İçi	2600,407	125	20,803		
	Uygun	59	28,58	Toplam	2772,117	127			
MD	Çok uygun	37	79,30	Gruplar Arası	2792,824	2	1396,412	9,368	,000
	Kısmen uygun	32	67,28	Gruplar İçi	18632,605	125	149,061		
	Uygun	59	70,58	Toplam	21425,430	127			
YD	Çok uygun	37	24,27	Gruplar Arası	234,179	2	117,089	2,495	,087
	Kısmen uygun	32	20,59	Gruplar İçi	5865,321	125	46,923		
	Uygun	59	22,83	Toplam	6099,500	127			

Tablo 11. Çalışanların Mesleklerini yaparken üstlerinizden takdir görme durumlarının Tükenmişlik Alt Boyutları puanlarına Göre Varyans Analizi Sonuçları

	N	\bar{X}	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	P	
DT	Her zaman	13	19,85	Gruplar Arası	1226,328	4	306,582	11,536	,000
	Sıklıkla	25	17,88	Gruplar İçi	3268,891	123	26,576		
	Bazen	66	21,21	Toplam	4495,219	127			
	Nadiren	14	26,43	Gruplar Arası	167,262	4			
	Hiçbir zaman	10	28,70	Gruplar İçi	1216,730	123			
D	Her zaman	13	9,15	Toplam	1383,992	127	41,815	4,227	,003
	Sıklıkla	25	7,76	Gruplar Arası	544,756	4	9,892		
	Bazen	66	9,55	Gruplar İçi	2227,361	123			
	Nadiren	14	11,64	Toplam	2772,117	127			
	Hiçbir zaman	10	11,10	Gruplar Arası	1226,328	4			
KB	Her zaman	13	29,08	Gruplar İçi	3268,891	123	136,189	7,521	,000
	Sıklıkla	25	32,96	Toplam	4495,219	127	18,109		
	Bazen	66	27,92	Gruplar Arası	167,262	4			
	Nadiren	14	27,29	Gruplar İçi	1216,730	123			
	Hiçbir zaman	10	31,00	Toplam	1383,992	127			

Tablo 11’de görülen varyans analizi sonucuna göre çalışanların mesleklerini yaparken üstlerinizden takdir görme düzeyleri ile mesleki tükenmişlik alt boyutu olan duygusal tükenme arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p<.05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi uygulanmıştır. Bu testin sonucuna göre; çalışanların mesleklerini yaparken hiçbir zaman takdir görmediğini söyleyenlerin ortalaması bazen takdir görenlerden, her zaman takdir görenlerden ve sıklıkla takdir görenlerin ortalamasından fazladır. Çalışanların mesleklerini yaparken üstlerinizden takdir görme düzeyleri ile mesleki tükenmişlik alt boyutu olan duyarsızlaşma arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p<.05$).

LSD testi sonucuna göre; çalışanların mesleklerini yaparken nadiren takdir gördüğünü söyleyenlerin ortalaması bazen takdir görenlerin ortalamasından fazladır. Ayrıca tablaya göre çalışanların mesleklerini yaparken üstlerinizden takdir görme düzeyleri ile mesleki tükenmişlik alt boyutu olan kişisel başarı arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p<.05$). LSD testi sonucuna göre çalışanların mesleklerini yaparken üstlerinden hiçbir zaman takdir görmediğini söyleyenlerin ortalaması bazen ve nadiren takdir görenlerin ortalamasından fazladır. Üstlerinden sıklıkla takdir görenlerin ortalaması da her zaman takdir görenlerden ve nadiren takdir görenlerin ortalamasından fazladır.

Tablo 12. Çalışanların Mesleklerini yaparken üstlerinizden takdir görme düzeyi Değişkenin Mesleki doyum ve Yaşam doyumu puanlarına göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p
Mesleki Doyum	Her zaman	13	63,96	4	41,214	.00
	Sıklıkla	25	98,26			
	Bazen	66	64,27			
	Nadiren	14	30,32			
	Hiçbir zaman	10	30,15			
Yaşam Doyumu	Her zaman	13	67,00	4	11,502	.021
	Sıklıkla	25	71,92			
	Bazen	66	69,53			
	Nadiren	14	40,43			
	Hiçbir zaman	10	43,20			

Tablo 12’de görülen analiz sonucuna göre çalışanların mesleklerini yaparken üstlerinizden takdir görme düzeyleri ile mesleki doyum puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p<.05$). Gruplar arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla ikili gruplar arasında Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Mann Whitney U-testi sonuçlarına göre üstlerinden sıklıkla takdir görenlerin mesleki doyum puanları üstlerinde her zaman takdir görenlerin ortalamasından fazladır. Her zaman takdir görenlerin ortalaması nadiren görenlerden ve hiçbir zaman

göremeyenlerin ortalamasından fazladır. Üstlerinden sıklıkla takdir aldığını belirtenlerin mesleki doyum puanları bazen takdir alanlardan, nadiren takdir alanlardan ve hiçbir zaman takdir almayanların ortalamasından daha fazladır. Bazen takdir aldığını ifade eden çalışanların mesleki doyum puanları nadiren takdir görenlerin ortalamasından ve hiçbir zaman takdir görmeyenlerin ortalamasından daha fazladır. Yine tablo 12' ye baktığımızda çalışanların mesleklerini yaparken üstlerinizden takdir görme düzeyleri ile yaşam doyum puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p < .05$). Gruplar arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla ikili gruplar arasında Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Mann Whitney U-testi sonuçlarına göre üstlerinden her zaman takdir aldığını belirtenlerin yaşam doyum puan ortalamaları, nadiren takdir alanların puan ortalamasından fazladır. Üstlerinden sıklıkla takdir görenlerin yaşam doyum puan ortalamaları hiçbir zaman takdir görmeyenlerden ve nadiren takdir görenlerin ortalamasından fazladır.

Tartışma ve Sonuç

Çalışanların Mesleki doyum puanları ve Yaşam doyum puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. İkisinde de kadın çalışanların ortalaması erkeklerin ortalamasından fazladır. Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman (2005) tarafından yapılan çalışmada erkeklerin yaşam doyum puan ortalaması kadınların ortalamasından daha fazladır. Uğur (2015) tarafından yapılan çalışmada cinsiyet değişkeni mesleki doyum düzeyini anlamlı bir şekilde etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki tükenmişlik tüm alt boyutları cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Alan yazın incelendiğinde Dolunay (2002) ve Çokluk (1999) tarafından yapılan çalışma sonuçları bizim bulgularımızı desteklemektedir. Bununla birlikte Çokluk (2001) Barut ve Kalkan (2002), Vızlı (2005) ve Çoban Kaynak (2018) ise yaptıkları çalışmalarda mesleki tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır.

Çalışanların mesleki doyum puanları meslek değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin mesleki doyum puanı diğer

alanlarda çalışanların mesleki doyum puanlarından daha fazlayken Mesleki tükenmişlik tüm alt boyutları ve yaşam doyumunu puanları meslek değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

Çalışanların mesleki doyum puanları ile yaş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuştur. 25 yaşından küçük olan çalışanların ortalamaları 56 yaşından büyük olanların ortalamasından ve 26-35 yaş aralığında olanların ortalamasından daha yüksek bulunmuştur. Yaşam doyumunu puanları ve mesleki tükenmişlik tüm alt boyutları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Recepoglu ve Ülker Tümlü (2015) tarafından yapılan çalışmada yaşam doyumunu cinsiyet e göre farklılaşmamaktadır. Alan yazın incelendiğinde mesleki tükenmişlik ile yaş değişkeni arasındaki ilişkiyi inceleyen pek çok araştırma bulunmaktadır. Taşgın (2004) ve Korkutan (2018) tarafından yapılan çalışmaların bulguları bizim bulgularımızı destekler niteliktedir. Öte yandan Sucuoğlu ve Kuloğlu (1996), Baysal (1995), Dolunay (2002) ve Gürbüz (2008) tarafından yapılan çalışmalarda yaş değişkeni mesleki tükenmişlik düzeylerini etkilemektedir.

Çalışanların medeni durum değişkeni ile yaşam doyumunu, mesleki doyum ve tükenmişlik alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Kaynak Çoban (2018) ve Korkut (2017) tarafından yapılan çalışmalarda mesleki tükenmişlik puanları mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Işıkhan (2000)'ın kıdem yılı ile mesleki doyum arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasına göre mesleki doyumunu ile hizmet süreleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

Çalışanların mesleki tükenmişlik tüm alt boyutları ve mesleki doyum düzeyleri ile algıladıkları sosyo-ekonomik durum değişkeni arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Çalışanların algıladıkları sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre yaşam doyumları puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır Sosyo-ekonomik düzeyini üst düzeyde algılayanların puan ortalaması orta düzeyde algılayanlardan ve alt düzeyde algılayanların puan ortalamasından fazladır. Vızlı (2005) tarafından yapılan çalışmada mesleki tükenmişlik düzeyi algılanan sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

Çalışanların kişiliklerinin mesleklerine uygunluk düzeyleri ile mesleki tükenmişlik alt boyutu olan duygusal tükenme arasında anlamlı bir farklılık vardır. Kişiliklerinin mesleklerine çok uygun olduğunu belirten kişilerin puan ortalaması uygun olarak belirtenlerin ortalamasından fazladır,

ayrıca kişilik özelliklerinin mesleğine kısmen uygun olduğunu belirtenlerin ortalaması da çok uygun diye belirtenlerin ortalamasından daha fazladır. Çalışanların kişiliklerinin mesleklerine uygunluk düzeyleri ile mesleki tükenmişlik alt boyutu olan kişisel başarı arasında anlamlı bir farklılık vardır. Kişiliklerinin mesleklerine çok uygun olduğunu belirten kişilerin puan ortalaması uygun ve kısmen uygun diyenlerin ortalamasından daha fazladır. Çalışanların kişiliklerinin mesleklerine uygunluk düzeyleri ile mesleki doyum puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır kişiliklerinin mesleklerine uygun olduğunu belirtenlerin ortalaması kısmen uygun diye belirtenlerin ve çok uygun diye belirtenlerin ortalamasından daha fazladır.

Çalışanların mesleklerini yaparken üstlerinizden takdir görme düzeyleri ile mesleki tükenmişlik alt boyutu olan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı arasında anlamlı bir farklılık vardır. Tunaboylu (2015) tarafından yapılan çalışma bu araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Çalışanların mesleklerini yaparken üstlerinizden takdir görme düzeyleri ile mesleki doyum puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Çalışanların mesleklerini yaparken üstlerinizden takdir görme düzeyleri ile yaşam doyumunu puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

EXTENDED ABSTRACT

Investigation of Occupational Burnout, Occupational Satisfaction and Life Satisfaction of Employees

*

Bünyamin Çetinkaya - Fikret Gülaçti - Zeynep Çiftci
Giresun University, Binali Yıldırım University

Kuzgun (1982), while defining the profession, stated that the profession can be said to be a means of using and developing talents, self-realization, and self-expression beyond the way of earning money and making a living. Individuals satisfy their needs such as status, recognition and achievement through their jobs and professions and establish relations with the society. Profession and work contribute to the development of self-esteem of individuals. People who work and engage in different activities to produce something feel valued and their self-esteem is strengthened.

Burnout is one of the important concepts faced by industry and modern society. According to Maslach and Zimbardo (1982), burnout is defined as emotional exhaustion, depersonalization, and low personal accomplishment seen in those who are intensely involved with people in their jobs. Emotional exhaustion according to Maslach, Schaufeli, Leiter, (2001) and Wright and Douglas (1997); indicates the individual stress dimension of burnout and indicates a decrease in the individual's emotional and physical resources. Depersonalization represents the interpersonal dimension of burnout and indicates negative, rigid attitudes towards customers and non-responsiveness to work.

Satisfaction or dissatisfaction that an individual receives from his / her profession may affect everyone in his / her environment. According to Çakan (2013), professional satisfaction is the accumulation of people's beliefs and feelings about their existing relationships. According to Tekin, Bozkır, Sazak, and Özer (2014), this accumulation of emotions manifests itself positively or negatively in practice and in work performances. As a result of low saturation level, many negative conditions such as lack of concentration, probability of error, and irritability manifest themselves. According to Deiner and Deiner (1995), life satisfaction is in a sense the degree of achievement of the goals set by the individual. Deiner (1984)

stated that increasing the level of reaching individual goals increases life satisfaction. Cognitive judgments about positive emotions and satisfaction (Diener and Suh, 1997; Diener and Larsen, 1993; Gülaçtı, 2010; Yiğit, 2013; Gülaçtı, 2014) may be related to various living spaces and the sum of these reflects the overall life satisfaction (Gülaçtı, 2009). The aim of this study is to determine how the levels of professional satisfaction, burnout and life satisfaction of teachers, academicians and other employees are affected by some variables.

The study group consisted of schools affiliated to Ministry of National Education, academicians working in Vocational High School and 128 other people working in state or private institutions in Refahiye district of Erzincan. In the research, cluster sampling technique (disproportionate cluster sampling) was used. According to this technique, research can be done on the clusters to be selected from the universe. Cluster sampling technique is the sampling technique in which all clusters in the universe have equal chance to be selected individually (together with all elements) (Karasar, 1995: 114-115). As a data collection tool, a Personal Information Form which was prepared by the researchers for the purpose of the research, Maslach Burnout Inventory, Occupational Satisfaction Scale and Life Satisfaction Scale were used.

Parametric and nonparametric statistical methods were used in the study. The scores obtained from professional satisfaction, professional burnout, and life satisfaction scales were continuous variables and were considered as dependent variables of the study. Research data were subjected to normality tests and analyzes were made according to the results. Data were analyzed with Mann Whitney U Test, Kruskal Wallis H Test and Anova. SPSS 22.0 Statistical analysis program was used in the data analysis part of the study.

Occupational Satisfaction and Life Satisfaction scores of employees differ significantly according to gender. In both, the average of female employees is higher than that of men. In the study conducted by Avşaroğlu, Deniz and Kahraman (2005), the average life satisfaction score of men is higher than the average of women. All sub-dimensions of occupational exhaustion did not differ significantly according to the gender variable. When the literature is examined, the results of the study conducted by Dolunay (2002) and Çokluk (1999) support our findings. On the other

hand, Çokluk (2001) Barut and Kalkan (2002), Vızlı (2005) and Çoban Kaynak (2018) concluded that occupational burnout levels differ significantly according to gender.

The professional satisfaction scores of the employees differ significantly according to the profession variable. While the teachers' professional satisfaction scores were higher than those of employees working in other fields; all sub-dimensions and life satisfaction scores did not differ significantly according to occupational variables.

A significant difference was found according to the employee satisfaction scores and age variable. The average of the employees under the age of 25 was higher than the average of those over the age of 56 and the average of those between the ages of 26-35. There was no significant difference between life satisfaction scores and all sub-dimensions of professional burnout and age variable. In the study conducted by Recepoglu and Ülker Tümlü (2015), life satisfaction did not differ according to gender. No significant difference was found between the marital status variable and life satisfaction, occupational satisfaction and burnout sub-dimensions of the employees. In the studies conducted by Kaynak Çoban (2018) and Korkut (2017), professional burnout scores do not differ significantly according to the professional seniority variable. There is no significant difference between all the sub-dimensions of professional burnout and occupational satisfaction levels of the employees and the variables of perceived socio-economic status. There is a significant difference between life satisfaction scores according to the socio-economic level variable perceived by the employees. The average score of those who perceive the socio-economic level at higher level is higher than the ones who perceive the middle level and those who perceive the lower level. In the study conducted by Vızlı (2005), occupational burnout levels differ significantly according to perceived socio-economic level.

There is a significant difference between the level of suitability of employees' personalities to their occupations and emotional exhaustion which is the sub-dimension of professional burnout. The average score of the individuals who stated that their personalities were very suitable for their profession was higher than the average of those who indicated that they were suitable for their profession, and the average of those who

stated that their personality traits were partially suitable for their profession was higher than the average of those who stated that they were very suitable. There is a significant difference between the level of suitability of employees' personalities to their occupations and personal achievement which is the sub-dimension of professional burnout. The average score of those who stated that their personalities were very suitable for their profession was higher than the average of those who said that they were appropriate and partly appropriate. There is a significant difference between the level of suitability of the personalities of the employees for their occupations and their professional satisfaction scores. The average of those who stated that their personalities were appropriate for their profession was higher than the average of those who stated that they were partially eligible and those who stated that they were very suitable.

There is a significant difference between the level of appreciation of the employees while they are doing their jobs and emotional exhaustion, depersonalization and personal success which is the sub-dimension of professional burnout. Tunaboğlu (2015) supports the results of this research. There is a significant difference between the levels of appreciation of the employees and their professional satisfaction scores. There is a significant difference between the levels of appreciation of the employees and their life satisfaction scores.

Kaynakça / References

- Avşaroğlu, S., Deniz, M. E., ve Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumunu iş doyumunu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 115-129.
- Barut, Y. ve Kalkan, M. (2002). Ondokuz Mayıs Üniversitesi öğretim elemanlarının tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 66-77
- Baysal, A. (1995). *Lise ve dengi okul öğretmenlerinde meslekte tükenmişliğe etki eden faktörler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Çakan, B. K. (2013). *Konut sektöründe beyaz yaka çalışanların iş doyumunu ve duygusal zekâlarının yaşam doyumunu üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çam, O. (1992). Tükenmişlik envanterinin geçerlik ve güvenilirliğinin araştırılması. VII. *Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları El Kitabı*, 1992, Ankara, 155-166.
- Çoban-Kaynak, R. (2018). *Kurumsal bakım hizmeti veren kuruluşlarda çalışan personelin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeyi: Gümüşhane İli örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü
- Çokluk, Ö. (1999). *Zihinsel ve işitme engelliler okulunda görev yapan yönetici ve öğretmenlerde tükenmişliğin kestirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çokluk, Ö. (2001). Engelliler okullarında görev yapan yöneticilerde ve öğretmenlerde tükenmişlik. *Özel Eğitim Dergisi*, 3(1), 35-47.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Diener, E., Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology* 68, 653-663.
- Diener, E., ve Larsen, R. J. (1993). The experience of emotional well-being. In (Ed. I. M. Lewis, J. M. Haviland) , *Handbook of Emotions*, New York: Guilford,
- Diener, E., ve Suh, E. (1997), Measuring quality of life: economic, social, and subjective indicators, *Social Indicators Research*, 40(1-2), 189-216.
- Dolunay, A.B (2002). Genel liseler ve teknik-ticaret-meslek liselerinde görevli öğretmenlerde tükenmişlik durumu. Ankara: *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*. 55 (1), 51-62.
- Ergin, C. (1992). Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve maslach tükenmişlik ölçeği'nin uyarlanması. VII. *Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları*. Ankara:Türk Psikologlar Derneği Yayınları,143-154.
- Gülaçtı, F. (2009). *Sosyal beceri eğitimine yönelik programın üniversite öğrencilerinin, sosyal beceri, öznel ve psikolojik iyi olma düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Gülaçtı, F. (2010). The effect of perceived social support on subjective well-being. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 3844-3849.

- Gülaçtı, F. (2014). Investigating university students' predictors of psychological well-being. *International Journal of Academic Research*, 6(1), 318-324.
- Gürbüz, Z. (2008). *Kars ilinde görevli okul öncesi öğretmenlerinin iş tatmin düzeyleri ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Işıkhani V. (2000). Sosyal hizmet uzmanlarının iş doyumunu. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 1, 38-52
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Korkut A. (2017). *Engelli bakım ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan bakım elemanlarının bağlanma yönelimleri, stresle başa çıkma tarzları, sosyal destek algıları, psikolojik belirtiler ve bazı demografik özelliklerin tükenmişlik ile ilişkisi*, Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Korkutan, T. (2018). *Meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin mesleki doyumunu ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Köker, S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumunu düzeylerinin karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kuzgun, Y. (1982). *Meslekî rehberliğin bireylerin yetenek ve ilgilerine uygun meslekleri tanımlarına etkisi*, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Kuzgun, Y., Sevim, S. A., ve Hamamcı, Z. (2016). Mesleki doyum ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(11), 14-18.
- Maslach, C. ve Zimbardo, P. G. (1982), *Burnout – The Cost of Caring*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. ve Leiter, M, P. (2001), Job Burnout, *Annual Review of Psychology*, Volume: 52, 397-422.
- Mersin, Y. (2007). *Din görevlilerinde mesleki doyum*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özer, M., ve Karabulut, Ö.Ö. (2003), Yaşlılarda yaşam doyumunu. *Geriatrici*, 6(2), 72-74.
- Recepoğlu, E., ve Tümlü, G. Ü. (2015). Üniversite akademik personelinin mesleki ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 23(4), 1851-1868.

- Sucuoğlu, B. ve Kuloplu, N. (1996). Özürlü çocuklarda çalışan öğretmenlerde tükenmişliğin değerlendirilmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(36), 44-60.
- Taşğın, Ö. (2004). *Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü merkez ve taşra örgütü yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinin iş doyum düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tekin, Ç., Bozkır, Ç., Sazak, Y., ve Özer, A. (2014). Malatya il merkezinde çalışan aile hekimleri ile aile sağlığı elemanlarının, aile hekimliği uygulaması hakkındaki görüşleri, iş doyumları ve etkileyen faktörler. *Fırat Tıp Dergisi*, 19(3), 135-139.
- Tunaboşlu, M. (2015). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri: İzmir ili torbalı ilçesi örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi
- Uğur, A. (2015). *Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler ile sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Vızlı, C. (2005), *Görme engelliler ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlere normal ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması Üsküdar ilçesi örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Wright, T. A. ve Douglas, G. B. (1997), The contribution of burnout to work performance, *Journal of Organizational Behavior*, 18, 491-499.
- Yiğit, R. (2013). Öğretmen adaylarının öznel iyi oluşu ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *İlköğretim Online*, 12(2), 550-560.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Çetinkaya, B., Gülaçtı, F. ve Çiftci, Z. (2019). Çalışanların mesleki tükenmişlik, mesleki doyum ve yaşam doyumunun incelenmesi. *OPUS—Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1475-1500. DOI: 10.26466/opus.613614

Muhasebe Hizmeti Alan Mükelleflerin Kişilik Özelliklerinin Müşteri Bağlılığı İle İlişkisi

DOI: 10.26466/opus.612220

*

Dursun Boz* - İbrahim Kardaş** - Ali Altınbay***

* Dr, Dumlupınar Üniversitesi, İİBF. İşletme / Kütahya / Türkiye

E-Posta: dursunboz@hotmail.com

ORCID: [0000-0003-3206-8950](https://orcid.org/0000-0003-3206-8950)

** Bilim Uzmanı, Dumlupınar Üniversitesi, İİBF.İşletme / Kütahya/ Türkiye

E-Posta: ibrahimkardas43@hotmail.com

ORCID: [0000-0003-3039-8411](https://orcid.org/0000-0003-3039-8411)

*** Dr.Öğr.Üyesi, Dumlupınar Üniversitesi, İİBF. İşletme / Kütahya/ Türkiye

E-Posta: ali.altinbay@dpu.edu.tr

ORCID: [0000-0003-3128-0669](https://orcid.org/0000-0003-3128-0669)

Öz

Son zamanlarda yapılan pek çok çalışma insanı anlamaya çalışmaktadır. Bu çalışmalar özünde insanın tutum ve davranışlarını analiz etmeye çalışmaktadır. Örgütsel bazda düşünüldüğünde çalışanların tutum ve davranışları örgütsel hedef ve amaçlara ulaşmada başat rol üstlenmektedir. Enneagram kişilik özellikleri insanın tutum ve davranışlarının anlaşılmasında kullanılmaktadır. İşletmeler hem çalışanlarını hem de tüketicileri bir zincirin halkası gibi gördüklerinde başarıyı yakalayabileceklerdir. Yapılan bu çalışmanın amacı Enneagram kişilik özellikleri ile Müşteri Bağlılığı arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bu amaçla Kütahya ili Serbest Muhasebeci ve Mali Müşavirler Odası'na kayıtlı muhasebecilerden hizmet alan 201 mükellefe gönüllülük esasına göre ulaşılmıştır. Enneagram yakın zamanda hem sosyal medyada hem de akademide sıkça duyduğumuz kavramlardan olmaya başladı. Müşteri bağlılığı ise pazarlamacıların sıklıkla üzerinde durdukları bir kavram olmayı sürdürmektedir. Elde ettiğimiz bulgularla Enneagram kişilik özellikleri ile Müşteri Bağlılığı arasında çok zayıf-zayıf ve orta düzeyde ilişkileri tespit edilmiştir. Ayrıca Enneagram kişilik özelliklerinin hem Müşteri Bağlılığını hem de alt faktörlerini etkilediği tespit edilmiştir. Müşteri Bağlılığı ile en yüksek korelasyon "Tip-7 Maceracı" ile iken en düşük korelasyon ise "Tip-2 Yardımcı" ile olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Enneagram, Müşteri Bağlılığı, Mükellef

Relationship of Personality Characteristics of Taxpayers With Customer Loyalty

*

Abstract

Many recent studies have tried to understand people. In essence, these studies try to analyze human attitudes and behaviors. When considering the organizational basis, the attitudes and behaviors of the employees play an important role in achieving the organizational goals and objectives. Enneagram personality traits are used to understand human attitudes and behaviors. Businesses will be able to capture success when they see both their employees and consumers as the ring of a chain. The aim of this study is to determine the relationship between Enneagram and Customer Loyalty. For this purpose, the 201 taxpayer who received accounting services from certified public accountant and financial advisor in Kütahya province was reached on a voluntary basis. Enneagram has recently become one of the concepts we often hear on both social media and academia. Customer loyalty remains a concept that marketers often emphasize. Our findings revealed very weak-weak and moderate relationships between Enneagram personality traits and customer loyalty. In addition, Enneagram personality traits have been found to affect both Customer Loyalty and its sub-factors. The highest correlation with customer loyalty was found to be with "Type-7 adventurer" while the lowest correlation was with "Type-2 helper".

Keywords: Enneagram, Customer Loyalty, Taxpayer

Giriş

Tarih boyunca insanların tutum ve davranışlarını anlamaya çalışan birçok düşünür ve araştırmacı olmuştur. Bu düşünür ve araştırmacılar çeşitli kişilik ve mizaç özellikleri üzerinden insanları kategorize etmeye çalışmışlardır. Hipokrat'tan Mevlana'ya, Maslow'dan Freud'a kadar birçok araştırmacı konuyla ilgili çalışmalar yapmıştır. Bu çalışmalar geçmişten günümüze insanları çeşitli tipolojiler üzerinden tanımlamışlardır. İnsanların kişilik tipolojilerinin bilinmesi birey ve toplum açısından avantajlar sağlamaktadır. İlk olarak kendini tanıyan insan, nelerin hoşuna gittiğini nelerin gitmediğini bildiğinde üzerinde oluşabilecek stres kaynaklarına karşı kendini koruyabilmektedir. Kendini tanıyan birey çevresini de tanımaya başlayacaktır. Bu durumda iş, eş, aş seçiminde çeşitli avantajlar sağlayabilecektir. Kökeni M.Ö. 2500'li yıllara dayanan Enneagram da insan tipolojisini 9 ayrı şekilde tanımlamaktadır. Enneagram kişilik tipolojileri de insanın duygu, düşünce ve davranışlarıyla olası psikolojik temelli tepkilerinin anlaşılmasında önemli rol oynamaktadır. İnsanın fizyolojik ve zihinsel özelliklerinin kendi çevresiyle kuracağı iletişimde diğer insanlardan farklılaşmasını anlamaya çalışmaktadır.

Müşteri bağlılığı ise tüketici istek ve beklentilerinin anlaşılmasında anahtar rol üstlenmektedir. Küreselleşme ve ileri teknolojilerin gelişmesiyle oluşan rekabet neticesinde artık işletmeler ürettiklerini satan işletmeler olmaktan ziyade tüketicilerin istek ve beklentilerinin ötesinde ürün/hizmet üreten işletme olmak zorunda kalmıştır. Bu rekabette müşteri bağlılığı hali hazırdaki müşteriler, işletmenin ürün/hizmetlerine yönelik politikalar geliştirmeye zorlamıştır.

Enneagram

Kişilik ve mizaç, insanlık tarihi boyunca insan davranışlarını anlamaya ve açıklamaya çalışan araştırmacıların ilgi odağı olmuştur. Hipokrat'tan günümüz araştırmacılarına kadar kişilik ve mizaç üzerinde kuramlar geliştirilerek değişik sınıflamalar yapılmıştır (Clark, 2005, s.506). Bu sınıflandırmalar üzerindeki en önemli çalışmalar aydınlanma çağıyla başlayan, insanı psiko-sosyal açıdan inceleyip tutum ve davranışlarının anla-

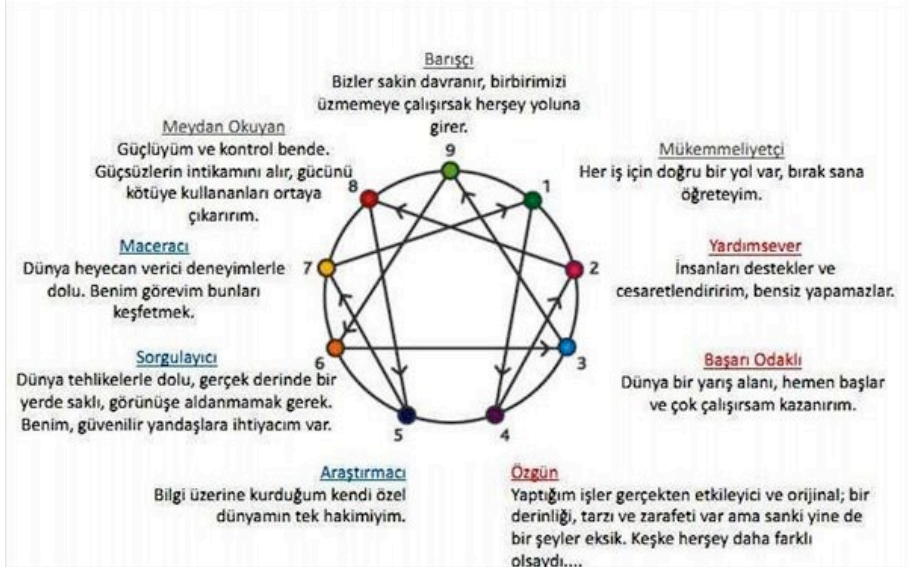
şılmasına çalışan kuramlardır. Psikoloji bilimi pek çok kişilik teorisi bulundurmakla birlikte yaygın olarak Freud'un psikoanalitik kuramı, Cattell ve Norton'un özellikler kuramı, Maslow ve Rogers'ın benlik kuramı, Erikson ve Jung'un sosyo-psikolojik kuramını sıklıkla incelemektedir (İnanç ve Yerlikaya, 2002, s.54). Bu bağlamda Enneagram, eski bilge geleneklere dayanarak bu geleneklerin modern bir senteziyle oluşturulmuş; insan psikolojisindeki değişik özellik ve işlevleri farklı sistematik kişilik tipleri üzerinden tanımlayıp irdelemeye çalışan yeni bir kişilik modelidir (Pesen, 2015, s.40).

İnsanın yürüdüğü yolda kendi gerçeklerini bulması, insan olarak kendini ifade ederken ve diğer insanlar ile sağlıklı iletişim kurması için öncelikle kendisini tanımalıdır. Bu tanılamada enneagram, hayat boyu kendimizi keşif yolculuğunda tipimizle ilgili tuzakları ve zaafı gösterip, kendi özümüze derinden bakışı sağlar. Bu bakışla otomatik tepkilere dur diyerek, içgörü kazanmamıza yardım ederek uykuda yaşamak yerine uyanmamızı sağlar. Kişiliğimizin otomatik tepkilerini ne kadar sık görürsek, onlar ile özdeşleşmekten o sıklıkla vazgeçeriz. İnsanın kendisi olması ve özgürleşmesi böyle ifade edilmektedir (Palmer, 2006, s.12-14). Kişilik tipinin bilinmesi, hem birey hem de kendisiyle temas edecek olan bireyler için önemli bir avantajdır. İlk olarak kendini tanıması gereken birey, hangi tür şeylerden hoşlandığını veya hoşlanmadığını bilmeli ve üzerine stres oluşturan stres kaynakları ile daha iyi başa çıkabilmelidir. Birey, kendi niteliklerine göre profesyonel seçimler yaparak onu bekleyen olası psikolojik rahatsızlıklar için önlem alabilir. Bireyin kişilik tipini bilmekle onunla iletişimi kolaylaştırarak insanlar arasında pozitif yönlü bir diyaloga yol açabilir (Taştan, 2019, s.113).

Kökü M.Ö. 2500'lü yıllara dayanan enneagram insanların kişilik tiplerini incelemekte kullanılan bir öğretilerdir. Bu öğreti bireyin kendini tanıması ve benliğinin sınırlarını öğrenmesine yardımcı olmaktadır. Tarihsel süreçte psikoloji ve felsefeden etkilenerek günümüze değin gelen enneagram insanların dünyayı algılama, dünyaya bakış açısı ve bunlara tepki verme biçimlerinde farklılıkları kişilik tipleriyle değerlendirmektir. Her kişilik tipinde biri birinden daha üstün olmayan kendine özgü güçlü ve zayıf yönleri olan kişilik tipleri vardır. Her tip kişilik kendi bakış açısıyla olayları değerlendirmekte ve tepki vermektedir (Matise, 2007, s.39).

Enneagram Kişilik Tipleri

Özeren (2017) tarafından şekilde görülen 9 enneagram tipi açıklanmıştır.



Şekil 1. Enneagram Kişilik tipleri

Tip -1: Mükemmeliyetçi: Enneagram kişilik tipolojisi içerisinde “Tip-Bir” mizacı taşıyan kişiler, hem kendisinin hem de her şeyin “olması gerektiği” gibi mükemmel” olmasını isterler. Dürüst, doğru, tutarlı ve erdemli olmaya önem vererek, bunun sağlanmasında özel çaba sarf ederler. Zeki ve titiz yapıda olmaları nedeniyle kendini ve başkalarını sıkça eleştirirler. Belirlenmiş tek doğrunun olduğuna inançlarından dolayı ahlaki bağlamda kendilerini üstün hissederek gayret gösterirler. Bütün detayları titizlikle planladıkları için hata yapmamaya çalışırlar. Bu tipolojideki kişiler üzerinde ince eleyip sık dokuduklarından çalıştıkları projeleri ağır ilerleyebilir. Gereklilik kiplerini (-meli, -malı) çok kullanırlar (Palmer, 2006, s.60).

Tip-2:Yardımsever: Sevgisini ve ilgisini sıklıkla gösterebilen, insanları memnun eden, cömert, sahiplenici yapıdaki kişilerdir. Sağlıklı şekilde empati kuran, merhamet sahibi, başkalarının duygu, düşünce ve hisleri-

ni paylaşan kişilerdir. Sevgi ve onaya gereksinim duyarlar, bu yüzden muhataplarına karşı verici ve ilgili davranırlar. Bu kişilik tipindekiler muhataplarının beğendiği niteliklerini takdir ve teşvik ederek yakın ve samimi ilişki kurar. Önem verdikleri kişilerin sorunları ile yakından ilgilendirirler. Bu yardımsever ve cana yakın tutum ve davranışlarına karşılık, insanlardan da aynı şekilde karşılık beklerler. Çevresinde bulunan insanlardan “özellikle ilgi, şefkat ve onay” isteklerini doğrudan istemek yerine onu öncelikle kendileri vererek diğerlerinin verebileceği karşılığı beklerler (Maitri, 2001).

Tip-3:Başarılı: Bu kişilik tipine sahip kişiler uyum sağlayan, hırslı, çok yetenekli ve imaj bilinci taşıyan kişilerdir. Tip- 3’ler, kendilerindeki değeri bir işi ne kadar özenli yaptıklarını, etkin ve presentabl olduklarını bildikleri için verilen bir göreve tüm benlikleriyle kendilerini adarlar. Düşünce ile eylem adamı olduklarından ulaşılacak bir hedef ya da çözülecek bir sorun olduğunda, vakit kaybetmeksizin en pratik yöntemle hemen eyleme koyulurlar. Bu kişilik tipolojisindeki kişilerde yaşam, birçok etkinlikle doldurulan enerji ve mutluluk kaynağıdır. Bununla beraber kişisel başarılar üzerine odaklanan yapıları gereği, yadsınamaz olarak yakın ilişkileri ve duygusal sorgulara dayanan içsel yaşamlarını ihmal etmeleri olasılık dahilindedir (Palmer, 2006, s.168).

Tip-4:Özgün-Bireysel: Bu kişilik tipolojisine sahip kişiler, kendi his ve düşüncelerini analiz edebilen, kendilerinin farkında olan, duygu ve içsel dürtüleriyle temasta ve benliklerini arayan kişilerdir. Hem kendilerine hem de başkalarına karşı duyarlı, sevgili, düşünceli, merhametli, saygılı ve insanları kırmamaya özen gösteren kişilerdir. Kolay etkilenebilen ve şekillendirilmeye uygun yapıları gereği genelde yalnız kalmayı ve bilinçdışı dürtülerinin bilinç düzeyine çıkmasında vakit geçirmeyi severler. Kendilerini gizlemeden, duygusal anlamda dürüst, samimi bir yapıya sahiptirler. İç yaşamlarında olduğu kadar, ilişkilerinde de tutkuludurlar. Güzelliklere vurgu yaparak hislerini estetik şekilde ifade ederler. En sağlıklı durumlarında yaratıcı, kişisel ve evrensel olanı muhtemelen ilhamla oluşturdukları bir sanat eseri ile ifade edebilen bir yapıya sahiptir. Kişisel düzeyde, kendilerini yenileyen ve adeta yeniden doğabilen bir özellik kazanırlar (Karabulut, 2007, s.79).

Tip-5:Araştırmacı: Bu kişilik tipolojisine sahip kişiler olağanüstü bir algılama ve anlayış ile gözlemlene yeteneğine sahiptir. Bu tipte yer alanlar çoğunlukla zihinsel anlamda dikkatli, meraklı ve derinlemesine araştırmaya sahip zekaları vardır. Bu kişileri güçlendiren değerler; bilmek, anlamak, öğrenmek ve bilgeliktir. Bilgelik ile, bulmacanın tüm parçalarını bir araya getirip resmin bütünü görmeye kabiliyetleridir. Bir şeyin iç yapısını çabuk kavrama yetisine sahip olmaktan ve bağlantı kurmaktan hoşlanırlar. Bu kişiler gördükleri bilgiyi bir araya getirip sentezleme işlevini iyi yaparlar. Kitapçılarda bile bütün rafları gezip birçok şeyin onların ilgisini çektiğinden her bir şey hakkında bilgi sahibi olmayı isterler (Pesen, 2015, s.48).

Tip-6:Sorgulayıcı: Bu kişilik tipolojisine sahip kişiler diğer insanlar üzerinde güçlü duygusal tepkiler uyandırır. Genelde dost canlısı, çekici, şakacı ve insanları memnun ve minnettar bırakan kişilerdir. Diğer insanlar da bu kişilik yapısına sahip kişilere karşı yakınlık duyarak desteklemek isterler. Bütün kişilik tipleri arasında arkadaşları ve onların inancına en sadık olan tipteki kişiliktir. Bu kişilik tipindeki kişiler aynı zamanda fikirlere, sistemlere ve inançlara da sadık olup bütün fikirlerin sorgulanması, otoriteye karşı konulması fikrine bile sıcağıdır. Aslında bu kişilik yapısındaki kişiler statükocu değildir, düşünceleri isyankâr, otorite karşıtı hatta devrimci olabilir. Her durumda, inancı için kendileri için savaşacaklarından daha şiddetle savaşıp, toplumu veya ailelerini kendilerini savunacaklarından daha inatla savunurlar (Pesen, 2015, s.49-50).

Tip-7:Maceracı-İstekli: Bu kişilik tipolojisine sahip kişiler dışı karşı çok açık, özgür ruhlu, tepkisel ve deneyimleri konusunda çok istekli olup, nesne ve duyuların dünyasına eğilimleri güçlü olan kişilerdir. Doğal ve ani gelişen olaylara tepki verirler, maceracı ve her tecrübeden mutluluk duyan kişilerdir. Her uyarıcı bu kişilerde ani bir tepkide bulunmaya yol açar ve her şeyi heyecan ve canlılık verici bulurlar. Dünyaya karşı meraklı, genelde hızlı ve kıvrak bir zekâya sahiptirler. Üstün yetenekleri ve etkileyici becerileri sayesinde pek çok farklı işi iyi aynı anda yapabilen, başarılı ve çok yönlü kişilerdir. Bu kişiler pratik, üretken ve aksiyon adamı olmaları hasebiyle aktif zihinlerini hayatın birçok alanında araştırmaya yönlendirir. Çok yönlü olmaları sebebiyle tecrübelerini derinden

özümserler, iyilik karşısında kadirşinas olurlar. Neşeli ve mutlu olduklarından ruhani gerçeklerin ipuçlarını aramayı ve yaşamın sınırsız haz duygusunu yakalamaya çalışırlar (Karabulut, 2007, s.109-110).

Tip-8:Reis-Meydan Okuyan: Bu kişilik tipolojisine sahip kişiler kendinden emin, iddialı ve güçlü kişiler olup gereksinim duydukları ve istediklerini almada kendilerini savunma ve karşı direnmeyi öğrenmişlerdir. Aksiyom adamı olup istekli, özgüven dolu içsel enerjileri vardır. Bu enerjileri ile, güç odaklı, kendine güveni tam, hükümran olan, kontrol etmeye eğilimli kişilerdir. Herhangi birinden emir almaktansa bir yerden sorumlu olmayı, patron olmayı ve emirler vermeyi isterler. Etkin ve baskın kişilikleri nedeniyle fiziksel veya başka şekillerde varlıklarını hissettirirler. Haksızlığa tahammül edemezler, kendilerine veya buldukları yerdeki birine haksızlık yapıldığını düşünürlerse, duruma el atarak gerekirse şiddete başvurup öznel adaletlerini tesis etmek isterler. Karşısındaki insana hak ettiklerini düşündüğü biçimde davranırlar. Bütün bunlar aslında bu kişilerin kendini ve alanını koruma, adaleti sağlama ve güçlü olduğunu hissetme ve hissettirme çalışmasıdır (Maitri, 2001).

Tip-9:Uzlaşmacı: Bu kişilik tipolojisine sahip kişiler fiziksel ihtiyaçlarını, hayatlarını, vazgeçilmez düşündükleri iç huzur ve dinginlikleri muhafazasının etmekte kurgularlar. Bu duruma zarar verebilecek her çeşit unsurdan, çatışma ve uyumsuzluk durumundan uzak kalmayı veya bu türden durumları ötelemeye eğilimlidir. Nadiren iddialı davranış sergilerler. Başkaların tarafından "rahatsız edici", "saldırgan" bulunduğu veya karşı çıkıp eleştirdiği, dikkate almadığı şeyleri söylemek ya da yapmakta zorlanırlar. Bu sebepten dolayı çatışmaktan kaçınıp olumsuz duyguları ve düşünceleri nadiren ifade ederler. Genellikle olumluya odaklanıp iyi bir arabulucu olurlar. Olayları herkesin bakış açısıyla görür, ancak kendi bakış açılarını belirleme, tanımlama ve ifadesinde zorlanırlar. Kendileri açısından önemli olan şeyleri hesaplamada ve buna odaklanmada zorlanırlar. Bu durumda içsel yaşamları, bireysel tercihleri ve öncelikleri ihmal etmeye, duyguları ve düşüncelerine dikkat etmemeye, yaşamlarında gereksinim duyacakları şeyleri önemsememeye götürür (Maitri, 2001).

Müşteri Bağlılığı

Tarihsel gelişim sürecinde pazarlama tüketici istek ve beklentilerinin gelişip değişmesine sebep olmuştur. Bu süreçte işletmeler pazarlama stratejilerini tüketici istek ve beklentileri ile örtüştürmeye çalışmıştır. Günümüzde pazarlama üretilen mal ve hizmetlerin satılmasından ziyade tüketici istek ve beklentilerinin doygunluğuna yönelmiştir. Bu bağlamda artık müşteri memnuniyeti ve müşteri bağlılığı önem kazanmaya başlamıştır. İşletmelerin hedefi optimal kar elde etmekten çıkmış tüketici istek ve beklentilerinin anlaşılmasının önemi fazlasıyla fark edilir olmuştur (Özgüven, 2010, s.58). Müşteri bağlılığının rekabet etmedeki bu önemi nedeniyle, işletmeler müşteri bağlılığı kazanmak için fırsatlar aramaya yönelerek mevcut müşterilerle de daha çok ilgilenmeye zorlanmıştır. Bunun için işletmeler, mevcuttaki müşterileri hem işletmeye hem de işletmelerin sunduğu mal/hizmetlere, markaya bağlılık duyan müşteri haline getirmeye ilgili pazarlama stratejilerini hazırlamaya yönelmiştir (Barutçu, 2007). Bunun sayesinde işletmeler, yeni kazanacakları müşteriler için yapılacak pazarlama masraflarının yerine, sadık müşterilerdeki pozitif düşünceler ve tavsiyeler yolu ile yeni müşteriler kazanma ve mevcut müşterilerin elde tutulmasını ümit etmektedirler (Bowen ve Shoemaker, 1998).

Müşteri bağlılığı, müşterinin tercih etme hakkı olduğu zamanda, aynı ürün/markayı satın almayı istemesi ya da gereksinim duyduğu ihtiyaçların çözümünde her zamanki sıklık ile aynı işletme/mağazayı seçme eğilimi, arzusu ve eylemleri olarak tanımlanabilir (Odabaşı, 2000). Müşteri bağlılığı konusunda yapılan araştırmaların çoğunda tüketicinin somut ürünlere dönük bağlılık göstermeleri temel alınmış ve genelde tanımlama ise marka bağlılığı üzerinden olmuştur. 1960- 1970'li yıllarda yapılan araştırmalar, marka bağlılığına yönelip marka bağlılığı tanım ve ölçülmesi üzerine odaklanmıştır. Müşteri bağlılığı araştırmalarında somut ürünlerle ilgili marka bağlılığı üzerinde yapılan çalışmalar mağazaya bağlılık, satıcıya bağlılık ve hizmete bağlılık olacak biçimde genişleme göstermiştir (Caruana, 2002, s.811).

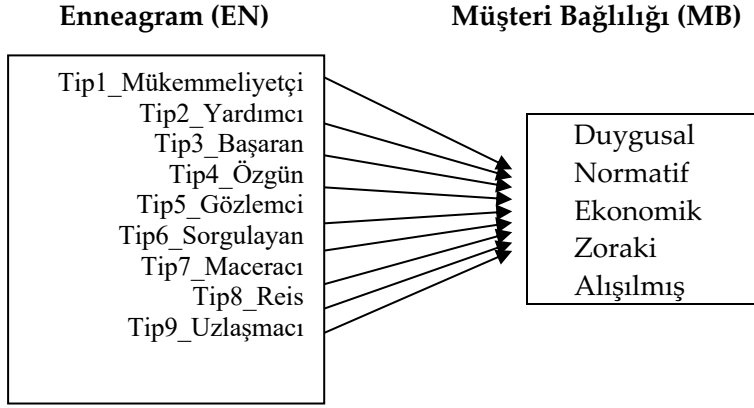
İşletmeler açısından müşteriyi elde tutmak günümüz acımasız rekabet ortamında önemli hale gelmiştir. Rekabetin gittikçe ivme kazanmasıyla işletmeler müşterilerle daha çok ilgilenmek ve müşteri bağlılığı

oluşturmak zorunda kalmışlardır. Bu yönüyle işletmelerin müşterilerini elde tutmak ve müşteri bağlılığını kazanmanın yollarını aramaktadırlar (Özgüven, 2010:64). İşletmeler yoğun rekabette sürdürülebilir olmalarını müşteri bağlılığını temin etmek suretiyle sağlayıp pazar paylarını korumaktadır. Bunu yaparken mevcut müşterilerin deneyimlerinden hareketle yeni müşteriler kazanma yoluna gitmeleri zorunluluk haline gelmiştir (Selvi ve Ercan, 2006, s.181).

İşletmeye bağlı müşteriler sayesinde, finansal ve pazarlama uygulamaları açısından zayıf olunan zamanda bile müşteriler işletmenin yanında olurlar. Bağlılığı yüksek müşteriler çevrelerine işletmeyle ilgili olumlu tavsiyeler söyleyerek işletmenin reklam ve tanınırlılığını sağlarlar. Ayrıca bu müşteriler, işletmeleri için gönülden harcama yaparak olumsuz koşulların olduğu zamanlarda bile işletmelerini terk etmezler (Özgüven, 2010, s.66).

Veri, Yöntem ve Hipotezler

Bu araştırmanın amacı Enneagram'ın Müşteri Bağlılığı üzerindeki etkilerinin belirlenmesidir. Bu amaçla Kütahya ilindeki serbest muhasebeci ve mali müşavirlerden muhasebe hizmeti alan 201 gönüllü mükellefe ulaşılmıştır. Araştırma için 2 ölçek ile demografik özelliklerden oluşan veriler kullanılmıştır. Enneagram Kişilik ölçeği 27 ifade, Müşteri Bağlılığı ölçeği 15 ifadeden oluşmaktadır. Toplam 42 ifade Likert tipinde (*1.Beni Hiç Anlatmıyor,- 4.Tamamı Beni Anlatıyor; 1.Hiç Katılmıyorum,-4.Tamamen Katılıyorum*) ve 6 adet demografik özellik içeren ifadelerden oluşan anket 201 mükellefe uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan ilk ölçek Enneagram Kişilik ölçeği; Şubaş ve Çetin (2017) geliştirdiği ölçektir. İkinci ölçek; Müşteri Bağlılığı Ölçeği Bektaş ve Aydın (2018) çalışmasında kullandığı ölçektir. Araştırma verilerinin analizi için SPSS (20.0) programı kullanılmıştır. Araştırmanın kavramsal modeli Şekil 1.'de sunulmuştur.



Şekil 1. Araştırmanın Modeli

Araştırmaya ait hipotezler şunlardır;

- H₁: Enneagram Müşteri Bağlılığı üzerinde anlamlı etkiye sahiptir
- H₂: Enneagram alt faktörü (Tip1_Mükemmeliyetçi) Müşteri Bağlılığı üzerinde anlamlı etkiye sahiptir
- H₃: Enneagram alt faktörü (Tip2_Yardımcı) Müşteri Bağlılığı üzerinde anlamlı etkiye sahiptir
- H₄: Enneagram alt faktörü (Tip3_Başaran) Müşteri Bağlılığı üzerinde anlamlı etkiye sahiptir
- H₅: Enneagram alt faktörü (Tip4_Özgün) Müşteri Bağlılığı üzerinde anlamlı etkiye sahiptir
- H₆: Enneagram alt faktörü (Tip5_Gözlemci) Müşteri Bağlılığı üzerinde anlamlı etkiye sahiptir
- H₇: Enneagram alt faktörü (Tip6_Sorgulayan) Müşteri Bağlılığı üzerinde anlamlı etkiye sahiptir
- H₈: Enneagram alt faktörü (Tip7_Maceracı) Müşteri Bağlılığı üzerinde anlamlı etkiye sahiptir
- H₉: Enneagram alt faktörü (Tip8_Reis) Müşteri Bağlılığı üzerinde anlamlı etkiye sahiptir
- H₁₀: Enneagram alt faktörü (Tip9_Uzlaşmacı) Müşteri Bağlılığı üzerinde anlamlı etkiye sahiptir

Bulgular

Bu kısımda araştırma kapsamındaki Kütahya ilindeki 201 mükellef ile oluşturulan verilerle demografik özellikleri, kullanılan ölçüklerin örneklem yeterlilikleri, güvenilirlik analizleri, frekans dağılımları, fark testleri, korelasyon, regresyon analizleri vb. ile yorumlanması yer almaktadır.

Tablo 1. Demografik Özellikler

Cinsiyet	Frekans	%	Medeni Durum	Frekans	%
Kadın	24	11,9	Evli	180	89,6
Erkek	177	88,1	Bekâr	21	10,4
Yaş	Frekans	%	Meslek	Frekans	%
18-28	14	7,0	Zanaatkar	22	10,9
29-38	64	31,8	Küçük Esnaf	13	6,5
39-46	75	37,3	Yük.Teknoloji Meslekleri	8	4,0
47-53	38	18,9	İnşaat-Müteahhitlik	26	12,9
54 ve üzeri	10	5,0	Gıda-Market-Bakkal	26	12,9
Eğitim	Frekans	%	Sarraf	4	2,0
İlköğretim	22	10,9	Fırın İşletmesi	4	2,0
Lise	129	64,2	Otobüs-Taksi-Nakliyat	25	12,4
Ön Lisans	7	3,5	Eczacı	4	2,0
Lisans	41	20,4	Kırtasiye-Matbaa	4	2,0
Lisansüstü	2	1,0	Emlak-Galeri	4	2,0
			Avukat	8	4,0
			Terzi	7	3,5
Gelir TL.	Frekans	%	Kuaför	5	2,5
0-2020	13	6,5	Araç Tamir-Bakım	14	7,0
2021-4000	64	31,8	Çay Ocağı	5	2,5
4001-6000	63	31,3	Hizmet İşletmesi	10	5,0
6001-8000	44	21,9	Hayvan Sağlığı	6	3,0
8001 üstü	17	8,5	Diğer	6	3,0

Tabloya göre araştırmaya katılanların çoğunluğu erkek (%88,1), evli (%89,6), yaş aralığı 39-46 (%37,3), eğitim düzeyleri lise (%64,2), aylık gelirleri 2021-4000 TL. (%31,8), meslekleri inşaat-müteahhitlik (%12,9) olduğu görülmektedir.

Ölçeklerin Geçerlilik ve Güvenilirlik Analizi

Araştırma verilerinin faktör analizine uygunluğunun testi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği testi ve Bartlett Küresellik testi yapılmıştır. KMO örneklem yeterliliği testinde uygun olan alt sınır değeri 0,50'dir. Bu değer 0,60-0,80 arası yeterli iken 0,80 - 0,90 arasında olması çok iyi olarak değerlendirilmektedir. Normal dağılımın göstergesi olarak Eğiklik/Basıklık değerleri -3 ile +3 arasında olmalıdır. (Kalaycı, 2010:322). Ortak varyansın açıklanmasında 200 üstü örneklemelerde 0,50'den büyük olması beklenmelidir (Field 2007). Faktörlerin korelasyona bağlı iç tutarlılıkları için Cronbach's Alpha katsayısının 0,80'den yüksek olması iyi olarak değerlendirilebilir (Büyükoztürk, 2007).

<i>Tablo 2. KMO ve Bartlett's Testi</i>	(EN)	(MB)
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,693	,649
Approx. Chi-Square	873,022	516,447
df	351	105
Bartlett's Test of Sphericity		
Sig.	,000	,000

Tabloya göre oluşan Enneagram (EN) ve Müşteri Bağlılığı (MB) ölçeği KMO değeri 0,693 ve 0,649 ile yeterli olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3. Güvenilirlik analizi.

(EN)		(MB)	
Cronbach's Alpha	n	Cronbach's Alpha	n
,759	27	,645	15

Tabloya göre oluşan Enneagram (EN) ve Müşteri Bağlılığı (MB) ölçeği Cronbach's Alpha Değeri 0,759 ve 0,645 ile yeterli olduğu tespit edilmiştir.

Demografik Özellikler ile Değişkenlere Ait T-Testleri ve Anova Testleri

Demografik özellikler ile Enneagram (EN) ve Müşteri Bağlılığı (MB) arasındaki ilişkiler t-testi ve Anova ile analiz edilmiştir. T-Testi iki örneklem

arasındaki ortalamanın önemli seviyede farklılık olup/olmadığının ayırt edilmesinde kullanılmaktadır (Kalaycı, 2010, s.74). Tek yönlü varyans (ANOVA) yapmanın gayesi ise ikiden fazla örneklem grubu arasında bulunan ortalamaların farklı olup/olmadığının ayırt edilmesinde kullanılmaktadır (Kalaycı, 2010, s.131).

Tablo 4. Gelir ile Enneagram ve Müşteri Bağlılığı arasında ANOVA

		Kare. Top.	Ser. Derec.	Kare. Ort.	F	P
EN	Gruplararası	1,349	4	,337	7,736	,000
	Grupiçi	8,543	196	,044		
	Top.	9,892	200			
MB	Gruplararası	1,483	4	,371	6,881	,000
	Grupiçi	10,562	196	,054		
	Top.	12,045	200			

Tabloya göre yaşın $p < 0,05$ anlamlılık değeri üzerinden 6001-8001 TL. gelir sahipleri ile 0-2020 TL, 2021-4000 TL. arasında Enneagram ve Müşteri Bağlılığı arasında pozitif yönde anlamlı bir farklılık vardır. Bu durum mükelleflerin gelir düzeyi yükseldikçe müşteri bağlılıklarının artışıyla açıklanabilir.

Değişkenler arası Korelasyon Analizleri

İki yahut daha fazla değişkenin arasında bulunan ilişkinin büyüklük, düzey ve yönünün tespitinde kullanılan istatistiki metoda korelasyon denir. Nedensellik ile korelasyon birbirine yakın kavramlar gibi görülse de farklı kavramlar olup araştırmacıya nedenselliğin sebebini bulmakta ön bilgi verir (Gürbüz ve Şahin, 2014). Korelasyon analizinde ilişkinin varlığı korelasyon katsayısıyla bulunabilir. “r” ile gösterilen korelasyon katsayısı -1 ile +1 arasında değerler almaktadır (Nakip, 2006:342-343). Açımlayıcı ve Keşfedici Faktör analizi ile belirlenen değişkenler arasındaki ilişkilerin bulunmasında “Pearson Korelasyon Analizi” kullanılmaktadır. Bu analizde $r =$ “0,80-1,00 Çok Yüksek”, “0,60-0,80 Yüksek”, “0,40-0,60 Orta”, “0,20-0,40 Zayıf”, “0,00-0,20 Çok Zayıf” ilişki olduğu değerlendirilmektedir (Akgül ve Çevik, 2005:359). Enneagram ile Müşteri Bağlılığı arasında bulunan ilişkinin tespitinde Pearson Korelasyon testi yapılmıştır.

Tablo 5. Enneagram ile Müşteri Bağlılığı arasında Korelasyon analizi

Değişkenler		EN	MB
EN	Pearson C.	1	,603**
	Sig. (2-)		,000
	N	201	201
MB	Pearson C.	,603**	1
	Sig. (2-)	,000	
	N	201	201

Tabloda görüldüğü üzere Enneagram ile Müşteri Bağlılığı arasında ($r=0,603$) kuvvetinde $p<0,005$ anlamlılık düzeyinde pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki vardır.

Değişkenler arası Regresyon Analizi

Regresyon analizinin yapılmasının gayesi; değişkenler arasındaki etkinin test edilmesi, iki değişkenden birinin değişiminin diğerindeki değişimi açıklanmasında kullanılan istatistiksel yöntemdir. Bu yöntem genellikle değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisinin test edilebilmesinde kullanılmaktadır. Birden çok bağımsız değişken ile geçerli ve açıklayıcı modeller üretilmediğinden dolayı sıklıkla kullanılan istatistiksel yöntemlerden biridir (Güriş ve Çağlayan, 2005, s.199). Regresyon analizinde R:bağımlı değişken ile bağımsız değişkenler arasında olan korelasyonu, R²: bağımlı değişkendeki değişimin bağımsız değişken tarafından ne kadarına kadar açıkladığı, F: yapılan regresyon analizinin anlamlı olup/olmadığını ($p<0,05$ den küçük olması), β : bağımsız değişkenin etkisinin sabit tutularak bağımlı değişken üzerindeki etkisinin testinde kullanılmaktadır (Kalaycı, 2010, s.259-269). Araştırmanın bu kısmında Enneagram kişilik tipleri ile Müşteri Bağlılığı arasındaki regresyon analizleri sunulmuştur.

Tablo 6. Regresyon analizi

Model EN ile MB	R	R²	Tah. S.H.	F	P
	0,603	0,364	0,19627	113,687	,000
Sabit	β	S.H.	Beta	t	P
	1,090	0,195		5,598	0,000
EN	,665	0,062	0,603	10,662	0,000
<i>MB=1,090+0,665*(EN)</i>					
Model EN Tip-1 ile MB	R	R²	Tah. S.H.	F	P
	0,295	0,087	0,23509	18,943	0,000
Sabit	β	S.H.	Beta	t	P
	2,554	0,140		18,234	0,000
EN Tip-1	,198	0,045	0,295	4,352	0,000
<i>MB=2,554+0,198*(EN Tip-1)</i>					
Model EN Tip-2 ile MB	R	R²	Tah. S.H.	F	P
	0,290	0,084	0,23547	18,247	0,000
Sabit	β	S.H.	Beta	t	P
	2,486	0,159		15,672	0,000
EN Tip-2	,221	0,052	0,290	4,272	0,000
<i>MB=2,486+0,221*(EN Tip-2)</i>					
Model EN Tip-3 ile MB	R	R²	Tah. S.H.	F	P
	0,355	0,126	0,22997	28,766	0,000
Sabit	β	S.H.	Beta	t	P
	2,383	0,146		16,346	,000
EN Tip-3	,246	0,046	0,355	5,363	0,000
<i>MB=2,383+0,246*(EN Tip-3)</i>					
Model EN Tip-4 ile MB	R	R²	Tahmini S.H.	F	P
	0,462	0,214	0,21815	54,101	0,000
Sabit	β	S.H.	Beta	t	P
	2,249	0,125		18,036	0,000
EN Tip-4	,293	0,040	0,462	7,355	0,000
<i>MB=2,249+0,293*(EN Tip-4)</i>					
Model EN Tip-5 ile MB	R	R²	Tah. S.H.	F	P
	0,384	0,147	0,22997	34,324	0,000
Sabit	β	S.H.	Beta	t	P
	2,448	0,123		19,975	,000
EN Tip-5	,229	0,039	0,384	5,859	0,000
<i>MB=2,448+0,229*(EN Tip-5)</i>					
Model EN Tip-6 ile MB	R	R²	Tah. S.H.	F	P
	0,344	0,118	0,23102	26,696	0,000
Sabit	β	S.H.	Beta	t	P
	2,510	0,127		19,789	0,000
EN Tip-6	,207	0,040	0,344	5,167	0,000
<i>MB=2,249+0,207*(EN Tip-6)</i>					
Model EN Tip-7 ile MB	R	R²	Tah. S.H.	F	P
	0,401	0,161	0,22536	38,160	0,000
Sabit	β	S.H.	Beta	t	P
	2,322	0,137		17,007	0,000

EN Tip-7	,269	0,044	0,401	6,177	0,000
<i>MB=2,322+0,269*(EN Tip-7)</i>					
Model EN Tip-8 ile MB	R	R²	Tah. S.H.	F	P
	0,334	0,111	0,23193	24,923	0,000
Sabit	β	S.H.	Beta	t	P
	2,469	0,139		17,711	0,000
EN Tip-8	,219	0,044	0,334	4,992	0,000
<i>MB=2469+0,219*(EN Tip-8)</i>					
Model EN Tip-9 ile MB	R	R²	Tah. S.H.	F	P
	0,336	0,113	0,23175	25,271	0,000
Sabit	β	S.H.	Beta	t	P
	2,506	0,131		19,112	0,000
EN Tip-9	,211	0,042	0,336	5,027	0,000
<i>MB=2,506+0,211*(EN Tip-9)</i>					

Tabloya göre Enneagram Tip-9 ile Müşteri Bağlılığı değişkeni arasındaki ilişkinin sınanması için yapılan regresyon analizinde ($F=25,271$; $p<0,05$) istatistiki olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Belirlilik katsayısı $R^2 = 0,113$ olarak bulunmuş olup, Müşteri Bağlılığındaki değişimin %11,3'ü Enneagram Tip-9 tarafından açıklandığı söylenebilir.

Tabloya göre Enneagram Tip-8 ile Müşteri Bağlılığı değişkeni arasındaki ilişkinin sınanması için yapılan regresyon analizinde ($F=24,923$; $p<0,05$) istatistiki olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Belirlilik katsayısı $R^2 = 0,111$ olarak bulunmuş olup, Müşteri Bağlılığındaki değişimin %11,1'i Enneagram Tip-8 tarafından açıklandığı söylenebilir.

Tabloya göre Enneagram Tip-7 ile Müşteri Bağlılığı değişkeni arasındaki ilişkinin sınanması için yapılan regresyon analizinde ($F=38,160$; $p<0,05$) istatistiki olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Belirlilik katsayısı $R^2 = 0,161$ olarak bulunmuş olup, Müşteri Bağlılığındaki değişimin %16,1'i Enneagram Tip-7 tarafından açıklandığı söylenebilir.

Tabloya göre Enneagram Tip-6 ile Müşteri Bağlılığı değişkeni arasındaki ilişkinin sınanması için yapılan regresyon analizinde ($F=26,696$; $p<0,05$) istatistiki olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Belirlilik katsayısı $R^2 = 0,118$ olarak bulunmuş olup, Müşteri Bağlılığındaki değişimin %11,8'i Enneagram Tip-6 tarafından açıklandığı söylenebilir.

Tabloya göre Enneagram Tip-5 ile Müşteri Bağlılığı değişkeni arasındaki ilişkinin sınanması için yapılan regresyon analizinde ($F=34,324$; $p<0,05$) istatistiki olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Belirlilik katsayısı

sı $R^2 = 0,147$ olarak bulunmuş olup, Müşteri Bağlılığındaki değişimin %14,7'si Enneagram Tip-5 tarafından açıklandığı söylenebilir.

Tabloya göre Enneagram Tip-4 ile Müşteri Bağlılığı değişkeni arasındaki ilişkinin sınanması için yapılan regresyon analizinde ($F=54,101$; $p<0,05$) istatistiki olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Belirlilik katsayısı $R^2 = 0,214$ olarak bulunmuş olup, Müşteri Bağlılığındaki değişimin %21,4'ü Enneagram Tip-4 tarafından açıklandığı söylenebilir.

Tabloya göre Enneagram Tip-3 ile Müşteri Bağlılığı değişkeni arasındaki ilişkinin sınanması için yapılan regresyon analizinde ($F=28,766$; $p<0,05$) istatistiki olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Belirlilik katsayısı $R^2 = 0,126$ olarak bulunmuş olup, Müşteri Bağlılığındaki değişimin %12,6'sı Enneagram Tip-3 tarafından açıklandığı söylenebilir.

Tabloya göre Enneagram Tip-2 ile Müşteri Bağlılığı değişkeni arasındaki ilişkinin sınanması için yapılan regresyon analizinde ($F=18,247$; $p<0,05$) istatistiki olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Belirlilik katsayısı $R^2 = 0,084$ olarak bulunmuş olup, Müşteri Bağlılığındaki değişimin %8,4'ü Enneagram Tip-2 tarafından açıklandığı söylenebilir.

Tabloya göre Enneagram Tip-1 ile Müşteri Bağlılığı değişkeni arasındaki ilişkinin sınanması için yapılan regresyon analizinde ($F=18,943$; $p<0,05$) istatistiki olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Belirlilik katsayısı $R^2 = 0,087$ olarak bulunmuş olup, Müşteri Bağlılığındaki değişimin %8,7'si Enneagram Tip-1 tarafından açıklandığı söylenebilir.

Tabloya göre Enneagram ile Müşteri Bağlılığı değişkeni arasındaki ilişkinin sınanması için yapılan regresyon analizinde ($F=11,687$; $p<0,05$) istatistiki olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Belirlilik katsayısı $R^2 = 0,364$ olarak bulunmuş olup, Müşteri Bağlılığındaki değişimin %36,4'ü Enneagram tarafından açıklandığı söylenebilir.

Tablo 7. Hipotezlerin test edilmesi

Hipotez	P	Sonuç
H ₁ : Enneagram Müşteri Bağlılığı üzerinde anlamlı etkiye sahiptir	0,000	Kabul
H ₂ : Enneagram alt faktörü (Tip1_Mükemmeliyetçi) Müşteri Bağlılığı üzerinde anlamlı etkiye sahiptir	0,000	Kabul
H ₃ : Enneagram alt faktörü (Tip2_Yardımcı) Müşteri Bağlılığı üzerinde anlamlı etkiye sahiptir	0,000	Kabul
H ₄ : Enneagram alt faktörü (Tip3_Başaran) Müşteri Bağlılığı üzerinde anlamlı etkiye sahiptir	0,000	Kabul
H ₅ : Enneagram alt faktörü (Tip4_Özgün) Müşteri Bağlılığı üzerinde anlamlı etkiye sahiptir	0,000	Kabul
H ₆ : Enneagram alt faktörü (Tip5_Gözlemci) Müşteri Bağlılığı üzerinde anlamlı etkiye sahiptir	0,000	Kabul
H ₇ : Enneagram alt faktörü (Tip6_Sorgulayan) Müşteri Bağlılığı üzerinde anlamlı etkiye sahiptir	0,000	Kabul
H ₈ : Enneagram alt faktörü (Tip7_Maceracı) Müşteri Bağlılığı üzerinde anlamlı etkiye sahiptir	0,000	Kabul
H ₉ : Enneagram alt faktörü (Tip8_Reis) Müşteri Bağlılığı üzerinde anlamlı etkiye sahiptir	0,000	Kabul
H ₁₀ : Enneagram alt faktörü (Tip9_Uzlaşmacı) Müşteri Bağlılığı üzerinde anlamlı etkiye sahiptir	0,000	Kabul

Literatürde Enneagram ile Müşteri Bağlılığı arasında bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak kişilik özellikleriyle örgütsel davranış konuları arasında bazı çalışmalar mevcuttur. Coşkun vd. (2018) çalışmalarında Enneagram Kişilik özelliklerinin % 95 güven düzeyinde yatırımcı davranışlarını istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığını ileri sürmüştür. Ferhat (2018) çalışmasında Beş Temel Kişilik Özellikleri ve alt boyutları Dışadönüklük, Uyumluluk, Sorumluluk, Duygusal İstikrarlılık ve Deneyime Açıklık ile İç-Dış Kontrol Odaklılık davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu ifade etmiştir. Şeyma Erçin (2018) çalışmasında Enneagram Tip-7'nin sağlık sorumluluğu, fiziksel aktivite, tinsellik ve stres yönetimi alt ölçeklerinden en yüksek puanı aldığını iddia etmiştir. Makas Oral (2017) çalışmasında Enneagram Tip-4'ün gelecekte depresyon gelişme ihtimaline karşı yakından izlenmesi gerektiğini iddia etmiştir. Komassi vd. (2016) çalışmalarında Enneagram Tip-1 ve Tip-5 kişilik tiplerinin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığını ileri sürmüştür. Pesen (2015) çalışmasında grafik tasarım ürünlerinin algılanmasında farklı mizaçlardaki kişilerin kendi mizaç yapılarına bağlı olarak farklı tercihlerde bulduklarını ifade etmiştir. Aksoy (2014) çalışmasında matematik alanında üstün yetenekli öğrencilerin Enneagram

Tip-3 kişilik tipinde olduklarını, matematik alanında üstün yetenekli olmayan öğrencilerin ise Enneagram Tip-8 kişilik tipinde olduklarını ileri sürmüştür. Kabak (2011) çalışmasında enneagram kullanılarak grup çalışmasıyla yapılan öğretimin yedinci sınıf öğrencilerine matematik öğretimi konusunda önemli bir katkının olduğunu iddia etmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın gayesi Enneagram ile Müşteri Bağlılığı arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bu amaçla Kütahya ilinde serbest muhasebeci ve mali müşavirlerden muhasebe hizmeti alan 201 mükellefe gönüllülük esasına göre ulaşılmıştır. Enneagram yakın zamanlarda hem sosyal medyada hem de akademide sıklıkla duyduğumuz kavramlardan olmaya başladı. Müşteri bağlılığı ise pazarlamacıların sıklıkla üzerinde durdukları bir kavram olmayı sürdürmektedir.

Elde ettiğimiz bulgularla Enneagram kişilik özellikleri ile Müşteri Bağlılığı arasında çok zayıf-zayıf ve orta düzeyde ilişkileri (Korelasyon analizi) tespit edilmiştir. Ayrıca Enneagram kişilik özelliklerinin Müşteri Bağlılığını etkilediği (Regresyon analizi) tespit edilmiştir. Müşteri Bağlılığı ile en yüksek korelasyon "Tip-7 Maceracı" ile iken en düşük korelasyon ise "Tip-2 Yardımcı" ile olduğu tespit edilmiştir.

Elde edilen bulgular neticesinde mükellef ve işletme yöneticilerine yönelik şu önerilerde bulunulabilir;

- Mükellefler ile bağlılığı yükseltecek ortak benzer değerler oluşturulması ve bunların sürdürülmesi,
- Mükellefler ile ekonomik avantajlar sağlayarak müşteri odaklı fiyatlandırılmalarda çeşitlilik sağlanması,
- Mükellefler ile ilişkilerin bozulmasının önlenmesinde finansal olarak zarar görmeyecekleri konusunda güvence sağlanması,
- Mükellefler ile iletişimlerde alternatif hizmet sağlayıcılardan farklılıklar sıklıkla vurgulanmalı,
- Mükelleflerin marka-hizmet alımlarında alternatif seçeneklerin de değerlendirilmesi konusunda bilgilendirme yapılması,
- Mükelleflerle alışkanlıklarından ziyade hizmet sunumundaki avantajların etkileri üzerinden vurgu yapılması önerilebilir.

EXTENDED ABSTRACT

**Relationship Of Personality Characteristics Of
Taxpayers With Customer Loyalty**

*

Dursun Boz - İbrahim Kardaş - Ali Altınbay
Dumlupınar University

Throughout history, there have been many thinkers and researchers who have tried to understand people's attitudes and behaviors. These thinkers and researchers have tried to categorize people through various personality and temperament traits. Origin BC. Based on 2500s, Enneagram defines human typology in 9 different ways. Enneagram personality typologies also play an important role in understanding human's emotions, thoughts and behaviors and possible psychological based reactions. It tries to understand the differentiation of the physiological and mental characteristics of the human from other people in the communication that it will establish with its environment. Customer loyalty plays a key role in understanding consumer demands and expectations. As a result of the competition created by globalization and the development of advanced technologies, businesses have had to become enterprises that produce products / services beyond the wishes and expectations of consumers rather than the ones that sell what they produce. Customer loyalty in this competition has forced current customers to develop policies for the company's products / services.

Enneagram

Personality and temperament have been the focus of attention of researchers trying to understand and explain human behavior throughout human history. Various classifications have been made by developing theories on personality and temperament from Hippocrates to present-day researchers (Clark, 2005, p.506). The most important studies on these classifications are the theories beginning with the age of enlightenment, examining the psycho-social aspects of people and trying to understand

their attitudes and behaviors. Although psychology has many personality theories, Freud's psychoanalytic theory extensively, Cattell and Norton's feature theory, Maslow and Rogers' self-theory, and Erikson and Jung's socio-psychological theory frequently examine (İnanç and Yerlikaya, 2002, p.54). In this context, Enneagram was formed by a modern synthesis of these wise traditions; it is a new personality model that tries to define and examine different features and functions in human psychology through different systematic personality types (Pesen, 2015, p.40). Enneagram, which has been influenced by psychology and philosophy in the historical process, is to evaluate the differences in the way people perceive the world, view the world and react to them with 9 different personality types (Matise, 2007, p.39). These personality types can be summarized as follows;

Type -1 Perfectionist: In the Enneagram personality typology, people who carry the "Type-One iz temperament want both himself and everything to be perfect as they should be". Honest, accurate, consistent and virtuous by giving importance, they make special efforts to provide it (Palmer, 2006, p.60).

Type-2 Charitable: People who can show their love and interest frequently, please people, are generous, possessive structure. They are people who empathize in a healthy way, who have compassion and share the feelings, thoughts and feelings of others (Maitri, 2001).

Type-3 Successful: Persons with this personality type are adaptive, ambitious, very talented and image conscious. Type-3s, they value their work, how attentive they are, they know that they are effective and presentable devote themselves to a task given to all self (Palmer, 2006, p.168).

Type-4 Original-Individual: Persons with this personality typology are those who are able to analyze their feelings and thoughts, are aware of themselves, are in contact with their emotions and inner impulses and seek their selves. They are sensitive to both themselves and others, intuitive, thoughtful, compassionate, respectful and people who care not to break people (Karabulut, 2007, p.79).

Type-5 Researcher: Persons with this personality typology are capable of observing with extraordinary perception and understanding. Those of this type often have intellectually mindful, curious and in-depth intelligence. Values that strengthen these people; know, understand, learn and wisdom (Pesen, 2015, p.48).

Type-6 Interrogator: People with this personality typology evoke strong emotional reactions to other people. They are generally friendly, attractive, playful and leave people satisfied and grateful. Other people want to support them with affinity towards people with this personality structure (Pesen, 2015, p.49-50).

Type-7 Adventurous-Willing: Persons with this personality typology are very open to the outside, free-spirited, responsive, and very eager for their experiences, and have a strong tendency to the world of objects and senses. They respond to natural and sudden developing events, adventurous and happy people from every experience (Karabulut, 2007, s.109-110).

Type-8 Challenging: Persons with this personality typology are confident, assertive and powerful people who have learned to defend and resist themselves in getting what they need and want. Axiom man is willing, self-confident has internal energies (Maitri, 2001).

Type-9 Compromise: Persons with this personality typology construct their physical needs, their lives, their inner peace and tranquility they think are indispensable. It tends to stay away from all kinds of factors that may harm this situation, conflict and non-compliance, or to postpone such situations (Maitri, 2001).

Customer Loyalty

In the historical development process, marketing has led to the development and change of consumer wishes and expectations. In this process, businesses have tried to match their marketing strategies with consumer demands and expectations. Nowadays, marketing is focused on

the saturation of consumer demands and expectations rather than selling the goods and services produced. In this context, customer satisfaction and customer loyalty have started to gain importance. The goal of the business is to realize the importance of understanding the consumer wishes and expectations, which are no longer the optimal profit (Özgüven, 2010, p.58). Customer loyalty can be defined as the tendency, desire and actions of the customer to choose the same business / store with the usual frequency in order to buy the same product / brand at the time he / she has the right to choose or to solve the needs he needs (Oda-başı, 2000).

The aim of this study is to determine the relationship between Enneagram and Customer Loyalty. For this purpose, the 201 taxpayer who received accounting services from certified public accountant and financial advisor in Kütahya province was reached on a voluntary basis. Enneagram has recently become one of the concepts we often hear on both social media and academia. Customer loyalty remains a concept that marketers often emphasize. Our findings revealed very weak-weak and moderate relationships between Enneagram personality traits and customer loyalty. In addition, Enneagram personality traits have been found to affect both Customer Loyalty and its sub-factors. The highest correlation with customer loyalty was found to be with "Type-7 adventurer" while the lowest correlation was with "Type-2 helper".

Kaynakça / References

- Akgül A. ve Çevik, O. (2005). *İstatistiksel analiz teknikleri-SPSS'te işletme yönetimi uygulamaları*. Ankara:Emek Ofset Ltd.Şti.,
- Aksoy, E. (2014). *Matematik alanında üstün yetenekli ve zekalı öğrencilerin bazı değişkenler açısından veri madenciliği ile belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Barutçu, S. (2007). GSM sektöründe müşteri bağlılığı: Pamukkale Üniversitesi öğrencilerinin GSM operatörlerine bağlılıkları ve bağlılıklarını etkileyen faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 9(1), 349-372.

- Bektaş, H. ve Aydın, M. (2018). Müşteri bağlılığının ölçülmesi: Cep telefonu pazarı üzerine bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 32(3), 773-191.
- Bowen J. T. ve Shoemaker, S. (1998). Loyalty: A strategic commitment. *Cornell Hotel and Restaurant and Administration Quarterly*, 12-25.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (7. Bsm), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Caruana, A. (2002). Service loyalty: The effects of service quality and the mediating role of customer. *European Journal of Marketing*, 36(7), ss. 811-828.
- Clark, L. A. (2005). Temperament as a unifying basis for personality and psychopathology. *Journal of Abnormal Psychology*, 114(4), 505-521. doi:10.1037/0021-843X.114.4.505.
- Coşkun, Y., Demir, S. ve Işık, İ. (2018). Investigation of investor behaviors in terms of behavioral finance: The case of Nazilli. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 8 (4), 1-32.
- Ferhat, M. (2018). *Beş temel kişilik boyutunun iç/dış kontrol odaklılık davranışları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi, SBE., İstanbul.
- Field, A. (2007). *Discovering statistics using SPSS*. Sage Publications Ltd., UK: London.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. (1.Bsm), Ankara:Seçkin Yayıncılık.
- Güriş, S. ve Çağlayan, E. (2005). *Ekonometri*. İstanbul:Der Yayınları.
- İnanç, B.Y. ve Yerlikaya, E.E. (2002). *Kişilik kuramları*. Ankara:PEGEM Akademi..
- Kabak, S. (2011). *Enneagramın 7.sınıf matematik öğretiminde grup çalışmasına etkisi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. (5.Bsm), Ankara:Asil Yayın Dağıtım,
- Karabulut, Y. (2007). *Yeni kişilik teorisi enneagram ve din psikolojisi açısından kullanım alanları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü. İstanbul.

- Komasi, S., Soroush, A., Nazeie, N., Saeidi, M., ve Zakiei, A.E (2016). Enneagram of personality as an effective model in the prediction of the risk of cardiovascular diseases: A case-control study. *J Cardiothorac Med.*, 4(3), 468-473.
- Makas-Oral, Y.N. (2017). *Depresyon hastalarında kişilik tipi özellikleri*. Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, Atatürk Üniversitesi Tıp Fakültesi Aile Hekimliği Anabilim Dalı, Ankara.
- Matise, M. (2007). The enneagram an innovative approach. *Journal of Professional Counseling: practice, theory, and research*, 35(1), 38-58.
- Maitri, S. (2001). *The spiritual dimension of the enneagram: Nine faces of the soul*. USA: Tarcher.
- Nakip, M. (2006). *Pazarlama araştırmaları teknikler ve uygulamalar*. Ankara:Seçkin Yayınevi,
- Odabaşı Y. (2000). *Müşteri ilişkileri yönetimi*. İstanbul:Sistem Yayıncılık,
- Özeren, U. (2017). *Yarın, bugünün içinde yaşanır. Dokuz tip mizaç modeli* [Blog yazısı]. 29.05.19 tarihinde <http://ekampus.orav.org.tr/blogger/ugurozeren/page/43605/yarin--bugununicinde-yasanir---dokuz-tip-mizac-modeli--> adresinden erişilmiştir.
- Özgüven, N. (2010). *İşletmelerin uyguladıkları sosyal sorumluluk kampanyalarının müşteri bağlılığı yaratmaktaki rolü ve bir uygulama*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Palmer, H. (2006). *Ruhun aynası enneagram'a yansıyan insan manzaraları*. İstanbul:Kaknüs Yayınları,
- Pesen, S.R. (2015). *Grafik tasarım göstergelerinin algılanmasında kişilik faktörünün enneagram modeline göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kemerburgaz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Selvi, S. M. ve Ercan, F. (2006). Otel işletmelerinde müşteri sadakatinin değerlendirilmesi: İstanbul'daki beş yıldızlı otel işletmelerinde bir uygulama. *Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(15), 159-188.
- Subaş A. ve Çetin M. (2017). Enneagram kişilik ölçeğinin geliştirilmesi: Güvenirlilik ve geçerlilik çalışması. *Sosyal Bilimler Dergisi* 4(11), 160-181.

Şeyma-Erçin, H. (2018). *Sağlıklı yaşam biçimi davranışları ile enneagram kişilik tipleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Tıp Fakültesi Aile Hekimliği Anabilim Dalı, Ankara.

Taştan, K. (2019). Development and validation of a personality type inventory based on enneagram. *Konuralp Tıp Dergisi*, 11(1), 112-118.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Boz, D., Kardaş, İ. ve Altınbay, A. (2019). Muhasebe hizmeti alan mükelleflerin kişilik özelliklerinin müşteri bağlılığı ile ilişkisi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1501-1527. DOI: 10.26466/opus.612220

Bir Hesap Verebilirlik Teknolojisi Olarak Merkezi Sınavlar: Finlandiya, Estonya ve Yeni Zelanda Örnekleri

DOI: 10.26466/opus.592335

*

Coşkun Erdağ*

** Dr. Öğr. Üyesi, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Aksaray / Türkiye

E-Posta: coskunerdag79@gmail.com

ORCID: [0000-0002-6173-6340](https://orcid.org/0000-0002-6173-6340)

Öz

Bu çalışmada, hem batı toplumlarında uygulanan merkezi sınavların doğası, öğrenci performans bilgisinin nasıl üretildiği, yayıldığı ve hangi amaçlarla nasıl kullanıldığını anlamak ve uygulamalar arası benzerlik ve farklılıkları ortaya koymak, hem de Türk eğitim sisteminin hesap verebilirliği ve öğrencilerin akademik performanslarını artırma amacıyla merkezi sınavların nasıl kullanılması gerektiğine yönelik bir yaklaşım ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu kapsamda, öğrencileri üst düzey akademik performansa sahip olan üç batı toplumunda uygulanan merkezi sınavlar literatürden türetilmiş kavramsal çerçeveye dayalı olarak sistematik bir şekilde incelenmiş ve birbirleriyle kıyaslanmıştır. Bu bağlamda, (i) öğrenci performans bilgilerinin ulusal sınavlarla nasıl üretildiğini, (ii) bu bilginin nasıl yayıldığını ve (iii) eğitim sistemlerinde ne için kullanıldığını ilişkin sorulara cevap aranmıştır. Elde edilen bulgulara göre, daha çok lise düzeyinde Matematik, okuma becerileri, fen bilimleri ve yabancı dil alanlarında merkezi olarak geliştirilmiş ve standartlaştırılmış, çoktan seçmeli, kısa cevaplı, açık uçlu, görev temelli performans değerlendirme ve portfolyo gibi araçlarla güvenilirlik tedbirleri alınarak öğrencilerin üst düzey bilişsel performans ölçümleri yapılmakta, elde edilen sonuçlar norm veya ölçüt temelli olarak değerlendirilerek sonuçları eğitim paydaşlarıyla doğrudan paylaşılmakta, öğrenci performans verilerine dayalı olarak üretilen bilgi eğitim ve okul sistemi içerisinde özellikle okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öğretimi geliştirmeye yönelik duyu, düşünce ve becerilerini şekillendirecek şekilde kullanılmaktadır. Performans bilgisi okul hesap verebilirliği için kullanıldığı gibi, öğrenci hesap verebilirliği için de kullanılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Merkezi sınavlar, öğrenci hesap verebilirliği, okul hesap verebilirliği, PISA; Meta-sentez

National Examinations as an Accountability Technology: The Cases of Finland, Estonia and New Zealand

*

Abstract

The aim of this study is first to determine and compare the western-style policies of national examinations with respect to their production, share and use in primary and secondary schools, and second to discuss the implications for Turkey and develop a policy guide for the use of national examinations in Turkey to ensure both accountability and improvement in the quality of student outcomes. To this end, three Western countries were systematically reviewed and compared based on the literature-derived framework that involves (i) how the student performance information is produced by national examinations, (ii) how this information is disseminated, and (iii) what it is used for in the education systems. Found out that there is a common policy of examination among the top-performing Western nations to produce student performance information in that they both use centrally developed, standardized, norm-reference, paper and pen exams testing students' high-level cognitive skills in first language, math, science and second language especially at the end of upper secondary schools. Performance information, aggregated or not, is shared with almost all educational stakeholders, and used mainly for student and school accountability purposes.

Keywords: *National examinations, Student accountability, School accountability, PISA, meta-synthesis*

Giriş

Günümüz küreselleşmiş, rekabetçi ve bilgi tabanlı ekonomi düzeninde var olmaya çalışan toplumların, hem bireylerin yükseköğrenime, mesleki ve sosyal yaşama daha donanımlı bir şekilde hazırlanmaları yönündeki artan beklentileri ve talepleri karşılamak, hem de nitelikli bir iş gücü yaratmak amacıyla özellikle 1980'lerden sonra test temelli hesap verebilirlik politikalarına sarıldıkları görülmektedir (Bae, 2018; Ball, Junemann ve Santori, 2017; Gable ve Lingard, 2015; Sahlberg, 2016; Tan, 2010; Verger, Parcerisa ve Fontdevila, 2018). Benzer şekilde, Türkiye de eğitimde hesap verebilirlik politikasını ima eden yeni politikaları üç yıl içerisinde hayata geçireceğini "2023 Eğitim Vizyonu" belgesinde ilan etmiştir. Bu belgede Türkiye, öğrencilerin ulusal standartlara göre merkezi olarak izlenmesi ve değerlendirilmesi uygulamasının başlatılacağını, eğitim ve öğrenci performans verilerine dayalı olarak tüm paydaşların katılımıyla eğitime ve okullara ilişkin kararların alınmasına imkan sağlanacağı, bu amaçla mevcut sınav sistemlerinin yeniden yapılandırılacağını ilan etmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Öğrenci kazanımları ve eğitimin niteliği konusunda fen, Matematik, okuma becerileri ve problem çözme becerileri edinimi yanı sıra yabancı dil öğretimi gibi alanlarda ciddi problemleri olan Türkiye'nin (Aydın, Erdağ ve Taş; 2011; Aydın, Sarier ve Uysal, 2012; Directorate of Research and Development [EARGED], 2003; 2004; Türkoğlu, 2015), okul hesap verebilirliğine ilişkin kavram ve uygulamaları eğitim sistemi içerisinde yeterince tartışmadığı bir gerçektir. Doğru tartışmalar yapılmadan öğrenci ölçme ve değerlendirme sisteminde yapılacak bir değişikliğin ciddi problemler üretmesi de çok olasıdır. Bu bağlamda, eğitimde yüksek başarıları olan dünya toplumlarının hesap verebilirlik politikalarının anlaşılması, temel kavram ve uygulamalarının belirlenerek tartışılması Türkiye'de hayata geçirilmesi beklenen yeni öğrenci izleme ve değerlendirme sisteminin kuruluşuna ve yönetimine önemli katkı sağlayacaktır. Türkiye, özellikle PISA, TIMSS ve PIRLS gibi uluslararası değerlendirmelerde yüksek performans gösteren diğer eğitim sistemlerinin uygulamaları ve deneyimlerinden yararlanabilir. Tayvan, Hong Kong, Şangay, Singapur, Kore, Japonya ve Vietnam gibi Güneydoğu Asya ülkeleri yanısıra daha farklı felsefe anlayışı ve değerlere

sahip olan batı kültürleri de önemli hesap verebilirlik tecrübelerine sahiptir. Özellikle Birleşik Devletler, Birleşik Krallık, Avustralya, Yeni Zelanda ve Kanada gibi batı kültürüne sahip ülkeler uzun süredir öğrenci değerlendirmelerine ilişkin önemli tecrübeye sahiptirler. Dolayısıyla, farklı kültürlerin uygulamaya koydukları hesap verebilirlik modelleri ve geliştirdikleri hesap verebilirlik mekanizmalarına dair bilgi, Türkiye’de uygun hesap verebilirlik politikalarının oluşturulması, eğitimin planlanması ve okulların geliştirilmesi husunda eğitim eğitim yöneticilerine ve planlamacılarına önemli katkılar sunacaktır.

Test temelli okul hesap verebilirliği, günümüzde eğitim sorunlarının çözümünde dünyaca kabul gören bir eğitim politikasıdır (Hanushek ve Raymond, 2004; Mundy, 2006). Farklı kültürlerde ve coğrafyalarda uzun zamandır edinilen tecrübelerle geliştirilmektedir. Okul geliştirme ve iyileştirme literatürü, özellikle 1980’lerde ortaya çıkan neo-liberal politikalar ve yeni kamu yönetimi yaklaşımı kapsamında standartlar, yerleşme, okul özerkliği ve hesap verebilirlik politikalarına büyük önem verildiğini göstermektedir (Ball, Junemann, ve Santori, 2017; Gable ve Lingard, 2015; Sahlberg, 2016; Verger, Parcerisa ve Fontdevila, 2018). Özellikle Birleşik Devletler’de ortaya çıkan hesap verebilirlik kavramı (Robertson, 2015), buradan OECD, Dünya Bankası ve UNESCO gibi uluslararası kuruluşların tavsiyeleri ve teşvikleri ile de Amerika, Asya ve Avrupa ülkelerinde de benimsenmiştir (Hargreaves, Earl, Moore ve Manning, 2001; Klees, 2008; Sahlberg, 2016). Hesap verebilirlik politikaları yeni kamu yönetimi anlayışı, öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımı, eğitim kalitesinin artırılması çabaları ile birlikte hızlı bir şekilde tüm dünyaya yayılmıştır (Verger, Parcerisa ve Fontdevila, 2018). 1960’lı yıllarda insan sermayesini liyakat ve eşitlik temelinde geliştirmeyi amaçlayan öğrenci hesap verebilirliği dünyada hala yaygın olarak kullanılmaktadır (Dorn, 2007). Öte yandan, 1980’lerden sonra eğitimde yaşanan sorunların kaynağı olarak öğretmenleri ve okul müdürlerini gösteren yeni bir anlayış okul hesap verebilirliğini öğretmenlerin kendilerinden bekleneni ve sorumluluklarını yerine getirmelerini sağlayacak bir çözüm politikası olarak öne çıkarmıştır. 2000’lere gelindiğinde, okul hesap verebilirliği oldukça güçlü bir politika olarak dünya çapında uygulanır olmuş, bu kapsamda öğretmen ve yöneticilerin sorumluluklarına ilişkin formal veya

informal olarak ödüllendirildiği veya yaptırımlara maruz kaldığı bir dönem ortaya çıkmıştır (Figlio ve Loeb, 2011). En temelde okul hesap verebilirliği politikası, okulların, öğretmenlerin ve okul müdürlerinin eylem ve kararlarının sorumluluğunu almaları ve çevrelerinden gelen beklentilere cevap vermelerini, kurulan güçlü ve sağlıklı hesap verebilirlik ilişkileriyle öğretmenlerin ve okul yöneticilerin uygun davranış göstermelerini sağlamayı amaçlamaktadır (Stecher ve Kirby, 2004). Bu bağlamda okul hesap verebilirliği politikası merkezi sınav ve değerlendirmeler, okul performansının kamuya duyurulması, ve okul performansı ve gelişim bilgisine göre öğretmen ve yöneticilerin ödüllendirilmesi ve yaptırım uygulanmasını içermektedir (Kane ve Staiger, 2002). Öğrenci hesap verebilirliği ise, aynı anlamda, öğrencilerin belirlenen performanslarına göre ödüllendirilmesi veya yaptırım uygulanmasını içermektedir (Lee ve Wong, 2004).

Levin (1974) okul hesap verebilirliğini bir performans raporlama süreci olarak özetler. Bu bağlamda, okul performans değerlendirmeleri hesap verebilirlik politikasının en temel parçasıdır. İster profesyonel veya performans, isterse piyasa tabanlı okul hesap verebilirlik modeli olsun, öğrencilerin performansları okul hesap verebilirliğinde kilit öneme sahiptir. Okulların performans bilgilerinin standart sınavlarla üretilmesini, ve performans bilgisinin raporlanmasını içerir. Okulun çevresiyle kurulan hesap verebilirlik ilişkisindeki zorlayıcı güç öğrencilerin performans düzeylerinin ve öğretim programının etkililiğinin izlenmesinden kaynaklanmaktadır. Bu anlamda performans raporları önemlidir, çünkü (i) velilere okul performansına ilişkin bilgi verilerek beklentilerinin karşılandığını gösterir (Woessman, 2004), (ii) performans raporlarında beklentilerinin karşılanmadığını gören okul paydaşlarına ise okullar üzerinde baskı üretmelerine olanak sağlar (Ball, 1993; Levin, 1974; Smith ve Rowland, 2014; Woessman, 2007), ve (iii) okul performansı konusunda politika yapımcılarının bilgilendirilmesine, böylece kaynakların doğru bir şekilde yönlendirilmesi ve düşük performans için gerekli desteklerin sağlanmasına olanak sağlar (Joshi ve Smith, 2012; Lincove, 2009). Bu anlamda, öğrenci değerlendirmeleri hükümetlerin ulusal hedeflere ulaşmaları, öğrenme ve öğretim ilkelerine ve standartlarına uygun davranmalarını sağlamak için önemli bir politika aracı olarak hizmet etmektedir (Verger, Parcercisa ve Fontdevila, 2018).

Okul hesap verebilirliği kapsamında kurulan bürokratik okul hesap verebilirliği modelinde okullar daha çok eğitim süreçlerinden sorumlu tutulurken, profesyonel hesap verebilirlik modelinde ise öğretmenlerin mesleğin gerektirdiği niteliklere sahip olma, mesleki etik ve değerlerine uygun davranma konusunda sorumlu tutulmaktadır. Profesyonel hesap verebilirlikte öğretmenlerin seçimi ve kariyer gelişimlerinde mesleki yetkinlikleri, mesleki gelişimleri, sahip oldukları değerleri ve ahlaki normları belirleyici olurken, öğrenci performans bilgisi öğrencilerin öğrenme sorunları ve çözüm yollarına ilişkin oluşturulur. Bu anlamda, üretilen bilgiler biçimlendirici olup, öğretmen topluluğu içinde belirli normlara dayalı olarak üretilir, mesleki bilgi çerçevesinde değerlendirilir, ve öğretmenlerin içsel motivasyonlarını arttıran bir özelliğe sahiptir (Eurydice, 2009a; O'day, 2002). Performans hesap verebilirliği, bürokratik hesap verebilirliğin aksine, okul sonuçlarına odaklanır, öğrencilerin akademik olarak değerlendirmelerini yapar, okul yöneticilerini ve öğretmenleri öğrencilerin başarı düzeylerinden sorumlu tutar (Bae, 2018). Öğrenci performans değerlendirmeleriyle buna iliştilen ödül ve yaptırımlarla öğretmenler ve okul müdürleri üzerinde performans baskısı üretilmektedir (Supovitz, 2009). Bu ilişkide, ebeveynlerden daha talepkar ve katılımcı olmaları, okul müdürlerinin de daha güçlü bir öğretim liderliğiyle öğretmenlerinin motivasyon düzeylerini arttırması beklenmektedir (Holmstrom ve Costa, 1986; Milgrom ve Roberts, 1988). Performans hesap verebilirliğinde, öğrenci başarısına bağlı olarak takdir edilen ödüllerin veya başarısızlık halinde uygulanacak yaptırımların ortaya çıkaracağı öğretmen duygularının okuldaki öğrenme ortamlarını iyileştireceği ve öğrenci kazanım düzeylerini arttıracağı varsayılmaktadır (Hanushek ve Raymond, 2004; McDonnell ve Elmore, 1987; Sahlberg, 2016). Öte yandan, piyasa hesap verebilirliğinde öğrenci kazanımları üzerine üretilen bilgi velilerin daha bilinçli kararlar almalarına olanak sağlamakta, okulu seçme özgürlüğü sunmakta, ve okulların birbirleriyle rekabet ederek okul niteliklerinin artmasına ve öğrenci kazanımlarının yükselmesini sağlamaktadır (Figlio ve Loeb, 2011; Rothstein, Jacobsen, ve Wilder, 2008; Olmedo ve Wilkins, 2017). Piyasa hesap verebilirliğinde tercih mekanizmaları ve okul çevresinde okul veya öğretmene ilişkin oluşan iyi veya kötü imaj, okullar ve öğretmenler üzerinde güçlü hesap verebilirlik baskısı üretmektedir (de Wolf ve Janssens, 2007, Harris ve Herrington, 2006). Bu bağlamda, Birleşik

Devletler’de uygulamaya konulan “Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın [NCLB]” düzenlemesi, okulların etkililiğinin sağladıkları katma değere göre belirlenmesini içermekte, öğretime ilişkin standartları, kazanım değerlendirmelerini ve hesap verebilirliği entegre bir şekilde işe koşturmaktadır (Datnow ve Park, 2009). Okulların performansları öğrenci değerlendirmelerinden toplanır ve diğer okullarla karşılaştırmalı olarak kamuya bildirilir. Öğrenci performansları, aynı zamanda öğretmenlere ödenecek maaşlar ve ikramiyelerin belirlenmesinde de kullanılmaktadır. Arzu edilen kazanımları gerçekleştiremeyen okullara en fazla üç yıl boyunca destek hizmetleri verilmekte, buna rağmen katma değer üretemeyen okulların insan kaynakları yenilenmektedir (Dillon, 2011; McNeil ve Klein, 2011; Smith ve Rowland, 2014; Springer, 2008). Buna ek olarak, öğrencilerin performans verilerinden elde edilen okul performanslarının karşılaştırılmasıyla elde edilen bilgiler, hem ebeveynlerin karar süreçlerine destek vermekte, hem de okullar üzerinde gelişim baskısı üretmektedir (Smith ve Rowland, 2014).

Tüm bunları dikkate alarak, bu çalışmada akademik performansı yüksek batı ülkelerinde ilkökul, ortaokul ve lise kademelerinde yapılan ulusal düzeydeki standart sınavlarının öncelikle doğasını, öğrenci performans bilgisini bu sınavlarda nasıl ürettiklerini, nasıl kaydıklarını ve hangi amaçlarla nasıl kullandıklarını anlamak ve aralarındaki benzer ve farklı yönleri ortaya koymak amaçlanmaktadır. Buradan hareketle, öğrenci kazanım düzeylerinin artırılmasına hizmet edecek ulusal sınavların oluşturulması ve kullanımına olanak sağlayacak bir politika rehberinin oluşturulması bu çalışmanın ikinci amacıdır. Bu kapsamda, “(i) öğrenci akademik performans bilgileri nasıl oluşturulmaktadır, (ii) öğrenci performans bilgileri kimlerle nasıl paylaşılmaktadır, (iii) öğrenci akademik kazanım bilgisi nasıl kullanılmaktadır, (iv) batı toplumları arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir, (v) Türkiye’de merkezi sınavların doğası ve kullanımına ilişkin hangi politikalar izlenmelidir?” sorularına cevap aranmaktadır.

Yöntem

Desen

Bu çalışma meta-sentez yöntemini merkeze alan karşılaştırmalı bir desende tasarlanmıştır. Bu kapsamda, üst düzey akademik performans sonuçlarına sahip batı toplumlarında uygulamaya konulan merkezi sınavlar üzerine yapılan çalışmaların literatürde tespit edilmesi, uyguladıkları merkezi sınav politikaları üretilen bilginin analiz edilerek sentezlenerek aralarındaki benzerlik ve farklılıkların ortaya konulması planlanmıştır. Meta-sentez çalışmaları, özellikle sağlık, sosyal hizmet, örgütsel yaşam (Majör ve Savin-Baden, 2010) gibi alanlardaki kanıta dayalı politikaların üretilmesinde yaygın olarak kullanılmakta ve eğitimde kullanımı her geçen gün artmaktadır.

Literatür taraması: Daha çok öğrenci performans bilgisinin oluşturulması, yayılması ve kullanım şekli ve alanlarına odaklı olarak batı toplumlarında uygulanan merkezi sınavlara ilişkin çalışmaları tespit etmek amacıyla kapsamlı bir veri tabanı araştırması yapılmıştır. Bu amaçla Sosyal Bilimler Atıf Endeksi (SSCI), ERIC, Avustralya Akademik Endeksi, İngiliz Eğitim İndeksi, OECD ilibrary, ABI-Inform, Proquest, Lexis-Nexis, JSTOR, and PsycArticles veritabanları ile Google Scholar taranmıştır. Kaynak tarama süreci hem Türkçe hem de İngilizce olarak gerçekleştirilmiştir. Taramalarda “exam*, assess*, evaluat*, accountability, test*, measurement, standard*, achievement, selection, placement gibi İngilizce anahtar kelimeler yanında “sınav*, değerlendirme*, hesap verebilirlik, test*, ölçüm, standart*, başarı, seçim, yerleştirme” gibi Türkçe anahtar kelimeler de kullanılmıştır. Taramalarda ilgili ülke isimleri Yeni Zelanda, Finlandiya ve Estonya Boolean operatörü olarak kullanılmıştır. Taramalarda kitap, kitap bölümü, makale, ulusal ve uluslararası kurum raporları, dernek raporları, düşünce kuruluşları raporları, ve ulusal eğitim bakanlıklarının web yayınları analize dahil edilmiştir. Veritabanları yanısıra son çalışmaların kullandıkları kaynaklar arasında ilgili olanlara ayrıca ulaşılmıştır. Bu kapsamda gerçekleştirilen başlık ve özet taramasında toplam 511 çalışma incelemeye alınmıştır.

Dahil Etme / Dışarıda Tutma Kriterleri: Bu meta-sentez çalışmasında literatür taraması ile tespit edilen çalışmaların analize dahil edilmesinde daha çok alakalılık kriteri kullanılmıştır. Buna göre, (i) PISA fen okuryazarlığı değerlendirmelerinde üst sıralarda yer alan toplumlardan, (ii) ilk, orta ve lise kademelerinde ulusal düzeyde gerçekleştirilen merkezi bir sınav programına sahip olan, (iii) sınav geliştirme sürecinin doğasına, (iii) performans bilgilerinin paylaşılmasına, ve (iv) öğrenci performans bilgisinin kullanımına atıfta bulunan, (v) İngilizce veya Türkçe olarak, (vi) 2005 yılı ve sonrasında yayınlanmış herhangi bir rapor, makale, kitap, kitap bölümü veya web içeriği incelemeye dahil edilmiştir. Çalışmaya dahil edilecek ülkeler PISA 2009, 2012, 2015 fen okuryazarlığı sıralamalarına göre en yüksek performans gösteren batı toplumları arasından seçilmiştir. Tablo 1, son üç değerlendirmede en iyi performans gösteren ülkelerin ortalama puanlarını ve sıralarını göstermektedir.

Tablo 1. En başarılı PISA katılımcı ülkelerinin ve Türkiye'nin fen okuryazarlığı performansları ve sıralamaları

Toplumlar	PISA 2009		PISA 2012		PISA 2015		Toplam Sıra
	Ortalama Puan	Sıra	Ortalama Puan	Sıra	Ortalama Puan	Sıra	
Singapur	542	(3)	551	(2)	556	(1)	(6)
Japonya	539	(4)	547	(3)	538	(2)	(9)
Finlandiya	554	(1)	545	(4)	531	(5)	(10)*
Hong Kong (Çin)	549	(2)	555	(1)	523	(9)	(12)
Estonya	528	(8)	541	(5)	534	(3)	(16)*
Güney Kore	538	(5)	538	(6)	516	(11)	(22)
Kanada	529	(7)	525	(9)	528	(7)	(23)*
Tayvan	520	(11)	523	(11)	532	(4)	(26)
Yeni Zelanda	532	(6)	516	(16)	513	(12)	(34)*
Makao (Çin)	511	(16)	521	(15)	529	(6)	(37)
Avustralya	527	(9)	521	(14)	510	(14)	(37)*
Almanya	520	(12)	524	(10)	509	(16)	(38)
Hollanda	522	(10)	522	(12)	509	(17)	(39)
Türkiye	454	(40)	463	(41)	425	(55)	(136)

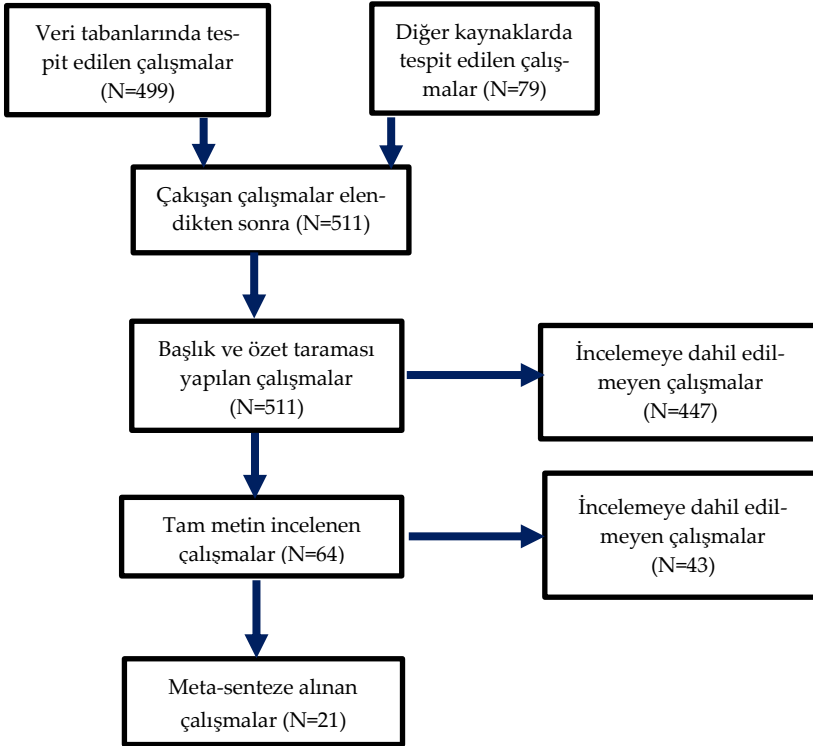
Kaynak: OECD. (2016). *Annex B1, Table. I.2.4a*

*Fen okur-yazarlığında en başarılı ilk beş batı toplumu

Yapılan değerlendirme sonucu ilk etapta Finlandiya, Estonya, Kanada, Yeni Zelanda toplumları incelemeye dahil edilmiş, Kanada'da ülke çapında uygulanan merkezi bir sınav uygulaması bulunmadığından

incelemenin dışında tutulmuştur. Belirlenen ülkelere ait ulaşılan üretilmiş yayınlardan belirlenen kriter özelliklerini taşıyan ve kaynakçada asteriksle işaretlenen 21 yayın derinlemesine analize alınmıştır. Ulaşılan kaynaklar ve dahil edilme kriterlerine göre değerlendirme süreci akış diyagramı Şekil 1’de gösterilmiştir.

Veri Analizi: Tespit edilen kaynak içerikleri, Majör ve Savin-Baden’in (2010) analiz yöntemi takip edilerek (i) analiz, (ii) sentez, ve (iii) yorumlama olmak üzere üç aşamada analiz edilmiştir. Dahil edilme kriterlerine uyan toplam 21 yayın, ilk olarak bu çalışmanın yazarı tarafından öğrenci değerlendirmeleri ve okul hesap verebilirliği literatürüne dayalı olarak geliştirilen bir çerçeveye dayanarak analiz edilmiştir. Analiz



Şekil 1. Ulaşılan kaynakların değerlendirilmesi sürecine ilişkin akış diyagramı

Bu tema kapsamında, her ülkede (i) merkezi sınavların hangi programlar için sistemin hangi kademelerinde yapıldığı, (ii) sınavın öğrenciler için zorunlu olup olmadığını, (iii) sınavların hangi disiplinlerde yapıldığı, (iv) sınavın geliştirilmesi, standardizasyonu ve puanlanmasında kimin otorite olduğu, (v) işaretleme sürecinin nasıl yönetildiğini, (vi) değerlendirme için kriterin ne olduğunu, (vii) sınav öğelerinin niteliğinin ne olduğunu, (viii) değerlendirmelerde teknoloji kullanılıp kullanılmadığı konularında yayın verileri analiz edilmiştir. İkinci tema, öğrenci performans bilgilerinin paylaşımı ve yayımı ile ilgilidir. Üçüncü tema, performans bilgilerinin hangi amaçlarla kullanıldığı ile ilgilidir. İncelemeye dahil edilen tüm yayınlar daha önce belirlenmiş olan bu analiz çerçevesi etrafında analiz edilmiş ve sentezlenmiştir. Yayın içi ve yayınlar arası çapraz okumalar gerçekleştirerek kodlama ve temalama çalışmasının daha sağlıklı yürütülmesi sağlanmıştır (Noblit ve Hare, 1988).

Bulgular

Merkezi Sınavların Doğasına İlişkin Bulgular

Merkezi sınavların doğası: Tablo 2'de ilgili toplumlarda ulusal düzeyde gerçekleştirilen merkezi sınavların farklı kademelerdeki uygulamalarına ilişkin detaylar özetlenmiştir. Buna göre, bu toplumların ilköğretim seviyesinde merkezi sınav uygulamasına sahip olmadığı görülmektedir. Sadece Estonya ortaokul seviyesinde merkezi bir sınav uygulamasına sahipken, Finlandiya, Yeni Zelanda ve Estonya lise öğrencileri için merkezi bir sınav uygulaması gerçekleştirilmektedir.

Finlandiya'da, 1852'den beri bir olgunlaşma sınavı uygulanmaktadır. Herhangi bir lise programındaki tüm 12. sınıf öğrencileri bu sınava girmek zorundadır. Alan sınavları merkezi yönetim içinde belirlenen standartlara uygun olarak yine merkezi ölçme ve değerlendirme ajansı tarafından hazırlanmaktadır. Öğrenciler Matematik, fen, okuma, yazma ve Edebiyat becerileri, sosyal bilimler, yabancı diller ve beden eğitimi ve sağlık gibi birçok alanda sınava tabi tutulmaktadır. Öğrenci sınav kağıtları kendi öğretmenleri tarafından okunup puanlanmaktadır. Puanlama sürecinde öğrenci puanlarındaki muhtemel öğretmen hataları puanlama kılavuzları ve istatistikî düzenlemelerle etkileri kontrol edilmeye

çalışılmaktadır. Öğrenci başarısı, öğrencinin okuldaki performansı ve ulusal düzeydeki sıralamasına göre değerlendirilmektedir (Eurydice, 2009a; OECD, 2013; 2015).

Estonya'da hem ortaokul hem de lise düzeyinde ulusal merkezi sınav uygulamaları gerçekleştirilmektedir. Ortaokul 9. sınıf düzeyindeki tüm öğrenciler Ulusal Sınavlar ve Nitelikler Merkezi (NEQC) tarafından hazırlanan standartlaştırılmış sınavlar uygulanmaktadır. Öğrencilerin Matematik, fen, okuma, yazma ve edebiyat becerileri, sosyal bilimler, yabancı diller gibi birçok alandaki yeterlilikleri ölçülmektedir. Sorular merkez birim bünyesinde oluşturulan alan komisyonları tarafından hazırlanmaktadır. Sınav puanlaması merkez birimin rehberliğinde ve sıkı denetimi altında okul öğretmenleri tarafından gerçekleştirilmekte, öğrenci sınav puanları önceden belirlenmiş standart kriterlere göre değerlendirilmektedir (Eurydice, 2009b; OECD, 2013; 2015). Liselere gelince, Estonya'daki tüm kamu ve özel lise genel programlarının 12. sınıfında öğrenim gören öğrenciler, 1997'den beri uygulamada olan "Riigeeksam" adlı merkezi bir sınava girmek zorundadırlar. Ulusal eğitim programının amaçlarına paralel olarak merkezi hükümet bünyesinde standartlaştırılan bu sınav merkezi yönetim bünyesindeki ölçme ve değerlendirme birimi tarafından yürütülmektedir Matematik, Estonca/Rusça okuma, yazma ve edebiyat becerileri, yabancı dil alanlarına ait sınav soruları merkezi otorite tarafından geliştirilmekte, puanlama ise okul öğretmenlerince merkezce hazırlanan kılavuza göre sıkı denetim altında gerçekleştirilmektedir. Öğrenci puanları önceden belirlenen öğrenci bilgi ve beceri ölçütlerine göre değerlendirilmektedir (Eurydice, 2009b; OECD, 2013; 2015).

Yeni Zelanda ise, lise eğitiminde daha detaylı bir merkezi sınav sistemine sahiptir. 2002 yılından sonra Yeni Zelanda Yeterlilikler Kurumu (NZQA) tarafından uygulamaya konulan "Eğitim Kazanımlarının Sertifikasyonu [NCEA]" adlı değerlendirme programı kapsamında öğrenci değerlendirmeleri merkezi olarak yapılmaktadır. Buna göre tüm öğrenciler 11., 12. ve 13. sınıfta aldıkları derslerde elde ettikleri kazanımların ulusal öğretim programı standartlarını karşıladığını göstermek zorundadır. Öğrenciler, NZQA tarafından merkezi olarak geliştirilen ve uygulanan yıl sonu sınavlarının yanı sıra, okuldaki öğretmenleri tarafından yapılan değerlendirmelerde de gerekli niteliklere sahip olduklarını

göstermek zorundadır. Öğrenciler kariyer tercihlerine göre ders havuzlarından ilgili derslerde eğitim alarak standartları karşıladıklarını bu sınavlarda göstermektedir. Öğrenciler hangi kariyer yolunu takip edeceklerini, hangi dersleri alacaklarını ve hangi sınavlara gireceklerine ilişkin bilgi okulların rehberlik ve danışmanlık hizmetleriyle sağlanmaktadır. Öğrenciler akademik veya mesleki kariyer seçebilecekleri gibi her iki kariyerde de ilerleyebilirler. Öğrenciler hangi diplomayla ilgileniyorlarsa gerektirdiği niteliklere ve standartlara hizmet eden dersleri almak ve sınavlarda yeterlilik göstermelidir. Öğrenci belirli bir standartta yeterli olduğunu göstermek için bu standartla ilgili herhangi bir sınava girebilir. Bununla birlikte, tüm öğrenciler okul sınavlarında veya merkezi sınavlarda temel matematik ve okuma becerilerinde temel standartları karşıladıklarını kanıtlamalıdır. Öğrencilerin hangi yeterliliklere sahip olmaları gerektiğini gösteren öğretim standartları merkezi yönetim tarafından belirlenmektedir. Merkezi ölçme ve değerlendirmeden sorumlu merkezi kurum olan NZQA, ölçme araçlarını geliştirir, bunların uygulanmasını sağlar, puanlamayı yapar, öğrenci puanlarını analiz ederek sonuçlarının ilanını da gerçekleştirir.

Aynı zamanda, NZQA, ölçmenin güvenilirliği ve geçerliliğini sağlanması amacıyla her okuldaki ölçümlerin %10'unu rastgele seçerek analiz etmektedir. Böylece, öğretmenlere puanlama sürecini iyileştirmeleri için geribildirim sağlanmaktadır. Öğrencinin performans puanları ise önceden belirlenmiş başarı düzeylerine göre değerlendirilmektedir (Crooks, 2011; NZMoE, 2010; NZQA, 2018; 2019; OECD, 2013; 2015). Öğretmenler, her öğrenci için ilgili derslerdeki başarılarını Başarısız (N), Yeterli (A), Meziyetli (M) ve İyi Yetişmiş (E) notlarından oluşan 4'lü bir ölçme sisteme göre notlamaktadırlar (NZQA, 2017a, 2017b, 2019a). Ortaöğrenimleri süresince toplanan M ve E notlarının sayısı ne kadar yüksek olursa, sonunda sahip olacak olan ders ve diploma başarı düzeyleri de o kadar yüksek olur. Ders notları hem yükseköğretime geçişte hem de istihdamda kullanılmaktadır (NZQA, 2019b).

Tablo 2. İlkokul*, ortaokul ve lise düzeyinde merkezi sınavların geliştirilmesi ve uygulanması

		Geliştirilmesi							Uygulanması						
		Sınav Var / Yok	Sınavın standartlaştırılma yeri: Merkez (M), Eyalet (E), Bölge (B), Okul (O), veya Diğer (D)	Yetkili Birim	Puanlamada yetkili birim	Puanlama okulda yapılıyorsa puanlama güvenirliğini sağlayıcı mekanizmalar	Norm temelli (N) veya Ölçüt temelli (Ö) test	Sınav Alanları: Matematik (MAT) , Fen Bilimleri (FB), Okuma Becerileri (OB), Sosyal Bilgiler (SB), Yabancı dil (YD), Beden eğitimi/sağlık (BE), Bilgi/İletişim Teknolojileri (BİT), Teknoloji (TEK), Sanat(SAN), Din ve Ahlak (DK), Meslek ve uygulamalı bilimler (MES), Diğer (D)	Uygulanan programlar: Genel (G); Mesleki (M), Tüm (T)	Sınıf düzeyi	Kamu okullarında zorunluluk durumu	Özel okullardaki zorunluluk durumu	Uygulanan kamu okullarının oranı	Sınav uygulayan özel okulların oranı	
Ortaokul	Finlandiya	Yok	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	
	Estonya	Var	M	2	8	K	Ö	MAT,FB,OB,SB,YD	a	9	Evet	Evet	100%	100%	
	Kanada	Yok	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	
	Yeni Zelanda	Yok	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	
Lise	Finlandiya	Var	M	2,9	2	K,D	N	MAT,FB,OB,SB,YD,BE,DK	T	12	Evet	Evet	100%	100%	
	Estonya	Var	M	2	2	a	Ö	MAT,OB,YD	G	12	Evet	Evet	100%	100%	
	Kanada	Yok	a	a	a	a	a	a	T	a	a	a	a	a	
	Yeni Zelanda	Var	M	2	2,8,9,10	K,D	Ö	MAT,FB,OB,SB,YD,BE,BİT,TEK,SAN,DK, MES,D	T	11,12,13	Hayır	Hayır	76-99%	m	

Kaynaklar: OECD (2013) Table 4.A2.4a,4b, Table 4.A1.4; OECD (2015), Table D6.1a.; OECD (2016) Annex B1, Table II.4.45

Sınavların standartlaştırılması/hazırlanması/Puanlanması/Notlanması - 1: Merkezi otorte-Hükümet, 2: Ölçme ve sertifikasyondan sorumlu merkezi birim, 8: Okul, okul yönetim kurulu, 9: Öğrencinin kendi öğretmeni, 10: Diğer; a: Uygulanamaz; m: Kayıp

Puanlamanın güvenirliğini sağlayıcı mekanizmalar – K: Merkezi puanlama kılavuzu, D: Düzenleme, O: Diğer

*İlgili ülkelerde ilkökul düzeyinde merkezi sınav uygulaması bulunmamaktadır.

Kanada okullarında merkezi sınavlar diğer başarılı ülkelerden farklı olarak ulusal düzeyde yapılmadığı, bunun yerine sınavların eyalet düzeyinde gerçekleştiği ve eyaletin kendine özgü bir sınav uygulaması olduğu görülmektedir (OECD, 2013). Kanada eğitim sisteminde genel ve mesleki eğitim programlarında eyalet yönetimi tarafından belirlenen öğretim programının hedefleri doğrultusunda ilk, orta ve lise düzeyinde merkezi sınav uygulaması mevcuttur. Federal yönetimden bağımsız olarak, her eyaletin kendi yönetim birimi sınavların hangi alanları kapsayacağı, soruların hazırlanması, sınavların uygulanması, puanlanması, değerlendirilmesi ve sonuçlarının ilanı konusunda kendi kararlarını alma ve uygulama özerkliğine sahiptir (OECD, 2013).

Merkezi Değerlendirme Sınavları ve Kullanılan Ölçme Araçları: Tablo 3'te ilgili toplumlarda ilkokul, ortaokul ve liselerde öğrenim gören öğrencilerin ana dil okuryazarlığı, Matematik ve fen bilimleri gibi temel derslerdeki kazanım düzeylerinin nasıl ölçüldüğü ve değerlendirildiğine ilişkin politikaları özetlenmiştir. Finlandiya'da tüm ortaokul öğrencileri ana dil becerileri sınavına girmek zorundadır, ancak Matematik ve Fen sınavlarına katılım öğrencilerin seçimine bırakılmıştır. Finlandiya'da uygulamada olan olgunlaşma sınavı ulusal eğitim hedeflerine dayalı, kalem-kağıt türü bir sınavdır. Bu sınavlarda öğrencilerin ana dil becerileri sadece açık uçlu sorular aracılığıyla yoklanırken, fen becerileri ise kısa cevaplı ve açık uçlu sorular aracılığıyla yoklanmaktadır. Matematik sınavlarında ise, kısa cevaplı ve açık uçlu sorulara ek olarak çoktan seçmeli sorulara da yer verilmektedir (Eurydice, 2009a; OECD, 2015; 2016).

Estonya'da ortaokulun bitiminde yapılan merkezi sınavda tüm öğrencilerin anadilde okuma ve matematik alanlarında sınava girmeleri zorunluymken, fen bilimleri sınavına katılımları ise öğrenci tercihinin bırakılmıştır. Geleneksel bir kalem-kağıt sınavı olan bu uygulamada öğrencilerin okuma ve fen becerilerinin ölçümünde çoktan seçmeli, kısa cevaplı ve açık uçlu sorulara yer verilirken, Matematik becerileri ise görev temelli değerlendirmelerle gerçekleştirilmektedir (Eurydice, 2009b; OECD, 2015; 2016). Benzer şekilde, tüm öğrencilerin lise sonunda ana dil becerileri sınavına katılımları zorunludur, fakat matematik sınavına katılımları tercihe dayalıdır. Lise öğrencilerinin fen becerilerini ölçmek amacıyla ulusal düzeyde bir sınav yapılmamaktadır. Okuma becerilerini

ölçmek için çoktan seçmeli, kısa cevaplı, açık uçlu soruların yanı sıra görev tabanlı performans değerlendirmeleri de kullanılmaktadır. Matematik becerilerinin ölçümünde ise, yalnızca görev tabanlı değerlendirmeler kullanılmaktadır (Eurydice, 2009b; OECD, 2015; 2016).

Tablo 3. İlkokul*, Ortaokul ve liselerde merkezi sınav uygulaması yapılan temel dersler, katılım zorunluluğu ve merkezi sınavların temel özellikleri

		Katılım Zorunluluğu			Sınavların doğası	Öğrenci Görevi
		Anadil B.	Mate B.	Fen B.		
Ortaokul	Estonya	Z	Z	S	Ulusal öğretim programı hedefleri temelli öğrencilerin anadilde okuma, matematik ve fen bilimleri becerilerini ölçen kalem-kağıt türü bir sınav	Anadil B: 1,2,3,5 Fen: 1,2,3,5 Mate: 5
	Finlandiya	Z	S	S	Ulusal öğretim programı hedefleri temelli öğrencilerin anadilde okuma, matematik ve fen bilimleri becerilerini ölçen kalem-kağıt türü bir sınav	Anadil B: 3 Fen: 2,3 Mate: 1,2,3
Lise	Estonya	Z	S	A	Ulusal öğretim programı hedefleri temelli öğrencilerin anadilde okuma, matematik becerilerini ölçen kalem-kağıt türü bir sınav	Anadil B: 3,5 Mate: 5
	Yeni Zelanda	S	S	S	Ulusal öğretim programı hedefleri temelli öğrencilerin anadilde okuma, matematik ve fen bilimleri becerilerini ölçen kalem-kağıt türü bir sınav	Anadil B: 2,3,4,5,6,7 Fen: 2,3,5 Mate: 2,3

Kaynaklar: OECD (2015). Table D6.2b, 2c; OECD (2016)

**İlgili ülkelerde ilkökul düzeyinde merkezi sınav uygulaması yoktur.*

Katılım zorunluluğu: Zorunlu (Z), Seçmeli (S), Uygulanamaz (A)

1: Çoktan seçmeli, 2: Kısa cevaplı, 3: Açık uçlu, 4: Portfolyo, 5: Görev/Deney, 6: Sözlü sunum, 7: Sözlü yoklama, 8: Problem çözme

Yeni Zelanda'da, lise sınavları zorunlu değildir. Merkezi ölçme ve değerlendirme birimi tarafından hazırlanan sınavlar kalem-kağıt formatında klasik sınav uygulamalarındandır. Okuma becerileri yeterlilik sınavlarında kısa cevaplı, açık uçlu sorular yanı sıra sözlü sunum, mülakat, portfolyo ve görev tabanlı değerlendirme gibi alternatif araçlar

kullanılmakta, çoktan seçmeli sorulara ise yer verilmemektedir. Matematik ve fen sınavlarında hem kısa cevaplı hem de açık uçlu sorulara yer verilmekte, fen becerileri sınavında ise bunlara ek olarak deney bilgi ve becerilerin ölçümü maksadıyla uygulama sınavlarına da yer verilmektedir (OECD, 2015; 2016).

Sınav Sonuçlarının Paylaşımına İlişkin Bulgular

Tablo 4'te batı toplumlarındaki ilkökul, ortaokul ve lise öğrencilerinin kazanımlarını ölçmek amacıyla gerçekleştirilen merkezi sınavların sonuç bilgisinin nasıl yayıldığını özetlemektedir.

Buna göre, Finlandiya, Estonya ve Yeni Zelanda otoritelerinin sınav sonuçlarını ve öğrenci performans bilgilerini öğrencilere, velilere, öğretmenlere, okul yönetimine ve ilgili okul dışı birimlere ilettikleri görülmektedir (OECD, 2015; 2016). Ortaokul öğrencilerini merkeze sınava alan Estonya, sınav sonuç raporlarında ortaokulların bir önceki sınav performansları, okul kalitesi ve okul bağlamının niteliğine ilişkin gösterge değerleri, öğrencilerin bağıl sıralamalarını vermektedir.

Tablo 4. İlkokul*, ortaokul ve liselerde uygulanan merkezi sınav sonuçlarının paylaşılması ve yayım metotları

		Paylaşım ve yayım metotları					
		Eğitim yetkilileri dışındaki diğer dış paydaşlarla paylaşım	Okul yöneticileriyle doğrudan paylaşım	Sınıf öğretmenleriyle doğrudan paylaşım	Velilerle doğrudan paylaşım	Öğrencilerle doğrudan paylaşım	Medyayla doğrudan paylaşım
Ortaokul	Estonya	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
	Finlandiya	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
Lise	Estonya	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
	Yeni Zelanda	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet

Kaynaklar: OECD (2015); OECD (2016), *Annex B1, Table II.4.45; 46*

*İlgili toplumlarda ilkökul düzeyinde merkezi sınav uygulaması bulunmamaktadır.

Diğer taraftan, performans raporlarında okulların öğrenci başarısına sağladıkları katkı düzeyi, okul sıralamaları, okul ödülleri ve yaptırımlar bilgisine ise yer verilmemektedir. 9. sınıf düzeyinde yapılan merkezi

sınav sonuçları ise, okul bazında analizleri yapılarak öğrenci performanslarında okul türleri, cinsiyetler, dil ve bölgeye göre farklılaşmaların olup olmadığı, merkezi eğilimin ne olduğu, eğilimin zaman içerisinde nasıl değiştiği üzerine detaylandırılmaktadır. Madde tabanlı analizlerin yanı sıra görev tabanlı analizler de yapılmaktadır. Merkezi otorite tarafından yapılan analiz sonuçları ve üretilen bilgi NEQC web sitesinden ilan edilmekte, tüm paydaşların kullanımına açılmaktadır (Eurydice, 2009b; OECD, 2015).

Finlandiya'da yayınlanan okul raporları sadece okul öncesi başarı düzeyi ve okul genel performansı ile ilgili bilgileri içermektedir (OECD, 2015). Yeni Zelanda'da ise, merkezi sınav sonucunda öğrencilerin kazanımlarına ilişkin bir karne verilmektedir. Bu karne öğrencinin hangi kazanımları edindiği, hangilerini ise edinemediğini gösterir. Bu bilgi öğrenciler, veliler, öğretmenlerin yanı sıra üniversitelerle de paylaşılmaktadır (NZMoE, 2010; NZQA, 2019b). Okul düzeyindeki raporlama ise, okulların öğretim standartlarına ilişkin öğrencilere ne kattığı üzerine bilgi vermekte ve NZQA web sitesi üzerinde eğitim paydaşları ve izleyicilerine sunulmaktadır. Okul düzeyinde üretilen performans bilgisi, okullar arası ve bölgesel performans karşılaştırmalar okul performansının izlenmesine olanak sağlamaktadır. Aynı zamanda, öğrenci ve okul performanslarında öğrenci ve okul demografik özelliklerine bağlı farklılaşmalar da belirlenmeye çalışılmaktadır (NZMoE, 2010). Buna ek olarak, okul performans bilgisi kamu erişimine açıktır, diğer taraftan medya performans bilgilerini işleyerek okul sıralamaları oluşturmakta ve okullar arası performans karşılaştırmaları yaparak ek bilgi olarak kamuya sunmaktadır (Crooks, 2011).

Sınav Sonuçlarının Temel Kullanım Alanları

İlgili toplumların eğitim sistemlerinde ulusal sınavların hangi amaçlarla kullanıldığı Tablo 5'te özetlenmektedir. Estonya'da ortaokul öğrencilerinin merkezi sınavlarda belirlenen performanslarına dayalı olarak öğrencilerin adaletli bir şekilde mezuniyetlerinin sağlanması, sınıfı geçme ve liselere öğrencilerin yerleştirilmesi kararları verilmektedir (Eurydice, 2009b; MoNE, 2018b; OECD, 2015). Öğrencilerin lisede merkezi sınavlarla belirlenen performansları ise, Finlandiya ve Estonya'da daha çok yüksek

öğretim programlarına öğrenci seçimi ve yerleştirilmesi kararlarında kullanılmaktadır. Bu ülkelerde merkezi sınavlar aynı zamanda öğrencilerin sınıf geçmelerinde ve mezuniyetlerinde de kullanılmaktadır. Performans sonuçları da kısmen kamuya ve okullara açıktır. Okullar sonuçları aynı zamanda iç değerlendirme ve gelişim süreçleri için de kullanılabilir (Eurydice, 2009b; OECD, 2015). Öğrencilerin akademik veya mesleki standart seviyelerini belirlemeyi ve belgelemeyi amaçlayan merkezi sınavlar Yeni Zelanda'da ise lise öğrencilerin üniversiteye seçimi ve yerleştirilmesinde kullanıldığı gibi, mesleki yaşamda öğrencileri işe alımında işverenler tarafından da kullanılmaktadır. Aynı zamanda, Yeni Zelanda öğrenci performans bilgisini öğrencilere verilecek burs ve mali yardımların belirlenmesinde de kullanılmaktadır. Ayrıca, öğretmenler öğrencilerinin performansları hakkında sağlanan bilgiye dayanarak öğretimi yeniden planlamalarına, ve ayrıca etkili yöntem ve teknikler geliştirmelerine de olanak sağlamaktadır (NZMoE, 2010). Bu toplumlarda hiçbir öğrencinin sınav performansına göre okuldan atılması hiçbir şekilde söz konusu değildir.

Tablo 5. İlkokul*, ortaokul ve liselerde uygulanan merkezi sınav sonuçlarının amaçları ve kullanımları

		Merkezi sınavların temel amaç ve kullanımları								
		Sertifika- yon/Mezuni- yet/Okul tamamlama	Sınıf geçme/	Liseye/ Yükseköğre- time giriş	Yükseköğre- time öğrenci seçimi	Yükseköğre- timde fakült- eye/programa öğrenci seçimi	Öğrencinin okuldan atıl- ması	Burs/ Kredi alacak öğrencilerin seçimi	Diger	
Ortaokul	Estonya	E	E	E	E	H	H	H	E	
	Finlandiya	E	H	E	E	E	H	H	H	
Lise	Estonya	E	E	E	E	E	H	H	E	
	Yeni Zelanda	E	E	E	E	E	H	E	H	

Kaynaklar: OECD (2015); OECD (2016) Annex B1, Table II.4.45; 46

Evet (E); Hayır (H)

**İlgili toplumlarda ilkökul düzeyinde merkezi sınav uygulaması bulunmamaktadır.*

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, PISA sınavlarında sürekli olarak yüksek başarı gösteren üç toplumun eğitim sistemlerinde öğrencilerin performans bilgilerini merkezi sınavlarla nasıl ürettikleri, bu bilgiyi kimlerle paylaştıkları, ve bu bilginin hangi amaçlarla kullanıldığına dair elde edilen bulgular merkezi sınavların doğası ve öğrenci ve okul hesap verebilirliğine katkıları konusunda önemli bilgiler sunmaktadır.

Öğrenci Performans Bilgisinin Üretilmesine İlişkin Benzerlikler ve Farklılıklar

Finlandiya, Estonya ve Yeni Zelanda'da yapılan merkezi sınavlara bir bütün olarak bakıldığında, bazı hususlarda farklılaştıkları fakat çoğu hususta ortak uygulamalara sahip oldukları görülmektedir. Öncelikle merkezi sınavlar daha çok 15 yaş ve üstü öğrenciler için hazırlanmakta ve ilkokul öğrencilerini kapsamamaktadır. Merkezi sınavlar, merkezi olarak oluşturulmuş ölçme ve değerlendirme birimleri tarafından ulusal öğretim programı hedefleri temel alınarak öğrencilerin daha çok anadilde okuma becerileri, Matematik becerileri, Fen bilimleri becerileri ve yabancı dil becerilerini ölçen kalem-kağıt türü sınavlardır. Sınavlarda öğrencilerin kavrama, analiz, sentez ve problem çözme gibi üst düzey bilişsel becerilerinin ölçümüne odaklanmaktadır. Bu kapsamda çoktan seçmeli sorular yerine daha çok kısa cevaplı, açık uçlu sorular ve sözlü sunum, mülakat, portfolyo ve görev tabanlı değerlendirme gibi alternatif ölçme araçları tercih edilmektedir. Sınavlara katılım konusunda ise, ülkeler farklı politikalar izlemektedir. Yeni Zelanda'da merkezi sınavlara katılım zorunlu tutulmazken, Finlandiya sadece okuma becerileri, Estonya ise hem okuma becerileri hem de matematik becerileri alanlarında öğrencilerin sınavlara katılımını zorunlu tutmaktadır. Diğer alanlarda merkezi sınava katılmak öğrencinin tercihine bırakılmıştır. Uygulama sonrası öğrenci yanıtları hem merkezi yönetim, hem de merkezi yönetimin sıkı rehberliği ve kontrolü altında öğretmenler tarafından titiz bir şekilde puanlanmakta, yine merkezi yönetimce başarı puanları önceden belirlenen kriterlere göre değerlendirilerek öğrenci performans bilgisi üretilmektedir. Öte yandan,

Yeni Zelanda diğer iki ülkeden sınavların içeriği ve uygulanması açısından ayrılmaktadır. Yeni Zelanda öğrenci performans bilgisini sadece tek bir vakitte yapılan tek bir ölçüme dayanarak değil, lise öğreniminin son üç yılında hem merkezi otoritenin hazırladığı merkezi sınavlar, hem de öğretmenler tarafından yapılan dönem içi sınavlara dayanarak belirlemektedir. Tüm öğrencilerin öncelikle Matematik ve okuma becerileri performansları belirlenirken, öğrencilerin seçtiği kariyere göre farklı öğrenme alanlarındaki performansları da ölçülmektedir. Finlandiya ve Estonya ise, Yeni Zelanda'dan farklı olarak, öğrencilerinin yabancı dildeki performanslarına ilişkin de bilgi üretmektedir.

Türkiye'deki merkezi sınav uygulamalarına bütüncül olarak bakıldığında, Finlandiya, Estonya ve Yeni Zelanda'daki uygulamalara benzer bir uygulamanın yürütüldüğü görülmektedir. Ortaokul sonunda Liselere Geçiş Sınavı (LGS) olarak adlandırılan ve sadece sınavla öğrenci alan liselere yerleşme amacı olan 8. sınıf öğrencilerin katıldığı merkezi bir sınav uygulaması mevcuttur. Sınav soruları sadece 8. sınıf Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, İnkılap Tarihi öğretim programlarını kapsamakta, Milli Eğitim Bakanlığı merkez yönetim bünyesindeki kurullarca hazırlanarak standartlaştırılmaktadır (Delil ve Tetik, 2015; MEB, 2018). Öğrencilerin kavrama, yorumlama, çıkarsama, problem çözme, analiz ve sentez, eleştirel ve bilimsel düşünme becerilerini ölçmeyi hedefleyen ve sadece çoktan seçmeli maddelere yer verilen sınavların puanlanması ve ölçüte dayalı değerlendirmeleri yine merkez yönetim birimince yapılmaktadır (MEB, 2016; 2018a). Ayrıca öğrenci performansları hesaplanırken merkezi sınav puanına ek olarak öğrencilerin 6., 7. ve 8. sınıf derslerindeki başarıları da performans puanına dahil edilmektedir (Delil ve Tetik, 2015; İncikabı, Kurnaz ve Pektaş, 2013; MEB, 2018; OECD, 2015; 2016).

Benzer olarak, lise son sınıf öğrencilerinin de yaklaşık dörtte üçünden fazlası Türkçe, Edebiyat, Matematik, Fen, Tarih, Coğrafya, Din Kültürü alanlarındaki üst düzey bilişsel becerileri milli eğitim programlarının hedeflerine uygun olarak katılımı zorunlu olmayan kalem-kağıt türü çoktan seçmeli testlerle merkezi olarak ölçülmekte ve norm temelli olarak değerlendirilmektedir (OECD, 2015; 2016; ÖSYM, 2019a). Türkiye'de Temel Yetenek Sınavı ve Alan veya Yabancı Dil Yetenek Sınavı olmak

üzere iki aşamada gerçekleştirilen bu sınavlara girişler öğrencilerin kariyer tercihlerine bırakılmıştır. Sınavlar idari ve mali özerkliğe sahip özel bütçeli bir kamu kurumu olan Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) merkezi tarafından hazırlanarak standartlaştırılmakta, yine aynı merkezce puanlamaları, analizleri ve değerlendirmeleri norm temelli olarak gerçekleştirilmektedir (OECD, 2016; ÖSYM, 2019). Öğrenci başarı sırası hesaplanırken sadece sınav puanı değil, öğrencinin lise başarı ortalaması da hesaba katılmaktadır. Son iki yılda yapılan Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı madde yapıları incelendiğinde ise, sadece çoktan seçmeli sorularla öğrencilerin üst düzey analiz, sentez ve değerlendirme boyutlarına yoğunlaşan bir ölçmenin uygulamaya konulduğu gözlenmektedir (Koç, Sönmez ve Çiftçi, 2013).

Buna göre, ülkelerin benzer şekilde (i) ilkökul düzeyinde merkezi sınav uygulamasına yer vermedikleri, daha çok lise düzeyinde merkezi sınavları uyguladıkları, (ii) sınavları merkezi olarak yürüttükleri, (iii) sınav sorularının hazırlanması, standartlaştırılması, puanlanması, değerlendirilmesi ve sonuçların analizi genel olarak yine merkezi yönetim birimleri tarafından gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Öğrenci Performans Bilgisinin İçeriği, Paylaşımı ve Kullanımına İlişkin Benzerlikler ve Farklılıklar

Hazırlanan performans raporlarının içeriği ise ülkeden ülkeye değişmektedir. Öğrenci raporlarında, öğrencinin hangi kazanımlara ulaştıkları, hangilerine ise ulaşamadıkları üzerine yoğunlaşmakta, ve öğrencilerin bağıl sıralamalarına yer verilmektedir. Okula ilişkin hazırlanan raporlarda ise, Finlandiya ve Estonya daha çok okul kalitesi ve okul bağlamının niteliğine ilişkin durumu ile okulların bir önceki ve şimdiki sınav performanslarını genel anlamda özetlemekte, böylece okulların gelişimi izlenmektedir. Yeni Zelanda ise, okulların program standartlarına ilişkin öğrencilere ne kattığı üzerine bilgi vermekte, öğrenci ve okul performanslarında öğrenci ve okul demografik özelliklerine bağlı farklılaşmaları da gözler önüne sermektedir. Sağlanan detaylı bilgiler sayesinde medya okullar arasında bir sıralama yapma imkanı dahi bulunmaktadır.

Diğer yandan, üretilen öğrenci performansına ilişkin bilgi hem öğrenci hem de okul hesap verebilirliği için kullanılmaktadır. Yeni Zelanda, Finlandiya ve Estonya'da öğrencilerin sınıfı geçme, mezuniyet, yüksek öğretim programlarına yerleşme, burs ve mali yardımlara ulaşmaları ve işe alımlarına ilişkin önemli kararlar öğrenci performans düzeylerine göre alınmakta, bu sayede öğrenciler arasında adalati sağlayan bir araç olarak işlev görmek ve liyakatı ön plana çıkartmaktadır. Aynı zamanda, öğrenci kazanımlarına ilişkin hazırlanan performans raporları okul hesap verebilirliği için de kullanılmaktadır. Bu ülkeler merkezi sınavlar aracılığıyla üretilen öğrenci performans bilgisini ilgili dış paydaşlarla, medyayla, öğrencilerle, velilerle, öğretmenlerle ve eğitim yöneticileriyle paylaşmakta, onlara sınav sonuçlarına erişim olanağı sağlamaktadır. Böylece okul çevresi okul süreçleri ve sonuçlarına ilişkin temel bilgilere ulaşma ve anlamlandırma imkanına kavuşmakta, beklentilerinin karşılanma düzeyine ilişkin durum tespiti yapma, buna göre doğru tavır ve davranış üretme olanağı bulmaktadır. Hem veli, hem öğretmenler, hem de okul yöneticileri öğretim ortamlarında eğitimin verimliliği ve etkililiğine katkı sağlayacak doğru öğretmen ve yönetici tavır ve davranışlarının geliştirilmesine, bununla birlikte etkili bir okul öğrenme ortamının sağlanmasına olanak sağlamaktadır. Okulların öğretim süreçleri ve sonuçlarına ilişkin problem alanlarının belirlenerek veriye dayalı karar alma ve politika geliştirme sürecini de desteklemektedir. Bu ülkeler öğrencilerin performans bilgilerini çoğunlukla öğrenci ve okul özelinde öğretime dair kararların alınması ve gelişim politikalarının üretilmesinde kullanmaktadır.

İkinci olarak, merkezi sınavlar okullarla ile iç ve dış çevre arasında etkili hesap verebilirlik ilişkilerinin kurulmasına da olanak sağlamaktadır. Öğrenci performans bilgisini üretilen çevreye yayarak eğitim sistemi üzerinde çoklu kontrol sağlanması amaçlanmaktadır (Best, Knight, Lietz, Lockwood, Nugroho ve Tobin, 2013). Bazı ülkeler öğretim uygulamalarını izlemek ve kontrol etmek için performans ve piyasa hesap verebilirliğini tercih ederken, bazıları profesyonel hesap verebilirlik yaklaşımı ilkelerini uygulamaktadır. Finlandiya, Estonya ve Yeni Zelanda istisnasız öncelikle profesyonel hesap verebilirlik yaklaşımını izlemekte, performans bilgisi okul ve öğretmenler için kıymetli bir geribildirim olarak görülmektedir. Alınan geribildirim öğrencilerin motivasyonlarının ve kapasitelerinin

gelişimine katkı sağlaması, böylelikle okullarda etkili bir öğrenme ortamı ve iklimi geliştirilerek okulların ve dolayısıyla öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlanması amaçlanmaktadır. Yeni Zelanda’da profesyonel hesap verebilirlik çok güçlü bir şekilde uygulanmaktadır. Öğretim standartlarına göre oluşturulmuş öğrenci performans verileri öğrenci performansının geliştirilmesi, öğrenme gücünü çeken veya risk altındaki öğrencilerin belirlenmesi, uzman ve ebeveyn desteği sağlanması, günlük öğretim ortamlarında ve etkinliklerde ihtiyaç duyulan değişimlerin gerçekleştirilmesinde güçlü bir rehberlik sunmaktadır. Öğrenci performans bilgisi öğrencilerin öğrenmelerini desteklemesi için veli ve öğrencilerle de paylaşılmaktadır. Okul idareleri ise, okulun güçlü ve zayıf yönlerinin farkına vararak öğretimi yeniden düzenlemek ve geliştirmek için performans bilgisinden yararlanmaktadır.

Öte taraftan, Finlandiya ve Estonya’nın tersine yalnızca Yeni Zelanda öğrenci performans bilgilerine dayanan pazar ve performans tipi okul hesap verebilirlik yaklaşımlarını tercih etmektedir. Yeni Zelanda, merkezi değerlendirmelerle kendi öğrenci performanslarına ilişkin okul düzeyinde bilgi üretmekte, daha sonra web sayfalarında yayınlarak ilgili eğitim paydaşlarına değerlendirmeye ilişkin veri ve bilgilere erişim olanağı sunmakta, zaman içerisinde okul performansının gelişiminin izlenmesine izin vermektedir. Ayrıca, tüm paydaşlar ve medya, bölgesel veya ülke genelinde, farklı alanlarda veya alt gruplardaki performans eğilimlerini, varyansı ve birbirleriyle olan korelasyonları ortaya çıkararak ilgili karşılaştırmaları yapabilmeleri için öğrenci performans verilerini işleme fırsatına sahiptir. İşlenmiş veriler, veli ve öğrencilerin kendi beklentilerini karşılayabilecek okulları belirleyebilmeleri ve eğitim göreceği okulu seçme konusunda yardımcı olmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, Yeni Zelanda hükümeti ürettiği öğrenci performans bilgilerinin içeriğini ve yararlılığını düzenleyerek hem bürokrasi hem de ebeveynler aracılığıyla okullarda performans ve piyasa hesap verebilirlik baskılarının oluşturulmasına izin verdiği anlaşılmaktadır.

Tartışma

Türkiye’nin milli eğitimde merkezi sınav uygulamalarına bakıldığında, hazırlanması, uygulanması, puanlanması, sonuçlarının duyurulması ve

kullanılması konusunda çok benzer yönlerinin olmasına karşın, özellikle üretilen performans bilgisinin içeriği, performans bilgisinin yayılması ve eğitimde kullanılmasına ilişkin önemli farklılıklara sahip olduğu görülmektedir. Diğer ülkeler anadil kullanımı, matematik ve yabancı dil gibi temel alanlardaki üst düzey bilişsel becerileri daha çok kısa cevap, açık uçlu ve alternatif ölçme araçlarını kullanarak yoklarken, Türkiye daha çok dersden öğrencileri sorumlu tutmakta, ve sadece çoktan seçmeli soruları kullanarak öğrenci kazanım düzeylerini ölçmeye çalışmaktadır. Türkiye’de ortaokul öğrencilerinin alan bilgisi performansları öğrenci bazında ve gerekli istatistik analizleri de içeren sonuç raporları okullarla, ve web sayfası ve medya üzerinden kamuoyuyla paylaşılmaktadır (MEB, 2016; 2018a). Yükseköğretime geçiş sınavı sonuçları ise, öğrenci başarı sıralaması şeklinde öğrenci velilerine ve okullara bildirilmektedir. Öte taraftan ÖSYM öğrenci performanslarını okul veya program bazında genel bir anlayışla değerlendirmekte, öğrencilerin yerleşme durumlarını basit istatistiklerle özetleyerek medya ve web sayfası üzerinden kamuoyuna sunmaktadır (OECD, 2015; 2016; ÖSYM, 2018; 2019). Dolayısıyla, Türkiye’de merkezi sınavlar okul hesap verebilirliğine sınırlı düzeyde katkı sağlamaktadır. Öğrenci performans bilgisini diğer ülkelerde olduğu gibi daha çok öğrenci hesap verebilirliği için kullanmakta, okulların üst öğretim programlarına yerleştirilmesi, bursların dağıtılması gibi konularda öğrencilere ilişkin alınacak kararlarda kullanmaktadır.

Öğrencilerin eğitim sistemi içerisindeki ve sonucundaki menfaatlere adil bir şekilde ulaşmaları için merkezi sınavların kullanılması oldukça önemli ve işlevseldir. Aynı şekilde, merkezi sınavlar öğretime ilişkin bir geribildirim sağlayarak özellikle okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğretime ilişkin düşüncelerini, tutumlarını ve eylemlerini geliştirme, böylece okul motivasyonun ve kapasitesinin artırılmasına çok güçlü destek olmakta, böylece öğrenci kazanımlarının artırılmasına katkı sağlanmaktadır. Merkezi sınavların kapsadığı alanlar, kullanılan ölçme araçları, puanlanması, değerlendirilmesi ve sonuçlarının eğitim paydaşlarıyla paylaşılması, aynı zamanda eğitimde hesap verebilirliğin sağlanmasına sağladığı katkılar bir bütün olarak ele alındığında akademik performansı yüksek olan batı toplumlarının öğretim programı, öğretim etkinlikleri ile ölçme ve değerlendirmeyi çok iyi derecede entegre ettikleri

ve işlettikleri anlaşılmaktadır. Bu en temelde eğitimde hesap verebilirlik anlayışının özünden beslenmektedir. Okullarla, öğretmenlerle veya okul müdürleriyle okuldan beklentileri olan eğitim paydaşları arasında kurulan hesap verebilirlik ilişkilerinde öğretim programı uygun ve doğru davranışa ilişkin performans standartlarını ortaya koymaktadır. Kurulan bu ilişkide standartlar, öğretme sorumluluğunu üstlenen öğretmen ve yöneticilerin öğretim etkinliklerini de standartların erişimine olanak sağlayacak öğretime ilişkin doğru tutum ve davranışların sergilenmesine, mesleki gelişime, motivasyon artışına ve işbirliğinin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Öğretmenleri ve yöneticileri asıl zorlayıcı güç ise, öğretim süreç ve sonuçlarının standartlara göre işleyip işlemediğinin sürekli olarak izlenilmesi ve performans bilgisinin üretilmesidir. Bu bilgi eğitim paydaşlarını okullara karşı daha da güçlendirmekte ve okullar üzerinde beklentilerin karşılanması yönünde baskı üretilmesine de olanak sağlamaktadır. Bu baskı gücü, başarılı performansa verilen ödülle veya düşük performansa uygulanan yaptırımlarla daha da pekiştirilmektedir. Dolayısıyla, akademik performansı yüksek eğitim sistemlerine sahip olan batı toplumları bu başarılarını öğretim standartları, öğretim etkinlikleri, performans ölçme ve değerlendirme ile gelişim ve destek hizmetlerinin güçlü bir entegrasyonuna borçludurlar. Öğrencilerin akademik performansını artırarak eğitimde etkililiği, verimliliği ve hatta adaleti sağlama amacıyla olan Türkiye eğitim sisteminde hesap verebilirlik anlayışını ilgili araç ve teknolojilerle önce geliştirilmeli ve sonra güçlendirmelidir. Bu kapsamda 21. yüzyıl becerilerine göre yeniden şekillendirilen ve yüksek düşünme becerilerinin kazandırılmasını önemseyen bir öğretim programı eşliğinde öğrenmenin uygun öğretim yöntem ve tekniklerle desteklenmesi, öğrenci performansının uygun ölçme araçlarıyla sürekli olarak izlenilmesi ve performans bilgisinin üretilmesi, aksayan süreçlerin belirlenerek çözüm yollarının üretilmesine imkan sağlayacak bir okul sürecinin geliştirilmesini hedeflemelidir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin kapasitelerinin artırılması yanı sıra, ölçme ve değerlendirmeyi öğrencilerin gelişimlerine destek olacak şekilde kullanabilme becerilerinin de artırılması en temel gereklilik olarak öne çıkmaktadır. Öte taraftan, öğrencilerin akademik performanslarının artırılması sadece okulların üstlenmesi gereken bir sorumluluk olarak görülmemeli, öğrencilerin de öğrenmenin sorumluluğunu üstlenmelerini

sağlayacak hesap verebilirlik mekanizmalarından asla vazgeçilmemelidir. Öğrencilerin performansına bağlı ödüllere yer verilmesi gerektiği kadar yaptırımlara da eğitim sistemi içinde yer verilmelidir. Belirli nitelikleri kazanmış, gerekli bilişsel, duyuşsal ve psikomotor beceri standartlarına ulaşmış öğrencilerin kademeler arasında geçişine izin verilmeli, aksi halde öğrencilerin becerilerinin geliştirilmesi için gerekli tüm desteklerin sağlanması, aksi uygulamalarla kamuoyunda adalet duygusunun sarsılmasına, öğrencilerin öğrenmeye ilişkin olumsuz tutum takınmalarına imkan verilmemelidir.

Bu çalışmada elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlara göre Türkiye’de merkezi sınavların doğası ve hesap verebilirlik maksatlı kullanımına ilişkin daha detaylı çalışmalara ihtiyaç vardır. Öğrencilerin performanslarına ilişkin üretilen ve kamuoyuna açıklanan bilginin zenginliği ve derinliğine ilişkin daha özel çalışmalara gerek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, performans bilgisinin yayımlanması ve yayın içeriği, aynı zamanda yayının kimler tarafından nasıl kullanıldığına ilişkin çalışmaların da olmadığı görülmektedir. Bu çalışmalar sadece Türkiye’de değil ilgili ülkelerde de çok nadirdir. Öğrenci performans bilgisinin üretilmesi, raporlanması ve öğrenci, okul, öğretmen ve okul müdürü hesap verebilirliğine nasıl katkı sağladığı, eğitim paydaşlarının davranışlarını nasıl değiştirildiğine ilişkin daha çok çalışmaya ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu kapsamda, (i) merkezi sınavların öğretim programlarındaki beceri düzeylerini ne kadar iyi temsil ettiği, öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini ne kadar ölçebildiği mevcut merkezi sınav uygulamaları üzerinden, (ii) merkezi sınav uygulamalarına ilişkin değerlendirme raporlarının içerikleri, öğretmen ve okul yöneticilerinin öğretim ortamlarına ilişkin karar ve uygulamalarında ne kadar katkı sağladığı öğretmen ve okul yöneticilerinin tecrübelerine dayalı olarak, ve (iii) okulların performanslarına ilişkin hazırlanan raporlar okul yöneticilerinin öğretime ilişkin liderlik kapasitelerine ne derece katkı sağladığı okul müdürlerinin tecrübelerine dayanılarak incelenmelidir. Aynı şekilde, performans raporları öğretmenlerin motivasyonlarını ve mesleki sermayelerine olan katkıları öğretmenlerin tecrübeleri üzerinden incelenmeli ve tartışılmalıdır.

EXTENDED ABSTRACT

**National Examinations as an Accountability
Technology: The Cases of Finland, Estonia and New
Zealand**

*

Coşkun Erdağ
Aksaray University

Since the mid-80s, a great number of American, Asian and European nations have implemented test-based school accountability policy in education to invest in their human capital and produce a qualified workforce (Tan, 2010). Along with them, Turkey too has announced in the "2023 Education Vision" policy document to start implementing a test-based accountability policy, which covers the central measurement, monitoring and evaluation of students' performance according to the set national standards (Turkish National Ministry of Education [MEB], 2018). On the other hand, it is very likely that the concepts and practices of school accountability are not adequately discussed within the education system, and that a change to the student measurement and evaluation system without proper discussions will produce serious problems. In this context, understanding the accountability policies of the world communities with high achievements in education and discussing the basic concepts and practices will make important contributions to the establishment and management of the new student monitoring and evaluation system expected to be implemented in Turkey. In this respect, the aim of this study is first to determine and compare the western-style policies of national examinations with respect to their production, share and use in primary and secondary schools, and second to discuss the implications for Turkey and develop a policy guide for the use of national examinations in Turkey to ensure both accountability and improvement in the quality of student outcomes.

To this end, three Western countries, Finland, Estonia and New Zealand were systematically reviewed and compared based on the literature-derived framework that involves (i) how the student performance

information is produced by national examinations, (ii) how this information is disseminated, and (iii) what it is used for in the education systems.

Found out that although central exam applications in Finland, Estonia and New Zealand are apparently very similar to those in Turkey, these countries are seriously diverging from Turkey, especially in terms of the content and nature of the performance information they produce, their dissemination, and their use. There is a common policy of examination among these top-performing nations to produce student performance information. They use paper and pen exams centrally developed, standardized based on the national curriculum, either norm or criterion referenced, testing students' high-level cognitive skills in first language, math, science and second language especially at the end of upper secondary schools, not primary schools. Rather than multiple choice questions, these countries focus on measuring students' high level cognitive skills such as comprehension, analysis, synthesis and problem solving by using short-answer, open-ended questions and alternative measurement tools such as oral presentation, interview, portfolio and task-based assessment. After its application, student performance information is generated based on the student responses scored and evaluated in a rigorous way according to predetermined criteria even by the central governments and by teachers under the control of the central government and strict guidance.

Performance information, aggregated or not, is shared in these countries with almost all educational stakeholders, and used mainly for student and school accountability purposes. In the reports on the schools, Finland and Estonia mainly summarize the quality of the school and the quality of the school context and the previous and current exam performances of the schools in general terms, so that the development of the schools is monitored. New Zealand, on the other hand, provides information on what schools contribute to students in terms of program standards, and also reveals the differences in student and school performance depending on student and school demographics. New Zealand, Finland and Estonia use the student performance information for the student-related decisions such as student certification or graduation, access to selective upper secondary education and tertiary institutions,

awarding scholarships and financial aid, and job recruitment, thus they serve as a tool that provides equity among society. On the other hand, performance reports on student attainment in these countries are also intended to be used for school accountability. These countries share student performance information generated through centralised exams with relevant external stakeholders, media, students, parents, teachers and educational administrators. The feedback is addressed in the context of professional accountability, and it is intended to contribute to the development of teachers' motivations and capacity to teach, thus developing an effective learning environment and climate in schools and supporting schools and student learning. Unlike Finland and Estonia, New Zealand prefers market and performance-type school accountability approaches based on student performance information. New Zealand, after generating student performance information, posts it to relevant education stakeholders on their web pages and permits the public to access information for evaluation and monitoring of the development of school performance over time. Additionally, the processed data helps parents and students to identify schools that can meet their own expectations and to choose the school to study in.

Kaynakça / References

- Aydın, A., Erdağ, C., ve Taş, N. (2011). A comparative evaluation of PISA 2003-2006 Results in Reading Literacy Skills: An Example of Top-Five OECD Countries and Turkey. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(2), 651-673.
- Aydın, A., Sarier, Y. ve Uysal, Ş. (2012). The comparative assessment of the results of PISA Mathematical literacy in terms of socio-economic and socio-cultural variables. *Education and Science*, 37(164), 20-30.
- Bae, S. (2018). Redesigning systems of school accountability: A multiple measures approach to accountability and support. *Education Policy Analysis Archives*, 26(8), 1-32. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.2920>
- Ball, S. J. (1993). Education markets, choice and social class: The markets as a class strategy in the U.K. and the USA. *British Journal of Sociology of Education*, 14(1), 3-18. <http://dx.doi.org/10.1080/0142569930140101>
- Ball, S. J., Junemann, C., ve Santori, D. (2017). *Edu.net. globalisation and education policy mobility*. Abingdon, New York: Routledge.

- Best, M., Knight, P., Lietz, P., Lockwood, C., Nugroho, D., ve Tobin, M. (2013). *The impact of national and international assessment programmes on education policy, particularly policies regarding resource allocation and teaching and learning practices in developing countries*. 05/05/2019 tarihinde https://research.acer.edu.au/ar_misc/16 adresinden erişilmiştir.
- Datnow, A., ve Park, V. (2009). Conceptualizing policy implementation: Large-scale reform in an era of complexity. In G. Sykes, B. Schneider & D. Plank (Eds.) *Handbook on Education Policy Research* (pp. 348-361). New York: Routledge Publishing.
- De Wolf, I., ve Janssens, F. (2007). Effects and side effects of inspection and accountability in education: An overview of empirical studies. *Oxford Review of Education*, 33(3), 379-396. <http://dx.doi.org/10.1080/0305498-0701366207>
- Dillon, S. (2011). *Obama to waive parts of No Child Left Behind*. New York Times (September, 22, 2011).
- Directorate of Research and Development [EARGED]. (2003). *Üçüncü Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Çalışması (TIMSS-1999)-Ulusal Rapor [Third international mathematics and science study (TIMSS-1999) – National Report]*. 10/05/2019 tarihinde http://egitek.meb.gov.tr/dosyalar%5Cdokumanlar%5Culuslararası/timss_1999_ulusal_raporu.pdf adresinden erişilmiştir.
- Directorate of Research and Development [EARGED]. (2004). *Öğrenci Başarısını Belirleme Programı (PISA-2003), Ulusal Rapor [Student achievement evaluation programme (PISA 2003) – National Report]*. 10/05/2019 tarihinde http://egitek.meb.gov.tr/dosyalar/pisa/PISA_2003_Ulusal_Nihai.pdf adresinden erişilmiştir.
- Dorn, S. (2007). *Accountability Frankenstein: Understanding and taming the monster*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Eurydice. (2009a). *National testing of pupils in Europe: Objectives, organisation and use of results*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission.
- Eurydice. (2009b). *National testing of pupils in Europe: Objectives, organisation and use of results – Country level reports: Estonia*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission.
- Figlio, D. ve Loeb, S. (2011). School accountability. *Handbook of the Economics of Education*, 3, 383-421. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-444-53429-3.00008-9>

- Gable, A., ve Lingard, B. (2015). NAPLAN data: A new policy assemblage and mode of governance in Australian schooling. *Policy Studies*, 37(6), 568–582.
- Hanushek, E., ve Raymond, M. (2004). The effect of school accountability systems on the level and distribution of student achievement. *Journal of the European Economic Association*, 2(2-3), 406-415. <http://dx.doi.org/10.1162/154247604323068096>
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S., ve Manning, S. (2001). *Learning to change. Teaching beyond subjects and standards*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Harris, D., ve Herrington, C. (2006). Accountability, standards, and the growing achievement gap: Lessons from the past half-century. *American Journal of Education*, 112(2), 209-238. <http://dx.doi.org/10.1086/498995>
- Holmstrom, B., ve Costa, J. R. (1986). Managerial incentives and capital management. *The Quarterly Journal of Economics*, 101(4), 835–860.
- Joshi, D. ve Smith, W. (2012). *Education and inequality: Implications of the World Bank's Education Strategy 2020*. In Wiseman, A. & Collins, C. (Eds.), *Education strategy in the developing world: Revising the World Bank's education policy* (pp. 173-202). United Kingdom: Emerald Publishing. [http://dx.doi.org/10.1108/S1479-3679\(2012\)0000016013](http://dx.doi.org/10.1108/S1479-3679(2012)0000016013)
- Kane, T. J. ve Staiger, D. O. (2002). The Promise and Pitfalls of Using Imprecise School Accountability Measures. *Journal of Economic Perspectives*, 16 (4), 91–114.
- Klees, S. J. (2008). A quarter century of neoliberal thinking in education: Misleading analyses and failed policies. *Globalisation, Societies and Education*, 6(4), 311–348.
- Lee, J., ve Wong, K. K. (2004). The impact of accountability on racial and socioeconomic equity: Considering both school resources and achievement outcomes. *American Educational Research Journal*, 41(4), 797–832. [doi:10.3102/00028312041004797](https://doi.org/10.3102/00028312041004797)
- Levin, H. M. (1974). A conceptual framework for accountability in education. *The School Review*, 82(3), 363–391.
- Lincove, J. (2009). Are markets good for girls? The World Bank and neoliberal education reforms in developing countries. *The Whitehead Journal of Diplomacy and International Relations*, X(1), 19-35.

- Major C. ve Savin-Baden, M. (2010). *An Introduction to qualitative research synthesis: Managing the information explosion in social science research*. London: Routledge.
- McDonnell, L., ve Elmore, R. (1987). Getting the job done: Alternative policy instruments. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 9(2), 157-184. <http://dx.doi.org/10.3102/01623737009002133>
- McNeil, M., ve Klein, A. (2011). Obama outlines NCLB flexibility: Plan waves cornerstone provisions of law. *Education Week*, 31(5), 1, 20-22.
- Milgrom, P., ve Roberts, J. (1988). An economic approach to influence activities in organizations. *American Journal of Sociology*, 94, 154-179.
- Mundy, K. (2006). Education for all and the new development compact. *Review of Education*, 52, 23-48.
- Noblit, G.W. and Hare, R.D. (1988) Meta-ethnography: Synthesizing qualitative studies. Sage Publications, Newbury Park.
- O'Day, J. (2002). Complexity, accountability and school improvement. *Harvard Educational Review*, 72 (3), 293-329.
- Olmedo, A., ve Wilkins, A. (2017). Governing through parents: A genealogical enquiry of education policy and the construction of neoliberal subjectivities in England. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 38(4), 573-589.
- Robertson, S. L. (2015). *What teachers need to know about the 'global education reform movement*. In G. Little (Ed.), *Global education 'reform'*. Building resistance and solidarity (pp. 10-17).Croydon: Manifesto Press.
- Rothstein, R., Jacobsen, R., ve Wilder, T. (2008). *Grading education: Getting accountability right*. NY: Teachers College Press and the Economic Policy Institute.
- Sahlberg, P. (2016). The global educational reform movement and its impact on schooling. In (K. Mundy, A. Green, B. Lingard, & A. Verger Eds.), *The handbook of global education policy* (p.128-144). West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Smith, W., ve Rowland, J. (2014). Parent trigger laws and the promise of parental voice. *Journal of School Choice*, 8(1), 94-112.
- Springer, M. G. (2008). *The influence of an NCLB accountability plan on the distribution of student test score gains*. Economics of Education Review. doi: 10.1016/j.econedrev.2007.06.004

- Stecher, B., ve Kirby, N. (2004). *Organizational improvement and accountability: Lessons for education from other sectors*. Rand Cooperation. 10/05/2019 tarihinde http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monographs/2004/RAND_MG136.pdf adresinden erişilmiştir.
- Supovitz, J. (2009). Can high stakes testing leverage educational improvement? Prospects from the last decade of testing and accountability reform. *Journal of Educational Change*, 10, 211-227. <http://dx.doi.org/10.1007/s10833-009-9105-2>
- Tan, Sophia HueyShan. (2010). Singapore's Educational Reforms: The Case for Un-Standardizing Curriculum and Reducing Testing. *AASA Journal of Scholarship and Practice*, 6 (4), 50-58.
- Tobin, M., Lietz, P., Nugroho, D., Vivekanandan, R., ve Nyamkhuu, T. (2015). *Using large-scale assessments of students' learning to inform education policy: Insights from the Asia-Pacific region*. Melbourne: ACER and Bangkok: UNESCO.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018) Mutlu çocuklar güçlü Türkiye: 2023 eğitim vizyonu. 10/05/2019 tarihinde http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden erişilmiştir.
- Türkoğlu, M.E. (2015). *Öğretmen hesap verebilirliği: Özel bir okulda durum çalışması*. Dissertation Thesis, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir Turkey. 10/05/2019 tarihinde <http://openaccess.ogu.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11684/363/10022484.pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden erişilmiştir.
- Verger, Antoni; Lluís Parcerisa ve Clara Fontdevila (2018): The growth and spread of large-scale assessments and test-based accountabilities: a political sociology of global education reforms, *Educational Review*. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1522045>
- Woessman, L. (2004). *The effect heterogeneity of central exams: Evidence from TIMSS, TIMSS-Repeat and PISA*. CESifo Working Paper No. 1330.
- Woessman, L. (2007). International evidence on school competition, autonomy, and accountability: A review. *Peabody Journal of Education*, 82(2-3), 473-497. <http://dx.doi.org/10.1080/01619560701313176>
- Crooks, Terry (2011). Assessment for learning in the accountability era: New Zealand. *Studies in Educational Evaluation*, 37, 71-77.
- Delil, A. ve Tetik, B. Y. (2015). 8. sınıf merkezi sınavlardaki matematik sorularının TIMSS-2015 bilişsel alanlarına göre analizi. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (4), 165-184.

- Incikabi, L., Kurnaz, M. A., ve Pektas, M. (2013). An investigation of mathematics and science questions in entrance examinations for secondary education institutions in Turkey. *Journal of Baltic Science Education*, 12(3), 352-364.
- Koç, H.; Sönmez, Ö. F. ve Çiftçi, T. (2013). ÖSS, YGS Ve LYS sınavlarındaki coğrafya sorularının bloom taksonomisi bilişsel alan düzeyi açısından analizi. *Karadeniz Araştırmaları*, 36, 257-275.
- MEB (2016). *Millî Eğitim Bakanlığı merkezî sistem sınav yönergesi*. 10/05/2019 tarihinde <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1790.pdf> adresinden erişilmiştir.
- MEB (2018). *Millî Eğitim Bakanlığı ortaöğretime geçiş yönergesi*. 10/05/2019 tarihinde https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_03/261919-12_yonerge.pdf adresinden erişilmiştir.
- MEB (2018a). 2018 *Liselere geçiş sistemi (LGS): Merkezi sinavla yerleşen öğrencilerin performansı*. 10/05/2019 tarihinde http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/17094056_2018_lgs_rapor.pdf adresinden erişilmiştir.
- MEB (2018b). *Ortaöğretime geçiş tercih ve yerleştirme kılavuzu 2018*. 11/05/2019 tarihinde https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_06/29113510_2018_YILI_TERCYH_VE_YERLEYTYRME_KILAVUZU.pdf adresinden erişilmiştir.
- New Zealand Ministry of Education [NZMoE] (2010) *OECD Review on evaluation and assessment frameworks for improving school outcomes: New Zealand Background Report*
- New Zealand Qualifications Authority (NZQA) (2019). *Understanding NCEA*, 10/05/2019 tarihinde <https://www.nzqa.govt.nz/ncea/understanding-ncea/> adresinden erişilmiştir.
- NZQA (2017a). *NZQA examination development process*. 10/05/2019 tarihinde <https://www.nzqa.govt.nz/assets/qualifications-and-standards/qualifications/ncea/NZQA-Examination-Development-Process.pdf> adresinden erişilmiştir.
- NZQA (2017b). *NZQA examination marking process*. 10/05/2019 tarihinde <https://www.nzqa.govt.nz/assets/qualifications-and-standards/qualifications/ncea/NZQA-Examination-Marking-Process.pdf> adresinden erişilmiştir.

- NZQA (2018). *Annual report on NCEA and New Zealand Scholarship data and statistics (2017)*, 10/05/2019 tarihinde <https://www.nzqa.govt.nz/assets/About-us/Publications/stats-reports/ncea-annual-report-2017.pdf> adresinden erişilmiştir.
- NZQA (2019a). *NZQA NCEA external assessment: Grade score marking*, 10/05/2019 tarihinde <https://www.nzqa.govt.nz/ncea/ncea-exams-and-portfolios/external/grade-score-marking/> adresinden erişilmiştir.
- NZQA (2019b). *NCEA results*, 10/05/2019 tarihinde <https://www.nzqa.govt.nz/ncea/ncea-results/> adresinden erişilmiştir.
- OECD (2013). *PISA 2012 results: What students know and can do – student performance in mathematics, reading and science (Volume I)*, PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201118-en>
- OECD (2015). *Education at a glance 2015: OECD indicators*, OECD publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en>
- OECD (2016). *PISA 2015 results (Volume I): Excellence and equity in education*, PISA, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi [ÖSYM] (2018). *2018 YKS değerlendirme raporu*. 11/05/2019 tarihinde <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/GENEL/YKSDegrapor06082018.pdf> adresinden erişilmiştir.
- ÖSYM (2019a). *Yükseköğretim kurumları sınavı temel yeterlilik testi (TYT)*. 11/05/2019 tarihinde https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/YKS/TYT_01072018.pdf adresinden erişilmiştir.
- ÖSYM. (2019). *2019 yükseköğretim kurumları sınavı (YKS) kılavuzu*. 11/05/2019 tarihinde https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2019/YKS/kilavuz_11022019.pdf adresinden erişilmiştir.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Erdağ, C. (2019). Bir hesap verebilirlik teknolojisi olarak merkezi sınavlar: Finlandiya, Estonya ve Yeni Zelanda örnekleri. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1528-1563. DOI: 10.26466/opus.592335

Üniversite Öğrencilerinde Özgeçiliclik ve Mükemmeliyetçilik Anlayışı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

DOI: 10.26466/opus.580182

*

Kamala Khalınbaylı**- Besra Taş**

* Öğr. Gör., İstanbul Gelişim Üniversitesi/ İstanbul/Türkiye

E-Posta: kkhalinbayli@gelisim.edu.tr

ORCID: [0000-0002-3929-1269](https://orcid.org/0000-0002-3929-1269)

** Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi/ İstanbul/Türkiye

E-Posta: besra.tas@izu.edu.tr

ORCID: [0000-0002-1273-4429](https://orcid.org/0000-0002-1273-4429)

Öz

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinde özgeçiliclik ve mükemmeliyetçilik anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma İstanbul ilinde farklı devlet ve özel üniversitelerinde öğrenim görmekte olan 250'si kız, 250'si erkek olan toplam 500 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların özgeçiliclik düzeylerine ilişkin veriler Özgeçiliclik Ölçeği, mükemmeliyetçilik düzeylerinin belirlenmesinde Kendini Mükemmeliyetçi Gösterme Ölçeği ve kişisel özelliklere ilişkin veriler araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılarak elde edilmiştir. Regresyon analizinde üniversite öğrencilerinde özgeçiliclik düzeylerinin alt boyutlarından alınan puanlar yordanan değişken (gönüllü faaliyetlere katılım, maddi yardımı, travmatik durumlarda yardımı, yaşlı hastalara yardımı, fiziksel güce dayalı yardımı, eğitim sürecinde yardımı, yakınlık duygusundan kaynaklanan yardımı), mükemmeliyetçi kendini göstermenin alt boyutlarından (mükemmeliyetçi öz-tanıtım, kusur saklama ve kusuru açığa vurmama) alınan puanlar yordayıcı değişken olarak ele alınmıştır. Üniversite öğrencilerinde özgeçiliclik anlayışının cinsiyete ve yaşa göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek için tek yönlü varyans analizi ve T testi analizleri yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, üniversite öğrencilerinde özgeçiliclik davranışı ve mükemmeliyetçilik arasında anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca kadınların erkeklerden daha fazla özgeçiliclikte buldukları, yaşlı küçük olan üniversite öğrencilerinin büyük olanlara göre daha az özgeçiliclik gösterdikleri de tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Özgeçiliclik, Mükemmeliyetçilik, Üniversite Öğrencileri

Reviewing of The Relationship Between Altruism And Perfectionism Mentality Among University Students

*

Abstract

In this research, it is aimed to review the relationship between altruism and perfectionism mentality among university students. The research has been conducted among 250 girls, 250 boys, in total 500 university students who have studied in different public and private universities in İstanbul. The data related to the attendant's altruism levels are obtained by using Altruism Scale, their perfectionism levels were determined by using the Perfectionistic Self-Presentation Scale and data related to personal characteristics was obtained by using Personal Information Form that was issued by the researcher. In regression analysis, points, that are taken from the sub-dimension of the altruism levels among the university students are obtained as dependent variable (attendance to voluntary activities, financial supports, help in the traumatic situations, help for old patient people, help based on physical force, help during the education period, help arisen from feeling closeness), points that are taken from the sub-dimension (perfectionist self-presentation, nondisplay of imperfection and nondisclosure of imperfection) of the perfectionistic self-presentation are obtained as a predictor variable. One way variance analysis and T-test analyses were made to review altruism mentality among the university students whether it becomes different or not according to gender, age, the average income of the family, people of which living together with, family-style that she/he has grown up. According to the research results, it has been determined that there are significant relationships between an altruism act and perfectionism among university students. Also, it has been determined that a woman has been acting more altruist than a man, juniority university students have been acting less altruist than the older ones.

Keywords: *Altruism, Perfectionism , University Students*

Giriş

Özgeçilicilik, insanların birbirine yardımcı olma emeliyle hareket ettiği olumlu sosyal davranışlardan biridir. Özgeçilicilik, kendi güvenliğini, çıkarını gözetmeksizin gösterilen bir davranış olarak ortaya çıkmaktadır (Gerrig, Zimbardo, 2012). Özgeçilicilik, karşılığında bir bedel ödemek gerektiğinde bile başkasına yardım etme isteğidir (Aronson, Wilson, Akert, 2012).

Dini duygular, ahlaki duygular, iyilikseverlik gibi kavramlar kişinin toplumdaki diğer bireyleri düşünerek onlara gönüllü yardım edebilmesi konusunda güdü oluşturabilmekte ve “özgeçilicilik” kavramı çerçevesinde incelenebilmektedir (Palaz, Boz, 2008).

Mükemmeliyetçi kişiler olayları ya tamamen doğru ya da tamamen yanlış olarak görmekte, seçici algıyla olumsuz detayları hemen fark edip bu detayları felaket olarak yorumlamakta ve bunun sonucunda erteleme ya da kaçma davranışı göstermektedirler (Antony ve Swinson, 2000). Mükemmeliyetçi kişilik özelliklerinden olan düzenlilik, hata yapmaktan korkmak, hata yapmamaya odaklanmak; başarıyı değil, başarısız olmamayı amaç edinmek, ebeveynlerinin eleştirel ve olumsuz tutumundan kaçınan çocuklarda daha çok görülmektedir (Özgüngör, 2003).

Mükemmeliyetçiliğin kimlik sorunu olduğu düşünülse de, aslında bu bir ilişki sorunudur ve kişi “diğer insanlar” tarafından yargılanmaktan korkmaktadır (Bolat, 2018).

Başkaları yönelimli mükemmeliyetçilik, HEXACO' (HEXACO- Lee ve Ashton (2004) tarafından geliştirilen ve kişilik özelliklerini ölçmeyi amaçlayan ölçek) nun duygusallığı, kabul edilirliliği ve özgeçililiği ile benzersiz negatif ilişkiler göstermiştir. Bu, başkalarına yönelik mükemmeliyetçilerin diğer insanlara göre daha az duygusal, kabul edici ve şefkatli olduklarını düşündürecek bir sonuçtur. Kendi yönelimli mükemmeliyetçilik ise, kendine yönelik mükemmeliyetçilerin, ihtiyacı olanlara karşı diğer insanlardan daha şefkatli olduğunu düşündürecek şekilde özgeçilicilikle benzersiz pozitif ilişkiler göstermiştir (Stoeber, 2015).

Yapıcı mükemmeliyetçilik ve tutku kendi içinde özgeçilicilik özellikleri barındırmaktadır. Yapıcı mükemmeliyetçinin özgeçililiği doğrudan ya da

dolaylı olarak kendi menfaat ve beklentisi için çalışan kişiye yarar sağlamaktadır (Vyunova, Larskikh, Strebkova , 2014).

Kanadalı araştırmacılara göre, sosyal olarak dayatılmış mükemmeliyetçilik diğer insanların standartlarını ve beklentilerini karşılama ihtiyacını kendinde yansıtmaktadır. Bu kişiler özgecilik özelliklerinin tezahüründe diğer insanlara sürekli yardımda bulunmakta, ödöl olaraksa "takdir" görmeyi beklemektedirler (Ermilova, 2015).

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları ile verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Üniversite öğrencilerinde özgecilik ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkileri ortaya koymak ve bununla beraber bu iki değişkenin çeşitli sosyo-demografik değişkenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik yapılan bu çalışma; genel tarama modellerinden ilişkiyel tarama modeline göre desenlenmiştir. Tarama modelleri hali hazırda veya geçmişte var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi hedefleyen araştırma yaklaşımıdır. Bu araştırma modelinin bir diğer önemli özelliği de var olan durumu değiştirmeksizin olan durumu gözlemlemektir (Karasar,2011). Üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçi kendini gösterme özelliklerinin, onların özgecilik düzeylerini nasıl yordadığı incelenmektedir. Bunun yanı sıra özgecilik davranışının çeşitli demografik değişkenlere göre değişiminin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında Türkiye, İstanbul ilinde 5'i devlet, 8'i özel olmak üzere farklı üniversitelerde

ve farklı bölümlerde öğrenim görmekte olan 250'si kız ve 250'si erkek olmak üzere toplam 500 öğrenci oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada “Kişisel Bilgi Formu”, “Özgeçicilik Ölçeği” ve “Mükemmeliyetçi Kendini Gösterme Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına ait detaylı bilgi aşağıda belirtilmiştir.

1. **Kişisel Bilgi Formu:** Üniversite öğrencileri ile ilgili çeşitli değişkenler hakkında bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Kişisel bilgi formunda cinsiyet, yaş, fakülte, bölümle ilgili bilgiler yer almaktadır. Etik kurallar ve gerçekçi yanıtlar alabilmek için araştırma esnasında öğrencilere kimlik bilgilerini içeren sorular yöneltilmemiştir.
2. **Özgeçicilik Ölçeği:** Ümmet, Ekşi, Otrar (2013) tarafından Türkçe güvenilirlik ve geçerlik çalışması yapılan ölçek, kültürel yapıya uygun olarak kişilerin özgeçicilik davranışlarını ölçmede kullanılmaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, Marmara Üniversitesi'nin farklı fakültelerinde öğrenim gören 336'sı kadın, 248'i erkek ve yaş ortalaması 22.90 olan toplam 584 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmasında açımlayıcı faktör analizi kullanılmış, madde ayırt edicilikleri belirlenmiş, kriter geçerliği çalışması yapılmış ve Cronbach Alpha güvenilirlik sayısı hesaplanmıştır. Çalışmanın sonunda toplam varyansın 51.82'sini açıklayan 38 maddeden ve 7 alt boyuttan (gönüllü faaliyetlere katılma, maddi yardım, travmatik durumlarda yapılan yardım, yaşlı/hastalara yapılan yardım, fiziksel güce dayalı yardım, eğitim sürecinde yardım, yakınlık duygusundan kaynaklanan yardım) oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin alt boyutlara ve toplamına dair Cronbach Alpha güvenilirlik sayıları hesaplanmış, toplam Cronbach Alpha değerinin .81 olduğu saptanmıştır.

Bu çalışma kapsamında özgecilerik ölçeğinin güvenirlik katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır.

3. *Mükemmeliyetçi Kendini Gösterme Ölçeği*: Balcı, Kıral, Kalafat ve Boysan (2009) tarafından geliştirilen Kendini Mükemmeliyetçi Gösterme Ölçeği, türk toplumunda mükemmeliyetçilik eğilimi yüksek olan kişilerde kendini çok fazla öne çıkarma ve onay alma ihtiyacı davranışının altında yatan faktörleri ve beklenen olumsuz sonuçları değerlendirme imkanı verecektir. Mükemmeliyetçi Öz-Tanıtım, Kusur Saklama ve Kusuru Açığa Vurmama Mükemmeliyetçi Kendini Gösterme ölçeğinin alt boyutlarıdır. KMGÖ'nin türk örneklemini üniversitede lisans eğitimi almakta olan 271 öğrenci oluşturmuştur. Ölçeğin türk örneklemindeki geçerliliği doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak test edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığı Cronbach alfa katsayısı hesaplanarak değerlendirilmiş ve ölçme aracından elde edilen iç tutarlık değerinin çok yüksek olduğu saptanmıştır. Ölçeğe ilişkin hesaplanan iç tutarlılık değerinin $\alpha=0.80$ olduğu saptanmıştır. Benzer bir biçimde ölçeğin 15 günlük test tekrar test korelasyonunun da yüksek olduğu bulunmuş, $r=0.82$ olarak hesaplanmıştır.

Bu çalışma kapsamında kendini mükemmeliyetçi gösterme ölçeğinin güvenirlik katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır.

Veri Toplama İşlemi

Araştırma, İstanbul ilinde farklı devlet ve özel üniversitelerinde öğrenim gören üniversite öğrencileri ile yapılmıştır. Araştırmada kullanılan Kişisel Bilgi Formu ile birlikte Özgecilerik Ölçeği ve Mükemmeliyetçi Kendini Gösterme Ölçeği 2017-2018 akademik yılı ikinci dönemi nisan-mayıs ayları içerisinde uygulanmıştır. Önce araştırmanın amacı hakkında kısa bir bilgi verilmiş, sonra ise uygulama için uygun saatler tespit edilmiştir. Ölçeklerin doldurulması 15-20 dakika arasında bir sürede tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma sorularına bağlı olarak verilerin analizinde çoklu regresyon analizi (enter), T testi, tek yönlü varyans analiz ve frekans dağılımları, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel veriler kullanılmıştır. Araştırmanın 1. Sorusuna cevap aramak için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizinde üniversite öğrencilerinde özgeçilicilik düzeylerinin alt boyutlarından alınan puanlar yordanan değişken (gönüllü faaliyetlere katılım, maddi yardımı, travmatik durumlarda yardımı, yaşlı/ hastalara yardımı, fiziksel güce dayalı yardımı, eğitim sürecinde yardımı, yakınlık duygusundan kaynaklanan yardım), mükemmeliyetçi kendini göstermenin alt boyutlarından (mükemmeliyetçi öz-tanıtım, kusur saklama ve kusuru açığa vurmama) alınan puanlar yordayıcı değişken olarak ele alınmıştır. Üniversite öğrencilerinde özgeçilicilik anlayışının cinsiyete, yaşa göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek için tek yönlü varyans analizi ve T testi analizleri yapılmıştır.

Çalışmada analizlere geçilmeden önce veriler incelenip veri analize uygun hale getirilmiştir. Bunun için ilk olarak kayıp verilere bakılmış ve kayıp veri bulunmadığı tespit edilmiştir. Daha sonra verilerin regresyonun şartlarından olan çoklu doğrusal bağıntı, normal dağılım ve uç değerler incelenmiştir.

Normal dağılım için basıklık ve çarpıklığın -2 ile +2 aralığında olması gerektiği belirtilmiş ve mevcut çalışmada bu şartın sağlandığı görülmüştür (Akbulut, 2010; George, ve Mallery, 2016; Tabachnick ve Fidell, 2013). Değişkenler ile ilgili çoklu doğrusal bağlantıyı incelemek için Tolerans değerlerinin .10 dan küçük ve VIF değerlerinin ise 1'dan büyük olmasının şart olduğu mevcut çalışmada verilerinin bu şartı sağladığı tespit edilmiştir (Field,2013). Uç değerler incelemek için mahalalanobis uzaklık değerlerine bakılmış uzaklık (değerler 0.22 ile 21.66 arasında) ve veri grubunda uç değer olmadığı anlaşılmıştır. Otokorelasyon sorunun olup olmadığını tespit etmek için Durbin-Watson değerinin 1-3 arasında olması (Akbulut, 2010) ölçütü dikkate alınmıştır.

Varyans analizleri ve T testinde varyansların homojenliği şartının sağlanıp sağlanmadığını test etmek için Levene F testine bakılmıştır. Bu te-

stler sonucunda elde edilen puanlarda anlamlı bir farklılık görüldüğü durumlarda, bu farkı ortaya koymak için varyansların eşleş olduğu durumlarda post hoc testlerinden Tukey, olmadığı durumlarda ise Tamhane kullanılmıştır. Ayrıca analizlerin etki büyüklükleri de rapor edilmiş ve Cohen (1988)'e göre yorumlanmıştır.

Çalışmanın verileri R istatistik paket programı, (version 3.5.1, 2018-07-02) (<https://www.r-project.org>) aracılığıyla analiz edilmiş ve anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde çalışmada elde edilen bulgular sunulmuştur. Bu bağlamda bu bölümde sırasıyla ilk olarak üniversite öğrencilerinin özgecilik düzeyleri ve mükemmeliyetçi kendini gösterme özelliklerine ilişkin betimsel değerler ortaya konulmaktadır. Bundan sonra çalışmaya dahil edilen bireylerin özgecilik düzeylerinin mükemmeliyetçi kendini gösterme özellikleri tarafından anlamlı düzeyde yordanıp yordanmadığı ortaya konulmuştur. Daha sonra üniversite öğrencilerinde özgecilik anlayışı; cinsiyete göre, yaşa göre farklılaşma düzeyleri ortaya konulmuştur.

Üniversite Öğrencilerinde Özgecilik Anlayışının Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Çalışmada, üniversite öğrencilerinde özgecilik anlayışının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu çerçevede üniversite öğrencilerinde özgecilik anlayışının cinsiyete göre incelenmesine yönelik t testi sonuçları, puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları belirlenmiş ve Tablo 1'de sunulmuştur. Analizde Levene testi sonuçlarına göre varyansların eşleş olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 1. Üniversite Öğrencilerinde Özgecilik Anlayışı T Testi Sonuçları

	cinsiyet	N	Ortalama	Ss	Sh	t	Sd	P	Cohen d
Özgecilik	Erkek	250	139.9	22.7	1.43	-5.65	498	.001	-0.506
	Kadın	250	150.2	17.6	1.11				

Tablo 1’de görüldüğü gibi üniversite öğrencilerinin özgeçiliclik düzeyleri incelendiğinde, cinsiyete göre kadınlar ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t(498) = -5.65, p < .001$). Buna göre kadınların da özgeçiliclik davranışı ($X=150.2, Ss=17.6$) erkeklere ($X=139.9, Ss=22.7$) göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Elde edilen sonucun etki büyüklüğünün orta düzeyde anlamlı olduğu tespit edilmiştir (Cohen $d=-0.506$).

Üniversite Öğrencilerinde Özgeçiliclik Anlayışının Yaşa Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinde özgeçiliclik anlayışının yaş arttıkça farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Bu çerçevede üniversite öğrencilerinde özgeçiliclik anlayışının yaşa göre incelenmesine yönelik puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları belirlenmiş ve Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Üniversite Öğrencilerinde Özgeçiliclik Anlayışının Yaşa Göre Dağılımları

Yaş	Ortalama	Ss	N
18-20	141.5	22.44	202
21-23	147.8	18.46	247
24-26	141.9	25.51	36
27 ve üstü	156.3	18.08	15

Elde edilen bu bulgularından üniversite öğrencilerinde özgeçiliclik anlayışlarında gözlenen ortalamaların anlamlı bir biçimde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, ilk önce puanların varyanslarının homojen olduğu Levene testi [$F(3,496)=1.746, p=.15$] ile belirlenmiş olup daha sonra tek

yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Üniversite öğrencilerinde özgeçiliclik anlayışlarının varyans analizine ilişkin sonuçlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Üniversite Öğrencilerinde Özgeçiliclik Anlayışı Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	η^2
Yaş	6685	3	2228.4	5.204	0.002	0.031
Sabit	212404	496	428.2			

Tablo 3'te yer alan bulgulara göre üniversite öğrencilerinde özgecilerik düzeylerinde yaşa göre gruplar arasında önemli bir farklılık bulunmaktadır. Bu farklılık Cohen'e (1988) göre yorumlandığında etki büyüklüğünün küçük düzeyde olduğu görülmektedir ($\eta^2=0.031$). Bu farkın kaynağını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen tukey testi sonuçları tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Üniversite Öğrencilerinde Yaşa Göre Özgecilerik Düzeylerine İlişkin Tukey Testi Sonuçları

Yaş		Ortalama farkı	Sh	T	p _{tukey}
18-20	21-23	-6.305	1.963	-3.212	0.007
	24-26	-0.436	3.744	-0.117	0.999
	27 ve üstü	-14.853	5.538	-2.682	0.033
21-23	24-26	5.869	3.692	1.590	0.359
	27 ve üstü	-8.548	5.503	-1.553	0.380
24-26	27 ve üstü	-14.417	6.360	-2.267	0.095

Tablo 4'te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinde 18-20 yaş özgecilerik puanı ortalaması ($X = 141.5$) ile 21-23 yaş arası öğrencilerin puanı ortalaması ($X = 147.8$) ve 27 ve üstü öğrencilerin puan ortalaması ($X = 156.3$) arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular çerçevesinde 21-23 yaşları arasında bulunan üniversite öğrencilerinde özgecilerik davranışı 18-20 yaş arasından daha yüksektir. Benzer şekilde 27 yaş ve üstü öğrencilerde özgecilerik davranışı 18-20 yaş arasındakilerden daha yüksektir.

Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler ve Değişkenler Arasında Pearson Korelasyon Katsayıları

Üniversite öğrencilerinin özgecilerik ve alt boyutları olan gönüllü faaliyetlere katılım, maddi yardımı, travmatik durumlarda yardımı, yaşlı/ hastalara yardımı, fiziksel güce dayalı yardımı, eğitim sürecinde yardımı, yakınlık duygusundan kaynaklanan yardımı ile mükemmeliyetçi kendini gösterme ve alt boyutları olan mükemmeliyetçi öz-tanıtım, kusur saklama ve kusuru açığa vurmama değişkenlerine ilişkin betimsel istatistikler tablo 5'5e gösterilmiştir.

Tablo 5. Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikler (N:500)

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Geçerli kişi sayısı	500	500	500	500	500	500	500	500	500	500	500	500
Ortalama	145.1	109.4	39.84	37.44	29.08	24.87	23.08	24.26	15.59	18.65	19.12	19.50
Standart sapma	20.95	21.59	10.25	8.818	6.252	5.462	4.328	3.711	2.975	3.757	3.103	3.419
Varyans	439.1	466.0	105.1	77.76	39.08	29.83	18.73	13.77	8.848	14.12	9.630	11.69
Çarpıklık	-0.86	-0.15	-0.04	-0.28	-0.04	-0.70	-0.97	-0.94	-0.97	-0.79	-0.74	-0.95
Basıklık	1.742	0.12	-0.51	0.20	-0.01	0.46	1.40	2.00	1.55	1.03	1.41	1.20
En düşük değer	54	36	13	9	9	7	6	6	4	5	5	7
En yüksek değer	188	174	66	62	47	35	30	30	20	25	25	25

1.özgeçicilik, 2.mükemmeliyetçi kendini gösterme, 3.mükemmeliyetçi öz-tanıtım, 4.kusur saklama, 5.kusuru açığa vurmama, 6.gönüllü faaliyetlere katılım, 7.maddi yardım, 8.travmatik durumlarda yardım, 9.yaşlı/hastalara yardım 10.fiziksel güce dayalı yardım 11.eğitim sürecinde yardım, 12.yakınlık duygusundan kaynaklanan yardım.

Tablo 5'te değişkenlere ilişkin dağılımlar sunulmuştur. Regresyon analizi, T testi ve varyans analizlerine geçilmeden önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine çarpıklık-basıklık değerleri incelenerek karar verilmiştir. Tablo 5'te görüleceği üzere değişkenlerin neredeyse tamamının çarpıklık-basıklık değerlerinin +2 ile -2 arasında olduğu görülmektedir. Verilerin normal dağılım şartını sağlaması için çarpıklık-basıklık değerlerinin +2 ile -2 arasında olması gerektiği belirtildiğinden (Tabachnick ve Fidell, 2013), bu çalışmadaki verilerin normal sınırlar içinde dağılım gösterdiği söylenebilir. Çalışmadaki tüm değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymak üzere değişkenler arasındaki pearson korelasyon katsayıları hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 6' da gösterilmiştir.

Tablo 6'da görüleceği üzere değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları .11 ile .88 arasında değişmektedir. Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden olan mükemmeliyetçi kendini gösterme ile bağımlı değişken yakınlık duygusundan kaynaklanan yardım arasında ($r = .13, p < .01$) pozitif ilişki bulunurken mükemmeliyetçi kendini gösterme ile diğer bağımlı değişkenler arasında herhangi bir ilişki tespit edilememiştir.

Tablo 6. Değişkenler Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.Özgeçililik	1											
2.Gönüllü Faaliyetlere Katılım	.81***	1										
3.Maddi yardım	.79***	.64***	1									
4.Travmatik durumlarda yardım	.77***	.51***	.51***	1								
5.Yaşlı/ hastalara yardım	.77***	.55***	.53***	.57	1							
6.Fiziksel güce dayalı yardım	.79***	.55***	.56***	.52***	.58***	1						
7.Eğitim sürecinde Yardım	.74***	.50***	.46***	.58***	.59***	.52***	1					
8.Yakınlık duygusundan kaynaklanan yardım	.75***	.46***	.52***	.58***	.49***	.61***	.54**	1				
9.Mükemmeliyetçi kendini gösterme	.05	.05	.01	-.03	.01	.04	.04	.13**	1			
10.Öz-Tanıtım	-.03	-.01	-.06	-.09*	-.05	-.03	-.01	.06	.87***	1		
11.Kusur saklama	.06	.03	.02	-.02	-.01	.07	.05	.19***	.88***	.67***	1	
12.Kusuru açığa vurmama	.14**	.13**	.12**	.06	.14**	.14**	.11*	.08	.71***	.41***	.50***	1

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Araştırmanın diğer bağımsız değişkenlerinden olan mükemmeliyetçi öz-tanıtım ile travmatik durumlarda yardım ($r = -.09$, $p < .05$) arasında yine negatif yönde bir ilişki bulunurken diğer bağımlı değişkenler ile arasında herhangi bir ilişki tespit edilememiştir. Bir diğer bağımsız değişken olan kusur saklama ile bağımlı değişken olan yakınlık duygusundan kaynaklanan yardım arasında ($r = .19$, $p < .001$) pozitif ilişki bulunurken diğer bağımlı değişkenler ile arasında herhangi bir ilişki tespit edilememiştir. Son olarak araştırmanın son bağımsız değişkenlerinden olan kusuru açığa vurmama ile özgeçililik ($r = .14$, $p < .01$), gönüllü faaliyetlere katılım ($r = .13$, $p < .01$), maddi yardım ($r = .12$, $p < .01$), yaşlı/ hastalara yardım ($r = .14$, $p < .01$), fiziksel güce dayalı yardım ($r = .14$, $p < .01$), eğitim sürecinde yardım ($r = .11$, $p < .01$) arasında pozitif yönde bir ilişki bulunurken travmatik durumlarda yardım ve yakınlık duygusundan kaynaklanan yardım

ile aralarında herhangi bir ilişki tespit edilememiştir.

Üniversite Öğrencilerinin Mükemmeliyetçi Kendini Gösterme Düzeyleriyle Özgeçilicilik Özelliklerinin Regresyon Analizlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde sırasıyla özgeçilicilik düzeyinin alt boyutları olan gönüllü faaliyetlere katılım, maddi yardımı, travmatik durumlarda yardım, yaşlı/ hastalara yardım, fiziksel güce dayalı yardım, eğitim sürecinde yardım, yakınlık duygusundan kaynaklanan yardım ile onların yordayıcısı olan mükemmeliyetçi kendini göstermenin alt boyutları olan mükemmeliyetçi öz-tanıtım, kusur saklamave kusuru açığa vurmama arasındaki ilişkileri ortaya koyan çoklu regresyon analizleri raporlanacaktır.

1. Gönüllü Faaliyetlere Katılım Düzeyleri Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları

Üniveriste öğrencilerinin gönüllü faaliyetlere katılım özgeçilicilik özelliğini yordayan mükemmeliyetçi kendini gösterme bileşenlerini belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Çoklu regresyon sonuçları tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Üniversite Öğrencilerinin Gönüllü Faaliyetlere Katılım Düzeyleri Regresyon Analiz Sonuçları

Model	Yordayıcı değişkenler	B	Std. Hata	Beta (β)	T	P	R	R ²	ΔR^2	F
	Sabit	22.2	1.29		17.162	.001				
	Öz-Tanıtım	-0.04	0.03	-0.078	-1.284	.200				
	Kusur saklama	.007	0.04	0.012	0.187	.852	0.15	0.02	0.02	3.615*
	Kusuru açığa vurmama	.137	0.04	0.157	3.03	.003				

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Üniversite öğrencilerinin gönüllü faaliyetlere katılım özgeçilicilik özelliğini yordayan mükemmeliyetçi kendini gösterme bileşenlerini(mükem-

meliyetçi öz-tanıtım, kusur saklamave kusuru açığa vurmama) belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiş ve sonuçlar tablo 7'de sunulmuştur.

Buna göre genel modelin anlamlı olduğu görülmektedir ve üniversite öğrencilerinin gönüllü faaliyetlere katılım özgeciliği özelliğini sadece mükemmeliyetçi kendini gösterme bileşenlerinden kusuru açığa vurmamanın yordadığı tespit edilmiştir ($F=(496, 3)= 3.615, p < .05, R^2=.02$).

Kusuru açığa vurmamanın modele katkıları göz önüne alındığında üniversite öğrencilerinin **gönüllü faaliyetlere katılım özgeciliği özelliğini pozitif yönde** yordadığı söylenebilir ($\beta= .157, t (496) =3.03, p= 0.01$). Diğer

bağımsız değişkenlerin modele herhangi bir katkılarının olmadığı görülmektedir. Modelde yer alan kusuru açığa vurmamanın gönüllü faaliyetlere katılım özgeciliği özelliğinin % 2'sini açıklama gücüne sahip olduğu görülmektedir.

2. Maddi Yardım Düzeyleri Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları

Üniveriste öğrencilerinin maddi yardım özgeciliği özelliğini yordayan mükemmeliyetçi kendini gösterme bileşenlerini belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Çoklu regresyon sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Üniversite Öğrencilerinin Maddi Yardım Düzeyleri Regresyon Analiz Sonuçları

Model	Yordayıcı değişkenler	B	Std. Hata	Beta (β)	T	P	R	R ²	ΔR^2	F
	Sabit	21.624	1.02		21.14	.001				
	Öz-Tanıtım	-0.068	0.02	-0.162	-2.68	.007				
	Kusur saklama	0.022	0.03	0.046	0.71	.473	0.177	0.031	0.026	5.36***
	Kusuru açığa vurmama	0.115	0.03	0.166	3.22	.001				

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Üniversite öğrencilerinin maddi yardım özgeciliği özelliğini yordayan mükemmeliyetçi kendini gösterme bileşenlerini(mükemmeliyetçi öz-tanıtım, kusur saklama ve kusuru açığa vurmama) belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiş ve sonuçlar tablo 8'de sunulmuştur.

Buna göre genel modelin anlamlı olduğu görülmektedir ve üniversite öğrencilerinin maddi yardım özgeçicilik özelliğini sadece mükemmeliyetçi kendini gösterme bileşenlerinden kusuru açığa vurmamanın yordadığı tespit edilmiştir ($F=(496, 3)= 5.36, p < .001, R^2=.03$).

Kusuru açığa vurmamanın modele katkıları göz önüne alındığında üniversite öğrencilerinin **maddi yardım** özgeçicilik özelliğini **pozitif yönde** yordadığı söylenebilir ($\beta= .166, t (496) =3.22, p= 0.001$). Diğer bağımsız değişkenlerin modele herhangi bir katkılarının olmadığı görülmektedir.

Modelde yer alan kusuru açığa vurmamanın maddi yardım özgeçicilik özelliğinin % 3'ünü açıklama gücüne sahip olduğu görülmektedir.

3. Travmatik Durumlarda Yardım Düzeyleri Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları

Üniveriste öğrencilerinin travmatik durumlarda yardım özgeçicilik özelliğini yordayan mükemmeliyetçi kendini gösterme bileşenlerini belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Çoklu regresyon sonuçları Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Üniversite Öğrencilerinin Travmatik Durumlarda Yardım Düzeyleri Regresyon Analiz Sonuçları

Model	Yordayıcı değişkenler	B	Std. Hata	Beta (β)	t	P	R	R ²	ΔR^2	F
	Sabit	24.159	0.88		27.41	.001				
	Öz-Tanıtım	-0.059	0.02	-0.164	-2.70	.007				
	Kusur saklama	0.016	0.02	0.038	0.59	.551	0.14	0.02	0.02	3.563*
	Kusuru açığa vurmama	0.064	0.03	0.108	2.08	.038				

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Üniversite öğrencilerinin travmatik durumlarda yardım özgeçicilik özelliğini yordayan mükemmeliyetçi kendini gösterme bileşenlerini (mükemmeliyetçi öz-tanıtım, kusur saklama ve kusuru açığa vurmama) belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiş ve sonuçlar tablo 9'da sunulmuştur.

Buna göre genel modelin anlamlı olduğu görülmektedir ve üniversite öğrencilerinin travmatik durumlarda yardım özgecilik özelliğini mükemmeliyetçi kendini gösterme bileşenlerinden mükemmeliyetçi öz-tanıtım ve kusuru açığa vurmamanın anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir ($F=(496,3)= 3.563, p < .05, R^2=.02$).

Değişkenlerin modele tek tek katkıları göz önüne alındığında **mükemmeliyetçi öz-tanıtım** özelliğinin üniversite öğrencilerinin **travmatik durumlarda yardım** özgecilik özelliğini **negatif yönde** yordarken ($\beta= -0.164, t(496) = -2.70 p= 0.01$), diğer yandan **kusuru açığa vurmama** ise üniversite öğrencilerinin **travmatik durumlarda yardım** özgecilik özelliğini **pozitif yönde** yordadığı görülmektedir ($\beta= .108, t(496) = 2.08 p= 0.05$). Diğer bağımsız değişken olankusur saklama modele herhangi bir katkısı olmadığı görülmektedir. Modelde yer alan öz-tanıtım kusuru açığa vurmamatravmatik durumlarda yardımözgecilik özelliğinin % 2'sini açıklama gücüne sahip olduğu görülmektedir.

4. Yaşlı/ Hastalara Yardım Düzeyleri Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları

Üniveriste öğrencilerinin yaşlı/ hastalara yardım özgecilik özelliğini yordayan mükemmeliyetçi kendini gösterme bileşenlerini belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Çoklu regresyon sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Üniversite Öğrencilerinin Yaşlı/ Hastalara Yardım Düzeyleri Regresyon Analiz Sonuçları

Model	Yordayıcı değişkenler	B	Std. Hata	Beta (β)	t	P	R	R ²	ΔR^2	F
	Sabit	14.567	0.70		20.78	.001				
	Öz-Tanıtım	-0.034	0.01	-0.117	-1.95	.052				
	Kusur saklama	-0.013	0.02	-0.039	-0.61	.542	0.19	0.04	0.03	6.20***
	Kusuru açığa vurmama	0.099	0.02	0.207	4.03	.001				

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Üniversite öğrencilerinin yaşlı/ hastalara yardımözgecilik özelliğini yordayan mükemmeliyetçi kendini gösterme bileşenlerini (mükemmeliyetçi öz-tanıtım, kusur saklamave kusuru açığa vurmama) belirlemek

amacıyla çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiş ve sonuçlar tablo 10'da sunulmuştur.

Buna göre genel modelin anlamlı olduğu görülmektedir ve üniversite öğrencilerinin yaşlı/ hastalara yardımözgeçilicilik özelliğini sadece mükemmeliyetçi kendini gösterme bileşenlerinden kusuru açığa vurmamanın yordadığı tespit edilmiştir ($F=(496, 3)= 6.20, p < .001, R^2=.04$).

Kusuru açığa vurmamanın modele katkıları göz önüne alındığında üniversite öğrencilerinin yaşlı/ hastalara yardımözgeçilicilik özelliğini **pozitif yönde** yordadığı söylenebilir ($\beta= .207, t (496) =4.03, p= 0.001$). Diğer bağımsız değişkenlerin modele herhangi bir katkılarının olmadığı görülmektedir. Modelde yer alan kusuru açığa vurmamanın yaşlı/ hastalara yardım özgeçilicilik özelliğinin % 4'ünü açıklama gücüne sahip olduğu görülmektedir.

5. Fiziksel Güce Dayalı Yardım Düzeyleri Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları

Üniversite öğrencilerinin fiziksel güce dayalı yardım özgeçilicilik özelliğini yordayan mükemmeliyetçi kendini gösterme bileşenlerini belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Çoklu regresyon sonuçları Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. Üniversite Öğrencilerinin Fiziksel Güce Dayalı Yardım Düzeyleri Regresyon Sonuçları

Model	Yordayıcı değişkenler	B	Std. Hata	Beta (β)	T	p	R	R ²	ΔR^2	F
	Sabit	16.699	0.88		18.84	.001				
	Öz-Tanıtm	-0.062	0.02	-0.170	-2.83	.005				
	Kusur saklama	0.046	0.02	0.108	1.70	.090	0.19	0.04	0.03	6.01***
	Kusuru açığa vurmama	0.093	0.03	0.155	3.02	.003				

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Üniversite öğrencilerinin fiziksel güce dayalı yardım özgeçilicilik özelliğini yordayan mükemmeliyetçi kendini gösterme bileşenlerini (mükem-

meliyetçi öz-tanıtım, kusur saklama ve kusuru açığa vurmama) belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiş ve sonuçlar Tablo 11’de sunulmuştur.

Buna göre genel modelin anlamlı olduğu görülmektedir ve üniversite öğrencilerinin fiziksel güce dayalı yardım özgecilik özelliğini mükemmeliyetçi kendini gösterme bileşenlerinden mükemmeliyetçi öz-tanıtım ve kusuru açığa vurmamanın anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir ($F=(496,3)= 6.01, p < .001, R^2=.04$).

Değişkenlerin modele tek tek katkıları göz önüne alındığında **mükemmeliyetçi öz-tanıtım** özelliğinin üniversite öğrencilerinin **fiziksel güce dayalı yardım** özgecilik özelliğini **negatif yönde** yordarken ($\beta= -0.170, t(496) = -2.83 p= 0.01$), diğer yandan **kusuru açığa vurmama** ise üniversite öğrencilerinin **fiziksel güce dayalı yardım** özgecilik özelliğini **pozitif yönde** yordadığı görülmektedir ($\beta= 0.155, t(496) = 3.02 p= 0.01$). Diğer bağımsız değişken olan kusur saklamanın modele herhangi bir katkısı olmadığı görülmektedir. Modelde yer alan mükemmeliyetçi öz-tanıtım ve kusuru açığa vurmama fiziksel güce dayalı yardım özgecilik özelliğinin % 3’ünü açıklama gücüne sahip olduğu görülmektedir.

6. Eğitim Sürecinde Yardım Düzeyleri Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları

Üniveriste öğrencilerinin eğitim sürecinde yardım özgecilik özelliğini yordayan mükemmeliyetçi kendini gösterme bileşenlerini belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Çoklu regresyon sonuçları Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Üniversite Öğrencilerinin Eğitim Sürecinde Yardım Düzeyleri Regresyon Analiz Sonuçları

Model	Yordayıcı değişkenler	B	Std. Hata	Beta (β)	t	p	R	R ²	ΔR^2	F
	Sabit	17.767	0.73		24.10	.001				
	Öz-Tanıtım	-0.037	0.01	-0.121	-1.99	.046				
	Kusur saklama	0.027	0.02	0.078	1.21	.225	0.14	0.02	0.02	3.49*
	Kusuru açığa vurmama	0.062	0.02	0.124	2.39	.017				

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Üniversite öğrencilerinin eğitim sürecinde yardım özgecilik özelliğini yordayan mükemmeliyetçi kendini gösterme bileşenlerini (mükemmeliyetçi öz-tanıtım, kusur saklamave kusuru açığa vurmama) belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiş ve sonuçlar Tablo 12’de sunulmuştur.

Buna göre genel modelin anlamlı olduğu görülmektedir ve üniversite öğrencilerinin eğitim sürecinde yardım özgecilik özelliğini mükemmeliyetçi kendini gösterme bileşenlerinden mükemmeliyetçi öz-tanıtım ve kusuru açığa vurmamanın anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir ($F=(496,3)= 3.49, p < .05, R^2=.02$).

Değişkenlerin modele tek tek katkıları göz önüne alındığında **mükemmeliyetçi öz-tanıtım** özelliğinin üniversite öğrencilerinin **eğitim sürecinde yardım** özgecilik özelliğini **negatif yönde** yordarken ($\beta= -0.121, t(496) = -1.99, p= 0.05$), diğer yandan **kusuru açığa vurmama** ise üniversite öğrencilerinin **eğitim sürecinde yardım** özgecilik özelliğini **pozitif yönde** yordadığı görülmektedir ($\beta= .124, t(496) = 2.39, p= 0.05$).

Diğer bağımsız değişken olan kusur saklamanın modele herhangi bir katkısı olmadığı görülmektedir. Modelde yer alan mükemmeliyetçi öz-tanıtım ve kusuru açığa vurmama eğitim sürecinde yardım özgecilik özelliğinin % 2’sini açıklama gücüne sahip olduğu görülmektedir.

7. Yakınlık Duygusundan Kaynaklanan Yardım Düzeyleri Çoklu Regresyon Analiz Sonuçları

Üniveriste öğrencilerinin yakınlık duygusundan kaynaklanan yardım özgecilik özelliğini yordayan mükemmeliyetçi kendini gösterme bileşenlerini belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Çoklu regresyon sonuçları Tablo 20’de gösterilmiştir.

Üniversite öğrencilerinin yakınlık duygusundan kaynaklanan yardım özgecilik özelliğini yordayan mükemmeliyetçi kendini gösterme bileşenlerini (mükemmeliyetçi öz-tanıtım, kusur saklama ve kusuru açığa vurmama) belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiş ve sonuçlar Tablo 13’te sunulmuştur. Buna göre genel modelin anlamlı olduğu görülmektedir ve üniversite öğrencilerinin yakınlık duygusundan kaynaklanan yardım özgecilik özelliğini mükemmeliyetçi kendini gösterme

bileşenlerinden mükemmeliyetçi öz-tanıtım ve kusur saklamanın anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir ($F=(496,3)= 7.57, p < .001, R^2=.04$).

Tablo 13. Üniversite Öğrencilerinin Yakınlık Duygusundan Kaynaklanan Yardım Düzeyleri Regresyon Analiz Sonuçları

Mo- del	Yordayıcı değişkenler	B	Std. Hata	Beta (β)	t	P	R	R ²	ΔR^2	F
	Sabit	17.168	0.80		21.39	.001				
	Öz-Tanıtım	-0.040	0.02	-0.119	-1.98	.048				
	Kusur saklama	0.105	0.02	0.271	4.28	.001	0.21	0.04	0.04	7.57***
	Kusuru açığa vurmama	-5.115	0.02	-9.353	-0.09	.985				

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Değişkenlerin modele tek tek katkıları göz önüne alındığında **mükemmeliyetçi öz-tanıtım** özelliğinin üniversite öğrencilerinin **yakınlık duygusundan kaynaklanan yardım** özgecilik özelliğini **negatif yönde** yordarken ($\beta = -0.119, t(496) = -1.98, p = 0.05$), diğer yandan **kusur saklama** ise üniversite öğrencilerinin **yakınlık duygusundan kaynaklanan yardım** özgecilik özelliğini **pozitif yönde** yordadığı görülmektedir ($\beta = .271, t(496) = 4.28, p = 0.001$). Diğer bağımsız değişken olan kusuru açığa vurmamanın modele herhangi bir katkısı olmadığı görülmektedir. Modelde yer alan mükemmeliyetçi öz-tanıtım ve kusur saklama yakınlık duygusundan kaynaklanan yardım özgecilik özelliğinin % 4'ünü açıklama gücüne sahip olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve öneriler

Bu araştırmanın temel amacı, üniversite öğrencilerinde özgecilik düzeyleri ile mükemmeliyetçilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi olarak belirlenmiştir. Aynı zamanda üniversite öğrencilerinin özgecilik düzeyleri ve mükemmeliyetçilik özelliklerinin cinsiyet, yaş değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını amaç edinmiştir.

Bu araştırma sonuçlarına göre, üniversite öğrencilerinin özgecilik düzeyleri incelendiğinde, cinsiyete göre kadınlar ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre kadınların da

özgecilik davranışı erkeklere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Elde edilen sonucun etki büyüklüğünün orta düzeyde anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Elmas (1998) tarafından yapılan çalışmada da, kadınların erkeklerden daha özgeci olduğu sonucuna varılmıştır. Avcı, Aydın, Özbaşı (2013) tarafından yapılmış çalışmada kız öğrencilerin özgecilik puan ortalamalarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmakla birlikte, aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Akbaba (1994) özgecilik söz konusu olduğunda cinsiyetin belirleyici bir değişken olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Mutafçılar (2008) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin cinsiyetleri ile özgecilik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Kasapoğlu (2013) tarafından yapılan bir çalışmaya göre, özgeciliğin cinsiyete göre değişmediği görülmüştür. Koçak, Ak (2015) tarafından yapılan bir çalışmaya göre, öğrencilerin özgecilik puan ortalamaları incelendiğinde, kız öğrencilerin ortalaması ile erkek öğrencilerin puan ortalamasının birbirlerine yakın olduğu ortaya çıkmış ve cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin özgecilik puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Andreoni ve Vesterlund (2001) tarafından yapılan çalışmada kadınların erkeklerden daha empatik, özverili ve cömert olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın değişkenlerinden biri olan cinsiyet ile özgecilik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmüştür. Ancak görüldüğü gibi, alanyazında cinsiyet değişkeni ile özgecilik arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda birbirinden farklı sonuçlar tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları bu farkın çok büyük olmadığını da ortaya koymaktadır. Bu bulgular ışığında, annelik içgüdüsüne sahip olmanın kadınların daha empatik, özgeci ve şefkatli tepkiler vermesine neden olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmaya katılan üniversite öğrencilerinde 18-20 yaş özgecilik puanı ortalaması ile 21-23 yaş arası öğrencilerin puanı ortalaması ve 27 ve üstü öğrencilerin puan ortalaması arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgulara göre, 21-23 yaşları arasında bulunan üniversite öğrencilerinde özgecilik davranışı 18-20 yaş arasından daha yüksektir. Benzer şekilde 27 yaş ve üstü

öğrencilerde özgecılık davranışı 18-20 yaş arasındakiilerden daha yüksektir. Kasapoğlu (2013) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, 3. sınıf öğrencilerinin özgecılık düzeyinin 1. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yeşilkayalı (2015) tarafından yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre, koruyucu aile bireylerinin yaş grubu ile toplam özgecılık düzeyi ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Ancak, en yüksek özgecılık düzeyinin ortalaması 58 ve üstü yaşlarda, en düşük ortalamanın ise 47-57 yaş grubunda olduğu tespit edilmiştir. Van Slyke ve Brooks (2005) tarafından yapılan bir çalışmada, yaş arttıkça kar amacı gütmeyen kuruluşlar için gönüllü çalışmalara ve hayır faaliyetlerine katılmanın arttığı ve yaş düzeyinin kişinin hayırseverlik düzeyini de olumlu şekilde etkilediği tespit edilmiştir. Bu bulgular ışığında yaş arttıkça aslında özgeciliğin değişmesi değil de, yardımseverliğin arttığı düşünölmektedir. Yetişkinliğe doğru özgeci davranışların artması, kişinin tek kendi için değil, etrafı için de sorumluluk duyması, kendi değerini fark etmesi ve başkalarının da en az kendisi kadar değerli olduğunu düşünmesi şeklinde yorumlanabilir. Aynı zamanda yetişkinlik dönemi ile birlikte evlilik, çocuk sahibi olmak gibi rol geçişlerinin de kişinin daha empatik bakış açısı geliştirmesine neden olduğu düşünölmektedir.

Yapılan çalışmada üniversite öğrencilerinde özgecılık davranışı ve mükemmeliyetçilik arasında anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir.

Stoeber (2015) tarafından yapılan bir araştırmanın sonucuna göre, başkaları yönelimli mükemmeliyetçilik özgecılık ile benzersiz bir negatif ilişki göstermiştir. Bu, başkalarına yönelik mükemmeliyetçilerin diğer insanlara göre daha az duygusal, kabul edici ve şefkatli olduklarını düşöndürecek bir sonuçtur. Kendi yönelimli mükemmeliyetçilik ise, kendine yönelik mükemmeliyetçilerin, ihtiyacı olanlara karşı diğer insanlardan daha şefkatli olduğunu düşöndürecek şekilde özgecilikle benzersiz pozitif ilişkiler göstermiştir. Vyunova, Larskikh, Strebkova (2014) tarafından yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre, yapıcı mükemmeliyetçilik ve tutku kendi içinde özgecil özellikleri barındırmaktadır. Yapıcı mükemmeliyetçinin özgeciliği doğrudan ya da dolaylı olarak kendi menfaat ve beklentisi için çalışan kişiye yarar sağlamaktadır. Yapılan diğer çalışmalarda da özgecılık ve

mükemmeliyetçilik arasında anlamlı ilişkilerin olduğunu destekler niteliktedir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, mükemmeliyetçi öz-tanıtım özelliği üniversite öğrencilerinin travmatik durumlarda yardım özgecilerlik özelliği, fiziksel güce dayalı yardım özgecilerlik özelliği, eğitim sürecinde yardım özgecilerlik özelliği ve yakınlık duygusundan kaynaklanan yardım özgecilerlik özelliği ile negatif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre, mükemmeliyetçi öz-tanıtım özelliğine sahip bireylerin özgecilerlik düzeylerinin düşük olduğu düşünülmektedir. Kişinin sürekli olumlu yönlerini, becerilerini ve yaptığı işleri ön plana çıkarması, kendini mükemmel bir insan olarak göstermeye çalışması durumu ile özgecilerlik arasında negatif ilişkilerin ortaya çıkması beklenen bir sonuçtur. Özgecilerliğin tamamen kendi çıkarını gözetmeksizin gerçekleştirilen bir davranış olduğu düşünülmektedir. Özgecilerlik kişinin başkaları tarafından beğenilme, onaylanma ihtiyacının sonucu olarak da ortaya çıkabilir. Bunun yanı sıra, sadece kendini ön plana çıkaran, kendini mükemmel insan olarak göstermeye çalışan kişinin de özgeci olamayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, üniversite öğrencilerinin yakınlık duygusundan kaynaklanan yardım özgecilerlik özelliğinin mükemmeliyetçi kendini gösterme kusur saklama özelliği ile pozitif ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Taylor, Peplau, Sears (2015) tarafından belirtildiği gibi, insanların yakın akraba ve arkadaşlarına yabancılardan daha fazla yardım etmesi yakın olanlar için daha fazla sorumluluk duyma ve gerektiğinde onlardan da yardım alma ile bağlantılıdır. Esin (2016) tarafından belirtildiği gibi, normalde içgüdüsel olan yardımlaşma isteği, özgecilerlikte ise insanın kişiler ya da gruplar tarafından beğenilme, onaylanma ve beklediği yakınlık isteğinin sonucu olarak kendini göstermektedir. Karşılıklılığın özgecilerliğin bir normu olduğu belirtilerek, gerektiğinde başkalarından yardım isteme fikrinin kusur saklamaya neden olabileceği düşünülmektedir. Diğer taraftan yanlışları ya da eksiklikleri ile özellikle de yakın çevresi tarafından kabul edilememekten korkan kişinin kaçış olarak özgecilerliği seçtiği de düşünülmektedir.

Bu araştırma sonuçlarına göre, üniversite öğrencilerinde gönüllü faaliyetlere katılım özgecilerlik özelliğine sahip kişilerin mükemmeliyetçi kendini gösterme kusuru açığa vurmama özelliğinin yüksek olduğu

söylenbilir. Benzer şekilde üniversite öğrencilerinde maddi yardım özgecilik özelliğine sahip üniversite öğrencilerinin kusuru açığa vurmama özelliğinin de yüksek olduğu görülmüştür. Yine benzer şekilde travmatik durumlarda yardım özgecilik özelliği, yaşlı/ hastalara yardım özgecilik özelliği, fiziksel güce dayalı yardım özgecilik özelliği ve eğitim sürecinde yardım özgecilik özelliği ile kusuru açığa vurmama özelliğinin pozitif ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Wedekind ve Braitwaite (2002) tarafından yapılan bir araştırmaya göre, karşılıklı özgecilik kavramının önemli bir bileşeni de insanların özgeci ve güvenilir olarak ün kazanmasıdır. Ariely, Brancha ve Meiser (2009) tarafından yapılmış araştırmada, öğrenciler, en az bağış, para kazandıkları ve kimsenin sonucu görmediği durumlarda yapıyor. En çok bağış ise herkesin gördüğü durumlarda yapıyor. Öğrenciler, herkesin gördüğü durumda çıkarıcı algılanmamak için daha çok bağış yapmıştır. Kusuru açığa vurmama özelliği ile özgecilik arasında pozitif ilişkilerin ortaya çıkması sonucuna göre onay alma ihtiyacının özgeci davranışlara neden olduğu düşünülmektedir.

Cinsiyet bağlamında özgecilik davranışlarını incelediğimizde kadınların erkeklerden daha fazla özgeci davranış içinde buldukları tespit edilmiştir. Yaşı küçük olan üniversite öğrencilerinin büyük olanlara göre daha az özgeci davranış gösterdikleri tespit edilmiştir.

Üniversite öğrencilerinde özgecilik davranışı ve mükemmeliyetçi kendini gösterme arasında anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir.

Gönüllü faaliyetlere katılım, maddi yardım özgecilik özelliğine sahip üniversite öğrencilerinde mükemmeliyetçi kendini gösterme kusuru açığa vurmama özelliğinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Travmatik durumlarda yardım, yaşlı/ hastalara yardım, fiziksel güce dayalı yardım, eğitim sürecinde yardım özgecilik özelliğinin mükemmeliyetçi kendini gösterme kusuru açığa vurmama özelliği ile pozitif ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Travmatik durumlarda yardım, fiziksel güce dayalı yardım, eğitim sürecinde yardım özgecilik özelliğinin ise üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçi kendini gösterme öz-tanıtım özelliği ile negatif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Yakınlık duygusundan kaynaklanan yardım özgecilik özelliğinin ise üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçi kendini gösterme öz-tanıtım

özelliği ile negatif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, mükemmeliyetçi kendini gösterme öz-tanıtım özelliğine sahip bireylerin özgecılık düzeylerinin düşük olduğu düşünülmektedir.

Yakınlık duygusundan kaynaklanan yardım özgecılık özelliğinin üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçi kendini gösterme kusur saklama özelliği ile pozitif ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Yardım etme davranışına herhangi bir dış motivasyon eklenmediği zaman insan doğası itibarile özgecidir fikrini ileri süren çalışmaları (Fabes, 1989., Warneken , Tomasello, 2008) temel alarak Türkiyede de özgecılık-ödül ya da özgecılık- iç/dış motivasyon ilişkisini araştıran çalışmaların yapılabileceği düşünülmektedir.

Özgeci davranışta bulunmak kişiye iyi bir şeyler yapmış olmaktan dolayı olumlu hisler yaşatsa da, özgeciliğin kendini feda halini almış patolojik boyutlarını araştırmak için yeni çalışmaların yapılabileceği ve bu konuda yeni ölçeklerin geliştirilebileceği düşünülmektedir.

Özgeci bireyden beklenen şey davranışlarını dış çevreden bağımsız bir şekilde gerçekleştirebilmesi olsa da, yapılan çalışmada kusuru açığa vurmama ve kusur saklama ile özgecılık arasında pozitif ilişkiler ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre, bireyi özgeci davranışa iten motivasyonla ilgili yeni çalışmaların yapılabileceği düşünülmektedir.

EXTENDED ABSTRACT

**Reviewing of The Relationship Between Altruism
And Perfectionism Mentality Among University
Students**

*

Kamala Khalınbaylı - Besra Taş

İstanbul Gelişim University, İstanbul Sabahattin Zaim University

In this research, it is aimed to review the relationship between altruism and perfectionism mentality among university students. The research has been conducted among 250 girls, 250 boys, in total 500 university students who have studied in different public and private universities in İstanbul. The data related to the attendant's altruism levels are obtained by using Altruism Scale, their perfectionism levels were determined by using the Perfectionistic Self-Presentation Scale and data related to personal characteristics was obtained by using Personal Information Form that was issued by the researcher. In regression analysis, points, that are taken from the sub-dimension of the altruism levels among the university students are obtained as dependent variable (attendance to voluntary activities, financial supports, help in the traumatic situations, help for old patient people, help based on physical force, help during the education period, help arisen from feeling closeness), points that are taken from the sub-dimension (perfectionist self-presentation, nondisplay of imperfection and nondisclosure of imperfection) of the perfectionistic self-presentation are obtained as a predictor variable. One way variance analysis and T-test analyses were made to review altruism mentality among the university students whether it becomes different or not according to gender, age, the average income of the family, people of which living together with, family-style that she/he has grown up. According to the research results, it has been determined that there are significant relationships between an altruism act and perfectionism among university students. Also, it has been determined that a woman has been acting more altruist than a man, juniority university students have been acting less altruist than the older ones.

The effect size of the result obtained has been found to be moderately significant. A significant difference between gender which is one of the variables of the study and altruism levels was found to be present. However, in the literature, different results were found in the studies investigating the relationship between gender variable and altruism. The results of the research show that this difference is not very big. In the light of these findings, it is thought that having maternal instinct causes women to be more empathic, altruistic and compassionate.

According to the results of this study, the perfectionist self-presentation trait was found to be negatively associated with help in the traumatic situations, help based on physical force, help during the education period, help arisen from feeling closeness. According to these results, the altruism level of individuals with perfectionist self-presentation is thought to be low. It is an expected result that negative relations between altruism and the state in which the person constantly emphasizes his positive aspects, skills, and works and tries to show himself as a perfect person. It is thought that altruism is a behavior that is carried out completely without self-interest. Altruism may also arise as a consequence of a person's need for favor and approval by others. In addition, it is believed that the person who makes an effort to stand out and tries to present himself as the perfect person cannot be altruistic.

In accordance with the research results, positive relationships have been found between altruistic trait called help arisen from feeling closeness and trait called nondisclosure of imperfection in perfectionistic self-promotion, among university students. On the other hand, it is also believed that the person who is afraid of inadmissibility by his / her close environment, due to his/her mistakes or deficiencies, chooses altruism as a way out.

According to the results of this research, it can be said that university students attending voluntary activities have a high nondisclosure of imperfection trait. It has been also seen that nondisclosure of imperfection is high among university students with financial support altruism trait. Similarly, nondisclosure of imperfection has been found to be positively related to altruistic financial supports, help in the traumatic situations, help for old patient people, help based on physical force, help during the education period.

When any external motivation is not added to helping behavior, in Turkey, studies investigating relationship between altruism-reward or altruism- intrinsic and extrinsic motivation can be conducted by referring studies (Fabes, 1989., Warneken, Tomasello, 2008) which support the idea of human is naturally altruistic.

Although altruistic behavior gives the person positive feelings for having done something good, it is thought that new studies can be conducted and new scales can be developed to investigate the self-sacrificing pathological dimensions of altruism.

Although what is expected from the altruistic individual is to be able to behave independently from the external environment, the study revealed positive relationships between altruism and nondisplay imperfection as well as nondisclosure of imperfection. According to this result, it is thought that new studies can be done about the motivation that pushes the individual to altruistic behavior.

Kaynakça / References

- Akbaba, S. (1994). *Grupla psikolojik danışmanın sosyal psikolojik bir kavram olarak özgecilik üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları: Sık kullanılan istatistiksel analizler ve açıklamalı SPSS çözümleri*. İdeal Kültür Yayıncılık.
- Antony, M. M. ve Swinson, R.P. (2000). *When Perfect isn't Good Enough: Strategies for coping with Perfectionism*. Oakland, CA: New Harbinger Publications.
- Andreoni, J. ve Vesterlund, L. (2001). Which is the fair sex? Gender differences in altruism. *Quarterly Journal of Economics*, 116(1), 293-312.
- Ariely, D., Bracha, A. ve Meiser, S. (2009). Doing good or doing well? Image motivation and monetary incentives in behaving prosocially. *American Economic Review*, 99 (1), 544-55.
- Aronson, E., Wilson, T.D. ve Akert, R. M. (2012). *Sosyal psikoloji*. (Çev. O. Gündüz). 1. Baskı.İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Avcı, D., Aydın, D., Özbaşaran, F. (2013). Hemşirelik öğrencilerinde empati-öğrencilik ilişkisi ve özgeci davranışın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(2), 108-113.

- Balçı, A., Kırall, E., Kalafat, T. ve Boysan, M. (2009). Kendini mükemmeliyetçi gösterme ölçeğinin türk örnekleminde psikometrik özellikleri. *Kriz Dergisi*, 17(3), 23-32.
- Bolat, Ö. (2018). *Beni ödülle cezalandırma*. (115. Bs). İstanbul: Doğan Kitap.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. 2nd.
- Elmas, U. (1998). *Bireylerin anne baba tutumları ile özgeçilicilik düzeyleri arasındaki ilişkiler*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Esin, C. (2016). *Sol gözüm ne diyor doktor bey?* E-book. İstanbul, Turkey.
- Ермилова, М. В. (2015). *Деловой перфекционизм в современном обществе. Известия Санкт –Петербургского Государственного Аграрного Университета*, 71-74.
- Fabes, R. A., Fultz, J., Eisenberg, N., May-Plumlee, T. ve Christopher, F. S. (1989). Effects of Rewards on Children's Prosocial Motivation: A Socialization Study. *Developmental Psychology*, 25, 509-515.
- George, D., Mallery, P. (2016). *IBM SPSS Statistics 23 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Gerrig, R. J. ve Zimbardo, P. G. (2012). *Psikolojiye giriş psikoloji ve yaşam*. (Çev. G. Sart), İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kasapoğlu, F. (2013). *Üniversite öğrencilerinde iyilik hali ile özgeçilicilik arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi. Malatya.
- Koçak, R. ve Ak, K. (2015). *Üniversite öğrencilerinin özgeçilicilik düzeylerinin yordayıcısı olarak yaşam amaçları*. *International Journal of Social Science*, 38, 1-18.
- Lee, K. ve Ashton, M, C. (2004). Psychometric properties of the HEXACO personality inventory. *Multivariate Behavioral Research*, 39 (2), 329-358.
- Mutafçılar, I. (2008). *Özgeçilicilik kavramının tarihsel gelişimi ve öğretmen özgeçiliciliği üzerinde bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Özgüngör, S. (2003). Mükemmeliyetçilik ve özerklik destekleyici davranışların amaç tarzları ile ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 28(127), 25-30.
- Palaz, S. ve Boz, İ. (2008). *Üniversite mezunu yetişkinlerin farklı organizasyonlarda gönüllü hizmet vermesini etkileyen faktörler*. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(19), 95-106.

- Stoeber, J. (2015). How other-oriented perfectionism differs from self-oriented and Socially prescribed perfectionism: Further findings. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 37 (4), 611-623.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Allyn & Bacon/ Pearson Education.
- Taylor, H. E., Peplau, L. A. ve Sears, D. O. (2015). *Sosyal psikoloji* (Çev. A. Dönmez). 4. Baskı. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Van Slyke, D.M. ve Brooks, A.C. (2005). Why do people give? New evidence and strategies for nonprofit managers. *American Review of apublic Administration*, 35(3), 199-222.
- Вьюнова,Н.И., Ларских, М.В. ve Стребкова, И. Н. (2014). Интегративно-Дифференцированные Аспекты Пассионарности и Перфекционизма Личности: Диагностика, Проектирование и Развитие. *Вестник Воронежского государственного технического университета*, 3(2), 13–20.
- Ümmet, D., Ekşi, H. ve Otrar, M. (2013). Özgecilik (altruism) ölçeği geliştirme çalışması. *Değerler Eğitim Dergisi*, 11, 301-321.
- Warneken, F., Tomasello, M. (2008). Extrinsic rewards undermine altruistic tendencies in 20-month-olds. *Development Psychology*, 44 (6), 1785-1788.
- Wedekind, C. ve Braitwaite, V. A. (2002). The long-term benefits of human generosity in indirect reciprocity. *Current biology*, 12, 1012-1015.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Khalınbaylı, K. ve Taş, B. (2019). Üniversite öğrencilerinde özgecilik ve mükemmeliyetçilik anlayışı arasındaki ilişkinin incelenmesi *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1564-1593. DOI: 10.26466/opus.580182

Kamu ve Özel Sektör Ar-Ge Faaliyetleri ve İktisadi Büyüme: OECD Örneği

DOI: 10.26466/opus.581612

*

Yusuf Bayraktutan* - Fatma Kethudaoğlu**

* Prof. Dr., Kocaeli Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İzmit / Kocaeli / Türkiye

E-Posta: ybayraktutan@kocaeli.edu.tr

ORCID: [0000-0002-4453-3701](https://orcid.org/0000-0002-4453-3701)

** Dr., TÜBİTAK Savunma Sanayii Araştırma ve Geliştirme Enstitüsü, Mamak / Ankara / Türkiye

E-Posta: f.turgut41@gmail.com

ORCID: [0000-0003-4464-4943](https://orcid.org/0000-0003-4464-4943)

Öz

İnovasyonun önemli bir bileşeni olarak araştırma-geliştirme (ar-ge), verimliliği arttırmakta ve iktisadi büyümeye katkı sağlamaktadır. Ülkeler, yetenek ve bilgi stoğunu arttırmak için özel kesim ar-ge faaliyetlerini desteklemekte; kamu kesimi araştırma kapasitesini geliştirmek üzere ulusal araştırma sistemleri oluşturmakta; üniversiteler, mobilite programları ve eğitim ürünleri üzerinde durmaktadır. Özel, kamu ve yükseköğrenim ar-ge faaliyetlerinin büyüme üzerindeki etkileri farklılaşmaktadır. Teorik literatür, inovasyon ve ekonomik büyüme arasında pozitif yönlü bir bağlantı olduğunu göstermektedir. Bu çalışma, ar-ge'ye dayalı büyüme modellerinin hipotezlerini harcama kaynağı ayırımında test etmektedir. OECD üyesi 29 ülkenin 1996-2015 verileriyle özel, kamu ve yükseköğrenim kesimlerinin araştırma-geliştirme harcamalarının büyüme üzerindeki etkilerini panel veri yöntemiyle araştırmayı amaçlayan bu çalışma, temel kavramsal ve kuramsal tanıtımı takiben dünyada ve OECD üyelerinde ar-ge verilerini yorumlamakta; ilgili literatürü özetleyerek model ve bulgulara dayalı değerlendirmeler sunmaktadır. Analiz sonuçları, ar-ge harcamalarının iktisadi büyümeyi pozitif olarak etkilediğini göstermekte; büyüme üzerindeki etkisi bakımından yükseköğrenim ar-ge harcamaları ve özel kesim öne çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Ar-Ge; Büyüme, İçsel Büyüme, OECD

R&D Activities of Public and Private Sector and Economic Growth: The Case of OECD

*

Abstract

As an important component of innovation, research and development (R&D) raises productivity and leads to economic growth. Countries support private sector R&D activities to increase the capacity and knowledge base; develop national research systems to consolidate public sector research infrastructure; developing university capacities to create mobility programs and educational products. The effects of private, public and higher education sectors' R&D activities on economic growth are different. The theoretical literature shows that there is a positive link between innovation and economic growth. This study aims to test the hypothesis of growth models based on R&D in terms of expenditure sources. This study, which aims to investigate the affects of business, government and higher education expenditures on R&D on economic growth for the 29 OECD countries by using the annual data for the period of 1996- 2015, following the basic conceptual and theoretical introduction, interprets the R& D data of world and OECD members; summarizes the relevant literature, and presents the evaluations based on analysis of two models and their findings. The results of the analysis show that R&D expenditures in this field affect economic growth positively; higher education and private sector are at the forefront in terms of the effect on growth.

Keywords: R&D, Growth, Endogenous Growth, OECD.

Giriş

Araştırma-geliştirme (ar-ge) faaliyetleri, teknolojik gelişme yoluyla rekabet gücü, dış ticaret ve büyüme performansını etkilemekte; milli gelirden ar-ge faaliyetlerine ayrılan payın farklılaşması, ülkeleri iktisaden ayırıştırılmaktadır. Ar-ge ve yenilik çalışmalarına daha fazla kaynak ayıran gelişmiş ülkeler (GÜ), yeni ürünler/yöntemler geliştirmekte; düşük birim maliyetler, artan kalite ve rekabet gücüyle büyüme performansını desteklemektedir.

Ar-ge kavramı, uzun dönem büyümeyi açıklamaya yönelik teorik çabalara paralel şekilde teknolojik gelişme ve inovasyonun bir ölçütü olarak literatürdeki yerini almıştır. Ar-ge, bilgi, süreç ve üretimde somutlaşarak mevcut fiziki ve beşeri kaynakların etkin kullanımına sebep olan ve yeni teknolojileri ortaya çıkaran faaliyetlerdir (Bassanini, and Scarpetta, 2001, s.15). OECD tarafından standart bir ölçü belirlemek amacıyla hazırlanan Frascati Klavuzu'nda, "bilgi stoğunun artmasına ve bunun yeni uygulamalar tasarlamak üzere kullanılmasına ilişkin sistematik ve yaratıcı çalışmalar" ar-ge olarak adlandırılmaktadır (OECD, 1993, s.29). Bilimsel ve teknolojik alanlardaki belirsizlikleri ortadan kaldırmak amacıyla yeni teknik bilgilerin elde edilmesi, yeni üretim yöntem ve süreçlerinin geliştirilmesi, tasarım çalışmaları ile yeni teknik ve prototiplerin üretilmesi, bir ürünün maliyet düşürücü, kalite veya performansını yükseltici yeni teknik ve teknolojilerin araştırılması ile özgün tasarıma dayanan yazılım faaliyetleri bu kapsamdadır. Ar-ge sonucu yeni bir ürün ortaya çıkabileceği gibi, mevcut ürünleri daha düşük maliyetle üretme olanağı da doğabilmektedir. Ar-ge faaliyeti sonucunda elde edilen ürünler, pazarlanabilir hale geldiğinde ar-ge projesi tamamlanmaktadır.

İçsel büyümenin kaynaklarını açıklamaya yönelik iki yaklaşımdan söz etmek mümkündür. Paul Romer (1986) ve Robert Emerson Lucas (1988) modellerinin yer aldığı ilk gruba göre, üretim sürecinde ekonomi genelinde ortaya çıkan ölçüğe göre artan getiriler, dışsal tasarruflar yoluyla büyümeye yol açmakta; üretimde pozitif dışsallıklar nedeniyle herhangi bir teknolojik gelişme olmasa da uzun dönemde büyüme gerçekleşebilmektedir. Schumpeterci geleneğe sahip ikinci yaklaşımda ise, yenilik ve teknolojik gelişmenin büyüme üzerindeki rolü dikkate alınmaktadır. İlk

grupta yer alan modellere göre, teknolojik gelişme, sadece diğer faaliyetlerin rastlantısal bir ürünü iken Romer (1990), Gene M. Grossman ve Elhanan Helpman (1991) ile Philippe Aghon ve Peter Howitt (1992) tarafından geliştirilen ikinci grup modellere göre, verimlilik artışı sağlayan fikirler veya yeni ürünler üreten ar-ge, özel sektör tarafından gerçekleştirilen bir faaliyet olarak modele dahil edilmektedir. Bu modellerde, teknolojik gelişmenin temelinde kar güdüsü ve ar-ge yer almaktadır. Ar-ge faaliyetleri sonucunda, yeni sermaye malları üretiminde kullanılabilen ve rekabetçi olmayan fikirler ortaya çıkmakta; yeni teknolojiye dayalı yatırımlar ile eğitim ve bilgi ilintili faaliyetlerdeki artış, işgücü başına düşen sermayenin azalan getirilerini ortadan kaldırmaktadır. Bu durumda, ar-ge ve teknolojik gelişme, sınırlı kaynaklardan daha fazla katma değer üretimi ve uzun vadede büyümeyi olanaklı kılmaktadır.

Özel, kamu ve yükseköğrenim kesimlerince yürütülen ar-ge faaliyetleri ile büyüme arasında pozitif bir etkileşim bulunduğu düşüncesinden yola çıkarak bu çalışmada önce ar-ge ve teknolojik gelişmenin iktisadi düşüncedeki yerini yansıtan teorik birikime yer verilmiş; ikinci olarak, OECD ülkelerinin teknoloji ve ar-ge politikaları değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda, “ar-ge yoğunluğu ile kişi başına gelirin büyüme oranı arasında pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır” ana hipotezi sınanmış; ar-ge, fon kaynağına göre özel kesim, kamu kesimi ve yükseköğrenim harcamaları şeklinde ele alınmış; ar-ge harcamalarının gayrisafi yurt içi hasıla (GSYİH) üzerindeki etkileri fon kaynağı ayırında değerlendirilmiştir. Analiz, verilerine ulaşılabilen 29 OECD ülkesi ve 1996-2015 dönemi ile sınırlandırılmış ve Panel Veri Regresyon Modeli kullanılmıştır.

Kuramsal Çerçeve

Adam Smith (1776, s. 272-276), iktisadi büyümeyi imalat sanayisinde işbölümü, yeni makinelerin kullanımı ve makineleri kullananların uzmanlaşma becerileri üzerinde durarak açıklamış; David Ricardo (1817, s.8-28), dışsal bir faktör olarak değerlendirdiği teknolojik gelişmenin iktisadi büyümeyi artıracağına, ancak işsizliğe yol açarak olumsuz etkilerinin de oluşabileceğine değinmiştir. Karl Marx (2003, s.315) ise, kapitalist sistemin varlığını, ayrıntılı ele alınan teknolojik gelişme ile oluşan yeni ürün ve üre-

tim süreçlerine dayandırmış; sermaye mallarında yeniliklere önem atfederek, teknolojinin üretkenliği arttırdığına işaret etmiştir. Joseph Schumpeter (2003, s.21), mevcut mal ve endüstrilerin yenilikler yoluyla sürekli değiştiğini; teknolojik gelişmenin bu anlamda ekonomi genelinde yaratıcı bir yıkıma yol açtığını savunmaktadır. Kenneth Arrow (1962, s.157), üretim miktarı arttıkça uzmanlaşma ve işbaşında öğrenme sonucu maliyetlerin düşerek yeni ürünlerin ortaya çıktığını ve mevcut ürün kalitesinde iyileşmeler sağlandığını ileri sürmektedir.

Klasik büyüme teorilerinde, sınırları sermaye birikimine dayandırılan teknolojik gelişme, üretimin doğrudan/içsel belirleyicisi olarak görülmemektedir. Sermaye birikimi için tasarruf ve yatırımlara vurgu yapılmakta; nüfus artışının teknolojik gelişmenin pozitif etkilerini ortadan kaldırdığı düşünülmektedir. 1800'lerin ortalarından itibaren Avrupa'da yüksek nüfus artışına rağmen kişi başına GSYİH artmış; bu durum ar-ge ve teknolojik gelişmeyi dışsal kabul eden klasik teorinin sorgulanmasına neden olmuştur.

Klasik iktisatçılar, büyümeyi emek ve uzmanlaşma odaklı ele alırken, 1980'li yıllardan itibaren "içsel teknolojik gelişme" ve "ar-ge" ile ilintili teoriler geliştirilmiştir. Dünyada nüfus ve gelir artışına paralel olarak artan talep, teknolojik gelişme ile bütünleşik sanayileşmeyi hızlandırmış; haberleşme ve bilgiye erişimin gelişen konumu, yenilik odaklı yaklaşımları gerekli kılmıştır. Ar-ge, iktisadi büyüme sürecinin ayrılmaz bir parçası haline gelmiş ve büyüme literatüründe sıklıkla anılır olmuştur. Neoklasik büyüme modelleri, büyümenin içsel bir belirleyicisi olarak sermaye birikimine odaklanmış; öngörülemeyen değişimler, "Solowgil artık" şeklinde adlandırılan toplam faktör verimliliğine atfedilmiştir (Tang, Hu, and Lin, 2005, s.3). Solow'a (1956, s.70) göre, verimlilik, sermaye birikimindeki artışlardan kaynaklanmaktadır. Sermaye birikiminin azalan getirileri, teknolojik ilerleme oranını aşan bir büyümeye izin vermemektedir. Neoklasik modelde, sürdürülebilir büyüme ve sürekli artan yaşam standartları, yalnızca teknolojik gelişme ile açıklanmakta; ancak teknoloji, klasik teoride olduğu gibi sabit ve dışsal olarak ele alınmaktadır. Diğer yandan, yüksek tasarruf oranı, yalnızca yeni bir dengeye erişilinceye kadar büyümeyi sağlayabilmektedir. Buna göre modelde, sermayenin işgücünden daha hızlı arttığı bir ekonomide, faiz oranlarının düşeceği ve düşük gelire sahip ülkelerin daha hızlı büyüyerek yüksek gelirli ülkelere yakınsayacağı

öngörülmektedir. Büyüme için teknolojik gelişmenin gerekli olduğu vurgulanmış; teknolojik gelişmenin nasıl sağlanabileceği konusuna herhangi bir açıklama getirilmemiştir.

1980'lerden itibaren, mikroiktisadi temeller üzerinde daha fazla durulmaya başlanmış; matematik ve ekonometri modelleme sürecinde artarak yerini alırken geleneksel analizlerde kapsanmayan faktörler dikkate alınabilmiştir (Fine, 2000, s.245). Bu gelişmelerin katkısıyla ivme bulan İçsel Büyüme Teorisi, büyümenin, ekonominin kendi dinamikleri içinde birtakım faktörlerin etkileşimiyle içsel olarak belirlediğini ileri sürmektedir (Romer, 1994, s.3). Robert Barro, Lucas ve Romer'in öncülüğünde geliştirilen içsel büyüme modellerinde, beşeri sermaye, ar-ge faaliyetleri ve teknolojik gelişme, büyümenin içsel belirleyicileri olarak ele alınmış; sermayenin azalan getirilerini ortadan kaldıran bilgi ilintili yatırımların, çıktındaki uzun dönemli artışın kaynağı olduğu savunulmuştur. Romer (1986), iktisadi büyümeyi içsel faktörler olarak kabul ettiği ar-ge faaliyetleri ile teknolojik yeniliklere dayandırmış; Lucas (1988), ar-ge harcamaları ve beşeri sermayenin teknoloji üzerindeki etkilerini ortaya koymaya çalışmıştır. Teknolojik gelişmenin, piyasa teşviklerini yakından izleyen iktisadi karar birimlerinin girişimleriyle ortaya çıktığı Lucas modelinde, geleneksel büyüme modellerindeki pasif devlet anlayışı terk edilerek, ar-ge harcamaları ve eğitimin gelişmesini teşvik eden, mülkiyet haklarını koruyan, piyasaları düzenleyen bir kamu politikası önerilmiştir.

Kamu harcamalarının büyüme sürecinde katalizör etkisi yarattığını ileri süren Barro (1990), büyümeyi fon kaynağı ayırımında irdelemiştir. Analizin başlangıç noktası, özel kesimin, üretkenlik artışına katkı sağlayacak kamu mallarını üretmede yetersiz kalacağıdır. Barro (1990) modelinde, ölçeğe göre sabit getiri sağlayan üretim fonksiyonunda kamu kesimi dikkate alınmış; kamu harcamaları, tasarruf oranı ve büyüme arasındaki ilişki araştırılmıştır. Kamu kesimince ar-ge çalışmalarının teşvik edilmesi sonucu, eğitim, sağlık, altyapı yatırımları, vb şeklinde sunulan kamu hizmetleri, sosyal anlamda en uygun düzeyde olacaktır. Kamu harcamalarının GSYİH'ye oranı ile piyasalardaki aksaklıklar büyüme üzerinde olumsuz; siyasi istikrar ise, olumlu etki doğurmaktadır. Kamu harcamalarının büyümeyi olumsuz yönde etkilemesi, temelde vergilendirme nedeniyle özel tasarrufların azalmasına bağlanmaktadır. Çalışmalarda,

kamu yatırımları/GSYİH oranının büyüme üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi saptanamamıştır.

Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler arasındaki büyüme farklılıklarını açıklamaya yönelik içsel büyüme literatürü, büyümeyi, tanımlanan model ve dolayısıyla sistem dışındaki etkenlere bağlayan neoklasik büyüme yaklaşımından ayrılmaktadır. İçsel büyüme modelleri ile yenilikçilerin monopol karları, bilgi, beşeri sermaye, ar-ge, finansal yenilikler, kamu kesimi ve piyasa yapıları, ülkeler arasındaki gelir farklılıkları için birer açıklayıcı olarak sunulmuştur. Romer (1986, s.1005), birey veya firmaların yeni fikir arayışlarını büyüme modeline dahil ederek teknolojik gelişmeyi içselleştirmiştir. Yenilikçiler, verimlilik, ürün kalitesi, pazar payı ve karlılıklarını artırmak amacıyla ar-ge faaliyetleri yürütmekte; yenilikler sayesinde elde edilen kar, ar-ge harcamalarını finanse etmektedir. Romer'e (1990, s.72) göre, büyümenin temel dinamiği olarak teknolojik gelişme, karar birimlerini sermaye birikimine teşvik etmekte; teknolojik yenilikler ile işçi başına sermaye yatırımındaki artışlar, işgücü başına üretimi arttırmaktadır. Teknolojik gelişme, büyük oranda piyasa teşviklerini yakından izleyen firmaların bilinçli girişimlerine bağlı olarak içsel şekilde ortaya çıkmaktadır. Üretim sürecinde bilgi ile diğer girdiler arasında bir ayrım bulunmakta; yeni bir bilgi setini oluşturma maliyeti tek sefere mahsus olup tekrar kullanımı ek bir maliyet doğurmamaktadır. Romer'in (1990), yayımlar ve monopolistik unsurları ar-ge sektöründe bir araya getirmesi, büyüme literatürüne önemli bir katkıdır (Rensman, 1996, s.35). Yalnızca ar-ge ile oluşturulan bir model, kamu harcamaları, yaparak öğrenme ya da beşeri sermayeyi esas alanlarla benzer sonuçlar ortaya koymaktadır.

Grossman ve Helpman (1991), büyümeyi dış ticaret ve dışa açıklık ile ilişkilendirmektedir. Beşeri sermaye stoğu nispeten büyük olan ülkeler, ticaret ortaklarına göre daha fazla ar-ge faaliyetinde bulunmakta ve yenilikçi mal üretebilmektedir. Ülkelerin büyüme oranları farklılık göstermesine rağmen, reel tüketim artış oranları ve refah düzeyleri aynı olabilir. Bunun temel nedeni, uluslararası ticaret kanalının yenilikçi ürünlerin tamamına ulaşma olanağı sağlamasıdır. Ar-ge yatırımlarına yeterli kaynak ayıramayan ülkeler, dışa açıklık oranlarını artırmak suretiyle ihtiyaç duydukları teknolojileri transfer edebilmektedir (Grossman, and Helpman, 1991, s.43). Teknoloji transferine yönelik teşvikler ve çokuluslu şirketlere sağlanan kolaylıklar bu konuda önemli rol oynamaktadır.

Grossman, and Helpman'ın (1991, s.45) büyüme için ürün çeşitliliğinde artışa dayandığı dikey ürün geliştirme modelinde, firmalar tekellerde elde etmektedir. Ar-ge faaliyetleri sonucunda rekabete konu olmayan ve dolayısıyla tüm firmalar tarafından kullanılabilen mallar üretilmektedir. Bilginin kamusal bir mal olduğu varsayımı altında, her bir ar-ge projesi, yeni bir ürün/tasarım geliştirmekte; tasarımcısına monopol karı şeklinde bir gelir getirmektedir. Ar-ge projeleri, mevcut bilgi sermayesi stoğuna katkı sağlamakta; sermaye stoku, gelecek nesillerin kullanabileceği fikirler ve yöntemler kümesini oluşturmaktadır.

Aghion ve Howitt (1992), bireysel yeniliklerin bütün ekonomiyi etkilediğini varsayan bir model geliştirmişlerdir. Buna göre büyüme, yenilikçi faaliyetler, eğitim ve araştırmaların üretkenliği ile pozitif; kişilerin zaman tercihi ile negatif ilişki sergilemekte; yenilikçiler arasındaki rekabet teknolojik gelişmeye yol açmaktadır. Büyüme, ar-ge ile şekillenen kalite artırıcı bir sürece dayandırılmıştır (Aghion, and Howitt, 1998, s.53; Bucci, 2005, s.6). Firmalar, patentler aracılığıyla elde ettikleri yenilikçi tekel karları beklentisi ile ar-ge yapmakta; ancak bu rantlar, zamanla kaybolmaktadır. Araştırmacı istihdamı ile yenilikler arasındaki pozitif ilişkinin ele alındığı modelde, rekabetçi denge ve artan getiriler bir araya getirilerek büyümenin sürekliliği açıklanmıştır. İnovasyonların, yaratıcı yıkım etkileri ve araştırma sektöründeki yayılmalar dikkate alınmıştır.

Teknolojik gelişme, keşiflerden kar elde etmeyi amaçlayan girişimcilerin ar-ge faaliyetleri sonucu meydana gelmektedir. Yeni bir malın ortaya çıkması ve mevcutların düşük maliyet ve/veya yüksek kalite ile üretimine olanak tanıyan her türlü bilgi, beceri ve süreci içeren teknoloji, bir şeyin nasıl üretildiği, tüketildiği veya kullanıldığına ilişkin sistematik bilgiler demetidir (Bayraktutan ve Bıdırdı, 2016, s.4). Diğer üretim girdilerinden farklı olarak rekabetçi olmayan yeni bilgi, artan getirilerin kaynağı olarak görülmektedir. İçsel büyüme modelleri, ar-ge yatırımlarının yeni ürün ve/veya hizmetler oluşturduğu ya da mevcutların kalitesini iyileştirdiği argümanı doğrultusunda sermayenin marjinal verimliliğinin azalmadığı ve ülkeler arasında yakınsamanın gerçekleşmeyebileceğini öne sürmüşlerdir.

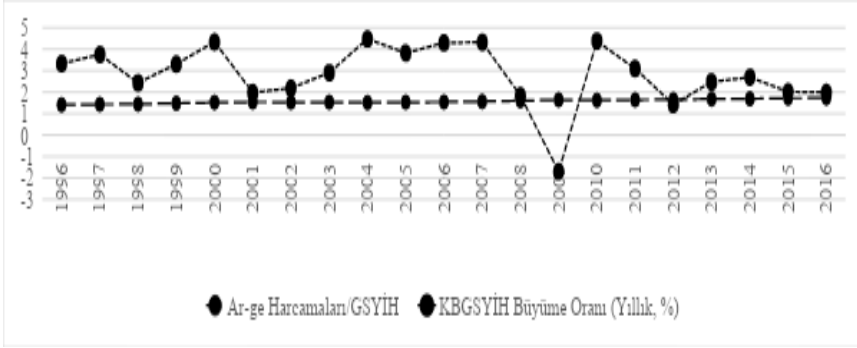
Ar-ge faaliyetleri, temelde özel sektör, kamu kesimi, üniversiteler ve ar-ge merkezlerince yürütülmektedir. Kamu ve üniversitelerce yürütülen

çalışmalar, bilimsel bilgi birikimi üzerinde doğrudan etkiye sahiptir ve temel bilgi stoğuna katkıda bulunmaktadır (Guellec, and Potterie, 2001, s.105). Bilgi, doğrudan yabancı yatırım, lisans, teknik destek, teknoloji ithalatı, kopyalama ve tersine mühendislik gibi yollarla transfer edilebilmektedir (Dahlman, 2007: 32). İthal edilen bilgilerin verimliliğe etkisi, bu bilginin etkin kullanımı, bir diğer deyişle massetme kapasitesi ile ilgilidir. Teknoloji, ithal edildiği ülke koşullarına uygun hale gelebilmek için adaptasyona tabi olmakta; bu aşamada araştırma ve tecrübeler önem kazanmaktadır. Ar-ge, mevcut kaynakların görece etkin kullanımına olanak sağlayarak “doğrudan”, bilgi ve yetenek birikimleri ile ağ ilişkilerinin oluşumuna yol açarak “dolaylı” şekilde büyümeye etki etmektedir (Griffith, 2000, s.6; OECD, 2004, s.30). Ar-ge, nihai ve ara malların ortalama maliyetini azaltmakta ve kalite ya da çeşitlilikte artışa sebep olmakta; yenilikçi girişimciler ise, verimlilik, ürün kalitesi ve pazar payını artırmak ve piyasada monopol gücü elde etmek amacıyla ar-ge harcamalarına fon ayırmaktadır. Ar-ge'nin büyüme etkileri, bilginin üretilmesi, ticarileşmesi ve yayılımını belirleyen yüksek eğitimin kalitesi, özel sektörün ar-ge etkinliği, işgücü piyasası, girişimcilik eğilimi, dışa açıklık, yabancı doğrudan yatırımlar, sermayeye erişim, kurumsal yapı, fiziki altyapının uygunluğu, kamu kesiminin ar-ge desteklemeleri vb. ülkelerin spesifik karakterlerine bağlıdır.

OECD Ülkelerinde Ar-Ge

Ar-ge harcamaları, inovatif karakteri temsilen literatürde sıklıkla kullanılmakta; ülkeler arası kıyaslamalara olanak tanıyan bir ölçü birimi olarak ise, ar-ge harcamalarının GSYİH'ya oranını ifade eden ar-ge yoğunluğu dikkate alınmaktadır. (UNESCO, 2010, s.12). Burada, OECD ülkeleri ar-ge faaliyetleri, kaynaklar ve çıktılar açısından incelenmektedir.

Büyüme ve ar-ge ilişkisini OECD örneklemini için yansıtan Grafik-1'de, 1996-2009 döneminde GSYİH'dan ar-ge harcamalarına ayrılan payın, genel itibariyle arttığı görülmektedir. Ar-ge harcamalarının ticarileşmesi zaman gerektirdiğinden büyümeyi gecikmeli olarak desteklemekte ve kriz koşullarında ar-ge ile büyüme etkileşimi zayıflamaktadır. Teorik beklentiler ve ampirik bulgular, bu durumu izaha uygun saptamalar içermektedir.



Grafik 1. OECD Ülkelerinde Ar-Ge ve KBGSYİH (1996-2016)

Kaynak: Worldbank, 2019.

Ar-ge'nin gelir grupları baz alınarak değerlendirildiği Tablo-1'e göre, GSYİH'den ar-ge harcamalarına görece büyük pay ayıran yüksek gelirli ülkelerin, global ölçekli ar-ge harcamaları ve küresel GSYİH içindeki ağırlığı, düşük gelirli ülkelere göre daha belirgindir.

Tablo 1. Gelir Gruplarına Göre Ar-Ge Harcamaları (2007-2016)

Ülke Grupları	Dünya Brüt Ar-Ge Harcamalarındaki Pay (%)					Dünya GSYİH'deki Payı (%)					Ar-Ge Harcamalarının GSYİH'deki payı (%)				
	2007	2009	2011	2013	2016	2007	2009	2011	2013	2016	2007	2009	2011	2013	2016
Dünya	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1,57	1,65	1,65	1,7	1,68
OECD	76	73	69,1	66	65,8	53,4	50,3	48,2	46,4	45,3	3,23	2,36	2,37	2,42	2,34
Yüksek Gelirli	79,7	75,6	72,6	69,3	65,2	57,7	54,8	52,8	51	51,2	2,16	2,28	1,65	1,7	2,33
Üst-Orta Gelirli	16,1	19,9	22,7	25,8	30,5	27,6	29,5	30,9	32,1	31,1	0,91	1,11	1,21	1,37	1,12
Alt-Orta Gelirli	4,1	4,3	4,5	4,6	4,09	13,2	14,2	14,7	15,2	14,9	0,48	0,5	0,5	0,51	0,42
Düşük Gelirli	0,2	0,2	0,2	0,3	0,21	1,4	1,5	1,6	1,7	0,8	0,19	0,22	0,25	0,27	0,33

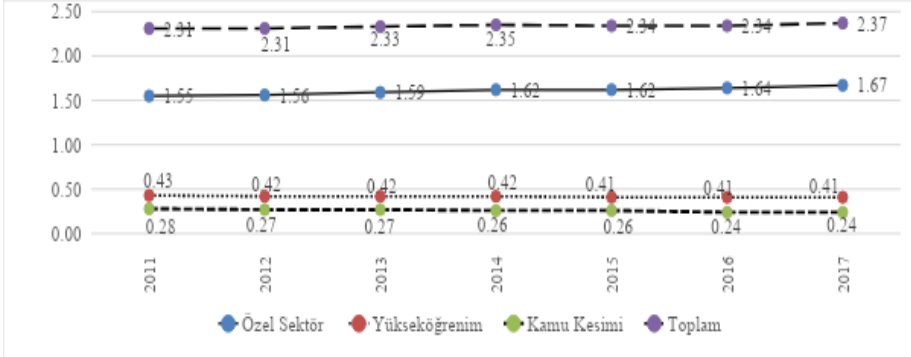
Kaynak: UNESCO, 2016, s.26; UNESCO, 2019.

Ar-ge yoğunluğunu, 2007-2016 dönemi boyunca arttıran ve çoğunluğu yüksek gelirli olan OECD ülkelerinin, dünya ar-ge faaliyetlerinin yaklaşık üçte ikisini gerçekleştirdiği görülmektedir. Buna karşın, 2007 yılından 2016'ya üç gösterge bakımından da OECD üyeleri düşüş trendine girer-

ken üst-orta, alt-orta ve düşük gelirli ülkelerin ilerleme kaydettikleri gözlenmektedir. Üst-orta gelirli ülkeler, söz konusu dönemde GSYİH'den ar-ge'ye ayırdıkları payı % 23,07; küresel GSYİH'daki paylarını ise, % 12,68 oranında yükseltmişlerdir. Bu sonuçlar, ar-ge ve büyüme ilişkisi bağlamında beklentilerle örtüşmektedir.

1990'lardan itibaren kamu ve yükseköğrenim ar-ge harcamaları arasında bir değiş tokuş yaşanmaktadır (OECD, 2018). Bu durum, kamunun, düzenleyici aktör olarak araştırma kurumları tesis etmesi, ar-ge destekleriyle özel kesim ve üniversitelerin ar-ge faaliyetlerini teşvik yoluna gitmesi ve araştırma çıktılarının ticarileştirilmesi rolünü özel kesime yüklemesi ile izah edilmektedir. Yatırımların piyasa odaklı planlanması neticesinde özel sektör daha fazla ar-ge faaliyeti yürütmüş; patentleme eğilimi ve inovasyon faaliyetleri hız kazanmıştır. Bilgi ve iletişim teknolojilerine yapılan yatırımlar, yeni iş stratejileri, süreçler ve organizasyonel yapılar ile bütünleşmiş; OECD ülkelerinde emek üretkenliğinde meydana gelen artışlar yoluyla büyümeye katkı sağlamıştır.

Finansman kaynağına göre ar-ge yoğunluğu, ülkeler arasında farklılaşmaktadır. 2011-2016 döneminde OECD ar-ge harcamalarının GSYİH'ya oranı, özel kesim için ortalama % 1,61 iken kamu kesiminde % 0,26; yükseköğrenimde % 0,42 olmuştur. 1990'lı yılların ortasında özel kesim ar-ge harcamaları GSYİH'nın % 1,32'si iken 2017'de % 1,67'sine yükselmiştir (UNESCO, 2016, s.27; UNESCO, 2019). Kamu kesimi ar-ge harcamalarının yoğunluğu, ele alınan dönemde genel olarak artarken, özellikle 2005 ve 2006 yıllarında özel kesim ar-ge harcamalarında görülen azalma, kamu ar-ge fonları ile dengelenmiştir. Özel kesimin ar-ge faaliyetlerine aktif katılımı ve görece büyük oranda harcama yapması, rekabet güdüsüne dayanabilir. Buna göre, katma değeri yüksek ürünler üretme ve pazar payını arttırma çabası, özel sektörü ar-ge yapmaya yöneltmektedir. Yükseköğrenim ar-ge harcama yoğunluğunda, ele alınan dönemde meydana gelen yaklaşık % 20,4 oranındaki yükselişin yeni üniversite ve bölümlerin açılmasından ileri geldiği düşünülmektedir. Kamu kesimi ar-ge harcamalarının GSYİH'ya oranında meydana gelen % 2 civarındaki azalma ise, temel araştırmaların çoğunlukla üniversiteler; uygulamalı araştırma ve geliştirmelerin ise, özel sektör tarafından yürütülmesinden kaynaklanmaktadır.



Grafik 2. OECD Ülkelerinde Kaynağına Göre Ar-Ge Yoğunluğu (2011-2017, %)
Kaynak: OECD, 2019.

Üniversiteler ve kamu araştırma kurumları, özel sektör araştırmalarının tamamlayıcısı olarak uzun vadeli ve yüksek riskli çalışmaları üstlenmektedir (OECD, 2010a, s. 168). 2011-2017 döneminde brüt ar-ge harcamaları genel olarak yükseliş trendi sergilemiş; kamu kesimi ar-ge yoğunluğu gerilerken yükseköğrenim ve özel kesim ar-ge yoğunluğu artmıştır. OECD ülkelerinde özel kesim ar-ge harcamaları, 2011 yılında GSYİH'nın % 0,43'ü iken, 2017 yılında bu oran % 1,67'dir. Özel sektör payında gözlenen artış, artan uluslararası ticaret hacmi ve rekabet edebilirlik olgusu ile açıklanabilir. Yükseköğrenim ar-ge harcamalarının GSYİH'daki payı, ele alınan dönemde anlamlı şekilde değişmezken kamu kesimi ar-ge harcamalarının GSYİH'daki payı ise, ortalama olarak % 0,28'den % 0,24'e gerilemiştir.

İnovasyon çıktı düzeyi, üniversite ve araştırma merkezleri gibi birimlerin çalışma koşullarına ilişkin standart ve düzenlemelere bağlıdır. Bu birimler arasındaki etkileşimin kalitesi ve yoğunluğu, inovasyon çıktılarının belirleyicilerindedir (OECD, 2011, s. 38). OECD genelinde 2011 yılında yüksek eğitim alanında yapılan ar-ge harcamaları, toplam brüt ar-ge harcamalarının % 17'sine yakındır (OECD, 2013, s.100). OECD ortalamasına göre 2001 yılında özel sektör tarafından yürütülen ar-ge faaliyetlerinin % 7'si hükümet tarafından fonlanırken, 2011 yılında bu oran % 9'a ulaşmıştır. OECD ülkelerinde özel kesim tarafından yapılan ar-ge harcamaları düzeyi, 2011 yılında GSYİH'nın % 1,55'i iken, 2017 yılında bu oran % 1,67'dir.

Kamu araştırma kurumları, piyasanın gerek duyduğu teknik gereklilikleri yorumlayarak üniversiteler ve firmalar arasında bir aracı rolü de üstlenmektedir (OECD, 2011b, s.133). Temel fonksiyonu öğretim ve araştırma olan üniversiteler ile kamu araştırma kurumları, özel sektör araştırmalarının tamamlayıcısıdır (OECD, 2010b, s.168). OECD ortalamasında toplam ar-ge faaliyetlerinin % 11,1'ini kamu kesimi gerçekleştirirken, temel araştırma çıktılarının % 75'inin üniversite ve kamu kurumları ortaklığında üretildiği görülmektedir (OECD, 2014b, s.195). Kamu araştırmaları, temel araştırmaların yanısıra savunma, sağlık ve enerji gibi ulusal ihtiyaçları da karşılamaktadır.

İlgili Literatür

Ar-ge ve büyüme arasındaki etkileşimi araştıran çok sayıda yayın yapılmıştır. Aşağıda, bu çalışmanın perspektifi ışığında seçilen örnekler özetlenecektir.

Frank R. Lichtenberg (1993), büyüme ile özel ve kamu kesimi ar-ge harcamaları arasındaki ilişkiyi 98 ülke ve 1964-1989 dönemi için incelemiş; özel ar-ge harcamalarının sosyal getiri oranının, fiziki yatırımlarınkinden yedi kat fazla olduğunu saptamıştır. GSYİH'nın özel kesimce fonlanan ar-ge sermaye stoğuna göre elastikiyeti, fiziki sermaye elastikiyetinden yaklaşık 1/3 oranında büyüktür. Analiz sonuçlarına göre, özel sektör ar-ge harcamaları ile büyüme arasında bir etkileşim bulunurken, kamu sektörüne yapılan harcamaların büyüme üzerinde etkisinin olmadığı ya da negatif etki doğurduğu gözlenmiştir.

Rajeey K. Goel ve James E. Ram (1994), 1960-1985 dönemi için 18 GÜ ve 36 GOÜ'den oluşan 54 ülkede, büyüme ile ar-ge harcamaları arasındaki ilişkiyi çoklu regresyon analizi ile test etmiştir. Sermaye, işgücü ve ar-ge harcamalarının reel üretim üzerindeki etkilerinin araştırıldığı çalışmada, ar-ge harcamalarının elastikiyeti istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bulunmuştur. Her iki ülke grubu için okullaşma oranı değişkeni analize dahil edildiğinde, ar-ge katsayısının büyüklüğü, GOÜ için 0.17'den 0.477'ye; GÜ için ise, 0.185'den 0.235'e yükselmiştir. Sadece yüksek gelirli ülkelerde ar-ge harcamaları ile büyümenin ilişkili olduğu ortaya konmuş; ancak ar-

ge harcamalarından ekonomik büyümeye doğru ya da ekonomik büyümeyen ar-ge harcamalarına doğru bir nedensellik olup olmadığı belirtilmemiştir.

Walter G. Park (1995), 10 OECD ülkesinin 1970-1987 dönemi için kamu ve özel sektör ar-ge yatırımlarının ekonomik büyüme üzerindeki etkisini panel veri analizi ile incelemiştir. Çalışmanın bulgularına göre, yerel özel sektör ar-ge yatırımları, hem yerel hem de yabancı faktör verimliliğindeki artış için kamu sektörü ar-ge yatırımlardan daha önemli bir belirleyici etkidir. Ayrıca yabancı ar-ge yatırımlarının özel sektör yatırımlarını canlandırması vasıtasıyla, verimlilikteki artış üzerinde dolaylı bir etkisi söz konusudur.

Andrea Bassanini ve Stefano Scarpetta (2001), büyüme, yatırım, finansal yapı, makroekonomik koşullar, beşeri sermaye ve ar-ge harcamaları arasındaki ilişkiyi, 21 OECD ülkesi ve 1971-1998 dönemi için panel veri analizi ile test etmiştir. Modelde, kişi başına GSYİH artış oranı bağımlı değişken iken kişi başına GSYİH artışının bir dönem gecikmeli değeri, özel sermaye oluşumunun reel GSYİH'ya oranı, 25-64 yaş grubunda ortalama okullaşma yılı ve 15-64 yaş nüfus artış oranı bağımsız değişkenlerdir. Bulgulara göre, ar-ge harcamalarındaki % 1'lik yükselme, büyümeyi %0,3-0,4 arasında arttırmaktadır. Özel kesim ar-ge faaliyetlerinin sosyal getiri oranı, kamu kesimine oranla yüksek bulunmuştur. Kamu kesimince yürütülen faaliyetlerin çıktısı negatif etkilediği gözlenmiş ve buna dayalı olarak, kamu kesiminin özel kesimi dışlayıp düşük ar-ge etkinliğine yol açtığı ileri sürülmüştür.

Dominique Guellec ve Bruno Van Pottelsberghe De La Potterie (2001), verimlilik artışı ve teknolojik değişim arasındaki uzun dönemli ilişkiyi, teknolojik gelişmeyi temsilen yerli özel, kamu ve yabancı kaynaklı özel ar-ge stoğu değişkenlerini kullanarak, 1980-1998 dönemi ve 16 OECD ülkesi için panel veri yöntemiyle analiz etmiştir. Teknolojinin verimlilik artışına katkısı, yabancı ve yerli teknolojiler arasındaki farklar, kamu ve üniversitelerin gerçekleştirdikleri ar-ge'nin verimlilik üzerindeki etkisi ve ülkelerin spesifik özelliklerinin yeni teknoloji kaynaklarını etkileme biçimlerini araştıran bu çalışmada, ticaret ortağı ülkelerdeki ar-ge stokunun uluslararası yayılmalar yoluyla büyümeye katkıda bulunduğu tespit edilmiştir. Kamu ar-ge stoğunun verimlilik elastikiyeti, üniversiteler ve özel kesim ar-ge yoğunluğunun fazla olduğu ülkelerde daha yüksek bulunmuştur.

Martin Falk (2007), 1970-2004 dönemi ve OECD ülkeleri için panel veri regresyon analizi yaparak ar-ge yatırımlarının büyüme üzerindeki etkilerini tespit etmeye çalışmıştır. Bağımlı değişken, kişi başına GSYİH büyüme oranı; bağımsız değişkenler ise, 25-64 yaş grubu nüfusun ortalama okullaşma yılı, yatırım oranı ve yüksek teknoloji sektörlerinde özel kesim ar-ge harcamalarının payıdır. Tahmin sonuçlarına göre, özel kesim ar-ge harcamalarının GSYİH'daki payına ilişkin katsayı pozitif çıkmış; yüksek teknoloji sektörlerin özel ar-ge harcamalarının büyüme üzerinde yayılmalar yoluyla ilave pozitif bir etki doğurduğu saptanmıştır. Kişi başına GSYİH'nın yatırım oranına göre elastikiyeti kısa ve uzun dönem için sırasıyla 0,15 ve 1,4; özel kesim ar-ge harcamalarına göre elastikiyeti ise, 0,024 ve 0,22 olarak tespit edilmiştir. Diğer taraftan, özel kesim ar-ge harcamalarındaki % 10'luk artış, kişi başına GSYİH'yı kısa dönemde %0,26; uzun dönemde ise, %2,3 oranında ve pozitif yönde etkilemektedir.

Mosahid Khan et. al. (2010), 16 OECD ülkesi arasında görülen verimlilik farklılıklarının kaynağını, 1982-2004 dönemi için dinamik panel veri analizi ile test etmiştir. Bulgulara göre, özel, kamu ve yabancı ar-ge faaliyetleri ve beşeri sermaye, verimlilik artışları üzerinde pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı etkiler yapmaktadır. Bilgi-iletişim teknolojileri, altyapı, doğrudan yabancı sermaye çıkışı ve girişi, hizmetler sektörünün büyüklüğü, finansal yapının gelişmişliği, verimlilik üzerinde pozitif etkiler ortaya koymuştur. Görece büyük bilgi ve beşeri sermaye stoğuna sahip ABD ve Almanya gibi ülkelerin, İspanya ve Yeni Zelanda gibi düşük ar-ge yoğunluğuna sahip ülkelere kıyasla, yüksek verimlilik kazançları elde edeceği ileri sürülmüştür.

Alireza Poorfaraj et. al. (2011), 16 GOÜ ve 2000-2008 dönemi için ar-ge, beşeri sermaye ve teknoloji yayılmalarını kapsayan bilgi ekonomisi endeksi, işgücü, gayrisafi sabit sermaye oluşumu, mal ve hizmet ihracatı, kamu eğitim harcamaları ile GSYİH arasındaki ilişkiyi panel veri yöntemi ile analiz etmişlerdir. Tahmin sonuçlarına göre, eğitim harcamaları dışındaki bütün bağımsız değişkenler, GSYİH'yı pozitif ve anlamlı şekilde etkilemektedir.

Luisa Blanco et. al. (2013), özel kesim ar-ge faaliyetleri ile toplam faktör verimliliği ilişkisini ABD ve 1963-2007 dönemi için panel kointegrasyon testiyle araştırmış; uzun dönemde ar-ge'nin çıktı üzerindeki etkileri pozitif, ölçülebilir ve anlamlı bulunmuştur. Ar-ge harcamalarındaki %1'lik

yükselme, 1963 yılında TFV üzerinde %0,056'lık bir artışa yol açarken bu oran 2007 yılında % 1,143'e ulaşmıştır.

Tarek Sadraoui et. al. (2014), inovasyon ve ar-ge işbirlikleri arasındaki ilişkiyi 32 ülke ve 1970-2012 dönemi verileriyle analiz etmiştir. Kişi başına GSYİH bağımlı; sermaye, işgücü, ar-ge harcamalarının GSYİH'ya oranı, uluslararası ortaklıklar yoluyla yürütülen ar-ge faaliyetleri kapsamında yapılan harcamalar ise, bağımsız değişkenler olarak ele alınmış; büyümenin ar-ge işbirliklerini arttırdığı yönünde güçlü bir nedensellik ortaya konmuştur. Yurtiçi ar-ge yoğunluğundaki artışın, ülkeler arasındaki ar-ge işbirliklerini hızlandırdığı ve böylelikle yeni ürün üretimi ya da mevcutların kalite artışına yol açan teknolojik gelişmenin hız kazandığı ileri sürülmüştür. Teknolojik gelişmenin önemli bir belirleyicisi olarak görülen ar-ge işbirlikleri yoluyla oluşturulan ağlarda bilgi akışının artacağı ve dışsalıklar yoluyla büyümenin gerçekleşeceği düşünülmüştür.

Analitik çalışmaların çoğunda (Bayraktutan ve Kethudaoglu, 2017; Falk, 2007; Bassanini, et. al., 2001; OECD, 2003; Khan, Luintel, and Theodoridis, 2010), ar-ge harcamaları, verimlilik, çıktı ve büyüme ile ilişkilendirilmiş; ülkeler arasındaki üretim ve verimlilik farklarının kaynağı olarak değerlendirilmiştir.

Model, Değişkenler ve Veri Seti

Ar-ge ve iktisadi büyüme arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, "eğim katsayısının sabit olduğu fakat sabit terimin kesit ve zaman boyunca farklılık gösterdiği" varsayımına dayalı Çift Yönlü Sabit Etkiler Modeli (Hausman Spesifikasyon ve F anlamlılık testi sonuçlarına göre) ve standart üretim faktörleri yanında, genel bir ifadeyle bilgi sermayesi olarak nitelenebilen değişkenler arasında yer alan ar-ge harcamalarını dikkate alan toplam üretim fonksiyonu kullanılmıştır. Bu doğrultuda ele alınan modeller, Bassanini ve Scarpetta (2001), Ülkü (2004) ile Goel, Payne ve Ram (2008) esas alınarak geliştirilmiş; özel kesim ar-ge harcamalarının büyüme üzerindeki etkisini belirlemek için Eşitlik-1; kamu kesimi için Eşitlik-2; yükseköğrenim ve büyüme etkileşimi için Eşitlik-3 oluşturulmuştur:

- Model 1: $KBBit = \beta_{1t} + \beta_2 D(BERD)_{it} + \beta_3 SERMAYE_{it} + \beta_4 POPG_{it} + \beta_5 TICARET_{it} + \beta_6 ENFit + \beta_7 D(EGITIM)_{it} + \epsilon_{it}$
- Model 2: $KBBit = \beta_{1t} + \beta_2 D(GOVERD)_{it} + \beta_3 SERMAYE_{it} + \beta_4 POPG_{it} + \beta_5 TICARET_{it} + \beta_6 ENFit + \beta_7 D(EGITIM)_{it} + \epsilon_{it}$
- Model 3: $KBBit = \beta_{1t} + \beta_2 D(HERD)_{it} + \beta_3 SERMAYE_{it} + \beta_4 POPG_{it} + \beta_5 TICARET_{it} + \beta_6 ENFit + \beta_7 D(EGITIM)_{it} + \epsilon_{it}$

BERD, özel kesim ar-ge yoğunluğunu; GOVERD, kamu kesimi ar-ge yoğunluğunu; HERD, yükseköğrenim ar-ge yoğunluğunu; SERMAYE, gayri safi sabit sermaye oluşumunun GSYİH içindeki payını; POPG, 15-64 yaş nüfusun yıllık artış oranını; EGITIM, yükseköğrenim mezunlarının sayısını; RESPERS, ar-ge alanında istihdam edilen tam zaman eşdeğeri araştırmacı personel sayısını; TICARET, dışa açıklık oranını (İhracat+İthalat/GSYİH); ENF, özel nihai tüketim harcamaları deflatorünün yıllık artış oranını; bağımlı değişken KBB ise, kişi başına GSYİH'daki yıllık büyüme oranını ifade etmektedir. Modelde yer alan $i=1,2,\dots,29$ ülkeleri, t zamanı, β_{1t} sabit katsayısını ve ϵ hata terimini göstermektedir. Analiz için OECD üyesi 29 ülkenin 1996-2015 dönemine ait yıllık verileri kullanılmıştır. Avustralya, Şili, İsrail, Yeni Zelanda, İsviçre ve Luxemburg, veri setlerinde büyük kayıplar bulunması sebebiyle analiz dışı bırakılmış; analize tabi tutulan ülkelerde gözlenen görece küçük veri boşlukları, Neville tekniği kullanılarak interpolasyona tabi tutulmuştur. Değişkenler, daha önceden yapılan ampirik çalışmalar ve verilerin ulaşılabilirliği dikkate alınarak seçilmiştir. BERD, GOVERD, HERD ve RESPERS, OECD Temel Bilim ve Teknoloji Göstergeleri; EGITIM, UNESCO; diğer değişkenler ise, Dünya Bankası veritabanından elde edilmiştir. Modellerin tahmininde, Eviews 9.0 ve Stata 10 paket programlarından yararlanılmıştır.

Analiz ve Bulgular

LLC ve IPS durağanlık testi sonuçları Tablo-2'de verilmiştir. Analizlerde sabitli ve sabitli-trendli olmak üzere iki model kullanılmış; gecikme değerleri, Schwartz Bilgi Kriteri'ne (SIC) göre otomatik olarak belirlenmiştir.

Tablo 2. Birim Kök Testi Sonuçları

Değişkenler	Seviyeler							
	Levin, Lin ve Chu				Im, Pesaran, and Shin			
	Sabitli		Sabitli/Trendli		Sabitli		Sabitli/Trendli	
	t-stats	Prob	t-stats	Prob	t-stats	Prob	t-stats	Prob
KBB	11,0464	0,00000	-9,71685	0,00000	-9,04613	0,00000	-6,92363	0,00000
BERD	4,59424	0,00000	-1,51430	0,0650	0,51547	0,6969	-1,36073	0,0868
HERD	7,29912	0,00000	0,86004	0,80510	-0,32347	0,37320	0,09822	0,53910
GO-VERD	2,53256	0,00570	-1,27860	0,10050	2,25806	0,98800	0,21979	0,58700
SER-MAYE	3,09790	0,00100	-2,45462	0,00710	-3,35436	0,00040	-2,41116	0,00800
ENF	10,9803	0,00000	-9,75974	0,00000	-8,88958	0,00000	-7,67564	0,00000
POPG	0,54071	0,09440	-1,04753	0,04740	-2,97574	0,00150	-5,32396	0,00000
TICA-RET	3,20272	0,00070	-5,56333	0,00000	1,20712	0,88630	-4,18388	0,00000
EGITIM	1,49873	0,93300	-1,49657	0,06730	5,08787	1,00000	-0,80619	0,21010
Değişkenler	Farklar							
	Levin, Lin ve Chu				Im, Pesaran, and Shin			
	Sabitli		Sabitli/Trendli		Sabitli		Sabitli/Trendli	
	t-stats	Prob	t-stats	Prob	t-stats	Prob	t-stats	Prob
KBB	-21,763	0,00000	-18,271	0,00000	-19,4142	0,00000	-15,3316	0,00000
BERD	-13,329	0,00000	-12,177	0,00000	-12,7722	0,00000	-12,0130	0,00000
HERD	-10,092	0,00000	-9,1685	0,00000	-11,7511	0,00000	-10,3047	0,00000
GO-VERD	-15,363	0,00000	-11,279	0,00000	-15,2310	0,00000	-11,2669	0,00000
SER-MAYE	-10,930	0,00000	-10,067	0,00000	-11,2994	0,00000	-9,47465	0,00000
ENF	-21,575	0,00000	-17,204	0,00000	-19,9707	0,00000	-15,4590	0,00000
POPG	-9,7655	0,00000	-8,9291	0,00000	-12,7211	0,00000	-9,71612	0,00000
TICA-RET	-19,648	0,00000	-17,194	0,00000	-16,1375	0,00000	-12,7172	0,00000
EGITIM	-8,6558	0,00000	-7,8057	0,00000	-9,64716	0,00000	-9,25560	0,00000

Ampirik sonuçlara göre, KBB, SERMAYE, ENF, POPG, TİCARET değişkenleri için her iki modelde "birim kök vardır" şeklindeki H_0 hipotezi reddedilmekte; serilerin düzeyde durağan olduğu anlaşılmaktadır. Tablo-2'deki BERD, GOVERD, HERD ve EGİTİM için yapılan IPS (2003) ve LLC (2002) düzey birim kök testi sonuçlarına göre, % 5 anlamlılık düzeyinde

H_0 hipotezi kabul edildiğinden serilerin durağan olmadıkları tespit edilmiştir. Fark serileri ile oluşturulacak modellerde sahte regresyon sorunu ortadan kalkacağından, BERD, GOVERD, HERD ve EGITIM serileri, birincil farkları alınarak regresyon analizine dahil edilmişlerdir.

Değişkenlerin durağanlığı belirlendikten sonra hata terimlerinin gecikmeli değerleriyle ilişkili olup olmadığını tespit etmek amacıyla Wooldridge otokorelasyon testi yapılmış; hesaplanan F değeri, % 10 anlamlılık düzeyindeki tablo değerinden büyük olduğundan, H_0 hipotezi olan “birinci dereceden otokorelasyon yoktur” boş hipotezi reddedilerek otokorelasyon bulunduğu karar verilmiştir. Otokorelasyonun varlığı, serilerde yapılan Period Weights PCSE düzeltmesi ile giderilmiştir.

Panel veri çalışmalarında, Hausman testi (1978) ile sabit ve rassal etki modellerinin parametre tahmincileri arasında sistematik farklılığın olup olmadığı incelenebilmektedir. Hausman test istatistiği, “tesadüfi etkiler tahmincisi doğrudur” sıfır hipotezi altında k serbestlik dereceli ki-kare dağılımını göstermektedir. Hausman testi sonucunda alternatif hipotez ($H_1: cov(\mu_i, X_i) \neq 0$) kabul edilirse, tesadüfi etkiler modelinin tahmincisi tutarsız; sabit etkiler tahmincisi ise, tutarlı ve etkindir. Bu nedenle, modelde çift yönlü sabit etkiler tahmincisi kullanılmaktadır. Sıfır hipotezi ($H_0: cov(\mu_i, X_i) = 0$) kabul edilirse, tesadüfi etkiler modelinin tahmincisi tutarlı, etkin ve yansız; sabit etkiler tahmincisi ise, tutarlı ancak etkin değildir. Bu durumda tesadüfi etkiler tahmincisi kullanılmaktadır (Wooldridge, 2002, s.450).

Bu çalışmada oluşturulan modeller, ortak etkiler (havuzlanmış regresyon), sabit etkiler ve rassal etkiler olmak üzere üç tahminciye göre tahmin edilmiştir. Sabit ya da rassal etkilerden hangisinin kullanılacağına karar vermek için yapılan Hausman testlerinde t istatistiğine ilişkin olasılık değeri Model-1 için 0,0007; Model-2 için 0,0001; Model-3 için 0,0002 çıktığından model parametreleri arasında sistematik farklılık olmadığına ilişkin H_0 hipotezi reddedilerek sabit etki modeli, rassal etki modeline tercih edilmiştir.

Regresyon analizinde kullanılacak tahmincinin belirlenmesine yönelik yapılan testlerden F anlamlılık testi sonuçları, sabit etkiler ile havuzlanmış EKK (pooled OLS) tahmincisini karşılaştırmaktadır (Hsiao, 2003). Fgrup istatistiği, sabit etkiler modelinde birimler arasında farklılığın olup olmadığını; Fperiyod, zaman etkisini; Ftwoy ise, grup ve zaman etkilerinin

anlamlılığını test etmektedir. Test sonuçlarına göre, bütün modeller için birimler arasında farklılık bulunmadığı ve ortak etkinin geçerli olduğunu ifade eden boş hipotez reddedilmiş; birimler arasında farklılık bulunduğu ve sabit ya da rassal etkinin geçerli olduğunu ifade eden alternatif hipotez kabul edilmiştir. Fgroup, Ftime ve Ftwoyay istatistiklerinin her biri, bütün modeller için istatistiki olarak anlamlı görüldüğünden, grup ve zaman etkilerini dikkate alan çift yönlü sabit etkiler modeli aracılığıyla regresyon modelinin tahmin edilmesi gerekmektedir.

Tablo 3. F Testi Sonuçları

Modeller	Test	Tek Yönlü Sabit Etkiler Modeli		Çift Yönlü Sabit Etkiler Modeli	
		İstatistik	Prob.	İstatistik	Prob.
Model 1	Fgroup	2,32277	0,00020	3,808253	0,00000
	Ftime			19,568750	0,00000
	Ftwoyay			9,987021	0,00000
Model 2	Fgroup	2,47118	0,00010	3,894421	0,00000
	Ftime			22,020668	0,00000
	Ftwoyay			11,223979	0,00000
Model 3	Fgroup	2,43093	0,00010	3,911694	0,00000
	Ftime			21,674277	0,00000
	Ftwoyay			11,028084	0,00000

Tablo 4. Pesaran CD Test Sonuçları

Modeller	Tek Yönlü Sabit Etkiler Modeli		Çift Yönlü Sabit Etkiler Modeli	
	İstatistik	Prob.	İstatistik	Prob.
Model 1	4029778	0,0000	0,887692	0,3747
Model 2	45,44396	0,0000	1,081208	0,2796
Model 3	43,90959	0,0000	0,494654	0,6208

Yatay kesit bağımlılığının varlığı, panelin zaman boyutu yatay kesit boyutundan büyük olduğunda Breusch-Pagan Lagrange Multiplier (LM) (1980) testiyle; her ikisinin de büyük olduğu durumlarda, kısaca Pesaran CD olarak ifade edilen Pesaran Cross-Section Dependence (2004) testiyle araştırılabilmektedir. Bu çalışmada 29 ülke ve 20 yıl olduğu için Pesaran CD (2004) testi kullanılmıştır. Çift yönlü tahmin sonucu elde edilen ve Tablo-5'te gösterilen Pesaran CD test değerleri %1, %5 ve %10 düzeylerinin her biri için istatistiksel olarak anlamlı görüldüğünden, yatay kesit bağımlılığının bulunmadığına işaret eden H_0 hipotezi kabul edilmiştir.

Tablo 5. Model 1 Tahmin Sonuçları

Değişkenler	Katsayı	Standart Hata	t istatistiği	Prob
C	-7,93998	1,46370	-5,42460	0,00000
D(BERD)	2,61738	0,94320	2,77501	0,00570
SERMAYE	0,33659	0,04812	6,99513	0,00000
POPG	-1,41338	0,33742	-4,18874	0,00000
TICARET	3,51735	1,00306	3,50662	0,00050
ENF	-0,04504	0,02152	-2,09366	0,03680
D(EGITIM)	-3,45753	1,33864	-2,58287	0,01010
	R-squared	0,59911	Mean dependent var	2,02277
	Adjusted R-squared	0,55725	S.D. Dependent var	3,44956
	S.E. of regression	2,29532	Akaike info criterion	4,59087
	Sum squared resid	2623,71200	Schwartz criterion	5,00561
	Log likelihood	-1211,78300	Hannan-Quinn	4,75293
	F-statistic	14,31222	Durbin-Watson stat	1,18953
	Prob (F-statistic)	0,00000		

Sabit varyans, doğrusal regresyon modelinin önemli varsayımlarından biridir. Hata terimi varyanslarının bağımsız değişkenlerle birlikte değişmesi durumunda değişen varyans sorunu ortaya çıkmaktadır. Doğrusal regresyon modelinin bir diğer önemli varsayımı da, hata teriminin birbirini izleyen değerleri arasında ilişki olmadığıdır. Hata terimleri arasında ilişki olması durumunda otokorelasyon sorunu ortaya çıkmaktadır (Hsiao, 2003, s.74; Baltagi, 2008, s.68).

Tablo 6. Model 2 Tahmin Sonuçları

Değişkenler	Katsayı	Standart Hata	t istatistiği	Prob
C	-7,61692	1,46222	-5,20915	0,00000
D(GOVERD)	1,83633	0,81960	2,24051	0,02550
SERMAYE	0,33566	0,04824	6,95769	0,00000
POPG	-1,39071	0,33629	-4,13551	0,00000
TICARET	3,24766	1,00542	3,23016	0,00130
ENF	-0,04706	0,02147	-2,19233	0,02880
D(EGITIM)	-2,05184	1,10901	-1,85015	0,06490
	R-squared	0,59731	Mean dependent var	2,02277
	Adjusted R-squared	0,55526	S.D. Dependent var	3,44956
	S.E. of regression	2,30048	Akaike info criterion	4,59536
	Sum squared resid	2635,52300	Schwartz criterion	5,01010
	Log likelihood	-1213,02100	Hannan-Quinn	4,75742
	F-statistic	14,20517	Durbin-Watson stat	1,18525
	Prob (F-statistic)	0,00000		

Modelde kullanılan ülke sayısı çok fazla olduğunda kesitler arası bağlantı problemi oluşmakta; kesite özgü farklılıkların ortaya çıkmasıyla değişen varyans ve tahmin edilen parametrelere ait varyanslar da büyük olmaktadır (Psillaki, and Daskalakis, 2009, s.328). Literatürde değişen varyans ve otokorelasyon sorunlarının söz konusu olduğu durumlarda sıklıkla tercih edilen iki farklı model bulunmaktadır. Bunlar, sırasıyla Prais-Winsten modeli olarak da adlandırılan “Standart Hataları Düzeltmiş Panel - Panel Corrected Standard Errors (PCSE)” yöntemi ve “Uygun Genelleştirilmiş En Küçük Kareler - Feasible Generalized Least Squares (FGLS)” yöntemidir. Beck ve Katz (1995 ve 1996), zaman boyutunun yatay kesit boyutundan küçük olduğu panel veri uygulamalarında PCSE’nin daha güvenilir bulgular verdiği göstermiştir. Bu nedenle, asimptotik t istatistiklerinin kullanılmaması durumunda, dirençli t istatistikleri elde etmek amacıyla, değişen varyans ve otokorelasyon problemlerini ortadan kaldıran ve Beck ve Katz (1995) tarafından geliştirilen Period Weights PCSE katsayı metodu uygulanarak düzeltme yapılmış ve model tahminine gidilmiştir. Model 1 için yapılan çift yönlü sabit etkiler tahmin sonuçlarına ilişkin elde edilen katsayı ve istatistikler Tablo-5’te özetlenmiştir.

Tablo 7. Model 3 Tahmin Sonuçları

Değişkenler	Katsayı	Standart Hata	t istatistiği	Prob
C	-7,86868	1,41422	-5,56398	0,00000
D(HERD)	5,83125	1,14192	5,10655	0,00000
SERMAYE	0,32604	0,04688	6,95500	0,00000
POPG	-1,35562	0,33236	-4,07874	0,00010
TICARET	3,41269	0,97588	3,49704	0,00050
ENF	-0,04789	0,02015	-2,37618	0,01790
D(EGITIM)	-3,27826	1,09828	-2,98490	0,00300
R-squared		0,61531	Mean dependent var	2,02277
Adjusted R-squared		0,57514	S.D. Dependent var	3,44956
S.E. of regression		2,24848	Akaike info criterion	4,54963
Sum squared resid		2517,71800	Schwartz criterion	4,96437
Log likelihood		-1200,42200	Hannan-Quinn	4,71169
F-statistic		15,31794	Durbin-Watson stat	1,18602
Prob (F-statistic)		0,00000		

Kamu kesiminin büyüme etkilerinin izlenebildiği Tablo-6’ya göre, kamu kesimi ar-ge yoğunluğu (GOVERD), SERMAYE ve TICARET’in KBB üzerindeki etkisi pozitif ve %5 düzeyinde istatistiki olarak anlamlı;

POPG ve ENF'ninki ise, negatif ve %5 düzeyinde anlamlıdır. EGITIM'in bağımlı değişken üzerindeki etkisi negatif ve %5 düzeyinde istatistiki olarak anlamsız bulunmuştur. Belirlilik katsayısının anlamlı olduğu ($R^2=0,60$) görülmektedir. F-istatistiği olasılık değerine göre de, tüm değişkenler istatistiki olarak anlamlıdır.

Yükseköğrenim kesiminin büyüme etkilerinin izlendiği Tablo-7'ye göre, yükseköğrenim ar-ge harcamalarının GSYİH'daki payı (HERD), SERMAYE ve TICARET değişkenlerinin KBB üzerindeki etkisi pozitif ve %1 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı; POPG, ENF ve EGITIM'in etkileri ise, negatif ve %5 düzeyinde istatistiki olarak anlamlıdır. Belirlilik katsayısının anlamlı olduğu ($R^2=0,62$) görülmektedir. F-istatistiği olasılık değerine göre, tüm değişkenler istatistiki olarak anlamlıdır.

Sonuç

Ar-ge faaliyetleri ile büyüme arasındaki etkileşim, politika yapımında mutlaka dikkate alınması gereken nitelik ve önemdedir. Ar-ge harcamalarının özel, kamu ve yükseköğrenim kesimleri ayırımında incelenmesi, çıktı ve verimlilik üzerindeki etkilerin izlenebilmesini mümkün kılmakta; yenilik ve ar-ge politikalarından dolayı ya da doğrudan etkilenen iktisadi aktörleri dikkate almaktadır. "Ar-ge harcamaları büyümeye pozitif yönde katkı sağlamaktadır" ön kabulü ve ana hipotezini fon kaynağı ayrıştırması bağlamında araştıran bu çalışmanın analiz bulguları, büyüme etkileri bakımından üniversiteler, özel kesim ve kamu şeklinde bir sıralamayı ortaya koymaktadır. Temel araştırmaları yürütme fonksiyonu ile yükseköğrenim kesiminin büyümeyi en fazla etkileyen kesim olarak ön plana çıkması, dikkatleri ar-ge işbirliklerinin pozitif dışsallıklarına yöneltmektedir. Bu çalışmada tartışılmayan ar-ge'nin dışsallık boyutunun başka araştırmalara konu edilmesi önerilir.

Bu gelişmeler doğrultusunda ele alınan çalışmada, ar-ge harcamalarının kişi başına GSYİH'nın büyüme oranı üzerindeki etkileri, fon kaynağı bakımından bir ayrıma tabi tutularak panel veri yöntemiyle araştırılmıştır. Analiz, ABD, Almanya, Avusturya, Belçika, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Estonya, Finlandiya, Fransa, Güney Kore, Hollanda, İngiltere, İrlanda, İspanya, İsveç, İtalya, İzlanda, Japonya, Kanada, Letonya, Macaristan, Meksika, Norveç, Polonya, Portekiz, Slovakya, Slovenya, Türkiye ve

Yunanistan olmak üzere, 29 OECD ülkesinin 1996-2015 dönemi verilerini kullanmaktadır. “Ar-ge yoğunluğu ile kişi başına gelirin büyüme oranı arasında pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır” şeklindeki temel hipotez, panel veri yöntemiyle ve Çift Yönlü Sabit Etkiler tahmincisi kullanılarak sınanmıştır. Tahmin sonuçları, özel kesim, kamu ve yükseköğrenim ar-ge yoğunluğunun büyüme üzerinde pozitif ve yüksek oranlı bir etkisi olduğunu göstermektedir.

GSYİH'nın belirleyicileri olarak BERD, SERMAYE, POPG, TICARET, ENF ve EGITIM, değişkenlerinden yararlanan Model-1'in, 29 OECD ülkesi için 1996-2015 dönemi verileriyle yapılan analiz bulgularına göre, OECD ülkelerinin özel kesim ar-ge yoğunluğunda (BERD) meydana gelen %1'lik artış, büyüme oranını %2,61; GOVERD, SERMAYE, POPG, TICARET, ENF ve EGITIM, değişkenlerinden yararlanan Model-2'nin analiz bulgularına göre, kamu kesimi ar-ge yoğunluğunda (GOVERD) meydana gelen %1'lik artış, büyümeyi %1,84; HERD, SERMAYE, POPG, TICARET, ENF ve EGITIM, değişkenlerinden yararlanan Model-3'ün bulgularına göre, yükseköğrenim ar-ge yoğunluğunda (HERD) meydana gelen %1'lik artış, büyümeyi %5,83 oranında arttırmaktadır. BERD, GOVERD ve HERD katsayılarının pozitif işaretli ve istatistiksel olarak anlamlı olması, teorik beklentilere uygun olarak özel kesim, kamu ve yükseköğrenim ar-ge harcamalarıyla büyüme arasında pozitif bir ilişki olduğunu teyit etmektedir.

POPG ile EGITIM katsayıları negatif ve istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu durum, OECD bağlamında bir açıklamayı gerekli kılmaktadır. Nüfus artışı, teknolojik gelişme, beşeri sermaye ve gelir ilişkisini analiz eden Galor ve Weil'e (1999, s.152-153) göre, teknolojik gelişmenin nüfus artışı üzerinde iki yönlü etkisi vardır. Birinci etki, ailenin kaynak dağılımını çocuklarını iyi yetiştirmek üzere planlaması; ikinci etki ise, emeğin niteliklerinin gelişmesi sonucu beşeri sermaye birikiminin artmasıdır. Bu bağlamda, uzun dönemde beşeri sermaye birikiminin artması, teknolojik gelişme ve büyüme üzerinde olumlu etkiler yaratmaktadır. Nüfus artışı, büyümeyi negatif yönde etkiliyor gibi görünse de, beşeri sermayenin önemli bir bileşeni olması sebebiyle nüfustaki artışın, ar-ge ve büyüme arasındaki pozitif etkileşime dolaylı şekilde katkı sağladığı düşünülmektedir.

Fon kaynakları bakımından ar-ge'nin büyüme sonuçlarını ortaya koymasındaki rolü bakımından özgün nitelik taşıyan bu çalışmanın sonuçlarına göre

büyümenin sürekliliği için, özel, kamu ve yükseköğrenim kesimlerince ar-ge yatırımları arttırılmalı, teknoloji transferi sağlayan doğrudan yabancı yatırımlar teşvik edilmeli; üniversite ve özel kuruluşların ar-ge projeleri desteklenmelidir. Özel, kamu ve yükseköğrenim kesimleri arasında işbirlikleri tesis edilerek sosyal, iktisadi ve çevresel sorunlara uyumlu ar-ge politikaları geliştirilmelidir. Kamu ve özel kesim ile üniversiteler arasında tesis edilen bilim ve teknoloji ortaklıkları, ülkelerin sosyal ve küresel değişikliklere adaptasyon başarısını arttırmaktadır. Özel sektörün finansal sınırlılıklarını ortadan kaldıracak mali teşvikler ve vergi muafiyetleri arttırılmalı; ar-ge faaliyetlerini arttırmaya yönelik hukuki düzenlemelere gidilmelidir. Kamu araştırma kurumları ve fon programları geliştirilmeli; ar-ge çıktıları ticarileştirilmelidir. Doğrudan yabancı yatırımların önündeki engeller azaltılarak sınır ötesi bilgi transferinin önü açılmalıdır. Analiz bulgularına dayalı olarak elde edilen katsayı büyüklükleri düşünüldüğünde, önerilen politika düzenlemelerinin ülke ekonomilerine katkı sağlayarak büyümeyi hızlandıracağı düşünülmektedir.

EXTENDED ABSTRACT

**R&D Activities of Public and Private Sector and
Economic Growth: The Case of OECD**

*

Yusuf Bayraktutan – Fatma Kethudaoğlu

The Scientific And Technological Research Council Of Turkey, Kocaeli University

Research and development (R&D) activities affect competitiveness, foreign trade and growth performance through technological development; the difference in the share of national income allocated to R&D activities separates countries economically. Developed countries devotes more resources to R&D which result in innovation, new products/ methods; low unit costs, increased quality and competitiveness supporting growth performance.

The concept of R&D has taken its place in the literature as a measure of technological development and innovation in parallel with theoretical efforts to explain long-term growth. R&D, information, and processes embodied in the existing physical and human resources lead to effective use and activities that bring out new technologies. In the Frascati Guideline, which has been prepared by OECD to determine a standard measure, systematic and creative studies on increasing the stock of information and using it to design new applications are called R&D. Obtaining new technical knowledge in order to eliminate uncertainties in scientific and technological fields, developing new production methods and processes, production of new techniques and prototypes with design, cost-effectiveness of a product, researching new techniques and technologies that improve quality or performance, and software activities based on original design. As a result of R&D, a new product may emerge, and the possibility of producing existing products at a lower cost may arise. When the products obtained as a result of R&D activities become marketable, the R&D project is completed.

Based on the idea that there is a positive interaction between R&D activities carried out by private, public and higher education sectors, this study first includes theoretical knowledge reflecting the place of R&D and technological development in economic thought; secondly, the technology

and R&D policies of OECD countries were evaluated. In this direction, the main hypothesis “There is a positive and statistically significant relationship between R&D intensity and growth rate of per capita income was tested; R&D, private sector, public sector and higher education expenditures according to the source of funding; the effects of R&D expenditures on the gross domestic product (GDP) are evaluated by the funding source. The analysis was limited to 29 OECD countries and 1996-2015 period, and the Panel Data Regression Model was used.

In this study, the effects of R&D expenditures on the growth rate of GDP per capita were investigated by panel data method. Data from 29 OECD countries including Austria, Belgium, Czech Republic, Denmark, Estonia, Finland, France, Germany, Iceland, Italy, Japan, Latvia, Hungary, Italy, Japan, Latvia, Netherlands, Spain, Sweden, United Kingdom, United States Poland, Portugal, Slovakia, Slovenia, Turkey and Greece for 1996-2015 period were used. The basic hypothesis that “There is a positive and statistically significant relationship between R&D intensity and growth rate of per capita income was tested by using panel data method and Bidirectional Fixed Effects estimator. Estimation results show that private, public and higher education R&D intensity has a positive and high rate of impact on growth.

The interaction between R&D activities and growth is of importance to be considered in policy making. The analysis of R&D expenditures in terms of private, public and higher education makes it possible to monitor the effects on output and productivity; takes into account the economic actors directly or indirectly affected by innovation and R&D policies. R&D spending contributes positively to growth in the context of preliminary acceptance and the main hypothesis in terms of funding source decomposition. The fact that higher education sector has the most impact on growth with the function of conducting basic research leads attention to positive externalities of R&D collaborations. It is recommended that the externality dimension of R&D should be the subject of other studies.

According to the results of this study, which is unique in terms of revealing the results of R&D growth in terms of funding sources, R&D investments should be increased by private, public and higher education sectors and direct foreign investments providing technology transfer

should be encouraged, R&D projects of universities and private institutions should be supported.

R&D policies compatible with social, economic and environmental problems should be developed by establishing cooperation between private, public and higher education sectors. Science and technology partnerships established between public and private sectors and universities increase the success of countries to adapt to social and global changes. Increase financial incentives and tax exemptions to eliminate the financial limitations of the private sector; legal arrangements should be made to increase R&D activities. Public research institutions and funding programs should be developed; R&D outputs should be commercialized. Barriers to foreign direct investment should be reduced and cross-border information transfer should be paved. Considering the coefficient sizes obtained, it has been thought that the proposed policy arrangements will accelerate growth by contributing to the national economies.

Kaynakça / References

- Aghion, P. ve Howitt, P. (1992). A model of growth through creative destruction. *Econometrica*, 60(2), 323-352.
- Aghion, P. ve Howitt, P. (1998). *Endogenous growth theory*. Cambridge: MIT Press.
- Arrow, K. J. (1962). The Economic implications of learning by doing. *The Review of Economic Studies*, 29(3), 155-173.
- Baltagi, B. H. (2008). *Econometric analysis of panel data*. England: John Wiley&Sons.
- Barro, R. J. (1990). Government spending in a simple model of endogeneous growth. *The Journal of Political Economy*, 98(5), 103-125.
- Bassanini, A. ve Scarpetta, S. (2001). The driving forces of economic growth: Panel data evidence for the OECD countries. *OECD Economic Studies*, 33(2001/II), 9-56.
- Bayraktutan, Y. ve Bıdırdı, H. (2016). Teknoloji ve rekabetçilik: Temel kavramlar ve endeksler bağlamında bir değerlendirme. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi*, 8(14), 1-24.
- Bayraktutan, Y. ve Kethudaoglu, F. (2017). Ar-Ge ve iktisadi büyüme ilişkisi: OECD örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(53), 679-694.

- Beck, N. ve Katz, J. N. (1995). What to do (and not to do) with time series cross-section data. *The American Political Science Review*, 89(3), 634-647.
- Beck, N. and Katz, J. N. (1996). Nuisance vs. substance: Specifying and estimating time-series-cross-section models. *Political Analysis*, 6, 1-36.
- Blanco, L., Prieger, J. ve Gu, J. (2013). The Impact of research and development on economic growth and productivity in the US States. *Pepperdine University School of Public Policy Working Paper Series*, No: 48.
- Bucci, A. (2005). *Product market competition, R&D effort and economic growth*, UNIMI - Research Papers in Economics, Business and Statistics, Milano: Università degli Studi di Publications.
- Eaton, J. ve Kortum, S. (1994). International patenting and technology diffusion. *NBER Working Paper Series*, No: 4931.
- Falk, M. (2007). R&D spending in the high-tech sector and economic growth. *Research in Economics*, 61, 140-147.
- Fine, B. (2000). Endogenous growth theory: A critical assessment. *Cambridge Journal of Economics*, 24(2), 245-265.
- Galor, O. ve Weil, D. N. (1999). From malthusian stagnation to modern growth. *The American Economic Review*, 89(2), 150-154.
- Goel, R. K., ve Ram, R. (1994). Research and development expenditures and economic growth: A cross- country study. *Economic Development and Cultural Change*, 42(2), 403-411.
- Goel, R. K., Payne, J. E., ve Ram, R. (2008). R&D expenditures and U.S. economic growth: A disaggregated approach. *Journal of Policy Modelling*, 30(2), 237-250.
- Göçer, İ., Alataş, S. ve Peker, O. (2016). Effects of R&D and innovation on income in EU Countries: New generation panel cointegration and causality analysis. *Theoretical and Applied Economics*, 4(609), 153-164.
- Grossman, G. M., ve Helpman, E. (1991). Quality ladders in the theory of growth. *Review of Economic Studies*, 58, 43-61.
- Guellec, D., ve Potterie, V. P. B. (2001). R&D and productivity growth: Panel data analysis of 16 OECD countries. *OECD Economic Studies*, 33, 103-126.
- Griffith, R. (2000). *How important is business R&D for Economic growth and should the government subsidise it?*, London: The Institute for Fiscal Studies Publications.

- Gyekye, A. B., Oseifual, E. K., ve Quarshie, G. N. K. V. (2012). The impact of research and development on socio-economic development: Perspectives from selected developing economies. *Journal of Emerging Trends in Economics and Management Sciences*, 3(6), 915-922.
- Hsiao, C. (2003). *Analysis of panel data*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Im, K. S., Pesaran, H. M., ve Shin, Y. (2003). Testing for unit root in heterogeneous panels. *Journal of Econometrics*, 115(1), 53-74.
- Jesus, M., ve Seren, F. (1999). Aggregate R&D expenditure and endogenous economic growth. *UFAE and IAE Working Papers*, No: 436-99.
- Khan, M., Luintel, K. B., ve Theodoridis, K. (2010). How robust is the r&d-productivity relationship? Evidence from OECD Countries. *WIPO Economic Research Working Paper Series*, No: 1.
- Levin, A., Lin, C. F., ve Chu, C. S. J. (2002). Unit root tests in panel data: Asymptotic and finite-sample properties. *Journal of Econometrics*, 108(1), 1-24.
- Lichtenberg, F. R. (1993). R&D investment and international productivity differences. *NBER Working Paper Series*, No: 4161.
- Lucas, R. E. (1988). On the mechanics of economic development. *Journal of Monetary Economics*, 22, 3-42.
- Marx, K. (2003). *Kapital I*, (Çev. A. Bilgi), İstanbul: Eriş Yayınları.
- OECD (1993). *Frascati manual 1993: The measurement of scientific and technological activities: proposed standard practice for surveys of research and experimental*. Paris: OECD Publications.
- OECD (2002). *Dynamising national innovation systems*. Paris: OECD Publications.
- OECD (2004). *Science, technology and industry outlook 2004*. Paris: OECD Publications.
- OECD (2008). *Policy responses to the economic crisis: Investing in innovation for long - term growth*. OECD Policy Brief, Paris: OECD Publications.
- OECD (2010a). *Measuring innovation: A new perspective*. Paris: OECD Publications.
- OECD (2010b). *OECD Science, technology and industry outlook 2010*. Paris: OECD Publications.
- OECD (2011a). *OECD Reviews of regional innovation, regions and innovation policy*. Paris: OECD Publications.

- OECD (2011b). *Factbook - economic, environmental and social statistics*. Paris: OECD Publications.
- OECD (2013). "R&D tax incentives", in *OECD science, technology and industry scoreboard 2013: Innovation for growth*. Paris: OECD Publications.
- OECD (2014a). *Expert consultation on the silver economy: facts, challenges and opportunities*. Directorate for science, technology and industry committee on digital economy policy. United Kingdom: Oxford Publications.
- OECD (2014b). *Science, technology and industry outlook 2014*. Paris: OECD Publications.
- OECD (2017). *Science, technology and innovation database*. 18.04.2017 tarihinde www.oecd.org/ adresinden erişilmiştir.
- Park, W. G. (1995). International R&D spillovers and OECD economic growth. *Economic Inquiry*, 33(4), 571-591.
- Poorfaraj, A., SAMIMI, A. J., ve Keshavarz, H. (2011). Knowledge and economic growth: Evidence from some developing countries. *Journal of Education and Vocational Research*, 1(1), 21-25.
- Psillaki, M., ve Daskalakis, N. (2009). Are the determinants of capital structure country or firm specific? *Small Business Economy*, 33, 319-333.
- Rensman, M. (1996). *Economic growth and technological change in the long run: A survey of theoretical and empirical literature*. 21.12.2015 tarihinde <http://www.rug.nl/research/portal/files/3247240/96c10.pdf/> adresinden erişilmiştir.
- Ricardo, D. (1817). *On the principles of political economy and taxation*. Kitchener: Batoche Books.
- Romer, P. (1986). Increasing returns and long - run growth. *The Journal of Political Economy*, 94(5), 1002-1037.
- Romer, P. M. (1990). Endogenous technological change. *Journal of Political Economy*, 98(5), 71-102.
- Romer, Paul M. (1994). The origins of endogenous growth. *Journal of Economic Perspectives*, 8(1), 3-22.
- Sadraoui, T., A., Tarek, B., ve Deguachi, B. (2014). Testing for panel granger causality relationship between international R&D cooperation and economic growth, *International Econometrics and Financial Management*, 2(1), 7-21.
- Schumpeter, J. A. (2003). *Capitalism, socialism and democracy*. Taylor & Francis e-Library. 09.05.2016 tarihinde <http://digamo.free.fr/capisoc.pdf/> adresinden erişilmiştir.

- Smith, Adam (1776). *An inquiry into the nature and causes of the wealth of nations* - An electronic classics series publication, (Ed. J. Manis), Pennsylvania: The Pennsylvania State University.
- Solow, R. M. (1956). A contribution to the theory of economic growth. *The Quarterly Journal of Economics*, 70(1), 65-94.
- Tang, S., Hu, Z., ve Lin, Y. (2005). Knowledge as production factor: Toward a unified theory of economic growth. *Journal of Evolutionary Economics*, 2005, 1-68.
- UNESCO (2010). *Measuring R&D: Challenges faced by developing countries*. Technical Papers, No: 5.
- UNESCO (2016). *UNESCO Science report - towards 2030*. New York: United Nations Publications.
- Ülkü, H. (2004). *R&D, innovation, and economic growth: An empirical analysis*, IMF Working Paper Series, No. 04/185.
- Wooldridge, J. M. (2002). *Econometric analysis of cross section and panel data*. Cambridge: MIT Press.
- World Bank (2019). *Statistical database*. 09.12.2019 tarihinde <https://data.worldbank.org/topic/science-and-technology> adresinden erişilmiştir.
- UNESCO (2019). *Statistical database*. 09.12.2019 tarihinde http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?DataSetCode=scn_ds adresinden erişilmiştir.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Bayraktutan, Y. ve Kethudaoglu, F. (2019). Kamu ve özel sektör ar-ge faaliyetleri ve iktisadi büyüme: OECD örneği. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1594-1625. DOI: 10.26466/opus.581612

Okul Öncesi ve İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ve Onamsız Öğrenme Ortamları Tercihlerinin İncelenmesi¹

DOI: 10.26466/opus.598991

*

Kamil Arif Kırkıcı* - Büşra Topal**

* Dr. Öğr. Üyesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,

E-Posta: kamil.kirkic@izu.edu.tr

ORCID: [0000-0002-8902-437X](https://orcid.org/0000-0002-8902-437X)

** Öğretmen, MEB, Ataşehir / İstanbul

E-Posta: busratpl053@gmail.com

ORCID: [0000-0001-6256-3827](https://orcid.org/0000-0001-6256-3827)

Öz

Bu araştırmanın amacı okul öncesi ve ilkököl sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik özelliklerine göre onamsız öğrenme ortamları tercihlerinin incelenmesidir. Bu çalışmada nicel araştırma modellerinden betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evreni İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ve özel; okul öncesi ve ilkököl kurumlarındaki toplam 7644 öğretmen, örneklemini 384 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada veri toplamak amacıyla, "Bireysel Yenilikçilik Ölçeği", araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan "Kişisel Bilgi Formu" ve "Onamsız Öğrenme Tercihleri Formu" kullanılmıştır. Verilerin analizinde ki-kare ilişki testi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenler en çok Sorgulayıcı (%38,3), sonrasında Öncü (%36,8), daha sonra Yenilikçi (%14,2), Kuşkucu (%7,8) ve Gelenekçi (%2,9) kategorilerinde toplanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerde Gelenekçi kategorisinde yer alan bulunmamaktadır. Sorgulayıcı ve Öncü kategorilerinde okul öncesi öğretmenlerinin oranı sınıf öğretmenlerinden daha yüksektir. Gelenekçi kategorisinde erkek oranı daha yüksek, Kuşkucu kategorisinde kadın oranı daha yüksektir. Yaş, eğitim, çalışma süresi değişkenlerine göre yenilikçilik düzeyleri farklılaşmamaktadır. Farklı yenilikçilik seviyesinde olanlar arasında onamsız öğrenme yollarını tercih açısından bir farklılık bulunmamaktadır

Anahtar Kelimeler: *Bireysel yenilikçilik, Onamsız öğrenme, Okul öncesi öğretmeni, İlkokul sınıf öğretmeni*

¹ Makale Kamil Arif Kırkıcı danışmanlığında tamamlanmış olan Büşra Topal'ın yüksek lisans projesinden üretilmiştir.

Investigating Pre-school and Primary School Teachers' Preferences of Informal Learning Environments and Their Individual Innovativeness Levels

*

Abstract

The aim of this study is to examine the preferences of the pre-school and primary school teachers according to their individual innovativeness levels. In this research, descriptive survey method that is one of the quantitative research models is used. The population of interest is 7644 teachers who work in pre-school and primary schools of İstanbul. The sample of the study is composed of 384 teachers. Individual Innovativeness Scale, Demographic Information Form and Informal Learning Preferences Form that had been developed by the researcher were used as data collection instruments. Chi-square relationship test was used to analyze the data. According to the findings of the research, the teachers were the most Inquisitive (38.3 %), then the Leader (36.8 %), then Innovative (14.2%), Skeptic 7.8%) and Traditionalist (2.9%). In the inquisitive and the leader categories, the proportion of pre-school teachers is higher than that of classroom teachers. In the traditionalist category, the proportion of men is higher and the rate of women in the skeptic category is higher. The innovativeness levels of teachers did not differ according to age, education and working time variables. There is no difference in terms of preference among the ones with different levels of innovation

Keywords: *Individual innovativeness levels, Informal learning environments, Pre-school teacher, Primary school teacher*

Giriş

Günümüzde her gün yeni bir teknolojik gelişme olmakta, yeni fikirler ortaya atılmakta, bilimdeki gelişmeler sonucu eski bilinenler değişmektedir. Bu gelişmeler yenilik; bireyin yeniliği hayatına aktarması ise yenilikçilik olarak adlandırılmaktadır (Handa ve Gupta, 2009). Bireysel yenilikçilik ise bireylerin yenilikçilik hususunda ortaya koydukları farklılıkları ifade eder. Her birey eşit derecede yenilikçi değildir. Rogers (1995), kişileri yenilikçilik seviyeleri açısından Yenilikçi, Öncü, Sorgulayıcı, Kuşkucu ve Gelenekçi olarak beş gruba ayırmıştır. Bir yeniliği sorgulamadan kabul edenler Yenilikçi; önder olarak toplumun önünden gidenler Öncü olarak sınıflandırılırken, Sorgulayıcılar yeniliğe karşı olmayıp temkinli davrananlardır. Kuşkucular uzun süre yeniliği kabul etmeyen veya imkânı olmadığı için gereksiz görenlerdir. Gelenekçiler ise geçmişle bağlarını koparacağı şüphesiyle yeniliğe karşı çıkarlar. Yenilikçi özelliğe sahip kişiler hayatları ile yeniliği bütünleştirirken, öğrenme süreçlerini geleneksel yollar olan okullarda, enstitülerde gerçekleştirmelerinin yanında yenilikçi olmaları nedeniyle kimi zaman farklı öğrenme ortamlarından da yararlanmaları olasıdır.

Birey için öğrenme doğumdan ölüme kadar devam eder. Öğrenme isteğiyle doğan insanoğlu, öğrenmeye çevresini inceleyerek, sonrasında ailesini taklit ederek başlar, büyüdükçe öğrenme kaynakları ve yolları çeşitlenir. Öğrenme yolları temelde, eğitimin amacına, eğitim kaynağına, hedefi olup olmamasına göre onamlı (İngilizce: Formal) ve onamsız (İngilizce: Informal) olarak ikiye ayrılır. Onamlı öğrenme, okullar, dershaneler, kurslar gibi kurumsal yapılar altında verilir, bir amacı vardır ve program çerçevesinde şekillendirilmiştir (Hager ve Halliday, 2009; Oktay, 2009). Onamsız öğrenme ise hayat içerisinde kendiliğinden olan, programı olmayan, kurumsal bir yapı altında verilmeyen tüm öğrenmeleri içerir. Dil öğrenme, sosyal ilişkileri öğrenme, okunan gazeteden, izlenen filminden, kullanılan sosyal medya hesaplarından edinilen kazanımlar bu kapsamdadır. Onamsız öğrenmeler onamlı öğrenmeden bağımsız kazanımların yanında onunla birlikte de meydana gelebilmektedir. Çocuk okulda bir matematik formülünün yanında, insanlarla iletişim kurmayı, dostluğu da öğrenir (Oktay, 2009; Schugurensky, 2000).

Onamsız öğrenmeler okullardan bağımsız evde, işyerinde veya sosyal çevresinde gerçekleşir. Bireyin TV izlerken, kitap okurken, eğlenirken veya gezerken kazandığı bilgi ve beceriler bu kapsamda yer alır. Onamsız öğrenmelerde öğrenme süresini bireyin kendisi belirler. Merak ettiği bir konuyu öğrenmek için motive olmuş biçimde saatlerini araştırmak, okumak için bilgisayar başında harcayabilir (Oktay, 2009). Bilginin ne kadar derinlemesine öğrenileceğine karar veren de yine bireyin kendisidir. Birey isterse konuyu yüzeysel öğrenmeyi tercih edebilir, isterse de çok derinlemesine öğrenebilir. Onamsız öğrenme, onamlı öğrenmedeki gibi bir belgeyle sonuçlanmaz. Fakat bu bilgiyle kendini kanıtlayarak iş bulabilir, sorunlarını çözebilir veya genel kültürünü artırabilir (McGivney, 2006; Şimşek Laçın, 2011).

Onamsız öğrenme kavramı ile ilgili farklı tasnifler bulunmaktadır. (Eraut, 2004; Bennett, 2012). Eraut (2004) onamsız öğrenmeyi örtük, tepkisel ve niyete bağlı olarak üçe ayırır. *Örtük öğrenmede* bireyin herhangi bir öğrenme amacı yoktur ama yaşantı içerisinde kendiliğinden öğrenir. Amerikan filmleri izleyenlerin eyalet isimlerini rahatlıkla sayabilmesi buna örnek verilebilir. *Tepkisel öğrenmede* kişi öğrendiğinin farkında olmakla birlikte bunu amaçlı olarak yapmamaktadır. Öğrenme süreci bitmeden sona erdirebilir çünkü net bir öğrenme hedefi yoktur. Yaşadığı ortamda *Niyete bağlı öğrenme* ise kişinin isteyerek, planlı bir biçimde öğrenmesidir. Örneğin, yabancı bir dili öğrenmek için karar verip hiçbir kursa gitmeden kendini bu konuda geliştirmesidir.

Bennett (2012) onamsız öğrenmeyi, öz-yönelimli öğrenme, rastlantısal öğrenme, örtük öğrenme ve bütünleştirici öğrenme olarak dörde ayırmaktadır. *Öz yönelimli öğrenme*, bireyin öğrenmeyi istemesi ve bu konuda çalışma yaparak öğrenmesidir. *Rastlantısal öğrenmede* birey bilinçli olarak öğrenme gayreti içerisinde bulunmaz ama süreç sonunda öğrendiğinin farkına varır. Bireyin günlük hayatta farkına varmadan öğrendiği ve öğrendiğinin de farkında olmadığı kazanımlardır. Örneğin, görgü kurallarının öğrenilmesi bu kapsama alınabilir. *Bütünleştirici öğrenme* ise tıpkı bireyin zihninde bir ampulün yanması misali çözüm yolunu keşfetmesidir. Birey sorunu çözmek için araştırma yapar ama bir yol bulamaz ama bir süre sonra çözüm yolu aklına geliverir. Bununla birlikte farklı yenilikçilik düzeyindeki kişilerin kullandıkları onamsız öğrenme yollarına ilişkin her-

hangi bir araştırma yer almamaktadır. Bilgi evlerinde öğrenim gören öğrenciler ile yapılan çalışmada, onamsız öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin öğrenmesini olumlu yönde etkilediği ve öğretim yapılan konuda bilinçlendirdikleri belirlenmiştir (Çavuş, Umdu Topsakal ve Öztuna Kaplan, 2016). Diğer bir çalışmada ise onamsız öğrenme ortamlarını kullanmada öğretmenlerin yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadığı belirlenmiştir (Türkmen, 2015).

Onamsız öğrenme ortamlarının onamlı öğrenme ortamlarından daha farklı bir öğrenme düzeyi oluşturmadığını ortaya koyan çalışmalardan alan yazında bulunmaktadır.(Gürbüz, Kışoğlu ve Erkol, 2007).

Yenilikçiliğin farklı değişkenlerle ilişkisine yönelik ulusal (Bitkin, 2012; Demirel ve Seçkin 2008; Erdil v.d., 2017; Gürbüz, 2015; Kaya, 2017; Özçaltaş, 2014; Tırpan, 2016; Yılmaz, 2013) ve uluslararası (Davis ve diğ., 1989; Handa and Gupta, 2009; Moore and Benbasat, 1991; Rogers, 2003; Surry & Brennan 1998; Venkatesh, Thong ve Xu, 2012) alan yazında çok sayıda araştırma bulunmaktadır.

Araştırma bulgularına göre öğretmenler en çok Sorgulayıcı (%38,3), sonrasında Öncü (%36,8), daha sonra Yenilikçi (%14,2), Kuşkucu (%7,8) ve Gelenekçi (%2,9) kategorilerinde toplanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerde gelenekçi kategorisinde yer alan bulunmamaktadır. Sorgulayıcı ve öncü kategorilerinde okul öncesi öğretmenlerinin oranı sınıf öğretmenlerinden daha yüksektir. Gelenekçi kategorisinde erkek oranı daha yüksek, kuşkucu kategorisinde kadın oranı daha yüksektir. Yaş, eğitim, çalışma süresi değişkenlerine göre yenilikçilik düzeyleri farklılaşmamaktadır. Farklı yenilikçilik seviyesinde olanlar arasında onamsız öğrenme yollarını tercih açısından bir farklılık bulunmamaktadır.

Çalışma okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerini ve tercih ettikleri onamsız öğrenme ortamlarını belirlemenin yanında arasında bireysel yenilikçilik düzeylerine göre tercih ettikleri onamsız öğrenme ortamlarının neler olduğunun ortaya konulması hedeflenmiştir.

Çalışmanın temel amacı okul öncesi ve ilkokul sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik özelliklerinin ve onamsız öğrenme ortamları tercihlerinin incelenmesidir. Araştırmamızda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

- Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik kategorilerine göre dağılımları nasıldır?
- Okul öncesi ve sınıf öğretmenleri arasında bireysel yenilikçilik düzeyleri açısından fark var mıdır?
- Öğretmenlerin yenilikçilik düzeyleri öğretmenlerin çeşitli özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmenlerin onamsız öğrenme tercihleri yenilikçilik düzeylerine göre değişmekte midir?

Yöntem

Bu araştırmada nicel araştırma deseni kapsamında yer alan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Bu modelde var olan bir durumun bir zaman dilimi içerisinde olduğu haliyle, herhangi bir müdahalede bulunmadan betimlenmesi söz konusudur (Büyüköztürk ve diğ., 2017). Bu çalışmada öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve onamsız öğrenme tercihleri ölçülmüş ayrıca öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerine göre onamsız öğrenme tercihlerinin nasıl değiştiği belirlenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ve özel; okul öncesi ve ilkokul kurumlarındaki toplam 7644 öğretmen, örneklemine 384 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın örnekleme basit tesadüfi ve küme örnekleme usulüyle seçilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler bireysel olarak belirlenmemiş, çalıştıkları okullar basit tesadüfi örnekleme ile seçilmiş ve bu okullardaki öğretmenler çalışmaya dâhil edilmiştir (a.g.e). Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin tanımlayıcı bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Demografik Bilgiler		n	%
Cinsiyet	Kadın	301	78,4
	Erkek	83	21,6
Yaş	21-30	161	41,9
	31-40	113	29,4
	41 ve üzeri	110	28,6
Eğitim	Ön lisans	61	15,9
	Lisans	303	78,9
	Yük. Lisans	20	5,2
Çalışma Süresi	1-5 Yıl	137	35,7
	6-10 Yıl	74	19,3
	10 Yıl üzeri	173	45,1
Okul Türü	Okul Öncesi Resmi	80	20,8
	Okul Öncesi Resmi	121	31,5
	İlkokul Resmi	143	37,2
	İlkokul Özel	40	10,4

Tablo 1’de katılımcıların demografik bilgileri sunulmuştur. Katılımcıların %78,4’ü kadın, %21,6’sı ise erkektir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu %41,9 ile 21-30 yaş arasındadır. Eğitim düzeyi olarak ise büyük oranda %78,9 ile çalışmaya katılan öğretmenlerin lisans mezunu olduğu görülmektedir. Çalışma süresi bakımından ise 1-5 yıl arasında olanlar %35,7; 6-10 yıl arasında olanlar %19,3 ve 10 yıl ve üzerinde çalışmış olanlar ise %45,1 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplamak amacıyla, “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” (Kılıçer ve Odabaşı, 2010), araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Kişisel Bilgi Formu” ve “Onamsız Öğrenme Tercihleri Formu” kullanılmıştır.

“Kişisel Bilgi Formu”, çalışmaya dâhil edilen okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin; cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, meslekte geçirilen süre ve çalıştığı okul türü değişkenlerine ilişkin bilgileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Onamsız Öğrenme Tercihleri Formu öğretmenlerin onamsız öğrenme tercihlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Formda 25 farklı onamsız öğrenme seçeneği sunulmuş ve öğretmenlerden

en çok kullandıkları yollardan beşini önem sırasına göre tercih etmeleri istenmiştir.

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin belirlemek için Hurt, Joseph ve Cook'un geliştirdiği ve Kılıçer ve Odabaşı'nın (2010) Türkçeye uyarladığı "Bireysel Yenilikçilik Ölçeği" uygulanmıştır. Ölçme aracında 12'si olumlu (1, 2, 3, 5, 8, 9, 11, 12, 14, 16, 18. ve 19. maddeler) ve 8'i olumsuz (4, 6, 7, 10, 13, 15, 17. ve 20. maddeler) ifadeler içeren 20 madde yer almaktadır. Ölçek beşli Likert tipinde olup cevaplar "Kesinlikle Katılmıyorum" düzeyinden, "Kesinlikle Katılıyorum" düzeyine doğru değişmektedir. Geçerlik analizi sonucunda alt boyutların ölçekteki varyansın yüzde 52.521'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Alt boyutlar için hesaplanan güvenirlik katsayıları ,66 ile ,82 arasında değişmektedir.

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik puanı şu şekilde hesaplanmaktadır: Mevcut 42 temel puan üzerine, pozitif maddelerin toplamından negatif maddelerin toplamı çıkarılıp kalan puan eklenmektedir. Ölçekten alınacak en düşük puan 14, en yüksek puan ise 94'tür. Elde edilen puana göre bireylerin yenilikçilik grupları belirlenmektedir. Toplamda elde edilen puan 80'in üzerindeyse "Yenilikçi", 69 ve 80 arasındaysa "Öncü", 57 ve 68 arasındaysa "Sorgulayıcı", 46 ve 56 arasındaysa "Kuşkucu", 46 altındaysa "Gelenekçi" grubuna yerleştirilmektedir. Ölçme aracı yoluyla elde edilen toplam puana göre kişilerin yenilikçilik seviyeleri Yenilikçi, Öncü, Sorgulayıcı, Kuşkucu ve Gelenekçi olarak beş sınıfa ayrılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri 2018 yılı Ekim ve Kasım ayları içerisinde basılı ölçme araçları kullanılarak toplanmıştır. Veri toplamada gönüllülük esas alınmıştır. Veriler toplandıktan sonra öncelikle bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Veri analizleri istatistik paket programı ile yapılmıştır. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi, ,05 olarak alınmıştır. Veri analizlerine göre kişilerin yenilikçilik seviyeleri Yenilikçi, Öncü, Sorgulayıcı, Kuşkucu ve Gelenekçi olarak beş sınıfa ayrılması sebebiyle sınıflandırma ölçek düzeyinde olan değişkenlerin analizi için Ki-kare testi, kullanılmıştır. Yenilikçi grubunda yer alan kişiler bir yenilik ortaya çıktığında sorgulamadan hemen kabul edenler; Öncü olanlar ise yeniliği benimsemeye topluma önderlik edenler; Sorgulayıcılar ise yeniliğe karşı olmamasına rağmen yeniliklere

oldukça temkinli yaklaşanlardır. Kuşkucular ise yeniliği kabul etme süreleri oldukça uzun olan veya yetersiz olanakları sebebiyle yenilikleri gereksiz gören bireylerdir. Gelenekçiler ise yenilikleri asla kabul etmeyen ve direnç gösterenlerdir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın veri analizi sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur. Araştırmanın amacı doğrultusunda araştırma sorularına cevap verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler öncelikle Bireysel Yenilikçilik Ölçeği puanlarına göre kategorilere ayrılmıştır. Bulgular incelendiğinde öğretmenlerin yenilikçilik sınıflarından en çok Sorgulayıcı ve Öncü seviyelerinde oldukları görülmektedir. Diğer üç yenilikçilik seviyesinde (Yenilikçi, Kuşkucu ve Geleneksel) olan öğretmenlerin toplamı gerek Sorgulayıcı ve gerekse Öncü olarak kendini nitelendiren öğretmenlerin sayısından oldukça azdır.

Tablo 2. Öğretmenlerin Yenilikçilik Düzeyleri

	f	%	
Yenilikçilik sınıfı	Yenilikçi	54	14,1
	Öncü	142	37,0
	Sorgulayıcı	147	38,3
	Kuşkucu	30	7,8
	Gelenekçi	11	2,9
Toplam (N)	384	100,0	

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan 384 öğretmenin yenilikçilik kategorilerine dağılımına göre öğretmenler en çok Sorgulayıcı (%38,3), sonrasında Öncü (%37), daha sonra Yenilikçi (%14,2), Kuşkucu (%7,8) ve Gelenekçi (%2,9) kategorilerinde toplanmıştır.

Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik kategorilerine dağılımları incelenmiştir.

Tablo 3. Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Profilleri

Branş	Yenilikçilik Düzeyi	f	%
Okul Öncesi	Yenilikçi	25	12,4
	Öncü	75	37,3
	Sorgulayıcı	88	43,8
	Kuşkucu	13	6,5
	Gelenekçi	0	0,0
Toplam		201	100,0
Sınıf Öğretmeni	Yenilikçi	29	15,8
	Öncü	67	36,6
	Sorgulayıcı	59	32,2
	Kuşkucu	17	9,3
	Gelenekçi	11	6,0
Toplam		183	100,0

$\chi^2=17,195$, $Sd=4$, $p=,002$

Tablo 3'e bakıldığında Ki-kare testi sonuçlarına göre okul öncesi ve sınıf öğretmenleri bireysel yenilikçilik kategorilerine göre istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($\chi^2=17,195$, $Sd=4$, $p<,05$). Buna göre bireysel yenilikçiliğin Gelenekçi kategorisinde sadece sınıf öğretmenleri vardır. Sorgulayıcı ve Öncü kategorilerinde okul öncesi öğretmenlerinin oranı sınıf öğretmenlerinden daha yüksektir.

Bu bölümde, öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri cinsiyet, yaş, öğrenim durumu ve çalıştığı okul türü değişkenlerine göre incelenmiştir.

Tablo 4'te öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla her iki değişken türü de kategorik olduğu için ki-kare ilişki testi kullanılmıştır.

Tablo 4. Öğretmenlerin Yenilikçilik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Yenilikçilik sınıfı	Cinsiyet				Toplam	
	Kadın		Erkek		f	%
	f	%	f	%		
Yenilikçi	45	15,0	9	10,8	54	14,1
Öncü	107	35,5	35	42,2	142	37,0
Sorgulayıcı	118	39,2	29	34,9	147	38,3
Kuşkucu	26	8,6	4	4,8	30	7,8
Gelenekçi	5	1,7	6	7,2	11	2,9
Toplam	301	100,0	83	100,0	384	100,0

Ki-kare testi sonuçlarına göre kadın ve erkek öğretmenlerin bireysel yenilikçilik kategorilerine dağılımı istatistiki olarak anlamlı bir şekilde

farklılaşmaktadır ($X^2=10,115$, $Sd=4$, $p< ,05$). Bireysel yenilikçiliğin Gelenekçi kategorisinde erkek oranı daha yüksek iken Kuşkucu kategorisinde kadın oranı daha yüksektir. Ayrıca erkeklerin bireysel yenilikçilikte Öncü olma yüzdeleri kadınlara göre daha yüksektir.

Tablo 5'te öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin yaş kategorilerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla her iki değişken türü de kategorik olduğu için ki-kare ilişki testi kullanılmıştır.

Tablo 5. Öğretmenlerin Yenilikçilik Düzeylerinin Yaşa Göre Göre Karşılaştırılması

Yenilikçilik Sınıfı	Yaş Grubu							
	21-30		31-40		41 ve üzeri		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Yenilikçi	19	11,8	21	18,6	14	12,7	54	14,1
Öncü	64	39,8	40	35,4	38	34,5	142	37,0
Sorgulayıcı	62	38,5	42	37,2	43	39,1	147	38,3
Kuşkucu	13	8,1	8	7,1	9	8,2	30	7,8
Gelenekçi	3	1,9	2	1,8	6	5,5	11	2,9
Toplam	161	100,0	113	100,0	110	100,0	384	100,0

Ki-kare testi sonuçlarına göre öğretmenlerin bireysel yenilikçilik kategorilerine dağılımı yaş gruplarına göre istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşma göstermemektedir ($X^2=6,735$, $Sd=8$, $p> ,05$).

Tablo 6. Öğretmenlerin Yenilikçilik Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Yenilikçilik sınıfı	Eğitim						Toplam	
	Ön-lisans		Lisans		Yüksek Lisans		f	%
	f	%	F	%	f	%		
Yenilikçi	1	1,6	51	16,8	2	10,0	54	14,1
Öncü	26	42,6	109	36,0	7	35,0	142	37,0
Sorgulayıcı	27	44,3	111	36,6	9	45,0	147	38,3
Kuşkucu	5	8,2	23	7,6	2	10,0	30	7,8
Gelenekçi	2	3,3	9	3,0	0	0,0	11	2,9
Toplam	61	100,0	303	100,0	20	100,0	384	100,0

$X^2=11,006$, $Sd=8$, $p= ,201$

Tablo 6'da öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla her iki değişken türü de kategorik olduğu için ki-kare ilişki testi kullanılmıştır.

Ki-kare testi sonuçlarına göre öğretmenlerin bireysel yenilikçilik kategorilerine dağılımı eğitim durumlarına göre istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşma göstermemektedir ($X^2=11,006$, $Sd=8$, $p>,05$).

Tablo 7. Öğretmenlerin Yenilikçilik Düzeylerinin Okul Türüne Göre Karşılaştırılması

Yenilikçilik sınıfı	Okul Türü								Toplam	
	O.Ö. Devlet		O.Ö. Özel		İ.Ö. Devlet		İ.Ö. Özel			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Yenilikçi	13	16,2	12	9,9	19	13,3	10	25,0	54	14,1
Öncü	27	33,8	48	39,7	60	42,0	7	17,5	142	37,0
Sorgulayıcı	32	40,0	56	46,3	40	28,0	19	47,5	147	38,3
Kuşkucu	8	10,0	5	4,1	13	9,1	4	10,0	30	7,8
Gelenekçi	0	0,0	0	0,0	11	7,7	0	0,0	11	2,9
Toplam	80	100	121	100	143	100	40	100	384	100

$X^2=39,353$, $Sd=12$, $p=.000$

Tablo 7'de öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin çalıştıkları okulun türüne göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek için her iki değişken türü de kategorik olduğu için ki-kare ilişki testi kullanılmıştır.

Ki-kare testi sonuçlarına göre öğretmenlerin bireysel yenilikçilik kategorilerine dağılımı çalıştıkları okul türüne göre istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($X^2=39,353$, $Sd=12$, $p<,05$).

Tablo 7'de bireysel yenilikçiliğin Gelenekçi kategorisinde bulunan bütün öğretmenler ($n=11$) devlet ilkokullarında okullarında çalışmaktadır. Benzer şekilde Kuşkucu kategorisinde devlet okul öncesi ve devlet ilkokullarında okullarında çalışan öğretmenlerin oranı yüksektir. Sorgulayıcı kategorisinde en çok özel ilkokullarında okullarında çalışan öğretmenler bulunmaktadır. Aynı şekilde Yenilikçi kategorisinde de özel ilkokullarında okullarında çalışan öğretmenlerin oranı diğerlerinden çok daha yüksektir. Devlet okul öncesi öğretmenlerinin özel okul öncesi okullarındaki öğretmenlerden daha Yenilikçi olmaları dikkat çekicidir.

Veri toplama sürecinde öğretmenler beş onamsız öğrenme ortamını önem sıralarına göre tercih etmişlerdir. Birinci onamsız öğrenme ortamları tercihlerine göre, tercihler üç ana kategoride toplanmıştır. Sosyal onamsız öğrenme ortamı (aile, arkadaşlar vb), Teknolojik onamsız öğrenme ortamları (internet, akıllı telefon vb.) ve mekânsal onamsız öğrenme ortamları (botanik bahçesi, müzeler, oyun parkları vb.) olarak üç

başlık altında toplanmıştır. Öğretmenlerin onamsız öğrenme ortamı tercihleri sırasıyla onların yenilikçilik kategorilerine göre incelenmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin İlk Onamsız Öğrenme Ortamı Tercihleri

Onamsız Öğrenme Ortamı	Yenilikçilik sınıfı											
	Yenilikçi		Öncü		Sorgulayıcı		Kuşkucu		Gelenekçi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Sosyal	41	13,9	109	36,9	114	38,6	24	8,1	7	2,4	295	76,8
Teknolojik	10	7,4	26	5,6	24	6,1	2	3,3	3	18,2	24	6,2
Mekânsal	3	11,1	7	12,7	9	10,2	4	3,3	1	9,1	41	10,7
Toplam	54	100	142	100	147	100	30	100	11	100	384	100

$X^2=6,130$, $Sd=8$, $p= ,63$

Tablo 8’de yüzde dağılımlarına bakıldığında, Yenilikçi, Öncü, Sorgulayıcı, Kuşkucu ve Gelenekçi grupta yer alan öğretmenlerin benzer onamsız öğrenme ortamlarından faydalandıkları söylenebilir. Tüm gruplarda Sosyal onamsız öğrenme ortamı ilk sırada yer almaktadır. Ki-kare testi sonuçlarına göre öğretmenlerin onamsız öğrenme ortamı tercihleri istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşma göstermemektedir ($X^2=6,130$, $Sd=20$, $p> ,05$).

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın amaçları doğrultusunda öğretmenlere uygulanan ölçekten elde edilen bulguların analiz edilmesinin ardından şu sonuçlara varılmıştır:

Araştırmaya katılan öğretmenlerde ise Yenilikçiler yüzde 14,2, Öncüler yüzde 37, sorgulayıcılar yüzde 38,3, Kuşkucular yüzde 7,8 ve Gelenekçiler yüzde 2,9 oranında görülmüştür. Ancak, Rogers’a (2003) göre bir toplumda Yenilikçiler yüzde 2,5, Öncüler yüzde 13,5, Sorgulayıcılar yüzde 34, Kuşkucular yüzde 34 ve Gelenekçiler yüzde 16 oranındadır. Bu sonuçlara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin özellikle Yenilikçi ve Öncü grubunda toplum ortalamasının çok üstünde oldukları anlaşılmaktadır. Bu da öğretmenlerin yenilikleri hayatlarına uygulama konusunda oldukça istekli oldukları söylenebilir. Bu sonucun nedeni eğitim seviyesinin yüksek olmasından da olabilir. Yenilikçi, Öncü ve Sorgulayıcılar eğitim

seviyesi yüksek kişilerden oluşmaktadır (Rogers, 2003). Kaya (2017) tarafından biyoloji öğretmenleri üzerine yapılan araştırmada da Yenilikçi, Öncü ve Sorgulayıcı grubun yüzdesi oldukça yüksek çıkmıştır. Bitkin (2012), Yılmaz (2013) ve Tırpan (2016) tarafından öğretmen adayların üzerine yapılan çalışmalarda da bu araştırmada ortaya çıkan yenilikçilik sınıflarının yüzdeleri yaklaşık olarak benzer çıkmıştır.

Bireysel yenilikçiliğin tüm alt kategorilerinde okul öncesi öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bireysel yenilikçiliğin Gelenekçi kategorisinde sadece ilköğretim sınıf öğretmenleri vardır. Sorgulayıcı ve Öncü kategorilerinde okul öncesi öğretmenlerinin oranı sınıf öğretmenlerinden daha yüksektir. Bu sonuçlara göre okul öncesi öğretmenlerin daha Yenilikçi oldukları görülebilir. Gürbüz (2015) çalışmasında, bu araştırmadan farklı olarak farklı kademelerde görev yapan öğretmenler arasında yenilikçilik açısından bir fark tespit etmemiştir. Başaran ve Keleş de (2015) benzer sonuca ulaşmıştır. Tırpan'ın (2016), İncik ve Yanpar-Yelken'in (2011) yaptıkları öğretmen adayları üzerindeki araştırmalarda, değişik bölümlerde okuyanlar arasında yenilikçilik düzeyleri arasında fark bulunmamıştır.

Kadın ve erkek öğretmenlerin bireysel yenilikçilik kategorilerine dağılımı istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Buna göre bireysel yenilikçiliğin Gelenekçi kategorisinde erkek oranı daha yüksek iken Kuşkucu kategorisinde kadın oranı daha yüksektir. Ayrıca erkeklerin bireysel yenilikçilikte Öncü olma ihtimali kadınlara göre daha yüksektir. Gürbüz (2015) çalışmasında, bu araştırmadan farklı olarak kadın ve erkek öğretmenler arasında yenilikçilik açısından bir fark tespit etmemiştir. Kaya da (2017) kadın ve erkek öğretmenler arasında bir fark tespit etmemiştir. Tırpan'ın (2016) öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırmada da kız ve erkekler arasında fark bulunmamıştır. Yılmaz ve arkadaşları (2014) bu araştırmayla benzer şekilde kızların erkeklere göre daha Yenilikçi olduğunu tespit etmiştir.

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik kategorilerine dağılımı yaş gruplarına, eğitim durumlarına ve çalışma süresine göre istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Buna göre yenilikçiliğin, öğretmenler arasında yaşla ilgisi olmadığı söylenebilir. Aynı şekilde yeni mezun veya tecrübeli öğretmenler benzer biçimde tecrübeli olabilmektedir. Gürbüz

(2015) çalışmasında, bu araştırmaya benzer biçimde yaşa göre öğretmenler arasında yenilikçilik açısından bir fark tespit etmemiştir.

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik kategorilerine dağılımı çalıştıkları okul türüne göre istatistiki olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Buna göre bireysel yenilikçiliğin Gelenekçi kategorisinde bulunan bütün öğretmenler devlet ilkokullarında çalışmaktadır. Benzer şekilde Kuşkucu kategorisinde devlet okul öncesi ve devlet ilkokullarında çalışan öğretmenlerin oranı yüksektir. Sorgulayıcı kategorisinde en çok özel ilkokullarda çalışan öğretmenler bulunmaktadır. Aynı şekilde Yenilikçi kategorisinde de özel ilkokullarında çalışan öğretmenlerin oranı diğerlerinden çok daha yüksektir. Devlet okul öncesi öğretmenlerinin özel okul öncesi okullarındaki öğretmenlerden daha Yenilikçi olmaları dikkat çekicidir. Bu bulgular oldukça ilgi çekicidir. Özel okulda çalışan öğretmenlerin daha yenilikçi olmaları, özel okulların sürekli bir farklı olma arayışında olmaları ve bu konuda öğretmenlerden beklentileri olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Öğretmenlerin yenilikçilik puanları en önemli buldukları onamsız öğrenme ortamı tercihlerine göre bir farklılık göstermemektedir. Sadece kitap okuma düzeyi Öncü grupta daha yüksektir. Bitkin (2012) tarafından öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmada, kitap okuma sayısı yüksek olanlarda yenilikçiliğin de daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aynı şekilde bir yayını takip edenlerde yenilikçilik daha yüksektir. Yenilikçilerin bilgi edinme becerileri daha yüksektir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin Yenilikçi, Öncü, Sorgulayıcı, Kuşkucu ve Gelenekçi grupta yer almasına rağmen, benzer onamsız öğrenme ortamlarından faydalandıkları söylenebilir. Tüm gruplarda Sosyal onamsız öğrenme ortamı ilk sırada yer almaktadır.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda öğretmenlere uygulanan ölçekten elde edilen bulguların analiz edilmesinin ardından şu önerilerde bulunulabilir. Öğretmenlerin yenilikçilik puanları oldukça yüksektir. Bununla birlikte düşük puanlı olanlar da bulunmaktadır. Bu öğretmenlerin eğitim sistemine getirilecek yeniliklerde karşı çıkma ihtimali bulunmaktadır. Yenilikçilerin tercihlerine göre daha yenilikçi onamsız öğrenme ortamları hazırlanabilir.

Genel olarak öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinin artırılmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Program değişimi, teknolojik yeniliklerin sınıfa getirilmesi gibi durumlarda Kuşkucu ve Gelenekçi öğretmenler göz önüne alınarak, onamsız öğrenme ortamlarının öğretimlerine sağlayacağı katkılar konusunda eğitim almaları sağlanabilir Program bazında olmasa dahi her öğretmen kendi sınıfında yenilikleri uygulama konusunda cesur olmalıdır. Okul öncesi öğretmenleri sınıf öğretmenlerinden daha yenilikçi olarak tespit edilmiştir. Bu sonucun nedenlerine ilişkin yeni bir araştırma yapılabilir. Benzer problemlere yanıt arayan çalışmaların karma yöntemle derinlemesine araştırılmasında yarar olduğu değerlendirilmektedir.

Onamsız öğrenme ortamlarının kullanımı konusunda öğretmen tercihlerini ve nedenlerini açıklamak amacıyla farklı okul düzeylerinde, farklı dersler için çalışmalar yapılmalıdır.

—

EXTENDED ABSTRACT

Investigating Pre-school and Primary School Teachers' Preferences of Informal Learning Environments and Their Individual Innovativeness Levels

*

Kamil Arif Kırkç - Buşra Topal

İstanbul Sabahattin Zaim University, Ministry of National Education

Due to new technological developments, new ideas are put forward, and the old ones change as a result of the events in science. These improvements are innovation; the transfer of innovation to life is called innovativeness (Handa and Gupta, 2009). Individual innovativeness refers to the differences that individuals put forward in terms of innovation. Not all individuals are equally Innovators. Rogers (1995) divided individuals into five groups as Innovators, Early Adopters, Early Majority, Late Majority, and Laggards in terms of their level of innovation. Those who accept an innovation without question are Innovators; while those who come before the society are classified as Early Adopters, the Early Majority members are not cautious but a novelty. Late Majority group members are those who do not accept innovation for a long time or see it as unnecessary because there is no possibility. Laggards oppose innovation, with the suspicion that they will break their ties with the past. There are lots of studies done about relationship between innovation and different variables as national (Bitkin, 2012; Demirel and Seçkin 2008; Erdil et al., 2017; Gürbüz, 2015; Kaya, 2017; Özçatalbaş, 2014; Tırpan, 2016; Yılmaz, 2013) and international in the literature (Davis et al., 1989; Handa and Gupta, 2009; Moore and Benbasat, 1991; Rogers, 2003; Surry & Brennan 1998; Venkatesh, Thong and Xu, 2012). Innovators individuals can integrate their lives and innovation, and sometimes they can benefit from different learning environments because they are innovators in addition to performing their learning processes in schools, institutes that are traditional ways.

This study aimed to determine the levels of individual innovativeness and informal learning environments of pre-school and primary school teachers as well as to determine the informal learning environments they prefer according to individual innovativeness levels.

In this research, answers to the following questions were sought:

- What is the distribution of preschool and classroom teachers by individual innovativeness categories?
- Is there any difference between preschool and classroom teachers in terms of individual innovativeness levels?
- Do teachers' levels of innovativeness differ according to the various characteristics of teachers?
- Which informal learning environments do teachers prefer according to their level of innovativeness?

In this research, a descriptive survey model, which is within the scope of quantitative research design, was used. In this model, an existing situation is described as being in a period without any intervention (Büyüköztürk et al., 2017). In this study, individual innovativeness levels and informal learning environment preferences of teachers were measured, and it was determined how the informal learning environment preferences of teachers changed according to their individual innovativeness levels.

The population of the research is 7644 pre-school and primary school teachers working in public or private schools, and 384 teachers are the sample which was selected by simple random sampling. In this type of sampling, every individual in the population has the same chance of participating in the sample (Ibid).

After the analysis of the findings obtained from the scale applied to the students, the following conclusions were reached:

According to Rogers (2003), in a society, Innovators account for 2.5 %, Early Adopters 13.5%, Early Majority 34 %, Late Majority 34 %, and Laggards 16%. For the teachers who participated in the research, innovators were 14.2%, Early Adopters 37%, Early Majority 38.3%, Late Majority 7.8%, and Laggards 2.9%. According to these results, it is understood that the teachers participating in the research are above the average of the society, especially in the Innovators and Early Adopters group. It can be said

that teachers are very eager to apply innovations to their lives. This eagerness may be due to the high level of education. Innovators, Early Adopters, and Early Majority individuals are composed of high level of education (Rogers, 2003). In the study conducted by Kaya (2017) on biology teachers, the percentages of Innovators, Early Adopters, and Early Majority groups were quite high. Bitkin (2012), Yılmaz (2013), and Tırpan (2016) reached similar results on prospective teachers.

Preschool and classroom teachers differ significantly in terms of individual innovativeness categories. In the laggard's category of individual innovativeness, there are only primary school classroom teachers. The proportion of preschool teachers in the Early Majority and the Early Adopters categories is higher than that of classroom teachers. According to these results, it can be seen that preschool teachers are more Innovators. Gürbüz (2015) found no difference in terms of innovation among teachers working at different levels in this study. Basaran and Keles (2015) reached similar results. Tırpan (2016), İncik and Yanpar-Yelken (2011) did not find any difference between prospective teachers studying in different departments.

The distribution of male and female teachers into individual innovativeness categories is statistically different. Accordingly, the rate of men is higher in the Laggards category of individual innovativeness, whereas the percentage of women is higher in the Late Majority category. Men are also more likely to be Early Adopters in individual innovativeness than women are. In his study, Gürbüz (2015), unlike this study, did not find a difference between male and female teachers in terms of innovativeness. Kaya (2017) also found no difference between male and female teachers. Tırpan (2016) did not see any difference between boys and girls in their research on prospective teachers. Yılmaz et al. (2014) found that girls were more innovators than boys in their study were.

The distribution of teachers in individual innovativeness categories does not show statistically significant differences according to age groups, educational backgrounds, and working time. Accordingly, it can be said that innovativeness is not related to age among teachers. Gürbüz (2015) did not find a significant difference in terms of innovativeness among teachers by age similar to this study.

The distribution of teachers in individual innovativeness categories differs statistically according to the type of school they work — accordingly, all teachers in the Laggard's group of individual innovativeness work in public primary schools. Similarly, the proportion of teachers working in public preschool and state primary schools is high in the Late Majority category. In the type of the Early Majority, teachers working in private primary schools are the most common. Similarly, the proportion of teachers working in private primary schools in the Innovators category is much higher than the others are. It is noteworthy that public preschool teachers are more innovators than teachers in private preschools are. These findings are quite impressive. The fact that teachers working in private schools are more Innovators may be because private schools continuously seek to be different and have high expectations from teachers.

Teachers' innovativeness scores do not differ according to the preferences of the informal learning environment they find most important. Although the teachers involved in the study were included in the Innovators, Early Adopters, Early Majority, Late Majority, and Laggards group, it can be said that they benefited from similar informal learning environments. The social informal learning environment takes first place in all groups.

Following the analysis of the findings obtained from the scale applied to teachers for the research, the following suggestions can be made. Teachers' innovativeness scores are quite high. However, there are also low-rated ones. There is a possibility that these teachers may oppose the innovations that will be introduced to the education system. In general, efforts should be made to increase teachers' level of innovativeness. In the case of program change and bringing technological innovations to the classroom, teachers from Late Majority and Laggards may be educated about the contributions of informal learning environments to their teaching. Preschool teachers were identified as more Innovators than homeroom teachers. A new study of the causes of this outcome can be made. It is considered that it is useful to do in-depth investigations of studies seeking answers to similar problems.

Studies should be conducted for different courses at different school levels to explain teacher preferences and reasons for the use of informal learning environments.

Kaynakça / References

- Bennett, E.E. (2012). *A four-part model of informal learning: Extending Schugurensky's conceptual model*. In *Proceedings of the Adult Education Research Conference*. Saratoga Springs, NY: AERC. 08.09.2018 tarihinde <http://www.adulterc.org/Proceedings/2012/papers/bennett.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Bitkin, A. (2012). *Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile bilgi edinme becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi Harran Üniversitesi, Urfa Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çavuş, R., Umdu Topsakal, Ü. ve Öztuna Kaplan, A. (2013). İnfomal öğrenme ortamlarının çevre bilinci kazandırmasına ilişkin öğretmen görüşleri: Kocaeli bilgievleri örneği. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(1), 15-26.
- Davis, F. D., Bagozzi, R. P., ve Warshaw, P. R. (1989). User acceptance of computer technology: a comparison of two theoretical models. *Management science*, 35(8), 982-1003.
- Demir, K. (2006). Rogers'ın yeniliğin yayılması teorisi ve internetten ders kaydı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 12(3), 367-392.
- Demirel, Y., and Seçkin, Ö. G. Z. (2008). Bilgi ve bilgi paylaşımının yenilikçilik üzerine etkileri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 189-202.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247-273.
- Erdil, E., Pamukçu, M. T., Akçomak, İ. S., ve Tiryakioğlu, M. (2017). *Bilgi, bilim, teknoloji ve yenilik: Kavramsal tartışma*. ODTÜ TEKPOL Bilim ve Teknoloji Politikaları Araştırma Merkezi, TEKPOL Working Paper Series STPS-WP-16/01, Ankara 30.08.2019 tarihinde [http://stps.metu.edu.tr/sites/stps.metu.edu.tr/files/WP% 2016% 3A01_1.pdf](http://stps.metu.edu.tr/sites/stps.metu.edu.tr/files/WP%2016%203A01_1.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Gürbüz, O. (2015). *Öğretmen adaylarının yenilikçilikleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi: ÇOMÜ eğitim fakültesi örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Gürbüz, H., Kışoğlu, M. ve Erkol, M. (2007). Biyoloji öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumlarının informal ve formal eğitim ortamları açısından değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(3), 74-84.
- Hager, P. and Halliday, J. (2009). *Recovering Informal Learning: Wisdom, Judgment and Community*. Netherlands: Springer.
- Handa, M. and Gupta, N. (2009). Gender influence on the innovativeness of young urban Indian online shoppers. *VISION – the Journal of Business Perspective*, 13(2), 25-32.
- İncik, E. Y., ve Yelken, T. Y. (2011). İlköğretim öğretmen adaylarının yenilikçilik düzeyleri: Mersin Üniversitesi örneği. I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, 05-08.
- Kaya, S. (2017). *Biyoloji öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dicle Üniversitesi, Diyarbakır Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kılıçer, K., ve Odabaşı, H. F. (2010). Bireysel yenilikçilik ölçeği BYÖ Türkçeye uyarlama geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38 (10), 150–164.
- McGivney, V. (2006). Informal Learning-The Challenge for Research. In (R. Edwards, J. Gallacher and S. Whittaker Eds.). *Learning Outside the Academy – International Research Perspectives on Lifelong Learning*. (p.11-23). USA: Routledge.
- Moore, G. C., and Benbasat, I. (1991). Development of an instrument to measure the perceptions of adopting an information technology innovation. *Information systems research*, 2(3), 192-222.
- Oktay, A. (2009). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özçatalbaş, O. (2014) *Yeniliklerin yayılması*. 28.11.2018 tarihinde https://www.researchgate.net/profile/Orhan_Oezcatalbas/publication/311125321_Yeniliklerin_Yayilmasi/links/583e9c4608ae61f75dc7125b/Yeniliklerin-Yayilmasi.pdf adresinden erişilmiştir.
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of innovations*. New York: Free Press.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations*. (Fifth ed.). New York: Free Press.
- Schugurensky, D. (2000). *The forms of informal learning: Towards a conceptualization of the field*. NALL Working Paper, 19. 2.12.2018 tarihinde

<https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/2733/2/19formsounamsiz.pdf> adresinden erişilmiştir.

- Surry, D. W., and Brennan, J. P. (1998). *Diffusion of instructional innovations: Five important, unexplored questions*. 10.12.2018 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED422892.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Şeker, S. E. (2014). Yenilik (Innovation). *YBS Ansiklopedi*, 1, 20-24.
- Şimşek-Laçın, C. (2011). *Okul dışı öğrenme ortamları ve Fen eğitimi*. In (A. İ. Şen, A. E. Bozdoğan, E. A. Yiğit, F. B. Kıyıcı, F. V. Uzun, H. Nuhoglu, Ö. Keleş, Eds.). *Fen öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları* (p.1-24). Ankara. Pegem Akademi.
- Tırpan, M.S. (2016). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin bireysel yenilikçilik ve genel öz yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, İzmir Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Türkmen, H. (2015). İlkokul öğretmenlerin sınıf dışı ortamlardaki fen öğretimine bakış açıları. *Journal of European Education, JEE*, 5(2), 47-55.
- Venkatesh, V., Thong, J. Y., and Xu, X. (2012). Consumer acceptance and use of information technology: extending the unified theory of acceptance and use of technology. *MIS quarterly*, 36 157-178. doi:10.2307/41410412
- Yılmaz, F., Soğukçeşme, G., Ayhan, N., Tuncay, S., Sancar, S., and Deniz, Y. M. (2014). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının mesleki yenilikçilik düşüncelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(27).
- Yılmaz, N. (2013). *An investigation of preservice early childhood teachers? Levels of individual innovativeness and perceived attributes of instructional computer use*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. ODTÜ, Ankara Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Kırkıcı, K. A. ve Topal, B. (2019). Okul öncesi ve ilköğretim sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve onamsız öğrenme ortamları tercihlerinin incelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1626-1648. DOI: 10.26466/opus.598991

Sağlık Çalışanlarının Paranormal İnançları İle İş-Yaşam Tatmini Arasındaki İlişki¹

DOI: 10.26466/opus.598636

*

Ramazan Erdem* - Kevser Sezer Korucu** - Selin Eroymak***

* Prof. Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi İdari Bilimler Fakültesi, Isparta/ Türkiye

E-Posta: raerdem@yahoo.com

ORCID: [0000-0001-6951-3814](https://orcid.org/0000-0001-6951-3814)

** Arş. Gör., Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi İdari Bilimler Fakültesi, Isparta/ Türkiye

E-Posta: kevsersezerkorucu@gmail.com

ORCID: [0000-0001-7512-9878](https://orcid.org/0000-0001-7512-9878)

*** Arş. Gör., Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Isparta/ Türkiye

E-Posta: selineroymak@gmail.com

ORCID: [0000-0002-4377-9339](https://orcid.org/0000-0002-4377-9339)

Öz

Sosyal bilimler alanında güncel bir araştırma konusu olarak karşımıza çıkan paranormal inanç kavramı, bilimin sınırları dışında kalan; insan zihninin sınırlarını zorlayan; ufo gibi fantastik varlıkların varlığını kabul eden; hipnoz ile zihnin kontrol edilebildiğine inanan; melek, şeytan cin ve hayalet gibi varlıklara inanan; fizik kanunları ile açıklanamayan her türlü olayı ifade etmek için kullanılmaktadır. Bu tür inançların ise özellikle bireylerin hayatının anlamlandırma, yeni kimlik oluşturma ve yaşamdan tatmin duyma konusunda işlevsel bir rolü olduğu ifade edilmektedir. Bununla birlikte, ruhsal olarak belirli inançlara sahip olan bireylerin hem yaşamından tatmin duyduğu hem de işini başarılı bir şekilde gerçekleştirdiği bilinmektedir. Özellikle yoğun iş-emek pozisyonunda çalışan sağlık personelinin iş tatmininin genel yaşam tatminini doğrudan etkilediği düşünüldüğünde, onların sahip oldukları paranormal inançların değerlendirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışma, araştırmaya katılmayı kabul eden bir devlet hastanesi ve bir üniversite hastanesi çalışanlarına yapılmıştır. Çalışmada sağlık personelinin sahip olduğu paranormal inançların onların iş ve yaşam tatmini ile ilişkisinin ölçülmesi amaçlanmıştır. Veri toplamak için yüz yüze anket tekniğinden faydalanılmıştır. Çalışma sonucunda sağlık çalışanlarının paranormal inanç eğilimleri ile iş ve yaşam tatmini arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Paranormal İnanç, Sağlık Personeli, İş Tatmini, Yaşam Tatmini.

¹ Bu çalışma 4. International Journal of Health Administration and Education Congress (Sanitas Magisterium) kongresinde özet bildiri olarak sunulmuştur.

The Relationship Between Paranormal Beliefs And Life Satisfaction-Job Satisfaction On Hospital Employees

*

Abstract

The concept of paranormal belief emerged as a contemporary research topic in the field of social sciences. This belief is used to remaining the out of borders of science, pushing the limits of the human mind, accepting the presence of fantasy objects such as UFO, believing the mind can be controlled by hypnosis, believing the angel, the devil, the genie and the ghost, expressing any event that can not be explained by the laws of physics. Such beliefs are said to have a functional role, in particular, to make sense of individuals' lives, to create new identities and to satisfy them from life. At the same time it is known that individuals who have spiritually specific beliefs are both satisfied with their lives and accomplished their work successfully. It is thought that it is important to evaluate the paranormal beliefs they have, especially given that health care employees working in intensive work-labor positions directly affect the overall life satisfaction of job satisfaction. The study was conducted on the health personnel who agreed to participate in the study at the state hospital and at the university research and practice hospital. In this study, it was aimed to measure the correlation between paranormal beliefs of health workers and their life satisfaction and job satisfaction. The face-to-face survey technique was used to collect data in the study. As a result of the study, it was found that there was a positive relationship between paranormal belief tendencies of health workers and job and life satisfaction.

Keywords: Healthcare personel, Job Satisfaction, Life Satisfaction, Paranormal Beliefs.

Giriş

Sosyal bilimler alanında güncel bir araştırma konusu olarak karşımıza çıkan paranormal inanç kavramı; bilimin sınırları dışında kalan, insan zihninin sınırlarını zorlayan, ufo gibi fantastik cisimlerin varlığını kabul eden, hipnoz ile insan zihninin kontrol edilebildiğine inanan, melek, şeytan, cin ve hayalet gibi varlıkların olduğunu kabul eden ve fizik kanunları ile açıklanamayan her türlü olayı ifade etmek için kullanılmaktadır (Toyback and Milford, 1983, s.1029; Arslan, 2010, s.24-26; Toyback, 1995, s.27-28; Kyendyebai, 2016, s.1).

Paranormal kelimesi etimolojik olarak incelendiğinde de paranormal kelimesinde yer alan para öneki 'ötesi' ve 'dışında' anlamları ile kullanılmaktadır. Dolayısı ile paranormal kavramı normal ötesi ya da normal dışı anlamlarına gelmektedir. Bu ise paranormal kelimesinin fizik kanunlarının ve doğal güçlerin ötesinde yer alıp bunlarla açıklanamadığı durumlara atıf yapmaktadır (Kyendyebai, 2016, s.4). Kısacası paranormal inançlar, rasyonel bir temele dayanmayan, bilimsel olarak ispatı mümkün olmayan akıl ötesi inançlar olarak ifade edilebilir.

Aynı zamanda paranormal inançların; din, telepati, psikokinezi, büyü, doğaüstü ve dünya dışı yaşam formları ile ilgili deneyimleri ve batıl inancı da kapsayan geniş kapsamlı bir kullanımı olduğu bilinmektedir (Toyback and Milford, 1983, s.1029). Özellikle dünyada ve Türkiye'de paranormal inançları ve fenomenleri ele alan çalışmalara olan ilgi artış göstermektedir (Arslan, 2006, s.10; Arslan, 2010, s.24).

Paranormal inançlara olan ilgi modern yaşamda gözle görülür bir rol üstlenmiştir. Bu bağlamda paranormal inançların toplum içinde ve bireyler arasındaki etkilerinin değerlendirilmesinin önemli olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca paranormal inançların kişilik yapısı ile arasındaki ilişkilerin incelenmesi, bu inançların bireyler üzerindeki etkilerinin ortaya konulması bağlamında da önemli görülmüştür (Toyback and Milford, 1983:1029). Bununla birlikte paranormal inançların bireylerin kendi hayatlarını anlamlandırmaları, yönlendirmeleri yeni kimlik oluşturmaları, yaşamlarından tatmin duymaları ve yaşamlarına değer katmaları konusunda işlevsel bir rolünün olduğu pek çok çalışmada dile getirilmiştir (Toyback et al., 1988, s.241-242; Toyback, 1992, s.59-60; Özgüven, 2013,

s.112; Arslan, 2015, s.56). Aynı zamanda manevi olarak bazı inançlara sahip olan bireylerin de hem yaşamından tatmin duyduğu hem de işini başarılı bir şekilde gerçekleştirdiği de bilinmektedir.

Özellikle yoğun iş-emek pozisyonunda çalışan sağlık personelinin iş tatmininin genel yaşam tatminini doğrudan etkilediği düşünüldüğünde, sahip oldukları paranormal inançların değerlendirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışma ile sağlık personelinin sahip olduğu paranormal inançlar ile iş-yaşam tatmini arasındaki ilişkinin ölçülmesi amaçlanmıştır. Yine sağlık personelinin sahip olduğu paranormal inanç eğilimleri ile onların iş-yaşam tatmini arasındaki ilişkinin değerlendirildiği araştırma sayısının ulusal ve uluslararası literatürde yeteri kadar yer almadığı görülmüştür. Bu nedenle bu araştırmanın amacı sağlık personelinin sahip olduğu paranormal inanç eğilimleri ile onların iş-yaşam tatmini arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.

Gereç ve Yöntem

Bu çalışmanın temel amacı, sağlık çalışanlarının paranormal inanç eğilimlerini incelemektir. Bu doğrultuda sağlık çalışanlarının paranormal inanç eğilimlerinin demografik değişkenlerle karşılaştırılması yapılarak çalışma sonucunda elde edilen bilgiler doğrultusunda sağlık çalışanlarının iş ve yaşam tatmini seviyeleri ile paranormal inançları arasında ilişki olup olmadığı ortaya konulacaktır. Sağlık hizmetleri alanında bu konu ile ilgili yeteri kadar çalışmanın olmamasından dolayı bu çalışmanın öncül bir nitelik taşıdığı düşünülmektedir. Bu araştırmanın evrenini bir üniversitenin araştırma ve uygulama hastanesi ile bir kamu hastanesi oluşturmaktadır. Anketler hekim, hemşire-ebe, diğer sağlık personeli, idari personel ve diğer personele uygulanmıştır. Çalışmada örneklem seçilmemiş olup kolayda örnekleme yöntemi ile araştırmaya katılmayı kabul eden 212 kişiye ulaşılmıştır. Araştırmada veri toplamak için yüz-yüze anket tekniği kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Tobacyk ve Milford (1983) tarafından geliştirilen, Arslan (2010) tarafından geçerlilik güvenilirliği yapılan ve 29 ifadeden oluşan Paranormal İnanç Ölçeği, Minnesota tarafından geliştirilen ve Baycan (1985) tarafından geçerlilik güvenilirliği yapılan ve 20 ifadeden oluşan İş Tatmini Ölçeği, Diener ve arkadaşları (1985) tarafından geliştirilen, Dağlı ve Baysal (2016) tarafından geçerlilik

güvenilirliği yapılan ve 5 ifadeden oluşan Yaşam Tatmini Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen veriler SPSS 22.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Anketlerden elde edilen puanların aritmetik ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmış olup istatistiksel değerlendirmeler bu puan ortalamaları üzerinden yapılmıştır. Ankete cevap verenlerin ifadelerine katılma düzeyi hiç katılmıyorsa "1", tamamen katılıyorsa "5" puan aralığında değerlendirilmiştir. Veriler normallik testine tabi tutularak, her bir boyutun basıklık (Kurtosis) ve çarpıklık (Skewness) değerleri bulunmuştur (Tablo 6-7-8). Bunun sonucunda paranormal inanç ölçeğinin alt boyutlarının, iş tatmini ölçeğinin alt boyutlarının ve yaşam tatmini ölçeğinin boyutunun test istatistiği değerlerinin -1.96 ile +1.96 Aralığında kaldığı görülmüştür. Anlaşılmaktadır ki; boyutlar normal dağılım göstermektedir (Can, 2014, s.85). Bu doğrultuda boyutların demografik değişkenlere göre karşılaştırmaları yapılırken parametrik testler kullanılmıştır. İkili grupların karşılaştırılmasında parametrik testlerden olan 'iki ortalama arasındaki farkın önemlilik testi (t testi)' ile üç ve üzeri grubun karşılaştırmasında ise parametrik testlerden olan 'varyans analizi (ANOVA) (F testi)' kullanılmıştır. Varyans analizi sonucunda gruplar arasında fark bulunduğunda, farkın kaynağını tespit etmek üzere 'Turkey's-b testi' kullanılmıştır.

Bulgular

Çalışmaya katılan hastane çalışanlarının demografik değişkenlere göre dağılımı Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1'de görüleceği üzere araştırmaya katılan katılımcılarının %56,7'si kadın 43,3'ü erkektir. Sağlık çalışanlarının % 52,4'ü evli iken % 47,6'sı evli değildir. Eğitim durumlarına göre bakıldığında hastane çalışanlarının %42,2'sinin ön lisans mezunu olduğu, %22,3'ünün ilköğretim ve lise mezunu olduğu, 13,1'inin ise lisans mezunu olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan hastane çalışanlarının görev dağılımına bakıldığında, %20,4'ünü hekimler, %24,8'ini hemşireler/ebeler, %33'ünü diğer sağlık personeli, %21,8'ini idari personel oluşturmaktadır. Katılımcıların gelir durumu incelendiğinde ise, hastane çalışanlarının %42,6'sının gelirinin 2000 TL ve altında, %19,5'inin gelirinin 2001-3000 TL arasında ve %37,5'inin 3001 TL ve üzerinde olduğu

görülmektedir. Son olarak hastane çalışanlarının %60,2'si üniversite hastanesinde, %16,3'ü kadın doğum ve çocuk hastalıkları hastanesinde ve %23,4'ünün ise devlet hastanesinde çalıştığı görülmektedir.

Tablo 1: Demografik Bulgular

Değişkenler	Frekans	%
Cinsiyet		
Kadın	118	56,7
Erkek	90	43,3
Medeni Durum		
Evli	108	52,4
Evli değil	98	47,6
Yaş (Yıl)		
20-29	69	33,2
30-39	111	53,4
40+	28	13,5
Eğitim Durumu		
İlköğretim	46	22,3
Lise	46	22,3
Önlisans	87	42,2
Lisans	27	13,1
Meslek		
Hemşire- Ebe	51	24,8
Hekim	42	20,4
Diğer Sağlık Personeli	68	33,0
İdari Personel	45	21,8
Gelir (TL)		
-2000	81	42,6
2001-3000	37	19,5
3001+	72	37,5
Toplam	212	100

Araştırmaya katılan hastane çalışanlarının Paranormal İnanç Anket'inde yer alan ifadelerle vermiş oldukları cevapların aritmetik ortalaması ve standart sapması Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2: Hastane Çalışanlarının Paranormal İnanç ile İlgili İfadelerden Aldıkları Puanların Dağılımları

No	İfadeler	X	SS
1	Beden ölse de ruh var olmaya devam eder.	4,108	1,367
2	Bazı kişiler zihinsel güçleriyle nesnelere havaya kaldırabilir.	2,076	1,261
3	Kara büyüün varlığına inanırım.	3,247	1,514
4	Kara kedilerin uğursuzluk getirdiğine inanırım.	1,543	1,075
5	Zihninizi veya ruhunuz vücudunuzu terk edebilir ve seyahat edebilir.	2,543	1,528
6	Zaman zaman başka gezegenlerden dünyamızı ziyaret eden yabancı varlıklar (UFolar) vardır.	2,176	1,370
7	Astroloji (yıldızların hareketlerinden hüküm çıkarma bilimi) gelecek hakkında doğru bir tahmin yoludur.	2,511	1,391
8	Şeytan diye bir varlık vardır.	4,270	1,279
9	Manevi (ruhsal) güçlerle nesnelere hareket ettirmek söz konusu olmaktadır.	2,658	1,491
10	Büyücüler hala varlıklarını devam ettirmektedir.	3,161	1,568
11	Merdiven altından geçmek uğursuzluk getirir.	1,628	1,262
12	Uyku ve trans halinde ruh bedeni terk eder.	2,777	1,526
13	Hızır uğrayan eve bereket yağar.	3,177	1,491
14	Burçlar (kişinin doğum zamanındaki yıldızların konumunu bilme, yıldız falı) bize kişinin geleceği hakkında doğru bilgi verir.	2,581	1,438
15	Allah'a inanıyorum.	4,459	1,180
16	Çıplak gözle görmesek de cin gibi varlıklar mevcuttur.	4,182	1,331
17	Bir takım büyümler ve sözle kullanarak bir kişiye büyü yapmak mümkündür.	3,246	1,601
18	Kem gözlü insanların nazarının dokunduğu bir gerçektir.	3,557	1,489
19	Reenkarnasyon (bir insanın ruhunun başka bir canlıya geçmesi, ruh göçü)vuku bulmaktadır.	2,185	1,420
20	Başka gezegenlerde yaşam vardır.	2,913	1,478
21	Bazı medyumlar geleceğim tahmin edebilir.	2,300	1,483
22	Cennet ve Cehennem vardır.	4,109	1,454
23	Karşıdaki kişinin aklını okumak imkansızdır.	2,990	1,477
24	Büyücülüğe ait güncel örnekler mevcuttur.	3,061	1,467
25	Ölülerle iletişim kurmak mümkündür.	2,072	1,346
26	Bazı insanlar geleceği tahmin etmede açıklanmayan bir yeteneğe sahiptir.	2,341	1,372
27	Mübarek (veli) insanlar, lütuf ve hayır dualarını vererek insanlara yardımcı olabilirler.	3,471	1,458
28	Melekler nurdan varlıklardır.	4,242	1,265
29	Evliyanın kerameti (mucizevi haller göstermesi) gerçektir.	3,771	1,409

Tablo 2’de Paranormal İnanç anketinden yer alan her bir ifadenin aritmetik ortalamasına ve standart sapma dağılımlarına yer verilmiştir. Paranormal inanç anketinin ifadeleri arasında en yüksek puanı alan “*Şeytan diye bir varlık vardır*” (4,270) ifadesi almıştır. Anketin 4. sırasında yer alan “*Kara kedilerin uğursuzluk getirdiğine inanırım*” (1,543) ifadesi ise hastane çalışanları tarafından katılım düzeyi en düşük ifade olarak görülmektedir. Tabloya bakıldığında 1, 3, 8, 10, 13, 15, 17, 18, 22, 24, 27, 28, 29’uncu ifadelerin ortalamalarının 3’ün üzerinde değer aldığı görülmektedir. Buna göre sağlık çalışanlarının beden ölse de ruhun var olmaya devam ettiğini (4.108), kara büyüye gerçekten inandıklarını (3,247), büyücülerin hâlâ varlıklarını devam ettirdiklerine inandıkları (3,161), Hızır uğrayan eve bereket yağdığını düşündükleri (3.177), Allah’a inandıklarını (4.459), büyüye inandıklarını (3,246), kem gözlü insanların nazarının değdiklerini (3,557), cennet ve cehenneme inandıklarını (4,109), mübarek insanların hayır duası vererek insanlara yardımcı olabileceğini düşündüklerini (3,471), evliyaların mucizevi haller gösterdiklerini (3,771), meleklerin nurdan varlıklar olduklarını (4,242) kabul ettikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan hastane çalışanlarının yaşam tatmini anketinde yer alan ifadelerle vermiş oldukları cevapların aritmetik ortalaması ve standart sapması Tablo 3’te gösterilmektedir.

Tablo 3: Hastane Çalışanlarının Yaşam Tatmini ile İlgili İfadelerden Aldıkları Puanların Dağılımları

No	İfadeler	X	SS
1	İdeallerime yakın bir yaşantım var.	3,085	1,261
2	Yaşam koşullarım mükemmeldir.	2,865	1,188
3	Yaşamımdan memnunum.	3,471	1,210
4	Şimdiye kadar istediğim önemli şeylere sahip oldum.	3,414	1,113
5	Tekrar dünyaya gelsem hayatımdaki hemen hemen hiçbir şeyi değiştirmezdim.	2,741	1,362

Tablo 3’te Yaşam Tatmini Anketinde yer alan her bir ifadenin aritmetik ortalamasına ve standart sapma dağılımlarına yer verilmiştir. Tabloya bakıldığında; yaşam tatmini anketinin ifadeleri arasında 3. sırada görülen “*Yaşamımdan memnunum.*” ifadesi (3,471) hastane çalışanları tarafından katılım düzeyi en yüksek ifade olurken, anketin 5. sırasında yer alan “*Tekrar dünyaya gelsem hayatımdaki hemen hemen hiçbir şeyi değiştirmezdim.*”

ifadesi (2,741) ise hastane çalışanları tarafından katılım düzeyi en düşük olan ifade olarak görülmektedir.

Tablo 4: Hastane Çalışanlarının İş Tatmini ile İlgili İfadelerden Aldıkları Puanların Dağılımları

No	İfadeler	X	SS
1	Sürekli bir şeylerle meşgul olabilme imkânı	3,242	1,099
2	Tek başına çalışma imkânı	3,222	1,262
3	Zaman Zaman farklı şeyler yapabilme imkânı	3,463	1,104
4	Toplumda bir yer edinme imkânı	3,727	1,086
5	Yöneticimin elemanlarına karşı davranış tarzı	3,071	1,311
6	Yöneticimin karar verme konusundaki yeterliliği	3,004	1,259
7	Vicdanıma ters düşmeyen şeyleri yapabilme imkânı	3,437	1,214
8	Sürekli bir işe sahip olma imkânı	3,842	1,117
9	Başkaları için bir şeyler yapabilme imkânı	3,917	1,110
10	Başkalarına ne yapacaklarını söyleme imkânı	3,495	1,146
11	Yeteneklerimi kullanabilme imkânı	3,524	1,111
12	Firma politikasını uygulama imkânı	3,082	1,244
13	Aldığım ücret	2,516	1,268
14	Bu işte ilerleme imkânım	2,913	1,244
15	Kendi kararımı verme özgürlüğü	3,246	1,289
16	İş yaparken kendi yöntemlerini deneme imkânı	3,187	1,262
17	Çalışma koşulları	3,009	1,292
18	Çalışma arkadaşlarımla birbiriyle anlaşması	3,210	1,174
19	Yaptığım iyi bir iş karşılığında aldığım övgü	3,047	1,247
20	İşimden elde ettiğim başarı duygusu	3,516	1,244

Tablo 4'te İş tatmini anketinde yer alan her bir ifadenin aritmetik ortalamasına ve standart sapma dağılımlarına yer verilmiştir. İş tatmini ifadeleri arasında en yüksek puanı alan "Başkaları için bir şeyler yapabilme imkânından memnun olma" (3,917) ifadesi almıştır. Anketin 13. Sırasında yer alan "Aldığım ücretten memnun olmama" (2,516) ifadesi ise hastane çalışanları tarafından katılım düzeyi en düşük ifade olarak görülmektedir. Tabloya bakıldığında çoğu ifadelerin ortalamalarının 3'ün üzerinde değer aldığı görülmektedir. Buna göre sağlık çalışanlarının sürekli bir işe sahip olabilme imkânı bulunmasından memnun oldukları (3,842) yeteneklerini kullanabilme imkânından memnun oldukları (3,524) işlerinden elde ettikleri başarı duygusundan memnun oldukları (3,516) kendi kararlarını verme özgürlüklerinden memnun oldukları (3,246) görülmektedir.

Paranormal İnanç Faktör Analizi Bulguları

Paranormal inanç anketi toplamda 29 ifade 7 boyuttan oluşmaktadır. Arslan (2010) tarafından yapılan geçerlilik güvenilirlik çalışmasında Geleneksel dini inanç (28, 22, 8, 16, 15, 1, 29, 27, 18, 13) Büyü (24, 17, 10, 3), Geleceği bilme (7, 14, 21, 26), Psişik (2, 9, 23), Ruhçuluk (12, 5), Olağandışı formlar (20, 6) ve Batıl inanç (11,4) olmak üzere 7 alt boyuttan oluşmaktadır. Bizim yapmış olduğumuz çalışmada 7 alt boyut bulunmasına karşılık alt boyutların cronbach alfa değerleri düşük çıkmış ve açıklayıcı faktör analizi yapılması uygun görülmüştür. İlgili açıklayıcı faktör analizleri sonrasında ölçekte yer alan 19, 23, 25 numaralı ifadelerin faktör yükü 0,50'nin altında kaldığı için çıkarılması uygun görülmüştür. Zira Hair ve diğerleri (1998, s.385) 0,50 faktör yükünü faktörlerin ayrıştırılması açısından en sağlıklı değer olarak görmüştür. Ayrıca faktör analizi sonrası geriye kalan maddeler üzerinde güvenilirliği olumsuz yönde etkileyen maddeler belirlenmiştir. SPSS programındaki "Scale if item deleted" seçeneği kullanılarak bu maddeler belirlenmiştir. Bu saptamalar sonucunda geleneksel inanç maddelerinden 1, 18 araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Ayrıca 29 numaralı madde binişik olarak hem geleneksel inanç hem de büyü nazar faktöründe yer aldığı için çıkarılması uygun görülmüştür. Yapılan faktör analizi sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri, 0.753 gibi yüksek kabul edilebilecek bir oran olarak bulunmuştur. Bu değer faktör analizi için yeterli olarak görülmektedir (Kalaycı, 2005: 322). Elde edilen değerler, veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Tablo 5: Paranormal İnanç Ölçeği Faktör Analizi Bulguları

Paranormal İnanç Faktörleri	Açıklanan Varyans	Cronbach Alfa
Geleneksel İnanç	22,152	0,805
Büyü-Nazar	34,544	0,814
Astroloji	41,183	0,792
Batıl İnanç	47,472	0,721
Olağandışılık	57,274	0,684
Ruhçuluk	56,495	0,601
Psişik	60,429	0,666
Toplam Açıklanan Varyans	% 64,336	
KMO	0,753	

Tablo 5'deki faktör analizi bulgularına göre iki faktör için toplam açıklanan varyans oranı %65 civarındadır. Son olarak ölçeğin güvenilirliği açısından faktörler düzeyinde Cronbach Alpha değerleri incelenmiştir. Tablo 5'den de görüldüğü üzere geleneksel inanç faktörünün güvenilirlik katsayısı 0,805, büyü nazar alt boyutunun güvenilirlik katsayısı 0,814 düzeyindedir. Bu değerler Kalaycı (2005)'in belirttiğine göre oldukça güvenilir düzeydedir. Böylece maddelerin ilgili faktörlere doğru bir şekilde dağıldığı ve ölçeğin yapısal geçerliliği varsayımının doğrulandığı yorumu yapılabilir. Bu ölçeğin bu madde ve örneklem bağlamında geçerliliği ve güvenilirliği yeterli düzeyde ve parametrik testlere uygun halde olduğu belirlenmiştir. Paranormal İnanç ölçeğinde toplamda 29 madde bulunmasına karşılık ilgili geçerlilik ve güvenilirlik analizleri sonrasında geriye 23 madde kalmıştır. Ayrıca faktör analizi sonrası geriye kalan maddeler üzerinde güvenilirliği olumsuz yönde etkileyen maddeler belirlenmiş ve analiz dışında bırakılmıştır. Bu incelemeler sonucunda geleneksel inanç alt boyutundan 2 madde araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0.753 gibi yüksek kabul edilebilecek bir orandır. Bu değer faktör analizi için yeterli olarak görülmektedir (Kalaycı, 2005: 322). Elde edilen değerler, veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Yapılan analizler sonrasında araştırmacılar tarafından alt boyutlar tekrardan oluşturularak yeni isimler verilmiştir (Bkz Tablo:). Araştırmanın sonucuna göre, geleneksel inanç alt boyutu (28, 22, 8, 16, 15, 27, 13), Büyü-nazar alt boyutu (24, 10, 17, 3), Astroloji alt boyutu (14, 7, 21, 26), psişik alt boyutu (2, 9) Ruhçuluk (5, 12), Olağandışılık (20, 6), Batıl inanç (4, 11) numaralı maddelerden oluşmuştur.

Boyutların Psikometrik Özellikleri

Araştırmada hastane çalışanlarının Paranormal İnançları 6 boyut çerçevesinde değerlendirilmiş ve her bir boyutun aldığı değerler Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6: Paranormal İnanç Boyutlarının Psikometrik Özellikleri

Boyutlar	İfade Sayısı	Max-Min	Cronbach's Alfa	X	SS	Kurtosis (Basıklık)	Skewness (Çarpıklık)
1. Geleneksel İnanç Boyutu	7	1-5	0,805	3,98	0,921	0,922	-0,190
2. Büyü-Nazar	4	1-5	0,814	3,25	1,147	-0,848	0,097
3. Astroloji	4	1-5	0,721	2,36	0,976	-0,672	-0,348
4. Batıl İnanç	2	1-5	0,480	1,59	0,967	-0,607	0,279
5. Olağandışılık	2	1-5	0,684	2,54	1,242	-0,700	-0,127
6. Ruhçuluk	2	1-5	0,601	2,65	1,309	-0,359	0,011
7. Psişik	2	1-5	0,666	2,36	1,204	-0,343	0,130

Yapılan analiz sonucunda en yüksek değerler geleneksel inanç alt boyutundan elde edilmiştir. Geleneksel inanç alt boyutu 7 ifadeden oluşmaktadır. Her bir ifade geleneksel olarak Allah'a, meleklerle, cennet ve cehenneme inancı ifade etmektedir. Geleneksel İnanç alt boyutunun aritmetik ortalaması 3,985 ve standart sapması 0,921 olarak bulunmuştur. Boyutun güvenilirlik derecesi ise 0,805 olarak güvenilir bulunmuştur. İkinci olarak en yüksek değeri büyü-nazar alt boyutu almıştır. Büyü-Nazar alt boyutu 5 ifadeden oluşmaktadır. Her bir ifade büyüye ve nazara olan inancı ifade etmektedir. Büyü nazar boyutunun aritmetik ortalaması 3,255 standart sapması 1,147 olarak bulunmuştur. Boyutun güvenilirlik derecesi ise 0,814 olarak güvenilir bulunmuştur. En düşük değere sahip alt boyut ise batıl inanç boyutudur. Bu alt boyut 2 maddeden oluşmuştur. Bu alt boyut kara kedi ve merdiven altında geçmek gibi inançları içermektedir. Boyutun aritmetik ortalaması 1,592 standart sapması 0,967 olarak bulunmuştur. Boyutun güvenilirlik derecesi ise 0,480 olarak bulunmuştur.

Tablo 7: İş Tatmini Boyutlarının Psikometrik Özellikleri

Boyutlar	İfade Sayısı	Max-Min	Cronbach Alfa	X	SS	Kurtosis (Basıklık)	Skewness (Çarpıklık)
1. İçsel	12	1-5	0,880	3,032	0,772	-0,359	0,011
2. Dışsal	8	1-5	0,831	2,765	0,845	0,509	0,182

İş tatmini alt boyutlarının psikometrik özelliklerine bakıldığında iç tatmin boyutu 12 ifadeden oluşmaktadır. Her bir ifade çalışanların çalışma psikolojisi, iç zevki, iç huzurunu ifade etmektedir. İçsel tatminin

aritmetik ortalaması 3,032 ve standart sapması 0,772 olarak bulunmuştur. Boyutun güvenilirlik derecesi ise 0,880 olarak güvenli bulunmuştur.

Tablo 8: Yaşam Tatmininin Boyutunun Psikometrik Özellikleri

Boyutlar	İfade Sayısı	Max-Min	Cronbach Alfa	X	S	Kurtosis (Basıklık)	Skewness (Çarpıklık)
Yaşam tatmini	5	1-5	0.873	3.11	0.982	-0,485	0,106

5 ifadeden oluşan yaşam tatmini boyutunun aritmetik ortalaması 3,116 standart sapması 0,982 olarak bulunmuştur. Bu boyutun Cronbach Alfası 0,873 olarak güvenilir bulunmuştur. Yaşam tatmini boyutunda yer alan ifadeler çalışanların yaşam koşullarının iyi olduğunu, yaşantılarından memnun olduğunu ve hayatlarında değişiklik yapma düzeylerini ifade etmektedir.

Tablo 9: Geleneksel İnanç Boyutunun Demografik Değişkenlere Göre Kıyaslanması

Değişkenler	N	X	SS	Test Değerleri
Yaş				
20-29	69	4.001	0.972	F=0.722
30-39	111	4.032	0.822	p=0.487
40+	28	3.990	1.122	
Cinsiyet				
Erkek	90	3,946	0.928	t=-0.457
Kadın	118	4.006	0.928	p=0.648
Medeni Durum				
Evli	108	3.947	0.967	t=-0.556
Evli Değil	98	4.020	0.895	p=0.579
Meslek				
Ebe-Hemşire	51	4.279	0.719	F=2.360
Hekim	42	3.829	0.990	p=0.073
Diğer Sağlık Personeli	68	3.923	0.869	
İdari Personel	45	3.949	1.028	
Gelir (TL)				
-2000	81	4.037	0.824	F=0.208
2001-3000	37	3.939	1.052	p=0.812
3001+	72	3.956	0.966	
Eğitim Seviyesi				
İlköğretim	46	3.995	0.760	F=2.360
Lise	46	3.975	0.895	p=0.073
Lisans	87	4.099	0.934	
Lisansüstü	27	3.655	1.023	

Tablo 9’da geleneksel inanç alt boyutunun demografik değişkenlere göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular yer almaktadır. Geleneksel inanç alt boyutunun puanları sağlık çalışanlarının yaşlarına ($F=0.722$, $p=0.487$), cinsiyetlerine ($t=-0.457$, $p=0.648$), medeni durumlarına ($t=-0.556$, $p=0.579$), mesleklerine ($F=2.360$, $p=0.073$), gelirlerine ($F=0.208$, $p=0.812$) ve eğitim durumlarına ($F=2.360$, $p=0.073$) göre karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 10: Büyü Nazar Boyutunun Demografik Değişkenlere Göre Kıyaslanması

Değişkenler	N	X	SS	Test Değerleri
Yaş				
20-29	69	3.250	1.131	F=1.507
30-39	111	3.160	1.153	p=0.224
40+	28	3.582	1.175	
Cinsiyet				
Erkek	90	3.212	1.262	t=-0.425
Kadın	118	3.281	1.060	p=0.671
Medeni Durum				
Evli	108	3.377	1.140	t=-1.489
Evli Değil	98	3.140	1.146	p=0.138
Meslek				
Ebe-Hemşire	51	3.631	1.042	F=4.290
Hekim	42	2.807	0.961	p=0.006
Diğer Sağlık Personeli	68	3.312	1.157	
İdari Personel	45	3.186	1.264	
Gelir (TL)				
-2000	81	3.363	1.112	F=0.643
2001-3000	37	3.189	1.249	p=0.527
3001+	72	3.165	1.133	
Eğitim Seviyesi				
İlköğretim	46	3.525	1.068	F=3.624
Lise	46	3.392	1.184	p=0.014
Lisans	87	3.214	1.142	
Lisansüstü	27	2.670	0.994	

Tablo 10’da büyü-nazar boyutunun demografik değişkenlere göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular yer almaktadır. Geleneksel inanç alt boyutunun puanları sağlık çalışanlarının yaşlarına ($F=1.507$, $p=0.224$), cinsiyetlerine ($t=-0.425$, $p=0.671$), medeni durumlarına ($t=-1.489$, $p=0.138$), gelirlerine ($F=0.643$, $p=0.527$) göre karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Büyük-nazar alt boyutunun puanları sağlık çalışanlarının mesleklerine göre kıyaslandığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($F=4.290$, $p=0.006$). Yapılan analizlere göre farkın, mesleği hemşire-ebe olanların doktorlara göre puanının daha yüksek olmasından kaynaklı olduğu görülmüştür. Bu durumda hemşire ve ebelerin doktorlara göre büyük ve nazara daha çok inandıkları söylenebilir. Ayrıca aynı boyutun puanları eğitim durumlarına göre karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($F=3.624$, $p=0.0014$). Yapılan analizlere göre farkın ilköğretim ve lise mezunlarının lisansüstü mezunlarına göre puanlarının daha yüksek olmasından kaynaklı olduğu görülmüştür. Bu durumda ilköğretim ve lise mezunları lisansüstü mezunlara göre daha çok büyüye nazara inandıkları söylenebilir.

Tablo 11: Astroloji Boyutunun Demografik Değişkenlere Göre Kıyaslanması

Değişkenler	N	X	SS	Test Değerleri
Yaş				
20-29	69	2.463	0.935	F=0.717
30-39	111	2.286	0.962	p=0.490
40+	28	2.337	1.085	
Cinsiyet				
Erkek	90	2.161	0.954	t=-2.575
Kadın	118	2.507	0.967	p=0.011
Medeni Durum				
Evli	108	2.311	1.060	t=-0.659
Evli Değil	98	2.401	0.880	p=0.511
Meslek				
Ebe-Hemşire	51	2.521	0.999	F=0.964
Hekim	42	2.342	0.843	p=0.411
Diğer Sağlık Personeli	68	2.349	0.987	
İdari Personel	45	2.186	1.001	
Gelir (TL)				
-2000	81	2.348	0.942	F=0.660
2001-3000	37	2.227	0.888	p=0.518
3001+	72	2.449	1.033	
Eğitim Seviyesi				
İlköğretim	46	2.262	0.984	F=0.428
Lise	46	2.463	0.995	p=0.733
Lisans	87	2.363	0.920	
Lisansüstü	27	2.529	0.707	

Tablo 11’de astroloji alt boyutunun demografik değişkenlere göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular yer almaktadır. Astroloji alt boyutunun puanları sağlık çalışanlarının yaşlarına ($F=0.717$, $p=0.490$), medeni durumlarına ($t=0.659$, $p=0.511$), mesleklerine ($F=0.964$, $p=0.411$), gelirlerine ($F=0.660$, $p=0.518$) ve eğitim durumlarına ($F=0.428$, $p=0.773$) göre karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Astroloji alt boyutunun puanları sağlık çalışanlarının cinsiyetlerine göre kıyaslandığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($F=2.575$, $p=0.011$). Yapılan analizlere göre farkın, kadınların erkeklere göre puanının daha yüksek olmasından kaynaklı olduğu görülmüştür. Bu durumda kadınların erkeklere göre astrolojiye daha çok inandıkları söylenebilir.

Tablo 12: Batıl İnanç Boyutunun Demografik Değişkenlere Göre Kıyaslanması

Değişkenler	N	X	SS	Test Değerleri
Yaş				
20-29	69	1.521	0.921	F=0.240
30-39	111	1.621	0.984	p=0.787
40+	28	1.607	0.926	
Cinsiyet				
Erkek	90	1.483	0.888	t=-1.302
Kadın	118	1.656	0.997	p=0.194
Medeni Durum				
Evli	108	1.722	1.094	t=2.259
Evli Değil	98	1.423	0.754	p=0.025
Meslek				
Ebe-Hemşire	51	1.578	1.031	F=0.374
Hekim	42	1.488	0.822	p=0.772
Diğer Sağlık Personeli	68	1.558	0.912	
İdari Personel	45	1.700	1.057	
Gelir (TL)				
-2000	81	1.666	0.935	F=0.460
2001-3000	37	1.500	0.993	p=0.632
3001+	72	1.555	0.987	
Eğitim Seviyesi				
İlköğretim	46	1.673	0.984	F=0.472
Lise	46	1.554	0.995	p=0.702
Lisans	87	1.563	0.920	
Lisansüstü	27	1.407	0.707	

Tablo 12’de batıl inanç alt boyutunun demografik değişkenlere göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular yer almaktadır. Batıl inanç alt boyutunun puanları sağlık çalışanlarının yaşlarına ($F=0.240$, $p=0.787$), cinsiyetlerine ($t=-1.302$, $p=0.194$), mesleklerine ($F=0.374$, $p=0.772$), gelirlerine ($F=0.460$, $p=0.632$) ve eğitim durumlarına ($F=0.472$, $p=0.702$) göre karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Batıl İnanç alt boyutunun puanları sağlık çalışanlarının medeni durumlarına göre kıyaslandığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($F=2.259$, $p=0.025$). Yapılan analizlere göre farkın, evlilerin evli olmayanlara göre puanının daha yüksek olmasından kaynaklı olduğu görülmüştür. Bu durumda evlilerin bekârlara göre batıl inançlarının daha çok olduğu söylenebilir.

Tablo 13: Olağandışılık Boyutunun Demografik Değişkenlere Göre Kıyaslanması

Değişkenler	N	X	SS	Test Değerleri
Yaş				
20-29	69	2.797	1.306	F=2.901
30-39	111	2.468	1.189	p=0.057
40+	28	2.178	1.195	
Cinsiyet				
Erkek	90	2.677	1.313	t=1.372
Kadın	118	2.440	1.171	p=0.172
Medeni Durum				
Evli	108	2.314	1.193	t=-2.678
Evli Değil	98	2.770	1.248	p=0.008
Meslek				
Ebe-Hemşire	51	2.558	1.210	F=5.473
Hekim	42	3.131	1.115	p=0.001
Diğer Sağlık Personeli	68	2.477	1.311	
İdari Personel	45	2.100	1.079	
Gelir (TL)				
-2000	81	2.228	1.172	F=5.225
2001-3000	37	2.554	1.165	p=0.006
3001+	72	2.868	1.302	
Eğitim Seviyesi				
İlköğretim	46	2.358	1.153	F=0.863
Lise	46	2.489	1.427	p=0.461
Lisans	87	2.546	1.142	
Lisansüstü	27	2.833	1.286	

Tablo 13’de geleneksel inanç alt boyutunun demografik değişkenlere göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular yer almaktadır. Geleneksel inanç alt boyutunun puanları sağlık çalışanlarının yaşlarına ($F=2.901$, $p=0.057$), cinsiyetlerine ($t=1.372$, $p=0.172$) ve eğitim durumlarına ($F=0.863$, $p=0.461$) göre karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Olağandışılık alt boyutunun puanları sağlık çalışanlarının medeni durumlarına göre karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($t=-2.678$, $p=0.008$). Yapılan analizlerde farkın evli olmayanların evli olanlara göre puanının yüksek olmasından kaynaklandığı görülmüştür. Bu durumda evli olmayan sağlık çalışanlarının olağan dışı durumlara evli olanlara göre daha çok inandıkları sonucuna varılabilir. Yine mesleklere göre karşılaştırılma yapıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($F=5.473$, $p=0.001$). Yapılan analizlerde farkın doktorların puanlarının diğer meslek gruplarına göre yüksek olmasından kaynaklandığı görülmüştür. Bu durumda doktorların diğer meslek gruplarına göre olağandışı durumlara (başka gezegenlerde yaşam olması gibi) daha fazla inandıkları söylenebilir. Sağlık çalışanlarının gelirlerine göre karşılaştırma yapıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($F=5.225$, $p=0.006$). Yapılan analizlerde farkın geliri 2000 TL altında olan sağlık çalışanlarının geliri 3001’in üzerindekiyle göre puanının daha düşük olmasından kaynaklandığı görülmüştür. Bu durumda geliri 2000 TL’den düşük olan sağlık çalışanlarının UFO gibi olağandışı durumlara daha çok inandıkları sonucuna varılabilir.

Tablo 14’te ruhçuluk alt boyutunun demografik değişkenlere göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular yer almaktadır. Ruhçuluk alt boyutunun puanları sağlık çalışanlarının yaşlarına ($F=0.754$, $p=0.472$), cinsiyetlerine ($t=-0.156$, $p=0.876$), medeni durumlarına ($t=1.448$, $p=0.149$), gelirlerine ($F=0.172$, $p=0.842$) göre karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sağlık çalışanlarının ruhçuluk alt boyutunun puanları mesleklere göre karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($F=4.165$, $p=0.007$). Tukey’s-b testi sonucuna göre farkın hemşire-ebe ve diğer sağlık personelinin hekimlere göre puanının yüksek olmasından kaynaklı olduğu görülmüştür. Yani, hekimlerin hemşire ve diğer sağlık personeline göre ruhçuluğa daha az inandığı söylenebilir. Ruhçuluk alt boyutunun puanları eğitim seviyesine

göre karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($F=3.117$, $p=0.027$). Yapılan detaylı analiz sonucunda lisans mezunlarının lise mezunlarına göre puanlarının daha düşük olmasından kaynaklandığı görülmüştür. Yani, lisans mezunlarının lise mezunlarına göre zihnin veya ruhun bedeni terk ettiğine daha az inandıkları sonucuna varılabilir.

Tablo 14: Ruhçuluk Boyutunun Demografik Verilere Göre Karşılaştırılması

Değişkenler	N	X	SS	Test Değerleri
Yaş				
20-29	69	2.746	1.346	F=0.754
30-39	111	2.558	1.249	p=0.472
40+	28	2.893	1.394	
Cinsiyet				
Erkek	90	2.655	1.340	t=0.156
Kadın	118	2.627	1.266	p=0.876
Medeni Durum				
Evli	108	2.518	1.271	t=-1.448
Evli Değil	98	2.780	1.325	p=0.149
Meslek				
Ebe-Hemşire	51	2.941	1.395	F=4.165
Hekim	42	2.226	0.970	p=0.007
Diğer Sağlık Personeli	68	2.882	1.324	
İdari Personel	45	2.333	1.265	
Gelir (TL)				
-2000	81	2.580	1.241	F=0.172
2001-3000	37	2.729	1.431	p=0.842
3001+	72	2.645	1.295	
Eğitim Seviyesi				
İlköğretim	46	2.739	1.186	F=3.117
Lise	46	3.032	1.427	p=0.027
Lisans	87	2.551	1.338	
Lisansüstü	27	2.129	0.883	

Tablo 15: Psikişik Boyutunun Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Değişkenler	N	X	SS	Test Değerleri
Yaş				
20-29	69	2.268	1.171	F=0.390
30-39	111	2.364	1.209	p=0.678
40+	28	2.500	1.209	
Cinsiyet				
Erkek	90	2.466	1.189	t=1.096
Kadın	118	2.283	1.193	p=0.274
Medeni Durum				
Evli	108	2.393	1.213	t=0,462
Evli Değil	98	2.316	1.180	p=0.645
Meslek				
Ebe-Hemşire	51	2.568	1.183	F=1.494
Hekim	42	2.083	1.081	p=0.217
Diğer Sağlık Per- soneli	68	2.455	1.220	
İdari Personel	45	2.277	1.245	
Gelir (TL)				
-2000	81	2.246	1.121	F=1.644
2001-3000	37	2.675	1.259	p=0.196
3001+	72	2.354	1.243	
Eğitim Seviyesi				
İlköğretim	46	2.163	1.033	F=2.075
Lise	46	2.434	1.236	p=0.105
Lisans	87	2.551	1.246	
Lisansüstü	27	2.000	1.126	

Tablo 15'te psikişik alt boyutunun demografik değişkenlere göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular yer almaktadır. Psikişik alt boyutunun puanları sağlık çalışanlarının yaşlarına ($F=0.390$, $p=0.678$), cinsiyetlerine ($t=1.096$, $p=0.274$), medeni durumlarına ($t=0.462$, $p=0.645$), mesleklerine ($F=1.494$, $p=0.217$), gelirlerine ($F=1.644$, $p=0.196$) ve eğitim durumlarına ($F=2.075$, $p=0.105$) göre karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 16 : Korelasyon Tablosu

İş Tatmini	Paranormal İnanç										Boyutlar										
	Dışsal Tatmin	İçsel Tatmin	Yaşam Tatmini	Yaşam doyumu	Psişik	Ruhçuluk	Olağan dışılık	Batıl İnanç	Astroloji	Büyü-nazar	Geleneksel İnanç	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
r=0,161	r=0,252	r=0,111	r=0,188	r=0,300	r=0,075	r=-0,015	r=0,068	r=0,513	1												
r=0,039	r=0,103	r=0,067	r=0,343	r=0,399	r=0,152	r=0,123	r=0,221	1													
p=0,574	p=0,134	p=0,334	p=0,000	p=0,000	p=0,027	p=0,073	p=0,001	1													
r=0,215	r=0,137	r=0,116	r=0,278	r=0,326	r=0,230	r=0,398	r=0,000	1													
p=0,002	p=0,047	p=0,092	p=0,000	p=0,000	p=0,001	p=0,000	p=0,000	1													
r=0,174	r=0,033	r=0,199	r=0,186	r=0,213	r=0,127	1															
p=0,011	p=0,637	p=0,004	p=0,007	p=0,002	p=0,065	1															
r=0,067	r=0,053	r=0,029	r=0,269	r=0,288	1																
p=0,332	p=0,447	p=0,675	p=0,000	p=0,000	1																
r=0,131	r=0,113	r=0,030	r=0,320	1																	
p=0,058	p=0,102	p=0,664	p=0,000	1																	
r=0,249	r=0,093	r=0,008	1																		
p=0,000	p=0,176	p=0,906	1																		
r=0,424	r=0,385	1																			
p=0,000	p=0,000	1																			
r=0,695	1																				
p=0,000	1																				
1																					

Tabloda görüldüğü gibi geleneksel inanç ile içsel ve dışsal tatmin arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle geleneksel inanca sahip sağlık çalışanlarının içsel ve dışsal

tatminlerinin daha çok olduğu söylenebilecektir. Kısacası Allah'a, cennet, cehenneme ve meleklere inanan sağlık çalışanlarının iş yaşantılarından sağladıkları içsel ve dışsal tatminlerinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bunun yanı sıra, astroloji ve psişik alt boyutları ile dışsal tatmin arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. İlişki oranları düşük bulunsa da astrolojiye ve psişik durumlara inanç arttıkça sağlık çalışanlarının daha işlerinden çok dışsal tatmin sağladığı sonucuna varılabilir. Bununla birlikte sağlık çalışanlarının paranormal inanç alt boyutu olan batıl inanç alt boyutu ile yaşam tatminleri arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Nitekim paranormal inanç eğilimleri ile iş ve yaşam tatmininin diğer alt boyutları arasında ise anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

Tartışma

Literatürde paranormal inanç eğilimlerinin (batıl inanç vb. dâhil) değerlendirildiği çeşitli araştırmalar yer almaktadır. Ancak bu çalışmaların sıklıkla üniversite öğrencileri (Toyback and Milford, 1983; Toyback et al., 1988; Persinger and Richards, 1991; Arslan, 2010; Ögenler ve Yapıcı, 2012; Işık vd., 2015; Kyendyebai, 2016; Karayağız ve Aktan, 2017) ve toplumun geneli üzerinde (Özgüven, 2012) yapıldığı görülmektedir. Bununla birlikte sağlık çalışanları gibi özel bir meslek grubunun paranormal inanç eğilimlerinin ve özellikle de paranormal inanç eğilimleri ile iş ve yaşam tatminlerinin değerlendirildiği çalışmalara ise rastlanmamıştır.

Yoğun iş-emek pozisyonunda çalışan sağlık personelinin iş tatmininin genel yaşam tatminini doğrudan etkilediği öngörüsü ile yola çıkılan bu çalışmada, sağlık çalışanlarının sahip oldukları paranormal inanç eğilimleri demografik değişkenler bağlamında değerlendirilmeye ve sağlık çalışanlarının paranormal inanç eğilimleri ile iş-yaşam tatminleri arasında ilişkinin olup olmadığı ve ilişki varsa mevcut ilişkinin yönü tespit edilmeye çalışılmıştır. Nitekim sağlık personelinin sahip olduğu paranormal inanç eğilimleriyle iş ve yaşam tatmini arasındaki ilişkinin değerlendirildiği araştırma sayısının ulusal ve uluslararası literatürde yeteri kadar yer almadığı bilinmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada, sağlık personelinin sahip olduğu paranormal inanç eğilimleriyle iş ve yaşam tatmini

arasındaki ilişki tespit edildikten sonra literatürde yer alan çalışmaların sonuçları ile bu çalışmanın sonuçları tartışılmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmada sağlık çalışanlarının sahip olduğu paranormal inanç eğilimleri demografik değişkenler bağlamında değerlendirilmiş olup, paranormal inanç eğilimleri ölçeğinin alt boyutlarının demografik değişkenler ile karşılaştırılması sonucunda; geleneksel inanç, batıl inanç, olağandışılık, ruhçuluk ve psişik alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı, astroloji alt boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında ise anlamlı bir farklılığın olduğu ($t=-2.575$, $p=0.011$) tespit edilmiştir. Buna göre kadınların erkeklere göre astrolojiye inanma eğilimlerinin daha yüksek olduğu çıkarımında bulunmuştur. Topuz'un (2012, s.25) çalışmasında da paranormal inanç eğilimleri ölçeği alt boyutlarından geleneksel inanç alt boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark saptanamazken, geleneksel olmayan paranormal inanç alt boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın ($t= -1,827$, $p=0.049$) olduğu, farklılığın nedeninin kadınların erkeklere göre büyüye (astroloji, geleceği göreme vb. dahil) inanma eğilimlerinin yüksek olmasından kaynaklandığı bildirilmiştir.

Yine çalışmada paranormal inanç ölçeğinin büyü-nazar ve ruhçuluk alt boyutlarının demografik değişkenlere göre karşılaştırılmasında ise sağlık çalışanlarının mesleklerine göre ($F=4.290$, $p=0.006$ ve $F=4.165$ $p=0.007$) ve eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılığın ($F=3.624$, $p=0.0014$ ve $F=3.117$, $p=0.027$) olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde paranormal inanç ölçeğinin olağandışı durumlara inanç alt boyutunda ise medeni durum ($t=-2.678$, $p=0.008$) ve gelir açısından ($F=5.225$, $p=0.006$) anlamlı bir farklılığın olduğu ve bu farklılığın nedeninin bekârların evlilere göre, düşük gelirli olanların yüksek gelirli olanlara göre olağandışı durumlara inanma eğiliminin yüksek olmasından kaynaklandığı görülmüştür. Nitekim paranormal inanç eğilimlerinin yaş, cinsiyet, medeni durum, etnik köken, eğitim seviyesi ve çalışma durumu ile arasındaki ilişkinin değerlendirildiği bir çalışmada (Emmons and Sobal, 1981, s.53), paranormal inanç eğilimleri ile eğitim seviyesi ve medeni durum değişkenleri ile arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu; yaş, cinsiyet, etnik köken ve çalışma durumuna göre de pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Çalışmanın sonuçlarının bu çalışmanın sonuçları ile aynı

doğrultuda olduğu, eğitim seviyesi düştükçe paranormal inançlara eğilimin arttığı, bekarların evlilere göre ve işsizlerin çalışanlara göre (gelir seviyesi ile bağlantılı olduğu varsayımı altında) paranormal olaylara inanma eğilimlerinin daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Bununla birlikte yine aynı çalışmanın sonuçlarına göre paranormal inanç ölçeğinin doğu kültürüne uyarlanmış halinde “büyü-nazar” alt boyutu olarak tanımlanan ve batı kültüründeki karşılığı “cadılar” olan cadılar alt boyutunun da eğitim seviyesi ile arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Paranormal inanç eğilimleri ile meslek grupları arasında herhangi bir ilişkinin varlığının değerlendirildiği bir çalışmaya henüz literatürde rastlanmamıştır. Bununla birlikte paranormal inanç eğilimleri ile bireylerin çalışma durumları yine Emmons ve Sobal (1981, s.53) tarafından incelenmiş olup, bireylerin işsiz olmaları ile paranormal inançlara eğilimleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Paranormal inanç eğilimlerinin cinsiyet değişkeni ile arasındaki ilişkinin değerlendirildiği çalışmalara da literatürde rastlanmaktadır. Bu çalışmalardan Persinger ve Richards (1991) tarafından yapılan ve bireylerin cinsiyetlerine göre paranormal inanç eğilimlerinin değerlendirildiği çalışmada cinsiyet değişkeni ile paranormal inanç ölçeğinin alt boyutlarına göre anlamlı farklılıkların olduğu saptanmıştır. Örneğin olağan dışı durumlara inanma ve batıl inanç alt boyutlarında erkeklerin puan ortalamasının kadınlara göre; psikik, ruhçuluk, geleneksel inanç ve büyü (astroloji, cadılar, geleceği bilme vb.) alt boyutlarında ise kadınların puan ortalamasının erkeklere göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Bu çalışmada da paranormal inanç ölçeğinin astroloji alt boyutunda kadınların puan ortalamasının (2.507) erkeklere göre yüksek (2.161) ve aralarında anlamlı derecede fark olduğu ($t=-2.575$, $p=0.011$) görülmüştür.

Bu çalışmada sağlık çalışanlarının paranormal inanç eğilimleri ölçeğinin alt boyutu olan batıl inanç alt boyutu ile yaşam tatmini arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Batıl inançların bireylerin yaşamlarına değer katarak onların yaşam tatminlerini artırdığı ve bireylerin davranışlarında yönlendirici etkisinin olduğu literatürde yer alan çalışmalarda da bildirilmektedir (Özgüven, 2013, s.111-112). Özgüven’in

(2012, s.70) çalışmasında yaşam tatmini arttıkça batıl inançlara olan eğilimin de arttığı ($\chi^2=2784,72$, $p=0.000$) bildirilmiştir.

Benzer şekilde çalışma sonucunda sağlık çalışanlarının paranormal inanç ölçeğinin alt boyutu olan geleneksel inanç alt boyutu ile iş tatmini ölçeğinin içsel ($r=0,252$, $p=0,000$) ve dışsal tatmin ($r=0,161$, $p=0,020$) alt boyutları ile arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu; benzer şekilde paranormal inanç ölçeğinin psişik ($r=0,249$, $p=0,000$) ve astroloji ($r=0,215$, $p=0,002$) alt boyutları ile de iş tatminin dışsal tatmin alt boyutu arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Bununla birlikte paranormal inanç eğilimleri ile iş ve yaşam tatmini arasındaki ilişkinin değerlendirildiği çalışmalara literatürde rastlanmamıştır.

Bu çalışmada, özel bir meslek grubu olan sağlık çalışanların iş ve yaşam tatminleri ile literatürde güncel bir araştırma konusu olarak karşımıza çıkan paranormal inanç eğilimleri arasındaki ilişkinin varlığı ve yönü incelenmiş olup elde edilen sonuçların literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Nitekim manevi duygulara inanç, yaşamdan anlam ve amaç arayışı, paranormal ve parapsişik olaylara inanma eğilimleri ile ilgili araştırmalara olan ilginin son otuz yıldır arttığı ifade edilmektedir. Özellikle bu tür araştırmalara olan ilginin de sıklıkla bilimsel ve profesyonel gruplar tarafından gösterildiği belirtilmektedir. Son yıllarda ise bu çalışmaların büyük çoğunluğunda bu tür duyguların ve inanç eğilimlerinin iş yeri ortamındaki etkisinin değerlendirilmesinin ve örgütsel açıdan incelenmesinin önemli olarak görüldüğü bildirilmiştir (Affeldt and MacDonald, 2010). Bu bağlamda bu çalışmada, hiyerarşi kültürünün benimsendiği ve matriks örgüt yapısına sahip olan sağlık kurumlarında çalışan sağlık personelinin sahip olduğu paranormal inanç eğilimlerinin onların iş ve yaşam tatminlerini nasıl etkilediği araştırmaya değer görülmüştür. Dolayısı ile araştırmadan elde edilen sonuçların önemli olduğu düşünülmektedir.

Sonuç

Bu çalışmanın amacı sağlık çalışanlarının paranormal inanç eğilimleri ile iş ve yaşam tatmini ile arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmadan elde

edilen bulgular doğrultusunda; sağlık çalışanlarının şeytan diye bir varlığa inandıkları ancak kara kedilerin uğursuzluk getirdiğine inanmadıkları saptanmıştır. Araştırmanın bir diğer çarpıcı sonucu hemşirelerin doktorlara kıyasla daha çok büyü ve nazara inanmasıdır. Ayrıca doktorlar diğer meslek gruplarına göre başka gezegenlerdeki yaşam veya UFO gibi varlıklara daha çok inanmaktadır. Bu çalışmadan elde edilen diğer sonuçlar ise;

- İlköğretim ve lise mezunları lisansüstü mezunlara göre daha çok büyü ve nazara inanması,
- Lisans mezunları, lise mezunlarına göre zihnin veya ruhun bedeni terk ettiğine daha az inanması,
- Sağlık çalışanlarının yaşam doyumu ve iş tatmininin yüksek olması,
- Kadın çalışanlar erkeklere oranla astrolojiye daha çok inanması,
- Batıl inanç veya geleneksel inanç bireylerin yaşamlarına değer katması,
- Çalışanların içsel tatminlerinin daha yüksek olması da araştırma sonuçları arasındadır.

Hastanede çalışanların iş ve yaşam tatmini gibi konular genellikle örgütsel değişkenlerle açıklanmaya çalışılmaktadır. Bu çalışmanın sonuçları göstermektedir ki, iş ve yaşam tatmini aynı zamanda paranormal inançlarla da ilgilidir. Çalışanların paranormal inançları toplumsal kültürden beslendiği için bunların örgütsel ortamdaki uygulamalarla değiştirilmesi pek mümkün değildir. Hastane yöneticileri açısından, çalışanların iş ve yaşam tatmininin sadece örgütsel değişkenlerle açıklanamayacağı, toplumsal kültürün ortaya çıkardığı paranormal inançların da iş ve yaşam tatmini üzerinde belirleyici olduğu akıld tutulmalıdır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar bir kamu hastanesi ile araştırma ve uygulama hastanesinde çalışan sağlık personeli için geçerlidir. Çalışmanın tüm evrene genellenebilmesi için şehir hastanelerinde ve farklı şehirlerde uygulanması gerekmektedir. İleride yapılacak olan çalışmalarda sağlık çalışanlarının paranormal inançları ile kişilik, dindarlık özellikleri arasındaki ilişkiyi incelenebilir. Bunun yanı sıra paranormal inançlar ile ilişkili olabilecek diğer değişkenler tespit edilerek bu konuda çalışmalar yapılabilir.

EXTENDED ABSTRACT

**The Relationship Between Paranormal Beliefs
And Life Satisfaction-Job Satisfaction On Hospital
Employees**

*

Ramazan Erdem - Kevser Sezer Korucu - Selin Eroymak

Süleyman Demirel University

The concept of paranormal belief as a current research topic in the field of social sciences; It is used to express all kinds of phenomena beyond the limits of science, pushing the limits of the human mind, accepting the existence of fantastic objects such as ufo, believing that the human mind can be controlled by hypnosis, accepting that there are entities such as angels, demons, gin and ghosts. However this concept cannot be explained by the laws of physics. When the word paranormal is examined etymologically, the money prefix in the word paranormal is used with the meanings of 'beyond' and 'outside'. Therefore, the concept of paranormal means extra-normal or abnormal. This refers to situations in which the word paranormal goes beyond physical laws and natural forces and cannot be explained by them. In short, paranormal beliefs can be expressed as irrational beliefs that are not scientifically proof, which are not based on a rational basis. At the same time paranormal beliefs encompass religion, telepathy, psychokinesia, magic, supernatural and extraterrestrial life forms and superstitious beliefs.

In particular beliefs and paranormal phenomena in the world and in Turkey has been increasing interest in addressing work. The interest in paranormal beliefs has played a significant role in modern life. In this context, it is stated that it is important to evaluate the effects of paranormal beliefs in society and among individuals. In addition, examining the relationship between the personality structure of paranormal beliefs was found important in terms of revealing the effects of these beliefs on individuals. However, it has been expressed in many studies that paranormal beliefs have a functional role in making individuals' meaning their own lives, creating new identity, satisfying their lives and adding value to their

lives. It is also known that individuals with spiritual beliefs are both satisfied with their lives and accomplishing their work successfully. Considering that job satisfaction directly affects general life satisfaction, it is considered that it is important to evaluate the paranormal beliefs of health personnel working in intensive labor position. It is seen that the number of studies evaluating the relationship between money-normal belief tendencies of health personnel and their work-life satisfaction is not adequately included in national and international literature. The aim of this study was to measure the relationship between paranormal beliefs of health personnel and work-life satisfaction. Therefore, the aim of this study is to reveal the relationship between paranormal belief tendencies of health personnel and their work-life satisfaction. Such beliefs are said to have a functional role, in particular, to make sense of individuals' lives, to create new identities and to satisfy them from life. At the same time it is known that individuals who have spiritually specific beliefs are both satisfied with their lives and accomplished their work successfully. It is thought that it is important to evaluate the paranormal beliefs they have, especially given that health care employees working in intensive work-labor positions directly affect the overall life satisfaction of job satisfaction.

The study was conducted on the health personnel who agreed to participate in the study at the state hospital and at the university research and practice hospital. In this study, it was aimed to measure the correlation between paranormal beliefs of health workers and their life satisfaction and job satisfaction. The face-to-face survey technique was used to collect data in the study. As a result of the study, it was found that there was a positive relationship between paranormal belief tendencies of health workers and job and life satisfaction.

According to the findings obtained from the research; it was found that health workers believed in an entity called the devil, but did not believe that black cats brought bad luck.

Another striking result of the study is that nurses believe in more magic and evil than doctors. In addition, doctors believe in the life on other planets or entities like UFOs more than other professional groups.

Other results obtained from this study are;

- Primary and high school graduates believe in more magic and evil opinion than graduate graduates,

- Undergraduate graduates believe that the mind or soul is leaving the body less than high school graduates,
- Life satisfaction and high job satisfaction of healthcare workers,
- Female employees believe in astrology more than men,
- Superstition or traditional beliefs add value to the lives of individuals,
- Higher internal satisfaction of employees is also among the research results.

Issues such as job and life satisfaction of hospital staff are generally tried to be explained by organizational variables. The results of this study show that job and life satisfaction is also related to para-normal beliefs. Since paranormal beliefs of employees are nourished from social culture, it is not possible to replace them with practices in the organizational environment.

Kaynakça / References

- Affeldt, D. L., ve Macdonald, D. A. (2010). The relationship of spirituality to work and organizational attitudes and behaviors in a sample of employees from a health care system. *Journal of Transpersonal Psychology*, 42(2), 192-208.
- Arslan, M. (2006). Değişim sürecinde yeni dindarlık formları: Yeni çağ inanışları örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4(11), 9-25.
- Arslan, M. (2010). Paranormal inanç ölçeğinin türkçe versiyonunun geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(2), 23-40.
- Arslan, M. (2015). Postmodern yeni dinsel kimlik ve paranormal inançlar. *Milel ve Nihal*, 12(2), 55-72.
- Can, A., (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (3. Baskı), Ankara:Pegem Akademi.
- Emmons, C. F. and Sobal, J. (1981). Paranormal beliefs: Testing the marginality hypothesis. *Sociological Focus*, 14(1), 49-56.
- Hair, J. F. (1998). *Multivariate data analysis*. (5th Ed.), USA: Prentice Hall International.

- Işık, U., Ağbuğa, B. ve Elçi, G. (2015) Aktif spor yapan üniversite öğrencilerinde sporda batıl inanç eğilimi ile sürekli kaygı seviyeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 31-39.
- Kalaycı, Ş. (2005). *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karayağız, Ş. ve Aktan, T. (2017). Paranormal beliefs of psychology students. *Journal of European Education*, 7(2), 1-11.
- Kyendyebai, G. (2016). *Üniversite öğrencilerinde batıl ve paranormal inanç algısı üzerine bir çalışma: Çanakkale örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Çanakkale.
- Ögenler, O. ve Yapıcı, G. (2012). Bir grup üniversite öğrencisinin batıl inanışlar ve hastalıklara karşı tutum ve davranışlarının değerlendirilmesi. *Cumhuriyet Medical Journal*, 34(1), 1-8.
- Özgüven, N. (2012). Batıl İnançlar ve Yaşam Tatmini İlişkisi: İzmir’de Bir Araştırma, *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 31(2), 59-73
- Özgüven, N. (2013). Batıl inançların yenilikçilikteki rolünün analizi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 27(3), 111-124.
- Persinger, M. A. and Richards, P. (1991). Tobacyk's paranormal belief scale and temporal lobe signs: Sex differences in the experiences of ego-alien intrusions. *Perceptual and Motor Skills*, 73(3), 1151-1156.
- Tobacyk, J. (1995). What is the correct dimensionality of paranormal beliefs? A reply to Lawrence's critique of the paranormal belief scale. *The Journal of Parapsychology*, 59, 27-46.
- Tobacyk, J. J. ve Pirttila -Backman, A.-M. (1992). Paranormal beliefs and their implications in university students from Finland and the United States. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 23, 59-71.
- Tobacyk, J. ve Milford, G. (1983). Belief in paranormal phenomena: Assessment instrument development and implications for personality functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 1029-1037.
- Tobacyk, J., Nagot, E. ve Miller, M. (1988). Paranormal beliefs and locus control: A multidimensional examination. *Journal of Personality Assessment*, 52, 241-246.

Topuz, İ. (2013). Gençlerde normatif, popüler ve paranormal inançlar üzerine bir araştırma: SDÜ örneği. *Review of the Faculty of Divinity University of Süleyman Demirel*, 2(29),13-40.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Erdem, R., Sezer-Korucu, K. ve Eroymak, S. (2019). Sağlık çalışanlarının paranormal inançları ile iş-yaşam tatmini arasındaki ilişki. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi* , 14(20), 1649-1679. DOI: 10.26466-/opus.598636

Algılanan Lüks Marka Değerinin ve Marka İtibarının Premium Fiyat Ödeme İstekliliği Üzerindeki Etkisi

DOI: 10.26466/opus.572789

*

Özge Habiboğlu* - Aypar Uslu**

* Öğr. Gör., Namık Kemal Üniversitesi, Tekirdağ

E-Posta: ohabiboglu@nku.edu.tr

ORCID: [0000-0001-5312-5024](https://orcid.org/0000-0001-5312-5024)

**Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, İstanbul

E-Posta: auslu@marmara.edu.tr

ORCID: [0000-0002-6994-9367](https://orcid.org/0000-0002-6994-9367)

Öz

Lüks mallar tarihin her döneminde bireyler için ilgi çekici ve satın alma arzusu uyandıran mallar olarak yer almıştır. Lüks malların diğer mallardan ayrılmasında önemli bir etken ise sahip olmak isteyenlere sunduğu değerler olmaktadır. Lüks malların değer önermeleri ise tarih içerisinde değişmiş ve daha karmaşık hale gelmiştir. Sunulan değer önermesinin bedeli olarak ise işletmeler bu mallar için özel ve yüksek fiyatlar belirlemektedirler. Lüks mallar karşısında işletmelerin premium fiyatlar istemesi, tüketicilere sundukları değerlerle tüketici beklentilerini karşıladığında kabul görmektedir. Mevcut araştırmanın amacı tüketicilerin premium fiyat ödeme istekliliğine etki eden faktörleri araştırmaktır. Araştırma modelinde marka itibarı ve algılanan lüks marka değerinin Premium fiyat ödeme istekliliği üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma kapsamında kolayda örneklem ile 273 anket yapılmıştır. Lüks marka değeri altında fonksiyonel değer, deneyimsel değer ve sembolik değer etkisi ölçülmüştür. Çalışma bulgularında marka itibarının hem algılanan marka değeri boyutlarına hem de premium fiyat ödeme istekliliğine anlamlı bir etkisi olduğu bulunmuştur. Ayrıca algılanan değer boyutlarından fonksiyonel değer ve deneyimsel değer de premium fiyat ödeme istekliliği üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Lüks markalar, Algılanan değer, Marka itibarı, Premium fiyat ödeme istekliliği, Marka Değeri

The Effect of Perceived Luxury Brand Value and Brand Reputation on Willingness to Pay Price Premium

*

Abstract

During history, luxury goods have been an interesting and demanding goods for individuals. An important factor in the separation of luxury goods from other goods is the values it offers to those who wish to own. The value propositions of luxury goods have changed and become more complex in history. As the return of the value proposition offered, the companies set special and high prices for these goods. The fact that companies demand premium prices against luxury goods is accepted when they meet consumer expectations with the values they offer to consumers. The aim of the present research is to investigate the factors that affect consumers' willingness to pay price premium. In the research model, the effect of brand reputation and perceived luxury brand value on the willingness to pay price premium was investigated. Within the scope of the study, 273 questionnaires were conducted with convenience sampling method. Under the luxury brand value, the effect of functional value, experiential value and symbolic value was measured. In the study findings, it was found that brand reputation has a significant effect on both perceived brand value dimensions and willingness to pay premium price. In addition, functional value and experiential value of perceived value dimensions had a significant effect on willingness to pay premium price.

Keywords: *Luxury brands, Perceived value, Brand reputation, Willingness to pay premium price, Brand Value*

Giriş

Günümüz rekabetçi pazar ortamında bir işletmenin, hedef müşterilerinin gözünde markasını rakip markalara karşı farklı kılma becerisini geliştirmesi için tüketicilerinin algılarını ve marka değerini oluşturan faaliyetleri yönetmesi önemlidir. Tüketiciler için ürünü farklı kılan birçok önemli unsur olmakla birlikte bir unsur da markanın lüks olabilme seviyesidir.

Bir markanın lüks olarak algılanması sunduğu kaliteden çok daha fazlasını içermektedir. Tüketici tarafından, satın alınan ürünün hissettirdiği duygular ve sosyal çevrenin ürüne olan tutumu ürünü farklı ve önemli kılan unsurlar arasında yer almaktadır. İşletme tarafından ise ürünün lüks olarak algılanması için marka yönetiminin başarılı bir şekilde sürdürülmesi gerekmektedir. İşletme tarafından sunulan lüks marka değerlerinin tüketiciler tarafından algılanması işletmelerin ürünlerine yüksek fiyat koymalarına da olanak sağlamaktadır. Mevcut çalışma tüketicilerin premium fiyat ödemelerinde algılanan marka değerinin ve marka itibarının etkisini ölçmektedir. Marka itibarının algılanma düzeyi üzerinde etkisinin olup olmaması araştırmada bakılan başka bir önemli noktadır. Literatürde markaların algılanan değerinin premium fiyat ödeme üzerine olan etkisini inceleyen çalışmalar bulunmakta olup, mevcut çalışma marka itibarı değişkeni ile literature katkı sağlamaya çalışmıştır. Bu amaçla toplanan birincil veriler ile ilişkilerin varlığı incelenmiştir.

Lüks Marka

Lüksün tüketiciler ifade ettiği anlam zaman içerisinde değişim geçirebilmektedir, tüketiciler uzun süre boyunca lüks diye tanımladıkları mal veya hizmetlere sahiplerse, o ürünler lüks kategorisinden çıkıp normal ürün kategorisine geçebilmektedir. Lüks mallara yönelik geleneksel pazarlama çabaları işletmeleri başarıya götürmekte yetersiz kaldığında lüks malların pazarlama çabaları giderek daha karmaşık hale gelmiştir, pazarlamacıların görevi sadece kalite, performans ve özgünlük imajını iletmekle yeterli kalmayıp, aynı zamanda tüketicilerin yaşam tarzı

yapılarıyla ilişkilendirerek bir deneyim de satmaya çalışmaktır (Atwal ve Williams, 2009, s.338).

Lüks akımıyla ilgili en eski duyumlar 17.yy'ın ortalarında yer almaktadır (Oxford, 2017). İnsanlık tarihinde lüks ürünler çeşitli şekillerde insanların yaşamında yer almıştır, nadir inciler, kristaller, parfümler, Karayipler'deki baharatlar gibi. 19.yy ve 20. yy'ın başlarında, dünya ticaretinin yükselişi ile birlikte lüks kavramı usta el ürünleri haline gelmiştir. Sanayileşmiş dünyada ise, kitlesel üretim ile lüks, el ustalarının ötesinde, rüyaların, imajların, işaretlerin ve motiflerin dünyasını çağırarak için marka tarafından özenle hazırlanmış simgeler haline gelmiştir (Berthon, Pitt, Parent, Berthon, 2009, s. 45).

Lüks mallar, kullanılmaları ve/veya gösterilmeleri yoluyla fonksiyonel yarar sağlamanın yanında ayrıca sahibine psikolojik yarar sağlayan ve prestij getiren mallardır (Kapferer ve Valette-Florence, 2016, s.121; Nia ve Zaichkowsky, 2000, s.487; Vigneron ve Johnson, 2004, s.486). Lüks, onu karşılayabilecek sınırlı bir kesim için niş bir şekilde başlamıştır, ancak günümüzdeki lüks farklıdır, daha geniş bir kitleyi hedefleyen, aktif büyüyen bir sektördür. Lüks algısının aktarımında önemli yeri olan günümüz lüks mağazaları başkentlere yayılmıştır, önemli bir nüfus sahip gelişmekte olan ekonomiler için lüks mağazaların varlığı ülkenin ekonomik büyümesinin ve orta kesimin lüks markalara ulaşma isteğinin işaretidir (Kapferer ve Valette-Florence, 2016, s.120).

Lüks ve lüks marka kavramının tanımlanması ve içerdiği nitelikler bakımından birçok çalışma yapılmıştır. Tablo 1'de lüks ve lüks marka tanımına yönelik çalışmalara geniş ölçüde yer verilmiştir¹. Literatürde lükse ve lüks markalara yönelik genel kabul görmüş bir tanımlama yapılmasa da lüks markaların içermesi gereken ortak özellikler konusunda genel bir kabul görülmektedir.

Araştırmacılar lüks marka konusunu çeşitli şekillerde ele almışlardır. Kapferer (1998), Vigneron ve Johnson (2004), ve Dubois, Laurent ve Czellar (2001) yaptıkları çalışmaları da geliştirerek yirmi maddelik, beş boyuttan oluşan lüks marka indeksini geliştirmişlerdir. Dubois, Czellar ve Laurent (2005), tüketicilerin lükse yönelik tutumlarına dayanan uluslararası bir segmentasyon yaparak tüketici tutumlarını üç segmentte gruplamıştır.

¹ Tablo 1'de yer alan “*” tanımlar

Christodoulides, Michaelidou ve Li (2009), tüketiciler üzerinde lüks markaları incelemiş, analiz için Vigneron ve Johnson'ın (2004) geliştirmiş olduğu ölçeğin psikometrik özelliklerini araştırmıştır. Atwal ve Williams (2009), uzun dönemli başarı için markayla ilgili deneyimlerin lüks marka tüketicileriyle bağlantı kurmaya etkisini araştırmıştır.

Nueno ve Quelch (1998), Keller (2009), Kapferer ve Bastien (2009), Kapferer (2012), Uggla (2016), Kapferer ve Valetta-Florence (2016) işletmelerin lüks marka yönetimlerini incelemişlerdir. Godey, Lagier ve Pederzoli (2009) ve Dubois ve Duquesne (1993), lüks tüketim mallarının, seçici dağıtım kanalları vasıtasıyla premium fiyatlarla satılabildiğini belirtmişlerdir. Truong, McColl ve Kitchen (2010) ve Lee ve Hwang (2011), tüketicilerin psikolojik ihtiyaçlarının lüks marka tercihinine olan etkisini araştırmışlardır. Heine ve Phan (2011), lüks ürün kavramını tanımlamaya yönelik çalışmıştır. Gil, Kwon, Good ve Jonhson (2012), sosyal tüketim motivasyonlarının gençlerin lüks markalara yönelik tutumlarını nasıl etkilediğini incelemişlerdir. Kim, Ko, Xu ve Han (2012), tüketicilerin lüks markalara yönelik tutumu, müşteri sadakati etkenleri ve müşteri yaşam boyu değeri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Lee, Phau ve Roy (2012), çalışmalarında statü arayan ve statü aramayan tüketicilerin yerli ve yabancı lüks markalarına yönelik satın alma davranışlarında farklılık olup olmadığını araştırmaktadır. Hudders, Pandelaere ve Vyncke (2013), lüks marka anlamını tüketici kalite, estetik ve ayrıcalık sunma özelliklerine bakarak belirlemişlerdir. Roper, Caruana, Medway ve Murphy (2013), lüks marka tüketimine söylemsel (discursive) bir bakış açısını sunmuştur. Veg-Sala ve Roux (2014), lüks sektörde marka genişlemesi üzerinde çalışmıştır. Yang ve Mattila (2014), ürün türünün ve tüketici statü ihtiyacının lüks markalara yönelik tutumunun üzerindeki etkisinin incelemişlerdir. Lee, Edwards, Youn ve Yun (2018), genç tüketicilerin lüks marka satın alma davranışlarına kültürel farklılıkların etkisini incelemişlerdir. Wang, Soesilo ve Zhang (2015), lüks marka perakendecilerin birlikte markalama stratejilerinin etkisini kültürler arası incelemişlerdir. Phau, Teah ve Chuah (2015), tüketicilerin kötü koşullarda üretilen lüks mallara yönelik tutumlarını değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Parguel, Delecolle ve Florence (2016), fiyat gösteriminin lüks sektördeki etkisini incelemişlerdir. Shukla, Banerjee ve Singh (2016), tüketicilerin lüks mallara olan bağlılığının öncüllerini ve

sonuçlarını araştırmıştır. Jain ve Schultz (2019), dijital platformların ve diğer boyutların tüketicilerin lüks markaları satın alma davranışlarına olan etkisini araştırmışlardır

Godey ve diğ. (2013), uluslararası kapsamda lüksün ve lüks markaların algılanması üzerine bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Fuchs, Prandelli, Schreier ve Dahl (2013), lüks markaların kullanıcı dizaynının yarattığı olumsuz algının giderilmesine yönelik çalışmışlardır. Kemp (1998), bireylerin lüks algısının fiyat elastikiyeti ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu, lüks malların gereksinim duyulan mallardan -destek gerekmeyen durumlarda- olumlu bir şekilde ayrıldığını belirtmiştir. Sweeney ve Soutar (2001), tüketicilerin marka düzeyinde dayanıklı tüketim mallarının değerine ilişkin algılarını analiz etmeye çalışmıştır. Hassan, Mehmedovic ve Duverger (2015), algılanan marka globalliği ile algılanan marka lüksü arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Riley, Pina ve Bravo (2015), lüks sektörde premium markalara yönelik, marka tutumu, algılanan uyum, genişleme tutumunun algılanan değere olan etkisini ve tüketicilerin satın alma niyetinde algılanan değer etkisini incelemiştir. Yoo ve Park (2016), tüketicilerin algılanan değerlerinin boyutlarının belirlemeye çalışmışlardır. Kapferer ve Laurent (2016), uluslararası bir çalışma yaparak tüketicilerde lüks ürün algısının hangi fiyat seviyesinden başladığını bulmaya çalışmışlardır. Lacroix ve Jolibert (2017), üç lüks markanın algılanan değerlerine göre kişisel miras değerini incelemiştir. Audrin, Brosch ve Sander (2017), lüks ve lüks olmayan markaların tüketici tercihine olan etkisi ve bu ilişkiye materyalizmin etkisini incelemiştir. Mevcut çalışma ise lüks mallara yönelik premium fiyat ödeme istekliliğine marka itibarı ve algılanan değerlerin etkisini incelemiştir.

Literatürde yapılmış olan çalışmalar göz önüne alındığında lüks marka olarak kabul edilen ürünlerin aşağıdaki özellikleri taşıması beklenmektedir:

- Lüks marka ürünleri, göze hoş gelen, estetik, nadir ve benzersiz olmalıdır,
- Lüks marka ürünleri, sahibine dikkat çekicilik, ayrıcalık, statü ve prestij getirmelidir,
- Lüks marka ürünlerinin soyut faydaları fonksiyonel faydalarında daha ağırlıklı olmalıdır,

- Lüks marka ürünleri, yüksek kaliteli, ikonik ve yüksek fiyatlı olmalıdır,
- Lüks marka ürünleri, ulaşılabilir ancak premium fiyatlı olmalıdır,
- Lüks markalar bilinen ancak her yerde ulaşılmamıştır,
- Lüks marka ürünlerinde algılanan değer çok önemlidir, bu nedenle tüketici deneyimi lüks olmayan markalara göre daha önemlidir.

Tablo 1. Literatürde Lüks ve Lüks Markaya Yönelik Yapılan Tanımlama Çalışmaları

Adam Smith*	1776	Tüketim mallarını dört kategoriye ayırmıştır; hayati (necessary) (hayati sürdürmek için), temel (normal büyüme ve refah için insanların ve toplumların refahı), refah (affluence) (büyüme ve refah için gerekli olmayan mallar) ve lüks (sınırlı tedariki olan, üretimi çok zor olan veya çok pahalı mallar)
McKinsey*	1990	Lüks markalar, benzer işlevi olan ürünlerden daha yüksek fiyatlandırılması tüketiciler tarafından kabullenilmiş olan markalardır.
Dubois ve Duquese	1993	Lüks, başkalarını etkilemek için, özellikle yüksek fiyatları ödeme ve zenginlik gösterme arzuları içermektedir.
Kapferer	1997	Lüks markalar, kalite, güzellik, duygusalılık, ayrıcalık, geçmiş, yüksek fiyat ve eşsizlik özelliklerini içermektedir.
Nueno ve Quelch	1998	Lüks bir ürün, seçkin bir pazar için tasarlanmış bir eserdir. Latin alfabesindeki "luxus" den türetilmiştir; maliyetten bağımsız olarak duyuların hoşgörüsü anlamına gelir ve fiyata göre fonksiyonel fayda oranının düşük olduğu ve maddi olmayan ve durumsal fayda oranlarının fiyat oranı yüksek olan markalardır.
Phau ve Prendergast	2000	Lüks markalar dikkate çekicidir, tanınmış bir marka kimliğine sahiptir, yüksek bir marka bilinirliği ve algılanan kalite sunarlar ve satış seviyelerini ve müşteri sadakati ile muhafaza eder.
Dubois, Laurent ve Czellar	2001	Lüks, mükemmel kalite, yüksek fiyat, nadirlik ve eşsizlik, estetik ve çok duyululuk, atalarının mirası ve kişisel geçmiş olarak altı unsur içermektedir.
Vickers ve Renand	2003	Birincil fonksiyonel boyutlara sahip lüks markalar, fiziksel ürünle ilgili dışa yönelik tüketim ihtiyaçlarını çözmek için tasarlanmıştır. Deneyim, bir tüketicinin duyu zevkini veren ürünleri tüketme arzusuyla ilişkilidir. Sembolik etkileşimi yüksek olan lüks mallar, arzu edilen bir grup, rol veya kendi imajıyla ilişkilendirmek için tasarlanmıştır.
Prendergast ve Wong	2003	İyi kalite ve dizayn lüks ile bağdaştırılır.
Wetlaufer	2004	Lüks marka gelişiminde kurumsal kimliğin değeri, kültürün ve ruhun önemi ve yaratıcı mükemmellik gereklidir.
Vigneron ve Jonhson	2004	Lüks marka prestij markasının bir formudur, prestijli markalar üst pazar, premium ve lüks olmak üzere üç seviyeye sahiptir ve lüksün derecesi dikkat çekicilik, eşsizlik, kalite, hedonizm ve genişletilmiş benlik ile ölçülebilir.

Jackson	2004	Lüks bir moda markası, fonksiyonellik dışında nedenlerle arzu edilir kılınmak için birleştirilen ayrıcalık, premium fiyatlandırma, imaj ve statü ile karakterize edilir.
Moore ve Birtwistle	2004	Lüks moda markalarında, imalatçının ürün, ciro, dağıtım ve premium fiyatlandırma üzerinde sıkı denetime sahip olduğu, bütünlüğe sahip ikonik ürün ve tasarımları vardır.
Silverstein, Fiske ve Butman	2005	Lüks, kategorideki diğer mal ve hizmetlerden daha yüksek seviyede kalite, zevk ve arzuya sahip ancak ulaşamayacak kadar pahalı olmayan ürünler için gelişmiştir.
Beverland	2005	Miras ve soyağacı, üslupta tutarlılık, kalite vaatleri, yerle ilişki, üretim metodu ve ticari düşünceleri reddetmek gibi özgünlük nitelikleri lüks markalara aktarılabilir
Onkokwo	2007	Lüks markalar son derece göze çarpan, farklı bir kimlik, küresel bir itibar, yenilikçi, yaratıcı, eşsiz ve çekici ve premium fiyata sahip sıkı kontrollü bir dağıtımla birinci sınıf kalite sunar.
Dumoulin	2007	Günümüzün lüks ifadesi, kişisel yaratıcılığın, ifade kabiliyetinin, zekanın, akışkanlığın ve tüm hepsinin kutlamasıdır.
Truong, McColl ve Kitchen	2008	Yeni lüks, daha ulaşılabilir, daha değerlendirilebilir olarak yeni tüketiciler tarafından hedef alındığından geleneksel lüksten farklılaşır.
Thomas*	2008	Çoğu lüks tanımlamanın çekirdeği elitizmdir, ancak bugün elitizm bir gerçeklikten daha çok bir imajdır .
Atwal ve Williams	2009	Lüks, gelenekselin ötesine geçerek deneyimsel olmakta ve deneyimsel lüks pazarlama tüketicinin markaya olan katılım ve bağlantı seviyesine göre, eğlence, eğitim, kaçış ve estetik boyutları ile farklılık göstermektedir.
Berthon, Pitt, Parent ve Berthon	2009	Lüks, estetik olarak memnun eden, statü sağlayan, bir dereceye kadar ayrıcalık veya nadirlik sunan, sosyal olarak gizem sağlayan ve bir markanın fonksiyonel, deneyimsel ve sembolik unsurlarını kapsayan dikkat çekici bir varlıktır.
Fionda ve Moore	2009	Marka lüksünün dokuz bileşeni vardır; net marka kimliği, lüks iletişim stratejileri, ürün bütünlüğü, marka imzası, prestijli fiyat, ayrıcalık, tarih ya da hikaye, küresel dağıtım ve lüks organizasyon kültürü.
Godey, Lagier ve Pederzoli	2009	Lüks mallar, ayrıcalık ile olmasa da seçicilik ile eşanlamlıdır ve lüksün tanımı ve ölçümü son derece subjektiftir.
Husic ve Cicic	2009	Marka lüksünün belirgin olumlu etkileri, marka imajının kendisi ve kalitesidir.
Juggessur ve Cohen	2009	Yüksek moda markası, çoğunlukla prestij ve lüks markalarla eş anlamlı olarak kullanılan, önemli ölçüde maddi olmayan değerleri olan ve tasarım, kalite, statü ve modanın ön planda olduğu kabul edilen olumlu marka imajlarına sahip olan bir terimdir.
Kapferer ve Bastien	2009	Marka lüksünün iki yönü vardır; biri zevk (kişinin kendisi için lüks) diğeri ise başarı sergilemektir (başkaları için lüks) ve lüks söz konusu olduğunda benzersiz olmak, saygın olan şeydir.
Keller	2009	Marka lüksünün on karakteristiği vardır: premium imajı sürdürmek; soyut marka çağrışımları yaratmak; kalite ile özdeşleşmek; logolar, semboller, ve

Algılanan Lüks Marka Değerinin ve Marka İtibarının Premium Fiyat Ödeme İstekliliği Üzerindeki Etkisi

		ambalaj dizaynı gibi soyut elementler; kişilikle bağlantılı ikincil çağrışımlar; kontrollü dağıtım; premium fiyatlandırma; özenli yönetim; yaygın tanın; yasal marka koruyucuları.
Kim, Kim ve So Young	2009	Lüks marka, algılanan dikkat çekicilik değeri, eşsizlik değeri, sosyal değer, hedonik değer ve kalite değeri gibi çeşitli fiziksel ve psikolojik değerleri kapsayan en üst düzey prestij markalarından biridir.
Tynan, McKechnie ve Chhuon	2010	Lüks, sıradan bir sürekliliğin bir sonudur, sıradanlığın bittiği ve lüksün başladığı yer tüketicilerin yargı derecesine bağlıdır.
Hung ve diğ. *	2011	Lüks marka dikkat çeken, benzersiz ve dikkatle hazırlanmış markalı bir üründür.
Kapferer*	2012	Lüks, mutlak bir kavram olarak genellikle zengin ve güçlü bireylerin yaşam görüntülerini uyandırır.
Megehee ve Spake*	2012	Lüks kavramı, kültür, var olma hali ve yaşam tarzının sonuçları ile bağlantılıdır; lüks eşsiz, estetik, fonksiyonel ve pahalı mal-hizmet deneyimidir.

*Kaynak: Miller ve Mills (2012)'den uyarlanmıştır, * olan yazarlar bu çalışmada eklenmiştir.*

Marka yönetimi olarak ele alındığında ise lüks marka yönetiminde, titiz bir dağıtım, güçlü bir marka imajı ve güçlü bir konumlandırma gerektiği görülmektedir.

Yapılan araştırmalarda Tablo 1’de görüldüğü gibi lüks markaların tüketici tarafından arzulanan belli başlı özellikleri konusunda görüş birliği ortaya çıkmaktadır (güzellik, nadirlik, kalite, yüksek fiyat, ...), aynı zamanda ürünü onaylayan, ilham veren bir markanın varlığı özelliklerin başlıcalarıdır. Bu bağlamda markalar, tüketiciler için ayrıcalık, kimlik, farkındalık ve algılanan kaliteyi uyandırma becerileri temelinde rekabet etmektedirler.

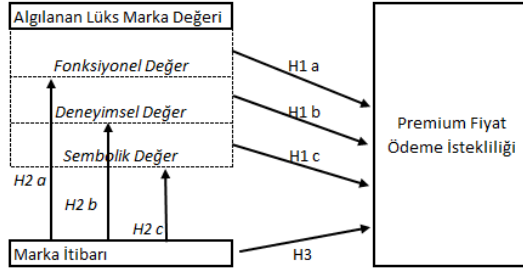
Yöntem

Mevcut çalışma modeli lüks markalara yönelik premium fiyat ödemeyi etkileyen unsurları belirlemeye çalışmaktadır. Bu çalışmada tüketicilerin lüks markalara premium ödemelerini sağlayan etkenler olarak algılanan lüks marka değeri ve marka itibarı belirlenmiş, bu değişkenlerin etkisinin ölçülmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada algılanan lüks marka değeri ve marka itibarı boyutları bağımsız değişken olarak ele alınmıştır. Literatürde algılanan lüks marka değeri alt boyutları olarak farklı değişkenler ele alınmakla birlikte bu çalışmada algılanan lüks marka değeri alt boyutlarında fonksiyonel değer,

deneyimsel değer ve sembolik değer alt değişkenleri ele alınmıştır. Marka itibarı boyutuna lüks markalara yönelik yapılan çalışmalarda rastlanılmadığından bu açıdan literatüre katkıda bulunacağı öngörülmektedir.

Teorik kısımda anlatılan bilgilere dayanılarak ve araştırma amacına bağlı olarak, çalışmada test edilecek model ve hipotezlerin çalışma modeli üzerinde gösterimi Şekil 1'deki gibi oluşturulmuştur.



Şekil 1. Önerilen Araştırma Modeli ve Hipotezler

Algılanan Değer Boyutu

Çalışma kapsamında ele alınan çalışmalarda algılanan değer araştırma-
macılar tarafından çokça çalışıldığı görülmektedir. Boyutları değişmekle
birlikte özellikle fonksiyonel değer birçok çalışmada ele alınmıştır
(Sweeney ve Soutar, 2001, s.211; Berthon ve diğ., 2009, s.47; Wiedmann,
Henning ve Siebels, 2009, s.625; Hung ve diğ., 2011, s.457; Choo, Moon,
Kim ve Yoon, 2012, s.86; Cheah, Phau, Chong ve Shimul, 2015, s.403; Chat-
talas ve Shukla, 2015, s.40; Lacroix ve Jolibert, 2017, s.205; Salehzadeh ve
Pool, 2017, s.74).

Day (1990) çalışmasında algılanan değeri şu şekilde formülize etmiştir
"Tüketicinin algıladığı faydalar - Tüketicinin algıladığı maliyetler = Al-
gılanan müşteri değeri" (aktaran Lai, 1995, s.381). Algılanan değer genel
olarak bir ürün satın alırken tüketicinin o üründen elde edeceğine
inandığı fayda olarak tanımlanabilir (Kim, Ferrin ve Rao, 2008, s.547). Al-
gılanan değer olgusu müşterilerin tercihleri ve değerlendirmeleri sonu-
cunda meydana gelmektedir. Müşterilerin ürün satın alırken ve tüke-
tirirken beklentileri vardır ve beklentiler ne kadar karşılanırsa, ürünler için

daha fazla değeri gözden çıkarmaya istekli olurlar (Bao, Bao ve Sheng, 2011, s.223).

Vigneron ve Johnson (1999) algılanan lüks marka değerini kişisel ve kişisel olmayan algılamalar olarak ikiye ayırmış, kişisel olmayan unsurları dikkat çekicilik, eşsizlik ve kalite; kişisel unsurları ise hedonik ve genişletilmiş benlik olarak belirtmiştir. Vigneron ve Johnson (2004), bir markanın algılanan lükslüğü ölçülebildiğinde yönetilebileceğini de önermektedirler. Çalışmalarında bir marka ile ilişkili tüketicilerin algılanan lüks düzeyini değerlendirebilmek için Marka Lüks Endeksini (BLI) geliştirmişler, algılanan lüks düzeyi için beş boyut belirlemişlerdir: dikkat çekicilik, eşsizlik, kalite, genişletilmiş benlik ve hedonizm. Berthon, Pitt, Parent ve Berthon (2009) lüks markaların değer bileşenleri olarak deneyimsel, sembolik ve fonksiyonel değerleri incelemişlerdir. Çalışmada üç değere ilişkin bulguları; fonksiyonel boyutu, lüks markanın maddi düzenlemesi olduğu yer, bir nesnenin temsil ettiği yerine malzeme dünyasında yaptığı şeylerin alanı olarak belirtilmiştir; deneyimsel boyut, bireysel öznel değer alanı; sembolik boyut ise, toplumsal kolektifin alanı olarak belirtilmiştir. Wiedmann, Henning ve Siebels (2009) lüks markaların algılanan değerini dört boyutta ele almıştır, fonksiyonel, bireysel (benlik için lüks), sosyal ve finansal değer. Çalışmada fonksiyonel değer, lüks ürünlerin sahip olduğu üstün performansı; bireysel değer hedonik yararlar ve beğenme meteryalizmini ; sosyal değerler, göze çarpmayı; finansal değer ise parasal bakış açısını belirtmiştir. Hung ve diğ. (2011) lüks marka algısını satın alma niyetini etkileyen bir değişken olarak ele almıştır. Choo, Moon, Kim ve Yoon (2012) tüketicilerin lüks marka değeri için dört boyut belirtmiştir, faydacı, hedonik, sembolik ve ekonomik. Sembolik değer yine de lüks tüketim üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir. Kalite, kullanım, tasarım, tüketim bağlamı ve fiyat gibi belirli marka nitelikleriyle yakından ilişkili faydacı, hedonik ve ekonomik değerlerin aksine sembolik değer, bu özelliklerin herhangi birinden etkilenebilir olarak belirtilmiştir. Cheah, Phau, Chong ve Shimul (2015), lüks markaların fonksiyonel, deneyimsel ve sembolik değerlerinin marka şöhreti (brand prominence) ve lüks marka satın alma istekliliği üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Lüks markaların sayılan değerleri ile ilişkilerini test ettikleri değişkenler üzerinde pozitif etki olduğunu bulmuşlardır. Chattalas ve Shukla (2015), lüks tüketime yönelik tüketicilerin algılanan

değerin boyutlarını, sosyal değer, kişisel değer ve fonksiyonel değer olarak belirtmiştir. Fonksiyonel değer algılarının bir ürünün potansiyel olarak kullanılabilirliğine odaklanan faydacı tutumlardan etkilenebileceğini belirtmiştir. Salehzadeh ve Pool (2017), algılanan değer üç boyutu olarak sosyal değer, kişisel değer ve fonksiyonel değeri ele almış, sayılan üç değişkenin satın alma niyeti üzerindeki etkisinin incelemiştir. Araştırmada algılanan değer boyutlarının satın alma niyetini doğrudan etkilediği sonucunu elde etmişlerdir.

Mevcut çalışmanın algılanan değer boyutunu ölçen hipotez Berthon ve diğ. (2009); Hung ve diğ. (2011); Cheah, Phau, Chong ve Shimul (2015) çalışmalara dayanarak oluşturulmuş, mevcut çalışmanın algılanan lüks marka değeri değişkeni etkenleri sembolik, fonksiyonel ve deneysel değer olarak ele alınmıştır. Değişkenlere ilişkin hipotezler aşağıdaki gibi geliştirilmiştir:

- H₁: Algılanan lüks marka değerinin premium fiyat ödeme istekliliği üzerinde olumlu bir etkisi vardır.
- H_{1a}: Fonksiyonel değer premium fiyat ödeme istekliliği üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir.
- H_{1b}: Deneysel değer premium fiyat ödeme istekliliği üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir.
- H_{1c}: Sembolik değer premium fiyat ödeme istekliliği üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir.

Marka İtibarı Boyutu

Mevcut araştırma değişkenlerinden biri olan marka itibarının yapılan literatür taramasında daha önce değişken olarak ele alınmadığı görülmektedir. Çalışmada marka itibarı değişkeni Chandhuri'nin (2002) geliştirmiş olduğu ölçekler ile ölçülecektir. Orjinal ölçek 7'li Likert ile ölçülmüştür, mevcut çalışmada ise 5'li Likert ile ölçülecektir.

- H₂: Marka itibarının algılanan lüks marka değeri üzerinde olumlu bir etkisi vardır.
- H_{2a}: Marka itibarı fonksiyonel değer üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir.
- H_{2b}: Marka itibarı deneysel değer üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir.

- H_{2c}: Marka itibarı sembolik değer üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir.
- H₃: Marka itibarının Premium fiyat ödeme istekliliği üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.

Premium fiyat ödeme istekliliği

Premium fiyat ödeme istekliliği, müşterilerin tercih ettikleri markada, rakip ürünlerle karşılaştırıldığında benzer ürün özelliklerine daha fazla ödeme isteğinde bulunmalarıdır (Aaker, 1996, s.106; Netemeyer ve diğ., 2004, 211). Premium fiyat ödeme istekliliği bir lüks unsuru değildir ama lüksten kaynaklanan bir sonuç olarak belirtilmiştir (Miller ve Mills, 2012, s.1473). Miller ve Mills (2012) çalışmalarında marka lüksünün, marka değerinin ve marka uyumunun premium fiyat ödeme istekliliği üzerindeki etkisini incelemiştir. Godey ve diğ. (2016), sosyal medyadaki pazarlama çabalarının premium fiyat ödeme istekliliğine olan etkisini incelemiş ve aralarında önemli bir ilişki bulmuştur. Siu, Kwan ve Zeng. (2016), duygusal davranışın ve itibar kurtarmanın premium fiyat ödeme üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Duygusal davranışın premium fiyat ödeme istekliliği üzerinde pozitif etkisi varken, saygınlığı korumanın premium fiyat ödeme istekliliği ile ilişkisi, bu konuda daha az olumlu duygusal tutumları bulunan tüketiciler için daha güçlüdür. Sreejesh, Sarkar ve Roy (2016), duygusal marka bağı ve bilişsel marka bağının premium fiyat ödeme niyetini üzerindeki etkisini incelemiş, aralarında önemli bir ilişki bulmuştur. Mevcut çalışmada ise premium fiyat ödeme istekliliğine etki eden bir diğer değişken olarak marka itibarı ele alınmış, hipotez aşağıdaki gibi oluşturulmuştur.

Çalışmada premium fiyat ödeme istekliliği değişkeninin soruları Netemeyer ve diğ. (2004) çalışmasından alınmıştır. Orjina ölçek 7'li likert ile ölçülmüştür, mevcut çalışmada ise 5'li Likert ile ölçülecektir.

Araştırma değişkenlerinden algılanan lüks marka değeri ve premium fiyat ödeme istekliliği değişkenleri orijinal çalışmalarında 7'li likert ile ölçülmüştür. Marka itibarı değişkeni ise 5'li Likert ile ölçülmüştür. Mevcut çalışmada ise tüm değişkenler 5'li Likert ile ölçülecektir (1: kesinlikle

katılmıyorum-5: kesinlikle katılıyorum). Ölçeklerin alındığı kaynaklar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırma Değişkenleri

Değişkenler	Kaynaklar	Orijinal Ölçek
Fonksiyonel Değer	Hung ve diğ. (2011)	5’li Likert
Sembolik Değer	Hung ve diğ. (2011)	5’li Likert
Deneyimsel Değer	Hung ve diğ. (2011)	5’li Likert
Marka İtibarı	Chandhuri’nin (2002)	7’li Likert
Premium Fiyat Ödeme İstekliliği	Netemeyer ve diğ. (2004)	7’li Likert

Örnekleme yöntemi olarak, zaman ve bütçe kısıtı sebebiyle, kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu nedenle sonuçlar üzerinden genelleme yapılamamaktadır. Veri toplama amacıyla online anket hazırlanmış ve cevaplayıcılara ulaştırılmıştır, 273 cevaplanmış anket elde edilmiştir.

Bulgular

Cevaplayıcılara ait demografik bilgiler Tablo 3.’te gösterilmektedir. Cevaplayıcıların özelliklerine bakıldığında, çoğunluğu kadınlardan (%71,4) ve evlilerden (%65) oluşmaktadır. Cevaplayıcıların yaş dağılımında en büyük grup 29-39 yaş aralığıdır (%57,1). Eğitim seviyesinde en büyük grubu önlisans mezunları oluşturmaktadır (%57,1). Hane gelirinde ise ağırlık 0-5000 TL gelir arasındadır (%30,4).

Tablo 3. Demografik Özellikler

Değişkenler	Frekans	Yüzde	Değişkenler	Frekans	Yüzde
Cinsiyet			Eğitim Seviyesi		
Kadın	195	71,4	Lise	41	15
Erkek	78	28,6	Önlisans	156	57,1
			Lisans	48	17,6
Medeni Durum			Yüksek Lisans	13	4,8
Evli	180	65,9	Doktora	14	5,1
Bekar	93	34,1			
			Hane Gelir Seviyesi		
Yaş			< 5.000	83	30,4
18-28	41	15	5.001-7.500	59	21,6
29-39	156	57,1	7.501-10.000	40	14,7
40-50	48	17,6	10.001-15.000	47	17,2
51-61	13	4,8	15.000 <	44	16,1
62-70	14	5,1			

Araştırma modelindeki değişkenlerin tek boyutlu olup olmadığının, olmaması durumunda kaç boyut altında toplandığının belirlenmesi amacıyla faktör analizinden faydalanılmıştır.

Aşağıdaki Tablo 4’de görüleceği üzere, faktör analizi için gerçekleştirilen KMO değeri 0,903 ve Bartlett testi sonucu ise 0,000 olarak belirlenmiştir. Bu durum verilerin faktör analizi için yetkinliğine işaret etmektedir.

Tablo 4: KMO and Bartlett’s Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,903
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	2877,930
	df	190
	Sig.	,000

Ölçeklerin güvenilirliği için, güvenilirliğin incelenmesinde en yaygın olarak kullanılan yöntem olan Cronbach’s Alpha Katsayısı kullanılmıştır. Ölçeklerin güvenilirlikleri, fonksiyonel değer: $\alpha=0,804$ (4 ifade); deneyimsel değer: $\alpha=0,870$ (4 ifade), sembolik değer: $\alpha=0,654$ (3 ifade); marka itibarı: $\alpha=0,714$ (5 ifade); premium fiyat ödeme istekliliği: $\alpha=0,797$ (3 ifade)’dir.

Tüm veriler faktör analizine tabi tutulmuştur. Faktör analizi sonuçları Tablo 5’te verilmiştir. Deneyimsel Değer boyutunun “Lüks markanın ürünü nadirdir” ifadesi düşük faktör yükü nedeniyle analiz dışında bırakılmıştır. Tekrarlanan faktör analizi sonuçlarına göre modeldeki değişkenleri beş faktör altında toplanmaktadır. Bu faktörler fonksiyonel değer, deneyimsel değer, sembolik değer, marka itibarı ve premium fiyat ödeme istekliliğidir. Analiz sonucunda elde edilen faktörler toplam varyansın %67,474’ünü açıklamaktadır.

Tablo 5: Faktör Analizi Sonuçları

	Faktör Adı	İfade	Faktör Yükleri	Faktör Açıklayıcılığı	Güvenilirlik (Cronbach's Alpha)
F1	Fonksiyonel Değer	Lüks markanın ürünü el yapımıdır	0,755	15,692	0,804
F2		Lüks markanın ürünü en iyi kaliteye sahiptir	0,591		
F3		Lüks markasının ürünü sofistikedir	0,656		
F4		Lüks markanın ürünü üstün niteliklidir	0,700		
D1	Deneyimsel Değer	Lüks markanın ürünü kıymetlidir	0,795	16,718	0,870
D3		Lüks markanın ürünü çekicidir	0,772		
D4		Lüks markanın ürünü etkileyicidir	0,838		
D5		Lüks markanın ürünü çarpıcıdır	0,815		
S1		Sembolik Değer	Lüks markanın ürünü dikkat çekicidir			0,742	12,832	0,654
S2	Lüks markanın ürünü pahalıdır		0,661		
S3	Lüks markanın ürünü zengin gösterir		0,684		
M1	Marka İtibarı	Lüks marka statü sahibidir	0,872	9,959	0,714
M2		Lüks markanın itibarı iyidir	0,893		
M3		Lüks marka iyi bilinen bir markadır	0,862		
M4		Lüks marka popüler bir markadır	0,852		
M5		Lüks marka saygı gören bir markadır	0,544		
P1	Premium Fiyat Ödeme İstekliliği	Lüks markanın fiyatını biraz yükseltmesi başka markaya geçmeme neden olmaz	0,677	12,273	0,797
P2		Lüks marka ürünlerine, diğer markaların ürünlerine göre <u>daha yüksek</u> fiyat ödeyebilirim	0,812		
P3		Lüks marka ürünlerine, diğer markaların ürünlerine göre <u>çok daha yüksek</u> fiyat ödeyebilirim	0,828		

Araştırmada yer alan hipotezlerin test edilmesi amacıyla çoklu regresyon analizinden faydalanılmıştır. Regresyondan önce değişkenler arasındaki ilişkilerin tespit edilmesi amacıyla korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. İlgili sonuçlar aşağıdaki Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 6: Araştırma Modelinde Yer Alan Hipotezlere Ait Korelasyon Analizi

		Fonksiyonel	Deneyimsel	Sembolik	Marka itibari	Premium
Fonksiyonel	Pearson Correlation	1	,615(**)	,438(**)	,397(**)	,498(**)
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000
	N	273	273	273	273	273
Deneyimsel	Pearson Correlation	,615(**)	1	,606(**)	,544(**)	,512(**)
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000
	N	273	273	273	273	273
Sembolik	Pearson Correlation	,438(**)	,606(**)	1	,656(**)	,357(**)
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000
	N	273	273	273	273	273
Markaitibari	Pearson Correlation	,397(**)	,544(**)	,656(**)	1	,419(**)
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000
	N	273	273	273	273	273
Premium	Pearson Correlation	,498(**)	,512(**)	,357(**)	,419(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	
	N	273	273	273	273	273

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabloya göre değişkenler arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Özellikle bağımsız değişkenlerin birbirleri ile ilişkilerinin anlamlı düzeyde olması beklenirken bu ilişki düzeyinin çok yüksek olması çoklu bağıntıya işaret edebilecektir. Ancak burada da görüldüğü gibi özellikle bağımsız değişkenler arasındaki anlamlı ilişkinin düzeyi %70'in altındadır. Bu herhangi bir çoklu bağıntı olmadığını kanıtlar.

Hipotezlerin analizi için yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 7'de gösterilmektedir.

Tablo 7: Araştırma Modelinde Yer Alan Hipotezlere Ait Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Beta	p	R ²
Premium Fiyat Ödeme İstekliliği	Fonksiyonel Değer	0,273	0,000	0,344
	Deneyimsel Değer	0,314	0,000	0,344
	Sembolik değer	-0,133	0,091	0,344
	Marka İtibarı	0,227	0,001	0,344
Fonksiyonel Değer	Marka İtibarı	0,397	0,000	0,158
Deneyimsel Değer	Marka İtibarı	0,544	0,000	0,296
Sembolik değer	Marka İtibarı	0,656	0,000	0,430

Algılanan lüks marka değer boyutları ile (H1a, H1b ve H1c) marka itibarı boyutunun (H3) test edilmesi amacıyla yapılan çoklu regresyon analizine göre model anlamlıdır. İlgili Beta ve sig değerleri Tablo 7’de özetlenmektedir. Yukarıdaki tablodan görüleceği gibi, fonksiyonel değer, deneyimsel değer ve marka itibarının premium fiyat ödeme istekliliği üzerinde anlamlı etkisi vardır. Bunun yanında sembolik değer Premium fiyat ödeme istekliliği üzerinde herhangi bir anlamlı etkisine rastlanmamıştır. Bu durumda H1a, H1b ve H3 kabul edilirken H1c reddedilmiştir. Beta değerlerine bakıldığında premium fiyat ödeme istekliliği üzerinde en çok etkisi bulunan değişkenlerin sırasıyla deneyimsel değer, fonksiyonel değer ve marka itibarı olduğu sonuçları görülmektedir. Bu değişkenlerin Premium fiyat ödeme istekliliğini açıklama/etkileme oranı %34,4’tür (R²). H2a, H2b ve H2c’nin test edilmesi amacıyla basit doğrusal regresyon analizinden faydalanılmıştır. Marka itibarının fonksiyonel değer üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmaktadır. Bu etki %15,8 (R²) düzeyindedir. Bu durumda H2a kabul edilmiştir. Marka itibarının deneyimsel değer üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarında model anlamlıdır ve marka itibarının deneyimsel değer üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmaktadır. Diğer bir değişle, H2b kabul edilmiştir. Etkinin düzeyi ise %29,6 (R²) olarak belirlenmiştir. Son olarak marka itibarının sembolik değer üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla basit doğrusal regresyon analizinden faydalanılmıştır. Yukarıdaki tabloda özetlendiği gibi, marka itibarının sembolik değer üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmaktadır. Son hipotez

olan H2c de kabul edilmiştir. Tablo 7’de de görüldüğü gibi, marka itibarı sembolik değeri %43,0 (R^2) gibi yüksek bir oranda etkilemektedir.

Sonuç

Pazarlama stratejilerinin temel stratejilerinde olan konumlandırma, tüketicilere onlara çözümler sunan işletmeler arasında tercih yapmak için neden sunma çabalarından oluşmaktadır. Lüks markalar için de lüks ve kaliteli olmak tüketici algısında yeterli olmayınca işletmeler farklı değerler sunma arayışı içine girmişlerdir.

Tüketiciler satın alma aşamasında ürün veya hizmetten farklı değerler beklemektedir. Bu çalışma tüketicilerin lüks ürünlere yüksek fiyat ödeme karşılığında, lüks markalardan bekledikleri algılanan fonksiyonel, deneyimsel ve sembolik değerler ele alınmıştır. Ayrıca yapılan kısıtlı literatür araştırmasında tüketicilerin yüksek fiyat ödemesine olan etkisine bakılmayan bir kavram olarak marka itibarının tüketicilerin algısına olan etkisi de incelenmiştir. Araştırmada tesadüfi örnekleme yöntemlerinde kolayda örnekleme yönteminin seçilmiş olması sonuçlarda genelleme yapılmasını sağlayamamakla birlikte modeldeki değişkenler ile farklı bir bakış açısı sunmaktadır.

Araştırma sonuçları literatürde yer alan çalışmalar ile karşılaştırıldığında; Hung ve diğ. (2011) lüks marka alımının deneyimsel ve işlevsel yönleri satın alma niyeti ile pozitif yönde ilişkili olduğunu ancak sembolik değer ile böyle bir ilişki olmadığını belirtmiştir. Choo, Moon, Kim ve Yoon (2012) lüks müşteri değeri çalışmalarında işlevsel, hedonik, sembolik ve ekonomik değerlerin arasında ilişki olduğunu belirtmiştir. Salehzadeh ve Pool (2017) marka tutumunun algılanan değeri ve onun üç boyutunu (sosyal değer, kişisel değer ve işlevsel değer) olumlu etkilediğini algılanan değerlerin satın alma niyetinin direkt etkileyicileri olduğunu belirtmiştir. Mevcut çalışma analizi sonucunda birçok çalışmada yer aldığı gibi algılanan fonksiyonel değer ve deneyimsel değer Premium fiyat ödeme üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu bulunmuştur. Literatüre katkı yapacağı düşünülen marka itibarının algılanan lüks marka değerlerine ve Premium fiyat ödeme üzerine anlamlı bir etkisinin olması da beklenen bir sonuç olarak araştırmada elde edilmiştir. Çalışmanın bu yönüyle de literatüre katkı yapacağı düşünülmektedir.

Çalışma, pazarlama profesyonelleri için özellikle yüksek fiyat içeren ürünlerde marka yönetiminin ne kadar önemli olduğunu, tüketici algılarını etkileyen unsurların çok yönlü olarak düşünölüp yönetilmesinin gerektiğini vurgulamaktadır. Pazarlama yöneticilerinin markalarının itibar yönetimi için yaptıkları çalışmaların, tüketicilerin satın alma anındaki kararlarına olan etkisi işletme amaçlarına ulaşılmada önemli bir nokta olarak görölmektedir.

EXTENDED ABSTRACT

**The Effect of Perceived Luxury Brand Value and
Brand Reputation on Willingness to Pay Price
Premium**

*

Özge Habiboğlu - Aypar Uslu
Namık Kemal Üniversitesi- Marmara Üniversitesi

Differentiation is one of the most important strategies for companies to distinguish their propositions from their competitors. The success in the differentiation of the company makes it more competitive than its competitors. The most important point to be emphasized here is that consumer's perception about differences which should be in the same way. Luxury brands, which are an important part of brand management, are special and high price brands in return for certain benefits they offer. The benefits offered are the result of significant marketing efforts, but they can be as strong as perceived by consumers. The present study investigated the level of perception of the benefits offered by companies against price premium by consumers and the effect of the brand's reputation on this perception level. There are studies examining the effect of perceived value of brands on price premium in the literature, and the present study has tried to contribute to the literature with the brand reputation variable. For this purpose, the existence of the relationships with the primary data collected were examined.

The oldest sensations about luxury products are located in the middle of the 17th century. Luxury products which belong to different categories in human history have become master craftsmanship with the rise of world trade in the 19th and early 20th centuries. With the development of industry and production, by mass production luxury have become elaborately crafted symbols by the brand to invoke the world of dreams, images, signs and motifs, beyond craftsmen (Berthon, Pitt, Parent, Berthon, 2009, p. 45). Since Adam Smith (1776), the oldest definition available, many studies on luxury goods have been conducted in the literature and definition studies have been carried out for the concept. Although common consensus cannot be reached, common features in the definitions are

noteworthy. Luxury brands are high-priced goods (Smith, 1776; Mc Kinsey, 1990; Dubois and Duquese, 1993; Kapferer, 1997; Dubois, Laurent and Czellar, 2001;). Luxury goods provide uniqueness and attention to the owner, (Kapferer, 1997; Dubois, Laurent and Czellar, 2001; Vigneron and Jonhson, 2004; Onkokwo, 2007; Kim, Kim and So Young, 2009; Hung et al., 2011; Megehee and Spake, 2012). Luxury goods have high quality, well-known brand identity, positive and high brand experience (Phau and Prendergast, 2000; Vickers and Renand, 2003; Prendergast and Wong, 2003; Atwal and Williams, 2009; Berthon et al., 2009; Megehee and Spake, 2012).

The present study attempts to identify the factors that affect price premium payment for luxury brands. The study determined perceived luxury brand value and brand reputation, as the factors enabling consumers to pay price pemium to luxury brands, effect of these variables was measured. In the research, perceived luxury brand value and brand reputation dimensions were considered as independent variables. In the literature, the perceived benefits of brands have been handled differently by many researchers (Day, 1990; Vigneron and Johnson, 1999; Berthon, Pitt, Parent and Berthon, 2009; Wiedmann, Henning and Siebels, 2009; Choo, Moon, Kim and Yoon, 2012). Cheah, Phau, Chong and Shimul, 2015; Chattalas and Shukla, 2015; Salehzadeh and Pool, 2017; Hung et al., 2011). The present study perceived values were reported by Berthon et al. (2009); Hung et al. (2011); Cheah, Phau, Chong and Shimul (2015) were created based on the studies and perceived factors of luxury brand value were considered as symbolic, functional and experiential value. In the literature review, one of the current research variables, brand reputation, was not previously considered as a variable in luxury brand management. In this study, the brand reputation variable will be measured by the scales developed by Chandhuri (2002). The willingness to pay price premium is that customers want to pay more for similar product features compared to competing products in their preferred brand (Aaker, 1996, p.106; Netemeyer et al., 2004, 211). In the study, the questions of the willingness to pay price premium variable were determined by Netemeyer et al. (2004). The hypotheses based on the literature are as follows:

- H1: The perceived luxury brand value has a positive effect on the willingness to pay price premium.

- H2: Brand reputation has a positive impact on perceived luxury brand value.
- H3: Brand reputation has a significant impact of on willingness to pay price premium.

All variables were measured with 5-point Likert form. (1: Absolutely disagree-5: Absolutely agree). Convenience sampling method was used due to time and budget constraints. Therefore, generalization cannot be made on the results. For the purpose of data collection, an online questionnaire was prepared and delivered to the respondents. 273 answered questionnaires were obtained.

As a result of the research, functional value, experiential value and brand reputation have a significant effect on the willingness to pay price premium, however, there isn't any significant effect of symbolic value on the willingness to pay premium price was found. In this case, H1a, H1b and H3 were accepted and H1c was rejected. It is seen that the most effective variables are experiential value, functional value and brand reputation on willingness to pay price premium. H2a, H2b and H2c were accepted as the effect of brand reputation on perceived values.

- H1a: Functional value has a significant effect on the willingness to pay price premium. ACCEPTED
- H1b: Experiential value has a significant impact on the willingness to pay price premium. ACCEPTED
- H1c: The symbolic value has a significant impact on the willingness to pay price premium. REJECTED
- H2a: Brand reputation has a significant impact on functional value. ACCEPTED
- H2b: Brand reputation has a significant impact on experiential value. ACCEPTED
- H2c: Brand reputation has a significant impact on the symbolic value. ACCEPTED
- H3: Significant impact of brand reputation on willingness to pay price premium. ACCEPTED

According the results of the research were compared with the literature; Hung et al. (2011) stated that the experiential and functional aspects of luxury brand purchase were positively related to intention to purchase, but not with symbolic value. Choo, Moon, Kim and Yoon (2012) stated

that there is a relationship between functional, hedonic, symbolic and economic values in luxury customer value studies. Salehzadeh and Pool (2017) stated that brand attitude positively affects the perceived value and its three dimensions (social value, personal value and functional value) and perceived values are the direct influencers of purchasing intention. As a result of the present study analysis, it has been found that perceived functional value and experiential value have a significant effect on Premium price payment as it is included in many studies. It is expected that the brand reputation that will contribute to the literature will have a significant effect on perceived luxury brand values and premium price payment. This aspect of the study is thought to contribute to the literature.

The study emphasizes the importance of brand management for marketing professionals, especially in high price products, and the factors that affect consumer perceptions should be considered and managed in a multi-faceted way. The effect of marketing managers' efforts on reputation management of their brands on consumers' decisions at the time of purchase is seen as an important point in achieving business objectives.

Kaynakça / References

- Aaker, D. A. (1996). Measuring brand equity across products and markets. *California Management Review*, 38, 102-120.
- Atwal, G. ve Williams, A. (2009). Luxury brand marketing-the experience is everything. *Journal of Brand Management*, 16, 338-346.
- Audrin, C., Brosch, T. C. J. ve Sander, D. (2017). When Symbolism overtakes quality: Materialists consumers disregard product quality when faced with luxury brands. *Journal of Economic Psychology*, 61, 115-123.
- Bao, Y., Bao, Y. ve Sheng, S. (2011). Motivating purchase of private brands: Effects of store image, product signatureness and quality variation. *Journal of Business Research*, 64, 220-226.
- Berthon, P., Pitt, L., Parent, M. ve Berthon, J.-P. (2009). Aesthetics and Ephemerality: Observing and preserving the luxury brand. *California Management Review*, 52, 45-66.
- Beverland, M. B. (2004). Uncovering "theories in use": Building luxury wine brands. *European Journal of Marketing*, 38, 446-466.

- Chattalas, M. ve Shukla, P. (2015). Impact of value perceptions on luxury purchase intentions: a Developed market comparison. *Luxury Research Journal*, 1, 40-57.
- Chaudhuri, A. (2002). How brand reputation Affects the advertising-brand equity link. *Journal of Advertising Research*, 42, 33-43.
- Cheah, I., Phau, I., Chong, C. ve Shimul, A. S. (2015). Antecedents and outcomes of brand prominence on willingness to buy luxury brands. *Journal of Fashion Marketing and Management*, 19, 402-415.
- Choo, H. J., Moon, H., Kim, H. ve Yoon, N. (2012). Luxury customer value. *Journal of Fashion Marketing and Management*, 16, 81-101.
- Christodoulides, G., Michaelidou, N. ve Li, C. H. (2009). Measuring perceived brand luxury: An evaluation of the BLI scale. *Brand Management*, 16, 395-405.
- Day, G., S. (1990), *Market driven strategy*. New York, NY: Free Press
- Dubois, B., Czellar, S. ve Laurent, G. (2005). Consumer segments based on attitudes toward luxury: Empirical evidence from twenty countries. *Marketing Letters*, 16, 115-128.
- Dubois, B. ve Duquense, P. (1993). The market for luxury goods: Income versus culture. *Marketing and Research Today*, 27, 25-44.
- Dubois, B., Laurent, G. ve Czellar, S. (2001). *Consumer rapport to luxury: Analyzing complex and ambivalent attitudes*. France: HEC School of Management.
- Dumoulin (2007). What is today's definition of luxury. *Admap*, 42(3), 27-30.
- Fionda, A. M. ve Moore, C. M. (2009). The Anatomy of the Luxury fashion brand. *Brand Management*, 16, 347-363.
- Fuchs, C., Prandelli, E., Schreier, M. ve Dahl, D. W. (2013). All that is users might not be gold: how labeling products as user designed backfires in the context of luxury fashion brands. *Journal of Marketing*, 77, 75-91.
- Gil, L. A., Kwon, K.-N., Good, L. K. ve Johnson, L. W. (2012). Impact of Self on attitudes toward luxury brands among teens. *Journal of Business Research*, 65, 1425-1433.
- Godey, B., Lagier, J. ve Pederzoli, D. (2009). A Measurement Scale of "aesthetic style" applied to luxury goods stores. *International Journal of Retail and Distribution Management*, 37, 527-537.

- Godey, B., Pederzoli, D., Aiello, G., Donvito, R., Wiedmann, K. P., ve Hennigs, N. (2013). A cross-cultural exploratory content analysis of the perception of luxury from six countries. *Journal of Product ve Brand Management*, 22, 229-237.
- Godey, B., Manthiou, A., Pederzoli, D., Rokka, J., Aiello, G., Donvito, R., ve Singh, R. (2016). Social media marketing efforts of luxury brands: influence on brand equity and consumer behavior. *Journal Of Business Research*, 69, 5833-5841.
- Haine, K. ve Phan, M. (2011). Trading-up Mass-market goods to luxury product. *Australasian Marketing Journal*, 19, 108-114.
- Hassan, S. ve Mehmedovic, M. H. Duverger, P. (2015). Retaining the allure of luxury brands during an economic downturn. *Journal of Fashion Marketing and Management*, 19, 416-429.
- Hudders, L., Pandelaere, M. ve Vyncke, P. (2013). Consumer meaning making the meaning of luxury brands in a democratised luxury world. *International Journal of Marketing Research*, 55, 391-412.
- Hung, K., Chen, A., Peng, N., Hackley, C., Tiwsakuş, R. A. ve Chou, C. (2011). Antecedents of luxury brand purchase intention. *Journal of Product and Brand Management*, 20, 457-467.
- Husic, M. ve Cacic, M. (2009). Luxury consumption factors. *Journal of Fashion Marketing and Management*, 13, 231-245.
- Jain, V., ve Schultz, D. E. (2019). How digital platforms influence luxury purchase behavior in India. *Journal of Marketing Communications*, 25, 41-64.
- Juggesser J, ve Cohen G. (2009). Is fashion promoting counterfeit brands? *Journal of Brand Management*, 16, 383-394.
- Kapferer, J.-N. (1998). Why Are we seduced by luxury brands. *Journal of Brand Management*, 6, 44-4.
- Kapferer, J. N. (1997). Managing luxury brands. *Journal of Brand Management*, 4, 251-260.
- Kapferer, J. N. (2012). Abundant rarity: The key to luxury growth. *Business Horizons*, 55, 453-462.
- Kapferer, J. N. ve Bastien, V. (2009). The specificity of luxury management: Turning marketing upside down. *Joyrnal of Brand Management*, 16, 311-322.

- Kapferer, J.-N. ve Valette-Florence, P. (2016). Beyond rarity: the paths of luxury desire. How luxury brands grow yet remain desirable. *Journal of Product and Brand Management*, 25, 120-133.
- Kapferer, J.-N. ve Laurent, G. (2016). Where do consumers think luxury begins? A Study of perceived minimum price for 21 luxury goods in 7 countries. *Journal of Business Research*. 69, 332-340
- Keller, K. L. (2009). Managing the growth tradeoff: Challenges and opportunities in luxury branding. *Journal of Brand Management*, 16, 290-301.
- Kemp, S. (1998). Perceiving luxury and necessity. *Journal of Economic Psychology*, 19, 591-606.
- Kim, D. J., Ferrin, D. L. ve Rao, H. R. (2008). A Trust-based consumer decision making model in electronic commerce: The role of trust, perceived risk and their antecedents. *Decision Support Systems*, 44, 544-564.
- Kim, A. Kim, G. ve So Young, S. (2009). Conjoint analysis for luxury brand outlet malls in Korea with consideration of customer lifetime value. *Expert Systems with Applications*, 36, 922-932.
- Kim, K. H., Ko, E., Xu, B. ve Han, Y. (2012). Increasing customer equity of luxury fashion brands through nurturing consumer attitude. *Journal of Business Research*, 65, 1495-1499.
- Lacroix, C. ve Jolibert, A. (2017). Mediation role of perceived personal legacy value between consumer agentic generativity and attitudes/buying intentions toward luxury brands. *Journal of Business Research*, 77, 203-211.
- Lai, A. W., (1995). Consumer values, product benefits and customer value: a consumption behavior approach. *Advances in Consumer Research*, 22, 381-388
- Lee, E., Edwards, S. M., Youn, S. ve Yun, T. (2018). Understanding the moderating effect of motivational values on young consumers' responses to luxury brands: A cross cultural study of South Korea and the USA. *Journal of Marketing Communications*, 24, 103-124
- Lee, J. H. ve Hwang, J. (2011). Luxury marketing: The influences of psychological and demographic characteristics on attitudes toward luxury restaurants. *International Journal of Hospitality Management*, 30, 658-669.
- Lee, W. J., Phau, I. ve Roy, R. (2012). Status and nonstatus consumers' attitudes toward foreign and domestic luxury brands of underwear. *Journal of International Consumer Marketing*, 24, 43-56.

- McKinsey (1990). *The luxury industry*. Paris: McKinsey Corp.
- Megehee, C. M. ve Spake, D. F. (2012). Consumer Enactments of archetypes using luxury brands. *Journal of Business Research*, 65, 1434-1442.
- Miller, K. W. ve Mills, M. K. (2012). Contributing clarity by examining brand luxury in the fashion market. *Journal of Business Research*, 65, 1471-1479.
- Moore, C. M. ve Birtwistle, G. (2004). The Burberry business model: Creating an international luxury fashion brand. *International Journal of Retail and Distribution Management*, 32, 412-422.
- Netemeyer, R. G. Krishnan B., Pullig, C., Wang, G., Yagci, M., Dean, D., Ricks, J., ve Wirth F. (2004). Developing and validating measures of facets of customer-based brand equity. *Journal of Business Research*, 57, 209-224.
- Nia, A. ve Zaichkowsky, J. L., (2000). Do counterfeits devalue the ownership of luxury brands?. *Journal of Product and Brand Management*, 9, 485-497.
- Nueno, J. L. ve Quelch, J. A. (1998). The mass marketing of luxury. *Business Horizons*, November-December, 61-68.
- Onkokwo, U. (2007). *Luxury fashion branding: Trends, tactics and techniques*. - ed. London: Palgrave Macmillan.
- Oxford, D., (2017). *Oxford living dictionaries*. [Online] Available at: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/luxury> Accessed 20 November 2017.
- Parguel, B., Delecolle, T. ve Florence, P. V. (2016). How price display influences consumer luxury perceptions. *Journal of Business Research*, 69, 341-348.
- Phau, I. ve Prendergast, G. (2000). Consuming luxury brands: The relevance of the "rarity principle". *Journal of Brand Management*, 8, 122-138.
- Phau, I., Teah, M. ve Chuah, J., (2015). Consumer attitudes towards luxury fashion apparel made in sweatshops. *Journal of Fashion Marketing and Management*, 19, 169-187.
- Prendergast, G. ve Wong, C. (2003). Parental influence on the purchase of luxury brands of infant apparel: An exploratory study in Hong Kong. *Journal of Consumer Marketing*, 20, 157-169.
- Riley, F. D., Pina, J. M. ve Bravo, R. (2015). The role of perceived value in vertical brand extension of luxury and premium brands. *Journal of Marketing Management*, 31, 881-913.

- Roper, S., Caruana, R., Medway, D. ve Murphy, P. (2013). Constructing luxury brands: Exploring the role of consumer discourse. *European Journal of Marketing*, 47, 375-400.
- Salezadeh, R. ve Pool, J. K. (2017). Brand attitude and perceived value and purchase intention toward global luxury brands. *Journal of International Consumer Marketing*, 29, 74-82.
- Shukla, P., Banerjee, M. ve Singh, J. (2016). Customer commitment to luxury brands: Antecedents and consequences. *Journal of Business Research*, 69, 323-331.
- Silverstein, M. L., Fiske, N, ve Butman, J. (2005). *Trading up: the New American luxury.* , New York: Boston Consulting Group.
- Siu, N. Y.-M., Kwan, H. Y. ve Zeng, C. Y. (2016). The role of brand equity and face saving in chinese luxury consumption. *Journal of Consumer Marketing*, 33, 245-256.
- Smith, A. (1776). *An inquiry into the nature and causes of wealth of nations*. London: W. StrahanveT. Cadell.
- Sreejesh, S., Sarkar, A. ve Roy, S. (2016). Validating a scale to measure consumer's luxury brand aspiration. *Journal of Product and Brand Management*, 25, 465-478.
- Sweeney, J. C. ve Soutar, G. N. (2001). Consumer perceived value: The development of a multiple item scale. *Journal of Retailing*, 77, 203-220.
- Thomas, D. (2008). *Deluxe: How Luxury Lost its Luster*. New York: Thorndike Press.
- Truong, Y., McColl, R. ve Kitchen, P. J. (2009). New luxury brand positioning and the emerge of masstige brands. *Journal of Brand Management*, 16, 375-382.
- Truong, Y., McColl, R. ve Kitchen, P. J. (2010). Uncovering the relationships between aspirations and luxury brand preference. *Journal of Product and Brand Management*, 19, 346-355.
- Tynan, C., McKechnie, S. ve Chhuon, C. (2010). Co-creation value for luxury brands. *Journal of Business Research*, 63, 1156-1163.
- Uggla, H. (2016). Leveraging luxury brands: Prevailing trends and research challenges. *Journal of Brand Management*, 13, 34-41.
- Veg-Sala, N.ve Roux, E. (2014). A semiotic analysis of the extendibility of luxury brands. *Journal of Product and Brand Management*, 23, 103-113

- Vickers, J. S. ve Renand, F. (2003). The marketing of luxury goods: An exploratory study-the conceptual dimensions. *The Marketing Review*, 1 December, 3, 459-478.
- Vigneron, F. ve Johnson, L. W. (1999) A review and a conceptual framework of prestige-seeking consumer behavior. *Academy of Marketing Review*.
- Vigneron, F. ve Johnson, L. W. (2004). Measuring perceptions of brand luxury. *Journal of Brand Management*, 11, 484-506.
- Wang, S.-C., Soesilo, P. K. ve Zhang, D. (2015). Impact of luxury brand retailer co-branding strategy on potential customers: A cross-cultural study. *Journal of International Consumer Marketing*, 27, 237-252.
- Wetlaufer, S., (2004). Perfect paradox of star brands: An interview with bernard arnault of LVMH. *Harvard Business Review*, - -, pp. -.
- Wiedmann, K.-P., Hennings, N. ve Siebels, A. (2009). Value Based segmentation of luxury consumption behavior. *Psychology and Marketing*, 26, 625-651.
- Yang, W. ve Mattila, A. S. (2014). Do affluent customers care when luxury brands go mass? The role of product type and status seeking on luxury brand attitude. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 26, 526-543.
- Yoo, J. ve Park, M. (2016). The Effect of e-mass customization on consumer perceived value, satisfaction, and loyalty towards luxury brands. *Journal of Business Research*, 69, 5775-5784.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Habiboğlu, Ö. ve Uslu, A. (2019). Algılanan lüks marka değerinin ve marka itibarının premium fiyat ödeme istekliliği üzerindeki etkisi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1680-1709. DOI: 10.26466/opus.572789

Neoliberal Kapitalizmde İstihdam İlişkilerinin Dönüşen Yapısı: Standart-Dışı Çalışma Formlarının Yükselişi

DOI: 10.26466/opus.609131

*

Mevlüt Yılmaz*

*Dr. Öğr. Üyesi, Fırat Üniversitesi, İnsani ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Merkez / Elazığ / Türkiye

E-Posta: mevlutyilmaz@firat.edu.tr

ORCID: [0000-0002-8982-6778](https://orcid.org/0000-0002-8982-6778)

Öz

Son dönemlerde, dünya genelinde istihdam ilişkilerinde yaşanan gelişme standart-dışı çalışma anlayışının yaygınlaşmasıdır. Artık standart istihdam ilişkileri erozyona uğramaktadır. Bu durumun ortaya çıkmasında dış kaynak kullanımı, belirli süreli sözleşmeler, part-time işler, geçici istihdam büroları ve bağımsız/kendi hesabına çalışma, evde çalışma, tele çalışma ve dijital platform odaklı çalışma gibi iş formlarındaki yükselişin önemli bir payı vardır. Standart-dışı çalışma ilişkileri, özelde çalışanları, işverenleri etkilemekle kalmamakta aynı zamanda genel işgücü piyasasını, ekonomiyi ve toplumu da etki altında bırakarak dönüştürmektedir. Bu çalışmada neo-liberal dönemde uygulanan istihdam politikalarının çalışma ilişkileri üzerindeki dönüştürücü gücüne yoğunlaşarak standart-dışı istihdamın yaygınlaşması ve iş, işgücü ve istihdam piyasalarının temel karakteristiği haline gelişi konu edilmektedir. Çalışmada, istihdamın standart-dışılaşmasının hem kötü, güvencesiz işler olarak nitelendirilen çalışma şekillerini hem de dijital platform tabanlı yeni çalışma formlarını ortak kesen bir özellik olduğu vurgulanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Neoliberal İstihdam Politikaları, Esneklik, Standart-dışı Çalışma, Gig Ekonomisi, Dijital Çevrimiçi İşgücü Platformları

The Transforming Structure of Employment Relations in Neoliberal Capitalism: The Rise of Non-Standard Work Forms

*

Abstract

Recently, non-standard conception of work has become widespread in employment relations around the world. Now, standard employment relations are being gradually destroyed. The increase in business forms such as, outsourcing, fixed-term contracts, part-time jobs, temporary employment agencies and independent/self-employment, homework, telecommuting and digital platform oriented working has a significant role in the emergence of this situation. Non-standard work not only affects the employees and employers in particular, but also affects and transforms the general labor market, economy and society. In this study, it was focused on the transformative power of employment policies implemented in the neo-liberal period on labor relations, and the spread of non-standard employment and its transform into the main characteristics of labor, work force and employment markets were discussed. In the study, it was emphasized that the non-standardization of employment is a common feature that intersects both working forms characterized as bad and precarious works, and new digital platform-based working forms.

Keywords: *Neoliberal Employment Politics, Flexibility, Non-Standard Work, Gig Economic, Digital Online Labour Platforms*

Giriş

Son yıllarda çalışma ilişkilerinde standart istihdam anlayışının erozyona uğraması dikkat çekicidir. Bu durumun ortaya çıkmasında part-time işler, belirli süreli sözleşmeler, geçici istihdam büroları vasıtasıyla kiralık iş/işçi bulma,taşeron çalışma, serbest meslekler/bağımsız çalışan sayılarındaki artış, kendi hesabına çalışma, tele çalışma, evde çalışma, çağrı üzerine çalışma, kitle kaynaklı çalışma (crowdwork), freelance çalışma gibi istihdam formlarının yükselişte olmalarının önemli bir payı vardır. Bu açıdan standart-dışı istihdam biçimlerinin yaygınlaşması, çalışma ilişkilerinin bilinen tüm standartlarının birer birer aşınması ya da ortadan kalkmasıyla yakından ilişkilidir.

Neoliberal çağda istihdam politikalarının dönüştürücü gücü esneklik merkezli uygulamalardır. Artık katı, standart, düzenli, istikrarlı işgücü/istihdam anlayışı, nostalji halini almaktadır. Yeni dönemde hız, kısa vadeli, akışkanlık, seyyaliyet çalışma ilişkilerinin temelinde yer almaktadır. Bu durum çalışmaya/istihdama ilişkin tüm standartların radikal bir biçimde dönüştüğünü göstermektedir. İstihdam yapısının parçalanması ve çeşitlilik kazanmasıyla birlikte çalışmanın bilindik anlamlarının çalışan kesimler açısından geçerliliğini yitirmesi, onların daha belirsiz, istikrarsız, korunaksız bir sosyo-ekonomik yaşama içerilmesine yol açmaktadır.

Neoliberal istihdam anlayışının bir izdüşümü olarak standart-dışı çalışma ilişkileri, genel olarak iş yaşamında piyasa endeksli düzenlemeler, esnek çalışma uygulamaları, perifer işgücü, ömürsüz/kısa vadeli/ kullan at işler gibi semptomları genelleştirmektedir. Çalışma hayatındaki yapısal değişimlerle birlikte geçicilik (çok kısa ve hatta sıfır saatli sözleşmelerle), belirsizlik işgücü/istihdam pazarının standardı halini almaktadır.

Standart-dışı çalışma ilişkileri ve biçimlerinin yaygınlık kazanması yalnızca çalışma anlayışı açısından kötü ve riskli çalışma koşullarında, düşük ücret ve ödemede belirsizlikler yaşayan, çalışmanın sağladığı fayda ve fırsatlardan yararlanamayan kısacası iş kalitesi düşük, vasıf gerektirmeyen güvencesiz işlerde istihdam edilenleri etkilememektedir. Aynı zamanda iyi şartlarda, dolgun ücretlerde çalışan, vasıflı işlerde istihdam edilen eğitimli işgücünün de standart-dışılığın yarattığı belir-

siz, güvencesiz, istikrarsız bir iş yaşamını deneyimlemesine neden olmaktadır.

Günümüz toplumlarında enformasyon teknolojilerindeki gelişmeler dijitalleşme sürecini beraberinde getirmektedir. Dijitalleşme, başta ekonomi olmak üzere tüm alanlardaki faaliyetlerin örgütlenme biçiminde-ğiştirmektedir. Artık küresel dünyada iktisadi aktivitelerin önemli bir bölümü otomasyon sistemleri üzerinden yürütülmektedir. Bu süreçte çalışma, işgücü, istihdam yapılarının genel niteliği de dönüşmektedir. Dijital platformların her geçen gün etki alanının genişlemesi, işgücünün ve istihdam anlayışının yeni tarzda ele alınmasını ve çalışma formlarının çeşitlenmesini baskılamaktadır. Küresel dünyada, neoliberal kapitalizmin uyguladığı istihdam politikaları, çalışma ilişkilerinin standart yapılarını esneklik temelli dönüştürerek standart-dışılığı iş, işgücü ve istihdam piyasasının temel karakteristiği haline getirmektedir. Dijital emek platformlarının yükselişiyle birlikte yeni çalışma şekillerinin ortaya çıkışı, çoğunlukla güvencesizliğin, belirsizliğin vasıflı-vasıfsız, eğitilmiş-eğitimsiz geniş bir kesimi etkilemesine neden olmaktadır.

Bu çerçevede çalışmada dönüşen çalışma ilişkilerinin temel yapısı, neoliberal zamanlarda istihdam alanında yaygınlaşan standart-dışılığın çalışma kalıplarında meydana getirdiği değişimler ve iş, işgücü ve istihdam piyasaları üzerindeki etkileri analiz edilmektedir.

Standart Çalışmadan Standart-Dışı Çalışmaya Dönüşen İstihdam İlişkileri

Standart çalışma/istihdam ilişkileri, dünya savaşları sonrası dönemde, küresel ölçekte, ekonomik alanın yeniden yapılandırılması çerçevesinde geliştirilen ve uygulanan bir dizi politikanın sonucu olarak okunabilir. Bu dönemlerde çalışma yaşamı standart eylemler bütünü olarak sınırları ve süresi önceden belirlenmiş, işçi-işveren-devlet arasında garanti altına alınmış, istikrarlı ve güvenceli ilişkiler ağı etrafında organize edilmiş ve çalışma ilişkileri, ücretli çalışarak geçim güvencesinin sağlanması açısından değerlendirilmiştir.

Savaş yılları ve 2. Dünya savaşı sonrası dönemde, Fordizmin ortaya çıkışıyla birlikte hazırlanan uluslar arası işgücü düzenlemeleri paketi, "Standart İstihdam İlişkilerini" normatif bir istihdam modeli olarak oluş-

turmaya odaklanmıştır. Standart istihdamın kökenleri ise 1919'da başlayan Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) tarafından yapılan toplantılar, alınan karar ve tavsiyelere dayanmıştır (Vosko, 2010, s.51-52).

Standart çalışma/istihdam düzenlemeleri, belirli bir işveren ile standart bir iş yerinde belirli bir program dâhilinde (çoğunlukla tam zamanlı ve sürekli istihdam) karşılıklı bir beklenti içinde bir araya gelerek işverenin (Tablo 1'de A Örgütü) belirli bir ücret karşılığı çalışanın emeği ile değişmesi bağlamında ele alınmıştır. Standart çalışma ilişkileri vasıtasıyla çalışanların çoğu, geçimlerini sağlayan, sağlık ve güvenlik yasalarıyla kötü çalışma koşullarına karşı kendilerini koruyan, sömürüyü ve ayrımcılığı önleyen ve işsizlik sigortası yoluyla işsizliğin yarattığı mağduriyetleri en aza indiren bir yaşam elde ettiler. Ayrıca yönetimler analık/babalık, doğum gibi izinler ve Sosyal Güvenlik gibi ek imkânlar da sağlamıştır (Kalleberg, vd. 2000, s.257-258).

Vosko (2010, s.52-53)'ya göre, standart istihdam ilişkisi üç temel ve bir destekleyici ayaktan oluşmuştur. Bunlardan birincisi ikili istihdam ilişkisidir. Bilindiği üzere istihdam ilişkisi, tipik olarak işçi ve işveren arasındaki bir sözleşmeyle tanımlanır. İstihdam, ücretli çalışmanın farklı biçimleriyle ilişkili işgücü korumalarının belirlenmesinde merkezi önemdedir. Çünkü bu dönemlerde ücretli çalışan statüleri, çalışanların azami mesai saatleri, asgari ücret ve tehlikeli işleri reddetme hakkı, yasal tatiller, doğum izni, işsizlik sigortası, emeklilik maaşı gibi sosyal sigorta formları ve çoğu zaman toplu pazarlığa kadar değişen işgücü korumalarına erişimin bir ön şartı olmuştur. Çalışan statüleri, Fordist çalışma anlayışında sözleşmelerin standartlaştırılmasında ve sosyal sigortacılığın şekillenmesinde önemli rol oynamıştır. Bu durum özellikle çalışanların bir kısmının işverene yüksek seviyede bağlılığına ve uzun dönemli istikrara yardımcı olmuştur.

Standart istihdam ilişkisinin ikinci ayağını iş gücünün belirli bir zaman dilimi içinde işverene satılması olarak genelleştirilebilecek standartlaştırılmış çalışma zamanı temsil eder. Bu değişimin işverene sağladığı fayda doğrudan kontrol ve işverenin işçilerden farklı olduğuna yapılan vurgudur. Bu durum, işverenlerin çalışanlar üzerinde gerek iş gerekse işdışı yaşamlarının daha fazla denetlenmesinde etkili bir araç olarak kullanılır. Sonuçta standartlaştırılmış çalışma zamanı, düzenli ve senkronize bir ücretli çalışma günü (genellikle sekiz saat), çalışma haftası (yaklaşık

40 saat) ve çalışma yılı (resmi tatiller ve ücretli izinler) belirleyerek çalışanların yaşamlarının eğitim, piyasada çalışma ve emeklilik gibi üç alana ayrılmasını sağlamıştır (Vosko, 2010, s. 54-55).

Standart istihdam ilişkisinin üçüncü temel ayağını ise sürekli istihdam oluşturur. İşverenlerin tek başına üretim araçlarına sahip olarak ve kontrol ederek üretim sürecinden kâr elde etmeleri garanti değildir. Çalışanlarla işbirliği temel önemdedir. Bunun için işverenler, emek ilişkisinin doğasında var olan çatışma ve gerilimleri en aza indirirken kârı maksimize etmeyi amaçlayan emek kontrolü formları geliştirirler. Böylesi bir açık uçlu iş ilişkisi, standart istihdamı destekleyen psikolojik sözleşmeyle bütünleşik risk paylaşımını güvence altına alır (Vosko, 2010, s. 58-59). Standart istihdam ilişkisini destekleyici ayağı ise örgütlenme özgürlüğü ve toplu pazarlık hakkı olarak değerlendirilir. Yüzyılın ortalarına kadar standart istihdam, temel olarak yetişkin bir erkek vatandaş tarafından tek bir işveren için yapılan tam zamanlı, sürekli ücret veya maaşlı istihdam anlamına geliyordu. ILO Anayasası 1919'da örgütlenme özgürlüğü ilkesini kabul etmiş ve 1944 'de ise Philadelphia Deklarasyonu bu ilkeyi yeniden onaylamış ve aynı zamanda toplu sözleşme hakkını da kabul etmiştir (Vosko, 2010, s. 61).

Ogura (2005, s. 10) ise yapmış olduğu karşılaştırmalı analizde standart istihdamı, uzun dönemli istihdam, tam zamanlı çalışma, yasa ve toplu sözleşmelerle güvence altına alınmış güçlü istihdam koruması, emekli aylığı, izin, sağlık gibi alanlarda sosyal yardımlar, ayni ve nakdi (ikramiye, gıda, barınma gibi) yardımlar bağlamında değerlendirmektedir.

Genel olarak ifade edildiğinde standart çalışma/istihdam ilişkisi ikili, belirsiz süreli iş sözleşmeleriyle garanti altına alınan, tam zamanlı ve düzenli çalışma süreleri ve ücretleriyle standartlaştırılmış ve sendikal/toplu sözleşme haklarının özgür bir alanına karşılık gelmektedir. Fordist çalışma anlayışının da genel çerçevesini oluşturan bu nitelikler çalışanların ciddi kazanımlar elde ettiğini ve çalışanlar açısından gerek iş gerekse de iş-dışı yaşamda istikrarlı, korunaklı alanların oluşmasına katkı sağladığını göstermektedir.

1940lardan 1970lere kadar geçen ara dönemde fordist çalışma anlayışı ile birlikte çalışma saati ve ücreti, asgari ücret seviyeleri ayrıca yaşlılık ve işsizlik sigortası gibi konularda yasalar tarafından korunma altına alınan

çalışanların sayısında çarpıcı bir artış yaşanmıştır. İstihdam üzerindeki işverenlerin egemenliği toplu iş sözleşmesi vasıtasıyla sınırlandırılmış, çalışma şartları ve istihdam uygulamaları hükümetin sıkı denetimine girmiş ve bu durum yeni bir toplumsal sözleşmenin kurulması, gelişen güvenlik anlayışı ve bu dönemin ekonomik kazanımlarını sağlamlaştırmıştır. Çalışma ilişkileri, işveren davranışı kurallarının yayılımı ve iş kanunlarının yürürlüğe girmesiyle zamanla daha düzenli hale dönüşmüştür (Kalleberg, 2009, s. 4-5).

1970li yılların ortalarında başlayan değişimler, ülkeleri, işletmeleri ve çalışanları istihdamda daha fazla esneklik aramaya yönlendiren koşulları yaratmıştır. Böylelikle standart istihdam ilişkilerinde çözümler başlamıştır. Küresel ekonomik değişimler tüm alanlarda rekabet ve belirsizliği artırmıştır. Özellikle Avrupa ekonomilerinde tüm çalışanlar için full-time, ücretli istihdamı sağlayacak işler üretmemişlerdir. Standart-dışı çalışma anlayışına uyum, örgütler için üretimde uzmanlaşmayı kolaylaştıran, geçici çalışanların proje odaklı işler için birleşmelerini ve dış tedarikçilere güvenmelerini sağlayan iletişim ve enformasyon sistemlerindeki teknolojik gelişmelerle kolaylaşmıştır (Kalleberg, 2000, s. 342).

Bu dönemlerden itibaren ekonomik alanda Fordist örgütlenme tarzında yaşanan daralmalar küresel ölçekte sorunlar üretmiştir. Krizden çıkış yolu olarak kapitalist sistem yeni bir örgütlenme şekli üzerinde durmuştur. Kapitalist örgütlenmenin "Post-Fordist" evresi olarak nitelendirilen yeni dönem, esneklik temelinde standart tüm dinamikleri ve değerleri eleştirerek fordist anlayışın tasfiyesini hızlandırmış ve yeni bir yapılanmanın temelini oluşturmuştur. Bu yeni yapılanmayla, devlet uygulamalarında yeniden düzenlemeler, esneklik, artan istikrarsızlıklar, toplumsal gereksinimlerin ve sosyal güvenliğin özelleşmesi, bireysel/toplumsal ve kentsel/bölgesel düzeyde, her alanda, keskin rekabetler yaygınlaşmıştır. 1970li yılların sonlarına doğru yeniden yapılandırılan çalışma/istihdam anlayışının kapsamı, standart-dışı çalışma ilişkileri (kötü çalışma şartları, düşük ücretler, sosyal haklar ve güvenceden yeterince faydalanamama vb.) bağlamında değerlendirilir. İstihdam yapısının ve işgücü piyasasının parçalanması, esnek çalışma ve artan rekabet ile ücretlerin düşürülmesi, eğreti işgücünün yaygınlaştırılması ve emeğin kutuplaştırılması dönüşen çalışma ilişkilerinin temel yapısını teşkil etmektedir.

40 yılı aşkın bir dönemde standart-dışı çalışma düzenlemeleri olarak hayata geçirilen geçici istihdam, sözleşmeli çalışma ve kısa süreli işler, çalışma ve istihdam ilişkileri üzerine yapılan araştırmaların odağında yer almayı sürdürmektedir. Standart-dışı istihdam ilişkileri genel anlamda alternatif çalışma düzenlemelerine (Polivka,1996 ve Sherer, 1996), piyasa odaklı düzenlemelere (Abraham, 1990), geleneksel olmayan istihdam ilişkilerine (Ferber ve Waldfogel, 1998), esnek görev düzenlemelerine (Abraham, 1988 ve Houseman, 1997), esnek çalışma uygulamalarına (Brewster vd. 1997) atipik istihdama (Cordova, 1986 ve Delsen, 1995 ve De Grip vd. 1997), perifer istihdama (Summers, 1997), savunmasız istihdama (Tregaskis vd. 1998), güvencesiz, kullan at işlere, istihdamın yeni formuna, şartlı istihdama atıfta bulunur (Kalleberg vd. 2000, s. 341; Appelbaum vd. 2019, s.22). Farklı çalışma şekillerini kapsayabilen standart-dışı çalışma/istihdam ilişkisi, kavramsal açıdan ne olduğuna ilişkin tam bir fikir birliği olmamasına karşın standart istihdam ilişkisi bağlamında açıklanabilmektedir. Tablo 1’de temel nitelikleri bakımından standart çalışma anlayışı üzerinden standart-dışı çalışma düzenlemelerinin yansıma biçimleri ele alınmaktadır.

ILO’nun yayınladığı raporda, standart-dışı istihdam ilişkisinin resmi bir tanımının olmadığı ve daha çok tam zamanlı, belirsiz süreli ve ikili bir istihdam anlayışı çerçevesinde ele alınan standart çalışma düzenlemeleri dışında kalan çalışma biçimlerini kapsadığı vurgulanır. ILO’nun “*Dünyada Standart-dışı İstihdam: güçlüklerin kavranması, olasılıkların şekillendirilmesi*” başlığını taşıyan bu rapora göre, standart-dışı istihdam, geçici istihdam, yarı zamanlı işler, geçici taşeron işçiliği ve özel istihdam büroları aracılığıyla oluşturulan diğer çalışma formları ve örtülü istihdam ilişkileri etrafında ele alınabilir (ILO, 2016a, s. 7). Standart-dışı ya da alternatif istihdam ilişkileri çağrı üzerine çalışanlar veya gündelik çalışanlar gibi şirket sözleşmesi ya da geçici istihdam büroları vasıtasıyla oluşturulan istihdam anlayışını da karşılayabilmektedir (Appelbaum vd. 2019, s.1-2).

Tablo1. Standart/Standart-dışı Çalışma Düzenlemelerinin Karakteristikleri

Çalışma Düzenlemelerinin Yansımaları						
Çalışma Düzenlemelerinin Türü	Yasal (de Jure) İşveren	Fiili (de Facto) İşveren	Yasal İşveren Vasıtasıyla Sürekli İstihdam Varsayımı	Fiili İşveren Vasıtasıyla Sürekli İstihdam Varsayımı	Yönlendirilmiş Çalışma	Çalışma Saatleri
Standart	A Örgütü	A Örgütü	Evet	Evet	A Örgütü	Tam zamanlı
Part-time	A Örgütü	A Örgütü	Bazen	Bazen	A Örgütü	Kısmi zamanlı
Çağrı üzerine/ Günlük işgücü	A Örgütü	A Örgütü	Hayır	Hayır	A Örgütü	Tam veya Kısmi zamanlı
Geçici İstihdam-büroları	A Örgütü	A Örgütü	Bazen	Hayır	A Örgütü	Tam veya Kısmi zamanlı
Şirket Sözleşmesi*	Şirket sözleşmesi	A Örgütü	Evet	Hayır	Şirket sözleşmesi	Tam veya Kısmi zamanlı
Bağımsız sözleşmeler, kendi işinde çalışan	Kendi	Müşteri (ler)	Evet	Hayır	Kendi	Tam veya Kısmi zamanlı

*Sözleşmeli şirket çalışanları, yasal işverenleriyle standart bir iş düzenlemesine sahip olabilirler, ancak onların çalışma düzenlemeleri A Örgütü açısından standart dışıdır.

(Kalleberg, vd. 2000, s.258).

Geçici ve kısa vadeli çalışma anlayışı olarak değerlendirilen standart-dışı istihdam ilişkisi, 1985-2016 yılları arası dönemde OECD ülkelerinin çoğunda artış göstermiştir. Standart-dışı çalışma düzenlemeleri, belirsiz süreli iş sözleşmeli, tam zamanlı, bağımlı bir istihdam anlayışını reddederken karışık dönemli sözleşmelerle çalışan, part-time işçileri ve kendi hesabına çalışanları içeren bir çalışma alanına sahiptir. Geçici işler; çağrı üzerine, gündelik veya mevsimsel çalışmayı, geçici taşeron işçiliğini ve sınırlı süre bağımlı istihdam çerçevesinde ele alınır. Part-time çalışanlar ise farklı ülke uygulamalarının yanında haftalık 30 saatten az çalışma anlayışına dayalı bir sınıflandırmaya tabidir. Serbest mesleklerde çalışma ise tüm bağımsız işleri kapsayan geniş bir kategoridir (OECD, 2018, s. 68-70).

Standart-dışı istihdam anlayışı bağlamında son yıllarda özel istihdam bürolarının ortaya çıkışıyla birlikte “kiralık işçi” statüsü de istihdam anlayışında yeni bir boyut olarak değerlendirilmektedir. Yine teknolojik alanda yaşanan gelişmelere paralel olarak internet tabanlı, sanal çalışma biçimleri de “dijital platform işleri” olarak kavramsallaştırılmakta ve 2010lu yıllardan itibaren çalışma hayatının dönüştürücü gücü olarak işgücü/istihdam pazarının yeniden örgütlenmesinde merkezi konuma gelmektedir.

Neo-liberal Dönemde Standart-dışı Çalışma Biçimlerinin Yaygınlaşması

OECD, ILO gibi küresel organizasyonlar, son yıllarda standart çalışma biçimlerinin düşüş trendi içine girdiği ve standart-dışı çalışma/istihdam ilişkileri olarak atıfta bulunulan anlayışın ise ciddi gelişmeler sergilediği konusunda hem fikirdir.

Standing (2017, s. 80-81)’e göre, geçici çalışma ilişkileri OECD ülkelerinin tümünde yeni işler için bir norm halini almaktadır. Kariyer yapılamayan standart-dışı işler hızla çoğalmakta ve bu türden istihdam olunan çalışan kesimlerin de daha uzun süreli işlerde çalışma adına herhangi bir nedenleri bulunmamaktadır. Örneğin Polonya’da yetişkin işçilerin %27’si ve 30 yaş ve altındakilerin %65’i kısa vadeli işlerde çalışmaktadır. Yine Avustralya’daki işgücünün %10’luk bölümü sözleşmeli çalışanlar tarafından karşılanırken geçici işlerde çalışanların oranı ise %40 civarındadır. Yeni Zelanda’da emek pazarının %30’luk bir kısmı, güvencesiz çalışmadan etkilenmektedir.

Standart-dışı çalışma formları son 30-40 yılı aşkın bir zamanda hızlı bir artış trendi içine girmiştir. Geçici sözleşmeler, çoğu ülke çalışma yaşamının temel bir gerçekliği olmuştur. Bu durum özellikle genç çalışanlar arasında oldukça yaygındır. Örneğin OECD ülkelerinde 1980’de %17 olmasına karşın 2016’da çalışanların yaklaşık dörtte biri 26 yaşının altında ve karışık dönemli iş sözleşmesine bağlı olarak çalışmaktadır(OECD, 2018, s. 69). Bu durum part-time işlerin yükselişte olduğunu göstermektedir.

20. yüzyılın sonlarına doğru tam zamanlı, kalıcı istihdamın önemi giderek azalmaktadır. Toplam istihdam içinde, full-time ücretli işgücünün

oranı Avustralya'da %83'ten %71'e; Kanada'da %78'den %72'ye; 15 Avrupa Birliği (AB) üyesi ülkede ise %88'den %82'ye kaymıştır (Vosko, 2010, s. 74). Buna karşın birçok ülkede yarı zamanlı (part-time) işlerin toplam istihdamdaki oranı sürekli artmıştır. Kanada'da standart-dışı işlerin toplam istihdamdaki oranı 1989'dan 1994'e gelindiğinde %28'den %34'e fırlamıştır. Kanada'daki standart-dışı istihdamın %45'ini ise part-time işler şekillendirmekteydi (Busby ve Muthukumaran, 2016, s. 4). Avustralya'da part-time çalışma anlayışının toplam işgücü piyasasındaki payı 1973-2006 yılları arasında %12'den %24'e; Kanada'da %10'dan %18'e; 1983-2006 yılları arasında 15 AB ülkesinde ise bu oran %15'ten %20'ye yükselmiştir. Geçici işlerde çalışanların toplam istihdamdaki oranı da 2006'ya kadar Kanada'da %10; 15 AB ülkesinde ise %11 civarındadır. Yine geçici istihdam büroları aracılığıyla karışık dönemli işlerde veya kendi hesabına çalışanların toplam istihdamdaki payları gün geçtikçe genişlemektedir (Vosko, 2010, s. 78-80). AB raporuna göre de 1985-2014 yılları arasında 15 AB ülkesi arasında Fransa, İsviçre, Hollanda, İtalya gibi ülkelerde geçici istihdamın oranı kademeli bir biçimde yükselmiştir (Eurofound, 2017a, s. 37).

Sanayileşmiş ülkelerde yarı zamanlı çalışmanın "çok kısa saatler" ya da "sıfır saatli" sözleşmeler dâhil çağrı üzerine işler gibi çeşitlilikler gösterdiği ve gelişmekte olan ülkelerdeki geçici istihdam anlayışıyla örtüştüğü söylenebilir. Örneğin Birleşik Krallıkta 2015'te çalışanların % 2,5'i sıfır saatli sözleşmelere bağlı olarak çalıştığı ve ABD'de ise işgücünün % 10'unu, düzensiz ve çağrı üzerine çalışanlar oluşturduğu ifade edilmektedir. Bangladeş ve Hindistan'da ücretli istihdamın yaklaşık %67'si gelip geçici işlerde istihdam edilmekte; Mali ve Zimbabve'de her üç çalışandan biri bu durumdadır. Avustralya'da ise her dört çalışandan biri gündelik, geçici işlerde çalışmaktadır. Asya ülkelerinde de parçalı, kurum aracılığıyla, alt sözleşmeli ya da taşeron çalışmanın çeşitli biçimleri yaygınlaşmaktadır. Hindistan'da imalat sanayinde 1970'lerde sözleşmeli işler (belirli bir işte geçici çalışma) 2011-2012 döneminde % 34,7 düzeyine ulaşmıştır (ILO, 2016b).

2007 resesyonundan beri büyüyen standart-dışı istihdamın ana kategorilerinden biri de part-time çalışma ilişkisidir. İşsizlik oranlarının hızlıca arttığı AB üyesi ülkelerde gönülsüz part-time işlerde hızlı bir yükseliş söz konusudur. Birleşik Krallık'ta sıfır saat sözleşmeler ve gündelik,

geçici sözleşmelerin ciddi artışı da bu eğilimin önemli bir göstergesidir. Böylesi bir eğilimin ortaya çıkmasında teknolojik gelişmelerle yaşanan ve çalışmanın dijitalleşmesi olgusuyla doğrudan ilişkilidir. Avrupa Komisyonunun yapmış olduğu bir araştırmaya göre, katılımcıların %74'üne göre dijitalleşme, yarattığı işlerden daha fazlasının yerini alacaktır (Eurofound, 2017b, s. 19). Yani dijitalleşme merkezli çalışma, günümüz istihdam anlayışındaki başatlığına paralel olarak oluşturacağı işlerden, daha çok çalışanın istihdam edilmesinde önemli roller üstlenecektir.

Küresel çalışma dünyasında yaşanan gelişme, dijitalleşmenin çalışma/istihdam ilişkilerine olan etkisidir. Bu etki işlerin/mesleklerin ve çalışanların sayısındaki değişim ile ilgili olduğu kadar işgücü piyasası ve iş/işyeri organizasyonlarının dönüşümüyle de bağlantılıdır. Son yıllarda yasal bir istihdam ilişkisi olarak nitelendirilme konusunda dijital platform odaklı çalışma şekillerinde ciddi artışlar göze çarpmaktadır. Özellikle gelişmiş ülkelerde ve ülkemizde dijital platformlarda işverenlere/çalışanlara ilişkin vergi cezaları, sigorta primi vb. uygulama örnekleri bu yönde atılan adımlardır.

İstihdamın Standart-dışılaşması: Sadece Güvencesiz, Kötü İşler de mi?

İstihdam ilişkilerinde yaşanan dönüşüm ve standart-dışılığın yaygınlaşması küresel ölçekte bir taraftan kalıcı işsizlikle karakterize edilen yeni yoksulluk şekillerinin türemesine, diğer taraftan da geleneksel olarak nitelendirilen proletaryanın yanında "prekarya" ve "fleksitarya" gibi yeni anlayışların da gelişmesine neden olmaktadır. Günümüzde istihdam anlayışının geçicileştirilmesi, güvencesizleştirilmesi veya esnekleştirilmesi çalışan kesimlerin ortak kaderi haline gelmektedir. Yakın zamanda küresel krizin 30 milyon insanı işsiz bırakacağı ve IMF başkanının bunun 100 milyonlara ulaşacağı beklentisi (Erdoğan, 2012, s. 76), aslında emekçi kesimler arasında çalışma standartlarının aşınması neticesinde sadece güvencesiz, kötü şartlarda çalışanların bu durumdan etkilenmeyeceğini, aynı zamanda kalifiye eleman olarak görülebilecek ve esnek çalışmanın vurduğu orta sınıfın merkezinde yer alan vasıflı çalışanların önemli bir kısmının da etkileneceğini göstermektedir.

Burada "prekarya" olarak kavramsallaştırılan güvencesiz işlerde çalışanlar, emeğe ilişkin güvencelerden mahrum kesimleri karşılamaktadır.

Buna göre yeterli derecede gelir getirici fırsatların oluşturulmadığı bir emek piyasası güvencesizliği, gelişi güzel işe alma ve işten çıkarma konusunda yasal yaptırımların yetersizliği, istihdamda belli bir statü kazanma ve bunu ilerletme fırsatının olmaması, çalışma şartlarını düzenleyici ve işçi sağlığını koruyucu yöntemlerin geliştirilememesi, ücret, sosyal güvenlik konusunda gelir güvencesizliği ve son olarak da örgütlenme hakkı çerçevesinde ortaya çıkan temsiliyet güvenliğinin ortadan kalkması (Standing, 2014, s. 26) gibi işgücünün temel yapısını etkileyen faktörler çalışma hayatında başat hale gelmektedir. Bu durum iş/meslek algısının değişmesini ve iyi/kötü, garantili/geçici, güvenceli/güvencesiz iş gibi dikotomilerin çalışma yaşamının bir gerçekliği olarak sıradanlaşmasına yol açmaktadır.

Kalleberg (2011, s. 15-16) 1970li yıllardan itibaren “iyi işler-kötü işler” arasındaki uçurumun giderek açıldığını ve durumun kronik bir hal aldığını belirtmektedir. Kutuplaşan ve güvencesizleşen istihdam sistemlerinde esneklik uygulamaları ve işverenlerin baskıları çerçevesinde ortaya çıkan ayrışma özellikle koruma sistemlerinin kaldırılması ve ekonomik yeniden yapılandırmalardan kaynaklanmaktadır. İş yaşamında çalışanlar arasında çevre/taşeron çalışanlar ile çekirdek çalışan kategorilerinin varlığı giderek yaygınlaşmaktadır.

Standart-dışı istihdamı eleştirenler, bu tür çalışma formlarının çoğunlukla iş kalitesi düşük mesleklerle eş tutulduğunu savunmaktadır. Çünkü iş kalitesi, sanayi toplumlarında sosyal tabakalaşmanın önemli bir boyutunu oluşturmaktaydı. O zamanlarda örneğin Marx, çalışma yaşamında kötü işler olarak nitelendirilen mesleklerin varlığının, işverenlerin mülkiyet edinmelerine ve üretim araçlarının kontrolünde işlevsel roller üstlenmesine imkân sağladığını ileri sürmüştü. 1940lara kadar bu deterministik anlayış, istihdamın saygınlığındaki çeşitliliği vurgulayan düşünceyle yer değiştirmiştir. Son zamanlarda istihdamın kompleks yapısı ve maddi talepler gibi boyutlardaki değişkenlik vurgulanmaktadır. Ancak iş kalitesindeki düşüklüğü “kötü işler” olarak karakterize eden bu yaklaşımda düşük kazanç, sağlık sigortası ve emeklilik maaşındaki gerilemeler çalışma ilişkilerinin ayırt edici özellikleridir. Bunun yanında istihdam güvencesizliği, örgütlenme faaliyetlerinin zayıflatılması, mesleki kompleksliğin gelişmesi ve istihdam maliyetlerinin kısılması gibi faktörlerde önemli rol oynamaktadır (Kalleberg vd. 2000, s. 259-260).

Standart-dışı istihdam ilişkileri çalışma hayatında esneklik uygulamalarının genişlemesiyle paralel işleyen bir süreci kapsamaktadır. Bu süreç sadece güvencesiz-geçici-kötü şartlara bağlı işlere muhatap vasıfsız işgücünün yapısını bozmamakta, aynı zamanda eğitilmiş, deneyimli vasıflı işgücünün de durumdan pay almasına yol açmaktadır.

Standart-dışı istihdam biçimleri artık en yoksul ya da çaresiz kesimlerin ortak bir kaderi olmaktan çıkmakta ve orta sınıfların/beyaz yakalıların yaşamlarına sirayet eden banal bir durum halini almaktadır. “Kazanan hepsini alır” piyasası çok sayıda eğitilmiş insanı başarısızlığa mahkûm eden rekabetçi bir niteliğe bürünmektedir. İşten çıkarma ve yeniden tasarlama süreçleriyle birlikte geçmişte kapitalizmin daha çok emekçi sınıflara yaşattığı ani felaketler artık orta sınıftan insanlara da yaşatılmaktadır (Sennett, 2010, s. 125). Esnek çalışma formları bağlamında ortaya çıkan standart-dışılaşma, güvencesizleşme sadece mesleki bilgi ve deneyim gerektiren düşük vasıflı işlerle sınırlı değildir aynı zamanda beyaz yakalı, bilgi ve tecrübe gerektiren vasıflı işlerde de söz konusudur (Magdoff ve Magdoff, 2004). “Fleksitarya” olarak ifade edilen ve işgücü piyasası esnekliğiyle ortaya çıkan esnek çalışma şekilleri korumacı istihdam anlayışını olumsuz etkilemektedir.

İşverenler standart-dışı, esnek, güvencesiz, geçici, sözleşmeli çalışma formları yaratarak işgücü piyasalarında arz talep koşullarını kolaylıkla ayarlayabilme imkânına kavuşmaktadır. Özellikle dış kaynak kullanımı (outsourcing) yani ihtiyaç duyulan mal ve hizmetin dışarıdan tedarik imkânının varlığı ile eskiden güvenli olarak görülen yüksek ücretli, beyaz yakalı işler de dâhil olmak üzere tüm alanlarda dış kaynak kullanımı yaygınlaşmıştır (Kalleberg, 2009, s. 7-8). Bu durum işsizlik, güvencesizlik, standart-dışılık vb. olguların istihdam ilişkilerinde tüm kesimleri etkileme kapasitesine sahip olduğunu göstermektedir. Örneğin ABD’de beyaz yakalılar arasında işsizlik oranı 1970lerde mavi yakalıların üçte biri iken, 1990larda bu oran yarıya düşmüştür. Ayrıca ABD’de iş bulma oranı on yılda uzun süreli işsizlerde %44; en az lise mezunu ve iş idaresi yüksek lisansını yapanlarda %45 gerilemiştir. Yine Almanya’da lise ve üniversite mezunları arasında iş arayanların oranı son bir yılda %24,4 artmıştır. Bu durum vasıflı iş gücüne yönelik tehdidin 2009 kriziyle daha da arttığını ve özellikle kısa süreli sözleşmelerle çalışanların işsiz kaldıklarını göstermektedir (Bora ve Erdoğan, 2012, s. 18-19). Dünya Çalışma

Örgütü'nün yayınladığı rapora göre, dünya genelinde çalışanların sadece dörtte biri istikrarlı bir işte istihdam edilmektedir. “*Dünyada İstihdam ve Sosyal Görünüm 2015, İşin Değişen Doğası*” başlıklı bu raporda, küresel işgücünün %84'ünü kendi içinde barındıran bu ülkelerde çalışanların dörtte üçü, geçici ya da kısa süreli sözleşmelerle, çoğu zaman herhangi bir sözleşmenin bulunmadığı kayıt dışı işlerde, kendi hesabına ya da ücretsiz aile işlerinde çalışmaktadır (ILO, 2015, s. 31). Bunun yanında beyaz yakalıların oluşturduğu mühendislik, doktorluk, akademisyenlik vb. birçok mesleki alanda istihdam ilişkileri daha esnek, geçici, güvencesiz ve istikrarsız bir yapıya bürünmektedir. Örneğin ABD'de 1973'ten 2005 yılına kadar olan dönemde akademi camiasında tam zamanlı görevlerde aşamalı bir düşüşün karşılığı olarak kısa-dönemli, geçici sözleşmelerde önemli artışlar yaşanmıştır (Kalleberg, 2009, s. 8-9). Benzer şekilde ülkemizde son dönemlerde istihdam edilen çalışabilir nüfusun önemli bir bölümünün sözleşmeli, proje odaklı, esnek çalışma biçimleri çerçevesinde istihdam edilmesi, bu durumun iş yaşamının bir gerçekliği olarak kabul gördüğünü göstermektedir.

Dolayısıyla standart-dışı istihdam anlayışı, bir yandan taşeron çalışma, enformel işler, güvencesiz, geçici, atipik, eğreti çalışma biçimlerini-nuygulanabilirliğini artırırken diğer yandan da sözleşme tabanlı, proje odaklı çalışma, part-time işler, evde çalışma, tele çalışma, çağrı üzerine çalışma, dijital platform temelli çalışma gibi çeşitli çalışma formları oluşturarak bu sürecin daha da derinleşmesine neden olmaktadır.

Gig Ekonomisi'nde Yeni İstihdam Biçimlerinin Standart-dışılaşması

Son dönemlerde teknolojik gelişmelere paralel olarak ortaya çıkan dijitalleşme olgusu istihdam ilişkileri üzerine etkileri bağlamında da birçok araştırmaya konu edilmektedir. Dijital devrim, mal ve hizmet üretimi, pazarlaması ve tüketiminin internet tabanlı sistemlerde, küresel ölçekte gerçekleştirilmesine atıfta bulunmaktadır. Artık yaşamın birçok alanında özellikle de ekonomik alanda faaliyetlerin büyük bölümü sanal platformlar üzerinden yürütülmektedir. Bu, küresel dünyada internete erişim oranlarındaki ciddi gelişmelerin sonucudur. 2010lu yıllarda dünya nüfusunun %15'inin internete erişimi söz konusuysen bugün dünya nüfusunun %40'ından fazlasının internete erişim sağlayabildiği ve bu

trendin devam edeceği tahmin edilmektedir. Gelişmiş ülkelerde, 15-24 yaş aralığındaki gençlerin %94'ü, gelişmekte olan ülkelerde %67'si, az gelişmiş ülkelerde ise %30'u internete erişim sağlayabilmektedir. Genç nüfusun %80'ninden daha fazlası çevrimiçi (online) durumdadır (ITU, 2017, s. 1-4). 2018'de yayınlanan bir rapora göre ise, internet kullanıcılarının sayısı 2018'de %7 artarak 4 milyarı aşmıştır. "Dijital yerliler" olarak adlandırılanların sayısı hızlı bir şekilde artmaktadır. Bunların ortak paydaları ise öğrenme, çalışma, iletişim ve eğlence gibi faaliyetleri için yeni teknolojileri ve sanal platformları mekân sınırlaması olmaksızın kullanabilmeleridir (Erdoğan ve Çiğdem, 2018, s. 236-237). Bu durum işgücünün de yeni tarzda ele alınmasını ve istihdam formlarının çeşitlenmesini beraberinde getirmektedir. Enformasyonun, eğitimin, inovasyonun, vasıflı işgücünün kutsandığı bir sosyo-ekonomik çevre, dijital işgücünü her geçen gün daha da yaygınlaştırmaktadır. Örneğin Amazon, Uber, Airbnb, Etsy, LinkedIn, Facebook, Instagram, Google, Yandex, TaskRabbit, Ebay vb. birçok şirket çevrimiçi dijital platformlar üzerinden hizmetlerini geliştirme bakımından ciddi atılımlar gerçekleştirerek işgücünün bu alanlara kaydırarak yoğunlaşmayı hızlandırmaktadır.

Dijital platformlar, merkezi olmayan networklar, büyük veri analizleri ve mobil dijital cihazların birleşiminden oluşmaktadır. Dijital işgücü platformları ise çalışma hizmeti işlemlerini algoritmik bir biçimde koordine eden dijital ağlardır. Bu platformların çalışma, istihdam ilişkileri üzerine etkileri farklılaşabilmektedir. Bir yandan işgücü piyasasına giriş konusunda engellerle karşılaşan kesimlerin (engelli, yaşlı, işsiz, öğrenci, göçmen vb.) emek pazarına içerilmesinde ciddi imkânlar sunmakta, diğer yandan da istihdam edilebilme, sosyal koruma ve temsiliyet konusunda belirsizlikler ve hatta dezavantajlı durumların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Pesole vd. 2018, s. 7-8).

Dijital emek platformlarının oluşturduğu piyasa "Gig ekonomisi"nin temelidir. Gig ekonomisi, dijital teknolojileri kullanarak genellikle sınırları aşan projeler için ekipleri bir araya getiren ve dijital platformlar vasıtasıyla alıcıları ve satıcıları sorunsuz bir şekilde bir araya getiren ekonomi olarak tanımlanmaktadır (Eurofound, 2018). Gig ekonomisi özellikle istihdam alanında gelişen bir trend olarak değerlendirilmektedir. "2015 Freelancing in America" başlıklı araştırmaya göre, ABD'de toplam işgücünün %34'ünün (yaklaşık 54 milyon çalışan) freelancer'lardan (kendi

hesabına/bağımsız çalışanlardan) oluştuğu belirtilmektedir. Bu eğilim 2005'ten 2015'e kadar ABD ekonomisindeki alternatif çalışma düzenlemelerindeki artışın da kanıtıdır (BMO, 2018, s.3). ABD'de gig ekonomisine katılan çalışanların oranı 2005'te %10'dan 2015'te %15,8'e yükselmiştir (Katz ve Krueger, 2016, s.1; BMO, 2018, s.3; Etzioni, 2018, s.256). Benzer biçimde 2017'de yapılan bir araştırmaya göre, İngiltere'de 2008'de 1,4 milyon bağımsız çalışan varken 2016'da 2 milyona ulaşarak %43'lük bir artış sergilemiştir. Bu sayının 1,77 milyonu freelance işleri ana işleri olarak, geriye kalanlar ise ikincil iş olarak tercih etmişlerdir. İngiltere'de freelance çalışanlar Birleşik Krallık toplam işgücününün %6'sını oluşturmaktadır (Jenkins, 2017, s.4).

İnternet ve otomasyon tabanlı işgücü platformları arasında bir ayırım yapılabilir: Öncelikle açık websiteler üzerinden iş teklifi ve işlerin (genelde çevrimiçi tamamlanabilecek ve teslim edilecek işlerin) tamamlanması süreçlerini içeren dijital platformlarda (genellikle çalışanları, hizmetlerinin son alıcılarıyla eşleştirmekle sınırlı) "kitle kaynak çalışma (crowdwork)" sistemlerinin varlığıdır. Diğerleri isedaha geleneksel, fiziksel veya "gerçek dünya" görevlerini ve işlerini (bu işler, işin önemli yönlerini kontrol edebilecek şirketler tarafından yönetilen online platformlar vasıtasıyla organize edilir) içeren "talep üzerine çalışma (Work on-demand via apps)" sistemleridir (De Stefano, 2016, s.1).

Gig ekonomisi, geçici ve esnek çalışmanın yaygın olduğu ekonomik bir modeli karşılamakta ve bu ekonomide tam zamanlı çalışanların yerine bağımsız sözleşmeliler istihdam edilmektedir. Gig ekonomisinde çalışmayı karakterize eden birkaç özellik vardır: Öncelikle işler genelde belirli görevlere bölünür ve işçiler süregelen işlerden ziyade yaptıkları görevler için sözleşmeli olma eğilimindedirler. İşler bireysel olarak üstlenilir. Çalışanlar bağımsız yüklenicilerin tasnifine maruz kalırlar ve istihdam korumasının ve istihdamınasgari standartlarının herhangi birinden yararlanamayabilirler (Dosen ve Graham, 2018, s.2).

Dijital ve çevrimiçi platformlarda bağımsız çalışanlar, geleneksel işçilerden ayrılmaktadır. Eski çalışma anlayışında işçilerin daha çok kol gücüne dayalı işlerde sabitbir işyerine, işverene, ücrete ve sigorta sistemine bağlılığı söz konusuydu. Yeni çalışma yaklaşımında ise beyin gücüne dayalı enformasyon ve teknoloji tabanlı sistemlerde/işlerde esnek-

lik, akışkanlık, değişime hızlı ayak uydurma, yeni fırsatların peşinden koşma gibi faktörler çalışma ilişkilerinin merkezinde yer almaktadır.

Dolayısıyla, dijital çevrimiçi işgücü platformlarının ortaya çıkışı, son 10-20 yılı aşkın dönemde çalışma dünyasında meydana gelen en önemli dönüşümlerden biridir denilebilir. Dijital emek platformlarında çalışmak, çalışanlar açısından kendilerine uygun herhangi bir yerde, zamanda çalışabilme fırsatı sunmaktadır. Ancak bu türden işleri yaparken yeterli gelir, sosyal koruma ve diğer yardımlar konusunda bazı risklerle karşılaşabilmektedir (ILO, 2018, s. V). Örneğin küresel çapta hizmet sunan Amazon şirketi işlerinin önemli bir bölümünü dijital teknolojiler vasıtasıyla görmektedir. Amazon Mechanical Turk (MTurk) global bir erişimle, talep üzerine 7/24 çalışma hizmeti sunan bir kitle kaynak kullanımını (crowdwork) platformudur. Burada gerek işletmelerin gerekse bireylerin işlerini ve süreçlerini sanal olarak yerine getirebilecek, kalifikasyonu gerçekleştirilmiş işgücüne erişim söz konusudur. Serbest çalışanlar için mikro işlerin ücret politikası, standart bir ücret uygulaması olmaksızın, işin zorluk derecesine göre belirlenmektedir. Çalışanlar ilk on gün deneme süreci olarak herhangi bir ücret alamamaktadırlar (MTurk, 2019).

Bu durum Gig ekonomisinin oluşturduğu istihdam alanının çalışanlar açısından sorunlu olduğunu göstermektedir. Çünkü Gig ekonomisiyle birlikte çalışanlar, istikrarsız çalışma saatleri ve ücret uygulamaları, çalışma hakları kapsamının daralması, emekli maaşı ve sosyal güvenliğe ilişkin belirsizlikler ve eğitim ve kariyer gelişimine erişimde eksikliklerle karşılaşması çerçevesinde iş güvencesizliği riskini (Eurofound, 2018) derin bir biçimde yaşayabilmektedir.

ABDli araştırmacılar Harris ve Krueger çevrimiçi dijital platformlarda "bağımsız çalışanlar"ın yasal ve ekonomik kategori olarak değerlendirilmelerini, örgütlenme ve toplu pazarlık gibi temel çalışma haklarının tanınması gerekliliğini savunmaktadırlar (2015, s. 9-10). Bu bağlamda ABD'de *Freelancers Union* 1995 yılından beri bağımsız çalışanların belirli haklar elde edebilmesi için mücadele vermektedir. Ülkedeki 57 milyon bağımsız çalışanı temsil eden ve kapsamlı gelişen bir örgüt olarak 375 bin üyeye hitap etmektedir (Freelancersunion, 2019). Bu türden faaliyetler, dijital emek piyasasında ortaya çıkabilecek hak kayıplarının önüne geçebilme ve çalışma hukuku açısından yeni gelişen alanlarda oluşabile-

cek boşlukların doldurulması bakımından daha eşitlikçi bir bakış açısının gelişimine imkân tanımaktadır.

Sonuç

Çalışma ilişkileri, modern öncesi dönemlerde daha çok temel ihtiyaçların karşılanmasını kapsayan gündelik faaliyetler açısından değerlendirilirken modern dönemlerle birlikte kapitalist çalışma anlayışı, standart ey-lemeler etrafında organize edilmiştir. Modern çalışan, bir işe girdiğinde belirli bir işi, belirli bir işverenle, belirli bir işyerinde(genellikle fabrika) emekli olana dek aynı şartlar altında yerine getirmiştir. Modern sonrası dönemlerde ise çalışma ilişkilerinin bilindik tüm yapıları aşınmaya başlamıştır. Neoliberal kapitalist çalışma/istihdam ilişkilerinin yükselişi, standart-dışılığın sıradanlaştığı, iş yaşamının standardı haline geldiği dönemleri karşılamaktadır.

Bu dönemde neoliberal istihdam politikalarıyla çalışma hayatında standart-dışılık yaygınlaşmaktadır. Neoliberal çağda istihdam anlayışı, çalışma ilişkileri ve işgücü piyasası esneklik uygulamaları etrafında yeniden yapılandırılmaktadır. İş, işgücü ve istihdam yapısının esnek, belirsiz, geçici, akışkan, eğreti bir nitelikte örgütlenmesi, standart dışılığın genelleşmesini ve gerek kötü işler diyenitelendirilebilecek vasıf gerektirmeyen, düşük kalitedeki işlerin gerekse de vasıf gerektiren, yüksek standarda sahip işlerin ortak özelliği haline almaktadır.

Son dönemlerde bilgi teknolojilerindeki muazzam gelişmelerle ilişkisi çerçevesinde dijitalleşme olgusu da çalışmanın anlamının, niteliğinin ve biçiminin kökten dönüşmesinde önemli bir paya sahiptir. Dijital işgücü platformları işin/istihdamın bilindik yapılarını parçalayarak çeşitlilik üretmekte ve yeni işlerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu bağlamda gig ekonomisinin gelişimiyle ortaya çıkan internet tabanlı çevrimiçi çalışma anlayışı, küresel ölçekte her geçen gün etki alanını genişleterek çalışma yaşamında güvencesizliğin, belirsizliğin yeni/sanal mekânları haline gelmektedir. Neoliberal kapitalizm açısından eğitim politikalarıyla okuma yazma oranlarındaki ciddi artışların sağlanması, otomasyon teknolojilerinin ilk kademedden itibaren eğitimin bir parçası haline getirilmesi, internet kullanımının hızlı yayılımı vb. gelişmeler çalışabilecek işgücünün yeniden üretiminde fonksiyoneldir. Bu açıdan

günümüz bilgi teknolojileri çağında belirli bir eğitim kariyerine ve deneyime sahip, vasıf gerektiren dijital işgücü platformlarının hinterlandlarını sürekli genişletmesi çalışma ilişkileri açısından da önemli bir gelişmedir.

Dijital işgücü platformları yarattığı katma değer açısından çalışanlar, işverenler ve devlet nezdinde bir dizi avantajlara sahip olabilir. Ancak çalışanların sömürülmesi, ücret konusunda belirli standartlardan yoksunluk, ücret ödemedeki belirsizlikler, örgütlenme ve toplu pazarlık haklarındaki aşınmalar gibi birçok konuda ciddi dezavantajlı bir çalışma anlayışını beraberinde getirmektedir. Dijital platformlarda çalışma düzenlemelerine ilişkin hukuki boşlukların varlığı da gerek işverenleri gerekse yönetimleri zor durumlarla yüzleştirebilmektedir.

EXTENDED ABSTRACT

**The Transforming Structure of Employment
Relations in Neoliberal Capitalism:
The Rise of Non-Standard Work Forms**

*

Mevlüt Yılmaz
Fırat University

Recently, non-standard conception of work has become widespread in employment relations around the world. Now, standard employment relations are being gradually destroyed. The increase in business forms such as, outsourcing, fixed-term contracts, part-time jobs, temporary employment agencies and independent/self-employment, homework, telecommuting and digital platform oriented working has a significant role in the emergence of this situation. Non-standard work not only affects the employees and employers in particular, but also affects and transforms the general labor market, economy and society. In this study, it was focused on the transformative power of employment policies implemented in the neo-liberal period on labor relations, and the spread of non-standard employment and its transform into the main characteristics of labor, work force and employment markets were discussed. In the study, it was emphasized that the non-standardization of employment is a common feature that intersects both working forms characterized as bad and precarious works, and new digital platform-based working forms.

It is remarkable that standard conception of employment in labor relations has been gradually destroyed in recent years. The fact that employment forms, such as part-time jobs, fixed-term contracts, finding work/worker for hire through temporary employment agencies, sub-contract working, increase in self-employment/independent workers, self-employment, telecommuting, homework, on-call working, crowdwork and freelance working, are on the rise has a significant role in the emergence of this situation. In this regard, the spread of non-

standard forms of employment is closely associated with the erosion or disappearance of all known standards of labor relations one by one.

In the neoliberal era, the transformative power of employment policies and employment relations in transformation from standard work to non-standard work is flexibility-centered applications. Now, solid, standard, regular and stable conception of employment/work force becomes a nostalgia. Speed, short-termism, mobilization and fluidity are on the basis of labor relations in the new period, which indicates that all standards related to work/employment has been radically transformed. The fact that the familiar meanings of work lose their validity in terms of the working class along with the fragmentation and diversification of the employment structure causes them to be included in a more uncertain, unstable and unprotected socio-economic life.

As a projection of neoliberal conception of employment, non-standard labor relations generalize the symptoms such as market indexed regulations, flexible working practices, peripheral work force, fugacious/short term/disposable jobs in general. Along with the structural changes in business life, transience (with very short and even zero hour contracts) and uncertainty become the standard of employment/labor market.

The spread of non-standard working relations and forms does not only affect those who cannot benefit from the benefits and opportunities of work, have low wages and uncertainties in payment under poor and risky working conditions, in short, those who are employed in precarious jobs with low work quality that do not require qualifications. It also causes educated workforce who are employed in better conditions and in qualified works with high salary to experience an uncertain, precarious and unstable business life created by non-standardization.

The developments in information technologies in today's societies bring along the digitalization process, as well. Digitalization changes the organizational forms of the activities in all fields, especially economic activities. Now, a significant part of economic activities in the global world are performed through automation systems. In this process, the general quality of working, labor and employment structures is also being transformed. The expansion of the impact of digital platforms day by day suppresses the new approach of the workforce and the conception of employment and the diversification of forms of work.

As a result, in the global world, the employment policies implemented by neoliberal capitalism make non-standardization the basic characteristics of the labor, work force and employment market by transforming the standard structures of labor relations based on flexibility. The emergence of new forms of working along with the rise of digital labor platforms usually causes precariousness and uncertainty to affect a wide range of skilled and unskilled, educated-uneducated individuals.

Kaynakça / References

- Appelbaum, E. K., Arne, L., ve Rho, Hye J. (2019). Nonstandard workarrangements and older Americans. 2005–2017, *CEPR, Economic Policy Institute View this report* accessed on epi.org/162673.
- BMO. (2018). Gig economy. *BMO Wealth Management*, s.1-9. 23.07.2019 tarihinde [https://wealth.bmoharris.com/media/resource_pdf/18-0996 - BMO Wealth Insight Gig Economy US Ev4.pdf](https://wealth.bmoharris.com/media/resource_pdf/18-0996_-_BMO_Wealth_Insight_Gig_Economy_US_Ev4.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Bora, T. ve Erdoğan, N. (2012). Cüppenin, kılıcın ve kalemin mahcup yoksulları. yeni kapitalizm, yeni işsizlik ve beyaz yakalılar(Bora, T. - Bora, A. - Erdoğan, N. - Üstün, İ. Ed.) *"Boşuna mı Okuduk?" Türkiye'de Beyaz Yakalı İşsizliği içinde*(s. 13-44), İstanbul:İletişim Yay.
- Busby, C. ve Muthukumarar, R. (2016). *Precarious positions: Policy options to mitigate risks in non-standard employment*. C.D. Howe Institute, Toronto, Ontario.
- De Stefano, V. (2016). The rise of the "just-in-time workforce : On-demand work, crowdwork and labour protection in the "gig-economy". *International Labour Office, Inclusive Labour Markets, Labour Relations and Working Conditions Branch*. - Geneva: ILO, 2016 Conditions of work and employment series; No. 71)
- Dosen, I. ve Graham, M.(2018). *Labour rights in the gig economy An Explainer*. Research Note No. 7, June, Research & Inquiries Unit, Parliamentary Library & Information Service, Parliament of Victoria, s. 1-24.
- Bora, T. ve Erdoğan, N. (2012). Sancılı dil, hadım edilen kendilik ve aşınan karakter. (Bora, T. - Bora, A. - Erdoğan, N. - Üstün, İ. Ed.) *"Boşuna mı Okuduk?" Türkiye'de Beyaz Yakalı İşsizliği içinde*(s. 13-44). İstanbul:İletişim Yay.

- Erdoğan, E. ve Çiğdem, S. (2018).Gig ekonomisi ve freelance işgücünün yükselişi: Freelancer.com üzerinden bir değerlendirme.(Ed. Erdoğan, E.),*Sakarya Üniversitesi Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Seçme Yazılar-II* içinde (s. 229-261), Sakarya Yay. Sakarya..
- Etzioni, Amitai (2018). "Benefits for Gig Workers, Challenge, 61:3, s.255-268.
- Eurofound (2018).*Gig economy*. 18.07.2019 tarihinde <https://www.eurofound.europa.eu/observatories/eurwork/industrial-relationsdictionary/gig-economy> adresinden erişilmiştir.
- Eurofound (2017a). *Non-standard forms of employment: Recent trends and future prospects*. Eurofound, Dublin.
- Eurofound (2017b). *Aspects of non-standard employment in Europe*. Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- FREELANCERSUNION (2019). *Freelancersunion, About*.23.07.2019 tarihinde <https://www.freelancersunion.org/about/> adresinden erişilmiştir.
- ILO (2018).Digital labour platforms and the future of work.*Towards decent work in the online world*International Labour Office – Geneva: ILO.
- ILO (2016a).Non-standard employment around the world. *Understanding challenges, shaping prospects*, International Labour Office – Geneva: ILO.
- ILO (2016b).Standart dışı işlerin kalitesinin artırılması için düzenleyici reformlar gerekiyor. 26.02.2019 tarihinde https://www.ilo.org/ankara/news/WCMS_534965/lang--tr/index.htm adresinden erişilmiştir.
- ILO (2015). World employment and social outlook 2015, *The changing nature of jobs / International Labour Office* – Geneva: ILO.
- ITU (2017). *ICT Facts and Figures 2017*. Geneva, 1-8.19.07.2019 tarihinde <https://www.itu.int/en/ITUUD/Statistics/Documents/facts/ICTFactsFigures2017.pdf>adresinden erişilmiştir.
- Jenkins, K. (2017). *Exploring the UK freelance workforce in 2016*. Small Business, Research Centre, London, s. 1-8. 25.07.2019 tarihinde <https://www.ipse.co.uk/uploads/assets/uploaded/de84dfb7-283a-4c26-ba446f95f5547c1f.pdf>adresinden erişilmiştir.
- Jenkins, K. (2018). *The rise of freelancing, feature*. 25.07.2019 tarihinde <http://www.myfreelancerguide.com/the-rise-of-freelancing-feature/> adresinden erişilmiştir.
- Kalleberg, A. L. (2011). *Good jobs, bad jobs: The rise of polarized and precarious employment systems in The United States, 1970s to 2010s*. Russell Sage Foundation, New York.

- Kalleberg, A. L. (2009).Precarious work, insecure workers: Employment relations in transition. *American Sociological Review*, 74,1–22.
- Kalleberg, Arne L. (2000).Nonstandart employment relations: Part-time, temporary and contract work. *Annual Revival Sociology*, 26, 341–65.
- Kalleberg, A. L., Reskin, B. F. and Hudson, K. (2000).Bad jobs in America: Standard and nonstandard employment relations and job quality in the United States.*American Sociological Review*, 65(2), 256-278.
- Magdoff, F. ve Magdoff, H. (2004). Disposable Workers. *Monthly Review*, 55(11), 09.07.2019 tarihinde <http://www.monthlyreview.org/0404magdoff.html> adresinden erişilmiştir.
- MTurk (2019). *Amazon mechanical turk*. Overview, 22.07.2019 tarihinde <https://www.mturk.com/> adresinden erişildi.
- Ogura, K. (2005).İnternational comparison of atypical employment: Differing concepts and realities in industrialized countries. *Japan Labour Review*, 2(2), 5-29.
- OECD (2018). Job creation and local economic development 2018.*Preparing for the Future of Work*, Paris:OECD Publishing,.
- Pesole, A., Urzı Brancati, M.C, Fernández-Macías, E., Biagi, F., González ve Vázquez, I. (2018). *Platform workers in Europe*.Luxembourg:Publications Office of the European Union,.
- Sennett, R. (2010). Karakter aşınması.Yeni kapitalizmde işin kişilik üzerindeki etkileri.(Çev. B. Yıldırım), (4.Basım),İstanbul:Ayrıntı Yay.
- Harris, S. D. ve Krueger,A. (2015). *A proposal for modernizing labor laws for Twenty-First-Century work: The independent worker, The Hamilton project*. Brookings Inst., Washington DC, s. 1-40.
- Standing, G. (2017). *Prekaryaya Bildirgesi, Hakların kısılmasından yurttaşlığa*. (Çev.S.Çınar ve S. Demiralp), İstanbul:İletişim Yay.
- Vosko, Leah, F. (2010). *Managing the Margins: Gender, citizenship, and the international regulation of precarious employment*.New York:Oxford University Press.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Yılmaz, M.(2019). Neoliberal kapitalizmde istihdam ilişkilerinin dönüşen yapısı: Standart-dışı çalışma formlarının yükselişi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1710-1734. DOI: 10.26466/opus.609131

Epistemological Dimensions of The Constructivist Learning Theory

DOI: 10.26466/opus.601848

*

Mustafa İçen*

*Arş.Gör. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Beşiktaş/İstanbul

E-Posta: mustafaicen43@gmail.com

ORCID: [0000-0002-3289-6097](https://orcid.org/0000-0002-3289-6097)

Abstract

The constructivist learning theory, in line with the requirements of the modern society, introduces new views such as an integrated world view on education, cooperation, tolerance, questioning the outside world, discussing the live in all aspects, and evaluation of the educational practices. This study focuses on the epistemological dimensions of the constructivist learning theory, considering that there is one epistemological characterization/approach adopted by each learning theory. Therefore, the study focuses primarily on epistemology and focuses on basic qualities by comparing the paradigms of the nature of knowledge with the semantic methodology. As a result, individuals who live, act and think in social reality pre-select and anticipate this world they experience as reality in their daily lives through a series of common sense constructs. Individuals must base their experience on their reality to understand any reality in the realm of "living". But knowledge is based on an understanding of the meaning of this experience, not the experience itself. In other words, an individual's ability to make sense of his own experiences is to construct knowledge by looking at his perspective.

Keywords: *Constructivist learning theory, epistemology, nature of knowledge.*

Yapılandırmacı Öğrenme Kuramının Epistemolojik Boyutları

*

Öz

Yapılandırmacı öğrenme kuramı, modern toplumun gereklilikleri doğrultusunda, eğitim, işbirliği, hoşgörü, dış dünyayı sorgulama, her yönden canlıyı tartışma ve eğitim uygulamalarının değerlendirilmesi gibi entegre bir dünya görüşü gibi yeni görüşler ortaya koymaktadır. Bu çalışma, her öğrenme teorisi tarafından benimsenen bir epistemolojik karakterizasyon/yaklaşım olduğu göz önüne alındığında, yapılandırmacı öğrenme teorisinin epistemolojik boyutlarına odaklanmaktadır. Bu nedenle, çalışma öncelikle epistemolojiye odaklanmakta ve bilginin doğası paradigmasını anlamsal metodoloji ile karşılaştırarak temel nitelikleri ele almaktadır. Sonuç olarak, toplumsal gerçeklik içinde yaşayan, hareket eden ve düşünen bireyler, bir dizi sağduyu kurguları vasıtasıyla günlük yaşamlarında gerçeklik olarak yaşadıkları bu dünyaya göre tercihlerini öngörmektedirler. Bireyler, "yaşam" alanındaki herhangi bir gerçeği anlamak için deneyimlerini, yaşadıkları gerçekliklerine dayandırmalıdır. Ancak, bilgi deneyimin değil, bu deneyimin anlamının anlaşılmasına dayanmaktadır. Başka bir deyişle, bireyin kendi deneyimlerini anlama yetisi, kendi bakış açısından yola çıkarak bilgi inşa etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yapılandırmacı öğrenme kuramı, epistemoloji, bilginin doğası.

Introduction

Today, in the world rapidly changing, relations become more and more complex, and the development of the information technologies decrease the distances among people, make it easy to access the ever growing information. Because of this situation traditional education approach, which is rather based on information overload, fails to meet the requirements of the modern world. The developing information and communication technologies, besides the world that gets more and more complicated, leads to reshaping of the concepts relating to the human beings, and creation of new approaches relating to these concepts. This situation necessitates new approaches and regulations regarding the education concept, one of the basic concepts relating to human beings, and individuals need to be educated according to the changing living conditions and expectations.

The constructivist learning theory, in line with the requirements of the modern society, introduces new views such as an integrated world view on education, cooperation, tolerance, questioning the outside world, discussing the life in all aspects, and evaluation of the educational practices. This study focuses on the epistemological dimensions of the constructivist learning theory, considering that there is an epistemological characterization/approach based by each learning theory.

In order to perform the epistemological analyses of the constructivist approach, we need to involve ourselves in the matter of "knowledge". We should put the human beings, in other words the human beings who want, feel, design things and set goals, in the center, and acknowledge that knowledge or the concepts related with knowledge merely connected with perception, design and thinking materials. Therefore, the epistemology/philosophy of knowledge that studies the nature of knowledge is discussed herein below.

Epistemology (Philosophy of Knowledge)

The branch of philosophy that addresses the question "What is knowledge" and is concerned with the nature of knowledge is called epistemology, or philosophy of knowledge. The world of thinking is

shaped with the question of “What is knowledge?”, and suspicions about knowableness of a thing orientated the philosophy to seek a criterion for knowledge. Epistemology, or theory of knowledge, that is shaped as a search for evidence about the knowableness of a thing, initially linked the nature of knowledge in the context of definiteness or truth criterion. Sometimes, it was believed that this definiteness, and consequently knowledge, could be attained sometimes through escape reason from prejudices and reaching clear knowledge, and sometimes confrontation of knowledge directly with objects they correspond with in the outside world. This philosophical view would organized for its deficient aspect, i.e. knowledge of external reality and reliability of perception, with the experimentalist philosophy. In discussion about the nature of knowledge, the function of epistemology also change in the context of time, and the modern epistemology commits itself to laying the foundation for the knowledge acquisition processes leading us only to approximate truth, rather than defining the methods that would lead us to absolute knowledge. From this perspective, epistemology is considered a part of psychology (Cengiz, 1997, p.74; Yazici, 1999, p.70-74). Due to the question of how to access knowledge’s that can be answered this position, it may be through studying the cognitive processes.

The knowledge that questioned here belongs to human. Then, the knowledge that is the subject matter of epistemology is the human knowledge itself (Cucen, 1999, p.69). And such a knowledge is understood as a mental and intellectual activity.

In all fields, knowledge has two inseparable elements. One of them is the subject (human) as the knower, and the other is the known, i.e. the object. Each piece of knowledge is based on these two elements, in the context of connection between them (Mengusoglu, 1983, p.51; Cücen, 1999, p.70). The direction of interaction of this link between the knower and the known shows the approach of knowledge acquisition.

According to Dilthey, the knowing subject is not the “knowing” subject merely within the perception-conception, sensibility-intelligence correlation. The subject knows in the “actual process of living”. Subject establishes its connection with the object in the processes of knowing, evaluating, acting and wanting processes. When Dilthey that uses the “life integrity” or “living” concepts, the states that they are nothing else

than an aggregate of relations of the individual with others. As a segment of inter-human relations, living is a formation different from natural reality. According to Dilthey, these differences, which arise from the emergence of our conceptions about the nature are "conceptions deriving from our own willful living". In other words, the nature is not open to us in itself, but we know it in the context of relativity to us. The nature is extrinsic to us with its solitariness. We turn even to nature starting from the aggregate of our relations with others, in other words, from "living" (Özlem, 1996, p.137; Kuş, 2003, p.142).

According to Dilthey, human beings are always within the context of relationships which were directed by human-specific beliefs, tendencies, values, norms, ideas, rules, conceptions, i.e. in other words, by the products of life, and they look at everything from this life of human relations that are products of "livings", and in spite of everything, they look at everything from inside of this "living". This has always been the same, in other words since people began to live in groups. "Living" is a thing that forms historically, and in terms of containing everything that is human-social, it is nothing else than "spirituality" as an organism different from the nature. And the cause and effect relation in the area of "nature" can only be established as a meaning and action, symbol and action, motive and action relation in the area of "living" of human beings (Özlem, 1990, p.29). Understanding the relation here can only be possible with an understanding method that would replace or be an alternative to the causal relations between incidents (Kasapoğlu, 1992, p.59).

Interpretative Methodology

"Understanding" is not merely a method of understanding what others do or an emphatic understanding of their consciousness in a slightly mysterious and complex manner. "Understanding" is the basic ontological circumstance of the human life in the society.

The interpretation method has two functions. First, because there is the meaning and action relation instead of cause and effect relation in the "living" space, it is necessary to understand the meaning that motivates the action. This meaning may be a rule, value, norm or the likes. Second, because the "living" space is historical in its essence, and since the meth-

od of understanding cannot be used for establishing causality valid for all times, the causalities in this field are subjective. According to Weber, individuals inscribe a subjective meaning to all behaviors they exhibit (Ozlem, 1990, p.30; Giddens, 2003, p.32).

There is no external reality knowledge independent from our theories, beliefs and interpretations in interpretative epistemology. Subjectivity instead of objectivity is adopted, and humans construct the reality with their feelings, thoughts and interpretations. A "there, outside" reality approach of humans, which is independent from themselves is rejected. Such a reality understanding is a naturalistic approach and based on positivism. However, reality is not independent from interpretations of humans, and it is continuously rebuilt through these interpretations.

According to Keat&Urry, scientific theorems are not considered correct or wrong descriptions of the external reality, and mostly independent from individuals, independently from individuals, they instead of this considered, they creations and constructions of scientists. Again according to them, acceptance or rejection of a scientific theory is subjective. Because, it is considered here that the practical interests, aesthetics or moral values, etc. of the scientist interferes in. Individual scientists or scientific community can be considered as the source of this subjectivity. In any case, existence of rationally and universally valid criteria or standards for evaluation of scientific activity, or their sufficiency, is denied (Keat&Urry, 1994, p.74-75).

In this case, when we look into the "knowledge" matter, there is a variety of paradigms relating to the question, "what is the nature of knowledge?".

Paradigms Relating to the Nature of Knowledge

Generally, the paradigm concept which contains all kind of ideal types or model senses that provide a manner of looking at something and judging criterion may direct people in making some decisions about the nature of knowledge and carrying out these decisions (Palabıyık, 2004, p.325; Ekiz, 2003, p.6).

The meaning ascribed to the term of paradigm by Kuhn has specific common elements with concepts developed with considerably different

philosophical traditions. All these concepts are used for the purpose of the showing that, it is necessary to use the meanings of terms, expressions or descriptions hermeneutically, in other words, in connection with the signification frames (Kuhn, 1982, p.54; Giddens, 2003, p.187).

According to positivism, nature of knowledge consists of facts. Facts are a space that can only be sensed and observed. In this space, observer and observed are divided from each other by absolute borders. In other words, principles and processes of reasoning are determined and everyone involves in efforts of understanding and measuring the unknown using these principles and processes with an objective approach. With his remark "God doesn't play dice!", the well-known physicist Albert Einstein means that human beings, who live in a harmonious and orderly space can reach the knowledge of physical actualities. Only the scientific knowledge can give us the knowledge of physical actualities. Knowledge is nothing else than scientific knowledge, in other words, the field of experiment and observation (Hancerlioğlu, 1978, p.317; Yildirim & Simsek, 2004, p.21). All meanings out of this field, remains out of the signification frame of positivism.

Auguste Comte asserts some rules to determine what positivism is:

Knowledge must be based upon facts: Assumptions are inevitable, but they must not be related to the structure of the object and be temporary. These must be replaced with facts.

One cannot go beyond the boundaries of observation: Nothing that is not based upon observation can be considered knowledge.

Connections should be established between separate facts: Positive knowledge moves from observable facts. It is necessary that these facts are definite and specific ones, and that the connections between them should be established to accurately determines these facts (Akarsu, 1979, p.14; Comte, 2001, p.20).

Challenging the previous conceptualization relating to reality and knowledge, post-modernism questions the positivist knowledge approach of Modernity with the question "Is the science only true source of knowledge?", and accuses modern science with efforts to put the human

mind into a single shape. On the other hand, the post-modernist approach expresses that it is necessary to explore knowledge and reality not with singularity but with plurality, not merely with reason but with other resources as well, and not with a single method, but with many methods, and it adopts relativity in parallel with the pluralist view (Bayhan, 2001, p.154; Cücen, 1999, 204; Punch, 2005, p.137).

Post-modernism challenges the approach that knowledge is impartial and definite, and advocates that all knowledge is produced through discourse: each piece of knowledge is obtained through a built, arguable specific point of view, and is multi-voiced. On the other hand, post-modernism claims that knowledge is based on socio-cultural contexts. In other words, human beings effectively participate in the process of creation of meanings. Each piece of knowledge is produced from a "specific point of view" (Yıldırım&Şimşek, 2004, p.25; Punch, 2005, p.139).

The basic characteristics of post-modernism which asserts that valid knowledge can be obtained through understanding of the values and acceptance of value differences are summarized as follows (Özdemir, 2004, 318; Bayhan, 2001, p.156):

- Image replaces reality: A port-modern world is a pluralist and diversified. Countless of images circuit the world through mass communication media.
- Brightness of meaning rather than clarity: Instead of accepting "one" or "other", post-modernism accepts both "one" and "other", and bring out a combination of meaning and focal point on several levels. And this brings along a eclectic knowledge approach.
- Time transforms into continuous moments: Moments such as the past, present and future disappear, and "now, here" becomes a value.

According to this critical theory that began with Kant, there are some main concepts (categories) in the minds of people before experiments. Individuals receive some knowledge from outside through experiments. Experiments gain an order and become knowledge only through these concepts. Categories provide a formal framework to experiments (Gokberk, 1990,p.399). However, in order to make these data meaningful, the mind needs to add something to them. In other words, it has to interpret

them. The knowledge that forms as a result of this interpretation is not like itself that exists outside. Gadamer thinks that this understanding is based on mutual exchange between two reference frameworks or different cultural frameworks. For example, understanding a text with the reference of a past period or a distinctive culture is a and in the process observer penetrated to a foreign existence style and enriches his/her knowledge about himself, herself by understanding others perspectives. (TezciandUysal, 2004, p.2; Giddens, 2003, p.79).

Table 1. Basic Characteristics of Paradigms Relating to the Nature of Knowledge

Positivism	Post-modernism	Critical Theory
The universe is in itself an aggregate of uniform, non-interactive and distinctive systems.	The universe develops complex, variable, diverse and distinctive systems.	The universe becomes real with the feelings, thoughts and interpretations of humans.
There is causal relationship between pieces. Knowledge and science are limited to research of connections between incidents.	There is reciprocal interaction between pieces.	There is an understanding based on the reciprocal exchange between pieces.
The universe is of a mechanical nature that goes like clockwork.	The universe is of a holographic nature, where everything is related to each other, and each piece conveys the knowledge of the whole.	The universe has subjective interpretations.
Future of the universe can be predetermined through necessary mathematical calculations.	Probabilities relating to the future can be known, but definite results cannot be known.	Probabilities relating to the future may produce different results for each human being.
Change is in quantitative and aggregation form.	Change may display qualitative and mutual causality.	Change shows itself within a meaning-action correlation.
In knowledge acquisition process, the observer and the observed diverge from each other with definite lines. Objectivity is a must.	In knowledge acquisition process, the observer and the observed cannot be alienated from each other. The observer is a participant with a perspective.	In knowledge acquisition process, each observer may interpret the observed differently.
Knowledge is brought to light through exploration.	Knowledge is created through interpretation.	Knowledge comes into existence as a result of subjective "understanding" and "interpretation".

In summary, according to positivism, knowledge consists of verified hypotheses that can be accepted as facts or rules. However, there is no single truth or reality in post-modernism. And it does not deny the source of belief with its pluralistic context and method approach. In criti-

cal theory, knowledge contains historical and structural apprehensions, which can be transformed in time. The table below summarizes the basic characteristics of paradigms related to positivism, post-modernism and critical theory (Özdemir, 2004, p.314; Soykan, 1994, p.21; Hicks, 2004; Huemer, 2002).

Conclusion

Human being is not only an entity that is capable of thinking and produces concepts, but also an entity that is capable of perceiving, sensing the outside world, and that shows positive or negative reactions. Therefore, in addition to their power of intelligence, human beings also have the capacity to be influenced and leave a trace (Akşin, 1993, p.76).

The relation between the knower subject and the known object is an inherent relation according to the constructivist learning theory. Because, these relations discovered through experience are not independent from the object they belong to, and from the observer. The data to be obtained by the subject in relation to the external reality may be separate from those to be obtained by another subject in relation to the same reality. Because, the knowledge that comes to the mind directly or indirectly cannot be recorded as a camera does. Differences in perception power, emotions, beliefs and preliminary knowledge of individuals in knowledge acquisition prevent this sameness (Öner, 1998, p.3; Cengiz, 1997, p.75). In this respect, the fact that the meaning of a concept can be different in individuals unfolds as a requirement of the human nature.

Consequently, individuals as entities living, acting and thinking in social reality choose and interpret this world, which they experience as reality in their daily lives through a series of their common sense construction, in advance. In order to understand any reality in the "living" area, individuals should establish that reality firmly with their own experiences. However, knowledge is not based on the experience itself, but on the perception of the meaning of this experience. In other words, individual's capability to understand their own experiences means, building the knowledge by looking from their own perspective (Fay, 2001, p.47; Kuş, 2003, p.70).

In this case, human being is not a mere knowledge subject. Knowledge is an existence condition of human beings. Even for anthropology, knowledge is one of the actions of life for human beings. Considering knowledge separately from human beings' interpretations means missing the relation between knowledge and life, and acting by breaking the subject and the object off from their connections (Mengusoglu, 1983, p. 55-56). However, objects are a world of existence, where human beings live within and establish tight connections with, in other words, human structures.

Kaynakça / References

- Akarsu, B. (1979). *Çagdas felsefe akımları*. Istanbul: Turkish Ministry of National Education.
- Aksin, T. (1993). Anlamin anlaminin ikinci bir açıklaması ve postmodern söylem. *Felsefe Dünyası*, (Mart Sayısı).
- Bayhan, V. (2001). Post-modern kültürün paradoksları. *Bilgi ve Toplum*. Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı, Sayı 3.
- Can, T. (2004). *Yabancı dil olarak İngilizce öğretmenlerinin yetistirilmesinde kuram ve uygulama boyutuyla olusturmaci yaklasim*. Unpublished Graduate Thesis. Istanbul University. S. B. E.
- Cengiz, E. (1997). Çagdaş bilgi kuramında temel yaklasimler. *Felsefe Dünyası*, Cilt, 26 s. 71-80.
- Comte, A. (1988). *Introduction to positive philosophy*. USA: Hackett Publishing Company Inc.
- Cücen, K. (1999). *Felsefeye giris*. Bursa: Asa.
- Ekiz, D. (2003). *Egitimde araştırma yöntem ve metodlarına giris*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fay, B. (1996). *Contemporary philosophy of social science: A multicultural approach contemporary philosophy*. USA: UK Copyright.
- Giddens, A. (1993). *New rules of sociological method*. USA: Stanford University Press.
- Gokberk, M. (1990). *Felsefe tarihi*. Istanbul: Remzi.
- Hancerlioglu, O. (1978). *Felsefe sözlüğü*. Istanbul: Remzi.
- Hicks, S. R. C. (2004). *Explaining postmodernism: Skepticism and Socialism from Rousseau to Foucault*. USA: Scholargy Publishing.
- Huemer, M. (2002). *Epistemology: Contemporary readings*. London: Routledge.

- Kasapoglu, M. A. (1992). Sosyolojide hermeneutik uygulamalari. *Felsefe Dünyası*, (5), s. 68-71.
- Keat, R. and Urry, J. (1983). *Social theory as science*. London: Routledge Kegan & Paul.
- Kuhn, T. (1996). *The structure of scientific revolutions*. USA: The University of Chicago Press.
- Kus, E. (2003). *Nitel-nitel araştırma teknikleri*. Ankara: Ani
- Mengusoglu, T. (1983). *Felsefeye giris*. Istanbul: Remzi.
-  ner, N. (1998). Demokrasinin epistemolojik dayanağı. *Felsefe Dünyası*, Sayı, 27, s. 5.
- Ozdemir, Y. (2004). Postmodernizm ve tarih eğitimi. *Kazim Karabekir Faculty of Education Journal*, 9, 311-322.
- Özlem, D. (2001). *Max Weber'de bilim ve sosyoloji*. Istanbul: Inkilap.
- Özlem, D. (2004). *Tarih felsefesi*. Istanbul: Inkilap.
- Palabıyık, H. (2004). Bilim ve eğitim paradigmamız  zerine. *Kazim Karabekir Faculty of Education Journal*, 9, 323-349.
- Punch, K. F. (2005). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches*. UK: Sage Publication.
- Russell, B. (1996). *History of Western philosophy*. London: The Bertrand Russell Peace Foundation Ltd.
- Soykan, O. N. (1994). Ernst Mach'da bilginin biyolojik-antropolojik temeli. *Felsefe Dünyası*, Sayı, 13, s. 21-30.
- Tezci, E. and Uysal, A. (2004). Eğitim Teknolojisinin gelişimine epistemolojik yaklaşımlarin etkisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(2), 22.
- Yazıcı, S. (1999). *Felsefeye giris*. Istanbul: Alfa.
- Yıldırım, A. and şimşek, H. (2004). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yontemleri*. Ankara: Seçkin.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

İçen, M.(2019).Epistemological dimensions of the constructivist learning theory. *OPUS–International Journal of Society Researches*, 14(20), 1735-1746. DOI: 10.26466/opus.601848

Okul Aile Birlikleri Okullara Ne Getirdi? Neyi Değiştirdi?

DOI: 10.26466/opus.621027

*

Sait Akbaşlı* - Belgin Tura**

* Doç. Dr, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara / Türkiye

E-Posta: sakbasli@gmail.com

ORCID: [0000-0001-9406-8011](https://orcid.org/0000-0001-9406-8011)

** Öğretmen, Melikşah Ortaokulu, Ankara / Türkiye

E-Posta: belgintura@gmail.com

ORCID: [0000-0001-9120-7928](https://orcid.org/0000-0001-9120-7928)

Öz

Okul ile aile arasındaki iletişim ve iş birliği eğitimin öğrenci üzerindeki etkisinin sürekliliği açısından önemli bir unsurdur. Okulda başlayan pek çok eğitsel faaliyet, öğrencinin ailesinde ve okul dışındaki çevresinde tamamlanmaktadır. Okul yönetimleri, ailelerin okula olan katkısını sağlamak üzere öğrencilerin veli ve ebeveynlerinin bir araya gelerek birlik kurmalarına yardımcı olmaktadır. Okul yönetimleri, okul ve aile birlikleri arasındaki ilişkileri ilgili kanun ve yönetmelikler doğrultusunda düzenlemekle yükümlüdürler. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, ortaya çıkış sürecinden başlayarak okulların yönetim ve işleyişinde kritik bir öneme sahip olan okul aile birliklerinin mevcut durumu ve uygulamada karşılaşılan sorun alanları ile değerlendirilmesidir. Araştırma, tarama deseninde gerçekleştirilmiş olup konu ile ilgili literatür ve araştırmalar ile mevzuat, belge ve diğer dokümanlar dikkatli bir toparlama sürecinden sonra analiz edilmiştir. Çalışma öncelikle okul aile birliklerinin oluşumunu tarihsel bir perspektiften ele alarak bugünkü mevcut durumun ortaya çıkışını hazırlayan gelişmeleri incelemiştir. Ardından okul aile birliklerinin işleyişinde tespit edilen sorun alanları ele alınmış ve konuya ilişkin çözüm önerileri aranmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul aile birliği, okul aile iş birliği, okul aile iletişimi

What did the Parent-Teacher Associations Bring to Schools? What Changed?

*

Abstract

Communication and cooperation between school and family is an important element for the continuity of the impact of education on the student. Many educational activities started at the school are completed in the student's family and outside the school. School administrations help parents and parents of the students come together to form a unity to ensure the contribution of families to the school. School administrations are obliged to regulate the relations between school and family associations in accordance with the relevant laws and regulations. In this respect, the aim of the study is to evaluate the current situation of the family unions, which have a critical importance in the management and operation of the schools, starting with the emergence process and the problem areas encountered in practice. The research was carried out in a screening design and the literature and researches and legislation, documents and other documents related to the subject were analyzed after a careful recovery process. First of all, the study examined the developments that prepare the emergence of the present situation by considering the formation of the school parent associations from a historical perspective. Then, the problem areas identified in the functioning of the school parent associations were discussed and solutions were sought.

Keywords: School-parent unity, school-parent cooperation, school-parent communication

Giriş

Gelişen ve geleceğini şekillendiren medeni toplumlar, sosyal yaşamlarını düzenli bir biçimde sürdürebilmek için, farklı toplumsal ihtiyaçları karşılayan ve farklı görevlere sahip kurumlar meydana getirmişlerdir. Bu toplumlar tarafından gelecek neslin eğitim ihtiyacının karşılanması içinde okul kurumu oluşturulmuştur. Ancak eğitim olgusunu salt okul ile sınırlandırmak yanlış bir tutumdur. Eğitim, öncelikle ailede başlayan ve bireyin ait olduğu sosyal ve doğal çevre ile okul etkileşimi içerisinde yaşam boyu devam eden bir süreçtir (Akbaşlı, 2007, s.10). Okul, aile ve öğrenci, eğitimin temel yapı taşlarıdır. Eğitim sistemlerinin başarısı, bu üç halkanın güçlü bir iletişim ve iş birliği içinde olmasına bağlıdır. Özellikle çocuklarını en iyi tanıyan ve ilerleyen yıllarda değiştirilmesi çok zor olan karakter özelliklerini kazandıran ailenin eğitim süreçlerinde daha katılımcı hale getirilmesi, eğitimin başarısı, birey ve toplumun geleceği açısından hayati öneme sahiptir. Bu nedenle eğitim ve öğretimde başarılı olmak isteyen okul yönetimleri, uygulayacakları programlarda öğretmen kadar anne ve babaları da katılımcı hale getirebilmek için anne-baba ve öğretmen ilişkisine önem vermelidirler (Akbaşlı ve Kavak, 2008, s.2; Ceylan ve Akar, 2010, s.44).

Okul, toplumu oluşturan bireylerin eğitilmesi görevini üstlendiği için ilgili pek çok toplumsal kurum ve grup, okullarda gerçekleştirilen etkinliklerle ilgilenmekte ve bu etkinlikleri denetlemektedir. Okulun yakın çevresini meydana getiren kişi, grup ve kurumların en etkilileri; veliler, okul aile birliği, işverenler ve medyadır. Okulun amaçlarına ulaşmasında aileler önemli rol oynamaktadır. Okulda kazandırılan bilgi ve becerilerin aile ortamında izlenmesi ve aile eğitimi ile okulun verdiği eğitimin birbiriyle tutarlı olması hem okulun hem de öğrencilerin başarısını artırmaktadır (Erden, 1998, s.61). Okul ile ailenin kurduğu güçlü iletişim ve iş birliği okul başarısının artmasını sağlamakla birlikte okulda yaşanabilecek disiplin sorunlarının ortaya çıkmasını da engelleyebilmektedir. Okul yöneticisi, öğretmen ve ailelerin iş birliği, olaylara anlayışla yaklaşmaları, okulda öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayan program ve sosyal etkinliklerin düzenlenmesi, öğrencileri okula ve eğitim yaşamına motive ederken aynı zamanda okulda istenmeyen davranışların en aza indirilebilmesini de sağlayabilmektedir (Aslanargun, 2007, s.125).

Okul ile aile arasındaki iletişim ve iş birliği eğitimin öğrenci üzerindeki etkisinin sürekliliği açısından önemli bir unsurdur. Çelikkaya (2006) bu durumu “Ailenin bıraktığı izler, daha kalıcıdır; taşa yazılan yazılar gibidir. Bu nedenle aile eğitimi küçümsenecek bir eğitim değil, aksine son derece önem verilecek bir eğitimidir” (s.179) şeklinde ifade etmiştir. Okullarda verilen eğitimin başarılı olması ve amacına ulaşabilmesi için öğrencilerin ailelerinin ilgi ve yardımına ihtiyaç duyulmaktadır. Okulda başlayan pek çok eğitsel faaliyet, öğrencinin ailesinde ve okul dışındaki çevresinde tamamlanmaktadır (Akbaşı, 2007, s.6). Okul yönetimi açısından, aileler ile okul arasında demokratik esaslara dayalı ilişkilerin kurulup sürdürülmesi, zorunlu olarak gerçekleştirilmesi gereken yönetsel bir etkinlikler bütünüdür (Özbaş ve Badavan, 2009, s.71). Bu nedenle okul yönetimleri, demokratik bir ilişki temelinde ailelerin okula olan katkısını sağlamak üzere öğrencilerin veli ve ebeveynlerinin bir araya gelerek birlik kurmalarına yardımcı olmaktadır. Okul yönetimleri, ailelerin kurdukları bu birlikleri, okulun emrinde ya da hizmetinde olan kurumlar olarak görmeksizin, okul ve aile birlikleri arasındaki ilişkileri ilgili kanun ve yönetmelikler doğrultusunda düzenlemekle yükümlüdürler (Akbaşı, 2007, s.6-7).

Yukarıda belirtilen nedenlerle yapılan bu araştırmanın amacı, ortaya çıkış sürecinden başlayarak okulların yönetim ve işleyişinde kritik bir öneme sahip olan okul aile birliklerinin mevcut durumu ve uygulamada karşılaşılan sorun alanları ile değerlendirilmesidir. Okul aile birliklerinin mevcut koşullarının ve uygulamada yaşanan sorunların anlaşılabilmesi için konunun en baştan oluşum süreci ile ele alınarak incelenmesi, konunun kökenine ulaşmayı mümkün kılacak ve mevcut sorunlara etkili çözüm önerilerinin geliştirilebilmesini sağlayacaktır. Araştırma, tarama deseninde gerçekleştirilmiş olup konu ile ilgili literatür ve araştırmalar ile mevzuat, belge ve diğer dokümanlar dikkatli bir toparlama sürecinden sonra analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar, tarihsel gelişim sürecine bağlı kalınarak aşağıda verilmiştir.

Okul Aile Birliğinin Tarihi ve Yasal Temelleri

Türkiye’de okul ile aile arasında iş birliği sağlanmasına yönelik olarak ilk yasal düzenleme, 1931 yılında Maarif Vekaleti tarafından yayımlanan

“İlkokullar Himaye Heyeti Talimatnamesi” ile gerçekleştirilmiştir. Okul yöneticileri ile öğrenci velilerinin biraraya gelerek oluşturdukları eğitsel ve sosyal yardım kuruluşları olan Himaye Heyetleri, ilkokullarda eğitim gören yoksul çocukların sürekli bir şekilde himaye edilmesi amacıyla aileleri çocuklarının eğitim gördüğü okullardaki yoksul öğrencilerin hal ve durumlarıyla ilgilenmeye yönelmiş ve böylece de okul ve aile arasında ilk iş birlikleri kurulmaya başlanmıştır. Zaman içerisinde sayısı ve faaliyetleri gittikçe artan Himaye Heyetleri, 1947 yılında yayımlanan Okul Aile Birliği Yönetmeliği'nin ikinci geçici maddesi ile kaldırılmıştır (MEB, 1947a, s.52; Ökte, 2018, s.183-184).

Okul aile birliklerinin yasal temeli ise 1946 yılında toplanan 3. Milli Eğitim Şurası'nda atılmıştır. Şuranın altıncı gündem maddesi, “aile ve okul arasında iş birliği sağlanması için gerekli tedbirlerin alınması”dır. Şurada okul aile birliklerinin örgütlenmesi amacıyla Ankara Üniversitesi Rektörü Şevket Aziz Kansu başkanlığında “Aile ve Okul Birliği Komisyonu” oluşturulmuş ve Komisyon tarafından hazırlanan raporda; okul hayatına hâkim olan eğitim ve öğretim ilkelerinin ailelere tanıtılması, temizlik, sağlık ve devam problemleriyle ilgili fikir, duygu, ahlak ve beden eğitimi konuları üzerinde durulması ve okul - aile birlikleri çalışmalarını kolaylaştırıcı tedbirler konusunda teklifler sunulmuştur. Komisyon raporunda ayrıca ilkokulda aile ve öğretmen arasındaki ilişkilerin zayıfladığı ifade edilerek okul-aile iş birliğini güçlendirecek kurumların meydana getirilmesi gerektiği ve bunun da “Okul - Aile Birlikleri” adıyla oluşturulması ve bütün ortaöğretime yaygınlaştırılması önerilmiştir (Dinç, 1999, s.69-70).

Yine 1739 sayılı “Milli Eğitim Temel Kanunu”nda Türk Milli Eğitiminin temel ilkeleri arasında yer alan “Eğitim Kampüsleri ve Okul ile Ailenin İş Birliği” ilkesinde “eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak için okul ile aile arasında işbirliği sağlanır. Bu amaçla okullarda okul-aile birlikleri kurulur. Okul-aile birliklerinin kuruluş ve işleyişi, Milli Eğitim Bakanlığı'nca müştereken hazırlanan yönetmelikle düzenlenir” denilmektedir. Bu amaçla 1947 yılında dönemin Milli Eğitim Bakanı Reşat Şemsettin Sirer'in öncülüğünde yayımlanan “Okul Aile Birliği Yönetmeliği” ile Türk okullarında okul aile birlikleri kurulmaya başlanmıştır. Yönetmelikte okul aile birliklerinin amacı, “çocuğu yetiştirmede birinci derecede sorumlu

bulunan aile ile bu sorumluluğa sonradan katılan okul arasındaki bağı kuvvetlendirmek ve bu suretle çocuğun daha iyi yetişmesini sağlayacak bir iş birliği meydana getirmek” (Balkış, 1947, s.8) olarak açıklanmıştır. 1947 yılında yayımlanan yönetmeliğe göre okul aile birlikleri, ilk, orta ve lise tüm eğitim kademelerinde ve her okulun öğretmenleri ile öğrenci aile veya velileri ile kurulmaktaydı. Öğretmenler ve velilerden oluşan genel kurul, kendi içerisinde belirlediği sayıda bir yönetim kurulu seçmekle görevli idi. Yönetim kuruluna girecek üye öğretmenler, öğretmenler kurulu tarafından belirlenmekte ve yönetim kurulunun üçte biri sayıda olmaktaydı. Yönetmelikte okul aile birliklerinin üzerinde çalışacakları konular ise okul hayatına hakim olan eğitim ve öğretim ilkelerinin ailelere tanıtılması, okul sağlığı ve temizlik, okula devamın sağlanması, beden, fikir, duygu ve ahlak eğitimi ile sosyal eğitim olarak açıklanmıştır (MEB, 1947b, s.45-49).

Okul aile birliklerinin gerçekleştirdikleri faaliyetlerde ortaya çıkan harcamalar, yönetmeliğe göre okul kooperatifleri tarafından karşılanmaktaydı (MEB, 1947a, s.52). Okul kooperatifleri, okullarda ekonomik, sosyal ve kültürel faaliyetlerde bulunmak üzere öğrenci, öğretmen, yönetici ve diğer personel tarafından kurulan ve yönetilen kuruluşlardır. Okul kooperatiflerini düzenleyen yasal metin olan “Sınırlı Sorumlu Okul Kooperatifleri Ana Sözleşmesi”ne göre okul kooperatiflerinin çalışma konuları; “öğrencilerin ve ortakların ihtiyaç duydukları her türlü eğitim ve öğretim, araç ve gereçleriyle giyecek, yiyecek ve içeceklerini sağlama, satışa sunmak; okul özelliğine ve imkânlarına bağlı olarak arıcılık, tavukçuluk, sebzeçilik ve diğer ders konuları ile ilgili deneme ve uygulama yapabilecek nitelikte girişimlerde bulunmak, bu konularda çalışan çevre kooperatifleri ile iş birliği yapmak ve eğitsel kolların, spor çalışmalarının, sağlık hizmetlerinin geliştirilmesi ve yoksul öğrencilere ders araç ve gereçlerinin sağlanması gibi sosyal yardım çalışmalarında bulunmak” olarak belirlenmiştir (Madde 6).

1947 tarihli “Okul Aile Birliği Yönetmeliği”, 30/07/1965 tarihli yeni “Okul Aile Birliği Yönetmeliği”nin yayımlanması ile yürürlükten kaldırılmıştır. 1965 tarihli yönetmelikle getirilen “okul ve öğrencilerin maddi ihtiyaçları birinci derecede okul koruma ve yardımlaşma derneklerince karşılanır” hükmü ile okul aile birliklerinin faaliyetleri için kaynağın okul koruma derneklerinden sağlanması esas alınmıştır. Bu

amaçla okul aile birliklerinin okul ve öğrencileri koruma dernekleri ile iş birliği yapabilmeleri yönetmelik ile mümkün kılınmıştır. Kuruluş ve işleyişi 2908 sayılı “Dernekler Kanunu” ile düzenlenen okul koruma dernekleri, okul aile birlikleri ile iş birliği içerisinde çalışmışlardır. Okulun velileri ile birlikte dış çevresini de kapsayan okul koruma dernekleri, 2004 yılında 5072 sayılı “Dernek ve Vakıfların Kamu Kurum ve Kuruluşları ile İlişkilerine Dair Kanun” ile kapatılmışlardır. 1965 tarihli yönetmelikte okul aile birliklerinin okul koruma derneklerinden başka “Çocuk Esirgeme”, “Kızılay Gençlik Dernekleri” ve “Yardım Sevenler Cemiyeti” gibi kurumlarla iş birliği yapabilecekleri hükmü yer almıştır.

1965 tarihli “Okul Aile Birliği Yönetmeliği”, 20/06/1983 tarihli yeni “Okul Aile Birliği Yönetmeliği”nin yayımlanması ile yürürlükten kaldırılmıştır. Yeni yönetmelikte “okul ve öğrencilerin maddi ihtiyaçları birinci derecede okul koruma ve yardımlaşma derneklerince karşılanır” hükmü kaldırılmış, ancak okul-aile birliklerinin Çocuk Esirgeme Kurumu, Kızılay Kurumu, Türk Hava Kurumu, Yeşilay Derneği, Yardım Sevenler Derneği ve okul koruma dernekleri ve eğitim vakıfları gibi kuruluşlarla iş birliği yapabilme yetkileri korunmuştur. Yönetmelikte ayrıca eski yönetmelikten farklı olarak birliğin organları içerisinde ilk kez “Denetleme Kurulu” yer almıştır. 1983 tarihli yönetmeliğe göre denetleme kurulu, genel kurul tarafından seçilen üç asıl iki yedek üyeden meydana gelirken asıl üyeler genel kuruldan sonraki ilk hafta içinde toplanıp aralarından bir başkan seçmekle sorumlu kılınmışlardır. Yeni yönetmelikte denetleme kurulunun görevleri ise “üç ayda bir toplanarak yönetim kurulunun faaliyetlerini incelemek, sonuçlarını bir rapor halinde yönetim kuruluna vermek, yönetim kurulunun faaliyetlerini ayrıntıları ile inceleyerek bu konuda hazırladığı raporu faaliyet dönemi sonunda genel kurula sunmak” olarak açıklanmıştır.

20/06/1983 tarihli “Okul Aile Birliği Yönetmeliği”, tekrar 31/05/2005 tarihli “Okul Aile Birliği Yönetmeliği”nin yayımlanması ile yürürlükten kaldırılmıştır. 2005 tarihli yönetmelik, kapsam bakımından daha önce yayımlanan yönetmeliklerden oldukça farklı bir niteliğe sahiptir. Yönetmelik kapsamında ilk kez “sosyal ve kültürel etkinlikler ile kampanya ve kurslardan sağlanan maddî katkılar, bağışların kabulü, harcanması ve denetlenmesiyle kantin, açık alan, salon ve benzeri yerlerin işlettilmesi

veya işletilmesinden sağlanan gelirlerin dağıtım yerleri, oranları, harcanması ve denetlenmesine dair usul ve esaslara" yer verilmiştir. Yönetmelikte okul aile birliğinin görevleri arasında yer alan "okulun bina, tesis, derslik, laboratuvar, atölye, teknoloji sınıfı, salon ve odaları ile bahçe ve eklentilerinin bakım ve onarımlarının yapılmasına, teknolojik donanımlarının yenilenmesine, geliştirilmesine, ilâve tesis yaptırılmasına, eğitim-öğretime destek sağlayacak araç-gereç ve yayınların alımına katkıda bulunmak; eğitim-öğretim faaliyetleri dışındaki zamanlarda okulun derslik, spor salonu, kütüphane, laboratuvar ve atölyeleri gibi eğitim ortamlarının, kamu yararı doğrultusunda kullanılmasını sağlamak; okulun ihtiyaçlarını karşılamak için mal ve hizmet satın almak" hükümleri ile Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından okul ile ilgili görev ve sorumluluklar büyük ölçüde okul yönetimlerinden alınarak okul aile birliklerine bırakılmıştır.

2005 tarihli yönetmelik ile iş birliği yapılabilecek kurumların kapsamı genişletilmiş ve "eğitim-öğretimle ilgili kurumlar ve sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği yapmak" hükmü getirilmiştir. Yönetmelikte ayrıca okul aile birliklerinin gelirleri, "aynî ve nakdî bağışlar, okulların bünyesindeki kantin, açık alan, salon ve benzeri yerlerin işletme gelirleri, sosyal, kültürel, sportif, kurslar, proje, kampanya ve benzeri etkinliklerden sağlanan gelirler ve diğer gelirler" olarak tespit edilmiş ve okul aile birliklerine "okula yapılan aynî ve nakdî bağışları kabul ederek kayıtlarını tutmak; sosyal, kültürel etkinlikler ve kampanyalar düzenlemek; kantin, açık alan, salon ve benzeri yerleri işletmek veya işletmek" yetkisi verilerek okul ile ilgili görev ve sorumlulukların yanısıra okula kaynak sağlama görevi de okul aile birliklerine bırakılmıştır. Yönetmeliğe göre "okulların kantin, açık alan, salon ve benzeri yerlerinden sağlanan kira gelirlerinden arz bedeli düşüldükten sonra kalan net işletme gelirlerinin % 80'i birliğin, % 10'u ilçe millî eğitim müdürlüğünün, % 10'u il millî eğitim müdürlüğünün ilgili banka hesaplarına aktarılır" denilmektedir. İl/ilçe millî eğitim müdürlükleri hesaplarına yatırılan paralar, öncelikle imkânları kısıtlı olan okulların ve öğrencilerinin eğitim-öğretimle ilgili ihtiyaçlarında kullanılmak üzere ilgili birliğin hesabına aktarılmakta ayrıca, il/ilçe millî eğitim müdürlüklerinin eğitim-öğretimle ilgili gerekli ihtiyaçlarında da kullanılabilir.

Son olarak 31/05/2005 tarihli “Okul Aile Birliği Yönetmeliği, 09/02/2012 tarihli “Okul Aile Birliği Yönetmeliği”nin yayımlanması ile tekrar yürürlükten kaldırılmıştır. Yeni yönetmelik ile okul aile birliğine üyeliğin kapsamı genişletilerek okul yöneticileri, öğretmenler ve veliler ile birlikte onsekiz yaşını geçmiş kursiyer, çıraklık, kalfalık ve ustalık eğitimine devam eden kişiler ve okul yaptırarak Bakanlığa bağışta bulunan hayırseverler yaptırdığı okulun okul aile birliğinin tabii üyesi olarak tanımlanmıştır. Eski yönetmelikte yönetim kurulu; okul müdürü, müdür yardımcıları ve öğretmenler arasından seçilen birer üye, veliler arasından seçilen dört üye olmak üzere yedi üyeden oluşmakta iken yeni yönetmelikte bu hüküm kaldırılmış ve okul müdürü ve öğretmenler tamamen çıkarılarak yönetim kurulu, sadece anne ya da baba olan veliler ile istemeleri halinde okul yaptırarak Bakanlığa bağışta bulunan hayırseverler arasından seçilen beş üyeden meydana getirilmiştir. Eski yönetmelikte veli üyeler arasından seçilen yönetim kurulu başkanı, kesintisiz en fazla dört defa seçilebilirken yeni yönetmelikte “yönetim kurulu başkan ve üyeleri en fazla üç defa seçilebilir” hükmü getirilmiştir. Yönetim kurulunun görev süresi eski yönetmelikte olduğu gibi yeni yönetmelikte de bir yıl olarak devam etmiştir.

Yeni yönetmelikte okul aile birliklerinin gelirleri yeniden tanımlanmıştır. Buna göre birliğin gelirleri; “aynı, nakdî, şartlı/şartsız bağış ve yardımlardan, okulların bünyesindeki kantin ve benzeri yerlerin işlettilmesi, gerektiğinde işletilmesinden elde edilen gelirlerinden, kamu kurum ve kuruluşları, özel hukuk tüzel kişilikleri ve gerçek kişilerin, örgün ve yaygın eğitim kurumları bünyesinde eğitim ve öğretimin yapıldığı saatler dışında gerçekleştirecekleri sosyal, kültürel, sportif, kurs, proje, sınav, toplantı, kampanya ve benzeri gelir getirici etkinliklerinden sağlanan gelirlerden ve diğer gelirlerden” oluşmaktadır. Eski yönetmelikte yer alan “açık alan” ve “salon” ibarelerine bu yönetmelikte yer verilmemiş olup, okul aile birliklerinin bu alanlar üzerindeki tasarrufu kaldırılmıştır.

Okul aile birliklerinin il/ilçe milli eğitim müdürlüklerinin hesaplarına yatırılan paraların il/ilçe milli eğitim müdürlüklerinin eğitim-öğretimle ilgili gerekli ihtiyaçlarında kullanılabileceği hükmü kaldırılmıştır. Ayrıca okulların kayıt döneminde bağış ve yardım toplamaları da yine bu yönetmelikle yasaklanmıştır. Bununla birlikte okulun ihtiyaçlarının

karşılanması için mal ve hizmet alımından doğan hizmetlere ilişkin sosyal güvenlik primi, vergi ve benzeri ödemelerin yapılmasını sağlamak ise artık okul aile birliklerinin görevi olarak belirlenmiştir. Eski yönetmelikte okul aile birliklerinin görevleri arasında yer alan “eğitim-öğretim faaliyetleri dışındaki zamanlarda okulun derslik, spor salonu, kütüphane, laboratuvar ve atölyeleri gibi eğitim ortamlarının, kamu yararı doğrultusunda kullanılmasını sağlamak” hükmü yine yeni yönetmelikle kaldırılmıştır. Son yönetmelikle birlikte okulun hizmet akdine bağlı personel işlemleri ile ihale ve muhasebe işlemleri, okul yöneticilerinin sorumluluğundan alınarak okul aile birliklerine bırakılmıştır. Konu ile ilgili mevzuata tam olarak hakim olmayan ve bununla ilgili geçmişte soruşturmalara hedef olan okul yöneticilerinin bu sorumluluktan kurtarılması önemli bir adım olarak görülmektedir.

Okul Aile Birliklerinin Okulların İşleyişindeki Rolü

2012 tarihli “Okul Aile Birliği Yönetmeliği”ne göre, “okul ile aile arasında bütünleşmeyi gerçekleştirmek, veli ile okul arasında iletişimi ve iş birliğini sağlamak, eğitim ve öğretimi geliştirici faaliyetleri desteklemek, okulun ve maddi imkanlardan yoksun öğrencilerin eğitim ve öğretimle ilgili zorunlu ihtiyaçlarını karşılamak üzere okullar bünyesinde tüzel kişiliği haiz olmayan birlikler” şeklinde kurulan okul aile birlikleri, sosyal çevre ve aile iletişimi, eğitim destekleri ve ekonomik yönlerden katkılar sunarak okulların işleyişinde önemli bir rol oynamaktadır. Okul aile birliklerinin okulların işleyişinde üstlendikleri roller ve uygulamadaki mevcut durum aşağıda ele alınmıştır.

Okul aile birlikleri gerek yönetim gerekse de denetim konusunda sahip oldukları yetkiler ile okulda yaptırım gücüne sahiptir. Okulda gerçekleştirilen çalışmaların çevreye duyurulması ve geliştirilmesine katkısı, öğrencilerin okul dışı yaşantılarının izlenmesi ve gerekli önlemlerin alınması konusunda ailelerle iş birliği yapılmasındaki etkisi yadsınamaz bir gerçektir (Tuzcuoğlu, 2007, s.265). Okul aile birliklerinin okul ve çevre iletişimindeki köprü olma rolü 2012 tarihli yönetmeliğin 6. maddesinde “öğrencilerin, Türk millî eğitiminin genel ve özel amaçları ile temel ilkeleri ve millî manevi değerler doğrultusunda yetiştirilmeleri için okul yönetimi, öğretmenler, veliler ve ailelerle iş birliği yapmak; okulun amaç ve

hedeflerinin gerçekleştirilmesine, eğitimde kalite ve başarı için okulun stratejik plan çalışmalarına ve uygulamasına destek olmak, eğitimde fırsat eşitliğine imkân vermek ve öğretmenler kurulunca alınan kararların uygulanmasını desteklemek amacıyla velilerle iş birliği yapmak” şeklinde ifade edilmektedir.

Okul aile birlikleri, aynı zamanda kamu kurumları ve sivil toplum kuruluşları ile de iş birliği yaparak okul ve çevre arasındaki iletişim ve iş birliğini sürdürmektedir. Ayrıca okul aile birlikleri okul yönetimi tarafından planlanan müzik, tiyatro, spor, gezi gibi sosyal etkinliklerin düzenlenmesine katkı sağlayarak okulun sosyal açıdan gelişimine de destek olmaktadır. Okul aile birliklerinin imkanları yeterli olmayan öğrencilere maddi ve manevi destek sağlaması ve aynı amaçla kardeş okullarla iş birliği yapması, birliğin çevre ile iletişimini sosyal sorumluluk düzeyinde de sürdürdüğünü göstermektedir.

Ancak toplumsal yaşamda pek çok sorunun sebebi olarak ortaya çıkan iletişimsizlik okul aile iş birliğinde de kendini göstermektedir. Okul-aile birliklerinin etkin bir şekilde işletilememesi, okul yetkilileri ile öğrenci velilerinin kayıt dönemleri ve çok özel durumlar dışında bir araya gelememesi ve okul-aile birliği toplantılarının verimli bir şekilde tam katılımı yapılamaması, okul aile iletişiminde yaşanan en yaygın sorunlardır. İletişim sorunu çözülmeden, etkin bir okul-aile işbirliğini gerçekleştirmek mümkün görünmemektedir (Aslanargun, 2007, s.132). Türkiye’de okul ile aile arasında planlı bir iletişimin olduğunu söyleyebilmek pek mümkün değildir. Battal Aslan tarafından yapılan araştırmanın bulgularına göre yönetici, öğretmen, okul ve aile arasındaki ilişkiler plansız ve rastlantısal olarak gerçekleşmektedir (Akbaşlı ve Kavak, 2008, s. 3). Akbaşlı ve Kavak (2007) araştırmasında, öğrenci velilerinin çoğunluğunun okul aile birliğine ilgi göstermedikleri ve okul aile birliği yönetimi ile öğretmenlerinde ilgilerinin aslında içten olmadığı belirlenmiştir.

Balkar (2009) tarafından yapılan çalışmada velilerin okul-aile iş birliği konusundaki şikayetleri; okul-aile iş birliğinin sadece velilerden beklenmesi, yeterli sayıda toplantı yapılmaması, yetersiz iş birliği ve etkileşim, toplantıların sadece not öğrenme amaçlı olması ve öğretmenlerin görüşmeleri şikayet amaçlı kullanmalarıdır. Araştırma sonucunda iletişim sorunları ve okulda düzenlenen veli toplantılarının yetersiz

bulunması, benzer bir şekilde Albez ve Ada (2017) tarafından yapılan bir başka araştırmada da bulgulanmıştır. Araştırmada velilere göre, okul aile iş birliğinde yaşanan güçlükler arasında; toplantılardaki veli katılımının niteliği ve niceliği, iletişim problemleri ile okul yönetimi ve öğretmenlerin velilere karşı tutumu ilk sıralarda yer almaktadır. Bu durum, okullar ve okul aile birlikleri için aile ve çevre iletişiminin bir sorun olarak devam ettiğini göstermektedir. Özellikle velilerin, okul aile ilişkilerine okul yönetiminden daha fazla ihtiyaç duyduğu (Özbaş ve Badavan, 2009, s.79) düşünüldüğünde okul ile aile arasındaki iletişim problemlerinden en fazla zarar görecektir olan grubun öğrenciler olduğu açıkça görülebilmektedir.

Okul aile birliğinin önemli görevlerinden biri de eğitim ve öğretimi geliştirici faaliyetleri desteklemek ve bu kapsamda eğitim ve öğretimi geliştirmek amacıyla oluşturulan çalışma komisyonlarına katkı sağlamaktır. Ayrıca öğrencilerin başarısını arttırmak için kurs, sınav, seminer gibi eğitim faaliyetlerinde okul yönetimine destek vermek ve proje üretiminde okullara destek olarak ulusal ve uluslararası projelere katılmak ve proje amaçlarının gerçekleşmesine katkı sağlamak, okul aile birliklerinin eğitime yönelik katkıları arasında yer almaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin akademik olarak başarı sağlamasında zamanı etkili bir biçimde planlama ve yönetme alışkanlığı kazanması büyük önem taşımaktadır. Ancak çocukların öğretmen ve ailenin desteği olmadan bu alışkanlığı kazanmaları oldukça zor görülmektedir. Bu nedenle ailenin, öğretmen ve yöneticilerle iletişim kurarak okulda yapılanlardan haberdar olması, elde ettiği bilgilere dayalı olarak çocukla birlikte günlük, haftalık çalışma planı yapması ve yapılan bu planların çocuk tarafından uygulanıp uygulanmadığının aile ile işbirliği içinde sürekli izlemesi gerekmektedir (Akbaşı, 2007, s.108). Bu açıdan velileri, bu yönde bilinçlendirmek ve çocuğun eğitim sürecine aktif olarak katılımını sağlamak, okul aile birliklerinin en önemli sorumluluklarındandır.

Okul aile birliklerinin bu görevlerini ne derece etkili olarak gerçekleştirdikleri konusunda Akbaşı (2007) yaptığı araştırmada, öğrencilere her yönden eğitsel ve istendik davranışlar kazandırmada, okul aile birliği yönetimi ve öğretmenlere göre okul aile birliğinin yeteri kadar etkin olmadığını bulgulanmıştır. Araştırmada ayrıca okul aile birliğinin

öğretimi geliştirme boyutundaki okulun program ve eğitimle ilgili yönetmelikleri konusunda velileri aydınlatma derecesi yetersiz bulunmuş ve okul aile birliğinin, eğitimi geliştirme konularında da velileri aydınlatacak araç ve yayınlara sahip olmadıkları; bu konularda yeterince velileri aydınlatıcı konferans vb. toplantılar düzenlemediği belirlenmiştir. Çinkır ve Nayır (2017) tarafından yapılan araştırmada ise veliler, okul dışında çocuklar için ne tür öğrenme fırsatlarının olduğu konusunda okulun kendilerine yeterince destek vermediğini ayrıca okul personelinin görevleri hakkında ve ailelerin hak ve sorumlulukları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve kendilerini okula ait hissetmediklerini ifade etmişlerdir.

Ailelerin eğitimsel yönden okullar ve okul aile birlikleri tarafından desteklenmesi, çocuğun sağlıklı gelişimi ve başarısı için büyük bir öneme sahiptir. Ne yazık ki her ebeveyn üst sosyoekonomik durum ve eğitim düzeyine sahip değildir. Bu nedenle öğrencilerin ailelerinin çocuklarının eğitim süreci boyunca desteklenmesi sadece bir ihtiyaç değil aynı zamanda bir zorunluluktur. Konu ile ilgili olarak Özbaş (2013) araştırmasında, öğrencilerin sosyal, eğitsel ve kişisel açıdan çok yönlü gelişiminin, okulların bu gelişim alanlarını destekleyecek olanaklar açısından zengin olmasıyla sağlanabileceğini belirlemiştir. Özbaş (2013) tarafından yapılan araştırmaya katılan veliler, bu doğrultuda okulun sunacağı aile eğitimi olanaklarının çocuklarının öğrenme yaşantıları, toplumsal ve kişisel yönden gelişiminde destekleyici olduğunu, bu eğitim sürecinin çocuklarının çok yönlü gelişiminde, kendilerine bilinç kazandırdığını ifade etmişlerdir.

İncelenen araştırmalar, okul aile birliklerinin okulun eğitim ve öğretim faaliyetlerinde yeterince yer alamadığını göstermektedir. Bu durum Albez ve Ada (2017) tarafından yapılan araştırmada velilerin okul aile birliğine en fazla ihtiyaç duyulan alanların sıralamasında da kendini göstermektedir. Araştırmaya katılan veliler, okul aile iş birliğine en fazla sınıf ve öğrenci sorunlarının çözümünde, öğrenci başarısının artmasında, öğrencinin olumlu davranış kazanmasında ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenler ise okul aile iş birliğine en fazla ihtiyaç duyulan alanlar arasında öğrencinin sosyal, psikolojik, fizyolojik, bilişsel gelişimini ve akademik başarıyı artırmayı önemli bulmaktadırlar. Buna göre okul aile birliklerinin okul, öğrenci ve

velilere eğitim alanında destek olması, okulun tüm paydaşları tarafından istenen bir durum ve bir ihtiyaç olarak görülmektedir.

Günümüzde okul aile birliklerinin oluşumunda ağırlıklı olarak ekonomik unsurlar bulunmaktadır. Bu kapsamda okul aile birlikleri, okulun ihtiyaçlarının karşılanmasında çözüm olarak görülen güçlü bir yapılanma olarak ortaya çıkmaktadır. Okul aile birliği aracılığıyla okulun hizmetlerinden yararlanan çevreyi de işleyiş içerisine katarak okul faaliyetleri için kaynak sağlanması hedeflenmektedir (Anlı, 2016, s.78). Okul aile birlikleri, kaynak temininde yasal sınırlar içerisinde velilerden, hayır sahiplerinden, iş adamlarından yararlanma ve bağış kabul etme; okul kantinleri ve gelir getirici diğer etkinliklerden faydalanma olanağına sahiptirler. Okul aile birliklerinin finansman odaklı yapısı, bu kuruma yönelik eleştirileri de beraberinde getirmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın okulların ihtiyaçlarını doğrudan temin etmek yerine okul aile birliklerine kaynak sağlama yetkisi tanınmasının, bu birliklerin finans işlevlerinin öncelikli işlevleri olan aile ve çevre ile iletişim, iş birliği, eğitim ve öğretimin desteklenmesinin önüne geçmesine ve kurumun işletme zihniyeti ile yönetilmesine neden olabileceği düşünülmektedir.

Konuyla ilgili olarak Nural, Kaya ve Kaya (2013) tarafından yapılan araştırmada okul aile birliğinin çalışma ve görev alanlarında ortaya çıkan en temel sorunları; okul müdürleri tarafından devletin okul aile birliğine maddi destek sağlamaması ve okul aile birliğinin asıl görevinin maddi kaynak sağlama olarak algılanması şeklinde ifade edilirken okul aile birliği başkanları ise okulların parasal sıkıntıları ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın okullara yeterli ödenek ayırmaması olarak açıklamışlardır. Akal (2010) tarafından yapılan başka bir araştırmada ise okul-aile birliği yönetim kurulu ve denetim kurulu üyesi veliler, okul aile birliklerinin daha çok sosyal etkinlikler ile parasal nitelikteki maddi görevlerinin ön plana çıkmakta olduğu ve eğitimsel görevlere üyelerin katkısının düşük düzeyde kaldığını ifade etmişlerdir. İncelenen araştırmalar, okul aile birliklerinin okula kaynak sağlama yükümlülüğünün hem okul yönetimi hem de okul aile birliklerinin kendileri tarafından birliklerin işleyişinde bir sorun alanı olarak ortaya çıktığını göstermektedir.

Sonuç

Okul ile ailenin iletişim ve iş birliğini sağlamak ve okul toplumunu meydana getiren tüm unsurları okulun parçası haline getirerek okul ve toplum arasında bütünleşme sağlamak, sonuçta öğrencilerin başarı, mutluluk ve sağlığını teminat altına almak amacıyla kurulan okul aile birlikleri ilk kurdukları 1947 yılından bugüne yapı ve işleyiş bakımından önemli değişikliklere uğramıştır. 1947 yılında dönemin Milli Eğitim Bakanı Reşat Şemsettin Sıracıoğlu'nun aşağıda yer alan radyo konuşmasında (MEB, 1947c, s. 4) ifade ettiği okul aile birliklerinin kuruluş gerekçesi ile bugünkü okul aile birliği uygulamaları arasında dev bir uçurum bulunmaktadır.

“Yurtdaşlarım. Çocuklarımız okuma çağına girdikten iş bölümünde bir vazife payı alacakları güne kadar başlıca kasıtlı ve şuurlu terbiye müdahalesinin konusu olurlar. Bu müdahalelerden birisi sizden, diğeri de öğretmenlerinden gelir. Siz evde, öğretmenler de okulda onları yetiştirmeye çalışırsınız. Bu sebeple öğretmen, hayatımızın mana ve gayesini teşkil eden varlığın saadetini sağlama yolunda size en fazla yaklaşmış olan insandır. En büyük işinizde ortağınız ve yardımcınızdır. Eğer çocuğunuzun saadetini sağlama yolunda kaderin size müttefik yaptığı insanı tanımazsanız, onunla anlaşıp iş birliği yapmazsanız, birbirinizi destekleyip birbirinize yardım etmezseniz, çocuğunuzu birinizin bir tarafa, diğerinizin de bir başka tarafa çekmeniz, birinizin yaptığını diğer birinizin bozmanız tehlikesinden kaçınılamaz. Bu takdirde sevgili evlatlarınız zıt tesirler altında bocalamaya, şaşkınlığa ve bozulmaya mahkumdurlar. Bu tehlikeyi önlemek için ana ve babalarla hocaları tanıştırmak, hayatımızın mana ve gayesi ve milletimizin beka ve devam şartı olan çocuklarımız üzerinde konuşturup anlaşdırmak ve yetiştirilmeleri işinde iş birliğine sevk etmek ihtiyacını duyduk ve bu ihtiyacı cevaplasın diye okul aile birliklerini kurmak istedik”.

Okul aile birlikleri, bugün dayanağını 2012 tarihli “Okul Aile Birliği Yönetmeliği”nden alan görevlerini yine yönetmelikte yer alan usul ve ilkelere göre yerine getirmekle yükümlü tüzel kişiliği olmayan kurumlar haline dönüşmüşlerdir. Yönetmeliğin ilk yayımlandığı 1947 yılından

sonra 1965, 1983, 2005 ve 2012 yıllarında yayımlanan dört yönetmelikle birlikte okul aile birlikleri zamanla özünden uzaklaştırılmıştır. Okul aile birliklerinin sahip oldukları görevler; sosyal çevre ve aile iletişimi, eğitim destekleri ve ekonomik yönlerden ele alındığında, yönetmelikle tanımlanan görevlerinin aslında her boyutta, uygulamada sorunlar içerdiği ve bu nedenle bu birliklerin görevlerini yerine getirmede etkin olmadığı araştırma bulguları ile de desteklenen bir olgudur.

Bugünün okul aile birlikleri, okul ile aileyi birbirine bağlayan ve öğrencinin başarı ve geleceğine kendini adanmış kurumlar olmanın ötesinde kaynak sağlama ve bu kaynaklar ile okul ihtiyaçlarını karşılama görevini üstlenmiş, okul yönetiminin yanında bir yönetici kurum olarak çalışmaktadır. Bu durum özellikle aileler açısından okul aile birliklerinin güvenilirliğine zarar vermekte ve bazı velilerin gözünde okulu ve okul aile birliklerini kendileri ile sadece para toplamak için iletişim kurmaya çalışan kurumlar olarak görmelerine neden olmaktadır. Sorunun çözümü için Milli Eğitim Bakanlığı'nın yönetmelik değişiklikleri ile birliğin yönetim yapısının ve sorumluların değişmesi, gelirlerin yeniden tanımlanması bir sonuç vermemekte ve sorun, okulların ticarileşmesine doğru evrilerle devam etmektedir.

Okul aile birliklerinin etkin ve verimli çalışmasının yolunu açabilecek en kıymetli uygulama, şüphesiz Bakanlığın kaynak sağlama yükümlülüğünü okulların omuzlarından almasıdır. Bununla birlikte okul aile birlikleri ve okul yönetimlerinin de aileler ile iletişim kanallarını sürekli açık tutmaları, velilere yönelik sosyal faaliyetlerin artırılması, okul ve eğitime yönelik yayınlar ile ailelerin desteklenmesi, okul projelerinde sadece öğrenci, eğitimci ve personelin değil ailelerin de katılım göstermelerinin sağlanması, okulun eğitim süreçlerine aile katılımına ilişkin projeler gerçekleştirilmesi, okul etkinliklerinden velilerin düzenli olarak haberdar edilmelerinin sağlanması gibi faaliyetler ile okul ve aile bütünleşmesini sağlama yolunda önemli bir yol kat edilmesi mümkün görülmektedir.

EXTENDED ABSTRACT

What did the Parent-Teacher Associations Bring to Schools? What Changed?

*

Belgin Tura – Sait Akbaşlı

Ministry of National Education - Hacettepe University

Developing and shaping the future of civilized societies, in order to maintain their social lives on a regular basis, they have created institutions that meet different social needs and have different tasks. In order to meet the educational needs of the next generation, a school institution was established by these societies. However, it is wrong to limit the phenomenon of education to purely school. Education is a process that starts first in the family and continues throughout the school's interaction with the social and natural environment to which the individual belongs. School, family and students are the basic building blocks of education. The success of education systems depends on the strong communication and cooperation of these three rings.

Since the school assumes the duty of educating the individuals who make up the society, many social institutions and groups are interested in and supervise the activities carried out in the schools. The most influential of the people, groups and institutions that make up the close environment of the school; parents, school-parent association, employers and the media. Families play an important role in achieving the goals of the school. Monitoring the knowledge and skills gained in the family environment and the coherence of family education with the education provided by the school increases the success of both the school and the students.

Communication and cooperation between school and family is an important element for the continuity of the impact of education on the student. elikkaya (2006) states that izler The traces left by the family are more permanent; It is like writing on stone. Therefore, family education is not an education to be underestimated, on the contrary it is an education that will be given great importance. "(P.179). In order for the education given in schools to be successful and to reach its goals, the families of the

students need attention and help. The legal basis of the school parent associations was laid in the 3rd National Education Council in 1946. The sixth agenda item of the Council is "taking necessary measures to ensure cooperation between the family and the school". Amacıyla Family and School Union Commission "was established under the chairmanship of Ankara University Rector Şevket Aziz Kansu in order to organize school unions in the report prepared by the Commission. The aim of this course is to introduce the principles of education and training to the families, to focus on ideas, emotions, morals and physical education related to cleaning, health and attendance problems, and to make measures to facilitate the work of school - family associations. In the Commission report, it was also stated that the relations between the family and the teachers were weakened in the primary school and it was suggested that institutions that would strengthen school-family cooperation should be formed and this should be established under the name of "School-Family Unions ve and extended to all secondary education.

Again in the Temel Basic Law of MoNE 1739, Education Campuses and Cooperation between the School and the Family alan which is among the basic principles of Turkish National Education, cooperation is provided between the school and the family in order to contribute to the realization of the aims of the educational institutions. For this purpose, school-parent associations are established in schools. The establishment and operation of school-parent associations are regulated by a regulation prepared jointly by the Ministry of National Education ". To this end, in 1947, with the "Regulation on School-Parents Association" published under the leadership of the Minister of MoNE Reşat Şemsettin Sirer, school-parent associations were established in Turkish schools. In the regulation, the aim of the school family unions is "to strengthen the bond between the family who is responsible in the first degree of raising the child and the school that joins this responsibility and thus to create a cooperation that will enable the child to grow better" (Balkış, 1947, p.8).

In the old regulation; the school director, vice-principals and teachers, each member consists of seven members, including four members selected from the parents, while this provision was abolished in the new regulation and the school director and teachers were completely removed, the board

of directors, parents and parents who want It was composed of five members selected among the philanthropists who donated to the Ministry. In the old regulation, the chairman of the board of directors elected from among the parent members can be elected up to four times without interruption, while the new regulation states that başkan chairman and members of the board of directors may be elected up to three times ". The term of office of the board of directors continued for one year in the new regulation as in the old regulation.

The new regulation redefines the incomes of school-parent associations. The words alan open space "and" hall alan in the old regulation were not included in this regulation and the savings of the school family associations on these areas were abolished. It was abolished that the money invested in the accounts of the provincial / district national education directorates of the school parent associations could be used for the necessary needs of the provincial / district national education directorates. In addition, the regulation prohibits the collection of donations and grants for schools during the registration period. However, to ensure that social security premiums, taxes and similar payments are made for the services arising from the purchase of goods and services in order to meet the needs of the school, it is now the duty of the school parent associations. In the old regulation, the provision of eğitim ensuring the use of educational environments such as classrooms, gymnasiums, libraries, laboratories and workshops in the times of public interest dış, which is among the duties of the school parent associations, was abolished again with the new regulation. With the latest regulation, the personnel transactions and tendering and accounting procedures related to the service contract of the school were taken from the responsibility of the school administrators and left to the parent associations. It is seen as an important step to free the school administrators who have not fully mastered the relevant legislation and who have been the target of investigations in the past.

Today, the school's parent associations work as an administrative institution alongside the school administration, providing resources and meeting the school needs with these resources, beyond being institutions that connect the school and the family and are committed to the success and future of the student. This situation undermines the credibility of school-parent associations, especially in terms of families, and in the eyes of some

parents, makes the school and school-parent associations view themselves as institutions trying to communicate with them only to raise money. In order to solve the problem, changes in the regulations of the Ministry of National Education and the change in the administrative structure of the union and those responsible, the redefinition of incomes do not yield any results and the problem continues to evolve towards the commercialization of schools.

Kaynakça / References

- Akal, Ş. (2010). *İlköğretim okullarında, okul aile birliği görevlerine verilen önem derecesi ve bu görevlerin gerçekleşme düzeyi*. (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Akbaşı, S. (2007). *Ortaöğretim okullarındaki okul aile birliklerinin görevlerini gerçekleştirme düzeyleri*. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akbaşı, S., ve Kavak, Y. (2007). Ortaöğretimde okul aile birliklerinin görevlerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin bir durum çalışması. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 237-256.
- Akbaşı, S., ve Kavak, Y. (2008). Ortaöğretim okullarındaki okul aile birliklerinin görevlerini gerçekleştirme düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 1-21.
- Albez, C., ve Ada, Ş. (2017). Okul-aile ortaklığı: Güçlükler, beklentiler, gereksinimler, öneriler. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 1-18.
- Anlı, M. (2016). *Türkiye’de ilk ve ortaokul sisteminde bir yönetim uygulaması: Okul aile birlikleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Aslanargun, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(18), 119-135.
- Balkar, B. (2009). *Okul-aile işbirliği sürecine ilişkin veli ve öğretmen görüşleri üzerine nitel bir çalışma*. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(36), 105-123.
- Balkış, A. (1947). Eğitim ve öğretimin bugünkü anlamı karşısında okul-aile birliklerimiz. *Okul-Aile Birliği Belleten*, 1, 6-8.

- Ceylan, M., ve Akar, B. (2010). Ortaöğretimde okul-aile işbirliği ile ilgili öğretmen ve veli görüşlerinin incelenmesi (Karacasu Lisesi Örneği). *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 43-64.
- Çelikkaya, H. (2006). *Eğitim bilimlerine giriş (Eğitimcilik ve Öğretmenlik)*. İstanbul: Alfa.
- Çınkır, Ş., ve Nayır, F. (2017). Okul aile işbirliği standartlarına ilişkin veli görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 245-264.
- Dernekler Kanunu. Kanun No: 2908. Yıl: 1983. <https://teftis.ktb.gov.tr/TR-14875/2908-sayili-eski-dernekler-kanunu.html>. adresinden 15.09.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Dernek ve Vakıfların Kamu Kurum ve Kuruluşları ile İlişkilerine Dair Kanun. Kanun No: 5072. Yıl: 2004. <http://www.mevzuat.gov.tr/Mevzuat-Metin/1.5.5072.pdf>. adresinden 15.09.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Dinç, S. (1999). *Cumhuriyet döneminde yapılan milli eğitim şuraları ve alınan kararların uygulamaları (1923-1960)*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, Ankara.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- MEB. (1947a). Okul-aile birliği yönetmeliği ile ilgili sorular-cevaplar. *Okul - Aile Birliği Belleten*, 1, 51-54.
- MEB. (1947b). Okul-aile birliği yönetmeliğinin ereklere üzerinde açıklamalar. *Okul-Aile Birliği Belleten*, 1, 44-50.
- MEB. (1947c). Okul-aile birlikleri. *Okul-Aile Birliği Belleten*, 1, 3-5.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. Kanun No: 1739. Yıl: 1973. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>. adresinden 15.09.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Nural, E., Kaya, C., ve Kaya, Y. (2013). Okul aile birliklerinin işleyişi, sorunlarına ilişkin yöneticilerin okul aile birliği üyelerinin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 58-69.
- Okul Aile Birliği Yönetmeliği. Sayı: 12062. Yıl: 30.07.1965. <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/12062.pdf>. adresinden 15.09.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Okul Aile Birliği Yönetmeliği. Sayı: 2141. Yıl: 20.06.1983. <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/47-1983>. adresinden 15.09.2019 tarihinde erişilmiştir.

- Okul Aile Birliği Yönetmeliği. Sayı: 25831. Yıl: 31.05.2005. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/05/20050531-4.htm>. adresinden 15.09. 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Okul Aile Birliği Yönetmeliği. 28199. Yıl: 09.02.2012. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1532.pdf>. adresinden 15.09. 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Ökte, S. (2018). İstanbul ilkokullarında okuyan yoksul çocuklara yardım cemiyetleri birliği (1940-1947). *Ankara Üniversitesi Türk İnkûlâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 62, 181-198.
- Özbaş, M. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin ilköğretim birinci sınıf öğrenci ailelerinin okul yaşamına katılım eğitimi konusundaki görevlerine ilişkin veli algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 61-78.
- Özbaş, M., ve Badavan, Y. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin okul-aile ilişkileri konusunda yapmaları gereken ve yapmakta oldukları işler. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 69-81.
- Sınırlı Sorumlu Okul Kooperatifleri Ana Sözleşmesi. Sayı: 2149. Yıl: 10.10.1983. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/255.pdf>. adresinden 15.09. 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Tuzcuoğlu, N. (2007). Türk milli eğitiminde okul destek sistemleri. A. Oktay (Ed.) içinde, *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 249-276). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Akbaşı, S. ve Tura, B.(2019). Okul aile birlikleri okullara ne getirdi? Neyi değiştirdi? *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1747-1768. DOI: 10.26466/opus.621027

Avrupa Birliği'nin Aşıl Topuğu: Katalonya

DOI: 10.26466/opus.583078

*

Samet Zenginoğlu*

* Dr. Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu / Türkiye

E-Posta: sametzenginoğlu@gmail.com

ORCID: [0000-0001-6061-8388](https://orcid.org/0000-0001-6061-8388)

Öz

Avrupa Birliği'nin temellerinin atıldığı günden bu yana yaklaşık yetmiş yıl geçmiştir. Bu zaman dilimi içerisinde Birlik; ekonomik, politik, kurumsal ve hukuki alanlarda çeşitli sorunlarla ve krizlerle karşılaşmıştır. Soğuk Savaş dönemindeki temel tartışmalar büyük oranda genişleme süreçleri ve ekonomik entegrasyon sürecinin aşamaları ile ilgili olsa da, bu dönemin sona ermesinin ardından sorunların ve krizlerin daha farklı başlıklar altında artış gösterdiği görülmüştür. Avrupa Birliği özelinde bu başlıklara dair çeşitli perspektifleri kapsayan çalışmalar kaleme alınmıştır. Bu çalışma ise, bu başlıklardan birisi olduğu düşünülen Katalonya konusunu ele almayı amaçlamıştır. İspanya ile Katalonya arasındaki ilişkiler; politika, ekonomi ve kimlik bazında değerlendirilebilecek argümanlara sahip olmuş ve dönem dönem yaşanan ayaklanmalar, protestolar Katalonya'yı İspanya için bir sorun haline getirmiştir. Katalanlar için de daha fazla hak talebi ve bağımsızlık fikri İspanya'nın bir sorun olarak değerlendirilmesi sonucunu doğurmuştur. Bu "sorunlu" alanın taraflarından birisi de İspanya'nın Birliğe üyeliği ile birlikte Avrupa Birliği (AB) olmuştur. İşte bu çalışma da Katalonya konusunun arka planını göz önünde bulundurarak, bu konunun ya da sorunun 21. yüzyılda Avrupa Birliği için ne anlam ifade ettiğini analiz etmeyi amaçlamıştır.

Anahtar Kelimeler: *Avrupa Birliği, Katalonya, İspanya*

The European Union's Achilles' Heel: Catalonia

*

Abstract

It has been nearly 70 years since the foundation of the European Union. Throughout this time period the Union has faced various problems and crises in economic, political, institutional and legal fields. While the discussions of the Cold War period were basically concerned with the enlargement process and the staged of economic integration, the problems and crises have become intensified under different topics upon the end of this period. Several studies specific to the European Union have been performed to cover various perspectives about these topics. The aim of the study is to address the Catalonia issue, which is assumed to be one of these topics. The relations between Spain and Catalonia have involved arguments that could be assessed with regards to politics, economy and identity and the occasional riots and protests have turned Catalonia into a problem for Spain. As for the Catalans, the ideas of further rights and independence have caused them to view Spain as a problem. With Spain's membership in the European Union (EU), the Union has become one of the parties of this "problematic" issue. In this respect, this research aims to analyze the meaning of this subject or problem for the European Union in the 21st century, taking the background of the Catalonia issue into consideration.

Keywords: European Union, Catalonia, Spain

Giriş

Soğuk Savaş sonrası dönemin sosyo-politika alanındaki tartışma noktalarından birisini kimlik konusu teşkil etmiştir. Deyim yerindeyse, ideolojik kutuplaşma ekseninde yükselen tartışmalar, bu kez kimlik ekseninde yükselişe geçmiştir. Bu durum ve süreç, bir bakıma tabiidir. Zira yeni yüzyıl, yeni söylemleri beraberinde getirmiştir. Küreselleşme, post-modernizm, çokkültürcülük gibi yaklaşımları, bu söylemlerin zeminini inşa eden temel etkenler olarak düşünmek mümkündür. Özellikle dünyanın birçok noktasında yerel kimliklerin yükselişe geçmesi de bu etkenler ile bağlantılıdır. Bahsi geçen yükselişin nedenlerine bakıldığında ekonomik, dini, politik ve sosyo-psikolojik olmak üzere birçok farklı nedeni görebilmek olasıdır.

Avrupa Birliği de bu yükselişten uzak kalabilen bir coğrafya ve yapı olamamıştır. Korsika örneğinin yanı sıra özellikle İskoçya ve Katalonya (Greer, 2007), tarihi perspektifte bu bağlamda Avrupa kıtası tarihinde konum elde etmiş bölgeler olarak dikkat çekmiştir. Bu iki bölgenin 21. yüzyılda bağımsızlık taleplerini referanduma götürme süreçleri söz konusu olmuştur. Elbette ki şu farkı vurgulamak lazımdır; 2014 yılında İskoçya'da gerçekleştirilen referandum resmî bir hüviyete sahip olmasına rağmen Katalonya'nın gerçekleştirdiği referandumlar için en azından İspanya ve AB perspektifinden benzer bir durumun olduğunu söylemek mümkün değildir. Zira Katalonya'nın referandumları illegal ve gayriresmî olarak nitelendirilmektedir. Fakat hukuki boyutun haricinde sosyo-politik ve özelde kimlik bazında bu iki bölge bağlamında yaşanan gelişmelerin AB için olumsuz bir tablo ortaya çıkardığı düşünülmektedir. Çünkü "birlik" vurgusu çerçevesinde ekonomik, politik, kurumsal ve hukuki hamleleri adım adım gerçekleştiren Birlik için bu durum, arzu edilen başarıdan halen uzak olunduğunun bir göstergesi olarak sayılabilir.

Bu çalışma, bu genel çerçeveyi göz önünde bulundurarak Katalonya konusuna/sorununa odaklanmak amacını taşımaktadır. Çalışmanın iki temel sorusu ve bir savı bulunmaktadır. Sorulan sorulardan birisi şudur: tarihsel arka plandan bugüne, İspanya ve Katalonya bağlamında yaşanan gelişmeler ana hatları ile nelerdir ve Katalan kimliği bu gelişmeler zemininde nasıl şekillenmiştir. İkinci olarak ise, Birliğin 21. yüzyılda

karşı karşıya kaldığı/yüzleştiği krizler dikkate alındığında Katalonya konusu nasıl değerlendirilmelidir? Temel sav ise, Katalonya krizinin bu şekilde büyüyen bir sorun olarak var olduğu müddetçe Birliğin hem prestij anlamında hem de politik anlamda ciddi kayıplarla karşı karşıya kalacağıdır. Çalışma üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde Roma döneminden 20. yüzyıla kadar İspanyol ve Katalan kimliğinin temel ipuçları analiz edilmeye çalışılmış ve bir tarihsel kronoloji takip edilmiştir. İkinci bölümde, İç Savaş'tan Franco dönemine ve sonrasında yaşanan gelişmelere değin İspanya-Katalonya hattında yaşananlar ele alınmıştır. Üçüncü ve son bölümde ise, 21. yüzyılda Avrupa Birliği açısından Katalonya konusunun/sorunun durumu analiz edilmiştir.

Tarihsel Arka Plan

Katalonya konusunun tarihsel perspektifine değinmeden önce, özellikle genel manada İspanya ve Katalonya bölgesi hakkında kısaca bilgi vermek gerekmektedir. Resmi adı İspanya Krallığı olan İspanya, Portekiz ve Andorra ile birlikte İber Yarımadası'nda yer alan üç devletten biridir. İspanya, 1978 Anayasası uyarınca on yedi özerk bölge ve iki özerk şehirden (Kuzey Afrika'daki Ceyta ve Melilla kentleri) oluşan parlamenter bir anayasal monarşidir (Aktoprak, 2010, s.237). Katalonya ise, coğrafi olarak İber yarımadasının kuzeydoğusunda, Fransa ve Andorra'nın güneyinde, Pirene sıradağlarının doğu ucunda bulunmakta ve bu ülkelerle İspanya sınırını oluşturmaktadır. Katalonya'nın güneyinde Valensiya, batısında Aragon özerk bölgeleri bulunmaktadır. Katalonya bölgesinin başlıca şehirleri Barcelona, Tarragona, Lleida, Girona'dır (Demir, 2018, s.73; Thomas, 2012, s.7).

Kimlik ve politika ekseninde coğrafyanın tarihsel katmanlarına bakıldığında öncelikli olarak Roma döneminin izleri ile karşılaşılacaktır. Buna göre; dil, kültür, din, hukuk ve idare gibi birçok açıdan İber Yarımadası'nda yaşayan halkları şekillendiren ilk önemli dönem, Roma dönemi olmuştur. Zira bu dönemde tek bir siyasi otoritenin bu coğrafyadaki varlığından ve kontrolünden söz edilmektedir. Bu politik boyutun yanı sıra, dini zeminde de İber Yarımadası bu dönemde Hıristiyanlıkla tanışmış ve 5. yüzyıla değin de Kutsal Roma İmparatorluğu'nun bir parçası olarak kalmıştır. Yarımada, 5. yüzyılda bu kez Vizigotların

hâkimiyeti altına girmiş; fakat bu hâkimiyet çok uzun sürmemiştir (Aktoprak, 2010, s. 239). Roma döneminin dışında, kimlik ve politika ekseninde etkili olan ikinci büyük gelişme olarak Müslümanların 8. yüzyıldan itibaren belirgin bir biçimde etkili olan fetihlerini ve fetih girişimlerini belirtmek yanlış olmayacaktır. Çünkü kimliğin doğası gereği, “biz” tanımının negatif inşaa ile “öteki”ne göre şekillendirilmesi gibi faktörler, dini kimliğin Yarımada açısından dominant bir unsur olmasında etkili olmuştur. Nitekim henüz 8. yüzyılda gündeme gelen ve 15. yüzyılın sonunda da pratiğe aktarılan “Reconquista” (yeniden fetih) hareketi bu açıdan dikkat çekicidir (Demir, 2018, s.42). 1492 yılındaki Reconquista'yla İspanya'nın güneyinden Müslümanların atılması (Aktoprak, 2010, s.241) hedeflenmiş ve din paydasında ortak bir tavır sergilenmesi amacı söz konusu olmuştur. Bununla birlikte, bu süreçte Müslümanların yanı sıra Yahudiler de İspanya'dan gönderilmesi gereken topluluk olarak değerlendirilmiş ve bu değerlendirme belli ölçüde pratiğe de aktarılmıştır.

Bu hadiselerin gerçekleştiği, yine 15. yüzyılda dikkat çeken bir diğer gelişme ise Hıristiyan Birliğini sağlamak adına 1469 yılında Aragon Kralı II. Fernando ile Kastilya kraliçesi Isabel'in evlenmesi ve her iki tahtın yönetiminin birleşmesi olmuştur (Demir, 2018, s.43; Guibernau, 2014, s. 10). Ardından, İspanyol Altın Çağı olarak nitelendirilen (Aktoprak, 2010, s.242) 16. yüzyıl İspanyolların denizaşırı sömürgecilik faaliyetlerine yoğun bir hız kazandırdığı dönemi temsil etmektedir. 1492 yılında Amerika kıtasının yeniden keşfi ile birlikte başlayan bu çağ, yaklaşık olarak 16. yüzyılın son çeyreğine kadar uzanmıştır. Benzer bir biçimde, bu dönemde de “ilkel/barbar” toplulukların medenileştirilmesi adına ön plana çıkan faktörlerden birisi yine “din” olmuştur. Dolayısıyla 8. yüzyıldan 16. yüzyıla kadar dönem dönem kimlik vurgusunda dinin etkin bir faktör olduğunu belirtilebilir.

Altın Çağ'da elde edilen ekonomik ve politik alandaki başarılı tablo, 16. yüzyılın son çeyreğinden itibaren farklı bir boyut arz etmeye ve İspanya'nın aleyhine bir tablonun ortaya çıkmasına neden olacaktır. Özellikle II. Filip zamanında, 1588'de ülke, İngiltere'den ilk büyük darbeyi yemiş ve o tarihten sonra devamlı şekilde gerileme içerisinde olmuştur. Elbette bu noktada İngiltere'nin denizci bir devlet olarak kuvvet kazanması, İspanya'nın yıldızının sönmesindeki önemli faktör-

lerden birisini teşkil etmiştir. Bu tarihten sonra da 1654-1658, 1702-1713 İspanya Veraset Savaşlarında ve nihayet 1756-1763 Yedi Yıl Savaşlarında olmak üzere İspanya, İngiltere'den üç darbe daha yemiş ve bunun sonucu olarak da sömürgelerinden bir kısmını kaybetmiştir (Armaoğlu, 2013, s.32).

16. yüzyılın sonlarında başlayan gerileme dönemi ve bahsedilen üç darbe ile birlikte, 17. yüzyılda 1618-1648 Otuz Yıl savaşları ve 1635-1659 Fransız-İspanyol savaşı da ilgili dönemdeki süreci tetikleyen diğer gelişmeler olmuşlardır. Çalışmanın odak noktası açısından da 1640 yılında Katalonya, ilk kez İspanya'ya karşı ayaklanmış ve bağımsızlık arayışına girmiştir. Çünkü 1618-1648 otuz yıl savaşlarının mali yükünün vergi olarak Katalanlara yüklenmesi (Demir, 2018, s.75) ciddi bir rahatsızlık ve tepki oluşturmuştur. Burada şu hususun not düşülmesinde fayda görülmektedir: 21. yüzyılda Katalanların rahatsızlıklarına ve bu bağlamda dile getirdikleri söylemlere bakıldığında, kültür ve kimliğin yanı sıra yine ekonomik faktörlerin de gündeme gelmesi, aslında tarihsel perspektiften bugüne bazı sabit faktörlerin ne denli bir etkiye sahip olduklarını göstermesi açısından önemlidir.

1640 yılındaki ilk girişimin ardından ikinci tepkiye, 18. yüzyılın başlangıcında, 1702-1714 İspanyol Veraset Savaşları (Demir, 2018, s. 75) döneminde karşılaşılmaktadır. Bu dönemde çeşitli isyanlar söz konusu olmuş ve gerekçe olarak, birincisine benzer bir biçimde ekonomi ön plana çıkmıştır. Bu girişimlere karşı olarak ise etkili bir bastırma hamlesinden söz edilebilir. Bu hamle, Kral V. Felipe (1683-1746) döneminde (Bourbon Hanedanlığı dönemi) belirgindir ve çeşitli ayaklanmalar bu dönemde keskin biçimde bastırılmıştır. Nitekim 1716'da Katalonya özerkliğini kaybetmiştir.

19. yüzyıla geldiğinde ise 1808-1814 yılları arasında Napolyon'un İspanya'yı işgali kapsamında bir direnç ve bir milli bilinç vurgusu ortaya çıkmıştır (bu savaşa dair epistemik bir tartışma için bkz. Fontana, 1989). Bu zaman aralığında Napolyon İspanya'yı boyunduruğu altına almış olmasına karşın, 1813'te İngilizlerin desteklediği direniş ve gerilla hareketleri sonucu ülkeden ayrılmak zorunda kalmıştır (Arıbaş ve Kara, 2010, s. 70). Bununla birlikte Aktoprak (2010, s.252-253), bahsi geçen vurgunun ve ulus inşa sürecinin 19. yüzyıl sonuna dek son derece sınırlı kaldığından ve bu görüşü ortaya koyan beş faktörden söz etmektedir:

- a) Merkezî iktidar tarafından milliyetçilik ideolojisi güçlü bir şekilde desteklenerek uygulamaya geçirilmemiştir.
- b) Ulusal kimlik inşasının en önemli araçlarından biri olan eğitim diğer Avrupa devletleriyle paralel bir şekilde 19. yüzyılda yaygınlaştırılmasına rağmen, Kilise'nin eğitimdeki denetimi kırılmamıştır.
- c) Kilisenin eğitimde devam eden gücü eğitim yoluyla tek dil üzerinden şekillenen ulusal bir kimlik yaratma misyonunu zedelemiştir.
- d) 19. yüzyılda İspanyol ulusal kimliği ortak bir ülkesel pazara sahip olmamıştır.
- e) Ulusal kimliği pekiştiren ulusal semboller açısından da İspanya, son derece zayıf bir portre çizmiştir.

İspanyol ulusal kimliğinde genel görünüm böyle iken Katalan milliyetçiliği açısından 19. yüzyılın son çeyreğinde Katalan kültürünü, dilini ve edebiyatını korumak amacıyla küçük bir entelektüel grup tarafından başlatılan kültürel uyanış başlamıştır (Dilmen, 2015, s.55). Bu uyanış, merkezî iktidarın merkezleşme politikasına karşı çıkmıştır. 1840'larda gelişmeye başlayan ve "Renaixença" (Katalan Rönesansı) olarak adlandırılacak olan tarih ve dil merkezli kültürel yenilenme akımı bu uyanışın temel parametrelerinden birisini teşkil etmiştir (Aktoprak, 2010, s. 269; Payne, 1971, s.18). Bu süreç 20. yüzyıla da aksedecektir. Nitekim Vilar da (2007, s.21), Katalan milliyetçiliğinin temellerini oluşturan unsurlar olarak şu hususları dile getirmektedir: (a) Halkın her zaman konuşmuş olduğu "Rönesans" a esin kaynağı olacak kadar parlak bir edebi geçmişe sahip "dil". (b) Bu Rönesans'ın mitleştirdiği, lakin şanlı gerçekliklerin kaynağı olarak "tarih". (c) Kralların eleştirilmesine bağlı "bağımsızlıkçı" gelenek. (d) "Özgün bir iktisat"; yoksul İspanyol pazarı sayesinde refah içinde olan ve gümrük koruması Madrid'in kararlarına bağlı olan bir sanayinin varlığı.

20. Yüzyıldan 21. Yüzyıla Katalonya Meselesi

20. yüzyılın başlangıcında İspanya'ya yeniden bakıldığında istikrarsız bir tablo ile karşılaşmak olanaklıdır. 1902 yılında tahta 16 yaşındaki XIII. Alfonso gelmiştir. Alfonso, Anayasalı monarşiyi benimsemiş, dolayısıyla

İspanya'ya derhal bir anayasa vermiştir. Fakat umulan elde edilememiş, aksine bu anayasa İspanya'yı daha fazla karıştırmıştır. Öyle ki, 1902-1923 arasında otuz üç tane kabine düşmüştür. Bu siyasal istikrarsızlığa, bir de İspanya'nın kronik derdi haline gelen ekonomik sıkıntılar da eklenmiştir. Bu durumda, hem siyasi hem de ekonomik istikrarı tesis etmek isteyen ordu, 1923 yılı Eylül ayında bir darbe ile iktidarı ele almıştır (Armaoğlu, 2014, s.237). 13 Eylül 1923'te General Primo de Rivera İspanya'yı profesyonel siyasetçilerin elinden kurtarmak vaadinde bulunarak yönetime el koymuş ve aynı dönemde çıkardığı bir kararnameyle ulusal bütünlüğü tehlikeye düşürebilecek her türlü eylemi yasadışı ilan etmiştir. Bu bağlamda İspanyol bayrağı hariç tüm bayrakları yasaklamış ve İspanyolca'yı tek resmi dil olarak tanımıştır (Aktoprak, 2010, s.257). Bu dönemde homojen ve tek-tip bir kimlik inşası öngörülse de sosyo-politik şartlar bu öngörünün çok uzun vadeli olmasına imkân tanımamıştır. Zira de Rivera dönemi sonrasında "İspanya'da özellikle Katalan ve Bask bölgeleri çeşitli dönemlerde siyasal anlamda özerk bir yapıya kavuşmuş, 1930'lu yıllarda da bu özerk yapı yasalarca güvence altına alınmış, bölgelerde İspanyolca dışında diğer dillerin kullanımında herhangi bir sınırlama getirilmemiştir" (Tunçay, 2019, s.46). Bu özgürlüğü sağlayan hukuki temel dayanak ise 1931 Anayasası olmuştur. 1931 Anayasası, geniş bireysel ve sosyal hakları içermiştir. Katalonya, Bask ve Galiçya özerk siyasal yönetimlerini içeren bir siyasi çatı oluşturulmuştur (Tunçay, 2019, s.47). Katalonya bu geniş özerklik ortamından 1931-1939 yılları arasında yararlanmış olsa da, bu dönem de çok uzun sürmemiştir. Çünkü İspanya İç Savaşı (Vilar, 2007; Casanova, 2015) sonrası Franco yönetiminde bu özerklik tamamen kaldırılmış ve diğer bölgelerde olduğu gibi Katalonya'da dilsel özgürlükler kısıtlanmıştır (Tunçay, 2019, s.52).

İspanya İç Savaşı'na bakıldığında; savaş, uluslararası gelişmelerle üç yıl sürmüş ve 1939 Mart ayında milliyetçilerin Madrid'e girmeleri, yani zaferi ile sonuçlanmıştır (Armaoğlu, 2014, s.239). 1938 yılında Baskça, 1939 yılında da Katalanca yasaklanmıştır (ayrıca bkz. Guibernau, 2014, s.10). Fakat tarihsel arka plana da sahip bu baskı ve direnç ikilemi devam etmiştir. Zira 1960'lı yıllardan itibaren modern Katalan milliyetçiliği, Franco diktatörlüğüne karşı demokrasi ve özgürlüğü savunmak amacıyla gün yüzüne çıkmıştır (Guibernau, 2014, s.14). Hatta Basklar, şiddete

dayalı bir metot takip etmiş ve siyasi bir hareket olarak 1959 yılında Francoculuğun sembollerine karşı sembolik şiddete girişim noktasında ETA'yı (Euskadi ta Askatasuna)-Bask Vatanı ve Özgürlük (Thomas, 2012, s.12; Öztop, 2015) kurmuşlardır.

General Franco'nun 20 Kasım 1975'te ölmesinin ardından İspanya parlamenter bir monarşi olmuştur: kralın devlet başkanı olduğu ve resmi unvanı 'hükümet başkanı' olan başbakanın hükümetin başı olduğu demokratik, anayasal bir monarşi (Thomas, 2012, s.14). Bu bağlamda, Veliht Prens Don Juan Carlos kral ilan edilmiş ve demokrasiye geçiş dönemi yaşanmaya başlanmıştır. Franco sonrası ilk demokratik seçim 1977'de yapılmıştır. Seçimden bir sene sonra ise 1978 yılında Anayasa ilan edilmiştir (Arıbaş ve Kara, 2010, s.71-72). Gerçekten de birçok hususta Franco'nun ölümünün ardından yeni bir İspanya'dan söz etmek mümkündür (Gade, 2003, s.436; Henders, 2010, s.49). Bu görüşe dair en dikkat çeken husus, 1978 Anayasası çerçevesinde çeşitli bölgelere tanınan özerkliktir. 1978 Anayasasına göre, İspanya'da bulunan on yedi özerk bölgenin isimleri şu şekildedir; Katalonya, Valensia Topluluğu, Murcia, Madrid, Aragon, Bask ülkesi, Asturias, Castilla la Mancha, Castilla-Leon, Extremadura, Endülüs, Galiçya, Kanarya Adaları, Balear Adaları, NavarraForal Topluluğu, Cantabria ve La Rioja'dır (Tunçay, 2019, s.49). Özerklik hamlesinin iki boyutu olduğunu düşünmek yanlış olmasa gerektir ki bunlardan birisi, bu sayede demokratikleşme vurgusunun teyit edilmesi ve sağlamaştırılmasıdır. İkincisi ise, tanınan haklar aracılığıyla ayrılıkçı keskin düşüncelerin zayıflatılmasıdır. İkinci boyut açısından bu anayasa özellikle Katalonya, Bask bölgesi ve Galiçya'nın uzun yıllar boyunca ileri sürdüğü taleplere köklü çözümler getirmeyi ve ETA silahlı ayrılıkçı örgütünün eylemlerini etkisiz kılmayı hedeflemiştir (Tunçay, 2019, s.47).

Katalonya açısından yaşanan gelişmelerin Franco dönemine nazaran ciddi bir kazanıma sahip olduğu söylenebilir. Zira özerkliğin yanı sıra 1980-1990'ların ardından Katalanca'nın medya ve eğitim gibi birçok alanda yaygınlaşması söz konusu olmuştur (Dilmen, 2015, s.52). Çalışmada birçok kez vurgulandığı üzere Katalan kimliği inşası için bu eksendeki gelişmeler dikkat çekicidir. Çünkü "dil" konusu Katalan kimliğinin tutkallarından birisini teşkil etmektedir. Tunçay'ın (2019, s.52) ifadesi ile "Katalan kimliğinin en önemli göstergesi o dili konuşabilme

yeteneğidir.” Bask kimliğinde ise benzer bir argümanla karşılaşılamamaktadır. Zira Baskçanın daha çok Gürcüce’ye benzediği ve bir Roman dili olmadığı bu nedenle kapsayıcılık açısından daha az etkili olduğu belirtilebilir. Thomas’a göre de (2012, s.8), Katalanca Baskça’dan farklı olarak İspanyolca ve Galiçya dili gibi, bir Roman dili olduğundan çevredeki diğer Roman dillerini konuşan kişilere karşı belirli bir derece geçirgenliğe sahiptir ve bu da avantajlı bir konumdan başlamasını sağlamaktadır.

21. yüzyıla gelindiğinde, Katalanların özerkliğinin bir adım ötesine dair taleplerinin yükselişe geçtiği görülmektedir. Bu yükselişin arka planına bakıldığında ise, tarihsel zemine sahip ve şu ana değin çeşitli aşamalarda zikredilen üç husus ön plana çıkmaktadır: daha fazla kültürel hak, bağımsızlık ve ekonomi. Bu görüşü teyit eden örnekler için 2000’lerin başından bugüne yaşanan temel gelişmelere bakmak mümkündür.

18 Haziran 2006 tarihinde gerçekleştirilen referandumda, Katalanlar daha fazla özerklik elde etmek için sandığa gitmişlerdir. İspanyol hükümetinin de destek verdiği tasarıya göre, Katalanlar kendi ulusal marşına, bayrağına ve milli bayramına sahip “ulus içinde ulus” haline gelmişlerdir. Bu durum, “Katalanyo bir ulustur” cümlesini onaylamıştır. Referanduma katılım %55 dolaylarında olmuş ve sandığa giden Katalanların %75’i daha fazla özerkliğe oy vermişlerdir (Gazete Vatan, 2019). 13 Aralık 2009 tarihinde gerçekleştirilen bağımsızlık referandumunu ise iki hat arasında fay hatlarının yeniden hareketlenmesine neden olmuştur. Referanduma katılanların %95’i bağımsızlığa evet yönünde oy kullanmışlardır. Bununla birlikte, katılımın Katalan nüfusuna oranla %30’lar civarında olduğu da not düşülmelidir (BBC, 2019). 10 Temmuz 2010 tarihinde, İspanya Anayasa Mahkemesi’nin ülkede özerklik haklarına dair kısıtlamalar getirmesi Katalanları sokaklara dökmüştür. “Biz bir ulusuz” temasıyla gerçekleştirilen protestolarda Anayasa Mahkemesi’nin kararı şiddetli bir biçimde protesto edilmiştir (Haberturk, 2019). 11 Eylül 2012 tarihinde Katalonya milli günü dolayısıyla gerçekleştirilen gösterilerde yine bağımsızlık talebi gündeme getirilmiştir (bkz. Carrera, 2014, s.82). 9 Kasım 2014 tarihinde Katalonya’da yapılan gayriresmî referandumdan yine “bağımsızlık” çıkmıştır. Her ne kadar İspanya Adalet Bakanlığı bu süreci faydasız bulsa da, bu referandum ya da referandum girişimi Katalanların bazı taleplerinin

tamamen görmezden gelinmesinin imkân dâhilinde olmadığını göstermiştir. Oylamaya iki milyondan fazla kişi katılmış ve %80'in üzerinde bağımsızlık yönünde evet oyu kullanılmıştır (BBC, 2019). Son olarak, 1 Ekim 2017 tarihinde gerçekleştirilen referandum gerek Avrupa'nın gerekse de dünya politikasının temel gündem maddelerinden birisini oluşturmuştur. Zira referandum, bir taraftan İspanya tarafından gayriresmî sayılmış ve polis müdahalesi ile bastırılmaya çalışılmıştır, diğer yandan da Katalanlar tarafından oy verme işlemleri güvenli bir şekilde gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Katılım oranının %42,3 olarak belirlendiği oylamadan bağımsızlık yönünde %90,09 oranında evet oyu çıkmıştır. İspanya'nın sürece gerek hukuki gerekse güvenlik açısından net yaklaşımlara sahip olduğunu görmek mümkündür. Bununla birlikte, Katalonya'nın bağımsızlık talebinin 2019 yılında da devam edeceği belirtilmektedir (NTV, 2019).

Şu ana değin ele alınan hususlar açısından üç bağlama dikkat çekmek mümkündür. İlk olarak, dile getirilen talep ve isteklerin, Katalanların tamamının ya da büyük bir bölümünün görüşünü yansıttığını ifade etmek olanaklı mıdır? Bu soruya belirgin bir biçimde hayır denilemese de, aynı şekilde kesinlikle evet yanıtı da verilememektedir. Çünkü verilen örneklere de bakıldığında, referanumlara katılım oranları düşük seviyelerdedir. Dolayısıyla bağımsızlık taleplerinin Katalanların tamamının düşüncesini oluşturduğu görüşü yanlıştır. Nitekim 2012 yılı içerisinde Katalonya'da yapılan bir anket çalışması da bu görüşe yakın sonuçlar barındırmaktadır.

Tablo 1. İlgili Cümlelerden Hangisi Kimliğinizi Daha İyi Yansıtmaktadır?
(Guibernau, 2014, s. 20)

Kimlik	Mart 2012 %	Kasım 2012 %	Temmuz 2013 %
Sadece İspanyol	3.4	2.0	3.6
Katalandan çok İspanyol	2.4	2.5	2.6
Hem İspanyol Hem Katalan	42.4	35	35.6
İspanyoldan Çok Katalan	28.2	28.7	25.7
Sadece Katalan	21.1	29.6	31.0
Bilmiyorum	0.6	0.7	0.6
Cevap vermiyorum	1.9	1.6	0.8

Görüldüğü üzere, “İspanyoldan çok Katalan” ve “Sadece Katalan” cevapları yüksek oranlara sahip olsa da, “hem İspanyol hem Katalan” yanıtı da göz ardı edilemeyecek bir kesimi kapsamaktadır. İkinci bağlam açısından, Katalanların bağımsızlık yönündeki talep ve isteklerine karşın İspanya’nın yaklaşımı nasıl analiz edilebilir? Katalanların talepleri ve İspanya’nın ret ve hatta dönem dönem bastırma politikalarının karşılıklı bir iniş çıkış döngüsüne sahip olduğu söylenebilir. Yani Katalanların daha fazla hak ya da bağımsızlık söylemlerinin ardından İspanya Anayasası, hükümeti ya da Adalet Bakanlığı bu söylemleri reddetmekte ve ardından bir dizi yaptırım girişimi içerisinde bulunmakta, buna karşın da Katalanlar yeniden ayaklanmaktadır. Bununla birlikte, hukuki zeminde İspanya’nın haklı yönü bir gerçektir. Zira İspanya Anayasası’nın 2. maddesi: “İspanyol ulusunun ve ortak vatanının çözülmez birliğini ve bütün İspanyolların bölünmezliğini” belirtmektedir (Aktoprak, 2010, s.302). Yine Anayasa’ya göre İspanya tek bir “demos”tan oluşmaktadır ve Katalanlar da bu demosun bir parçasıdır. Dolayısıyla self-determinasyona yönelik girişimleri illegal/yasadışı olarak kabul edilmektedir (Guibernau, Rocher ve Adam, 2014, s.2). Üçüncü bağlam açısından ise, Katalonya’daki bu süreç ve tablo Avrupa Birliği için ne anlam ifade etmektedir? Bu soruya ayrı bir başlık altında yanıt aranacaktır.

21. Yüzyılda Avrupa Birliği’nin Krizleri ve Katalonya

Avrupa Birliği 2000’li yılların başından bu çalışmanın kaleme alındığı döneme değin birçok krizle yüzleşmek zorunda kalmıştır. Örneğin, beşinci genişleme sürecinin kurumsal ve ekonomik yükü ve bu süreçteki kimlik tartışmaları, Birliğin Anayasa girişiminin rafa kaldırılması, uluslararası terörizmin Birlik üyesi ülkelere yönelik saldırıları ve ortaya çıkan tehdit, 2008-2009 küresel finansal krizin bölgedeki yansımaları, aşırı sağın yükselişi ve 2016 yılı Haziran ayında Britanya’nın ya da sık kullanılan ifade ile İngiltere’nin Birlik’ten ayrılma kararı çıkan referandumu bu krizlerin belirgin olanları olarak zikredilebilir.

Bu krizlerden özellikle ikisinin son dönemde Birlik adına Katalonya krizi ile ilgili ve ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bunlar; aşırı sağın yükselişi ve İngiltere’nin Brexit kararıdır. Dolayısıyla Katalonya meselesi

ile birlikte bu üç kriz, Avrupa'daki "birlik" tutum ve imajını doğrudan olumsuz yönde etkilemektedir. Aşırı sağın yükselişinin hem üye ülkelerin parlamentolarında hem de Pegida gibi çeşitli hareketlerde yansımalarına ulaşılmaktadır. Bunun yanı sıra 2019 Avrupa Parlamentosu seçimlerinde de aşırı sağın görece olarak bir kazanım elde ettiği aşikârdır. Aşırı sağ, Birliğin inşa etmeye çalıştığı üst kimliğe karşı ulusal ve yerel kimlikleri ön plana çıkarmaktadır. Nitekim Brexit kararı da henüz tam manası ile sonuçlandırılmamış olsa da, Fransa ve Hollanda'daki aşırı sağcı partilerin kendi ülkelerinin de ayrılma ihtimalini referanduma götürme yönündeki söylemleri durumun ciddiyetini daha da artırmaktadır. Böylesi bir tablo içerisinde, Katalonya'daki bağımsızlık ve referandum tartışmaları, Birlik içerisindeki "birlik"ten uzak görüntüyü tetiklemektedir. Dolayısıyla AB yetkili makamları da iki taraf arasında mümkün olduğu ölçüde İspanya makamlarını desteklemektedir. Katalonya'nın bağımsızlığını elde etmesi ihtimali bile ortaya çıkması muhtemel domino etkisini kaçınılmaz kılabilecektir.

Şu hususun belirgin bir biçimde vurgulanması gerekir ki, bu ihtimalin kısa vadede hukuki zeminde gerçekleşmesi ihtimal dâhilinde görülmektedir. Ancak bu ihtimalin sürekli olarak İspanya'nın ve dolayısıyla Avrupa Birliği'nin gündeminde yer bulması Birlik nazarında ortaya çıkan hoşnutsuzluğu azaltmaya yetmemektedir. Ortaya çıkan bu hoşnutsuzluğun tarihsel perspektifte İspanya ve Katalonya arasındaki sürekli bir çekişme/rekabet bağlamında değerlendirilmesi, bu nedenle bu sorunun Birliğe doğrudan hasredilmemesi gerektiği düşünülebilir. Bu düşünce doğrudur, fakat eksik bir analizin ortaya konulmasına neden olabilecektir. Zira bu konu, Birliği kurumsal ve politik ekseninde etkileyeceği kadar ifade edildiği üzere inşa edilmeye çalışılan kapsayıcı ve bütünleştirici bir Avrupa kimliği ekseninde de etkileyebilecektir. Bu durumda da bahsi geçen diğer iki kriz de dikkate alındığında kısa ve orta vadede Birliğin sancılı bir süreçle yüzleşeceğini söylemek yanlış olmayacaktır.

Sonuç

Bu veriler ışığında, Katalonya meselesine dair beş sonuca ulaşabilmek mümkündür:

Birincisi, her ne kadar 8. yüzyıldan-16. yüzyıla kadar “din” birleştirici bir unsur olsa da, sonrasında ekonomik faktörler belirleyici olmuştur. Nitekim bugün de bağımsızlık söylemlerinin arka planında ekonomi vurgusu ile karşılaşılabilir. Katalonya’nın hem geleneksel endüstri hem de futbol endüstrisinde etkinliği söz konusudur. 2018 yılında yayımlanan bir raporda da Katalonya’nın İspanya ekonomisindeki ağırlığı yaklaşık %20 olarak tespit edilmiştir (Elcano Royal Institute, 2018, s. 6). İkincisi, ilk isyan/ayaklanmadan bugüne birbirini besleyen bir süreçten bahsetmek yanlış olmasa gerekir. Bourbon hanedanlığı döneminden Franco dönemine ortaya konulan yasaklar ve Katalanların daha fazla hak talepleri arasında bir ilişki olduğunu görmek mümkündür.

Üçüncüsü Katalan kimliğini ayakta tutan parametrelerin başında şüphesiz “dil” gelmektedir. Dolayısıyla burada etnik bir vurgudan ziyade kültür vurgusu ve kültürel haklar vurgusu daha çok ön plana çıkmaktadır. Bununla birlikte dördüncü olarak bir kez belirtilmelidir ki, bu taleplerin Katalanların tamamını temsil ettiği düşüncesi yanlıştır. Özellikle ikinci bölümde ifade edildiği üzere, hem kendisini “hem İspanyol hem Katalan” sayanların oranı az değildir hem de bahsi geçen referandumlara katılan nüfusun oranı düşüktür.

Beşinci olarak, İspanya Anayasası bu duruma müsaade etmese de 2019 yılı ve sonrasında da Katalonya meselesinin ortadan kalkmasının güç olduğu belirtilebilir. Katalonya tarafında gerek İspanya’nın gerekse de AB’nin karar ve yaptırımlarını yok sayan bir bakış açısı hâkimdir.

Peki, bu durumda AB için değişen şartlar ve dengeler ne şekilde tezahür edecektir? Üçüncü bölümde ifade edildiği üzere, aşırı sağın yükselişi ve Brexit kararı Birlik içerisindeki fay hatlarının derinleşmesine sebebiyet vermiştir. Bununla birlikte, 2014 yılındaki İskoçya referandumunun haricinde Katalonya’nın bağımsızlık talebinin sürekli gündemdeki yerini muhafaza etmesi, bu iki gelişme ile birlikte, Birliğin “birlik” ruhunun ne denli risk altında olduğunu göstermek için yeterlidir. Konunun/sorunun çözümü noktasında bir tespit ve öneride bulunmak güçtür. Çünkü taraflar karşılıklı olarak deklare edilen kararları tanımamaktadırlar. Benzer şekilde AB zemininde de bu sorunun çözümünün güç olduğunu belirtmek yanlış olmayacaktır. Nitekim bu çalışma da çözüm önerileri sunmak yerine, sorunun teşhis edilmesi amacını ve bu kronikleşen meselenin AB’nin geleceğini etki-

leyecek tartışma maddelerinden birisini teşkil edeceği iddiasını taşımıştır. Dolayısıyla bir kez daha vurgulamak lazımdır ki, kısa ve orta vadede Birliğin sancılı bir süreçle yüzleşeceğini söylemek yanlış olmayacaktır.

EXTENDED ABSTRACT

The European Union's Achilles' Heel: Catalonia

*

Samet Zenginoğlu
Adiyaman University

The identity issue has been one of the key matters of debate in the socio-political field of the post-Cold War period. In other words, debates that rose within the framework of ideological polarization were replaced by debates that rose within the framework of identity. Considering that the new century has brought about new discourses, this is a natural situation and process. Policies such as globalization, post-modernism and multiculturalism can be deemed to be the basic factors building the foundation of these discourses. Particularly the rise of local identities in several places of the world, is related with these factors. There are several economic, religious, political and socio-political reasons at the background of this rise.

This study aims to examine the Catalan issue/problem. The study has two basic questions and a hypothesis. The first of these questions is the following; "What is the main framework of the developments experienced from the past with regards to Spain and Catalonia and how has the Catalan identity been shaped through these developments?" The second question is; "How should the Catalan issue be viewed considering the crises faced by the Union in the 21st century?" The main hypothesis of the research is that, the Union will suffer from serious losses in terms of both reputation and politics as long as the Catalonia crisis remains as a growing problem. The research consists of three parts. The first part aims to analyze the main clues of the Spanish and Catalan identities starting from the Roman period until the 20th century, following a certain historical chronology. The second part discusses the developments experienced in Spain-Catalonia starting from the Civil War up to and after the period of Franco. The third and the final part is dedicated to the Catalonia issue/problem within the framework of the European Union in the 21st century.

The study has revealed five results regarding the Catalonia issue: The first is that while “religion” came out as a uniting factor in the time period from the 8th century to the 16th century, it was replaced by economic factors afterwards. There might be a focus on economy in the background of the discourses on independence today. Catalonia is effective in both traditional industry and in football industry. In a report published in 2018, the share of Catalonia in Spanish economy was stated to be approximately 20%.

Secondly, it would not be wrong to mention of a period consisting of phenomena that supported each other from the first riot until today. There is a correlation between the prohibitions set forth from the Bourbon Dynasty until the Franco Period and the demands of Catalans for further rights.

Thirdly, “language” is obviously a key parameter supporting the Catalan identity. Thus, there is a greater emphasis on the issues of culture and cultural rights compared to ethnicity. However, it should be mentioned as the fourth result that it would be wrong to attribute these demands to the entire Catalan society. Particularly as expressed in Part two, there is a reasonable number of people who identify themselves both as “as Spanish as Catalan” individual and the amount of population participating in the aforementioned referendums is low.

Fifthly, it could be noted that, although the Spanish Constitution does not allow this case, it would be difficult to resolve the Catalonia issue in 2019 or later. Therefore; the Catalans have a viewpoint ignoring the decisions and sanction of both Spain and the European Union.

The rise of the far-right and the decision on Brexit have caused the conflicts in the Union to become even more evident. In addition, Catalonia's demand of independence has always been on the top of the agenda except for the 2014 Scottish referendum and these two developments would be sufficient to show the extent of the risk the Union is under with regards to the spirit of “unity”. It would be difficult to come up with a conclusion and suggestion for the settlement of the issue/problem since the parties refuse to accept the decisions declared. Likewise; it would not be wrong to state it would be difficult to settle the problem within the framework of the EU. Instead of suggesting solutions, the study aims to identify the problems and argues that this chronic issue will be one of

the matters of debate to affect the future of the EU. Consequently, it would not be wrong to claim that the Union will have to face a painful process in the short and medium terms.

Kaynakça / References

- Aktoprak, E. (2010). *Devletler ve ulusları, batı Avrupa'da milliyetçilik ve ulusal azınlık sorunları*. Ankara: Tan Kitabevi Yayınları.
- Arıbaş, K. ve Kara, H. (2010). Siyasi coğrafya açısından İspanya. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 15(24), 61-86.
- Armaoğlu, F. (2013). *19. yüzyıl siyasi tarihi 1789-1914*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Armaoğlu, F. (2014). *20. yüzyıl siyasi tarihi 1914-1995*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Carrera, X. V. (2014). The domain of Spain: how likely is Catalan independence. *World Affairs*, 176(5), 77-83.
- Casanova, J. (2015). *İspanya iç savaşı'nın kısa tarihi*. (çev. U. Kocabaşoğlu). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Demir, G. (2018). *İspanya'daki Katalan halkın kimliği ve özerklik sorunu*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uluslararası İlişkiler Anabilim Dalı, İzmir.
- Dilmen, Ö. Y. (2015). *Etnik milliyetçilik ve şiddet: Katalonya ve Bask bölgesi örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uluslararası İlişkiler Anabilim Dalı, Bolu.
- Elcano Royal Institute (2018). *The conflict in Catalonia*. Madrid.
- Fontana, J. (1989). 1808-1814: How to name a war. *Review (Fernand Braudel Center)*. 12(13), 397-403.
- Gade, D. W. (2003). Identity and the scriptorial landscape in Quebec and Catalonia. *Geographical Review*, 93(4), 429-448.
- Greer, S. L. (2007). *Nationalism and self-government, the politics of autonomy in Scotland and Catalonia*. Albany, New York: State University of New York Press.
- Guibernau, M. (2014). Prospects for an independent Catalonia. *International Journal of Politics, Culture and Society*, 27(1), 5-23.

- Guibernau, M., Rocher, F. ve Adam, E. C. (2014). A special section on self-determination and the use of referendums: Catalonia, Quebec and Scotland. *International Journal of Politics, Culture and Society*, 27(1), 1-3.
- Henders, S. J. (2010). *Territoriality, asymmetry and autonomy, Catalonia, Corsica, Hong Kong and Tibet*. New York: Palgrave Macmillan.
- İspanya'da katalan ayaklanması. *Haberturk*. 22.06.2019 tarihinde <https://www.haberturk.com/dunya/haber/531564-ispanyada-katalan-ayaklanmasi> adresinden erişilmiştir.
- Katalanlar artık 'ulus'. (2006). *Gazete Vatan*. 22.06.2019 tarihinde <http://www.gazetevatan.com/katalanlar-artik--ulus--80176-dunya/> adresinden erişilmiştir.
- Katalanlar bağımsızlığa 'evet' dedi. (2009). *BBC*. 23.06.2019 tarihinde https://www.bbc.com/turkce/haberler/2009/12/091214_spain adresinden erişilmiştir.
- Katalonya bağımsızlık talebini 2019'da sürdürecektir. (2018). *NTV*. 22.06.2019 tarihinde https://www.ntv.com.tr/dunya/katalonya-bagimsizlik-talebini-2019da-surdurecek,ESfmBYs-jEOW-0JN_zrevQ adresinden erişilmiştir.
- Katalonya'da gayriresmi oylamadan 'bağımsızlık' çıktı. (2014). *BBC*. 24.06.2019 tarihinde https://www.bbc.com/turkce/haberler/2014/11/141110_katalonya_gelismeler adresinden erişilmiştir.
- Öztop, F. A. (2015). Devlet içi etnik çatışmaların çıkış nedenleri: İspanya'daki bask sorunu üzerine bir değerlendirme. *PESA International Journal of Social Studies*, 1(2), 56-75.
- Payne, S. (1971). Catalan and Basque nationalism. *Journal of Contemporary History*, 6(1), 15-51.
- Thomas, N. (2012). *ETA'dan sonra? Katalonya, euskadi (Bask Ülkesi) ve İspanya anayasası*. Londra: Demokratik Gelişim Enstitüsü.
- Tunçay, F. (2019). Bask ülkesi ve Katalonya: dil taleplerine ilişkin yasama faaliyetleri. *ASSAM Uluslararası Hakemli Dergi*, 3(5), 45-56. 24.06.2019 tarihinde <https://dergipark.org.tr/download/article-file/353732> adresinden erişilmiştir.
- Vilar, P. (2007). *İspanya iç savaşı*. (çev. I. Ergüden). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Zenginoğlu, S. (2019). Avrupa Birliği'nin aşıl topuğu: Katalonya. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1769-1788. DOI: 10.26466/opus.583078

'Women' in Public and Private Spheres in The Context of Modern Feminist Theories From Ancient Civilizations To The Present

DOI: 10.26466/opus.596196

*

Ali Ulvi Özbey* - Ayşe Bardakçı**

* Dr. Öğr. Üyesi, Bingöl Üniversitesi, Sosyoloji Bölümü, Bingöl / Türkiye

E-Posta: aliulviozbey@hotmail.com

ORCID: [0000-0002-7880-8312](https://orcid.org/0000-0002-7880-8312)

**Sosyolog, Serbest Araştırmacı, , Bingöl / Türkiye

E-Posta: yoktr49@hotmail.com

ORCID: [0000-0002-1385-4211](https://orcid.org/0000-0002-1385-4211)

Abstract

Throughout the historical process, in many of the different civilizations, a gender-oriented approach, such as the lack of housing of women or girls in social life, has led to ideas that transform women into nothingness in everyday life. However, for the first time in the public sphere, women's influence in the social sphere with the realization of the industrial revolution did not prevent the woman from being placed in a secondary position. The feminist movement, which advocates the denied rights of women in male-dominated societies, fills an intellectually important gap in the social sphere. On the other hand, the common goal of the feminist movements that come together to prevent women from being pushed to the second plan within the social structure is to restore the honor and pride of the oppressed woman. Especially, even though the different feminist movements that emerged after the industrial revolution tried different ways in terms of practice and method, the goal they wanted to reach was to carry the power of the woman to the public sphere with her hand. This research focuses on women's participation in the public sphere as well as their private sphere, and examines the role of women in society in the context of feminist theories with historical and contemporary headings.

Keywords: Public / Private sphere, Feminism, Industrial revolution, Woman

Kadim Medeniyetlerden Günümüze Modern Feminist Kuramlar Bağlamında Kamusal ve Özel Alanda 'Kadın'

*

Öz

Tarihsel süreç içerisinde farklı medeniyetlerin bir çoğunda cinsiyetçi yaklaşım, kadın veya kız çocuklarının toplumsal yaşam alanında barındırılmaması gibi kadını gündelik yaşamda bir hiçliğe dönüştüren düşüncelere rastlanmıştır. Bununla beraber sanayi devriminin gerçekleşmesiyle kadının toplumsal dönüşüm içerisinde kamusal alanda ilk defa bu kadar etkili olması yine de kadının ikincil konuma atılmasına engel olamamıştır. Erkek egemen toplumlarda kadınların yadsınan haklarının savunuculuğunu üstlenen feminizm akımı sosyal alanda düşünsel anlamda önemli bir boşluğu doldurmaktadır. Öte yandan toplumsal yapı içinde kadının ikinci plana itilmesini önlemek için bir araya gelen feminist hareketlerin ortak gayesi ezilen kadının onurunu ve gururunu geri kazanmasını sağlamaktır. Özellikle sanayi devrimi sonrası ortaya çıkan farklı feminist hareketler pratik ve metod yönünden farklı yollar denese de varmak istedikleri hedef kadının gücünü kadının eliyle kamusal alana taşımaktan ibarettir. Bu araştırmada, kadınların özel alanlarının yanı sıra kamusal alana katılımı üzerinde durulmakta ve kadının toplum içindeki rolü tarihsel ve güncel başlıklar eşliğinde feminist kuramlar bağlamında incelenmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kamusal/Özel alan, Feminizm, Sanayi devrimi, Kadın

Introduction

From the past to the present, the woman has always been confronted with a state of oppression, being held in the background and always under the rule of someone. However, in primitive times, women were respected in society when we go back to the past compared to today. The fact that the man did not have any superiority over women and the excessive division of labor in the production activities carried out brought the woman to almost the same degree as the man in this period. In fact, a matriarchal structure prevailing in this period appears to emerge. On the other hand, if we say that it is a period in which women live their best years when they are not subjected to any gender discrimination, it is a proper phrase. Of course, this womans reputation did not last long. Of course, this womans reputation did not last long. After the primitive period, the patriarchal structure in which the male domination is embodied in the social field manifests itself. In these periods when the matriarchal structure came to an end, there were times when father nobility occurred and hegemony of men in every field of society was in question. The division of labor between men and women was strictly separated in this period. The woman has now taken on more responsibilities in the home and has been involved in basic activities such as childcare and cooking. Of course, in these societies, women also experienced these processes. Although ancient civilizations such as Indian, Greek, and Egypt came to mind, the main task of the woman was limited to the domestic space, making children, taking care of her, cleaning the house, serving her husband, under her husbands domination or as a sexual object. Moreover, the fact that she had no rights in the old societies and that the women were always under male domination was not very good.

With all these developments, the realization of the industrial revolution can be regarded as the periods when women found their place in the public sphere for the first time. Weaving started with the industrial revolution and working activities in iron / steel factories included women in the social production process. With these developing processes, the industrial revolution has created a great change in the social structure.

The migration of people from villages to urban areas has provided the transition from the traditional family structure to the nuclear family structure. But with all these developing processes, it cannot be said that the industry provides much benefit to women. Because the long working hours, the labor force and low wages of women working in the outside and private areas of the women were very weary. These places, which lacked hygiene, also threatened the female body and health.

Together with all these developments, feminist movements, which are womens rights defenders who see the oppression of women and stand against it, appear. The main common points of feminist theorists who deal with women in different dimensions are women. Each advocates equality between men and women by offering different views on women. According to feminism, men and women should be equal and women should be included in public spaces where men can enter.

With the feminist movements, it is seen that women who have gained many political, social and legal rights in the public sphere are still not on par with men. All the state policies implemented are inadequate in this field. Because this gender phenomenon in society had already given certain roles to women. Women working all day in different sectors in the public sphere have also been the subject of discussion of feminist theory as a result of working at home and receiving no wages in return.

Today, in the distinction between private and public spheres, it is determined that womens place is completely private sphere. Although it is in a modern age, it is seen that women are excluded from participation in the public sphere. In the context of gender, womens roles are pushed to the private sphere as always. Although women can actually do the basic work they do at home in shoes of their men, the society, in other words, the culture, has basically attributed this to women.

Subject of The Research

Gender-based discrimination has always existed from the past to the present. Female / male inequality is a condition that has survived from primitive societies to the present day. However, although many legal arrangements have been made for equality between men and women, it has re-

mained inadequate even in practice and the woman has always been secondary. Women came to the public sphere with the industrial revolution which was the turning point in which they started to be active in the public sphere, but even in this period they were not very effective in the social structure and always maintained their lives under the hegemony of men. As it is seen in different societal structures, although women are in secondary position, they always serve to men, give birth to children, clean the house and shape their lives within the framework of similar cases.

Throughout the research, the importance of women from the past to the present, the position of women in primitive social structures and the view of women from different civilizations, the importance of women in the distinction of public and private spheres within the framework of feminist theories are discussed and evaluated. The subject of this research is to reveal the role of women in the social structure and the degree of influence of women as the dominant actor in the framework of feminist findings from past to present.

Purpose of The Research

Women who started to be influential in the public sector with the industrial revolution were also used as a means of exploitation and took part in working conditions by spending more time / labor for less salary than men. The woman who works in these conditions cannot get her money and also when she comes home, she has to serve her husband in the same way and to take care of daily tasks such as house cleaning, laundry, washing up and child care. At this point, the main purpose of feminist theories is to reveal the importance of women and to eliminate the inequality of women / men.

The main objectives of this study are to determine the problems stemming from the gender of women in working life and in the managerial positions in the public sector, to question the effect of women in public sphere, to examine the position of women from past to present and to examine what kinds of problems faced by men under the hegemony of them. However, it aims to reveal the value and importance given to women in different types of society.

However, the study focuses on the problems faced by women in social life, their gender, socioeconomic status, womens problems and their position, role in education, family, economy, and the barriers to women in the inclusion of women in the public sphere.

Importance and Methodology of Research

This study was conducted in order to show the limitations of women in public sphere and how sexist approaches pushed women to a special area and consequently the necessary parameters were emphasized.

In the literature readings, it was emphasized that the incidence of women in institutions such as education, politics and economy was examined by considering the working conditions followed and similar cases.

Since the resources and information that we can reach in the research are sufficient, the subject which has been searched for literature in order to form the theoretical and conceptual framework of the research has been researched with various theories and has been revealed with all its subtleties. In the literature survey, the socioeconomic characteristics of women, working conditions and periods in the public sphere, and the position of women in terms of gender inequality were tried to be determined. In this way, it is made possible to reveal the relationship between certain variables in womens studies or to make womens problems visible from womens own voices by making literature search.

The conceptual framework has been established within the scope of the main title of the process of womens participation in the public sphere and its position in the public sphere. Depending on the conceptual framework, the place of women in the public sphere, the reasons that pushed it to the public sphere, the status of women in society, the story of the woman from the historical perspective and the sub-headings within the context of the values attributed to women by the gender are discussed. In addition, discrimination, inequality, power relations, conflict of home / work harmony, domestic responsibilities and the problems encountered within the framework of the sexist approach were tried to be examined.

Conceptual and Theoretical Framework

Women Before the Industrial Revolution

When we look at the first life forms of humanity, it is possible to say that primitive life is dominant in societies. Social structures, human interactions and lifestyles have survived with certain changes. Historically, when we go back, we see a social structure dominated by the primitive way of life. There is no consensus among the authors as to almost every important issue about primitive society, when hunting began, and when people switched from a purely gathering economy to a hunting and gathering economy. For this reason, it is seen as the right attitude to accept that the defense vehicles have been developed from attacking to hunting and gathering at a time when they were developed to the level of attack vehicles (Şenel, 1982).

In primitive societies, people lived in a nomadic way of life by hunting and gathering (Kaya, 2009). Cultural data from this age, far from production, where hunting and gathering are essential, are usually cutting and piercing tools created by carving natural materials such as lighter stone, animal bones and wood (Kapanoğlu, 2006). People have lived in this way for a long time. The social structure was tried to be continued with the tools and materials produced within the framework of primitive methods. During this period, the first social division of labor between the sexes emerged as hunter men and gathering women, even if not as strictly separated as it is today; this division of labor led men and women to perform different jobs and functions, and consequently to develop different emotions, thoughts and behaviors, in short, to develop different knowledge and cultures (Şenel, 2012). By hunting, gathering food, and developing certain actions against predators, the woman, like all members, had the opportunity to participate equally in the common activities of life. In primitive society, women took their place in equal equality with men in equal life. In these societies, hunting is usually the job of men, but women hunt when necessary; men also participate in the collection of plants, which are the work of women (Demirkaya, 2009). In time, mankind has changed from nomadic lifestyle to settled order. The domestication of animals, the utilization of animal power in agriculture and thus the transition to settled

life through the development of agriculture, the opening of new fields of activity such as mining and fishing have led to significant changes in the economic, social and political structures of societies (Kaya, 2009).

Women in Post-Agricultural Feudal Society

Feudality is a latin word derived from the words feud, feodum or feudum. It is also said to derive from the word fief of Germanic origin. All legal and social definitions of feudality are defined as the formation of feudal property on land or land under the rule of a top manager according to the word fief (Erez, 2017). In feudal society, the people are divided into classes and at the top are the king, the nobles attached to him under the king, the clergy called the clergy under the nobility, and below them the working / slave class called the serfs (Yılmaz, 2015). The existence of these classes created an inequality in society and social structure. This rising phenomenon of exploitation has made the senator extremely strong and made the serfs even more impoverished and dependent on the senator (Öksüz, 2011).

In the feudal social order, the serfs have the right to use not only property but also property on the land and the means of cultivation, and women are also directly involved in the work (Kaya, 2009). In addition, the need for people to participate in production meant that women had more children (Ofset, 1990). Because the economic structure of the feudal system is based on agriculture, which means that more manpower was needed for the functioning of agricultural activity, which made the woman a means of exploitation because of her fertility. However, women not only give birth to children in social life, but in the Middle Ages, although their effectiveness in daily life changes from time to time, they mostly take some roles on household chores (Tenik, 2016).

Women and the Status of Women in Ancient Civilizations

Women in Ancient China's Society: When the historical time periods and different social structures are examined, it is seen that the value given to women varies. At this point, when we consider Chinese civilization in

terms of women, it is seen that the value given to women is not very heart-warming. In Chinese society, a woman had to be under the influence and authority of a man for the rest of her life, the man would buy the woman who would marry by giving them precious gifts (Aksoy, 2017). In this way, they attributed the woman a value measured by material. In the Chinese, women were not considered as human being. Most of the time, girls were not given names, they were called "one, two, three" (Gündüz, 2012). In fact, a Chinese proverb expresses women not as an individual but as a means of sustaining the human race: Never trust a woman unless you give ten sons (Çiftçi, 1998). When we take this proverb into consideration, the woman is seen only as a sexual object, and the real responsibility of the woman is that it does not go beyond anything other than giving son to men. When we take this proverb into consideration, the woman is seen only as a sexual object, and the real responsibility of the woman is that it does not go beyond anything other than giving sons to men (Sevinç, 1987).

Because Chinese society is a male-dominated society with a traditional family structure, it does not give its women the necessary value, ignores that it is the other half that complements it, has always dismissed, dismissed and ignored it. For centuries he had expected her to obey him without question and without question (Kapanoğlu, 2006).

Women in Ancient Greek's Society: Looking at the structure of Greek society; within the concept of the people, women and foreigners are also partly free people, with the concept of democracy, but they lack political rights (Akkoc, 2014). Thus, when we consider the phenomenon of women in Greece, there is no contradiction to what is seen in the Chinese social structure, but different from China every Athenian woman was under the protection of a male relative called Kyrios or her husband until she married (Özli, 2016). This shows that the woman has to be tied to her husband and has to continue her life under the domination of the man. Inequalities in gender roles in ancient Greece and the fact that women are seen as second-class citizens are mentioned by many sources (Atılğan, 2013).

In ancient Greek society, the husband could beat his wife at any time and give it to someone else as a gift. The woman's freedom was taken away and deprived of all civil rights. Shee couldn't claim any rights (Kara, 1998). In ancient Greeks, there is nothing respectful about women. The

woman, who was no different from the goods, could be inherited or be donated to someone, just like any other property (Gündüz, 2012).

Women in Ancient Roman's Society:The Romans' common beliefs about women are that women are naturally subordinate. The paterfamilias, which were under no influence, had absolute power over family members (Doğancı and Kocakuşak, 2014). It had a very strict patriarchal family structure. The father could have killed or sold his son and wife. As the only authority was a father, children could not acquire property in their fathers' health, and he led the religious rituals in the houses (Karaköse, 2009). The reason that the father was so sovereign was above all to ensure that family members showed full loyalty and devotion to traditions and customs, and to show absolute obedience and love to the state and the gods (Özçelik, 2009).

The place of men and boys in Roman society is higher and more dominant than women and girls (Aslıtürk and Dikyar, 2017). In this respect, the property and person of the woman who came under the rule of her husband would belong to her husband. Because, under sovereignty, the woman, if any, would lose her rights (Erişgin, 2013). The Romans did not care about their daughter's training and education. The most important feature of women was that they were serious and competent in household management. The daughters stayed at home until they were given to the husband, they twisted yarn and cloth tissues under the supervision of their mothers (Gündüz, 2012).

Women in Ancient Turk's Society:The social position of women in ancient Turks is much different than other civilizations. There was a strong relationship between the importance given to women and family institutions in the Turks (Tellioğlu, 2016). Although the structure of the Turkish society has a patriarchal structure in the texts, the value given to women and the absolute dominance established on women are not in problem. Because there are tremendous differences between the practices in different societies where patriarchal family type exists and the Turkish family system (Onay, 2012). Since the family is the most important social unity in the old Turkish society, the woman who forms the basis of the family has been placed in a high order (Eroğlu, 2016). Therefore, the value given to

the family is given to women in the same way. This is because women have always been in an important position in Turkish society with their responsibilities in the family, which constitute the basis of the family and ensure the continuity of the lineage and also keep the family members together, undertake the obligations at home.

In this respect, the value given to women in Turkish society is realized. As a result, when we look at Turkish societies today, what makes the family institution so strong is that the foundations of the family structure are intact.

Women in Ancient Egypt's Society:The Ancient Egyptian Civilization is the first civilization in the world that links the formation of the family to the rules and sets the principles of marriage into written laws (Babila, 2015). Ancient Egypt treated women better than other civilizations. Gay Robins, in his book *Woman in Ancient Egypt*, states that women living in Ancient Egypt were more advantageous in terms of political, economic, social and domestic roles in the context of the social status of women from other communities in the Mediterranean basin at that time (Şahin & Toprak, 2016). In ancient Egypt women often married and gave birth to children. If they didn't want to get married, they could work in the temple, serve the gods, or be a dancer (Beauer, 2014). This shows that the real estate could own land, borrow money, sign contracts, open divorce proceedings and be a witness in the courts (Karaca, 2015). Based on these examples, we see that women in Egypt are involved in almost every aspect of society.

Women in Ancient Indian's Society:Since the woman has a weak character in the Indian tradition, the Manu Law obliged her to be attached to her father in her childhood, to her husband in her youth, to her son or to one of her husband's relatives after her husband's death (Şahin, 2017). According to the religious understanding of the time, the woman was the symbol of evil; she could be sacrificed for the gods when necessary (Bahadır, 2005). On the other hand, in the Indian conception, the main purpose of marrying is to have a son who may be the heir to the father and who can continue the family religion to forgive his father's sins. Boys are considered bliss for the family and girls are disasters (Gündüz, 2012). The old

Indian woman had no right. The woman's respectability was attributed to her burning down on the body of her dead husband (Kara, 1998). When her husband died, her sons or brothers did not assume this tutelage, so the woman would be killed and buried next to her husband in case she would not be able to live on her own (Tellioglu, 2016). On the other hand, women who could not gain a place in the field of law in the old Indian law, did not have the right of inheritance – was the husband's captive at home (Sevinç, 1987). Therefore, as it can be clearly stated, we can easily express the idea that the value given to men is more than the value given to women since men are always in an important position in Indian society.

Women After the Industrial Revolution

The Industrial Revolution is a shift from the mode of production based on man and animal power to the mode of production dominated by machine power (Küçükcalay, 1997). In its simple meaning, the Industrial Revolution is the replacement of human, wind, water and animal energy of steamships and machinery, where new craft, workbenches and workshops produce new energy source steam power in new technical inventions and machines (Erkan, 2010).

On the other hand, there have been many developments that have enabled the Industrial Revolution of the 19th century to take place. For example, the colonization in the 16th century and the Age of Enlightenment and ultimately the French Revolution played an important role in the realization of the Industrial Revolution. In these periods, especially in England, Germany and France, a dynamism is observed in every field (Güzel, 2014). Until the industrial revolution, humanity was dependent on the energy provided mainly by plants and animals. Plants are used as nutrition and fuel, animals as nutrition and mechanical energy (Başer, 2011). The process of industrialization, which makes intensive labor division and capital accumulation inevitable, has brought not only production relations but also a great social transformation (Kenan-Ören, 2012).

Although mechanization began, it did not lose its labor force, especially in order to meet the increasing demand for production in the first industrial revolution, women and children started to work and working conditions became more severe (Arslan, 2017). Abuse of labor has been felt by

the employment of children and women workers in unhygienic workplaces, long working hours, low wages, and jobs that are incompatible with their physical and mental development (Mahiroğulları, 2005). Thus, age and gender have no discrimination in terms of labor (Dereli, 2015).

On the other hand, it is seen that major health problems arise as a result of the heavy working conditions of women working in factories. The effect of factory work on the female body is completely typical. The deformities resulting from the long working time are much more serious in the woman, partly due to improper posture and the development of hip bones, and in part the flexion of the lower part of the spine, resulting in frequent deformities in the hip (Marx, 2013). Under these circumstances, it is not difficult to understand the possibility of working women facing these and similar health problems.

An Overview of Women in Feminist Approaches

The root of the word feminism comes from Latin. It is derived from the word *femine* which means woman. Therefore, from a narrow point of view, feminism emerges as something that concerns women (Türkoğlu, 2015). Feminism, which has been associated with the women's movement in modern use and the effort to promote the social role of women, is a political term of the 20th century invention that has become part of everyday language since the 1960's (Atan, 2015). Feminism in its most general sense; It argues that there is an inequality between men and women in the economic, political and sociocultural field and aims to eliminate this inequality by revealing the reasons (Çetinel & Yılmaz, 2016). From a female point of view, it focuses on researching the inequalities between men and women in society and focuses on how men dominate social relations and how women are restricted (Polat, 2017).

The feminism movement, which gained meaning as a women's movement, aimed to emphasize the importance of women's roles in the context of gender and to reveal the gender roles of women under male hegemony (Dikici, 2016). The main claim of feminism is to end the inequality between women and men, to stand against all kinds of sexism, sexual exploitation, oppression, and to end masculine domination (Sezgin, 2016). In the light of all these, the feminist approach argues that women cannot control

themselves in making decisions that will guide their lives in practice (Aktaş, 2013). The feminist movement has developed feminist theory with the aim of making the invisible history of women visible, producing ideas for the future, questioning patriarchal power and preparing an intellectual ground for their struggles (Özdemir, 2017). When we look at it from this point of view, more than one theory has been developed which advocates different views on women and which is centered on women.

Enlightenment Liberal Feminism

Liberal feminism emerged as a women's movement in the late 19th and early 20th centuries. This social and political struggle by women, also called first wave feminism, has developed more European-centered (Yüce, 2007). According to the basic thesis of liberalism, the distinction between men and women exists as a difference between the sexes (in creation). Liberalism therefore distinguishes between gender roles based on the difference from creation (Göçeri, 2004). Liberal feminists believe that the state is neutral to groups in society and that women, as men of interest or repression groups like men, need to develop their activities to address and represent gender inequality (Kartal, 2016). The liberal understanding, which is the cornerstone of the struggle for women's rights, argues that women should have the potential to develop themselves as an individual by opposing being limited to the private sphere (Yıldız, 2013). According to liberal feminists, men and women are not ontologically different: the souls and rational abilities of men and women are the same. According to them, the reason for the injustice of women is their gender, social conditioning and discrimination which pushes them to ignorance (Şerbetci, 2013). For liberal feminists, it is important to eliminate the political inequality of women and the inequality between women and men in social issues such as the lack of access to social services in need. Equal education, equal job opportunities, equal pay for equal work symbolize liberal feminism (Tunç, 2013). According to liberal feminists, gender difference is insignificant, as physical appearance, such as height and weight, is not important for rational individuals. Therefore, liberal principles should be implemented without gender discrimination and will be sufficient to eliminate women's inequality (Ataman, 2009).

Cultural Feminism

The current in the liberal wing of the women's movement, which can be regarded as the cultural reflection of liberalism, is cultural feminism. Cultural feminism was born in response to enlightened liberal feminism (Göçeri, 2004). Feminists with this view focused on a broader cultural transformation rather than political change. Cultural feminists emphasize the importance of critical thinking and self-development, as well as the intuitive and often collective aspect of life (Kılıçdemir, 2016). Cultural feminism argues that women are peace-loving, cooperative and anti-violent and aim to create a feminine culture with these characteristics (Deniz Tansel-İliç and Yıldırım, 2018).

Cultural feminists believe that the formation of gender identity stems from the problem of social construction rather than biological differences (İmançer, 2015). From this point of view, unlike liberal feminism, those who advocate the theory of cultural feminism, instead of emphasizing the similarities between women and men, emphasize the differences of feminine qualities and care about cultural change rather than political change. In this context, 19th century cultural feminist theory advocates matriarchy and women's culture (Öğüt, 2017).

Marxist Feminist Theory

Another feminist theory effective in feminism is Marxist feminism. From a Marxist feminist point of view, women are secondary producers in consumption, although they are fundamental producers (Şenkal, 2016). Marxists argue that gender difference is not very effective in oppressing women, and insists on the fact that class difference is the reason women are in bad situations (Kahraman, 2014). In terms of the elements of class definition, it is not possible for women to form a single class in terms of their position in social production, their place in property relations and their consciousness. Women are in a relationship of friends, siblings, spouses or motherhood with both the workers and the men of the bourgeois class. Therefore, it cannot be said that women form a class other than these two basic social classes (Demir, 2014).

By establishing a relationship between the labor that women spend in the home and the capitalist economy, the material basis of women's oppression has been tried to theorize. This discussion was attempted to demand the payment of housework as a feminist strategy in those years (Güneş, 2017). Marxism, which has similar characteristics to socialism, has fought for the interests of the exploited working class, while defending its own class and interests, and has been in contradiction only with this aspect. Because what we call feminism includes oppressed women whose labor is ignored (Çiçek, 2016).

Socialist Feminist Theory

Socialist feminism is a young branch of feminism born in the 1970s. Socialist feminists have sought to synthesize between these two, essentially avoiding the problems of Marxist and radical feminists (Demir, 2014). Socialist feminists try to defend women's rights with emphasis on class and gender. This group, which seeks social change, says that they are not satisfied with the current equality debate (Altınbaş, 2006). In this context, Socialist feminists cannot stop questioning the gender roles that exist in society. These feminists explain the main reason for the oppression of women in capitalist society, depending on the fact that women are the property of men (Baştan, 2015). Socialist feminists argue that women's work at home is effective in the survival of the capitalist system. Because women are not paid for their work at home, capitalism's rate of profit would decline if they were paid (Hanay, 2008). Within these views, socialist feminists basically emphasize the status of women in oppression, the analysis of the relations between the family institution and capitalism, and the relationship between housework and alienation (Çakır, 2008). If expressed more clearly; Socialist feminists deal with the situation of women in capitalist networks of economic relations, including labor and the family (Çak, 2010). Therefore, according to socialist feminists, the solution to the pressure applied to women is to change the economic system. With the change of the economic system, women will not be economically dependent, marginal and exploited (Alptekin, 2006).

Radical Feminist Theory

Radical feminism was developed between 1960 and 1970 by activist women who were discriminated because they were women in radical male organizations, even if they passionately served the same idea (Kaylı, 2007). Radical feminism argued that the oppression of women is a universal phenomenon that constitutes the origin of all forms of oppression, and that regardless of class, racial, ethnic differences, women are subjected to male oppression just because they are women (Varol, 2014). Radical feminism is based on the rejection of the patriarchal approach and the idea of male domination that is effective in community life. For this reason, radical feminists saw the origin of gender discrimination in American traditional values (Örnek, 2015). According to this approach, western culture is based on masculine values and the exclusion of women. Radical feminists argue that male domination, which enables women to be suppressed through fertility and gender control, is based mainly on the patriarchal notion (Güriz, 2011). Radical feminists do not believe that the pressure on women can be lifted gradually. They believe that patriarchy is a systematic phenomenon and that gender equality can only be achieved through the destruction of the patriarchal order (Çavuşoğlu, 2015).

Existential Feminist Theory

Simone de Beauvoir's book called 'Second Sex' is described as the most influential feminist work of the twentieth century. The book, published in 1949, precedes both the emergence of feminist philosophy and the mass feminist movements of the 60s and 70s, which Beauvoir later joined (Stone, 2007). Simone de Beauvoir, who was influenced by Sartre's existential philosophy, applied this approach in philosophy to the problem of women and pioneered the formation of an existentialist feminist approach (Çavuşoğlu, 2015). After this definition, if we return to Beauvoir's main views while trying to explain woman on existential feminism, Beauvoir finds woman's body inherited alienated by depriving of her creative activities. She states that the body is the tool we hold in the World that the male body facilitates free creative activities and that the female body is restrictive (Doğan, 2012). For this reason, Beauvoir draws attention to the

biological and physical differences between men and women and the consequences of these differences. Women are weaker and weaker than men. The physical structure of women is conducive to giving birth (Yıldırım, 2019). This situation, explained by Beauvoir as a woman's biological maternity duty, led to the woman being kept inside the home area by being obliged to be the mother, and thus making her the keeper of the inner area and confining it to the private area. Therefore, the life of a woman is one-dimensional compared to the multi-dimensional life of a man (Kalın, 2016). In line with these views, De Beauvoir argues that the woman excluded from history and confined to the home space is the second sex, the other of the man (Altınbaş, 2006).

Concepts of Public and Private Sphere

In the transition process from traditional to modern society, the public sphere, which was discussed in connection with the social, political and economic developments in the West, emerged as a result of the division of life into public and private as envisaged by the modernity project of the late 18th century. The origin of this distinction is based on Antiquity age (Bahçeci, 2018). From the basic views on the public sphere, according to Jürgen Habermas, by the concept of public sphere, we first of all mean an area in our social life in which something similar to the public can form. All citizens are guaranteed access to this area. In every conversation in which private individuals gather by forming a public body, a part of the public sphere becomes an asset (Çalışkan, 2014). The public sphere emerges as a citizen sphere, and all activities and individuals outside the public sphere are involved in the private sphere. The public sphere is the sphere of participation of equals, which symbolizes an event in which only citizens can participate. As it is understood, the public sphere is a place of public appearance and negotiation, which is an area that brings people together and divides them into many sub-public spaces.

On the other hand, explaining the concept of private sphere, individuals, family, friends, such as the relationship with people starting from the area of traces, all other than that at a point where the individual alone privacy area, extending to the sexuality of a user makes it necessary to scan (Özşekerli, 2016). In other words, Arendt sees the private sphere as

an area deprived of the objective relationship of separation and separation through the realm of being seen and heard by others through a world of something common, and the possibility of achieving something more lasting than life itself (Yersel, 2015).

The separation of private and public spheres in the current sense was made possible by the emergence of national and regional states and the shaking of the foundations of feudalism with the beginning of capitalist economic developments in the 18th century (Dağtaş, 1999). In this respect, it is closely connected with the transformation of the concepts of individual and subject between the private and public spheres in the 18th and 19th centuries (Özgül, 2012). Therefore, if we talk about the distinction between public and private spheres, it is possible to see that both concepts have different meanings and serve different purposes. Therefore, the public and private spheres should be kept separate and evaluated with different criteria (Özkan, 2017). The private sphere demands greater freedom and autonomy, while the public sphere needs justice and solidarity. While the problem of social order in the public sphere was solved by the creation of signs, the problem of looking and growing in the private sphere was tried to be solved even if it was not solved by adhering to transcendental principles (Sennett, 2010).

The Nature and Exclusion of Women in the Perspective of Private and Public Spheres

With the separation of public / private spheres that emerged with the transition to modern society, individual freedoms started to be mentioned (Aslantürk and Turgut, 2015). From a historical perspective, the duality of the private sphere / public sphere is observed to date back to the ancient Greek period, and biology has been used to date as a way to legitimize the existing social distinction between man and woman and to hold man as the ruler (Ersöz, 2015).

Regardless of a woman's status or wealth, her primary role was to take care of the family she served or served. Caring for family members required a lot of endless jobs (Duby and Perrot, 2005). Social stereotypes that identify women with emotionality, weakness, and the private sphere appear to adversely affect and prevent women's participation in public life

from business to politics (Dağ, 2016). On the other hand, the biological, physiological and anatomical differences of the female body, led by the anatomical structure that makes it possible to give birth to children, have caused women to socialize differently from men and to be placed in a low status in society (Öztürk, 2012). In our own cultural tradition, it was assumed that the roles and roles bestowed on men and women were closely related to the abilities based on anatomy (Rayna, 2014). According to this view, anatomy is not a destiny, the person is connected to the world through his own body, while the male body facilitates free creative activities (because it does not face a social sanction and is not restricted to menstruation or pregnancy), the female body is a restrictor for the woman (Canay, 2004). The views that make women's natural space home, which somatize women and say that women are weak and fragile due to their biology and that it is only suitable for reproductive and child care, are very strongly linked to the naturalistic views that became dominant in the 19th century. The naturalistic view was accompanied by a biology of the period that fully sexualized the woman with a level of meaning that made social inequalities normal (Köse, 2009).

It should be acknowledged that gender roles are the most important determinants of women's inequality in employment as in other areas (Gül Erdost, Altun, & Yıldırım, 2016). Studies conducted especially in western societies show that the socialization patterns of men and women and the gender roles attributed to them differ. Accordingly, while women are expected to be sensitive, emotional, compassionate, helpful, dependent and altruistic to social relations, men are expected to be competitive, individual, successful, independent, rational, pragmatist and sovereign. These opposing roles are often adopted by men and women in the face of various transitions and changes over time, and as a result they reflect the personality traits appropriate to those roles attributed to them by society (Çiftçi, 1998).

Therefore, as much as the cultural structure is effective in determining gender roles, the physical differences of individuals are also important. Because, we can see that the roles assigned to women and men in the society or the division of labor per women and men are determined according to their biological differences. It is possible to say that the woman is in

the background against the man (Bingöl, 2014). The aforementioned phenomena constitute a small part of the available findings on the social positions of men and women and the relationships surrounding different forms of sexuality (Cornell, 2016).

Women exist in the private sphere because of their ability to give birth and nutrition, which has determined the difference between men and women in society. In the complication and routine of everyday life, women were far from political. Such a distinction allowed men to gain more power and authority in all societies (Çiftçi, 1998). Being a woman brings very strange problems to an autonomous person today (Beauvoir, 1993). Cultural realities and beliefs about women and men change our self-perception, interests, and behavior, represented in the inequalities, advertisements, conversations, minds, expectations or behavior of others, or adapted to our minds by the environment (Fine, 2011). Therefore, it is not surprising that women always adopt domestic roles and are confined to private spaces. On the other hand, limiting women to the private sphere makes it easier for women to be supervised, subjecting women to men and causing women to be seen as the property of men (Ersöz, 2015). As a result; leaving the periods and peoples aside, where the main law provided women with an enormous position of social power, the status of the female sex was the situation of the oppressed, the second-class people, the inferior sex (Krupskaya and Pieck, 1996).

Therefore, all these phenomena cause women not to be very influential in the public sphere, but they remain limited to the private sphere and women's public gender roles continue to be excluded from the public sphere. The real equality of men and women can only be realized after the abolition of the exploitation of both by capital and the transformation of private households into public industry.

Conclusion

Despite the burden of society, women have always been in the background in the social structure from the past to the present and have been on the agenda for all ages. By simplifying the role of women in society, it is actually trying to reduce women's potential to succeed. Therefore, there

may be more than one effect in society that pushes women out of the public sphere, and the most important fact is that gender and culture are the main actors. Within the cultural structure, women are pushed out of society by creating a perception that they are fragile, naive and weak. According to feminist theorists, the main factors that push women out of the public sphere and do not equate women with men are the sexist approach in society. Because the stereotyped roles that exist in society express the opinion that pushing women into more private sphere.

Due to the biological structure of the woman, she was more likely to give birth to children and made her more dependent on home. Society pushes women out of the social structure by assigning sexist roles such as looking after children, cleaning the house, ironing, washing dishes. On the other hand, as a result of the industrial developments, as a result of the social developments, women became involved in the production process for the first time by gaining a place in the public sphere. Of course, with the industry, many rights are given to women in the public sphere and it is seen that women have started to be effective in the sphere of social life. However, the oppression of women with certain rights could not be prevented. Because, with the industrial revolution, the women who started to be effective in the public sphere were included in the capitalist processes and women's labor power was ignored and exploited. According to feminist theorists, the lack of consideration of the domestic labor of women working in the public sphere exploited women more.

As a result, together with the sexist approaches seen in the society, women are pushed from the public sphere to the private sphere, but certain gender roles such as childcare and taking on household responsibilities are given to women.

Kaynakça / References

- Akkoç, A. (2014). Yunan demokrasisinin kavramsal yönü ve toplumsal arka planı. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 31-42.
- Aksoy, İ. (2017). Toplumsal ve siyasal süreçte Türk kadını. *Yasama Dergisi*, 32, 7-20.

- Aktaş, G. (2013). Feminist söylemler bağlamında kadın kimliği: Erkek egemen bir toplumda kadın olmak. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 30(1), 53-72.
- Alptekin, D. (2006). *Üçüncü Dünya ülkelerinde kadın hakları bağlamında feminizm*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Altınbaş, D. (2006). Feminist tartışmalarda liberal feminizm. *Kadın Araştırmaları Dergisi*, 9, 21-52.
- Arslan, Ü. Ç. (2017). *Sanayi devrimi: Sonuçları ve uluslararası sisteme yansımaları*. Başkent Üniversitesi Avrupa Birliği ve Uluslararası İlişkiler Enstitüsü Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Anabilim Dalı, Ankara.
- Aslıtürk, G. E., ve Dikyar, C. (2017). Mezopotomya-Orta Asya ve Anadolu ekseninde ilkel toplumlardan selçuklulara anaerik kültür. *Ulakbilge*, 5(11), 589-620.
- Aslantürk, G., and Turgut, H. (2015). 8284 Vakası: Ekşi Sözlükte cinsiyetçi kamusalığın yeniden inşası. *İlef Dergisi*, 2(1), 45-76.
- Atılğan, D. K. (2013). Antik Yunan'da toplumsal cinsiyet rollerinin temsili. *Yedi: Sanat, Tasarım ve Bilim Dergisi*, 10, 15-27.
- Ataman, M. (2009). Feminizm: Geleneksel uluslararası ilişkiler teorilerine alternatif yaklaşımlar demeti. *Alternatif Politika Dergisi*, 1(1), 1-41.
- Atan, M. (2015). Radikal feminizm: "Kişisel Olan Politikadır" söyleminde aile. *The Journal Of Europe - Middle East Social Science Studies*, 1(2), 1-21.
- Başer, N. E. (2011). *1. Sanayi Devriminde teknolojik gelişmenin rolü*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Baştan, A. (2015). Feminizm ve İngiliz feminist tiyatro. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(21), 173-185.
- Babila, M. H. (2015). Eski Mısır'da kadın. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 129-144.
- Bahadır, A. (2005). Tarihte ve günümüzde kadın. *İlkadim Dergisi*. 15.04.2018 tarihinde <http://www.enfal.de/ev18.htm>:<http://www.enfal.de/ev18.-htm> adresinden erişilmiştir.
- Bahçeci, H. I. (2018). Kent mekanında kamusal alan: Richard Sennett perspektifinden bir inceleme. *Memleket Siyaset Yönetim (MSY) Dergisi*, 13(29), 111-128.
- Beauer, S. W. (2014). *Dünya Tarihi: İlk Çağ en eski göçebe halklardan Roma İmparatorluğu'nun çöküşüne. (1. cilt)* İstanbul: Say Yayınları.

- Beauvoir, S. d. (1993). *Kadın "İkinci cins" bağımsızlığa doğru*. İstanbul: Payel Yayınevi.
- Bingöl, O. (2014). Toplumsal cinsiyet olgusu ve Türkiye'de kadınlık. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16(Özel Sayı 1), 108-114.
- Canay, H. A. (2004). *Kadın suçluluğu: Feminist Bakış açısından kavramsal bir inceleme*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Cornell, R. (2016). *Toplumsal cinsiyet ve iktidar*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Çak, Ş. E. (2010). Toplumsal cinsiyet ve feminizm teorileri bağlamında Türkiye'deki reklam filmleri ve popüler müzik videoları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi*, 4, 101-110.
- Çakır, S. (2008). Kapitalizm ve patriyarkaya karşı: Sosyalist feminizm. *Toplum ve Demokrasi*, 2(4), 185-196.
- Çalışkan, O. (2014). Kamusal alan bağlamında ağ toplumu ve yeni kamusal alan arayışı. *Maltepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 41-62.
- Çavuşoğlu, G. Y. (2015). *Türkiye'de kadın hareketinin oluşumu ve kadının sosyal yaşamdaki yeri*. Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Çepni, Ö. (2014). *Kamusal alan, televizyon ve yeteneklerin temsili: Yetenek sizsiniz Türkiye programı eleştirisi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Radyo, Televizyon ve Sinema Anabilim Dalı, Erzurum.
- Çetin, A. (2006). *Kamusal alan ve kamusal mekan olarak 'sokak'*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çetinel, E., and Yılmaz, S. E. (2016). Feminist teori: Yönetim ve organizasyon alanına eleştirel bir yaklaşım. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İİBF Dergisi*, 6(2), 1-30.
- Çiçek, A. (2016). *Feminist perspektiften Türkiye'de kadın kütüphanecilerin imajı*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çiftçi, O. (1998). *20. Yüzyılın sonunda kadınlar ve gelecek*. Ankara: Todaie Masa Üstü Yayıncılık Bürosu.
- Dağ, A. (2016). Toplumsal cinsiyet bağlamında yaşlılık ve sosyal dışlanma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(28), 480-500.

- Dağtaş, E. (1999). Onsekizinci ve Ondokuzuncu Yüzyıllarda kamusal alan/özel alan ikilemi ve basının tarihsel gelişimi. *Kurgu Dergisi*, 16, 157-173.
- Demir, Z. (2014). *Modern ve postmodern feminizm*. İstanbul: Sentez Yayıncılık.
- Demirkaya, T. (2009, 10 05). Kadın / feminizm / feminist medya . 12-21, 2018 tarihinde <http://tugbademirkaya.blogspot.com/> adresinden erişilmiştir.
- İliç-Tansel D. ve Yıldırım, P. (2018). Araşsal akla ve pozitivistime karşı çıkan bir feminist metodoloji. *Folklor/Edebiyat*, 24(96), 201-210.
- Dereli, S. (2015). *Sanayi sonrası toplumda çalışma olgusu ve çalışma ilişkilerine etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Bilim Dalı.
- Dikici, E. (2016). Feminizmin üç ana akımı: Liberal, Marksist ve Radikal Feminizm teorileri. *The Journal of Academic Social Science*, 60, 523-532.
- Doğan, H. (2012). Popüler İslami yazında kadın bedeni: Kadınlara Anlatılan "fitne". *Folklor/ Edebiyat*, 18(69),87-108.
- Doğancı, K. and Kocakuşak, F. (2014). Eski Roma Ailesinde "Pater Familias" ve 'Patria Potestas' kavramları. *U.Ü.Fen Edebiyet Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(27), 233-250.
- Duby, G., and Perrot, M. (2005). *Kadınların tarihi:Ortaçağın sessizliği*. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Erez, E. (2017, 10 03). *Feodal sistemin sosyal hayat üzerine etkisi*.Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi ,Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Erişgin, Ö. S. (2013). Roma toplumunda kadının yeri. *İnönü Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 4(2), 1-31.
- Erkan, R. (2010). *Kentleşme ve sosyal değişme*. Ankara: Bilimadamı Yayınları.
- Eroğlu, E. (2016). Sosyo-ekonomik açıdan eski Türklerde kadının konumu. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(44), 443-447.
- Ersöz, A. G. (2015). Özel alan/kamusal alan dikotomisi: Kadınlığın 'doğası' ve kamusal alandan dışlanmışlığı. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 18, 80-102.
- Fine, C. (2011). *Toplumsal cinsiyet yanılısaması*. İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Göçeri, N. (2004). Kadın hareketlerini etkileyen fikir akımları. *Ç.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4(2), 61-76.
- Gül Erdost, Altun, D. ve Yıldırım, Ş. (2016). *Sosyal politikanın cinsiyet halleri*. Ankara: Nika Yayınevi.

- Gündüz, A. (2012). Tarihi süreç içerisinde Türk toplumunda ve devletlerinde kadının yeri ve önemi. *International Journal of Social Science*, 5(5), 129-148.
- Güneş, F. (2017). Feminist kuramda ataerki tartışmaları üzerine eleştirel bir inceleme. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(2), 245-256.
- Güriz, A. (2011). *Feminizm postmodernizm ve hukuk*. Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Güzel, B. (2014). Sanayi Devriminin ortaya çıkardığı toplumsal sorunların edebiyattaki izdüşümü: Emila Zola'nın germinal örneği . *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(33), 157-165.
- Hanay, N. (2008). *İslami feminizm örneği olan turuncu dergisi'nde toplumsal cinsiyetin kuruluşu*.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Gazetecilik Anabilim Dalı, Ankara.
- İmançer, D. (2015, 02 27). *Liberal feminizm* . 01. 13. 2019 tarihinde <https://bacilarkiraathanesi.wordpress.com/2015/02/27/liberal-feminizm-dilek-imancer/> adresinden erişilmiştir.
- Köse, E. (2009). Bir keşif olarak modern kadınlık: Tıp, beden ve cinsellik. *Fe Dergi*, 1(2), 71-78.
- Küçükkalay, A. M. (1997). Endüstri devrimi ve ekonomik sonuçlarının analizi. *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 51-68.
- Kılıçdemir, B. (2016, 05 26). *Kültürel feminizm*. 13.01.2019 tarihinde <https://roteginkgo.wordpress.com/2016/-05/26/kulturel-feminizm/> adresinden erişilmiştir.
- Kahraman, S. (2014, 10 17). *Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Geçişte kadın sivil toplum örgütlerinin oluşması: Aydında kurulan kadın sivil toplum örgütleri ve çalışma alanları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı, Aydın.
- Kalın, C. C. (2016). Simone de Beauvori: Ötekiliğin kabulü. *Beytulhikme An International Journal of Philosophy*, 6(2), 227-243.
- Kapanoğlu, S. (2006). *Çinde kadın imgesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü Doğu Dilleri ve Edebiyatları Anabilim Dalı, Ankara.
- Kara, N. (2006). Feminizm(ler)in toplumsal hareket olarak medyada yansıma(ma)sı. *Küresel İletişim Dergisi*, 1, 1-33.
- Kara, S. (1998). Tarihi süreç, Kur'an ve Hz.Peygamber açısından kadın. *Ekev Akademi Dergisi*, 1(3), 261-280.

- Karaaslan, D. (2014). Antik Yunanda kadın olmak. *Siirt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(2), 159-174.
- Karaca, R. (2015, 07 04). *Kadının çağlar boyunca toplumdaki yeri*. 17.12, 2018 tarihinde <http://informadik.blogspot.com/2015/07/kadnn-cağlar-boyunca-toplumdaki-yeri.html> adresinden erişilmiştir.
- Karaköse, H. (2009). *Ortaçağ tarihi ve uygarlığı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kartal, F. (2016). Kadınların yurttaşlığı ve feminist kuram. *Amme İdaresi Dergisi*, 49(3), 59-87.
- Kaya, C. (2009). *Çalışma yaşamında kadın iş gücü sorunları örgütlenme eğilimleri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kaylı, D. Ş. (2007). *Kadın bedeni ve özgürleşme*. İzmir: İlyaz Yayınevi.
- Mahiroğulları, A. (2005). Endüstri devrimi sonrasında emeğin istismarını belgeleyen iki eser: Germinal ve dokumacılar. *Sosyoloji Konferansları*, 41-53.
- Marx, E. L. (2013). *Kadın ve aile*. Ankara: Sol Yayınları.
- N. Krupskaya, and Pieck, W. (1996). *Kadın sorunu üzerine seçme yazılar Clara Zetkin üzerine*. Ankara: İnter Yayınları.
- Ofset, D. (1990). *Kadın ve sömürü*. İstanbul: Yeni Çözüm Yayınları.
- Onay, İ. (2012). Eski Türk toplumunda aile düzeni ve bunun dini, siyasi hayata yansımaları. *International Journal of Social Science*, 5(6), 347-357.
- Öksüz, E. (2011). Feodal düzen ve sosyal değişimler. *Sosyoloji Konferansları*, 18, 81-92.
- Örnek, S. (205). ABD'de kadın haklarının gelişimi. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29, 105-129.
- Özşekerli, T. (2016). *Ne kamusal ne özel alan: Yeni medya*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Genel Gazetecilik Anabilim Dalı. İzmir.
- Özçelik, N. (2009). İlk Çağ tarihi ve uygarlığı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özdemir, O. (2017, 07 26). *Feminizm ve feminist yaklaşımlar*. 12.01.2019 tarihinde <https://sosyalcalismaci.wordpress.com/2017/07/26/feminizm-ve-feminist-yaklasimlar/> adresinden erişilmiştir.
- Özgül, G. E. (2012). Bir görme biçimi olarak yeni medya bir alan imkanının araştırılması. *Journal of Yaşar Üniversitesi*, 26(7), 4526-4547.
- Özkan, S. Ç. (2017). Richard Rorty'de kamusal alan-özel alan ayrımı ve eleştirisi. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 23, 57-84.

- Özlu, Ö. (2016, 02 08). *Antik Yunan'da Kadın*. 16.12.2018 tarihinde <https://ekstrembilgi.com/tarih/antik-yunanda-kadin/> adresinden erişilmiştir.
- Öztürk, A. (2015). *Agonistik feminizm tartışmaları bağlamında kamusal alanı yeniden düşünmek*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, A. (2015). *Kamusal alanı yeniden düşünmek*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, N. (2012). *Bir beden sosyolojisi problemi olarak namus kavramı ve kadın bedeni*. Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Öğüt, H. (2017, 03 08). *Edebiyatta feminizm ve feminist edebiyat eleştirisi*. 01.13.2019 tarihinde <http://t24.com.tr/k24/yazi/edebiyatta-feminizm,1120> adresinden erişilmiştir.
- Polat, M. E. (2017). *Nazlı Eray'ın kadın tohumu öyküsünün feminist edebiyat eleştirisiyle incelenmesi*. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1507-1519.
- Rayna, R. (2014). *Kadın antropolojisi*. Ankara: Dipnot Yayınları.
- Sennett, R. (2010). *Kamusal alanın çöküşü*. İstanbul: Ayrıntı Yayınevi.
- Sevinç, N. (1987). *Eski Türkler'de kadın ve aile*. İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayını.
- Sezgin, A. (2016). *Kavramsal olarak feminizm, toplumsal cinsiyet ve devlet üzerine yaklaşımlar*. 01.12.2019 tarihinde <https://minervadergi.org/2016/09/14/kavramsal-olarak-feminizm-toplumsal-cinsiyet-ve-devlet-uzerine-yaklasimler/> adresinden erişilmiştir.
- Stone, A. (2007). *Feminist felsefeye giriş*. İstanbul: Otonom Yayıncılık.
- Şahin, H. H. (2017). Hindistan'da dul olmak, satı uğruna diri diri yakılan kadınlar. *KSBD*, 9(Kadın Özel Sayısı), 61-73.
- Şahin, K., and Toprak, S. (2016). Kültürel ve dinsel perspektifte kadın kimliği. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or turkic*, 11(18), 203-214.
- Şenel, A. (1982). *İlkel topluluktan uygar topluma:Geçiş aşamasında ekonomik toplumsal düşünsel yapıların etkileşimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.
- Şenel, F. K. (2012). Tarihsel ve toplumsal süreçte kadın. *Toplum ve Hekim*, 27(4), 246-255.

- Şenkal, Y. (2016). Feminist kuramlar bağlamında reklamda kadın imgesine bakış. *ABMYO Dergisi*, (42), 91-114.
- Şerbetci, D. (2013). *Postkolonyal feminizm bağlamında "küresel kız kardeşlik" kavramının incelenmesi: Hindistan örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Türkoğlu, E. (2015). *Uluslararası ilişkiler kuramında feminizm*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tellioğlu, İ. (2016). İslam öncesi Türk toplumunda kadının konumu üzerine. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 55, 201-224.
- Tenik, B. (2016, 07 12). *Kadın olmanın dayanılmaz ağırlığı: Ortaçağ'da cadı avı*. 22.12.2018 tarihinde <https://gaiadergi.com/kadin-olmanin-dayanilmaz-agirligi-ortacagda-cadi-avi-1/> adresinden erişilmiştir.
- Tunç, M. (2013). Feminist grup çalışması: Temeli, kapsamı ve süreci. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 24(2), 209-229.
- Varol, S. F. (2014). Kadınların dijital teknolojiyle ilişkisine ütopik bir yaklaşım: Siberfeminizm. *The Journal of Academic Social Science*, 27, 219-234.
- Yüce, E. (2007). *Liberal feminizm*. 12.01.2019 tarihinde <http://emanowar.blogspot.com/2007/05/liberal-feminizm.html> adresinden erişilmiştir.
- Yıldırım, S. (2019). Feminist çalışmalarda kadın deneyimlerinin önemi: Simone de Beauvoir örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 145-150.
- Yıldız, F. (2013). *Feminist teoriler sunum ödevi*. 12.01.2019 tarihinde <http://filozophiaa.blogspot.com/2013/11/feminist-teoriler-sunum-odevi.html> adresinden erişilmiştir.
- Yılmaz, G. (2015). *Ortaçağ Avrupasındaki karanlık feodalizmin iktisatla aydınlanması*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir.
- Yersel, A. (2015). *Mekan ve iktidar ilişkisi bağlamında 'makam odaları'* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Özbey, A. U. ve Bardakçı, A. (2019). Women' in public and private spheres in the context of modern feminist theories from ancient civilizations to the present. *OPUS–International Journal of Society Researches*, 14(20), 1789-1818. DOI: 10.26466/opus.596196

Bilgi Çağında Yeni Bir Liderlik: Resonant (Ahenk Yaratan) Liderlik

DOI: 10.26466/opus.580701

*

Müslüme Akyüz *

* Dr. Öğr. Üyesi, Cumhuriyet Üniversitesi, Suşehri Sağlık Yüksek Okulu, Suşehri/Sivas, Türkiye
E-Posta: muslumeakyuz@hotmail.com ORCID: [0000-0002-0922-6191](https://orcid.org/0000-0002-0922-6191)

Öz

Bilgi çağı yapısı itibariyle karmaşıklığın ve kompleks sorunların da yaşandığı bir süreci beraberinde getirmiştir. Tüm bu karmaşık ve kompleks sorunların çözümünde örgütlerin, geleneksel liderlik modellerinden farklı olarak yeni ve etkili liderlere ihtiyaçları vardır. Bu çalışmada da yeni bir liderlik modeli olarak karşımıza çıkan resonant (ahenk yaratan) liderlik kavramıyla ilgili yerli ve yabancı literatürde yer alan kaynaklar incelenerek, kavramın sınırlarının çizilmesi amaçlanmıştır. Amaca yönelik olarak literatür taraması yöntemi kullanılmıştır. Resonant (ahenk yaratan) liderlik; duygusal zeka seviyesi yüksek, çevresiyle uyumlu, güçlü ve güvene dayalı ilişkiler kurabilen, sadece kendi duygularını değil, liderlik yaptığı izleyenlerinin duygu ve düşüncelerini de kontrol edebilme gücüne sahip, empati yapabilen, tutkulu, kararlı, umutlu, cesaretli, açık görüşlü, pozitif düşünce gücüne sahip, örgütleri doğru şekilde okuma becerisine sahip ve izleyenlerine ilham verebilen liderlik olarak tanımlamak mümkündür. Bu çalışma kapsamında resonant liderlik kavramı örgütsel açıdan ele alınarak resonant liderliğin özellikleri ve boyutları ele alınmıştır. Çalışmanın sonucunda, resonant liderliğin sadece bugünde değil, gelecekte de kendine yer bulacak önemli bir liderlik tarzı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, Resonant liderlik, Örgüt

A New Leadership on The Knowledge Age: Resonant Leadership

*

Abstract

Knowledge Age brought along a process of complication and complex problems by its structure. In solving all this complicated and complex problems, organizations need new and effective leaders, unlike traditional leadership models. In this study, it is aimed to draw the limits of the concept by examining the sources in the local and foreign literature about the concept of resonant leadership as a new leadership model. For this aim, literature search method has been used. Resonant leadership; it is possible to define it as having high level of emotional intelligence, being coherent with his/her environment, building strong and trustable relations, having power to control not only own feelings but also the feelings and thoughts of his followers, empathising, being passionate, determined, hopeful, courageous, open-minded, thinking positively, having the ability to read organizations correctly and inspiring his/her followers. Within the scope of the study, the characteristics and dimensions of resonant leadership is taken by discussing the concept of resonant leadership from the organizational aspect. As a result of the study, it has been determined that resonant leadership is an important leadership style which will find a place not only in the present but future.

Keywords: Leadership, Resonant Leadership, Organization

Giriş

20. yüzyılın başlarından itibaren odak noktası haline gelmiş fenomenlerden biri olan ve (Dhammika, 2014, s.2), “ortak bir amaca ulaşmak için bir grup insanı etkileme süreci” (Northouse, 2010, s.12) olarak tanımlanan liderlik kavramı da diğer birçok kavram gibi günümüzdeki hızlı ve önlenebilir değişimlerden büyük ölçüde etkilenmektedir. Özellikle günümüz bilgi çağında bu değişim; fiziksel sınırların ortadan kalkması, rekabet anlayışının değişmesi (Tokay, Deran ve Arslan, 2010, s.225), bilgi ve insan kaynağının etkin ve verimli kullanılması gerekliliğini ortaya koymuştur. Bu noktadan hareketle liderler ve izleyenleri arasındaki ilişki daha karmaşık hale gelmiştir (Taner, 2013, s.594).

Bilgi çağının gereksinimlerine de uygun olarak ortaya çıkan bu değişimler, liderlik ile ilgili geleneksel yaklaşımların yanında, yeniden şekillenen yeni liderlik yaklaşımları ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla liderlik kavramı zamanla farklı formlara girmiş ve klasik liderlik yaklaşımlarının ötesinde artık farklı bir seviyeye ulaşmıştır (Gelatt 2002). Bu yeni yaklaşımlardan biri de duygusal zekaya dayanan “resonant liderlik” dir. Resonant liderlik kavramı içerisinde farkındalık, umut ve merhameti barındırmaktadır. Bu üç kavram tüm liderlerde bulunması gereken özellikler olsa da resonant liderliği diğer liderlik türlerinden ayıran durum, liderlerin bu özellikleri duygusal zekalarını kullanarak yapabilmesidir (Lutzo, 2005; Taner, 2013, s.595).

Bu çalışmanın amacı da, sadece mantığı ile değil duyguları ile de hareket edebilen (Squires, Tourangeau, Lachinger, ve Doran, 2010, s.916), temeli duygusal zekaya dayanan, ilişki (bireye odaklanan bir yaklaşım şekli) odaklı (Goleman, Boyatzis, ve McKee, 2002) bir liderlik tarzı olan “resonant liderlik” kavramının ayrıntılı bir şekilde incelenmesidir. Belirlenen amaca uygun olarak, çalışmada liderlik ile ilgili literatür taranarak, 21. yüzyılın liderliğinin nasıl bir değişim gösterdiği liderlik yaklaşımları içerisinde resonant liderlik kavramının yeri, tanımı ve kavramın içeriği irdelenmiştir. Bu kapsamda, çalışmada resonant liderlik kavramı daha önce yapılan çalışmalar çerçevesinde bir bütün olarak ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Kavramsal Çerçeve

Liderlik Kavramı

Toplumları etkileyen önemli olgulardan birisi olan liderliğin başlangıcı insanlık tarihi kadar eskilere dayanmaktadır. Liderlik, Platon'dan günümüze kadar pek çok araştırmacının ilgisini çeken konuların başında gelmiştir (Barutçugil, 2014, s.26). Kavram, özellikle 1920'li yılların başından itibaren bilime konu olmaya başlamış ve kavramın farklı yönlerinin ele alındığı pek çok tanımı yapılmıştır. Öyle ki sadece geçtiğimiz yüzyılda liderlik ile ilgili 5000'in üzerinde çalışma ve 350'den fazla da tanım ortaya koyulmuştur (Erçetin, 2000, s.3). Bu tanımlardan bazıları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Liderlik Tanımları

Yıllar	Araştırmacılar	Liderlik tanımları
1902	Cooley	Sosyal hareketlerin merkezinde olabilmektir.
1921	Munson	En az çatışma ve en etkili işbirliği ile insanları başarıya ulaştırmaktır.
1957	Hemphill ve Coons	Bir örgütün eylemlerini ortak bir amaca doğru yönlendiren bireysel davranışların toplamıdır.
1978	Katz ve Kahn	Örgütün sıradan faaliyetleri ile ortaya çıkan ve otomatik bir uyum ve bu uyumun daha da fazlası olan etkili bir büyümedir.
1986	Richards ve Engle	Örgütün, vizyonunu tanımlanmasına ve sahip olduğu değerlerini somutlaştırabilmesini sağlayacak bir ortam oluşturabilmesidir.
1994	Drath ve Palus	İnsanların birlikte neler yaptığını anlama sürecidir
2010	Koçel	Belirli şartlar altında, önceden belirlenmiş kişisel veya örgütsel amaçları gerçekleştirmek üzere başkalarının faaliyetlerini etkileme ve yönlendirme sürecidir.

Yukarıda tarihin farklı zamanlarında yapılan liderlik tanımlarından da anlaşılacağı üzere değişen ve gelişen koşullara bağlı olarak liderlerin üstlendiği rol ve sorumluluklarda değişime uğramıştır (Akgemci, 2008, s.511). Dolayısıyla liderlik yıllar içinde farklı formlara girmiş ve geleneksel yaklaşımların yanında günümüz çalışma hayatının ihtiyaçlarına cevap verecek farklı ve yeni liderlik yaklaşımları ve tanımları ortaya çıkmıştır (Gelatt 2002). Ancak kavramla ilgili literatürde pek çok teorik ve ampirik

çalışma yapılmasına rağmen, henüz liderliğin tanımı ile ilgili üzerinde fikir birliğine varılmış net bir tanımı bulunmamaktadır (Bass, 1990, s.18). Bu durumun sebebi olarak, insanlık tarihinin her döneminde her durum ve koşula göre değişen türde lider ve lider özelliklerinin ortaya çıkması, (Buluç, 1998, s.2), örgütlerin faaliyette bulunduğu çevrenin dinamik yapısına bağlı olarak sürekli ve hızlı bir değişim yaşaması, insan faktörünün değişken, öngörülemeyen ve karmaşık bir yapıya sahip olması (Akgemci, 2008, s.512) gibi nedenler gösterilebilir.

Liderliğin temel işlevi; önceden belirlenmiş olan bireysel ve örgütsel amaçlara ulaşmak için, izleyenlerinin gönüllü katılımını sağlayabilmektir (Kreitner, 1989, s.511). Ayrıca liderlik sürecini doğru ve etkili yöneten liderler, izleyenlerine güç vermekte (Mawell, 195, s.193), örgütüne veya topluma vizyon aşlamakta fırsat ve yeni alternatifler yaratarak sorunların açığa çıkmasına yardımcı olmakta, moral ve motivasyon seviyesini yükselterek örgütlerde birlik olma duygusunu aşlamakta izleyenlerine ilham vererek geleceğe ilişkin bir vizyon oluşturmaktadır (Pfeffer, 1981: s.231; Akıncı, 1998, s.102). Kısaca liderlik, hem sosyal hem de işlevsel bir süreci ifade etmektedir (Koçel, 2010, s.466).

Resonant (Ahenk Yaratan) Liderlik

İçinde bulunulan çevrenin sürekli olarak değişmesi, bilgi seviyelerinin artması, sosyo-kültürel, ekonomik gelişmeler ve teknolojinin ilerlemesi eskiye oranla daha hızlı bir şekilde yaşanmaktadır (Benjamin ve Flynn, 2006: 217). Bu gelişmelerle birlikte günümüz insanı, örgütler ve özellikle de karar verici konumunda olan liderler daha istikrarsız, daha belirsiz ve daha karmaşık bir ortamla karşı karşıyadır. Ancak tüm bu değişimler belirsizlik kadar fırsatları da içermektedir. Örgütlerin bu fırsatlardan yararlanabilmesi için (Boyatzis ve McKee, 2005, s.594) etkili liderlik tarzlarına ihtiyacı vardır (Uhl-Bien, 2006, s.654-676). Temeli duygusal zekaya dayanan resonant liderlik bu tarzın bir örneğidir.

Resonant liderlik duygusal zeka üzerine temellendirilmiş bir kavramdır ve bu yönü ile diğer liderlik tarzlarından da ayrılmaktadır (Goleman, Boyatzis ve McKee, 2002). Duygusal zeka kavramı öz-farkındalık (kendi duygularını gerçekleştirme, güçlü yanlarını ve sınırlamalarını bilmek), öz-

yönetim (duygularını kontrol edebilme, esneklik ve uyarlanabilirlik), sosyal farkındalık (empati), ilişki yönetimi gibi konuları kapsamaktadır (Boyatzis ve McKee, 2005, s.594). Duygusal zeka seviyesi yüksek olan liderler, kendilerini tanıma ve yönetme yeteneklerinin yanında, diğer insanların duygularını yönetir ve onlarla güçlü ve güvenilir ilişkiler kurarlar.

Resonant liderler duyguların bulaşıcı olduğu ve kendi duygularının başkalarının duygularını ve dolayısıyla onların performansını etkileyeceğinin farkındadırlar (McKee ve Smith, 2006, s.26). Bu tür liderlerin empati yapabilme yetenekleri daha üst seviyededir. Olaylara ve konulara farklı perspektiflerden bakarak topladıkları bilgilere göre davranmaktadırlar. Ayrıca resonant liderler, başkaları ile işbirliği yapmaya, kendileri geliştirmek için adımlar atmaya ve davranışlarını değiştirmeye de hazırdırlar.

Kökene resonant kavramına (sesin titreşimle yoğunlaşması ve uzaması anlamına gelen) dayanan resonant liderler (Boyatzis ve McKee, 2005, s. 594) etkileşimde buldukları çalışanları ile uyum içerisinde oldukları sürece belirlenen amaçlara yoğunlaşarak, amacın gerçekleşmesi için olağanüstü çaba gösterirler (Lutzo, 2005). Bu bağlamda resonant liderler bu süreçte beraber çalıştıkları insanlarla iyi iletişim kurarlar, bu da, liderin izleyenleri ile uyum içinde çalışmasını ve neyi ne zaman ve neden yapacakları konusunda fikirlerini paylaşmasını yardımcı olan bir unsurdur (Boyatzis ve McKee, 2005, s.595).

Resonant liderlik, “ insanların hislerine uyum sağlamış ve onları olumlu duygusal yönde harekete geçiren liderlik” olarak tanımlanmaktadır (McKee ve Massimilian, 2006, s.45-49, Demirtaş ve Akdoğan, 2014, s.643). Bu tür liderler, çevreleriyle uyumludur, bu da ekip üyeleri arasındaki duygu ve düşüncelerinin uyumu ile sonuçlanmaktadır. Resonant liderler, aynı zamanda güçlü ve güvene dayalı ilişkiler kurarken, yalnızca kendi duygularını değil, liderlik yaptıkları insanların duygu ve düşüncelerini de kontrol edebilme gücüne sahiptirler (Boyatzis ve McKee, 2005, s.597). Resonant liderler, tutkulu, kararlı ve örgütleri doğru şekilde okuma becerisine sahiptirler. Ek olarak bu liderler yeni ve heyecan verici bir geleceğe doğru ilerlerken umutlu, cesaretli (Boyatzis, 2008), açık görüşlü ve pozitif düşünce gücüne sahip olduklarından izleyenlerine ilham vermektedirler (Taner, 2013, s.596).

Resonant liderlik yaklaşımında, örgütlerde etkili bir performans elde etmek için, liderlerin finansal, sosyal ve entelektüel sermayeyi etkili bir

şekilde harmanlaması ve gerekli olan teorik ve pratik bilgiye sahip olması önemlidir. Diğer önemli bir nokta, liderlerin piyasaları şekillendiren faktörleri, teknolojinin hangi düzeyde olduğu ve etkileri, çalışanları ve örgütleri etkileyen diğer faktörleri de bilmesi ve anlaması gerekmektedir. Bununla birlikte, bu bilgilerin bilinmesi etkili ve sürdürülebilir bir liderlik için yeterli değildir. Bu noktada liderlerin bu bilgileri uyumlu bir şekilde uzmanlık ve tecrübelerini de kullanarak örgütlerin performansı için kullanımını sağlaması gerekmektedir. Gerekli bilgilerin yönetim süreçlerinde uyumlu bir şekilde kullanımı liderler ve diğer örgüt üyelerinin arasındaki dayanışma duygusunun güçlenmesine de katkı sağlayacaktır (Boyatzis and McKee, 2005, s.596).

Ancak günümüzün zorlu, stresli, karmaşa ve kaos barındıran Dünyasında resonant liderlik becerilerinin oluşması ve sürdürülebilir hale getirilmesi oldukça zordur. Çoğu zaman liderler bu durumdan olumsuz etkilenmekte ve bu becerilerin sürekli hale gelebilmesi için liderlerin pek çok konuda fedakârlık yapması gerekmektedir. Zorlu koşullara ve uzun çalışma saatlerine rağmen bu durumun üstesinden gelmek isteyen liderlerin kendini fark etmesi ve bu sürece zihinsel, bedensel ve ruhsal olarak kendini hazırlaması gerekmektedir (McKee and Smith, 2006, s.26).

Resonant Liderlik ile İlgili Yapılmış Çalışmalar

Çalışma konusu olarak belirlenen Resonant (Ahenk yaratan) liderlik ile ilgili literatürde yapılan çalışmalar Tablo 2’de verilmiştir. Belirtilen araştırmalar, değişkenlerin sıralaması ve bu sıralamada tarihi kronolojiye göre sıralanarak verilmiştir. Söz konusu araştırmalar, araştırmanın tarihi, araştırmayı yapan kişi, makalenin adı ve makalenin katkısı şeklinde tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Resonant Liderlik İle İlgili Yapılmış Bazı Çalışmalar

Resonant (Ahenk yaratan) Liderlik			
Yıl	Yazarlar	Yayın adı	Katkısı
2005	Boyatzis, R. E. ve McKee, A.	Resonant Leadership: Renewing Yourself and Connecting with Others through Mindfulness, Hope, and Compassion.	Resonant liderlik kavramını araştırmaya başlayan ilk çalışmalardan biridir. Çalışmaya göre resonant liderler duygusal zeka seviyesi yüksek, bireylerarası ilişkiler üzerine temellenmiş ve iletişime açık, uyumlu, empati yapabilen ve bunlara benzer bir çok olumlu beceriyi taşıyan bireyler için kullanılan kavramdır. Bu kavram üç unsurdan oluşmaktadır. Bunlar; farkındalık, umut ve merhamettir.
2010	Squires,M. Tourangeau, A. Lachinger, H.K.ve Doran,D.	The link between leadership and safety outcomes in hospitals	Resonant liderliğin, hemşireler arasındaki düşük duygusal tükenmişlik ve işten ayrılma niyetlerinin yanı sıra yüksek kaliteli liderlik ilişkileri, iyileştirilmiş güvenlik ortamları ve destekleyici mesleki uygulama ortamları ile önemli ölçüde ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Bu çalışma, resonant liderlik ölçeğinin kabul edilebilir güvenilirliğini ve geçerliliğini gösteren ilk çalışmalardan biridir.
2014	Laschinger Spence,H.K. Wong, C.A. Cummings, G.G. ve Grau, A.L.	Resonant Leadership and Workplace Empowerment: The Value of Positive Organizational Cultures in Reducing Workplace Incivility	Çalışmanın bulguları şunlardır; (a)Resonant liderliğin personel güçlendirme üzerindeki etkisini araştıran çalışmanın sonuçlarına göre, resonant liderliğin personel güçlendirmeyi olumlu anlamda etkilediğini söylemek mümkündür. (b)Ek olarak olumlu ve destekleyici liderlik modelleri ile iş tatmini, duygusal tükenme arasında negatif; örgütsel bağlılık ile pozitif bir ilişkiden bahsetmek mümkündür.
2014	Demirtaş, Ö. ve Akdoğan, Asuman A.	Resonat (Ahenk Yaratan) Liderlik Davranışlarının Bireyin İşe Adanmışlığı Üzerindeki Etkisi: Algılanan Mizahın Düzenleyici Rolü	Bu çalışmada, çalışma hayatında daha çok ahenk yaratacı bir tarzı benimseyen resonant liderlik davranışlarının bireylerin işe adanmışlığına olan etkisi ve bu süreçte mizah alfilamalarının aracı rolünün olup olmadığı araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre resonant liderlik davranışlarının bireylerin işe adanmışlığı üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkiye sahip olduğu, ilave olarakta mizah algılamasının bu etkide düzenleyici bir role sahip olduğu söylemek mümkündür. Bu sonuçlar, liderlerin davranış tarzlarının çalışanlar için önemli bir faktör olduğunu göstermektedir.

Resonant Liderliğin Boyutları

Yapısı itibariyle kompleks sorunların yaşandığı günümüz bilgi çağında, sorunların çözümünde resonant liderlik yaklaşımının çıkış yollarından biri olduğu düşünülmektedir. Resonant (ahenk yaratan) liderlik yaklaşımında, liderler krizi fırsata çevirerek korku ve umutsuzluk karşısında umut yaratmakta, güçlü ve tutkulu tavırları ile insanları harekete geçirmeyi başarabilmektedirler. Bu liderler, özellikle son dönemlerde oluşturdukları vizyoner yaklaşımlar ile imkansız olan hayalleri gerçekleştirmek için örgütlere ve toplumlara ilham vermektedirler. Yapılan araştırmalar bu tür liderlerin üç özellikleri ile bu vizyonu oluşturduğunu göstermektedir. Bu özellikler; farkındalık, umut ve merhamettir (Boyatzis ve McKee, 2002, s.16).

1. Farkındalık

Günümüz çalışma hayatında liderlere olan güvenin sarsılmasıyla birlikte kendi kişisel çıkarlarını bir tarafa bırakıp izleyenlerin ve örgütün gelişimine önem veren ve etkin liderlik davranışları sergileyen liderler odak noktası haline gelmiştir (Boyatzis and McKee, 2005, s.597). Etkin liderlik davranışlarının göstergelerinde biri olan duygusal farkındalık ve duyguların yönetilebilmesi, dönüşümcü liderliğin en son örneklerinden olan resonant liderliğin boyutlarından birisidir (Sartorius, 1999; Moss, 2001). Bu bağlamda, resonant liderlikte bireylerin öncelikle kendi duygularının farkında olması (öz-farkındalık) sonrasında ise sosyal farkındalık (empati) düzeylerinin önemi gittikçe artmıştır. Farkındalık kavramının anlamı ise; bireylerin ya da liderlerin kendisi, çevresi ve işi için eksiksiz ve bilinçli bir bir düzey geliştirerek bireylerin hayatlarını sürdürmesidir. Bu bağlamda bireyin kendisini ve dünyayı açıkça algılayarak anlaması örgütsel başarıya katkı sağlayan unsurlardan birisi olacaktır (Boyatzis and McKee, 2005, s.597).

2. Umut

Resonant liderliğin ikinci boyutu olan umut ise, belirlenen hedeflerin ger-

çekleşebileceğine olan inançtır. Hedefleri gerçekleştirilmeye çalışılırken liderlerin bu konudaki umut düzeyinin yüksek olması izleyenleri de etkilemektedir. Umut düzeyi yükseldikçe liderler izleyenlerine ilham vermekte ve onları daha fazla motive etmektedirler (Boyatzis and McKee, 2005, s.10). Böylece, çalışma hayatında umutlu ve ilham verici olmak, bireylerin daha iyi ve ulaşılabilir bir gelecek hayali kurulabileceğine olan inancını daha da artmaktadır.

3. *Merhamet*

Resonant liderliğin üçüncü boyutu olan merhamet; insanlık tarihi boyunca birçok din ve filozofun üzerinde durduğu bir kavram olmuştur (Kanov, Jason, Maitlis, Worline, Dutton, Frost ve Lilius, 2004, s.; Frost, Peter, Dutton, Maitlis, Lilius, Kanov ve Worline 2005, s.845; Lilius, Kanov, Dutton, Worline and Maitlis, 2011, s.5). Merhamet, bireylerin duygularını, başkalarının istek ve ihtiyaçlarını anlayarak düşünme, karar verme ve hareket etme sürecine dahil etmelerine yardımcı olan bir duygudur. Resonant liderler bu süreçte daha çok kendilerini başkalarının yerine koyarak onların duygu ve düşüncelerini doğru bir şekilde anlamaya gayret ederek kurarlar (Boyatzis and McKee, 2005, s.598). Bu özellik, günümüzün maddecî ve bireyselleştirilmiş dünyasında, herkesin ihtiyacı olan bir duygudur. Bu nedenle hem bireysel hem de örgütsel açıdan merhametin önemi giderek artmaktadır (Taner, 2013, s.595).

Sonuç ve Tartışma

İnsanlık tarihinin her döneminde olduğu gibi günümüz ve gelecekte de liderler, hayatın tüm alanlarında topluma yön vermeye devam edecektir. Bilginin hızla çoğalmasından, yayılmasından ve kendini yenilemesinden kaynaklanan değişim, lider kavramını da etkilemiş ve yeni liderlik formlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur (Kırmaz, 2010, s.219). Bu değişim ve sonuçları sadece liderlik kavramını değil yönetim felsefesini de etkilemiş ve küresel boyutta ortaya çıkan gelişmeler, örgütlerin yeni ve bu duruma uygun liderlik yaklaşımlarını bulmasını gerekli kılmıştır. Dolayısıyla, gerek kuramsal gerekse örgütsel alanlardaki liderlik çalışmalarının

önemi gittikçe artmış ve örgütsel başarı için geleneksel liderlik yaklaşımlarının yerine, yeni liderlik yaklaşımları bir gereklilik olarak ortaya çıkmıştır (Keyman, 1995, s.145).

Bu yeni yaklaşımlardan biri olan ve temel kaynağı duygusal zeka olan “resonant liderlik” (ahenk yaratan liderlik) kavramı içerisinde farkındalık, umut ve merhameti barındırmaktadır. Bu üç özellik tüm liderlerde bulunması gereken özellikler olsa da resonant liderliği diğer liderlik türlerinden ayıran durum, liderlerin bu özellikleri duygusal zekalarını kullanarak yapabmesidir (Lutzo, 2005; Taner, 2013, s.595). Bu çalışmada da, bugünden geleceği planlayan, amaçlar belirleyen resonant liderlik kavramı, Boyatzis ve McKee (2002)’nin teorisi ile uyumlu olarak ele alınmıştır. Bu kapsamda örgütlerin geleceğini şekillendirebilmek için duygusal zeka seviyesi yüksek, çevresiyle uyumlu, güçlü ve güvene dayalı ilişkiler kurabilen, sadece kendi duygularını değil, liderlik yaptığı izleyenlerinin duygu ve düşüncelerini de kontrol edebilme gücüne sahip liderlere ihtiyacı vardır. Bunun yanında örgütlerin; empati yapabilen, tutkulu, kararlı, umutlu, cesaretli, açık görüşlü, pozitif düşünce gücüne sahip, örgütleri doğru şekilde okuma becerisine sahip ve izleyenlerine ilham verebilen liderlere de ihtiyacı vardır.

Bu çalışmada özellikle yerli yazın açısından henüz istenen seviyelerde araştırılmamış vTürkçe kavramsal kullanımı da henüz geniş kabul görmemiş bir kavram olan, çalışma hayatında uyumlu ve ahenk yaratıcı bir yaklaşımı işaret eden resonant liderlik kavramının teorik olarak irdelenmesi amaçlanmıştır. Liderlik davranışları ve bu davranışların örgüt üyeleri üzerindeki olumlu yansımalarının bireysel ve örgütsel etkileri açısından önemli kazanımlar sağlayacağı kabul gören bir düşüncedir. Ancak her sosyal araştırmada olduğu gibi bu çalışmanın da bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Çalışmanın sadece teorik olarak irdelenmesi, bir araştırma ile desteklenmesi önemli bir konudur. Bu nedenle yapılacak değerlendirmeler belli bir noktada kalmaktadır. Bir bütün olarak kavrama yönelik bakış açısının detaylandırabilmesi için, kavramın araştırmalar ile desteklenmesi uygun olacaktır. Bu amaçla kavrama etki eden farklı değişkenleri konu alan araştırmaların yapılması örgütlere, topluma ve yöneticilere önemli ipuçları sunacaktır.

EXTENDED ABSTRACT

**A New Leadership On The Knowledge Age:
Resonant Leadership**

*

Müslüme Akyüz
Sivas Cumhuriyet University

It is a time when complexity and complex problems exist in the information age as its nature requires. The need for effective leaders of organizations and new leadership approaches that want to gain a competitive advantage in the rapid change and transformation and in the solution of all these complexity and complex problems of the social, economic and technological developments is seen in this process at the work life. The existence of effective leaders in organizations always increases the success of organizations. Therefore, the concept of leadership has evolved over time and has reached a different level beyond classical leadership approaches. One of these new approaches is “resonant leadership”. In this study, it is aimed to draw the limits of the concept by examining the sources in the local and foreign literature about the concept of resonant leadership as a new leadership model. For this aim, literature search method has been used.

Resonant leadership; it is possible to define it as having high level of emotional intelligence, being coherent with his/her environment, building strong and trustable relations, having power to control not only own feelings but also the feelings and thoughts of his followers, empathising, being passionate, determined, hopeful, courageous, open-minded, thinking positively, having the ability to read organizations correctly and inspiring his/her followers.

According to Boyatzis and McKee (2005), resonant leaders are believers, they conserve their values and live passionately. Resonant leaders communicate well with people they are working with, which enables them to work harmoniously and share their ideas and feelings about what to do and why to do. Leaders who can create resonance improve their emotional intelligence either instinctively or by working hard. In other words, they have improved themselves in issues such as self-awareness (realizing their own emotions, knowing their strong sides and limitations), self-management (being able to

control their emotions, flexibility and adaptability), social awareness (empathy, organizational interest and responsibility) and relationship management.

In addition to the ability to know and manage themselves, emotionally intelligent people manage other people's emotions and have strong and dependable relationships with them. They know that emotions are contagious and their own emotions affect others' emotions and accordingly their performance. They are aware that people can be activated by fear or anger, but this type of activation will not be effective in the long term and the employees will feel less worthy, and hence will create an organizational climate in which they do not focus on organizational targets effectively.

Inability to achieve resonance leads to dissonance, that is, distress, crisis, internal disquiet, volatile emotions and unrest in organizations and among staff. Leaders who sustain resonance have the ability to consciously renew themselves through mind, body, heart, and spirit in a holistic process. Thus, resonant leaders show concern, resolve conflicts, are easily accessible, and enable staff growth and development, and these behaviours contribute to positive work

Resonant leadership has three dimensions which will be discussed in the following sections: mindfulness, hope and compassion. Actually it can be thought that all leaders must somehow possess these features. But the feature that distinguishes resonant leaders from others is being able to use these through their emotional intelligence. Three dimensions actually spark physiological changes that help to reverse the negative effects of power stress. By mindfully attending to oneself and others, encouraging an optimistic vision of the future, and caring for others, leaders can ignite resonance in themselves and those around them. Mindfulness, hope, and compassion enable resonant leadership and these same experiences enable renewal, which allows leaders to sustain their effectiveness. Then others catch it and become excited, creative and energised to be resilient, adaptive, and their best.

In this study, the concept of resonant leadership is discussed from an organizational point of view and which features it should have. As a result of the study, it has been determined that resonant leadership is an important leadership style which will find a place not only in the present but future.

Kaynakça / References

Akgemci, T. (2008). *Stratejik yönetim*. Ankara: Gazi Kitapevi.

- Akinci, Vural B. (1998). *Kurum kültürü ve örgütsel iletişim*. İstanbul: İletişim Yayıncılık A.Ş.
- Barutçugil, İ. (2014). *Liderlik*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Bass, B.M. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership, theory, research, and managerial applications*. (3.Edt), New York:The Free Press.
- Benjamin, L. ve Flynn, F. J. (2006). Leadership style and regulatory mode: Value from Fit, *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*. 100 (2), 216-230.
- Boyatzis, R.E. ve McKee, A. (2002). Inspiring others through resonant leadership. *Business Strategy Review*, 17(2), 15-18. Doi:10.1111/j. 0955-6419.2006.00394.x
- Boyatzis, R. ve McKee, A. (2005). *Resonant leadership: Renewing yourself and connecting with others through mindfulness, hope, and compassion*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Boyatzis, R.E. (2008). Competencies in the 21st century. *The Journal of Management Development*, 27(1), 5.
- Buluç, B. (1998). Bilgi çağı ve örgütsel liderlik. *Yeni Türkiye 21. yy. Özel Sayısı*, 20(4), 1- 13.
- Cooley, H. C. (1902). *Human nature and the social order*. Cornell University Library.
- Demirtaş, Ö. ve Akdoğan, A. (2014). Resonant (ahenk yaratan) liderlik davranışlarının bireyin işe adanmışlığı üzerindeki etkisi: Algılanan mizahın düzenleyici etkisi. (Ed. A. Öğüt), 22. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı* içinde (s.642-647), 22-24 Mayıs 2014.
- Dhammika, K. A. S. (2014). Visionary leadership and organizational citizenship behavior: An assessment of impact of sectarian difference. *Proceedings of the First Middle East Conference on Global Business, Economics, Finance and Banking. (ME14 DUBAI Conference)* Dubai, 10-12.
- Drath, W. H. ve Palus, C. J. (1994). *Making common sense: Leadership as meaning-making in a community of practice*, Greensboro, NC: Center for Creative Leadership.
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. (2.Bsk), Ankara:Nobel Yayın Dağıtım,
- Frost, P. J., Dutton, J. E., Maitlis, S. L., Jacoba M. K., Jason, M. ve Worline, M. C. (2005). Seeing organizations differently: Three lenses on compassion. In (Ed. S. R. Clegg, C. Hardy, T. Lawrence and W. R. Nord), *The Sage Handbook of Organization Studies*, (p. 843-866). 2nd Ed

- Gelatt, J.P. (2002). Leadership. (Ed: Mann, C.J. ve Götzt, K.). *The Development of Management Theory and Practice in The United States*, (65-86). USA: Pearson Custom Publishing.
- Goleman, D., Boyatzis, R.E. ve McKee, A. (2002). *The new leaders: Transforming the art of leadership into the science of results*, London, England: Little, Brown.
- Hemphill, J. Coons, A. (1957). Development of the Leader Behaviour Description Questionnaire. (Ed. R.M.Stogill- A.E), *Coons, Leader Behaviour: Its Description and Measurement*, Columbus: Ohio State University.
- Kanov, J. M., Maitlis, S. W., Monica, C., Dutton, J. E. F., Peter, J. ve Lilius, J. M. (2004). Compassion in organizational life. *American Behavioral Scientist*, (47), 808827.
- Katz, D. ve Kahn, R.L. (1978). *The social psychology of organizations* (2nd ed.), New York: Wiley.
- Keyman, F. (1995). Demokrasi, topluluk ve fark: Türkiye'deki liberalizm tartışmasına kuramsal bir katkı. *Toplum ve Bilim*, 66, 140-167.
- Kırmaz, B. (2010). Bilgi çağı lideri. *Ankara Barosu Dergisi*, 68(3), 207-222. Koçel, T. (2010). *İşletme yöneticiliği*, İstanbul: Beta Yayınevi.
- Kreitner, R. (1989). *Management*. (4. Bsm). Boston: Mifflin Company.
- Laschinger-Spence, H.K., Wong, C.A. Cummings, G.G. ve Grau, A.L. (2014). Resonant leadership and workplace empowerment: The value of positive organizational cultures in reducing workplace incivility. *Nursing Economics*, 32(1), 5- 17.
- Lilius, J. M. K., Jason, M. D., Jane, E. W., Monica C., ve Maitlis, S. (2011) *Compassion revealed: What we know about compassion at work (and where we need to know more)*. Access on 15.11.2012. http://webuser.bus.umich.edu/janedut/Compassion/POSCompassion_Chapter_FINAL%20%281%29.pdf
- Lutzo, E. (2005). Resonant Leadership. *Weatherhead Coaches Corner*. 2(11), 07.04.2019 tarihinde <http://www.forwardthought.net/articles/20051117ResonantLeadership.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Mawell, J. C. (1995). *Başarı için stratejiler*. (Ed. Do. Cüceloğlu) (Çev. İ. Güpüpoğlu), İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- McKee, A. ve Smith. D. (2006). *Resonant leadership in higher education*. 13.03.2019 tarihinde <http://www.universitybusiness.com/article/resonant-leadership-higher-education> adresinden erişilmiştir.

- McKee, A. ve Massimilian, D. (2006). Resonant leadership: A new kind of leadership for the digital Age. *Journal of Business Strategy*, 27(5), 45-49.
- Moss, M. T. (2001). *Emotional determinants in health care executive management styles*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Medical University of South Carolina, ABD
- Munson, E. L. (1921). *The management of men*, New York: Holt.
- Northhouse, P. G. (2001). *Leadership: Theory and practice*. (2nd Ed.) Sage Publications INC: California.
- Pfeffer, J. (1981). *Power in organization*. Marshfield, Mass: Pitman Publishing Inc.
- Richards, D. ve Engle, S. (1986). After the vision: Suggestions to corporate visionaries and vision champions. In (Ed. J. D. Adams,), *Transforming leadership*. Alexandria. Englewood cliffs, NJ: Prentive Hall.
- Sartorius, M. (1999). *Kadınlarda duygusal zeka*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Tourangeau, S. M., A. Lachinger, H.K. ve Doran, D. (2010). The link between leadership and safety outcomes in hospitals. *Journal of Nursing Management*, 18, 914-925. doi: 10.1111/j.1365-2834.2010.01181.x
- Taner, B. ve Aysen, B. (2013). The role of resonant leadership in organizations. *European Scientific Journal*, Özel Sayı, 594-601.
- Tokay H.S., Deran, A. ve Arslan, S. (2010). Lojistik maliyet yönetiminde izlenebilecek stratejiler ve muhasebe eğitiminden beklentiler. XXIX. *Muhasebe Eğitimi Sempozyumu*, Alanya, 21-15 Nisan.
- Uhl-Bien, M. (2006). Relational leadership theory: Exploring the social processes of leadership and organizing. *The Leadership Quarterly*, 17(6), 654-676.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Akyüz, M. (2019). Bilgi çağında yeni bir liderlik: Resonant (ahenk yaratan) liderlik. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1819-1834. DOI: 10.26466/opus.580701

Paydaş Analizi

DOI: 10.26466/opus.574116

*

M.Zeki İlgar* - Semra Coşgun İlgar **

* Dr.Öğretim Üyesi, Biruni Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul/Türkiye

E-Posta: zilgar@biruni.edu.tr

ORCID: [0000-0002-5516-0752](https://orcid.org/0000-0002-5516-0752)

** Uzman Psikolojik Danışman.

E-Posta: semracosgunilgar2018@gmail.com

ORCID: [0000-0003-1439-1666](https://orcid.org/0000-0003-1439-1666)

Öz

Bir nitel araştırma ve istatistik yöntemi olarak; bir soruna çözüm üretirken veya bir proje hazırlarken mevcut sorundan veya olası projeden etkilenebilecek tüm paydaş grupların, sorun/proje ile ilişkilerinin, güçlerinin ve etkilerinin, katılım stratejilerinin, belirlenmesinde ve proje sonuçlarının değerlendirilmesinde kullanılmaktadır. Başka bir anlatımla paydaş analizi araştırmaya konu olan mevcut sorundan veya olası projeden etkilenebilecek; tüm paydaş gruplarının; bu grupların sorun/proje ile ilişkilerinin; güçlerinin ve etkilerinin; katılım stratejilerinin belirlenmesi yöntemidir. Bu çalışma, stratejik planlama yapanlara, yatırım ve iş analistlerine, araştırma alanında çalışanlara ve proje hazırlayanlara paydaş analizi tekniğini kullanma konusunda yeterli kazandırmayı amaçlamaktadır. Ülkemizde son yıllarda artan, araştırma ve uygulama projesi hazırlama, stratejik plan hazırlama, iş analizi yapma kapsamında çalışanların ciddi hatalar yaptıkları, kopyalamayı tercih ettikleri veya yüzeysel davrandıkları görülmektedir. Bu çalışmayla araştırmacılara rehberlik etmek amaçlanmıştır. Çalışmayı önemli kılan; özellikle bilimsel araştırma veya uygulama projesi hazırlayanların, stratejik plan hazırlayanların ve iş analizi yapanların sürecin başından itibaren paydaş analizi yapmalarının başarı şanslarını artıracakları gerçeğidir. Derleme mahiyetinde hazırlanan bu çalışma üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde konuya giriş yapılmış; ikinci bölümde paydaş analizinin tanıtımı ve tanımları ele alınmış; üçüncü bölümde paydaş analizinin aşamaları ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: paydaş, paydaş analizi.

Stakeholder Analysis

*

Abstract

As a qualitative research and statistical method, stakeholder analysis is used while producing solution to a problem or preparing a project; the method is used for determining problem/project relations, analyzing power and effect, researching accession strategies of all of the stake-holders that may be affected from the possible project and for evaluat-ing project results. In other words, stakeholder analysis is a method of determining re-lations of stakeholders with the problem/project, their power in the process or impact on it, and their strategies of accession; the stake-holders in question are affected either from the subject of a research or from a possible project This study aspires to provide competence to strategic planners, investment and business analysts, professionals in the field of research and project developers in using the stakeholder analysis technique. In our country, it has been widely seen that researchers or professionals make serious mistakes, prefer to copy, or behave superficially within the scope of developing research and implementation project, preparing a strategic plan and conducting business analysis. It has been aimed to guide the researchers with this study. This study is invaluable in the sense that stakeholder analysis at the very beginning of the process will increase the chances of success for the ones preparing scientific research or implementation projects, strategic planners and business analysts. This study prepared as a compilation is comprised of three parts: The first part includes the introduction. In the second part, the definitions and promotions of stakeholder analysis are discussed and in the third section, the stages of stakeholder analysis are put forward.

Keywords: *Stakeholder, stakeholder analysis.*

Giriş

Paydaş analizi yöntem olarak; stratejik plan, araştırma ve uygulama projesi hazırlarken, bir soruna çözüm üretirken; sunulan hizmetten; mevcut sorundan veya olası projeden etkilenebilecek tüm paydaş grupların, hizmet/sorun/proje ile ilişkilerinin, güçlerinin ve etkilerinin, katılım stratejilerinin belirlenmesinde ve proje sonuçlarının değerlendirilmesinde kullanılmaktadır. Başka bir anlatımla paydaş analizi; stratejik plan hazırlarken, kurumun güçlenmesine katkı sunabilecek paydaşları araştırırken; iş analizi yaparken; proje hazırlarken mevcut sorundan veya olası projeden etkilenebilecek, tüm paydaş gruplarının, bu grupların sorun/proje ile ilişkilerinin, güçlerinin ve etkilerinin, katılım stratejilerinin belirlenmesinde kullanılan bir analiz yöntemidir.

Toplam kalite yönelimli yeni yönetim anlayışının gereği olarak stratejik plan hazırlayan kurum görevlilerinin bu yöntemin mantığını anlamaları ve yöntemi bilerek uygulamaları önemli görünmektedir. Günümüzde giderek yaygınlaşan hizmet ve iş analizlerinde, stratejik planlarda, araştırma ve uygulama projelerinde paydaşların iyi analiz edilmesi önem kazanmaktadır. Özellikle proje yöneticilerinin doğru paydaşlar edinmesi projenin gerçekleşmesi açısından önemli görünmektedir.

Paydaş ve Paydaş Analizi

Paydaş kavramı günümüzde kullanılan anlamıyla ilk kez Freeman(1984) tarafından "bir kurumun amaç ve hedeflerinin başarıyla gerçekleştirilmesini etkileyen ya da bu başarıdan etkilenen birey ya da gruplar" olarak tanımlanmıştır. İlgili paydaşların kimler olduğu belirlenerek bu paydaşlara ilişkin verilerin toplanması ve toplanan bu verilerin analiz edilerek kurum için önemli bilgilere dönüştürülmesinin daha sonraki dönemlerde alınacak olan kararlara olumlu yönde katkıda bulunması beklenmektedir (akt. Sönmez ve Uğurluoğlu, 2017, s.224).

Paydaş, bir işletmede çalışan, işletmenin organizasyon yapısında yer alan iç ve dış aktörler olarak tanımlanmaktadır. Herhangi bir sektördeki proje sürecinde yer alan projeden olumlu veya olumsuz etkilenen ve proje sürecine etki edebilecek tüm aktörler de paydaşlar olarak adlandırılmak-

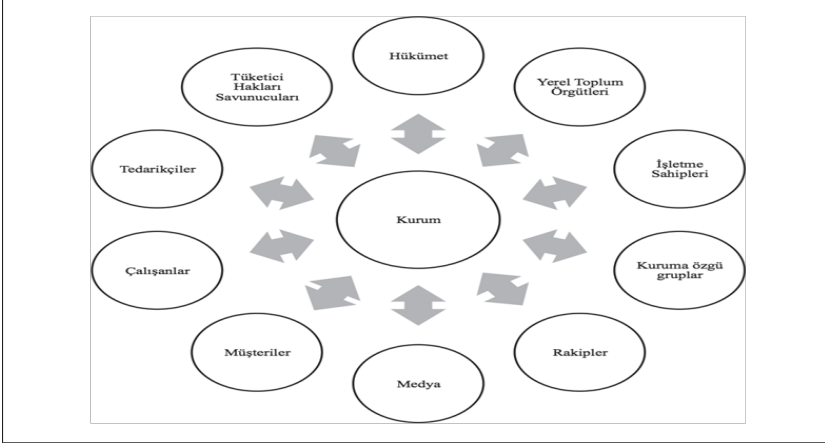
tadır. Bir sektör paydaşları ise; sektörde rol alan, faaliyet gösteren, sektörden etkilenebilen veya sektörü etkileyebilen aktörler, gruplar, kurumlar veya organizasyonlardır (Uygun, 2018, s.97).

Paydaş kavramına ve yarattığı etkilere olan ilgi daha ziyade paydaş yaklaşımıyla başlamıştır. Paydaş yaklaşımı, işletmelerin faaliyet alanlarına, yapısına ve bulunduğu yöreye göre farklı paydaş ağının etkisi altında olduğunu ve işletmelerin ayakta kalmalarının ve başarılı olmalarının bu paydaşların beklenti ve ihtiyaçlarını karşılamaktan geçtiğini savunmaktadır (Sarıkaya, 2011, s.43). Paydaşlar organizasyonun faaliyetlerinden olumlu ya da olumsuz, doğrudan ya da dolaylı etkilenecek kişi ve kurumlardır (Ekin, 2016).

Paydaş Analizi; paydaşın, kuruluşun faaliyet ve hizmetlerini yönlendirme, destekleme veya olumsuz etkileme gücü, kuruluşun ise, paydaşın beklenti ve taleplerinin karşılanması konusuna verdiği öncelik gibi başlıklar ile paydaşların kim oldukları, ne düşündükleri, ne düzeyde etkiye sahip oldukları, kendileriyle nasıl ilişki kurulacağı, nasıl bilgilendirilecekleri, kurulan iletişimin sürekliliği, ilişkilene süresince oluşabilecek beklenmedik durumlara yönelik stratejilerin belirlenmesi gibi sorulara doğru cevaplar sunan pazar araştırmaları sürecidir (arveda.com).

Reed'e göre (2008), paydaş analiz sürecini; paydaşların belirlenmesi, paydaşların sınıflandırılması ve paydaşlar arasındaki ilişkiler olarak üç ana bölümde incelemiştir. Paydaş analiz sürecinde paydaşlar arası ilişkilerin tespitinin yapılması, sektördeki eksikliklerin ve aksamaların keşfedilmesi açısından çok önem taşımaktadır.

Paydaş analizi süreci, kurum ile ilişki düzeylerini belirlemek üzere aktörlerin bilgilerinin toplanması ile başlamaktadır. Paydaşların sürecin planlaması ve uygulanmasındaki katkıları paydaş analiz ile çeşitli yöntemler geliştirilip uygulanarak yapılmaktadır (Varvasovszky & Brugha, 2000; akt. Uygun, 2018). Bu bağlamda, paydaş analizi örgüt içi veya örgütler arası paydaşların sektördeki durumlarını, çıkarlarını ve ilişkilerini ortaya koymaktır. Bu süreç, sistematik bilgi toplama ve analiz etmek ile tamamlanmaktadır. Belirli bir konu üzerinde paydaşların görüşleri alınarak analizler yapılabileceği gibi, daha kapsamlı olarak sektörel paydaş ilişki analizi de yapılabilir (Uygun, 2018, s. 99).



Şekil 1. Bir Kurumun Olası Paydaşları

Kaynak: Freeman, R. E. (1984). *Strategic Management: A stakeholder approach*. Pitman, Boston(akt. Sönmez ve Uğurluoğlu, 2017, s.225).

Yukarıdaki şekilde stratejik yönetim için bir kurumun olası paydaşlarının gösterimi yer almaktadır. Kurumun ölçeğine, yapısına, bulunduğu sektöre ve değerlendirmek istediği stratejisine göre paydaşlarının listesi ve alt grupları değişiklik gösterebilmektedir. Şekilde de görüldüğü gibi paydaşlar kurumu hem etkilemekte hem de kurumun faaliyetlerinden etkilenmektedir.

Gupta (1995) paydaş analizini, paydaşların ilgi, baskınlık ve özgüllük düzeyini belirlemek, hem paydaşlar arasında hem de paydaşlar ile kurum arasındaki güç ilişkilerini tanımlamak ve ilgili politik faaliyetlerin eylem planlarını ve gerçekleştirileceği zamanı belirlemek için yapılan bir analiz olarak tanımlamaktadır(akt.Sönmez ve Uğurluoğlu, 2017, s.225).

Varvasovszky ve Brugha (2000) paydaş analizini, bireysel ya da örgütsel aktörler ile ilgili bilgilerin toplanması ve böylece davranış, niyet ve kurum ile ilişki düzeylerini anlamak ve sürecin planlanması ve uygulanmasındaki katkılarını ve etkilerini ortaya koymak için geliştirilmiş araç ya da araçlar bütünü olan bir yaklaşım olarak ifade etmektedirler. Mushove ve Vogel (2005) paydaş analizini ilgili politikadaki görevlerine, kurum ile ilişki düzeylerine ve sistem, konu ya da kaynaklar ile ilgili göreceli ilgi düzeylerine göre anahtar aktörleri ya da paydaşları tanımlayarak bir sistemi anlamak için geliştirilmiş bir yaklaşım ya da araçlar bütünü olarak

belirtmektedirler. Schmeer (1999a) paydaş analizini, bir politika geliştirilirken ve/veya uygulanırken hangi tarafların dikkate alınacağını belirlemek için kalitatif bilgilerin sistematik bir şekilde toplanmasını ve analiz edilmesini içeren bir süreç olarak ifade etmektedir(akt. Sönmez ve Uğurluoğlu, 2017, s.226).

Jepsen ve Eskerod (2009) paydaş analizini, önemli paydaşların tanımlanmasına, paydaşların katkılarının belirlenmesine ve bu katkılarına göre önceliklendirmesine ve her bir paydaşı etkilediği düşünülen stratejiler hakkında bir karar verilmesine olanak sağlayan faaliyetler bütünü olarak ifade etmektedirler. Reed (2008) ise paydaş analizini herhangi bir karar ya da faaliyetten etkilenen sosyal ya da doğal sistemlerin belirlenmesi, sistemin bütününe ya da parçalarını etkileyen ya da etkilenen birey ya da grupların tanımlanması, karar verme aşamasına katkıda bulunan bu birey ya da grupların önceliklendirilmesi faaliyetlerinden oluşan bir süreç olarak tanımlamaktadır (akt. Sönmez ve Uğurluoğlu, 2017, s.226).

Literatürde de görüldüğü gibi paydaş analizi ile ilgili birbirinden farklı birçok tanım bulunmaktadır. Bu tanımların her birinin içerdiği noktalara bakıldığında bir politikadan etkilenen ya da etkileyen grupların tanımlanması, tanımlanan bu grupların katkılarına göre sınıflandırılması ve elde edilen tüm bu bilgilerin ilgili politikayı daha iyi hale nasıl getirebileceği konusunda kullanılması gerekliliği vurgulanmıştır (Sönmez ve Uğurluoğlu, 2017, s. 226).

Paydaş Analizinin Önemi

Paydaş Analizi, araştırma ve uygulama projesi hazırlamaya başlarken özenle yapıldığında projenin etkili ve verimli olmasını sağlama açısından önemlidir. Ülkemizde UNESCO, AB, TÜBİTAK, kalkınma ajansları, çeşitli bakanlıklar, sivil toplum kuruluşları ve yerel yönetimler tarafından desteklenen; farklı ölçeklerde bütçeye sahip, reklamı çok iyi yapılan projelerden hedeflenen sonuçlar alınmadığı bilinen bir gerçektir.

Paydaş Analizi, stratejik planlamanın temel unsurlarından biridir. Organizasyonun etkileşim içinde olduğu kişi ve kurumların analiz edilmesini ve bu ilişkilerin de stratejik plan doğrultusunda yönetilmesini esas alır. Paydaş analizi ile paydaşlarla etkili bir iletişim kurularak paydaşların

görüş ve beklentilerinin tespit edilmesi, organizasyonun faaliyetlerinin etkin bir şekilde gerçekleştirilmesine engel oluşturabilecek unsurların saptanması ve bunların giderilmesi için stratejiler oluşturulması sağlanır; ayrıca paydaşların görüş, öneri ve beklentilerinin stratejik planlama sürecine dahil edilmesiyle planın bu kesimlerce sahiplenilmesi ve planın uygulanma şansının artması amaçlanır (Ekin, 2016).

Yatırım yaparken veya iş analizi sürecinde paydaşların iyi analiz edilmediği durumlarda önemli zararlar oluşmakta, kaynaklar israf edilmektedir. Genç girişimcilere verilen eğitimin bir boyutunu paydaş analizi yapma becerisinin kazandırılması olarak planlanmalıdır. Yatırımcıların paydaş analizi yapmaları veya yaptırmaları başarılı olma olasılıklarını artıracaktır.

Özetle ifade etmek gerekirse paydaş analizi süreci, proje yöneticilerinin ve yürütücülerinin hazırladıkları projelerin geniş etki yaratmasında ve başarıya ulaşmasında önemli görünmektedir. Bu çalışmayı yaparken özellikle akademisyenlerin yararlanması hedeflenmiştir.

Paydaş Analizi'nin Kullanıldığı Alanlar

Paydaş analizi daha çok proje hazırlarken, projenin başarıya ulaşması ve etkisinin artırılması için paydaşların tesbiti, araştırılması ve iletişimin kurulmasıyla gerçekleşen analiz işlemi sonucu belirlemede etkili görünmektedir. Proje hazırlama konusunda verilen eğitimlerde paydaş analizi konusunun ayrıntılı olarak anlatılması, konuya dair bilgilendirme yapılması projenin başarısını artıracaktır.

Stratejik yönetim anlayışı gereği hazırlanan stratejik planlarda paydaşların tesbit edilmesi ve analiz edilmesinde bu tekniğin bilinçli olarak kullanılması, işletmelerin ve kamu kurumlarının verimlilik artışında ve kalite konusunda etkili olacaktır. Yöneticiler bu analizlerden yararlanarak yapacakları planlamalarda daha isabetli sonuçlara ulaşabileceklerdir.

İş Analizi yaparken gereksinim analizi sürecinden önce, iş analistinin proje yönetimi yaklaşımı ile üzerinde çalışılacak talebin kapsamının çizildiği, işe daha tepeden bakarak büyük resmi görmesi gerektiği bir süreç vardır. Tam burada; gereksinim analizine başlamadan önce iş analistlerinin, özellikle proje yöneticisinin yer almadığı projelerde üzerinde çalışması gereken paydaş analizi süreci olmalıdır.

Paydaş analizinden yararlanan alanlardan biri de paydaşlarla ilişkilerin sürdürülmesi yani paydaş yönetimidir. Bugün iş dünyasındaki herkes insanların veya grupların farklı ilgileri ve etkileriyle karşılaşılır. Özellikle daha büyük kurumlar sadece sahiplerin ihtiyaçlarıyla değil, pek çok değişik gruplar için örneğin çalışanlar, kamu ilgi grupları mesela çevresel organizasyonlar, stratejik ortaklar, gazeteciler, kamu denetleyicileri v.s., bu liste her firma için değişebilir özelliktedir. Bundan dolayı, bütün işler kompleks bir ilgi ve etki sistemi içinde yönetilir. Yönetim bu dışsal güçleri kurumsal amaçlarla birlikte kabul etmek yerine onları değerlendirmelidir (Donaldson ve Preston, 1995; akt. Batı, 2006, s.11).

Bu bireyler ve gruplar kendi amaçlarını gerçekleştirmek için organizasyona bağlı olan ve organizasyonlar da amaçlarını gerçekleştirilmek için bireylere ve gruplara bağlı olan gruplardır, bunlar paydaşlar olarak adlandırılırlar. Paydaş yönetiminin önemi günlük işlere bağlı değildir. Buna karşılık her şeyden önce uzun dönemli stratejik düşünce ile ilgilidir.

Paydaş yönetimi; anahtar paydaşların tanımlandığı ve bu paydaşların desteklerinin sağlandığı bir süreçtir. Paydaş analizi paydaş yönetiminin ilk adımıdır, en önemli paydaşlar tanımlanır ve bu paydaşlar anlaşılmaya başlanır. İkinci adım, paydaşlar güçlerine ve ilgilerine göre önceliklendirilir ve güç ilgi tablosuna yerleştirilir. Son adım da paydaşları nelerin motive ettiğinin ve paydaşların nasıl kazanılacağına anlaşılmasıdır. Paydaş analizi tanımlandıktan sonra ikinci adım paydaş planlamasıdır. Bu süreç paydaşların nasıl yönetileceğinin ve paydaşların desteğinin nasıl sağlanacağını planlanmasıdır.

Paydaş planlaması için bir planlama sayfası oluşturulmalı ve plan hazırlanırken şu adımlar izlenmelidir.

1. Plan sayfası güç ilgi tablosundan faydalanılarak güncellenir.
2. Yaklaşım paydaş yönetimine göre düşünülür ve gözden geçirilir.
3. Her bir paydaştan ne beklendiği ve istendiği üzerine çalışılır.
4. İfade edilmek istenen mesajlar tanımlanır.
5. Faaliyetler ve iletişimler tanımlanır.

İyi bir paydaş yönetimi büyük projelerde sık sık ortaya çıkan politikaların yönetilmesinde yardımcıdır. Böylece yöneticilerin destek sağlama-sına yardımcı olur (Batı, 2006.s.11-12).

Paydaş Yönetimi, başarılı insanların başkalarının desteğini kazanmada kullandıkları önemli bir disiplindir. Bu yönetim, onlara kendi projelerinin

başarılı, başkalarının projelerinin ise başarısız olduğunu garanti eder. Paydaş Analizi ise, kendi tarafınıza kazanabileceğiniz anahtar (temel) insanları belirlemede kullanılan bir tekniktir. Daha sonra, bu insanları tarafınıza kazanmak için paydaş planlamasını kullanırsınız(Jacques, 2001).

Paydaş analizi aynı zamanda bir araştırma yöntemidir. Nitel araştırma yaklaşımının yöntemlerinin biri olarak paydaş analizi araştırmacıların ve akademisyenlerin kullanımına açıktır. Bu konu eski kuşak tarafından çok bilinmediğinden araştırmacılıkta pozitivist paradigma tutkusu araştırmacıları kısıtlamaktadır.

Paydaş analizi, örgütsel psikolojiye göre; herhangi bir fenomenin çevresinde çok sayıda olan fenomenin kendisini etkileyen, kendisinden etkilenen ve bir şekilde etkisi olan etkenlerin, ilgili tarafların, grupların varlığı görüşüne dayanan bir araştırma yaklaşımıdır (Altunışık, 2004).

Bir nitel araştırma sırasında paydaş analizinin tercih edilmesinin bazı sonuçları vardır. Bu sonuçlardan birisi Vatan(2015)'ın Altunışık ve arkadaşlarından, aktardığına göre; "Paydaş analizinde pratik olarak ilgili partilerin belli miktar tanımlayıcı verilere ulaşması söz konusudur. Bazı durumlarda, eğer nicel veriler ispatlanabilir ve yararlı ise; bunların da analize tabi tutulması mümkündür. Bu bağlamda paydaş analizi sadece nitel bir çerçevede düşünülmemelidir" şeklinde ifade edilmektedir(Vatan, 2015, s.130).

Burgoyne(1994) 'e göre; paydaş analizi bazı nitel varsayımlarla örtüşmektedir:

1. Gerçekliğin subjektif doğası gereği farklı gruplar aynı fenomeni farklı görebilir ve ifade edebilirler.
2. Durumlar tek bir amaç ya da planın yansıması olmak zorunda değildir. Ancak, çoklu amaç ve planların etkileşiminden doğabilirler.
3. Bir davranışın ortaya çıkışının post-yapısalcı yaklaşımdaki yansıması olarak aktörler insan doğasının basit bir yapısı şeklinde sabit bir donanımdan ziyade kültürel değerleri içselleştiren birer kültürel yazılım olarak düşünülürler.

Bu yaklaşımın özü; araştırmaya konu olan fenomenle ilgisi olan partilerin belirlenmesi ve bunların hareketleri, kanı ve davranışları hakkında veri toplanması ve analiz edilmesi şeklinde özetlenebilir. Paydaş analizi-

nin başlı başına bir araştırma ve istatistik yöntemi; diğer nitel ve nicel araştırma yöntemlerine yardımcı bir yöntem olmak üzere önemli fonksiyonu bulunmaktadır.

Paydaş Temelli Yaklaşımın Yararları

Projenizin ilk dönemlerinde, en etkili paydaşların projeyi biçimlendirmek için söyledikleri fikirlerden faydalanılabilir. Bu sadece onların projeyi destekleme ihtimalini arttırmakla kalmaz, aynı zamanda onların fikirleri projenin kalitesini de artırır. Etkili paydaşların desteğini kazanmak, daha çok kaynağa sahip olmaya yardımcı olur. Bu da projenin başarılı olma ihtimalini artırır.

Paydaşlarla başından itibaren ve sık sık iletişim kurarak, onların projenizde ne yapıldığını tamamen anlamalarını ve projenin yararlarını kavramalarını sağlayabilir. Bu da demektir ki; gerektiğinde projenizi aktif bir şekilde destekleyebilirler. İnsanların projeye karşı tepkilerinin ne olabileceğini öngörebilir ve planda insanların desteğini kazanacak şekilde faaliyetler oluşturulur(Jacques, 2001).

Paydaş Analizi Yöntemleri

Paydaş analizi konusunda yapılan literatür taramasında genelde 3 yöntemin öne çıktığı görülmektedir. Bu yöntemlerin en önemlisi sosyal ağ analizi yöntemidir. Bunun yanında bazı çalışmalarda güç/çıkar matrisi ile paydaş çevrimi yöntemi de kullanılmaktadır.

Sosyal Ağ Analizi

Sosyal Ağ Analizi; paydaşların niteliklerine odaklanan paydaş çevrimi metodolojisi ve güç/ çıkar matrislerinin aksine, bir ağdaki paydaşlar arasındaki ilişkilere odaklanmaktadır. Örneğin bir inşaat projesi karmaşık yapıda çok unsurlarla etkileşimli bir proje sistemidir (Bourne ve Walker, 2006; Pryke, 2006; akt. Uygun, 2018, s.101). Dolayısıyla, inşaat projesinin paydaşlar arasındaki ilişkilerinin karmaşık ve dinamik olması muhtemeldir. Bunun gibi karmaşık ve dinamik ilişkilerin yoğun olduğu projeler ve

/ veya sektör analizlerinde sosyal ağ analizi kullanımı yaygınlaşmıştır (Uygun, 2018,s.101).

Sosyal ağ analizi (Social Network Analysis-SNA), belirli bir alanda araştırma konuları, yazarlar ve kurumlar arası ilişkilerin incelenmesi ile bilgi bağlantılarının tanımlanması ve yorumlanmasında kullanışlı bir yaklaşım olarak gösterilmektedir (Scott, 2000). Bir sosyal ağ; temelde kişilerin veya diğer çoklukların (kurum vb.) aralarındaki etkileşimi, yardımlaşmayı ve etkileri gösteren bir yapı olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda sosyal ağ analizi, sosyal yapıyı aktörlerden (düğümlerden) ve aktör çiftlerini birbirine bağlayan ilişki kümelerinden oluşan bir ağ olarak görerek, sosyal yapıyı ve etkilerini incelemektedir (Gürsakil, 2009, s. 184).

Geleneksel araştırma sadece proje yöneticileri ve paydaşlar arasındaki ilişkiyi analiz etmekte, paydaşlar arasındaki etkileşimi göz ardı etmektedir (Pryke, 2006; akt. Uygun, 2018 ,s. 102). Sosyal Ağ Analizi, proje ortamını çeşitli ilişkilerle bağlantılı bir sistem olarak yorumlamakta, paydaşlar arasındaki karşılıklı ilişkiyi ve ilgili kişilerin sosyal davranışlarını haritalamak için kullanılmaktadır (Uygun, 2018, s. 102).

Güç/ Çıkar Matrisi

Paydaşlar analiz edilirken paydaşların pozisyonları, çıkarları, aralarındaki ilişkiler, etkileri, sahip oldukları ağlar ve diğer özellikleri hakkında, ayrıca geçmişteki, şu andaki pozisyonları ve gelecekteki potansiyellerine atfen sorular sorulmaktadır (Brugha & Varvasovszky, 2000, s. 239). Bu sorulara verilecek cevaplar, paydaşların etki ve çıkar düzeylerini belirlemede kullanılabilir. Karar alma süreçlerinde uygulamaya koymak için ilgili aktörlerin davranışları, niyetleri, aralarındaki etkileşimleri, gündemleri, çıkarları, etkileri veya sahip oldukları kaynaklar hakkında enformasyon edinmek söz konusudur (Brugha & Varvasovszky, 2000, s. 241; akt. Uygun, 2018, s. 103).

Johnson ve Scholes (1999), paydaşların beklentilerini ve gücünü belirleyerek paydaş stratejileri geliştirmek amacıyla bir model ortaya koydular. Güç / Çıkar Matrisi adını verdikleri model, paydaşları sınıflandırarak işletmenin her bir paydaş grubuyla oluşturması gereken ilişki türünü gös-

termeye çalışmaktadır. Bu bağlamda paydaşlar işletme üzerindeki çıkarlarına ve bu çıkarları elde etme gücüne sahip olma düzeylerine bağlı olarak sınıflandırılmaktadır (akt. Sarıkaya, 2011, s.55).

Güç-çıkâr matrisi analizi, aynı zamanda işletmelerin iletişim yönetimi açısından da risk analizinin önemli bir etabıdır. Bu bağlamda hem risklerin tespit edilmesi, hem de yeni iş olanaklarının belirlenmesi sağlanmış olur (Global Corporate Governance Forum, 2009; akt. Uygun, 2018, s. 103). İşletmeler, bu matrislerden elde edilen sonuç bulguları karar verme aşamasında strateji geliştirmek için kullanılmaktadırlar. Böylelikle paydaşların işletmelerin hangi kararlarını reddeceği ya da destekleyeceği belirlenebilmektedir. Güç/ Çıkâr matrisi daha çok örgüt içi paydaş analizi çalışmalarında tercih edilmektedir. Daha dinamik ve karmaşık yapıdaki örgütler arası sektör paydaş analizi çalışmalarında aşağıda anlatılan olan yöntemler geliştirilmiştir(Uygun, 2018, s. 103).

Paydaş Çevrimi

Proje yönetiminde, proje bazlı işlerde paydaş analizi ve paydaş ilişkilerini araştırmada kullanılan yöntemlerden biri paydaş çevrimi yöntemidir (Bourne, 2006; akt. Uygun, 2018,s.104). Birçok proje yönetimi yöntemi, proje paydaşlarını belirlemekte ve ardından tüm iletişim stratejilerini tanımlamaktadır. Paydaşlar projenin vizyonunu veya hedeflerini desteklemediği için başarısız olmaktadır.

Paydaş yönetimi oldukça zor bir süreçtir. Proje yöneticisi ve proje ekibi üyeleri, projeyi pek çok yönden etkileyebilecek çeşitli gruplar ve kişiler (kendileri de dahil olmak üzere) ile ilişkilerini belirlemeli, bunlara dahil olmalı ve sürdürmelidir. Paydaş Çevrimi yöntemi, proje yöneticisini ve proje ekibini projenin ilişkilerini yönetmede desteklemek üzerine geliştirilmiş bir araçtır. Bu bağlamda paydaşların beklenti ve ihtiyaçları bilinecek, tanınmakta olup, ilişkilerin yönetimine dâhil edilmesini sağlamaktadır (Bourne, Walker 2006; akt. Uygun, 2018, s.104).

Paydaş Analizi Yönteminin Proje Hazırlamada Kullanılması

Paydaş Analizi'ndeki ilk adım, paydaşların kim olacağını belirlemektir. Sonraki adım, bu insanların gücüne, etkisine ve ilgisine (çıkarına) karar vermektir ki böylelikle hangisine odaklanması gerektiği bilinir. Son adım ise, projeye nasıl bir tepki gösterebileceklerini bilmek ve böylelikle de onların desteğini kazanabilmek için, en önemli paydaşları iyi tanımalı, bu analiz paydaş haritasına konulmalıdır. Bu aracı kullandıktan ve bir paydaş haritası oluşturduktan sonra, her bir paydaşla nasıl iletişim kura- cağının planlanması için paydaş planlama aracı kullanılabilir(Jacques, 2001).

Thompson(2007) 'a göre; paydaşların katılımı; bilgiye dayalı kararlar almaya, projenin daha ilk aşamalarında paydaşlar arasında görüş birliği- nin oluşturulmasına ve farklı paydaşların projeyi izleyebilmesi bakımın- dan şeffaflık sağlamaya yarar.

Paydaş analizi sonuçları proje tasarlarken; sorunları analiz ederken, hedefleri belirlerken ve stratejiyi seçerken kullanılır. Paydaş analizi sonuç- larının proje yazımında ne şekilde kullanıldığı aşağıda özetlenmiştir.

Proje Özeti veya Ön Teklifi

Ortakların, hedef grupların ve nihai faydalanıcıların belirlenmesi; paydaş analizinin özeti, liste veya tablo (anahtar paydaşlar ve ilgileri) projeye da- hil edilecek aktörler ve bu aktörlerarası ilişkilerin aktarılmasını yansıtır.

Proje Dokümanı

Thompson, (2007) a göre bir proje dökümanı aşağıdaki bölümlerden olu- şur.

- **Gerektelendirme:** Hedef grubun seçilme nedenleri, bu grubun ihtiyaç- larının ve sorunlarının tanımlanması. Proje ile ihtiyaçlara nasıl cevap verilecek?
- **Proje Yöntemi:** Çeşitli aktörlerin projedeki rollerinin ve projeye katı- lımlarının tanımlanması ve bu rollerin onlara verilmiş nedenini ortaya koyar.

- **Beklenen Sonuçlar:** Hedef gruplar /faydalanıcılar üzerine etkisi; genel durum, teknik ve yönetim kapasitesidir.
- **Mantıksal Çerçeve:** Projenin uygulanmasında bilim ve teknolojiden nasıl yararlanılacağına ifade edilmesi gerekir.
- **Faaliyetler:** Proje kapsamında yapılacak etkinlikler bir takvime bağlı olarak ifade edilmelidir.
- **Riskler ve varsayımlar:** Projenin başarısını etkileyecek olumsuzluklar ve başarılı olmasını sağlayacak fırsatlar iyi tesbit edilmelidir.

Paydaş Analizi Yönteminin Adımları

Paydaş Analizinin ilk adımı, paydaşların kim olacağıyla ilgili beyin fırtınası yapmaktır. Sonraki adım, onlara gücüne ve ilgisine (çıkarına) göre öncelik vermek ve bunu güç/İlgi levhasına yerleştirmektir. Son adım ise, paydaşları neyin motive edeceğine ve onların nasıl desteğini kazanacağına karar vermektir(Jacques, 2001).

Birinci Adım: Paydaşların Belirlenmesi

Yukarıda değinildiği gibi, paydaş analizindeki ilk adım, paydaşlarının kim olacağıyla ilgili beyin fırtınası yapmaktır. Bunun bir parçası olarak, çalışmadan etkilenen, çalışma üzerinde etkisi veya gücü olan ya da çalışmanın başarılı olup olmamasıyla ilgilenen bütün insanlar düşünülür(Thompson, 2007).

Aşağıdaki tablo, işde ya da projelerde paydaş olabilecek insanların bazılarını göstermektedir: Patron, hissedarlar, hükümet, üst düzey yöneticiler, anlaşılabilir partnerler, ticaret birlikleri, iş arkadaşları, tedarikçiler, basın, toplum, ekip, sermayedarlar, çıkar grupları, müşteriler, analistler, kamu, potansiyel müşteriler, gelecekte işe dahil olacak kişiler, aile üyeleri paydaşları oluşturmaktadır.

Tablo 1. Olası Paydaşlar(Jacques, 2001).

Patron	Hissedarlar	Hükümet
Üst düzey yöneticiler	Anlaşılan partnerler	Ticaret birlikleri
İş arkadaşları	Tedarikçiler	Basın
Ekip	Sermayedarlar	Çıkar grupları
Müşteriler	Analistler	Kamu
Potansiyel müşteriler	Gelecekte işe dahil olacak kişiler	Toplum
Aile		

Paydaşlar hem kurumlar hem insanlar olabilmesine rağmen, sonunda insanlarla iletişim kurmak zorunda olduğu unutulmamalıdır. Bir paydaş kurumda doğru paydaşların belirlendiğinden emin olunmalıdır(Jacques, 2001).

Paydaşlar ve Ortaklar

Paydaşlar; projeden doğrudan veya dolaylı, olumlu veya olumsuz etkilenen ve/veya projeyi etkileyen bireyler, kurumlar veya gruplardır. (örneğin; hükümet kurumları, STK'lar, özel sektör, belediyeler, aileler). Ortaklar ise projeyi birlikte uygulayan taraflardır.

Yararlanıcılar

- Hedef Kitle: Proje faaliyetlerinden doğrudan ve olumlu etkilenecek kişi ve kurumlar (örn. eğitim katılımcıları).
- Nihai Yararlanıcı: Uzun vadede ve dolaylı olarak toplumsal ya da sektörel ölçekte olumlu etkilenecekler (örn. Çocuklar).
- Proje Ortakları: Projeyi uygulayan taraflar (hedef kitle grubundan da olabilir).

Örnek Paydaş Grupları

Yerel halk, kullanıcılar, tüketiciler, STKlar, kamu kurumları (örn; bakanlıklar, valilikler, belediyeler), çıkar grupları (örneğin; birlikler, meslek odaları), özel sektör, uluslararası kurumlar (örneğin; donör kuruluşlar).

Clarkson (1995, s.106-107) paydaşları; birincil ve ikincil paydaş olarak sınıflandırmıştır. Yazara göre; hissedarlar ve yatırımcılar, çalışanlar, müşteriler ve tedarikçiler, hükümetler ve topluluklar birincil paydaş grubunu oluşturmaktadır. Bu grubun ortaklığı veya katılımı sağlanmazsa, şirketin hayatta kalması mümkün olamaz. Şirket ve birincil paydaş grupları arasında yüksek düzeyde bir karşılıklı bağımlılık vardır. İkincil paydaş grupları ise; şirketi etkileyen ya da şirket faaliyetlerinden etkilenen ancak, şirketle ilgili işlemlerde bulunmayan ya da şirketin hayatta kalması için çok da önem taşımayan gruplar olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım çerçevesinde medya ve özel ilgi grupları ikincil paydaşlar olarak kabul edilmektedir.

Mitchell ve diğerleri (1997) paydaşları önem derecesine göre; farklı gruplara analiz edilmesine yardımcı olacak bir paydaş analiz modeli geliştirmişlerdir. Bu modelde paydaşlar güç, meşruluk ve aciliyet gibi üç temel değişken dikkate alınarak analiz edilirken, paydaşlar yedi gruba ayrılmaktadır.

Yazarlara göre paydaşlar; güç, meşruluk ve aciliyet durumlarına göre sınıflandırılmaktadır. Yedi grupta tanımlanan paydaşların farklı zamanlarda farklı yönetsel beklentileri olmaktadır. Uyuyan (1), ihtiyari (2) ve talep eden (3) paydaş grupları düşük seviyede ilgi gösteren grupları oluşturmaktadır. Oysa baskın (4), tehlikeli (5) ve bağımlı (6) paydaşlar beklentisi olan gruplardır. Nihai (7) paydaşlar ise belirtilen üç değişkene ilişkin özelliklere sahip olduklarından şirket yöneticileri bu grubun ilgi alanlarını ya da beklentilerini acil bir şekilde ele almalı ve tatmin edilmeleri için yoğun çaba harcamalıdır (Mitchell ve diğ., 1997, s. 878). Aksi takdirde nihai paydaşlar şirketin bu durumdan büyük zarar görmesine neden olacaktır (akt. Hoştut, 2018, s.191).

Paydaşların Belirlenmesinde Cevap Aranacak Sorular

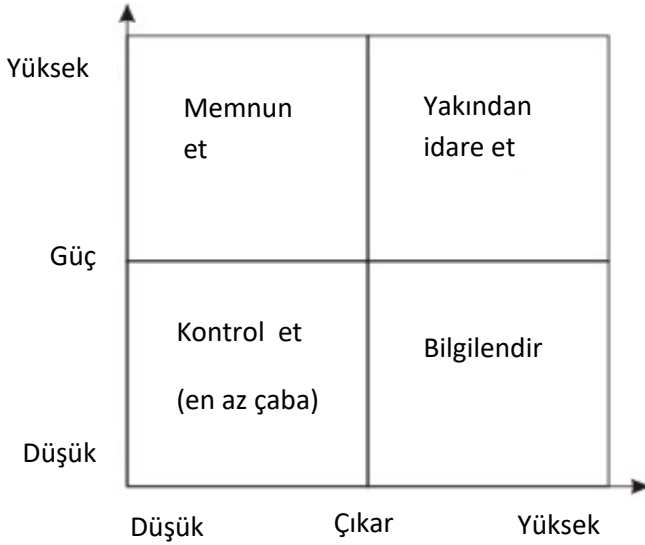
- a) Sorundan kimler olumsuz etkileniyor?
- b) Kimler çıkar sağlıyor?
- c) Projeye destek verenler ve karşı çıkanlar kimlerdir?
- d) Savunmasız ve hassas gruplar saptandı mı?
- e) Kimler direk hangileri dolaylı olarak etkileniyor?
- f) Tüm paydaşların özellikleri nasıldır?

İkinci Adım: Paydaşların İlgilerinin ve Çıkarlarının Tespit Edilmesi (Paydaşlara Öncelik Verilmesi)

- Paydaşların her birinin projeden beklentileri nelerdir?
- Paydaşların projeden sağlayabilecekleri muhtemel yararlar nelerdir?
- Hangi paydaşların çıkarları, projenin hedefleri ile çelişmektedir?
- Paydaşların her biri projeye ne gibi mali katkı sağlayabilecek durumdadır? Bunu sağlamaya isteklidir mi? (Thompson, 2007).

Çalışmadan etkilenen kurumların ve insanların yazılı olduğu uzun bir listeye sahip olunabilir. Bunlardan bazıları çalışmayı engelleyebilecek ya da ilerletebilecek güce sahip olabilir. Bazıları ne yapıldığı ile ilgili olabilir, bazıları umursamayabilir (Jacques, 2001).

Şekil 2’de gösterilen boş şablon üzerindeki güç/İlgi levhasına paydaşlar yerleştirilir. Onlar iş üzerinde gücü olan ve iş üzerinde ilgisi olanlara göre sınıflandırılır.



Şekil 2. Paydaş Önceliği için Güç/Çıkar Levhası, (Jacques, 2001)

Örneğin, patron projeler üzerinde muhtemelen yüksek güce, etkiye ve çıkara sahiptir. Aile proje üzerinde yüksek çıkara sahip olabilir fakat muhtemelen yüksek güce sahip değildir. Şeklin üzerindeki birinin pozisyonu onunla yapması gereken faaliyetleri gösterir:

- Yüksek Güç, İlgili İnsanlar: Bunlar tamamen adanılması ve onları memnun etmek için büyük çaba sarfedilmesi gereken kişilerdir.
- Yüksek Güç, Az İlgili İnsanlar: Bu insanları memnun etmek için yeterli çalışma yapılmalıdır; fakat, mesajdan sıkılacakları kadar çok olmamak şartıyla.
- Düşük Güç, İlgili İnsanlar: Bu insanlar yeteri kadar bilgilendirilmeli ve onlarla konuşarak başlıca (büyük) sorun olmadığı belirtilmelidir. Bu insanlar projenin detayları konusunda genellikle çok yardımsever olabilirler.
- Düşük Güç, Az İlgili İnsanlar: Tekrar, bu insanlar kontrol edilmeli, fakat, aşırı iletişimle rahatsız edilmemelidir(Jacques, 2001).

Üçüncü Adım: Paydaşların Güçlerinin ve Etkilerinin Saptanması(Temel Paydaşların Anlaşılması)

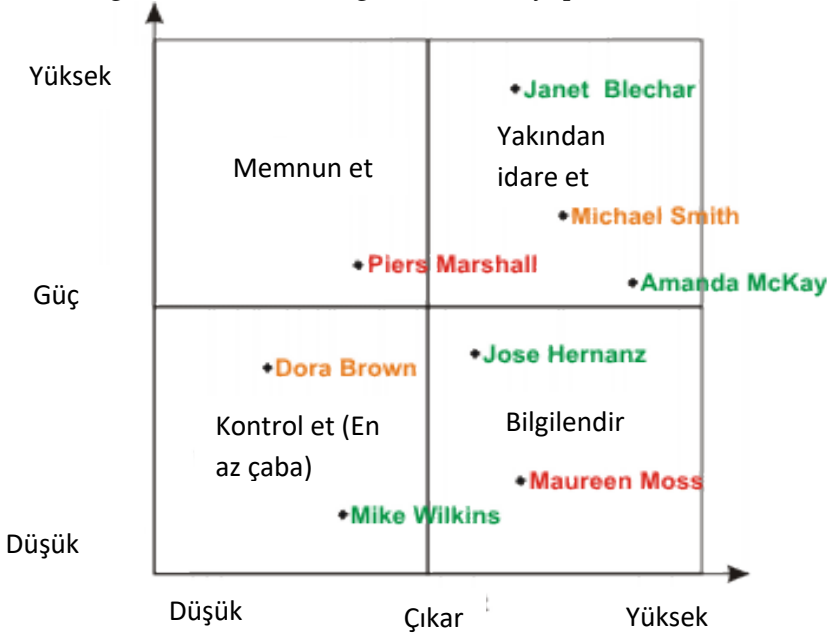
Şu anda kilit paydaşlar hakkında daha fazla bilgiye ihtiyaç vardır. Proje hakkında muhtemelen nasıl hissedecekleri ve nasıl tepki gösterecekleri bilinmelidir. Ayrıca, onların projeye en iyi şekilde nasıl dahil edileceği ve onlarla en iyi nasıl iletişim kurulacağı bilinmelidir. Paydaşların anlaşılmasına yardımcı olabilecek temel sorular:

- İşin (projenin) sonucuyla ilgili hangi ekonomik ya da duygusal çıkara sahipler?
- Bu çıkar olumlu mu yoksa olumsuz mu?
- Paydaşlarınız çoğunu ne motive eder?
- Hangi bilgiyi istiyorlar?
- Bilgiyi nasıl almak istiyorlar?
- Mesajı onlara aktarmanın en iyi yolu nedir?
- İşle ilgili güncel fikirleri nedir? Bu fikirleri iyi bilgiye mi dayanmaktadır?
- Onların fikirlerini genellikle kim etkiler ve onların sizinle ilgili fikirlerini kim etkiler?

- Onların kendi doğrularına göre, bu etkileyen kişilerin bazıları bu yüzden mi önemli paydaşlardır?
- Eğer onlar projeye karşı muhtemelen olumlu değilse, projeyi desteklemek onlara ne kazandıracak?
- Eğer onları kazanabileceği düşünülüyorsa, onların muhalefetini nasıl idare edeceksiniz?
- Onların fikirlerinden, başka kim etkilenebilir?
- Bu kişiler kendi doğrularına göre sizin paydaşlarınız olur mu?

Bu sorulara cevap vermenin en iyi yolu paydaşlarınızla direkt olarak konuşmaktır. İnsanlar görüşleri hakkında genelde oldukça açıktırlar ve insanlarla iyi bir ilişki kurmada ilk adım onların fikirlerini sormaktır.

Buraya kadar öğrenilenler paydaş haritasının üzerinde özetlenebilir. Böylelikle hangi paydaşların projeyi engelleyici veya eleştirici ve hangilerinin yandaş ve destekleyicisi olmasının beklendiği kolaylıkla görülebilir. Bunu yapmanın iyi yolu; yandaşları ve destekleyicileri yeşil renkle, engelleyici ve eleştiricileri kırmızı renkle ve diğer tarafsız olanları turuncu renkle göstererek renklere göre kodlama yapmaktır.



Şekil 3. Paydaşların İşaretlendiği Güç/Çıkar Levhası Örneği

Şekil 3, bunun bir örneğini göstermektedir. Bu örnekte, Piers ve Michael'ı projenin yararları konusunda ikna etmek için çok fazla çaba gösterilmesi gerektiği görülebilir. Janet ve Amanda'da güçlü destekleyiciler olarak iyi idare edilmelidir.

Örnek

İşteki (şu anki görev, yapmak istenilen bir iş ya da yeni bir proje) kendi paydaş analizi örneği oluşturulabilir. Tam bir paydaş analizi örneği oluşturulur. Paydaşlarla olması gerektiği kadar etkili iletişim kurulup kurulmadığını sorulur. Destekleyicilerin daha fazla desteğini almak ve eleştiricileri kazanmak için hangi faaliyetleri yapılabilir?

Temel (Anahtar) Noktalar

Yapılan iş ve yürütülen projeler daha önemli oldukça, daha fazla insanı etkiler. Bu insanlardan bazıları mevki ve projeleri düşürecek güce sahiptir. Diğerleri, işin güçlü destekleyicileri olabilir.

Paydaş yönetimi, temel (kilit) paydaşların belirlendiği ve onların desteğinin kazanıldığı bir süreçtir. Paydaş analizi, paydaşların belirlenip, en önemli paydaşların anlaşılmaya başlandığı, paydaş yönetimi'nin ilk adımıdır(Jacques, 2001).

Muhtelif paydaşların birbirleri arasındaki ilişkiler nelerdir?, Kimin kimin üstünde gücü vardır?, Kim kime bağımlıdır?, Hangi paydaşlar örgütlenmiştir?, Bu örgütlenme nasıl etkilenebilir veya bu örgütlenmenin üzerine nasıl inşa edilebilir?, Kaynakları kim kontrol etmektedir?, Bilgi kimin kontrolündedir?, Yasal sorumluluk kimdedir?(Thompson, 2007).

Dördüncü Adım: Paydaş Katılımı Stratejisinin Oluşturulması (Paydaşları Neyin Motive Edeceğine Ve Onların Desteğinin Nasıl Kazanılacağına Karar Verme)

Paydaşların, ilgileri, çıkarları, etkileri ve güçleri dikkate alınarak, hangi düzeyde ne zaman sürece katılmaları gerektiği belirlenmeli, gerektiği takdirde projeye nasıl katkı sunabilecekleri ayrıntılarıyla ifade edilmelidir(Thompson, 2007; Jacques, 2001).

Paydaş analizi sürecinin, projeden etkilenecek ve işi doğrudan kullanacak gruplar ile gereksinim analizi sürecinin çalışılabilmesi için oldukça önemli olduğunu görüyoruz. Paydaş analizi sürecinin atlanmaması ve doğru yapılmasının, analiz sürecinin eksiksiz ve zamanında tamamlanmasındaki ön koşul olduğu unutulmamalıdır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma özellikle proje hazırlayan öğrencilere ve araştırmacılara rehberlik yapma hedefine yönelik hazırlanmıştır. Araştırma ve uygulama projesi hazırlayanların paydaş analizi yapma konusunda bir eğitimden geçirilmeleri sağlanabilirse; projenin sonuca götüreceği şekilde uygulanması mümkün olacaktır. Bu konuya yeterince önem verilmediğinde kaynak israfı ortaya çıkmaktadır. Gelişmekte olan bir ülke için kaynak israfının telafisi olanaksızdır.

Stratejik yönetim anlayışının gereği olarak hazırlanan stratejik planlarda gördüğümüz olumsuzlukların birçoğu paydaş analizinin ciddi yapılmamasından kaynaklanmaktadır. Bu planı hazırlayanlar paydaşları tanımlama ve analiz etmede yetersizlik göstermektedirler. Bunun telafi edilmesi için sorumlu elemanların bu konuda bilinçlendirilmeleri gerekmektedir. Bu çalışmanın stratejik plan hazırlayanlara yol gösterici olmasını bekliyoruz.

Yeni yatırımların ve yeni iş analizlerinin yapıldığı zamanlarda yatırımcıların, ortakların ve finansal destek sunanların sistemli çalışmaları gerekmektedir. Yatırım ve iş analizi yaparken öncelikle paydaşların iyi analiz edilmesi yanlış adımlar atılmasını önleyecektir. Kalkınma hamlesi içerisinde olan bir ülke olarak her türlü israfı önlememiz gerektiği fikri genel kabul gördüğüne göre bu alanda da paydaş analizinin önemini kavratmak durumundayız. Bu çalışmayla ilgili personele rehberlik yapılması hedeflenmiştir.

Paydaşların iyi analiz edilmesi sürecin yönetilmesi sırasında da etkili olmaktadır. Paydaş yönetimi diye adlandırdığımız bu süreç projenin başarılı olmasında, yatırımın verimli olmasında ve stratejik planın uygulanmasında sonuçları tayin etmektedir. Bu açıdan kurum yöneticilerinin paydaş yönetimi konusunda bilinçli hareket etmeleri için bilgilendirilmeleri önem taşımaktadır. Bu makale biraz da bu amaca yönelik hazırlanmıştır.

Bu çalışmayla paydaş analizinin aynı zamanda bir nitel araştırma yöntemi olduğunun anlatılması amaçlanmıştır. Nitel araştırmacılıkta bu yöntem araştırmaya konu olan fenomenle ilgisi olan etkenlerin zamanında belirlenmesi ve bunların hareketleri, kanı ve davranışları hakkında veri toplanması ve analiz edilmesi şeklinde tanımlanabilir. Bu çalışmayla paydaş analizinin başlı başına bir araştırma ve istatistik yöntemi; diğer nitel ve nicel araştırma yöntemlerine yardımcı bir yöntem olmak üzere iki önemli fonksiyonu bulunduğu gerçeğinin kabul görmesi amaçlanmaktadır.

Bu sonuçlardan hareketle paydaş analizi konusunda toplumun bilgilendirilmesinin, konunun çok boyutlu olarak tartışılmasının projelerin, stratejik planların ve yatırım planlarının geniş toplum kesimlerince anlaşılmasının sağlanması için paydaş analizi konusunda daha fazla yayın yapılması, medyanın dikkatinin çekilmesi önemli görünmektedir. Bu konuda sonuç alabilmek için: kapsamlı yayınların yapılmasını, okullarda sosyal içerikli derslerde konuya yer verilmesini, araştırma yöntemleri dersinde ve araştırmacıların eğitiminde bu yöntemin üzerinde durulmasını öneriyoruz.

EXTENDED ABSTRACT

Stakeholder Analysis

*

M. Zeki İlgar - Semra Coşgun İlgar
Biruni University – Ministry of National Education

As a qualitative research and statistical method, stakeholder analysis is used while producing solution to a problem or preparing a project; the method is used for determining problem/project relations, analyzing power and effect, researching accession strategies of all of the stakeholders that may be affected from the possible project and for evaluating project results.

In other words, stakeholder analysis is a method of determining relations of stakeholders with the problem/project, their power in the process or impact on it, and their strategies of accession; the stakeholders in question are affected either from the subject of a research or from a possible project.

Definition and Importance of Stakeholder Analysis

The notion of stakeholder that we use today was firstly defined by F. Edward Freeman as (1984, p.25): “Any group or individual who can affect or is affected by the achievement of the organization’s objectives”. Defining the stakeholders, gathering data about them, analyzing these data and transforming them into significant information for the organization are expected to positively contribute to future decisions in a company (Brugha and Varvasovszky, 2000, p.239).

Stakeholder management is a discipline (doctrine) that successful people use to win support from others. This management guarantees the success of its users’ projects while on the other hand guarantees the failure of others’. Stakeholder analysis, on the other hand, is a technique used for determining the key (the basic) figures that you can win over. After completing this process, you use Stakeholder planning in order to win these individuals round (Jacques, 2001).

According to Burgoyne (1994), stakeholder analysis complies with some qualitative assumptions:

1. As reality is intrinsically subjective, different groups can see and express the same phenomenon differently.
2. Circumstances don't have to be the reflections of one single goal or plan. But they can arise from the interaction of multiple purposes and plans.
3. Actors, as the reflection of the occurrence of a behavior in post-structuralist approach, are imagined as cultural software who with inherent cultural values rather than steady hardware in the shape of a simple structure of human nature.

The essence of this approach can be summarized as determining parties that have relations with the phenomenon which is the subject of the research, collecting and analyzing data about their positions and movements.

Stakeholder analysis has two important functions:

1. It is a research and statistics method all by itself,
2. It is an assistant method for other qualitative and quantitative research methods.

Steps of Stakeholder Analysis Method

The first step of stakeholder analysis is to make brainstorming about the possible stakeholders. The next step is to prioritize these possible allies according to their power and interest (profit) and to place this information into the Power/Interest grid. The last step is to decide what motivates stakeholders and how to win their support (Jacques, 2001).

1st Step: Defining Stakeholders (Define your Stakeholders)

The first step in your stakeholder analysis is to identify your stakeholders, to make brainstorming about them. In order to be able to do this, think about all of the individuals who are affected from your work, who have impact or power on your work, who are interested in the success or failure of your work (Thompson, 2007).

2nd Step: Determining Stakeholders' Interests and Benefits (Prioritize Your Stakeholders)

- What are the expectations of each stakeholder from the project?
- what are the possible benefits that stakeholders can present?
- The benefits of which stakeholders are in conflict with the goals of the project?
- What kind of financial contribution can be presented for the project by each stakeholder? Are they willing to do this? (Thompson, 2007).

Right now, you may have a list with the names of institutions and individuals who are affected from your work. Some of these might have the power to block or develop your work. Some of them might be interested in what you do, some others may not be interested (Jacques, 2001).

3rd Step: Determining Powers and Effects of Stakeholders (Understand your Basic (Key) Stakeholders)

Right now, you need more information about your key stakeholders. You should know how they might feel about your project and how they will react. On the other hand, you should know how to involve them into your project and how to communicate with them.

4th Step: Creation of Stakeholder Participation Strategy (Decide on what motivates the stakeholders and how you will win their support)

The timing and level of stakeholder participation should be determined by analyzing their interest, effect and power. The contributions that they may give when necessary should be stated in details (Thompson, 2007; Jacques, 2001).

Kaynakça / References

Altunışık, R.,Coşkun, R.,Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2004).*Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Sakarya: Sakarya Kitabevi. 30.03.2019 tarihinde <http://arvedaarastirma.com/paydas-analizi/> adresinden erişilmiştir.

- Batı, G.B. (2006). *Paydaş teorisi ve bankalarda paydaş analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Burgoyne, J. G. (1994). Stakeholder analysis, In (C. Cassell And G. Symon Eds), *Qualitative Methods In Organizational Research: A Practical Guide*, (p.187-207), London:Sage.
- Ekin, D.(2016) *Paydaş Analizi*. [Blog yazısı] 12.03.2019 tarihinde <http://www.demetekin.com.tr/paydas-analizi/> adresinden erişilmiştir.
- Gürsakal, N. (2009). *Sosyal ağ analizi Pajek, Ucinet ve Gmine uygulamalı*. Bursa: Dora Yayınları.
- Hoştut, S.(2018). Türk üniversitelerinin paydaş analizi. *Erciyes İletişim Dergisi Akademia*, 5(3), 187-200.
- Jacques C. (2001). *Stakeholder analysis and natural resource management, stakeholder in formation system*, Carleton University, Ottawa, June .
- Reed, M. S. (2008). Stakeholder participation for environmental management: a literatüre review. *Biological conservation*, 141(10).
- Sarıkaya, M. (2011) Paydaş yaklaşımı bağlamında işletme-paydaş etkileşimi ve stratejik paydaş analizi. Ankara:Ankara Sanayi Odası Yayın Organı.
- Scott, J. P. (2000). *Social network analysis A handbook*. (2. bs.). London:Sage Publications.
- Sönmez, S. ve Uğurluoğlu, Ö. (2017). Sağlık kurumlarında paydaş analizi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 13(1).
- Thompson, R. (2007). *Stakeholder analysis*. 2011 https://www.mindtools.com/pages/article/new PPM_07.htm adresinden erişilmiştir.
- Uygun, M. (2018). *Türkiye’de sağlık turizmi alanında paydaş analizi: Ankara’da sosyal ağ analizi yaklaşımı uygulaması*. Yayınlanmamış Doktora tezi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Vatan, A.(2015). *Destinasyon pazarlaması kapsamında Bilecik ili turizminin değerlendirilmesine yönelik paydaş analizi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

İlgar, M. Z. ve İlgar-Coşgun, S. (2019). Paydaş analizi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1835-1860. DOI: 10.26466/opus.574116

Halide Edip'te Eğitim Fikri ve Onun Talim ve Terbiye İsimli Eseri

DOI: 10.26466/opus.595764

*

Hamza Altın*

* Doç. Dr. Bingöl Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Bingöl / Türkiye

E-Posta: hamzaaltin23@gmail.com

ORCID: [0000-0002-0747-6904](https://orcid.org/0000-0002-0747-6904)

Öz

II. Meşrutiyet devrinin (1908-1914) edebiyat ve fikir alanında öne çıkmış bir kadın yazarı olan Halide Edip, Meşrutiyetin başlangıcında özellikle kızlara ait okulların açılması konusunda çaba gösterdi. Kadın hareketleri bakımından en önemli eseri sayılan ütopyik romanı "Yeni Turan" da kadınlar İstanbul dışında Erzurum'da okullar açmışlardı. Halide Edip, II. Meşrutiyetin ilanından sonra Tanin, Musavver, Türk Yurdu vb. gazete ve dergilerde yazdığı makalelerin önemli kısmını talim-terbiye meselesi teşkil etmekteydi. O, kadınların eğitimine büyük önem vermekteydi. Çünkü kadınlar, eğitilmeden kendilerine verilen hakların hiç birisinden faydalanması mümkün değildir. O, kadını yetiştirecek neslin ilk öğretmeni olarak düşünmekteydi. Meşrutiyetten sonra bu idare için yeni insan tipi gerekmektedir. Yeni insan tipi için ise; 1. Yeni eğitim ve öğretim 2. Bunu gerçekleştirecek öğretmen ve anneler gereklidir. Oysa Türk kadını buna hazır değildi. Halide Edip, Talim ve Terbiye isimli eserini İstanbul Kız Öğretmen Okulu'nda (Dârülmua'llimât) öğretmenlik yaptığı sırada kaleme aldı. Bu eseri, Amerikalı eğitimci Horn'un İlm-i Talimin Psikolojik Esasları isimli eserinin Türkçe tercümesine kendi fikirlerini ekleyerek oluşturdu. Halide Edip, Talim ve Terbiye'de genel eğitim düşüncelerinin yanında öğretmenlere çeşitli tavsiyelerde de bulundu. Bu öğütlerden biri de ders kitapları konusundaydı. Ona göre kitap bir rehberdir ve öyle olmalıdır. Katiyen ezberlenecek "Bir emir" olmamalıdır. Bir öğretmen okutulan ders kitabında bazı konular katılmıyorsa bunu sınıfta dile getirme cesaretine sahip olmalıdır. "Hakiki bir muallim kitap muallimi değil, hakikat muallimidir." Kitap öğretmenin yalnızca bir aracı olmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Halide Edip, Eğitim, Talim, Öğretmen, II. Meşrutiyet

The Idea of Education in Halide Edip's Works and Her Work "Teaching and Education"

*

Abstract

Halide Edip, who was a prominent female author in literature and philosophy during 2nd Constitutional Monarchy Period, worked for the establishment of girls' schools in early constitutional monarchy. Her utopian novel "New Turan", which is considered her most important work on women's movement, women established schools in Erzurum in addition to Istanbul. Halide Edip, after the declaration of the 2nd Constitutional Monarchy, wrote significant number of educational articles in newspapers and journals such as Tanin, Musavver, Turkish Land, etc. Education of women was very important for her. Because, it is not possible for women to benefit from any women's rights without education. She considered women as the first teacher of future generations. After the declaration of the 2nd Constitutional Monarchy, a new type of people was required for the new administration. For the new type of people; 1. New education and instruction 2. Teachers and mothers who would conduct the new education were required. However, the Turkish women were not ready for this change. Halide Edip authored her book titled "Education (Talim ve Terbiye)" during the years when she worked as a teacher in Istanbul Girls' Teacher Training School (Darülmualimat). The manuscript was written by adding her own ideas to the Turkish translation of the book "The Psychological Principles of Educational Science" by the English educator Horn. In addition to her general ideas on education, Halide Edip provided certain recommendations for teachers in her book "Education". One of these recommendations was about the textbooks. According to her, the book is and should be a guide. It should never be an "order" that should be memorized. When a teacher does not agree even with certain issues mentioned in a textbook, she or he should have the courage to express this in the classroom during instruction. "A true teacher is not a teacher of the books, but a teacher of the truth." The textbooks should be only one of the tools that the teacher utilizes.

Keywords: Halide Edip, Education, Exercise, Teacher, Constitutional Monarchy

Giriş

1884 yılında İstanbul'da dünyaya gelen Halide Edip'in, babası Selanikli Mehmet Edip Bey, annesi Bedrifam Hanım'dır. Küçük yaşta annesinin ölümü üzerine ona ilk eğitimini verecek olan anneannesi baktı (Adıvar, 2005, s.1-13, 53). Babasının isteğiyle Üsküdar Amerikan Kız Koleji'nde eğitim gördü (Adıvar, 2005, s.124-126). Halide Edip'in Amerikan kolejinde eğitim görmesinin kendisinin eğitimci kişiliğinin oluşmasında etkisi olsa gerektir. Zira o dönemde İstanbul başta olmak üzere çeşitli vilayetlerde açılan (Beyrut, Tarsus, Amasya, Erzurum, Kayseri, İzmir vb.) söz konusu kolejler, kız çocuklarının eğitimi, yabancı lisan öğretimi ve daha önemlisi çağdaş bir eğitim metoduna geçişte örnek olmaktadır (Koçak, 2017, s.71). Okul açıldıktan yaklaşık otuz yıl sonra 1901 yılında mezun olan Halide Edip adı geçen okulun ilk Türk mezunudur (Acun, 2015, s. 420). Bundan başka devrin tanınmış hocalarından Salih Zeki'den Matematik, Rıza Tevfik'ten Felsefe ve Türk Edebiyatı, Şükrü Efendi'den Arapça dersleri aldı (Adıvar, 2005, s.119, 121, 131).

Halide Edip, ilk evliliğini genç yaşta Salih Zeki ile yaptı. Dokuz yıl süren bu evlilikten iki oğlu oldu (Adıvar, 2005, s.133,137). Otuz bir Mart Vakası sırasında bir takım tehditler aldığı için Mısır'a kaçtı. Ülkede istikrar sağlandıktan sonra İstanbul'a geri döndü ve Dârülmualimât'ta pedagoji öğretmenliğine başladı (Enginün, 1988, s.376). Bu dönemden itibaren eğitim alanında çalışmalarını yoğunlaştırdı. Özellikle kızların eğitimi ile ilgili çalışmalarda bulundu. Yine bu dönemde, hatıratında halkı tanımak için yararından bahsettiği, Evkaf Kız Mektepleri Müfettişliği yaptı (Adıvar, 2005, s.201).

Birinci Dünya Savaşı Sırasında Cemal Paşa'nın daveti üzerine eğitim ile ilgili çalışmalarda bulunmak üzere Suriye ve Lübnan'a gitti (Adıvar, 2005, s. 201,220-254). Suriye'de bulunduğu sırada Dr. Adnan Adıvar ile ikinci evliliğini yaptı (Enginün, 1988, s.376).

Ülke işgaline karşı İstanbul'da 19 Mart 1919 tarihinde İnas Dârülfunun öğrencileri ve Asri Kadınlar Cemiyeti üyeleri tarafından düzenlenen mitingde en hararetli konuşmalardan birini Halide Edip yapmıştı (Şenel, 2013, s.13). Yine İzmir'in işgali ile ilgili olarak 23 Mayıs 1919 günü İstanbul'da Sultanahmet Meydanı'nda düzenlenen protesto miting-

lerinin en ses getiren hatibi Halide Edip olmuş, çoğunluğunu her kesimden kadınların oluşturduğu iki yüz bin kişilik bir kalabalığa seslenerek onlara bağımsızlık yemini ettirmişti (Şahin, 2013, s.61-62).

Halide Edip, Kurtuluş Savaşı'na eşi Adnan Adıvar ile birlikte aktif olarak katıldı. Cephe gerisinde kurulan Kızılay Hastanelerinde çalışmak, Yunanlıların Türklere yaptıkları eziyetleri tespit edip yayınlayan Tetkik-i Mezalim Komisyonunda bulunmak, Hâkimiyet-i Milliye gazetesinde çalışmak ve bunları yaparken İstanbul basınına Kurtuluş Savaşı'nın lehine yazılar göndermek, cepheye cephe taşıyan kadınlara maneviyat hizmeti görmek, Halide Edip'in bu dönemdeki hizmetleri oldu (Kabaklı, 1997, s.679). Mustafa Kemal, İstiklal Harbi'nde, karargâhında vazife yapan Halide Edip'e onbaşılık rütbesi vermişti (Aydın, 2015, s. 91). Yine bu dönemde Kurtuluş savaşı ile ilgili doğru bilgileri dünyaya iletmek amacıyla kurulması gündeme gelen ajansın isminin "Anadolu" olması Yunus Nadi'den öğrendiğimize göre Halide Edip'e aittir. Dolayısı ile kendisi Anadolu Ajansının isim annesidir (Gönenç, 2014, s.83).

Halide Edip'in Anadolu hareketi içerisinde yer alması İstanbul'da hoş karşılanmadı ve mütareke basını tarafından şiddetle eleştirildi. Örneğin Ali Kemal başyazar olduğu *Peyam-ı Sabah* gazetesinden Halide Edip'e açık mektup yazmaktaydı. Mektubunda Mustafa Kemal'e de hakaret eden Ali Kemal, Halide Edip'i suçlamaktaydı (Ali Kemal, 1339, s.1).

Halide Edip, Cumhuriyetin ilanından sonra da boş durmadı ve kocası ile birlikte Terakkiperver Cumhuriyet Fıkrasının safında yer aldı. Ancak adı geçen partinin kapatılması üzerine Dr. Adnan Adıvar ile birlikte yurt dışına çıktı (1925) ve Atatürk'ün ölümüne kadar da yurda dönmedi. Yurt dışında İngiltere ve Fransa'da yaşadı. Amerika ve Hindistan'da konferanslar verdi (Bilkan, 2005, s.119; Dolu, 1968, s.64-66). Yurda döndükten sonra ise Profesör sıfatıyla İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi'nde İngiliz Dili ve Edebiyatı kürsüsünü kurdu ve 1950 yılına kadar bu görevini sürdürdü (Kaplan, 1992, s.116). Bu tarihte siyasete atılarak Demokrat Parti Listesinden İzmir Milletvekili seçildi.

Halide Edip'in devrinde Osmanlı kadınlarının okulda eğitim almaları, nadiren siyasi bir faaliyet içerisinde yer aldıkları dikkate alındığında onun hikâyesinin takdire şayan olduğu ortaya çıkar (Kazan, 1995, s.9).

9 Ocak 1964 yılında İstanbul'da hayatını kaybeden Halide Edip, burada Merkez Efendi Mezarlığına defin edilmiştir (Enginün, 1988, s.376).

Halide Edip ve Eğitim

Halide Edip'in Eğitim Düşüncesi

Halide Edip'in, öğretmenliğe başladığı ve eğitim düşüncesini ilk kaleme aldığı yıllar II. Meşrutiyet devrine rastlamaktadır. Bazı yazarların haklı olarak "*Bocalama Yılları*" dediği bu yıllarda ülkede istikrar yoktu. Bu durum eğitim için de söz konusu idi. Mütareke dönemine kadar toplam on sekiz defa Maarif Nazırı değişmişti. Bu nazırların on altısı bir yıldan az bir süre görev yapmışlardı. Bu nazırlardan icraatı bakımından en göze çarpanı Emrullah Efendi'dir (Altın, 2010, s.151-165).

Halide Edip romanlarıyla ön plana çıkan bir yazardı. Fakat özellikle kadınların eğitimi ile ilgili yazdıkları, romanlarında dile getirdiği eğitime ait düşünceler, ifa ettiği öğretmenlik ve müfettişlik mesleği ve yayınladığı *Talim ve Terbiye* isimli eser dikkate değerdir. Bütün bu özellikleri dolayısıyla onu aynı zamanda bir eğitimci olarak da değerlendirmek yerinde olacaktır.

Halide Edip'in II. Meşrutiyetin ilanından sonra *Tanin*, *Musavver*, *Türk Yurdu* vb. gazete ve dergilerde yazdığı makalelerin önemli kısmını terbiye ve eğitim meselesi teşkil etmekteydi. Devletin yıkılışına kadar Osmanlı'nın eğitim alanındaki sıkıntılara dikkat çekmeye çalıştı. Örneğin 1918 yılında yayınlanan bir makalesinde birçok açıdan Anadolu'nun durumunun parlak olmadığını dile getirmekteydi. Bu konulardan biri de eğitimdi. Eğitimin yetersiz olduğunu İstanbul'da bile yeterli sayıda öğretmenin bulunmadığını vurgulamaktaydı (Halide Edip, 1918, s.1).

Halide Edip, her şeyden önce bir öğretmen olarak eğitimin içinde bulunmuştur. II. Meşrutiyet devrinde Trablusgarp ve özellikle Balkan savaşları gibi ülkeyi felakete sürükleyen savaşlar neticesinde memleket gerçekten zor durumdaydı. İşte bu şartlarda Maarif Nazırlığından, eğitimle ilgilenmesi nedeniyle Halide Edip'e öğretmenlik teklif edildi. Aslında Halide Edip daha evvel öğretmenlik yapmayı düşünmemekteydi. Fakat vatanın içinde bulunduğu şartlardan dolayı bu teklifi kabul etti. Çünkü onun fikrinde bu çetin zamanlarda eğitimli her Türk gencinin vazifesi, lüzum olan bölgelerde öğretmenlik yapmaktı. Halide Edip, ünlü

eğitimci Nakiye Hanım'la birlikte işe başladı. Nakiye Hanım Dârülmualimât'a müdür, Halide Edip ise usul-i tedris muallimi sıfatıyla vazifeye başladı. Halide Edip, bu okulda ve idadide beş yıl süreyle muallime olarak vazife icra etti (Erdal, 2005, s.48). Fakat dönemin Maarif Nazırı ile ters düşünce öğretmenlik mesleğinden istifa etti. 1913 yılında aşağıda ilk paragrafı verilen istifa dilekçesini sundu. Dilekçede okul müdürü ile anlaşmazlık dile getirilse de asıl sorun Maarif Nazırı ile yaşanmıştı.

“Dârülmualimât tarih dersinden evvela mektepte tuttıkları tarz-ı idâreye iştirak edemeyeceğimden, saniyen mektep idâresinin ikinci gittiğim gün beni maruz ettiği hakareten dolayı isti'fâmı zât-ı nezâretpenâhilerine takdim ediyorum. Kurûn-ı vustâ saraylarında olduğu gibi her girenin yakasına atılan bir harem ağasının nezaketsiz muamelesi gözünün önünde cereyan ettiği halde müdahale edip ağayı tedip etmedikten başka şahsıma da hürmetsizlik eden mektep müdürü Refik Bey Efendi'nin, hareket-i vak'asını, maârifin bir muallimi sıfatıyla şiddetle protesto eder ve maârif nezâret-i celilesinin müdür bey efendiye muallimlerin birer hizmetkâr olmadıkları kanaatinin dâr-ül-muallimât gibi bir müesseseyi idâre eden zihniyetlerde tayin etmesi lazım geleceğini anlatmasını temenni ederim.” Talat Bey ve Ziya Gökalp'in araya girmesi istifayı erteledi ama sonuç değişmedi. (Taşer, 2012, s.152-153).

Halide Edip, İttihatçıların ünlü şeyhülislamı Mustafa Hayri Efendi'nin Evkaf kız mekteplerini modernleştirme çabaları sırasında Evkaf kız mekteplerinin umumi müfettişliği görevini kabul etti (Adıvar, 2000, s.200). Yazar *Mor Salkımlı Ev* isimli hatıratında konudan bahsederken şunları söylemekteydi:

“Hayri Efendi'nin Evkaf mektepleri o günlerde fikir ve ilim sahasında cidden modern ve ileri bir yol tutmuşlardı. Müslüman cemaatinin elinde böyle bir teşkilatın kalmış olması bizim için çok hayırlı olur, hiç olmazsa Müslüman olmayan cemaatlerden geri kalmazdı.” Halide Edip, müfettişlik mesleğini büyük bir özveriyle yaptı. Sadece adı geçen mektepleri değil öğrencilerin ailelerini de ziyaret etti. Yine hatıratında bu mevzudan bahsetmiştir:

“Evkaf kız mekteplerinin umumi müfettişliği bana, halkı ve muhtelif semtleri içinden görmek için bir vesile oldu. Her hafta İstanbul'un hiç bilmediğim arka sokaklarına, fakir muhitlere giderdim ve buralarda sadece Evkaf mekteplerini değil, çocuk ailelerini de tanımaya muvaffak oldum. Kasımpaşa ve Sineklibakkal, bilhassa Sineklibakkal en fazla dolaştığım yerlerdi” (Adıvar, 2000, s.201).

Halide Edip, başka bir hocalık deneyimini de İstanbul Darülfünunda gerçekleştirmiştir. 1918-1919 yıllarında İstanbul Darülfünunda Batı Edebiyatı dersleri okutmuştur. O, öğretmenlik mesleği vazifesini yurtdışında da sürdürmüştür. 1931 tarihinde Colombia Üniversitesi Bernard College'den davet almış ve burada Tarih bölümünde öğrencilerin yoğun ilgisini çeken dersler vermiştir (Erdal, 2005, s.14-15).

Halide Edip, Darülfünunda kızlar ile erkeklerin birlikte ders görmeleri ile ilgili tartışmaya katılarak karma eğitimi onaylamaktaydı. Ona göre nasıl kadın ve erkek mağazada birlikte satıcılık yapıyorsa aynı şekilde "*Darülfunun dershanesinde de erkek kadın arkadaşıyla yan yana oturmak hakkını itiraz kabul etmez derecede kazanmıştır*" (Halide Edip, 1335, s.89).

Halide Edip, Isabel Fry'n davetlisi olarak İngiltere'ye gitti. Burada başta eğitim olmak üzere birçok konuda gözlemlerde bulundu. İngiltere'de aydın bir çevre ile iletişimi oldu bu şekilde fikirlerini olgunlaştırdı. Halide Edip'in eserlerinde ve idealize ettiği eğitim sisteminde İngiliz etkisinin olmasında, okuduğu okulların yanı sıra bu gezinin de etkisi olduğunu düşünebiliriz (Sönmez, 2014, s.218).

Yurt dışından döndükten sonra 1940 yılında İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi'nde İngiliz Edebiyatı profesörü olarak göreve başlamış ve 1940-1950 yılları arasında on yıl süreyle ders vermiştir (Erdal, 2008, s. 410, 411). Halide Edip, on yıl süreyle icra ettiği üniversite hocalığı süresince, yazdığı makalelerle üniversite çalışanlarının karşılaştığı problemleri ve üniversitenin ıslah ve modern bir kurum olması için neler yapılması gerektiği konularına değinmiştir (Erdal, 2005, s.16).

Halide Edip, İzmir milletvekili olduğu dönemde de eğitim konusuyula ilgilenmeye devam etti. Millî Eğitim ve Anayasa komisyonlarında vazife aldı. Mecliste yaptığı konuşmalarda sık sık eğitim konularına değindi ve eğitimin önemi üzerinde durdu. (Müezzinoğlu, 2017, s.331-332).

Halide Edip, Osmanlının yaşadığı problemlerin kaynağında Türklük suçunun dumura uğramasını görmekteydi ve bunda eğitimin daha doğrusu eğitimsizliğin etkisi vardı. Bu görüşünü şu cümleler ile ifade etmekteydi:

"Kurtuluş için, dindar, haysiyetli, çalışkan olmakla beraber, başka bir şey daha lâzımdır. O da her şeyden evvel şiddetle Türk olmaktır. Bir millet, millet halinde kalmak, öteki milletlere karşı mevcudiyetini muhafaza etmek için mutlak milliyetperver olmalıdır. Bu milliyetperverliktir ki, Türk milletini evvela büyük bir

millet yapmış, bu hissini bizden gitmesi de tarihi şerefimizi eksiltmiş, bizi kuvvetten düşürmüştür. Yine düşmanlarımızı da bu milliyetperverliktir ki, onları yarım asır evvel hâlâ bugün sütçülerimiz, bilmem daha nelerimiz diye tahkir ettiğimiz Bulgarları bir millet, Avrupa'nın hatırı sayacağı bir millet haline getirmiş, Fatihlerin, Selimlerin hüküm sürdüğü Türk ülkelerini onlara çiğnetmiştir. Milleti ile iftihar etmeyi bilmeyen, milletini sevmeyi bilmeyen, milliyet hisleri ile uyanması en geride kalan bir millet maatteessüf bizler, Osmanlı Türkleriyiz." (Kurnaz, 1991, s.15-23).

Osmanlıya sıkıntı yaşatan şuur eksikliği ancak eğitim ile izale edilebilirdi. Halide Edip'in eğitim düşüncesinde halkı eğitmek önemli bir yer tutar. Bunu Türk milli kimliğini oluşturmak için yapmak gerekmektedir. Onun fikrine göre oluşturulacak milli kimliğin temel taşları milliyetçilik, batılılaşma ve modernize olmuş bir din anlayışı idi. Zira yeni insan tipinin karşındaki en büyük engel bağnaz din adamıydı (Gözütok, 2010, s. 411-412).

Halide Edip, eğitimde özgürlükten ve çeşitlilikten yanaydı. Eğitimin maarif nazırlığının tekelinde olması fikrine karşı soğuktu. Belediyeler, vakıflar vb. kuruluşlar da pekâlâ eğitim veren kuruluşlar oluşturabilirlerdi (Halide Edip, 1924, s.4).

Halide Edip'in Kızların Eğitimine Ait Düşüncesi

Halide Edip, eğitim ile ilgili düşüncelerini yazmaya başladığı II. Meşrutiyet devrinde birçok eğitim akımı bulunmaktaydı (seçkinler eğitimi akımı, iş okulu akımı, kitle eğitimi akımı vb.) Bu akımlardan biri de kadın eğitimi akımıydı ve bu akımın yegâne temsilcisi Halide Edip idi (Ergün, 1996, s.4).

Halide Edip'in, dünya görüşüne göre kadın ve erkek toplumda iç içe ve yan yanadır. Dolayısıyla eğitim anlayışı da bu çerçevede şekillenmiştir. Onun fikrine göre bunu sağlamak için özellikle kadını eğitmekle işe başlanmalıdır. Erkek ve kadın sosyal hayatta birlikte rol almalıdır. Toplumsal yapının kaliteli olması kadının eğitiminden geçmektedir. Bu mada yazar karma eğitimden yanadır. Ayrıca kadınlarda erkeklere nispeten eksik olan milli şuur eğitim yoluyla onlara kazandırılmalıdır (Bilge, 2012, s.43-61).

II. Meşrutiyet devrinde Türkçü akımına mensup aydınlar kadın erkek eşitliğinin cehaletten dolayı bozulduğunu, bu durumun tekrar ihya edilmesi için hukukî ve içtimâî ıslahatların yapılması gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Bu düşünürlerden biri olan Halide Edip, ülkenin gelişmesi için kadının statüsün yükseltilmesi bunun ise eğitimle kabil olabileceğini savunmuştur (Özkiraz, 2011, s.8). Söz konusu devrin edebiyat ve fikir alanında öne çıkmış bir kadın yazarı olan Halide Edip, Meşrutiyetin başlangıcında özellikle kızlara ait okulların ve bazı kurumların açılması konusunda çaba gösterdi (Taşkiran, 1973, s.58).

Mehasin isimli mecmuada yer alan bir makalesinde “kadınlar asırlardan beri bizde ezilmiş, istihfaf edilmiş” bir unsurdu diyen Halide Edip, bunun böyle gitmemesi için içtimai hayatta yeniliklerin yapılması gerektiğini belirtiyordu bu yenilikler ise toplumun eğitimi ile mümkün olacaktı (Halide Salih, 1324a, s.418-421). Bu düşünceyle kadınların eğitimi ve toplum hayatına katılabilmesi için Teali-i Nisvan Cemiyeti’ni kurdu. Bu cemiyet, Osmanlının yaşadığı büyük felaketlerden biri olan Balkan Savaşı sırasında kadınların çeşitli konularda eğitilmesi örneğin hasta bakıcı olarak çalışma hayatında yer alması için gayret sarf etmiştir. Cemiyet, savaş esnasında dahi kadının eğitimi konusunu ihmal etmek istememiş, cemiyete üye hanımlar “kadınlarımızda seviye-i irfanımızın itilası” için mücadele etmiştir (İnce, 2015, s.13).

Halide Edip’in eğitime dair bir başka faaliyeti de Suriye’de gerçekleşmiştir. 1916 yılında Türk Ocağında verdiği Ermeni konferansından sonra aldığı olumsuz tepkiler üzerine Cemal Paşa’nın davetiyle, bir grup aydınla birlikte Suriye’ye gitmiştir (Altay, 2010, s.77). Bölgede okullar ve darüleytamlar (yetimhane) ile ilgili olarak mesai harcayan ve yeni okulların açılmasında rol alan yazar, 1918’in ilkbaharında Suriye’den ayrılmıştır (Erdal, 2005, s.14-15). Tanınmış yazar Münevver Ayaşlı söz konusu faaliyetler çerçevesinde açılan okullardan birine devam eden isimlerden biri olmuştur (Çalışlar, 2011, s.278). Cemal Paşa, Halide Edip’in bahis edilen eğitim faaliyetleri ile ilgili olarak hatıratında şunları belirtmiştir:

“Türk kadınlığının övünç kaynağı olarak takdir ettiğim Halide Edip Hanım Efendi’nin özel çaba ve yardımları sayesinde Beyrut’ta Deyru’n Nâsırat adı verilen Fransız kız okulu binasında ihya ettiğimiz yatılı kız lisesi ve öğretmen okulu ile Beyrut, Şam ve Cebel-i Lübnan’da kurduğumuz yatılı ve yatısız kız ilkokulları

o kadar bir rağbet görmüştür ki, bazı aileler Amerika Kız Mektebindeki çocuklarını oradan alarak bu okullara vermeye başlamışlardı” (Cemal Paşa, 2012, s.323).

Halide Edip bölgeye gidiş amacı ile ilgili olarak bir soruya şu cevabı vermişti: *“Suriye kızlarına iyi tahsil vermek, onlara Türk harsını telkin etmek, Suriye kadınlığı arasında müşterek duygular tesisine çalışmak. Ve bu mühim gayeleri elde etmek için hazırladığım programın tamamen tatbiki vaadini aldıktan sonra Suriye’ye gittim.” (Erdal, 2005, s.54).*

Halide Edip, bölgede açılacak okullar ile ilgili olarak az da olsa Anadolu’dan da bölgeye genç kızların gelmesini istemekteydi. Böylece eğitim paydasında, bir çatı altında birbirlerine yakınlaşmaları sağlanacaktı. Bu konuda da şöyle demektedir: *“Şam, Beyrut ve Cebel-i Lübnan muhasebe-i husûsiyyelerinin her birisi senede üç bin lira tahsisat vermeği taahhüt etmiştir, buna mukabil her sene bu üç yerden Dârümuallimât için yirmişer ve sultanî kısmı için de, on beşer kız gönderilebilecektir. Şu halde her sene bu üç yerden gerek Dârümuallimât gerek sultanî tahsili görmek üzere müessesemize yüz beş kız alınacak demektir. Bu yerli kızlardan maada, Anadolu’dan da, ücretleri mensup oldukları vilâyetlerden tesviye edilmek üzere, birkaç kız alacağız, Anadolu kızlarının Suriye’deki hemşireleriyle mektep sıraları üzerinde temas etmelerine bir ehemmiyet-i mahsusa atfediyorum; böyle bir temasın birbirimizi yakından tanımak hususunda icrâ edeceği tesiri uzun uzadıya izaha hâcet yoktur” (Erdal, 2005, s.56).*

Halide Edip, Kız öğretmen okulu ve liseye öğrenci yetiştirmek için Şam ve Cebel-i Lübnan’da birer yatılı okul açılmasına önyak oldu. Beyrut’taki kız numune mektebinin yatılıya dönüştürülmesini de uygun gördü. Bölgede ilkokullarda eğitim üçüncü sınıfa kadar Arapça yapılmaktaydı. Halide Edip, genç kızların milli değerlerle barışık yetişmesine çok önem vermektedir:

“Gerek sultanî ve Darümuallimâtta, gerek numunelerde Arapça tahsiline ve kızları Suriye’nin millî ve tabîi güzelliklerini hissedebilecek bir halde büyütmeye itina ediyoruz” (Erdal, 2005, s.56).

Halide Edip makalelerinde ve romanlarında savunduğu, teşekkül etmesini istediği kadın tipi eğitilmiş, doğuya ve batıya aşına, modern aynı zamanda dindar bir kadın tipi idi. Esasen bu ideale en güzel numune bizzat kendisiydi (Ozansoy, 1964, s.3-22).

Halide Edip'in düşüncesine göre kadınların evde dört duvar arasında yaşama zamanı geçmiştir. Onların hayata katılması gerekmektedir. Bu nedenle de eğitim almaları zorunludur. Kadınlarımızın eğitimi için adres Anglo- Sakson modeldir. İngiliz eğitim anlayışının hâkim olduğu kız mekteplerinin açılması gerekmektedir. Tabi bu noktada dikkat edilmesi gereken kızlarımızın manevi değerlerini koruyarak bu eğitimi vermektir. Örneğin tesettür korunarak da pekâlâ bu okullara devam edilebilir (Tanar, 2013, s.166-167).

Halide Edip'e göre Osmanlı kadının eğitimsiz kalmasının veya istenen eğitimi alamamasının nedeni onları bu hususta kısıtlayan erkeklerdi. Ayrıca "Paşa babaların ahlaksız, az buçuk da kendi gözlerinin zevki için getirdikleri" mürebbiyelerin de pek faydası olmamıştı. Halide Edip, Isabel Fry'a yazdığı bir mektupta da mürebbiyeleri eleştirmekte, tek özellikleri batılı olmak olan ehliyetsiz mürebbiyelerden dert yanmakta onları ve verdikleri zararları şöyle özetlemekteydi:

"Zengin liberal fikirleri yaymaya başlamış yeni nesil kadınlar, okumuş bir azınlıktan ibarettir. Kendilerine mürebbiye diyen, aptal ve değersiz mahlûklar tarafından maneviyatı sakatlanmamış, az sayıdaki talihli kadınlardır bunlar" (Durakbaşı, 2017, s.203).

Bu durumdan kurtuluş reçetesi olarak da "Bizi İngiliz veya Amerikalılar gibi ciddi metin terbiyeler ile büyütünüz öyle mektepler açınız" demektedir (Halide Salih, 1324b, s.2-3).

Halide Edip, kadınların eğitimine büyük önem vermekteydi. Çünkü kadınlar, eğitilmeden kendilerine verilen hakların hiç birisinden faydalanması mümkün değildir (Ergün, 1996, s.150). O, kadını yetiştirecek neslin ilk öğretmeni olarak düşünmekteydi. Meşrutiyetten sonra bu idare için yeni insan tipi gerekmektedir. Yeni insan tipi için gereken iki şey ise; birincisi eğitim ve öğretim ikincisi ise bunu gerçekleştirecek öğretmen ve annelerdir. Zira hâlihazırda Türk kadını buna hazır değildi (Enginün, 1978, s.402).

Halide Edip'in kızların eğitimi faaliyetine bir katkısı da devrin ünlü eğitimcisi İngiliz, Isabel Fry'ı, Türk kız okullarını incelemek üzere İstanbul'a davet etmesidir (Durakbaşı, 2017, s.191). Adı geçen yazar Türkiye'ye iki sefer gelmiş ve incelediği okullar hakkında bir rapor yazmıştır (Enginün, 1978, s.406). Bu raporun Türkçe çevirisi, Halide Edip tarafından *Tanın'*in 167. sayısında yayınlanmıştır.

Halide Edip'in Kız Öğretmen Okulu İle İlgili Düşünceleri

Halide Edip'in, kızların eğitimi ile ilgili olarak üzerinde belki de en fazla durduğu okul Dârümuallimât'dır. Maarif Nazırlığından Dârümuallimât için rapor istenilen kişilerden biri de Halide Edip idi (Çalışlar, 2011, s. 91). Yazar kız öğretmen okullarını çok fazla önemsemekteydi. Gerçekten de kız öğretmen okulları kadın eğitimi tarihimizde fevkalade bir öneme sahipti (Altın, 2017, s.20-37).

Esasen Halide Edip'e göre kadınları eğitmek için işe iptidailerden başlamak gerekmektedir (Halide Salih, 1324c, s. 4). Ancak bu uzun vadeli bir iştir ve zaman kazanmak açısından önem verilmesi gereken Dârümuallimâtlar yani kız öğretmen okullarıdır. Bu öğretmen okullarında yeni insan tipi için "taze" fikirlere yer verilmelidir. Hâlihazırdaki Kız Öğretmen Okulu'nu eleştiren Halide Edip, bu okulun bazı konularda rüştiye mekteplerinden daha geri olduğunu söylemekteydi (Şanal, 2004, s.655). Ona göre Dârümuallimât'ın düzelmesi için yapılması gerekenlerden biri söz konusu okulların idarecilerini nitelikli insanlardan seçmektir. Bu konuda *Tanin*'de şunları yazmaktaydı:

"Ayşe Sıdika Hanım istisna edilirse bu mektep o kadar acayip müdireler elinden geçmişti ki insan onların taht-ı terbiyesinde değil onlarla beraber aynı mahalde bulunmasını zül addederdi."

Halide Edip, mevcut haliyle Dârümuallimât'ın genç kızlara faydası olmadığını hatta zaman kaybettirdiğini, evde oturmanın bu okula devam etmekten daha iyi bir tercih olacağını belirtmekte ve adı geçen okulu "*Cehalet ve ahlaksızlık yuvası*" diye nitelendirerek ağır biçimde eleştirmekteydi. Bu Öğretmen Okulu'nun öğrencilere bir şey kazandırmadığını şu cümleler ile ifade etmekteydi: "*Vapurlarda, şimendiferlerde, caddelerde bazı Dârümuallimât'a giden hanım kızlara tesadüf edilir: bunların kıyafet-i hariciyeleri en müşkilpesent bir Müslüman'ı memnun edecek kadar kapalıdır. Fakat etvâr ve evzâları en hoppa bir frengi bile mütehayyir eder.*" Halide Edip'e göre bu "*Yürümesini bilmeyen, birbirlerine çarparak sokağın ortasında kahkahalar salıveren*" öğretmen adayı kızların davranışı ile "*On iki on üç yaşında kısa fistanlı, saçları dökük, Beyoğlu'ndaki High School'a giden İngiliz kızlarının vakar ve ciddiyeti arasında ne kadar fark vardır*" (Halide Salih, 1324c, s.5).

Halide Edip, *Tanin* gazetesinde yayınlanan makalesinde iyi bir kız öğretmen okulunun ne şekilde olması gerektiğine dair fikirlerini de ifade

etmekteydi. Öncelikle okul müdürü Amerikalı olmalı ve okulda Amerikan tarzı eğitim verilmeliydi. Bunun sebebini ise şöyle açıklamaktaydı:

“Amerikalılar sair-i akvâm-ı medeniden fazla bir şey öğretmemekle cidal-i hayatın her safhasına göğüs verecek, öğrendiğini daha sade ve basit yollarla öğretebilecek, sa’y ve ilmin hangi şubesine atılmak mecburiyeti karşısında olsa kendi çalışkanlığına güvenerek kolları bağlı durmayacak sahil, metin, faal adamlar yetiştiriyorlar.”

Halide Edip’e göre kız öğretmen okulu merkezi bir yerde olmalı, derhanelerin içi aydınlık olmalı, okulda, kütüphane, Fen Laboratuvarı, spor salonu (Jimnastikhane), öğretmen odası bulunmalıdır.

Öğretmen okulu dört idadi dört rüştiye olmak üzere sekiz sınıf olmalıydı. Okulun eğitim dili Türkçe olmalı, yabancı dil mecburi ve İngilizce olmalı, hatta mümkünse bazı dersler İngilizce okutulmalıydı. Osmanlı Devleti’nin etnik yapısı göz önünde bulundurularak Bulgarca, Ermenice ve Rumca müfredatta yer almalıdır. Türkçe ve İngilizceden başka bir üçüncü dil, Fransızca veya başkası, zorunlu olmalıdır. (Halide Salih, 1324c, s. 5; Enginün, 1978, s. 405).

Rüştiye şubelerinde, üçüncü ve dördüncü senelerde *“Diplomalı bir terzi”* tarafından haftada bir saat biçki-dikiş dersi verilmelidir. Yine aynı sınıflarda işinin ehli bir kadın tarafından uygulamalı olarak yemek pişirme dersi verilmelidir. İlk üç sene Rüştiye şubelerinde verilmesi gereken dersler şunlar olmalıdır: Hesap, Kıraat-ı Fenniye, Osmanlı tarihi (Muhassar olarak), Türkler için Fransızca, diğerlerinin milliyetlerine göre Bulgarca, Ermenice, Rumca, Ulum-ı Diniye, Malumat-ı Medeniye, İktisat-ı Aile, Tarih-i İslam.

Dârülmualimât’ın idadi kısmı ise Fen ve Edebiyat olarak iki ayrı şubeye ayrılmalı ve öğretmen adayları bu iki şubeden birini seçmelidir. İdadi kısmında Cebir, Hendese, Hikmet, Tarih-i Umumi, İlm-i Ahlak, Psikoloji ve Pedagoji dersleri mecburi olmalı, Müsellehat, Heyet, Sosyoloji, Tarih-i Tabî, Hıfzısihha, Kimya, Sanayi-i Nefise, Felsefe-i Tarih gibi dersler seçmeli olmalıdır. Ayrıca müfredatta Musiki ve Resim dersleri yer almalıdır (Halide Salih, 1324c, s. 6).

Halide Edip, okul idaresinin başında *“muktedir”* bir müdür ve ona yardım eden iki muavini olması gerektiğini söylemekteydi. Çeşitli ders

kitaplarının yazımı veya yabancı dillerden tercümesi işin ehli olan kişiler tarafından yapılmalıydı (Halide Salih, 1324c, s. 6; Enginün, 1978, s.405).

Halide Edip'in kız öğretmen okulunda yapılması gerekenlere dair fikirlerinin özetini adı geçen okulun daha kaliteli hale gelmesi için bazı maarif insanı isimler ile birlikte kendisinden de istenen rapordan anlaşılmaktadır. Ona göre okul ile ilgili aşağıdaki maddelerin hayata geçirilmesi gerekmektedir:

1. Derslerin çoğu Arapça ve Farsçadır, bunun devamı gerekmele beraber, daha yeni canlı bir dile, modern bir havaya ve teçhizata ihtiyaç vardır.
2. Yapılması gereken hayati değişiklik, Türk öğrencide yeni bir ruh geliştirmektir. Öğrencilere sorumluluk ve işbirliği duygusu, kendine güven, öğretmenlere açık fikirlilik, zorbalıktan kaçınma duygusu aşılanmalıdır.
3. Öğrencilere moral kazandırmak için jimnastik, müzik ve resim derslerinin verilmesi gereklidir.
4. Mektep gezileri tertip etmek. Yurt bilgisi ve coğrafya derslerinde yaşanan yerleri yakından tanıyarak öğrenmek; ezbere dayalı bilgiler vermekten daha faydalı olacaktır.
5. Ezberlenecek şiirlerin iyi seçilmesi ve öğrencilere yapmacık bir tavırla okutulmaması gereklidir (Sağlam, 2015, 70-71).

Halide Edip'in Romanlarında Eğitime Dair Düşünceleri

Halide Edip'in romanlarındaki kadınlar geleneksel Osmanlı kadınlarından farklıdır. Bu kadın tipi "evlerinin süsü" ve erkeklerin saadetini gaye edinmiş tipler değil öğretmenlik, hemşirelik vb. gibi kendisine verilen her türlü görevi fedakârca ve ağırbaşlılıkla yapan, karakterli ve vatanın selameti için çalışan kadınlardır. Bütün memlekete bir anne olan kadınların en göze çarpan vasıfları bir şekilde eğitici olmaları idi (Başçı, 1999, s.78).

"Fertleri ve toplumu kökten değiştirecek amil eğitimdir" fikrine inanan ve edebiyatı bir manada buna aracı kılan Halide Edip, romanlarında da bu görüşünü başarıyla dile getirmiş, kadının eğitimi sorununa, çeşitli makalelerinin yanında, romanlarında da dikkati çekmiştir (Mutlu, 2017, s.130).

Halide Edip'in *Tatarcık* romanında bir kampta toplanan gençlerden biri olan Haşim, kadının eğitim alması meselesine olumsuz bakar. Yazarın romanda ideal kadın tipi olarak işlediği Lale gibi kadınlar Haşim'in hiç hazzetmediği tiplerdir. Haşim'e göre eğitim için enerji ve zamanlarını harcayan hatta bu uğurda Avrupa'ya bile giden erkeklerin iş bulamamasının sebebi bu işlerde çalışan kadınlardır. Düşünce ve tavırlarıyla romanda örnek bir kahraman olan Lale'ye göre gençlerin görevi, kurulan yeni toplumun temellerini kuvvetlendirmek, eski düşünceler ve geleneklerle mücadele etmektir. Şüphesiz bu da eğitim ile gerçekleşecektir (Erdal, 2008b, s.115). Zaten Lale'nin kendisi de öğretmendir (Yılmaz, 2007, s.248).

Raik'in Annesi isimli romanında ise Halide Edip iki kadını kıyaslar. Bunlardan biri modanın etkilerine sınırsız açık Türk kızı Necibe diğeri ise inançlı Türk kızı Refika'dır. Burada idealize edilen Refika dindarlığının yanında eğitimi ile de öne çıkar. Fakat dindarlık bağnazlıktan arındırılmış bir din anlayışına sahip olmaktır. Yani yazara göre eğitim ile bağnazlığın aynı anda olması mümkün değildir (Karabulut, 2017, s.179-180).

Halide Edip'in, *Sevda Sokağı Komedyası* romanında da eğitim düşüncesine rastlamak mümkündür. Adı geçen romanda beslemelerin eğitimi ile ilgili olarak konağa bir hoca gelmektedir. Yeşil sarıklı, kara sakallı bir şahıs olan Hoca eski usule göre çocuklara Kuran okumayı öğretir. Hocanın eğitim anlayışı da doğal olarak modern değildir. Çocuklarda hocaya karşı saygıdan çok korku hâkimdir. Oysa talebe muallimini saymalı fakat bu saygı korkudan beslenmemelidir (Şahin, 2012, s.132).

Kerim Usta'nın Oğlu romanında da karşımıza yine siyah sakalı, yeşil sarığı ve sert bakışlı ile eski tip bir eğitimci çıkar: Ömer Hoca. O mektebin hemen üstündeki küçük odada ailesiyle yaşar. Hocanın elinde bir eğitim aracı olarak daima bir değnek bulunur. Sınıfta da öğrencilere gözdağı vermek için oturduğu yer minderinin ve büyük rahlesinin yakınında ucu sivri, kırbaça benzeyen uzun bir değnek asılı durmaktadır (Şahin, 2012, s.125). Bu romanda doğru eğitimi temsil eden kişi Doktor Kasım'dır. Amerika'da okuyan kahramanımız özellikle Fen derslerinin nazari olarak değil uygulamalı olarak verilmesini savunmaktadır. Tıp eğitiminin noksan ve yanlışlıklarını şöyle dile getirir:

"Bizde daha fazla nazari kısım hâkimdir. Orada ise, kuvvetle ve ısrarla hatta bazen mübalağaya kaçan bir tecrübe ve tetkik onların içinde bir çocuk tecessüsü

kadar taptazedir... Bana, yıllarca dâhiliyeciler olarak insanlarla temasım, insan denilen mahlûkun, hepsinin birbirinden başka olduğunu, beklemediğimiz aksülâmeler karşısında bıraktığını öğretmiştir” (Önertoy, 2011, s.42).

Eğitim, tekâmül vb. konular açısından İngiliz kadınının Türk kadınına örnek olabileceği fikrini savunduğu eseri *Seviye Talip* isimli romanında İngiltere’de tahsil gören Fahir’in eşi Macide eğitimsiz bir kadındır (Gözütok, 2010, s. 431; Karabulut, 2017, s.180). Felsefe eğitimi alan kocası Fahir, (Önertoy, 2011, s.42). Macide’yi değiştirmeye yani eğitmeye çalışır. Bunda başarılı olan kadın kitap okumaya başlar hatta yabancı dil bile öğrenir.

Handan romanında Refik Cemal eşi Neriman’ın okuma alışkanlığının çok az olmasından yakınır. Romanda kadınların da Sosyoloji, Tarih, Felsefe ve Edebiyat gibi disiplinlerde bilgi sahibi olması gerektiği vurgulanır (Şahin, 2008, s.99-126).

Toplumda bazı kimselerin içinde bulunduğu bağınazlıktan ancak eğitim ile aşılabileceğini düşünen Halide Edip’in bu düşüncesinin izlerini *Yeni Turan*’da görmek mümkündür. Yayınlanmadan önce *Tanın* gazetesinin çeşitli sayılarında “*Yeni Turan, muharriri: Halide*” başlığıyla tefrika edilen *Yeni Turan* bir yönüyle eğitim ile ilgiliydi. (Tanin, 1912, No: 1435; Gözütok, 2010, s.411-412).

Yeni Turan romanında Finlandiyalıların, aydınların öncülüğünde, bataklıklardan bir “*beyaz zambaklar ülkesi*” yaratmasına benzer bir hareketlilik ile ülkenin kalkınması için girişim başlatan Oğuz, Anadolu’da okullar açar. İlköğrenimi zorunlu yaparak, Anadolu’da eğitimsiz vatandaş bırakmaz.

Kadın hareketleri bakımından en önemli eseri sayılan ütopyik romanı *Yeni Turan*’da kadının eğitimi meselesi de gündeme getirilir. Romanda kadınlar İstanbul dışında Erzurum’da okullar açmışlardı (Taşkiran, 1973, s. 58). Yeni Turan Partisi’nin başkanı Oğuz Bey kadınların eğitimi için yeni mektepler açılması, yeni eğitim fırsatları vb. için çeşitli yasa tasarıları hazırlamaktadır çünkü kadınların erkeklerle eşit bir eğitim özgürlüğü elde etmesi demek, ülkenin, on-on beş yıl gibi kısa bir sürede Finlandiya benzeri bir ülke olması anlamına gelmekteydi (Gözütok, 2010, s.441-442).

Söz konusu romanda yer alan Cuma okulları aynı zamanda Halide Edip’in eğitim anlayışını ortaya koymaktadır. Adı geçen eğitim kurumları

tasarlanan yeni toplumun fertlerinin yetiştirildiği okullardı. Ahlaki terbiyenin de verildiği bu okullarda modern eğitimle halkın eğilimleri harmanlanmaktaydı. Genel olarak romanda eğitimden murat edilenin salt bilgi vermek olmadığı aynı zamanda halka da bir şeyler öğrettiği beyan edilmekteydi. Esasen Kaya ve Oğuzun en büyük gayesi de buydu (Şahin, 2010, s.263).

Döner Ayna romanı Halide Edip'in yazı hayatı göz önüne alındığında geç bir tarihte Demokrat Parti devrinde yazılmıştır. Fakat yazara göre bu devirde bile kırsal kesimde kadının eğitimine hoşgörü ile bakılmamaktadır. Köyün Ağası olan Hacı Murat, oğlu Hasan ile kızı Hanife'ye eğitim konusunda aynı davranmamakta, ayrımcılık yapmaktadır. Hatta Hasan'ın ders çalıştığı sırada Hanife'nin onun etrafında dolaşmasını bir şeyler öğrenmeye çalışmasını bile men etmektedir. Çünkü ona göre kızlara eğitim şart değildir. Onlar evine, çocuklarına ve erkeğe hizmet için yaratılmıştır.

"Evet, birinci haftadan sonra genç hayatını kurtaran bulutlar dağıldı. Bilhassa Hasan'ın muhabbeti, bütün varlığını ısıtıyor; o Arapça filleri tekrar ederken hayranlıkla dinliyor, bu garip sesli kelimeleri bu kadar kolaylıkla anlayan oğlan kardeş, ona kâinatın bir numaralı harikası gibi geliyordu."

İlköğretimdeki yanlış uygulamaların eleştirisi de Halide Edip'in romanlarında yer bulmaktaydı. *Sonsuz Panayır*'da şunlar dile getirilmekteydi:

"Bugün insanların kafasını ta ilköğretimden başlayarak, birbirine uymayan beş on felsefe ile gelişigüzel dolduruyorlar. Artık hiçbir kimse, herhangi bir kaide ve ideolojiyi doğru mu, yanlış mı diye tetkike lüzum görmüyor, üstünde düşünmek zahmetine katlanmıyor"

Kendisi de evde özel dersler alarak eğitimini geliştiren yazar, okullaşmanın yaygınlaşmasıyla okulu evdeki eğitime tercih eder. *Mev'ut Hüküm* romanında, Sara'nın kızı Atife, eve gelen özel hocalardan ders almaktadır fakat bu durum çok verimli olmadığı için Atife yatılı okula verilir (Küçükörmen, 2010, s.234).

Son Eseri romanında Dome de Sion'dan mezun olan Kamuran'ın kişiliğinde aydın Türk kadını tarif edilmektedir. Zira genç kız, bir Hristiyan Katolik okulunda okumasına ve Hristiyanlık propagandasına maruz kalmasına rağmen hem eğitimini almış hem aydın bir Müslüman kadın olabilmıştır (Yılmaz, 2017, s.331-332).

Halide Edip'in düşüncesine göre cumhuriyet sonrası Türkiye'de inşa edilecek modern hayatın ve milli kimliğin inşası için öğretmenler çok önemli rol oynamalıdır. Bu rolün önemi kurtuluş savaşını kazanan askerlerin oynadığı rolden daha az önemli değildir. *Vurun Kahpeye* isimli romandaki Aliye Öğretmen bu rol modelin öncüsüdür (Yavaş, 2017, s.106-107).

Halide Edip'in belki de en fazla bilinen romanı olan ve istiklal harbimizi anlatan ilk roman özelliği de taşıyan eseri *Ateşten Gömlek*'teki Ayşe karakteri yabancı lisan bilen, eğitilmiş ve vatansever bir kadındır. Genç kadının eşi ve çocuğunu Yunanlılar katletmiştir. Ayşe, Sakarya savaşında hemşire olarak katılır nihayetinde kocası ve çocuğu gibi o da şehit olur (Yılmaz, 2017, s.332).

Halide Edip'in Talim ve Terbiye İsimli Eseri

Eserin İçeriği

Halide Edip, *Talim ve Terbiye* isimli eserini İstanbul Kız Öğretmen Okulu'nda (Dârülmualimât) öğretmenlik yaptığı sırada kaleme almıştır. Aslında eser, Amerikalı eğitimci düşünür H. Harrell Horne'un *The Psychological Principle of Education* isimli eserin Türkçeye tercümesidir. Fakat esere ülkenin ihtiyaçları doğrultusunda eklemelerde bulundu (Erdal, 2008c, s.89). Sonuçta ortaya çıkan eser salt bir tercüme eser değildir (Ergün, 1996, s.212-213). Bu konuda eserinin mukaddimesinde:

"Talim ve terbiye ile meşgul olmadan evvel bu ilme ait en çok dikkatle tetkik ettiğim Platon'un Cumhuriyet'i, J. J. Rousseau'nun Emil'i, Vorner'in, K. Patrik'in "Fenn-i Etfal"leri ve bu esaslar üzerine yazılmış bir takım tarihi ve tenkidi asâr oldu. Fakat bunlar arsında ilm-i ruhla ilm-i talimin arasındaki münasebet-i ameliye ve maneviyeyi en vazih surette toplayan muallim Horne'un "İlm-i Talimin Psikolojik Esasları" ismindeki eserini buldum. İlm-i Talimin usulünü tamamıyla kendisinden iktibas ettim. Muhitimiz ve ihdiyacat-ı tekâmülümüz için nazar-ı itibara alınacak nakatı kendim tayin ettim" diyen Halide Edip, bu eserin Dârülmualimîn ve Dârülmualimât öğretmenlerine ve diğer meslektaşlarına faydalı olacağı kanısındaydı (Halide Edib, 1327, s. 4).

Halide Edip, tercüme edeceği eseri seçerken, psikolojik bir eser olmasını tercih etmişti. Zira ona göre, nasıl sanayi kimya ilminden, tıp bakteriyolojiden, ticaret iktisat ilminden can bulmuşsa, eğitim de psikoloji ilminden can bulmaktaydı (Ergün, 1996, s. 212-213).

Halide Edip, kitabında Horn'a yazdığı bir mektuba da yer vermiştir. Söz konusu mektupta Horne'a takdir duygularını belirterek eserin genç Türk öğretmenlerine rehber olduğunu belirtmekteydi (Halide Edib, 1327, s. 5-7).

Halide Edip, eserine *“usul-i talim ve terbiye ilim midir?”* Sorusuna yanıt arayarak başlamıştır. Cevap olarak ise kimya, ilm-i nebatat, ilm-i hayvanat, mantık, ilm-i ahlak birer ilim olduğu gibi usul-i talim ve terbiyenin de bir ilim olduğu sonucuna varmıştır. Ona göre talim ve terbiye bir ilim olmanın yanı sıra aynı zamanda bir sanattır (Halide Edib, 1327, s. 4-5). Halide Edip bu konudaki gerekçesini şöyle açıklamaktadır:

“Talim ve terbiye cemiyet-i beşeriyenin bir müessesesidir ki mektep vasıtasıyla efradını kabiliyetleri dâhilinde tekâmül ettirir. Sanatı ilimden tefrik eden şey, sanatın bir amel olmasıdır. Sanatlar cemiyetin maksadını vücuda getirmek için sarf ettiği emeklerdir. Sanat-ı harp sanat-ı ticaret vesaire hep bu kısma dâhildirler. Talimin sanat olduğu ise aşikârdır. Çünkü talim ve terbiye de cemiyetin maksatlardan birini vücuda getirmek için sarf ettiği bir emektir. Cemiyet nasıl iktisab-ı servet ederek efrâdına dağıtıyor, hastalarını tedavi ettiriyor, canileri ıslaha çalışıyor ise çocuklarına da öylece bir talim ve terbiye veriyor. Binaenaleyh talim ve terbiyenin bir ilim olup olmadığını tetkik ederken bir sanat olduğunu nazardan dür tutmamalıdır. Mademki talim ve terbiye cemiyetin bir maksadını husule getirmek için sarf edilen bir emektir. Bu halde buda bir sanattır ve mademki talim ve terbiyeye müşabeheti bulunan sanayi aynı zamanda birer ilimdir. İlim ve terbiye de bir ilimdir. Bir muallim sanay-i beşeriyenin diğer mütehasıslarından tefrik edilemez; onun da bina-yı sanat ettiği Kavânin-i ilmiye vardır. Hülasa talim ve terbiye evvelâ bir sanat, saniyen bir ilimdir” (Halide Edib, 1327, s. 3-5).

Halide Edip, bazı ilimlerin talim ve terbiyeye yardımcı olduğu kanaatindeydi. Bu ilimlerden biri tarihtir. Mevcut neslin çocuklarının mazi-nin çocuklarından büsbütün ayrı terbiye edilemez bu konuda tarih bize yardımcı olmaktadır.

Tarih sayesinde talim ve terbiye konusunda geçmişte öğrendiklerimiz, gelecekte nasıl bir talim ve terbiye istediğimiz konusunda bizi aydınlatır.

Geçmişin hatalarından ders almamızı sağlar. Geçmiş milletlerin kullandıkları talim ve terbiyeyi incelemek günümüzde ortaya daha kullanışlı ve daha orijinal talim ve terbiye metotları koymamızı sağlayabilir (Halide Edib, 1327, s.19, 22-23).

Usul-i talim ve terbiye için dört şey lazım olduğunu belirten Halide Edip, bunları şöyle sıralamaktadır:

1. Öğrenci: Öğrenci, eğitim ve öğretimin merkezidir.
2. Program: Öğrenciye öğretilen şeylerdir.
3. Eğitim-öğretim çevresi: *"İnsan nerede olursa olsun bir şey öğrenebilir."* Fikri bu gün geçerliliğini yitirmiştir. Okul binası, bahçe, kütüphane vb. yerler ne kadar güzel ve kullanışlı olursa eğitim-öğretimin kalitesi de o nispette artar.
4. Öğretmen: *"Muallim hayat ortağıdır."* Tecrübeli ve bilgili öğretmenlerin öğrencilerin hayatında büyük tesirleri vardır.

Talim ve terbiyede istenilen başarıyı yakalamak bu dört faktörün *"Aheng-i tabii"* sine bağlıdır (Halide Edib, 1327, s.25-26). *"Hayatın en güzide hislerini, fikirlerini, şakirtlerine ilka etmeği bilen bir muallim veya muallime vazifesini anlamış demektir."* (Halide Edib, 1327, s.27) Eğitim ve öğretimin başarıya ulaşmasında öğretmen birinci derece de sorumludur.

"Cidden büyük bir muallim" iyi bir program tanzim eder, eğitim öğretim de öğrencilere yüksek bir gaye aşılır. Öğretmenlerin en büyük gayesi öğrencilerin tekâmülünü sağlamak olmalıdır. Öğretmen, öğrencinin dimağı ile konular arasında bir vasıtaadır. Öğrencinin kapasitesini iyi bilmeli ona göre hareket etmelidir. *"Muallim ilmi talebenin nazarında yavaş yavaş büyütür tekâmül ettirir."*

Halide Edip, öğretmen öğrenciye yalnızca okulda müfredat bilgileri vermez. O, aynı zamanda öğrenciye günlük yaşam hakkında bilgi verir. Onu hayata hazırlar:

"Muallim müfessir-i hayattır. Hayat büyük bir sanattır. Tecrübesiz olan talebe hayatı bilmez. Ona muallim hayat-ı tefsir eder. Muallim kendi hayatı ve talebesine olan rabitasıyla hayatın iyi ve fena şeylerini şerh eder. Hayatın büyük hakikatlerini çocukların lisanına tercüme eder."

Eserde Öğretmenlere Tavsiyeler

Öğretmenin görevinin çok zor ve çok önemli olduğunu belirten Halide Edip, öğretmenin birtakım vasıflara sahip olması gerektiğini bu özellikleri taşımayan öğretmenlerin derhal istifa etmeleri gerektiğini istemekteydi. Halide Edip'in öğretmende var olması gerektiğini istediği vasıflar şunlardır:

1. Öğretmen öğrettiği konu hakkında etraflı bilgi sahibi olmalıdır: Öğretmen bilmediği bir şey hakkında öğrencileri aydınlatması mümkün değildir. Eflatun, *“İnsan kendinde olmayan bir şeyi başkasına veremeyeceği gibi, bilmediği bir şeyi de başkasına öğretemez”* demiştir. Bir öğretmen bildiklerini çocuklara öğretemeyeceğinden her halde öğrettiğinden fazla bilmelidir. Konuyu iyi bilmek öğretmene şevk verir. Bilen öğretmen sınıfa coşkuyla girer. Bu coşku öğrencilere de sirayet eder. Müfredata hâkim bir öğretmen kendinden emindir (Halide Edip, 1327, s.35).

Okutacağı konuları iyi bilmeyen öğretmen derste sinirli olur. Öğrencilerin sorularından korkar. Mevzu haricindeki soruları bilmediğinde bile mahcup olur. Oysa konuya hâkim bir öğretmen *“Bilmiyorum”* demekten imtina etmez.

Resim, musiki ve beden eğitimi gibi derslerin öğretmenlerinin öğrenciye yapmalarını istedikleri şeyleri kendilerinin de yapabilmeleri gerekir.

Alanında yetersiz öğretmenlerin derslerin mühim yerleri ile ehemmiyetsiz yerlerini takdir edemeyeceğini söyleyen Halide Edip, dersi resim tablosuna benzetir. Nasıl ki bir resim tablosunda öne çıkması gereken parçalar olduğu gibi öğretmende kara tahtanın başına geçtiği zaman bunu yapabilmelidir. Konuyu bilmeyen öğretmen ise dersin neresinin önemli olduğunu takdir edemeyeceğinden tahtayı da verimli kullanamaz (Halide Edip, 1327, s.36). Bu tip öğretmenler hürriyet olmayan memleketlerde bulunabildiğini savunan Halide Edip, II. Abdülhamit devrinde bu tip öğretmenlerin daha fazla bulunduğunu ileri sürmekteydi.

2. Öğretmen öğrencilerini çok iyi tanımalıdır: Öğretmen öğrencileri, şahsi ve genel olarak iki türlü tanımalıdır. Öğretmen, öğrenciyi şahsen tanıması için sadece sınıf ortamı yeterli olmaz. Teneffüs aralarında, bahçede hatta sokakta bile öğretmen öğrenciyi tanımak için fırsat kollamalıdır. İnsanların hepsi şahıs olarak tanınmak, kendisine adıyla

hitap edilmesini ister. Öğretmenin öğrenciyi tanıması öğrenci üzerindeki etkisini artırır. Öğretmen öğrencinin hareketlerini takip edebilmek, onu uyarabilmek için de öğrenciyi tanıması gerekmektedir.

3. Öğretmek kabiliyetine sahip olmak: Öğretmen olabilmek için alan bilgisi, öğrenciyi tanımak gibi özelliklerin kifayetsiz olduğunu belirten Halide Edip, öğretmenin “Öğretebilmek iktidarına” sahip olması gerektiğini belirtmekteydi. Ona göre bu kabiliyetin iki kaynağı vardı. “İrsi diğeri kesbidir. Cidden büyük bir muallim büyük olarak doğmuştur.” Gerçi bazen bir öğretmeni talim ve terbiye de büyütebilir fakat doğuştan yetenekli olmak daha mühimdir.

Kabiliyetli bir muallim usul-i tedsris eğitimi almadan da faydalı bir şekilde ders işleyebilir. Ama kabiliyetten mahrum olan bir öğretmenin pedagoji eğitimi almadan bunu başarabilmesi mümkün değildir. Her öğretmenin fenn-i usul bilmesi ve onu kullanması gerektiğini savunan Halide Edip, bunun gerekçelerini şöyle sıralamaktaydı:

Öncelikle ders okuturken yöntem ve metottan vazgeçmek mümkün değildir. İkinci olarak mademki öğretmen usulden vazgeçemiyor en iyisini bilmek ve uygulamak zorundadır. Halide Edip, ders okutma yöntem ve tekniklerini kullananlar için şu tavsiyelerde bulunmaktaydı:

“Evvela eğitici şunu bilmelidir yöntem ve teknik işin kabuğudur, özü ise öğretmendir. İkinci olarak, sınıf usulü his etmeli fakat görmemelidir. En önemlisi de öğretmen kullanılan yöntem ve tekniği iyi takdir edebilmeli gerekirse değiştirebilmelidir.”

4. Öğretmen güzel ahlak sahibi olmalıdır: Öğretmede güzel ahlak elzemdir. Öğretmen çok yüksek ahlaki vasıflara sahip olmalıdır. Dürüst olmalı, öğrencilerden birini diğerine karşı kayırmamalıdır. Hata yapan en sevdiği öğrencisi de olsa uyarmalı ve onu düzeltme yoluna gitmelidir (Halide Edib, 1327, s.39-41).

Halide Edip, çocukları eğitirken ebeveyn, öğretmen vb. büyüklerin onlara örnek olması gerektiğini düşünmekteydi. Örneğin küfür eden çocuklar anlamını dahi bilmedikleri bu kelimeleri büyüklerinden öğrenmektedir. Büyüklerin küfreden çocukları azarlarken yine argo ve küfüre başvurulması tam bir çelişkidir. Yazara göre hayâ ve iğrenmek bir medeniyet için temel kavramlardır. Memleket için zaruri bu kavramlar çocuklara belletilmelidir (Çopur, 2010, s. 62).

Halide Edip'e göre öğretmenin bilmesi gereken konulardan biri de ilmi ruh yani psikolojidir. Psikoloji bilmek öğretmene birçok kolaylıklar sağlar (Şanal, 2005, 151). Öğretmen öncelikle psikoloji sayesinde öğrencileri iyi tanıma fırsatı bulur. Öğrencinin zihninin tekâmül devrelerini psikoloji yardımı ile öğrenir ve buna göre hareket eder. Öğretmen, psikoloji sayesinde vücudun beyin ile olan münasebetini, hafızanın özelliklerini, çocuktaki iradenin muhtevası gibi kısaca "*Çocuğun vazâif-i zihniyesinin elifbası ad edilen şeyleri öğrenir*" (Halide Edib, 1327, s.45-46). Öğretmen, "*Nazari*" değil "*Ameli*" psikolojiyi öğrenmelidir. Aksi takdirde zaten "*Pek çok meşgul olan muallimler*" boşuna zaman harcayabilirler. Psikoloji öğrenmeyi öğretmene şahsi olarak da faydalı bulan Halide Edip, bu ilim sayesinde öğretmenin kendini ve çevresini daha iyi tanıyabileceğini savunmaktaydı. Ayrıca bu ilim sayesinde öğretmen, ders okuturken tercih ettiği yöntem ve tekniklerin öğrenciye yarar sağlayıp sağlamadığını kimseye sormadan kendisi değerlendirebilir (Halide Edib, 1327, s.50-51).

Halide Edip'in düşüncesine göre bir öğretmenin çalışmasında yüksek netice almasının ilk adımını "*Mağlup olmayacağım, adil, doğru ve çalışkan olacağım*" diye kendi kendine bir karar vererek atabilirdi (Halide Edib, 1327, s.65).

Öğretmen koleksiyonu da bir eğitim aracı olarak kullanabilir. Bu koleksiyonlar bitkilere ve hayvanlara ait olabilir. Bu hadisede öğretmenin dikkat etmesi gereken şey bu işi öğrencilerin bizzat kendilerinin yapmasıdır (Halide Edib, 1327, s.75).

Öğretmen işleyeceği konu ile ilgili hazırlık yaparken en ehemmiyetli noktaları ayırmalı ve dersin esasını teşkil eden bu noktaları bir mantık çerçevesinde birleştirmelidir. Öğretmen derste müphemiyete yer vermemeli anlattığı konularda net olmalı öğrencinin de öyle olmasını sağlamalıdır (Halide Edib, 1327, s.84).

Öğretmen ders işlerken öğrencinin merakını diri tutmalıdır diyen Halide Edip, öğrencinin merak duygusunun iki şekilde ortadan kalkacağını savunur; birincisi eski ve tekrar edilen bilgi, ikincisi ise öğrencilerin anlamadıkları bilgiler. Dolayısı ile öğrenciye anlayabileceği yeni şeyler sunulmalıdır. Öğretmen, bir öğrencinin "*Seviye-i irfanına*" göre konuları izah etmelidir. Bu ne kadar müşkül ise o kadar elzemdir. Öğretmen, çocuklardan yaşlı olduğunu unutup, çocuklar gibi düşünmediği sürece onlara bir şey öğretmez (Halide Edib, 1327, s.92-94).

Öğretmenin, öğrencilerin anlamadan ezberlemelerine mani olmaları gerektiğini düşünen Halide Edip, bu konuda şu örneği vermektedir:

“Vaktiyle çok ezberci olan bir muallimin şakirdine dersini anlayıp anlamadığını sormuşlar ‘O kadar şey öğreniyoruz ki anlamaya vakit kalmıyor’ demiş” (Halide Edib, 1327, s.102). Ancak bazı konuların ezberlenebileceğini belirten Halide Edip, bu konuda öğrencinin söz konusu formülleri anlayarak ezberlemesini şart koşmaktaydı. O, bu konuda şunları dile getirmekteydi:

“Bize kalırsa deriz ki kaide vazıh bir suretle yazılmış da bunu talebe anlamışsa onu ezberlemede beis yoktur. Anlaşılmayan kaideleri katiyen ezberlememeli; şakirt kendi lisanıyla izah etmeli. Vicdan kaidelerin manasını muhafaza etmeli. İsteddiği zaman kendi lisanıyla tekrar edebilmeli; En açık ezberlenmiş kaideleri bile talebe kendi lisanı ile tekrar edebilmelidir. Bir nazariye-i hendese-yi talebe ezberden ispat edebilmelidir” (Halide Edib, 1327, s.106).

Halide Edip, öğretmenden önem vermesini istediği diğer bir konu ise öğrencilerin hayal güçlerine önem vermesi ve bunu güçlendirecek tedbirler almasıydı. Bunun için öğretmen, öğrencilerin hayal güçlerinin nevelerini ve özelliklerini bilmelidir. Çocuklar hayal ile hakikat arasındaki farkı bilmezler. Onların mübalağaları yalan değildir, öğretmen bunun farkında olmalıdır (Halide Edib, 1327, s.110).

İnsanın muhayyilesini üçe ayıran Halide Edip, bunların çocukluk, gençlik ve olgunluk çağına ait olduğunu savunmaktaydı. Ona göre çocukluk devrinin muhayyilesini terbiye eden, tekamüle erdiren onu kişinin sonraki yaş devirlerine sağlıklı aktaran ve *“Rabt eden”* öğretmen olmalıdır (Halide Edib, 1327, s.116-118). Halide Edip’in fikrinde öğretmenin bunu başarabilmesi için evvela kendisinin muhayyile sahibi bir insan olması gerekir. Zira hapishane müdürleri gibi davranan mektep müdürlerinin ve hocalarının zamanı geçmiştir. İhtiyacımız olan ince, hayal sahibi fakat aynı zamanda iş görebilecek öğretmenlerdir. Halide Edip, bu bağlamda şöyle devam etmekteydi:

“Talebesinin istidadını ta’în eden bir resim muallimi, musikide en istidadlısını seçen musiki muallimi, müstakbel bir muharririn muhayyilesini terbiye eden bir edebiyat muallimi cidden büyük bir muvaffakiyete nail olmuş demektir” (Halide Edib, 1327, s.123-124).

Tasvir yeteneğini idrakten üstün gören Halide Edip, öğretmenlere bu konuda da şu öğüdü vermektedir:

“Muallimler talebesini kuvve-i tasvire malik bir dimağ ad etmeli, belki tasvirleri uyandırılacak, terbiye edilecek birer zekâ olduklarını kabul ile ona göre talim ve terbiye etmelidirler” (Halide Edib, 1327, s.128).

Öğretmen, öğrencilerin her hangi bir eşyayı iyi tarif etmelerine dikkat etmeli, *“Parlak ve vazih”* tarif yapmaları öğretilmelidir. Yapılan tariflerin sağlıklı olabilmesi için öğretmen öğrettiği şeye tarifle başlamamalı evvela olayları tetkik ettirmeli, sonra tasvir ettirmeli ve nihayet tarif etmelidir. Diğer bir deyişle bir şeyi evvela idrak, sonra tasvir ve nihayet tarif etmelidir. Mesela öğretmen küçük bir sınıfa atı tarif edecekse öncelikle imkânı varsa gerçeğini yoksa birkaç resmini göstermeli, en nihayet çocuğa atın ismini öğretmelidir (Halide Edib, 1327, s.132).

Halide Edip, öğretmenlerden istediği diğer bir hadise de öğrencilerin muhakeme güçlerini geliştirecek tedbirleri almaları idi. Ona göre bunun için de öğretmenin yapması gerekenler şunlardı:

“Parayı kazanmaktan ziyade suret-i sarf nasıl daha mühim ise malumattan ziyade suret-i sarf, tatbiki mühimdir. O halde öğrettiği mevzudan ziyade öğrenen talebeye ehemmiyet vermeli ve talebeye malumatı ve tecaribi üzerine mutlak muhakeme yürütmelidir” (Halide Edib, 1327, s.139).

Öğretmen öğrencilerin muhakeme güçlerinin gelişmesini engellemek için onları hür düşünmeğe alıştırmalı, kendi düşüncesini mutlak öğrenciye kabule çalışmamalı, onları düşüncelerinde serbest bırakmalı ve onları düşüncelerini ifade etmede desteklemelidir. Halide Edip'in, öğretmenlere bir tavsiyesi de ders kitapları konusundaydı. Ona göre kitap bir rehberdir ve öyle olmalıdır. Katiyen ezberlenecek *“Bir emir”* olmamalıdır. Bir öğretmen okutulan ders kitabıyla bazı konularda da olsa hem fikir değilse bunu sınıfta dile getirme cesaretine sahip olmalıdır. *“Hakiki bir muallim kitap muallimi değil, hakikat muallimidir.”* Kitap öğretmenin yalnızca bir aracı olmalıdır (Halide Edib, 1327, s.139-140).

Öğretmen, öğrencilerin duygu boyutuna da önem vermeli, onlardaki var olan güzel hislerin gelişmesine yardımcı olmalıdır. Elbette öğretmenin öğrencilerden güzel şeyler hissetmelerini istemesinin bir faydası olamaz. Ama öğretmen dersler vasıtasıyla *“İyi hisler vücuda getirecek şerait husule getirmelidir”*

His terbiyesinde öğretmenin taklit ve misale yer vermesinin yararlı olacağını söyleyen Halide Edip, sözlerini şöyle sürdürmekteydi:

“Bir muallim tekâmül ettirmek istediği hisleri talebesine göstermelidir. Muallim kendisinde olmayan bir fazilet veya hissi talebesine gösterir ise onların üzerindeki nüfuzu tenakus eder” (Halide Edib, 1327, s.172-173).

Halide Edip, öğretmenlerin yaptıkları işten zevk almalarını ve öğrenciye de dersi ve okulu sevdirmelerini istemekteydi. Öğrenci, öğretmeni saymalı fakat ondan korkmamalıdır aksi takdirde öğretmenin çabaları boşa gider. Öğrenciler için okul bir *“Mevki-i zevk”* olmalıdır. Zira öğrenci, paylaşmak, dostluk vb. mukaddes şeyleri okulda öğrenir (Halide Edib, 1327, s.178).

Eserinde ceza ve ödül konularına da değinen Halide Edip, öğrencilerin yaptıkları iyi davranışın karşılığında ödül, kötü davranışın karşılığında ceza görmelerini istemekteydi. Ona göre öğretmen *“Fena bir harekete göz yumduğu gün mektepte intizam ahlaki bozulmuş”* demektir (Halide Edib, 1327, s.180).

Halide Edip, öğretmenin öğrencilerinden şefkatini esirgememeleri gerektiğini belirtmekteydi. Bununla beraber öğretmenlerin şefkat duygularının takdir görmemesinin öğrencilerin bazı ahlaklarını bozacağı kanaatindeydi (Halide Edib, 1327, s.198).

Halide Edip’in fikrince öğretmenlerin görevlerinden biri de öğrencinin güzel sanat ve estetik duygularını geliştirmek ve terbiye etmektir. Bu konuda öğretmenin ilk maksadı öğrencilerin sanat eserlerinden hoşlanmalarını sağlamaktır. İkinci maksat güzel sanatı ve sanatçıyı takdir ettirmektir. Son maksat ise onların sanatçı yönlerinin açığa çıkmasına yardımcı olmaktır (Halide Edib, 1327, s.201-202).

Halide Edip, öğretmenin bunları başarabilmesi için kendisinin de sanatı sevmesi, bir estetik anlayışa sahip olması gerektiğini ileri sürmekteydi. Öğretmen parasının ve zamanının bir kısmını güzel resim, musiki vb. harcamalıdır (Halide Edib, 1327, s.213) Halide Edib, *“Seviyye Talip”* isimli romanında menfi öğretmen tipine örnek verdiği Sultani’de Tarih öğretmeni olan Talip Bey güzel sanattan anlamayan, *“boş kafalı, duygusuz”* bir insandı.

Sonuç

Halide Edip, II. Abdülhamid devri İstanbul'unda doğmuştur. Uzun sayılabilecek yaşamında II. Meşrutiyet devrini, I. Dünya Savaşını, mütareke dönemini, Kurtuluş Savaşını, Cumhuriyetin ilk yıllarını, çok partili yönetim denmelerini tek parti dönemini, çok partili yılları yaşamıştır. Yazarın yaşadığı zaman dilimindeki kadınların yaşantılarına, özelliklerine siyasetten ve sosyal hayattan uzak duruşlarına baktığımızda onun hikâyesinin çok özel olduğuna kanaat getirilir. Aslında onun yaşadığı dönem örneğin II. Meşrutiyet ve hemen sonraki yıllar çok çalkantılı bir dönemdir. Savaşlar, yenilgiler, işgaller, yeni fikirler daha doğrusu yeni arayışların olduğu fevkalade yıllardır. Böyle olağan üstü bir devirde yaşayıp olanlara kayıtsız kalmak Halide Edip gibi yaratılıştaki olanlar için çok zordu. Nitekim o da bilfiil elinden geleni yapmış hayatın birçok alanında var olmaya çalışmıştır. Sivil toplum kuruluşlarında kurucu heyetlerde yer almış, gazete ve dergilerde çeşitli konularda yanlış bildiği konularda fikrini çekinmeden yazmış, I. Dünya Savaşında devlete yardımcı olmak adına elinden geleni yapmıştır. I. Dünya Savaş'ı yenilgisinden sonra başlayan işgallere karşı sesini en üst perdeden yükseltenlerden biri Halide Edip'tir. Zira bugün hala Sultan Ahmet Mitingi denildiğinde ilk akla gelen isimdir. Kurtuluş Savaş'ına da bizzat katılmış, savaş sırasında çeşitli vazifeler ifa etmiştir.

Çok sayıda kitap ve makale kaleme alan Halide Edip, ilk gençlik yıllarından itibaren yaşadığı her döneme dair söyleyecek sözü yazacak satırı olmuş bir aydıındı. Eserlerinin önemli kısmını romanları oluşturur. Fakat birçok alanda eser vermiş olan yazar eğitim konusunda da eserler vermiş hatta bu alanda başta öğretmenlik, müfettişlik olmak üzere çeşitli vazifeler icra etmiş, bizzat sahada olmuştur. En çok roman alanında ürettiği eserlere baktığımızda da bir şekilde konuyu eğitime getirdiğine bu konudaki görüşlerine yer verdiğine şahit oluruz.

Halide Edip, Anglo- Sakson eğitim tarzının faydalı olacağına inanmaktaydı. Bu eğitim sistemiyle yetişen gençlerin pratik düşünen, kendine güvenleri olan faal bireyler olacağını ileri sürmekte ve bu şekilde Türkiye'nin geri kalmışlık durumunu kaderimiz olmaktan çıkarabileceğini umut etmekteydi. Onun bu konuda dikkat çektiği bir husus da gençlerin batı tarzında eğitim almalarına rağmen öz değerleri korumaları gerektiği

idi. Misal kılık kıyafet tercihini İslam inancına göre yapmış bir genç kızın batı tarzı modern eğitim almasında bir beis yoktu.

Kız öğretmen okulunda eğitim bilimi dersi veren Halide Edip, pedagojik eserini kaleme alırken Amerikalı eğitimci H. Harrell Horne'nun eserinden faydalandı. Fakat onun özellikle batılı yazarlardan konu ile ilgili çok sayıda eseri incelediğini yine kendi kaleminden öğreniyoruz.

Halide Edip eğitim ile ilgili eserinde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bilmesi gereken birbirinden farklı konulara değinmiştir. Eser eğitim işi ile uğraşan insanlara ders anlatma yöntem ve tekniklerinin yanı sıra öğrencinin eğitimi ve onun nasıl topluma faydalı iyi bir birey olmasının mümkün olacağına dair sorulara da cevap aramaktaydı.

Eğitimcilik mesleğini çok önemseyen Halide Edip'e göre öğretmen, öğrencinin zihninin yanında ruhunu da tekâmül ettirir, ettirmelidir. Dünyada geline nokta maddi gücün yerini zihin gücü almıştır. Bu güçle icat edilen silahlar en büyük orduları dize getirmiştir. Ona göre bunu geç fark etmemiz bizi asırlarca geri bıraktı. Bu noktada görevin öğretmene düştüğünü söyleyen Halide Edip, öğretmenin yaptığı işin bilincinde olması gerektiğini, vazifesini kendisinin takdir etmesi lazım geldiğini belirtmekteydi.

EXTENDED ABSTRACT

The Idea of Education in Halide Edip's Works and Her Work "Teaching and Education"

*

Hamza Altın
Bingöl University

Halide Edip married her first husband, Salih Zeki at a young age. She had two sons in this nine-year long marriage. She had to fled to Egypt due to death threats during the March-31st Events. After the situation was stabilized in the country, she returned to Istanbul and started teaching at the first teacher training school for girls in the Ottoman Empire. From then on, she focused on educational studies. She particularly conducted studies on girls' education. During this period, she also worked as an inspector at Religious Foundation Schools for Girls, which she mentioned in her memoirs stressing their benefits in learning about the people.

During World War I, upon the invitation of Cemal Pasha, she travelled to Syria and Lebanon for educational studies. When she was in Syria, she married Adnan Adıvar. Halide Edip started teaching and wrote on her educational ideas for the first time during the Second Constitutional Monarchy era. In these years, there was no stability in the country. This was also true for education. The Minister of Education has changed for eighteen times until the Armistice period. Sixteen of these ministers served less than a year. The most significant performance was that of Emrullah Efendi among these ministers.

Halide Edip tried to emphasize the educational problems in the Ottoman Empire until the fall of the empire. For example, in an article published in 1918, she stated that in many respects, the situation in Anatolia was not all right. One of the issues she mentioned was education. She emphasized that there were not enough teachers even in Istanbul and education was inadequate.

Halide Edip traveled to England due to an invitation by Isabel Fry. There, she conducted observations on several topics, especially education. In England, she communicated with the intellectuals, and thus her ideas matured. The fact that the educational system that Halide Edip idealized

in her works was influenced by the British education system was a result of her own training, as well as the above-mentioned trip.

According to Halide Edip's ethos, women and men are intertwined and abreast in the society. Therefore, her educational approach was also shaped within this framework. In her opinion, it is important to start by training the woman, especially in order to achieve the above-mentioned ideal. Men and women should take on similar roles in life. The quality of the social structure is based on the education of women. Thus, the author believed in co-education. Furthermore, she believed that the lack of national awareness among women should be acquired through education.

Halide Edip also conducted educational activities in Syria. In 1916, upon an invitation by Cemal Pasha, he traveled to Syria with a group of intellectuals upon receipt of negative reactions on the Armenian conference she participated at Turkish Hearts Association. In the spring of 1918, she left Syria after working at schools and orphanages and playing roles in foundation of new schools.

According to Halide Edip, it was necessary to initiate the education of women in primary schools. However, this was a long-term goal and the teacher training schools for girls (Dârülmualimât), should be prioritized to save time. Fresh ideas should be included in these teacher training schools to create a new type human. Halide Edip, who criticized the current Teacher Training Schools for Girls, stated that this school was more backward when compared to some other schools. According to her, one of the things that should be done to improve teacher training schools for girls was to appoint qualified administrators to these schools.

Halide Edip, who argued that inadequate teachers in their field could not differentiate important and unimportant topics in their courses, likened a course to a painting. Just as there are significant pieces in a painting, the teacher should be able to do the same on the blackboard. A teacher, who is not proficient on the topic, could not use the blackboard efficiently since she or he does not know the significant topics in the course. Halide Edip, who argued that such teachers could be found in non-free countries, emphasized that this type of teachers were the majority during the reign of Abdelhamid II.

Halide Edip believed that the grown-ups such as parents, teachers, etc. should be role models during the education of children. For example, the

children who swear learn these words that they do not even know the meanings of from their elders. The use of vulgarism when reprimanding children is a complete contradiction. According to the author, shame and disgust are the basic concepts in a civilization. These concepts that are necessary for the nation should be instructed to the children.

According to Halide Edip, teachers should also be competent in psychology. Psychology knowledge provides several conveniences for the teacher. The teacher learns about the students through psychology initially. The teacher learns the evolutionary cycles of the student mind through psychology and acts accordingly.

Halide Edip, who stated that the teacher should keep the student curiosity alive during instruction, argued that the student's curiosity would vanish in two ways; the former is the old and repetitive information, and the second is the information that the students cannot comprehend. Therefore, the student should be provided with new and comprehensible things. The teacher should instruct the topics based on the student's knowledge level. This is difficult but necessary. The teacher could not teach anything unless she or he forgets that she or he is older than the children and thinks like them.

Halide Edip required the teachers to emphasize the students' imagination and to take measures to strengthen it. Thus, the teacher should know the types and characteristics of students' imagination. Children do not know the difference between the imagination and the reality. Their exaggerations are not lies, the teacher should be aware of this fact.

Kaynakça / References

- Ali Kemal, (1339). Açık mektup. *Peyam-ı Sabah*, No: 11073.
- Acun, F. (2015). Arnavutköy Amerikan Kız Koleji mezunları ve meşhurları. *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 22, 417-442.
- Adivar, H, E. (2005). *Mor salkımlı ev*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Akyüz, Y. (1999). Osmanlı döneminde kızların eğitimi ve öğretmen Faika Ünlüer'in yetişmesi ve meslek hayatı. *Milli Eğitim*, 143, 12-32.
- Altın, H. (2010) II. Meşrutiyet dönemi maarif nazırlarından Emrullah Efendi ve öğretmen yetiştirme tarihimize katkıları. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15(2), 151-165.

- Altın, H. (2017). Osmanlı eğitim tarihinde dârülmualimât:Açılışı ve gelişim süreci. *Akademik MATBUAT*, 1(1), 20-37.
- Aliş, Ş. (2001) Tanzimat'tan Cumhuriyet'e edebiyatımızda öğretmen tipleri, Osmanlı dünyasında bilim ve eğitim, milletler arası kongresi tebliğleri. *İslam Tarih, Sanat ve Kültür Araştırma Merkezi IRCICA*, 12-15 Nisan 1999, İstanbul, 447-461.
- Altay, D. (2010). *Halide Edip Adıvar*. Ankara: Alter Yayınları.
- Aydın H. (2015). Meşrutiyetten Cumhuriyete Türkiye'de kadın. *Curr Res Soc Sci*, 1(3), 84-96.
- Başcı, V. (1999). Kadının statüsü üzerine bir inceleme, *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 14, 67- 78.
- Bilge Y. (2012). Halide Edip'in Yedigün Dergisi'ndeki yazılarında kadına bakışı. *International Journal of Social Science*, 5(4), 43-61.
- Bilkan A, F. (2005). Halide Edib Adıvar'ın "İnside İndia" adlı eseri ve Hindistan ziyareti. *Bilig*, 33, 119-136.
- BOA, Dosya No: 65, Gömlek NO: 46.
- Çalışlar, İ. (2011). *Biyografisine sığmayan kadın Halide Edip*. İstanbul: Everest Yayınları.
- Cemal Paşa. (2012). *Hatırât*. (Haz. A. Z. İzgöer). İstanbul: DBY Yayınları.
- Cemil Ö. (1988). *Dünden Bugüne Türkiye'de Öğretmen yetiştiren kurumlar*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Çopur, Y. (2010). *Halide Edip Adıvar'ın Akşam Gazetesinde çıkan yazıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Dolu, E. (1968), Pakistan'ın hayran olduğu Türk yazar. *Hayat Tarih Mecmuası*, 4(10), 64-66.
- Durakbaşa, A. (2017). *Halide Edip Türk modernleşmesi ve feminizm*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Enginün, İ. (1978). *Halide Edib Adıvar'ın eserlerinde Doğu ve Batı meselesi*. İstanbul: İ. Ü. Edebiyat Fak. Yayınları.
- Enginün, İ. (1988). Halide Edip Adıvar. *TDVİA*, 1, 376-377.
- Erdal, K. (2008). Halide Edip Adıvar ve üniversite meselesi. *Uludağ Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(15), 409 – 428.
- Erdal, K. (2008). Halide Edib Adıvar'ın bakış açısıyla kadının çalışma hayatı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 109-123.
- Erdal, K. (2008). *Halide Edip Adıvar ve eğitim*. İstanbul: Ezgi Kitapevi.

- Erdal K. (2005). *Halide Edip Adıvar ve Halide Nusret Zorlutuna'nın eserlerinde öğretmen ve eğitim*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa
- Ergün, M. (1996). *II. Meşrutiyet devrinde eğitim hareketleri*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Gaye, İ, H. (2015). *Halide Edip Adıvar'ın hikâyelerinde kadınlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gönenç, A, Y. (2004) Anadolu Ajansı'nın Türk basın tarihindeki yeri ve önemi. *İletişim Fakültesi Dergisi*, 19, 83-92.
- Gözütok, T. (2010). Yeni Turan'da millî kimlik sorunu. *Turkish Studies*, 5(2), 410-448.
- Halide Edip. (1327). *Talim ve Terbiye*. İstanbul: Tanin Matbaası.
- Halide Edip. (1335). Darülfununda kadın. *Büyük Mecmua*, 6, 89.
- Halide Edip. (1918). Evimize bakalım: Türkçülüğün faaliyet sahası. *Vakit*, 252,1.
- Halide Edip. (1924). Gökalp Ziya. *Vakit*, 2454, 4.
- Halide Salih. (1324). Beşiği sallayan el dünyaya hükmeder. *Tanin*, 6, 2-3.
- Halide Salih. (1324) Maarif Nezareti Daire-i Aliyesine, dârülmualimât. *Tanin*, NO: 56.
- Halide Salih. (1324). Mehasin okuyan kardeşlerime. *Mehasin*, 6, 418-421.
- Kabaklı A. (1997). *Türk edebiyatı*. c.3. İstanbul: TEV Yayınları.
- Kaplan M. (1992). *Türk edebiyatı üzerinde araştırmalar I*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Karabulut, R. (2017). Halide Edib Adıvar'ın romanlarında sosyal bir mesele olarak din/ İslam. *Karadeniz*, 36, 176-201.
- Kazan F. (1995). *Halide Edib ve Amerika*. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Koçak, A. (2017) Amerika'dan Boğaziçi'ne uzanan bir eğitimci Mary Mills Patrick'in Amerika'da kadınlara mahsus yüksek tahsil risalesi. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, 16, 67-81.
- Kurnaz, Ş. (1991). Balkan harbinde kadınlarımızın konferansları. *Aile ve Toplum*, 1(1), 15-23.
- Küçükgörmüş, G, K. (2010). *Halide Edip Adıvar'ın romanlarında kadın ve kadın eğitimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Mutlu, G. (2016). Halide Edip Adıvar'ın "Mor Salkımlı Ev" ve "Sinekli Bakal" adlı eserlerinin biçim ve içerik özellikleri ile değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Akra Uluslararası Kültür Sanat Edebiyat ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(5), 129-162.
- Müezzinoğlu, E. (2017). İzmir milletvekili Halide Edip Adıvar'ın TBMM'deki faaliyetleri (1950-1954). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(54), 331-339.
- Ozansoy, M. F. (1964). Halide Edip Adıvar. *Hisar*, Şubat, 3-22.
- Önertoy, O. (2011). Halide Edip Adıvar'ın romanlarında toplumsal eleştiri. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi*, 18(1), 37-46.
- Özkiraz, A, Arslanel, N. (2010). İkinci Meşrutiyet döneminde kadın olmak. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 3(1), 1-10.
- Sağlam, H. (2015). *Halide Edip Adıvar'ın Türk modernleşmesine katkısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Şahin, C ve Şahin, M. (2013). Osmanlı son dönemi ile milli mücadele yıllarında Türk kadınının sosyal, siyasî ve askerî faaliyetleri. *NEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 53-72.
- Şahin, N, A. (2012). *Halide Edip Adıvar'ın romanlarında eğitim evreninin kronolojik açıdan incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Trabzon.
- Şahin, V. (2008). Kurmaca tekniği bakımından Halide Edip Adıvar'ın "Handan" romanı. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 99-126.
- Şahin, V. (2010). *Halide Edip Adıvar'ın romanlarında yapı ve izlek*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Şanal, M. (2004). Osmanlı İmparatorluğu'nda kız öğretmen okulunda görev yapan kadın idareci ve öğretmenler ile okutulan dersler. *Bellekten*, 68(253), 649-670.
- Şanal, M, Güçlü, M. (2005). Yenileşme dönemi eğitimcilerinin öğretmenlik mesleğine bakışları. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 137-154.
- Şennur Ş. (2013). Kadın ve siyaset. *Düşünce Dünyasında Türkiz Siyaset ve Kültür Dergisi*, 4(20), 7-31.
- Sönmez Ü, Ş. (2014), Halide Edip'in meşrutiyet romanına izleksel katkısı: kadın meselesi. *1. Uluslararası Türk Kültürü Araştırmaları Sempozyumu*, Nevşehir, 216-225.

- Tanar, M. (2013). Kültür medeniyet ikilemi üzerinden Halide Edip'in düşüncesinde muhafazakârlık. *Muhafazakâr Düşünce*, 10(38), 161-180.
- Ta er S. (2012). Halide Edip Adıvar'ın öğretmenlikten istifası. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 31, 149-159.
- Taşkıran, T. (1973), *Cumhuriyetin 50. yılında Türk kadın hakları*. Ankara: Başbakanlık Kültür Müsteşarlığı Yay.
- Tuna, S. (1997). *Halide Edip'in romanlarındaki kadınlar ve sorunları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, E. (2007). Türk Edebiyatında kadın  ğretmen tiplerleri. *SA  Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 240-251.
- Yılmaz, A. (2013). Halide Edip'te kadın hakları. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi*, 20(1), 119-134.
- Yavaş, G. (2017). Yeni Hayat'ın yeni  ğretmen tipi: kaba softalıktan idealist  ğretmenliğe Ali  ahin Efendi. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, 15, 106-107.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Altın, H. (2019). Halide Edip'te eğitim fikri ve onun Talim ve Terbiye isimli eseri. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1861-1895. DOI: 10.26466/opus.595764

Yükseköğretimde İnsani Becerilerin Öğrenenlere Kazandırılması İçin Öz Yönelimli Öğrenme Modeli

DOI: 10.26466/opus.595168

*

Hüseyin Şimşek* - Elif İlhan**

* Doç. Dr, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kırşehir / Türkiye

E-Posta: husemsek@hotmail.com

ORCID: [0000-0001-7455-3706](https://orcid.org/0000-0001-7455-3706)

** Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Yabancı Diller Y.O Ankara / Türkiye

E-Posta: elif_igrek@hotmail.com

ORCID: [0000-0002-8536-1571](https://orcid.org/0000-0002-8536-1571)

Öz

Yükseköğretim kurumlarından, hızla değişen sosyal ve mesleki koşullara uyum sağlayabilecek niteliklere sahip bireyler yetiştirmesi beklenmektedir. Bu nitelikler, mesleki becerilerle birlikte insani becerileri de kapsamaktadır. İnsani beceriler, belirli bir disipline/mesleğe özgü olmayan genel becerilerdir. İnsani becerilerin yükseköğretimde öğrenenlere kazandırılmasında etkili olabilecek öğrenme modellerinden birisi öz yönelimli öğrenmedir. Bu modelde, öğrenenlerin öğrenme sürecinin bütün aşamalarında etkin olarak mesleki bilgi ve becerilerin yanı sıra insani beceriler de kazanması beklenmektedir. Bu araştırmanın amacı, yükseköğretimde öğrenenlere kazandırılması beklenen insani becerileri belirlemek ve öz yönelimli öğrenme modelinin onların kazandırılmasında etkililiğini tartışmaktır. Araştırma, bir geleneksel derleme araştırmasıdır. Araştırma kapsamında, öğrenenlere kazandırılması beklenen insani beceriler ve öz yönelimli öğrenme modelinin temel özellikleri, bu modelin yükseköğretimde kullanılmasının uygunluğu ve insani becerilerin kazandırılmasındaki etkililiği tartışılmış, insani becerilerin kazanılmasında uygulanabilecek döngüsel bir öz yönelimli öğrenme modeli geliştirilmiştir. Araştırma sonuçları temel alınarak, insani becerilerin öğrenenlere kazandırılmasının yükseköğretimde uygulanan programların hedefleri arasına dâhil edilmesi, yükseköğretimde lisans/lisansüstü düzeylerdeki araştırma-uygulama odaklı derslerde öz yönelimli öğrenme modelinden ve bu araştırmada geliştirilen döngüsel öz yönelimli öğrenme modelinden faydalanılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim, İnsani beceriler, Öz yönelimli öğrenme modeli, Geleneksel derleme araştırması

Self-Directed Learning Model to Obtain Learners Soft Skills at Higher Education

*

Abstract

Higher education institutions are expected to train individuals with qualifications to adapt to rapidly changing social-professional conditions. These qualifications include soft skills besides professional skills. Soft skills are general skills which are not specific to any discipline/profession. Self-directed learning model can be effective in helping learners acquire soft skills at higher education level. Because learners are always active in the learning process in this model, they can easily acquire soft skills besides various professional knowledge and skills. This study aims to determine soft skills expected to be acquired by learners at higher education and to discuss the effectiveness of the self-directed learning model in acquiring soft skills. The study is a traditional review study. Within the scope of the study, basic features of soft skills and the way they are acquired by learners at higher education are discussed. It is also argued about self-directed learning model and its suitability/ effectiveness in acquiring soft skills. Lastly, a curricular self-directed learning model that can be applied in acquiring soft skills has been developed. Based on the results of the study, it is suggested that the acquirement of soft skills by learners be included in the objectives of the curricula at higher education and also that self-directed learning model and the circular self-directed learning model developed in this study be applied in research/application-oriented courses at undergraduate / graduate levels of higher education.

Keywords: *Higher education, Soft skills, Self-directed learning model, Traditional review study*

Giriş

Yükseköğretim kurumlarından, yaşamın her alanında -akademik, sosyal ve mesleki- başarılı bireyler yetiştirmesi beklenmektedir. Bu beklentiyi karşılamanın temel yollarından biri yenilikçi eğitim programları aracılığıyla sağlanabilecek olan etkili öğrenme-öğretme faaliyetleridir (Salmi, 2009, s.71). Ancak yükseköğretim kurumlarında sağlanan bu tür faaliyetlerin verimsizliğine ve öğrenenlerin kendilerinden beklenen niteliklere sahip olmadan mezun olduğuna ilişkin eleştiriler devam etmektedir. Bu eleştiriler bazı araştırma sonuçları ile de desteklenmektedir (Arum ve Roksa, 2011; ChangeWorks, Inc., 2006; CEDA, 2015, s.55; Harvey, Geall, ve Moon, 1997; Kantek, Öztürk ve Gezer, 2010; Leveson, 2000; Mourshed, Farrel ve Barton, 2012; Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu, 2009; OECD, 2016, s.26; Programme for the International Assessment of Adult Competencies, 2016; The Conference Board, Inc., the Partnership for 21st Century Skills, Corporate Voices for Working Families, and the Society for Human Resource Management, 2006).

Yukarıda belirtilen araştırmalardan bazıları özellikle yükseköğretim kurumlarının öğrenenleri mesleki yaşamda başarılı bireyler olarak yetiştirme görevine ilişkin sorunların yaşandığını göstermektedir. Örneğin Mourshed, Farrel ve Barton (2012) tarafından 24 farklı ülkedeki gerçekleştirilen kapsamlı bir araştırmada görüşleri alınan öğretim elemanlarının %72'si öğrenenlerin hedeflenen niteliklere sahip olduğunu savunurken; işverenlerin %58'i bunun tam tersini iddia etmiştir. Jaschik (2015) tarafından yapılan bir başka araştırmada ise işverenler üniversite mezunlarını, üniversite mezunları ise kendilerini hedeflenen niteliklere sahip olma durumuna göre değerlendirmiş, işverenlerin öğrenenlere verdiği puanların, öğrenenlerin kendilerine verdiği puanlardan daha düşük olduğu rapor edilmiştir. Ayrıca araştırma kapsamına dâhil edilen her bir beceriye ilişkin değerlendirme puanlarında en az %30'luk bir sapma olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar; yükseköğretimde öğrenenlere kazandırılan ile işverenlerin onlardan beklediği nitelikler arasında önemli farklar olduğunu göstermektedir.

Yükseköğretimde öğrenenlerin kazanması beklenen niteliklerin neler olması gerektiğine ilişkin çalışmalar incelendiğinde bu niteliklerin belirli

başlıklar altında toplandığı görülmektedir. Puncreobutr (2016) bu becerileri 21. yy becerileri, hayat boyu öğrenme becerileri, yaşam becerileri, yenilik becerileri şeklinde tanımlarken, Gewertz (2007) uygulama becerileri olarak tanımlamıştır. Johnston ve McGregor (2004) teknik olmayan beceriler, genel beceriler şeklinde sınıflandırırken, Kechagias (2011) bunları çeridek beceriler, anahtar yeterlilikler veya insani beceriler (soft skills) şeklinde sınıflandırmıştır. Yerli alanyazında ise bu beceriler ilk kez İlhan, Kalaycı ve Demir (2018) insani beceriler olarak adlandırmıştır. Bu araştırmada da, farklı biçimlerde tanımlanan bu niteliklerin adlandırılmasında “insani beceriler” kavramının kullanılması tercih edilmiştir. İnsani beceriler, belirli bir alana, mesleğe özgü olmayan; genel becerilerdir. Bu kavram için kabul edilen genel bir tanım yoktur (Taylor, 2016). Her bir disiplin, eğitim alanı hatta ülkenin kültürel özellikleri ve ihtiyaçlarına göre farklı tanımlar yapılmıştır (Kechagias, 2011). Tanımlamalardaki farklılığa rağmen, bu genel becerilerin önemi ve yükseköğretimde öğrenenlere kazandırılmasının gerekliliği konusunda büyük bir uzlaşma sağlanmıştır (Bancino ve Zevalkink, 2007; Gibb, 2014; Grisi, 2014; Kechagias, 2011; Klaus, 2010; Robles, 2012). Ancak alanyazın incelendiğinde, insani becerilerin nasıl kazandırılacağına ilişkin araştırmaların sınırlı ve bu konudaki görüşlerin birbirinden farklı olduğu görülmektedir (Adomssent vd., 2007; Taylor, 2016).

Alanyazında belirlenen bu sınırlılıklar ve görüş birliğinin olmaması; yükseköğretimde insani becerilerin öğrenenlere kazandırılmasında etkili model ve yöntemlerin neler olabileceğine ilişkin tartışmaların önemini artırmaktadır. İnsani becerilerin öğrenenlere kazandırılması; teorik bir konu olmayıp, öğrenenlerin öğrenme sürecine aktif katılımını gerektiren uygulamaya dönük bir özellik taşımaktadır. Bu becerilerin öğrenenlere kazandırılmasında asıl odaklanılması gereken konu, öğrenenlerin, öğrenme sürecinin bütün aşamalarında aktif katılımını sürdürmesi ve öğrenme sorumluluğunu almasıdır. Gerek öğrenme hedefinin belirlenmesinde gerekse öğrenmenin planlanma, uygulanma ve değerlendirilme sürecinde öğrenenin etkin rol alması beklenmektedir. Bu tür bir öğrenme modeli, öz-yönelimli öğrenme olarak nitelendirilebilir. Bu modelde, öğrenenler öğrenme girişiminde bulunmakta, kendi öğrenme sürecini yönlendir-

mekte ve sonuçlandırmaktadır. Öz yönelimli öğrenme, öğrenenlerin gereksinim duyduğu pek çok bilgi, beceri ve tutumu kazanmalarında etkili olan bir öğrenme modelidir.

Bu modele ilişkin çalışmalar 20. yüzyılın sonuna doğru artış göstermiştir. Ancak Eker (2014) tarafından da vurgulandığı gibi öz yönelimli öğrenmeye ilişkin yerli ve yabancı alanyazında yapılan çalışmaların büyük bir bölümünde farklı değişkenlerin öz-düzenlemeli öğrenmeye etkisi ve/veya öz yönelimli öğrenmenin akademik başarı ile ilişkisinin incelendiği görülmektedir. Ayrıca yerli alanyazında öğrenenlerin öz yönelimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyini (Ör: Aşkın, 2015; Hürsen, 2016; Karataş, 2017; Sarmasoğlu ve Görgülü, 2014) belirlemeye odaklanan çalışmaların da fazla olduğu görülmektedir. Ancak öz yönelimli öğrenme modelinin yükseköğretimde nasıl uygulanabileceğine ilişkin çalışmaların sayısı oldukça azdır. Yabancı alanyazında ise öz yönelimli öğrenme ile akademik başarı arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmada insani beceriler de akademik başarının bilişsel olmayan bir ögesi olarak kabul edilmiştir (Laskey ve Hetzel, 2010). Bu bağlamda ilgili araştırmada yükseköğretim bağlamında öz yönelimli öğrenme ve insani beceriler ilişkilendirilerek alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada; insani beceriler, öz yönelimli öğrenme modeli ve bu modelin uygulanma sürecine ilişkin ayrıntılı açıklama ve öneriler sunulmuştur. Yukarıda açıklandığı gibi yükseköğretimde öğrenenlerin kazanması beklenen insani becerilerin neler olduğuna ilişkin alanyazında görüş birliği tespit edilememiştir. Bu araştırma ilgili çalışmaları sentezleyip özetleyerek bu becerilerin neler olduğuna açıklık getirmesi açısından önemlidir. Ayrıca bu becerilerin öğrenenlere nasıl kazandırılacağına ilişkin de uygulamaya dönük öneriler sunduğundan araştırma önem taşımaktadır. Bu araştırmada, yapılan kapsamlı alanyazın taraması sonucunda yükseköğretimde öğrenenlere insani becerilerin kazandırılmasında etkili olabilecek öğrenme modellerinden birinin öz yönelimli öğrenme modeli olduğu görüşü savunulmaktadır. Bu görüşü desteklemek amacıyla öz yönelimli öğrenme modeline ve bu modelin nasıl uygulanacağına ilişkin açıklama/öneriler sunulmuştur. Bu modelin uygulanmasına ilişkin yapılan incelemeler sonucunda, araştırmacılar tarafından belirlenen bazı sınırlılıklar/eksikliklerin giderilmesinde etkili olabileceği düşünülen dön-

güsel bir öz yönelimli öğrenme modeli geliştirilmiştir. Sunulan bu döngüsel modelin, özellikle yükseköğretimde öğrenenlerin hem insani becerileri hem de diğer bilgi, beceri ve değerleri kazanmasında etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenlerle bu araştırma hem yükseköğretimde sunulan eğitimin niteliğini artırma konusunda hem de yükseköğretim kurumlarının “öğrenenlere insani becerileri kazandıramadığı” yönündeki eleştirilerin ortadan kaldırılmasında önemli bir destek sağlayabilir. Böylece alanyazında önemli bir eksiklik olarak hissedilen temel bir soruna ilişkin tartışma başlatarak, araştırmacıların katkı sağlamasına fırsat sunabilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, yükseköğretimde öğrenenlere kazandırılması beklenen insani becerileri belirlemek ve insani becerilerin kazandırılmasında etkili olabilecek öz yönelimli öğrenme modelinin etkililiğini tartışmaktır. Bu amaçla, araştırma üç temel başlık çerçevesinde yapılandırılmıştır:

1. İnsani beceriler ve yükseköğretimde öğrenenlere kazandırılması
2. Öz yönelimli öğrenme modeli ve yükseköğretimde uygulanması
3. Öz yönelimli öğrenme modelinin yükseköğretimde öğrenenlere insani becerilerin kazandırılmasında etkililiği

Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma, geleneksel derleme türünde bir araştırmadır. Araştırmada, yükseköğretimde öğrenenlere kazandırılması beklenen insani beceriler, öz yönelimli öğrenme modeli ve bu modelin insani becerilerin yükseköğretimde öğrenenlere kazandırılmasında etkililiği ayrıntılı bir şekilde tartışılmıştır. Bu temel konular doğrultusunda doküman analizi yapılmıştır. Bu veri toplama ve analiz sürecinde, Pautasso (2013) tarafından önerilen işlem basamakları izlenmiştir:

Konunun belirlenmesi: Bu araştırmada, insani beceriler ve bu becerilerin öğrenenlere kazandırılmasında etkili olabileceği öngörülen öz yönelimli öğrenme konuları temel alınmıştır.

Alan yazının taranması: Konu ile ilgili öncelikle yerli alanyazın taranmıştır. Yerli alan yazın taranırken “temel nitelikler, temel beceriler, insani beceriler ile öz yönelimli öğrenme, öz yönetimli öğrenme, öz düzenlemeli öğrenme” gibi kavramlar kullanılmıştır. Bu tarama sonucunda yerli alanyazında insani beceriler kavramı ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamış, temel beceriler kavramına ilişkin ise bazı çalışmalara ulaşılmıştır. Yerli alanyazında “öz yönelimli öğrenme, öz yönetimli öğrenme, öz düzenlemeli öğrenme” kavramları ile ilgili ise pek çok çalışmaya ulaşılmıştır. Ancak bu çalışmaların büyük çoğunluğunda kişilerin öz yönelimli öğrenmeye hazırbulunuşuluk düzeyini (Ör: Aşkın, 2015; Hürsen, 2016; Karataş, 2017; Orakçı ve Gelişli, 2019; Sarmasoğlu ve Görgülü, 2014) veya öz yönelimli öğrenmenin akademik başarıya etkisini (Ör: Arsalı, 2009; Canca, 2005; Demircan, 2014; Üstün, 2012; Vardar, 2011) belirlemeye odaklanıldığı görülmektedir. Yabancı alanyazın taranırken ise “skills, soft skills, self directed learning, self regulated learning” gibi kavramlar kullanılmıştır. Yabancı alanyazında bu kavramlara ilişkin oldukça fazla çalışmaya ulaşılmıştır. Ancak insani becerilerin öğrenenlere kazandırılması için öz yönelimli öğrenme modelinin yükseköğretim bağlamında uygulanmasına ilişkin yerli alanyazında herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Yabancı alanyazında ise öz yönelimli öğrenme ile akademik başarının ilişkisinin incelendiği yalnızca bir araştırmaya ulaşılmıştır (Laskey ve Hetzel, 2010). İyi bir derleme araştırmasında; araştırma sorularına yanıt alabilmek için kapsamlı bir alan yazın taraması ve olabildiğince farklı kaynaktan bulunan çalışmaların nitelik açısından değerlendirilmesini gerekmektedir (Gülpınar ve Güçlü, 2013). Bu araştırmada da veri kaynağı olarak Proquest ve YÖK tez veri tabanında bulunan lisansüstü tezler, uluslararası ve ulusal indekslerde taranan hakemli dergilerde yayınlanmış yaklaşık 100 nitelikli makale, bildiri ve kitap kullanılarak kapsamlı bir alan yazın taraması yapılmıştır.

Okuma sırasında notlar alınması: Yapılan taramalar sonucunda ulaşılan çalışmalar sınıflandırılmış, konu ile ilgili olduğu değerlendirilenler analiz edilerek notlar alınmış, ulaşılan veriler özetlenmiş ve tablolar hazırlanmıştır.

Yazılmak istenen derleme türüne karar verilmesi: Derleme araştırmaları, müdahaleci (interventionist) ve geleneksel (traditional/scholastic) olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Hart, 2018). Bu araştırmada; alanyazında ilgili çalışmaları incelemek, değerlendirmek ve kavramsal analiz aracılığıyla çıkarım yapmak amaçlandığından, geleneksel (traditional/scholastic) derleme türü tercih edilmiştir (Greenhalgh, Thorne ve Malterud, 2018; Hart, 2018).

Derlemenin insanların ilgisini çekecek bir konuya odaklanması: Araştırmada, son zamanlarda bireylere kazandırılmasının gerekliliği daha sık vurgulanan insani beceriler ve bu becerilerin kazandırılması etkili olduğu düşünölen öz yönelimli öğrenme modeline odaklanılmaktadır. Bu nedenle bu araştırma hem alanyazına hem de özellikle yükseköğretimde eğitimin niteliğini artırmaya yönelik politikalar ve uygulamalar geliştirilme sürecine katkı sağlayacaktır.

Eleştirel ve tutarlı bir tavır sergilenmesi: Alanyazın taramasında ulaşılan kaynakların niteliği ve odaklanılan konuyla bağlantısı dikkate alınarak, farklı görüşlerin tartişılmasına ve konuyla ilişki kurulmasına çaba gösterilmiştir.

Mantıklı bir yapının kurulması: Alanyazın taraması ve analizler sonucunda elde edilen veriler, araştırma soruları doğrultusunda yapılandırılarak açıklanmıştır.

Geri bildirimlerin göz önünde bulundurulması: Araştırmada tutarsızlık ve karmaşıklık olup olmadığını belirlemek ve gerekli düzeltmeleri yapmak için eğitim programları ve öğretim alanından iki farklı uzmandan görüş alınmıştır.

Konuya ilişkin araştırmacılara ait çalışmaların tarafsız bir şekilde derlemeye dahil edilmesi: Araştırmada ilgili pek çok araştırmaya yer verilmiş, ancak araştırmacıların derlemeye dahil edilen herhangi bir çalışması olmamıştır.

Güncel çalışmalara yer verilmesi: İlgili güncel çalışmalara öncelik verilmesine özen gösterilmiş, ancak bu konudaki öncü çalışmalar da araştırmaya dâhil edilmiştir.

Bu araştırmada konuya ilişkin yüzden fazla sayıda nitelikli kaynaktan faydalanılarak (Miles ve Huberman, 1994) bir mantıki sıralama/yapı oluşturulması (Yıldırım ve Şimşek, 2013) araştırmanın inandırıcılığına katkı sağlamaktadır. Ayrıca araştırmanın genel yapısı, çalışma çerçevesinde geliştirilen “Öz yönelimli öğrenme sürecinin döngüsel gösterimi ve işlem basamakları (Şekil 1)” ve “Öz yönelimli öğrenme modelinin yükseköğretimde öğrenenlere insani becerilerin kazandırılmasında etkililiğinin” tartışıldığı bölüme ilişkin eğitim programları ve öğretim alanından iki farklı uzmandan görüş alınmıştır. Bu süreçte uzmanlar tarafından araştırmacılara yöneltilen sorular/eleştiriler, eksiklerin/hataların fark edilmesini ve düzeltilmesini sağlamıştır. Bu süreç araştırmanın inandırıcılığına katkı sağlamıştır (Creswell ve Miller, 2000). Araştırmanın veri toplama ve analiz sürecinde izlenen işlem basamaklarının ayrıntılı şekilde açıklanması ise araştırmanın aktarılabirliğe katkı sağlamaktadır (Lincoln ve Guba, 1986).

Araştırmanın bu bölümünde yukarıda açıklanan yöntem doğrultusunda kapsamlı bir alanyazın taraması ile elde edilen veriler, üç temel başlık altında sunulmuştur.

İnsani Beceriler (Soft Beceriler) Ve Yükseköğretimde Öğrenenlere Kazandırılması

İnsani Beceriler (Soft Skills)

İnsani beceriler; somut-teknik olmayan beceriler, kişisel özellikler (Hewitt, 2006; Wilhelm, Logan, Smith, ve Szul, 2002) ve kişiler arası beceriler (Kechagias, 2011) olarak tanımlanmaktadır. Bu beceriler, belirli bir disipline veya mesleğe özgü değildir (Yan, Yinghong, Lui, Whiteside ve Tsey, 2018). Bu özellikleriyle, belirli bir alanda uzmanlaşma için gerekli olduğu belirtilen teknik (hard) becerilerden ayrılmaktadır. Çünkü teknik becerilerin aksine insani beceriler, belirli bir uzmanlık alanın ya da mesleğin gereksinimlerinden daha kapsamlıdır (Grisi, 2014) ve tüm mesleklerin

başarılı bir şekilde yapılabilmesi için gereksinim duyulan becerileri-kişisel özellikleri kapsamaktadır (Wilhelm vd., 2002).

Son yıllarda, eğitim alanyazınında insani becerilere daha çok vurgu yapılmaya başlanmış, giderek daha fazla sayıda rapor, araştırma ve bilimsel çalışmada insani beceriler konu edinilmiştir. Nussbaum (2010) “Maddi Kazanç için Değil: Demokrasi Neden Beşerî Bilimlere İhtiyaç Duyar?” (Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities) adlı kitabında, insani becerilerin önemine dikkat çekmiş ve eğitimle ilgili yaygın bir düşüncüyü şu şekilde eleştirmiştir: “Eğitimin temel amacı, öğrenenlerin ekonomik olarak üretici olmasını sağlamak değildir.” Bunun yerine onların eleştirel düşünen, bilgili ve empati kuran bireyler olarak yetiştirilmesi gerekmektedir. Öğrenenlerin mesleki bilgilerin ve teknik becerilerin yanı sıra karşılaştıkları problem çözme, yaratıcılık, takım halinde çalışma ve takımlara liderlik etme, analitik ve soyut düşünme becerilerine sahip olması beklenmektedir (Wynekoop ve Walz, 2000).

Nobel Ödüllü Ekonomist James Heckman, insani becerileri, yaşam başarısının yordayıcısı olarak nitelemiştir (akt. Cinque, 2015). İnsani beceriler, bireyin kendini gerçekleştirme sürecinde sahip olması gereken en temel becerilerdendir (Cinque, 2015). Çünkü insani beceriler; bireylerin sosyal yaşamdaki sorunlara yaratıcı çözümler bulmalarını ve mesleki yaşamlarını daha iyi yönetmelerini sağlamaktadır (Chen 2010; Fullan ve Scott 2014; Gabriel-Petit 2017; Hytti ve O’Gorman 2004; Whiteside et al. 2017; Wiek, Withycombe, ve Redman, 2011). İnsani beceriler; mesleki yaşamda bireylerin etkili iletişim kurmasını, takım çalışmalarında başarılı olmalarını, iş yerine ait kültürel normları kavramalarını ve bunlara kolay uyum sağlamalarına yardımcı olmaktadır (Wilhelm vd., 2002).

Wheeler (2016) teknik becerileri kazandıktan sonra öğrenenlerin kendini geliştirmesi, yükselmesi/daha üst mevkilere gelmesi ve mutlu/başarılı bir yaşam sürmesi için insani becerilere sahip olmalarının şart olduğunu ileri sürmüştür. Sonuç olarak, insani beceriler; akademik (Gibb, 2014), sosyal (Cinque, 2015; Gibb, 2014; Kechagias, 2011; Wheeler, 2016; Wilhelm vd., 2002; Wynekoop ve Walz, 2000) ve mesleki (Cinque, 2015; Gibb, 2014; Kechagias, 2011; Wheeler, 2016; Wilhelm vd., 2002; Wynekoop ve Walz, 2000) başarı için gereklidir.

İlgili alan yazında insani becerilerin neler olduğuna ilişkin çok sayıda bilimsel çalışma ve araştırma bulunmaktadır (Bancino ve Zevalkink, 2007;

Casner-Lotto ve Barrington, 2006; Hewitt, 2006; National Association of Colleges ve Employers (NACE), 2009; ODEP, 2007; PUCCO, 2002; Skills for College and Career Readiness, 2016). Bu araştırmaların incelenmesi sonucunda insani becerilere ilişkin aşağıdaki tablo oluşturulmuştur:

Tablo 1. Farklı araştırmacılara göre insani beceriler

İnsani Beceriler	Araştırmacılar											Toplam (f)	
	Dubrin, 2004	James ve James, 2004	Russell et al., 2005	Casner-Lotto, J., ve Barrington, L., 2006	Bancino ve Zevalkink, 2007	Gewertz, 2007	Andrews ve Higson, 2008	Azim et al., 2010	Philipose 2010	González- Morales et al., 2011	Keçagaç, 2011		Robles, 2012
İletişim	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	11
Takım çalışması	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	10
Problem çözme	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	7
Sorumluluk/güvenirlilik				*	*	*	*	*	*	*	*	*	5
Çalışma etiği				*	*	*	*	*	*	*	*	*	5
Profesyonellik				*	*	*	*	*	*	*	*	*	5
Esneklik/belirsizlikle mücadele			*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	5
Kişilerarası ilişkiler		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	5
Liderlik		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	5
Kriz yönetimi			*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	4
Yaratıcılık				*	*	*	*	*	*	*	*	*	3
Eleştirel düşünme				*	*	*	*	*	*	*	*	*	3
Nezaket				*	*	*	*	*	*	*	*	*	2
Karar verme				*	*	*	*	*	*	*	*	*	2
Müzakere			*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	2
Özgüven				*	*	*	*	*	*	*	*	*	2
Özyönetim				*	*	*	*	*	*	*	*	*	2
Zaman yönetimi				*	*	*	*	*	*	*	*	*	2
Öğrenme isteği				*	*	*	*	*	*	*	*	*	2
Müşteri yönetimi	*			*	*	*	*	*	*	*	*	*	2
Kültürler arası ilişkiler	*			*	*	*	*	*	*	*	*	*	2
Yabancı dil				*	*	*	*	*	*	*	*	*	1
Girişimcilik				*	*	*	*	*	*	*	*	*	1
Baskıyla mücadele				*	*	*	*	*	*	*	*	*	1
Disiplinlerarası düşünme				*	*	*	*	*	*	*	*	*	1
Olumlu tutum				*	*	*	*	*	*	*	*	*	1

Not: İlhan, Kalaycı ve Demir (2018) tarafından hazırlanan tablonun genişletilmiş halidir.

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, en çok tekrarlanan insani beceriler; iletişim, takım çalışması, problem çözme, sorumluluk/güvenirlilik, çalışma etiği, profesyonellik, esneklik/belirsizlikle mücadele, kişilerarası ilişkiler, liderlik ve kriz yönetimidir.

İnsani beceriler, alanyazında çoğunlukla *kişisel ve kişilerarası* beceriler olmak üzere iki grupta incelenmektedir. Kişisel beceriler; zaman yönetimi, kendini yönetme, hak ve sorumluluklarının farkında olma, öğrenme ve performansını geliştirme ile ilgilidir. Kişilerarası beceriler ise başka kişilerle etkileşim kurulmasında işe koşulan beceri ve tutumlarla ilgilidir (Schulz, 2008). Bir diğer sınıflamada insani beceriler, öğretilebilir olma durumlarına göre iki gruba ayrılmaktadır (Urs-Sorana, 2013). Bunlar *geleneksel* insani beceriler (yabancı dil yeterliliği, iletişim becerileri, takım çalışması) ve *üst düzey* (ince) insani becerilerdir (özgüven, özsaygı, dürüstlük ve etik). Tablo 1'e göre en sık vurgulanan insani beceriler *kişisel* (profesyonellik, esneklik/belirsizlikle mücadele, problem çözme sorumluluk/güvenirlilik çalışma etiği ve kriz yönetimi) ve *geleneksel* (iletişim, takım çalışması, profesyonellik, esneklik/belirsizlikle mücadele, kişilerarası ilişkiler, liderlik, problem çözme ve kriz yönetimi) becerilerdir. Bu becerilerin dikkat çeken ortak özelliği, öğretilebilir insani beceriler olmasıdır. Öte yandan Tablo 1'e göre *kişilerarası* (iletişim, takım çalışması, liderlik kişilerarası ilişkiler) ve *üst düzey* (çalışma etiği sorumluluk/güvenirlilik) insani beceriler ise nispeten daha az vurgulanmıştır. Urs-Sorana (2013) bu üst düzey insani becerilerin, "öğretilemez" olduğunu; ancak kendini gerçekleştirme sonucunda kazanılabileceğini iddia etmiştir. Üst düzey insani becerilere araştırmacıların daha az yer vermesi, bu becerilerin yükseköğretimde kazandırılabilir insani beceriler olarak görülmediği şeklinde yorumlanabilir.

İnsani Becerilerin Yükseköğretimde Öğrenenlere Kazandırılması

İnsani beceriler konusundaki genel düşünce; bu becerilen bireylere kazandırılmasının çok önemli ancak zor olduğudur. Hazzan ve Har-Shai (2013) insani becerilerin öğretilemez ve üzerinde çalışılmaz olduğunu; öğrenenlerin aktif katılım-öğrenme-öğrendiklerini yansıtır stratejileri ile zaman içerisinde kendi kendilerine kazanabileceklerini savunmaktadır. Benzer

şekilde Aricia (2013) bu becerilerin zaman içerisinde geliştirilebileceğini; Urs-Sorana (2013) ise bazılarının öğretilemez olduğunu iddia etmektedir.

Yükseköğretim uygulamaları incelendiğinde ise pek çok üniversitenin sürekli değişen mesleki/sosyal yaşam şartlarında insani becerilerin bireylerin başarılı olabilmesi için önemli olduğunu kabul ettiği, teknik becerilerin yanı sıra insani becerilerin kazandırılmasını da önemseydiği ve bu yönde çalışmalar yaptığı görülmektedir (Chen, 2010; Evenson, 1999; Fullan ve Scott 2014; Gabriel-Petit 2017; Hytti ve O’Gorman 2004; Whiteside et al. 2017; Wiek, Withycombe, ve Redman 2011). Ancak bu çalışmalarda, insani becerilerin kazandırılmasında ortak ve ideal bir modelin olmadığı görülmektedir. İnsani becerilerin kazandırılmasında ilgili eğitim kurumunun, programın, disiplininin özelliklerinin dikkate alınması (Kechagias, 2011) ve farklı stratejilerin geliştirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Wilhelm et al., 2002). İnsani becerilerin kazandırılmasında ilk adım; bu becerilerin önemi ve onlar olmadan mezun olunması durumunda karşılaşılabilecek sorunlara ilişkin öğrenenlere farkındalık kazandırmaktır (Schulz, 2008).

İnsani becerilerin yükseköğretimde öğrenenlere kazandırılmasına ilişkin öneriler ve kullanılabilir yöntem/teknik/uygulamalar Tablo 2’de özetlenmiştir (Cimatti, 2016; Russell, Russell, ve Tastle, 2005; Schulz, 2008; Taylor, 2016):

Tablo 2: İnsani becerilerin yükseköğretimde öğrenenlere kazandırılmasına ilişkin öneriler ve kullanılabilir yöntem/teknik/uygulamalar

Öneriler	Kullanılabilir Yöntem/Teknik/Uygulamalar	
Öğrenenlerin aktif öğrenmesi sağlanmalıdır.	*Tartışma	*Nöro linguistik programlama
	*Görüşme	*Altı şapkalı düşünme
	*Panel	*Sunum
	*Soru-cevap	
Öğrenenlerin işbirliğine dayalı öğrenmesi sağlanmalıdır. Farklı fakültelerdeki veya programlardaki öğrenenler belirli bir amaç için birlikte çalışmalıdır.	*Takım çalışmaları	*Örnek olay
	*Proje	*Altı şapkalı düşünme
	*Gezi	*Ortak seçmeli dersler
	*Çalıştay	
Öğrenenlerin, iş ve sosyal ortamlarda kişilerle diyalog kurması sağlanmalıdır.	*Görüşme	*Çalıştay
	*Proje	*Örnek olay
	*Gezi	*Öğrenen kulüplerine katılma

Öğrenenler, iş ortamlarına maruz kalmalıdır.	*Gönüllü projeler *Bitirme projeleri	*Staj *Kısa süreli çalışma olanakları
Öğrenenlerin belirlenen kitapları okuması sağlanmalıdır.	*Tartışma *Sunum *Panel	*Soru-cevap *Münazara
Öğrenenlere becerilerin neler olduğu açıklanmalı, farkındalık yaratılmalıdır.	*Sunum *Panel *Problem çözme	
Öğrenenlerin kazandıkları becerileri sergilemelerine imkân sağlanmalıdır.	*Görüşme *Proje *Gezi *Çalıştay	*Örnek olay *Simülasyon *Rol oynama *Topluluklara katılma

Not: Bu tablo alanyazın taraması sonucunda araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

Ayrıca Alman üniversitelerinde “sosyal kredi toplama sistemi” (Philippse 2010), Avustralya üniversitelerinde “hizmet öğrenmesi” (Evans ve Sawyer 2009), Türk üniversitelerinde ise “topluma hizmet uygulamaları” adlı farklı uygulamalar, öğrenenlerin insani becerileri kazanmasında etkili olabilir.

Öz Yönelimli Öğrenme Modeli (Self Directed Learning Model) Ve Yükseköğretimde Uygulanması

Öz Yönelimli Öğrenme Modeli

Öz yönelimli öğrenme modeli, bireyin kendi öğrenme sürecini yönetmesidir. İlgili alanyazın incelendiğinde bu modelin bağımsız öğrenme, öz-planlı öğrenme, otonom öğrenme, öz-eğitim (Hiemstra, 1996; Roberson, 2005); öz-yönelimli öğrenme, isteklendirme, üst-biliş ve öz-düzenleme (Long, 2000; Murnane ve Levy, 1996; Taylor, 1995); kendi kendine planlayarak öğrenme, kendi kendine öğretme, kendi kendine öğrenme, özerk öğrenme ve bağımsız çalışma, öz-yönetim, öz-izleme ve kendini yeniden düzenleme (Garrison, 1997) gibi çok çeşitli şekillerde adlandırıldığı ve tanımlandığı (Knowles, 1975; Tough,1979; Iwasiw,1987; Spencer ve Jordan,1999; Slevin ve Lavery,1991; Fisher, King ve Tague 2001) belirlenmiştir. Slevin ve Lavery (1991) öz yönelimli öğrenme kavramıyla ilgili belirle-

nen bu çeşitliliğin öz yönelimli öğrenmenin bireysel bir model olmasından kaynaklandığını ileri sürmektedir. İngilizce “self directed learning” kavramının karşılığı olarak yerli alanyazında genellikle “öz yönetimli öğrenme” kavramı kullanılmaktadır. Ancak bu çalışmada “öz yönelimli öğrenme” kavramının kullanılması tercih edilmiştir.

Öz yönelimli öğrenme modeline ilişkin tanımlar incelendiğinde her birinde öne çıkan vurgunun farklılaştığı görülmektedir. Örneğin; Tough (1979) (akt. Merriam ve Caffarella, 1999) öz yönelimli öğrenme sürecinde *planlama ve karar verme* aşamalarının önemini vurgulamakta ve bu modeli “özel aşamaları olan” bir öğrenme süreci şeklinde tanımlamaktadır. Senge (1992) bu modeli, bireyin bilgilerini ve becerilerini kullanarak, deney/gözlem yoluyla elde ettiği değerleri özümseyerek gerçekleştirdiği bireysel öğrenme süreci şeklinde tanımlamıştır. Saks ve Leijen (2014) ise bu modeli seçip uygulayabilme ve öğrenme sonuçlarını değerlendirebilme süreci olarak tanımlamıştır. İlgili tanımların neredeyse tamamında “süreç” kavramına odaklanılmaktadır. Iwasiw (1987) ve Spencer ve Jordan (1999) da benzer şekilde öz yönelimli öğrenmenin bir süreç olduğunu vurgulamıştır. Son olarak, Knowles (1975) da öz yönelimli öğrenmenin kapsamlı bir süreç olduğunu ve birçok adımda gerçekleştiğini belirtmiştir.

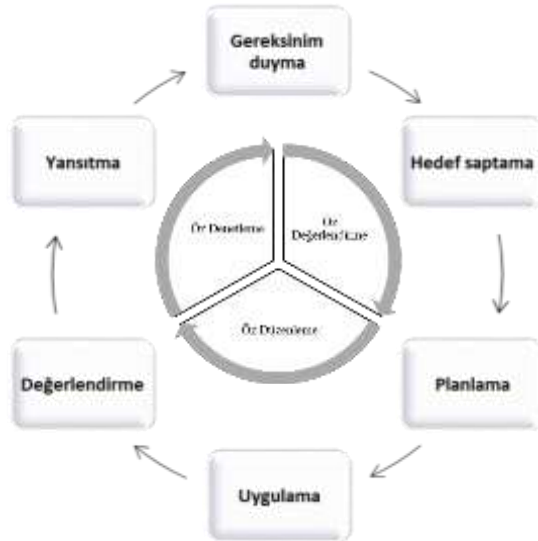
Pek çok araştırmacının vurguladığı gibi, öz yönelimli öğrenme, kapsamlı bir süreçtir ve bu sürecin başarıyla tamamlanabilmesi için bazı işlem basamaklarının gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Aşağıda alanyazın taraması sonucunda belirlenen öz yönelimli öğrenme sürecinin işlem basamakları gösterilmektedir.

Tablo 3’te görüldüğü gibi, işlem basamaklarının sayısı değişmekle birlikte, öz yönelimli öğrenme süreci farklı araştırmacılar tarafından doğrusal bir akış içerisinde açıklanmaktadır. Ancak bu süreç, öğrenenlerin kendi öğrenme süreç/faaliyetlerini etkin bir şekilde tasarlamasını, uygulamasını, değerlendirmesini ve tekrar harekete geçmesini kapsayan döngüsel bir süreç olmalıdır. Çünkü öz yönelimli öğrenme, yalnızca belirli bir ürünün ortaya çıkarılması veya görevin yerine getirilmesiyle son bulan bir öğrenme süreci değil, süreklilik gerektiren döngüsel bir süreçtir.

Tablo 3. Öz yönelimli öğrenme sürecindeki işlem basamakları

İşlem Basamakları						
Araştırmacılar	1.Adım	2. Adım	3. Adım	4. Adım	5. Adım	6.Adım
Knowles (1975)	Öğrenme girişimde bulunma	Öğrenme gereksinimlerini belirleme	Öğrenme hedeflerini belirleme	Öğrenme için kaynak belirleme	Öğrenme stratejisine karar verme	Öğrenme çıktılarını değerlendirmek
Iwasiw (1987)	Öğrenme gereksinimlerini belirleme	Öğrenme gereksinimlerini belirleme	Öğrenme hedeflerini belirleme	Öğrenme kaynaklarını belirleme	Öğrenme stratejilerini belirleme	Öğrenme ürünü değerlendirmek
Spencer ve Jordan (1999)	Öğrenme girişiminde bulunma ve gereksinimlerini belirleme		Hedeflerini oluşturma	Kaynakları belirleme	Uygun aktiviteleri seçme	Sonucu değerlendirmek
Caffarella (2000); Merriam ve Caffarella (1999)	Öğrenme sorumluluğunu alma	Öğrenmeye ilişkin planlama yapma		Öğrenmeyi gerçekleştirme	Değerlendirme yapma	
Ambrose, Bridges, Dipietro, Lovett ve Norman (2010)	Hedef saptama		Değerlendirme	Planlama	Uygulama-izleme	Yansıtma

Not: Bu tablo, alanyazın taraması sonucunda araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.



Şekil 1. Öz yönelimli öğrenme sürecinin döngüsel gösterimi ve işlem basamakları. (Araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir.)

Şekil 1’de yer alan diyagramdan anlaşıldığı üzere öz yönelimli öğrenme süreci, gereksinim duyma, hedef saptama, planlama, uygulama, değerlendirme, yansıtma basamaklarından oluşmaktadır. Ancak yansıtma basamağından sonra, süreç tekrar başlamalıdır. Öğrenenler her bir basamakta, öz denetleme, öz değerlendirme ve öz düzenleme yaparak bir sonraki basamağı geçmelidir.

Tablo 3 ve Şekil 1’de de görüldüğü gibi öz yönelimli öğrenme sürecinde öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerini etkin bir şekilde tasarlayıp sürdürmeleri beklenmektedir. Yükseköğretimde uygulanması durumunda öğrenenlerin süreci aktif bir şekilde başlatmaları, sürdürmeleri, kendi kendilerini motive etmeleri; öğretim elemanlarının/danışmanların ise süreçte rehber rolü üstlenmesi gerekmektedir.

Öz yönelimli öğrenme modelinde, öğrenenlerin sürece etkin katılımı, onların akademik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir (Chou, 2009; Edmondson, Boyer, Artis, Solomon, ve Fleming, 2012; Hsu ve Shiue, 2005; Long, 1991; Suknaisith, 2014). Çünkü öğrenenler öz yönelimli öğrenme sayesinde transfer edilebilir bilişsel ve meta bilişsel beceriler kazanmakta, bu beceriler onların gelecekte de başarılı öğrenme faaliyetleri gerçekleştirmelerine olanak sunmaktadır. Öğrenenlere olumlu tutum geliştirme, akılcı davranma, karar verme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, etkili konuşma ve yazma gibi temel beceriler ile özgüven, merak ve keşfetme isteği (Edmondson, Boyer, ve Artis, 2012; Smith, 2002) kazandırmaktadır. Öz yönelimli öğrenme, mesleki başarı için de gerekli ve önemli olan becerilerin kazandırılmasına olanak sağlamaktadır (Artis ve Harris, 2007; Cron, Marshall, Singh, Spiro ve Sujana, 2005; Mayes, 2009; Tobin, 2000). Ayrıca alan yazında öz yönelimli öğrenme seviyeleri yüksek olan bireylerin mesleki başarılarının yüksek olduğu, üretken ve iş değişiminde başarılı oldukları vurgulanmaktadır (Durr, 1992; Guglielmino ve Guglielmino, 1991; Muller, 2007; Roberts, 1986).

Öz-Yönelimli Öğrenme Modelinin Yükseköğretime Uyarlanması ve Uygulanması

Öz-yönelimli öğrenme, yükseköğretimde uygulanması önerilen bir modeldir (Garrison, 1997). Çünkü yükseköğretim kademesindeki öğrenenler, belirli bir hazırbulunuşluk düzeyine sahiptir ve öz-yönelimli öğrenmenin bunun üzerine yapılandırılması beklenmektedir (Garrison, 1997). Ayrıca öz yönelimli öğrenme, yükseköğretim kademesindeki öğrenenlerin profillerine uygun olacak şekilde mekân ve zamana bağımlı öğrenmeyi ortadan kaldırdığından yükseköğretim için daha uygundur (Garrison, 1997). Ancak Dynan, Cate ve Rhee (2008) tarafından vurgulandığı gibi üniversiteye yeni başlayan öğrenenlerin çoğunluğu öz-yönelimli öğrenmeye hazır değildir ve öz-yönelimli öğrenme hazırbulunuşluk düzeyi farklı programlardaki öğrenenler arasında oldukça farklılık göstermektedir (Yuan, Williams, Fang, ve Pang, 2012). Yerli alan yazında birinci sınıf için olmasa da üç ve/veya dördüncü sınıflar üzerinde yapılan araştırmada da öğrenenlerin öz-yönelimli öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinin farklılaştığı görülmektedir (Aşkın, 2015; Hürsen, 2016; Karataş, 2017; Sarmasoğlu ve Görgülü, 2014).

Yükseköğretimde öz-yönelimli öğrenme modeli uygulanırken projelerden faydalanılabilir. Tough (1967), bu projelerin; önceden planlanmış, en az altı aylık zaman diliminde en az yedi saatlik farklı etkinlikleri kapsaması ve öğrenenlere belirli bilgi/beceriler kazandırması ve kalıcı etkisi olması gerektiğini belirtmiştir. Clardy (2000) ise, öz yönelimli öğrenme modelinde kullanılacak projeleri aşamalı şekilde açıklayarak, dört tür belirlemiştir. Edmondson, Boyer ve Fleming (2012), bu projeleri eğitim bağlamı dışından örnekler vererek açıklamıştır. Aşağıda Clardy (2000) tarafından yapılan sonoflandırma temel alınarak yükseköğretimde öz-yönelimli öğrenme modelinin uygulanmasında kullanılacak proje türleri açıklanmıştır:

Başlatılmış (Induced) Projeler: Bu tür projeler, bir öğretim elemanı tarafından gerçekleştirilmesi zorunlu tutulan projelerdir. Eğer öğrenenler, herhangi bir konuyla ilgili bilmeleri gereken şeylerin ne olduğunu, bunlara nasıl ulaşacağını veya öğrenme hedeflerini nasıl gerçekleştireceğini bilmiyorlarsa bir başkası tarafından *başlatılmış* olan bu tür projeler kullanılabilir. Projelerin ne olduğu ve içeriği, öğretim elemanları tarafından belirleniyor olsa bile öğrenenler kendi öğrenme süreçlerini düzenleyerek öz yönelimli öğrenme gerçekleştirirler (Artis ve Harris, 2007).

Sinerjik (Eş etkin- Synergistic) Projeler: “Geçit fırsatları” olarak da adlandırılan bu projelerde; eğitim materyali üniversite/öğretim elemanı tarafından sunulur, öğrenenler projeye katılma/katılmama tercihi yapar ve öğretim elemanları onların öğrenme durumlarını değerlendirir. Eğer öğrenenler ne tür bilgiye ihtiyaç duyduklarını biliyor; ancak bilgiye nasıl ve nereden ulaşacaklarını bilmiyorlarsa bu tür projeler yararlı olacaktır. Artis ve Harris (2007), kurumsal kütüphaneleri buna örnek olarak göstermektedir. Üniversite kütüphaneleri bu kapsamda değerlendirilebilir: Üniversiteler kütüphaneler aracılığıyla çalışılacak materyalleri, kitapları, elektronik kaynakları öğrenenlere sunmaktadır, ancak öğrenenler ne çalışacaklarına ve öğrendikleri bilgileri nasıl uygulayacaklarına karar vermektedir.

Gönüllü (Voluntary) Projeler: Bu tür projeler, tamamen öğrenenler tarafından gerçekleştirilir. Onlar hangi bilginin gerekli olduğunu, bu bilgilere nasıl ulaşacaklarını ve öğrendiklerini nasıl değerlendireceklerini bildikleri zaman bu projeler uygulanır. Örneğin; bir eğitim fakültesi öğrencisi öğretmen olarak Türkçeyi doğru ve etkili konuşması gerektiğini fark eder ve daha sonra bağımsız olarak istenen yetkinliği elde etmek için gerekli bilgileri arar, bulur, öğrenir.

Öz-yönelimli (Tarama-Scanning) Projeler: Bu tür projeler, öğrenenlerin, hangi bilginin gerekli olduğunu, gerekli bilgileri nerede bulacağını, nasıl gruplandıracağını, kullanacağını ve öğrendiklerini nasıl değerlendireceklerini belirlemeleri açısından gönüllü projelere benzemektedir. Ancak öz-yönelimli projeler, önceden belirlenmiş bir sonu olmayan projelerdir. Örneğin; bir eğitim fakültesi öğrencisi, öğretmen olarak güncel bilgileri/bilimsel gelişmeleri sürekli takip etmesi gerektiğinin farkına varır ve daha sonra bağımsız olarak istenen yetkinliği elde etmek için gerekli bilgileri arar, bulur, öğrenir ve bu işlemi sürekli tekrar eder.

Öz-yönelimli öğrenme modelinin uygulanmasına ilişkin Grow (1991), dört aşamalı bir öğrenme sürecini açıklamaktadır. Bu süreç, yükseköğretime de uyarlanabilir. Ancak bu aşamalı sürecin yükseköğretimde nasıl uygulanacağı, hangi aşamadan başlanacağı veya hangi aşamaların tamamlanmasının amaçlandığı; öğrenenlerin hazırbulunuşluk düzeylerine, onlara kazandırılmak istenen niteliklere ve öğretim elemanlarının eğitim

vizyonuna göre değişiklik gösterebilir. Tablo 4'te öz yönelimli öğrenme modelinin yükseköğretimde uygulanması Grow (1991) tarafından yapılan uygulama önerileri, Clardy'un (2000) açıkladığı proje türleri ile ilişkilendirilerek açıklanmıştır:

Tablo 4. Öz-yönelimli Öğrenme Modelinin Yükseköğretimde Uygulanması

	Öğrenenin Rolü	Öğretenin Rolü	Açıklamalar	Uygun Projeler
Aşama 1	Bağımlı (Dependent)	Otorite, Koç	Öğrenenler, öğretim elemanları tarafından kendilerine verilen görevleri yapar. Projenin konusu, yapılışı, nasıl değerlendirileceği öğretim elemanı tarafından belirlenir. Öğretim elemanı; süreçte onlara dönütler vererek koçluk yapar.	Başlatılmış Projeler
Aşama 2	İlgili (Interest)	Güdüleyen, Rehber	Öğretim elemanının, öğrenenleri güdüleme rolü ön plandadır. Bunun için ilham verici dersler ve rehberlik çalışmaları yaparak öğrenenlerin daha fazla ilgili olması sağlanır. Ayrıca öğrenenlere hedef belirleme ve öğrenme stratejileri konularında rehberlik yapılır.	Sinerjik Projeler
Aşama 3	Dahil Olmuş (Involved)	Kolaylaştırıcı	Öğrenenler, kendi öğrenme sürecine daha fazla dâhil olur. Öğretim elemanı ise düzenlediği tartışma, seminer, grup çalışmalarında bir katılımcı olarak rol alır ve süreci kolaylaştırmaktan sorumludur.	Gönüllü Projeler
Aşama 4	Öz Yönelimli (Self Directed)	Danışman, Yetki veren kişi	Öğrenenler, kendi öğrenme sürecinin yönetim ve denetiminden sorumludur. Öğretim elemanı ise öğrenenleri yetkilendiren ve gereksinim duyduklarında onlara yardımcı olan kişidir. Öğrenenler; staj yaparken, tez yazarken ya da diğer bireysel çalışmalarını gerçekleştirirken bu aşamaya ulaşmış olurlar.	Öz Yönelimli Projeler

Not: Tablo, Grow (1991:130) ve Clardy'un (2000) görüşleri temel alınarak araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

Öz-yönelimli öğrenme modelinin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için aşağıdaki ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır (Grow, 1991; Nasri, 2017):

- Öğrenenlerin öz yönelimli çalışabilme düzeyine göre öğretim faaliyetleri, öğrenme etkinlikleri, güdüleme stratejileri belirlenmelidir.
- Öğrenme ve öğretme kaynakları çeşitlendirilmelidir.
- Akran öğrenme uygulamaları artırılmalıdır.
- Öğretim elemanı-öğrenenler arasında olumlu ve işbirliğine dayalı bir ilişki kurulmalıdır.
- Öğretim elemanları, öz yönelimli öğrenme için engel teşkil edebilecek sınırlamaları ve öz yönelimli öğrenme sürecini kolaylaştıracak kaynakların farkında olmalıdır.
- Üniversiteler, öğretim elemanlarını; hizmet içi eğitimler düzenleyerek, onları teşvik ederek, destekleyerek öz yönelimli öğrenme uygulamaları yapmaları konusunda onlara yardımcı olmalıdır.

Öz-yönelimli öğrenme modelinin yükseköğretimde uygulanmasına ilişkin ilkeler, öneriler ve kullanılabilir yöntem/teknik/uygulamalar dikkate alındığında, bu modelde öğrenmenin değerlendirilmesinde standart veya genel sınavların faydalı olmayacağı görülmektedir. Alanyazında, öz-yönelimli öğrenmenin değerlendirilmesinde etkili yöntemlerden biri olarak ürün dosyaları (portfolyo) gösterilmektedir (Kicken, Brand-Gruwel, ve Van Merriënboer, 2008). Çünkü ürün dosyaları, anlamlı öğrenme gerçekleşmesine ve öğrenenlerin kendi öğrenme sürecini izlemelerine olanak sağlamaktadır.

Öz Yönelimli Öğrenme Modelinin Yükseköğretimde Öğrenenlere İnsani Becerilerin Kazandırılmasında Etkililiği

Yükseköğretime devam eden öğrenenler, yetişkinlerdir ve öz-yönelimli öğrenme modeli yetişkin eğitimi ilkelerine uygun şekilde yükseköğretimde kullanılabilir etkili modeller arasındadır. Yetişkinlerin nasıl ve niçin öğrendikleri konusundaki çalışmaların öncüsü olan Houle (1961), yetişkinler öğrenenleri bilgi edinme odaklı öğrenme faaliyeti gerçekleştirenler olarak tanımlamıştır. Houle'un (1961) görüşlerini temel alan Knowles'in (1984) geliştirdiği yetişkin eğitimi kuramı dört maddede özetlenebilir:

- Yetişkinler, kendi öğrenme faaliyetlerini planlama ve değerlendirme süreçlerine katılmalıdır.
- Deneyimler (hatalar da dahil) öğrenmenin temelini oluşturmalıdır.

- Yetişkinler, kendi kişisel veya mesleki yaşamları için önemli olan konulara karşı çok daha ilgilidir.
- Yetişkinlerin öğrenmesi, içerikten çok sorun merkezli olmalıdır.

Knowles'in (1984) kuramı göz önünde bulundurularak, öz yönelimli öğrenme modelinin yetişkin eğitime uygun olduğu iddia edilebilir. Çünkü bu modelde öğrenenler, kendileri için önemli olan konuyu (Madde 3) ve sorunları (Madde 4) temel alarak, kendi öğrenme süreçlerini düzenlemekte ve kontrol etmekte (Madde 1), yaptıkları ara değerlendirme ve yansıtımlar aracılığıyla ön öğrenmelerinden faydalanarak öğrenme süreçlerini tamamlamaktadır.

Merriam (2001), öz yönelimli öğrenme modelinin yetişkin eğitime uygunluğunu anlatmak için üç önemli kavramı açıklamaktadır:

Hümanizm: Kişisel gelişim isteği, yetişkin eğitiminin temel amacıdır (Merriam ve Caffarella, 1999). Yetişkinlerin, yaşam tecrübeleri, ön öğrenmeleri ve motivasyonları öz yönelimli öğrenme modelinin etkili bir şekilde uygulanmasına olanak sağlamaktadır.

Dönüşümsel öğrenme: Dönüşümsel öğrenme, yetişkinlerin kendi deneyimlerinden nasıl anlamlar çıkardığı ve bunun onların öğrenmesini nasıl etkilediği ile ilgilidir. Merriam ve Caffarella'a (1999) göre öz yönelimli öğrenmenin merkezinde dönüşümsel öğrenme yer almaktadır.

Özgürlükçü öğrenme: Merriam'a (2001, s.9) göre yetişkinler, birey olmaktan öte daha sosyal ve politik varlıklardır. Öz yönelimli öğrenme, öğrenenlerin hem birey hem de kolektif olarak hareket etmelerinde etkilidir.

Merriam'ın (2001) bu açıklamaları Brookfield (2013) tarafından şöyle özetlenmiştir:

"Öz yönelimli öğrenme, güç ve kontrole ilişkin bir kavramdır. Öz yönelimli öğrenme sürecinde neyin öğrenilmesi gerektiğine, bilgiyi/eğitim programını kimin düzenleyeceğine karar verme *gücü* kimindir? Bunların gerçekleşip gerçekleşmediğini *kim* kontrol eder? Öz yönelimli öğrenme sürecinde öğrenenlerin kendi yaşamları üzerinde *kontrolü* daha da fazla sağlamakta, bu da özgürlükçü öğrenmeyle ilişkilendirilmektedir" (Brookfield, 2013, s.95).

Bütün bu açıklamalar öz-yönelimli öğrenme modelinin yükseköğretim kademesinde bulunan ve yetişkin öğrenenler olarak kabul edilen üniversite öğrencileri için uygun olduğunu göstermektedir. Alanyazında da sıklıkla vurgulandığı üzere, öz yönelimli öğrenme, üniversite öğrencilerinin

öğrenmelerinde etkili olabilecek önemli modellerden biri olabilir (Brookfield, 2013; Candy, 1991: Xiii, Ellinger, 2004; Merriam ve Caffarella, 1999; Percival, 1996; Saks ve Leijen, 2014). Başka bir ifade ile öz-yönelimli öğrenme, yükseköğretime devam eden öğrencilerin –yetişkinlerin- insani beceriler kazanmasında etkili modellerden biridir. Çünkü öz-yönelimli öğrenme, üniversite öğrencilerinin pek çok beceri, tutum ve değer kazanmasını sağlamaktadır (Brockett ve Hiemstra, 1991; Candy, 1991; Chou, 2009; Guglielmino ve Guglielmino, 1991; Merriam ve Caffarella, 1991; Gibbons, 2002). Bu beceri, tutum ve değerler incelendiğinde, büyük çoğunluğunun alan yazında insani beceriler olarak sıralanan nitelikler arasında yer aldığı görülmektedir.

Tablo 5 incelendiğinde, öz yönelimli öğrenme modeli kullanılarak kazandırılan nitelikler ile alanyazında üzerinde uzlaşılan insani becerilerin büyük oranda örtüştüğü görülmektedir. Bu nedenle, öz-yönelimli öğrenme uygulaması ile insani becerilerin kazanılabileceği düşünülebilir. Ancak öz yönelimli öğrenme modeli ile kazandırılan bilişsel beceriler, yaşam boyu öğrenme, metabilişsel beceriler, transfer etme gibi bazı niteliklerin kapsamı oldukça geniştir. Bu nedenle bu niteliklerin insani beceriler boyutunda vurgulanmadığı düşünülebilir. Ayrıca bu nitelikleri kazanan bireylerin insani becerileri kazanma olasılığının da artacağı düşünülebilir. Öte yandan, kültürler arası ilişkiler ve takım çalışması gibi becerilerin de daha önce açıklanan kişilerarası beceriler grubunda olduğu için daha çok kişisel becerilere odaklanılan öz yönelimli öğrenme modeli ile kazandırılan nitelikler arasında vurgulanmaması olasıdır. Özet olarak, öz-yönelimli öğrenme modeli ile kazandırılan nitelikler ile insani beceriler birbiri ile yakından ilişkilidir. Farklılaşan nitelik/becerilerin ise öz yönelimli öğrenme sürecinde yapılacak yönlendirmelerle öğrenenlere kazandırılması sağlanabilir.

Tablo 5. Öz-yönelimli Öğrenme ile Öğrenenlere Kazandırılan Nitelikler ve İnsani Becerilerin Karşılaştırılması

Öz yönelimli öğrenme ile kazandırılan nitelikler	İnsani beceriler
Karar verme	Karar verme
Eleştirel düşünme	Eleştirel düşünme
Problem çözme	Problem çözme
Etkili konuşma ve yazma	İletişim Yabancı dil
Özgüven	Özgüven
Merak	Öğrenme isteği
Keşfetme	
Olumlu tutum geliştirme	Olumlu tutum
Yaşam doyumu	
	Çalışma etiği Profesyonellik Zaman yönetimi Liderlik Müşteri yönetimi Baskıyla mücadele Girişimcilik Kişilerarası ilişkiler Kriz yönetimi Özyönetim
Yaşam boyu öğrenme	
Metabilişsel beceriler	
Yaratıcılık	
Bilişsel beceriler	-
Akılcı davranma	
Transfer etme becerisi	
	Kültürler arası ilişkiler Takım çalışması Disiplinlerarası düşünme Esneklik/belirsizlikle mücadele Sorumluluk/güvenirlilik

Not: Araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Bilgi toplumlarında, öğrenme faaliyetlerinin okul ile sınırlı kalmaması ve öğrenme-öğretme yollarının çeşitlendirilmesi temel amaçlar arasından yer almalıdır. Bu temel amaçların gerçekleştirilmede, öz-yönelimli öğrenme gerekli ideallerdendir.

Öz-yönelimli öğrenme, bireylerin kendi öğrenmeleri konusunda karar vermeleri, planlamaları, uygulamalarına ve değerlendirerek kendi öğrenme tecrübelerini yansıtmalarına imkân sağlamaktadır. Günümüz eğitim kurumlarının öğrenenleri, henüz mevcut olmayan mesleklere hazırlanmaya çalıştığı, bilginin her an eskidiği ve yeni bilgiler üretildiği düşünüldüğünde öz-yönelimli öğrenmenin önemi daha iyi anlaşılabilir. Öğrenenlerin geleceğe hazırlanmasına yardımcı olmanın en etkili yollarından biri, kendi öğrenme süreçlerine yön vermeleri konusunda onlara rehberlik etmektir. Çünkü gelecekte öğrenme yaşantılarının yüzde doksanından fazlasının resmi eğitim ortamlarının dışında gerçekleşmesi beklenmektedir (Jennings, 2010). Bu doğrultuda yükseköğretimin bireylerin öğrenmesini sağlama görevi (European Commission, 2014), bireylerin öz yönelimli bir şekilde öğrenmesine olanak sağlama şeklinde değişim gösterebilir.

Öte yandan giderek daha karmaşık ve belirsiz hale gelen dünyada (Whiteside vd., 2017), yükseköğretimin yerleşik hale gelmiş akademik/teknik mükemmeliyet arayışının önemi azalırken insani beceriler konusu çok daha fazla vurgulanmıştır (Urs-Sorana, 2013). Her ne kadar adlandırma, tanımlama, kapsama dahil edilen beceriler açısından farklılaşsa birle insani becerilerin ortak özelliği öğrenenlerin öğrenme sürecine katılımını, kişisel ve mesleki gelişimini sağlamasıdır (Gibb, 2014). Bu nedenle insani becerilere sahip olmanın önemi her geçen gün artmakta ve nasıl kazandırılacağına ilişkin çalışmalara gereksinim duyulmaktadır.

Bu araştırmada; günümüzde temel gereklilik olarak kabul edilen insani beceriler ve öz yönelimli öğrenme modelinin temel özellikleri incelenmiş, bu modelin yükseköğretimde kullanılmasının uygunluğu ve insani becerilerin kazandırılmasında etkililiği tartışılmıştır. Araştırmada genel olarak; öz yönelimli öğrenmenin, yükseköğretime devam eden öğrencilerin –yetişkinlerin- insani becerileri kazanmasında etkili bir model olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçları temel alınarak, insani becerilerin öğrenenlere kazandırılmasının yükseköğretimde uygulanan programların hedefleri arasına dâhil edilmesi önerilebilir. Ayrıca yükseköğretimde lisans/lisansüstü düzeylerdeki araştırma, uygulama odaklı derslerde öz yönelimli öğrenme modelinden ve bu araştırmada geliştirilen döngüsel öz yönelimli öğrenme modelinden faydalanılabilir. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuca

göre insani beceriler, bu becerilerin kazandırılması ve öz yönelimli öğrenme modelinin yükseköğretimde uygulanmasına yönelik çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu araştırmada, söz konusu kavramların analizi yapılarak aralarındaki ilişki ortaya konulmuştur. Ancak öz yönelimli öğrenme modelinin, yükseköğretimde insani becerileri kazandırılmasında etkili olma durumunu belirlemeye yönelik deneysel veya eylem araştırmaları yapılabilir. Böylece hipotetik nitelikteki bu kavramsallaştırma ve varsayımlar saha çalışmaları ile desteklenmiş olacaktır.

EXTENDED ABSTRACT

**Self-Directed Learning Model to Obtain Learners
Soft Skills at Higher Education**

*

Hüseyin Şimşek - Elif İlhan

Kırşehir Ahi Evran University- Ankara Hacı Bayram Veli University

Higher education institutions are expected to train qualified individuals in all areas of life - academic, social and professional. One of the main ways to meet this expectation is to provide effective learning-teaching activities through innovative curricula (Salmi, 2009, p.71). When the related literature is examined, it is found out that the qualifications of trained individuals are called in different ways, namely 21st century skills, lifelong learning skills, life skills, innovation skills and soft skills (Johnston & McGregor, 2004; Kechagias, 2011). In Turkish literature, “soft skills” term has firstly used by İlhan, Kalaycı and Demir (2018). The definitions of the term has varied a lot (Taylor, 2016), but a great consensus has been reached on the importance of the skills and the necessity of learners’ acquirement at higher education (Bancino and Zevalkink, 2007; Gibb, 2014; Grisi, 2014; Kechagias, 2011; Klaus, 2010; Robles, 2012). On the other hand, the literature analysis shows that the researches on how to acquire soft skills are limited and the opinions on this subject are different from each other (Adomssent et al., 2007; Taylor, 2016). These limitations and differences of views in the literature increase the importance of discussions about what models and methods might be effective in acquiring soft skills at higher education.

This study aims to determine soft skills expected to be acquired by learners at higher education and to discuss the effectiveness of the self-directed learning model in acquirement of soft skills. For this purpose, the study has been structured under three main headings:

1. Soft skills and their acquirement by learners at higher education
2. Self-directed learning model and its application at higher education
3. Effectiveness of the self-directed learning model in attainment of soft skills

The study is a traditional review study. Within the scope of the study, basic features of soft skills and the way they are obtained by learners at higher education are discussed. It is also argued about self-directed learning model and its suitability/ effectiveness in gaining soft skills. Lastly, a curricular self-directed learning model that can be applied in obtaining soft skills has been developed. In the data collection and analyse process, the steps offered by Pautasso (2013) have been followed.

Soft skills and their acquirement by learners at higher education: Soft skills are non-technical skills, personal characteristics (Hewitt, 2006; Wilhelm, Logan, Smith, and Szul, 2002) and interpersonal skills (Kechagias, 2011). These skills are not specific to a particular discipline or profession (Yan, Yinghong, Lui, Whiteside and Tsey, 2018). As the findings of the study shows the most repeated soft skills in the literature are; communication, teamwork, problem solving, responsibility / reliability, work ethics, professionalism, flexibility / uncertainty, interpersonal relations, leadership and crisis management. General view about soft skills is that they are very important but difficult to be obtained by learners. There are different methods / techniques / practices that can be used for helping learners the acquirement of soft skills at higher education (Cimatti, 2016; Russell, Russell, & Tastle, 2005; Schulz, 2008; Taylor, 2016).

Self-directed learning model and its application at higher education: Self-directed learning model is an individual learning process in which learners apply experiment/observation methods and get the knowledge, skills and values (Senge, 1992). As many researchers have emphasized, self-directed learning is a comprehensive process including certain steps. The cyclical self-directed learning model proposed in this study also includes some steps; needs, goal setting, planning, implementation, evaluation, reflection. However, the proposed model here differs from the others because after the reflection step, the process must start again. Learners should proceed to the next level by doing self-regulation, self-evaluation and self-regulation at each level. Self-directed learning is a model proposed for higher education (Garrison, 1997). Because learners at higher education have a certain level of readiness, and self-directed learning is expected to be built upon it (Garrison, 1997). Projects can be utilized when applying the self-directed learning model at higher education. In addition, different

methods, techniques and applications have been proposed in the literature for the effective implementation of the self-directed learning model (Grow, 1991; Nasri, 2017).

Effectiveness of the self-directed learning model in acquirement of soft skills: The learners attending higher education are adults and the self-directed learning model is one of the effective models that can be used at higher education in agreement with the principles of adult education. Self-directed learning model is one of the effective models in the acquisition of soft skills for the learners at higher education - adults. Because self-directed learning enables university students to gain many skills, attitudes and values (Brockett and Hiemstra, 1991; Candy, 1991; Chou, 2009; Guglielmino and Guglielmino, 1991; Merriam and Caffarella, 1991; Gibbons, 2002). When these skills, attitudes and values are examined, it is seen that most of them are among the qualifications listed as soft skills in the literature.

Based on the explanations/discussions above, at the end of the study, it is concluded that self-directed learning is an effective model for helping the students attending higher education – acquire the soft skills. Based on the results of the study, it may be suggested that the acquisition of soft skills by learners should be included in the objectives of the curricula implemented at higher education. In addition, it was determined in the study that the studies on soft skills, the acquirement of these skills and the application of self-directed learning model at higher education are quite limited. In this study, the relationship between these concepts has been revealed by analyzing them. However, experimental or action studies can be conducted to determine the effectiveness of the self-directed learning model in acquiring soft skills at higher education.

Kaynakça / References

Adomssent, M., Godemann, J., Michelsen, G., Barth, M., Godemann, J., Rieckmann, M., and Stoltenberg, U. (2007). Developing key competencies for sustainable development in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8(4), 416-430.

- Ambrose, S., Bridges, M., DiPietro, M., Lovett, M., and Norman, M. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. San Francisco: Jossey-bass.
- Andrews, J., and Higson, H. (2008). Graduate employability, 'soft skills' versus 'hard' business knowledge: A European study. *Higher Education in Europe*, 33(4), 411-422.
- Aricia E. L. (2013). *Helping students cultivate soft skills*. 15 Ocak 2018 tarihinde www.aricialafrance.com adresinden erişildi
- Arsalı, Z. (2009). The impact of self-regulation instruction on mathematics achievements and attitudes of elementary school students. *International Journal of Environmental ve Science Education*, 5(1), 85-103.
- Artis, A. B., and Harris, E. G. (2007). Self-directed learning and sales force performance: An integrated framework. *Journal of Personal Selling and Sales Management*, 27(1), 9- 24.
- Arum, R., and Roksa, J. (2011). *Academically adrift: Limited learning on college campuses*. Chicago: University of Chicago.
- Aşkın, İ. (2015). *Üniversite öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinininçelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Azim, S., Gale, A., Lawlor-Wright, T., Kirkham, R., Khan, A., and Alam, M. (2010). The importance of soft skills in complex projects. *International Journal of Managing Projects in Business*, 3(3), 387-401.
- Bancino, R., and Zevalkink, C. (2007). Soft skills: The new curriculum for hard-core technical professionals. *Techniques: Connecting Education and Careers*, 82(5), 20-22.
- Boyer, S. L., Artis, A. B., Solomon, P., and Fleming, D. E. (2012). Improving sales performance with self-directed learning. *Marketing Management Journal*, 22(22), 61-75.
- Brockett, R. G. and Hiemstra, R. (1991). *Self-direction in adult learning perspectives on theory, research, and practice*. London: Routledge.
- Brookfield, S. D. (2013). *Powerful techniques for teaching adults*. San Francisco, CA: John Wiley.
- Caffarella, R. S. (2000). Goals of self-learning. G. A. Straka (Ed.), *Conceptions of theoretical self-directed learning: Conceptual considerations* (pp. 37-48) içinde. 15 Mart 2018 <http://vivo.cornell.edu/display/AI-ICIPR0203DF692AB0000934>] adresinden erişildi.

- Canca, D. (2005). *Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinin kullandıkları bilişsel ve biliş üstü öz düzenleme stratejileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Candy, P.C. (1991). *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. Francisco: Jossey-Bass.
- Casner-Lotto, J., and Barrington, L. (2006). *Are they really ready to work? Employers' perspectives on the basic knowledge and applied skills of new entrants to the 21st century workforce*. New York: The Conference Board.
- CEDA. [Committee for Economic Development of Australia]. (June, 2015) *Australia's future workforce?* Melbourne, Australia.
- ChangeWorks, Inc. (2006). *Professional skills for the office of the future*. 20 Nisan 2018 <http://www.changeworks1.com/pdf/50.%20Professional%20Skills%20for%20the%20Office%20of%20the%20Future.pdf> adresinden erişildi.
- Chen, Y. (2010). Study on modes of cultivation of innovative entrepreneurship talents. *Asian Social Science*, 6(12), 57–61.
- Chou, P. (2009). *The effect of varied concept maps and self-directed learning ability on students' hypermedia learning*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, The Pennsylvania State University, Pennsylvania.
- Cimatti, B. (2016). Definition, role for the quality of development, assessment of soft skills and their organizations and enterprises. *International Journal for Quality Research*, 10(1), 97–130.
- Cinque, M. (November, 2015). Comparative analysis on the state of the art of soft skill identification and training in Europe and some Third Countries. Speech at "Soft skills and their role in employability-New perspectives in teaching, assessment and certification" workshop in Bertinoro, FC, Italy.
- Clardy, A. (2000). Learning on their own: Vocationally oriented self-directed learning projects. *Human Development Quarterly*, 11(2), 105-125.
- Conference Board, Corporate Voices for Working Families, Partnership for 21st Century Skills, Society for Human Resource Management. (2006). *Are they really ready to work? Employers' perspectives on the basic knowledge and applied skills of new entrants to the 21st century workforce*. 18 Ocak 2018 www.21stcenturyskills.org/documents/FINAL_REPORT_PDF9-29-06.pdf adresinden erişildi.

- Creswell, J. W. and Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124-130.
- Cron, W. L., Marshall, G. W., Singh, J., Spiro, R. L., and Sujan, H. (2005). Salesperson selection, training, and development: Trends, implications, and research opportunities. *Journal of Personal Selling and Sales Management*, 25(2), 123-136.
- Demircan, Y. (2014). 5. sınıf öğrencilerinin sınıf içi etkinlik ve akademik başarı düzeylerine göre öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Dubrin, A. (2004). *Leadership: Researching findings, practice, and skills* (4th ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Durr, R. R. (1992). *An examination of readiness for self-directed learning and selected personnel variables at a large Midwestern electronics development and manufacturing corporation*. Unpublished doctoral dissertation, Florida Atlantic University, Florida.
- Dynan, L., Cate, T., and Rhee, K. (2008). The impact of learning structure on students' readiness for self-directed learning. *Journal of Education for Business*, 84(2), 96-100.
- Edmondson, D. R., Boyer, S. L., and Artis, A. B. (2012). Self-directed learning: A meta-analytic review of adult learning constructs. *International Journal of Education Research*, 7(1), 40-48.
- Eker, C. (2014). Öz-düzenlemeli öğrenme modellerine karşılaştırmalı bir bakış. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(8), 417-433.
- Ellinger, A. D. (2004). Self-directed learning and implications for human resource development. *Advances in Developing Human Resources*, 6(2), 158-177.
- European Commission. (2014). *High level group on the modernisation of higher education: New modes of learning and teaching in higher education*. Luxembourg: EU.
- Evans, N. and Sawyer, J. (2009). Internet Usage in Small Businesses in Regional South Australia: Service Learning Opportunities for a Local University. *Education in Rural Australia*, 19(1), 15-33.
- Evenson, R. (1999). Soft skills, hard sell techniques. *Making Education ve Career Connections*, 74(3), 29-31.

- Fisher, M., King, J. and Tague, G. (2001). Development of a self-directed learning readiness scale for nursing education. *Nurse Education Today*, 21, 516-525.
- Fullan, M. and Geof, S. (2014). *New pedagogies for deep learning Whitepaper: Education plus*. Seattle, WA: Collaborative Impact SPC.
- Gabriel-Petit, P. (2017). *13 human qualities you must have to succeed in work and life*. 15 Nisan 2018 <https://www.uxmatters.com/mt/archives/2014/09/13-human-qualities-you-must-have-to-succeed-in-work-and-life.php> adresinden erişildi.
- Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 18-33.
- Gewertz, C. (2007). Soft skills in big demand. *Education Week*, 26(40), 25-27.
- Gibb, S. (2014). Soft skills assessment: Theory development and the research agenda. *International Journal of Lifelong Education*, 33(4), 455-471.
- Gibbons, M. (2002). *The self-directed learning handbook: Challenging adolescent students to excel*. San Francisco, CA Jossey-Bass.
- González-Morales, D., De Antonio, L. M. M., and García, J. L. R. (2011). Teaching "Soft" skills in software engineering. Paper presented at *the Global Engineering Education Conference (EDUCON)*, 2011 IEEE.
- Greenhalgh, T., Thorne, S., and Malterud, K. (2018). Time to challenge the spurious hierarchy of systematiccover narrative reviews? *European Journal of Clinical Investigation*, 48(6), 12-31.
- Grisi, C.G.A. (Kasım, 2014). Soft Skills: A close link between enterprise and ethics. Speech at "Soft Skills and their role in employability – New perspectives in teaching, assessment and certification", workshop in Bertinoro, FC, Italy.
- Grow, G. O. (1996). Teaching learners to be self-directed. *Adult Education Quarterly*, 41(3),125-149.
- Guglielmino, L. M., and Guglielmino, P. J. (1991). *Expanding your readiness for self-directed learning*. Don Mills, Ontario: Organization Design and Development Inc.
- Gülpınar, Ö., ve Güçlü, A. G. (2013). Derleme makalesi nasıl yazılır? *Turkish Journal of Urology*, 39(1), 44-48.
- Hart, C. (2018). *Doing a literature review: Releasing the research imagination*. Los Angeles: Sage.

- Harvey, L., Geall, V., and Moon, S. (1997). Graduates' work: Implications of organizational change for the development of student attributes. *Industry and Higher Education*, 11(5), 287-296.
- Hazzan, O. and Har-Shai, G. (2013). Teaching computer science soft skills as soft concepts. In *Proceedings of the 2013 Special Interest Group On Computer Science Education Technical symposium*.
- Hewitt, S. (2006). 9 *Soft skills for success*. 15 Mart 2018 http://www.askmen.com/money/career_100/121_career.html adresinden erişildi.
- Hiemstra, R. (1996). *What's in a word? Changes in self-directed learning language over a decade*. 22 Mart 2018 <http://www-distance.syr.edu/sdlrhl.html> adresinden erişildi.
- Houle, C. O. (1961). *The inquiring mind*. Madison WI: University of Wisconsin.
- Hsu, Y. C. and Shiue, Y. M. (2005). The effect of self-directed learning readiness on achievement comparing face-to-face and two-way distance learning instruction. *International Journal of Instructional Media*, 32(2),143 -157.
- Hürsen, C. (2016). The impact of curriculum developed in line with authentic learning on the teacher candidates' success, attitude and self-directed learning skills. *Asia Pacific Education Review*, 17(1), 73-86.
- Hytti, U. and O'Gorman, C. (2004). What is 'Enterprise Education'? An Analysis of the Objectives and Methods of Enterprise Education Programmes in Four European Countries. *Education ve Training*, 46(1), 11-23.
- Iwasiw, C. I. (1987). The role of the teacher in self-directed learning. *Nurse Education Today*, 7(5), 222-227.
- İlhan, E., Kalaycı, N. ve Demir, F. (2018). *Endüstri 4.0 doğrultusunda üniversite öğrencilerine kazandırılması amaçlanan temel nitelikler için eğitim programı 4.0*. EDUCCON 2018. 27-28 Eylül 2018, Ankara.
- James, R. F., and James, M. L. (2004). Teaching career and technical skills in a "mini" business world. *Business Education Forum*, 59(2), 39-41.
- Jaschik, S. (2015, January 20). *Study finds big gaps between student and employer perceptions*. 22 Ocak 2018 <https://www.insidehighered.com/news/2015/01/20/study-finds-big-gaps-between-student-and-employer-perceptions> adresinden erişildi.

- Johnston, S., and McGregor, H. (2004). Recognising and supporting a scholarship of practice: Soft skills are hard! *Creating Flexible Learning Environments: Proceedings of the 15th Australasian Conference for the Australasian Association for Engineering Education and the 10th Australasian Women in Engineering Forum*. Australasian Association for Engineering Education.
- Kantek, F., Öztürk, N. ve Gezer, N. (2010). Bir sağlık yüksekokulunda öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin incelenmesi, *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 11-13 Kasım 2010, 186-190, Antalya.
- Karataş, K. (2017). Öğretmen adaylarının öz yönetimli öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerinin üst-bilişsel farkındalık düzeyleri açısından yordanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 451-465.
- Kechagias, K. (2011). *Teaching and assessing soft skills*. MASS Project, September.
- Kicken, W., Brand-Gruwel, S., and Van Merriënboer, J. J. G. (2008). Scaffolding advice on task selection: A safe path toward self-directed learning in on-demand education. *Journal of Vocational Education and Training*, 60, 223-239.
- Klaus, P. (2010). Communication breakdown. *California Job Journal*, 28, 1-9.
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning*. New York: Association.
- Knowles, M. (1984). *The adult learner: A neglected species* (3rd Ed.). Houston, TX: Gulf.
- Krueger, R. (2007). Strategies for Student Engagement: A Case Study from WPI. Presentation at the Polytechnic of Namibia.
- Laskey, M. L. and Hetzel, C. J. (2010). Self-regulated learning, metacognition, and soft skills: the 21st century learner. *Online Submission*. 20 Şubat 2018 <https://eric.ed.gov/?id=ED511589> adresinden erişildi.
- Leveson, L. (2000). Disparities in perceptions of generic skills: academics and employers. *Industry and Higher Education*, 14(3), 157-164.
- Lincoln, Y. S., and Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New directions for evaluation*, 30, 73-84.

- Long, H. B. (1991). College students' self-directed learning readiness and educational achievement. In (H. B. Long ve Associates Eds.), *Self-directed learning: Consensus and conflict* (p.107-122). Oklahoma, OK:Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education of The University of Oklahoma.
- Long, H. B. (2000). Understanding self-direction in learning. In (H. B. Long and Associates Eds.), *Practice ve theory in self-directed learning* (p.11-24). Schaumberg, IL: Motorola University.
- Mayes, T. (2009). *Overview of the enhancement theme 2006-08: The aims, themes and challenges*. Mansfield: The Quality Assurance Agency for Higher Education.
- Merriam, S. B. ve Caffarella, R. S. (1999). *Learning in adulthood: A comprehensive guide* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2001). Andragogy and self-directed learning: Pillars of adult learning theory. *The New Update on Adult Learning Theory*, 89(Special Issue), 3-14.
- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *An Expanded Sourcebook: Qualitative Data Analysis* (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Mourshed, M., Farrell, D., ve Barton, D. (2012). *Education to employment: Designing a system that works*. (n.p.): McKinsey Center for Government. 25 Ocak 2018 tarihinde <https://www.creativitycultureeducation.org/publication/education-to-employment-designing-a-system-that-works/> adresinden erişildi.
- Muller, K., E. (2007). *Emotional intelligence and self-directed learning*. Unpublished doctoral dissertation, Florida Atlantic University, Florida.
- Murnane, R. J., and Levy, F. (1996). *Teaching the new basic skills principles for educating children to thrive in a changing economy*. New York Free.
- Nasri, N. M. (2017). Self-directed learning through the eyes of teacher educators, *Kasetsart Journal of Social Sciences*. 1-18. <http://dx.doi.org/10.1016/j.kjss.2017.08.006>
- National Association of Colleges and Employers' (NACE). (2009). *Experiential education survey*. 24 Ocak 2018 tarihinde https://www.im-magic.com/eLibrary/ARCHIVES/GENERAL/NACE_US/N090318E.pdf adresinden erişildi.
- Nussbaum, M.C. (2010). *Not For Profit. Why democracy needs the humanities*. USA: Princeton University.

- ODEP. [Office of Disability Employment Policy]. (2007). *Soft Skills to Pay the Bills MasteringSoft Skills for Workplace Success*. 15 Ocak 2018 tarihinde <http://www.dol.gov/odep/topics/youth/softskills/> adresinden erişildi.
- OECD. (2016). *Getting skills right:Assessing and anticipating changing skill needs*. 15 Ocak 2018 <http://www.oecd.org/els/getting-skills-right-assessing-and-anticipating-changing-skill-needs-9789264252073-en.htm> adresinden erişildi.
- Orakcı, S. ve Gelisli, Y. (2019). The effect of the application of learning activities based on learner autonomy on the 6th grade students' English achievements, attitudes and learner autonomy. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 11(1), 269-292.
- Pautasso, M. (2013). Ten simple rules for writing a literature review. *PLoS Computational Biology*, 9(7), 1-4, <https://doi.org/10.1371/journal.pcbi.1003149>
- Percival, A. (1996). Invited Reaction: An Adult Educator Responds. *Human Resource Development Quarterly*, 7(2), 131-139.
- Philipose, L. (2010). *Germany: Hard facts about soft skills in universities*. 16 Ocak 2018 <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20101002085623288> adresinden erişildi.
- Programme for the International Assessment of Adult Competencies. (2016). *Survey of adult skills*. 16 Ocak 2018 <http://www.oecd.org/skills/piaac/> adresinden erişildi.
- Puncreobutr, R. (2016). Education 4.0: New challenge of learning. *St. Teresa Journal of Humanities and Social Sciences*, 2(2), 92-97.
- Purdue University Center for Career Opportunities [PUCCO]. (2002, October). *Soft skills: A key to employment today*. Career Opportunities News, 20, 2. 16 Ocak 2018 <https://www.cco.purdue.edu/Articles/Article-SoftSkills.shtml> adresinden erişildi.
- Roberson, D. N. (2005). *Self-directed learning-Past and present*. 18 Ocak 2018 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490435.pdf>
- Roberts, D. G. (1986). *A study of the use of the self-directed learning readiness scale as related to selected organization variables*. Unpublished doctoral dissertation, The George Washington University, Washington.
- Robles, M. M. (2012). Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business Communication Quarterly*, 75(4), 453-465.

- Russell, J., Russell, B., and Tastle, W. J. (2005). Teaching soft skills in a systems development capstone class. *Information Systems Journal*, 3(19), 1-23.
- Saks, K., and Leijen, A. (2014). Distinguishing self-directed and self-regulated learning and measuring them in the e-learning context. *Procedia Social and Behavioural Sciences*, 112,190-198.
- Salmi, J. (2009). *Dünya çapında üniversiteler kurmanın zorluğu* (K. Yamaç, Çev.) Ankara: Eflatun.
- Saracaloğlu, S., Yenice, N., ve Karasakaloğlu, N. (2009). Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 167-185.
- Sarmasoğlu, Ş. ve Görgülü, S. (2014). Self-directed learning readiness levels of nursing students. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 1(3), 13-25.
- Schulz, B. (2008). The importance of soft skills: Education beyond academic knowledge. *Nawa Journal of Communication*, 2(1), 146-154.
- Senge, P. (1992). *The fifth discipline fieldbook*. New York: Doubleday/Currency.
- Skills for College and Career Readiness. (2016). *Employability skills*. 20 Ocak 2019 tarihinde <http://cte.ed.gov/employabilityskills/> adresinden erişildi.
- Slevin, D., and Lavery, M. (1991). Self-directed learning and student supervision. *Nurse Education Today*, 11, 368-377.
- Smith, M. K. (2002). Malcolm Knowles, informal adult education, self-direction and andragogy. *Encyclopedia of informal education*. 20 Ocak 2019 tarihinde www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm adresinden erişildi.
- Spencer, J. A., ve Jordan, R. K. (1999). Learner centred approaches in medical education. *British Medical Journal*, 318, 1280-1283.
- Suknaisith, A. (2014). The results of self-directed learning for project evaluation skills of undergraduate students. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 116, 1676-1682.
- Taylor, B. (1995). Self-directed learning: Revisiting an idea most appropriate for middle school students. Paper presented at the *Combined Meeting of the Great Lakes and Southeast International Reading Association*, Nashville, TN, Nov 11-15. [ED395287]
- Taylor, E. (2016). Investigating the perception of stakeholders on soft skills development of students: Evidence from South Africa. *Interdisciplinary journal of e-skills and lifelong learning*, 12, 1-18.

- Tobin, D. R. (2000). *All learning is self-directed: How organizations can support and encourage independent learning*. Alexandria, VA: American Society for Training and Development.
- Tough. A. (1979). *The adult's learning projects: A fresh approach to theory and practice in adult learning*. (2nd ed.). Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.
- Urs Sorana, D. (2013). Soft skills for the engineering students. *Synergy*, 9(2), 137-142.
- Üstün, A. (2012). *Cinsiyete göre öğrencilerin kullandıkları bilişsel ve bilişüstü öz düzenleme stratejilerinin akademik başarıları üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Vardar, A. K. (2011). *Öz-düzenleme stratejileri öğretiminin, öğrencilerin İngilizce başarılarına, öz-düzenleme stratejileri kullanımına ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Wheeler, R. E. (2016, January/February). *Soft skills-the importance of cultivating emotional intelligence (AALL Spectrum)*. Boston, MA: Boston University School of Law.
- Whiteside, M., Bould, E., Tsey, K., Venville, A., Cadet-James, Y., ve Meg E. M. (2017). Promoting twenty-first-century student competencies: A wellbeing approach. *Australian Social Work*, 70(3), 324–336. doi:10.1080/0312407X.2016.1263351
- Wiek, A., Withycombe, L., and Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: A reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 6,203–218. doi:10.1007/s11625011-0132-6
- Wilhelm, W. J., Logan, J., Smith, S. M., and Szul, L. F. (2002). *Meeting the demand: Teaching "soft" skills*. 15 Ocak 2018 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED477252.pdf> adresinden erişildi.
- Wynekoop, J., and Walz, D. (2000). Investigating traits of top performing software developers. *Information Technology ve People*,13, 186-195.
- Yan, L.,Yinghong, Y., Lui, S.M., Whiteside, M., and Tsey, K. (2018). Teaching "soft skills" to university students in China: The feasibility of an Australian approach.*Educational Studies*, DOI: 10.1080/03055698.2018.1446328
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin.

- Yu, C. (1998). *A study of the relationship between the self-directed learning readiness and job performance for high school principals*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ohio State University, Ohio.
- Yuan, H. B., Williams, B. A., Fang, J. B., and Pang, D., (2012). Chinese baccalaureate nursing students' readiness for self-directed learning. *Nurse Education Today*, 32, 427-431.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Şimşek, H. ve İlhan, E. (2019). Yükseköğretimde insani becerilerin öğrenenlere kazandırılması için öz yönelimli öğrenme modeli. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1896-1935. DOI: 10.26466/opus.595168

Kalkınma Politikaları Göçe Engel Olabilir mi? Karaman Ermenek İlçe Örneği¹

DOI: 10.26466/opus.595120

*

İlknur Ekiz Ataşer*

*Araştırma Görevlisi, KTO Karatay Üniversitesi, Sosyal Ve Beşeri Bilimler Fakültesi, Konya/Türkiye

E-Posta: ilknur.ekiz@gmail.com

ORCID: [0000-0001-5402-2254](https://orcid.org/0000-0001-5402-2254)

Öz

Bu araştırmanın gayesi kalkınmada öncelikli yer olarak geçen Karaman'ın Ermenek ilçesinde barajın yapılması ile birlikte ortaya çıkan bir değişim ve dönüşüm sürecini köy, kasaba ve şehir üçgeninde ortaya koymaktır. Mikrodan makroya kalkınma süreci anlatan bu çalışma baraj yapılan ilçeyi, ilçeye bağlı su altında kalan ve zorunlu göçe tabi tutulan köy halkını ve Konya şehrinde yaşayan Ermeneklileri kapsamaktadır. Son yıllarda Türkiye'de enerji ihtiyacı nedeniyle kalkınmada barajlar öncelikli politika içindedir. Bu anlamda Türkiye'de bir enerji kaynağı olan suyun ne şekilde değerlendirildiği, kullanıldığı ve yapılan barajların nasıl bir katkısı olduğu tartışılmaktadır. İlçede, coğrafi koşullar nedeniyle sanayileşmenin olmaması, tarım alanlarının kısıtlı ve engebeli olması istihdam imkanlarını kısıtlamaktadır. İş ve istihdamı geliştirmek, göçü engellemek için Ermenek'in sosyo-ekonomik gelişimini desteklemek adına baraj inşa edildi. Kalkınma eksenli bakıldığında bölge halkı sürdürülebilir bir kazanç elde edemezken, ülke genelinde enerji alanında kazanç elde edilmiştir. Bu kapsamda örneklemimizi oluşturan bölge ve bölge insanının barajla birlikte nasıl bir değişim sürecinden geçtiği değerlendirilmiş, kalkınma politikasının göçe engel olmadığı tespit edilmiştir.

AnahtarKelimeler: Kalkınma Politikaları, Göç, Toplumsal Değişim, Baraj.

¹Bu çalışma Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Ana Bilim Dalında bitirilen "Suyun Metalaşması: Ermenek'te Ekonomik Ve Toplumsal Dönüşüm" isimli yüksek lisans tezine dayanmakta olup, 2013 yılında Türkiye Lisansüstü çalışmalar kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

Can Development Policies Prevent Migration? The Case of Ermenek Sub Province of Karaman

*

Abstract

The purpose of this study is explain the social transformation experienced in Ermenek sub province of Karaman following the construction of a hydroelectric dam. This attempt is being made on the basis of a triangle formed by the village, town, and city. Using a perspective encompassing micro and macro levels of social transformation, this study is conducted with village communities who were subjected to compulsory migration as their villages submerged in the dam lake and those who migrated from Ermenek to the city of Konya. In recent years, dams have an important place in developmental projects of Turkey due to the increased need for energy. In this context, the ways in which water is used as energy resource, as well as the social impact of the dams built is discussed. Due to geographical conditions, industrialization is low and agricultural lands scarce, hence the low employment opportunities. In order to prevent work and employment motivated migration from the sub province,a dam has been built in Ermenek to support socio-economic development. In terms of developmental principles, the dam fails to provide a sustainable source of income for village communities, while the electricity produced is vital for the country. Consequently, my research on the region and its current and former inhabitants reveal that the dam as a developmental project has failed to prevent emigration from Ermenek.

Keywords: *Developmental Projects, Emigration, Social Transformation, Dam.*

Giriş

Türkiye son yıllarda hızlı bir değişim dönüşüm geçirmekte olup kentsel olduğu kadar kırsal alanlarda da demografik, sosyo-ekonomik, siyasi ve toplumsal yapı olarak değişim yaşamaktadır. Baraj yapılan pek çok bölgede değişim yaşandı. Bunlardan biri de Ermenek ilçesi olup, son yılların en hızlı değişim yaşayan yerlerden biri oldu. Birçok yere göre su rezervi çok olan ilçe, Türkiye’de elektrik santrali kurulan ve elektriğe ulaşan ilk yerlerden olmuştur. 2000 yıllarına gelindiğinde ilçe sahip olduğu su havzası ile gündeme alınarak kalkınma için politika konusu olmuştur. Genel olarak ilçenin değişimi incelendiğinde tarihsel olarak nüfus, ulaşım ve neoliberal politika boyutlarıyla öne çıkmaktadır.

Teknolojinin kıra girmesi, insan emeğine olan ihtiyacın azalması, Türkiye’nin sosyo-ekonomik yapısını değiştirerek **nüfus yapısını** bozmuştur. 1950’lere kadar kentte ve köyde yaşayan nüfus değişken değil istikrarlı şekilde gitmekteydi. Fakat 1950’lerden sonra Türkiye’de uygulanan politikalar nüfusun dengesini değiştirmiştir. Bu süreçte kent nüfusu artmaya kır nüfusu düşmeye başlamıştır. Tarımdan kopuş başlamış tarım dışı alanlara doğru nüfus kaymaya başlamıştır. Kır nüfusunun azalması ve kent nüfusunun artması Türkiye’de sosyo-ekonomik yapıyı da değiştirmiştir. Özellikle “ekonomik ilişkilerin değişmesi yeni tip sosyal bağların doğmasına sebep olmuş, köylüler, köy topluluğu içinde fazla bir direnmeyle karşılaşmadan, şehir adetlerini ve kıyafetlerini kendiliklerinden kabul etmeye istekli görünmüşlerdir. Küçük köyler de birbirleriyle birleşerek veya daha büyük köylerin bir parçası haline gelerek ortadan kalkma yoluna girmişlerdir. Bununla beraber köylülerin, hayat şartlarından doğan görüş ve istekleri, siyasette ifadesini bulacak ve bu görüş ve istekler partiler tarafından ele alınarak günlük siyaset çerçevesi içinde etkisini göstermiştir”(Karpat, 2010, s.197-98).

Kırsal alandaki en büyük değişim dinamiğini getiren parametre ise **ulaşım** olmuştur. “Demiryollarının, limanların yapılışı ile dışa bağlanan tarımsal ekonomi, tütün, pamuk gibi bazı endüstriyel bitkilerin üretiminin artmasına yol açmıştır. Fakat cumhuriyet dönemine değin Türk köyü pazar için üretim yapan, örgütlenmiş ve modern çiftçiliğe geçmiş bir birim değildi. Bu nedenle köy, bir komün ekonomisinin niteliklerine sahip ol-

madığı gibi, yerel özerkliğe, zengin akçal kaynaklara da sahip değildi” (Geray, 2011, s.25). Ulaşım ile birlikte hem eğitim alanında hem sağlık hem altyapı ve girdi kullanımlarında değişim yaşanmıştır. Bunun sonucunda da aile kurumunda birtakım değişimler yaşanmaya başlamış, bütünüyle kırsalda toplumsal değişim başlamıştır. “Şehir ile köy arasında bağlantı sıkılaştıkça, köyün şehirle bütünleşmesi ilerledikçe köy daha çok dışa açılır, daha çok dışa bağımlı olur. Tarımdan ayrılan zanaatların şehirde sanayiye dönüşmesine koşut olarak köy tarımsal üretimde uzmanlaşır. Üretim çiftçinin öz ihtiyaçlarını aşan miktarlarda yapılmaya başlar hatta pazardaki kimliği belirsiz tüketicinin ihtiyaçları tamamıyla tarımsal üretimin amacı haline gelir. Tarım işletmeleri pazar için çalışan, üründe uzmanlaşmış çağdaş teknolojiyi kullanan muhasebe esaslarına uyan işletmelere dönüşür. Şehirde ve köyde görülen bu değişimler, köydeki yaşama biçimini de etkiler. Köydeki yaşama biçimi şehirli özellikleriyle donanırken kendi geleneksel niteliklerini yitirir ve kapitalist topluma geçiş süreci içinde köy şehirleşir. Şehir köyü eriterek yavaş yavaş ortadan kaldırır” (Güçbilmez, 1972, s.3).

1980 sonrası hem ekonomi hem siyasi açıdan radikal politikalar hızlanmış, neoliberal zihniyet bütünüyle devlet politikası haline gelince iç pazardan ziyade dış pazara dolayısıyla küresel bir pazara entegre olma çabası yaşanmıştır. “Hem ABD ve Avrupa Birliği’nin hem de kalkınmacı devletlerin, iç pazara yönelik korumacı önlemlerden vazgeçmesi gündeme geldi. Bu projeye göre tarım ürünlerinde ticaret artacak; ithalatın sınırlandırılması, tarımsal ürün fiyatlarının yüksek tutulması ve üreticilerin çeşitli girdi sübvansiyonlarıyla desteklenme politikaları terk edilecekti. Yani tarımda küçük üretici bir yandan ticaretin serbestleşmesi, bir yandan da sermayenin tarıma nüfuz etmesiyle piyasanın çalkantısıyla karşı karşıya gelecekti” (Keyder ve Yenal, 2013, s. 37). Özellikle “Türkiye gibi mali imkânları kısıtlı ve uluslararası kuruluşların baskılarına direnç gösterememiş ülkelerde, piyasa aktörlerini ve önceliklerini merkezine alan iktisadi ve siyasi dönüşüm görece daha süratli ve yoğun yaşandı. 1980 sonrası döneme damgasını vuran çeşitli yasal ve siyasi değişikliklerle ulusal kalkınmacı dönem boyunca tarım ve gıda sektöründe kademeli bir şekilde oluşmuş düzenleme rejimi ve bu rejimi belirleyen temel ilkeler ve siyasetler ya kabuk değiştirdi ya da yürürlükten kalktı” (Keyder ve Yenal, 2013, s.49-50).

“Özellikle son yıllarda devletin ve kimi şirketlerin kırsal bölgelerdeki enerji, turizm ve madencilik yatırımları bu süreci hem hızlandırıyor hem de derinleştiriyor. Dünyada başka yerlerde olduğu gibi, meralar, otlaklar, ormanlar ve nehirler süratle “ortak kaynak” olma özelliklerini kaybediyor ve özelleştiriliyor. Hemen hemen her bölgede barınma, beslenme, ısınma, sulama, hayvan otlatma gibi hem yaşama hem de üretme anlamında köylülerin çok önemli ihtiyaçlarını ortak doğal kaynaklar madencilik, enerji, turizm şirketlerinin eline geçiyor”(Keyder ve Yenal, 2013, s.45-46).

Bahattin Akşit ve Çağlar Keyder 1980’li yılların başında yaptıkları farklı köy araştırmalarında, Türkiye’de kırsal bölgelerin dönüşümünde bölgesel farklılıklara dikkat çekmektedir. “Bunun önemli bir nedeni pazarın farklı bölgelere farklı zamanlarda nüfuz etmiş olmasıdır. Karadeniz bölgesinin sahil şeridinin bazı bölgeleriyle birlikte Akdeniz ve Ege kıyıları nispeten daha erken bir dönemde pazarla bütünleşmiş ve buralardaki köylüler küçük meta üreticilerine dönüşmüştür. İç bölgelerdeki köylerde de 1960’lardaki ekonomik büyüme ve teknolojik kazanımların ardından ulusal pazar için genelde tahıl üreten çiftçiler olmuşlardır. Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde, kırdaki hanelerin sosyo-ekonomik açıdan hayatta kalması giderek imkânsız hale geldiği günümüze kadar daha ziyade içe kapalı geleneksel köylülük koşulları hüküm sürmüştür”(Keyder ve Yenal, 2013, s.53).

1990-1994 dönemi altıncı beş yıllık kalkınma planında ise, “kırsal alana ilişkin olarak; bu alanda mahalli hizmetlerin verimliliğini artırmak için ilçe özel idarelerinin kurulacağı, küçük belediyeler ve köy idarelerinin güçlendirilmesi yönünde hazırlık çalışmalarının sonuçlandırılacağı, kırsal kesime dinamizm kazandırmak amacıyla ‘kırsal alan planlama’ yaklaşımı çerçevesinde hizmetlerin ve tarıma dayalı sanayi yatırımlarının merkez köy ve kasabalara yönlendirilmesinin destekleneceği ifade edilmiştir”(Bakırcı, 2007, s.179).

“Bu dönemde kırsal alan göstergelerinde de önemli değişimler yaşanmıştır. 1990 yılında yapılan sayıma göre kırsal nüfus %41’lik oranla ağırlığını önemli ölçüde kaybetmeye başlamış ve bir önceki döneme göre (1980’de %56) oransal olarak büyük bir azalış göstermiştir. Bu değişim tarımsal istihdamda da belirgin olarak ortaya çıkmış, 1980’de %54 olan tarımsal istihdam 1990’da %48’e gerilemiştir. Belirtilen dönemde tarımın GSMH’deki payı da %16’ya düşmüştür”(Bakırcı, 2007, s.181).1996-2000

dönemi yedinci planda ise küreselleşme ve dışarıya entegre olma dikkati çekmektedir. Bu dönemde kırsal sanayi kavramı kullanılmaya başlanmış ve toprak-su kaynakları beraber planlama dâhilinde yapılmaya başlanmıştır. “Toprak ve su kaynaklarının kullanımının planlaması ile yönetimi konusunda ülke genelinde belirlenmiş kapsamlı bir politika bulunmadığı, toprak ve su kaynakları potansiyelinin tespitine ilişkin veri toplama, etüd ve araştırma çalışmalarına yeterince önem verilmediği, sınırlı olan toprak ve su kaynaklarının tahsis, kullanım ve yönetimine yönelik yeterli mevzuatın bulunmamasının doğal ve ekonomik kaynakların israfına yol açtığı belirtilmiştir” (Bakırcı, 2007, s.185).

2001-2005 arası sekizinci beş yıllık kalkınma planında ise yine toprak ve su kaynaklarına olan vurgu dikkat çekmektedir. “Kırsal altyapının oluşturulması kapsamında; toprak ve su kaynaklarının geliştirilmesine yönelik tarımsal altyapının yaygınlaştırılması, kaynakların yönetimi ve etkin kullanımına dair çalışmaların yapılmasının önemini korumakta olduğu, bu nedenle kırsal altyapı hizmetlerinin yaygınlaştırılması ve etkinliğinin artırılmasında merkezi kamu kuruluşları, yerel yönetimler ve sivil toplum örgütlerinin eşgüdüm içinde çalışmalarının sağlanacağı ifade edilmiştir” (Bakırcı, 2007, s.202).

2007-2013 dönemini oluşturan dokuzuncu kalkınma planı ise ilk defa yedi yıllık olmak üzere hazırlanmıştır. Bu planda “tarımsal ve kırsal kalkınma faaliyetleri konusunda geleceğe yönelik beklenti ve perspektifler üzerinde de durulmakta, **Tarımsal Yapının Etkinleştirilmesiyle** ilgili olarak; gıda güvencesinin ve güvenliğinin sağlanması ile doğal kaynakların sürdürülebilir kullanımı gözetilerek, örgütlü ve rekabet gücü yüksek bir tarımsal yapı oluşturulacağı, üretimin talebe uygun olarak yönlendirilmesini sağlayacak politika araçları uygulanırken, Türkiye’nin AB’ye üyeliği sonrasında birlik içinde rekabet edebilmesi için tarımsal yapıda gerekli dönüşüme öncelik verileceği ileri sürülmektedir” (Bakırcı, 2007, s.270).

“Günümüzdeki “tarım sektörünü” toprak sahipliği, tarımsal sermaye ve emek üçgeni etrafında ortaya çıkan toplumsal ilişkilerden ve farklı ölçeklerde tarımsal işletmelerden ibaret bir toplam olarak göremeyiz. Girdileri, çıktıları, sermayesi ve emeğiyle, tarım artık bütünleşmiş ve karmaşık bir kapitalist dünya ekonomisinin bütünsel bir parçası olmuştur” (Keyder ve Yenal, 2013, s.38). Bu bütünleşme ise tarım sektörüne belirsizlik ve gü-

vensizlik duygusunu getirmiştir. Devlet desteğinin çekilmesi, piyasaya liberal ve neoliberal politikaların hâkim olması kırsal boşluğa düşürmüş, serbest piyasanın zorlu koşulları altında tek başına bırakılmıştır. Neoliberal politikaların her gün ne getireceği bilinmemekte dolayısıyla güvensizlik duygusu yaşanmaktadır. Bu belirsizlik ve güvensizlik bütün dünyaya yayılmakta ve tarımsal yapılar bozulmaktadır. “Gelişmiş ülkelerde dâhil tarımsal işgücü hem mutlak olarak azalmakta, hem de oransal olarak azalmaktadır. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de tarım kesimindeki işgücünü diğer sektörlerle iten diğer dinamiklere bakıldığında bunların, kırsal kesimdeki nüfusun baskısı, toprak dağılımındaki dengesizlik, gizli işsizlik, eksik istihdam, yoksulluk, mekanizasyon düzeyinin artışı, sosyal olanakların ve altyapının yetersizliği ile kent sel yaşamın çekiciliğinden ileri geldiği ortaya çıkmaktadır” (Yıldırak ve Gülçubuk, 1994, s.851).

Diğer yandan günümüzde köy ve tarım, genelde ise kırsal, gıda alanı üzerinden daha çok konuşulur duruma gelmiş, özellikle GDO ve doğal beslenme etrafında bir kırsal bakış gelişmektedir. Ve bu bakış açısıyla köy “şimdilerde yüksek ekonomik ve kültürel sermayeye sahip toplumsal sınıflarda ve zayıflama rejimi yapanların gündelik hayatında beslenme üzerinden prim” (Özensel, 2013, s.35) yapmaktadır. Sadece yemek alanında değil gezi-inceleme alanında da programlar yapılmakta ve bunun üzerinden köylülüğün biteceği tezleri konuşulmaktadır. Bunun dışında hala kırsalın değişen yapısı, değerleri, emeği ve parçalanmışlığı, toprak yoksunluğu hatta yerin yurdun eksikliği, küresel pazarın altında, küresel baz da projeler yapılmasıyla devam etmektedir.

“Kalkınma-gelişme ve sonucunda büyüme” sözcüğü aynı anlama gelmemektedir. Kalkınma kavramı “az gelişmiş ülkelerin insanlık tarihinde daha önce hiçbir uygarlığın başaramadığı bir şeyi başarmış olan batıyı izlemesi; piyasa sistemini temel esas kabul ederek sermaye, sanayi ve teknoloji konusunda batılı standartları yakalamak için gelenekselden moderne geçiş yapması; bu geçişin iktizası olarak, davranış kalıplarını ve yaşam tarzını geliştirmesi” şeklinde izah edile gelmektedir (Polat, 2004, s.64).

“Türkiye’de 1950’lerden bu yana belli aralıklarla kongreler düzenlenmiş, yıldan yıla bir enerji bunalımı süreci ortaya çıktığı ve bunun için doğal kaynakların araştırılması yönünde faaliyetlere geçildiği görülmüştür.

Daha çok nükleer alanda çalışmaların yapılmasının yanında hidrolik ve termik santraller öne çıkmıştır. Bu nedenle kaynağı doğal kaynak olan yeni sermaye biçimi ortaya çıkmış, doğa temelli bir ekonomiye doğru gidilmeye başlanmıştır. 1994 yıllarına gelindiğinde ise kongreler de enerji çalışmaları daha da genişletilmiş, her türlü doğal kaynak değerlendirilmeye alınmış, ar-ge çalışmaları yoğunlaştırılmış ve özelleştirmede adımlar atılmaya başlanmasına dair sunumlar yapılmıştır. 2000’li yıllara doğru ise özelleştirme, serbestleştirmeler artmış yeni stratejiler geliştirilmiştir” (Ekiz, 2013 s.237).

1990’lardan sonra neoliberalizmin kalkınma ve yoksulluk sorununu çözmesinde yetersiz olduğu anlaşılmış ve kalkınma sorunu doğanın sömürülmesi ve artı değere el konulması bağlamında ele alınmaya başlanmıştır. (Öztürk, 2014, s.15). “Suyun metalaşmasında, biri, suyun kendisinin nihai bir kullanım değeri, bir ürün olarak piyasada alınıp satılabildiği; diğeri ise suyun başka metaların üretim süreçlerine meta formunu almış bir hammadde olarak katıldığı birbiriyle özdeş fakat farklı iki durum söz konusudur” (Yılmaz, 2009, s.83). Suyun bir ‘hak’ değil ‘ihtiyaç’ olarak tanımlanması suyun metalaşması ve özelleştirilmesini meşrulaştırmaktadır” (Kartal, 2009, s.67).

Doğanın meta haline gelmesinde “kapitalistler sadece karı amaçlamakta ve aldıkları kararların sonuçlarını görmezlikten gelmektedirler: büyük şirketler tropik ormanların aşırı kesilmesinden büyük karlar sağlamakta ama bunun biyolojik çeşitlilik ve iklim dengesi üzerindeki olumsuz sonuçlarına aldurmamakta ve ileri ülkelere dayatılan aşırı tüketim modeli gezegendeki hammaddeler ve enerji kaynakları üzerinde büyük baskı yaratmakta ve gezegen ölçeğinde kapitalist gelişmenin sonucu olan az gelişmiş ülkelerdeki yoksulluk, doğanın üretici gücünün tahribini hızlandırmaktadır” (Gouverneur, 1997, s.214-15). Bu durumsa neoliberalizmin her alandaki eziciliğinden sadece biridir.

Türkiye’de ise suya el konulması “suyun metalaşması, bir yandan sermaye birikiminin bir başka ihtiyacını sağlarken, bir yandan da yenilenebilir enerji ihtiyacının karşılanmasına hizmet edecektir. Metalaşma sürecinin bir gereği olan ‘spesifik bir su arzının oluşturulması’ suyun belli rezervuar ve barajlarda toplanması anlamına geldiği ölçüde, suyun metalaşması enerji şirketlerinin de ilgi odağı haline gelmiş durumdadır” (Yılmaz, 2009, s.276-277). Aynı zamanda bu sosyal ve ekonomik politikalar

gereğince yapılanların kalkınma sağlayacağı, bölgeleri geliştireceği söylemleri kamuda sıkça da yer almaktadır.

Burada “hak-temelli söylemlerle, ekonomik gelişme ve sürdürülebilir kalkınma programları arasında bir çelişki görülmektedir. Hükümetlerin genel eğilimi neo-liberal siyasi ve ekonomik ajandanın su konusunda uygulanmaya çalışılmasıdır. Bu da, sübvansiyonların kaldırılması, özelleştirme, metalaştırma ve yönetimin desantralizasyonudur. Yakın zamana kadar su sunumu ve yönetiminde, kaynak yöneticisi, servis sunucu ve düzenleyici olarak tek aktör kamu sektörüyken, şimdi, neo-liberal pazar ideolojilerinin etkisiyle, pek çok ülkede su altyapısında yatırım ve tahsis aşamalarında özel sektörün, hükümetlerle ortaklıklar biçiminde ya da tek başına yer alması alternatif bir politika olarak görülmektedir. Politikadaki bu dönüşüm devletlerin özerk kararları gibi görünse de, uluslararası finans kuruluşları özel sektöre daha fazla yer verilmesi konusunda baskı yapmaktadırlar. Su sektöründe kamu ve özel sektörün rollerinin yeniden belirlenmesine yönelik müzakereler Dünya Ticaret Örgütü (WTO) ve onun Hizmetlerin Mübadelesine İlişkin Genel Anlaşması (GATS) çerçevesinde sürmektedir (12)” (Kartal, 2009, s.68).

Kapitalizmin etkin olarak faaliyet gösterdiği ve içli dışlı olduğu alanlardan biri doğadır. Zaten kapitalizm özü gereği doğayla beraber ilişki içerisinde fakat özel olarak kasten doğa ile bir ilişki kurma biçimini de gösterir. Bu son zamanlarda zorunluluk kazanmış bizzat doğa, üretim amaçlı ve kar getirecek şekilde kullanılmaktadır. Bizzat doğa metalaşma sürecine girmiş ve doğadaki pek çok şey metalaştırılmıştır. Bu metalaşma etkin ve üretken doğayı geri dönülemeyecek şekilde, insanlığın büyük atılımlar yapması sonucu farklı bakış açılarıyla tahribata uğratmıştır. “İnsanlığın kökeninde bulunan bir gerçeklik ve yaşam kaynağı olarak önce baskı altına alınarak yitirilen, daha sonra yeniden bulunarak özgürleştirilen ve bu yüzden de belirsiz bir geçmişle idealleştirilmiş bir gelecek arasına yerleştirilen Doğa’nın XVIII. yüzyılda bir güç kaynağı olarak keşfedilmesiyle birlikte, bu kural her yerde geçerli olacaktır. Gerçekliğin yükselişiyse olayın diğer yüzü yani Doğa’nın tekniğin egemenliği altına girmiş olduğu evredir” (Baudrillard, 1998, s.48).

Hem baskı hem özgürleştirme gibi iki uçlu çizgi arasında gidip gelen doğa bütün dengesini kaybetmiş ve insanlığın elinde hoyratça kullanılarak hırpalanmıştır. “Toprakta yaratıcı yıkımın upuzun tarihi, bazen

“ikinci doğa” denen şeyi, yani insan eylemiyle yeniden biçimlenmiş olan doğayı üretmiştir. İnsanların yeryüzünde yaşamaya başlamasından önce var olmuş olan “ilk doğa”dan bugün pek az şey kalmıştır, belki de hiçbir şey. Yeryüzünün en ücra köşelerinde, yaşanması en zor olan yerlerde bile insan etkisinin izlerine rastlanır. Kapitalizmin yükselişinin damgasını vurduğu son üç yüz yıl boyunca toprakta yaratıcı yıkımın hızı ve yaygınlığı muazzam biçimde artmıştır” (Harvey, 2012, s.191-2). Bu yıkıcılığın bugün uygulanan neoliberal politikalarla farklı bir boyut almış olması ve hızla ilerlemesi dikkat çekmektedir. “Üçüncü dünya’da ya da Doğu ülkelerinde, kalkınmanın getirdiği zorunluluklar çevre sorunlarını ikinci plana atmaktadır. Burada bir muamma gizlidir. Çünkü yalnızca kapitalist verimliliğin mantığına kapılmış ya da tekniğin dünyasını yönettiği düşünülen bilimci ideolojiyle körleşmiş olmak şöyle dursun, liberal demokrasilerimiz özeleştirilerine en radikal biçimleri de dâhil olmak üzere, bizzat yol vermektedirler” (Ferry, 2000, s.27).

Toprağın parayla mübadelesi ortaya yeni bir ilişki çıkarır. “Toprağın bireysel tahsisi sayesinde yalnızca kollarının gücüne sahip olabilen insanlar varolabiliyor... Bir insanı boşluğa koyduğunuzda, onun havasını soymuş olursunuz. Toprağı ondan aldığınızda da aynı şeyi yapmış olursunuz... Çünkü böylece o kişiyi zenginlikten yoksun bir mekâna koymuş ve böylece onu sizin arzularınıza boyun eğmek dışında her türlü yaşama yolundan mahrum bırakmış oluyorsunuz” demektedir (Foster, 2001, s.231).

Türkiye’de suya bakış açısı farklılıklar göstermektedir. Kimileri suyun bir hak olduğunu söylerken kimileri suya kıt ve ihtiyaç temelli bakmaktadır. Bu yüzden suyun kendi haline bırakılmaması gerektiğini, bunun değerlendirilmesi yani suyun kendi halinde akışına bırakılmaması gerektiğini söylemektedir. Şu an ki mevcut yöneticiler bu ikinci görüşü savunmaktalar ve bu yönde politikalar yapmaktadırlar. Savunmaları tarımsal sulama ve enerji ihtiyacının karşılanması için bunun gerekli olduğunu söylemektedirler. Bu nedenle Türkiye’de son yıllarda artan baraj projeleri tamamen suyu hem kontrol altına almak, kendi söylemleriyle dışarıya bağlı olunan enerjide bağımlılıktan kurtulmak hem de kar sağlamaktır.

Nihayetinde Türkiye’deki süreç dönemler itibariyle analiz edildiğinde, 1970 öncesinde kamu kurumları, özel imtiyazlar ve dağılık uygulamalarla birlikte yatırımın, üretimin sınırlı olduğu, hidroelektrik enerji üretim potansiyelinin toplam elektrik enerjisi potansiyeli içindeki payı yüzde

35'ler düzeyinde kalmıştır. İktisadi kriz ve darbe dönemlerinde de 1982-1984 yılları arasında özel sektörün yatırım yapmadığı, kamu tekelinin hâkim olduğu görülür. 1984-2001 döneminde ise sektörün özel kesime açılımı için yasal düzenlemeler yapılmış, Yİ (yap-işlet), YİD (yap-işlet-devret) modellerine işlerlik kazandırılmıştır (Yılmaz, 2009, s.349). 2001'den beride bu düzenlemeler genişletilmiş, dışarıya dönük ortaklıklar, yabancı şirketlerle iş birliği yapma konusunda ilerlemiştir. Bu on yıl içinde 206 baraj yapılması da bunu göstermektedir.

Ermenek İlçesine Kısa Bir Bakış

Ermenek ilçesi Boran'ın anlattığı köy yapısı ile aynı şekli göstermektedir: "Köy adeta ikiye bölünmüştür; yukarıda dağlarda köyün kendisi, aşağıda ovada ise yazın göçtükleri saha. Bu orta tip köylere 'sınır' veya 'geçiş' köyleri de denebilir. İktisadi bakımdan olduğu kadar sosyal bakımdan da bu köyler iki esas tipin arasında olan köylerdir. Bunlar aynı zamanda 'geçiş' halinde köylerdir. Ova tipindeki köy şartları ovadan dağ eteklerine doğru yayılıyor, gittikçe bu köyler ova köyelerine benziyorlar; ova ile kasaba ile münasebetleri artıyor" (Boran, 1945, s.23). İlçe asıl olarak dağ eteklerinde kurulmuş, daha sonra yazları aşağı ovaya, Göksu vadisine yakın yerlere göç eder olmuşlardır.

Bahattin Akşit küçük toprak mülkiyetine sahip köy türlerini de ikiye ayırır ve Ermenek kasabasını da şöyle belirtir: "Birinciler, pazar için geniş çapta üretim yapamayıp kendi için üretim yapan köyler ikinciler ise pamuk gibi endüstriyel bitki üreten köylerdir. Birinci tür köylere Ermenek'te rastlarız. Antalya çevresinde araştırma yaparken araştırma yaptığım köylere Ermenek'ten küme küme işçilerin geldiğini öğrenmiştim. Ermenek'e gidişimiz bunun nedenlerini araştırma olanağı verdi. Ermenek köyleri her yanı dağlarla çevrilmiş olan Göksu ırmağının çıktığı yerde kurulmuşlardır. Ekilir ve toprak alanları çok dardır ve yaya yüründüğünde her yarım ya da bir saatte yeni bir köye rastlanmaktadır. Bu bölge diğer kasaba ve şehir pazarlarına çok uzak olup yeni yapılan ve uçurumlardan geçen bir yolla dışarıya bağlanmıştır. Bölgede birkaç tane pazar kuruluyorsa da bunlar ancak yazın üç ay gibi kısa bir süre için işliyorlar. Bu yüzden Pazar için üretim çok ilkel, henüz köylerde pulluk bile yayılmamış. Kendi içinde

üretimde pek yeterli değil, çünkü hızlı nüfus artışının sonucu toprak alabildiğine bölüşülüp ufanmış. Şimdiki durumda her köyün aşağı yukarı yüzde doksana yakını köyün yüzde onundan ve pazarlardan satın alarak geçiniyor (Akşit, 1966, s.66-67).

Ermenek'te sanayi alanında da üretim yoktur. Hem coğrafi yapısı buna izin vermemiştir. Buna bağlı olarakta üretim yapılabilen alanlarda da az kişi istihdam bulabilmektedir. "Ermenek ilçesinde; Karaman Ticaret ve Sanayi Odası'na kayıtlı olarak faaliyet gösteren 128 üye bulunmaktadır. Bu üyelerin sayılarına göre dağılımına bakıldığında zaman Perakende Ticaret (32), Kömür ve Linyit Çıkartılması (19), Kara Taşımacılığı ve Boru Hattı Taşımacılığı (14) ve Diğer Madencilik ve Taş Ocakçılığı (10) faaliyetlerinde yoğunlaşma görülmektedir. Ayrıca, Ermenek ilçesinde 2 adet esnaf ve sanatkârlar odası bulunmakta, bu odalara kayıtlı toplam 1.142 adet esnaf ilçede faaliyet göstermektedir" (Mevka, 2011, s.17).

Türkiye'de bugün değişimin dinamiklerine baktığımızda da özellikle yerel bölgeler açısından ilk sırayı "barajlar" almaktadır. Yani "su" değişimin temel dinamiği olmakta, su kaynaklarıyla zengin olan yerlere barajlar yapılmaktadır. Su kaynağına sahip olan ve dışarıya bağımlı olan yerlere dışarıdan bir müdahale ile değerlendirilmeye alınmaktadır. Bu bir demiryolu olabilir, bir fabrikanın kurulması olabilir, ya da bir barajın yapılması. Burada o yerin dışarıya açıklığının oranı da önemlidir. Genelde ulaşım biçimleri de bunda etkilidir. Ulaşım ne kadar açık ve kolaysa o yerin şehirle olan bağlantısı bütünleşmesi de o kadar kolay ve hızlıdır. Bölge olarak düşünüldüğünde ekonomik yapı açısından homojen bölge, kutuplaşmış bölge, planlama amaçlı bölge olarak ayrıma gidildiğinde Ermenek'i görünüşte homojen bölge içine koyabiliriz. Ekonomik gelişme düzeyine göre ise gelişmiş, az gelişmiş, gelişme halindeki az gelişmiş bölge, potansiyel bakımdan az gelişmiş bölge olarak bir ayrım yapıldığında Ermenek'i az gelişmiş bölgeden gelişme halindeki az gelişmiş bölgeye doğru gittiğini nitelendirebiliriz. "Gelir seviyesi itibariyle ülke ortalamasının altında olmakla beraber gelişme hızı ülke ortalamasının üstünde olan bölgeler gelişme halinde az gelişmiş bölgeler olarak adlandırılmaktadır. Bölgedeki kaynakların yeterince değerlendirilememesinin yanı sıra, bölgeye özel veya kamu yatırımlarının çekilememesi, mevcut işgücü kaynaklarından faydalanılmaması sonucu bölge az gelişmişliğini sürdürmesine rağmen gelişmesini de sürdürmektedir" (İldıran, 2004,s.12-13). Nitekim Ermenek

önce kömür potansiyelini kullanmış sonra su potansiyelini kullanmış bir bölge olarak az gelişmişliğini sürdürmesine rağmen gelişmesini sürdüren, tamamen doğal kaynaklardan beslenen bir bölge niteliği taşımaktadır.

Araştırmanın Yöntemi ve Örneklem

Araştırmanın merkez alanı olarak, yapılan teorik çalışmanın örneğini ve uygulamasını oluşturan, Karaman'ın Ermenek ilçesidir. Baraj sularının altında kalan Çavuş köyü de yine bu mevkidedir. Araştırma, çalışmanın üç boyutunu yansıtacak şekilde Ermenek, Ermenek'in Çavuş köyü ve Konya olmak üzere üç farklı yerde yapılmıştır. Mülakat soruları tarafımızdan yüz yüze görüşme şeklinde gerçekleştirilmiştir. Bazı görüşmelere birden fazla kişi de katılmıştır. Çavuş köyünde ise odak grup şeklinde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Nitel görüşme yöntemi kullanılıp, mülakat sorularımız üç bölümden olmak üzere 24 sorudan oluşmaktadır.

Araştırmanın örnekleme, evreni temsil ettiği düşünülen çeşitli sosyo-kültürel özelliklere sahip Karaman'ın Ermenek ilçesindeki kişiler, barajın yapılması ile sular altında kalan Çavuş köyünün sakinleri ve Ermenekli olup Konya'da yaşayan ve bir dernek etrafında toplanan Ermeneklileri kapsamaktadır. Toplam 18 kişi ile görüşülmüştür. Katılımcılar, barajla açıktan ilgisi olan, su altında toprağı kalan, mahkeme süreçlerini yaşayan, Devlet Su İşleri'nden belli bir meblağda para alan ve yakından bunlara tanık olanlardan seçilmiştir.

Mülakat yapılmadan önce alana gidilmiş gözlemler yapılmış, çeşitli kurumlardan veriler toplanmış, uzman niteliğinde sayılacak kişilerle ön görüşmeler gerçekleştirilmiş, yörenin köklü esnaflarıyla, mahkeme sürecinde dava alan avukatla, Esnaflar Odası ve ilçenin yerel haftalık yayın yapan gazete sahibi ile konuşulmuş, notlar tutulmuştur. Ermenek Belediyesi, Çavuş Köyü Muhtarı, İlçe Gıda, Tarım Ve Hayvancılık Müdürlüğü ile yapılan görüşmelerden istatistikî veriler sağlanmıştır. Konya'da ise "Konya-Ermenekliler Kültür, Sanat Ve Dayanışma Derneği"nin başkanı ile ön görüşmede bulunulmuş, Ermenek ile ilgili kaynaklar elde edilmiştir. Daha sonra asıl görüşmeler için yarı yapılandırılmış mülakat soruları oluşturulmuştur.

Teorik kısımda ise önce Ermenek ile ilgili yazılı kaynaklar toplanmış, Mevlana Kalkınma Ajansının 2011 ilçe raporu ise ilçenin yakın tarihi açısından en detaylı hazırlanmış olan raporun bazı verilerine araştırmada yer verilmiştir. Yapılan mülakatlar ise toplumsal değişim ve dönüşüm çerçevesinde yorumlanmıştır. Alandan toplana veriler ve yorumlamalar sonucunda bulgular paylaşılmıştır.

Köy, İlçe Ve Şehir Üçgeninde Sahadan Bulgular

Bölge Halkının Baraj Yapımına Bakışı

Burada suyun metalaşması ayrıca işlenecek bir konudur fakat önce barajın getirdiklerine bakılacaktır. Şu anki barajın yeri tarım arazisiydi ve tarım yapılmaktaydı. Bütün tarlalar yapılan barajla su altında kalacağı tespit edildi. Ve bu tarlaların sahipleri olan ilçe halkına topraklarının değerleri hesaplandı ve halka paraları verilmeye başlandı. Pek çok kişinin elindeki toprak parçası yerini ellerinde belli miktarda parayla yer değiştirdi. Ve bu yer değiştirme ile halk elinde nakit para olmasıyla birlikte topraksız insanlara dönüştü. Tarlalarda suya verildi ve ilçe kır toplumu olma özelliğini kaybetti. Büyük oranda gıda ihtiyacını dışarıdan karşılamaya başladı. En önemli vasıf ise tarımsal ürünler olarak yetiştirilen tahıllardı. Çiftçilik azaldı, pazar açısından büyük bir değişiklik yaşandı. İlçenin ekonomisinde sermaye değişimleri yaşandı. Makro anlamda ekonomik ve sosyal yapıda değişim yaşayan ilçe gündelik hayat anlamında da büyük değişimler ortaya çıktı. Yaşanılan mekân, tüketim alışkanlıkları ve yaşam tarzlarında olan değişimler ilk bakışta dikkat çeken durumlar oldu. İlçedeki ekonomik durumun değişmesi üretime de yansdı. İlçe kendine yeterlilikten çıkıp dışarıya ve bir üst piyasaya bağlandı.

Mülakatlarda konuşmacıların, Ermenek barajına bakışlarında ilk vermiş oldukları cevap, Ermenek barajının büyük bir baraj olması yani büyük bir su kütlesinin yaratılmış olmasını yöreye farklı bir doğa manzarası getirmiş olduğuna dair olmuştur. Hepsinin diğer ikinci bir ortak görüşü ise verimli toprakların su altında kalmasına bağlı olarak barajın tahrip edici olduğudur.

Su altında kalan yerlerin, Göksu nehrinin bulunduğu vadide yer alan verimli toprakların Ermenek'in tek tarım yeridir. Geçmişten bu yana kapalı bir yer olan Ermenek, Türkiye'de kendi kendine yetebilen kasabalardan biri olmuştur. Şimdi barajla birlikte yöre halkı bu yeterliliğin ortadan kalktığını söylemektedir. Fakat bunun göz göre göre kolayca olması, yapılan mülakatlarda görülmektedir. Baraj yapımına karşı çıkışlar çok az ve dağınık olmuş, örgütlü bir direniş olmamıştır. Enerji açısından ise Türkiye için faydalı Ermenek için kayıp olarak görülmektedir. Fakat Ermenek'te genel açıdan kayıpları olan bir yer olsa da baraj sonrası kendi içerisinde kazançlar elde edilmeye çalışılmakta olduğu görülmektedir. Örneğin balıkçılık yönünden umudu olanlarda olmuş, avcılık üzerine iki dükkân açılmıştır. Mülakat yaptığımız bu dükkân işletmecilerden biri de hem kayıp hem kazanç anlamında baraj hakkında görüşlerini belirterek bunu göstermiştir. Ona göre Ermenek barajı toprakların kaybolması gibi kayıplarının yanında kazanım olarak balıkçılığın öne çıkacağını söylemektedir. Bunun üzerine dükkân açtığını ve umduğundan da fazla satış yaptığını söylemektedir: *"Ben barajdan bu kadar kazanacağımı ummuyordum ama barajla birlikte çok olta sattım."*

Tarımsal anlamda en keskin kaybı ise Çavuş köyü yaşamıştır. Bu köy tarımla geçinen kırsal yerleşim yeridir. Köylülerin arazilerinin dışındaki su altında kalan yerler, Ermenek merkezde yaşayanlar ve Konya'da oturanlarıdır. Onlar için topraklarının su altında kalması Çavuş köyü kadar yıkıcı olmamıştır. Bu nedenle Ermenek barajı, zorunlu göç ettirilen Çavuş köylüsüne göre Ermenek halkından daha farklı şeyler ifade etmektedir. Yerinden yurdundan edilme psikolojisiyle yaşayan köylüler barajın mağdur tarafını temsil etmektedir. Çavuş köyü muhtarı şöyle anlatmakta: "Ermenek barajı bizi yerimizden yurdumuzdan etti. Köyümüz evlerimiz su altında kaldı. Çok sıkıntılar çektik. Kimisi parayı görünce hemen kabul etti kimileri de karşı çıkmıştı. Bize başka bir yer gösterdiler köy için. Fakat araziye ev yapmadılar. Su tutulduktan sonra ev yapmaya başladılar. O sıralarda biz Ermenek'e göçmek zorunda kaldık evlerimiz yapıncaya kadar. O evleri de bize barajdan verilen paraıyla aldık tekrar. Devlet bize ne yer ne ev verdi yani sadece araziye gösterdi o kadar. Herkes evi ve araziye devletin bize bizzat tahsis ettiğini sanıyor. Oysa öyle değil. Bize bir dönüm müstakil ev ve bahçelik yer verdiler. Daha doğrusu sattılar. Bayındırlıktan

kredi verdiler.Evi de kendimiz yaptırдық. Barajdan aldığımız maaşın üstüne bankalardan kredi çektik. Bize ne araziyi ne evi kendileri tahsis ettiler. Sadece araziyi gösterdiler. Fakat herkes devlet yaptırdı zannediyor. Ben şimdi bankaya 35 bin lira ödeyeceğim. Yaptırdığımız evlerde ipotekli. Ve 10 yıl boyunca da satma işlemi yapamıyoruz.” Bu mağduriyet her şeyden önce köyden ilçe merkeze göçe de sebep olmuştur. Dolayısıyla sadece şehre göç değil merkez ilçelere doğru bir hareketlilikte mevcuttur. Bu göçlerin pek çoğu da şehre göç etmeden önceki aşamadır.

Yine aktif olarak emek gücünde yer alan Çavuş köyünün kadınlarından biri de yaşadıklarını şöyle anlatmaktadır: *“Üzüldük baraj yapılacağını duyduğumuzda. İnanamadık. Ama ne yapıp ettiler bizi buralara koyuverdiler. Toprak yok, gelir yok. Önceden varımızı yoğumuzu kimse bilmezdi. Biz inanmadık suyun geleceğine. Kaymakam civar köylere dağılın dedi. Biz inat ettik dağılmadık. Bu evler vaktinde yapılmadı. Bizi oyaladılar. Son ana kadar bekledik bizi taşıyacakları yeri ama ne ev vardı ne arazi. Yaşlılar sıkıntidan vefat etti. Akrabalarımız dağıldı. Nereye gideceğimizi bilemedik. Verilen sözler tutulmadı.”*

Köyün başka mağdur kadınlarından birisi de geçirdikleri süreci şöyle anlatmaktadır: *“Eskiden köyümüzde sebze meyvemizin çoğunu satardık. İki tarafımızdan su akıyordu. İçme suyumuzda ücretsizdi. Benim en az 15 dönüm arazimiz vardı. Su tutulacak, can güvenliğiniz yok gidin dediler, elektriğimizi kestiler. Bütün köy 1 ay karanlıkta mum ışığında oturdu. Söz verdikleri yeni gösterdikleri yerde ise ev yapmadılar. Bizde mecbur artık Ermenek’e kiraya gittik. Hayvanlarımızı ucuza sattık. Köydekilerin çoğu karamana Konya’ya göç etti. Ölümümüzde dağıldı dirimizde. Mezarlarımızı taşıdılar. Burada şimdi küçük bahçemiz var ama su yok. Akarsuyumuz olsa yiyeceğimizi bari yaparız ama yok. Yapılan evlerde birbirine uzak. Kimsenin kimseden haberi yok. Komşumuz düşmüş ölmüş bir gün sonra gördük. Burada hayvan besleyecek yerimizde yok zaten ot yedirecek bağımız bahçemizde yok. Yaşlılarımız köylerinin yok olmasının üzüntüsüyle vefat etti. Muhtarımız sıkıntidan hastalandı vefat etti. Yaşlı bir komşumuz “beni köyüme gömün” diyerek öldü.”* Burada yerinden edilmenin psikolojisinin yoğun bir şekilde yaşandığı görülmektedir. Yaşadığı mekânın, toprağın yoksunluğunu çok güçlü hissedenlerin psikolojisi bu anlatılarda görülmektedir.

Toprakların değeri suyla ortaya çıkmakta iken Ermenek’te artık toprağın kalmaması suyun değerini insanlara göstermemektedir. Barajla birlikte suyun kısıtlandığını ama en çok suyu kullanan köyler açısından bu

kısıtlanmanın olduğu görülüyor. Ermenek halkı da suyun kendileri açısından değil köylüler açısından kısıtlanmış olduğunu söylemektedir. Nitekim Çavuş Köyü muhtarı: *“Su halkındır devletin değil. Fakat şimdi suyumuzu bizden aldılar. Yeni taşındığımız yerde içme suyumuz bile yoktu, sondajla su çıkardılar”* demektedir.

Ermenek dışında oturan Ermenek insanları ise dışarıdan Ermenek barajının her iki yönünü de görmekteler. Yani hem coğrafi açıdan oluşan değişim hem toprakların gidişi ve Ermenek'in en çok ihtiyacını karşılayan Çavuş köyünün su altında kalmasıyla oluşan durumu görmekteler. Fakat Ermenek ilçesindekiler mağduriyetin farkında değilken dışarıdaki Ermenek'liler bu mağduriyet hakkında hem daha çok bilgi sahibi hem de daha ilgililer.

Konya'da oturan Ermenekli emekli bankacı konuşmacımız ise şöyle anlatmaktadır: *“Ermenek barajı Ermenek'in en verimli topraklarını alıp götürmüştür. Türkiye genelinde elektrik üretimi ile faydalı olması için yapılmıştır. Fakat Çavuş köyü açısından en kötüsü oldu. Artık oradan gelen sebzeler-meyveler yetiştirilemez oldu. Sebzeçilik bitti, pazara artık dışarıdan geliyor, ancak istimlak paralarından bir şey alındı onlarda bitiyor. İnsanlar şehrin daha da yukarısına çıkmaya yaylacılık yapmaya, yayla evleri yapmaya başladı köylerde genç kalmadı. Araziler boş, eskilerde yapmaya yanaşmıyor. Gelir temin ediyor, “ben bir sene köyde kazandığımı şehirde bir ayda kazanırım” diyor.*

Başka bir Konya'da oturan Ermenekliye göre ise görüşleri şöyle; *“Ermenek barajının ÇED raporunu okudum. Enerjinin %1'ini karşılayacak, enerji bakımından katkısı var. Bunun yanında ekili alanlar su altında kaldı. Raporun son cümlesi ise şu: Türkiye için kazanç Ermenek için kayıp.”* Buradan anlaşılıyor ki bütün bunlara rağmen hala Ermenek barajının faydaları ve zararları üzerine somut bir şeyin olmadığı görüşü de yörede hâkimdir.

Suyun metalaşması ve baraj yapımları konusunda ironik bir şekilde “su boşuna mı akıyor” tartışmalarının karşılığında burada suyun kullanılması bile halkın yaşam hakkında nasıl bir yer ettiği görülmektedir. Müla-katlarda ve incelemelerde görülmektedir ki barajdan önce Göksu nehri kendi halinde akmasının yanı sıra Çavuş köyünün bu sudan faydalanmaktadır. Suyun belli bir alana kapatılması, erişim hakkının kısıtlanması, suyun hak mı ihtiyaç mı olduğu, suyun devletin mi halkın mı olduğu konusunda yöre halkının görüşleri suya olan bakış açısını farklı açılardan ortaya koymaktadır.

Aynı şekilde Konya'da oturan dernek üyelerinden Ermenekli konuşmacımız köylülerin suya bakışıyla aynı beyanı vermiştir; *"Önceden nehir köylüler tarafından kullanılıyordu. Bütün sulamaları oradandı. Su Boşa aktı diyemeyiz. Sarıveliler ilçesine bağlı Dumluğöze köyünden Eosin köyü hudutlarına kadar su kullanılıyordu. Barajla birlikte su kısıtlandı. Suyun değeri arttı. Fakat burada bir tezat oluşuyordu. Su artmasına rağmen kullanılamıyor. Bakanlığın, DSİ'nin projesince yapılan şeyler. Halkın söz hakkı olmadı. Su öncelikle halkındır. Çünkü etrafında yaşama hakkı çerçevesinde gerekir. Anayasal açıdan yaşama hakkı varsa o su onların hakkıdır."* "Su halkındır" konusunda köylülerle Ermenek dışına göç etmiş insanlar hem fikirdir.

Ermenek'te ise "Suyun devlete mi halka mı ait" olduğu sorusunda ise cevaplar devlet tarafına çıkmaktadır. Barajdan önce "su halkındır" diyenler barajla birlikte "su halkındır yani bizimdir" görüşünü sürdürmemiştir. Hangi açıdan düşünülürse düşünülün sonunda "su devletindir" düşüncesi ortaya çıkmaktadır. Örneğin Ermenek içinde yaşayan söz sahibi inşaat sektörünün mimarına göre bu konuda ise kesin şekilde devletçi görüşündedir: *"Baraj suyun değerini artırdı. Su bir hak değil ihtiyaçtır. Halkın değil devletindir. Halk serbestçe kullanamaz. Baraj yapılan yerlere de enerji kullanmada ayrıcalık tanınmaz çünkü sınırı nerede keseceksiniz?"*

Suyun bir ihtiyaç mı hak mı olduğu konusunda ise hepsi ihtiyaç olarak görmekle beraber çoğu da aynı zamanda hem ihtiyaç hem hak olarak görmektedir. Örneğin; Ermenek esnaf odası başkanı şöyle demektedir: *"Baraj suya erişim hakkımı kısıtlamadı, fakat kullanmak istesem erişme hakkım yok, suların değerini de artırdı. Su önce ihtiyaçtır. Ama suyun yanında olsaydım yani tarlam bağım bahçem olsaydı suyu hak olarak görürdüm. Çünkü su orada yaşayan insanlarındı ve bir bakıma bizimdi."* Buradan şöyle bir sonuç çıkmaktadır: Ermenek içinde yaşayan ile Çavuş köyünde ve Ermenek dışında yaşayan insanlar arasında suyun kime ait olduğu noktasında ayrılmaktadır.

Barajın yaratmış olduğu toprak kaybına rağmen baraja karşı çıkışların olup olmadığı konusunda ise değişik fikirler görülmektedir. Yapılan mü-lakatlarda örgütlü bir karşı çıkış olup olmadığı olduysa ya da olmadıysa neden ve şimdi fikirlerinde ne değişiklik olduğu konusunda ise farklı fikirler görülmektedir.

Ermenek İlçesi, baraj yapımıyla ilgili olarak 1960 yıllarından beri incelenmekte olup, çeşitli ölçümler yapılmaktadır. Ermenek halkı da bunu bil-

mektedir. O günden bu yana karşı çıkma adına ses çıkmamıştır. İnşaat yapımı başladığında da Ermenek halkı direniş göstermemiştir. Hatta Ermenek halkı barajı çare olarak görmüş, ilçeye faydalı olacağını düşünmüştür. Örneğin bu konuda barajda beş yıl çalışan şöyle düşünmektedir: *“Ermenekte yapılan baraja karşı çıkmadık. Ermenek’te çok işsiz olduğu için, kömür ocağında çalışmakta zor olduğu için, Ermenek barajı iş kapısı olarak görüldü. Ermenek’te pek çok genç maaşı önemli değil yeter ki çalışalım diyorlardı.”* Kendisinin de belirttiği gibi Ermenek barajında Ermenek insanları gençleri bir müddet çalışma imkânı buldu. Kömür ocağına göre iyi bir alternatifti. Baraj yapımıyla birlikte köylerinin su altında kalacağını öğrenen Çavuş köyü ise önce inanmamış, kabullenememiş taşınma konusunu ciddiye almamıştır. Kendilerine tam olarak tarih de verilmemiş ne olacağını köy halkı kestirememiştir. Kendilerine başka köylere dağılması konusunda fikir verilmiş köylü kabul etmemiştir. Yine köy muhtarı şunları söylemektedir: *“Baraja karşı çıkmıştım ama bizi dinleyen olmadı zaten. Hatta ben barajda çalışmak zorunda kaldım. 4,5 yıl. Tarım işimizi kaybetmiştik. 600 küsür maaş alıyordum. Başımızdaki muhasebeci Türk idi. Yabancı şirket kadar maaş alamadım.”* Baraj yapımına karşı Ermenek halkı karşı çıkmadığı mülakatlarda ve diğer gözlemlerde de görülmektedir. Hala da bu değişmemiştir. Çavuş köyü ve Ermenek dışındakiler ise hala karşı duruşlarını değiştirmemiş, yapılmaması düşüncesiyle geriye dönük düşüncelerini sürdürmektedir.

Barajla Piyasaya Giren Para ve Toplumsal Mobilite

Barajın sağlamış olduğu istimplâk gelirleri ise Ermenek’in hayat seviyesinde değişiklik yapmış, bununla beraber bunu başka değişiklikler takip etmiştir. Genel olarak mülakatlarda da yaşanan bu değişikliğin hayat seviyesinde nasıl bir yükselme gösterdiğini ortaya koymaktadır. Şu kesin olarak görülmektedir ki, Ermenek barajı toprak sahiplerine büyük bir ekonomik hareketlilik getirmiştir. Su altında kalacak toprakların sahipleri belirlenmiş, toprak analiz edilmiş, üstündeki ağaç vb. bitkiler cinsine, yaşına göre incelenmiş fiyat biçilmiştir. DSİ toprak sahiplerine belirledikleri fiyatı sunmuş, tapularını da istemiştir.

Küçükten büyüğe kadar hemen herkesin toprak sahipliği vardır. Raporlara göre de 2820 kişi kamulaştırma bedeli almıştır. Ermenek içinde kalan miktar ise sosyo-ekonomik değişimi başlatmıştır. Mülkiyet olarak

öncelikle insanlar gayrimenkul almışlardır. Ev en başta yatırım yapılan mülkiyet olmuştur. Bu da apartmanlaşmayı hızlandırmıştır. Eski dam evi olanlar apartman dairelerde yaşamaya başlamışlardır. Eski bahçeli evdeki uğraşlar, kısmen de olsa kendi ürettiklerinin yerini hazır tüketim almıştır. Bu da insanları marketlere yönlendirmektedir. Her istediğini istediği zaman toplu alabildiği marketlerden eski ihtiyaçlarını karşılamaktadır. İkinci mülkiyet olarak taşıt alımı fazla olmuştur. Bunun dışında herhangi farklı bir yatırım türü olmamıştır. Parayı harcama noktasında herkes aynı tutumu göstermiş, aynı şeyleri yapmıştır. Dernek başkanı bu noktada gözlemlerini şöyle anlatır: *“Ermenek şimdiye kadar bu kadar büyük para almamıştı. Ama aldığı parayı değerlendiremedi. Ev aldı, araba aldı. Ehliyeti olmayan bile araba aldı. Başkaları aldı biz de alalım diyerek. Yani parayı ne yapacaklarını bilemediklerinden herkes birbirine baktı öyle parayı harcadı. Bu nedenle de yatırım yapılamadı. Paranın da devamlı bir getirisi olacak dönüşüm olmadı.”*

Hayat seviyesinin yükselmesine yardımcı olarak ikinci basamak barajla birlikte bir süreliğine iş sahasının oluşmasıdır. Özellikle gençler için iş kapısı olmuştur. Özellikle yabancı şirket bu anlamda büyük katkı sağladığı görülmektedir. Barajda ofis elemanı olarak çalışan konuşmacımıza göre ise barajda çalışanları ve şirketler hakkında şöyle demektedir: *“Ben ofis elemanı olarak 5 yıl Pöyry şirketinde çalıştım. Yabancı şirket bayramlarda mesela 30 ağustosta tatil verirdi bize ama Türk şirket vermezdi. Bizim haftalık tatilimiz cumartesi öğlen başlar pazartesiye kadar ama Türk şirket 15 güne bir tatil yapardı. Biz günde 8 saat alırken Türk şirketi 12 saat ve daha fazla çalışıyordu. Barınma yeme içme yabancı şirkette daha iyi idi. Yabancı şirkette bir vasıfsız işçi 2000–3000 arası maaş alırken Türk şirketi 800 ve yukarısını alıyordu. Bazı mühendisler Ermenek’ten ev tutuyordu. Ve bunların çoğu yabancı idi. Örneğin Türkiye’de baraj gövdesi patlatmasını bilen çok az olduğu için dışarıdan gövde patlatma için mühendisini getiriyorduk. DSİ kiraliyordu.”*

Başka bir açıdan yine Ermenek içinde oturan mimar konuşmacımız ise şöyle anlatmaktadır: *“Tabi, hayat seviyesinde belli bir yükseliş oldu. Bir girdi sağladı. Yaşam tarzlarını değiştirdi. Bu bir örnek oluşturdu. Baraj dışındaki insanların birikimlerini de etkiledi. Onlarında alım satma işleri gerçekleşti.”*

Ermenek barajı ile başlayan baraj istimlakları ilçede diğer kamulaştırmaları getirmiştir. En son çevre yolu projesi başlatılmıştır. Amaç ilçenin zaten dar ve dik yollarını rahatlatmak ve kömür taşıyan büyük taşıtlarının

çarşının dışından geçmesini sağlamaktır. Projeye göre ise yol yöre halkının bağlarından geçecektir. Buna göre kimlerin bağından geçecekse belirlenmiş, çağrılmış, fiyat belirlenmiştir. Çoğunluk kabul etmiş imzaları atmışlardır. Bu bağların içinde çeşitli ağaçlar olmak üzere bitki çeşitliliğini barındırmaktadır. Fakat toprak eskisi gibi işlenmemekte olup boştur. Devlet bu projede bağ sahiplerine yine yüksek fiyat vermiş bu nedenle itiraz eden olmamıştır. Yine bu istimplâk fiyatları Ermenek için gelir olmuştur.

İstimplâk Paraları Ve Yaşanan Hukuki Ve Toplumsal Sorunlar

Yapılan kamulaştırma bedelleri ile yoğun mahkemeler yaşanmış, mağduriyetler söz konusu olmuş bunun ise giderilip giderilmediği bölgede çeşitli tartışmaların ortaya çıkmasına yol açmıştır.

Baraj altında toprağı kalanlardan konuşmacılarımızdan biri şöyle anlatmaktadır: “Başlangıçta DSİ düşük fiyat verdi. Yapılan itirazlarla ilk etapta yükseldi. Ama üçüncü, dördüncü etapta DSİ kamulaştırma politikasını değiştirmede. Tam tersi daha da aşağı çekti. Mahkemeler daha da arttı. Mahkemelerde de fiyatlar 3 -4 kat arttı ama hala DSİ geri adım atmadı. M² ye 2,5-3 liradan belirlendi, davalarla 7-7,5 liraya çıktı. Ardından 1,5-1,9’a düşürdüler. Yapılan itirazlara da devlet, insanlara mahkemeleri gösterdi, kazanırsanız verelim düşüncesiyle. Çoğu da kazandı. Ama bu arada en çok avukatlar kazandı.

Yine yörenin köklü esnaflarından bir konuşmacımız ise mahkeme sürecini şöyle anlatmaktadır: “DSİ bizi mahkemeye verdi. Birinci etapta parayı alınca tapularımızı verdik, 2. Etapta ise değeri düşük verdiler bizde tapumuzu vermedik. Bu şekilde mahkemelik olduk. Önce 60 bin almıştık, mahkeme 1 sene sürdü, avukat tuttuk, 33 bin lira daha aldık.% 10 nu da avukata verildi.”

Konuşmacılardan biri ise yaşadıkları mahkeme sürecini şöyle anlatmaktadır: “Bizim mahkeme sebebiz şuydu: bize 2 dönüm parası kestiler önce 1 dönümünü verdiler. 2. Dönümümde mahkemelik olduk. Aslında devlet kendi kendini mahkemeye verdi. Biz vermedik. 2. Dönümün parasını alıncaya kadar mahkemeye uğraştık. Bununda aslında oyalama olduğunu anladık. Devlet bütün olarak veremedi parayı. Parça parça verebildi.”

Yine esnaf konuşmacılarımızdan biri şöyle anlatmaktadır: “Kamulaştırma nedeni ile yoğun mahkemeler yaşandı. Nedeni ise; vatandaşın kamulaştırmadan düşük aldığını, devletinde yüksek verdiğini düşünmesi anlaşmazlıklara yol açtı. Arazilerin değeri verilirken belli şeylere göre belirlendi. Toprağı ayrı, toprağın üzerinde yetişen ağaçlara ve o ağaçların cinsine, yaşına bakılıp, ayrı ayrı değeri ölçüldü. Üzüm, ceviz ve kiraz en çok değer edenlerdi. Su basmayan kıraç kısımlara daha az verildi. Bu mahkemelerle avukatlara büyük bir rant çıktı. % 15–20 ile çalıştılar. On binlik araziye 20 binle kazanırız ama 10bini bölüşürüz vadiyle anlaştılar. Bu davalarda kazananlar daha fazla. Sonuçta vatandaş yinede güzel para aldı.”

Sonuç olarak devletin büyük oranda, istimlak bedeli olarak yüksek meblağlar ödediği görülmektedir. Her ne kadar yoğun mahkemeler olmuşsa da sonunda devlette eski hesaplara dönerek tekrar hesaplamış ve vatandaşa geri ödemeler yapmıştır.

Mahkemeler dışında yaşanan en büyük sorunlardan biri de Çavuş Köyünün iskân problemi olmuştur. Köyün nereye, ne zaman, nasıl taşınacağı önceden belirlenememiş, köylüde gitmek gibi bir şeyi kabul etmek istememiştir. Onları tatmin edecek, eski hayatlarını aynen devam ettirebilecek bir yer belirlenmemiştir. Barajın bitip, su tutmasına yakın zamanlarda köylüyü alelacele bir yere taşımak gibi bir duruma düşmüşlerdir. Bu konuda pek çok haber yapılmış olmasına rağmen de DSİ kendini savunmuş, geri adım atma ya da köylüyü tatmin edecek bir yer bulma girişimine çaba göstermemiştir. Yerel ve ulusal pek çok gazetede bununla ilgili haberler çıkmıştır. Örneğin; hürriyet gazetesinde “su altında kalacak köylerini terk etmiyorlar” başlığıyla yapılan haberde bunca şeye rağmen sonunda taşınmayı kabul eden köylü en azından taşınma için verilen 30–40 günün uzatılmasını istemektedir. Gazeteye konuşan köylülerden biri “köyün taşınacağı alanda parsel düzenleme çalışmaları ise bize bu haberin gelmesiyle başladı. Yeni yerleşim yeri alelacele kepçeyle düzeltildi, parseller belirlendi. DSİ yetkilileri, 'buralara evlerinizi yapın ve 3 Nisana kadar taşının' dediklerini söylemektedir” (Hürriyet Gazetesi, 2009).

Diğer bir gazete ise “gazete ilanı ile davalı arıyorlar” başlığı ile yaptığı haberde, Karaman’ın Ermenek ilçesinde açılan bir kamulaştırma davasının sonuçlanabilmesi için davalı konumdaki 168 kişi ve varislere ulaşabilmek amacıyla Ermenek Asliye Hukuk Mahkemesi’nce ulusal gazeteye 2.5

sayfa ilan verdi” (Sabah Gazetesi, 2009). Gazete ilanlarıyla davalı arayan DSİ bir an önce vatandaşa açtıkları davaları sonuçlandırmak istemektedir. Haberin devamında ise Çavuş Köyünün muhtarının verdiği bilgi yer almaktadır: “Ermenek’in sebze ve meyve ihtiyacı tamamen Çavuş köyünden karşılanırdı. Köylümüz çiftçilikten başka bir iş bilmez. 2005 yılında kamulaştırma çalışmaları başladığında bize çok komik paralar teklif ettiler. DSİ’nin bize teklif ettiği paraları bizler 2-3 senede o topraklardan kazanıyorduk. Biz itiraz ettik mahkemeye verdik. DSİ de bizleri mahkemeye verdi. Bu dava sürüp geliyor. Bizler avukat tuttuk. Avukat davamızı takip ediyor. Bize önceden de tebligatlar yapıldı. Gerekli itirazlarımızı yaptık. Şimdi araziler su altında. Birçok kişi başka şehirlere göç etmek zorunda kaldı. Zaten ilçede aynı şartları taşıyan toprakları para ile bulup satın almak da mümkün değil” (Sabah Gazetesi, 2009). Bunun yanında pek çok yerel gazetede de haberleri yapılmış, sosyal medyada pek çok kaynak tarafından işlenmiştir.

Kalkınma Politikasına Siyasal Bakışlar

Yapılan mülakatlarda kişilerin toplumsal, siyasal, kültürel katılımlarının olup olmadığı konusunda ise farklı cevaplar söz konusu olmuştur. Bu başka bir araştırmanın konusu ama Ermenek’te siyasal katılımın yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır. Mülakatımızda da Ermenek’in kanaat önderleriyle görüşüldüğü için de siyasal katılımın yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. AKP, MHP ve CHP olmak üzere üç partinin ağırlığının fazla olduğu görülmekte, esnaf ve sanatkârlar odası, avcılık, atıcılık, sulama kooperatifi, mimarlar odası gibi birliklerde üyelikler bulunmakta, Konya’da kilerin ise Ermenek Kültür Sanat ve Sosyal Dayanışma Vakfına (KONER) üyelikleri bulunmaktadır. Özellikle Konya’da dernek etrafında toplananlar aktif şekilde hemşehriliğin güçlü olduğunu göstermektedirler. Baraj konusunda tarihi Alaköprü’nün kurtarılması için de Kültür Bakanlığına bazı başvurularda bulunma girişimlerini göstermişlerdir. Sadece Konya değil Ankara, İstanbul, İzmir, Antalya gibi şehirlerde de dernekleri bulunmakta ve bütün Ermenek’liler buralarda birleşmektedir. Sadece siyasal katılım değil okuma oranının yüksek olmasına bağlı olarak başka alanlarda da girişimciliğin ve dayanışmanın yüksek olduğu görülmektedir.

Siyasal katılımın yüksek olması, devletin üst kademelerinde yöre insanından siyasetçi ve bürokratlarında bulunması, bu yere yapılan baraj konusunda nasıl bir tavır sergilediği merak edilen bir bağlantı olmaktadır. Yapılan mülakatlar ise bu konuda tam bir tavrın söz konusu olmadığını göstermektedir. Fakat kamuoyu bu barajın yapılması konusunda kendilerine başvurulmasını önemseydiğini görüyoruz. İlçe halkı, siyasilerin tutumları konusunda pasiflik gösterdiklerini, baraj konusunda ise halkın görüşlerinin alınmadığı görülmektedir. Fakat ilçe halkı barajın yapılmasını çok önceden beri beklemektedir. Fazla iş sahasının olmadığı ilçede baraj bir iş sahası olarak görülmektedir.

Bu konuda bölge halkından görüş verenlerden biri şöyle demektedir: *“ Koalisyon zamanında bu barajın temeli atılmıştı. Ondan öncesinde uzun yıllar ölçümler yapılıyordu. Siyasilerin karşı olma gibi bir tutumları olmadı. Ama bölge halkı bilgilendirilebilirdi. Ayrıca enerji nakil hatları kendi istimlakları olan yerlerden geçirilmedi, insanların bağlarından düzensizce geçirildi. Ve bu bağlar talan oldu.”* Başka bir konuşmacımıza göre ise baraj konusunda siyasilerin ve halkın tutumunu karşılaştırdığında şunları söylemektedir; *“siyasilerden daha çok halkın isteğinin çok olduğuna dair dikkat çekici bir tutum olurken, siyasilerin ise kesin, net bir tutumları olmamıştır. Baraj yapılmasaydı zaten insanlar üzülecekti. Benim dükkânıma (eczane) sık sık gelip soruyorlardı ne zaman yapılacak bu baraj diye. Millet bir an önce para almak istedi.”*

Genel olarak halk baraj yapılmasını isterken siyasilerin ve uzmanların baraj konusunda olumlu-olumsuz gelişecek durumlar hakkında herhangi bir bildirimleri olmadığı için pek çok kişi barajın olumsuzluklarının bilincinde olmadığı için barajın yapılmasını istemiş olduğu görülmektedir. Diğer yandan mağdur olan Çavuş köyüne siyasilerin önlemleri, destekleri olmamış, devlete ve siyasete olan güvenlerinde azalma olmuştur.

Toprak, Şehirleşme ve Göç

Barajla birlikte ilçede toprak dengesi değişmiş, toprak alım-satımları, fiyatları, yetiştirilen ürünlerdeki çeşitlilik, hala toprağı olanların baraj sonrası fiyat konusundaki piyasadaki tutumları ve toprakla olan ilişkisi ilçenin ekonomisi ve tarımına ne şekilde yansıdığı mülakatlarda görülmektedir.

Ermenek ilçesindeki insanlar küçüklü büyüklü toprak sahibi insanlardır. Bir kısmı tarlasına, bağına, bahçesine kendi bakmakta, bir kısmı ortağa vermekte, bir kısmı da ilgilenmemektedir. Eskiden ortakçılık daha yaygınken şu an toprak sahibi hiçbir şey istememekteyken, “yeter ki ağaçlar kurumasın, içine istediğini ek, toprağı her açıdan kullan” deseler de çok azdır. İnsanlar artık toprakla uğraşmamakta dolayısıyla ortakçılık yapan kimsede kalmamıştır. Ortakçılığı daha çok şehirlere göç etmiş, toprağını satmamış kişiler aramaktadır. Onun dışında da istediği fiyata satamadığı için kamulaştırmaları, örneğin, bir yol geçmesini beklemektedir. Toprak fiyatları ise bulunduğu yere göre değişmektedir. Fakat baraj yapıldıktan sonra bu değişim daha da artmıştır. Baraj manzaralı yerlerin, baraja yakın yerlerin fiyatları en yüksek fiyatlı yerler olarak geçmektedir. Baraj manzaralı yer alıp içine ev yaptırıp, bahçecilik yapanlar artmıştır. Eski bağcılık yerini daha modern şekilde yeniden bağcılık, bahçecilik almıştır. Toprakta kopamama hala mevcuttur. Örneğin hala toprakla uğraşan konuşmacılardan biri; “*toprak hayattır, her şeydir. Hala toprağımızla uğraşıyoruz, tohumlarımız eskilerin tohumları. Her yıl ektiğimizden tohum saklıyoruz, yerel, buraya özgü tohumlarımızı ekip dikeyoruz, gübre ve zirai ilaçlarda kullanmıyoruz. Geleneksel işler, aynen devam ettiriyorum*” demektedir.

Fakat diğer yandan esnaf odası başkanı: “*İnsanlar yaylalardan yer aldı, zeytine ağırlık verildi. Su altında kalan Çavuş köyü pazara en çok sebze meyve getiren köydü. Ürünleri daha kaliteli idi. Daha çabuk oluyor, pazara erkenden bazı ürünler geliyordu. Şimdi başka köylerden geliyor ama Çavuş köyü kadar iyi değil. Eski pazarımızdaki ürünlerin kalitesini arıyoruz*” demektedir.

Toprak konusunda en duyarlı insanlar ise Çavuş köyüdür. Köylünün bütün hayatı toprağa bağlı olduğu için daha hassastırlar. Bir anda bütün topraklarını kaybedince büyük bir yoksunluk yaşamışlardır. Köyün kadınlarından biri; *33 dönüm arazimiz vardı, sene de üç çeşit sebze kaldırırdık. Pazarda satardık, zor zoruna bağ kur yaptırabildik. Gelirimiz tarımdı her şeyi yapardık. Şimdi taşın içindeyiz. Küçük bahçelerimiz var ama hortumla sulama olmuyor. Bizi taşıdıkları bu yer taşlı bir yer. Tarım yapılamaz. Marketten almak zorumuza gidiyor şimdi. Hayatımız boş geçiyor. Bizim için toprak altındı. Bir avuç toprak her şeydir. “zaman gelecek bir poşet toprak altın kesecek” demektedir. Bu beyan kırsal insan tipolojisini çizmektedir. Yani “toprağın bireysel tahsisi sayesinde yalnızca kollarının gücüne sahip olabilen insanlar var*

olabiliyor. Bir insanı boşluğa koyduğunuzda, onun havasını soymuş olursunuz. Toprağı ondan aldığınızda da aynı şeyi yapmış olursunuz. Çünkü böylece o kişiyi zenginlikten yoksun bir mekâna koymuş ve böylece onu sizin arzularınıza boyun eğmek dışında her türlü yaşama yolundan mahrum bırakmış oluyorsunuz” (Foster, 2001, s.231).

Yine Çavuş köyü muhtarı “Göksu nehrinin yanında sahil köyüyüydük. Bütün sulamalarımızı bu nehirden yapıyorduk. Toprak bizim için rızıktı. Ayrıca sadece bizim köyümüz değil yaklaşık 10 köy barajdan etkilendi. Onlarında tarımları da kısmen olsa bitti” demektedir.

Ermenek esnaflarından konuşmacılarımızdan birine göre ise ilçenin tarım yönünden kısıtlı olduğuna dair yorum yapmıştır. Kendi tarım uğraşlarını şöyle anlatıyor: “Şimdi elimizde 4 dönüm üzüm bağımız var fakat barajla birlikte iklimin nemli olmasıyla mantar hastalığı çoğaldı. Artık üzümlerimiz de eskisi gibi değil. Fazla artış olmadı. Kimse ekip kaldırmıyor”. Burada ekolojik bir dengenin de bozulduğuna, bazı ürünlerin eskisi gibi olmadığına konuşmacı dikkat çekmektedir. Nitekim Doğa Derneğinin yaptığı araştırma da bu bağlamda çarpıcıdır. “Araştırmalarına göre barajla birlikte 6500 hektar toprağın su altında kalmasıyla dünyada sadece burada yaşayan VerbascumLeuconeurum isimli bitki türü yok olacak, barajla birlikte Ermenek bölgesinde yaşayan 123 bitki ve hayvan türü daha nesli tükenme tehlikesi ile karşılaşacaktır”(Doğa Derneği, 2012)

İstimplaklar yapılırken bu esnada devletle olan çeşitli sorunlar oluşmuştur. Bu da insanları toprak için bir mücadeleyi sokmuştur. Fakat bu süreçlerin ağır ve zorlu geçmesi nedeniyle peşini bırakmak zorunda kalmaktadırlar. Konya’da ki Ermenek’li bir konuşmacımıza göre;“Ermenek’in Görmeli köyünde bir tarlamız vardı fakat devlet, etrafı ormanla çevrili diye elimizden aldı. Oysa yol geçiyordu yanından. Mahkemeye başvurduk mahkeme bize verdi tarlayı tapumuzda vardı fakat Yargıtay kararı bozdu ve tekrar aldılar. Bir daha da uğraşmadık. 12 dönüm tarlamız var. Ortağa verdik, ek kaldır hepsi senin olsun dedik, onlarda nohut, buğday ekip kaldırıyorlar. 4 dönümde bağımız var, orası da ortakta yarısına ekiyor yarısında da hayvancılık yapıyor. Ürünleri satmıyor ara yerde belki bazen eşe dosta veriyordur o kadar. Ürün çeşitliliğinde de bir şey yok.”

Mimar konuşmacımız da barajdan sonra bahçe almış, toprakla uğraşmaya başlamıştır. Fakat bahçesinde çalıştıracak, bahçecilik yapacak birile-

rini bulamadığını söylemektedir. *“Toprağa bağımlılık azaldı. Tarımla uğraşanların sayısı azaldı. Yapanların çoğu da hobi olarak yapıyorlar. Kalanlarda yol geçsin diye bekliyorlar. Ben bahçem için bakacak aile ya da eleman arıyorum, içindeki evi veriyorum kalması için altına araba veriyorum ama kimse bakmıyor. Ancak doğudaki Kürt olursa toprağı işler, bakar. İnşaat işlerimizde de zaten hep dışarıdan işçi getirtiyoruz yıllardır. Kamulaştırma burası için bir piyango oldu. Bu kadar para alınacağı da tahmin edilmiyordu.”*

İktisadi değişimin yansımalarından biri de açılan yeni marketler olmuş, yörenin yerli küçük esnafının durumu ise bu noktada merak edilmektedir. Ermenek ilçesinde son beş yıl içerisinde açılan marketler esnafı rahatsız etmiştir. Halk marketlere yönelmeye başlamış, bakkallardan alışveriş yapan azalmıştır. Fakat Ermenek ilçesi yıllardır mümkün olduğunca şehirlere gittiğinde alışverişini yapmaktadır. Sağlık için Karaman, Konya’ya giden halk pek çok alışverişini de oralardan yapıp gelmektedir. Onun dışında sık gitmeyenler Ermenek’ten yine yapmaktadır. Konuşmacılardan biri bu konuda şunları anlattı: *“Marketler olmayınca bize esnaf her şeyi pahalıya satıyordu. Pazar mafyalaşmış, dışarıdan gelenlere yer vermiyorlar, dolayısıyla ürün fazla olmayınca pahalı almak zorunda kalıyoruz. Eskiden (şimdi su altında kalan) köylü varken biraz daha ucuza alıyorduk ama o köylerde artık olmayınca pahalılık arttı.”* Yani eskiden tarım yapılan köyler pazara geldiğinde ürünlerde ve fiyatlarda da çeşitlilik vardı. Dolayısıyla halk her fiyattan ürün bulabiliyordu ve alıyordu. Şimdi bu ürün azalması fiyatları da yükseltti dolayısıyla halkı ucuz, toptan kampanyalar yapan marketlere yöneltti.

Barajla birlikte yörede balıkçılık ve su sporları gibi turizm imkânı sağlayacak piyasanın yaratılmasına çalışılmaktadır. Yörenin turizmi konusu çok konuşulmasına rağmen balıkçılık henüz yeni yeni küçük çapta yapılmaya başlanmıştır. Su sporları kulübü kurulmuşsa da daha sonra durmuştur. Halk bu konuda belediyeye görev düştüğünü, tanıtımların yapılması gerektiğini söylemektedir. Konya’da dernek başkanı şunları söylemektedir: *“Barajın turistik açıdan kazandırılması için görsel manzara ve çevresinin iyi değerlendirilmesi gerekir. Tarih ve turizm yönünden gündeme gelip tanıtılması gerekir. Ermenek iki defa tarih başkenti olmuş bir yer. Türkiye de Türk dokusu bozulmamış iki yerden biri Bursa-Yenişehir diğeri karaman Ermenek ilçesidir. Bunu tarihçi İlber Ortaylı’da söylemiştir. Ermenek, dayanışması yüksek*

bir ilçe. Çünkü eskiden beri biz kendi kendimize dayanarak yettik. Dışarıdan hiçbir şey gelmiyordu bize. Her şeyimizi kendimiz yapıyorduk. Bu nedenle hala bu dayanışma başka şehirlere göç edenler arasında da sürüyor. Doğasıda sert olduğu için insanına tesir etmiş, bu nedenle hem doğa açısından hem sosyal açıdan pek çok zorluğa dayanabilir. Sonuç olarak burada turizm gibi bir imkânın çıkması devlet destekli yerel yönetimlerin becerisine bağlı.”

Bölge halkından 2820 kişi kamulaştırma bedeli almış ve ilçeye ilk defa bu kadar büyük bir istimlak bedel girişi olmuştur. Yapılan mülakatlarda bütün kişiler Ermenek’in daha önce böyle büyük para ile karşılaşmadığını söylemektedir. İlçe halkında gözle görülen ilk değişiklik ise genelde daire ve araba alması olmuştur. Ermenek esnaflarından konuşmacılarımıza göre: “İnsanlar ilk önce ev, araba aldılar. Cenne köyü tamamen şehre (Konya’ya) göç” müştür. Bazı köylerde zorunlu göçe tabi tutulmuş gibi gözüküyor ama barajla birlikte dolaylı yoldan göçmek zorunda kalmış ya da göçme kararı vermelerinde etkili olduğu görülmektedir.

Bununla birlikte Ermenek’in sanayi, hizmet sektörlerinde bir gelişme olacağı düşünülse de konuşmacılar bunun çok zor olacağını tahmin etmekte. Eski yıllarda Ermenek’te zanaatçılık yaygınken işsizlik gibi bir sorun yoktur. Fakat zanaatçılık bitince makineleşmeyle işsizlik sorunu çıkmıştır. Bölgenin tarihsel olarak göç veren bir yer olması nedeniyle kalkınmanın burada öncelikli düşünülmesi bu nüfusu yerinde tutabilmek ve kamulaştırma bedelleriyle halkın gitmesini önlemektir. fakat bu bölgede kalkınma böyle bir işlevi tam anlamıyla görememiştir. Konuşmacılarımızın beyanlarından biri bunu göstermektedir: “Barajdan verilen paraların Ermenek’te ancak %30 -35 ‘i kalmıştır. Zaten büyük arazi sahiplerinin çoğu dışarıdaydı. Bu insanlarda zaten Ermenek’in köklü, zengin aileleri idi. Bunlar dışarıya göçtüler ve Ermenek’e yatırım yapmadılar. Buradaki insanlarda aldıkları para ile de ilk olarak genelde ev, araba aldılar.” Ermenek ilçesinde ulaşım sorunu sosyo-ekonomik pek çok yatırımı engellemektedir. Dışarıdan hammadde getirmenin maliyeti yüksek olduğu için fabrika ve benzeri işletmeler açılmamaktadır. İlçe halkı bu nedenle de yıllardır dışarıya eğitim nedeni ile göç vermektedir. İş sahası olmaması sebebiyle okuma tek çare olarak görülmektedir.

Konuşmacılarımızdan esnaf odası başkanı ise, Ermenek’tekiler şehirlere köydekiler Ermenek’e göçmesinin ve bu yer değiştirmenin sonunda yabancılaşmanın nasıl oluştuğunu vurguluyor. “Köylerden çok fazla göç var.

*Şehirden tekrar dönen ise % 1-2'dir anca. Köyden gelenler yabancı olarak görü-
lüyor. Şimdi Ermenek içindeki insanla köydeki insan aynı apartmanda buluştu.
Ama yabancı olarak gördükleri için iletişim yok."*

Diğer yandan barajın getirdiği ekonomik gelir köy, ilçe ve şehir üçge-
ninde bir yer değişimi yapmıştır. Ermenek ilçesindekiler şehirlere göç
ederken köylerde Ermenek ilçesine ve az da olsa şehre göç etmiştir. Bu
nedenle ilçede nüfusun bu değişimi eski sosyal, ekonomi ilişkilerini de
değiştirmiş, yeni ilişkiler başlatmıştır. Ermenek halkı tarafından yabancı
vurgusu yapılmaya başlanmış, eski ilişkilerin kalmadığı görülmüştür. Er-
menek kasabasının köye bakışı burada merkezin çevreye olan bakışına
benzer. "Anadolu şehirleri ve kasabaları kıyıda olmaktan köyler vasıta-
sıyla kurtulurlar. Köy varlığıyla, taşralıya şehirli olduğunu hatırlatır, ka-
sabalı kendini köylü karşısında daha modern ve medeni bir kimlik ve
mekân içinde algılar. Denge köylünün kendine en yakın kasaba ve taşra
şehrine değil de merkeze yani büyükşehre göçmesiyle bozulur. Dünün
köylüsü şimdi kendisini taşralı karşısında daha "kentli ve daha merkez"
olarak görmektedir" (Barbarasoğlu, 2011, s.247-48). Ermenek kasabasında
da böyle bir denge bozulmuş yaşıyor.

Konuşmacılarımızdan bir tanesi ise şöyle anlatmaktadır: "Devlet yatı-
rım yaparsa nüfus belki durabilir. Fakat buraya yapılan okullar, otel hep
bu bölgeden iş adamlarının yaptırdığı yerler. Belediyemiz geliri olan bir
belediye değil. Devletin takviyesi lazım. Baraj göçü daha da hızlandırdı.
Örneğin Cenne köyünden 30 hane Konya'ya göçtü. Bir cenaze, düğün ola-
cak olsa kimse yok."

Yıllar önce Konya'ya göç eden dernek başkanı ise şöyle demektedir:
"Ermenek'in değişmeyen bir nüfus yapısı var. 1926'da Ermenek nüfusu 6442 idi.
Şimdi 11 bin civarı. Bunca zaman içinde fark ortada. Bunun sebebi göç. Konya'da
70-80 bin, Antalya'da 20-25 bin Ermenekli var. Büyük şehirlerdeki Ermenekli-
ler, Ermenek'in önüne geçmiş. Barajla birlikte göç durmadı ama gidenlerin ye-
rini köylüler dolduruyor. Çevre köylerden göç eden çok fazlalardı barajdan sonra."
İlçenin sosyal, kültürel açıdan da kısıtlı olarak görülmesi göçü kolaylaştır-
maktadır. Barajın bu göçü durdurmada ise nasıl bir rol oynadığı konu-
sunda ise olumlu bir işlevi olmadığı görülmektedir. Yapılan mülakatlar
gösteriyor ki göç tam olarak durdu diyemeyiz ama belli bir süre Ermenek
gençlerinin şehre göçünü en azından erteledi diyebiliriz. Onun dışında ise

ilçe halkının büyük kısmı okuma eğilimi yüksek bir nüfus barındırmaktadır. Bu nedenle baraj göçü durdurmadı ama kısmı olarak ertelemiştir. Diğer yandan barajla birlikte göçler hızlanmıştır da diyebiliriz. Zira büyük miktarda para alan pek çok aile şehirlerden daire almış, Ermenek'e sık sık gidip gelmek suretiyle yerleşmiştir. Zorunlu göç ettirilen Çavuş köyü de dâhil olmak üzere diğer köylerden de şehirlere göç eden olmuştur.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma, geleneksel yapıdan modernleşmeye doğru giden bir süreç yaşayan Ermenek ilçesinin yapılan ikinci, barajdan sonra ise birinci sosyolojik araştırması olmuştur. Daha önce 1960'lı yıllarda Bahattin Akşit Antalya köylerinde araştırma yaparken Ermenek kasabasında da araştırma yapmış bazı tespitlerde bulunmuştur. Bu araştırmayla birlikte de tekrar kasabanın nasıl bir değişim geçirdiğini görmemize yardımcı olmuştur. İlçe, geleneksel parametreleri barındırmakla birlikte modernleşme unsurlarını da kendisine katmayı kolay kabul etmektedir. Nitekim eğitim alanında okuma oranının yüksek olması bunda etkili olmaktadır. İlçe, ulaşım zorluğu sebebi ile değişimi yavaş ve belli aralıklarda yaşamaktadır. Sekiz yıldır yapılmakta olan Ermenek Barajı HES projesi dışarıdan bir değiştirici rol oynamış, baraj ise 2011 de sonlanmış, elektrik üretimine ise Ekim 2012'de geçmiştir. Ermenek ilçesi kalkınmada öncelikli yerler arasında yer almış, barajın da bu kalkınmayı sağlaması amaçlanmıştır. Araştırma boyunca da şu görülmüştür ki artık kırsal kalkınma sadece tarımsal nitelikler, önlemler taşımamaktadır. Tarımın yanında diğer sektörler devreye sokulmuş, farklı sektörlerden projelerle kalkınma amaçlanmıştır. Ermenek ilçesinde bugüne kadar yaşadığı en büyük, en hareketli değişim barajla olmuştur. Şimdiye kadar ilçenin tek kaynağı kömür ocağı olsa da ilçenin 3-4 ailesini zengin etmiştir. Sosyo-ekonomik açıdan dikkati çeken bir değişim yaşamamıştır. Barajla birlikte ise bireysel, bireyler arası, toplumsal, kültürel düzeylerinde değişim gözlemlenmiştir. İlçenin eskiden beri yaşadığı demografik değişim zaten mevcut olup barajla birlikte ise coğrafi değişkenlerde rol oynadığı görüldü. Toplumsal değişimin dinamiği burada genelde insan-doğa özelde ise insan-insan ilişkileri olmuştur. Burada değişimin yönü ise yukarıdan gelmiştir. Yani devletin kalkınma amaçlı

planladığı proje olan baraj yukarıdan gelen bir değişim rolündedir. Şimdiye kadar ilçenin en dikkat çekici özelliği, niceliksel değişim olan göçtür. Bu hala da devam etmektedir. Baraj göçü durdurmamış sadece bir süreliğine ertelemiştir. Baraj inşaatı ilçenin vasıfsız genç nüfusu için iş kaynağı olmuştur. Yaklaşık sekiz sene süren baraj inşaatı bu süre zarfında yerli yabancı kişilere iş kaynağı olmuştur. Biri Türk diğeri yabancı şirket olmak üzere iki şirketle yapılan baraj Türkiye ile yabancı devlet arasındaki işçi-işveren ilişkisini, işçinin çalışma şartlarını, işçinin güvenliği konularında farkları da göstermiştir. Resmi bayramlarda yabancı şirket tatil verirken Türk şirketi tatil vermemiş, çalışma saatleri yabancı şirkette sekiz saat iken Türk şirketi on iki saate varan çalışma süreleri vermiştir. Ayrıca yabancı şirketin sendikası da mevcuttur. Bu da gösteriyor ki Türkiye hala bu konuda tam olarak kendini yenileyememiş, işçinin hakkını, güvenliğini sağlayan ortamı sağlayamamıştır. Çavuş köyü dışında Ermenek içindekilerin ve Ermenek'ten yıllar önce göç edenlerin toprakları da baraj için dâhil olan topraklar arasındaydı. Toprakların analizi, varsa içindeki ağaçların cinsi, yaşı, türü, sayısı gibi kıstaslara bakılarak fiyatlar belirlenmiş, buna göre fiyat dağılımı yapılmıştır. Barajla birlikte Ermenek, topraklarını su ile değiştirmiştir. Zaten sonuç olarak en başta barajın görselliğinin insanlar üzerinde büyük etki bıraktığı görülüyor. Ama asıl değişim toprağın para ile olan değişimi olmuştur. Yani değişimin temeli ve başlangıcı insan-doğa arasındaki ilişkisindedir. İlçe su kaynakları bakımından zengin olup rahatça kullanmıştır. Serbestçe akmış, halk istediği gibi kullanmıştır. Fakat barajla birlikte su belli bir alana kapatılmış, yeni bir enerji kaynağı olarak üretime sunulmuştur. İlçenin Göksu nehri de barajla birlikte belli bir alana kapatılmış dolayısıyla eskiden köylünün kullandığı su artık devlet tarafından halkın dokundurulamazlığına girmiştir. Burada su devletin midir halkın mıdır sorusu gündeme gelmektedir. Ermenek halkına göre barajla birlikte su kısıtlanmıştır ve halktan çıkarılmıştır. Halk artık o suya dokunamayacaktır. Diğer yandan su Ermenek halkı için ihtiyaçken Ermenek dışındakiler için hak olarak görülmektedir. Bu da gösteriyor ki suyun bir hak olması gerekirken ihtiyaç gözüyle bakılması onu metalaştırmaktadır. Aynı durumda toprakta metalaşmıştır. Mülakat sorularından biri toprağın ne ifade ettiği idi. Özellikle Çavuş köyü toprağın bir gün gelip altın kadar kıymetli olacağını ifade etmişlerdi. Dünyada olduğu gibi Tür-

kiye’de de toprakların azalması, köylülüğün bitmeye yüz tutması görülmektedir. Gün geçtikçe toprağın azalışı onun daha da kıymetlendirecek ve su gibi pahalılaşacak olması metalaşmasına sebep olacaktır. Enerji ihtiyacımızı belki dışarıdan sağlayabilme imkânına sahipken toprağı bir yerlerden sağlama, ithal etme gibi bir şey söz konusu olamayacaktır. Dünya da pek çok dernek, örgüt bunun için mücadele etse de sonuç pek fazla değişmemektedir. Sonuç olarak bütün bunlar üretimden çok tüketime dayalı bir tarımsal dönüşüme işaret etmektedir. Oysa kalkınma denilen planlarda tüketimden ziyade üretim amaçlanmaktadır. Kendi içerisindeki potansiyelleri keşfettiren ve bununla yaşam döngüsü sağlayan bir süreçtir. Fakat Ermenek ilçesinde böyle olmamıştır. Artık büyük oranda tüketime geçen ilçe kendi kendine yetebilen, kendi üreten bir ilçe olmaktan çıkmıştır. Son dönemde marketler açılmış küçük esnaf artık eski rolünü kaybetmiştir. İlçede büyük oranda yeşil alanın yok olması ayrıca olumsuz sonuçlarındandır. Doğa Derneğinin araştırmasına göre de Türkiye’de en tehlikeli beş barajdan biri Ermenek barajıdır. Günümüzde değişimi zorlayan sebepler en başta küresel rekabetin artmasıdır. Uluslararası entegrasyonun da buna eklenmesiyle kalkınma planları, anlaşmaları hazırlanmaktadır. Dünyada olduğu gibi Türkiye’de bu entegrasyon döneminden geçmekte, uluslararası şirketlerle anlaşmalar yapılmaktadır. Doğaya ait kaynaklar, toprak, su alınır satılır hale gelmiş bu da doğayı, tarımı metalaştırmıştır. Böylece Marx’ın “metabolik yarılma” diye bahsettiği durumu gerçekleştirmiştir. Hazırlanan projelerde anlaşılan şirketlerden biri yabancıdır. Ermenek barajının anlaşması da yabancı şirketle yapılmış, baraj yabancı şirket ortaklığında bitirilmiştir. İlçe için yapılan kalkınma stratejisinde tarımsal yapı bitirilmiş, pazarlama piyasasında ilçenin kendi iç dinamikleri durmuştur. Başka meslek alanlarına kaymaları için yöneticiler tarafından telkinde bulunulmuştur. Çavuş köyünden göç eden kırsal nüfus kentte vasıfsız işlerde çalışmaya başlamış, işçiye dönüşmüştür. Bu durum köylülüğün bitmek üzere olduğu tartışmalarına destekleyici bir örnektir. Ülkenin enerji ihtiyacı karşılanırken tarımda kayıp yaşanmaktadır. Bütün bunlar ise göç hareketini durdurmamış aksine daha da hızlandırmıştır. Köyün başka yere taşınması köylüyü orada tutamamış, genç kesimin şehre gitmesine neden olmuştur. Öncelikle iç göç hareketi hızlanmıştır. Önce köylerden Ermenek ilçesine göç yaşanmakta, Ermenek’ten de başta Karaman, Konya gibi şehirlere göç hareketi görülmektedir. Bölge

halkının kamulaştırma bedeli alması kente gitmesini cesaretlendirmiştir. Önceden de göç veren bir yer olan ilçe kalkınma politikası sonucu da aynı sorunu yaşamaya devam etmektedir.

EXTENDED ABSTRACT

**Can Development Policies Prevent Migration?
The Case of Ermenek Sub Province of Karaman**

*

İlknurEkizAtaşer
KTO Karatay University

Turkey has been experiencing a rapid change and transformation in terms of demographic, socio-economic, political and social structure not only in the urban but also rural areas. The post-1980 radical policies have been implemented both in the political and economic spheres, and integration to the global markets became the primary goal once neoliberal approaches dominated economic policies of states. Policy arrangements thus included the privatization of certain public services, build-operate-transfer models, foreign partnerships, and business activities with foreign companies. Since 2001, these trends are associated with the development policies. On the other hand, policies aiming at the increases levels of welfare at every region were designed and implemented with the expectation of stopping migration from rural to urban areas. Several projects are therefore implemented at the regional levels. Building of dams occupy a primary place among policies of regional development and dams were built in rural areas with sufficient water resources. In other words, “water” has become the basic dynamic for change. The building of a dam in Ermeneksub province is one of such policy implementations among many other localities in Turkey.

The central focus of this research is on Ermenek subprovince of Karaman. Çavuş village which has been submerged by the dam waters is also in Ermenek. The fieldwork has been conducted in three different locations, namely the Çavuş village, Ermenek, and Konya, in order to reflect the three dimensions focused in the research. In line with the purposes of the research, qualitative research methods are used in this research and I have conducted interviews composed of 24 questions. In some of the interviews, there were more than one interviewees, and focus-group interviews are conducted in Çavuş village.

The sampling of the research includes individuals living in Ermenek sub province of Karaman, former residents of Çavuş village which has submerged by the dam lake, former residents of Ermenek who now live in Konya and are organized in a civic association. Total number of interviewees is eighteen. The interviewees are chosen from among individuals who have some kind of direct relation to the dam, whose lands are now under dam waters, whose court processes were still underway, who received expropriation payments from the DSI and individuals who closely witnessed these processes.

Very few members of the local population have opposed the building of the dam and existing opposition was scattered, thus leading to the lack of an organized resistance. The building of the dam is seen as a win in terms of energy supplies, but a net loss for Ermenek subprovince. In terms of agricultural losses, the major loss is experienced by the Çavuş village. The predominant economic activity of the village inhabitants was agriculture. The agricultural plots outside the villagers' lands are owned by the inhabitants if Ermenek and Konya. For these two groups, the loss of agricultural lands to the dam has not been as destructive as it was for the villagers. Therefore, the Ermenek Dam has a very different meaning for the Çavuş village inhabitants who were forced to leave in comparison to Ermenek inhabitants. Villagers who live in constant fear of losing their homes and land represent the primary victims of the dam. In addition, water flow through the river is highly controlled and the villagers depending on the river water represent the most adversely affected group. Ermenek inhabitants admit this by accepting that the limitations on water flow and usage primarily threatens the villagers' economic activities.

When first informed that their village will be submerged by the dam, those living in Çavuş village did not believe it and therefore did not seriously plan about moving. Village inhabitants were also disoriented in this case because a certain deadline for moving out from village was not announced. The option to scatter to nearby villages was not welcome by the village inhabitants.

People from Ermenek who live outside Ermenek tend to see the impact of the dam from two perspectives. They both acknowledge the geographical changes caused by the dam and the negative consequences caused by the submerging of Çavuş village. However, those living in Ermenek seem

to know and care less about this second adverse impact in comparison to Ermenek-originated people living outside the subprovince.

Ermenek dam project was also a temporary employment opportunity for those living in Ermenek. It was a relatively better option when compared to working in coal mines in the region. Working in the dam construction provided especially younger people with a temporary income. On the other hand, objections to expropriation prices led to numerous court cases and even after the settlement of the cases, questions about the justice in expropriation prices continued. Consequently, the state had to pay high expropriation prices in general.

Another problem in addition to court processes has been the resettlement of the Çavuşvillage. The authorities did not determine the place and date of resettlement of the village, as well as how the actual moving will be organized. The villagers on the other hand, have been very reluctant to move. The village's relocation to a place where villagers would be able to continue their lives as they used to and thus satisfy them did not happen. Once the dam construction is finished and the dam started filling, authorities had to move the village hastily. Despite widespread media coverage of the incompetence in resettlement, the DSI continued to defend itself and possible attempts at finding a satisfactory solution to the problem were avoided.

With the expropriation, 2820 individuals living or possessing real estate in the region were entitled to receive expropriation payments. This corresponds to the record-high levels of expropriation payments in the history of the sub province. All the interviewees acknowledged that never in its past Ermenek has received such a large amount of money. The first visible result of this money flow has been in the increased sales of apartments and cars. Inhabitants living in other villages of Ermenek did not stay in their homes either and have migrated to different locations.

Although a growth in industry and service sectors might be expected, the interviewees have serious doubts about it. In the past, artisanship was more prevalent in Ermenek and unemployment was relatively low. With the mechanization of production, artisanship declined and unemployment rates increased. Because the region has been associated with high outwards migration, development should be a primary target to prevent

migration especially after the expropriation payments. However, the actual result of developmental projects in the region seems to fail to fulfill this purpose. Especially the transportation issues pose a significant disadvantage for economic investments in Ermeneksub province.

On the other hand, the economic gains of the dam project for the inhabitants has resulted in changing patterns of migration within the village, sub province and city levels. While many of those formerly living in villages have migrated to Ermenek and to a lesser degree to provincial urban centers, some of those living in Ermenek have migrated to other provincial centers. The demographic transformation in Ermenek thus have changed the existing social and economic relations. Older inhabitants of Ermenek have developed a sensitivity towards the new inhabitants of the city and previous communal relations started to deteriorate. The existing social and cultural limitations in Ermenek have facilitated migration from here. In terms of stopping and reversing this migration, the dam remains to play no positive function. According to the interviews, the migrations from Ermenek did not completely finish, but the dam has slowed down the younger inhabitants' migration to larger cities. It should also be noted that the sub provincial population attributes high value on education. Therefore, we can argue that the dam has just postponed further migration rather than stopping it. For many other, migrating from Ermenek and its' villages have become a more attractive option because of the high expropriation payments. Many families have bought apartments in bigger cities, while retaining their communal and kinship relation in Ermenek by frequently visiting the subprovince. Many families from villages, including the forcibly evacuatedÇavuş village, have started a new life in big cities.

Kaynakça / References

- Akşit, B. (1966). *Türkiye'de az gelişmiş kapitalizm ve köylere girişi*. Ankara: ODTÜ Öğrenci Birliği Yayınları
- Bakırcı, M. (2007). *Türkiye'de kırsal kalkınma: Kavramlar- politikalar-uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Baudrillard, J. (1998). *Üretimin aynası* (Çev. O. Adanır). İzmir: Dokuz Eylül Yayınları

- Boran, B. S. (1945). *Toplumsal yapı araştırmaları*, Ankara: Ankara Üniversitesi Dil Tarih- Coğrafya Fakültesi Yayınları, Sosyoloji Serisi: 3.
- Ekiz, İ. (2013). Kalkınma politikası olarak barajlar ve toplumsal değişim - Karaman-Ermenek örneği, II. *Türkiye Lisansüstü Çalışmalar Kongresi*, Bursa.
- Ferry, L. (2000). *Ekolojik yeni düzen*. (Çev: T. Ilgaz). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Foster, J. B. (2001). *Marx'ın ekolojisi: Materyalizm ve doğa* (Çev: E. Özkaya). Ankara: Epos Yayınları
- Geray, C. (2011). *Dünden bugüne kırsal gelişme politikaları*. Ankara: Phoenix Yayınevi
- Güçbilmez, E. (1972). *Yenimahalle Ve Kayadibi karşılaştırmalı bir köy araştırması*. Sevinç Matbaası, Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları no:327
- Gülçubuk, B. ve Yıldırak, N. (1994, Kasım): Tarım kesiminde işsizliğin boyutları ve çözüm yolları *I.Ulusal Sosyoloji Kongresinde sunulan bildiri, Dünyada Ve Türkiye'de Güncel Sosyolojik Gelişmeler*, Ankara: Sosyoloji Derneği Yayınları III.
- Gouverneur, J. (1997).*Kapitalist ekonominin temelleri: Çağdaş kapitalizmin Marksist ekonomik tahliline giriş* (Çev. F. Başkay). Ankara: İmge Kitabevi.
- Harvey, D. (2012). *Sermaye muamması: Kapitalizmin krizleri* (Çev. S. Savran). İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Ildırar, M. (2004). *Bölgesel kalkınma ve gelişme stratejileri*. Adana: Nobel Yayınları.
- Karpat, K. (2010). *Türk demokrasi tarihi: Sosyal, kültürel, ekonomik temeller*, İstanbul: Timaş Yayınları.
- Kartal, F. (2009). Suyun metalaşması, suya erişim hakkı ve sosyal adalet.*TMMOB Su Politikaları Kongresinde sunulmuş bildiri*, 20.03.2013 tarihinde http://www.tmmob.org.tr/yayınlar/kitap_goster.php?kodu=186 adresinden erişilmiştir.
- Keyder, Ç ve Yenal, Z, (2013). *Bildiğimiz tarımın sonu, küresel iktidar ve köylülük*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Polat, M. H. (2012). *Küreselleşen kalkınma: Bir eleştiri*, İstanbul: Açılım Yayınları.
- Özensel, E. (2013 Ocak-Haziran) Taşranın yetim çocuğu: Kır. *Sosyoloji Divanı, Dosya: Taşra Fragmanları*. Konya: Çizgi Yayınevi.

- Öztürk, Ş. (2014). *Yeni köy sosyolojisi tartışmaları: Küreselden yerele tarım politikaları ve yoksulluk*. Doğu Kitabevi: İstanbul.
- Yılmaz, G. (2009). *Suyun metalaşması: Kıtılığın Nedeni kıtlığa çare olabilir mi?* İstanbul: Sosyal Araştırmalar Vakfı.
- MEVKA [Mevlana Kalkınma Ajansı]. (2011). *2023 vizyon stratejileri Ermenek ilçe faaliyetleri raporu ve sonuçları*, 21.02.2013 tarihinde www.mevka.org.tr adresinden erişildi.
- Özbağdatlı, N. (2012,).Modern tufan: Barajlar.*Doğa Derneği*, 13.01.2014 tarihinde <http://www.dogaderneği.org/modern-tufan-barajlar.aspx> adresinden erişildi.
- Gazete İlanı İle Davalı Arıyorlar (Temmuz 31,2010). *Sabah Gazetesi*.26.01.2014 tarihine <http://www.sabah.com.tr/Yasam/2010/07/31/gazete-ilani-ile-davali-ariyorlar>, adresinden erişildi.
- Su altında kalacak köylerini terk etmiyorlar (Mart 27,2009). *Hürriyet Gazetesi*. 26.01.2014 tarihinde <http://arama.hurriyet.com.tr/ar-sivnews.aspx?id=11302646> adresinden erişildi.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Ekiz-Ataşer, İ.(2019).Kalkınma politikaları göçe engel olabilir mi? KaramanErmenekilçeörneği. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1936-1974. DOI: 10.26466/opus.595120

Postmodern Etki Ve Sinemada Belirsizliğin Varoluşu: *Lost Highway* Filmi İncelemesi

DOI: 10.26466/opus.614074

*

Selçuk Ulutaş *

* Dr. Öğr. Üyesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üni., Güzel Sanatlar Fak., Nevşehir/ Türkiye

E-Posta: selcukulutas1980@gmail.com

ORCID: [0000-0003-4804-0565](https://orcid.org/0000-0003-4804-0565)

Öz

Çağdaş düşünürler tarafından tartışılan ve modernizmin karakteristik özelliklerindeki değişimlerle bağdaştırılan postmodernizmin özellikle sanat alanında derin bir etkisi olduğu ifade edilmektedir. Pek çok karşılaştırma ile postmoderni, modernden ayıran çalışmalara göre iki sürecin arasındaki farklardan bir tanesi de modernizmin toplumsal düzlemde belirlenmişlikle, postmodernizmin ise belirsizlikle tanımlanmasıdır. Tüm sanat eserlerinin ve sinema filmlerinin estetik özneyi özneleştirme gücü olduğu bilinmektedir. Bu çalışmada postmodern belirsizlik unsurunun sinemadaki varoluşu ve alımlayıcıda yaratacağı özneleşmenin hangi boyutta gerçekleşeceği değerlendirilmektedir. Postmodernite ile birlikte özne felsefesinde yeni bakış açılarının ortaya çıktığı ve sanat alanındaki çalışmalara da bu bakış açılarının yansıtıldığı ifade edilebilir. Postmodern etki altındaki sinema filmlerinin ise anlamlandırma sürecinde öznelere özerk bir alan bıraktıkları iddia edilmektedir. Bu özerk alanın varoluşu ile belirsizlik unsurunun yaratımı arasında güçlü bir ilişki söz konusudur. Bu çalışmanın temel amacı postmodern belirsizlik unsurunun ontolojik olarak bir kopuş olmadığı yani belirsizliğin sanat alanında verili (a priori) olduğunun sinema üzerinden gösterilmesidir. Bu açıdan çalışmada ontolojik analiz yöntemi ile postmodern etki bağlamında belirsizliğin sinemada yaratımı, David Lynch'in "Lost Highway" isimli filmi ile incelenmektedir. İncelemede belirsizliğin nedeni olarak kuramsal düzlemde eklektik yapılar, şizofreni ve parataksik düşünce odağı alınmaktadır. Çalışmada ilgili filmdeki belirsizlik unsurunun varoluşunun bir tasarım olarak nasıl yaratıldığı ve eserin bu bağlamda nasıl farklılaştığının ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Tüm bunlarla birlikte filmin bir kuvvet olarak estetik özne üzerindeki etkisi tartışılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sinema, Eklektik, Şizofreni, Parataksi, Özneleşme.

Postmodern Influence and The Existence of Ambiguity in Cinema: The Review of the Film Lost Highway

*

Abstract

Postmodernism, which is discussed and associated with the changes in the characteristics of modernism by contemporary philosophers, has a profound effect especially in the field of art. With so many comparisons, according to the studies that differentiate the postmodern from the modern, one of the differences between the two processes is that modernism is defined on the social plane by certainty and that postmodernism is defined by uncertainty. It is known that all works of art and cinema films have the power to subject the aesthetic subject. It can be stated that new perspectives emerged in the subject philosophy with postmodernity and these perspectives were reflected in the works of art. It is claimed that postmodern cinema films leave subjects an autonomous field in the process of meaning. There is a strong relationship between the existence of this autonomous field and the creation of the element of uncertainty. The main objective of this study is that the element of postmodern uncertainty is an ontological break, that is to show the cinema show that the uncertainty is a priori. In this respect, the creation of postmodern uncertainty in cinema by ontological analysis method is examined by David Lynch's film "Lost Highway". The reason for the uncertainty in the study is the theoretical plane; eclectic structures, schizophrenia and parathaxic thinking are the focus. In this study, it is aimed to reveal how the existence of the element of uncertainty in the related film is created as a design and how the work differs in this context. In addition, the effect of film on aesthetic subject as a force is discussed.

Keywords: Cinema, Eclectic, Schizophrenia, Parataxis, Subjectivity.

Giriş

Felsefe tarihinde pek çok düşünür tarafından dolaylı veya doğrudan ifade edilen ve Hartmann tarafından objektivasyon şeklinde tanımlanan sanat eserlerinin varoluşları ile ilgili kuram tüm zamanlardaki sanat eserlerinin varlık tabakaları hakkında düşünme olanağını sağlamaktadır. Lakin günümüzde düşün dünyası tarafından ortak bir tanıma sahip olmamasına karşın, postmodern etkinin devreye girmesiyle bu dönemdeki sanatsal varoluş, özellikle belirsizlik unsuru yüzünden diğer sanatsal dönemlere kıyasla farklı görülmeye başlanmıştır. En temel düzeyde sanat eserini verili bir bilginin, anlamın, tinselliğin veya içeriğin nesneleşmesi olarak tanımlayan objektivasyon kuramı özellikle bu özel durumu nedeniyle estetik öznelerle bir kuvvet uygulamaktadır. Postmodern etki altındaki sanat eserlerindeki belirsizlik unsuru ise sanat eserinin yaratıcısı tarafından tasarlanan kuvvetten kısmen vazgeçmek anlamına gelmektedir.

Diğer taraftan "Belirsizlik unsurunun postmodern eserlerdeki varlığı ontolojik olarak belirlenmiş bilgiye ve dolayısıyla anlamlara sahip geleneksel ve modern eserlerden bir kopuşu mu göstermektedir?" sorusundan hareketle, postmodern eserlerdeki belirsizlik unsurunu ile kuvvetin kısmen ortadan kalkışını, özneleşme ve öznellik kavramları ile düşünme zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Geleneksel ve modern sanatın özneler üzerinde uyguladıkları kuvvet sanatın özneleştirici gücünü ortaya koyar. Bu durum sanatçılar tarafından tasarlanmaktadır. Postmodern eserlerde ortaya çıkan belirsizlik ise özneye özerk bir alan tanımaktadır. Özneye tanıyan bu özerk alanın ise tasarımın bir parçası olarak varolduğunu söylemek mümkündür.

Bu çalışmanın amacı bilginin yorum olarak görülmesi çerçevesinde ve belirlenemezlik¹ düşüncesi bağlamında ortaya çıkan postmodern belirsizlik unsurunun ontolojik olarak bir kopuş olmadığı yani belirsizliğin sanat alanında verili (a priori) olduğunun sinema üzerinden gösterilmesidir. Bir tasarım olarak tüm sanat eserleri verili bilgiyi çeşitli şekillerde dönemlere göre nesneleştirmiştir. Çalışmadaki amaç doğrultusunda postmodern etki

¹ Belirlemezsizlik ilkesi sosyal bilimlerde kesin bilgiye karşı çıkan ve bilginin yorum olduğu düşüncesini taşıyan Nietzsche'nin etkisindedir. Postmodern düşünceye sirayet eden bu anlayış tüm kesinlikleri dogma olarak değerlendirme eğilimindedir. Bu anlayışın postmodern etki altındaki sanatın yarattığı belirsizlik unsurunun da temeli olduğu ifade edilmelidir (Eagleton, 2014).

altındaki sinema filmlerinde alımlayıcı özneye özerk bir alan yaratmak ve özneleştirici gücü azaltmak için tasarımlarda yönetmenlerin belirsizlik unsurunu kullanarak içeriğin belirlenmesi bağlamında stratejiler ürettikleri ifade edilmiştir. Bahsedilen stratejiler doğrudan biçimle oluşturulan tercihlerin ötesinde bir felsefi alana işaret etmektedir.

Kimi sinema düşünürlerine göre geç modern kimilerine göre postmodern olarak tanımlanan ve bir tartışmaya konu olan David Lynch'in "*Lost Highway*" (1997) isimli filmi çalışmada belirsizliğin varoluşu bağlamında ontolojik analiz yöntemi ile incelenmektedir.

Yöntem

Sinema eserlerinde ontolojik analiz yöntemi öncelikle eserin estetik bir varlık olarak kabul edilmesiyle ilgilidir. Estetik bir varoluşa sahip sanat eserlerinin ise birbirlerine bağımlı varlık tabakalarından söz edebiliriz. Hartmann (2010) bu varlık tabakalarını reel (maddi) ve irreal (manevi-tinsel) olarak kategorize etmektedir. Sanat eserinin reel varlığı irreal varlığına bağımlıdır ve tesadüfi değildir. Reel varlığın incelenmesi sonucunda sanatçının apriori olarak sunduğu irreal varlığa ulaşılabilir. Bu durum sanat eserlerinin içeriklerinin verili olduğunu ve izleyene göre ontolojik olarak değişmeyeceğini anlatmaktadır. Diğer bir ifade ile bir sanat eseri karşında alımlayıcı sanatçının verili içeriğinden bağımsız olarak düşünme ve duygulanma konusunda özgür olsa bile özel bir varlık olan sanat eserinin yaratılmış veya tasarlanmış bir anlamlar dünyası ve buna bağlı olarak belirlenmiş duygulanmaları söz konusudur. Ontolojik analizin amacı sanat eserlerinde sanatçıların sundukları verili bilgiye ulaşmaktır. Sanatçının amacı bilgi sunmak olmasa bile tüm sanat eserleri varoluşları itibari ile bilgi nesnesi olarak kabul edilir. Çalışmada incelenen *Lost Highway* isimli film bu bağlamda bir bilgi nesnesi olarak tanımlanmakta ve sanatçının tasarımı ve bu tasarımıdaki amaçları ontolojik analizle çözümlenmektedir.

Bir sanat eserinin üretim süreci irreal tabakanın zihinde tasarlanması ile başlar. Sonrasında ise bu irreal tabaka maddeleştirilerek fiziki dünyaya ait hale gelir. Bu süreçte tasarımı yapan kişi pek çok noktayı hesaba katarak bir biçim yaratmak durumdadır. Biçimle içerik birlikteliği temel husustur. Şayet biçim sanatçının içeriğini karşılamıyorsa bu bir sanat eseri

olarak kabul edilemez. (Tunalı, 1998). Sinema için bu durum öncelikle karakter, eylemler ve olaylar ile genel ve özel anlamların tasarlanmasıyla başlar. Ayrıca zamanın ve mekânın tasarlanması ise karakter, eylemler ve olayların yaratacağı anlamları doğrudan etkilemektedir. Diğer taraftan sanat eserini tasarlayan kişi eserle karşılaşacak kişinin ne düşünmesi ve hissetmesi gerektiğini de tüm bunlarla birlikte belirlerken, estetik alımlayıcının diğer ifade ile estetik süjenin esere nasıl katılacağı, ne uzaklıkta olacağı, karakterlerle ilişkinin hangi boyutta olacağı ve kendi bakış açısının izleyene dayatılıp dayatılmayacağı gibi hususları da tasarlamaktadır. Bu tasarımlar ise estetik süje karşısına bir bütün olarak çıkar ve süje bu sefer üretim aşamasının tersine reel tabakadan başlayarak sanatçının verili içeriğini işaret eden irreel tabakaya ulaşır. Bu noktada ontolojik analiz özetle reel tabakanın sunduğu karakter, eylem, olay, zaman, mekân, gibi temel unsurlar ve yönetmen tarafından tasarlanan estetik süjenin esere katılımını çözümlenmektedir. Böylelikle izleyenlerin öznellikleri dışarıda bırakılarak sanatçının tasarımında ne amaçladığı, irreel tabakayı nasıl realize ettiği ve tasarladığı gerçekliğin ne olduğu üzerine bir çalışma yapılmaktadır. Bu çalışma sonrasında eserin sunduğu bilgiye ulaşılmaktadır.

Çalışmada, *Lost Highway* isimli filmin belirsizliğin varlığını nasıl ürettiği karakter, eylem, olay, zaman, mekân ve estetik süjenin katılımını ile çözümlenirken diğer taraftan bir kuvvet olarak filmin nasıl belirlediği ve öznelleşme ile ilişkisi araştırılmaktadır. Çalışmanın kapsamını aştığı için görüntü düzenlemesi ile ilgili biçimsel bir inceleme yapılmamakta ve reel tabakanın ürettiği tinselliğe odaklanılmaktadır.

Kültür ve Öznelleşme

Pek çok şekilde tanımlanabilecek kültür kavramını en geniş anlamda doğa durumundan kopan insanın maddi ve manevi üretimi şeklinde açıklamak mümkündür. Tanımı açarsak, doğaya müdahale eden ve onu kontrol etmek isteyen, doğadan koparak dilin virtüel varlık alanına giren insanın anlam dünyası ve geliştirdiği maddi her şey kültür kavramının tekil örnekleri olarak okunabilir. Bu anlamda kültür, Smith'in (2005) tanımıyla ekonomi, ahlak, eğitim, ideoloji, medya, din, sanat, vb öznelleştirici unsurlarla fenomenler ile ilgili gerçeklikler üretmekte ve bu unsurlar dilin virtüel dünyasında öznelere belli düzeylerde kuvvet uygulamaktadır.

Kültür özünde biyolojik insanın doğadan kopuşunu anlatmaktadır. Doğadan kopuş süreci insanın doğaya isimler vererek doğayı ve fenomenleri bir bilgi nesnesi olarak görmesi ile ilgilidir. Bu süreçte dünyanın hiçbir anlam ve amaç barındırmayan kendinde varlıkları insan için yeni ve virtüel bir gerçeklik üretiminin odağında yer alır. Örneğin ilk başlarda doğada bulunan bir taş artık kendinde varlık değil insanın bir şeyleri kırmak veya kesmek için kullandığı bir araca, bahsedilen dilin virtüel dünyasının yarattığı kurgu ile dönüşür. Bu süreç insanların anlam dünyasının günümüze kadar katlanarak gelişmesini ve kültür dünyasında dünyaya gelen insanın varoluşundan önce diğer insanların yarattığı bir sistemin varlığına işaret eder. Doğadaki varlık ve olayları yorumlamaya başlayan insan için artık kendi ürettiği anlamlar dünyası bir kuvvet olarak belirmeye ve onu kontrol etmeye başlar. Elbette tarihi süreçte insan topluluklarının geçirdikleri kültürel evrim bu durumun daha karmaşık bir hal almasına neden olur. Sınıfsallık, dinler ve toplumsal iktidarın farklılaşan boyutları, uygar toplumlarda özneleştirici yapıların iç içe geçmiş kalabalık bir mekanizmaya dönüşmesine neden olur. Sanat ise hemen hemen tüm dönemlerde özneler üzerinde kuvvet uygulayan önemli bir özneleştirici unsur olarak karşımıza çıkar.

Tarihin bir tahakküm ve tabi kılma hikâyesi olduğunu düşünen Foucault, başlangıçtaki yazılarında özneye farklı bakarken sonraki yazılarında özneyi güç, direnme ve isyan iradesine sahip olarak yorumlamıştır. Özneleşme ise bu noktada önemli bir kavramdır. Bu kavramla bireysel kimliğin tanımlanma ve kontrol altına alınmasını kasteden düşünür ilgili süreçlerin araştırmasını yapmıştır. Düşünürün çalışmalarının merkezinde özne bulunmaktadır. Foucault'un özne ile ilgili araştırmaları kapsamında ve "bir benlik bilinci organize etme" konusundaki analizlerinde disiplin çağının önemli bir rolü bulunur (Akt. Slattey, 2014, s. 482).

Foucault'a göre özne aslında bir kurgudur. Özne toplumsal yapı içinde cinsellik, ceza, delilik, tıp gibi söylemler ve diğer iktidar pratikleri ile kurulmaktadır. Toplumsal kurumlar ve bu kurumların işleyişi açısından odakta olan bilgi alanı öznenin kurgusunda son derece önemlidir ve öznelerin arzuları belirlenip, kontrol edilirken, bedenleri ile ilgili tercihleri ve kimlikleri de oluşturulur. Özneler çeşitli söylemler ve bilgiye dayalı

pratikler ile kuşatılır. Bu kuşatma bir tür tabii olma sürecini gösterirken özneleşme² kavramını açıklamaktadır (Savran, 2006, s. 19).

Özneleşme sürecinde Foucault "İdeal öznelere, özneleşmelerini mümkün kılmak için kendilerinin veya iktidarlarının ne kadarından vazgeçmiş olabileceklerini sormak yerine, tabiiyet ilişkilerinin nasıl olup da öznelere ürettiğini sormak gerekir" demekte ve tabiiyet ilişkileri ile ilgili yeni bir düşünce yöntemi geliştirmeye çalışmaktadır. Bu ekseninde düşünür dört boyuttan bahseder; bunlardan ilki olan bilgi biçimleşmiş ilişkileri anlatır ve bilgi üretimi ile özneleşme arasındaki bağlantıyı kurar. İktidar ise diğer boyut olup kuvvet ilişkilerini anlatma için kullanılan kavramdır. Birbirlerine indirgenemeyecek bu boyutlardan bir diğeri ise düşüncedir ve dışarı (ötekiler) ile ilişkileri tanımlamaktadır. Foucault'un belirlediği son boyut ise her türlü iç dünyadan derin olacak bir "içeri" dir. Burada öznenin içerisi ile kast edilen öznenin kendisiyle ilişkisidir. Öznenin kendi ile ilişkisi iktidar ve bilgi ilişkileri tarafından ele geçirilmiştir, başka yerlerde sürekli başka şekillerde yeniden doğmaktadır. Bu noktada bellek kavramının, "kendinin kendi üzerindeki etkisi" ile ya da diğer ifadeyle kendisiyle ilişkide anahtar kavram olduğu ifade edilmelidir. Bellek dışarıyı ve kendini yeniden yaratmak ve kendisinin de sürekli unutulması için zaman kavramı ve şimdiyle bağlantılandırılır (akt. Deleuze, 2013). Öznenin kendini oluşturma süreci şeklinde tanımlanan ve belli yapıların içinde kalan özneleşme, kapitalist süreçte yeni bir bellek türünün üretimi olarak okunmaktadır. Bu bellek yersiz yurtsuz bir belleğe işaret eder (Goodchild, 2005, s. 314). Günümüz perspektifinden öznelere içerisi yani kendi ile ilişkisi boyutunda tüm özneleştirici unsurlara rağmen özne için özerk bir alandan söz edildiği görülmektedir.

Foucault özneleşmeyi bir süreç olarak ele alır ve insan varlığının öznelere nasıl dönüştüğünü açıklamak için iki analiz tipine başvurur. Bu analizlerden ilki insan varlığını öznelere dönüştüren nesneleşme biçimleridir. Nesneleşme biçimleri, öznelere nesneleşirmeye yarayan pratikleri işaret

² Dilsel kökenlerine bakıldığında ise özneleşme ile tabii olma kavramlarının aynı kökten türedikleri görülmektedir. Tabii olmak "subjection" özneleşme ise "subjectivation" sözcükleri ile İngiliz dilinde karşılık bulur (Buttler, 2005: s. 18).

eder. Diğer analiz tipi ise kendilikle ilişkidir. Kendilikle ilişki çeşitli tekniklerle öznenin kendi varoluşunun öznesi olarak kurulmasını anlatmaktadır (Revel, 2012, s. 98). İkinci analiz ile Foucault'un özerk bir özne alanının nesneleştirici pratiklerin dışında mümkün olup olamayacağını sorguladığı bilinmektedir. Diğer bir ifade ile bu durum öznelliğin ne derece mümkün olabileceği ile ilgilidir.

Öznellik genel tanımıyla özneleşmenin tabiiyetle ilişkisi sebebiyle bir tür başkaldırı olarak tanımlanmaktadır. Bu başkaldırı öznenin yeni bir hayat soluşu alması olarak yorumlanmıştır (Megil, 1998, s.364). Foucault, öznenin kendisini gözlemleme, açıklama, tanımlama ve analiz etme süreçlerini mümkün bilgi alanı olarak tanımlar. Tam bu noktada öznenin, "özne olarak bilgi nesnesi olabileceği özneleşme ve nesneleşme süreçleri nelerdir?" sorusunu soran düşünür, sorunun hakikat oyunları ile bağlantısını kurmaktadır. Düşünüre göre öznellik tarihidir ve kavramdan kendi ile ilişkiye giren öznenin yaşadığı hakikat oyunu ile kendini deneyimleme tarzı anlaşılmaktadır (2011: 351). Foucault'un Nietzsche, Lacan, Kłowski, okumaları onun özneyi tanımlama noktasında öznelliği bir problem olarak görmesine ve "Öznenin kendi kendisi ile ilişkiye girdiği bir doğruluk (hakikat) oyununun içinde kendilik deneyimini oluşturduğu biçim" şeklinde bir öznellik tanımı yapmasına neden olur. Öznellik bir başkaldırı olarak bilgi, iktidar ve düşünme boyutlarının karşısında tarihsel bir hareket halinde oluşu göstermektedir (akt. Revel, 2012, s. 102-103). Bu noktada öznellik özetle Nietzsche felsefesinden de referans alarak bilgi sorunu ile ilgilidir. Nietzsche bilgiyi insan yorumlamaları, olarak değerlendirmektedir. Düşünüre göre özne toplumsal ve tarihsel olarak bilgi yani insan yorumları ile var olur (Yıldız, 2018). Foucault'un öznellik ile ilgili söyleminin temelinde de bilginin insan yorumu oluşu yatmaktadır. Öznellik, özneye toplumsal ve tarihi bağlamda sunulan yorumların doğruluklarının özne tarafından değerlendirilmesiyle başlamaktadır. Foucault'un yukarıda ikinci analiz tipinde anlattığı kendilikle ilişki mevzuu ise bilginin, insan yorumları olduğu ön kabulünden geçmekte ve bu yorumların doğruluklarının araştırılması ile ortaya çıkmaktadır.

Tüm özneleşme pratiklerinin bir şekilde hakikatle (doğruluk) ilgili olduğu düşünüldüğünde öznelliğin ortaya çıkması bir başkaldırı olarak özneye sunulan hakikatlerin özne tarafından yeniden sorgulanması anlamına da gelir. Bu bağlamda sanat ve özneleşme veya öznellik arasındaki

ilişkinin de hakikat boyutunda ele alınması gerekliliği ortaya çıkar. Sanat eserleri fiziki olarak var olan veya var olmayan fenomenleri belirli bakış açılarından yeniden üretmekte ve gerçeklikler ortaya koymaktadır. Bu gerçeklikler ise estetik boyutta öznelere hakikat (doğru) olarak kendilerini gösterme eğilimindedir. Bu nedenle her bir sanat eserinin öznelere üzerinde potansiyel olarak kuvvet uyguladığı ifade edilebilir. Lakin uygulanan kuvvet özneleşme pratiği olarak okunabileceği gibi yeni öznelliklerin yaratımı için açılan özerk bir düşünsel alan olarak da ifade edilebilir.

Sanat Eserlerinin Bir Kuvvet Olarak Değerlendirilmesi

Sanat eserlerinin bir kuvvet olarak değerlendirilmesi sanatın özne üzerindeki etkisiyle ilgilidir. Bu çalışma sanatın varoluşu ve bilgi (yorum) arasındaki ilişkiyi, iktidar, özne ve bilgi (yorum) arasındaki ilişki bağlamında düşünmeyi önermektedir. Böylelikle bilgi ile varolan sanatın bir iktidar pratiği olarak özneleştirici etkisinden veya bir kuvvet olarak yeni öznellikler sunabilme potansiyelinden söz edilebilecektir³. Foucault'un özne ve iktidar kavramı ile sanatın kuvveti arasındaki bilgi düzeyinde ortaya çıkan ilişkiyi kurabilmek adına başvurulacak kişi ise Hartmann'dır.

Sanat eserlerini özel bir objeleşme türü olarak tanımlayan ve ontolojik bağlamda incelemesini yapan Hartmann bu özel varlık alanını anlatabilmek için "Estetik Objektivasyon" kavramını kullanmaktadır. Kavram sanat eserinin bir nesne olarak fiziki dünyadaki diğer nesnelere farklı bir varoluşa sahip olduğunu anlatmak için bu sanatsal varoluşu tin (içerik-anlam) ve nesne olarak iki katmanlı düşünmeyi önermektedir. Hartmann estetik felsefesi hakkında yazmış olan pek çok düşünürün ortak kanısını ontolojik bağlamda incelemiş ve bir sanat eserlerinin varoluşu ile ilgili oldukça önemli bir referans haline gelmiştir. Düşünür, temel tezini varlığı

³ *Sanatın öznelere üzerindeki kuvveti kimi zaman düşünürler tarafından olumlu ve yeni öznelliklere imkân sağlayan bir durum olarak yorumlanmıştır. Fakat bu fikir sanatı hep ilerici bir kuvvet olarak görme gibi bir yanlışlığı yaratacaktır. Bu sebeple sanat tarihinin pek çok aşamasında sanat eserlerinin varolan toplumsallığın, bakış açılarının, inançların, ahlaki normların ve politik konumlanma noktalarının vb. sabitlenmesi ve korunması için yaratıldığından da ifade edilmesi gerekir. Sanatın bu durumu iki tarafı da kesin bir bıçağa benzetilebilir. Bu anlamda sanatın genel hatları ile sadece ilerici veya gerici olarak bir konuma yerleştirmek mümkün değildir; ancak sanatın öznelere üzerindeki potansiyel etkisi ve kuvvetinin gündelik hayattaki diğer fenomenlerden ontolojik olarak farklılaştığı ifade edilmelidir.*

reel ve ideal (irreal) varlık olarak iki tabakada incelemeye başlayarak ortaya koyar. Bu teze göre reel varlığın bilgisine özneler "aposteriori" ve de "apriori" ulaşabilecekken⁴, ideal varlığın bilgisine ise sadece "apriori" ulaşılabilir. Reel varlık ile ilgili öznelerin bilgiye ulaşma seçenekleri daha açık ifade edilirse; bilgiye, öznelerin deneyimiyle (deney) veya deneyimden bağımsız ulaşabilecekleri söylenebilir. İdeal varlığın bilgisine ise sadece deneyimden bağımsız ulaşılabilir çünkü ideal varlığın bilgisi verilidir. Hartmann bu bağlamda ideal varlık alanında gördüğü sanat eserlerini tinin (verili olan bilgi) somutlaşması olarak yorumlar. Sanat eserinin bir tinsel varlık olması ve bilgisinin verili olması onu ontolojik olarak reel varlıktan ayırmakta ve reel varlıkla özne ilişkisini tanımlayan özne-bilme-nesne sürecinin dışına taşımaktadır. Bu süreçte bir özne, objektivasyon olarak ifade edilmeyen herhangi bir nesnenin bilgisine ulaşmada etkin bir varlıkken verili olarak sunulan tinsellik karşısında edilgenidir. İdeal varlığın yani sanat eserinin bilgisi tasarımın bir parçasıdır ve öznenin yorumlarından bağımsızdır (Hartmann, 2010).

Sanat eserlerini verili bir bilgi alanı olarak kabul etmek onu özneleşme pratikleri arasına sokmak anlamına gelir. Nitekim tarihi süreçte sanat eserlerinin öznelerin varoluşlarına doğrudan veya dolaylı olarak etki ettikleri görülmektedir. Örneğin Ortaçağ Hıristiyan sanatı Ortaçağ öznesinin özneleşmesi anlamında dinsel içeriğin nesneleşmesini sağlaması ve estetik etkisi nedeniyle doğrudan etkilidir. Buna benzer bir şekilde verili içerikleri ile tarihi süreçte sanat eserleri tarafından öznelerin kurulmasını pek çok örnekle açıklamak mümkündür.

Sanat eserlerinin bilgisinin apriori (verili) oluşu ile hakikat arasında da güçlü bir bağlantı vardır. Sanat gerçeklikler üreterek bu gerçeklikleri potansiyel olarak öznelere hakikat (doğru) olarak kabul ettirme ve onları özneleştirme gücüne sahiptir. Bu nedenle özneleşme ve hakikat oyunlarının bir parçası biçiminde beliren sanat eserlerinin gündelik hayatın fenomenleri ile ilgili olduğunu ancak bu fenomenlere kıyasla öznelere daha fazla kuvvet uygulama potansiyeli taşıdığını belirtmek gerekmektedir. Bunun nedeni ise sanat eserlerinin özneler üzerinde duygu üretme kabiliyetidir.

⁴ Hartmann'ın tespit ettiği bu durum sonunda sanat eserinin reel varlığı veya ön ontolojik tabakasıyla "apriori" olarak kasıtlı imgeler ürettiği "aposteriori" olarak öznel deneyimlerin eklemesiyle ise aşkın imgeler sunduğu söylenebilir

Goodchild sanat eserleri tarafından üretilen duyguyu duygulam olarak tanımlar. Duygulamlar; onu deneyimleyen öznenin bilincinden bağımsızdır, deneyimleyen kişiden önce üretilmiştir ve özneye kuvvet uygulamaktadır (2005, s. 336). Burada anlatılmak istenen şey sanat eserinin bilgisinin a priori oluşu ile ilgilidir. A priori olarak sunulan bilgi sanat eserini alımlayan özneye belirlenmiş düşüncelere ve sonrasında ise belirlenmiş duygulamlara neden olur. Sanat eserini üreten kişinin beklentisi ise alımlayıcıya sunduğu verili içerikle istenilen duygulamı oluşturmaktır. Sanatın uyguladığı kuvvet bu duygulamla ilgili olup verili bilgi gibi duygulamın da verili olduğunu söylemek gerekmektedir. Bu anlamda sanatçı zihninde tasarladığı ve nesneleştirdiği içeriğin alımlayıcıyı etkilemesini ve alımlayıcı tarafından doğru (hakikat) olarak kabul edilmesini bekler ki bu gündelik özneleşme pratiklerinin işleyişi ile aynıdır.

Sinema sanatı modern çağda bu durumun daha iyi anlaşılması adına pek çok örnek vermektedir. Verili içerikleri ile gerçeklikler üreten sinema filmlerinde alımlayıcının özneleşmesi, üretilen gerçekliğin doğru kabul edilmesiyle ilgilidir. Pek çok strateji ile gerçekleştirilen bu özneleştirme süreci adına sinemada önemli örneklerden birisi "Yüzüklerin Efendisi" üçlemesidir. Film özellikle ahlak ve erdem üzerine geliştirdiği bakış açısını sinematik imgelerle sunarak alımlayıcıyı iyi-kötü doğru-yanlış gibi dikotomilerle etkilemeye çalışır. Filmin bu anlamda öznelere uyguladığı kuvvet "kötülükle baş etmek için bile erdeme ihtiyaç olduğu" yönündeki söyleminin üzerinden ilerlemektedir. Filmdeki iyi ve kötü karakterlerin son derece belirgin olması da bu açıdan alımlayıcının estetik süreç içinde özneleşmesini kolaylaştırmaktadır. Ancak her sinema eserinde özneleşme süreci aynı şekilde ilerlemez. Bu bağlamda sinema filmlerini ve diğer sanat eserlerini özneleştirici bir mekanizma olarak daha iyi tanımlamak için *eserlerin* uyguladıkları kuvvete bakmak gerekmektedir. Kuvvet, sanat eseri ile karşılaşan kişinin koşulsuz özneleşeceğini anlatma için kullanılan bir kavram değildir. Öznenin mutlak surette bir özerkliği ve kaçış noktası bulunmaktadır.

Postmodern etki altındaki sanat eserlerinden pek çoğu öznelere üzerinde uyguladığı kuvvetle önceki dönemlerden farklılaşmaktadır. Özneler için özerk öznellik alanlarının yaratımı son yıllarda pek çok farklı sanatsal strateji ile gerçekleştirilmektedir. Bu stratejilerden birisi de belirsizliğin var edilmesidir.

Postmodern Belirsizliğin Sinema Filmlerinde Tasarlanması

Tek bir tanıma sahip olamayacak kadar geniş bir alanı etkileyen ve düşünürler tarafından farklı farklı yorumlanan postmodernizmin en çok kabul gören ortak tanımı modern sonrasını gösteriyor olmasıdır. Bu açıdan modern olandan bir kopmayı işaret eden postmodernin, moderne bir başkaldırıyı anlattığı ortadadır. Belsey (2013, s.18) modernizmi, Antik veya Ortaçağ olmayan ya da daha genel bir ifade ile geleneksel olmayan yeni bir dönem şeklinde ifade etmiştir. Sanat alanında da yeni bir biçime gönderme yapan modernizm günümüzde hükümdarlığını paradoksal bir şekilde eskiye yönelen postmodernizmle paylaşmaktadır.

Postmodernizm ile modernizm arasındaki farklar sosyo-ekonomik düzlemde karşımıza çıkan pek çok parametre ile ilgilidir. Bu çalışma ise var olan farklılıklardan belirsizlik nosyonuna ve onu sanatta yaratan unsurlara odaklanmaktadır. Harvey'e (1997, s.59) göre modernizm belirlenmişlikle, postmodern olan ise belirsiz oluşu ile karakter kazanmaktadır. Toplumsal düzlemde modernin belirlilikle tanımlanması devlet düzenlemeleri (regülasyon) ve endüstriyel üretim faaliyetleriyle ilişkilendirilen toplumsal koşullarla ilgilidir. Bu koşullar altında yaşayan öznelerin hayatlarının belirlenmiş bir rotası bulunduğu Harvey tarafından ifade edilir. Postmodern süreçte ise esnek üretim ve devlet müdahalelerinin azalması veya kaybolması (deregülasyon) belirsizliği toplumsal olarak yaratan unsurlar olarak yorumlanır. Toplumsal öznenin postmodern dönemde daha belirsiz bir yaşam sürdüğü ve öznelerin sahip oldukları anlamların da bu süreçte belirsizlik olgusundan etkilendiği ifade edilmektedir. Elbette buradan her belirsizliği postmodern olarak tanımlamak amaçlanmamaktadır. Postmodern koşullarda ortaya çıkan belirsizliğin bir takım farklı özellikleri bulunmaktadır ve aşağıda bu mevzu işlenmektedir.

İnsan ilişkilerinde ve iletişim süreçlerinde ise belirsizlik veya belirlenmişlik gösterge sistemleri ile ifade edilmektedir. Gottdiener (2005) belirsizliği göstergelerin çok anlamlılığı ile ilişkilendirmektedir. Pek çok göstergede gösteren ve gösterilen ilişkisi ortak mutabakatlar nedeniyle belirlidir. Bazı göstergelerde ise gösteren ve gösterilen arasındaki ilişkide gösterilenin potansiyel olarak sınırsız anlamı sebebiyle bir belirsizlik yaratmaktadır ama bu hatalı bir iletişim olarak okunmaz.

Spinoza göstergelerin bir bilgi modeline itaat etmeyi sağladığını ve güce hizmet ettiğini söyler (Sauvagnargues, 2010, s. 45). Spinoza'dan yola çıkarak göstergelerin bu durumunun gösterilenin anlamının sabitlemesiyle alakalı olduğunu söyleyebiliriz. Nitekim genel anlamda gösterge sistemleri özelde ise sanatsal göstergeler özneleştirme bağlamında bir mücadele alanı olarak ifade edilebilir. Bu mücadele alanında göstergelerin anlamlarının sabitleştirilmeye veya değiştirilmeye çalışıldığı görülür. Örneğin Jim Carrey'in başrolünde oynadığı "Aman Tanrım" isimli filmde sabitlenmiş "Beyaz Tanrı" imgesi yerini Morgan Freeman'ın canlandığı siyahî tanrıya bırakmıştır. Bu seçim bir tesadüf değildir. Açık bir şekilde 20. yüzyılın başında kimsenin hayal dahi edemeyeceği siyahî tanrı figürü izleyene sunulur. Bu gösterge bir kuvvet olarak belirir ve diğer imgelerin kuvvetleriyle mücadeleye girer. Amaç bu imge ile yeni bir öznellik üretmektir.

Sanat ve özneleşme arasındaki ilişki ise sanatın özel bir gösterge sistemi olduğunu düşünmekle daha anlaşılır hale gelir. Sanat ve özneleştirme veya sanat ve güç elde etme düşünceleri özlerinde aynı şeyi söylemektedir. Burada sanat eserinin estetik etkisinin üzerine bir vurgu vardır. Sanat eserini bir gösterge olarak düşünürsek gösteren son derece etkili biçimiyle belirli ve net bir anlamı alımlayıcıya sunmaktadır. Bu anlamlar toplumdaki diğer özneleştirici söylemlerle bir arada son derece etkili olmuşlardır. Sadece sanat ve din arasında sanat tarihindeki birlikteliğe bakmak bile bu durumu anlaşılır kılacaktır. Sanat tarihinin neredeyse tüm dönemlerinde sanat eserlerinin kendi paradigmalarında anlamlar üretmek için var edildiğini söylemek de bu açıdan yanlış olmayacaktır. Alımlayıcı içinse bir tür bilgi⁵ kaynağına dönüşen bu eserlerin özneleştirici gücü ile gösterge karakteri arasındaki ilgi ortadadır.

Postmodern etki ile ortaya çıkan belirsizlik olgusunun sanata yansımaları ise yine gösterge sistemleri ile bağlantılı olup yukarıda bahsedildiği üzere göstergelerin çok anlamlılığı ile ilgilidir. Bu çok anlamlılığın sanatta ortaya çıkmasını sağlayan bazı uygulamalar ile postmodern sanatsal göstergelerin var olduğu söylenebilir. Postmodern belirsizlik kavramının

⁵ Sanat ve bilgi ilişkisi değerlendirmeye alındığında, sanatın pek çok sanatsal akım tarafından bilgi vermek amaçlı üretilmediği ancak alımlayıcı boyutunda bilgi olmaksızın estetik sürecin yaşanmayacağı iddia edilmektedir (Ulutaş, 2017, s.24).

göstergelerle bağlantısı eklektik yapılar ve bununla birlikte gelişen şizofreni ile ilgilidir.

Postmodern düşünce eklektik olanı ve eskinin yeniden gündeme gelmesini sağlamaktadır. Şimdiki zaman öne çıkarılır ve öznenin özerkleşmesi açısından bu durum önem arz ederken modernitede olduğunun aksine kimliklerin yerini kimliksizlik ve yersiz yurtsuzluk alır. Sanatta ise postmodern mimari üzerinden örneklendirildiğinde sanat tarihinin farklı dönemlerinden öğelerin bir bütünsellik içinde sunulduğu görülmektedir (Akay, 2002). Eklektik kavramı sanatta iki veya daha fazla, birbirlerinden farklı dönemlere ait elementin karışımını anlatmak için kullanılır (Honour ve Fleming, 2016, s.940). Postmodern sanatın eklektik oluşu bir paradigma sorununa işaret etmektedir.

Göstergebilimin kurucularından Saussure, göstergelerin düzenlendiği paradigma ve syntagma olarak adlandırılan iki yoldan söz eder. Paradigma bir göstergeler dizgesidir. Syntagma kavramı ise dizim anlamına gelmekte ve seçilen göstergelerin birleştirildiği tüm mesajı anlatmaktadır. Dil bu durumu en iyi anlatacak yapı olarak görülür. Buna göre bir dildeki sözcüklerin tamamı paradigmayı oluştururken bu sözcük dağarcığından seçilenlerle oluşturulan cümle ise bir syntagmayı meydana getirir. Bu yüzden bütün iletiler için geçerli olan paradigmadan seçim yapmak ve onları bir syntagma (dizim) da bir araya getirmektir (akt. Fiske, 2003, s.82).

Postmodern sanatın eklektik oluşu ve bu nedenle çok anlamlılık ile bir tür belirsizlik yaratması ise farklı paradigmalardan seçimler yapmakla ilgilidir. Özellikle mimari, heykel ve resim sanatında belirginleşen bu paradigma kırılması olgusuna Amerikan pop sanatının önde gelen sanatçılarından biri olan Jeff Koons ile örnek verebiliriz. Koons'un eserlerini bir dizim olarak kabul edersek farklı paradigmalara ait göstergeleri kullandığı görülmektedir. Koons'un çalışmalarında Antik Yunan'daki bir tanrı-tanrıça figürü (ya da eski çağlara ait başka imgeler) ile günümüzde sıkça kullanılan televizyon imgeleri veya popüler göstergeler ya da dijital olarak yaratılmış çizimler bir araya gelmektedir. Bu eklektik yapı, dizimde farklı paradigmalardan seçim yapılması ile ortaya çıkar. Geçmişe de yönelerek önceki anlamları veya içerikleri hakkında bilgi sahibi olunmayan göstergelerin güncel göstergelerle bir araya getirilmesi çok anlamlılığa ve sonuç olarak belirsizliğe neden olur. Kullanılan bir antik gösterge veya başka

paradigmadaki göstergeler bir postmodern eserin içinde günümüz paradigmasına yerleştirilmeye çalışılırken kendi paradigması içindeki anlamlarını ve dolayısıyla da özneleştirici özelliklerini yitirir.



Resim 1. Jeff Koons'un *Antiquity* isimli serisinden "*Daughters of Leucippus*" isimli çalışması. Bu çalışmada Antik göstergeler; dijital müdahaleler ve Süpermen logosuyla birleştirilmiştir.

Kültürel anlamda varlığı hissedilmesine rağmen tanımlamalar konusunda belirsizliğin hâkim olduğu postmodernite kavramı sinema için de tartışmalara neden olmaktadır. Öncelikle postmodern sinema veya post modern film kavramları yerine bu çalışmada "postmodern etki altındaki filmler"⁶ denilmesi tercih edilmektedir. Bu tercihin nedeni özellikle biçimsel unsurlarda değişimin belirgin olmamasıdır. Ancak postmodern etki altındaki filmlerin anlatıları ve ürettikleri anlamlarda birtakım farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Ayrıca belirsizlik unsuru ve açık uçlu anlatıların modernist sinemada da var olduğu bilinmektedir. Bu noktada pek çok düşünürün görüşü postmodern bir sinemanın modernden ayrı bir durum yaratmadığı yönündedir. Bu çalışmada ise postmodern toplumsal koşulların yarattığı ve tüm anlam dünyasına sirayet etmiş olan belirsizlik unsurunun izleri aranmaktadır.

Postmodern belirsizliği sinemada yaratan unsurlardan birisi diğer sanat dallarında olduğu gibi eklettik oluşturmaktır. Kovacs (2010) eklettik oluştu-

⁶ John Orr'un "*Cinema and Modernity*" adlı kitabında sinemanın 1960'lardan günümüze modern poetikasının değişmediği ve 'postmodern' sinemanın ise halen, modernizmin bulunduğu biçimsel aygıtları kullanmaya devam ettiğini ifade edilir (Kovacs, 2010, s.46).

stilistik ve kültürel olarak ikiye ayırmakta ve postmodern etki altındaki filmlerin hem stilistik hem de kültürel olarak eklektik olduklarını iddia etmektedir. Stille ilgili olarak modernizmin iki ana yolu olduğu bilinir. Bunlar; minimalizm ve dekoratif unsurların kullanılması şeklinde karşımıza çıkar. Modern dekoratif filmlerin auteurün kendi dünyasında yaratılan bir kültürel (kimi zaman tarihsel) arka plan olduğu fakat postmodern etki altındaki filmlerde ise fantezi dünyasında farklı kültürel arka planların bir arada kullanılmasının eklektik bir yapı yarattığı ifade edilmektedir. Bu farklı kültürel arka planların ise kültürel anlatılarla bağlantısı kopuktur. Diğer bir ifade ile postmodern auteurun söylevi başlı başına yeni bir kültürel anlatı haline gelir. Stilin eklektik oluşu ise postmodern etki altındaki filmlerde auteurun merkezi konumunu sekteye uğratmaktadır. Postmodern etki altındaki filmlerde kültürel anlamda ise farklı paradigmalardan seçmelerin yapıldığı ve anlamda belirsizliklerin ortaya çıktığı pek çok film örneği söz konusudur.

Sinemada ve plastik sanatların diğer alanlarında belirsizlik çoğu zaman estetik süjede endişe benzeri uygulamalara neden olmaktadır. Anlamanın ortaya tam olarak konulmaması veya geciktirilmesi, acı ve hazzın birbirine karşıtlığı merakı ortaya çıkarır. Filmin bütününde bu belirsizliğin ortadan kalkması ile filmde belirli kısımlarda ortaya çıkan belirsizlik bir zenginlik olarak yorumlanmaktadır (Chatman, 2009, s.54). Sinemada belirsizlik Öztürk'ün (2018: s. 91) ifadesiyle ana akım sinemada karşılaşılan bir olgudur. Ana akımın dışına çıkıldığında ise belirsizliğin alternatif olasılıklar, virtüel ve edimsel zaman, kristal imajlar ve mekânsal gidiş gelişlerle yükseldiği belirtilmektedir. Bu durum karşısında estetik öznenin karsarsızlık yaşadığı ve neyin vitüel neyim edimsel olduğunun belirsiz ve açıklanamaz oluşunun bilinçli bir şekilde yönetmen tarafından yaratıldığı söylenmektedir. Bu noktada postmodern etki altındaki filmlerdeki belirsizlik unsurundaki farkın ortaya konulması gerekmektedir.

Eklektik yapılar, şizofreni ve parataks gibi unsurlarla var edilen postmodern belirsizliğin sinemadaki varoluşu, belirsizlik unsurunun önceki dönem klasik veya modern filmlerdeki durumunu ile kıyaslanırsa; önceki dönem filmlerde anlatıların tamamının belirsizlik üzerine kurulmadığı, filmin olay örgüsü ve karakterlerle ilgili kimi bilgilerin tam verilmediği, kimi filmlerde estetik süjenin yorumlarına açık aşkın imgelerle belirsizliğin yaratılmasına rağmen yönetmenlerin genel bakış açılarının işlenen

filmlerde hâkim bakış açısı olduğu ifade edilmelidir. Bu durumda filmlerin açık uçlu sonları olması veya kimi belirsizliklerin yaratılması ile anlamsal açıdan eklektik yapılar, şizofreni ve parataks gibi unsurlarla belirsizliği yaratmanın farklı şeyler olduğu ifade edilmelidir. Postmodern etki altındaki filmler belirlenemezlik fikrinden hareket ederken, önceki dönemlerde belirsizlik, belirlenebilen ama açıklanamaz bir olgu olarak bir olgu olarak var olur. Bu varoluş bilginin eserde sınırlı sunulması ile ilgilidir. Örneğin Resnais'in *Hiroşima Mon Amour* (1959) isimli filminde karakterlerin kimlikleri ve olay örgüsünde bazı belirsizliklerin varlığından söz edebiliriz. Ancak bu belirsizlikler ontolojik olarak yönetmenin filme hâkim olan bakış açısına zarar vermemektedir. Diğer taraftan estetik süjenin bakış açısı kimi yerlerde yorumlama yapmak için devreye girse bile filme bir bütün halinde dahil edilmeye çalışılmamaktadır. Filmden üretilen anlamlar düşünüldüğünde örneğin estetik süjelerin savaşın olumsuzluğu ile ilgili yönetmenin bakış açısı dışında başka düşünceleri filmde bulması pek de mümkün değildir. Estetik süjelerin bu filmin kimi sahneleri ile ilgili kendi geliştirecekleri farklı yorumlar elbette söz konusudur; ancak bu yorumlar filmin varoluşu bağlamında yönetmenin kasıtlı imgelerinin varlığını ve amaçlarını etkilemez. Bu kasıtlı imgeler özneleştirme pratikleri olarak *Hiroşima Mon Amour* filmi örneğinde olduğu gibi çeşitli düşünceleri izleyenlere verili olarak sunar. Bahsi geçen filmde savaş karşıtı tutum ve insan varoluşunun savaşlar sonrasındaki yaşadığı varoluş vakumları verili içeriği oluşturur. Bu içeriği bir aşk hikayesi ile birlikte anlatan yönetmen aşk hikayesinin sonunu izleyene göstermez. Burada yaratılan belirsizlik belirlenemezlik ilkesi doğrultusunda kurulmamaktadır. Böylelikle estetik öznenin filmin varoluşunda kısmen edilgen olduğu ifade edilmelidir. Bunun tam tersi olarak postmodern belirsizliğin sinemadaki varoluşu belirlenemezlik üzerine kurulmakta ve izleyenin bakış açısını ve yorumlamalarını daha etkin bir konuma yükseltmektedir. Bir başka şekilde ifade edilirse, postmodern etki altındaki filmlerin verili olan bilgileri bir bütün halinde yorum yapılacak bilgi alanını imgeleştirir. Bu imge estetik süjenin etkin bir şekilde yorum yapmasıyla gerçek anlamda bir bilgi nesnesine dönüşür ki bu nedenle postmodern etki altındaki sinema filmlerde estetik süjenin bakış açısı varoluşsal bağlamda kurucu bir öge konumdadır.

Postmodern etki altındaki bir filmin yaratacağı bütün halindeki anlam dünyası muğlak kalacağı için alımlayıcı üzerinde belli noktalarda bir şok etkisi yarattığı da ifade edilebilir. Alımlayıcı özellikle film, dizi, roman gibi anlatılarda yönetmenin bakış açısı ile üretilmiş gerçekliklerin pek çoğunun kendilerine hazır bir şekilde sunulmasına alışkındır. Bu durum alımlayıcı için pasif ve belirlenmiş bir estetik katılımı ve özünde özneleşmeyi işaret eder. Bir film karakterinin eylemlerinin neden ve sonuçları alımlayıcıya net bir şekilde sunulduğu zaman filmin uyguladığı kuvvet farklılaşır. Bu kuvvete alışkın olan estetik süje için filmin bütününde belirsizliklerin ortadan kaldırılmaması diğer ifade ile genel anlamların yönetmen tarafından kurulmaması estetik süjeyi yönetmenin bakış açısından çıkma ve kendi ile ilişkiye girmeye zorlar. Bu tutum postmodern etki altındaki filmlerde özneleşme sürecinin farklılaştığını bize gösterir. Bu noktada sanat eserlerinin ontolojik olarak sunduğu iki imgeden bahsetmek gerekir. Nita'ya (2014) göre sanat eserleri kasıtlı ve aşkın imgeler sunar. Kasıtlı imgeler yönetmenin ürettiği bakış açısını ve ontolojik olarak eserin bilgisini işaret ederken, aşkın imgeler ise izleyenin kasıtlı imgelerini diğer ifade ile eserin varoluşundaki bilgiyi-yorumu aşması ve kendi dünyasından eseri tekrar yorumlamasını anlatır. Burada kuvvet bağlamında bir gerilim ortaya çıkar. Sanatçıların kimi zamansa aşkınlaşmayı kasıtlı bir şekilde yaptıkları görülmektedir. Bu durumda sanatçının bakış açısını estetik özneye kabul ettirme arzusundan vazgeçerek eserin ontolojik olarak varlığının nedeni olan bilgiyi muğlaklaştırdığı görülür. Buradaki muğlaklık sanatçının yarattığı bilgilerin net olmaması ve izleyenin bu net olmayan bilgi ile etkin bir ilişkiye girmesi amaçlıdır. Ayrıca bu bir kuvvet kaybı değildir. Aşkınlaşacak imgelerin kasıtlı yaratımı bilgi sorunu ve bilginin bir yorum olması bağlamında belirlenemezlik düşüncesinin sonucudur.

Postmodern etki altındaki anlatılarda genel olarak toplumsal düzenin kaotikliği belirsizlik üzerinden yaratılmaktadır. Belirsizlik bireyle ilgili olduğu kadar toplumun tamamında karşılaşılan bir kaosu işaret eder. Bu anlatıların temel amacı belirlenemezliği göstermektir (Kovacs, 2010, s. 77). Belirlenemezlik kavramı gerçekliklerin hakikatten (doğruluk) uzaklığını bize gösterir. Özne ile sanat arasındaki ilişkide eserde üretilen gerçekliklerin belirli olan hakikatleri temsil ettiği düşünülür. Örneğin Antik çağ-

larda üretilen sanat mitolojik gerçekliğin hakikat olarak sunumu ile ilgilidir ve doğruluğu toplumsal düzlemde kabul görür. Belirlenemezlik olgusu kendini sanatta, sanatçının Rönesans sonrasındaki özgürlüğünü kısmen de olsa ele geçirmesi ile karşımıza çıkar. Sanat bu süreç sonrasında toplumdaki farklı bakış açılarının bir mücadele alanı olarak okunabilir. Bu mücadele alanında farklı gerçekliklerin birbirleri ile hakikat bağlamında savaştıkları görülmektedir. Her bir bakış açısı kendi gerçekliğini hakikat olarak kabul ettirmek için savaşıyor. Postmodern etki altındaki sinema filmleri ise belirlenemezliğin sanattaki bu görüntüsüne yeni bir bakış açısı daha ekler. O bakış açısı ise sanat izleyicisinin bakış açısıdır⁷. Böylelikle sanat alanında birbirleri ile mücadele eden bakış açıları ile bu bakış açılarından üretilen yüksek anlatılar ve anlamları postmodern etki altındaki anlatılarda yerini potansiyel olarak sonsuz bakış açılarına ve anlamlara terk eder. Elbette eklektik yapıların anlam üzerindeki etkisi bunun nedenlerinden birisidir. Diğeri ise postmodernizmin modernizmden ayrıldığı noktalardan birisi olan şizofrenidir. Postmodern durumun şizofreni ile bağlantısı dil ve anlam dünyasında ortaya çıkar.

Postmodernitenin karakteri dilin ve söylemin istikrarsızlığı ve parçalılığını işaret eder. Bu bir kaygı olarak kimlik ve kişilik üzerinde yeni bir arayışa düşünürleri teşvik etmektedir. Modernitede kişiliklerin yabancılaşma ve paranoya üzerinden tanımlamaları yapılırken postmodernitede dil ve söylemdeki istikrarsızlık düşünürleri klinik anlamını aşan şizofreni kavramına yönlendirir. Lacan klinik anlamını aşan şizofreniyi "dilsel bir bozukluk, basit bir cümleyi yaratan gösterici anlam zincirinde bir kopukluk" şeklinde tanımlamıştır. Gösterici zincir yani gösteren ve gösterilen arasındaki bağ koptuğunda öznelerin karşısına birbirlerinden bağımsız gösterenler çıkmaktadır ve bu durum şizofreniyi yaratır (Harvey, 1997, s.69-70).

Şizofreninin tanımını yapan Lacan⁸; gösteren zinciri kavramını, Saussure'nin yapısalcılığı etkisinde yorumlar. Buna göre anlam, gösteren ve gösterilen ilişkisi bağlamında maddesel olan bir sözcük (veya bir ad) ve

⁷ İzleyicinin bakış açısının sanat eserinin varoluşunun bir parçası olması durumu resim ve heykel sanatları için de geçerlidir.

⁸ Jameson, postmodernite ile ilgili yazılarında Lacan'ın gösterge üzerine geliştirdiği yorumları kullanmaktadır. Nitekim şizofreninin pek çok klinik tanımı arasında Lacan'ın dilsel bir bozukluk olarak ifade ettiği şizofreni tanımı dikkat çekicidir.

onun göndergesi veya kavramı ile birebir ilişkili değildir. Anlam gösterenden gösteriline hareket eder. Gösterilen (anlam veya kavramsal içerik) bu sebeple gösterenler arasındaki ilişkiler ile meydana gelmektedir. Gösterenler zincirindeki ilişkinin kopması yani birbirleri ile ilişkisi kurulamayan gösterenlerin bir arada oluşu ile şizofreni ortaya çıkmaktadır. Bu bir dil bilimsel işlev bozukluğu olarak kabul görmektedir. Bahsedilen işlev bozukluğunda özne anlamlandırma sürecinde karşılaştığı tümcenin geçmiş, gelecek ve şimdisini birleştirmekte başarısız olmaktadır. Ayrıca tümce ile ilgili bu durumda öznenin kendi deneyimleri, belleğindeki geçmiş, gelecek ve şimdisinin de birleştirilememesi durumu ortaya çıkar. Tüm bunların sonucunda gösteren zinciri koparak maddesel gösterenler şimdiki zaman içinde birbirleri ile bağlantısız deneyimlere dönüşür. Sürekli şimdiki zamanda ortaya çıkan gösterenler öznenin fiziki gerçeklikten kopmasına ve tedirginlik hissinin artmasına neden olmaktadır (akt. Jameson, 2011, s.66-70).

Sanat eserleri ontolojik olarak verili bilgiye sahip olmaları nedeniyle belirlenmiş duygulamaları üretmektedir. Bu nedenle çoğu zaman öznelleştirici bir pratik olarak karşımıza çıkarlar. Öznenin sanat eserindeki konumu belirlenmiş estetik katılımından dolayı büyük oranda edilgendir. Dolayısıyla sanatçı, eseri ile alımlayıcıyı kendi bakış açısına çeker ve bu bakış açısından fenomenleri değerlendirme noktasında kuvvet uygular. Bu genel açıklamalar sanat eserinin ideal bir varlık olarak varoluşu ile ilgilidir. Belirsizliğin farklı stratejilerle ortaya konulduğu postmodern etki altındaki filmlerde ise ilk bakışta farklı bir varoluşun hâkim olduğu düşünülebilir. Modern ve öncesindeki sanat eserlerindeki verili içerik ve belirlenmiş anlamlar (Harmann,2010; Hartmann, 2014) postmodern etki altındaki eserlerde yerini tek tek sahnelerdeki değil genel bir belirsizliğe bıraktığından sanatçının devre dışı kaldığı ve bu nedenle anlamsızlığın esere hâkim olduğu zannedilebilir. Postmodern belirsizliğin ise sinemada özellikle eklektik yapılar ile ortaya çıktığını ve bu durumun filmi bir tasarım olarak şizofrenik bir estetik katılıma sürüklediğini söylemek mümkündür. Burada anlatılan şey özünde estetik alımlayıcının anlam üretmesini engellemek değil anlamları dayatmaktan vazgeçmektir. Özetle sanatçı tarafından tasarlanan ve sanatsal kuvvetin önemli bir parçası olan estetik süjenin esere katılımının şizofrenik bir boyutta üretilmesi sanatçının eseri anlamsızlaştırmak için değil farklı bakış açılarının sanatsal varoluşa dahil

edilmesi için üretilen bir estetik stratejidir. Bu strateji sayesinde sanatçı anlamları dayatmak yerine potansiyel olarak sınırsız bir anlam kümesini sanatsal olarak var eder.

Bu çalışmada postmodern etki altındaki sinema filmlerinde ontolojik olarak apriori olan bilginin belirsizlik olduğu iddia edilmektedir. Başka bir ifade ile belirsizlik anlam ve duygulam bağlamında tasarlanmış bir durumdur. Bu durumun ortaya çıkmasının ise çağdaş düşünce sistemlerindeki özne kavramına yaklaşımla yakından ilgili olduğu ortadadır. Postmodern etki altında belirsizliğin sanatçı tarafından tasarlanan bir konuda olması özünde geleneksel ve modern özneleştirme pratiklerine bir başkaldırıdır. Bu başkaldırı ile postmodern etki öncesinde alımlayıcıya dayatılan sanatsal ve düşünsel bakış açıları yerini alımlayıcı öznenin kendi bakış açısına bırakır. Sanat eseri karşısındaki alımlayıcı, özneleşmenin boyutlarından birisi olan kendi kendine ilişki bağlamında eserin yorumlamasını yapar. Bu durum tüm özneleştirici pratikler arasında sanatla bir yarık oluşturmak ve alımlayıcı öznenin öznelliğini ortaya koyarak bir estetik katılım yapması için tercih edilmektedir. Özetle belirsizlik belirlenmiş ve tasarlanmış bir durum olarak anlamsızlığı yaratmaktan ziyade özneye kaçış noktaları yaratmaktadır. Sanatçı bu bağlamda alımlayıcı özneye nereye bakacağını söylemekte ama bakıp gördüğü şeyden ne anlam çıkaracağı konusunda kuvvet uygulamamakta ve ona kısmi bir özgürlük tanımaktadır. Bu olgu sanatın gücünü kaybetmesi değildir ve gücü nasıl kullanacağı konusunda bir tercihe işaret eder.

***Lost Highway* Filmi ve Belirsizliğin Varoluşu**

David Lynch'in yönetmenliğini yaptığı 1997 yapımı *Lost Highway*, yapılan literatür taramasında yönetmenin diğer filmleri gibi bazı yazarlar tarafından postmodernist bazı yazarlar tarafından ise geç modernist olarak yorumlanmıştır. Örneğin Kovaks (2010, s. 63) Lynch filmlerini modernist olarak yorumlayan yazarlardandır. Diğer tarafta Booker (2007, s. 24-25), özellikle *Lost Highway*'in bireysel kimliğin dengesizliği hakkında postmodern bir açıklama girişiminde olduğunu iddia eder. Yazar, *Lost Highway*'in sadece görünüşte tutarsız iki anlatı parçasını birleştirmediyini, birbirleriyle uyuşmayan ayrı sahneleri de karıştırdığını söyler. Bu yaklaşım post-

modernist bir tavrı sergilese bile stilistik düzeyde yeni bir şeyin yaratıldığını iddia etmekse yazara göre mümkün gözükmemektedir. Boggs ve Pollar da (2003, s. 233-234) postmodern sinema üzerine yaptıkları incelemelerde *Lost Highway*'i postmodernist olarak değerlendirmektedirler. Bu çalışma ise postmodern etki altındaki toplumların genel karakteristik özelliklerinden bir tanesi olan belirsizlik unsurunun işlenişi ve tinselliği bakımından *Lost Highway* (stilistik düzeyde geç modern olarak yorumlansa da) filmini modern veya klasik filmlerden farklı olduğu iddiası ile yaratıldığı anlam ve özneleşme bağlamında postmodern etki altında görme eğilimindedir. Aşağıda bu eğilime neden olan belirsizlik unsurunun filmdeki estetik varoluşu incelenmektedir.

Lynch'in "*Lost Highway*" isimli filminin anlam dünyasındaki tasarlanmış belirsizliğin postmodern bir durumu gösterdiği fikrinden hareketle, bu belirsizliğin yaratımında kullanılan en önemli stratejinin filmin bir bütün olarak farklı paradigmalardan yapılan seçimlerin kolajlanması ile yaratıldığını söylememiz gerekmektedir. Bu durum filmin eklettik bir yapıda olduğunu işaret eder. Filmde fantezi ve mistik bir dünya⁹ ile fiziki hayatın gerçeklikleri birbirlerine karışmaktadır. Bu durum ise bahsedilen filmin eklettik yapısının temelini ve anlamdaki belirsizliği oluşturur. Fantezi veya mistik dünya ve fiziki hayat farklı paradigmalardır. Farklı paradigmalardan yapılan seçimlerin tek bir syntagmada bir araya getirilmesi sonucunda alımlayıcı için belirli anlamlar kaybolur ve bir bütün olarak filmde belirsizlik hüküm sürer.

"*Lost Highway*" de birbirleri ile bağlantılı olan iki farklı öykü bulunmakta ve bu öykülerin olayları bir araya getirilmektedir. Bu öykülerden ilki Fred Madison'ı ikincisi ise Pete Dayton'u anlatmaktadır. Bu iki öykünün bir şekilde birbirlerine bağlanmasıyla gösterilen iki karakterin bir tanesinin hayal veya mistik bir dünyaya ait olduğu düşünölmeye başlanır. Ancak belli noktadan sonra filmde neyin hayal veya mistik neyin fiziki

⁹ Fantezi veya mistik bir dünya denilmesinin nedeni tam olarak yönetmenin ne mistik olana ne de fanteziye net bir şekilde yönelmesidir. Bu bağlamda aslında bu durum da filmdeki belirsizlik atmosferinin yükselmesine neden olur ve şu sorular ortaya çıkar: "Filmde karakterlerin yer değiştirdiği hapisane sahnesi bir düş müdür yoksa mistik bir olay mıdır? Filmdeki gizemli adam bir şizofrenin hayali karakteri midir yoksa kötülüğü cezalandıran bir mistik karakter midir?" bu sorular yanıtızdır. Bu durum da filmde kristal imaja benzer imajların yaratıldığı da ifade edilebilir. Deleuze'ye göre edimsel ve virtüel imajların arasındaki ilişki ve hareketle oluşturulan kristal imajlar bu iki imajın ayırt edilemezliği ile en bariz örneğini vermektedir (Öztürk, 2017).

dünyada meydana gelen bir eylem olduğu birbirlerine karışır. Böylelikle filmde farklı dünyalardan yapılan seçimler kendi paradigmasından kopularak fiziki dünyanın paradigmasında kabul edilmeye başlanır. Pete Dayton'un hikâyesinin anlatıldığı bölüm hayal dünyasının paradigmasında değerlendirilmez lakin filmin sonunda yaratılan zamansal döngü ile Pete Dayton'un gerçek bir karakter, bir hayal ürünü ya da mistik bir olayın kurbanı mı olduğu belirsiz bırakılır.

Filmdeki belirsizliğin varoluşu zamanın filmdeki kullanımı ile de ilgilidir. Filmde yaratılan zaman bir döngü olarak zaman imge ile ilgili "Kronos ve Aion"¹⁰ kavramları dışında işlemektedir. *Lost Highway*'de filmin başlangıcında Fred, çalan kapıyı açmak için diyafona yöneldiğinde diyafondan bir ses "Dick Laurent öldü" der. Filmin sonunda ise bunu diyen kişinin aslında Fred olduğu gösterilir. Final sahnesi filmin başında duyulan ilk sesle ilişki kurma amaçlı üretilmiştir. Fred'in başlangıçta duyduğu sesin kendisine ait olduğu kapalı bir şekilde verilir. Ancak filmin final sahnesi ve ilk sahnesinin bağlantısı belirsizliği ortadan kaldırmaktan çok daha fazla arttırmıştır. *Lost Highway*'de zaman bir döngüye girmiştir. Filmin eklektik yapısı bir bellek oluşturmayı engellemekte ve zamanın alımlayıcı tarafından kavranışını şizofrenikleştirmektedir. Bu sebeple filmde şizofreni temasının varlığının ötesinde filmin kendisinin şizofrenik bir zamanı yarattığı iddia edilebilir. Bu durum elbette yukarıda da belirtildiği gibi farklı paradigmalardan seçmeler yapmayla da bağlantılıdır. Farklı paradigmalardan yapılan seçmeler gösteren zincirini kırdığı için zamanın hep şimdiki zamanda geçmesine neden olacak bir belleksizliği yaratır. Filmde fantezinin zamanı ve fiziki gerçekliğin zamanları iç içe geçmiştir.

¹⁰ Kronos zamansal bir çember şeklinde tanımlanmıştır. Antik Yunan Tragedyasından örnek veren Deleuze'ye göre anlatıda başlangıçtaki koşulların bozulduğu (değiştirdiği) görülür ve anlatının sonunda ise bu koşullara geri dönülür. Bu nedenle Kronos zamanın yeniden başlaması değil zamansal koşulların tekrar tekrar yaratılmasını anlatmaktadır. Anlatılarda değişime neden olan olumsuzlukların ortadan kaldırılması fikri ile ilgili olan ve çembere benzetilen Kronos şeklinde zamanda aslında harekete bağlı zaman algısının varlığı ve sınırlandırılmış bir dünya söz konusudur. Zamanın doğru bir çizgiye benzetilerek dünyanın sınırlandırılmadığı, zamanın dünyayı kat ettiği anlayış ise Aion kavramı ile açıklanır. Zamanın tamir edilmesi Aion'da mümkün değildir. Zamanın Aion olarak tasarlandığı anlatılarda değişim esastır çünkü Aion bellekle ortak çalışır (2007, s. 47-55). Pek çok Hollywood filminde zamana Kronos hâkimdir. Genel tema, bir mekânda devam eden insan varoluşu çeşitli şekillerde sekteye uğrar ve filmin kahramanı eski varoluş koşullarını tekrar elde edebilmek için mücadele vererek finalde filmin başındaki durumu yeniden yaratır.

Paradigmaları farklı, birbirleri ile ilişiksiz, gösteren yığını olarak karşımıza çıkan *Lost Highway*'in zamanla ilgili tasarısının daha iyi anlaşılması için Jameson önemli bir kaynak oluşturmaktadır.

Jameson kişisel kimliğin geçmiş, gelecek ve şimdiki zamanın bir birleşimi olarak ortaya çıktığını bildirir. Şizofrenide ise geçmiş, gelecek ve şimdiki zamanın birleştirilemediği görülür. Bu sebeple kişinin karşılaştığı maddesel göstergeler salt şimdiki zaman deneyimine indirgenmektedir. (2011, s.67). Filmin bu açıdan estetik süjeyi sürekli olarak şimdiki zaman içinde tutma gibi bir eğilimi görülmektedir. Yaratılan anlamsal belirsizlik zamanın bu kavranışını etkilemektedir. Bu nedenle zamanın tasarısı bu filmde anlatsal zamanın genel kullanımlarından farklı bir şekilde var edilmektedir. Filmde hangi olayın önce hangisinin sonra olduğu ise şizofrenik zamandan ötürü belirsizdir.

Filmin öykü olaylarında belirsizliğin varoluşu ile ilgili özel bir durumu söz konusudur. Film olaylarının birbirleri ile bağlantıları mantık dışı bir düşünsel sistemle yaratılmaktadır. Bağlantıların hem zamansal hem de genel anlamda birbirlerinden kopuk olması ile ortaya çıkan belirsizliği postmodernitenin önemli unsurlarından bir tanesi olarak görülen "Parataks" kavramı ile açıklamak da mümkündür. Sullivan'ın (akt. Fromm, 1978, s.59) Parataxic Distortion" kavramı Fried'un "aktarma" kavramı üzerine geliştirilmiştir ve bastırılmış düşünce-duyguların gerçekliklerin kavranmasında olumsuz bir etki yarattığını açıklamaktadır.

Postmodern süreçte parataks, anlam ve göstergeler bağlamında cümleleri birbirlerine bağlamaksızın peş peşe sıralamayı anlatır (Benjamin, 2012, s.24). Tura'ya göre öznelerde parataksi olaylar arasındaki ilişkilerin kurulamamasıyla ortaya çıkmaktadır (2000, s.55-56). Aynı anda ortaya çıkan ve mantıklı bir ilişki içinde olmayan fenomenleri birbirleriyle nedsel bir ilişki içinde görme eğilimi ise parataksik düşünce olarak tanımlanmaktadır (Geçtan, 1998, s.276). Parataksik düşünce büyüsel mistik inançlara benzetilebilir. *Lost Highway*'de net bir şekilde bu durumun farklı iki öykünün olaylarının birleştirilmesi ile gerçekleştirildiği görülür. Filmde Fred ve Pete karakterleri üzerinden anlatılan iki hikâyeye mantık sınırları dışında birbirleri ile bağlanmıştır ve estetik süjenin iki hikâyeyi ilişki içinde görmesi üzerine bir tasarım gerçekleştirilir. Öykülerin birbirleri ile ilişkisi için en temel iki yorum fantezi dünyası veya mistik olaylar üzerinden geliştirilebilir. Diğer ifade ile Fred'in yerini Pete'ye bırakması mistik

bir olay veya fantezi olarak yorumlanabilir. Her iki durumda da mantık sınırları dışında bir düşünce işleyişi hâkimdir. Bu iki hikâyenin birbirleri ile bağlanması filmin tasarımının parataksik olduğunu gösterir. İzleyici ise parataksiye yönlendirilir ve bu postmodern bir etki ortaya çıkarmaktadır.

Belirsizliğin filme hâkimiyeti ve karakterlerin kimliklerinin muğlaklığı değerler ve doğrular yaratma eğiliminden filmi uzaklaştırmıştır. Örneğin filmin ana kadın karakteri Alice veya Renee'nin kimliği belirsizdir. Cinayete kurban giden bu karakter üzerinden cinayeti haklı çıkaracak ya da haksız gösterecek tüm anlamlar belirsizleştirilmiştir. Bu sebeple filmde eşini aldatan veya sapkın ilişkiler içinde olan bir kadının cezalandırılmasının meşru gösterilmesi veya gösterilmemesi gibi bir anlam üretilmemiştir. Diğer tüm karakterlerin kimlikleri de belirsizdir. Kimliklerdeki bu belirsizlik olayların anlamları bağlamında da filmin bir tasarım olarak hakikat üretmekten ve bunu dayatmaktan vazgeçtiğinin göstergesi olarak okunmalıdır. Tasarımdaki bu boşluk nedeniyle alımlayıcı özne tüm bu belirsizlikler içinde yaşadığı sanatsal deneyimden dışsal bir belleğe ulaşamadığı için içe dönmek ve düşünmek durumundadır.

Tüm bunların ışığında *Lost Highway*'de yaratılan belirsizlik unsuru bir tasarımdır ve estetik objektivasyonun tinselliğini belirsizliğin oluşturduğunu söyleyebiliriz. Ancak filmde tasarlanan belirsizlik geleneksel veya modern sanatlarda karşımıza çıkan apriori bilgi ve duyguların alımlayıcı özne karşısında bir tür özneleştirme pratiği olarak belirmesinden farklı bir duruma işaret eder. *Lost Highway* izleyeni tabiiyet ilişkileri dışında tutma noktasında özerk bir anlamsal alan açmaktadır. Yönetmen kendi bakış açısını alımlayıcıya dayatmak yerine yarattığı belirsizlikle alımlayıcının bakış açısını etkin kılar. Öznenin "içerisi" olarak tanımlanan boyutun yani kendi kendine ilişkinin mümkün olabilmesi için uygulanan bu strateji filmin bir kuvvet olarak diğer sanat eserlerinden farklı var olduğunu anlatmaktadır.

Filmin özne üzerinde kuvvet uygulaması estetik haz ile ilgilidir. Estetik haz duyumsal hazlardan farklı olarak hem pozitif hem de negatif duygular yaratabildiği gibi kalıcı bir haz olarak yorumlanır. Bu açıdan estetik hazın oluştuğu süreçte sanat eseri bir deneyimdir ve alımlayıcıda bu de-

neyim bir bellek üretmektedir (Tunalı, s. 1998). Estetik hazın ürettiği bellek dışsal bir bellek olarak kişinin kendi belleğine başka bakış açılarından üretilen ötekilerin gerçekliklerinin dâhil olması şeklinde yorumlanabilir.

The Lost Highway alımlayıcı özneye çeşitli duygular üretir. Bu duygular zamanın sürekli şimdiki zamanda işleme, döngüsel olması ve anlamsal belirsizlikler yüzünden keder türevi duyguları ve özellikle de tedirginliği işaret eder. Alımlayıcının duygu dünyasının etki altında oluşu geleneksel ve modern sanatta özneleşmenin yukarıda belirtilen ilk üç boyutu ile ilgili bir kuvveti vurgularken, belirsizlik ile oluşan postmodern etki altındaki ürünlerin yarattığı duygular alımlayıcı özneye kendi ile ilişki kurma yönünde bir kuvvet uygulamaktadır. Bu durum özneleşmenin yukarıda Foucault tarafından belirlenen dördüncü boyutuna girmektedir. Dördüncü boyutta öznelliklerin üretilmesi söz konusudur. Bu bağlamda incelenen filmin özneleştirici etkisi alımlayıcı öznenin öznellikler geliştirmesini sağlamakta ve ona özerk bir anlamlandırma alanı açmaktadır.

Öznenin içerisini ve kendi ile ilişkisini ele alan dördüncü boyut özneleşmede, iktidar ve bilgi ilişkilerinin de etkili olduğundan ve bellek ile bağlantısının öznenin sürekli olarak yeniden yaratılması adına kilit bir konuda olduğundan yukarıda değinilmiştir. Estetik haz üzerinden bellek yaratan sanat eserleri çeşitli değerleri ve fenomenlerin yorumlarını dışsal olarak öznelere sunmaktadır. The Lost Highway ise belleğe bir saldırı ve tabiiyete bir başkaldırı olarak tasarlanmıştır. Bu açıdan filmin sunduğu ve öznenin doğru ya da yanlış olarak kabul edebileceği bir hakikat ilişkisi filmde bulunmamaktadır.

Film özneleştirici pratiklerden uzaklaşma noktasında belirsizliği son derece başarılı bir şekilde üretmiş ve alımlayıcı öznenin kendi geçmiş, şimdi ve geleceğinden oluşan belleğini filme dâhil etmeye çalışmıştır. Öyle ki yukarıdaki satırlarda filmle ilgili yapılan yorumların bile filmde daha fazla özneleştirici etkisi söz konusudur.

Sonuç

İnsan varlığının kültürel boyutu ile ilgili önemli kavramlardan birisi olan özneleşme bilgi, iktidar, düşünce(dışarı) ve içerisi boyutları ile gerçekleştirilir.

şen tarihsel bir oluşturdur. Tarih boyunca özneleştirici pratikler arasında görülen sanat eserleri ise öznelere üzerinde estetik haz bağlamında kuvvet uygulama potansiyeline sahiptir. Bu kuvvet, sanat eserinin ideal bir varlık olarak apriori içeriği ve belirlenmiş duygulamaları ile alımlayıcıya seslenmesi ile ilgilidir.

Düşünürler arasında bir tanım birliği sorunu yaşayan postmodernite ise geleneksel ve modern çağlardan farklı olarak çağcıl insanı ve sanatı derinden etkilemektedir. Postmodern etkinin pek çok parametrenin etkisiyle oluştuğu ifade edilir. Bu etkinin ortaya çıkmasındaki başat unsurlardan bir tanesi olan belirsizlik ise özellikle sanatta eklektik stratejilerle ve farklı paradigmalardan seçmeler yapmakla ilgili olarak yeni bir döneme işaret eder. Bu dönemde postmodern etki ile ortaya çıkan şizofreni ve parataks gibi kavramlarla tanımlanan ve modernden farklı olduğu iddia edilen bir anlamlandırma süreci hâkimdir.

Postmodern sinemanın çoğu düşünür ve yazar tarafından stilistik düzeyde modern sinemanın unsurlarını devraldığı ifade edilir. Bu açıdan postmodern etkiyi sinemada sanatçıların tinselliklerindeki farkta aramak gerekmektedir. Diğer bir ifade ile sinemada sanatçılar yeni bir kültürel süreç ve yeni tinsellikler yaşarken bu tinsellikleri önceki dönemin usulları ile çoğunlukla ifade etmişlerdir. Bu çalışmada yine bazı düşünür ve yazarlar tarafından geç modern olarak tanımlanan bazılarınca da postmodern olduğu iddia edilen ve hakkında bu sebeple ortak bir karara varılmamış olan *Lost Highway* isimli film incelenmiştir. Bir estetik objektivasyon olan filmin manevi tabakasındaki postmodern etkinin varlığına odaklanmıştır. Çalışmanın temel iddiası filmin postmodern etki altında belirlenemezlik ilkesi etkisinde çeşitli estetik stratejiler sunduğu yönündedir. Buna göre filmde üretilen tinsellik ile ilgili olarak şunlar tespit edilmiştir:

1. Film farklı paradigmalardan seçmeler yaparak eklektik bir yapı kurmuştur. Bu paradigmlar düş-mistik ve fiziki dünyadır. Birbirleri ile iç içe giren farklı dünyalar filmdeki belirsizliğin temel sebebidir.
2. *Lost Highway*'de zaman şizofreniktir. Filmin eklektik yapısı zamanın şizofrenik bir şekilde var edilmesine neden olur. Ayrıca şizofrenik zaman finalde bir döngüye dönüşür. Bu nedenle alımlayıcı sürekli bir şimdikiyi deneyimler ve filmin şimdiki zamanda varoluşu

- bir bellek sorununu yaratır. Geçmiş, şimdi ve gelecek bağlantısı koparılmış olduğu için neden ve sonuç ilişkileri de belirsizleşir.
3. Filmde iki karakterin hikâyeleri mantık dışı bir araya getirildiği için parataksik bir düşünce estetik süjeye sunulur. Filmdeki iki hikâyenin bir araya getirilmesinin fantezi veya mistik oluşu da belirsizdir. Ancak hangisi olursa olsun her iki durumda da parataksi oraya çıkacaktır.
 4. Film karakterlerinin kimlikleri ve olaylar ile ilgili sunulan bilgi belirsizliğe neden olduğu için izleyene yönetmenin bakış açısı dayatılmamaktadır. Başka bir şekilde ifade edilirse yönetmenin karakterlerle ilgili düşünceleri belirsizdir.
 5. Filmde karakterler eylemleri ile ortaya çıkan olayların yarattığı gerçeklik de belirsizdir. Üretilen gerçeklik, yüksek bir hakikat ya da doğruluk iddiasından uzaktır. Bu nedenle de özneleştirici özelliğini özneye düşünme ve yorum yapma fırsatı sunduğu için büyük oranda kabetsmektedir. Bu kaybediş ise belirlenmiş ve tasarlanmış bir durum olarak karşımıza çıkar. Film, eklettik yapısı, şizofrenik zaman yaratımı, parataksik düşüncenin hâkimiyeti sayesinde yarattığı belirsizlikle tinsel açıdan postmodern etki altındadır. Bunun sonucunda ise filmin alımlayıcı özne ile ilişkisi de farklılaşır. Klasik veya modern sinemadaki pek çok filmde verili anlam ve duygular uyguladıkları kuvvetle bilgi, iktidar ve düşünce boyutlarında özneleşme pratiği olarak belirirken, postmodern etki altındaki *Lost Highway*'in dördüncü boyutta içerisi yani kendi kendisiyle ilişki boyutunda olduğu görülmektedir. Filmde bilgi ve iktidar pratiklerinin dışarıda bırakılması için verili içerik belirsizlik olarak tasarlanmıştır. Bunun sonucunda alımlayıcı özneye özerk bir düşünsel alan ve kendi bakış açısını filmle birleştirme olanakları sunulmuştur.
 6. Filmin ürettiği estetik haz keder türevi duygular ve özellikle de tedirginlik üretmektedir. Bu açıdan filmde anlamda üretilen belirsizlik karşısında yönetmen tarafından uygulamanın belirlenmiş olduğu da iddia edilebilir. Genel kanı belirsizliğin sinemada tedirginlik ürettiği şeklindedir. Uygulamanın verili oluşu ise bir özneleştirme pratiği olarak okunmamalıdır. Çünkü verili duygular içeri-

ğin belirsizliği ile ilgilidir. Alımlayıcı öznenin kendi ile ilişki kurarak belirsizliği çözmeye çalışması da tedirginliğin diğer bir nedeni olarak ifade edilebilir.

7. Sinema filmleri tüm sanat eserleri gibi dışsal bir bellek üretmektedir. *Lost Highway*'de şizofrenik döngüsel zaman ve eklektik yapıdaki muğlak anlatım, alımlayıcıda dışsal bir bellek üretmeyi amaçlamamaktadır. Bunun yerine yönetmen alımlayıcının kendi belleği ile bir değerlendirme yapmasını tasarlamıştır. Bellek ile ilgili bu durum da alımlayıcı öznenin özneliliği ile ilgilidir.

Tüm bunların ışığında film biçim olarak modernden farklı görülmesi bile ontolojik olarak modern filmlerden bir hayli farklıdır. Bu çalışmada *Lost Highway* isimli film özne felsefesi temelli bir bakış açısıyla incelenmiş ve ontolojik açıdan farklılığı özneleştirme kavramı üzerinden ele alınmıştır. Sonuç olarak filmin alımlayıcı öznenin kendi ile ilişki kurması üzerine tasarlandığı görüşüne ulaşılmıştır.

EXTENDED ABSTRACT

**Postmodern Influence and The Existence of
Ambiguity in Cinema: The Review of the Film Lost
Highway**

*

Selçuk Ulutaş

Neşehir Hacı Bektaş Veli University

Starting from the question of "Does the existence of the element of ambiguity in postmodern works indicate an ontologically determined information and thus a departure from traditional and modern works with meanings?", the necessity of thinking the element of ambiguity in postmodern works, partly disappearing of power along with the concepts of becoming subjective and subjectivity. The main objective of this study is to indicate through the art of cinema that the element of postmodern ambiguity isn't an ontological departure, namely, the ambiguity is given (a priori) in art. As a form of designing, all the pieces of art have objectified the given information in various forms according to their period of time. As a sample film, David Lynch's film "Lost Highway" which has been defined as late modern according to some cinema philosophers and postmodern according to some others is analyzed through ontological analysis method. The existence of the element of ambiguity in the film which determines all the emotions in the film is considered to accompany some concepts such as eclectic structures, schizophrenic time and para-taxic existence.

Foucault who thinks that history is the story of dominance and subjection considers the subject differently in his early writings however he regarded the subject in his later works as the one who owns power, resistance and rebellion. At this point, subjectivity is an important concept. Through this concept, the philosopher who means defining and controlling individual identity conducted a research on the related processes. According to Foucault, subject is actually fiction. The subject is established in addition to the discourses such as sexuality, punishment, insanity and medicine and other practices of competence. The knowledge domain

which is on focus in terms of social institutions and the functioning of those institutions is extremely important in the fiction of the subject and the preferences and identities of the subject are also established while determining and controlling the desires of the subject. The philosopher mentions about four dimensions related to the process of subjectivity; he explains the information-shaped relationships as the first dimension and establishes a relationship between producing knowledge and subjectivity. Power is another dimension and it is employed to define power relationships. Another dimension which we can't degrade to each other is thought and it defines the relationships with externals (others). The final dimension determined by Foucault is "the inside" which will be deeper than all sorts of inner worlds. Here, the inside of the subject means the relationships of the subject with itself. The relationships of the subject with itself was dominated by the power and relationships of information, they continuously re-born in different forms and different places. At this point, the concept of memory should be expressed as "the effect of it on it", in other words, it is a key concept in the relationship with itself. When it is considered that all the practices of subjectivity are related to the reality (accuracy) any way, the emerging of subjectivity means re-questioning of the truth by the subject which was presented to the subject as a rebellion. Within this context, it is necessary to deal with the relationships between art and subjectivity from the dimension of truth. The works of art reproduce physically existing or non-existing phenomenon from definite perspectives and reveal realities.

Hartmann defines the works of art which he saw in the field of ideal existence as the concretion of the spirit (the given information). Accepting the works of art as a field of given information means placing it into the practices of becoming subjective. Throughout the historical process, thus, it is seen that the works of art directly or indirectly impact on the existence of the subjects. There is also a strong connection between being a priory (given) of the knowledge of artistic works and the reality. Art has the power of creating realities and potentially enforce the subjects to accept as reality (accuracy) and subjectify them. The art of cinema provides numerous examples in better understanding this occasion in modern age. In the cinema films which produce the reality through their given contents, the subjectification of receptive is related to regarding the produced reality as

true. Majority of the works of art under the influence of postmodernism differ from the previous periods through the power they apply to the subjects. Creation of autonomous subjectivity fields for the subjects has been conducted through numerous artistic strategies. One of the aforementioned strategies is the creation of ambiguity.

The ambiguity or determination in human relations and communication processes is expressed through indicator systems. Gottdiener associates ambiguity with the polysemy of the indicators. The relationship between the indicator and the indicated in numerous indicators is particular. In some indicators, the relationships between the indicator and indicated create an ambiguity as a result of the potentially limitless meaning of the indicated one. Spinoza states that the indicators provide obedience to an information model and serves to power. Starting from Spinoza, this status of the indicators is related to the fixation of the meaning of the indicated one. The relationship between art and subjectivity can be understood better when art is regarded as a special indication system. The thoughts of art and subjectivity or art and gaining power state the same meaning. At this point, there is an emphasis on the aesthetical impact of the work of art. If we regard the work of art as an indicator, the indicator presents a definite and distinct meaning to the receptor in a very effective way. Those meanings and other subjectivating discourses were extremely effective together. Even looking at the association between art and religion in the history of art will make this occasion more comprehensible. The relationship between postmodern ambiguity and the indicators is related to the eclectic structures and schizophrenia which develops with them.

The postmodern thought reawakens the eclectic one and previous one. The current time is driven forward and this occasion plays a major role in gaining autonomy for the subject. Contrary to modernity, the identities are replaced with dis-identification and vagrancy. The eclectic structure of postmodern art and thus creation of a sort of ambiguity through polysemy is related to making selections from different paradigms. Saussure who is one of the establishers of semiology mentions about two ways called paradigm and syntagma in which indicators are organized. Paradigm is a sequence of indicators. The concept syntagma means composition and describes the entire message where the chosen indicators are unified.

One of the elements which create ambiguity in cinema is the eclectic existence as well as the other fields of art. In the films under the influence of postmodernity, there are numerous examples of films in which selections are made from different paradigms in cultural meaning and ambiguity emerges in meaning. The ambiguities created in those films aren't revealed even at the end of the film. For that reason, it can be stated that they stun the receptor at definite points. The receptor is accustomed to being served with realities which were created from the perspective of the director in the narrations such as movies, serials and novels. This occasion indicates a passive and determined aesthetical participation and subjectivation at heart for the receptor.

The perspectives which struggle against each other in the field of art and the high narrations created from those perspectives and their meaning potentially give their place to infinite perspectives and meanings in the narrations under the effect of postmodernity. Of course, the effect of eclectic structures on the meaning is one of the causes for it. The other is the concept of schizophrenia which is identified with postmodernism. Lacan defined schizophrenia which exceeds its clinical meaning as "a linguistic disorder, a disconnection in the chain of meaning for the indicator which creates a simple sentence".

In this study, it is claimed that the information which is ontological priori in the movies under the postmodern effect is ambiguity. In other words, ambiguity is a designed occasion in terms of meaning and affection. It is evident that emerging of this occasion is closely related to the approach to the concept of subject in the contemporary systems of thought. The status of ambiguity under the postmodern effect is designed by the artist and this is a rebellion against traditional and modern practices of subjectivation. The artistic and intellectual perspectives which are imposed to the receptor before postmodern effect left their places to the own perspectives of the receptor subject. The preceptor standing in front of a work of art interprets the work in terms of self-relation which is one of the dimensions of subjectivation. This occasion is preferred to create a cut among all the subjectivating practices and providing an aesthetical participation through revealing the characteristics of the subject. In summary, ambiguity creates the escaping points to the subject rather than creating senselessness as a determined and designed occasion.

Majority of the philosophers and authors state that postmodern cinema has taken over the elements of modern cinema at stylistic level. From this perspective, the postmodern effect should be sought in the differences of spirituality of the artists in the cinema. In other words, the artists mostly expressed this spirituality through the styles of the previous periods while experiencing a new cultural process and new spirituality in the cinema. In this study, the film of *Lost Highway* which some of the philosophers and authors regard as late modern while some others think it is postmodern and thus there is a disagreement about its status was analyzed. As a result of this analysis, it was concluded that the director creates spirituality under postmodern effect and the study focused on the existence of a postmodern effect in the moral structure of the film which is an objectivation. Accordingly, following issues were determined about the spirituality created in the film:

The film established an eclectic structure through making selections from different paradigms. Those paradigms are fantasy-mystic and physical worlds. The different worlds which nest in each other are the main reason for the ambiguity in the film. The existence of time in classical or modern films appear in the form of Kronos or Aion while time in *Lost Highway* is schizophrenic. The eclectic structure of the film causes the schizophrenic creation of time. Moreover, the schizophrenic time turns into a turn in the end. For that reason, the receptor experiences a continuous present and the existence of the film at present creates a memory problem. Since the connection between past, present and future is departed from each other, the relationships between cause and result becomes ambiguous. Since stories of two characters in the film were illogically gathered together, a parataxic thought is presented to audiences. The fantasy or mystic structure in the establishment of two stories in the film is also ambiguous. Since the information which was presented through identity of the film characters and events causes an ambiguity, they perspective of the director isn't imposed to the audiences. The activities of the characters in the film and the emerging events which create reality are also ambiguous. The produced reality is far from being highly actual or accurate. For that reason, it loses its characteristic of subjectivating since it provides the subject the opportunity of thinking and interpreting. The aesthetic which

film produces creates some emotions such as pleasure, sorrow and especially anxiety. From this perspective, it can be stated that the director determines the affection in the film against the ambiguity produced in meaning. The general opinion states that the ambiguity produces anxiety in cinema. The given affection shouldn't be regarded as a practice of subjectivation. Because, given affection is related to the ambiguity of the content. Like all the other works of art, movies also create an external memory. In the film *Lost Highway*, the schizophrenic circular time and ambiguous narration in eclectic structure doesn't aim to create an external memory in the receptor. Instead, the director plans that the receptor makes an assessment through his own memory. This occasion related to memory is in relation with the characteristic of the receptive subject.

Kaynakça / References

- Akay, A. (2002). *Postmodern görüntü*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Belsey, C. (2013). *Postyapısalcılık*, çev. Nursu Öрге. Ankara: Dost Kitapevi Yayınları.
- Benjamin, W. (2012). *Sanatta ve edebiyatta eleştirisi: Alman romantizminde sanat eleştirisi kavramı*, çev. Elçin Gen, Mustafa Tuzel. İstanbul: İletişim Yayınları
- Booker, M. K. (2007). *Postmodern Hollywood: What's new in film and why it makes us feel so strange*. USA: Greenwood Publishing Group.
- Boggs, C. ve Pollard, T., (2003). *A world in chaos: Social crisis and the rise of post-modern cinema*. UK: Rowman & Littlefield Publishers.
- Chatman, S. (2009). *Öykü ve söylem: Filmde ve kurmacada anlatı yapısı*, çev. Özgür Yaren, Ankara: Deki Yayınları
- Deleuze, G. (2007). *Kant üzerine dört ders*, çev. Ulus Baker, İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Deleuze, G. (2013). *Foucault*, çev. Burcu Yalım, Emre Koyuncu. İstanbul: Norgunk Yayıncılık.
- Eagleton, T. (2014). *Tanrının ölümü ve kültür*, çev. Selin Dingiloğlu, İstanbul. Yordam Yayınları.
- Fiske, J. (2003). *İletişim çalışmalarına Giriş*, çev. Süleyman. İrvan, Ankara: Bilim Sanat.
- Foucault, M. (2011). *Felsefe sahnesi*, çev. Işık Ergüden, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

- Fromm, E. (1997). *Psikanaliz ve Zen Budizm*, çev. İlhan Güngören, İstanbul: Mat-er matbaası.
- Gençtan, E. (1998). *Psikanaliz ve sonrası*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Goodchild, P. (2005). *Deleuze ve Guattari-Arzu politikasına giriş*, çev. Rahmi G. Öğdül, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gottdiener, M. (2005). *Postmodern göstergeler: Maddi kültür ve postmodern yaşam biçimleri*, çev. Erdal Cengiz, Hakan Gür, Arhan Nur. Ankara: İmge Kitap Evi Yayınları
- Hartmann, N. (2010). *Ontolojinin ışığında bilgi*, çev. Harun Tepe, Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu,
- Hartmann, N. (2014). *Aesthetics*. Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co KG
- Harvey, D. (1997). *Postmodernliğin durumu*, çev. Sungur. Savran, İstanbul: Metis Yayınları.
- Honour, H., Fleming, J. (2016). *Dünya sanat tarihi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Jameson, F. (2011). *Postmodernizm ya da geç kapitalizmin kültürel mantığı*, çev. Nuri Plümer, Abdülkadir Gölcü, Ankara: Nirengi Kitap.
- Kovacs, A. B.(2010). *Modernizmi seyretmek*. çev. Ertan. Yılmaz. Ankara: De Ki Basım Yayım.
- Megill, A. (1998). *Aşırılığın peygamberleri*, çev. Tuncay Birkan. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Nita, B. F. (2014). Intentional image and transcendental image in the work of art: An ontological analysis. *Akademeia*, 4(1), ea0124.
- Öztürk, S. (2017) Kristal imajın yüzlerinden kıyameti izlemek: Yol kenarı. (ed. A. Okutan, M. Aytaş) *Arafta İmgeler*, 113-137.
- Öztürk, S. (2018). Sinema felsefesine giriş: Film-yapımı felsefe. Ankara: Ütopya Yayınları
- Revel, J. (2012). *Foucault sözlüğü*, çev. Veli. Urhan, İstanbul: Say Yayınları.
- Savran, A.,G. (2006). *Özne-yapı gerilim*. İstanbul: Kanat Kitap.
- Slattery, M. (2014). *Sosyolojide temel fikirler*, çev. Ümit Tatlıcan, Gülhan Demiriz. Bursa: Sentez Yayıncılık.
- Smith, P. (2005). *Kültürel kuram*, çev. Selime Güzelsarı ve İbrahim Gündoğdu. İstanbul: Babil Yayınları.
- TUNALI, İ. (1998). *Estetik*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Tura, S., M. (2000). *Günümüzde psikoterapi*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Ulutaş, S. (2017). *Sinema estetiği: Gerçeklik ve hakikat*. İstanbul: Hayalperest Yayınevi.

Williams, R. (2012). *Anahtar sözcükler*, çev. Savaş Kılıç. İstanbul: İletişim Yayınları.

Yildiz, N. (2018). Nietzsche’de arı öznenin eleştirisi. *Kilikya Felsefe Dergisi/Cilicia Journal of Philosophy*, 5(1), 90-103.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Ulutaş, S. (2019). Postmodern etki ve sinemada belirsizliğin varoluşu: *Lost Highway* filmi incelemesi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 1975-2011. DOI: 10.26466/opus. 614074

Coğrafya-Din İlişkisi; Kentleşme, Muhafazakârlık ve Mezhep Demografisi Bağlamında Doğu ve Batı Karşılaştırması

DOI: 10.26466/opus.600344

*

Abdullah Aydın* -Yusuf Okşar**

* Dr. Öğr. Üyesi Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi İİBF, Uluslararası İlişkiler Bölümü, Hatay

E-Posta: aaydin@mku.edu.tr

ORCID: [0000-0002-1785-4999](https://orcid.org/0000-0002-1785-4999)

** Dr. Öğr. Üy Hatay Mustafa Kemal Üni, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü Hatay

E-Posta: josephus1907@gmail.com

ORCID: [0000-0002-9060-3272](https://orcid.org/0000-0002-9060-3272)

Öz

Bu çalışmada kentleşme ve kentleşme kavramları bağlamında Batı-Doğu arasındaki farklılıklar da ortaya konularak incelenmiştir. Ayrıca muhafazakârlığın ne şekilde tezahür ettiği ve mezhep algısının bu bağlamda nasıl bir süreç geçirdiği üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda çalışmada geniş bir şekilde muhafazakârlık tanımı yapılarak, ardından kent muhafazakârlığı kavramı üzerinde durulmuştur. Bu amaçları gerçekleştirmek üzere çalışma yerli ve yabancı kaynaklardan elde edilen birincil ve ikincil verilerden faydalanarak hazırlanmıştır. Sonuç olarak şehirler ve medeniyetleri arasında karşılıklı bir ilişkinin söz konusu olduğu ve Müslüman muhafazakârlaşmasının değişen kentleşme olgusu ile yakından ilgisi olduğu görülmüştür. Batının kentleşme olgusunu çok önceden tamamlamış olduğu ve buna paralel olarak muhafazakârlık tutumlarının farklı geliştiği tespit edilmiştir. Diğer taraftan göç, çarpık yapılaşma ve medeniyet olgusunun yozlaşması ile birlikte Müslümanların köy-kent ikileminde kaldığı ve bunun da bir bakıma gelenek-modernizm çatışmasını doğurduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca toplumsal refleks, taklit (ailede hazır halde bulunan mezhebi kabulleniş), o coğrafyada bulunan âlimin etkisi ve fikirleriyle oluşan mezhep, göçler, tarihi süreçte ortaya çıkan bir takım krizler ve kırılmalar ve son tahlilde zikri geçen ifadelerde olduğu gibi mezhebi bir kimlik olarak benimsememe durumları genel şehir hayatı içerisindeki mezhep algısını ve tutumunu yakından ilgilendirmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kentleşme, Muhafazakârlık, Modernizm, Doğu, Batı, Mezhep

Relationship between Geography and Religion; Comparison of East and West in the Context of Urbanization, Conservatism and Denomination Demographics

*

Abstract

In this study, we focus on how the conservatism is manifested by revealing the differences between the urbanization and urbanization, and the differences between the East and the West. In this context, the concept of conservatism be broadly defined and then the concept of urban conservatism be emphasized. Finally, the aim of the study is to make a comparison and try to understand the historical change of the urbanization process of the Islamic world. In order to achieve this aim, the study be prepared by using primary and secondary data obtained from domestic and foreign sources. As a result, it is seen that there is a mutual relationship between cities and civilizations and Muslim conservatism is closely related to the changing urbanization phenomenon. It has been determined that the West completed the phenomenon of urbanization long ago and parallel to this, the conservative attitudes developed differently. On the other hand, with the degeneration of the phenomenon of migration, distorted construction and civilization, it was concluded that Muslims remained in the village-urban dilemma, which in a way led to the conflict between tradition and modernism. In addition, social reflex, imitation (acceptance of the sect ready in the family), the influence of the scholar in that geography and the spread of emigration, migration, emergence of a number of crises and breaks in the historical process, and as mentioned in the last analysis, the status of adopting sectarian identity as a general city It is closely related to the perception and attitude of sect in life.

Keywords: Urbanism, Conservatism, Modernism, East, West, Sect

Giriş

Modernizmi kendi içinden eleştiren, ama ters bir süreçle kendi modernizmini üreten bir düşünce akımı olarak tanımlanan muhafazakârlığın “reaksiyoner gericilik” şeklinde etiketlenmiştir (Dural, 2004, s.121). Bu açıdan gelenek olgusu akımın temel referansıdır. Geleneği, bir takım olumsuz yargıların bulunmasına rağmen bir tür bilgelik olarak gören ve bütün bunların toplumsal tecrübelerin ürünü olarak kabul eden muhafazakar söyleme göre bilgi ve birikimler tek bir insanın ve düşüntülü yani karmaşaya açık aklının çabasıyla ortaya koyabileceği bir şey değildir. Bu itibarla toplumsal kaynaklı -ki bu ilahidir onlara göre- yani sosyal reflekslere göre şekillenen doğal akla güvenmek gerekmektedir. Bu nedenle meselâ, muhafazakâr düşüncenin ilk savunucularından biri olan 18. yüzyıl İngiliz düşünürü Edmund Burke (1729-1797), aklî prensipler bağlamında hareket eden Fransız tarzı devrimlere karşı kurumların devamlılığının, denenmiş pratiklerin ve yerleşik tarzların önemine vurgu yapmıştır (Erdoğan, 2004, s.5).

Günümüzde gerek Batıda gerekse Türkiye’de ‘muhafazakâr’ ya da ‘muhafazakârlık’ kavramı, toplumsal ve siyasal arenanın söylemsel boyutta adeta en temel unsurlarından birine dönüşmüş durumdadır (Duman, 2017, s.16). Ancak bu çalışmada muhafazakârlık kavramı kentleşme, kentleşme ve mezhep algısı üzerinden incelemeye çalışılmıştır. Yani siyasal bir kavram olarak kullanılan bu akımın temel referanslarından biri olarak dine yaslanması konuyu bir şekilde dini tutum ve yorumlara ve oradan da doğal olarak mezheplerin dağılımına getirmektedir. Peki, bu durumun şehirli olma ile ilgisi ne bakımdan öne çıkmaktadır? Sorusu da çalışmanın son bölümünde tartışılacaktır.

Bu çerçevede İslam’ın tarih sahnesine çıkması ile oluşturmaya çalıştığı ve farklı isimlerle de anılan ideal bireyin kentli olması, olmasa da kentle bağının kopmaması gerekliliği İslam’ın bir mecburiyeti olarak değerlendirilmiştir. Zira kent sadece sosyal yaşantının canlı olduğu yer olarak değil aynı zamanda toplumu oluşturan diğer temel dinamiklere hayat veren bir ortak alan olarak anlam kazanmaktadır. Ayrıca şehirleşmenin din, dinin şehirleşme üzerine etkisinin izleri Kur’ân’ın kullandığı yerleşim birimlerine ait kavramların tercihinde de kendisini göstermekte olduğu aşırıdır (Sıcak, 2019: s. 756-757 vd.).

Bu açıdan geniş İslam coğrafyasının her bir şehri mekân-kültür-din birlikteliğini yansıtan bir mozaiktir. Bu yapıların günümüzde geldiği durum bir yana tarih boyunca batıdan-doğuya fetih hareketleri ile beraber Bağdat, Basra, Kûfe, Fustat gibi şehirler kurulurken, doğuya bakıldığında ise Nişâbur, Merv, Semerkant ve Buhara gibi birçok şehir kurulmuştur. Şehirlerin kalabalıklığı yanında sahip oldukları kozmopolit yapı aynı zamanda bu mekânları özgür düşüncenin ve bilimsel faaliyetlerin zirvede olduğu coğrafyalar haline getirmiştir.

Kent kültürünün oluşmasında şüphesiz İslam'ın ibadet ve ahlak esaslarına bağlı olarak içerisinde barındırdığı kolektivizm etkilidir. Hz. Muhammed (s.a.v.)'e nispet edilen ""İnsan tabiatı gereği medenidir (toplumsaldır)" sözünün Peygambere ait olup olmadığı kesin olmasa da sosyokültürel bir tespit olması bakımından değerlidir. "İçtimâî hayat insanlar için bir zarurettir." ifadesi aynı şekilde İbn Haldun'un benzer bir bakış açısını yansıtması açısından önemlidir (İbn Haldun, 1990, s.100-106). O da bu sözle medenileşme ve şehirleşme bağına dikkat çekmiştir. Bu bağlamda ümran sözcüğü de bu bağın kavramlaşmış hali olarak ortaya çıkmıştır.

Sosyalleşme ve ibadetler arasındaki ilgi İslam dininde çok güçlü bir şekilde temellendirilmektedir. Örneğin salih amel yani yararlı, iyi ve güzel işler İslam dininde başkasına yapılan iyilikler kapsamında değerlendirilmektedir. Asr suresinde anlamını bulan kavram iman etmek ile birlikte anılmakta ve birbirlerine hakkı ve sabrı tavsiye eden inanların kurtuluşa ereceklerini müjdelemektedir. Hal böyle olunca sosyalleşme ile oluşacak kent kültürünün bedevilikten (olumsuz manada) daha sıhhatli bir toplum dokusu oluşturacağı gerçeği öne çıkmaktadır. Öyle ki cemaatle kılınan namazın bireysel olarak kılınan namazdan 27 kat daha faziletli oluşu, ayrıca Cuma namazının farziyyeti ve îfâsı için kent olarak sayılabilecek kalabalık bir yerin şart koşulması, bu durumu en net bir şekilde teyit etmektedir. İslam'ın en temel esasını oluşturan oruç, zekât, hac ve namaz, gibi ibadetlerin sosyal boyutu göz ardı edilemeyecek derecede ön plandadır. Tüm bunların istenilen düzeyde gerçekleşmesi ancak kentlileşmenin doğru bir şekilde organize edilmesi ile olmaktadır (Demirci, 2003, s.132).

Kentleşme ve kentlileşmenin birçok avantajları ve dezavantajları olduğu gibi oluşturduğu bir durum da muhafazakârlaşmadır. Bu durum aslında kentin doğasına terstir. Zira kentli birey kentin zorladığı yaşam

tarzı sayesinde içine kapanamaması veya fasit dairede hareket edememesi gerekir. Muhafazakârlık ise soyut ve ideal olmanın ötesinde tarihsel mirasın tercih edilmesi şeklinde anlaşılabilir. Bu tercih, geleneksel olarak, toplumun organik bir anlayışına dayanmaktadır.

Yani muhafazakârlık, toplumun yalnızca bağları zayıf bireyler topluluğu değil, birbirine yakın ve bireylerden oluşan canlı bir organizma olarak var olmasını ifade etmesi açısından önem arz etmektedir. Nitekim bu çalışmada cevap aranmaya çalışılacak konu bu bağlamda ele alınmıştır. Diğer bir anlatım ile muhafazakârlık, kentleşmenin ürünü veya sonucu olamayacakken hangi şartlarla gündeme geldiğini ele alınıp, Doğu ve Batı bağlamında karşılaştırma yapmak önem arz etmektedir.

Çalışmanın bir diğer noktası da muhafazakârlığın temel referans noktalarından biri olan dini tutum ve davranışların ahlak ve davranış noktasında önceki neslin bir örneği olarak kurgulanması anlayışıdır. Selefî bir fikir söylemini çağrıştıran bu anlayışın mezhebi eğilimlere etkisi de ortadadır. Bu minvalde şehirlerin coğrafi veya kültürel manadaki niteliklerinin, sakinlerinin mezhepsel tutumlarına ne derecede yansıtıldığının tespit edilmesi zaruridir. Zira hangi mezhep daha şehirli hükmünü nasıl verebilir sorusunun cevabı mezhebin temel dinamikleri ile mi ilgilidir yoksa seküler bir takım yönelimlerle mi şehirler mezhebi karakterlere bürünmüştür? Örneğin Şafii mezhebi mensuplarının daha kırsal Hanefî mezhebi mensuplarının da şehirli hayatını tercih ettikleri kabulü Şafii ve Hanefî mezheplerinin bir takım fetvalarına dayanarak yapmak ne kadar sağlıklıdır? Özellikle ciddi bir göç ve haberleşme yeteneğinin arttığı düşünülürse kesin bir şehirli-taşralı ayrımı yapmak zor görünmektedir. Bu konudaki en basit fark köpeğin necis oluşu, deve tersi ile ilgili fetvaların varlığı veya tarım toplumuna özgü ellerin çok kullanılmasından kaynaklanan kanamaların oluşuna Şafii mezhebinin verdiği cevapların varlığı bu mezhebi kırsala özgü bir görünüme büründürmektedir. Bunun aksine Hanefî mezhebinin ticaret hayatı ile ilgili fetvalarının çokluğu veya kadın eline değmenin abdesti bozmayacağı ifadeleri de şehre özgü sorunlara verilen cevaplar gibi durmaktadır. Çalışmada bu kadar ayrıntılı konuları ele alıp bir akıl yürütme yapılmayacaktır. Buna karşın genel ülke nüfuslarının mezhep eğilimleri çerçevesinde mezhepsel algının muhafazakârlık ve şehirleşme ile ilgisini kurmaya çalışılmıştır.

Muhafazakârlık Kavramı ve Doğu-Batı Karşılaştırması

Latince "conservare" ve Neo-Latin "conservatismus" (to conserve, preserve) kelimelerinden gelen "muhafazakârlık"(conservatism)'in sözlük manası "korumak" veya "olduğu gibi muhafaza etmek"tir. Bir şeyi korumaklı kılmanın sezgisini temsil eden bu kavramın nesnesi olan olguları Aydınlanmacı hareketin Kıta Avrupası'nda yarattığı değişim ve dönüşümün izleğinde kavrayan ilk dönem düşünürleri; kavramı doğuran sosyopolitik dinamikleri her zaman kavram tanımının bir bileşeni olarak zikretmişlerdir (Gültekin, 2019, s.3). Ayrıca muhafazakâr kavramı bir Arapça kelime olan "muhafaza" ile Farsça kökenli olan "kâr" kelimelerinin birleşimi olarak ortaya çıkmıştır. Muhafazakâr kelimesi TDK tarafından tutucu kelimesi ile açıklanmış ve "Mevcut toplumsal düzeni, düşünceleri ve kurumları değiştirmeden olduğu gibi korumak isteyen (kimse), konservatör" şeklinde izah edilmiştir (TDK, 2019). Muhafazakâr fikirler ve doktrinler ilk olarak on sekizinci yüzyılın ikinci yarısı ve on dokuzuncu yüzyılın başlarında ortaya çıkmıştır. Bunlar, birçok açıdan Fransız Devrimi'nde ifadesini bulan büyük ölçekteki ekonomik ve siyasal değişim ve dönüşüme karşı bir tepkidir. Bu çerçevede muhafazakârlık Ancien Régime'e (Eski Rejim'e) dönmeye yönelik gelişen tüm bir eğilimleri izah etmektedir. Muhafazakarlığın dayandığı unsurlar olan; gelenek, pragmatizm, beşeri mükemmellik olmayış, organizmacılık, hiyerarşi, otorite ve mülkiyet sözü geçen geriye yaslanmaya irca edilerek okunmalıdır (Heywood, 2017, s.35).

Muhafazakârlık başka bir ifadeyle değişimi genellikle beğenmeme veya güvenmeme inadı, özellikle de ani değişime direnme olarak değerlendirilebilir (dictionary.cambridge, 2019). Bu bağlamda değerlendirildiğinde, bir birey "muhafazakâr" elindekini koruyarak bir değer çıkacağını veya değer korunan önceliklerden çıkacağı ifadesini bir tarz ve şart edinmiş kişidir (britannica, 2019). Doğu toplumlarındaki, muhafazakârlık, Batı'da konservatizm kavramı ile tam olarak örtüşmekte midir? Sorunu güncelliğini hala korumaktadır. Ancak kökeninde, doğasında ve özünde muhafazakârlık, konservatizm olarak anlamaya ve anlamlandırmaya çalışıldığında, eskiye sarılma olarak ortak paydasında buluştukları aşikârdır (Genç ve Coşkun, 2015, s.28-29). Hatta düşülen ortak hata ikisi de modernizme karşıymış şeklinde yapılan değerlendirmedir. Nitekim güncel siya-

sal ve sosyal literatüre bakıldığında kavramın, sanayileşmeye ve kapitalleşmeye bir direnç gösterme olarak algılanması durumu söz konusudur. Ancak muhafazakârlık özü itibariyle değişime karşı çıkmak ve eskiye tutunmak şeklinde anlaşılması gerekliliğinden hareketle modernizmin eskimesi veya ona tutunulması da muhafazakârlık göstergesidir (Duman, 2017, s.16-18).

Muhafazakârlığı en özgürlükçü veya en radikal bakış açılarından ayırmanın en kolay ve yaygın yolu, muhafazakârların, insanların ahlaki olarak siyasal ve toplumsal değişim yoluyla geliştirilebileceği konusundaki iyimser görüşünü reddetmeleri bağlamında düğümlemektedir (Erdoğan, 2004, s.5-6). Dindar olan muhafazakârlar bazı şartlarda bu noktayı, insanların günahkâr olmasının suçu olduğunu söyleyerek ele alırlar. Şüpheli muhafazakârlar, yalnızca düşünülebilecek tüm siyasal ve sosyal koşullar altında, insanlık tarihinin büyük miktarda kötülükle dolu olduğunu değerlendirmektedirler (Akkaş, 2001, s.3). İnsan doğasının temelde iyi olduğuna veya insanların temel olarak rasyonel olduğuna inanmaktan ziyade, muhafazakârlar, insanların tutku ve istekleri tarafından yönlendirildiğini varsayma eğilimindedirler. Bu nedenle doğal olarak bencillik, anarşi, mantıksızlık ve şiddete eğilimli olduklarını varsayma eğilimindedir. Buna göre, muhafazakârlar, insanların temelinin ve yıkıcı içgüdülerini engellemek için geleneksel siyasal ve kültürel kurumlara değer verir ve onu korumaya özen gösterirler (Okutan, 2013, s.129-130). Bu noktada ifade edilmesi gereken bir diğer önemli nokta bir davranış biçimi gibi değerlendirilen muhafazakârlık, aynı zamanda bir ideoloji olarak da ön plana çıkmaktadır. Ancak genel itibariyle tepkisel bir durum olan muhafazakârlık veya muhafazakârlaşmayı bir ideoloji olarak değerlendirmek çalışma bağlamında eksik kalacaktır.

Kent, Kentleşme ve Kentleşme Kavramları

En temel tanımlaması ile nüfusunun çoğunun ticaret, sanayi, hizmet veya yönetimle ilgili alanlardaki işlerde çalışan ve o işlerle uğraşan, genel olarak tarım ve hayvancılık etkinliklerin olmadığı yerleşim alanına kent veya şehir denilmektedir (TDK, 2019). Diğer bir tanımlama ile birçok insanın yaşadığı, birçok konut, işyerleri, işletme vb. olan ve bir kasabadan daha büyük olan bir yer olarak tanımlanabilir (Keleş, 1980, s.70).

Kent, klasik tanımlamalarının yanında yapılan yeni tanımlamalar genel itibariyle dört temel adımdan oluşmaktadır. Bunların hepsi “kentsel merkez” in varlığına dayanan yeni bir yüksek yoğunluklu popülasyon ızgara hücreleri mekânsal konseptinin varlığına dayanmaktadır. Metrekare başına 1500 kişiden daha fazla yoğunluğa sahip tüm ızgara hücreleri seçilir. Yüksek yoğunluklu hücreler daha sonra kümelenir, boşluklar doldurulur ve sadece minimum popülasyona sahip kümeler 50000 nüfusun 'şehir merkezi' olarak tutulduğu görülmektedir (Zengin, 2018, s.86-87). Nüfusunun yarısı şehir merkezinde olan tüm belediyeler (yerel idari birimler) kentin bir parçası olmak için aday olarak belirlenebilir. Nüfusun en az % 50'sinin bir ülkede yaşadığı siyasal düzeye bir bağlantı olmasını sağlayacak şekilde tanımlanmaktadır. Kent merkezi ve kent merkezi nüfusunun en az % 75'inin bir şehirde yaşadığı alan şeklinde de ifade edilmektedir (Dijkstra ve Poelman, 2012, s.2-3).

Kentleşme kavramı ise belirli bir zamandaki belirli bir durumu, yani kentlerdeki veya kasabalardaki toplam nüfusun veya alanın oranı olarak tanımlayabilir veya terim, zaman içindeki bu oranın artması olarak da anlaşılmaktadır (Göymen, 1982, s.81). Dolayısıyla, kentleşme terimi, toplam nüfusa oranla kentsel gelişim düzeyini veya kentsel oranın yükselme oranını temsil etmektedir. Kentleşme sadece modern bir fenomen değil, insan ölçeğinin küresel ölçekte hızlı ve tarihi bir dönüşümdür. Bu sayede, ağırlıklı olarak kırsal kültür, hızla kentsel kültürün yerini alması şeklinde de anlaşılmıştır (sciencedaily, 2019).

Gelişmekte olan ülkelerin çoğu, özellikle sanayileşmeye başladıklarında, kentleşme sürecini yaşamaktadır. Şehirler ve kasabalar ticaret ve kültür merkezi haline gelir ve daha fazla insan bu sosyal ve finansal faydaların bazılarını erişmek için ülke dışına taşınır. Kentleşme, gelişmekte olan toplumun doğal bir parçasıdır, ancak onun dezavantajı da vardır. Şehir ve kasabalardaki nüfus arttıkça, genişler ve sonunda kırsal alanları işgal eder. Bir toplum olarak gelişmek istiyorsak, kentleşme ile denge sağlanmalıdır (conservation institute, 2019).

Kentleşme, temel olarak bireylerin kentle bütünleşmesi manasına gelmektedir. Söz konusu bütünleşme kavramı genel itibariyle, belli bir sayıda bireyin daha büyük sayıda nüfusla kaynaşması manasına gelmektedir. Kentleşme kavramı kentleşme akımı neticesinde sosyal hareketliliğin birey davranışlarında, hareketlerinde, ilişkilerinde, değer yargılarında,

maddi ve manevi yaşam tarzlarındaki yaşanan değişimlerin meydana gelmesi olarak anlaşılabilir. Diğer bir ifadeyle 'kırlılıktan uzaklaşma, organize edilmiş sosyal hayata geçiş' olarak da kentleşme izah edilebilir (Es ve Ateş, 2004, s.215)

Kent ve Muhafazakârlık İlişkisinin Mezhep Merkezli Analizi

Şehirler, aynı anda insani, maddi, doğal, söylemsel, kültürel ve organik olan iç içe geçmiş sosyo-uzamsal süreç ağlarıdır. Yiyecek, içecek, bilgisayar ve filmler gibi kentsel yaşamı destekleyen ve sürdüren sayısız dönüşüm ve metabolizma her zaman sonsuz birbirine bağlı çevresel ve sosyal süreçleri içerir (Swyngedouw 1999, s.444). Kır kültürü ise yaygın kan bağları, yakın ilişkiler ve toplumsal davranış ile karakterize edilirken, kentsel kültür uzak kan hatları, yabancı ilişkiler ve rekabetçi davranışlarla tanımlanır (Swyngedouw, 2004, s.9). Tönnis'in cemaat ve cemiyet (Gemeinschaft ve Gesellschaft) ayrımı da kırsal ve kent ayrımını yansıtmaması bakımından önem arz etmektedir.

Bireyin kente gelmesi veya kentleşmesi "bağımsızlığını" ve ekonomik fırsatlarını artırabilmesi olarak değerlendirilmektedir. Elbette kent yaşamı daha fazla "aydınlanmış" tutumları ve ayrımcı olmayan uygulamaları teşvik ederek eşitsizliğin doğurduğu açığı daraltabilir. Kentleşme, "ev dışında maaş kazanmayı ve güçlendiren ağlara katılımı bireyleri daha sosyal hale getirecektir" ifadesi kısmen doğru kısmen yanlış bir ifadedir. Zira sosyalleşme ağı bireylerin yaşam tarzları ve ilişki ağları ile alakalıdır. Kırsal alanlar, bireylerin kültürel, geleneksel ve bazı durumlarda dini uygulamalarla, muhafazakârlığa yönlenmesini neden olabilmektedir (Collins, 2008, s.273).

Köyden veya daha geniş bir ifadeyle kırsaldan kente gelen birey yeni yaşam tarzının getirdiği sorunlarla başa çıkma noktasında bir taşralı gibi hareket eder. Zira birey mekânsal olarak kentli ancak esasında kırlıdır. Bu çerçevede kırdan getirdiği yöntemleri uygulamak yoluna gider. Yani kendi Gemeinschaftını oluşturma veya mevcut birine dâhil olma yoluna gider. Bu çerçevede bireylerin hareketleri şekillenir. Nitekim birey zamanla bir Gesellschaftta dâhil olsa dahi kendini bulduğu ve akrabalık ilişkilerinden öte kendini ait hissettiği Gemeinschaftına bağlılık gösterir. Bun-

lar günümüzde dernekler ve vakıflar şeklinde tezahür etmektedir. Bu dernekler ortak nokta ve hedefler üzerine kurgulandığı gibi daha çok hemşerilik ortak noktasında da kendini bulmaktadır. Aynı şekilde yasal bir dayanacağı olmasa da dini tabiiyet esasına göre örgütlenmiş başka sivil toplum oluşumları da birey için kent yaşamının soğukluğu içerisinde bir çıkış noktası olarak değerlendirilebilir. Diğer bir anlatım ile belli yöntemlerle birey köyden kente geldiğinde daha muhafazakârlaşarak kendini ve etrafını koruma ve kollama içgüdüsüne kapılmakta bunu da modern ve modern olmayan yöntemlerin karışımı olan sivil toplum yöntemleri ile gerçekleştirmektedir. Söz konusu durum kentleşmenin bir süreç olarak devam ettiği toplumlar yani daha çok doğu toplumlarında yaşanan bir süreç olarak izah edilebilir. Zira kentleşme sürecini yüzyılı geçkin bir zaman önce tamamlamış batı toplumlarının kentlileşme diye bir sorunu kalmamıştır. Batı için kentleşme, modernleşme, sanayileşme ve sosyolojik rasyonalizasyon süreci ile yakından bağlantılıdır (sciencedaily, 2019). Bu ve benzeri diğer durumlar batı için çoğunlukla üstesinden gelinmiş konulardır. Ancak kentlileşmenin getirdiği sorunlar farklı boyutlarda batı toplumunda da devam etmektedir. Öyle ki kentli birey artık Gesellschaft ve getirdiği soğuk yaşam tarzını içselleştirmiş ve psikolojik olarak sürekli yıpranma yaşamaktadır. Bir manada kentlileşmiş ancak insani değerlerden uzaklaşmaya başlamıştır. Nitekim batı dünyasındaki topluma yön verenlerin insanları sivil topluma yönlendirme gayretinin altına yatan nedenlerin başında bu gelmektedir. Ne kadar sivil toplum kuruluşu olursa insanların o kadar çok kaynaşacağını ve bütünleşeceğini düşünmektedirler. Bu değerlendirme kısmen doğrudur. Ancak depolitizasyon problemi yani insanların belli standartları yakaladıktan sonra siyasetten soğumaları gibi desosyalizasyon da batı toplumunu esir almaya başlamıştır. Bu durumda batı toplumunda kendine has yeni bir muhafazakârlığı ortaya çıkarmıştır. Zira birey için günlük rutinler veya yaşam tarzının getirdiği her şey bir müddet sonra muhafaza edilmeye değer hale gelebilir. Bu çerçevede kentlileşmiş birey için muhafazakârlık farklılaşmış ve yeni bir anlam kazanmıştır. Örneğin, Amerika’da yaşanacak bir tayfun sebebiyle evlerinden çıkamayacak olan insanlar temel ihtiyaçmış gibi sağlıksız sayılabilecek besinleri almayı tercih etmektedirler. Veya sinemaya gitmemenin eksikliğini duyup kentteki sinemanın kapatılmaması için kampanya başlatabiliyorlar.

Şehirleşmenin din üzerine etkisi sanayi devrimi ile beraber farklı bir düzleme kaymıştır. Bu açıdan mevcut değişmelerin anlaşılmasında sanayileşme ile beraber dinin aldığı yeni şekil önemli bir referans noktası oluşturmakta ve din, bu çalışmada, yarattığı değer ve tutumlar açısından, insana neye, niçin ve nasıl bakması gerektiği konusunda sunduğu modelin kentleşme ve kentleşme sürecinde idrak ediliş tarzındaki şekliyle ele alınmalıdır. İnsanlığın her döneminde toplumların hayatını etkileyen, aşkın bir güce inanma duygusu var olmuş ve insanların yaşam biçimlerinin şekillenmesinde, sosyal, kültürel ve ekonomik alanların düzenleyen önemli bir unsur olmuştur. Bu gerçekliğe paralel bir biçimde sosyal değişiminin yavaş bir şekilde gerçekleştiği sanayi öncesi toplumlarda din özcü bir yaşam alanına sahipken, hızlı sosyal değişmelerin yaşandığı sanayi toplumlarında fonksiyonel bir tarzdadır (Arslantaş, 2008, s.180).

Köyden kente göç eden kişinin kente uyumunu sağlayan iki faktörden biri cemaat diğeri ise akrabalık bağlarıdır. Göçmen kişiler genelde önce, gecekonduda yaşayan akraba ya da ilişkisi olduğu bir cemaat yanına sığınmakla veya onlara yakın bir yerde ikamet etmektedir. İkamet bölgeleri ise genelde gecekondu bölgelerinden oluşmaktadır. Böylece gece kondu ya da değişik ideoloji veya inanç cemaatleri fertlerin yalnızlık hissine kapılmasına, yabancılaşma çekmesine, anomi yaşamasına engel olmaktadır (Arslantaş, 2008: 180). Toplumsal bünyede yaşanan büyük sosyal hareketlilikler ve dönüşümler, kişisel yaşantılardan, sosyal sistemin ve kültürün bütün katmanlarına kadar hemen her alanda eski ile yeninin karşılaşmasını gerilimli bir etkileşim süreciyle gündelik hayatın ve bilimsel tartışmaların odağına yerleştirmiştir (Yılmaz, 2002, s.63-82).

Bu açıdan her dönemin kendine özgü dinsel ve mezhepsel tutum ve davranışları var olagelmıştır. Aslında Doğu toplumlarında (özelde İslam ülkelerinde), muhafazakâr söylem daha ziyade dini gelenekle iç içe geçmiştir. Metropol şehirlerde bir cami veya medrese etrafında şekillenen dini cemaatler Avrupa'dan farklı olarak gelenekçi tutumu kutsamıştır. Zira kırsal yaşamın dinginliğinde, şehrin kaotik ortamına ayak basan bireyin kendisini en güvende hissettiği liman kendisi gibi düşünen ve yaşayan insanların bulunduğu ortamlardır. Avrupa'da ise dinden bağımsız bir liberal ve modernist söylem kendisine has muhafazakârlık olgusunu doğurmuştur. Konumuzla çok ilgisi olmasa iki coğrafya arasındaki fark aynı

zamanda kapitalizme bakışta da kendisini hissettirmiştir. Batı'nın burjuvaziye açtığı savaş üzerinden ortaya çıkan değişim, Doğu da ise (özelde Türkiye) genelde esnaflar üzerinde varlığını doğurduğu için anti-kapitalist söylemler yerini kapitalizmin yararlı oluşuna bırakmıştır.

İstikrar ve düzenin dinsel tutumların da daha sağlıklı olabileceğini savunan muhafazakâr söylemde yönetim anlayışı da iyi gelenekler üzerinden kurgulanmalıdır. Ayrıca göreceliğe karşı iman ve sezginin öne çıkarılması idarenin ilahi iradeye havale edilmesi muhafazakâr söylemin ana özelliklerindedir. Bütün bunlardan sonra karşımıza çıkan en önemli nokta “rasyonel akla” karşılık “tanrısal aklı” savunan muhafazakârlığın (Dural, 2004, s.123-124). Mezhebi tutumlar düzeyinde şehirleşme ile nasıl bir ilgisi olduğu sorusudur. Daha kabileci bir mantığa sahip olması dolayısıyla acaba mekânsal durum muhafazakâr mezhebi eğilimlere neden olmakta mıdır? Yoksa mekân-mezhep diyalektiğini kurmak hali hazırdaki veriler açısından imkânsız mıdır? Ayrıca şehirlilik açısından mezhep seçimi seküler bir takım saiklere mi yoksa tamamen teolojik nedenlere mi bağlıdır? Veya son tahlilde her şeyden bağımsız tamamen taklide dayalı bir davranış mıdır?

Yukarıdaki sorulara net bir takım cevaplar vermek elimizdeki veriler açısından çok da sıhhatli olmasa gerekir. Zira elde edilen bulgular bir mezhep hakkında tam rakamları vermek yerine kısmi veya tümü gibi belgesiz izahlarla ifade edilmektedir. Ayrıca bu tür rakamların daha isabetli bir şekilde belirlenmesi ancak saha çalışmaları ile mümkün olabilmektedir. Ancak bu konuda da yeterli çalışmalar mevcut değildir. Bu açıdan mezheplerin coğrafyalara ve şehirlere dağılımı üzerinden rakamsal kesinlik olmasa da genel bir takım istidlallerde bulunmaya ve mezheplerin dağılımının şehirleşme ile nasıl bir ilgisinin olduğunu ortaya koymaya gayret edilecektir.

Açıkçası muhafazakârlık ve mezhep algısı arasındaki korelasyonu kurmak basit bir mesele değildir. Zira her bir mezhep mensubunun muhafazakâr eğilimli olup olmadığının tespiti oldukça güçtür. Ancak mezhebin sahip olduğu iç dinamiklerin mensuplarınca kabul edildiği varsayımı üzerinden bir takım sonuçlar çıkarmak mümkündür. Bunun yanında şehirleşmenin getirdiği bir takım değişimler ve bireylerin eğitim olanaklarının artması ile birlikte kendisini herhangi bir mezhebe ait hissetmeyenlerin oranı da ülkeler arasında farklılık göstermektedir. Bu oranın kendisini

“sadece Müslüman” olarak tanımlayanların oranı Pew’in 2012 yılında yaptığı araştırmaya göre önemli bir yekûn tutmaktadır. Buna göre Arnavutluk % 65, Kosova % 58, Bosna Hersek % 54, Özbekistan % 54, Kazakistan % 74, Kırgızistan %64, Endonezya % 58, Mali % 55 ile nüfusunun yarısından fazlası kendini “sadece Müslüman” olarak tanımlamıştır. Azerbaycan % 45, Nijerya, % 42, Tunus % 40 gibi oranlarla kendilerini “sadece Müslüman” olarak tanımlayan nüfuslarıyla listenin üst sıralarında yer almaktadır (Pew, 2019; Arıkan, 2018, s.350). Bu rakamların tahlil edilmesi farklı bir makalenin çalışma konusu olabileceğini söyleyerek şehirleşme ve muhafazakârlık açısından ne ifade ettiğini öncelikle genel Müslüman dünyasının rakamlarını da ortaya koyduktan sonra değerlendirmeye çalışılacaktır.

Öncelikle genel Şii-Sünni ana bloklar üzerinden rakamları ortaya koyalım. Daha sonra özelde Sünni, itikadi ve fıkhî mezhepler üzerinden değerlendirmelerde bulunulacaktır. Şii Müslüman dünyası denilince akla doğal olarak nüfusunun büyük bir bölümü Şii düşünceye sahip İran gelmektedir. Günümüz İran nüfusunun yaklaşık yüzde 80’inin Şiilerden oluştuğu tahmin edilmektedir. Bu nüfusun ana unsurları ise Lurları da ihtiva eden Farslar, kuzey-batıda Azeriler, güney-batıda Ahvaz ve çevresindeki Araplar, Hazar Denizi’nin güney sahilinde meskûn Gilân ve Mâzenderânlılar ile merkezde ve güneyde kalan çoğu Türk kökenli diğer halklardır (Izady, 2006, s.3; Büyükkara,2013, s.326-327).

İran, şehirleşme açısından mükemmel seviyede olmasa da ciddi bir kentli nüfusa sahiptir. Buradaki mezhep algısı tarihi kökenleri olan bir oluşumdur. Özellikle Siffin savaşından sonra bloklaşan İslam âlemi Sünni-Şii ayrışımına maruz kalmıştır. Özellikle Emeviler’in baskıcı Arap-Sünni anlayışından uzaklaşan birçok Müslüman İran’a göç etmiş ve mezhep tercihlerini yapmışlardır. Mezheplerin tercih edilmesi yalnızca toplumsal saiklerle değil teolojik bir takım sebeplerle de olabilmektedir. Ancak şehre göç eden veya orada bulunan birey ait olma duygusu ve belki de kendini daha güvende hissetme açısından hâkim mezhebin kodlarını kolaylıkla benimseyebilmektedir. Bazen de yukarıda verilen örneklerde de mezhebe yabancılaşma veya kendini yalnızca Müslüman olarak ifade etme durumu ortaya çıkabilmektedir.

Toplumsal refleks, taklit (ailede hazır halde bulunan mezhebi kabulleme), o coğrafyada bulunan âlimin etkisi ve yaydığı mezhep, göçler, tarihi

süreçte ortaya çıkan bir takım krizler ve kırılmalar ve son tahlilde zikri geçen ifadelerde olduğu gibi mezhebi bir kimlik olarak benimsememe durumları genel şehir hayatı içerisindeki mezhep algısını ve tutumunu yakından ilgilendirmektedir. Örneğin toplumsal olarak birlikte hareket etme refleksi İran'ın Şii kimliğinin kristalize olmasına imkân sağlamıştır. 1979 İran İslam İnkılabı'nın bir ürünü olan anayasada "ebediyen değişmeyecek" madde olarak geçen "devletin mezhebinin İsnâaşeriyye olduğu" şeklindeki ifade, diğer İslam mezhepleri açısından ister istemez dezavantajlı bir durumu ortaya çıkartmaktadır. Zira diğer mezhepler yönetim merkezinden uzaklaşarak ülkenin uç kısımlarına doğru yayılmışlardır (Büyükkara, 2013, s.327). Şehre ve şehirleşmeye uzaklık da bir bakıma bu mezheplerin kendi içerisinde muhafazakârlaşmasına neden olmakta ve azınlık psikolojisi ile mezhebi yönelimler kemikleşmektedir. Anlaşılan iki yönlü bir muhafazakârlaşmadan söz etmek mümkündür. İlki kalabalık olma ve beraber hareket etme davranışı buna karşı azınlık ve dışlanmış olma psikolojisi altındaki birlikteliktir.

Göç olgusu, herhangi bir mezhebin bulunduğu yerden başka bir yere gidişi ile yeni yerleşim yerindeki mezheple karşılaşmasına imkân tanımaktadır. Bu durum iki şekilde meydana gelmektedir. Ya mezhepsel bir aynılık durumuna binaen kırsaldan şehre göç eden kişiler şehrin dokusuna çabucak uyum sağlamak ve birlikte yaşamakta da bir zorluk çekmemektedir. Ya da iki farklı mezhebin kent hayatında karşılaşması durumu ortaya çıkmaktadır. Şehre hangi mezhebin hâkim olacağına açıkçası göçün getirdiği kalabalığın niceliği etki etmektedir. Diğer taraftan başka bir bölgeden gelen ünlü bir âlimin varlığı etrafında oluşacak mezhep müntesipleri halkasını genişletebilmektedir. Örneğin Pakistan, Hindistan ve Afganistan'ın bulunduğu bölgede Şiiiliğin yayılmasının temelinde Safeviler dönemi ve daha sonraki zamanlarda İran'dan gelen yoğun Şii nüfusunun etkisi vardır. Ayrıca 1947 yılında Avaz bölgelerinden Pakistan'a göç eden çok sayıda Şii-İsnâaşeri nüfus hem ülkenin hem de göç ettikleri şehrin mezhep dokusunu değiştirmişlerdir. Bu göç olgusu içerisinde dikkat çeken diğer önemli hususa örnek olarak âlimin durumunu zikretmiştik. Bu açıdan 1800'lerin başında Şeyh Zeynulâbidin Mâzenderânî'nin Hindistan'a getirilmesi ve onun rehberliğinde din faaliyetlerinin sürdürülmesi ciddi bir Şii bilincin ve nüfusun oluşmasına olanak sağlamıştır (Büyükkara,2013, s.329-330). Ancak bunlara rağmen günümüzde ciddi bir

Sünnî nüfus yoğunluğu göze çarpmaktadır. İzady, Pakistan'da dini durum haritasında nüfusu % 76,3 Sünnî ve tamamen Hanefî, bu Hanefîler % 49 Birelvî, % 27,2 Diyûbendiler olarak, Şîiler ise toplamda %19,1 olup % 17 İsnâaşeriyye, % 2 İsmailî şeklinde, Kadıyânîler/Ahmedîler ise % 1,7 olarak göstermektedir (gulf2000, 2019). İsnâaşeriyye'nin nüfus içindeki dağılımı yukarıda zikri geçen göç ve âlim etkisinin şehir-mezhep ilişkisini nasıl belirlediğine bir örnek olarak değerlendirilebilir. Zira Afganistan nüfusu içerisindeki Sünnî-Hanefî nüfusun yoğunluğu da bu mezhep âlimlerinin bölgedeki Hanefî kültürünü benimsemiş olmaları ile açıklanabilir (gulf2000a, 2019). Bazen de şehrin hâkim mezhebi dışarıdan geleni de etkilemektedir. Irak nüfusunun büyük bir bölümünün Şii'lerden oluşuyor olması şehirden kente göç eden birçok Sünnî Bedevî kabilelerin Şiileşmesine neden olmuştur. Irak mezhebi demografisinin göçlere ve savaşlara rağmen halen varlığını ağırlıklı olarak Şiilik üzerinden sürdürüyor olması da bunu göstermektedir. Zira toplam nüfus içerisindeki Şii oranı %62 civarındadır (gulf2000b, 2019). Bu durum karşılıklı bir muhafazakâr söylemi geliştirmiştir denebilir. Hükümete sahip olan Şiiler'in iktidarı devam ettirme adına ortaya koydukları korumacı tavra karşılık Sünnî zümrelerin de hak arayışlarını muhafazakâr söylemi aşacak şekilde şiddete yöneltmelerine de neden olmuştur. Son zamanlarda meydana gelen Sünnî kaynaklı şiddet eylemleri yaklaşımı doğrulamaktadır. Deniz üzerinden yapılan göçler Yemen ve Umman Müslümanlarıyla ilişki kuran Hindistan'ın güney-batı ve güney sahilindeki; Kerala, Karnataka, Maharashtra, Tamil Nadu eyaletlerindeki Müslümanlar ile Sri Lanka ve Maldiv adaları halklarının ise Şafii mezhebine mensup olmalarını sağlamıştır (Büyükkara, 2013, s.348).

Mezhep âliminin ortaya çıktığı bölge o coğrafyada yer alan birçok kentin ve etnik topluluğun mezhep seçimini etkilemiştir. Örneğin Maverâünnehir ve Türkistan denilen bölgelerde Hanefî mezhebinin etkinliği ancak bununla izah edilebilir. Türk kökenliler (Türkiye ve Kıbrıs Türkleri, Türkmenler, Özbekler, Kazaklar, Kırgızlar ve Uygurlar), Tacikler genelde bu mezhebe mensuptur. Yakın bölge olması dolayısıyla ve kentleşme ile beraber ortaya çıkan şehir hayatı mezheplerin etkileşimini arttırmış ve alt kıtadaki Afganistan, Pakistan, Hindistan, Keşmir ve Bangladeş Müslümanlarının büyük çoğunluğu Hanefî mezhebinin tercih etmiştir.

Âlimin etkisine diğer bir örnek de Kuzey Afrika Müslümanlarının genelinde Sünnî-Mâlikî olmasıdır. Adından da anlaşılacağı üzere İmam Mâlik b. Enes el-Asbahî el-Yemenî (ö. 179/795)'nin Yemenli olması bunun en önemli sebebidir (gulf2000c, 2019). Bu mezhep varlığını Güney Sudan'da Şafii mezhebi ile birlikte sürdürmektedir (gulf2000-4, 2019).

Bunun yanında etnik köken genelde mezhep seçimini de genel olarak etkileyen bir durum olarak göze çarpmaktadır. Bazen göç etse de veya daha sonradan farklı sebeplerle coğrafya değiştirse de topluluklar benzer mezheplere sahip olabilmektedir. Zira Türklerin aksine Araplar Şafii mezhebine mensuptur. Filistin, Ürdün, Hicaz, Yemen ve Umman'daki Arap Müslümanlar genelde Şafii'dir (gulf2000d, 2019). Bunun yanında Sünni Kürtlerin Şafii mezhebine mensup oluşunun temelinde Araplarla daha çok ilişki kurmaları yatmaktadır denebilir (Arıkan, 2013, s.348).

Toplumsal refleks ve politik faaliyetlerin bir şehrin mezhepsel demografisinin nasıl etkilenebileceğine Lübnan örneği isabetli görünmektedir. Lübnan'da şehirli bir kimliğe sahip Sünnilerin aksine Şiiler kırsal kesimlerde yaşamaktadırlar. Eğitim seviyesi de buna paralel olarak düşük olan bu kesimlerin Musa es-Sadr'ın (ö.1978) devam ettirdiği siyasal ve kültürel faaliyetler Şii nüfusun seviyesini ciddi bir biçimde arttırmıştır (gulf2000e, 2019). Özellikle Hasan Nasrallah'ın İran ile uyumlu politikalarının da Lübnan Şia'sı üzerinde ciddi etkileri vardır (Momen, 2019, s.158-160). Politika-teoloji uyumu mezhepsel güç algısını arttırmaktadır. Böylece mezhep güçlendikçe muhafazakâr söylem de yükselmektedir. Şiilik bilincinin artmaya başlaması da şehir hayatındaki mezhep mensuplarının mezhebi bir etnik kimlik gibi kullanmaya başlamalarına neden olmuştur. Bu durumun farklı bir örneği de siyasal sahada ciddi bir güç kaybı yaşayan Pakistan'daki Şii unsurlar birçok Sünni kökenli örgütün hedefine oturmuş olmasıdır (Büyükkara, 2013, s.331).

Şehirleşmenin mezhepler üzerindeki önemli sonuçlarından biri de demokratik katılım hakkının ortaya çıkmasına binaen mezheplerin buldukları kentlerde temsil etme refleksini geliştirmeleridir. Bu durum doğal olarak oy verme sürecinde ciddi bir etkiye sahip olmaya başlamıştır. Seçim sonucu ortaya çıkan tablonun değeri mezhep mensuplarının sahip oldukları bölgelerde icra ettikleri yüksek mevkili görevlerde ortaya çıkmaktadır. Örneğin Bahreyn Şiilerinin siyasal partisi el-Vefâk 2010 seçimle-

rinde en fazla oyu alarak İslamcı ve Selefi partileri geride bırakıp parlamentoda çoğunluğu ele geçirmiştir. Kuveyt'teki Aralık 2012 genel seçimlerinde Şiî adaylar meclisteki 50 sandalyeden 17'sini kazanmayı başarmıştır. Siyasal partilere izin verilmeyen Suudi Arabistan'da ise Şeyh Hasan es-Saffâr gibi âlimler etrafında hak arama mücadelesi ise sürmektedir (Büyükkara, 2013, s.329).

Günümüzde halen devam eden Suriye iç savaşının önemli katalizörlerinden biri de mezhep algısının muhafazakârlaşmasıdır denebilir. Özellikle emperyal güçlerin etnik siyasetten daha ziyade mezhepsel farklılıklar üzerinden uyguladıkları ayrıştırıcı politika bir bakıma onlar açısından meyvelerini vermiştir. Şii ve Sünni oluşumların bu süreçte ciddi kayıplar verdiği bir kazananın olmadığı ortadadır. Genel kentli nüfusun artışı ve şehirleşme ile beraber siyasal haklara sahip olma noktasında ortaya çıkan iktidar kavgası Suriye için hep sorun olagelmıştır. 1949 ve 1963 darbeleri ile mevcut Sünni subayların çoğu tasfiye edilince, alt kademedeki Nusayri subayların etkinliği arttı ve Nusayriiler kilit noktaları ele geçirmeye başladılar. Bununla beraber Mezhep, bölge ve aşiret bağlarının iktidar mücadelesinde kullanılması, Sünni Müslüman elitin Suriye'deki hâkimiyetini kırmaya odaklanmış Baas ideolojisiyle örtüşmekteydi. Kırsal kökenli azınlıklar kendi mezheplerinden, bölgelerinden ya da aşiretlerinden gelenler aracılığıyla yapılanmayı, Sünni Müslüman karşıtlığıyla mücadelede gerekli bir örgütlenme modeli olarak görmüşler ve Baas içerisinde örgütlenmişlerdir (Bağlıoğlu, 2013, s.500-504). Kırsaldan kente göç eden yığınların bu hak arayışları kentleşme için gerekli olan altyapı hizmetlerinin ve sosyal hakların da sağlanamaması üzerine kontrolsüz yığınların artmasına neden olmuştur. Muhafazakâr söylemin de bu süreçte arttırılarak safların sıklaştırılması meseleyi şuan için içinden çıkılmaz bir kaosa sürüklemiştir.

Sünnî ve Şii olarak iki ana gövdeye ayrılan İslam coğrafyası kentleşme ve kentleşme açısından da ciddi sorunlarla karşılaşılıyor olmaları hem muhafazakârlık hem mezhep algısının bir bakıma paralel seyretmesine neden olmaktadır. Göç dalgaları mezheplerin karşılaşmalarını sağlıyor olsa da her bir mezhep mensubu kendi etrafında ördüğü korumacı duvar ile varlığını sürdürmeye çalışmaktadır. Globalleşen dünyada etkileşimlerin artması dahi mezhep mensubiyeti noktasında ciddi ve radikal

değişimleri kabul eder gibi görünmemektedir. Bunun aksine mezhepsizlik veya kendini hiçbir mezhebi kimlik ile ifade etmeme durumu sekülerleşmenin getirdiği ilginç bir durum olarak göze çarpmaktadır. Şehrin genel kozmopolit yapısı içerisinde daha hızlı bir değişimin yaşanması beklenirken muhafazakârlığa karşıt bir durum olarak yabancılaşma öne çıkmaktadır. Ayrıca küresel iletişim ağlarının internet ile zirveye çıktığı düşünülürse değişimin daha hızlı olması beklenirken muhafazakâr mezhep algısının artması bireylerin şehrin kaosundan korkmaları ve kendilerini benzer topluluklar içerisinde tutarak korumaya çalışmaları ile açıklanabilir. Bütün bunları göz önünde bulundurduğumuzda sonuç olarak İslam dünyasında mezhep algısını teolojik hazır bulunuşluluk ile açıklayabiliriz. Taklide dayalı bu oluşum bireylerin anadil öğrenir gibi ana-mezhebe mensubiyet geliştirmelerine neden olmaktadır. Pratikte kentlileşmenin getirdiği bütün unsurları içerisinde barındıran birey son tahlilde mezhebi algısını önceden kendinde bulunan hazır kodlara göre oluşturmaktadır. Haritaları incelediğimizde de mezheplerin bloklar halinde her bir kentte yer alıyor olması da bu savı doğrulamaktadır.

Batıya bakıldığında ise mezhep-muhafazakârlaşma ve kentlileşme arasında doğuya göre anlamlı bir ilişki kurmak zor görünmektedir. Katolik muhafazakâr eğilimin, baştan beri ağırlıklı olarak yer aldığı Avrupa kıtasında reform hareketleri ile başlayan başkaldırı bir bakıma Avrupa mezhep demografisini etkilemiştir (worldatlas, 2019). Ancak Fransız ihtilali ve onun beraberinde getirdiği Aydınlanma dönemi muhafazakâr mezhep ve şehirleşme ilişkisini farklı bir noktaya getirmiştir. Özellikle Fransız devrimi ile ortaya çıkan duruma teknokratların ve toprak ağalarının geliştirdiği muhafazakâr söylem eskiyi koruma refleksi olarak öne çıkmıştır. Ancak Avrupa bir bakıma şehirleşme ile birlikte demokratik kazanımları da sağlamayı başarmıştır. Bunun yanında laiklik ile beraber de kentlileşme bir bakıma dini yapıdan bağımsız bir yapıya bürünmüştür. Din kamusal alandan uzaklaştırıldığı için vicdanlara ve sübjektif tercihlere bırakılmıştır. Bu da Doğu'dan farklı olarak "blok mezhepli kentli hayatının" ortaya çıkmasını engellemiştir. Ancak buna rağmen her bir etnik yapı kendisini mensup olduğu mezhep ile tanımlamaya devam etmektedir. Örneğin yan yana bulunmalarına rağmen Hırvatların Katolik, Sırpların Ortodoks olması bununla açıklanabilir. Yani burada da bir etnisite-mezhep diyalektiği öne çıkmaktadır. Genel olarak Batı'da da nüfusun büyük bir kısmının

Katolik olması yine Doğu için yapılan istidlale benzer bir şekilde teolojik ve taklit temellidir. Zira Avrupa nüfusunun yarısı Katolik'tir. Ancak İslam dünyasının aksine Batı'da yaşanan reform hareketleri meyvesini vermiş ve nüfusun %37'sinin Protestan mezhebini benimsemesini sağlamıştır. Ortodoks nüfus ise %12 civarında kalmıştır (pewforum, 2019).

Özet olarak; Katolik Kilisesi'nin inançlarıyla özdeşleşen 1 milyardan fazla insan mevcut. İkinci sırada Protestanlık yer almaktadır. O da yaklaşık olarak 920.000.000 kişi civarındadır. Ancak, ilginç bir argüman olarak; Protestanları protesto edenlerden ayırmaya gelince, farklılıklar biraz bulanık görünmektedir. Örneğin, bazı din âlimleri, Anglikanların Protestanlığın bir parçası olduğunu savunmaktadırlar. Bu mantığa göre, dünyada Protestanlığı uygulayan yaklaşık 1,5 milyar insan var. Bu rakam Protestanlığı, yaklaşık 1,3 milyar olan Katoliklerin takip ettiği en popüler mezhep haline getirecektir (worldatlas, 2019).

Siyaset felsefesinin kadim tartışmalarından birisi olan ferdin mi yoksa cemaatin mi temel haklarda önceliği olduğu meselesine özgürlükler bağlamında temas etmek gerekebilir. Anlaşılacağı gibi mezhepleri ve dinî cemaatleri de içine alan sosyal gruplar, kendileri için varoluşsal önemi bulunan geleneği korumak adına, kendi mensuplarının özgürlüklerini kısıtlayan bir yasal güç elde etmek istemektedirler. Tarihsel gerçekler göstermektedir ki kentleşme olgusu yükselse dahi kökenleri ne olursa olsun dinler ve mezheplerin, kendi aralarından çıkan farklı seslere ve muhalif duruşlara gösterdikleri hoşgörüsüzlük ve karşıtlık, başka din ve mezheplere karşı gösterdiklerinden daha ağır ve şiddetli olmaktadır. Yani muhafazakârlık kendi bünyesinde daha şiddetli bir cereyan olarak güncelliğini korumaktadır (Büyükkara, 2013b, s.126).

Sonuç

İnsanların bu benzeri görülmemiş hareketinin önümüzdeki birkaç on yıl içinde devam edeceği ve yoğunlaştığı, mantar gibi türeyen kentlerin sadece bir yüzyıl önce anlaşılamayan boyutlarda tutacağı tahmin edilmektedir. Günümüzde Asya'da, Dakka, Karachi, Mumbai, Delhi, Manila, Seul ve Pekin'in kentsel toplulukları hâlihazırda 20 milyondan fazla kişiye ev sahipliği yaparken, Pearl River Delta (İnci Nehir Deltası), Şangay-Suzhou

ve Tokyo'nun önümüzdeki on yılda 40 milyon kişi yaklaşması veya aşması beklenmektedir. Asya dışında, Mexico City, Sao Paulo, Lagos ve Kahire, 20 milyondan fazla insana ev sahipliği yapıyor ya da çoktan bu sayıyı aşmış durumdadır. Ancak bu kentleşme söz konusu ülkelerin büyük çoğunluğunun kültürel kodlarına aykırı bir süreç olarak ortaya çıkmaktadır. Doğunun özellikle bir kısmının kendi kentleşmesini batıya göre çok önce yaşamasına rağmen bireylerin ve toplumların batı tarzı kentleşmeye mahkûm kalması ciddi problemleri beraberinde getirmektedir. Özellikle Avrupa'daki kentlerin belli regülasyonlar sayesinde kısıtlanan veya regüle edilmese dahi sabit kalan nüfusu ve müreffeh toplumlar oluşu çok dar bir alanda dahi olsa Avrupa'yı yaşanır kılmıştır.

Günümüz dünyasında diğer insan faaliyetlerinin yanında kentleşme de, Kur'ân'da varlık aleminin diğer dengeleri olarak kabul edilen (Çalışkan, 2017: s.248 vd.) hayvan ve bitki türlerinin nesline zarar vermektedir. Bunun temel nedeni, kentleşmeden kaynaklanan habitat değişiminin hem sert hem de giderek yaygınlaşmasıdır (Mckinney, 2006, s.247). Bunun yanında kentleşmenin acımasız yönü insanların tarih boyunca sürdürdüğü yaşam tarzına da zarar vermektedir. Günümüz kenti batı medeniyetinin bir ürünüdür ve bu ürün diğer toplumların ürettiği her şeyi yok etmektedir. Bunun en büyük göstergesi de kentleşme alanında kendini hissettirmektedir. Özellikle İslam dünyasının kendine has bir gelenek sunduğu veya en azından çerçevesini çizdiği kent bir kenar bırakılmıştır. Müslümanlar batı tarzının çok kötü bir kopyası olan kentlerde yaşamaya mahkûm edilmişlerdir.

Doğu veya Müslüman kentleri batı kopyası olsa dahi muhafazakârlıkları farklı tezahür etmektedir. Zira kültür kodlarındaki farklılıklar başka yansımalar neden olmaktadır. Bu çerçevede doğu toplumunun kentleşme sürecinin devam etmesi onları daha sınırlı ve dar bir perspektifte yaşama kırlı olmaları ve değişime direnmeleri bağlamında itmektedir. Aynı şekilde batı toplumunda ise kentli olmalarına ve geniş bir perspektifte olmalarına rağmen değişime direnme ve kendilerini içe kapatma şekilden meydana gelmektedir. Diğer yandan günümüz kent dindarlığının ve kapitalizmin bir nedeni/sonucu olan Protestanlığın ortaya koyduğu ahlakın artık sadece Hristiyanlığa özgü bir şey olmaktan çıkması Müslüman ve diğer dinlere inanan toplumlarda benzer şekilde gelişmesi de kentliliğin ortak bir yansıması olarak ele alınabilir.

Mezhebi tutumlar düzeyinde şehirleşme ile nasıl bir ilgisi olduğu sorusunun cevabında öne çıkan başlıkların teolojik ön kabul yani aileden taklit yoluyla elde edilen kazanımın sürdürülmesi durumu. Diğeri ise göç; bu noktada ise karşılık etkileşim olsa da İslam dünyasında mezhebi manada değişimler sınırlı düzeyde gerçekleşmektedir. Daha ziyade politik söylemi güçlü olan mezhep şehre hâkim olmaktadır. Ayrıca âlim veya veli bir zatın mensup olduğu veya desteklediği mezhep kentli nüfusun âlimin görüşlerini takip etmesine binaen âlim-mezhep özdeşliğini kurdukları görülmektedir. Bulunulan coğrafyadaki eğitim ve iletişim olanakları mezhep değişiminden ziyade mezhebe karşı yabancılaşma veya kendini herhangi bir mezheple tanımlamama durumunu ortaya çıkarmaktadır. Ancak şehre hangi mezhep hâkimse eğitim seviyeleri ne olursa olsun her bir mezhep mensubunun ciddi muhafazakâr söylemlere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Hali hazırdaki veriler açısından kentleşme ve mezhep algısı arasındaki ilişkiyi kurmak oldukça zor görünmektedir. Büyükkara'nın belirttiği gibi bu konuda ciddi bir enformasyon eksikliği mevcuttur. Bu itibarla bilimsel metotlarla demografi-mezhep diyalektiğini kuracak çalışmalara ciddi ihtiyaç göze çarpmaktadır. Saha çalışmalarının yapılması bu konudaki eksikliği tamamlayacaktır. Ancak bu çalışmalar içerisine şehirleşme olgusunun ortaya çıkardığı seküler durumun etkilerini de eklemek yerinde olacaktır.

EXTENDED ABSTRACT

**Relationship between Geography and Religion;
Comparison of East and West in the Context of
Urbanization, Conservatism and Denomination
Demographics**

*

Abdullah Aydın - Yusuf Okşar
Mustafa Kemal University

Conservatism, defined as a stream of thought that criticizes modernism from within, but produces its own modernism through an inverse process, is labeled as "reactionary reaction" (Dural, 2004, p.121). In this respect, tradition is the main reference of current. According to the conservative discourse that considers tradition as a kind of wisdom despite the existence of some negative judgments, knowledge and accumulation is not something that a single person can put forward with the effort of the speculative mind. In this respect, it is necessary to rely on the natural mind, which is shaped according to social reflexes of social origin - which is divine to them. Thus, for example, the 18th century British thinker Edmund Burke (1729-1797), one of the first defenders of conservative thought, emphasized the continuity of institutions, tried practices and established styles against French-style revolutions acting in the context of rational principles (Erdoğan, 2004, p.5).

Today, both in the West as well as in Turkey 'conservative' or 'conservative' concept, which has turned into one of the social and political arenas at almost the most basic elements of discursive dimensions (Smoke, 2017, p.16). However, in this study, the concept of conservatism; urbanization, urbanization and sectarian perception. In other words, leaning on religion as one of the main references of this movement, which is used as a political concept, brings the issue to religious attitudes and interpretations and then naturally to the distribution of sects. But how does this relate to being a citizen? The question will be discussed in the last part of the study.

In this context, the necessity of Islam to be formed by the emergence of Islam on the stage of history and the ideal individual, who is also known by different names, and not to break with the city, has been evaluated as an obligation of Islam. This is because the city has a meaning not only as a place where social life is alive, but also as a common area that gives life to the other fundamental dynamics that make up the society.

In this respect, each city of the wide Islamic geography is a mosaic reflecting the unity of space, culture and religion. Aside from the situation of these structures, the cities of Baghdad, Basra, Kufa, Fustat have been established along with the conquest movements from west to east throughout history, and many cities such as Nisabur, Merv, Samarkand and Bukhara have been established. Besides the crowds of cities, the cosmopolitan structure they have also made these spaces geographies where free thinking and scientific activities are at the peak.

Undoubtedly, the collectivism of Islam, depending on the principles of worship and morality, is effective in the formation of urban culture. Hz. Muhammad (s.a.v.) "Relative to the" "human nature is civilized (social)" is not certain whether the word belongs to the Prophet, but it is valuable in terms of a socio-cultural determination. The expression hayat social life is a necessity for human beings aynı is also important in that it reflects a similar perspective of Ibn Khaldun (Ibn Haldun, 1990, p.100-106). With this promise, he drew attention to the bond of civilization and urbanization.

The interest between socialization and worship is strongly grounded in the Islamic religion. For example, righteous deeds, useful, good and good works are considered within the scope of goodness done to someone else in Islamic religion. The concept of meaning in Surat al-Asr is mentioned together with faith and heralds the belief that those who advise each other the right and patience will come to salvation. In this case, the fact that the urban culture that will be formed by socialization will create a healthier society texture than the Bedouin (negative sense) comes to the fore. In fact, the fact that the prayer made by the congregation is 27 degrees more virtuous than the individual prayer, as well as the necessity of a place that can be considered as the city for the prayer and performance of Friday prayer, this situation confirms this situation clearly. The social dimension of worship such as fasting, zakat, pilgrimage and prayer, which

constitute the most fundamental basis of Islam, is in the foreground. The realization of all these at the desired level, but the right way is to organize urbanization (Demirci, 2003, p.132).

There are many advantages of urbanization and urbanization as well as conservatism. This is contrary to the nature of the city. Because the urban individual should not be able to move inside or move in a flat apartment thanks to the life style forced by the city. Conservatism can be understood as preferring historical heritage beyond being abstract and ideal. This choice has traditionally been based on an organic understanding of society.

In other words, conservatism is important in terms of expressing the existence of society as a living organism that is close to each other and not only as a group of individuals with weak ties. As a matter of fact, the subject to be sought for answers in this study was discussed in this context. In other words, it is important to make a comparison in the context of East and West by considering the conditions under which conservatism cannot be the product or result of urbanization.

Another point of the study is the conception of religious attitudes and behaviors, which is one of the main reference points of conservatism, as an example of the previous generation in terms of morality and behavior. This conception, which evokes a predecessor discourse, has an impact on sectarian tendencies. In this context, it is essential to determine the extent to which the geographical or cultural characteristics of the cities are reflected in the sectarian attitudes of the inhabitants. Because the answer to the question of which denomination is more urban and how can we judge the basic dynamics of the denomination, or did the cities become sectarian characters with a number of secular orientations? For example, how healthy is it to make the determination that the more rural members of the Shafiite sect prefer the urban life of the members of the Hanafi sect? It seems difficult to make a definite urban-provincial distinction, especially considering that a significant migration and communication ability has increased. The simplest difference is the dog's najiis, the presence of fatwa related to camel inverse or the bleeding of Shafi'i sects to the occurrence of bleeding caused by the use of hands specific to agricultural society. On the contrary, the Hanafi denomination of the abundance of fatwas related to the commercial life, or expressing that touching the hands of women

does not disturb the ablution seems to be the answers to the specific problems of the city. In this study, we will not address such specific issues and make any reasoning. However, within the framework of the sectarian tendencies of the general population of the country, it was tried to establish the relevance of sectarian perception to conservatism and urbanization.

Kaynakça / References

- Akkaş, H. H. (2001). Türk modernleşme tarihinde muhafazakâr siyasi düşünce. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 241-254.
- Arıkan, A. (2018). İslam dünyasının mezhep haritası ve nüfus dağılımı. *Journal of Islamic Research*, 29(2), 348-79.
- Arsıntaş, H. A. (2008). Sosyal değişme, kentleşme ve kentleşmenin din üzerine etkileri. *İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13(2), 171-198.
- Bağlıoğlu, A. (2013). Suriye’de Mezhep hareketlerinin güncel siyaset üzerine etkileri. *e-makâlât Mezhep Araştırmaları*, 6(2), 495-523.
- Büyükkara M. A. (2013b). Mezhepsel uzlaşma ve barış: Modern ve postmodern yaklaşımlar. *Dîvân Disiplinlerarası Çalışmalar Dergisi*, 18(35), 109-138.
- Büyükkara, M. A. (2013). İslam kaynaklı mezheplerin Ortadoğu’daki Coğrafi dağılımı ve tahmini nüfusları. *e-makâlât Mezhep Araştırmaları*, 6(2), 321-354.
- Çalışkan, N. (2017). Kur’an’da insanın varlıklarla ilişkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 552017, 247-265
- Collins, L. (2008). *Confronting urbanization and the AIDS epidemic: A Double-edged sword, the new global frontier, urbanization, poverty and environment in the 21st century*. In (Ed. G. Martine, G. McGranahan, M. Montgomery, R. Fernández-Castilla), VA USA:Earthscan publishing.
- Demirci, M. (2003). İslam’da şehir ve şehrin sosyal dinamikleri. *İstem*, 1(2), 129-146,
- Dijkstra, L. ve Poelman, H. (2012). *Cities in Europe the new OECD-EC definition, Regional Focus, Regional and Urban Policy*. https://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docgener/focus/2012_01_city-.pdf, Erişim Tarihi: 25.04.2019

- Duman, F. (2017). Muhafazakâr ideolojide farklı düşünce gelenekleri bağlamında muhafazakârlığın doğası. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 15-34.
- Dural, A. B. (2004). Muhafazakârlığın tarihsel gelişimi ve muhafazakâr söylem. *Muhafazakâr Düşünce*, 1(1), 121-133,
- Erdoğan, M. (2004). Muhafazakârlık: Ana temalar. *Liberal Düşünce Dergisi*, 34, 5-9.
- Es, M. ve Ateş, H. (2004). Kent yönetimi, kentlile şme ve göç: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 48, 205-248.
- Genç, E. ve Çoşkun, T. (2015). Muhafazakârlık ve Türkiye muhafazakârlıklarının bazı halleri. *Niğde Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(1), 27-40.
- Göymen, K. (1982). *Kentle bütünleşme sürecinin yönetsel boyutu: Kentle bütünleşme*. Ankara: TGAV yayını.
- Gültekin, Ö. (2019). *Muhafazakârlık üzerine*. 1-24. 15 Temmuz 2019 tarihinde [https://www.academia.edu/36248626/MUHAFAZAK%-C3%82RLIK_%C3%9CZER%C4%B0NE](https://www.academia.edu/36248626/MUHAFAZAK%C3%82RLIK_%C3%9CZER%C4%B0NE) adresinden erişilmiştir.
- Heywood, A. (2017). *Siyaset*. (çev. B. B. Özipek vd.), İstanbul: Adres Yayınları. <http://gulf2000.columbia.edu/>, Erişim Tarihi: 25.04.2019.
- http://gulf2000.columbia.edu/images/maps/Afghanistan_Religion_lg.-png, Erişim 20 Temmuz 2019.
- http://gulf2000.columbia.edu/images/maps/Iraq_Religions_lg.png Erişim 20 Temmuz 2019.
- http://gulf2000.columbia.edu/images/maps/Lebanon_Religion_lg.png, Erişim 20 Temmuz 2019
- http://gulf2000.columbia.edu/images/maps/South_Sudan_Religion_lg.-png, Erişim 21 Temmuz 2019.
- http://gulf2000.columbia.edu/images/maps/SWA_Ethno-Religious_lg.-png, Erişim 21 Temmuz 2019.
- http://gulf2000.columbia.edu/images/maps/Yemen_Ethno_Religious_lg.-png, Erişim 21 Temmuz 2019.
- http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=-TDK.GTS.5cc77aea95c768.58985128 , Erişim Tarihi: 25.04.2019.
- http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=ŞEHİR, Erişim Tarihi: 25.04.2019.
- <https://dictionary.cambridge.org/tr/s/%C3%B6zl%C3%BCK/ingilizce/conservatism>, Erişim Tarihi: 25.04.2019, Erişim Tarihi: 25.04.2019.

- <https://www.britannica.com/topic/conservatism/General-characteristics>, Erişim Tarihi: 25.04.2019.
- <https://www.conservationinstitute.org/what-is-urbanization/>, Erişim Tarihi: 25.04.2019.
- <https://www.merriam-webster.com/dictionary/conservatism>, Erişim Tarihi: 25.04.2019.
- <https://www.pewforum.org/2011/12/19/global-christianity-exec/>, Erişim 21 Temmuz 2019.
- <https://www.sciencedaily.com/terms/urbanization.htm>, Erişim Tarihi: 25.04.2019.
- <https://www.worldatlas.com/articles/christian-denominations-by-the-numbers.html>, Erişim 21 Temmuz 2019.
- İbn Haldun (t.y). Mukaddime. (çev. Z. K. Ugan), c.1, İstanbul:MEB. Yayınları.
- Izady, M. (2006). *Atlas of the Islamic world and vicinity*. Gulf 2000 Project, 2006, New York.
- Keleş, R. (1980). *Kent bilimleri terimler sözlüğü*. Ankara:TDK yayınları.
- Mckinney, M. L. (2006). Urbanization as a major cause of biotic homogenization. *Biological Conservation*, 127(3), 247 – 260.
- Momen, M. (2019). *An introduction to Shi'i Islam: The history and doctrines of twelve Shi'ism*. 20 Temmuz 2019 tarihinde <https://archive.org/details/IntroductionToShiiIslamByMoojanMomen/page/n157> adresinden erişilmiştir.
- Okutan, M. Ç. (2013) Conservatism: Historical-philosophical roots. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 5(10), 127-134.
- Pewform, The World's Muslims: Unity and Diversity, (2012). <https://www.pewforum.org/2012/08/09/the-worlds-muslims-unity-and-diversity-executive-summary/> Erişim 17 Temmuz 2019.
- Sıcak, A. S. (2019). Kur'ân'da tasrîf olgusu ve Kur'ân kıssalarında Karye/Medîne kelimelerinin tasrîfi. *Şarkiyat Dergisi* 11(2), 734-762. <https://doi.org/10.26791/sarkiat.581827>
- Swyngedouw E. (2004). *Social power and the urbanization of water flows of power*. Oxford University Press.
- Swyngedouw, E. (1999). Modernity and hybridity: Nature, regeneracionismo, and the production of the Spanish waterscape:1890–1930. *Annals of the Association of American Geographers*, 89(3), 443–65.
- Yılmaz, H. (2002). Türk Müslümanlığı dindarlık ve modernlik. *İslamiyat*, 5(4), 63-82.

Zengin, E. Ç. (2018). Kent ve kentleşme sarmalında Türkiye. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(1), 84-103.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Aydın, A. ve Okşar, Y. (2019). Coğrafya-din ilişkisi; Kentleşme, muhafazakârlık ve mezhep demografisi bağlamında doğu ve batı karşılaştırması. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 2012-2039. DOI: 10.26466/opus.600344

Dijital Medya Okuryazarlığında Anne ve Baba Eğitimi

DOI: 10.26466/opus.601942

*

Mehmet Tahir Karaboğa *

* Dr. Öğr. Üyesi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Mersin/Türkiye

E-Posta: tahirkaraboga@gmail.com

ORCID: [0000-0003-0795-7991](https://orcid.org/0000-0003-0795-7991)

Öz

Bilgisayar, cep telefonu, internet gibi dijital medya araçlarının yoğun olarak kullanıldığı bir çağda yaşıyoruz. Bu araçların gelişip yaygınlaşmasıyla beraber, sosyal ilişkiler, bireysel yaşam ve özellikle aile ilişkileri dönüşüme uğradı. Bilgisayar temelli bir medya olan dijital medyanın etkileri gün geçtikçe daha fazla ön plana çıkmaya başlamıştır. Cep telefonu, tablet, bilgisayar üzerinden anne-baba ve çocukların internet ortamlarında sınırsız sayıda medya içeriğine ulaşabilmesi ve yoğun bir şekilde tüketmesinin aile ilişkileri ve iletişim biçimleri üzerinde çeşitli sonuçları olabilmektedir. Dijital medya okuryazarlığı konusunda anne ve babaların eğitilmesi ve bilinçlendirilmesi, medya okuryazarlığı eğitiminin önemli bir ayağını oluşturmaktadır. Günümüzde her yaşta aile bireyinin, dijital teknolojiler ile ilişkilerinde sosyal ve bireysel bir takım problemler, riskler yaşamamaları adına bilinçli bir medya okuryazarı olması bir zorunluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Dijital okuryazarlık, iletişim teknolojilerinin olumlu özelliklerini geliştirerek, olumsuz taraflarını en aza indirmeyi amaçlar. Dijital medya ortamlarındaki sorunlar ve kullanım riskleri konusunda uzmanlar önemli tartışmalar yürütmekte bu konuda nitelikli bir dijital medya okuryazarlığı, içinde bulunduğumuz çağın olmazsa olmazları arasında önerilmektedir. Bu çerçevede bu çalışmada anne ve babaların neden dijital medya okuryazarı olmaları gerektiği, dijital medyanın aile ilişkileri ve çocuk gelişimine etkileri, dijital okuryazar anne ve baba olmanın aile ilişkileri ve çocuk eğitimine sağlayacağı katkılar hakkında bir tartışma yürütülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Dijital Medya, Aile, Dijital Medya Okuryazarlığı*

Parent Education in Digital Media Literacy

*

Abstract

We live in an age where digital media such as computers, mobile phones and the internet are used extensively. With the development and spread of these media means, social relations, individual life and especially family relations have been transformed. The effects of computer-based digital media have become more and more prominent. The fact that parents and children can access to an unlimited number of media content on the internet and consume intensively through mobile phones, tablets and computers may have consequences on family relations and communication styles. The education and awareness raising of parents on digital media literacy is an important part of media literacy education. Today, it is a necessity for the family members of all ages to be a conscious media literate in order to avoid social and individual problems and risks in their relations with digital technologies. Digital literacy aims to minimize the negative aspects of communication technologies by developing positive features. Experts conduct important discussions on the problems and risks of digital media usage and a qualified digital media literacy is recommended as one of the indispensables of our time. In this context, in this study, there is a discussion about why parents should be digital media literate, the effects of digital media on family relations and child development, the contribution of digital literate parents to family relations and child education.

Keywords: *Digital Media, Family, Digital Media Literacy*

Giriş

Dijital bir çağda yaşıyoruz. Dijital medya araçlarının kullanımının her geçen gün daha fazla artış gösterdiği, etkilerinin her gün daha fazla hissedildiği bu dönemde medyanın işleyişi ve içeriklerini daha iyi anlamamız gerekmektedir. Bu çağda medya teknolojileri toplumsal yaşamın her anına nüfuz ederek her yaşta bireyin hayatını etkilemekte, dönüştürmekte ve onların yaşam tarzında ve günlük hayatında derin izler bırakmaktadır. Özellikle aile bireylerinin ilişkileri bu süreçten oldukça etkilenmektedir. Aileler ve anne babalar, çocukların hayatlarına giren yeni dijital teknolojilerin olumsuz etkilerinden onları nasıl koruyabilecekleri konusunda yetersiz kalabilmektedir. Çocuğun medya ile ilişkisinde ortaya çıkan pek çok sorunun çözülmesi, aile içi ilişkilerin düzenlenmesi noktasında anne ve babaların medya eğitimi alması zorunlu hale gelmektedir.

İnsanlar bilgisayar, tablet, akıllı telefon gibi dijital medya araçları ile dijital medya ortamlarına (internet) bağlanıp televizyon izleyebilmekte, gazete okuyabilmekte, haber takip edebilmekte, fotoğraf, video yükleyip paylaşabilmekte, oyun oynayabilmekte, anında 24 saat iletişim halinde olabilmektedir. Bireylerin cep telefonu, bilgisayar ile internet kullanımı yaygınlaştıkça bu araçları kullanma süreleri de artmaktadır. İçinde bulunduğumuz yüzyılda bilişim teknolojileri insanın gündelik yaşamın ayrılmaz bir parçası haline gelmiş, internet bağımlılığı, dizi film bağımlılığı, oyun bağımlılığı, sosyal medya bağımlılığı, selfie bağımlılığı gibi bir dizi izleme ve kullanma bağımlılığı tüm bireyleri özellikle de çocukları ve gençleri tehdit eden bir olgu haline gelmiş bulunmaktadır. Aileler bir yandan çocukların yeni medya araçları ile içli dışlı olmasını teşvik ederken diğer yandan bu teknolojilerin kullanımından kaynaklandığı düşünülen sorunların varlığından ciddi şekilde endişelenmektedir.

Çocuk, aile ve çevresiyle kurduğu sağlıklı ilişkiler sayesinde yaşadığı ortamın ve genel olarak da toplumun sosyo-kültürel değerlerini benimser ve sosyal ilişkilerde ortak bir iletişim dilini kullanmayı başarır. Böylece çocuk, toplumun bir üyesi olarak o toplumun kültür ve değerlerini geleceğe taşıma rolünü üstlenir. Günümüzde insanların yoğun iş tempoları ve iş dışı bazı aktiviteleri aile içi ortak zamanları kısıtlamakta, bireyler

yalnızca akşamları bir araya gelebilmektedir. Ancak akşam birlikteliğini değerlendiremeyen ve aynı ortamda bulunduğu hale iletişim kurmadan yaşayan aile örnekleri ortaya çıkmaktadır. Ailedeki sağlıklı iletişim, öncelikle anne-babanın iletişimiyle doğrudan ilgili olup sağlıklı anne-baba iletişimi, aynı zamanda sağlıklı çocuk anlamında da gelmektedir. Geleceğin sağlıklı ailesi, yine sağlıklı iletişim kurabilen bir ailenin içinde yetişen çocuklarla mümkün olmaktadır (Güleç, 2018). Bu nedenle toplumun en küçük yapı taşı olan ailenin huzurlu, mutlu bir şekilde varlığını devam ettirebilmesi ve sağlıklı nesiller yetiştirebilmesi için anne babaların, günümüzün en önemli toplumsal olgulardan biri olan dijital medya konusunda bilgi ve donanım sahibi olması gerekmektedir. Çocukların önce ailede sonra okul yaşantılarında devam edecek bir medya eğitimi ile bilinçli medya kullanıcıları olmaları temel olarak bilinçli ebeveynlerin katkısını gerektirmektedir.

Dijital Medya Kavramı

Medya kavramını genel anlamda; bireyleri haberdar etme, bilgilendirme, eğitime, eğlendirme gibi işlevleri olan kitle iletişim araçları olarak tanımlayabiliriz. Günümüzde medyayı klasik medya ve dijital medya olarak ikiye ayırmak mümkündür. Klasik medya; gazete, dergi, radyo ve analog televizyon gibi araçlardan meydana gelirken, dijital medya ise akıllı telefon, tablet, dijital televizyon, bilgisayar gibi araçlarla girilen internet tabanlı her türlü yazılı, görsel ve işitsel ortamı kapsamaktadır. Kanat'a (2016) göre, "dijital medya, bilgisayar ortamında sayısal olarak kodlanmış her türlü ses, video, yazı ve fotoğraf içeriğini ve benzeri materyali ifade eder. Bilgisayar programları, oyunlar, dijital ses dosyaları, e-kitaplar, dijital medya materyalleri arasında akla ilk gelenlerdir. Dijital medya terimiyle insanların elektronik, yani bilgisayar ve benzeri cihazlarla, dijital olarak iletişim kurma şekilleri kastedilir. Bu anlamıyla elektronik ortamda bulunan her tür kitle iletişim aracını dijital medya tanımına dâhil etmek mümkündür" (s.531). Klasik medya daha çok analog teknolojiye dayanırken yeni medya kavramı ise daha çok dijital teknolojiye dayanır. Dijital medyayı, bilgisayar temelli bir medya olarak betimlemek mümkündür. Dijital medyanın etkileri gün geçtikçe ön plana çıkmaktadır. Medyanın dijitalleşmesini ve yaygınlaşmasını sağlayan şey

internet teknolojisi olmuştur. Toplumsal hayatı değiştiren dijital medya, klasik analog medya araçlarından kendine has özellikleri ile farklılık göstermektedir. Buna göre “dijital teknoloji tek yönlü değildir, karşılıklı iletişimi mümkün kılabilmekte, ayrıca bu karşılıklı iletişim olanağı kitle iletişimi içerisinde kişiyle özel iletişim kurabilme imkânını da sunabilmektedir. Dijital medyayla bir yayını kaydedip saklayarak sonra ya da tekrar izleyebiliriz. Dijital medyayla insanlar, iletişimi zamana yayabilme imkânıyla âdeta aralıksız iletişimde kalabilmektedirler” (Kanat, 2016, s.532).

Pratik olarak her konuda bilgi edinmeyi olanaklı kılan web sitelerine ulaşmayı sağlayan dünya çapında bir ağ olan internet, dijital medyanın bilinen yüzüdür. Ancak, dünya çapında bir ağa dönüşmeden önce birçok teknolojik altyapının kurulması gerekmiştir. İnternette daha geniş kapsamlı olarak iletişim teknolojilerini ifade eden ‘dijital medya’ kavramı, bilgi taşıyan, oyun-eğlence sunan, offline olarak da yararlanan birçok bilgisayar destekli programı ifade etmektedir (Özkan, 2016). Özkan’a göre, “bilgi, haber, oyun ve eğlence kaynakları ve ortamları sağlayan dijital medya, rutin ve rutin olmayan hemen her işimizi yapmanın olanaklarını sunan bir ortam sunmaktadır. Dijital medya ağı ve teknolojilerinin yaşlı çocuk demeden herkese ulaşması ve herkesi birer kullanıcı ya da etkileyen yapmasıyla artık yeni bir çağı, “dijital çağ”ı yaşadığımız yaygın olarak kabul edilmektedir” (s. 83).

Türkiye’de internet, sosyal medya ve mobil telefon kullanıcı sayısı oldukça fazladır. We Are Social araştırma şirketinin 2018 Türkiye’de internet, sosyal medya ve mobil telefon kullanıcı istatistiklerine baktığımızda; internet kullanıcı sayısının 54.3 milyon, aktif sosyal medya kullanıcısı sayısının 51 milyon, aktif mobil sosyal medya kullanıcı sayısının ise 44 milyon kişi olduğu belirtilmiştir. Araştırmaya göre, insanlar internette günde ortalama 7 saat geçirirken, günde ortalama 2 saat 48 dk. sosyal medyada, günde ortalama 2 saat 44 dk. televizyon başında, günde ortalama 1 saat 22 dk. müzik dinleyerek zaman geçirmektedir. Türkiye’de 2018 yılı internet kullanım istatistiklerine baktığımızda; Türkiye’de, nüfusun % 67’sine tekabül eden 54 milyon internet kullanıcısı bulunduğu ve bunların 51 milyonunun telefonlarından internete bağlanabildiği ifade edilmiştir. İnternet kullanıcılarının % 36’sının masaüstü bilgisayar veya laptoplardan, % 62’sinin mobil cihazlardan ve %3’ünün

tabletlerinden internete bağlanabildikleri, en aktif sosyal medya platformlarının ise sırasıyla Youtube, Facebook, Instagram ve Twitter olduğu belirtilmiştir (Dijilopedi, 2018).

Dijital medya ortamları pek çok insan için birçok cazip özellikler barındırabilmektedir. Neredeyse sınırsız sayıda bilgi, oyun ve eğlence imkânlarına kolayca erişim sağlayan dijital medya, sık ve uzun süre kullananları kendisine bağımlı kılabilir. Bağımlılık boyutu, dijital medya ile ilgili yapılan tartışmalarda yöneltilecek eleştirilerin başında gelmektedir. Bağımlılığın, özellikle aileler açısından çocukların okul ve ev yaşamları üzerinde bireysel yeteneklerin körelmesi anlamında büyük etkileri olabilmektedir. Özkan'a (2016) göre, "dijital medya araçları ve internet ağının yaygınlaşması, çocukların medyayla ilişki kurmasını kolaylaştırmaktadır. Bu kolaylık, çocukların sık sık ve uzun süreli medyanın etkilerine maruz kalmasına neden olmaktadır" (s.138).

Günümüzde dijital medya araçları yaşamımızın neredeyse ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Bu durum, tüm bireylerin dijital medya araçlarına kolay ulaşmasına ve onları sık kullanmalarına olanak sağlamaktadır. Kablosuz ağların çoğalması ve bireylerin bu ağlara birçok yerde bağlanabilmesi, sınırları ortadan kaldırmıştır. Bireylerin medya araçlarına kolay ulaşabilmesi onların bu araçlarla daha çok zaman geçirmelerini kaçınılmaz bir hale getirebilmektedir. Günümüzde çocuklar, yetişkinler ve her yaşta birey, dijital medya araçlarıyla iç içe bir hayata başlamıştır.

Bireylerin bilgisayar ve interneti birçok amaç için normal sınırların üzerinde bir şekilde kullanmaya başlaması; yaşam tarzında, komşuluk ilişkilerinde, yüz yüze iletişimde değişimler meydana getirmiştir. Bireylerin dijital medya kullanma alışkanlıkları aynı zamanda onların fizyolojik, zihinsel ve kişisel yaşamları üzerinde olumsuz etkiler bırakabilmektedir. Günümüzde akrabalık ilişkileri, komşuluk bağları zayıflamış ve kimi zaman da bu bağların kopma noktasına geldiği görülmüştür. Kaya, Bensghir ve Altınok (2012), internetin aile kurumunu ve ilişkilerini de derinden etkilediğini belirtmekte ve internet ortamlarındaki risklere dikkat çekmeye çalışmaktadır. Bu riskler şu şekilde sıralanmaktadır: İstenmeyen içerik (pornografik, yasal olmayan örgütlerin propagandası vb.), kişisel bilgilerin/şifrelerin çalınma riski, kötü niyetli sanal (chat) arkadaşlıktan doğacak riskler, spam mail ve istenmeyen mesaj içerikleri, internette amaçsız uzun süre sörf yapma, internette uzun süre oyun oynama

sonucu oluşan a-sosyal kişilik, evde iş yapan anneler, babalar ve giderek aile yaşamından uzaklaşan ebeveyn ve çocuklar. Kaya Bensghir ve Altınok'a (2012) göre, özellikle video oyunları, içeriğinde barındırdığı şiddet içerikleri sebebiyle kişilerin ruh sağlığının bozulmasına neden olabilmekte, bağımlılık yapabilmekte ve bireyin yaşam kalitesini ciddi anlamda düşürebilmektedir. Özellikle çocuklar, videolarda ve oyunlarda gördükleri pek çok şeyi taklit edebilmekte, öykünebilmekte, kontrolsüz ve zararlı içeriklere maruz kalabilmektedir. Bu zararlar; yaralanma, ölüm riski, siber zorbalık, taciz gibi pek çok riski barındırabilmektedir.

Dijital Medya Okuryazarlığı

İçinde bulunduğumuz yüzyılda okuma-yazma kavramı, geleneksel anlamdaki okuma yazma kavramından oldukça farklılık göstermiştir. Aytaş ve Kaplan'a (2017) göre, "geleneksel anlamda okuryazar olmak harflerle kodlanmış yazılı metinleri okumak ve duygu düşüncelerin aynı kod sistemi aracılığıyla yazıya aktarılmasını ifade etmekteydi. Oysa modern okuryazarlık, farklı beceri ve gereklilikleri beraberinde getirmiştir" (s.293). Pek çok kimse için okuma-yazma bilmek, okuryazar olmakla eş anlama gelebilmektedir. Fakat "okuma-yazma, okuyucu tarafından yazılı materyal ile okuma durumunun kapsamı arasında iletişim kurmayı gerektiren bir süreçken, okuryazarlık bağlamları arasında değişiklik yapabilmeyi ve becerilerin farklı bağlamlara aktarılması ya da aktarılmamasını ifade etmektedir" (Vacca ve Vacca'dan aktaran Gül, 2007, s.19). Aytaş ve Kaplan'a göre, "okuma-yazma bilmek yazılı metinlerin çözümlenmesi anlamına gelmekteyken okuryazarlık internet, teknoloji, görsel metinler, medya, bilgi vb. bir alanda bilgi sahibi olma ve söz konusu alanlardaki bilgiyi anlamlandırabilme yetisini ifade etmektedir" (Aytaş ve Kaplan, 2017, s.292).

Hobbs'e (2010) göre, dijital okuryazarlık kavramı, internet ortamlarında doğru bilgileri ve materyalleri doğru yöntemlerle ve doğru amaç için kullanabilmedir. Dijital medya okuryazarlığı kavramı ise; bilgisayar, tablet, akıllı telefon gibi araçlarla internet ortamlarındaki her türlü yazı, işitsel ve görsel habere, bilgiye ulaşma, bu haber ve bilgileri doğrulama, anlama, algılama, analiz etme, dönüştürme ve paylaşmayı içeren bir

iletişim becerisi kazanma süreci olarak tanımlanır (Güleç, 2019). Bu anlamda dijital medya okuryazarlığı medya içeriklerinin anlaşılması, yorumlanması, bilgilerin üretilmesi, eleştirel becerinin geliştirilmesi, kişinin medya içeriklerinden korunması ve medyayı etkin kullanma süreçlerini barındırır. Bilinçli bir dijital medya okuryazarı olmak, her yaşta birey tarafından kazanılması gereken çağımızın en önemli becerilerinden birisidir.

Güleç'e göre, iyi bir dijital medya okuryazarı olabilmenin temel kurallarından biri, eleştirel düşünme becerisine sahip olmakla mümkündür. Bilinçli bir dijital medya okuryazarının, internet ortamında kendisine sunulan her türlü bilgi ve haberi eleştirel bir bakış açısıyla sorgulayabilmesi, bilginin kaynağını araştırıcı, analitik bir yaklaşımla irdelemesi zihin dünyasına yönelik muhtemel riskleri analiz etmesi beklenir (Güleç, 2019). Yaşadığımız dijital çağda başta çocuklar ve gençler olmak üzere her bireyin sosyal ve kişisel hayatında bir takım problemler, riskler yaşaması adına bilinçli birer medya okuryazarı olması bir zorunluk haline gelmektedir. Özkan'a (2016) göre, "Radyo, televizyon, sinema gibi analog yapıya sahip iletişim araçlarının tek yönlü ileti gönderme özelliklerinin aksine dijital medya araçları çift yönlü etkileşimlere olanak sağlamaktadır. Bilgisayar, telefon, fax ve internet gibi birçok medya aracının işlevlerinin toplandığı akıllı cep telefonlarının yaygınlaşmasıyla herkes gibi çocuklar da bunlara kolay ulaşmaktadır. Dijital medya araçlarına çocukların kolay ulaşması, çocukların bu araçları kullanmaktan doğan olumsuz etkilere maruz kalmasını kolaylaştırmaktadır" (s.3). Dijital ortamlarda pek çok faydalı içerik bulunmasına rağmen olumsuz birçok içeriğin de bulunduğunu söylememiz mümkündür. Bu anlamda iyi bir dijital medya okuryazarı olmak, içinde bulunduğumuz çağın önemli gereklilikleri arasında görülmektedir. İrvan'a (2017) göre, dijital okuryazarlık ve medya okuryazarlığı, dijital medyanın olumlu özelliklerinden faydalanmamızı sağlarken, birey üzerindeki olumsuz etkileri en aza indirmeyi amaçlar. Hobbs, dijital ortamların çocukların ve gençlerin sağlıklı gelişimi, mahremiyetleri, fiziksel ve psikolojik güvenlikleri açısından sakıncalı, rahatsız edici materyaller barındırdığını söylemektedir. Ancak bunun yanında yararlı pek çok materyalin de olduğunu, bu anlamda insanların interneti eğitim amaçlı olarak doğru yararlanabilmeleri için bilginin bu ortamlarda nasıl inşa edildiğini, oluşturulduğunu, nasıl bir bakış

açısını temsil ettiğini iyi bilmeleri gerektiğini ifade etmektedir. Hobbs'e göre, dijital teknolojiler, insanların yalnızca çocukluk döneminde değil, aynı zamanda bir ömür boyu tutumlarını, davranışlarını ve değerlerini şekillendirmelerine de katkıda bulunduğundan, potansiyel zararları ele alma konusunda bilgilenmeye ihtiyaç vardır (Hobbs, 2010).

Dijital Medya Okuryazarlığında Aile

TDK (2019), aile kavramını "evlilik ve kan bağına dayanan, karı, koca, çocuklar, kardeşler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu toplum içindeki en küçük birlik, aynı soydan gelen veya aralarında akrabalık ilişkileri bulunan kimselerin tümü, birlikte oturan hısımlar ve yakınların tümü" olarak tanımlanmaktadır. Aile, çocuğun ilk dünyaya geldiği, ilk eğitimini, bilgilerini, deneyimlerini edindiği temel toplumsal bir kurumdur. Toplumsal yapıdaki en temel işlevleri de aile üstlenmiştir. Çocukların biyolojik, psikolojik bakımdan korunması ve yetiştirilmesi, sosyalleştirilmesi, gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılması, toplumsal değer ve normların, tutum ve davranışların öğretilmesi ailenin temel işlevlerindedir. Aile ortamında çocuğun rol modeli anne ve babadır. Çocuklar anne ve babayı gözlemleyerek davranışlarını, giyimlerini, konuşmalarını taklit eder. Anne ve babanın yaklaşımı, tutumu ve hayata bakışları çocuğun gelişiminde belirleyici bir rol oynayabilmektedir. Ailenin çocukla ilişki kurması, konuşması, kişilik gelişiminde dışa veya içe dönük olmasını etkileyebilmektedir. Düzen ve uyum içinde işleyen mutlu bir toplumun temeli ailede anne ve babaya verilecek eğitimden geçer. Demokratik bir toplum yaratmanın temeli de demokratik bir aileden geçer. Yaratıcı ve üretici bir bireyin yaratılmasında aile temel bir rol üstlenmiştir.

Çocuk eğitimi her aile için önemli olan bir konudur. Özyürek ve Şahin'e göre, "çocukların yetişmesi ve toplum tarafından kabul görmesi noktasında ailelere büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir. Anne ve babalarının tutum ve davranışları, yetiştikleri ortam ve demografik özellikleri çocuğun kişilik özelliklerini derinden etkileyebilmektedir" (Özyürek ve Şahin, 2005, s.20). Anne ve babaların ilk çocukluk döneminde çocuklara karşı gösterdikleri davranışlar çocuklarının kişilik özelliklerinin oluşmasında önemli rol oynar. Özel ve Zelyurt'a göre (2016, s.12), "aile içerisinde iyi bir iletişimin olması için ilk olarak ebeveynlerin çocuklarını

fiziksel, ruhsal ve sosyal açılardan çok iyi tanınması gerekir. Böylece çocuğunun hangi konuda, ne kadar ve nasıl bir rehberliğe ihtiyacı olduğunu bilir ve ona göre davranır”.

Çocuklar, anne ve babayı gözlemleyerek davranışlarını model aldıklarından anne ve babalar gelecekte dijital medya kullanımı konusunda çocukların tutumlarının şekillenmesinde temel oluşturabilirler. Çocukların ilerde medya bağımlısı olmaması, sağlıklı kişilik gelişimlerinin gerçekleşmesi, dışa dönük sağlıklı, yaratıcı bir birey şeklinde yetişmesi adına, anne-baba aile içinde hazırlayıcı rol üstlenebilir.

Ailede Anne ve Babanın Dijital Medya Okuryazarlığı Eğitimi Alma Gerekliliği

Dijital medyanın, aile ilişkilerini etkilemesi ve değiştirmesi anne ve babanın dijital medya okuryazarı olmasını gerektiren önemli sebeplerin başında gelmektedir. Aile bireylerinin ev ortamında yoğun olarak cep telefonu, televizyon ve bilgisayar ekranları karşısında farklı medya program içeriklerini tüketerek zaman geçirmeleri, bir takım sonuçları ortaya çıkarabilmektedir. Bu durum aile bireylerinin birbirleriyle iletişim kurmalarını zorlaştırabilmekte, aile bağları körelebilmekte, aile ortamında konuşulması gereken konular konuşulmadan geçip gitmekte, şefkat ve ilgi ihmal edilebilmektedir. Aile bireylerinin yoğun dijital medya araçlarını kullanması bireylerin ailelerine ve arkadaşlarına ayırmaları gereken zamanı azaltabilmekte, dijital araçlara olan bağımlılık riski artabilmekte ve aile ortamında yeni bir yaşam tarzı ortaya çıkabilmektedir. Sosyal çevreden kopma, akrabalık ve arkadaşlık ilişkilerinde zayıflama, yüz yüze ve samimi ilişkilerde azalma, yalnızlık, depresyonda artış, eşler arasındaki güvensizlik diğer sonuçlardır.

Ailede anne ve babaların neden dijital medya okuryazarlığı eğitimi almaları gerektiğine ilişkin diğer bir neden de dijital medyanın çocukları fiziksel, zihinsel, psikolojik ve kültürel olarak etkileyebilmesi konusudur. Çocuklar çok erken yaşlarda televizyon izlemeye ve internet teknolojilerini kullanmaya başlamakta, zamanlarının büyük bir kısmını ekranlar karşısında geçirmektedir. Dijital medya çocuklara; sanal sosyalleşmeyi, bir takım ideolojik kültürel değerleri, tüketici yaşam tarzını, şiddeti ve

cinsiyetçi bir kültürü öğretebilmektedir. Günümüzde çocuk bireylerin internet bağımlılığı, televizyon bağımlılığı, cep telefonu bağımlılığı, oyun bağımlılığı sorunu hayatlarının bir gerçeği haline gelmiş bulunmaktadır. Dijital medya, çocukların iletişim biçimlerini, oyun oynama ortam ve şekillerini, bilgilenme tarzlarını etkileyebilmektedir. Dijital medya araçları aynı zamanda çocukların hayal güçleri, aklını kullanma, muhakeme yapma, etkili konuşma gibi becerileri üzerinde de olumsuz etkileri olabilmektedir.

Çocuğun dijital medyayı yoğun kullanma süresi ve şekli beraberinde çocuğun kendini odasına kapatması, aile bireyleri ile az iletişim kurması, içine kapanması, asosyalleşmesi, aile bireyleriyle sohbet etmemesi, uyku ve beslenme alışkanlığının bozulması, kilo alması gibi sorunlara neden olabilmektedir. Çocuklar interneti eğitim ve araştırma amaçlı değil de, daha çok oyun ve eğlence amaçlı kullanmaktadır. Bu da beraberinde çocuğun evde derslerine çalışmaması, ödevlerini yapmaması, ders çalışmakta zorlanması, okul sınav notları ve başarısında düşüş yaşaması, kitap okumaması gibi sorunları beraberinde getirebilmektedir.

Günümüzde aile ortamlarında yapılan birçok faaliyetin yerini artık dijital medya araçlarını izleme ve tüketme almaya başlamıştır. Çetinkaya ve Sütçü'ye göre(2016, s.79), "bilgi teknolojilerindeki gelişmeler ve bu teknolojilerin kolay erişilebilir hale gelmesi, toplumsal yapıyı ve bireyler arasındaki ilişkileri şekillendirirken aynı zamanda ailede anne baba ve çocuk ilişkilerini de etkilemeye başlamıştır". Medya araçlarının başında gelen televizyon, Türkiye'de aile ilişkilerini etkileyen önemli kitle iletişim araçlarından biridir. Batmaz ve Aksoy (1995), televizyonun artık bir aile bireyi olarak algılandığı ve ülkemizde evlerin "elektronik hane" haline geldiğini ifade etmektedirler.

Aile ortamında anne-baba ve çocukların televizyon, bilgisayar ve cep telefonları ekranları karşısında zaman geçirme süreleri artış göstermiş, oyun ve eğlence içeriği ile yoğrulmuş ekran dünyasının cazibesi aile bireylerini kendisine bağımlı kılmayı başarabilmiştir. Ev ortamında anne televizyon ve internette kadınlara yönelik dizi, eğlence, magazin programları ve sosyal medya araçlarıyla zaman geçirmeyi tercih ederken; baba, daha çok televizyon ve internet ekranları karşısında haber, dizi, eğlence, futbol programlarını ve sosyal medyayı tercih edebilmektedir.

Çocuklar ise televizyonda daha çok müzik, yarışma eğlence programlarını, çizgi film, dizi filmlerin yanı sıra tablet veya cep telefonu ile internette oyun oynama veya sosyal medyada zaman geçirmeyi tercih edebilmektedir.

Uzmanlar uzun süreli televizyon izlemenin, bilgisayar ve internet kullanımının aile içi anne baba ve çocuk ilişkisini olumsuz yönde etkilediğine dikkat çekerek aile bireylerinin televizyon, bilgisayar, tablet ya da internet başında kontrolsüz zaman geçirmelerinin aile içi iletişim sorunlarına neden olabildiğinin altını çizmektedirler. Aile bireylerinin medya araçlarının ekranlarına kilitlenmeleri onların birbiriyle iletişim kurmalarını zorlaştırabilmekte, aile bağlarının körelmesine neden olabilmektedir. Birincil ilişkilerin hakim olduğu, toplumsallaşmanın ilk ve en önemli adımını oluşturan, bireyi birçok yönden koruyan ve kollayan ailede, dijital teknolojilerle birlikte bir takım değişimler meydana gelmiştir. Batıgün ve Kılıç'a göre (2011, s.2-3), "insanlar internetteki aktiviteler ile yeni bir yaşam tarzı geliştirmekte, bu durum da gerçek sosyal ilişkilerde kötüleşmesine yol açmaktadır. Başka bir deyişle depresif bireyler sosyal destek için internete bel bağlamakta, bu durum da gerçek yaşamlarındaki kişilerarası ilişkilerinin daha kötüye gitmesine neden olarak internet bağımlılığı riskini artırmaktadır". Demir'e göre (2016, s.30), "yapılan araştırmalarda, internette çok fazla zaman geçirilmesinin insanları yalnızlığa sürüklediği, bireyleri ait olduğu sosyal çevreden koparttığı, akrabalık ve arkadaşlık ilişkilerini zayıflattığı dile getirilmektedir". Hazar ise (2011), sosyal medyanın insanların ailesi ve arkadaşlarıyla yüz yüze ilişki oluşturmasını engellediğini, samimi ilişkileri azalttığını belirtmektedir.

Yapılan araştırmalara göre aşırı internet ve sosyal medya kullanımının yalnızlığa sebep olduğu ve yalnız bireylerin, interneti daha aşırı olarak kullandıkları belirtilmektedir. Kraut ve diğerleri (1998) yaptıkları araştırmada ailede internetin fazla kullanılmasının ve internet başında yoğun geçirilen zamanın aile içi iletişimi olumsuz etkilediğini, ailede sosyal bağları zayıflattığını, sosyal katılımlarında düşüşü meydana getirdiğini, kişilerde yalnızlık ve depresyon durumundaki artışları meydana getirdiği ortaya koymuştur. Demir (2016), sosyal medya ile ilgili yapılan araştırmalarda bireylerin ailesi ve yakın çevresi ile iletişimlerini üzerinde olumsuz etkileri olduğunu belirtmektedir. Demire göre, "sosyal medyayı yoğun bir

biçimde kullanan öğrencilerin aile içi konuşulan konulardan sıkıldıklarını, aileleri ile beraberken bile sosyal medyada olan olayları merak ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, aileleri ile zaman geçirmek yerine akşamları odalarında sosyal medyayı takip etmeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir” (s. 45). Demir, sosyal medyanın yoğun kullanımının ailede iletişimi ve ilişkileri etkilediğini belirtmektedir. Demir’e göre, “artık insanlar sabah uyandıklarında birbirlerine ‘günaydın’ demeden önce akıllı telefonları ile sosyal medya hesaplarını kontrol eder hale geldiler. Teknoloji ile birlikte dijital dünyadaki hızlı değişim ve ilerlemeler internet bağımlılığı ve iletişim sorunları günümüzde insanları yalnızlaştırmaktadır” (s.46).

Sosyal medyanın aile ilişkileri üzerinde diğer bir etkisi de evlilik ilişkileri üzerinedir. Sosyal medya kullanımı evlilik ilişkilerini olumsuz etkileyebilmekte, eşler arasındaki güvensizlik sorununu tetikleyebilmektedir. Aile ortamında bazı erkek ve kadınlar, sosyal medya aracılığıyla tanımadıkları insanlarla ilişkiler kurabilmekte, bunların bir kısmı boşanma ile sonuçlanabilmektedir. Güleç’e göre (2018, s.106), “sanal âlemin verdiği esneklik ve bilinmezliğin etkisiyle sanal flörtlerin ve sanal aldatmaların yaşanmasına zemin hazırlamasından dolayı eşler arasında güvensizlik ve huzursuzluk oluşturmaktadır”.

Dijital medyanın, çocukları; fiziksel, zihinsel, psikolojik ve kültürel olarak etkilediğini söylemek mümkündür. Çocukların televizyon izleme ve internet teknolojilerini kullanma alışkanlıkları çok erken yaşlardan itibaren başlamakta, onların pek çok özelliği, ilgisi ve alışkanlıklarının şekillenmesinde dijital medya araçları aktif rol oynamaktadır. Günümüz çocukları televizyon ve bilgisayarla iç içe yaşayan bir kuşaktır. Daha okuma yazmaya başlamadan medya dünyasının içerik ve kahramanlarıyla temas ederek dijital dünyanın içine dahil olmaktadır. İletişim teknolojilerinin gelişmesiyle beraber çocuk bireylerin internet bağımlılığı, televizyon bağımlılığı, cep telefonu bağımlılığı, oyun bağımlılığı hayatlarının bir gerçeği haline gelmiştir. Bu bağımlılıklarla birlikte çocuklar kitap okuma kültüründen, spor ve oyun kültüründen uzaklaştılar.

Uzmanlar 3 yaşına kadar çocukların televizyondan uzak tutulması gerektiğini söylemektedir. Yeşilay Genel Başkan Yardımcılığı da yapan Klinik Psikolog Mehmet Dinç, çocukların teknoloji bağımlısı olmasının en

büyük sebeplerinden birisinin anne babaların televizyonla kurdukları sağlıksız ilişki modeli olduğunu söylemektedir. Çocukların 3 yaşına kadar mümkün olduğunca televizyondan uzak tutulması gerektiğine dikkati çeken Dinç, bunun yerine aktif oyunlarla çocuklar ile iletişim kurulmasını önermektedir. Dinç'e göre, beyin gelişiminin yüzde 70'i, yaşamın ilk yılında tamamlanmakta, Çocuk, 0-3 yaş arasında vücut hareketleri, el becerileri, işitme, görme ve konuşma, sosyal davranış ve oyun oynama yetisi kazanmaktadır. Dil ve zeka gelişiminin çok hızlı olduğu bu dönemde uzun süreli televizyon izleyen çocuklarda gelişim geriliğinin ortaya çıkma olasılığını artırmaktadır (NTV, 2017).

Dijital medya çocukların iletişim biçimleri, oyun oynama ortamları ve şekilleri, bilgilenme tarzları üzerindeki etkili olabilmekte, dolayısıyla çocukları doğadan ve gerçek toplumsal ilişkilerden koparabilmektedir. Dijital medya araçlarının içeriklerinin çocukların hayal güçlerini kullanma, aklını kullanma, muhakeme yapma, etkili konuşma gibi becerilerin geliştirilmesinde olumsuz anlamda etki edebilmektedir (Çakıral, 2016; İnal, 2015; Şirin, 2015).

Dijital oyunların, çocuk ve ergenlerde psikolojik travma, olumsuz kimlik gelişimi, kişilik bozuklukları, yalnızlaşma, yabancılaşma ve toplumsal olaylara karşı duyarsızlaşmaya neden olabildiği belirtilmektedir. Sağlık Bakanlığı tarafından Kasım 2018'de Ankara'da düzenlenen "Dijital Oyun Bağımlılığı Çalıştayı" sonuç raporuna göre, çocukları ve ergenleri oyun bağımlılığına iten faktörler şu şekilde sıralanmaktadır: Günlük hayatın problemleri, stresli yaşam olayları ve olumsuz duygulardan uzaklaşma isteği, gruba ait olma, sosyalleşme ve rekabet ihtiyacının dijital oyunlarla karşılanması, sosyal gelişimdeki yetersizlik, yaşlılarla iletişim kuramama, içe dönüklük, yalnızlık duygusu, sosyal kaygılar, sosyal beceri yetersizlikleri, düşük benlik saygısı, çocuk ve ergene bağlı faktörler (Türkiye Gazetesi, 2017). Raporda, oyun bağımlılığı ile ilgili çocukları bekleyen tehlikeler ise şu şekilde ifade edilmiştir: Uygunsuz içeriklere maruz kalması, zararlı alışkanlıklara yönelmesi, akademik başarının düşmesi, sosyalleşmemesi, aile işlevlerinin bozulması, istismara ve siber dolandırıcılığa maruz kalması, suça karışması, argo sözcük kullanımının artması, konuşma ve yazma becerilerinin bozulması, insanlarla ilişkilerinin bozulması, beslenme alışkanlıklarının bozulması, obezite gibi kronik hastalıkların ortaya çıkması, depresyon, anksiyete bozukluğu gibi

psikolojik bozukluklar yaşaması, dijital oyunlarda para kazanılması nedeniyle eğitime devam etmeye gerek görmemesi, bahis oyunlarına yönelmesi, kumar alışkanlığı edinmesi (Türkiye Gazetesi, 2017).

Çocuklar iletişim araçlarını kullanırken yeterli deneyim, bilgi ve donanımına sahip olmadıklarından, bu içerikler karşısında savunmasız bir pozisyonundadır. Dijital medya araçları çok önemli bir etki yaratmasına karşın, çocuk bireyler medyanın işleyişi ve gücü konusunda bilinçli bir eğitim seviyesinde değildirler. Bu anlamda anne ve babaların, çocuğun dijital medyayı kullanım şekline ve ilişki kurma biçiminden kaygılı olduğunu söylemek mümkündür. Çocuğun dijital teknolojileri kullanma süresinin uzun olmasından kaynaklı çocuğun kendisini odasına kapatması, aile bireyleri ile az iletişim kurması, konuşmaması, içine kapanması, asosyalleşmesi, sohbet etmemesi, çocuğun uyku ve beslenme alışkanlığının bozulması, bilgisayar karşısında aperiitif fast food tarzı beslenme ile kilo alması, hareketsiz yaşam sürmesi gibi sorunlar ailelerin çocuklarla ilgili kaygıları arasındadır.

Çocukların interneti araştırma amaçlı değil de, daha çok oyun ve eğlence amaçlı kullanması, çocuğun eğitim hayatına yansiyabilmekte çocuğun evde derslerine çalışmaması, ödevlerini yapmaması, ders çalışmakta zorlanması, okul sınav notlarında ve başarısında düşüş, kitap okumama eğilimini de beraberinde getirebilmektedir. Çetinkaya ve Sütçü (2016), ebeveynlerin çocukların bilişim teknolojileri ile yoğun geçirdikleri zamandan dolayı eğitim-öğretim faaliyetlerinin, aile içi görev ve ilişkilerin, sosyal hayatlarının olumsuz etkilendiği ve sağlıklarının olumsuz etkilendiği düşüncesiyle çocuklarının dijital medya kullanımına kısıtlama getirmeye çalıştıklarını ifade etmektedirler. Çetinkaya ve Sütçü'ye göre (2016, s.83), "ailelerin, çocuklarının teknoloji ve uygulamalarını kullanımına yönelik ilgi ve endişeleri de artmıştır. Çünkü çocuklar ilk dijital nesil olarak yeni iletişim teknolojilerinin öncüleridir. Ancak aynı zamanda onların beraberinde getirdiği risklere de açıktırlar". Ebeveynler medya ve iletişim araçlarının çeşitliliği ve giderek artan karmaşıklıkları konusunda önemli zorluklarla karşılaşmaktadırlar. İnternetin giderek yaygınlaşması ve gençlerin erişimine açık bol miktardaki içerik, ebeveynleri ciddi endişelendirmektedir (Çetinkaya ve Sütçü, 2016).

Çocuklar neredeyse cep telefonu, tablet ve bilgisayarla yapışık halde onlarsız yaşayamaz hale geldiler. Çocukların cep telefonu tabletler ve bilgisayar kullanma süreleri konusunda ailelerle çatışma ve pazarlıklar yaşanabilmektedir. Kimi aileler çocuklarının okul ödevlerini, projelerini yapmaları için internetin bilgi erişiminden yararlanmalarını sağlamak amacıyla, “arkadaşlarında var onun da olsun”, düşüncesiyle ya da evde oyalansın, sıkılmasın diye cep telefonu ya da tablet almışlardır. Ama daha sonra hem kendisi hem de çocuk bu araçların kullanımı konusunda fazla bir bilgi sahibi olmadığından sonraki süreçte pişmanlık duyabilmektedirler. Cep telefonu ya da tablet alındıktan sonra çocuk, kendisini internette sanal oyunlara, videolara kaptırabilmekte, sosyal medyada sürekli arkadaşlarıyla mesajlaşmakta, müzik dinlemekte ve aile bireyleriyle artık iletişimi kopabilmektedir.

Dijital Medya Okuryazarlığının Anne ve Babaya Sağlayacağı Katkılar

Dijital medya okuryazarı bir anne ve babanın aile ilişkilerine önemli bir katkı sağlayacağını söylemek mümkündür. Dijital medya okuryazarlığı konusunda eğitim alan bir anne ve baba öncelikle aile üyelerinin dijital medya araçlarını yoğun kullanımdan kaynaklı ilişkilerinde yaşanan sorunları düzenleme, kontrol altına alma, sorunları yönetebilme becerisi kazanabilecektir. Dijital medya okuryazarlığı aile bireylerinin birbiriyle yeniden yüz yüze iletişim kurmalarına işlerlik kazandıracak, körelen aile bağlarının güçlendirilmesine, şefkat ve ilginin yeniden gelişmesine olanak tanıyabilecektir. Anne babaların alacağı dijital medya okuryazarlığı eğitimi ile aile bireyleri televizyon izleme, sosyal medya kullanma, internete girme sürelerinde azalma medyana gelebilecek ve kişi ailesine ve arkadaşlarına daha çok zaman ayırabilecektir.

Sağlıklı bir toplumun temel gereksinimi olan sağlıklı iletişimin yolu, toplumun çekirdeği olarak kabul edilen ailedeki iletişimin sağlıklı olmasıyla temellendirilmektedir. Aile üyelerinin arasındaki iletişim de ailenin sağlığı ile ilişkilidir. Birbirleriyle az konuşan, açık iletişim içinde olmayan ve birbirlerine karşı samimi yakınlık duyamayan bireylerden oluşan aile sağlıklı görünmemektedir (Güleç, 2018). Bu anlamda günümüzde aile içi sağlıklı bir iletişimin kurulması dijital medya ko-

nusunda ebeveynlerin alacağı eğitim ile desteklenebilecektir. Aile üyelerinin kendilerine ve diğer aile üyelerine ayırdıkları zamanın artışıyla birlikte aile içi iletişim güçlenebilecektir. Ebeveynlerin birbirlerine ve çocuklarına karşı daha fazla ilgi göstermelerine ve aile bireylerinin birbiriyle sağlıklı iletişim kurmalarına katkı sağlayacaktır.

Dijital medya okuryazarı bir anne ve babanın çocuğun zihinsel, bilişsel, duygusal gelişimine katkısı olacaktır. Bu anne ve babalar, çocukların dijital medya araçlarını seçme, kullanma, eleştirme, olumsuz içerikten korunma bilinci geliştirmelerine, çocukların okul döneminde alacakları medya okuryazarlığı dersinde daha istekli ve başarılı olmalarına katkı sağlayacaktır.

Çocukların dijital medya araçlarını artan oranlarda kullanmaya başlaması ile paralel bir durum da çocuklara dijital medyayı nasıl doğru kullanmaları gerektiği ve medya içeriklerine karşı nasıl eleştirel bir tutum takınmaları gerektiğine yönelik çabaların her geçen gün öneminin artmasıdır. Dijital medya okuryazarlığı eğitiminde ev ve okul iki ayrı kaynak kurum olarak ön plandadır. Çocuklara dijital medya okuryazarlığı bilincinin kazandırılmasında okulda öğretmenler evde ise ebeveynler önemli rol oynar. Gül'e göre (2007, s. 22), "okullar çocukların ailelerinden ve toplumdan ayrılmış olarak hizmet veremez. Okullar, çocukların eğitiminde aile katılımının sağladığı katkılardan yararlanmak durumundadır. Çocuklarının okuldaki eğitimlerine katılan ebeveynler aynı zamanda, çocuklarının eğitiminde önemli derecede söz hakkına sahip olan ebeveynlerdir". "Ailelerin çocuklarının sosyal, fiziksel ve akademik gelişimlerinde yer alma hakları ve gereksinimleri vardır. Yapılan birçok araştırmada da, evde ve okulda aktif aile katılımının yararları ortaya konulmuştur. Aileler, çocuklarına okuryazarlık için model olarak, evdeki günlük deneyimleri içerecek şekilde, sözel ve yazılı dili öğrenmeleri için fırsatlar sunarak çocuklarının okuryazarlık sürecine katkı sağlamaktadırlar" (Gül, 2007, s.25).

Dijital medya okuryazarlığı eğitimi erken çocukluk döneminden itibaren başlanması gereken bir süreçtir ve bu süreçte ebeveynlerin okuryazarlık konusunda beceri kazanmış olması önemlidir. Televizyon, internet ve cep telefonu kullanma sosyal medya kullanma, online oyun oynama alışkanlıkları ilk çocukluk döneminde aile tarafından verilecek eğitim ile düzenlenebilir. Çocukların bu araçları izleme süreleri, programlarda

seçici olma becerisi, gördüğü kişileri taklit etme düzeyleri, ailenin erken dönemlerde vereceği eğitim ile kontrol altına alınabilir. Aynı zamanda çocukların okuldaki eğitim süreçlerinde alacağı medya okuryazarlık eğitimi de kolaylaştırmasını ve öğrencinin bu alanda başarılı olmasını sağlayabilir. Gül de (2007) ailelerin erken dönemden itibaren okuryazarlık sürecinde etkin rol oynamalarının önemli bir sorumluluk olduğunu hatırlatmaktadır. Gül okulöncesi dönemden itibaren, erken okuryazarlığın önemini vurgulayarak erken dönemdeki kazanımlara dikkat çekmektedir. “Çocuklar için en yakın ve güvenilir bilgi kaynakları olan aileler, aynı zamanda bebeklik döneminden itibaren tutumların şekillenmesinde etkili olan modellerdir. Dolayısıyla, ebeveynin okuryazarlık deneyimleri ve tutumları, çocuklara sunulan fırsatlar ve çocukların okuryazarlığa yönelik bakış açıları üzerinde de etkili olmaktadır” (Gül, 2007, s.27).

Anne ve babaların erken yaşlardan itibaren çocuklara dijital medya okuryazarlığı konusunda verimli ve başarılı bir rol model olabilmeleri için konuyla ilgili bir eğitim almaları bir gerekliliktir. Çocuklara medya okuryazarlığı bilincinin kazandırılmasında ebeveynlerin yeterli bir eğitim seviyesinde olmaları önem arz etmektedir. Çocukların dijital medya araçlarını doğru kullanması ve medyanın olumsuz etkilerinden korunması ve bilinçli birer medya tüketicileri haline gelebilmeleri, öncelikle dijital medya konusunda okuryazar bir anne babanın varlığından geçmektedir. Ebeveynlerin teknolojik ürünleri çocuklarının hayatına hiç sokmayarak ya da yasaklar getirerek olumsuz etkilerinden korumaları mümkün gözükmemektedir. Bu noktada ebeveynler, teknolojinin çocukları üzerindeki olumlu ve olumsuz sonuçlarını dengelemek için sürekli bir mücadele halindedirler. Çetinkaya ve Sütçü’ye göre (2016, s. 84), “ailelerin çocuklarını olumsuzluklardan korumak amacıyla tutundukları tavırları bazen daha büyük olumsuzluklar yaşamalarına neden olabilmektedir. Ailelerin, dijital teknolojilerle çevrili olarak büyüyen çocuklarına karşı tutumları ve bu tutumlarının çocuklar tarafından nasıl algılandığı oldukça önemlidir”. Anne-babanın dijital medya konusunda eğitim almaları çocuklarının davranışlarına kaynaklık eden medyayı daha iyi anlayarak çocuğa nasıl daha doğru yaklaşması, tutum sergilemesi gerektiği noktasında yardımcı olacaktır.

Dijital medya okuryazarlığı konusunda eğitim almayı bilinç geliştirmeyen anne ve babaların çocukları bağımlı olma riski ve her türlü etkiye açık olma durumu ile karşı karşıyadırlar. Ebeveynler tarafından bilinçsiz bir şekilde televizyon karşısına bırakılan çocukların bu araçlardan daha fazla etkilenmesi kaçınılmaz hale gelebilmektedir. Kitle iletişim araçları konusunda tam anlamıyla bilgi sahibi olmayan ebeveynlerin, çocuklarını dijital medyanın olumsuz öğelerinden koruması zor görünmektedir. Çakıral'a göre (2016, s.22), "ailelerin çocukların temel eğitimleri konusunda yetersiz olmaları, yeterince ilgilenmemeleri, çocukların eğitimlerini konusunda büyük bir boşluğu karşımıza çıkarmaktadır. Bu boşluğu sosyalleşme ve eğlenme bağlamında televizyon doldurmaktadır". Daha da ileri giderek televizyon veya bilgisayar ekranları aracılığıyla çocuklarına yemek yediren anne babalar, bu teknolojileri bir oyuncak olarak görebilmekte ya da çocuklarının bakıcısıymış gibi davranabilmektedirler. Şirin'e göre (2015, s.14), "ailede çocuğa gösterilen ilgi azsa, televizyon çocuk için dadı rolünü yerine getirmeye başlar". Pek çok yerde evde, kafede, otobüste, alışveriş merkezlerinde vb. yerlerde çocukların ellerine mobil telefonlarını ya da tablet bilgisayarları vererek oyalayan anne babaları görebilmek mümkündür. Çocuklar saatlerce ekran başında gömülü bir şekilde sosyal hayattan koparak çevrelerindeki her şeyden ve herkesten uzaklaşabilmektedir. Bu durum ilerledikçe anne ve babayı da rahatsız etmeye başlamakta ama işi işten geçmekte ve çocuk bir bağımlılık sürecine girilebilmektedir. Bu bağımlılık süreci, bu durum karşısında ne yapması gerektiğini bilmeyen anne baba ve çocuk arasında çatışma üretebilmektedir.

Dijital medya okuryazarı anne baba, çocuklara internet ve televizyon ortamlarında üretilen içerikleri doğru bir şekilde algılamalarında, bu içeriklerden zarar görmemelerine ve kurguyla gerçeğin farkına varmalarına yardımcı olabilir. Bu okuryazarlığın çocukta dil gelişimine de olumlu katkıları olabilir. "Ebeveynler çocuklarının ilk dil öğretmenleridirler. Anlamlı iletişim fırsatları sunan her durumda aile üyeleri ile konuşarak ve etkileşimde bulunarak ebeveynler çocuklarına model olurlar. Hareketleri ve tepkileriyle ebeveynler çocuklarının dil kodlarını çözmelerine ve var olan bir durumda uygun şekilde nasıl konuşulacağını öğrenmelerine yardım ederler. Ailenin destekçilik rolü, ailenin çocuğun öğrenmesini teşvik edici bir ev yaşantısı oluşturabilmesi, çocuğun başarısı ve

gelecekteki performansı hakkında daha yüksek, ancak makul beklentiler oluşturması ve çocuğun evdeki, okuldaki ve toplumsal yaşamdaki eğitimine katılması anlamına gelmektedir” (Gül, 2007, s.22).

Çocuklar zaman zaman gerçek ile kurguyu ayırt etmede bir takım zorluklar yaşayabilmektedirler. Çocukların televizyon, tablet, bilgisayar, cep telefonu gibi dijital medya araçlarını bilinçli ve etkili bir biçimde kullanmayı öğrenmeleri, kurguyla gerçeğin farkına varmaları dijital medya okuryazarlığı konusunda onlara rehber olabilecek bilinçli anne baba ile olanaklıdır. Çocuğa ilk eğitim aile ortamında anne ve baba tarafından verilmektedir. Bu bağlamda anne ve babaların çocuğa karşı önemli sorumlulukları olduğunu bilmek gerekir. Özellikle dijital medya konusunda ailenin çocuğu rehber olarak koruması, yönlendirmesi, bilgi vermesi çocuğun bireysel gelişimi açısından büyük önem arz etmektedir. Çocukların dijitalleşen ve değişen bir dünyaya uyum sağlayabilmeleri, medyanın içeriklerinden zarar görmemeleri, sağlıklı bir gelişim göstermeleri ailenin dijital medya okuryazarı eğitimi alması ve erken dönemden başlayarak çocuğa vereceği destek ile mümkün hale gelebilecektir.

Çocukların dijital medya kullanımları konusunda anne-baba eğitiminin önemi gün geçtikçe artmakta, çocukların erken yaşlardan itibaren görülen medya kullanımlarının bağımlılığa dönüşmemesi, çocukların iletişim teknolojilerine karşı daha sağlıklı bir ilişki ve tutum geliştirmelerinde öncelikle ailelerin eğitilmesinin gerekliliği görülmektedir. Şirine’e göre (2015) çocukların medya okuryazarlığı konusunda ilk alışkanlığı ailede başlar. “Çocukların medya kullanma ve tüketme alışkanlıkları aileden bağımsız ele alınamaz” (s.23). “Çocuğa programın hangi amaç için izleyeceğini, tüketeceğini öğretmezseniz çocuğun medya bağımlısı olması kaçınılmazdır” (s.14). Çocuğun medyayı ne kadar kullanacağı medya eğitiminin önemli bir boyutunu oluşturur. Çocukların medyayı kullanma amaçları ve süresi anne ve babanın çocuğa yönelik tutumu dijital okuryazarlık ile ilişkili bir konudur. Çocuklarının medya kullanım amaç ve sürelerini düzenlemeyi başaramayan ebeveynlerin çocuklarının duygusal, zihinsel ve sosyal gelişimleri risk altındadır. Çocuğun kişiliğinin gelişmesi, ihtiyacı olan yaşamsal bilgileri edinmesi, toplumsal çevresi hakkında sağlıklı bilgi sahibi olması, doğal bir biçimde sosyalleşmesi, ruhsal, duygusal, sosyal ihtiyaçları için gerekli olan bilgiyi

ve beceriyi kazanması anne babaların dijital medya okuryazarı kapsamındaki hedefler arasındadır.

Yurdakul vd. göre (2013, s.890), dijital okuryazar ebeveynlerin, dijital olanakların olumsuz yönlerinin farkında olmaları için “çevrimiçi ortamlardaki olumsuzlukları fark etme, çevrimiçi ortamlardaki risklerin farkında olma, internet bağımlılığını fark etme, tehlike sinyallerini fark etme, çocuğun bilgisayarda ya da internet’te ne yaptığını ayırt etme” özelliklerine sahip olmaları gerektiğine vurgu yapmaktadır. Yurdakul vd. göre (2013), dijital okuryazar ebeveynler kontrol aşamasında ise “çocuklarını uçsuz bucaksız bir ortamda yalnız bırakmama, filtre programları gibi yazılımları kullanma, çocuğun ne zaman ve ne kadar internet ya da bilgisayar kullanabileceğine yönelik kılavuz hazırlama” (s.892) gibi özellikleri taşımalıdır.

Ebeveynlerin dijital medya okuryazarlığı eğitimi konusunda önemli eksiklikleri bulunduğunu söylemek mümkündür. Roberts, Foehr ve Rideout (2005), günümüz çocuklarının bir medya dünyasında yaşadıklarını ve 8-18 yaşları arasındaki gençlerin günün 6,5 saatini okul dışında medya araçları ile meşgul olarak geçirdiklerini söylemektedirler. Aileler 8-18 yaş arası çocuklarıyla günde yaklaşık 2,5 saat beraber vakit geçirmekte, çocukların medya kullanımları ile ilgili farklı yaklaşımlar benimseyebilmekte kimisi katı kurallar koyarken kimisinin ise bunu önemsemediğini söylemektedir. Browne (1999) ise, gençlerin çoğunun ebeveynleriyle beraber geçirdiği sürecin çoğunlukla televizyon ve video izleme ile geçtiğini söylemektedir. Ailenin, bu anlamda, dijital medya okuryazarlığı eğitimi eksikliğine vurgu yapmaya çalışılmaktadır.

Aytaş ve Kaplan’a göre de (2017, s.305) aileler internet hakkında gereken bilgi düzeyine sahip değildir. “Çocuklardan önce anne ve babaların internet konusunda kendilerini geliştirmeleri ve bu teknolojiyi sağlıklı bir şekilde kullanmayı öğrenmeleri gerekmektedir. Ailelere medyadan ziyade internet okuryazarlığı bilincinin aşılması birincil derecede önemlidir. İnternet okuryazarlığının gelişim gösterebilmesi adına doğru devlet politikalarının izlenmesi, gerekli medya desteğinin sağlanması ve internet okuryazarlığına önem verilmesi gerekmektedir”. RTÜK (2016), ebeveynlerin dijital medya okuryazarı olması ya da bu eğitimin öneminin bilincinde olmasının çocukların okullarda edindikleri medya

farkındalığını yükselteceğini belirtmektedir. Ancak dijital medya okuryazarlığı ve ebeveynlerin buradaki rolü anlamında bazı sorunlar bulunduğunu, dijital nesille dijital dünyaya sonradan katılanlar arasında bilgi ve beceri uçurumu olduğunu dolayısıyla ebeveynlerin dijital teknolojilerin kullanımıyla ilgili çocuklarına bilgi ve beceri verecek düzeyde olmadıklarını ifade edilmektedir. Bu anlamda ebeveynlerin dijital dünya hakkında sahip oldukları bilginin çok yetersiz olduğu ve onları eğitime ve bilgilendirme konusunda bir boşluk bulunduğunu söylememiz mümkündür.

Dijital medya okuryazarlığı eğitimi almış anne babalar, çocukların dijital medya araçlarını kullanım sürelerini düzenleyerek, model olarak, doğru diyalog ve tutum takınarak, koruyucu programlar kullanarak çocukların bu becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilirler. “Yapılan araştırmalarda, bireyler arası sınırların iyi tanımlanmış ve iletişimin yüksek olduğu ailelerdeki çocukların sorunlarını daha rahat çözdüğünü ve okul başarısının daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır” (Özgüven, 2011, s.34). Dijital medya kullanma ve tüketme alışkanlığını çocuk ilk olarak aile ortamında öğrenir. Anne ve babanın hayata bakışı, yaşam tarzı çocukların sergiledikleri tavırlara da yansıtılmaktadır. Anne ve baba televizyon izleme ve internet kullanma konusunda çocuğa örnek olarak kullanım süresini kısaltabilmelidir. Zaman içerisinde elindeki cep telefonu ya da başka bir sosyal medya aracıyla yoğun bir şekilde meşgul olan bir anne-baba görmeye başlayan çocuğun, ileriki süreçte aynı tavırları sergilemesi kaçınılmazdır. Ölçüsüzce sosyal medyada zaman geçiren, televizyon izleyen anne-baba, ileride çocuktan bunu yapmamasını beklememelidir. Çünkü çocuk ve aile etkileşiminde önemli olan anne ve babanın davranışlarıdır. Anne ve babanın davranışlarını örnek alan çocuk, hayatını onlardan gördüğü ve öğrendiği hareketlere, tutum ve davranışlara göre şekillendirmektedir (Demiriz ve Öğretir, 2007).

Okuryazarlık konusunda bilinçlenmiş anne ve baba evde çocuğu televizyon ve internet ekranı karşısına mahkûm etmeyerek, çocuğun bu teknolojileri kullanmasına sınırlama getirerek, interneti beraber kullanarak, televizyonu beraber izleyerek, izlenen programlar hakkında çocukla konuşarak bir gelişim kaydedebilir. Livingstone ve Haddon (2009), anne ve babaların çocuklarına internet ortamlarında gezinirken rehber olmaları durumunda çocukların karşılaşabildikleri riskleri azalttığını

ifade etmişlerdir. Anne ve babaların internet kullanımlarında rehberlik etmesi, internetteki içerik ve materyaller hakkında konuşmasının çocuğu mutlu ettiğini ve cesaretlendirdiğini söylemektedirler. Okuryazarlık konusunda bilinçlenmiş ailelerin çocuklarını internetin zararlı içeriklerinden koruma amacıyla çocukların internette geçirdiği zamanı en iyi şekilde değerlendirmelerine rehberlik edebileceklerini, çocukların ekran karşısında geçirdikleri zamanla ilgili olarak ılımlı bir yaklaşım sergileyebileceklerini, çocukların internette ne kadar zaman geçirdiğinden ziyade ne yaptığını odaklanabilmeleri gerektiğine dikkat çekmeye çalışılmaktadır (UNICEF, 2017). Tan (2015), ailelerin çocuklarını medya içeriklerine karşı yasaklayıcı bir yaklaşım benimsemeleri yerine, düşüncelerin özgürce dile getirilebildiği bir tartışma ortamı yaratarak, çocuğun medya içerikleri bağlamında eleştirel tavır geliştirmesine yardımcı olacağını belirtir. Bu bağlamda anne-babanın, çocuğun maruz kaldığı ve onu rahatsız eden imgeler hakkında konuşup tartışılabilen güvenli bir aile ortamı yaratabilmeleri önem arz etmektedir.

Dijital okuryazar bir anne-babanın çocuğu televizyon izleme ve internette yoğun zaman geçirme faaliyetine karşı başvurabileceği yöntemlerden biri de; çocuğu gezi, spor, sanat, tiyatro, yarışma, ekran dışı oyun vb. faaliyetlere teşvik ederek yönlendirebilmesidir. Anne ve babalar zaman zaman televizyonu kapatarak çocuklarına örnek olabilecek beraber kitap okuma, müzik dinleme ya da oyun oynama konusunda uğraş vererek model olabilir. Özellikle ekran dışı oyunların çocuğun fiziksel ve bilişsel gelişimi açısından önemi büyüktür. Çocuk, ekran dışı oyunları oynayarak beş duyuya dayalı çok yönlü ilişki kurmayı öğrenerek, yaptıkları karşılığında yanıt alarak ve duyguya duygu ile karşılık vererek fiziksel ve bilişsel gelişim sağlar. Ancak ekrana dayalı bilgisayar oyunlarında çocuk söz konusu hareket ve becerilerden yoksundur. Ekrana dayalı bilgisayar oyunları çocuğun dil yeteneğini bozarak geç konuşma olasılığını da yükseltir.

Ebeveynler, çocuklarla sürekli diyalog kurarak, internet ortamlarında hangi sitelere girdiğinden haberdar olarak, aracılık ederek, koruyucu programlar kullanılarak çocuğun faaliyetlerine rehber olabilmelidir. Warren (2001), anne ve babaların çocukların tükettiği medya içeriklerini kontrol etme, seçme, denetleme amacıyla aracılık edebileceğini belirtmiştir. Çakıral da (2016), çocuklara rehber olma konusunda anne baba rolüne

vurgu yaparak anne babaların televizyonu kapatma konusunda çocuklara iyi örnek olması gerektiğini, mümkün olduğu kadar programlar çocuklarla beraber seyredilmesi gerektiğini ifade eder. Ona göre, anne ve babalar televizyonu çocuğun oyalanacağı bir araç olarak görmemeli, çocuğa yemek yedirmek için bir araç olarak kullanmamalı, yemek yerken televizyon açık tutulmamalı, televizyona bakıcılık rolü vermemelidir.

Dijital medya okuryazarlığı eğitimi almış bir anne-baba çocuğu internet ortamındaki bilgi kirliliği konusunda aydınlatabilmeli, internette dolaşan pek çok bilginin güvenilir olmadığı konusunda bilgilendirmelidir. Anne ve babalar çocuğa internet ortamlarında yaralanabileceği doğru bilimsel bilgi kanallarına yönlendirme konusunda rehber olabilmelidir. Çocuklara internet ortamındaki risklerden bahsederek kişisel bilgilerini kimseyle paylaşmaması gerektiği anlatılmalıdır. Çocuklar sanal medyadaki arkadaşlıklardan ziyade gerçek hayattaki arkadaşlıklara yönlendirilmeli ve teşvik etmelidir.

Anne babalar çocuğun bilinçli ve eleştirebilen bir kişi olmasına yardım etmek, gerçek ile kurguyu birbirinden ayırt edebilmelerini sağlamak için dizi ve filmlerdeki sahnelerin gerçek olmadığı, rol gereği olduğu açıklayabilmelidir. Bunun için de Serhatlıoğlu'na göre (2006), anne-babaların televizyonu bilinçli kullanabileceği, çocuklarını doğru yönlendirebileceği bir dijital eğitime sahip olmaları gereklidir. Ebeveynlerin bu konuda bilinçlendirilmesi için çeşitli seminerler düzenlenebilir, televizyon programları düzenlenebilir. Ona göre aileler çocuklarıyla birlikte televizyon seyrederek neyin yanlış, neyin doğru olduğu hakkında çocuklarıyla konuşmalı ve çocuklarını televizyon karşısında yalnız bırakmamalıdır. Dijital ve medya okuryazarlığı becerileri, çoğu insanın televizyon ve film izlediği, internette gezindiği, müzik dinlediği, gazete ve dergileri okuduğu ve bilgisayar oyunları oynadığı ev ortamlarında geliştirilebilir. Bunun yanı sıra dijital medya okuryazarlık eğitimi anne ve babalara özel veya kamusal ortamlarda uzman ya da kamu spotu şeklinde hazırlanmış videolarla verilebilir. Dijital medya okuryazarlığı becerileri aile ortamında, okullarda, yaz eğitim kamplarında, üniversitelerde ve sivil toplum kuruluşları gibi yerlerde eğitim süreci gerçekleştirilebilir.

Sonuç

Günümüzde çocukların fiziksel, ruhsal ve düşünsel anlamda sağlıklı bir birey olarak yetişebilmesi, medyayı daha sınırlı, bilinçli, yararlı ve bilimsel amaçlar için kullanmasını öğrenmesi, dijital medyanın olumsuz etkilerinden minimum düzeyde etkilenmesi, çocuklara en yakın olan anne ve babaların bilinçli dijital medya okuryazarı olmaları ve çocuklara sağlayacakları katkı ile mümkün hale gelebilecektir. Anne ve babaların dijital medya okuryazarlığı becerilerinin yeterince gelişmemiş olması ve anne ve babaların bu konudaki eğitimine ilişkin çalışmaların yeterince yapılmamış olması, çocukların dijital medya okuryazarlığı bilinci geliştirmeleri önünde önemli bir engeldir.

Son yıllarda yapılan araştırmalarda dijital medya araçlarının yoğun kullanılmaya başlanmasıyla birlikte aile ilişkilerinde olumsuz anlamda bir değişim meydana geldiği ortaya konulmuştur. Aile bireylerinin ev ortamında çoğunlukla cep telefonu, televizyon ve bilgisayar ekranları karşısında medya içeriklerini tüketerek sürekli ve yoğun bir zaman geçirmeleri, onların birbirine ayırdıkları zamanı azaltmış, iletişimlerini, aile içi şefkat ve ilgiyi, yüz yüze samimi ilişkileri zayıflatmış, yalnızlık, depresyon, boşanma gibi bir dizi sorunu beraberinde getirmiştir (Batıgün ve Kılıç 2011; Çetinkaya ve Sütçü, 2016; Demir, 2016; Kraut ve diğerleri, 1998;). Dijital medyanın aile ilişkileri üzerindeki etkilerinin yanında ailede çocuğun fiziksel, ruhsal ve zihinsel gelişimi üzerinde de önemli etkileri olduğu ortaya konulmuştur (Çakıral, 2016; İnal, 2015; Şirin, 2015). Çocukların televizyon izleme ve internet teknolojilerini kullanma alışkanlıkları çok erken yaşlarda başlamakta ve zamanlarının büyük bir kısmını bu ekranlar karşısında geçirmektedir. Dijital medya çocuklara sanal sosyalleşmeyi, bir takım ideolojik kültürel değerleri, tüketici yaşam tarzını, şiddet ve cinsiyetçi bir kültürü öğretebilmektedir. Dijital medya çocukların iletişim biçimlerini, oyun oynama ortam ve şekillerini, öğrenme tarzlarını etkileyebilirken aynı zamanda onların hayal güçleri, muhakeme yapma ve etkili konuşma gibi becerileri üzerinde olumsuz etkileri olabilmektedir (Akçalı, 2015; İnal, 2015; Öztürk, 1999).

Ailede anne ve babalar çocuğun dijital medyayı kullanım süre ve şeklinden kaygılıdırlar. Çocuğun kendisini odasına kapatması, aile birey-

leri ile az iletişim kurması, içine kapanması, asosyalleşmesi, sohbet etmemesi, uyku ve beslenme alışkanlığının bozulması, kilo alması, hareketsiz yaşam gibi konular ailelerin medya tüketimi konusundaki kaygıların bir kısmını oluşturmaktadır. Çocuklar interneti araştırma amaçlı değil de, daha çok oyun ve eğlence amaçlı kullanmaktadırlar. Yoğun bir dijital medya kullanımı çocuğun evde derslerine çalışmaması, ödevlerini yapmaması, ders çalışmakta zorlanması, okul sınav notları ve başarısında düşüş, kitap okumamasını gibi sorunları beraberinde getirebilmektedir.

Dijital medya okuryazarlığı; bilgisayar, tablet, akıllı cep telefonu gibi araçlarla internet ortamlarındaki her türlü yazılı ve görsel materyal ve içeriği anlama, çözümleme, analiz etme, sorgulama, değerlendirme, bu içerikleri doğru okuyabilme ve görebilmeyi içeren bir beceri kazanma sürecidir. Dijital medya okuryazarlığı konusunda anne ve babanın eğitim alması öncelikle dijital teknoloji kullanımından kaynaklı aile ilişkilerinde yaşanan sorunları düzenleme, kontrol altına alma, sorunları yönetebilme becerisi kazandıracaktır. Okuryazarlık eğitiminin anne-babaya diğer bir katkısı da çocukların dijital medyayı seçme, kullanma, eleştirme, korunma bilinci geliştirmelerine destek olabilme fırsatını sunmasıdır. Ev destekli medya okuryazarlığı çocukların okul döneminde alacakları medya okuryazarlığı dersinde de daha istekli ve daha başarılı olmalarına imkân sunacaktır.

Çocukların televizyon izleme, internet ve cep telefonu kullanma, sosyal medya kullanma, çevrimiçi oyun oynama alışkanlıkları aile tarafından verilecek eğitim ile düzenlenebilir. Bu araçları izleme süreleri, programlarda seçici olma becerisi, gördüğü kişileri taklit etme düzeyleri, ailenin alacağı dijital okuryazarlık eğitimi ile çocuğun sonraki süreçlerde evde ve okulda devam edecek olan okuryazarlık eğitimine önemli bir temel oluşturacaktır.

Anne ve babaların dijital medya okuryazarlığı konusunda başarılı bir rol model olabilmeleri, konuyla ilgili eğitim almaları önemli bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Dijital medya okuryazarlığı konusunda eğitim almayı bilinç geliştirmeyen anne ve babaların çocukları, dijital medya araçlarına bağımlı olma riski ve her türlü olumsuz etkiye açık olma durumu ile karşı karşıya kalabilirler. Ailede anne, baba ve çocuk arasında sağlıklı iletişim ortamının kurulması ve çocuğun kişiliğinin olumlu bir

şekilde gelişmesi, anne-babaların dijital medya okuryazarı olmasından olumlu bir biçimde etkilenmektedir. Anne ve babalar dijital medya okuryazarlığı konusunda alacakları eğitim ile çocukların dijital araçları kullanım sürelerini düzenleyebilecek, internet ve televizyon ortamlarındaki üretilen içerikleri doğru bir şekilde algılamalarına, bu içeriklerden korunmalarına, dil gelişimlerine, kurguyla gerçeğin farkına varmalarına katkı sağlayacaktır. Dijital medya kullanım amaç ve sürelerini düzenlemeyi başaramayan anne babaların çocukları duygusal, zihinsel ve sosyal gelişimleri yoğun medya tüketiminden olumsuz bir biçimde etkilenmektedir.

Çocuklara rehber olacak ve dijital medya araçlarını kullanımını sınırlandıracak bir yetişkine ihtiyaç olduğu açıktır. Çocuk ve gençlerin dijital medya konusundaki temel sorumluluk, ilk olarak eğitimlerinin başladığı yer olan aileye düşmektedir. Ancak çocukların medya okuryazarlığı becerilerinin gelişmesinde dolaylı veya direk rol oynayacak ebeveynlerin eğitimlerinin yetersiz olduğu belirtilmektedir (İnan, 2013). İnan (2013, s.2), “çocukların kitle iletişim araçlarından nasıl ve ne oranda etkilendiği, çocukların bakış açısıyla ebeveynlerinin tutumlarının nasıl olduğu, ebeveynlerin çocuklarının kitle iletişim araçlarını kullanmaları nedeniyle karşılaştıkları sorunlar hakkındaki düşüncelerinin ne olduğu ev ve okul eksenli hazırlanacak müdahale planlarına temel oluşturabileceğini” ifade etmektedir. Güneş (2013) ise, çocuğun ruh sağlığının korunması çerçevesinde sivil toplum örgütleri ve medya kuruluşlarının da dijital medya okuryazarlığı konusunu gündemlerine almaları gerektiğini söylemektedir. Alan ile ilgili yapılan çalışmaları değerlendirdiğimizde Türkiye’de dijital medya okuryazarlığı konusunda anne ve babaların önemli eksikleri bulunduğu, dijital dünya hakkında sahip oldukları bilginin çok yetersiz olduğu ve bu konuda bir boşluğun olduğu ortaya çıkmaktadır. Konuya aynı zamanda devlet organları tarafından da önem verilmesi ve bu alanda yapılan çalışmalara destek verilmesi, sosyal devlet anlayışının da bir gereğidir. Türkiye’de dijital medya okuryazarlığı konusunda ailelerin konuya ilgilerini çekerek, çocukların medya aktivitelerini anlamaları sağlanmalıdır Çocukların dijital medya okuryazarlığı eğitimi meselesinin daha çok bir çocuk ve aile ilişkisi meselesi olduğunun altını çizmek gerekir.

EXTENDED ABSTRACT

Parent Education in Digital Media Literacy

*

Mehmet Tahir Karaboğa
Mersin Üniversitesi

We live in an age where digital media such as computers, mobile phones and the internet are used extensively. With the development and spread of these media means, social relations, individual life and especially family relations have been transformed. The effects of computer-based digital media have become more and more prominent. The fact that parents and children can access to an unlimited number of media content on the internet and consume intensively through mobile phones, tablets and computers may have consequences on family relations and communication styles. The education and awareness raising of parents on digital media literacy is an important part of media literacy education. Today, it is a necessity for the family members of all ages to be a conscious media literate in order to avoid social and individual problems and risks in their relations with digital technologies. Digital literacy aims to minimize the negative aspects of communication technologies by developing positive features. Experts conduct important discussions on the problems and risks of digital media usage and a qualified digital media literacy is recommended as one of the indispensables of our time. In this context, in this study, there is a discussion about why parents should be digital media literate, the effects of digital media on family relations and child development, the contribution of digital literate parents to family relations and child education.

Nowadays, children need to learn to use the media for more conscious, useful and scientific purposes in order to be able to grow as a healthy individual in physical, mental and intellectual terms. It will be possible for children to be affected by the negative effects of digital media at a minimum level, and for parents who are closest to children need to become conscious digital media literate. The lack of digital media literacy skills of parents and the lack of studies on the education of parents on this issue is an important obstacle in the development of children's digital media literacy awareness and skills.

In recent researches, it has been shown that digital media means have been used extensively and there has been a negative change in family relations. The fact that family members spend a continuous time in front of mobile phones, television and computer screens and consume media program contents intensively has reduced their time for each other, weakened their communication, reduced domestic affection and attention, face-to-face relationships, loneliness, depression and divorce. has brought the problem (Batıgün and Kılıç 2011; Çetinkaya and Sütçü, 2016; Demir, 2016; Kraut and et. al, 1998;). In addition to the effects of digital media on family relations, it has been shown that it has significant effects on the physical, mental and mental development of the child (Çakıral, 2016; İnal, 2015; Şirin, 2015). Children's habits of watching television and using internet technologies begin very early and they spend most of their time in front of these screens. Digital media could teach children virtual socialization, some ideological cultural values, a consumer lifestyle and a violence and sexist culture. While digital media can affect children's communication styles, playing environments and ways of being informed, they can also have negative effects on children's imagination, reasoning, reasoning and effective speaking abilities (Akçalı, 2015; İnal, 2015; Öztürk, 1999).

Parents in the family are concerned about the time and manner in which the child uses digital media. At the same time, the family is concerned about having the child close to his / her room, having little communication with family members, being withdrawn, asocializing, not having a chat, disruption of sleep and feeding habits, gaining weight and still life. Children are more likely to use the internet for gaming and entertainment rather than research. This causes problems such as children not working at home, not doing their homework, having difficulty in studying, decreasing school success and not reading books.

Digital media literacy is a process of gaining communication skills including access to all kinds of writing, audio and visual news, information, verifying, understanding, perceiving, analyzing, converting and sharing these kinds of articles, audiovisual and visual news on the internet by means of computers, tablets and smart phones. The education of the parents on digital media literacy will provide the ability to regulate, control and manage the problems experienced in the family relations arising from the use of digital technology. Another contribution of literacy education

to parents will contribute to children's awareness of choosing, using, criticizing and protecting digital media. This contribution of parents will enable children to be better motivated and more willing and successful in the media literacy class they will take during school.

Children's habits of watching television, using internet and mobile phones, using social media, and playing online games can be regulated by family education. With the family's digital literacy training, children's time to watch digital media, their ability to be selective in programs, their level of imitation of the people they see can be regulated and will form an important basis for the child's future literacy education at home and school. It is an important requirement for parents to be a successful role model in digital media literacy and to receive relevant training. Children of parents who are not educated in digital media literacy and who do not develop awareness are at risk of being dependent on digital media and being exposed to all kinds of negative effects. The establishment of a healthy communication environment between parents and children, the development of the child's personality in a positive way, requires parents to be digital media literate. Parents will be able to regulate their children's use of digital tools with their education on digital media literacy, and will contribute to their perception of the content produced in the internet and television environments correctly, to protect them from these contents and to realize the difference between reality and fiction. Children are at risk of emotional, mental and social development if their parents fail to regulate the use and duration of digital media.

It is clear that there is a need for an adult to guide children and set limits for the use of digital media. The main responsibility of digital media education of children and adolescents belongs first to the family, where their development started. İnan (2013) states that the education of the parents who will play an indirect or direct role in the development of children's media literacy skills is insufficient. İnan expresses how and to what extent children are affected by the mass media, how their parents' attitudes are from the point of view of the children, and what the parents think about the problems they face due to their children's use of the mass media can form the basis of home and school-based intervention plans. Güneş (2013), on the other hand, says that non-governmental organiza-

tions and media organizations should also include the issue of digital media literacy in their agenda in order to protect the child's mental health. At the same time, the importance given to the issue by the state organs and support to the studies carried out in this field emphasizes the social state responsibility. It is necessary to increase the parents' interest towards digital media literacy and contribute to their understanding of children's media activities in Turkey. It should be underlined that the issue of digital media literacy education of children is also a matter of a child and family relationship. When the studies on the issue of digital media literacy are evaluated it is observed that there are important deficiencies of the parents' information about the digital world and there is a striking gap in this issue in Turkey.

Kaynakça / References

- Akçalı, S. İ. (2015). Tüketim toplumunda çocukluğun yitişi. (S. İ. Akçalı Ed.). *Çocuk ve medya*, içinde (s. 21-13). Ankara: Nobel Yayınları.
- Aytaş, G. ve Kaplan, K. (2017). Medya okuryazarlığı bağlamında yeni okuryazarlıklar. *Ali Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 291-310.
- Batgün, A. D. ve Kılıç, N. (2011). İnternet bağımlılığı ile kişilik özellikleri, sosyal destek, psikolojik belirtiler ve bazı sosyo-demografik değişkenler arasındaki ilişkiler. *Türk Psikoloji Dergisi*, 26(67), 1-10.
- Batmaz, V. ve Aksoy, A. (1995). *Türkiye'de televizyon ve aile:Elektronik hane*. Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Browne, N. (1999). *Young children's literacy development and the role of televisual texts*. New York, NY: Falmer Press.
- Çakıral, M. (2016). *Televizyon kıskacında çocuk ve subliminal mesajlar*. İstanbul: Ferfir Yayıncılık.
- Çetinkaya, L. ve Sütçü, S. S. (2016). Çocukların gözüyle ebeveynlerinin bilişim teknolojileri kullanımlarına yönelik kısıtlamaları ve nedenleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquir*, 7(1), 79-116.
- Demir, U. (2016). Sosyal medya kullanımı ve aile iletişimi: Çanakkale'de lise öğrencileri üzerine bir araştırma. *Seçuk İletişim Dergisi*, 9(2), 27-50.
- Demiriz, S. ve Öğretir, A. D. (2007), Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki 10 yaş çocuklarının anne tutumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 105-122.

- Dijilopedi (2018). *2018 Türkiye internet kullanım ve sosyal medya istatistikleri*. 15 Haziran 2019 tarihinde <https://dijilopedi.com/2018-turkiye-internet-kullanım-ve-sosyal-medya-istatistikleri/> adresinden erişildi.
- Gül, G. (2007). Okuryazarlık sürecinde aile katılımının rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* , 8(1), 17-30.
- Güleç, N. (2019). *Kritik ve analitik düşünme perspektifinde dijital medya okuryazarlığı*. 20 Haziran 2019 tarihinde <http://www.kadinveaile.com/kritik-ve-analitik-dusunme-perspektifinde-dijital-medya-okuryazarligi-2/> adresinden erişildi.
- Güleç, V. (2018). Aile ilişkilerinin sosyal medya ile birlikte çöküşü. *Yeni Medya Elektronik Dergi*, 2, 105-120.
- Güneş, A. (2013). Medya Pedagojisi. (H. Yavuzer, ve M.R. Şirin, Ed.). *I. Türkiye Çocuk ve Medya kongresi bildiriler kitabı*, içinde (s. 83-98). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Hazar, M. (2011) Sosyal medya bağımlılığı: Bir alan çalışması. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 3, 158 – 159.
- Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: A plan of action*. 12 Mayıs 2019 tarihinde <https://works.bepress.com/reneehobbs/13> adresinden erişildi.
- İnal, K. (2015). Türkiye’de çocukluk nereye. (S. İ. Akçalı Ed.), *Çocuk ve medya*. içinde (s. 13-51). Ankara: Nobel Yayınları.
- İnan, T. (2013). *Medya okuryazarlığı sürecinde medya, çocuk ve ebeveyn ilişkisi: ortaokul öğrencilerinin ve ebeveynlerinin televizyon ve internet kullanımlarına ilişkin tutum ve davranışlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- İrvan, A. A. (2017). *Dijital medya okuryazarlığı nedir? neden gereklidir?* 20 Mayıs 2019 tarihinde <https://dijitalmedyavecocuk.bilgi.edu.tr/2017/06/06/dijital-medya-okuryazarligi-nedir-neden-gereklidir/> adresinden erişildi.
- Kabakçı-Yurdakul, Işıl., Dönmez, O. Yaman, F. ve Ferhan ve Odabaşı, H. (2013). Dijital ebeveynlik ve değişen roller. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(4), 883-896.
- Kanat, S. (2016). Uluslararası ilişkiler yaklaşımları açısından dijital medya ve savaş. *TRT Akademi Dergisi*, 1(2), 528-546.
- Kaya-Bensghir T. ve Altınok, R. (2012). *Türkiye’de internetin aile içi ilişkilere etkisi*. 20 Nisan 2019 tarihinde https://www.tbmm.gov.tr/arastirma_komisyonlari/bilisim.../ramazan_altinok.pptx adresinden erişildi.

- Kraut, R., Patterson, M., Landmark, V., Kiesler, S., Mukophadhyay, T. ve Scherlis, W. (1998) Internet paradox: A social technology that reduces social involvement and psychological well being?, *American Psychologist*, 53, 1017– 1031
- Livingstone, S. ve Haddon, L. (2009). *EU kids onlin: Final report*. 5 Nisan 2019 tarihinde [http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20I%20\(2006-9\)/EU%20Kids%20Online%20I%20Reports/EUKidsOnlineFinalReport.pdf](http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20I%20(2006-9)/EU%20Kids%20Online%20I%20Reports/EUKidsOnlineFinalReport.pdf) adresinden alınmıştır.
- Medya okur yazarlığı ebeveynleri de kapsayacak (2012). *Milliyet*. <http://www.milliyet.com.tr/pembelar/medya-okur-yazarligi-ebeynleri-de-kapsayacak-1529827>
- Gençlerin yüzde 3,6'sı internet bağımlısı. (2017). *NTV*. 20 Mayıs 2019 tarihinde <https://www.ntv.com.tr/teknoloji/genclerin-yuzde-3-6si-internet-bagimlisi,orBTeQTwx0KUB05JYTQ8sA> adresinden erişildi.
- Özel, E., ve Zelyurt, H. (2016). Anne baba eğitiminin aile çocuk ilişkilerine etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 16(36), 9-34.
- Özgüven, İ. E. (2001). *Ailede iletişim ve yaşam*. Ankara: PDREM Yayıncılık.
- Özkan, A. (2016). *Dijital medya ve çocuk: sosyalleşmenin yeni boyutları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Öztürk, E.H. (1999). *Çocuğun sosyalleşmesinde televizyonun etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Özyürek, A. ve Şahin, F. T. (2005). 5-6 Yaş grubunda çocuğu olan ebeveynlerin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 19-34.
- Roberts, D. F., Foehr, U.G. ve Rideout, V. (2005). *Generation M: Media in the lives of 8-18 year olds*. Menlo Park, CA: Kaiser Family Foundation.
- RTÜK (2016). *Medya okuryazarlığı araştırması*. 20 Haziran 2019 tarihinde <https://www.rtuk.gov.tr/assets/Icerik/AltSiteler/medya-okuryazarligi-arastirmasi.pdf> adresinden erişildi.
- Serhatlıoğlu, B. (2006). *Televizyon programlarının okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarının zihin ve dil gelişimini etkileme biçimlerine yönelik öğretmen ve veli görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Şirin, M. R. (2015). *Televizyon, çocuk ve aile*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Tan, O. (2015). *Medya okuryazarlığı eğitimi: öğrenci, öğretmen, aile bağlamında örnek bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

- Dijital oyun bağımlılığı 'hasta' ediyor., (2017). *Türkiye Gazetesi*. 20 Mayıs 2019 tarihinde <https://www.turkiyegazetesi.com.tr/saglik/611233.aspx> adresinden erişildi.
- Ulusoy, A. ve Bostancı, M. (2014). Çocuklarda sosyal medya kullanımı ve ebeveyn rolü. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 28, 559-572.
- UNICEF. (2017). *Dünya çocuklarının durumu 2017*, 12 Mayıs 2019 tarihinde http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/SOWC_2017_SUM_-TR.pdf adresinden alınmıştır.
- Warren, R. (2001). In words and deeds: Parental involvement and mediation of children's television viewing. *Journal of Family Communication*, 1, 211-231.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Karaboğa, M. T. (2019). Dijital medya okuryazarlığında anne ve baba eğitimi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 2040-2073. DOI: 10.26466/opus.601942

Türkiye'nin İç Güvenlik Algısı ve Politikaları (1980-1990)¹

DOI: 10.26466/opus.605112

*

Ozan Kavısracı *

* Dr Öğr. Üyesi, Polis Akademisi Başkanlığı, Güvenlik Bilimleri Enstitüsü, Ankara / Türkiye

E-Posta: ozankavsiraci@gmail.com

ORCID: [0000-0001-6351-3725](https://orcid.org/0000-0001-6351-3725)

Öz

Modern devletin ortaya çıkması ile birlikte bireyden devlet seviyesine yükselen güvenlik algısı beraberinde devleti öncelemeyi getirmiştir. Bu durum devlet çıkarlarını ön plana çıkarmış ve devlet altı unsurların ihmal edilmesine neden olmuştur. Devletler birincil aktör olarak kabul edilmiş ve devleti merkeze alan güvenlik politikaları geliştirilmiştir. Bu çerçevede güvenlik kavramı uzun yıllar devlet tehdidi, askeri kapasite, güç ve devlet çıkarları çerçevesinde ele alınmıştır. Güvenlik kavramının yeniden tanımlanmasının temel çıkış noktası küreselleşme süreci olmuş ve tehditlerin devletlerden kaynaklı tek boyutlu klasik görünümünden çıkıp, asimetrik bir hal aldığı sürece girilmiştir. Bu süreci açıklamaya çalışan yaklaşımlar, aktör düzeyindeki değişimlere odaklanmıştır. Soğuk Savaş döneminin ürünü olan güvenliğin içerisi/dışarıyı ayrımı ortadan kalkmış, devlet altı unsurlar güvenlik kültürü içerisine dâhil edilerek bütüncül yaklaşımlar geliştirilmiştir. Bu süreçte devletler ile birlikte ideolojiler ve kimlikler ulusal güvenlik tanımlanmasının alt bileşeni haline gelmiştir. Bu çalışmada, Türkiye'nin 1980-1990 döneminde iç güvenlik algısında yaşanan değişim ve bu değişim çerçevesinde uygulanan iç güvenlik politikaları analiz edilmiştir. Türkiye'nin iç tehdit algısına yönelik geliştirilen güvenlik politikalarının analizi çerçevesinde; MGK basın bildirimleri, hükümet programları, TBMM araştırma ve inceleme komisyonlarının hazırladığı raporlar incelenmiştir. Bu çalışmanın, Türkiye'nin geleneksel güvenlik politikalarındaki değişime etki eden unsurların anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Güvenlik, Tehdit, İç Güvenlik, Terör, Türkiye

¹ Bu makale yazar tarafından Polis Akademisi Başkanlığı, Güvenlik Bilimleri Enstitüsünde tamamlanmış olan "1980 Sonrası Dönemde Türkiye'deki İç Güvenlik Politikalarının Analizi" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

Turkey's Perception of Internal Security and Policies (1980-1990)

*

Abstract

With the emergence of the modern state, the perception of security rising from the individual to the state level has been brought the state to the fore. This situation highlighted the interests of the state and caused the negligence of the sub-state elements. States have been accepted as primary actors and security policies have been developed which take the state to the center. In this context, the concept of security has been dealt with in the context of state threat, military capacity, power and state interests for many years. The main starting point for the redefinition of the concept of security has been the process of globalization. The threats has been exit from the one-dimensional classical view from source of states and they have been become asymmetrical. The approaches that attempt to explain this process have focused on changes in the actor level. The separation of inside / outside of security, which is the product of the Cold War period, has been disappeared and holistic approaches have been developed by incorporating sub-state elements into the security culture. In this process, ideologies and identities together with states have become sub-components of national security definition. In this study, changes of Turkey's internal security perceptions and internal security policies implemented within the framework of this change have been analyzed in the 1980-1990 period. Within the framework of internal security policies analysis which is developed for the internal threat perception of Turkey; NSC press reports, government programs, reports prepared by the TGNA research and review commissions have been examined. This study is expected to contribute to an understanding of the factors affecting changes in Turkey's traditional security policy.

Keywords: Security, Threat, Internal security, Terror, Turkey

Giriş

12 Eylül 1980 Askeri Müdahalesi'ne giden süreçte, yasal çizgilerin dışına taşan ve tarafların menfaatlerinin öne çıktığı anlayışlar süreklilik kazanmaya başlamıştır. Bu çerçevede özellikle gençlik hareketlerinin çıkış noktası olması bakımından üniversiteler bu değişimin gözlemlendiği merkezlerden biri olmuştur. Çeşitli ideolojik örgütlü gruplar, 12 Eylül'e doğru giden dönemde önemli bir rol oynamıştır. Bu dönemde sosyo-politik ve sosyo-kültürel temelli sorunlar sık sık gündeme gelmeye başlamış, terör, anarşi, şiddet ve sabotaj söylemleri sıkça dillendirilmiştir. Ülke sınırlarının düşman kimliğini belirlemede yetersiz kaldığı 70'li yılların sonunda kargaşa ve anarşi ortamı, milletin homojenleşme sürecinde bir kırılmaya işaret etmiştir. 12 Eylül Askeri Müdahalesi'ne neden olan şiddet olayları, homojen olduğu varsayılan toplumun artık bir bütünlük oluşturmadığını göstermekteydi. Bu süreçte Türkiye'nin güvenlik ajandasında yer alan, düşmanın dışarıdan geldiği ön kabulünden farklı olarak, düşman olan ile olmayan arasında kesin bir çizgi çekmenin mümkün olmadığını ifade etmek mümkündür. Ulusal sınırlar düşman kimliğini belirlenmede yetersiz kalmaya başlamıştır (Paker, 2010, s.410). Devlet yönetimi, düşmanı söylemsel olarak yeniden kurgulayıp, yeni stratejiler geliştirmek zorunda kalmıştır.

Türkiye Cumhuriyeti kuruluşundan itibaren, vatandaşlarını homojen bir yapı içerisinde düşünerek, dış tehdit odaklı ve geleneksel savaş üzerine kurgulanmış bir güvenlik stratejisi geliştirmiştir. Küreselleşmenin hız kazanması ile birlikte bu düzen, asimetric tehdit ve güç odaklarının yeni stratejileri karşısında yetersiz kalmıştır (Özcan, 2000, s.15). Türkiye'de bu dönem ile birlikte ulusal güvenliğe yönelik tehdit algısı, terör dengesi üzerine kurulmuş ve ağırlıklı olarak askeri boyutun önem kazandığı bir kavram olarak gelişmeye başlamıştır. Bu süreçte terör tehdidi, ülkenin bekasına yönelik en önemli tehditler arasında gösterilmiştir. Bülent Ulusu, 12 Eylül Askeri Müdahalesi sonrası 23.09.1980 tarihinde ilk Bakanlar Kurulu toplantısı öncesinde yaptığı açıklamada "*terör odaklarını kurularak terör olaylarını önlemek en önde gelen görevimiz olacaktır.*" ifadesinde bulunmuştur (Ulus, 1980, s.7).

12 Eylül sürecinde Türkiye’de tehdit ve düşman algısı değişim göstermiş olsa da, zaman zaman devlet elitlerinin söylemlerinde Türkiye’nin geleneksel dış güvenlik odaklı algısı, iç düşmanın dışsallaştırılması şeklinde devam etmiştir. Türkiye’de iç karışıklığa ve teröre neden olan grupların dış güçler ile bağlantılarına dikkat çekilerek sorunların sadece bir iç mesele olmadığına işaret edilmiştir (Paker, 2010, s.422-423). İç tehdidin dışsallaştırma sürecinde terörist olarak nitelendirilenlerin ülkeye ait olmadıkları üzerinde durularak ötekileştirilmişler ve terörün asıl kaynağının dışarıda olduğu vurgusu yapılmıştır. Devletin yayınlamış olduğu *“Terör ve Terörle Mücadelede Durum Değerlendirmesi”* adlı kitapta, sıkıyönetimin ilan edildiği 26 Aralık 1978’den sonraki 4-5 yıllık süre içerisinde aşırı sol örgütlere önemli oranda güç kaybı yaşatılmasına karşın, bu örgütlerin özellikle yurtdışında kendileri için önemli bir potansiyel oluşturduğu ve fırsat buldukları sürece devlet için tehdit unsuru olma özelliklerini koruyacakları belirtilmiştir. Etnik/ayrılıkçı faaliyetler için ise sol örgütlerin durumuna benzer bir değerlendirme yaparak özellikle yurtdışı faaliyetlerinin yoğun olduğu belirtilmiştir (Milliyet, 1983, s.8).

Türkiye’de 1970’li yılların sonlarından itibaren artan şiddet ve terör olaylarını önlemede sivil yönetimin yetersiz kalması sonucu, düzen ve huzuru sağlamak için ordu yönetime geçmiştir. Bu durum, ülkede yaşanan terör olaylarına karşı alınacak önlemlerde askeri önlemlerin ağırlık kazanmasını beraberinde getirmiştir. Toplumsal, kültürel, ekonomik, tarihi, psikolojik gibi birçok nedeni olan terör eylemlerine karşı salt askeri önlemler alınması, sorunlara kalıcı olarak çözüm getirmede yetersiz kalmıştır. Askeri söylemlerde, sivil yönetimin değerlendirmesi olmadan alınan karar ve politikaların uygulanmasının dönemin görece zorunluluğundan kaynaklandığı dile getirilmiş olsa da güvenlik konusunun birden fazla sektörü ilgilendiren bütüncül bir kavram olduğu unutulmamalıdır. Ülkenin bekasını tehdit eden faaliyetlere karşı, siyasi, iktisadi ve askeri olmak üzere çeşitli alanlardaki savunma araçları önem arz etmektedir. Clausewitz ülkelerin milli savunmaları noktasında siyaseten ve iktisaden kuvvetli olmalarının askeri alanlarda da kuvvetli olmalarını beraberinde getireceğini savunmuştur.

1980 Sonrası Döneminin Tehdit Algısına Etki Eden Şiddet Eylemleri ve Nedenleri

Türkiye’de 1980 Askeri Müdahalesi öncesinde yaşanmış olan olaylar çoğunlukla siyasal şiddet olarak nitelendirilmektedir. Bu olayların kökeni ideolojik, siyasal tartışma ve kutuplaşmalara dayanmaktadır. Bu dönemde yaşanan siyasal şiddet olaylarının nedenlerine bakılırsa, şu sebepler ön plana çıkmaktadır (TBMM, Darbe ve Muhtıraları Araştırma Komisyonu Raporu, 2012, s.747):

- Ülkenin jeopolitik konumu, tarihi miras ve bölgesel gelişmeler,
- İdeolojik ayrışmalar,
- Politik ve ekonomik istikrarsızlık,
- Devletin kurumlarıyla ilgili eksiklikler,
- Toplumsal ve kültürel nedenler,
- Eğitim ve millî değerlere yönelik zayıflama gibi nedenler.

Bu nedenler birbirleri içinde çözünmüş ve birbirlerini tetiklemişlerdir. Nedenleri ayrı ayrı düşünmek ve değerlendirmek oldukça zordur. Ülkenin içinde bulunduğu kaos, ekonomik istikrarsızlık, gelir farklılığı, siyasal ve ideolojik ayrışmayı arttırmıştır (Keleş ve Ünsal, 1982, s.10-12).

Tablo 1. 1978-1980 Yılları Arası Meydana Gelen Olaylar ve Sayıları

Olay Türleri	1978-1980 Dönemi Olay Sayısı
Silahlı Saldırı	9090
Patlayıcı Madde Atma	6365
Afiş Asma, Bildiri Dağıtma	6893
Gösteri-Direnış	1163
Gasp-Soygun	3014
Öğrenci Olayları	2532

Kaynak: (TBMM, Darbe ve Muhtıraları Araştırma Komisyonu Raporu, 2012, s. 749).

Tablo 1’de yer alan bilgiler, Ankara Cumhuriyet Başsavcılığı’nın 2012/2 Esas No’lu İddianamesi ekleri arasında bulunan Genel Kurmay Başkanlığı’nın “Türkiye’deki Anarşi ve Terörün Durumu” adlı raporunda yer almaktadır. İsmi geçen raporda yukarıda belirtilen toplumsal olaylara

yer verilerek, Alevi vatandaşların tahrikler ve telkinler sonucu Sünni vatandaşlardan koparılmaya ve uzaklaştırılmaya çalışıldığı belirtilmektedir (TBMM, Darbe ve Muhtıraları Araştırma Komisyonu Raporu, 2012, s. 770-774). Bu süreçte gerçekleşen olaylar sadece toplu gösteriler, kamu binalarına zarar verme veya önemli kişilere suikast şeklinde olmamış, ülkenin iç huzurundan ve güvenliğinden sorumlu güvenlik güçleri de hedef haline gelmiştir.

12 Eylül 1980 Askeri Müdahalesi sonrası kurulan Bülent Ulusu hükümeti, ülkenin bütünlüğüne ve bölünmezliğine yönelik olarak iç huzurun bozulmasına neden olan faaliyetleri anarşi, mezhep kışkırtmacılığı ve etnik/ayrılıkçı başlıklar altında ifade etmiştir (44. Hükümet Programı, 1980). Söz konusu faaliyetler, Türkiye'nin 1980 sonrası döneminde milli güvenlik kavramının sivil tartışmalara kapatılmasına ve devlet kademesinin her işlemi başvurulması gereken bir seviyeye çıkartılmasına neden olmuştur. Kenan Evren'in 25 Nisan 1982'de Anayasa Mahkemesi'nin 20. Kuruluş yıl dönümünde yaptığı konuşma, 1980 sonrası dönemde milli güvenlik kavramının nasıl algılanması gerektiği yönünde açıklayıcı olacaktır (Gürpınar, 2016, s. 114):

...Anayasa Mahkemesi önüne gelen konuları salt hukuk açısından değerlendirek çözümleyemez. Anayasa Mahkemesi sorunları öncelikli olarak değerlendirirken, devletin ülkesi ve milleti ile bütünlüğünü, cumhuriyetin ve milli egemenliğin üstünlüğünü ve milli güvenliğin sürdürülmesi açısından sorunların, iktisadi, siyasi, sosyal yönlerini düşünmesi görevinin gereğidir.

Kenan Evren'in bu sözlerinden yola çıkarak, bu süreçte toplumsal yaşamın her alanında milli güvenlik kavramına başvurulması gerektiğini ve bu kavramın yol gösteren bir pusula görevi üstlendiğini söylemek mümkündür.

Türkiye'de 12 Eylül Darbesi'ne neden olan terör olaylarının nedenleri üzerine genel bir değerlendirme yapıldığında tek bir faktörden bahsetmek doğru değildir. Toplumsal, kültürel, ekonomik, dış destek, tarihi, psikolojik, eğitim ve kitle iletişim araçları gibi birçok faktörü anarşi olayları ile ilişkilendirmek mümkündür. Türkiye'de yaşanan terör ve şiddet olayları ile mücadelede yaşanan en büyük eksiklik, anarşi eylem-

lerinin önlenmesi için topyekûn bir mücadele sergilenememesidir. Samuel Huntington, Alexander Wendt, Nicholas Onuf gibi teorisyenler, devletler açısından güvenliğin askeri, ekonomik, teknolojik gibi faktörlerin yanında fikişsel ve kültürel öğeleri içeren sosyal bileşenler ile birlikte incelenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu yaklaşım, devletlerin güvenlik mimarisinin yeniden şekillenmesinde etkili olmuş ve bu ekseninde özellikle Soğuk Savaş'ın son dönemleri ile birlikte küresel güvenlik politikaları ile devletlerin iç güvenlik politikalarında din ve kimlik eksenli söylemler hız kazanmıştır.

1980 Sonrası Dönemde Tehdit Algısının Yeniden İnşası

Soğuk Savaş sürecinin özellikle ilk yarısında geri plana atılan iç tehdit algıları, küreselleşme sürecinin hız kazandığı Soğuk Savaş'ın son dönemlerinde ulusal güvenlik politikalarının oluşturulmasında önem kazanmış ve Türkiye'de stratejik tehdit algılarının belirlenmesinde köklü değişiklik yapılması ihtiyacı kendisini hissettirmiştir. Türkiye'de 1980 sonrası dönemde ulusal güvenliğe yönelik tehdit algısı, terör dengesi üzerine kurulmuş ve ağırlıklı olarak askeri tedbirlerin önem kazandığı bir kavram olarak gelişmeye başlamıştır (Ülman, 2000, s.99). Bülent Ulusu'nun 44. hükümet programında devlete yönelik iç tehdit sorunları, dış tehdidin önüne geçerek acil önlem alınması gereken sorunlar olarak değerlendirilmiştir. Hükümet programında belirtilen tehdit algıları aşağıdaki şekilde belirtilmiştir:

- Milli birliğimizi güven altına alan bütün bileşenler zedelenmiş, mezhep, dil ve görüş farklılıkları ideolojik açıdan ve istemli olarak istismar edilerek vatandaşlar düşman cephelere sürüklenmişlerdir.
- Anarşi, terör ve etnik/ayrılıkçı hareketler Türkiye'yi bir iç savaşa sürükleyecek sınırlara ulaşmıştır.
- İşçiler, öğretmenler, polis mensupları vb. devlet memurları gruplarına ayrılmış; kamu hizmeti bilinci içerisinde görevlerini yapmak yerine, ideolojik düşüncelere alet edilmiş veya alet edilmeye zorlanmıştır.
- Cumhuriyetin temel ilkelerinden olan laiklik prensibi ihlal edilerek şeriat düzenini getirmeye yönelik kurgular yapılmıştır.

- Devlet ve vatandaşların hayatındaki bu manzara, ekonomik ve sosyal konulardaki sorunları da hızlandırmıştır. Hızla artan nüfus, yanlış ve hızlı şehirleşme girişimleri, işsizlik, eğitim sistemindeki yanlışlıklar, milli kültürel değerlerin değişmeye başlaması, sosyal hayattaki karamsarlığı büyütüştür.
- Atatürk ilkeleri terk edilmeye başlamış, öğrenciler Atatürk ilkelelerinden, milli değer ve ülkülerden, yabancı ideolojilerin etkisine bırakılmıştır.

Küreselleşme olgusu ile açıklanan; zamanın ve mekânın daralma süreci, güvenlik çalışmalarında gündemin genişletilmesi tartışmalarına neden olmuştur. Küreselleşme sürecinde etkileri hızla artan, ekonomik, sosyal, kültürel, siyasal, ideolojik vb. sorunlar, güvenlik algısında önemli değişiklikler yaşanmasını tetiklemiştir. Geleneksel güvenlik tehdidi olarak bilinen savaşa yönelik askeri kuvvet kullanımı kabuk değiştirmiştir. Tehdit olgusunda meydana gelen niteliksel ve niceliksel değişiklikler neticesinde güvenlik, askeri sorunlar kadar ekonomik, kültürel, çevresel, siyasi, ideolojik sorunları da dikkate alacak şekilde genişlemiştir (Erdoğan, 2013, s.269).

1980 sonrası dönemde ülkenin bekasına yönelik iç tehdit söylemleri hız kazanmakla birlikte devletin geleneksel dış tehdit odaklı güvenlik reflekslerinin devam ettiği de görülmektedir. Bu süreçte iç tehdidin, dışarıdan destek aldığı sıkça dile getirilmiştir. Ankara Özel Genelkurmay Sıkıyönetim Koordinasyon Başkanlığı 12 Eylül 1980 ile 12 Eylül 1981 tarihleri arasında kapsayan bir yıl içinde yapılan çalışmalar konusunda yaptığı açıklamada; Türkiye’de terör örgütlerinin dış ülkelerden büyük ölçüde yardım aldığının belgelendiğini açıklamıştır. Açıklamada dış ülkelerde 286 aşırı sol, 109 aşırı sağ, 27 etnik/ayrılıkçı ve 240 irticai örgütün Türkiye karşıtı yıkıcı, etnik/ayrılıkçı çalışmalar yaptığı ve 1 yıl içerisinde 661.821 tabanca, 75.103 uzun namlulu silahın ele geçirildiği belirtilmiştir. Açıklamada dış desteğin direk silah yardımı şeklinde olduğu gibi, bazen devletlerin teşvik ettiği veya örgütlediği kaçakçılık şebekeleri tarafından satılmak suretiyle de yapıldığı ifade edilmiştir (Milliyet, 1981, s.12).

Bu süreçte Milli Güvenlik Kurulu, devletin güvenlik konularındaki harekât tarzının belirlenmesinde önemli bir rol üstlenmiştir. Bu dönemde milli güvenlik, temel hak ve özgürlüklerin sınırlandırılmasında en sık başvurulan gerekçelerden biri olarak öne çıkmıştır. Devlet kurumlarında,

yasal metinlerde devlet dilinin kilit kavramı haline gelmiş ve devlet aklı olarak kullanılmıştır² (Özcan, 2010, s. 307).

Hükümet Programlarında Tehdit ve İç Güvenlik

Parlamentar sisteme geri dönüş olan 45. Hükümet programında 12 Eylül Askeri Müdahalesi'ne çok fazla değinilmemekle birlikte; 12 Eylül sürecinde yaşanan anarşi, terör, kargaşa ortamından başarı ile çıkıldığı ve önemli bir yol kat edildiği ifade edilmiştir. Fakat bu süreçte terör ve anarşinin yok edilemediği bir sürelik yer altına indiği ve fırsat kolladığı belirtilmiştir. Yeni dönemde de 12 Eylül sürecinde elde edilen başarının devam ettirileceği vurgulanmaktadır (45. Hükümet Programı, 1983).

12 Eylül yönetimi sayesinde anarşi ve terörle mücadelede büyük merhaleler kat edilmiş, anarşi ve terör sindirilmiş ve sokaklar tekrar yürünebilecek hale gelmiştir. Ancak bu konudaki bütün iyi niyetli gayretlere rağmen henüz anarşinin kökü kazınamamıştır. Kışkırtıcı mihraklar ve elebaşların bir kısmı yeraltına sinmiş ve tekrar meydana çıkmak için fırsat kollamaktadırlar. 12 Eylül'den sonra anarşi ile mücadele konusunda gösterilen bu başarının devam ettirilerek anarşinin ortadan kaldırılmasına çalışacağız. Muhalefetiyle, iktidarıyla, yasama ve yargı organlarıyla, eğitim sistemiyle, basınıyla, sendikalarıyla, radyosu ve televizyonu ile bütün meşru güçler, bu konuda el ele vermelidir.

Turgut Özal'ın kurduğu 45. ve 46. Hükümet programlarında, daha önceki dönemlerde milli güvenlik kavramı üzerine yoğunlaşan açıklamalar, güvenlik noktasında yerini huzur ve güven kavramlarına bırakmıştır. 45. ve 46. Hükümet programlarında huzur ve güven kavramlarına toplamda 28 kez yer verilmiştir. Özellikle 12 Eylül müdahalesi sonrasında güvenikleştirme söylemlerinde geniş bir yer edinen milli güvenlik kalıbı yerine 45 ve 46. hükümet programlarında huzur ve güven kalıbı üzerinden açıklamalara yer verilmiştir (Gürpınar, 2016, s. 158). İç güvenlik politikalarına dönük olarak, iç karışıklıklarının çözümü için anarşi ve terörle mücadele,

² Bu dönemde ulus güvenliği devlet güvenliği ile eş anlamlı olarak kullanılmaya başlanmış, milli güvenlik konusu askeri uzmanlık gerektiren ve gizlilik içeren teknik bir konu olarak tanımlanmıştır. Yönetime ve politik yaşama yönelik sorunlar güvenikleştirilerek, siyasal süreçlerin dışına taşınmasına yönelik askeri uygulamalar yaygınlaşmıştır (Özcan, 2005, s. 260-263).

insanların can ve mal güvenliğini sağlanması, huzur ve güven kavramları ile belirtilmektedir (45. Hükümet Programı, 1983 ve Gürpınar, 2016, s.158-159).

45. Hükümet programında temel vurgu ekonomi üzerinedir. Milli güvenliğin yerine geçen huzur ve güvenlik ile ekonomi ilişkilendirilmiştir. Ekonomik istikrarın bozulduğu dönemlerde anarşinin de arttığı ifade edilmiştir. Anarşi ile terörün artması dolayısı ile devletin güvenlik seviyesinin düşmesi, devletin iktisadi yapısı ile ters orantı göstermektedir. Güvenli bir toplumsal yaşam için çözüm olarak ekonomik gelişme ve istikrar gösterilmiştir (45. Hükümet Programı, 1983 ve Gürpınar, 2016, s.159). 46. Hükümet programında da 45. Hükümet programında olduğu gibi, ekonomik gelişme, istikrar ve kalkınma, devlet güvenliğinin sağlanmasında amaç edinilmiştir.

Parlamentar sisteme geçiş ile birlikte ekonomik güvenliğin önem kazandığının sık sık vurgulandığı görülmektedir. Kopenhag Okulu teorisyenlerinin savunduğu şekliyle güvenliğin derinleşen ve genişleyen bir kavram olduğu Türkiye’de devlet yetkililerin söylemlerinde de görülmektedir. Güvenlik sorunlarını sadece askeri unsurlarla çözümlenmenin mümkün olmadığı, devletin bütün kurumları ile topyekûn bir mücadele gerektirdiği düşüncesinin temelleri ortaya çıkmıştır.

Huzur ve güveni sarsan olayların başında anarşi ve terör gelmektedir. Anarşi ve terör basit bir zabıta olayı değildir, devlete karşı gelme olayıdır. Bu yüzden de devletin bütün organlarının ortak sorumluluğu altındadır. Yasama, yürütme ve yargı organlarının; iktidarıyla muhalefetiyle bütün siyasi partilerin; işçisiyle, işvereniyle, esnafıyla, çiftçisiyle milletin bütün fertlerinin üzerine düşen görevler vardır.” (45. Hükümet Programı, 1983).

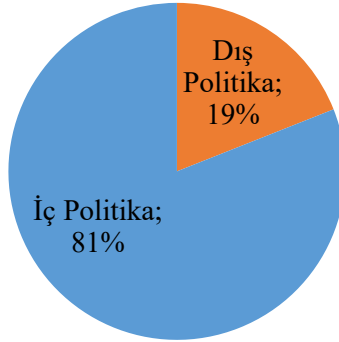
MGK Basın Bildirilerinde Tehdit ve İç Güvenlik

Görev tanımına bakıldığında sürekli olarak daha fazla kapsayıcı bir rol üstlenen MGK, 12 Eylül darbesi ve 1982 anayasası sonrasında toplumsal hayatın her alanına dâhil olmuş ve güvenlik konusunda bir pusula görevi üstlenmiştir (Gürpınar, 2013: 81). Kurulun, devletin ve milletin varlığına, bağımsızlığına, bölünmez bütünlüğüne, toplumsal yaşamın huzur ve güvenliğine yönelmiş tehditlerin belirlenmesinde ve bu tehditlere yönelik

gerekli görülen tedbirlerin alınması noktasında 1982 anayasasında, MGK ve Milli Güvenlik Kurulu Genel Sekreterliği Kanunu'nda yer alan ifadeler doğrultusunda işlevsel bir yapıya sahip olduğu anlaşılmaktadır.

1980-1990 yılları arasında yapılan 79 MGK toplantısında görüşülen konular ağırlıklı olarak iç politika konularıdır ve az sayıda da dış politika konusu yer almaktadır. Sadece 1985, 1987 ve 1989 yıllarında yapılan MGK toplantılarında dış politika konularına sınırlı bir şekilde değinilmiştir. Türkiye'nin 1980'li yıllar MGK basın bildirimleri incelendiğinde, bu dönemde ülkenin güvenlik sorunlarını ağırlıklı olarak yurt çapında özellikle 70'li yıllarda etkisini arttırarak 12 Eylül darbesine neden olan ideolojik ve örgütsel faaliyetlerin oluşturduğu görülmektedir.

Şekil 1. 1980-1990 Döneminde MGK Basın Bildirimlerinde İç-Dış Politika Ağırlığı



Kaynak: (Gürpınar, 2013, s. 83).

Basın bildirimlerinde, iç politika konularının ağırlıklı olarak iç güvenlik konuları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. İç güvenlik konuları da; yurt çapında ideolojik ve örgütsel faaliyetler, bu faaliyetlere bağlı olarak gelişen anarşik olaylar, Güneydoğu Anadolu'daki gelişmeler ve ilave tedbirler, genel güvenlik ve asayiş sorunları üzerine yapılan değerlendirmeler üzerine yoğunlaşmıştır. Anarşiye neden olan olaylar ve genel güvenlik so-

runları üzerine yapılan değerlendirmeler sonucu MGK genel olarak, hkmete bildirilmek üzere Sıkıyönetim ve Olağanüstü Hal durumunun kaldırılması veya uzatılmasına yönelik kararlar almıřtır³.

Tablo 2. 1984-1989 MGK Basın Bildirilerinde İç Güvenlik Gündemi

Yıl	Toplantı Konuları
1984	1 Mart, 28 Haziran, 26 Ekim 1984, yurt çapındaki Sıkıyönetim veya Olağanüstü Hal durumlarının kaldırılması veya uzatılması grşlmştir. 26 Ekim 1984, yurt çapında ideolojik ve örgütsel faaliyetler, anarşik olaylar değerlendirilmiştir. Yıl boyunca yapılan bütün toplantılarda genel asayiş ve güvenlik sorunları değerlendirilmiştir.
1985	31 Ekim, 26 Mayıs, 24 şubat 1985, yurt çapındaki Sıkıyönetim veya Olağanüstü Hal durumlarının kaldırılması veya uzatılması grşlmştir. 26 Mayıs, 24 şubat 1985, yurt çapında ideolojik ve örgütsel faaliyetler, anarşik olaylar değerlendirilmiştir. Yıl boyunca yapılan bütün toplantılarda genel asayiş ve güvenlik sorunları değerlendirilmiştir.
1986	27 Ekim, 31 Mayıs, 2 Mart 1986, yurt çapındaki Sıkıyönetim veya Olağanüstü Hal durumlarının kaldırılması veya uzatılması grşlmştir. 31 Mayıs, 02 Mart 1986, yurt çapında ideolojik ve örgütsel faaliyetler, anarşik olaylar değerlendirilmiştir. Yıl boyunca yapılan bütün toplantılarda genel asayiş ve güvenlik sorunları değerlendirilmiştir.
1987	16 Mayıs, 27 şubat 1987, yurt çapındaki Sıkıyönetim veya Olağanüstü Hal durumlarının kaldırılması veya uzatılması grşlmştir. Yıl boyunca yapılan bütün toplantılarda yurt çapında genel asayiş ve güvenlik sorunları değerlendirilmiştir.
1988	27 Ekim, 23 Mayıs, 19 şubat 1988, yurt çapındaki Sıkıyönetim veya Olağanüstü Hal durumlarının kaldırılması veya uzatılması grşlmştir. 31 Ağustos 1988, Güneydoğu sınırında meydana gelen güvenlik sorunları değerlendirilmiştir. Yıl boyunca yapılan bütün toplantılarda genel asayiş ve güvenlik sorunları değerlendirilmiştir.
1989	26 Mayıs 1989, yurt çapındaki Sıkıyönetim veya Olağanüstü Hal durumlarının kaldırılması veya uzatılması grşlmştir. Yıl boyunca yapılan bütün toplantılarda genel asayiş ve güvenlik sorunları değerlendirilmiştir.

Kaynak: (mgk.gov.tr. / Basın Bildirileri, 1984-1989).

1980 Sonrası Dönemde Türkiye’de Terör Söylemi

³ 1 Mart, 28 Haziran, 26 Ekim 1984, 31 Ekim, 26 Mayıs, 24 şubat 1985, 27 Ekim, 31 Mayıs, 2 Mart 1986, 16 Mayıs, 27 şubat 1987, 27 Ekim, 23 Mayıs, 19 şubat 1988, 26 Mayıs 1989 MGK basın bildirilerinde, Türkiye’deki ideolojik ve örgütsel faaliyetler neticesinde gerçekleşen i olayların değerlendirilmesi sonucu Sıkıyönetim ve Olağanüstü Hal durumlarının kaldırılması veya uzatılmasına karar verilmiştir (mgk.gov.tr.)

Birinci Dünya Savaşı sonrasında, realist güvenlik anlayışın etkisinde önem kazanan devlet güvenliği algısı öncelikli yerini, İkinci Dünya Savaşı sonrasında birey güvenliği karşısında kaybetmeye başlamıştır. Küreselleşme ile birlikte insan hak ve özgürlükleri, eşitlik algısı ve adalet gibi değerlerin barış, ulusal, bölgesel ve uluslararası güvenlik açısından önem taşıdığı sık sık vurgulanmaya başlamıştır. Bu değerlere tehdit oluşturan şiddet ve terör konularında da bu süreçte hızlı bir artış olduğu görülmektedir (Küçükcan, 2010: 34). Türkiye'nin coğrafi konumu başta olmak üzere birçok coğrafya terör eylemlerinden etkilenmiştir. 1984 yılında Türkiye Cumhuriyeti başbakanı Turgut Özal terör faaliyetlerinin ciddiyetini anlatmak için TBMM'de şu ifadelerde bulunmuştur (TBMM Tutanak Dergisi, 17. Dönem, 7. Cilt, 13. Birleşim, 1984, s.393):

Son 15 yıllık dönemde terör olayları dünya çapında bir stratejinin vasıtası olarak kullanılmaktadır. Sıcak savaş, soğuk savaşa; soğuk savaş da yerini terör örgütlerinin savaşına bırakmıştır. Artık bütün dünyada devletleri acze düşürmek, ülkeleri bölmek için bu metot kullanılmaktadır. Anarşi ve teröre karşı hazırlığı ve bağımsızlığı olmayan toplumlarda profesyonel gruplar şaşırtıcı neticeler alabilmektedirler.

Soğuk Savaş'ın sonları ile birlikte klasik savaş argümanları ile savaş terminolojisini açıklamak imkânsız bir hal almıştır. Yeni çatışmalar için artık asker-sivil ayrımı yapmanın mümkün olmadığı, taraflar arasında kültürel ve psikolojik telkinlerin yüksek yoğunluklu olarak kullanıldığı, sembolik imgeler, medya ve şiddet eylemlerine sıkça başvurulduğu ve sınır aşan bir nitelik arz eden çatışma dönemine girilmiştir (Emekliler, 2015, s. 451). Soğuk Savaş'ın başrol aktörleri sıcak savaş tehdidi ile yüz yüze kalmak yerine belirli çıkarlar önerdikleri çıkar grupları aracılığı ile elde etmek istedikleri menfaatleri, ülkelere kabul ettirme yoluna başvurumaktadırlar. Bu hareketle söz konusu devletler resmi olarak sözde hiçbir devlet için güvensizlik kaynağı oluşturmamakta ve kendi insan ve teçhizat kaynaklarını kullanmamış olmaktadır.

Terörün hızlı bir şekilde artış göstermesi araştırmacıları da hareket geçirmiş, terör ve terörizm üzerine çok sayıda tanımlama yapılmıştır. Kelime olarak "korkudan titreme" anlamına gelen terör kelimesi bugünkü

anlamında ilk olarak Fransız Devrimi sonrasında Mart 1793-Temmuz 1794 yılları arasında “Terör Dönemi” tanımlamasında kullanılmıştır. Terörizmi kısaca bir ideoloji⁴ etrafında toplanan birden fazla bireyin, şiddet eylemlerinde bulunarak, meşru yönetim ve rejimleri tehdit eden faaliyetleri şeklinde tanımlayabiliriz. Bu bağlamda terör; şiddetin sosyal, etnik, dinsel vb. amaçlarla toplum veya toplum içerisindeki sınıflar özelinde çatışma ve savaşı tetiklemek için örgütlü, planlı ve yasa dışı kullanılmasıdır (İşeri, 2008, s. 5). Terör eylemlerinin, uluslararası yaygınlık ve işlevsellik seviyesine ulaşması sonucu bu tür faaliyetlerin, gerek demokratik veya baskıcı, gerekse de gelişmiş veya gelişmekte olan ülkelerde, toplumsal yaşamın önemli bir bölümünü etkilediği görülmektedir. Terör, devletlerarası sistemde hâkimiyet mücadelesi olan sıcak savaşların yerini alan örtülü faaliyetler bütünüdür. Kullanılan yöntemler ve sebep olduğu sonuçlar bakımından terör faaliyetleri, karmaşık, yanıltıcı ve uzun süreli planlar gerektiren yer altı faaliyetleri olarak karşımıza çıkmaktadır.

1980 sonrası dönemden itibaren Türkiye’nin sürekli olarak mücadele etmek zorunda kaldığı terör dalgası, etnik/ayrılıkçı⁵ terör olarak ifade edilen PKK terör örgütü faaliyetleridir. Kürt milliyetçiliği temelinde söylemler geliştiren ve etnik esasa dayandırılmaya çalışılan PKK terör örgütünün faaliyetleri, başlangıçta coğrafi olarak Türkiye’nin doğu bölgelerini hedef alanı içerisine almış, fakat kısa zamanda ülkenin tamamına yayılmıştır.

⁴ Bazı ideoloji tanımları: 1- Toplumsal yaşamda kullanılan değerlerin oluştuğu dönem. 2- Belirli bir toplumsal sınıfa ilişkin düşünceler bütünü. 3- Toplumsal çıkarlar etrafında desteklenen düşünme biçimleri. 4- Belirli eylemleri güdülemek için desteklenen düşünceler bütünü. 5- Söylem. Tüm ideolojilerin ortak amacı, diğer siyasi görüşleri ortadan kaldırarak tek bir düşünce veya ideolojiyi hâkim kılmaktır. Ideolojinin birincil amacı dünyayı kendi istediği usulde dönüştürmektir. Her ideoloji “inşa” etme planına göre kurgulanmaktadır. Bu yaklaşım özelinde de toplumsal mühendislik amacı gütmektedir (Sökmen, 2012, s. 40-41). İdeolojinin terörizm üzerindeki etkileri şu şekilde ifade edilebilir (Sökmen, 2012: 45-46): 1- Terör oluşumlarının siyasi hedeflerinin çerçevesini çizer. 2- Terör faaliyetleri için meşruiyet sağlar. 3- Terörist eylemlerin gerekliliğini ve şeklini tanımlar ve eylemlerin taktik, stratejisini oluşturur. 4- Örgüte eleman teminini ve sadakati güçlendirir. 5- terör örgütlerini propaganda öğelerinin temelini oluşturur. 6- Mevcut düzenin dışındaki görüşleri oluşturmak için araç görevini üstlenir 7- Örgüt üyeleri arasında etkileşimi ve bağlılığı sağlar.

⁵ Etnik terör, belirli bir etnik kimliğe sahip kişilerin, hayatlarını devam ettirdikleri ülke içinde dışlandıklarını ve kendilerine haksızlık yapıldığını ileri sürmeleri sonucunda, gelecek dönemde kendi ulus devletlerini kurmak veya intikam almak amacıyla yaşadıkları ülke üzerinde toprak elde etmek için şiddet içeren faaliyetlerde bulunmaları sonucu ortaya çıkan terör faaliyetleridir (İşeri, 2008, s. 24). Etnik terör örgütleri isteklerini elde etmek için örgütlü ve sistematik şiddete başvurmaktadırlar. Toplumda korku ve panik havası oluşturarak, siyasal iktidarı hedef alan eylemlerde bulunurlar.

1980'li Yıllarda Etnik/Ayrılcı Terör Örgütü PKK ve Mücadele Politikaları

1973 yılında Ankara Yüksek Öğrenim Derneği Gençlik Organizasyonu altında hareket eden Abdullah Öcalan ve arkadaşlarının Ankara'da gerçekleştirdikleri faaliyetler sonucunda Apocular tanımlaması ile PKK terör örgütünün temeli atılmıştır (İşeri, 2008, s. 60-61). Grubun Doğu ve Güneydoğu bölgelerinde yaptıkları ekip oluşturma çalışmaları neticesinde 27 Kasım 1978 tarihinde Diyarbakır'ın Lice ilçesinin Fis köyünde PKK'nın (Partiya Karkaren Kürdistan) kurulma kararı alınmıştır (Şen ve Özuyar, 2015, s. 102). Bu tarihte yapılan toplantı örgütün 1. kongresi olarak kabul edilmiştir. Bu toplantıda örgütün tüzüğü ve programı açıklanarak bağımsız bir Kürt devleti kurulması benimsenmiş ve bu amaca ulaşmak için uzun süreli halk savaşı stratejisi benimsenmiştir. Bu dönem ideolojik doğrultuyu belirleme, formatı belli öncü kadroları yetiştirme ve yetiştirilen kadroları pratik içinde sınama yılları olmuştur.

PKK, 15 Ağustos 1984'de Siirt ili Eruh ilçesindeki Jandarma Karakol Binasına ve Hakkâri'nin Şemdinli ilçesindeki Jandarma binalarına ilk silahlı faaliyetini gerçekleştirmiş ve bu eylemiyle örgüt silahlı faaliyetlerine başlamıştır. PKK terör örgütünün silahlı saldırıları her ne kadar 1984 yılında başlamış olmasa da, Türkiye o dönemde sorunun varlığını, büyüklüğünü ve önemini kabul etmede zaman kaybetmiştir. Bu dönemde PKK terör örgütünün eylemlerine isim bulunmakta zorlanılmış ve kimi zaman etnik/ayrılcı çete kimi zaman da eşkıya olarak tanımlanmıştır. Türkiye'nin PKK'yı terör sorunu ve etnik/ayrılcı tehdit olarak algılaması, 1990'ların başında gerçekleşmiştir (Yeğen, 1999, s. 20-21). Başbakan Turgut Özal, 1984 yılında TBMM'de PKK terör örgütünün eylemlerini dış destekli ve etnik/ayrılcı temelli olduğunu kabul etmekle birlikte, örgütün faaliyetlerini eşkıyalık olarak değerlendirmiştir.

Türkiye'nin birlik ve bütünlüğüne kasteden muhtelif örgütlerin ve dış destekçilerinin yıllardır çok çeşitli metotlar kullanarak, iç problemlerimizi istismar ederek çalıştığını ve bu çalışmaların netice vermediği anlaşılınca, faaliyetlerini, daha çok ayrılcı ve etnik/ayrılcı bir mahiyete büründürerek yoğunlaştırmışlardır. Bu eylemler kır gerillacılığı metotlarıyla faaliyet gösteren ayrılcı terör örgütleri eliyle yürütülmektedir. Sayıları birkaç yüzü geçmeyen eşkıyayı

muhatap olarak heyecanlanmayı doğru bir politika olarak da görmüyoruz. Olayları büyük bir millet ve Devlet olmanın haklı gurur ve şuuru içinde değerlendirmeye kararlıyız. (TBMM Tutanak Dergisi, 17. Dönem, 7. Cilt, 13. Birleşim,1984, s.397).

Türkiye'deki Kürt meselesi tartışmalarını bütün olarak etnik çatışmalar kategorisinde değerlendirmek mümkün değildir. Türkiye'deki Türk ve Kürt kökenli insanlar arasında yatay bir mücadele mevcut değildir (Sandıklı ve Kaya, 2012, s.398). Türk ve Kürt kimlikleri tarihsel süreç içerisinde uzun yıllar birlikte yaşamış ve ortak değerleri paylaşmıştır. Anadolu'da çok uzun yıllar aynı yerleşim yerlerinde aynı deneyimleri paylaşmış, birbiriyle komşu ve akraba olmuş İki kimlik arasında önemli bir travma yaşanmamıştır. Türkiye'deki PKK kaynaklı terörizmin etnik çatışmadan ziyade etnik ayrılıkçılığa konu olan bir terör problemi olduğu unutulmamalıdır (Sandıklı ve Kaya, 2012, s.398).

PKK terör örgütünün eylemlerini yoğunlaştırmasının ardından güvenlik önlemlerinin nispeten yetersiz olduğu köy ve mezralardaki halkın kendini savunabilmesi amacıyla, 1985 tarihinde Geçici Köy Koruculuğu sistemi uygulamasına başlanmıştır (Arap ve Erat, 2015, s. 86). Bölge halkı arasından, devlet adına terör örgütüne karşı silahlı olarak faaliyet gösteren GKK'lar, terör örgütü ile mücadelede önemli rol oynamıştır. GKK'lar güvenliğin sağlanmasındaki rollerinin yanı sıra aile ve aşiret efradıyla birlikte topyekûn teröristlere karşı koymaları, etnik ayrımcılığı geçersiz kılan bir etken olmuştur (Arap ve Erat, 2015, s. 93). Terör eylemlerinin sürdüğü her bölgeden, her kesimden GKK merkezlerinin ortaya çıkması, örgütün GKK'yı izole etmesini, belli bir gruba, inanca, etnik kökene bağlamasını zorlaştırmıştır. Güvenlik güçlerine kırsal gözetleme imkânı ve güvenli üs alanları sunmuştur.

Bu dönemde denenmiş olan diğer bir uygulama "Pişmanlık Yasası" çıkartılmasıdır. Bu uygulama ile önemli sayıda örgüt mensubunun teslim olması sağlanmıştır. İlk defa 1985'te çıkarılan "Bazı Suç Failleri Hakkında Uygulanacak Hükümlere Dair Kanun" çeşitli değişiklikler yapılarak 7 defa

çıkarılmıştır⁶. Söz konusu yasalar, örgütten bireysel kopuşlara neden olmakla birlikte toplu teslim olmaları gerçekleştirememiştir.

Terörist faaliyetlerini önleyecek kabiliyet ve becerilerle sahip Özel Harekât Timlerinin yetiştirilerek bölge illerine sevk edilmesi terör örgütüyle mücadeleye önemli katkılar sunmuştur. İlerleyen süreçte Emniyet Genel Müdürlüğü bünyesinde Özel Harekât Daire Başkanlığı ihdas edilmiştir. Benzer şekilde Jandarma bünyesinde de Özel Harekât Timleri kurularak faaliyete geçirilmiştir (Ülman, 2000, s.108).

1980'lerden itibaren uygulanmakta olan sıkıyönetim idaresine son verilerek, PKK saldırılarının arttığı dönemlerde OHAL uygulamasına geçilmiştir. Diyarbakır il merkezinde oluşturulan OHAL Bölge Valiliği üzerinden terörle mücadelede idari birimler arasında koordinasyon sağlanması ve güvenlik birimlerine destek sağlanması hedeflenmiştir. OHAL ile ilgili yetersizlikleri tespit etmek ve ilgili Bakanlıkları bu konuda yönlendirmek amacıyla İçişleri Bakanı Başkanlığı'nda 1990'ların başında "Başbakanlık Olağanüstü Hal Koordinasyon Kurulu" teşkil edilmiş fakat bu kurul, fonksiyonel olmaktan uzak kalmıştır. 1987'de ilan edilen OHAL, 30 Kasım 2002'de kaldırılmış, aynı şekilde OHAL Valiliğinin de varlığına son verilmiştir (Kamu Düzeni ve Güvenliği Müsteşarlığı, 2013, s.45-46).

Sonuç

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunda "Sevr Korkusu" olarak tanımlanan güvenlik endişesi, devletin güvenlik kültürünün genel itibari ile dış tehdit üzerine şekillenmesine neden olmuştur. Uzun yıllar sıcak savaş üzerine askeri stratejiler geliştirilmiş ve devlet altı unsurlar ihmal edilmiştir. Soğuk Savaş'ın etkisini kaybetmeye başladığı 1980'li yıllarda geleneksel askeri stratejik konular, güvenlik politikaların gelişiminde önemli figürler olarak devam ederken, dünya siyasetindeki gelişmeler çizgisinde, devletlerin yüzleşmek zorunda oldukları güvenlik gündemi de

⁶ Bu Kanunun temel hedefi, siyasi ve ideolojik hedefler çerçevesinde faaliyet göstermek için kurulmuş terör örgütleri mensuplarının ıslah edilerek topluma yeniden kazandırılması, toplumsal yaşamda huzur ve işbirliğinin artarak devam ettirilmesidir. Bu Kanun hükümleri, 5.6.1985 tarihli ve 3216 sayılı, 25.3.1988 tarihli ve 3419 sayılı, 21.3.1990 tarihli ve 3618 sayılı, 26.11.1992 tarihli ve 3853 sayılı, 28.2.1995 tarihli ve 4085 sayılı, 26.8.1999 tarihli ve 4450 sayılı, 24.2.2000 tarihli ve 4537 sayılı kanunlarda yer almıştır (4959 Sayılı ve 2003 Tarihli Toplama Kazandırma Kanunu, Md: 1, Md: 3).

değişmeye ve genişlemeye başlamıştır. Devlet dışı aktörler, insan hakları meseleleri, etnik ve dini temelli gelişmeler milli güvenlik politikalarının gündemine yerleşmiştir. İkinci Dünya Savaşı sonrasında devletlerin sergilemiş olduğu “yöntemler savaşı” etkisini, devlet altı birimler karşısında kaybetmeye başlamıştır.

1970’li yıllarda ülkede yoğunlaşan ideolojik temelli şiddet olayları, devletin geleneksel askeri stratejiler çerçevesinde geliştirdiği güvenlik politikalarının alışık olmadığı bir tehdit ortaya çıkarmış ve bu durum devlet organlarını işleyemez duruma getirmiş, birlik ve beraberliği sağlayacak lüzumlu tedbirler alınamamıştır. Bu kargaşa ortamı 12 Eylül Askeri Müdahalesi ile sona erdirilmiştir. 12 Eylül sonrası kurulan hükümet programına ve dönemin konjonktürünü ortaya koyan gazete haberlerine bakıldığında, 1980 Askeri müdahalesinin gerekçesi olarak; ülke içindeki farklı ideolojik görüşler temelinde gerçekleşen terör olayları, yıkıcı ve etnik/ayrılıkçı faaliyetler işaret edilmiştir. Bu faaliyetler neticesinde ülkede huzurun bozulduğu ve vatandaşların can ve mal güvenliğinin tehlikeye düştüğü belirtilmiştir. Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşundan itibaren dış güvenlik tehditleri üzerine kurgulanan politikalar, tarihsel olarak hep arka planda tutulan iç güvenlik tehditleri ile yüzleşmek durumunda kalmıştır. 1980 yılı içerisinde Türkiye’deki anarşi ortamına, ideolojik ve kimlik konularına özellikle askeri elitlerce vurgu yapılmış ve 12 Eylül müdahalesinin Türkiye için bir dönüm noktası olduğu sıkça dile getirilmiştir.

Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşundan itibaren, ülke vatandaşları homojen bir yapı içerisinde düşünülmüştür. Küreselleşmenin hız kazanması ile birlikte bu düzen, asimetrik tehdit ve güç odaklarının yeni stratejiler geliştirmesi sonucu değişmiştir. Türkiye’de bu dönem ile birlikte ulusal güvenliğe yönelik tehdit algısı, terör dengesi üzerine kurulmuş ve ağırlıklı olarak askeri boyutunun önem kazandığı bir kavram olarak gelişmeye başlamıştır. Milli güvenliği tehdit eden konular, özellikle iç düşman terminolojisi, 12 Eylül sürecinde apolitik olarak değerlendirilmiştir. Bu süreçte terör tehdidi, ülkenin bekasına yönelik en önemli tehditler arasında gösterilmiştir.

Soğuk Savaş döneminin ikinci yarısı itibari ile yükselişe geçen ideolojik tehditler, PKK terör örgütünün Türkiye’deki yapılanmasının temelini atmıştır. Soğuk Savaş döneminde ulusal güvenlik politikaları her ne kadar

mevcut statükonun korunması çerçevesinde planlanmış olsa da özellikle küreselleşmenin etkisi ile devletlerin yüzleşmek durumunda kaldığı tehditlerin çeşitlenmesi, Türkiye başta olmak üzere birçok devleti güvenlik kavramsallaştırmasında yeni düzenlemeler yapmaya zorlamıştır. Bu süreçte devlet altı sistemlerde ideolojik hareketlere dayanan terör eylemleri artış göstermiştir. Bu hareketlerin gelişiminde dış güçlerin desteği ve teşviki bize realizmin göz ardı ettiği devlet altı unsurların önemini göstermektedir. Realizm devletleri ve anarşinin hâkim olduğu uluslararası sistemi verili kabul etmiş, bu sebeple sistemdeki devlet dışı aktörleri ve devletleri oluşturan normatif değerleri sorgulamamıştır. Soğuk Savaş'ın ikinci yarısı ile birlikte yenedünya düzeninde güvenlik konsepti değişim göstermeye başlamıştır. Geniş ölçekli savaşlar yerini düşük yoğunluklu ideolojik ve etnik çatışmalara bırakmıştır. Türkiye de bu değişimden, inşacı yaklaşımın ifade ettiği tarihsel etkileşim ve kimlik gibi devlet altı unsurların tetikleyici olduğu etnik/ayrılıkçı terör örgütü PKK ile mücadele ekseninde fazlasıyla etkilenmiştir.

Bu dönemde Türkiye'deki anarşi ve terör ortamını, ortadan kaldırmak ve siyasi istikrarı sağlamak için yapılacak gerekli düzenlemeler içerisinde, özellikle askeri önlemlerin vurgulandığı görülmektedir. Milli varlığı tehdit eden faaliyetlere karşı, siyasi, iktisadi ve askeri olmak üzere çeşitli alanlardaki savunma araçları önem arz ederken sadece askeri tedbirlere ağırlık vermek terör ve şiddet faaliyetlerini önlemede yetersiz kalmıştır.

Bu çalışmada Türkiye'nin 1980-1990 arası dönemdeki küreselleşme sürecinin tetiklediği güvenlik algısındaki değişimler; güvenlik endişelerine neden olan yeni tehditler ve dönemin güvenlik politikaları özelinde analiz edilmiştir. Dönemin güvenlik algısı, güvenlik kavramının derinleşmesi ve genişlemesi çerçevesinde ele alınarak geçmiş dönemlerdeki geleneksel güvenlik politikaları ekseninde tartışılmıştır. Bu çerçevede çalışmanın dönemin güvenlik kültürünün anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

EXTENDED ABSTRACT

**Turkey's Perception of Internal Security and Policies
(1980-1990)**

*

Ozan Kavısracı
Police Academy

The violence that led to the September 12 Military Intervention showed that the society was no longer constitute an integrity. In this process, as opposed to the general perception which have been accepted in Turkey's security agenda for long years "Enemy comes from outside" is not enough to draw a strict line between enemy and ally. Also national borders are becoming inadequate to detect the identity of foe. Statecraft had to reconstruct the enemy discursively and develop new strategies.

Since the establishment of the Republic of Turkey, Turkish citizens were taught as if they have a homogeneous structure, state focused on external threats and developed a security strategy building on traditional war. With the acceleration of globalization, this intellectual structure became inadequate in the face of asymmetric threats and new strategies of power centers. Turkey's in those days security perception focused on the threat of terrorism. So, security conception made army more important. In this process, the threat of terrorism has been cited as one of the most important threats to the survival of the state. The government of Bülent Ulusu, which was established after the military intervention of 12nd September 1980, described the activities that caused the deterioration of inner peace against to the integrity and indivisibility of the country under the headings of anarchy, sectarian incitement and ethnic/separatist.

The perception of threats to national security in the post-1980 period in Turkey, was mainly established on the balance of terror and began to develop as a concept gains significance to military measures. Internal threat perception have been neglected during Cold War but it has gained importance when national security policies determined. The need to radical change emerged about detecting strategic threat perception. In the 44th government program of Bülent Ulusu, the problems of internal threat against to the state have been evaluated as urgent problem that need to be

taken into the consideration even before external threats. Economic, social, cultural, political, ideological, etc. problems have triggered significant changes in the perception of security. The traditional using of armies has changed. As a result of qualitative and quantitative changes in the threat phenomenon, security has expanded by taking into account economic, cultural, environmental, political and ideological problems as well as military problems.

In the 45th and 46th government programs which were established by Turgut Özal, the statements focused on the concept of national security in the previous periods, have left their place to the concepts of peace and trust. In the 45th and 46th government programs, the concepts of peace and trust totally stated 28 times. Especially in the 45th and 46th government programs, instead of the national security pattern which gained importance after the September 12 intervention, peace and confidence statements were commanded. In terms of internal security policies, the struggle against anarchy and terrorism, the security of life and property of people, peace and trust are indicated for the solution of internal confusion. The issues discussed 79 times during National Security Council meetings held between the years 1980 and 1990 focused mainly on domestic policy issues and a small number of foreign policy issues took place. When the documents which were published in 1980's by National Security Council investigate, one can easily see that security problems were mainly about national issues and those are the problems continued and intensified since 1970's.

From 1980's to today, Turkey constantly forced to fight a wave of ethnic and separatist terrorism acts, expressed as the activities of the PKK terrorist organization. The PKK terrorist organization developed discourses based on Kurdish nationalism and they tried to effect Turkey's eastern region but soon the discourses spread out all around the country.

Following the intensification of the activities of the PKK terrorist organization, in order to defend the citizens in the villages and hamlets especially where security measures are relatively inadequate, the Temporary Village Guard system was introduced in 1985. Another action which was applied in this term is "Repentance Law". Thanks to that implementation highly very important number of leaders who served and sup-

ported to terrorist organization were captured. "The Law on the Provisions of Certain Perpetrators of Crime" was enacted for the first time in 1985, it was also enacted 7 times with some regulations. These laws caused individual breaks from the organization but it failed to achieve collective breaks. In this term, because the PKK attacks raised, authoritarianism which was applied since 1980 was ended and State of Emergency policy was accepted. Through the Governorship of State of Emergency of Region constructed in Diyarbakır officials not only aimed to supply coordination between the units which are fighting against terrorists but also aimed to supply support to security units. The Special Operations Teams with the skills and abilities to prevent terrorist activities were educated and also dispatched to the provinces of the region. In the following period, Special Operations Department was established within the body of General Directorate of Security. Similarly, Special Operations Teams were established and activated within the body of Gendarmerie.

Ideological threats increased, as from the beginning of second half of the Cold War era. This caused laid the foundation of PKK terrorist organization structuring. During the Cold War, national security policies, although planned within the framework of the protection of the existing status quo, after especially the diversification of threats and after with the increase of the effect of globalization, states like Turkey forced to make new arrangements about their security issues. In this process, terrorist activities based on ideological movements have increased in sub-state systems. The support and encouragement of external forces in the development of these movements shows us the importance of sub-state elements which was ignored by realism.

Kaynakça / References

- Arap, İ. ve Erat, V. (2015). Bir kamu politikasının analizi: Türkiye'de geçici köy koruculuğu. *Mülkiye Dergisi*, 39 (4), 73-108.
- Emekliler, B. (2011). Thomas Hobbes ve John Locke'un güvenlik anlayışlarının karşılaştırmalı bir analizi. *Güvenlik Stratejileri Dergisi*, 13, 99-123.
- Erdoğan, R. (2013). Küreselleşme olgusu bağlamında yeni güvenlik algısı. *Akademik Bakış Dergisi*, 6(12), 265-191.

- Gürpınar, B. (2013). Milli güvenlik kurulu ve dış politika. *Uluslararası İlişkiler Dergisi*, 10(39), 73-104.
- Gürpınar, B. (2016). *Türkiye'de milli güvenlik söylemi ve dış politika*, 1. Baskı. İstanbul: Beta Yayınları.
- İşeri, R. (2008). *Türkiye'de etnik terör: PKK ve ASLA örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atılım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kamu Düzeni ve Güvenliği Müsteşarlığı, (2013). *Türkiye'nin demokratik değişim ve dönüşüm envanteri 2002-2012, sessiz devrim*. 31 Aralık 2017 tarihinde, [file:///C:/Users/Lenovo/Desktop/sessiz_devrim%20-\(1\).pdf](file:///C:/Users/Lenovo/Desktop/sessiz_devrim%20-(1).pdf) adresinden erişildi.
- Katzenstein, J. P.(2014). *Milli güvenlik kültürü, dünya siyasetinde normlar ve kimlik*. İbrahim Efe, (Çev.), 1. Baskı, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Kültür Yayınları.
- Keleş, R. ve Ünsal, A. (1982). *Kent ve siyasal şiddet*, 1. Baskı. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.
- Küçükcan, T. (2010). Terörün sosyolojisi: Toplumsal kökenleri anlama imkânı. *Uluslararası İlişkiler*, 6(24), 33-54.
- Milliyet, (1981). "Terörün dıştan büyük yardım aldığı belgelendi", başlıklı haber, milliyet, 02.11.1981, s. 12.
- Milliyet, (1983). "Devlet, terör ve terörle mücadelede durum değerlendirmesi yaptı", başlıklı haber, milliyet, 30.07.1983, s. 8.
- Milli Güvenlik Kurulu Genel Sekreterliği, Basın Açıklamaları Arşivi, (1984-1989), 5 Ocak 2018 tarihinde, <http://www.mgk.gov.tr/index.php/milli-guvenlik-kurulu/mgk-basin-aciklamalari/basin-aciklamalari-arsivi> adresinden erişildi.
- Özcan, G. (2000). Doksanlarda Türkiye'nin ulusal güvenlik ve dış politikasında askeri yapının artan etkisi", Gencer Özkan ve Şule Kut, (der.), *En uzun on yıl: Türkiye'nin ulusal güvenlik ve dış politika gündeminde doksanlı yıllar*, 1. Baskı, İstanbul: Büke Yayınları, s. 65-98.
- Özcan, G. (2005). Türkiye'de siyasal rejim ve güvenikleştirme sorunsalı", Burak Ülman ve İsmet Akça, (der.), *İktisat, siyaset ve devlet üzerine yazılar*, 1. Baskı. İstanbul: Bağlam Yayınları, s. 251-282.
- Paker, B. E. (2010). Dış tehditten iç tehdide: türkiye'de doksanlarda ulusal güvenliğin yeniden inşası, Evren Balta ve İsmet Akça, (der), *Türkiye'de ordu, devlet ve güvenlik siyaseti*, 1. Baskı: İstanbul, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, s. 407-431.

- Topluma Kazandırma Kanunu, (2003). Kanun numarası: 4959, Yayımlandığı Resmî Gazete: Tarih: 6/8/2003 Sayı: 25191, 14 Ocak 2018 tarihinde, <http://www.uhdigm.adalet.gov.tr/uhamer/Ter%C3%B6rle%20M%C3%BCadeleye%20C4%B0li%C5%9Fkin%20Ulusal%20Mevzuat/TOPLUMA%20KAZANDIRMA%20KANUNU.pdf>, adresinden erişildi.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi Tutanak Dergisi, Dönem: 17, Cilt: 2, Yasama Yılı: 1, Birleşim: 38, 28.02.1984.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi, Darbe ve Muhtıraları Araştırma Komisyonu Raporu, (2012), Ankara.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi, (TBMM), (1980), Bülent Ulusu, 44. Hükümet Programı. 25 Ocak 2017 tarihinde, <https://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/HP44.htm>, adresinden erişildi.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi, (TBMM), (1983), 1. Turgut Özal, 45. Hükümet Programı. 5 Haziran 2017 tarihinde, <https://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/HP45.htm> adresinden erişildi.
- Sandıklı, A. ve Kaya, E. (2012). Çatışma çözümü ve Türkiye’de kürt meselesi, Atilla Sandıklı, (Ed.), *Teoriler Işığında Güvenlik, Savaş, Barış ve Çatışma Çözümleri*, İstanbul: Ecem Yayıncılık, s. 385-449.
- Sökmen, İ. A. (2012). *İdeolojik boyutu ile PKK terör örgütü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Kara Harp Okulu, Savunma Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şen, F. Y. Özuyar, G. ve Sevilay, E. (2015). *Terör ve terörizm üzerine, 1. Baskı*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Ulus, B. (1980). “Terörü Önlemek En Önde Gelen Görevimiz Olacak”, *Milliyet*, 23.09.1980, s. 7.
- Ülman, B. (2000). Türkiye’nin yeni güvenlik algılamaları ve bölücülük. Gencer Özkan ve Şule Kut, (der.), *En uzun on yıl: Türkiye’nin ulusal güvenlik ve dış politika gündeminde doksanlı yıllar*, 1. Baskı, İstanbul: Büke Yayınları, s. 99-130.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Kavısracı, O. (2019). Türkiye'nin iç güvenlik algısı ve politikaları (1980-1990). *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 2074-2097. DOI: 10.26466/opus.605112

Ergenlerle Diyalektik Davranış Terapisi

DOI: 10.26466/opus.604025

*

Mehmet Akif Karaman *

* Dr. Öğr Üyesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, Kilis / Türkiye

E-Posta: makaraman@gmail.com

ORCID: [0000-0001-7405-5133](https://orcid.org/0000-0001-7405-5133)

Öz

Diyalektik Davranış Terapisi (DDT) üçüncü dalga terapiler içinde yer alan ve deneysel olarak farklı gruplarla sınırlanmış yaklaşımlardan biridir. Marsha Linehan tarafından 1990'ların başında sınırda kişilik bozukluğu tanısı konmuş hastaların iyileştirilmesi amacı ile geliştirilen bu yaklaşım daha sonra farklı problem ve davranış sorunlarıyla da baş etmek için kullanılmıştır. Son yıllarda DDT'nin ergenlerle kullanımı ve ergenlerle çalışan uzmanlara yönelik geliştirilen kaynaklar açısından önemli artış vardır. Biyososyal teoriye göre ergenlerin beyni biyolojik olarak farklı çalışmaktadır; bu yüzden, geçici duygular konusunda diğer insanlardan daha kırılgandırlar. Bu çalışma da DDT'nin gelişiminin yanı sıra ergenlerle kullanım alanları, DDT'nin uygulanması ve terapinin basamakları üzerinde durulmuştur. DDT'de danışmaya başlamadan önce danışanın hangi basamakta olduğu tanılanır; bu, daha sonra uygulanacak olan teknik ve yöntemlerin ve terapi süresinin belirlenmesi açısından önem arz etmektedir. DDT dört farklı modül (Bireysel terapi, Beceri eğitimleri, Telefon görüşmeleri, Konsültasyon ekibi toplantıları) halinde uygulanabilmektedir. Ergenlerle en sık kullanılan modül beceri eğitimleri modülüdür. Bunun yanı sıra "standart DDT" olarak adlandırılan ve bireysel terapi ve beceri eğitimlerinin aynı anda kullanıldığı yöntem de çok yaygındır. Ayrıca bu çalışmada alanyazında son yıllarda yapılmış çalışmaların taraması yapılmış ve DDT'nin ergenler üzerindeki etkililiği tartışılmıştır. Çalışmanın, Türkiye'de filizlenmekte olan DDT ve DDT yaklaşımını benimseyen alan uzmanlarına, ruh sağlığı çalışanlarına ve yetişmekte olan öğrencilere kaynak olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Diyalektik davranış terapisi, Ergenlik, Biyososyal teori, Üçüncü dalga terapileri.*

Dialectical Behavior Therapy with Adolescents

*

Abstract

Dialectic Behavior Therapy (DBT) is one of the third wave therapies and has been experimentally tested with different groups. This approach, which was developed by Marsha Linehan in the early 1990s to improve patients with borderline personality disorder, was later used to deal with different problems and behavioral issues. In recent years, there has been a significant increase in the use of DBT with adolescents and the resources developed for specialists working with adolescents. According to the bio-social theory, the brain of adolescents work biologically differently; therefore, they are more vulnerable to temporary emotions than other people. In this study, the developments of DBT, as well as its use with adolescents, implementation of DBT and the stages of therapy were emphasized. Before starting counseling in DBT, it is determined which step the client is in. This is important for determining the techniques and methods to be applied and the duration of therapy. DBT can be implemented in four different modules (Individual therapy, Skill trainings, Phone calls, Consultation team meetings). The most commonly used module with adolescents is the skill training module. In addition, the so-called standard DBT, which uses individual therapy and skills training at the same time, is very common. In addition, recent studies in the literature were reviewed and the effectiveness of DDT on adolescents was discussed. It is thought that the study will be a resource for field experts, mental health workers and students who adopt DDT approach.

Keywords: *Dialectical behavior therapy, Adolescent, Biosocial theory, Third wave therapies*

Giriş

Ergenlik genel anlamda birçok biyolojik, sosyal ve psikolojik değişimin yaşandığı bir dönemdir. İnsan hayatında önemli bir yeri olmakla beraber biran da olup biten değişimleri değil süreç içerisinde yayılan ve bireylerin (ergenlerin), farklı duyguları aynı anda yaşamasına neden olan bir zaman dilimi olarak karakterize edilebilir. Bu süreç içerisinde birey, kimliğinin farklı yönleri ile karşılaşır. Ergenin, duygu, düşünce ve davranışları arasında yaşadığı gel-gitler, sıkıntıya gösterdiği tolerans, farkındalık, insanlarla olan ilişkileri ve verdiği kararlar hayata olan bakışını ve durduğu yeri de göstermektedir.

Son yıllarda ergenlerin psikolojik dayanaklılığını ve koruyucu ruh sağlığı becerilerini arttırmaya yönelik –özellikle yurt dışında- programlar (bakınız Brink ve Wissing, 2012; Edwards, Mumford ve Serra-Roldan, 2007; Ricard ve diğerleri, 2018) geliştirilmekte, farklı terapi modelleri kullanılmaktadır. Terapi model ve yaklaşımlarının beslendikleri kuramsal temel, uygulayıcıların profesyonel hazır oluş düzeyleri ve ergenlerin danışan olarak psikolojik danışmaya yaklaşımları uygulamaların etkililiğinde belirleyici olabilmektedir. Alanyazın incelendiğinde, son dönemler de ergenlerle kullanılan, üzerinde birçok çalışma ve yayın yapılan terapilerden biri de Diyalektik Davranış Terapisidir (DDT; bakınız Lenz ve Del Conte, 2018; Rathus ve Miller, 2015; Ricard, Lerma ve Heard, 2013). Diyalektik Davranış Terapisi denince akla ilk gelen kavramlar *bilinçli farkındalık* (mindfulness) ve *onaylamadır* (validation). Bilinçli farkındalık, içinde bulunulan anın farkında olma ve o an da duygu ve düşüncelerin sağlıklı bir şekilde yönetilmesini içerir (Hunnicutt Hollenbaugh, 2018). Onaylama ise ergenin içinde bulunduğu çevre ile alakalıdır. Düşünce ve duygulara karşı çıkmak yerine onları radikal bir biçimde kabullenmeyi içerir (Rathus ve Miller, 2015). Diyalektik Davranış Terapisi, her şeyin karşıtlardan oluştuğu (Tez-Antitez) kavramını ifade eden “diyalektiği” kullanır ve değişim, bir karşıt kuvvet diğerinden daha güçlü olduğunda meydana gelir. Bu noktada, DDT'nin temel amacı, bireye stresle başa çıkabilmeleri için ihtiyaç duyacakları becerileri öğretmektir (Bass, van Nevel ve Swart, 2014).

Ergenlerle farklı ortamlarda (klinikler, okul rehberlik servisleri, psikiyatri servisleri, aile danışmanlığı) etkili bir şekilde kullanılan DDT'nin, intihara meyilli olan ve kendine zarar veren ergenlerde de etkili olduğu yapılan çalışmalar da kanıtlanmıştır (Harvey ve Rathbone, 2013). Diyalektik Davranış Terapisinin, düzensiz ergenlerin tipik olarak ihtiyaç duyulan davranışsal başa çıkma becerilerinin eksikliğini, gerçeği olduğu gibi kabul etmeyi ve değişime olan bağlılığı sürdürmeyi sağlama konusunda yardıma ihtiyaç duydukları üç güçlü alanda davranışı iyileştirdiği kanıtlanmıştır (Arch ve diğerleri, 2012). Bu anlamda, mevcut çalışmanın amacı, geniş kullanım yelpazesine sahip olan DDT'nin temel kavramlarının tanıtılmasının yanı sıra ergenlerle nasıl kullanılabileceğini anlatan ve örnek uygulama planı ile ruh sağlığı profesyonellerinin, DDT'ye ilgi duyan uzmanların ve ruh sağlığı alanında yetişen öğrencilerin yararlanabileceği bir referans kaynağını alanyazına kazandırmaktır.

Diyalektik Davranış Terapisinin Gelişimi

Diyalektik Davranış Terapisi, Bilişsel Davranış Terapi (BDT) ekolu içerisinde yer alan ve temeline bilinçli farkındalığın ve diyalektlerin yerleştirildiği üçüncü dalga terapilerindedir. Marsha Linehan tarafından 1990'ların başında sınırda kişilik bozukluğu (SKB) tanısı konmuş hastaların (daha çok kadınlar için) iyileştirilmesi amacı ile geliştirilmiştir (Linehan, 1993). Ancak ilerleyen zaman içerisinde DDT farklı konumlarda (hastane, okul, özel klinikler), farklı gruplarda (örn., ergenler, yetişkinler) ve farklı cinsiyetlerde kullanılmaya başlanmıştır. Diyalektik Davranış Terapisinin gelişim sürecine bakıldığında Linehan'ın kişisel deneyimlerinin çok etkili olduğu göze çarpmaktadır. Marsha Linehan zor geçen bir ergenlik ve genç yetişkinlik döneminden sonra (18 yaşında şizofreni tanısı, 26 ay hastane de yatış, kendine zarar verme, en az iki intihar girişimi) psikolojiye merak sarmış ve psikoloji eğitimi almıştır. Daha sonraki yıllarda kendi gençlik dönemiyle özdeşleştirdiği SKB tanısı konmuş bireylerle çalışmaya başlamıştır (Sargın ve Sargın, 2015).

Diyalektik Davranış Terapisi'nin doğuşuna neden olan ve Linehan'ın önemle vurguladığı nokta, SKB tanısı konmuş danışanların terapide tutunabilmesi için danışanın diğer insanlardan daha yoğun yaşadığı öfke, boşluk ve kaygı duygularını kabullenmesi (validation) idi (Sargın ve Sargın,

2015). Sınırdaki kişilik bozukluğu olan danışanlarda en sık görülen sorunların başında intihar girişimleri, kendine zarar verme ve sürekli zihni meşgul eden intihar düşünceleri gelmektedir (Üstündağ Budak ve Özeke Kocabaş, 2019). Sürecin başında DDT, ifade edilen bu problemlerle ve özellikle yetişkinlerle etkili bir şekilde kullanılmıştır. Ancak daha sonraları, terapi kaynaklı fazla olan ücret yükünün azaltılması ve zamandan tasarruf edebilme açısından DDT, önleyici/koruyucu bir ruh sağlığı modeli olarak dönüştürülmüş, sorunların temeline gitmek amacıyla problemlerin fiyizlendiği ergenlik ve çocukluk döneminde olan bireylere ulaşılmış ve geniş kitlelere yayılabilmek için beceri temelli modüller geliştirilmiştir.

Diğer üçüncü dalga terapi türleri (MOD Terapisi, Kabul ve Kararlılık Terapisi) ile karşılaştırıldığında, DDT ergenlerle kullanılan ve deneysel olarak en çok sınınanan terapi türüdür (Bass ve diğerleri, 2014). Ancak, hiçbir üçüncü dalga terapisi kaynağından beslendiği BDT kadar yaygın kullanıma sahip değildir. Bunun birkaç nedeni vardır. BDT çok uzun süreden beri kullanılmakta ve eğitim ağını güçlü bir şekilde oluşturmuştur. Diğer taraftan akla şu sorular gelebilir: BDT var iken neden DDT kullanmalıyım? BDT ve DDT arasındaki fark nedir? Bu sorulara cevap verebilmek için Tablo 1’de de belirtildiği gibi BDT ve DDT’nin farklılaşan temel felsefesine, amacına, uygulama alanlarına bakmak gerekir. En başta DDT’nin neden ve hangi şartlar altında ortaya çıktığına bakacak olursak, DDT klasik hale gelen BDT’den odaklandığı danışan kitlesi bakımından ayrılmıştır. DDT daha çok duygusal ve sosyal yönlere odaklanmış, bilinçli farkındalık ve onaylama gibi iki önemli kavram ile insanların düzensiz olan duyguları ve kendilerine zarar veren davranışları ile mücadele edebilmenin önünü açmıştır. BDT ve DDT arasındaki ana farklılıklar onaylama ve ilişkilendirme (Canadian Mental Health Association [CMHA], t.y.). DDT danışanlara, deneyimlerinin gerçek olduğunu ve zorluklardan veya zor deneyimlerden bağımsız olarak kim olduklarını kabul etmelerini öğretir (CMHA, t.y.). DDT’de danışan ve danışman arasında BDT’nin yapılandırılmış ilişkisinin aksine danışanın danışmana ulaşabileceği ve her an problemlerini ve başarılarını konuşabileceği bir ilişki vardır. BDT becerilerine ek olarak danışan, duygularını düzenlemeyi, diğerleriyle ilişkilerini geliştirmeyi, problemlerle ve sıkıntılarla baş edebilmeyi, kabulü ve bilinçli farkındalığı öğrenir (Bass ve diğerleri, 2014; Hunnicutt Hollenbaugh, 2018).

Ergenlik duygu düzensizliklerinin en yoğun olduğu ve bazı kişiler için kendini olduğu gibi kabul etmenin en zor olduğu dönemlerden biridir. Bu dönemin yoğun duygularla geçmesinin en önemli nedenleri yaşanan biyolojik, psikolojik ve sosyal değişikliklerdir. Daha genel bir ifade ile biyolojik ve çevresel faktörlerdir. Linehan (1993) bu kavramlara özel önem vermiş ve zaman içinde biyososyal teori terimi kullanılmaya başlanmıştır.

Biyososyal Teori ve Duygu Düzensizliği

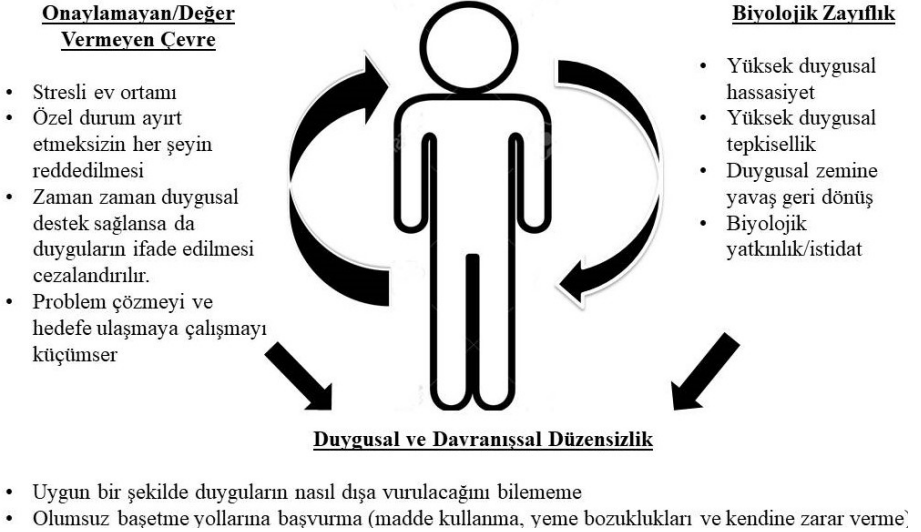
Linehan (1993), duygusal olarak düzensiz olan bireylerin sorunlu davranışlarının bir dizi biyolojik ve çevresel faktörden etkilendiğini iddia etmiştir. Özel olarak, kişinin biyolojik zayıflığı ve içinde bulunduğu çevre

Tablo 1. BDT ve DDT'nin karşılaştırılması (Bass ve diğerleri, 2014, s. 5)

İlkeler	BDT	DDT
Temel felsefe	Akılcı olmayan düşünme, öğrenmeyle düzeltilebilen rahatsızlıklara yol açar	BDT'nin ve meditasyona dayalı uzak doğu uygulamalarını birleştirir
Anahtar kavramlar	Sorunların kökeni çocukluğa dayanır; ancak, mevcut düşünce ve temel inançlarla pekiştirilir	Destek odaklı, bilişsel temelli ve işbirlikçi terpiyi kullanarak uyarılma seviyelerini yönetmek için psikososyal yönleri vurgular
Terapinin amaçları	Akılcı olmayan inanışları yüzleştirir ve otomatik düşünceyi değiştirir	Stabilize eder, davranış kontrolünü sağlar ve travmatik olmayan deneyim elde eder
Terapötik ilişki	Yönlendirici öğretene-öğrenen ilişkisi	Koşulsuz kabul ilişkisi
Teknikler	Yapılandırılmış bilişsel, davranışçı ve duygusal teknikler	Farkındalık, kişilerarası etkililik, duygu düzenleme, sıkıntıya karşı tolerans ve orta yoldan yürüme becerileri öğretilir
Kullanımı	Duygu durum bozuklukları, yeme bozuklukları, psikoz bozukluklar, disosiyatif bozukluklar, madde kullanımı	Sınırdaki kişilik bozukluğu, duygu durum bozuklukları, cinsel travma, madde bağımlılığı
Sınırlılıkları	Danışanın terapiye bağımlı hale gelmesi, yapılandırılmış, yüzleşme de sıkıntılar, geçmişe çok az odaklanma	Durağan seyreden tedavi, danışan beklentileri ve farklılaşmanın ne kadar etkili olduğunun sorgulanması
Etkililiği	Kullanıma bağlı olarak orta ve iyi düzey arası	Düşük ve orta düzey arası

(hiçbir şeyi onaylamayan, değer vermeyen) duygusal düzensizliğe zemin

hazırlamakta (bakınız şekil 1) ve ileride yaşanabilecek muhtemel sıkıntıları tetiklemektedir (Rathus ve Miller, 2018). Duygusal düzensizlik “kişinin en iyi çabasına rağmen, duygusal ipuçları, deneyimler, eylemler, sözlü cevaplar ve / veya normatif koşullar altında sözsüz ifadeleri değiştirme veya düzenleme konusundaki yetersizliğidir” (Koerner, 2012, s.4; akt. Hunnicutt Hollenbaugh, 2018). Bu noktada biyolojik yatkınlık devreye girmektedir. Biyolojik yatkınlığa göre, ergenlerin beyni biyolojik olarak farklı çalışmaktadır; bu yüzden, geçici duygular konusunda diğer insanlardan daha kırılığandır (Harvey ve Rathbone, 2013; Hunnicutt Hollenbaugh, 2018; Rathus ve Miller, 2018). Bu ergenler duyguları daha yoğun ve sık yaşayabilirler; bu yüzden duygularını yönetmekte de zorlanabilirler.



Şekil 1. Biyososyal Teori (Hunnicutt Hollenbaugh, 2018)

Diyalektik ve Onaylama

DDT'nin kendine has bir terim bilgisi vardır ve bu terimleri anlamak DDT'nin anlaşılması için kilit öneme sahiptir. DDT'de en sık kullanılan ve terapiye adını veren “diyalektik” terimidir. Bir diğer terim ise daha önce ifade edilen ve kısaca açıklanan onaylama (validation) terimidir. *Diyalektik* Yunancadan gelir ve “tartışma, söyleşi” anlamlarına gelmektedir. Terapi

ortamında ise iki zıt düşüncenin ya da olgunun doğru olabileceği ve sentezlenip yeni bir düşünce oluşturulabileceği anlamlarına gelmektedir (Linehan, 1993). Linehan'ın (1993) bu terimi kullanmasındaki neden ise SKB'ye sahip bireylerde görülen iki düşünce arasında kalmışlık duygusudur. Linehan (1993) SKB'li bireylere hayatın tek renkten oluşmadığını ve aynı anda farklı düşüncelerinde doğru olabileceğini de göstermeye çalışmıştır. Sargın ve Sargın'ın da (2015) vurguladığı gibi DDT bardağın ne boş ne de dolu tarafına vurgu yapar. Çünkü bardak hem boştur hem de doludur.

Değişimin başlayabilmesi ve bireyin DDT'den faydalanabilmesi için içinde bulunduğu durumu kabul etmesi gerekir. Danışma ortamında *diyalektik* danışanları onaylamak için kullanılır. Çünkü DDT varsayım olarak bir danışanın elinden gelenin en iyisini yaptığına ve yapmaya da devam edeceğine inanıyordur. Örneğin annesine öfkelenen bir ergene danışmanın vereceği "Hem annene kızgınsın hem de onu çok seviyorsun. Kızgın olsan da onunla konuşmak istemen anlaşılabilir bir durum" tepkisi bir *diyalektik* ve *onaylama* örneğidir. *Onaylamanın* bir diğer fonksiyonu ise danışanın kabullenmekte zorlandığı olay ve durumların danışma ortamında danışmanın desteği ile normalleştirilmesidir. Örneğin, yeni matematik öğretmeni ile iletişim kurmaktan sürekli kaçan bir lise öğrencisine "yeni matematik öğretmenin sana eski Türkçe öğretmenini hatırlatıyor ve sen onunla hiç iyi şeyler yaşamadın. Bu yüzden Matematik öğretmeninden neden korktuğunu ve onunla iletişim kurmakta zorlandığını anlayabiliyorum" tepkisi danışanı cesaretlendirecek ve anlaşıldığını hissettirecektir.

DDT'de hangi kelimenin ne zaman ve nasıl kullanılacağı önemlidir. Özellikle ergenlere diyalektik düşünme ve cevap verme öğretilirken kullanılan kelimelere vurgu yapılır. Ergenlerin bir olay karşısında tepki vermeden önce o olayı zihinlerinde canlandırmaları ve kendilerinin lehine olacak şekilde nasıl ifade edebilecekleri öğretilir. Bu noktada, cümle kurarken "ya/ya da" gibi zıtlık bildiren kelimelerin yerine onaylama ve sentez bildiren "ve/ hem de" kelimelerinden faydalanılır (Linehan, 2015a). Bu anlamda, terimler kullanıldıkça hem danışman hem de danışan için anlamlı hale gelir. Zaman içerisinde diyalektik düşünme hayatın diğer alanlarına da yayılarak yaşanan duygu düzensizliklerine denge getirir.

Terapinin Yapısı ve Uygulanması

Alanyazın incelendiğinde, yeni başlayanlar için DDT'nin uygulanması kafa karıştırıcı olabilir; ancak terapinin yapısı anlaşıldığı zaman DDT'nin nasıl uygulandığı da açıklık kazanır. Seçilecek yöntem danışmanın kendisine ve danışanın yönetime yaklaşımına bağlıdır. DDT dört farklı şekilde uygulanabilir: a) bireysel terapi, b) beceri eğitimini esas alan psikoeğitim grupları, c) telefon görüşmeleri ve d) konsültasyon ekibi toplantıları (Linehan, 2015a).

DDT'nin dört basamaktan (evre) oluşan bir tedavi süreci vardır. Her bir evre kendine has amaçlara sahiptir. Basamaklar danışanın sahip olduğu sorunların ciddiyetine göre 1 ve 4 arasında numaralandırılmıştır. Bir danışan sadece bir evre de tanı alabileceği gibi aynı anda iki evrede de tanılanabilir. Bu kararı verecek olan danışman ve konsültasyon ekibidir.

1. **Basamak:** Bu basamak da bulunan ergenler davranışsal kontrolsüzlük yaşayan, temel iletişim becerilerinden yoksun ve kendine zarar verme potansiyeli yüksek danışanlardır. Bu basamakta bireysel danışmanın hedefleri yaşamı tehdit eden, terapi sürecine zarar veren ve hayat kalitesini düşüren davranışsal sorunların azaltılmasıdır. Bunu yapabilmek için de sağlıklı davranış becerilerinin arttırılması gerekir (Rathus ve Miller, 2018). Bu basamak danışanlarla en çok çalışılan basamaktır. Bu basamakta bireysel terapiye ek olarak veya sadece beceri eğitimi de verilebilir. Linehan (1993) bu basamakta bulunan ergenlerin her bir beceri eğitimini en az iki kez bitirmesi gerektiğini iddia etmiştir. Bu durumda bu basamakta yer alan bir ergen danışanın terapide geçireceği süre bir yılı bulabilir.
2. **Basamak:** Bu basamak da tanılanan danışanlar genellikle travma ve yas gibi acı duygusal deneyimlere sahip ergenlerdir. Bu basamaktaki ergenler birinci basamaktaki ergenlerden farklı olarak davranışlarını kontrol edebilirler. Bu evrede uygulanan bireysel danışma oturumları yoğun bir şekilde yapılandırılmıştır. Bu yüzden, psikolojik danışmanın ana hedefi şiddetli duygusal deneyimlerden ve travma sonrası stresten kaynaklı acıdan kaçınmayı azaltıcı becerilerin öğretilmesidir (Linehan, 1993; Rathus ve Miller, 2018).
3. **Basamak:** Ergenler bazen hayatın akışı ile alakalı sorunlar yaşayabilirler. Örneğin üniversite hayallerini bir yıl ertelemek acı gelebilir,

mutsuzluğa ve bazı hafif düzey kişilik bozukluklarına neden olabilir. Bu basamak, ergenin mutsuzluğuna neden olan durumlara odaklanır. Terapinin ana amaçları ergenin kendine saygısını arttırmak ve bireysel hedeflerinin gerçekleşmesi için destek olmaktır (Linehan, 1993; Sargın ve Sargın, 2015).

4. **Basamak:** Son basamak hayata dair anlamsızlık hissi taşıyan ve yaşamdan doyum alamadığını ifade eden ergenler için uygun görülen basamaktır. Bu basamakta bireysel terapinin ana amaçları boşluk ve anlamsızlık hislerinin bir çözüme kavuşturulması ve ruhun özgürleştirilip danışanın huzura kavuşturulmasıdır (Linehan, 1993; Rathus ve Miller, 2018; Sargın ve Sargın, 2015).

DDT Terapi Modülleri

Bireysel Terapi

Bireysel terapi standart DDT uygulamasının ana unsurlarından biridir. Bireysel terapi oturumları haftada bir yapılır ve gerekli görüldüğünde aynı hafta içinde tekrarlanabilir. Yetişkinlerde terapi süresi 50-60 dakika arasında iken ergenlerde bu süre 40-50 dakika arası olarak tanımlanmaktadır (Linehan, 2015a). Bireysel oturumlar da sık sık danışanın terapiye düzenli gelmesi gibi konuların yanı sıra yaşamı tehdit eden olaylara müdahale etme, hayat kalitesi ile ilgili davranışları yönetme ve müdahale yöntemleri ile ilgili konular da değerlendirilir (Hunnicut Hollenbaugh, 2018). Beceri eğitimi gruplarında verilen ev ödevleri ve günlük kartların ayrıntılı değerlendirilmesi yapılır. DDT danışma teknik ve yöntemleri problem durumuna göre uygulanır. Ayrıca, aile süreç içerisine dâhil edilir. Ailenin oturumlara katılması belli haftalarda olacağı gibi ihtiyaç halinde de ayarlanabilir.

Beceri Eğitimleri

DDT beceri eğitimleri standart DDT'nin önemli bir parçası olduğu gibi, bireysel terapiden bağımsız olarak kendi başlarına da kullanılabilirler. Yetişkinlere verilen dört beceri eğitimine (farkındalık, duygusal düzenleme,

sıkıntıya tolerans, kişilerarası etkililik) ek olarak, ergenlerin bulunduğu gruplarda “orta yoldan yürüme” (walking the middle path) beşinci beceri eğitimi (bakınız Tablo 2) olarak uygulanmaktadır (Harvey ve Rathbone, 2013; Hunnicutt Hollenbaugh, 2018; Miller, Rathus ve Linehan, 2007; Rathus ve Miller, 2018). Geleneksel olarak beceri eğitimleri grup danışması olarak verilir, en az dört en fazla 10 danışandan oluşur, haftalık düzenlenir ve ortalama iki saat sürer (Hunnicutt Hollenbaugh, 2018). Eğitimlerin ilk saati ev ödevlerinin ve günlük kartların kontrol edilmesi ile geçer. İkinci saatte ise yeni becerilerin öğretilmesine geçilir. Her oturum bir farkındalık etkinliği ile başlar ve biter. Grup lideri farkındalık etkinliklerini kendi yapabileceği gibi grup üyelerinden gönüllü olanlara da yaptırabilir.

Telefon Görüşmeleri

Bu yöntem de amaç, danışanın öğrenmekte güçlük çektiği becerileri ihtiyaç duyduğu anda danışmanını arayarak bilgi ve cesaret alabilmesidir. Linehan (1993), düşünülenin aksine danışanların danışmanlarını sık sık rahatsız etmeyeceklerini ve ilgi çekmek için sürekli aramayacaklarını iddia etmiştir. Ancak, burada danışan ve danışman arasında bir taahhüt de konulmuştur. Eğer danışan telefon görüşmesinden önce kendisine zarar vermişse 24 saat boyunca danışmanıyla görüşemez. Buradaki mantık danışanın danışmana bağımlı olmasını engellemektir (Sargın ve Sargın, 2015). Telefon desteği sadece danışana değil ergenlerin ailelerine de verilebilir. Bu sayede aileler de becerilerini geliştirebilirler.

Konsültasyon Ekibi Toplantıları

Konsültasyon grup toplantıları DDT’de önemli yere sahiptir. Danışanların kendilerine zarar verme davranışları, intihara eğilimli olmaları ve duygusal düzensizlikleri danışmanları süreç içerisinde yıpratabilmektedir (Linehan, 1993).

Konsültasyon ekibi danışmanlara destek sağlar. Grup içerisinde DDT terapistleri olduğu kadar doktorlar, hemşireler, program yöneticileri ve diğer çalışanlar da olabilir. Grubun mevcut üyeleri anlaşılacağı üzere DDT’nin uygulandığı kuruma göre değişebilir. Örneğin, okul ortamında

uygulandığı zaman konsültasyon ekibinde okul psikolojik danışmanı(ları), idareyi temsilen müdür veya müdür yardımcısı, sınıf öğretmeni, okul aile birliği temsilcisi ve varsa okul hemşiresi yer alır.

Tablo 2. DDT Beceri Grupları (Linehan, 2015a; Miller ve diğerleri, 2007)

Farkındalık	Duygusal Düzenleme	Sıkıntıya Tolerans	Kişilerarası Etkililik	Orta Yoldan Yürüme
-DDT'nin temelini oluşturur ve her oturumda uygulanır - Mevcut andaki bilinçliliği ve kişinin duygu ve düşüncelerini yönetebilme becerisini arttırmayı hedefler - Hedef, bir şeye yargılamadan ve etkili bir şekilde odaklanmaktadır	- Sadece duygularla baş etmenin yollarını değil onların biyolojik kökenlerini de öğretir - Hem fiziksel hem de zihinsel olarak farkında olabilecekleri yollar öğretir -Sadece kendilerinin değil başkalarının da duygularına odaklanabilmeyi sağlar	- Sadece ergenin hemen değiştiremeyeceği durumlarla karşı karşıya kaldığında nasıl baş edeceğini içermektedir - Bu durumlar kriz anları, intihar anları ve yaşamı tehdit eden diğer durumlar olabilir -Problem çözmeye dayalıdır ve gerçek durumun radikal bir şekilde kabulüne dayanmaktadır	-Ergenlerin uğraşmakta zorlandıkları değişken ilişkilere odaklanmaktadır. - Temelde, kişinin bir ilişkide kendisine saygıya, başkalarına saygıya, atılan olarak ihtiyaçlarını karşılamaya ve sağlıklı ilişkileri başarılı ve bir şekilde değerlendirmeyi ve yönlendirmeye dayanmaktadır - Beceriler daha çok kısaltmalardan oluşan ve problem çözme becerileri ile alakalı kişilerarası etkililik, ilişkiler hakkındaki mitleri, ilişkilerdeki öz benliği ve ilişkilerde nasıl davranmamızı etkileyen kırılganlıkları içermektedir	-Daha çok ergenlere has diyalektik ikilemlere odaklanmaktadır (Duygusal kırılganlığa karşı kendi gücünü azaltma. Aşırı esnekliğe karşı otoriter kontrol. Sürekli krize karşı çekingen yaşama. Aktif pasifliğe karşı belirgin yeterlilik. Özerkliği zorlamaya karşı bağımlılığı teşvik etme) - Hayatta sadece siyah ya da beyaz yok gri de vardır

Gruplar şehirde bulunan ve DDT çalışan diğer akıl sağlığı uzmanlarının bir araya gelmesi ile de oluşturulabilir. Gruplar ihtiyaca binaen hafta da bir toplanır ve beceri eğitimlerindeki düzen içerisinde ilerler. Danışma gruplarında veya oturumlarında problem yaşayan danışmanlara destek sağlanır. Her grup farkındalık etkinliği ile başlar ve bitirilir. Bu sayede DDT danışman-danışan-aile/yakın çevre zincirinde topluma yayılmış bir "felsefe" haline dönüşür.

Ergenlerle DDT Üzerine Yapılan Çalışmalar

Son yıllarda DDT'nin ergenlerle kullanımı ve etkililiği üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Ancak, Türkiye'de DDT'nin kullanımı henüz yaygınlaşmadığı için bu alanda yapılan çalışmalara pek rastlanılmamaktadır. Diyalektik Davranış Terapisi'nin Türkiye'de yaygınlığını etkileyen birçok neden vardır. Bunlardan en önemlileri, eğitim verecek kurum ve uzmanların az olması, Türkçe yazılmış kaynakların çalışma ve uygulama yapmayı destekleyecek düzeyde olmaması ve DDT sürecinde süpervizyon hizmeti verecek uzmanların sayı olarak yetersizliği gösterilebilir. Birçok veri tabanının incelenmesi sonucunda, Gülgez ve Gündüz (2015) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılan DDT temelli duygu düzenleme programının Türkiye'de DDT ile yapılmış tek araştırma olduğu bulunmuştur. Ergenlerle yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Türkiye dışında özellikle de Amerika Birleşik Devletlerinde (ABD) son on yılda DDT'nin kullanımı hızla yayılmıştır. Marsha M. Linehan'ın öncülüğünde başlayan bu terapi ardı ardına yayınlanan kitaplar, kullanım kılavuzları ve deneysel çalışma sonuçları ile büyümesine devam etmektedir. Ergenlerle DDT üzerine çalışma ve uygulama yapmak isteyen uzmanlar için Hunnicutt Hollenbaugh ve Lewis (2018), Linehan (2015a, 2015b), ve Rathus ve Miller (2018) tarafından yazılan kitaplar önemli kaynaklar olarak gösterilebilir.

Ergenlerle DDT'nin etkililiğini gösteren birçok çalışma vardır. Bu çalışmalardan ilki Goldstein, Axelson, Birmaher ve Brent (2007) tarafından yapılmıştır. Goldstein ve arkadaşları (2007) bipolar bozukluk tanısı konmuş 12 ve 18 yaş arası 10 ergene 36 oturumdan (18 oturum beceri eğitimi, 18 oturum bireysel danışma) oluşan DDT programını uygulamış ve sürece aileleri de katarak psikoeğitimler vermişlerdir. Program boyunca bireysel terapi ve beceri eğitimlerinin yanı sıra becerilerin kullanılmasını teşvik eden telefon görüşmeleri ve uyku düzenini, intihar durumunu, ilaç kullanımını değerlendiren günlük kartlar kullanılmıştır. Terapi, ilaç kullanımını da içermiş ve çalışma sonunda intihar düşüncesi, kendine zarar verme davranışı, duygusal düzensizlik ve depresif belirtilerde tedavi öncesinden tedavi sonrasında belirgin iyileşmeler tespit edilmiştir.

Groves, Backer, van den Bosch ve Miller (2012) tarafından yapılan çalışma da DDT'yi içeren ve 1997-2008 arasında yayınlanmış 12 makale incelenmiştir. Bulgular, DDT'nin ergenler için çeşitli terapötik etkileri olduğunu göstermiştir. Groves ve arkadaşlarının (2012) dikkat çektikleri önemli bir nokta ise intihara meyilli olan ve bipolar bozukluk tanısı konmuş ergenlerin DDT programından veya tedavi sürecinden daha erken ayrıldığıydı. Bunun bir sonucu olarak da programdan ayrılmayan ergenlere göre hastaneye yatışlarında bir artma olduğu ve intihar dâhil olmak üzere birçok olumsuz sonuçla karşı karşıya kaldıklarını belirtmişlerdir.

Bir başka meta-analiz çalışmasında Hunnicutt Hollenbaugh ve Lenz (2018) ergenler için DDT'nin etkinliğine ilişkin ön kanıtları incelemiştir. Çalışmada DDT'nin depresyon, kaygı, kendine zarar verme ve intihar riski belirtilerinin azaltılmasını hedefleyen toplamda 834 katılımcının olduğu 12 adet deneysel çalışma incelenmiştir. Çalışma da bahsi geçen belirtilerin hepsinde ergenlerde bir azalma görüldüğü ancak bunun etkisinin küçükten orta düzeye değiştiği belirtilmiştir. Önemli bulgulardan biri de DDT'nin ergenlerdeki depresyon belirtilerini azaltma açısından diğer tedavi yöntemleri ile karşılaştırıldığında daha etkili olduğudur. Bulgulara ek olarak yazarlar DDT beceri eğitimlerinin standart DDT tedavi yöntemine göre daha çok tercih edildiğini belirtmişlerdir. Bunun nedenlerine bakıldığında DDT beceri modüllerinin uygulanabilirlik açısından daha anlaşılabilir ve kolay olduğu ve standart DDT tedavisine göre daha az masraflı olduğu söylenebilir.

Ergenlerle yapılan çalışmalar sadece ABD ile sınırlı kalmamıştır. Hjalmarsson, Kåver, Perseius, Cederberg, ve Ghaderi (2008) İsveç'te 15-40 yaş arasında olan 27 ergen ve genç yetişkin kadın ile iki yıl süren bir pilot çalışma yapmışlardır. Katılımcıların hepsi sınırda kişilik bozukluk (SKB) tanısı almış vakalardı. Ayrıca çalışma, SKB ile yakından alakalı olan depresyon, kaygı ve obsesif kompulsif gibi duygusal rahatsızlık veren rahatsızlıkların belirtilerindeki azalmaları da ele almıştır. Bir yılın sonunda yapılan analizlerde adı geçen rahatsızlıkların tümünün ölçek puanlarında tedavi öncesine nazaran önemli düşüşler ve güçlü etkiler tespit edilmiştir. Sonuçlar depresyon ve SKB ölçeğinin alt ölçeklerinde (kişiler arası hassasiyet, kaygı, korku endişesi, paranoya düşünceleri) istatistiki düzeyde anlamlı düşüşler olduğunu göstermiştir. Bunlara ek olarak, intihar eğilimli

davranışlarda da tedavi öncesi ile karşılaştırıldığında önemli düşüşler olduğu 12 aylık değerlendirmelerde bulunmuştur.

2000'li yılların başında ve sonlarına doğru yapılan birçok çalışma katılımcı grup olarak kadınları almıştır. Bunda Lineha'nın ergenliği ve genç yetişkinliği süresince kendi kişisel tecrübelerinden ve teorisini geliştirirken kadın katılımcılardan faydalanmış olmasının etkisi olduğu düşünülebilir. Yukarıda bahsi geçen çalışmalara ek olarak James, Taylor, Winmill ve Alfoadari (2008) tarafından yapılan çalışma da bu duruma örnek gösterilebilir. James ve arkadaşları, ısrarlı kasıtlı kendine zarar verme (IKKZ) davranışlarına ve yoğun intihar düşüncelerine sahip kız ergenlerle DDT'nin etkililiğini incelemiştir. Çalışma da beceri eğitimini esas alan grup danışması uygulanmış ve DDT farkındalık, sıkıntıya tolerans, kişiler arası etkililik ve duygu düzenleme modülleri kullanılmıştır. Sonuçlar tüm katılımcıların ısrarlı IKKZ davranışlarında anlamlı düzeyde düşüş olduğunu göstermiştir. Ayrıca depresyon ve umutsuzluk puanlarında da anlamlı düzeyde düşüşler bulunmuştur.

İfade edilmeye değer bir başka çalışma ise Johnston, O'Gara, Koman, Baker ve Anderson (2015) tarafından yeme bozukluğu tanısı konmuş ergenlerin DDT beceri eğitimleri ve Maudsley aile terapisi (MAT) yaklaşımı kullanılarak 8 haftalık yoğunlaştırılmış programa alındığı araştırmadır. Bu çalışmanın temelini aile temelli terapi yaklaşımı oluşturmaktadır. Araştırma da kullanılan ana yaklaşım MAT'dir. Diyalektik Davranış Terapisi beceri eğitimleri, ergenlere yeme bozukluğu davranışlarının yerine koyabilecekleri etkili baş etme becerileri sağlamak ve düzenli ve sağlıklı beslenememe sıkıntısına katlanacak yöntemleri hazırlamak amacıyla kullanılmıştır. Çalışmanın ana hedefleri, kilo alma / sağlıklı kilo verme kontrolünün sağlanması ve kısıtlama, aşırı yeme ve kendini kusturma gibi yeme bozukluğu davranışlarının azaltılmasıydı. Çalışmada DDT beceri grupları farkındalık, duygu düzenleme, sıkıntıya tolerans, kişilerarası etkililik ve orta yoldan yürüme becerilerinin yeme bozukluğu kavramı içerisinde öğretilmesine ve uygulanmasına odaklanmıştır. Çalışma da ergenler ve aileleri farklı farklı gruplara katılmış ve aileler çocuklarına verilen beceri eğitimlerinin aynısını almışlardır. Her bir modül 2 hafta sürmüştür. Sonuçlar, kilo alma problemi olan danışanların tedavi süresince önemli miktarda kilo aldıklarını ve sonraki yıl boyunca kilo almaya devam ettik-

lerini göstermiştir. Programı tamamlayan ergenlerin yeme bozukluğu düşüncelerinde, tutumlarında ve davranışlarında da önemli düşüş yaşandığı rapor edilmiştir. Ancak, Johnston ve diğerleri (2015) aşırı yeme ve bilinçli kusma davranışlarında çalışma sonunda ve takip eden yıl içerisinde anlamlı bir gelişme bulamadıklarını ifade etmişlerdir.

Bahsi geçen çalışmaların çoğu ya bir hastanenin psikiyatri servisinde ya da ayakta tedavi veren kliniklerde gerçekleştirilmiştir. Ancak son yıllarda üniversitelerin psikolojik danışma birimlerinde, okul psikolojik danışma servislerinde ya da proje destekli hastane ve klinik dışı ortamlarda da DDT kullanılmaya başlanmıştır. Örneğin, Ricard ve arkadaşları (2013) ABD'nin Teksas eyaletinde, ağırlıklı olarak Latin Amerika kökenli ortaokul ve lise öğrencilerinden oluşan ve disiplin temelli alternatif eğitim programının uygulandığı bir okulda DDT beceri modüllerinin kullanıldığı, grupla psikolojik danışma yapmışlardır. Kullanılan DDT beceri modüllerinin amacı duygusal ve davranışsal kendini koruma becerilerinin öğretilmesidir. Ricard ve diğerleri (2013) bunu, ergenlerin kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenirken aynı zamanda davranışlarının çevreleri üzerindeki etkilerinin farkında olmalarını sağlamak olarak da açıklamışlardır. Ortalama bir oturum 2,5 saat sürmüştür ve terapi 4 hafta boyunca gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada kullanılan yöntem ve süre standart DDT yaklaşımının (6 ay süren ve haftalık grup danışmalarının yapıldığı sistem) uyarlanmış halidir. Ricard ve arkadaşları programın dört hafta şeklinde düzenlenmesinin sebebi olarak okul sistemindeki öğrencilerin geçici süre ile bu okula aktarıldıklarını ve kendilerine verilen disiplin cezasının süresi dolduktan sonra kendi okullarına geri gönderilmeleri olarak ifade etmişlerdir. Çalışma da DDT'nin somatik şikâyetler, sosyal dışlanma, saldırganlık, çatışma, hiperaktivite ve depresyon üzerindeki etkililiği deneysel olarak sınanmıştır. Çalışmaya 70'i erkek 55'i kız olmak üzere toplamda 178 öğrenci katılmıştır. Sonuçlar, deney grubunda olan öğrencilerin saldırganlık, çatışma ve hiperaktivite puanlarında kontrol grubunda olanlara nazaran anlamlı düzeyde düşüş olduğunu göstermiştir. Bu çalışmayı diğer çalışmalardan ayıran özelliklerden biri de ergenlere verilen ölçme araçlarının uyarlanmış hali ailelerine de verilmiş ve ergenlerin rapor etiketleri değişimlerle ailelerinin çocuklarında gözlemledikleri değişimler karşılaştırılmıştır. Aileler de araştırma sonuçlarına benzer geri dönütlerde

bulunmuş, ek olarak çocuklarının sosyal izolasyon, depresyon ve somatik puanlarında da anlamlı düzeyde düşüş bildirmişlerdir.

Bahsi geçen çalışmaların hepsinde DDT'nin istatistiki olarak etkililiği vurgulanmıştır. Ancak, alanyazında aksi sonuçların rapor edildiği çalışmalar da mevcuttur. Bir diğer ifade ile DDT'nin etkili olmadığı ya da diğer terapi türleri ile karşılaştırıldığında daha az etkili olduğunu vurgulayan çalışmalara da rastlanmıştır. Örneğin Apsche, Bass ve Houston (2006) tarafından saldırganlık, davranış ve kişilik problemlerine sahip 20 erkek ergen üzerinde yapılan deneysel çalışma da MOD terapisi ve DDT'nin etkililiği karşılaştırılmıştır. Sonuçlar, uygulanan yönteme bakılmaksızın tüm katılımcıların tedaviden olumlu yönden etkilendiğini göstermiştir. Ancak, veriler MOD terapisinin depresyon ve saldırganlık belirtilerinin azalmasında DDT'den daha etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca Apsche ve arkadaşları (2006) MOD terapisinin DDT'ye göre, çalışmada ele alınan tüm davranışsal ve psikolojik sıkıntıların anlamlı düzeyde düşürülmesinde daha etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Bir meta-analiz çalışmasında Brausch ve Girresch (2012), ergenlerde kendine zarar verme davranışlarının tedavi edilme başarısını gözden geçirmişlerdir. Çalışmalarında 2001-2011 yılları arasında yayınlanmış makaleleri incelemişler ve tedavi yöntemi olarak DDT ve Bilişsel Davranış Terapisini (BDT) ele almışlardır. Yazarlar, son yıllarda ergenler arasında kendine zarar verme davranışlarında bir artış olduğunu ve DDT'nin de bunu azaltmak için en sık kullanılan yöntemlerden biri olduğunu iddia etmişlerdir. Analiz sonuçları DDT'nin ergenlerde kendine zarar verme davranışlarını azaltma da yetersiz olduğunu göstermiştir. Brausch ve Girresch (2012) her ne kadar DDT'nin etkili olduğunu gösteren çalışmalar varsa da bu çalışmaların sonuçlarının etkisinin yok denecek kadar az olduğunu iddia etmişlerdir. Bu çalışmada DDT'ye getirilen bir eleştiri de DDT'nin tarihsel olarak Psikiyatri servislerinde çalışmaya daha müsait olduğu ama hastane dışı ortamlarda etkililiğinin azaldığı ya da olmadığı yönündeydi. Hiç şüphesiz, bu tür yargılara varabilmek için DDT ile ilgili daha çok çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Diğer taraftan, son yıllarda DDT'nin gösterdiği gelişim, oluşturulan kaynaklar ve çalışma sonuçları DDT'nin ergenlerle gelecekte daha çok kullanılacak bir yaklaşım olacağına işaret etmektedir.

Sonuç

Bu çalışmanın amacı üçüncü dalga terapileri içinde yer alan ve son yıllarda ergenlerle kullanımı hızla yayılan DDT'nin teori, kavram ve uygulama alanlarının tanıtılması ve ileride ergenlerle yapılacak çalışmalara uzmanların yararlanabileceği bir referans kaynak oluşturmaktır. DDT, özellikle intihara meyilli, kendine zarar verme davranışları sergileyen, depresyon da olan, iletişim becerileri zayıf, öfke kontrolü ve davranış problemleri yaşayan ve duygu düzensizliği sergileyen ergenlerle başarılı bir şekilde kullanıldığı kanıtı dayalı çalışmalarda gösterilmektedir. Ergenlerle DDT'yi kullanmak isteyen ve DDT terapisti olmak isteyen bir ruh sağlığı uzmanının bilmesi gereken önemli noktaların başında DDT'nin dört basamaklı tanı sistemine sahip olduğu ve uygulanmasının dört farklı (Bireysel terapi, beceri eğitimi, telefon görüşmeleri, konsültasyon ekibi toplantıları) şekilde yapılabildiği gelmektedir. DDT ergenlerle kullanılırken en sık kullanılan uygulaması beceri eğitimi modülüdür. Beceri eğitimleri ergenler için beş farklı başlıktan oluşmakta ve altı aylık bir süre içerisinde bitirebilmektedir. Birinci basamakta tanılanmış danışanların beceriler modülünü bir yıllık süre içerisinde iki defa üst üste tekrarlamaları tavsiye edilmektedir (Linehan, 1993).

Ergenlerle çalışırken DDT'nin başarı şansını arttırmanın yollarından biri de ailelerinin de sürece dâhil edilmesidir. İncelenen birçok çalışma da ergenlerle çalışılırken DDT ve aile terapisi yaklaşımlarının beraber kullanıldığı görülmüştür. Burada göze çarpan nokta DDT'nin ergenin sahip olduğu davranış problemini veya problemlerini salt ergene mal etmemesi, aynı zaman da ailenin de bir problemi olarak görmesidir. Henüz Türkiye de ergenlerle yapılmış kanıtı dayalı bir çalışma mevcut değildir. İleriki dönemler de bu tür çalışmanın yapılması önemle tavsiye edilmektedir.

EXTENDED ABSTRACT

Dialectical Behavior Therapy with Adolescents

*

Mehmet Akif Karaman

7 Aralık University

Adolescence is a period in which biological, social and psychological changes occur. Although it has an important place in human life, it can be characterized as a period of time that diffuses into the process and causes individuals (adolescents) to experience different emotions at the same time, not the changes that take place.

In recent years, programs to increase adolescents' psychological resilience and preventive mental health skills - especially abroad - have been developed (see Brink and Wissing, 2012; Edwards, Mumford and Serra-Roldan, 2007; Ricard et al., 2018) and different models of therapy have been used. When the literature is examined, it has been noted that DBT is one of the therapies used with adolescents in experimental studies. Validation and mindfulness are the core values of DBT. Mindfulness means being aware of the present and managing the emotions and thoughts in a healthy way. Validation is related to the environment in which the adolescent lives. It means accepting thoughts and feelings radically instead of opposing them.

Dialectic Behavior Therapy (DBT) is one of the third wave therapies and has been experimentally tested with different groups. This approach, which was developed by Marsha Linehan in the early 1990s to improve patients with borderline personality disorder, was later used to deal with different problems and behavioral issues. In the course of time, DBT was used in different settings (hospitals, schools, private clinics), groups (adolescents, adults), and gender. When we look at the development process of DBT, we can see that Linehan's personal experiences are very effective. After a difficult adolescence and young adulthood (18 years old, diagnosed with schizophrenia, hospitalization for 26 months, self-harm, at least two suicide attempts), Marsha Linehan became interested in psychology and received psychology education. In the following years, she

started working with individuals diagnosed with borderline personality disorder (Sargin and Sargin, 2015).

Linehan (1993) argued that problematic behavior of individuals who are emotionally disturbed is affected by a number of biological and environmental factors. Specifically, the person's biological weakness and the environment in which he or she is (who does not approve of anything, does not value) paves the way for emotional disorder and triggers possible future problems (Rathus and Miller, 2018).

The word of dialectic comes from Greek and means "discussion, conversation." In the therapy, it means that two opposing ideas or phenomena can be correct and that a new thought can be synthesized (Linehan, 1993). The adolescent has to accept the situation in order to change and benefit from DBT. The function of approval is to normalize the events and situations in which the client has difficulty accepting with the support of the counselor in the counseling.

DBT can be implemented in four different ways: a) individual therapy, b) psychoeducation groups based on skills training, c) telephone interviews and d) consultation team meetings (Linehan, 2015a). DBT has a four-stage treatment process. Each stage has its own goals. The steps are numbered 1 through 4 depending on the severity of the problems the client has. A client can be diagnosed in only one stage or in two stages at the same time. It is the consultant and consultation team that will make this decision.

The aim of this study is to introduce the theory, concepts and application areas of DBT, which is included in third wave therapies and whose usage has been rapidly spreading with adolescents in recent years. Another goal of the study is to provide a reference resource for future studies with adolescents. DBT has been shown to be successful in evidence-based studies, especially with suicidal, self-injurious behavior, depression, adolescents with poor communication skills, anger control and behavioral problems, and emotion disorder. There is no evidence-based study using DBT conducted with adolescents in Turkey yet. It is strongly recommended that this kind of study be done in the future.

Kaynakça / References

- Apsche, J. A., Bass, C. K., ve Houston, M. (2006). A one year study of adolescent males with aggression and problems of conduct and personality: A comparison of MDT and DBT. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 2, 544-552. doi:10.1037/h0101006
- Arch, J. J., Eifert, G. H., Davies, C., Vildardaga, J. C. P., Rose, R. D., ve Craske, M. G. (2012). Randomized clinical trial of cognitive behavioral therapy (CBT) versus acceptance and commitment therapy (ACT) for mixed anxiety disorders. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 80, 750-765. doi:10.1037/a0028310
- Bass, C., van Nevel, J. ve Swart, J. (2014). A comparison between dialectical behavior therapy, mode deactivation therapy, cognitive behavioral therapy, and acceptance and commitment therapy in the treatment of adolescents. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 9, 4-8. doi:10.1037/h0100991
- Brausch, A. M., ve Girresch, S. K. (2012). A review of empirical treatment studies for adolescent nonsuicidal self-injury. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 26, 3-18. doi:10.1891/0889-8391.26.1.3
- Brink, A. J. ve Wissing, M. P. (2012). A model for a positive youth development intervention. *Journal of Child ve Adolescent Mental Health*, 24, 1-13. <https://doi.org/10.2989/17280583.2012.673491>
- Canadian Mental Health Association. (t.y.). What's the difference between CBT and DBT? Xx.xx.xxxx tarihinde: <https://www.heretohelp.bc.ca/q-and-a/whats-the-difference-between-cbt-and-dbt> adresinden erişilmiştir.
- Edwards, O. W., Mumford, V. E. ve Serra-Roldan, R. (2007). A positive youth development model for students considered at-risk. *School Psychology International*, 28, 29-45. <https://doi.org/10.1177/0143034307075673>
- Goldstein, T., Axelson, D. A., Birmaher, B. ve Brent, D. (2007). Dialectical behavior therapy for adolescents with bipolar disorder: A 1-year open trial. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 46, 820-830. doi:10.1097/chi.0b013e31805c1613
- Groves, S., Backer, H. S., van den Bosch, W. ve Miller, A. (2012). Dialectical behaviour therapy with adolescents. *Child and Adolescent Mental Health*, 17, 65-75. doi:10.1111/j.1475-3588.2011.00611.x

- Gülgez, Ö. ve Gündüz, B. (2015). Diyalektik davranış terapisi temelli duygu düzenleme programının üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme güçlüklerini azaltmadaki etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 191-208. doi:10.14812/cufej.2015.010
- Harvey, P. ve Rathbone, B.H. (2013). *Dialectical behavior therapy for at-risk adolescents*. Oakland, CA: New Harbinger Publications, Inc.
- Hjalmarsson, E., Kåver, A., Perseius, K., Cederberg, K. ve Ghaderi, A. (2008). Dialectical behaviour therapy for borderline personality disorder among adolescents and young adults: Pilot study, extending the research findings in new settings and cultures. *Clinical Psychologist*, 12, 18-29. doi:10.1080/13284200802069035
- Hunnicutt-Hollenbaugh, M. (2018). Introduction and overview. In (M. Hunnicutt Hollenbaugh ve M.S. LewisEd.), *Dialectical behavior therapy with adolescents: Settings, treatments, and diagnoses* (p.1-18) içinde. New York, NY: Routlage
- Hunnicutt Hollenbaugh, K. M. ve Lenz, A. S. (2018). Preliminary evidence for the effectiveness of dialectical behavior therapy for adolescents. *Journal of Counseling & Development*, 96, 119-131. <https://doi.org/10.1002/jcad.12186>
- Hunnicutt Hollenbaugh, M. ve Lewis, M.S. (2018). *Dialectical behavior therapy with adolescents: Settings, treatments, and diagnoses*. New York, NY: Routlage
- Johnston, J. A. Y., O'Gara, J. S. X., Koman, S. L., Baker, C. W., ve Anderson, D. A. (2015). A pilot study of Maudsley family therapy with group dialectical behavior therapy skills training in an intensive outpatient program for adolescent eating disorders: Family therapy and dialectical behavior therapy. *Journal of Clinical Psychology*, 71, 527-543. doi:10.1002/jclp.22176
- Lenz, A. S. ve Del Conte, G. (2018). Efficacy of dialectical behavior therapy for adolescents in a partial hospitalization program. *Journal of Counseling & Development*, 96, 15-26. <https://doi.org/10.1002/jcad.12174>
- Linehan, M. M. (1993). *Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder*. New York, NY: Guilford Press.
- Linehan, M. M. (2015a). *DBT skills training manual*. New York, NY: Guilford Press.
- Linehan, M. M. (2015b). *DBT skills training: Handouts and worksheets*. New York, NY: Guilford Press.

- Miller, A. L., Rathus, J. H. ve Linehan, M. M. (2007). *Dialectical behavior therapy with suicidal adolescents*. New York, NY: Guilford Press.
- Rathus, H. J. ve Miller, A. L. (2015). *Dialectical behavior therapy skills manual for adolescents*. New York, NY: The Guilford Press
- Ricard, R.J., Fernandez, M.A., Ratanavivan, W., Armstrong, S.N., Karaman, M.A. ve Lerma, E. (2018). Working within school sites. (M. Hunnicutt-Hollenbaugh ve M.S. Lewis Ed.), *Dialectical behavior therapy with adolescents: Settings, treatments, and diagnoses* (97-108) içinde. New York, NY: Routlage
- Ricard, R. J., Lerma, E. ve Heard, C. C. C. (2013). Piloting a dialectical behavioral therapy (DBT) infused skills group in a disciplinary alternative education program (DAEP). *The Journal for Specialists in Group Work*, 38, 285–306. doi:10.1080/01933922.2013.834402
- Sargin, M. ve Sargin, A.E. (2015). “Yaşamaya değer bir hayat” için: Diyalektik davranışçı terapinin gelişimi ve temel ilkeleri. *Türkiye Klinikleri J Psychiatry-Special Topics*, 8(2), 64-70.
- Üstündağ Budak, A. M. ve Özeke Kocabaş, E. (2019). Dialectical behavior therapy and skill training: Areas of use and importance in preventive mental health. *Current Approaches in Psychiatry*, 11, 192-204. doi:10.18863/pgy.411209

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Karaman, M. A. (2019). Ergenlerle diyalektik davranış terapisi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 2098-2120. DOI: 10.26466/opus.604025

Olimpiyatlara Aday Olan Şehirlerin Adaylık Süreçlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi (2020 Olimpiyatları Örneği)

DOI: 10.26466/opus.610613

*

Halil Erdem Akoğlu*- Ömer Özbey**- Ercan Polat***

* Arş.Gör., Ankara Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Gölbaşı / Ankara / Türkiye

E-Posta: erdemakoglu@hotmail.com

ORCID: [0000-0002-0818-7143](https://orcid.org/0000-0002-0818-7143)

** Doktora Öğr., Gazi Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Ankara/ Türkiye

E-Posta: omerozbey8006t@gmail.com

ORCID: [0000-0003-2942-4029](https://orcid.org/0000-0003-2942-4029)

*** Doç. Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, BESYO, Niğde/ Türkiye

E-Posta: ercihanpolat@hotmail.com

ORCID: [0000-0002-4892-2616](https://orcid.org/0000-0002-4892-2616)

Öz

Olimpiyat oyunları dünyanın en prestijli spor organizasyonlarından birisi olarak gösterilmektedir. Olimpiyat Oyunlarına ev sahipliği yapabilmek için ülkeler kıyasıya rekabet halindeyken bu ülkelerin ekonomik ve siyasi gücü adaylık sürecinde büyük önem arz etmektedir. Olimpiyatlara ev sahipliği yapacak ülkeler aday başvurusu yaptıktan sonra yetkili kurul olan Uluslararası Olimpiyat Komitesi (IOC) tarafından adaylık süreçleri değerlendirilerek seçilmektedirler. Uluslararası Olimpiyat Komitesi, olimpiyat oyunlarına ev sahipliği yapmak için aday olan ülkeleri değerlendirirken aday şehrin vizyonu ve kapsamı, spor ve yarışma yerleri, olimpiyat köyü, paralimpik oyunlar, konaklama, ulaşım, medya işleri, çevre, emniyet ve asayiş, tıbbi hizmetleri ve doping kontrolü, hükümet ve halk desteği, pazarlama ve ekonomi kriterlerini dikkate alarak bir değerlendirme yapmaktadır (IOC Factsheet of Host City Election, 2013). Bu çalışmanın amacı, Uluslararası Olimpiyat Komitesi Aday Kabul Prosedürü ve Değerlendirme Raporlarında yer alan bazı kriterler doğrultusunda 2020 Olimpiyat Oyunlarına aday olan ülkelerin adaylık süreçleri değerlendirilmiştir. Konuyla ilgili birincil ve ikincil kaynaklar dokümantasyon yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Sonuç olarak, tüm değişkenlere göre aday ülkelerin genel durumlarına bakıldığında İstanbul'un tesisleşme, organizasyon tecrübesi, kişi başına düşen milli gelir ve uluslararası spor kuruluşlarında yer alan üye sayıları ile rakiplerinin oldukça gerisinde olduğu görülmüştür. En önemli etkenin ise karar vericileri etkilemek adına, aday şehirlerin seçiminde oy kullanacak üyelerin az olması adaylık sürecinde büyük eksiklik olarak değerlendirilebilir.

Anahtar Kelimeler: Olimpiyat Oyunları; Aday Şehir; Spor Organizasyonları; Uluslararası Olimpiyat Komitesi

Examining the Candidate Processes of the Cities Nominated for Olympic Games in Terms of Different Variables (Case of 2020 Olympic Games)

*

Abstract

Olympic games are considered as one of the most prestigious sports organizations in the world. In order to host the Olympic Games, countries are competing intensely while the economic and political power of these countries is of great importance in the candidacy. The countries that will host the Olympics are selected by the International Olympic Committee (IOC), which is the authorized board after the candidate application, by evaluating the candidacy. The International Olympic Committee evaluates the candidate countries to host the Olympic Games, the vision, concept and legacy of the candidate city, sports and competition venues, olympic village, paralympic games, accommodation, transport, media operations, environment, safety and security, medical services and doping control, legal aspects, games governance and delivery, political and public support, marketing and finance criteria (IOC Factsheet of Host City Election, 2013). The aim of this study was to evaluate the candidacy process of the countries which are candidates for 2020 Olympic Games in line with some criteria in the International Olympic Committee "2020 Candidature Acceptance Procedure" and "Report of the 2020 Evaluation Commission". The primary and secondary sources have been explored using the documentation method. As a result, when the general situation of the candidate countries is considered by all variables, it is seen that Istanbul is far behind its competitors when it comes to establishment, organization experience, national income per capita and the number of members in international sports organizations. The most important factor is the low number of members who will vote in the selection of candidate cities in order to influence the decision makers.

Keywords: *Olympic Games, Candidate City, Sports Organizations, International Olympic Committee*

Giriş

Fuar alanlarında endüstriyel ürünlerin sergilenmesiyle başlayan, olimpiyat oyunları ile devam eden ve bugün her türlü spor organizasyonlarıyla çeşitlenerek gündün güne sayısı artan büyük sportif olaylar, insanların ve şehirlerin her zaman olduğundan daha fazla ilgi odağı olmaya başlamıştır. Kentler artık bu tür organizasyonlarla ülkelerini temsil eden ve kendisini dünyaya takdim eden yönetsel birimlerdir. Bu süreci oluşturan en önemli etken şüphesiz olimpiyat ve benzeri büyük spor organizasyonlarına ev sahipliği yapmaktır. Bu tür organizasyonlara ev sahipliği yapan kentler bu sayede küresel sermayenin dikkatini çekerek dünyanın önemli bölümü tarafından tanınır hale gelmektedir (Şahin, 2010; Ak, 2015).

Olimpiyat oyunları logosu ile beş farklı kıtanın birlikteliğini temsil eden, dünya nüfusunun neredeyse tamamı tarafından bilinirliği olan bir mega etkinlik olarak tüm dünyanın ilgisini çekmektedir. Ayrıca bu mega organizasyonlar kentlere sosyal açıdan imaj oluşturma ya da var olan imajlarını güncellemelerinde yardımcı olurken, o kentlere prestij kazandırmak, küresel düzeyde farkındalık yaratmak, topluma spor bilincini aşılayarak o toplum için milli gurur yaşatmak gibi faydalar da sağlamaktadır. Ayrıca organizasyona ev sahipliği yapan şehirlere ekonomik getirilerin yanında; turizm, ulaşım, telekomünikasyon gibi uzun vadeli fiziki alt yapı olanaklarında iyileştirilmesi ve kentsel dönüşümün gerçekleşmesine olanak sağlamaktadır (Yao, 2010; Yalçın, 2014). Modern ulus-devletler için spor, özellikle büyük spor organizasyonlarına ev sahipliği yapma hakkının elde edilmesi, uluslararası alanda ulus-devletin başarısında önemli bir güç göstergesi olarak görülmektedir (Lin, C. vd., 2008).

Modern Olimpiyat Oyunları ilk kez 1896 yılında Atina'da yapılmıştır. Her dört yılda bir düzenlenmeye devam eden olimpiyat oyunları, savaşlar, boykotlar dahil olmak üzere birçok olayı tecrübe etmiştir. Son yıllarda ülkelerin kendi şehirlerinde olimpiyat oyunlarını düzenleme isteklerindeki artışın sebebi, hem ülkeye turist çekerek ekonomiye destek sağlamak hem de kamuoyunda var olan ülke imajlarını yenileyerek kendilerini dünyaya tanıtmaktır (Kasimati, 2003). Olimpiyat oyunları, uluslararası medya aracılığıyla ev sahibi şehrin ve ülkenin küresel dünyaya yeni bir mesaj iletmesine veya yeni bir imaj oluşturmaya büyük olanak sağlamaktadır (Akoğlu ve Mutlu, 2018).

Olimpiyat oyunları dünyanın en prestijli spor organizasyonlarından birisi olarak gösterilmektedir. Bu oyunlar ev sahibi ÷lkeye geçici uluslararası katılımcı ve ilgi getirirken aynı zamanda ÷lke üzerinde kalıcı eserler de bırakmaktadır. Ev sahibi ÷lke olimpiyat oyunlarına hazırlık döneminde hatırı sayılır ölçüde spor tesisi ve alt yapı çalışmaları gibi yatırımlara büyük bütçeler harcamakta iken, oyunlar bittiğinde bu yatırımlar ev sahibi ÷lkeye miras olarak kalmaktadır. Bu nedenle olimpiyat oyunları nispeten ev sahibi şehirlerin kentsel dönüşüm politikasının sağlanmasında önemli bir araç görevindedir (Chalkley ve Essex, 1999).

Olimpiyat oyunlarına ev sahipliği yapabilmek için ÷lkeler kıyasıya rekabet halindeyken bu ÷lkelerin ekonomik ve siyasi gücü adaylık sürecinde büyük önem arz etmektedir. Ekonomik güç aynı zamanda bir ÷lkenin siyasi gücüne doğrudan etki eden güçtür. Olimpiyat oyunlarının ÷lkeye sağladığı tüm faydalar göz önüne alındığında ÷lkeler bu büyük organizasyona ev sahipliği yapmak için birbirleriyle yarışmaktadır. Özellikle gelişmekte olan ÷lkeler ekonomik ve siyasal güçlerini ispat ederek uluslararası itibar kazanmak için büyük spor organizasyonlarına ev sahipliği yapmak istemektedirler. Olimpiyatlara ev sahipliği yapacak ÷lkelere aday başvurusu yaptıktan sonra yetkili kurul olan Uluslararası Olimpiyat Komitesi (IOC) tarafından adaylık süreçleri değerlendirilerek seçilmektedirler.

23 Haziran 1894 tarihinde kurulan Uluslararası Olimpiyat Komitesi (IOC), oyunlara aday şehirlerarasından en uygun olanı seçmede yetkili mercidir. ÷lkeler için ev sahipliği süreci başvuru ve adaylık aşaması olarak iki bölüme ayrılmaktadır. Başvuru aşamasında IOC, başvuru yapan ÷lkelerin belirlediği şehrin yeterlilikleri sağlayıp sağlamadığını incelemekte ve her başvuru için detaylı bir rapor oluşturmaktadır. Bu rapor daha sonra IOC tarafından paylaşılmakta ve hangi şehirlerin adaylık aşamasına geçebilmek için gereklilikleri yerine getirdiğine IOC Yönetim Kurulu karar vermektedir. Daha sonra her aday şehir neden olimpiyat oyunlarına ev sahipliği yapmak istediğine dair bir sunum yapmak zorundadır. Seçim süreci olimpiyat oyunlarının başlamasından yedi yıl önce tamamlanmaktadır (Kite, 2015). Ancak IOC'nin Lozan'da bulunan genel merkezinde 11 Temmuz 2017 tarihinde yapılan toplantı sonucunda, Fransa'nın başkenti Paris ve ABD'nin Los Angeles kentinin aday olduğu 2024 ve 2028

Yaz Olimpiyat Oyunları'nın ev sahiplerinin aynı anda belirlenmesi teklifi, oy birliğiyle kabul edilmiş ve bu süreç bu oyunlar için farklı işlemiştir.

2020 Olimpiyat Oyunlarına İstanbul, Tokyo, Bakü, Doha, Madrid ve Annexes şehirleri aday şehir olabilmek adına başvuru yapmıştır. Bakü, Doha ve Annexes ilk oylama sonucunda elenmiştir. Aday olmaya hak kazanan üç şehrin Olimpiyat Çalışma Grubu tarafından IOC değerlendirme kriterlerinden aldıkları puanlar Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Olimpiyat Çalışma Grubu'nun Aday Şehirlere Verdiği Puanlar

KONU	İSTANBUL	MADRİD	TOKYO
1-Spor Tesisleri	7	8.5	8
2-Olimpiyat Köyü	7	8	8.5
3-Medya Merkezi	7	7.5	8.5
4-Organizasyon Tecrübe	6.25	8	7.5
5-Çevre ve Meteoroloji	6	8.25	6.75
6-Konaklama	7	8.5	9.5
7-Tıbbi Hizmetler- Doping Kontrolü	6	8.5	8.5
8-Ulaşım	7.5	8.5	8.5
9-Güvenlik-Emniyet	6.5	7.5	8
10-Telekomünikasyon	7	9	9
11-Enerji	7	8.5	6.5
12-Gümrük-Vize	8	8	8
13-Halk-Hükümet Desteği	8.5	8	7.5
14-Finans	7	6.5	7.5

Kaynak: Games of The Xxxii Olympiad 2020 Working Group Report

Uluslararası Olimpiyat Komitesi, olimpiyat oyunlarına ev sahipliği yapmak için aday olan ülkeleri değerlendirirken aday şehrin vizyonu ve kapsamı, spor ve yarışma yerleri, olimpiyat köyü, paralimpik oyunlar, konaklama, ulaşım, medya işleri, çevre, emniyet ve asayiş, tıbbi hizmetleri ve doping kontrolü, hükümet ve halk desteği, pazarlama ve ekonomi kriterlerini dikkate alarak bir değerlendirme yapmaktadır (IOC Factsheet of Host City Election, 2013). Aday adayı kentin adaylık mektubunu göndermesi ve IOC'nin aday adaylığına uygunluk yanıtından sonra yukarıda bahsi geçen IOC'nin ev sahibi kent seçim kriterlerini oluşturan başlıklara göre adaylık dosyasını hazırlayan aday kentlerin iki aşamalı aday adaylığı süreci Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Olimpiyat oyunları ev sahibi kent seçimi süreci

	Süreç	Tarihler
Aşama 1	Adaylık mektubunun gönderilmesi	29 Temmuz 2011' e kadar
	IOC'nin aday adaylığına uygunluk yanıtı	29 Ağustos 2011'e kadar
	NOC'un IOC'ye Aday Adayı kenti açıklaması	1 Eylül 2011
	Adaylık Kabul Prosedürü'nün imzalanması	15 Eylül 2011
	Adaylık Kabul Ücretinin ödenmesi (150,000 ABD Doları)	15 Eylül 2011
	Aday Adayı Kentler için IOC bilgilendirme semineri	Kasım 2011
	IOC'ye Başvuru dosyalarının ve garanti mektuplarının teslimi	15 Şubat 2012
	IOC ve uzmanlar tarafından Başvuru Dosyası'nda verilen cevapların incelenmesi	Şubat-Nisan 2012
Aşama 2	IOC Yönetim Kurulu'nun Aday Kent seçimi	Mayıs 2012
	Olimpiyat oyunları gözlem programı-Londra 2012	27 Tem.-12 Ağustos 2012
	Rio de Janerio'da Londra 2012 üzerinden bilgi edinilmesi	Kasım 2012
	IOC'ye Adaylık dosyasının teslimi (Uluslararası tanıtımın başlangıcı)	7 Ocak 2013
	2020 IOC Değerlendirme Komisyon Raporu	Haziran 2013
	Aday Kentlerin IOC üyelerine sunumu	3-4 Temmuz 2013
	2020 Olimpiyat Oyunları ev sahibi kentin seçimi	7 Eylül 2013

Kaynak: 2020 Candidature Acceptance Procedure,2011

2. aşamada 23 Mayıs 2012'de aday şehirler IOC Yönetim Kurulu tarafından kabul edilmişlerdir. 23 Haziran 2012'de adaylık prosedürü imzalanmış ve aday şehirler \$500.000 adaylık aidatı ödemiştir. 7 Ocak 2013'te 100 nüsha adaylık dosyası, 2 nüsha maddi garanti bildirisi, imzalı taahhütname, 2 nüsha detaylı bütçe, olimpiyatla ilgili haritalar (tesisler, konaklama mekanları vb.), dijital materyal vs. resmen sunulmuş ve daha sonra değerlendirme komisyonu aday şehirleri ziyaret etmişlerdir. Haziran 2013'te değerlendirme komisyonu IOC'ye rapor sunmuş ve aday şehirler son bir defa adaylıklarını anlatmışlardır. 3-4 Temmuz 2013'de IOC üyelerine aday şehir temsilcileri tarafından teknik sunum yapılmıştır. 7 Eylül 2013'te Buenos Aires'te (Arjantin), 125. IOC oturumunda 2020 Olimpiyat Oyunları'nın Tokyo şehrinde yapılacağı sonucu yapılan oylama ile belirlenmiştir (2020 Working Group Report; Report of the IOC 2020 Evaluation Commission).

Bu kapsamda bu çalışmanın amacı, Uluslararası Olimpiyat Komitesi Aday Kabul Prosedürü ve Değerlendirme Raporu'nda yer alan bazı kriterler doğrultusunda 2020 Olimpiyat Oyunlarına aday olan ülkelerin adaylık süreçlerinin değerlendirilmesidir.

Aday Ülkelerin Bazı Kriterler Açısından Değerlendirmesi

Bu bölümde İstanbul, Tokyo ve Madrid şehirlerinin adaylık süreçlerinde IOC kriterlerinden spor tesisleri, organizasyon tecrübesi, ülke ekonomisi, ulaşım ve halk-hükümet desteği kriterlerine göre aday ülkeler değerlendirilmiştir. Ayrıca aday ülkelerin değerlendirme sürecinde etkili olduğunu düşündüğümüz ve lobicilik faaliyetleri için önem arz eden aday ülkelerin uluslararası spor kuruluşlarında bulunan üyeleri gösterilmiştir.

Spor Tesisleri

Bu bölümünde aday ülkelerin ev sahipliğini kazanmaları durumunda mevcut ve planlanan spor tesisleri hakkında bilgiler vermektedir.

Tablo 3. İstanbul şehri için var olan ve öngörülen yarışma alanları

	Bölge	Kompleks	Yarışma Yeri
İstanbul (4 bölge-7 Kompleks-38 Yarışma yeri)	Olimpiyat Şehri Bölgesi	Olimpiyat Şehri Kompleksi	11 Yarışma yeri
	Sahil Bölgesi	Esenler Kompleksi	3 Yarışma yeri
		Ataköy Kompleksi	4 Yarışma yeri
		Tarihi Şehir Kompleksi	3 Yarışma yeri
		Taksim Kompleksi	2 Yarışma yeri
		Liman Kompleksi	6 Yarışma yeri
	Orman Bölgesi	Belgrad Ormanları Kompleksi	5 Yarışma yeri
Ek olarak 4 bağimsız Yarışma yeri	Atasehir Arena, Futbol Stadyumu (Ankara, Antalya ve Bursa)		
Var olan 11 Yarışma yeri			
6 Yarışma yeri geçici olarak inşa edilecek.			
21 Yarışma yeri kalıcı olarak inşa edilecek.			

Kaynak: Report of the IOC 2020 Evaluation Commission 2013

Tablo 3' te İstanbul'un var olan 11 adet yarışma alanı bulunurken geçici olarak 6, kalıcı olarak ise 21 adet yeni yarışma alanının inşa edileceğini öngörülmüştür.

Tablo 4. Tokyo şehri için var olan ve öngörülen yarışma alanları

	Bölge	Kompleks	Yarışma Yeri
Tokyo (2 Bölge-5 Kompleks-36 Yarışma yeri)	Kültür Bölgesi	Olympic Stadium Precinct	2 Yarışma yeri
		Imperial Palace Centre	2 Yarışma yeri
		2 bağımsız Yarışma yeri (Hentbol ve Boks)	
		Waterfront Plazas	9 Yarışma yeri
		Dream Island	6 Yarışma yeri
	Tokyo Bay Bölgesi	Sea Forest	4 Yarışma yeri
		2 Bağımsız Yarışma yeri (Hokey ve Kano-kayak-salom)	
2 Bölgenin Dışında	Musashino Forest Kompleksi (3 Yarışma yeri ve 2 Bağımsız Yarışma yeri (Golf ve Atıcılık))		
Tokyo'nun Dışında	Futbol Stadyumu (Yakohama, Saitama, Miyagi and Sapporo)		
Var olan 15 Yarışma yeri			
10 Yarışma yeri geçici inşa edilecek.			
9 Yarışma yeri kalıcı inşa edilecek.			
2 Yarışma yeri olimpiyat oyunları olmasa dahi inşa edilecek.			

Kaynak: Report of the IOC 2020 Evaluation Commission 2013

Tablo 4 incelendiğinde Tokyo şehrinin var olan 15 adet yarışma alanı bulunurken geçici olarak 10, kalıcı olarak ise 9 adet yeni yarışma alanının inşa edileceği vaat edilmiştir. Bunun yanı sıra oyunlara bakılmaksızın 2 yarışma alanının inşası planlanmıştır.

Tablo 5. Madrid şehri için var olan ve öngörülen yarışma alanları

	Bölge	Kompleks	Yarışma Yeri
Madrid (2 Bölge-4 Kompleks-35 Yarışma yeri)	Campo de las	Olympic Park	5 Yarışma yeri
	Naciones Bölgesi	IFEMA	9 Yarışma yeri
		Club de Campo	4 Yarışma yeri
	Manzanares Bölgesi	Casa de Campo Precinct	2 Yarışma yeri
2 Bağımsız Yarışma yeri			
Retiro Park ve The Las Ventas arasında	2 bölgenin arasında 6 yarışma yeri		
	Paracuellos de Jarama 'da 1 yarışma yeri (Atıcılık)		
Outside of Madrid	6 Futbol Stadyumu (Barcelona, Cordoba, Malaga, Valladolid ve Zaragoza) ve Yelken Yarışma yeri (Valencia)		
Var olan 28 Yarışma yeri			
3 Yarışma yeri geçici olarak inşa edilecek.			
4 Yarışma yeri kalıcı olarak inşa edilecek.			

Kaynak: Report of the IOC 2020 Evaluation Commission 2013

Tablo 5'e göre Madrid şehrinin var olan 28 adet yarışma alanı bulunurken geçici olarak 3, kalıcı olarak ise 4 adet yeni yarışma alanının inşa edileceği vaat edilmiştir.

Ülke Ekonomisi

Bir başka IOC kriteri olan aday şehirlerin ülke ekonomileri nüfusları ve kişi başına düşen gayri safi milli hasıla miktarlarıyla birlikte Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Aday ülkelerin 2012 yılı verilerine göre nüfusları ve kişi başına düşen milli gelirleri

	Nüfus (Ülke-Şehir)	Kişi Başına Gayrisafi Yurtiçi Hasıla (USD)
İstanbul	73 Milyon-13 Milyon	11,000
Tokyo	128 Milyon-13 Milyon	47,000
Madrid	46 Milyon-3.3 Milyon	29,000

Kaynak: The World Bank

Adaylık sürecinin belirlendiği 2012 verilerine göre Türkiye'nin toplam nüfusu 73 milyon iken, İstanbul'un nüfusu 13 milyondur. Verilere göre ülkede kişi başına düşen milli gelir 11.000 dolar olarak belirlenmiştir.




Japonya'nın toplam nüfusu 128 milyonken, Tokyo şehrinin nüfusu 13 milyondur. Ayrıca kişi başına düşen milli gelir 47.000 dolardır.

İspanya'nın ise toplam nüfusu 46 milyon olarak belirlenmişken, Madrid'in nüfusu 3.3 milyon olarak gösterilmiştir. Kişi başına düşen milli gelir 29.000 dolar olarak verilerde yer almaktadır.

Organizasyon Tecrübesi

IOC aday şehirlerin spor organizasyon tecrübelerine önem vermekte ve bunu önemli bir kriter olarak görmektedir. Bu nedenle Çizelge 1'de aday ülkelerin organizasyon tecrübeleri verilmiştir.

THE CANDIDATE CITIES²

	<p><u>ISTANBUL</u></p> <p>Previous Times as Olympic Host City: none Former Bids to the IOC³: 2000, 2004, 2008 (Candidate City), 2012 (Applicant City) Other Turkish Olympic Host Cities: • Summer Games - none • Winter Games - none</p>
	<p><u>TOKYO</u></p> <p>Previous Times as Olympic Host City⁴: 1964 Summer Games Former Bids to the IOC³: 1960, 1964, 2016 (Candidate City) Other Japanese Olympic Host Cities⁴: • Summer Games - none • Winter Games - 1972 Sapporo, 1998 Nagano</p>
	<p><u>MADRID</u></p> <p>Previous Times as Olympic Host City: none Former Bids to the IOC³: 1972, 2012 (Candidate City), 2016 (Candidate City) Other Spanish Olympic Host Cities: • Summer Games - 1992 Barcelona • Winter Games - none</p>

Çizelge 1. Aday Şehirlerin Olimpiyat Tecrübeleri

Kaynak: 2020 Olympic Games Bid Procedure 'Quick Reference', 2013

Çizelge 1'e göre İstanbul daha önce olimpiyat oyunlarına ev sahipliği yapmamıştır. İstanbul daha önce 2000, 2004, 2008 olimpiyatlarında IOC'ye aday şehir olmuş, 2012 olimpiyatlarında ise yalnızca başvuru yapmıştır.

Tokyo, 1964 Yaz Olimpiyatlarına ev sahipliği yapmıştır. Bunun dışında 1960, 1964, 2016 olimpiyatlarına aday şehir olmuştur. Japonya'nın diğer şehirlerinden herhangi birisi yaz olimpiyatlarına ev sahipliği yapmazken, Sapporo (1972) ve Nagano (1998) kış oyunlarına ev sahipliği yapmış şehirleridir.

Madrid ise tarihinde olimpiyat oyunlarına ev sahipliği yapmamıştır. 1972, 2012 ve 2016 olimpiyatlarında aday şehir olmuştur. İspanya'nın Barcelona şehri 1992 Yaz Olimpiyatlarına ev sahipliği yapmıştır.

Aday Ülkelerin Uluslararası Spor Kuruluşlarında Bulunan Üyeleri

Bu bölümde aday şehirlerin uluslararası spor kuruluşlarında yer alan üyeleri yer almaktadır. Aday şehir seçiminde, uluslararası spor kuruluşlarının üyelerinin oy hakkına sahip olduğu düşünülürse seçim sürecinde bu kuruluşlarda yer alan aday şehir üye sayılarının önemli olduğu ifade edilebilir.

Tablo 7. Aday ülkelerin IOC, FIFA ve UEFA'da bulunan üyeleri

	Türkiye	Japonya	İspanya
IOC	Uğur ERDENER (2008)	Tsunekazu TAKEDA(2012) Chiharu IGAYA (1982)	Marisol CASADO (2010) José PERURENA (2011) Infanta Doña Pilar de BORBÓN (1996)
FIFA	Leyla TEGMO REDDY Servet YARDIMCI	Mitsuru MURAI Michiko DOHI	Pedro LOPEZ JIMENEZ Helena HERRERO
UEFA	Servet Yardımcı (2018)	-	Juan Luis Larrea SAROBE (2017)
IPC	-	Yasushi YAMAWAKİ	-
	4	5	6

Aday ülkelerin uluslararası spor kuruluşlarında bulunan üyeleri incelendiğinde Türkiye'nin IOC'de bulunan üyesi yalnızca Uğur ERDENER iken, Japonya'nın Tsunekazu TAKEDA ve Chiharu IGAYA'dır. İspanya'nın ise Marisol CASADO, José PERURENA ve Infanta Doña Pilar de BORBÓN'dır.

Ülkelerin FIFA'da bulunan üyelerine bakıldığında Türkiye'nin üyeleri Leyla TEGMO REDDY ve Servet YARDIMCI, Japonya'nın Mitsuru MURAI ve Michiko DOHI, İspanya'nın ise Pedro LOPEZ JIMENEZ ve Helena HERRERO'dur. Bu üyeler FIFA'nın çeşitli komitelerinde yer almaktadırlar.

UEFA'ya bakıldığında ise Türkiye'nin üyesi FIFA'da olduğu gibi Servet YARDIMCI'dır. İspanya'nın üyesi Juan Luis Larrea SAROBE iken, bir Avrupa ülkesi olmayan Japonya'nın UEFA'da üyesi bulunmamaktadır.

Aday ülkelerin International Paralympic Committee (IPC)'de yer alan üyelerine bakıldığında yalnızca Japon Yasushi YAMAWAKİ bulunmaktadır.

Tablo 8. Aday ülkelerin olimpiik branşlarda uluslararası federasyonlarda yer alan üyeleri

	Turkey	Japan	Spain
Boks	Eyüp GÖZGEÇ (üye)	-	-
Badminton	-	-	David CAPELLO (üye)
Binicilik	Armağın ÖZGÖR- KEY (üye)	-	-
Basketbol	Turgay DEMİREL (üye)	-	Haroci MURATORE(Başkan)
Eskrim	-	Ota YUKİ (üye)	-
Cimnastik	-	Morinari WATANABE (Başkan)	-
Yüzme	-	Daichi SUZUKİ (üye) Kazuo SANO (üye)	Fernando CARPENA (üye)
Roller Skate	-	-	Carmela PANIAGUA (üye)
Kürek	-	Masakuni HOROBUCHİ (üye)	-
Voleybol	-	Kenji SHIMAOKA (üye)	-
Atletizm	-	Hiroshi YOKOKAWA (üye)	Jose Maria ODRIÓZOLA (Mali Sorumlu)
Kano	-	Shoken NARİTA (üye)	Jose PERURENA(Başkan)
Tırmanış	-	Kobinata TORU (Baş. Vek.)	-
Golf	-	Nobuko HİROYAMA (üye)	-
Hokey	-	Yoshihide WATANABE (üye)	Roman GALLEGO (üye)
Judo	-	Haruki NEMURA (Promotion Dir. Yasuhiro YAMASHİTA (Development Dir.)	Juan Carlos BARCOS (Referee Dir.)
Atıcılık	-	-	Rodrigo De Mesa RUIZ (üye)
Masa Tenisi	Emre AK	Atsushi HASEGAWA Yukito SETA Shiro MATSUO Kazuto YOSHİDA Yoshiko KATAYAMA	-
Triatlon	-	Shin OTSUKA (Başkan v.)	Marisol CASADO(Başkan) Antonio ARİMANY (Gen. Sek.)
Bisiklet	-	-	Jose Luis LOPEZ CERRON (üye)
Modern P.	-	-	Juan ANTANIO(Başkan)
Okçuluk	Uğur ERDENER (Başkan)	Kotaro HATA (üye)	-
Beyzbol	-	Taeko UTSUGI(üye)	-

Olimpiyatlara Aday Olan Şehirlerin Adaylık Süreçlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi (2020 Olimpiyatları Örneği)

ve Softbol			
Karate	Esat DELİHA-SAN (üye)	Toshihisa NAGURA (Gen.S) Takashi SASAKAWA (üye) Tsunekazu TAKEDA (üye)	Antanio ESPINOS(Başkan)
Rugby	-	Ichiro KONO (üye) Keiko ASAMI (üye)	-
Yelken	-	-	Ana SANCHEZ (Başkan v.)
Taekwondo	Metin ŞAHİN (üye)	-	Jesus Castellanos PUEBLAS (üye)
	7	26	16

Tablo 8’de 32 olimpik branşın 27’sinin uluslararası kuruluşlarında bulunan üst düzey yöneticiler yer almaktadır. Türkiye’nin uluslararası kuruluşlarda toplam 7 üyesi bulunmaktadır. Japonya’nın ise 26 üyesi bulunurken İspanya’nın 16 üyesi bulunmaktadır.

Tablo 9’da üç aday kentin mottoları, vizyonları, konseptleri, olimpik köy, ulaşım ve ekonomik durumlarına göre karşılaştırılması bulunmaktadır.

Tablo 9. 2020 Olimpiyat Oyunları aday kent karşılaştırması (Report of the IOC 2020 Evaluation Commission 2013)

	İSTANBUL 2020	TOKYO 2020	MADRİD 2020																														
MOTTO	BRIDGE TOGETHER	DISCOVER TOMORROW	ILLUMINATE THE FUTURE																														
VİZYON	İstanbul 2020 aracılığıyla, Türkiye'nin dünyadaki konumunu yeniden belirlemesi ve küresel anlayış ve kapsayıcılığı besleyen ilk laik Müslüman ülke olarak oyunlara ev sahipliği yapmak. Türkiye 2023 Master Planı ile uyumlu	Kenti merkeze alan Olimpik değerlerin güçlenmesini sağlayacak sıra dışı ve kente özgü bir kutlama ve 1964 Oyunları'nda olduğu gibi spora ivme kazandırmak. Tokyo Vision 2020 ile uyumlu	2020 Oyunları aracılığıyla, Madrid'de spor yoluyla sosyal bütünlüğün sağlanacağı ve İspanya'nın spor tutkusunun tüm dünyayı tetiklemek, sürdürülebilir ekonomik gelişim ve özellikle gençler için iş imkanları yaratmak. Futuro Ciudad Madrid 2020 ile uyumlu																														
KONSEPT	Asya ve Avrupa kıtalarını birleştiren İstanbul Boğazı, Oyunları'n konseptinde kilit ögedir ve Oyunların farklı kültürleri bir araya getirmesi, bu kültürler arasında 'köprü kurması' vurgulanmaktadır. Yerleşim planı 4 bölgeye ayrılmaktadır: <ul style="list-style-type: none"> • Olimpik Bölge • Sahil Bölgesi • Boğaziçi Bölgesi • Orman Bölgesi YAYGIN	Futbol müsabakaları dışında tüm Oyunların Tokyo'da gerçekleştirildiği kompakt bir Oyun konsepti geliştirilmiştir. Oyun tesislerinin büyük çoğunluğu Tokyo kent merkezinde yer alması planlanmıştır. Yerleşim planı 2 bölgeye ayrılmaktadır: <ul style="list-style-type: none"> • Miras Bölgesi • Tokyo Körfezi Bölgesi KOMPAKT- KENT MERKEZLİ	Madrid Oyunları'nın konsepti en çok sayıda mevcut tesisin kullanımı ve bu tesislere kamusal ulaşım araçları ile kolay erişimi sağlamaya dayanmaktadır. Yerleşim olarak çok kompakt bir düzen önermektedir. Tesisler 2 büyük bölgede konumlanmaktadır: <ul style="list-style-type: none"> • Campo de las Naciones Bölgesi • Manzanares Bölgesi ÇOK KOMPAKT KENT MERKEZLİ																														
OLİMPİK KÖY	72 hektar (tek bir bölgede) 18 hektar antrenman alanı Yatak kapasitesi: 17,500	44 hektar (tek bir bölgede) Yatak kapasitesi: 17,000	64 hektar (tek bir bölgede) 18 hektar antrenman alanı Yatak kapasitesi: 17,800																														
KONAKLAMA	50 km yarıçapı alanında: 46,000 otel odası + 9,000 yurt odası Oyunların merkezinin 10 km yarı çapında yaklaşık yalnızca 16,000 oda bulunmaktadır ve bu, yaygın bir konaklama planı olduğunu göstermektedir.	50 km yarıçapı alanında: yaklaşık 140,000 uluslararası stilde otel odası + geleneksel Japon konaklarında da 9,500 oda Oyunların merkezinin 10 km yarı çapında yaklaşık 37,000 oda bulunmaktadır ve çok kompakt bir sistemi yansıtmaktadır.	50 km lik yarıçaplık alanda 45,000 otel odası +3,000 yurt odası Oyunların merkezinin 10 km yarı çapında Yaklaşık 33,500 oda bulunmaktadır ve kompakt bir konaklama planına işaret etmektedir.																														
ULAŞIM	-Trafik sıkışıklığının artması olasıdır. -Ek ulaşım altyapısına ihtiyacı bulunmaktadır. -Havalimanları yeterli kapasitedir. UZAKLIK VE SEYAHAT SÜRELERİ	-Trafikte değişim beklenmemektedir. -Ek ulaşım altyapısına ihtiyacı bulunmamaktadır. -Havalimanları yeterli kapasitedir. UZAKLIK VE SEYAHAT SÜRELERİ	-Trafikte değişim beklenmemektedir. -Ek ulaşım altyapısına ihtiyacı bulunmamaktadır. -Havalimanı yeterli kapasitedir. UZAKLIK VE SEYAHAT SÜRELERİ																														
	<table border="1"> <thead> <tr> <th><10 da- kika</th> <th>11-20 dakika</th> <th>21-30 dakika</th> <th>31-40 dakika</th> <th>>40 da- kika</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>14</td> <td>4</td> <td>11</td> <td>6</td> <td>0</td> </tr> </tbody> </table>	<10 da- kika	11-20 dakika	21-30 dakika	31-40 dakika	>40 da- kika	14	4	11	6	0	<table border="1"> <thead> <tr> <th><10 da- kika</th> <th>11-20 dakika</th> <th>21-30 dakika</th> <th>31-40 dakika</th> <th>>40 da- kika</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>20</td> <td>5</td> <td>5</td> <td>1</td> <td>1</td> </tr> </tbody> </table>	<10 da- kika	11-20 dakika	21-30 dakika	31-40 dakika	>40 da- kika	20	5	5	1	1	<table border="1"> <thead> <tr> <th><10 da- kika</th> <th>11-20 dakika</th> <th>21-30 dakika</th> <th>31-40 dakika</th> <th>>40 da- kika</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>19</td> <td>10</td> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> </tr> </tbody> </table>	<10 da- kika	11-20 dakika	21-30 dakika	31-40 dakika	>40 da- kika	19	10	0	0	0
<10 da- kika	11-20 dakika	21-30 dakika	31-40 dakika	>40 da- kika																													
14	4	11	6	0																													
<10 da- kika	11-20 dakika	21-30 dakika	31-40 dakika	>40 da- kika																													
20	5	5	1	1																													
<10 da- kika	11-20 dakika	21-30 dakika	31-40 dakika	>40 da- kika																													
19	10	0	0	0																													
EKONOMİK	Dünyanın 17. en büyük ekonomisi 2013-16 yılları arasındaki süreçte, the Economist Intelligence Unit projeleri yıllık ortalama büyüme oranını %4-5 olduğunu belirtmektedir (Nisan 2013'te olduğu gibi).	Dünya'nın 3. En büyük ekonomisi 2013-16 yılları arasındaki süreçte, the Economist Intelligence Unit projeleri yıllık ortalama büyüme oranını %1-2 olduğunu belirtmektedir (Nisan 2013'te olduğu gibi).	Dünya'nın 13. En büyük ekonomisi 2013-2016 yılları arasında yıllık ortalama büyüme oranının % -1.7 (2013) ile % +1.1 (2016) oranında değişeceğini öngörmektedir. the international monetary fund shows a nominal																														

Tartışma ve Sonuç

Birçok ÷lkenin olimpiyat oyunlarına ev sahipliği yapmak ile yakından ilgilenmesinin ve kazanmak için hırsla yarışmasının arkasında büyük hayaller yatar. Kısa vadede istihdam yaratma, uzun vadede ise altyapı modernizasyonu, uluslararası prestij kazanma, ÷lkenin dünyaca tanınması, turizme katkı, ekonomik kalkınma gibi hem sosyal hem ekonomik gelişmeler ÷lkelerin beklentileri arasındadır (Tuğran, 2016). Dünyanın en kapsamlı spor organizasyonlarından biri olan olimpiyat oyunlarının özellikle genç kuşak arasında yaygın bir şekilde kitle iletişim araçlarıyla takip edilmesini sağlamaktadır. Özellikle kitle iletişim araçlarıyla dünya genelinde milyarlarca insana kolaylıkla ulaşma imkânı sunan medya, geçmişten günümüze spor endüstrisi ile iç içe olmuştur. Bu durum sporun farklı kültürleri ve milletleri bir araya getirmesinin yanı sıra sporun büyük bir sektör olması ve güçlü bir ekonomi desteği sağlamasından kaynaklanmaktadır (Yıldız, Özsoy ve Kalkan, 2017).

Günümüzde bütün sportif etkinlikler ve organizasyonlar artık çok önemli bütçelerle organize edilmekte, bu bağlamda bakıldığında şüphesiz ki dünyanın en önemli, en değerli ve en pahalı sportif organizasyonu olarak karşımıza olimpiyat oyunları çıkmaktadır. Aynı zamanda bu organizasyonu düzenleyebilmek ÷lkeler için çok büyük bir prestij meselesi olmaktadır. Her dört senede bir bu etkinliğe aday iddialı şehirler, hükümetleri aracılığıyla sonraki olimpiyat oyunlarına ev sahipliği yapabilmek için sıkı bir yarış içerisine girmektedir (Akşar, 2013). Bu yarış sürecinde IOC'nin aday şehirleri seçme kriterleri bulunmakta ve ev sahipliği yapacak şehir, aday şehirler arasında bir oylamaya tabi tutularak belirlenmektedir. Şehirlerin adaylık durumları IOC'nin değerlendirme kriterlerinden; spor tesisleri, olimpiyat tecrübeleri, ÷lke ekonomileri, konaklama ve uluslararası spor kuruluşlarında yer alan temsilcilerine göre bu bölümde değerlendirilmektedir.

Aday şehirlerin spor tesislerine bakıldığında İstanbul, adaylık dosyasında 38 spor tesisi bildirmiş fakat bu tesislerin sadece 11'i var olan tesislerken 27 adet tesisin ev sahibi olma durumunda yapımı planlanmıştır. Tokyo, 36 spor tesisi olarak bildirmiş bunların 15'i var olan tesislerken, 2 tanesi ise oyunlara bakılmaksızın yapılacak tesisler olarak belirtilmiştir.

Madrid ise mevcut 28 tesisle alt yapı olarak en hazır ülke görünümü vermektedir. Şehirlerin alt yapı hizmetleri değerlendirildiğinde Türkiye, IOC değerlendirmesinde 7 puanla en düşük puanı alarak en geride kalan şehirdir (Tablo 1). 2020 Olimpiyat Oyunlarına ev sahipliği yapacak olan Tokyo ise 8 puan alırken Madrid 8.5 puanla tesis olarak en hazır konumda olan şehir görünümündedir (Games Of The XXXII Olympiad 2020 Working Group Report).

Yalçın'a (2014) göre İstanbul 2020 önerisi, 2000 sonrasında olimpiyat oyunlarında yaşanan aşırı kapasite problemini oluşturan etkenleri ve oyunlara bağlı ekonomik krizlerin oluşmasına neden olan bulguları taşımaktadır. Öncelikle 19.2 Milyar Dolar bütçesi ile o tarihe kadar en yüksek adaylık bütçesine sahip olan İstanbul'un, ev sahipliği yapması durumunda, önceki ev sahibi örneklerden yola çıkarak, oyunları, bütçesinin çok daha üzerinde bir rakama mal edeceği öngörülmüştür. Bu öngörünün arkasında 2000 sonrasında mevcut tesis kullanımının düşen yüzdesinin bile altında bir yüzdede mevcut tesise sahip olması, dolaylı bütçesinin toplam yüzdesinin %86.1'ini oluşturması ve etkinlik sonrasında tesislerin sürdürülebilirliğine yönelik kesin bir stratejinin bulunmaması yatmaktadır. Sonuç olarak, elde edilen bulgular İstanbul 2020 önerisinin, 2000 sonrasında ev sahibi olmuş diğer kentlerin sorunları ile paralellik taşıdığına işaret etmektedir.

Büyük bir spor organizasyonuna ev sahipliği yapabilmek için başvuran kent ya eskiden büyük bir spor organizasyona ev sahipliği yaptığı için halihazırda istenen düzeyde tesislere sahip olmalı ya da istenilen nitelikte tesisleri inşa edebilecek güçte olmalıdır.

Ev sahibi kentin ana sorumluluğu, oyunlar boyunca ev sahibi bölgede meydana gelebilecek talep fazlasını karşılamak kadar oyunun gereklerini de karşılayabilmektir. Talep fazlasını karşılayabilmek için kent gelişmiş bir altyapı sistemine sahip olmalı, büyük olaylar için geçici çözümler geliştirebilmeli, ev sahibi bölgenin gelecekteki altyapı gereksinimlerini karşılayacak yeni yatırımlar yapabilmeli ve kısıtlı zaman diliminde birçok büyük ölçekli projeye tanışabilecek kapasitede olmalıdır (Erten, 2008).

Olimpiyat oyunlarını ülkeye getirecekleri yararların yanı sıra bir ülke için oldukça masraflı ve maliyetli organizasyonlardır. Ülkeler/Şehirler bu maliyetlerin altından kalkabilmek adına ekonomik ve siyasi güce sahip

olmalıdır. Yeterli ekonomik gücü ve altyapısı olmayan ölkeler için organizasyon kapsamında inşası planlanan tesisler (TV, basın, medya binaları, spor tesisleri, oyunlar köyü gibi) hesapta olmayan maliyet artışlarını da beraberinde getirmektedir. Bu durum oyunların ardından ölkeleri zor durumlarda bırakmaktadır (Güçlü, 2001).

Olimpiyatlar için yapılan hazırlıklar, ulaşım altyapısında ve çeşitli projelerde kentin manzarasını ve fiziksel görünüşünü iyileştirmek amacıyla yeni yatırımlar için bir araç sağlayabilir. Sonuçta başarısız olan teklifler bile teklif öncesinde teklifi güçlendirmek için kentte başlatılan çeşitli ıslah ve kent projeleri yoluyla çeşitli faydalar sağlamaktadır (Essex ve Chalkley, 1998).

Oyunlar sayesinde ev sahibi ölkelerin elde ettikleri gelirler kadar, geliştirilen alt yapının daha sonradan halk tarafından kullanılması da önemli bir fayda ve refah artışı sağlandığı fikri genel kabul görmektedir (Yıldız ve Aydın, 2013). Gelişmiş ölkeler bu yüksek maliyeti karşılayabilirken Türkiye gibi gelişmekte olan bir ölkenin bu ölçüde büyük maliyetlerin altından kalkmakta oldukça zorlanacağı ve ekonomik olarak bunalım sürecine girebileceği düşünülmektedir. 2004 Atina Olimpiyatları sonrasında Yunanistan'ın yaşadığı kriz ve yaşadığı ekonomik bunalım buna örnek gösterilebilir.

Ulaşım kriteri incelendiğinde ise Tokyo ve Madrid'in mevcut durumda ulaşım sıkıntısına sahip olmadığı görülmektedir. Ulaştırma ve İş Analizleri Merkezi tarafından yapılan araştırma sonucu dünyada trafiğin en yoğun olduğu kentler sırasında ikinci sırada yer alan İstanbul'un trafik sorununu Olimpiyat oyunlarına adaylık sürecinde büyük bir problem oluşturmuştur (Tablo 9).

Olimpiyat tecrübelerine bakıldığında ise Türkiye daha önce dört kez oyunlara adaylık başvurusu yapmasına rağmen herhangi bir olimpiyat oyununa ev sahipliği yapmamıştır. Tokyo ise üç kez oyunlara adaylık başvurusu yapmış ve 1964 Tokyo Olimpiyatlarına ev sahipliği yapmıştır. Ayrıca 1972 Sapporo ve 1998 Nagano Kış Oyunlarına da ev sahipliği yapmıştır. Madrid ise Tokyo gibi üç kez adaylık başvurusunda bulunmuş fakat ev sahipliği yapamamıştır. Fakat diğer bir İspanyol şehri olan Barcelona 1992 Yaz Olimpiyatlarına ev sahipliği yapmıştır (Çizelge 1). Olimpiyat tecrübesi kriterinde de Türkiye diğer adaylara göre daha geride kaldığı ortaya çıkmaktadır.

Uluslararası spor organizasyonlarına ev sahipliği yapmak ve bu organizasyonların altından başarıyla kalkabilmek bir ülkenin ekonomik gücüyle ilişkilendirilebilir. IOC Değerlendirme Komisyonu tarafından 2013 yılında yayınlanan rapor kapsamında, ev sahibi ülkenin seçileceği tarihe kadar son 10 yılda yapılan uluslararası müsabakaları değerlendirmektedir. 2003-2013 yılları arasında İstanbul ve Türkiye, olimpiyat oyunlarında yer alan 30'un üzerinde Olimpik branşta uluslararası etkinliğe ev sahipliği yapmıştır (AL Jazeera, 2012). Tokyo ve Japonya, son 10 yılda 27 Olimpik sporda büyük uluslararası etkinliklere ev sahipliği yaparken, Madrid ve İspanya, son 10 yılda 28 Olimpik branşta büyük uluslararası etkinliklere ev sahipliği yapmıştır (Report Of The 2020 Evaluation Commission). Bu durumda Türkiye'nin diğer iki şehre kıyasla avantajlı konumda olduğu görülmektedir.

Diğer kriterlerden ülke/şehir nüfusu ve kişi başına düşen GSYİH dikkate alındığında Türkiye 11,000 dolar ile en düşük kişi başına düşen GSYİH oranıyla rakiplerine göre bir hayli geridedir. Bir ülkenin ekonomisi ne kadar güçlü ise ülkenin siyasi ve askeri olarak diğer ülkelere yaptırımları da bir o kadar güçlüdür.

Spor ekonomistleri, bir ulusun olimpiyat performansını ekonomik ve beşeri kaynaklara aynı zamanda bu kaynakların geliştirilmesine bağlamaktadır. Bu nedenle, Olimpik başarı kazanmanın ekonomik etkenleri ile ilgili birçok araştırmanın başlangıç noktası, bir ülkenin kişi başına düşen GSYİH ve nüfus seviyelerine bakılmasıyla oluşmaktadır (Andreff ve Andreff, 2010).

Bernard ve Busse (2000), ekonomik gücü gösteren kişi başına düşen GSYİH'nun, olimpiyatların başarıyla düzenlenmesinde ve madalya kazanılmasında önemli bir rol oynadığını belirtmişlerdir. Çünkü GSYİH olimpiyatlara sporcu yetiştirmede gerekli olan eğitim, toplumsal refah düzeyi, halkın bu tür oyunlara desteği, toplumdaki güvenlik ve suç oranlarındaki düşüklük, ülke genelindeki ulaşım ağı, sporcular için sağlanacak tesis ve altyapı gibi yatırımları sağlamada önemli rol oynamaktadır ve bir ülkenin ekonomik gücünü işaret etmektedir.

Olimpiyat oyunlarına ev sahipliği yapmak için yeterli olduklarını IOC'ye kanıtlamak isteyen potansiyel ev sahibi şehirler sık sık büyük miktarlarda para harcamalarına neden olan bir teklif savaşı içerisine girmek-

tedirler. Her ev sahibi şehir bir önceki olimpiyat oyunlarından daha etkiliyici bir gösteri yaratmak ve sunabilmek için daha fazla para harcamak zorunda kalmaktadır. Bu da ev sahipliği yapacak ülkelerin ekonomilerinin yeterli büyüklüğe sahip olmasını gerektirmektedir. Örneğin 2008 Pekin Olimpiyat Oyunlarında Çin en iyi olimpiyat atmosferini yaratmak için yaklaşık 42 milyar dolar harcamıştır (Kite, 2015).

Poast'a (2007) göre ekonomik değerlendirmelerin IOC'nin olimpiyat ev sahipliğini nasıl etkileyebileceğini gösteren örnek, 1980'lerin sonlarında ve 1990'ların başlarında Berlin'in olimpiyat adaylığıdır. Dönemin Amerika Başkanı Ronald Reagan açık şekilde Berlin'in adaylığını desteklemiş ve Berlin'in yeniden birleşme öncesinde oyunlara ev sahipliği yapmasının, Doğu ile Batı arasındaki barışçıl gelişime önemli bir katkı yapmasını aynı zamanda Alman Devleti'nin ortak etkinlik aracılığıyla birliğinin geliştireceğini ifade etmiştir. 1989 yılının sonlarında ve 1990'ın başlarında yeniden birleşme süreci başladıktan sonra bile, ABD yönetimi, Berlin Olimpiyat Oyunlarının Soğuk Savaş dönemi düşmanlıklarını sona erdirmek için faydalı bir araç olacağına inanmıştır. Buna rağmen 1993 yılında IOC seçimlerinde 2000 Sydney Olimpiyatlarına ev sahipliğini Berlin beş oyla ikinci turda kaybetmiştir. Berlin'in mantıklı bir siyasi seçim olmasına rağmen birleşmenin ekonomik travması ve Almanya'nın bütçe durumunun kötüleşmesiyle Berlin ev sahibi olarak iyi bir ekonomik seçim olmamıştır.

Aday şehirlerin uluslararası spor kuruluşlarında ve federasyonlarda yer alan üyelerine bakıldığında, Türkiye'nin genel olarak 11 üyesi bulunurken, Japonya'nın 31, İspanya'nın ise 22 üyesinin bulunduğu tespit edilmiştir.

Olimpiyat oyunlarına ev sahipliği yapacak kenti belirleyen IOC değerlendirme komisyonu; IOC üyelerinden, Uluslararası Federasyonlar (IFs) temsilcilerinden, Ulusal Olimpiyat Komitelerinden (NOCs), sporcular komisyonu, Uluslararası Paralimpik Komitesi'nden (IPC) ve danışmanlardan oluşmaktadır (Yalçın, 2014). Değerlendirme sürecinde IOC üyeleri, Uluslararası Federasyonları (IF) temsil eden üyeler, Ulusal Olimpiyat Komitelerini temsil eden üyeler, Sporcular Komisyonu temsilcileri ve Uluslararası Paralimpik Komite (IPC) üyeleri ve diğer uzmanlar aday şehirleri incelemekte, aday şehirleri ziyaret etmekte ve IOC İcra Kurulu'na sunulacak bir değerlendirme raporu hazırlamaktadır (2020 Candidature Acceptance Procedure). Bu kapsamda adayların uluslararası kuruluşlardaki üye

sayısının fazla olması aday şehirlerin lobi faaliyetlerinde ve seçim süreçlerinde oldukça etkili olabilmektedir. Tokyo'nun 31 üyeye en fazla üyeye sahip olması adaylık sürecinde lobcilik faaliyetlerinde şehrin seçilmesine avantaj sağladığı düşünülmektedir.

Poast (2007) yaptığı çalışmada IOC'nin ev sahibi şehir seçimi ile ilgili çarpıcı sonuçlar sunmuştur. Bu sonuçlara göre "IOC karar verme sürecini çok uluslu şirketlerin çıkarları ve istekleri etkilemektedir. IOC, bir Amerikan boykotunu destekleyecek veya buna cesaret edebilecek şehirleri seçmeye cesaret edememektedir. IOC'nin bir Avrupa yanlılığı vardır ve IOC'nin seçim süreci rüşvete müsaittir. Fakat özellikle IOC, seçim yılı öncesindeki on yıl boyunca kişi başına düşen reel GSYH artış oranlarının yüksek olduğu ülkelerden şehirleri seçmek meyillindedir." Booth (2011), 1999 yılından sonra adaylık sürecinde rüşvet iddialarını engellemek adına IOC'nin getirdiği katı kuralların, adaylık sürecinde şeffaflığı artırdığını belirtse de en şeffaf ortamda bile güç ve para ilişkilerinin daha ağır basacağını iddia etmiştir.

Hem aday şehir sayısı hem de oyunlara ev sahipliği yapmanın zorluğu 1984 Los Angeles Olimpiyat Oyunları'ndan bu yana büyük ölçüde artmış, bu nedenle IOC üyelerinin doğru karar vermeleri zorlaşmıştır. 1996 Atlanta Olimpiyat Oyunları sonunda dünyanın dört bir yanında medyada çıkarak IOC üyelerinin oylarını etkileyen yolsuzlukla ilgili haberlerin kamuoyunda yer alması sonucunda insanlarda olimpiyatlara ev sahipliği yapacak şehirlerin seçilmesinde en çok rüşvet veren kentin oyunları alacağına inanmalarına neden olduğu algısı oluşmuştur (Preuss, 2000).

Her ne kadar IOC'lerin resmi politikası her türlü yolsuzlukla mücadele etmek olsa da ve bunun tüm olanaklarını en aza indirmek için reformlar gerçekleştirse de yolsuzluk iddiaları hala ortaya çıkmaktadır.

2002 Kış Olimpiyat Oyunları adaylığı sürecinde yaşanan skandal bunun en büyük örneği olarak tarihe geçmiştir. 1994 yılında ABD/Salt Lake şehri adaylık dosyasını göndermiştir. IOC, 2002 Kış Olimpiyat Oyunlarına aday bütün şehirlere ve değerlendirme sürecine katılan tüm IOC üyelerine bir dizi talimat göndermiştir. Bu talimatta yer alan en önemli madde IOC üyelerinin parasal etkilerden uzak duracağına dair yemindir. Talimata göre aday şehirlerin IOC üyelerine vereceği hediyeler sınırlandırılmış ve belirli kurallar getirilmiştir. Ancak Salt Lake Teklif Komitesi Başkanı Thomas Welch ve yardımcısı David Johnson, IOC üyelerinin oylarını

etkilemek için bütçe ayırmıştır. Ancak bu bütçenin doğrudan komite defterinden çıktığını göstermemek için bir sponsor üzerinden bu işlemi gerçekleştirmişlerdir. Bunun üzerine yapılan şikayette "IOC üyelerine doğrudan ve dolaylı olarak para ödemesi yapmak, IOC üyelerinin çocukları ve akrabaları için öğrenim ücreti, geçim masrafları ve harcamalarını karşılamak, IOC üyeleri ve akrabalarının tıbbi harcamalarını ödemek, IOC üyelerinin ve akrabalarının kişisel ve tatil seyahat masraflarını ödemek ayrıca bir üyenin çocuğuna sahte belgelerle oturma izni almak" gibi iddialarda bulunulmuştur. Toplamda 1 milyon dolar üyelere harcandığı belirtilmiştir (Hamilton, 2010).

Crowther'a (2016) göre rüşvet, olimpiyatların ilk kurulduğu Antik Yunan döneminden bu yana var olmuştur. İddiaları arasında IOC'nin önde gelen bir üyesinin "oyunlara teklif veren şehirlerden 1 milyon dolara kadar rüşvet talep edildiği" ayrıca herhangi bir Olimpiyatı örnek göstermeden gayri resmi kişiler tarafından rakip şehirlere 1.8 milyon dolar karşılığında 25 IOC oyu vermeyi teklif ettiklerini söylemiştir.

Yakın zamanda gerçekleşen bir başka durumda ise 2020 Olimpiyat Oyunları adaylık sürecinde Japonya Olimpiyat Komitesi Başkanı Tsunekazu Takeda, Tokyo'nun İstanbul'u eleyerek 2020 Yaz Olimpiyatları'na ev sahipliği yapma hakkı kazandığı oylama öncesi hile yapmak ve rüşvet vermekle suçlanmış ve bunun sonucunda istifa etmiştir (Dooley, 2019).

Koorep (2016) yaptığı çalışmada, yolsuzluğa daha müsait sistemlere sahip ülkelerin olimpiyatlara ev sahipliği yapmalarının daha kolay olduğunu iddia etmiştir. Kesin bir kanıt olmamakla birlikte 2008 ile 2022 arasında gerçekleşen sekiz olimpiyat oyununu kazanan şehirlerin yolsuzluk seviyelerinin daha yüksek olduğu belirtmiştir.

Sonuç olarak, tüm değişkenlere göre aday ülkelerin genel durumlarına bakıldığında İstanbul'un tesisleşme, organizasyon tecrübesi, kişi başına düşen milli gelir ve uluslararası spor kuruluşlarında yer alan üye sayılarında rakiplerinin oldukça gerisinde olduğu görülmüştür. En önemli etkenin ise karar vericileri etkilemek adına, aday şehirlerin seçiminde oy kullanacak üyelerin az olması adaylık sürecinde büyük eksiklik olarak değerlendirilebilir.

Öneriler

- Ülkemizin spor lobisini daha etkili kullanması ve uluslararası spor kuruluşlarda bulunan üyeleri etkilemek adına bu kuruluşlarda yer alan Türk üye sayılarını artırmayı sağlamak için gerekli adımların atılması gerekmektedir.
- Ülke spor politikasının oluşturulması ve istikrarlı bir şekilde politikaların harekete geçirilmesi önem arz etmektedir.
- Hükümetin bu konuyu sadece adaylık yılında değil de kalkınma ve eylem planlarında yer vermesi gerekmektedir.
- Olimpiyat adaylık sürecinde ülkelerin spor kültürü bakımından gelişmişliklerinin odaklandığı incelenmelere yer verilecek çalışmaların yapılması sağlanmalıdır.

EXTENDED ABSTRACT

**Examining the Candidate Processes of the Cities
Nominated for Olympic Games in Terms of
Different Variables (Case of 2020 Olympic Games)**

*

Halil Erdem Akoğlu- Ömer Özbey - Ercan Polat
Ankara University, Gazi University, Ömer Halisdemir University

The modern Olympic Games were held for the first time in 1896 in Athens. The Olympic Games, which are held every four years, have experienced many events, including wars and boycotts. Countries have been willing to organize the Olympic Games in their own cities recently as it provides opportunities such as attracting tourists to the country supporting the economy as well as publicizing themselves to the world by renewing the existing country image (Kasimati, 2003). Through the international media, the Olympic Games give a great chance for the host city and the country to convey a new message to the global world or create a new image of the country (Akoğlu and Mutlu, 2019).

In order to host the Olympic Games, countries take part in cut-throat competition. On the other hand the economic and political power of these countries is really important in the nomination process. Economic power is also directly affects the political power of a country. When all the benefits of the Olympic Games to the country are considered, countries are competing with each other to host this great organization. Especially developing countries want to host big sports organizations in order to gain international reputation by proving their economic and political power. The countries that will host the Olympics firstly apply for candidacy, and then the nomination process is evaluated and determined by the International Olympic Committee (IOC).

The International Olympic Committee (IOC), established on June 23, 1894, is the competent authority to select the most suitable candidate for the games. The process of hosting is divided into two parts: application and candidacy for countries. During the application part, the IOC assesses

whether the city determined by the applicant countries meets the qualifications and prepares a detailed report for each application. This report is then shared by the IOC and the IOC Executive Board decides which cities have fulfilled the requirements to pass candidacy stage. Then each candidate city has to make a presentation explaining why it wants to host the Olympic Games. The election process is completed seven years before the beginning of Olympic Games (Kite, 2015). IOC evaluates the candidate countries in terms of vision and scope, sports and competition sites, Olympic village, Paralympic games, accommodation, transportation, media affairs, environment, safety and public order, medical services and doping control, government and public support, marketing and economic criteria (IOC Factsheet of Host City Election, 2013). In this context, the aim of this study is to evaluate the candidacy processes of the candidate countries of the 2020 Olympic Games in accordance with some criteria in the International Olympic Committee Candidate Acceptance Procedure and Evaluation Report.

In the nomination process of Istanbul, Tokyo and Madrid, candidate countries were evaluated according to IOC criteria considering sports facilities, organizational experience, national economy, transportation, and public-government support options. In addition, the candidate countries which have members of the international sports organizations are shown as candidature which we consider to be effective in the evaluation process of the candidate countries and which are significant for lobbying activities,.

Considering the sports facilities of the candidate cities, Istanbul reported 38 sports facilities in its candidacy file, but only 11 of these facilities were completed. In case of hosting, construction of 27 facilities is planned. Tokyo has reported 36 sports facilities, 15 of which are existing facilities, and 2 of them are facilities to be built regardless of the games. Madrid, with its 28 existing facilities, seems the most ready country in terms of infrastructure. Taking the service infrastructure of cities into consideration, Turkey taking the lowest score which is 7 is the last of all in IOC evaluation of the (Table 1,2,3). Tokyo, which will host the 2020 Olympic Games, gets 8 points, while Madrid is the most readily available city with 8.5 points (Games Of The XXXII Olympiad 2020 Working Group Report).

When the transportation criterion is evaluated, Tokyo and Madrid do not have any transportation difficulties. Nevertheless, as a result of the research conducted by the Transportation and Business Analysis Center, the traffic problem of Istanbul, which is ranked 2th among the cities with the highest traffic in the world, has become a major problem in the process of candidacy for the Olympic Games (Table 3).

Analysing the hosting experience of Olympic Games, Turkey hasn't hosted any Olympic games despite applying for candidacy four times before. On the other hand, Tokyo applied for candidacy three times and hosted the 1964 Tokyo Olympics. It also hosted the 1972 Sapporo and 1998 Nagano Winter Games. Madrid, like Tokyo, has applied three times, but has not been able to host. However, another Spanish city, Barcelona hosted the 1992 Summer Olympics (Table 4). It reveals that the Olympic hosting experience of Turkey like other criteria is less than the other candidates leaving the country behind the other candidates.

Considering the other criteria which is population of the countries / cities and GDP per capita in Turkey is rather behind compared to its competitors with the lowest per capita GDP rations by 11,000\$. The more powerful a country's economy is, the stronger the country's political and military sanctions are.

Looking at the international sports organizations and federations members of the candidate cities, Turkey has 11 members overall, Japan 31, while Spain is equipped with 22 members. During the evaluation process; IOC members, members representing the International Federations (IF), members representing the National Olympic Committees, representatives of the Athletes Commission, members of the International Paralympic Committee (IPC) and other experts examine the applications of candidate cities and visit the candidate cities to prepare a report and submit them to the IOC Executive Board for evaluation. (2020 Candidature Acceptance Procedure). In this context, the great number of members of candidates in international organizations can be quite effective in lobbying and election processes of candidate cities.

The fact that Tokyo has the highest number of members with 31 members gave the city an advantage to be chosen in lobbying during the nomination process.

Booth (2011) argued that although the strict rules imposed by IOC after 1999 increased the transparency of the cities' candidacy process, power relations would prevail even in the most transparent environment.

Koorep (2016), in his study, claimed that it was easier for countries with more corrupt systems to host the Olympics. Although there is no conclusive evidence, it is stated that the cities that won the 8 Olympic Games between 2008 and 2022 had higher levels of corruption.

In conclusion, when the general conditions of the candidate countries are examined in terms of all variables, it is seen that Istanbul is far behind its competitors in terms of establishment, organization experience, per capita income and the number of members in international sports organizations. The most important factor is the low number of members who will vote in the selection of candidate cities in order to influence the decision makers.

Turkey should take necessary steps in order to increase the number of Turkish members in the international sport organizations. Therefore it can maintain sport lobbying effectively and influence the members of these organizations. Moreover it is substantial to establish sport policies of the country and pursue them consistently. Furthermore, the government should consider this issue not only in the year of candidacy but also in its development and action plans.

Kaynakça / References

- Ak, D. (2015). Olimpiyat oyunlarının ev sahibi kente etkileri açısından değerlendirilmesi. *Pamukkale Journal of Eurasian Socioeconomic Studies*, 2(1), 1-19.
- Akoğlu, H.E. ve Mutlu, T.O. (2018). Sporun kamu diplomasisi açısından Türkiye'nin imajına etkisi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 13(2), 277-295.
- Akşar, T. (2013). *Olimpiyat düzenlemek akıl karı mı? Ülkeler neden olimpiyat düzenlerler?* Mart 2019 tarihinde (<http://www.futbolekonomi.com/index.php/haberler-makaleler/genel/122-tugrul-aksar/2730-olimpiyat-duzenlemek-akl-kar-m-uelkeler-eden-olimpiyat-uezenlerler.html>) adresinde erişildi.

- Andreff, M. ve Andreff, M. (2010). Economic prediction of sport performances: From Beijing Olympics to 2010 FIFA World Cup in South Africa. *International Association of Sports Economists – (Working Paper Series No. 10–8)*.
- Bernard, A. B. ve Busse, M. R. (2000). *Who wins the Olympic Games: Economic development and medal totals?* Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Booth, D. (2011). Olympic city bidding: An exegesis of power. *International Review for the Sociology of Sport*, 46(4), 367–386.
- Chalkley, B. ve Essex, S. (1999). Urban development through hosting international events: a history of the Olympic Games, *Planning Perspectives*, 14(4), 369-394, doi: 10.1080/026654399364184
- Crowther, N. (2016). *Since ancient Greece, the Olympics and bribery have gone hand in hand*. Mayıs 2019 tarihinde (<https://theconversation.com/since-ancient-greece-the-olympics-and-bribery-have-gone-hand-in-hand-62476>) adresinden erişildi.
- Dooley, B. (2019). *Japan's olympic chief to step down amid corruption investigation*. Mart 2019 tarihinde (<https://www.nytimes.com/2019/03/19/business/japan-olympics-bribery-corruption.html>) adresinden erişildi.
- Erten, S. (2005). Büyük ölçekli kentsel projeler ve olimpiyat oyunları: Atina 2004 olimpiyatları deneyimi. *Planlama*, 2, 45-52.
- Essex, S. ve Chalkley, B. (1998) Olympic games: Catalyst of urban change, *Leisure Studies*, 17(3), 187-206, doi: 10.1080/026143698375123
- Güçlü, M. (2001). Olimpiyat oyunları ve spor sponsorluğu. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 223-239.
- Hamilton, T. A. (2010). The long hard fall from mount olympus: The 2002 Salt Lake City Olympic Games bribery scandal. *Marquette Sports Law Review*, 21(1), 219.
- IOC (2011). 2020 Candidature Acceptance Procedure.
- IOC (2012). Games of The XXXII Olympiad 2020 Working Group Report.
- IOC (2013). Report of the IOC 2020 Evaluation Commission.
- IOC (2013). *Factsheet host city elections*. Ağustos 2019 tarihinde (http://www.olympic.org/Documents/Reference_documents?Factsheets/2020-host-City-Election.pdf) adresinden erişildi.
- Kasimati, E. (2003) Economic aspects and the Summer Olympics: a review of related research, *International Journal of Tourism Research*, 5, 433–444.

- Kite, W. B. (2015). The effects hosting an olympic games has on the host nation's economy. *University Honors Program Theses*, 117, 1-26.
- Koorep, R. (2016). *Geopolitics of sports mega-events: Why is international sport moving to emerging countries?* MA thesis, Faculty of Social Sciences, University of Tartu.
- Lin, C.Y., Lee, P.C. ve Nai, H.F. (2008). Theorizing the Role of Sport in State-Politics. *International Journal of Sport and Exercise Science*, 1, 23-32.
- Preuss, H. (2000). Electing an olympic host city: A multidimensional decision. *Bridging Three Centuries: Intellectual Crossroads and the Modern Olympic Movement. Publisher: 5. International Symposium for Olympic Research*.
- Poast P (2007) Winning the bid: Analyzing the international olympic committee's host city selections. *International Interactions*, 33(1), 75-95.
- Şahin, Y. (2010). Olimpiyat kentinden olimpiyat devletine. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12(18), 73- 80.
- Yalçın, F.A. (2014). *Ev sahibi kentler ile olimpiyat oyunları'nın etkileşimi ve adaylık sürecindeki istanbul değerlendirmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yao, J. (2010). *The effect of hosting the Olympics on national image: An analysis of US newspaper coverage of host countries with reputation problems*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Iowa State University, Iowa.
- Yıldız, K., Kalkan, T., ve Özsoy, S. (2017). Olimpiyat oyunları ve medya. (Ed. S. Özbey, P. Güzel, K. Yıldız) İçinde *Olimpizm ve Olimpik Hareket*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Yıldız, E. ve Aydın, S. A. (2013). Olimpiyat oyunlarının sürdürülebilir kalkınma açısından değerlendirilmesi. *Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi*, 24 (4), 269-282.
- Tuğran, E. (2016). Olimpiyatların ev sahibi ülkelere etkileri. Ocak 2019 tarihinde <http://www.gazetemsi.com/olimpiyatlarin-ev-sahibi-ulkelere-etkileri-14447> adresinden erişildi.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Akoğlu, H. E., Özbey, Ö. ve Polat, E. (2019). Olimpiyatlara aday olan şehirlerin adaylık süreçlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi: 2020 Olimpiyatları örneği. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 2121-2148. DOI:10.26466-/opus.610613

Türkiye’de Bürokrasi-Demokrasi İlişkisi Üzerine

DOI: 10.26466/opus.654110

*

Tuncay Önder*

* Doç. Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, İ.İ.B.F., Ankara/Türkiye

E-Posta: onder.tuncay@gmail.com

ORCID: [0000-0003-1266-8756](https://orcid.org/0000-0003-1266-8756)

Öz

Bu makale, Türkiye’de bürokrasi ile demokrasi arasındaki sorunlu ilişkiyi ele almaktadır. Bu çerçevede, öncelikle Türkiye’de bürokrasinin bir ‘sınıf’ karakteri kazanmasının tarihsel sebepleri incelenmektedir. Türkiye’deki bürokratik birikimin kendine özgü niteliklerini ortaya koymak için, Şerif Mardin’in merkez-çevre analizinden ve Metin Heper’in ‘bürokratik yönetim geleneği’ kavramlaştırmasından yararlanılmaktadır. Bu kavramlaştırmalardan hareketle, Türkiye’deki bürokratik elitin demokrasi algısındaki sorunlara işaret edilmektedir. Türkiye’de, seküler modernleştirici bürokratik elit ile liberal muhafazakâr politik elitler arasındaki mücadelenin en uzun süreli siyasal bölünmeye tekabül ettiği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, 27 Mayıs rejimiyle kurumsallaştırılan vesayetçi siyasal modelin, bürokrasinin siyasal aktör olarak varlığını sürdürmesine anayasal-kurumsal bir imkân sağladığı iddia edilmektedir. Tanzimat döneminden itibaren şekillenen ‘bürokratik yönetim geleneği’nin Cumhuriyet döneminde de varlığını koruduğu görülmektedir. Bürokratik yönetim geleneğinin ayırt edici vasfı, bürokrasinin siyasal bir işleve sahip olmasıdır. Türkiye’de bürokrasi, sadece siyasal kararları uygulayan değil, aynı zamanda siyaset formüle eden bir aygittir. Türkiye’deki bürokrasinin Weberyen anlamda biçimsel rasyonalite yerine, özsel/değersel rasyonaliteye sahip olduğu ve başından beri siyasal bir misyonun taşıyıcılığını üstlendiği ifade edilebilir. Esas alınan değerler farklılaşsa da özsel/değersel rasyonalite hep öncelik taşımıştır. Osmanlı bürokrasisi İslâmî-dinî normların korunmasına yönelik bir rasyonalite geliştirirken, Cumhuriyet bürokrasisi milliyetçilik ve laiklik ilkeleri üzerinde yükselen bir değerler bütününe korumaya yönelmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bürokrasi, demokrasi, bürokratik yönetim geleneği, siyasal vesayet.

Upon the Relationship between Bureaucracy and Democracy in Turkey

*

Abstract

This article discuss the problematic relationship between democracy and bureaucracy in Turkey. In this context, primarily historical causes of gained 'class' character of bureaucracy in Turkey is examined. Taking advantage of Serif Mardin's 'center-periphery' analysis and Metin Heper's 'bureaucratic governance tradition' conceptualization to reveal peculiar qualities of the bureaucratic background in Turkey. Based on those conceptualizations, the problems of bureaucratic elite's perception of democracy in Turkey has been pointed out. In Turkey, struggle between secular modernizing bureaucratic elite and liberal conservative political elites correspond to the longest political division is emphasized. In this context, it is claimed that the tutelary political model which is institutionalized by the May 27 regime provides a constitutional-institutional opportunity for the bureaucracy to survive as a political actor. It is seen that the 'bureaucratic governance tradition' which has been shaped since the Tanzimat period, still exists in the Republican era. The distinctive characteristic of the bureaucratic governance tradition is that the bureaucracy has a political function. It can be express that bureaucracy in Turkey is not only follow the political decision but also is a device that formulates politics. Bureaucracy in Turkey has an essential/value rationality rather than formal rationality in Weberian sense and undertakes a political mission since the beginning. Essential/value rationality has always been a priority, although the underlying values differentiated. While the Ottoman bureaucracy developed a rationality for the protection of Islamic-religious norms, the Republic bureaucracy tended to preserve a whole set of values rising on the principles of nationalism and secularism.

Keywords: Bureaucracy, democracy, bureaucratic governance tradition, political tutelage.

Giriş

Türk kamu bürokrasisinin teorik olarak tanımlanmış bürokrasi tiplerinden hangisine dâhil olduğu, bu tiplerden farklılaşan, kendine has niteliklerinin neler olduğu sorusu kritik bir sorudur. Çünkü hem Osmanlı-Türk modernleşmesi hem de Türkiye’nin demokratikleşme süreci/sorunu, bürokrasi hesaba katılmadan anlaşılabilir. Baştan ifade etmek gerekir ki Türkiye’de bürokrasinin tarihi ile modernleşme tarihi iç içedir ve karşılıklı olarak birbirini belirlemiştir.

Genel kabûl, Weberyen rasyonel-hukukî bürokrasi modelinin Türkiye’deki bürokratik gelişimi açıklamakta yetersiz kaldığı yönündedir. Çünkü Weber, kapitalistleşmiş, sanayileşmiş Batılı toplumlara ilişkin bir açıklama getirmektedir. Rasyonel hukukî bürokrasi, tarihsel olarak, orta sınıf (burjuvazi) öncülüğünde gerçekleşen kapitalist gelişmeyi destekleyen kurumsal bir yapıdır (Heper, 1974, s.163). Buna mukabil, Türkiye’nin yaşadığı modernleşme tecrübesini ekonomik-toplumsal yapıdaki değişimle, bir başka deyişle orta sınıf üzerinden açıklama imkânı yoktur. Osmanlı-Türk modernleşmesi, taşıyıcılığını bürokrasinin yaptığı, toplumsal temeli ihmâl edilebilir bir modernleşmedir. Türkiye’deki sınıfsal gelişmenin Batı’dakinden farklı oluşu, modernleşmeyi yürütecek bir burjuva sınıfının ortaya çıkmayıp, bürokrasiyi ‘hâkim sınıf’ konumuna yükseltmiştir. Bürokrasinin bir sınıf olarak nitelendirilmesini uygun bulmayanlar bile, Türkiye’de bürokrasiyi egemenliği paylaşan ‘özerk’ bir güç olarak görme eğilimindedir (Şaylan, 1983, ss.298-307). Bu bağlamda, toplumsal sınıf anlamında burjuvazinin yokluğunda, Osmanlı-Türk modernleşmesinin itici gücünü ‘bürokratik/idarî burjuvazi’ (Göçek, 1999, s.103) oluşturmaktadır.

Türkiye’deki sınıf yapısının Batı’dan farklı bir gelişim göstermesinin sebepleri Osmanlı geleneksel sisteminde aranmalıdır. Patrimonyal devlet olarak adlandırılan bu sistemde otorite, mutlak bir Sultanın elinde toplanmıştır. Sultan, otoritesini, askerî ve sivil unsurları içeren patrimonyal bir bürokrasi aracılığıyla kullanmaktadır (Özbudun, 1995, s.2). Klasik dönem Osmanlı siyasal sistemi, yönetenlerle yönetilenler arasında kesin bir ayrılık üzerine inşa edilmiştir. Yönetimin toplumsal bir gruba ya da sınıfa dayanmasını engelleyen patrimonyal bürokratik modelin en önemli araçları, devşirme sistemi ve buna bağlı kul sistemidir.

Bunun yanında, tarımsal bir ekonomi ve toprakta devlet mülkiyeti üzerinden toplumsal değişme denetim altına alınmıştır (Mardin, 2012b, s.208). Böyle bir siyasal-toplumsal formasyona dayanan Osmanlı toplumunda devlet iktidarını sınırlandıracak aristokrasi, özerk din kurumlaşması, güçlü tüccar sınıfı ve kendini yönetme hakkına sahip kentler gibi Batı'dakine benzer ara kurumlar gelişmemiştir (Özbudun, 1995, s.3).

Tarihsel Arkaplan: Modernleştirici Bürokrasinin Gelişimi

Geleneksel Osmanlı düzeni, 17. yüzyıldan itibaren sarsılmaya başlamış, 19. yüzyılın başına gelindiğinde sistemin ihya edilmesi kaçınılmaz bir gerekliliğe dönüşmüştür. Osmanlı-Türk modernleşmesi, esas itibarıyla, bürokratik/politik bir 'karar'ın sonucudur. Bu karar, ciddi bir 'beka' sorunu altında alınmıştır ve nihaî hedefi modern devletin inşasıdır. 19. yüzyılın başında Osmanlı devlet adamları, Fransız Devrimi ve Sanayi Devrimi sonrası oluşan yeni dünya düzenine uyum sağlamak için merkezî modern bir devlet inşa etmeyi tek çıkar yol olarak görmüşlerdir (Çetinsaya, 2010, s.36). Reform ihtiyacı, bütün 19. yüzyıl boyunca ve 20. yüzyılın başından İmparatorluğun yıkılışına kadar devam etmiştir. Yeni düzen (Nizam-ı Cedid) arayışı, Tanzimat ile son bulmamış, Meşrutiyet'e evrilmiş, ancak esasen tamamlanamamıştır.

Tanzimat, Osmanlı-Türk modernleşmesinin resmîlik kazandığı bir tarihsel ân olarak görülebilir. 19. yüzyılın başından itibaren geçirdiği sarsıntılar ve bu sarsıntıların yol açtığı "devletin bekası" konusundaki endişeler, Tanzimat hareketinin esas belirleyicisidir. Tanzimat'ı hazırlayan gelişmeler arasında, Kavalalı Mehmet Ali Paşa karşısında uğranılan Nizip yenilgisiyle daha bariz hâle gelen 'askerî iflas', özellikle Balkanlarda yoğunluk kazanan milliyetçi hareketler, 1838'de İngiltere ile yapılan ticaret anlaşmasının gerektirdiği 'liberal' düzenin oluşturulmasına yönelik arayışlar ve Batılı devletlerin içerideki azınlıklar lehine baskıları sayılabilir (Eryılmaz, 1992, s.78-90). Devletin bekasına yönelik bu tehditleri karşılayabilmek ve ayakta kalabilmek için bir reformlar silsilesi olarak Tanzimat'ın ortaya çıktığını görüyoruz. Bernard Lewis (1993, s.126), 19. yüzyıl Osmanlı reformcularının 'modernleşmek' ile 'mahvolmak' arasında bir tercih yapmak zorunda olduklarını

belirtirken bu duruma işaret etmektedir. “Geçen yüzyılda yetişen Osmanlı devlet adamlarının en yükseği” (Abdurrahman Şeref, 1985, s.62) olarak nitelenen Mustafa Reşit Paşa’nın başını çektiği grup, İmparatorluğu oluşturan unsurları birarada tutmanın ve ayaklanmaları önlemenin yolunun ‘ıslahat’ ve ‘hürriyet’ten geçtiğine dair bir inanç taşıyordu (Ortaylı, 2012, s.403). Yapılacak ıslahat ve genişletilecek hürriyetler, yalnızca içeride istikrarı sağlamayacak, yanısıra, Batı’dan gelen müdahalelerin haklılığını ve yoğunluğunu da azaltacaktı.

Osmanlı İmparatorluğu’ndaki modernleşme / Batılılaşma teşebbüslerinin Tanzimat’tan çok daha önce başladığı bilinmektedir. İlk modernizasyon çabalarının, özellikle askerî yenilgiler ve toprak kayıpları sonucunda ordu bünyesinde ortaya çıktığı görülmektedir. Ancak Tanzimat’a gelinceye kadar reformlar askerî alanla sınırlı kalmış, siyasal-toplumsal alan üzerinde ciddi bir etkisi olmamıştır (Karal, 1940, s.29). Osmanlı modernleşmesini Batı’daki modernleşme sürecinden farklılaştıran en önemli unsur, Osmanlı modernleşmesinin ordudaki ve bürokrasideki yenileşme ihtiyacından kaynaklanması, modernleşme yönünde itici bir güç olarak sanayileşmeden söz edilememesidir. Bu bağlamda Osmanlı-Türk modernleşmesi, devlet odaklı, üst yapıyı esas alan bir modernleşme hareketidir (Önder, 2010, s.48).

Tanzimat’ın Osmanlı Devleti’nin yeni şartlara intibak teşebbüsü mü, yoksa Batılı-liberal değerleri benimsemiş aydın-bürokratların devleti kendi felsefeleri istikametinde yeniden yapılandırma hareketi mi olduğu tartışması, tarihî gelişmeyi belirleyen sosyal ve tarihî şartlar mı, yoksa fikirler mi olduğu şeklindeki genel metodik tartışmanın bir uzantısı olarak ele alınabilir. Bu tartışmada Mardin, dünya görüşünün önemine dikkat çekiyor ve Tanzimat Fermanı’nı anlamada dönemin fikirler tarihi ve fikir değişimleri üzerinde durmanın gereğine işaret ediyor. Mardin’e göre, Gülhane Hatt-ı Humâyûnu, büyük ölçüde, kendi devrinin ve muasır Avrupa’nın siyasal, hukukî, sosyal, iktisadî fikir ve kurumlarından kuvvet almaktadır (Mardin, 2012c, s.292).

Tanzimatçı devlet adamlarının demokrasiyi hedefledikleri söylenemez. Aksine onlar, sosyal yapının merkezî kontrolünü amaçlayan otoriter bir düzenin temsilcileridir. Ancak, onların başlattığı reformlar, modernleşme sürecini hızlandırmış, daha önce tek elde toplanan otoritenin farklı odaklara yayılması mümkün olabilmıştır. İdarî

kurumlaşmanın yeni parçaları ve toplum hayatındaki bazı kurumlar, iktidara katılmaya değilse bile, onu denetlemeye aday olmuşlardır. Padişahın ve sadrazamın otoritesini paylaşan yeni bürokratik yapıların yanında, modern okullar ve basın, “ideoloji” üreten yeni merkezler olarak ortaya çıkmışlardır (Ortaylı, 1987, s.73).

Merkeziyetçi Bürokrasi

Modern çağda merkeziyetçilik, devletlerin idarî, malî ve hukukî alanlarda standart ve bütüncü bir kontrol kurmalarıyla ortaya çıkan bir olgudur. 18. yüzyılda Batı’da başlayan merkezileşme sürecinin ürünleri, uzmanlaşan ve kalabalıklaşan bir bürokrasi ile toplum üzerindeki kontrol nedeniyle mükemmele ulaşan bürokratik kayıt sistemidir. Bir anlamda merkeziyetçilik, bürokrasinin gücü demektir (Ortaylı, 1987, s.97). Osmanlı Devleti de 19. yüzyılda, ‘geleneksel devlet’ten ‘modern merkeziyetçi devlet’e geçiş sürecini yaşamaktadır. Tanzimat döneminde Osmanlı siyasal hayatının belirleyici teması, bürokratik-merkeziyetçi bir siyasî-idarî sistemin oluşturulması ve işletilmesidir. Merkeziyetçi reformları yürütecek olanlar ise, sivil-aydın bürokratlardır (Findley, 1994, s.185).

Tanzimat’ın en önemli hedefi, ‘otokrasi’ ve merkezileşmedir (Shaw, 1995, s.49). Tanzimat hareketinin böyle bir amacı benimsemesi anlaşılabilir. Çünkü, modernleşmenin belirleyici kıstası, tüm toplum ya da tüm sistem üzerinde merkezî kontrolün sağlanmasıdır. Geleneksel Osmanlı idarî sisteminin de merkezî ve otokratik bir karakter taşıdığı iddia edilebilir. Ancak, 19. yüzyıla kadar devletin temel fonksiyonları, toprak kazanımı ve gelirler gibi hususlar üzerine odaklanıyordu. Bugün modern devletin fonksiyonları içinde yer alan pek çok husus, lonca, cemaat, tarikat gibi sivil ve mahallî kurumların inisiyatifine bırakılmış durumdaydı. Bunun da ötesinde, merkezî bir yapının oluşturulmasına imkân verecek haberleşme ve benzeri teknolojik araçlar yetersizdi. Merkez dışındaki memur, keyfî hareket edebiliyor, hazineye ait geliri gönderdikten sonra tebaaya istediği gibi davranabiliyordu (Shaw, 1995, s.50-51). 19. yüzyılda bu şartların değiştiğini görüyoruz.

Sonuçta merkeziyetçi bürokrasi için, eskiden Sultanın bile sahip olmadığı bir güç elde etmenin kapısının aralanmıştı. M. Reşit Paşa, Tanzimat Fermanına siyaseten katle ve müsadereye karşı hükümler

koyarken, öncelikle bürokratların güvenliğini sağlamayı amaçlıyordu. Osmanlı devlet düzeninde Bâb-ı Âlî bürokrasisi olarak adlandırılan yeni güç merkezinin ortaya çıkışıyla müsaderenin kaldırılması arasında çok yakın bir ilişki mevcuttur (Önder, 2010, s.54). Gelişen bürokrasi, kendi eğitim kurumlarını ve çalışma usûllerini de beraberinde getirmiştir. Tanzimat reformlarına en ciddi tepkiyi gösteren ulemanın ve âyânın nüfuzunu kırmak için merkezin emriyle hareket edecek yeni bir memur kadrosunun teşkili gerekiyordu. Bu memur kadrosunun yetiştirilmesi amacıyla üyelerinin çoğunluğu bürokrat olan Meclis-i Maarif-i Umûmî’nin ve Rüştiye mekteplerinin kurulması yoluna gidilmiştir. Memurların terfi sistemlerine ve rütbelerine standart usûllerin getirilmesi, kayıt ve dosyalama işlerinin düzene kavuşturulması ve devlet arşivinin kurulması gibi modern bürokratik usûllerin de yine Tanzimat döneminde ortaya çıktığı görüyoruz (İnalçık, 1993, s. 343).

Tanzimat dönemiyle birlikte sivil bürokrasi, reform hareketlerinin öncüsü konumuna gelmiştir. Çoğu Batılı eğitim almış ya da Tercüme Odası’ndan yetişmiş Tanzimat bürokratları, merkezîyetçi-bürokratik bir yönetim modeli oluşturmak amacıyla hâkimiyeti ele geçirmişlerdir (Ortaylı, 2012, s. 401). Bu süreçte bürokratik elitler, Sultanın karşısında belli bir özerklik kazanmış ve bu özerkliği kurumlaştırmaya çalışmışlardır.

İki Kavramlaştırma: ‘Merkez-Çevre’ ve ‘Bürokratik Yönetim Geleneği’

Osmanlı-Türk modernleşmesinin analizinde öne çıkan iki kavramlaştırmadan söz edilebilir. Bunlardan birincisi Şerif Mardin’in ‘merkez-çevre’, diğeri ise Metin Heper’in ‘bürokratik yönetim geleneği’ kavramlaştırmalarıdır. Mardin’in 1973 yılında yayımlanan “Türk Siyasetini Açıklayabilecek Bir Anahtar: Merkez Çevre İlişkileri” (Mardin, 2012a) adlı makalesi, işlevselliğini ve Türkiye siyasetini açıklama gücünü büyük oranda korumaktadır. Mardin, merkez-çevre ikiliği ya da gerilimi üzerine oturan siyasal-toplumsal bölünmenin, İmparatorluk’tan Cumhuriyet’e bir süreklilik unsuru olduğunu belirtmektedir. Merkez ve çevre kavramları, coğrafi bir bölünmeden ziyade, devlet-toplum, yöneten-yönetilen, elit-halk, askerî sınıf-reaya biçiminde formüle edilebilecek siyasal-toplumsal karşıtlıklara tekabül etmektedir (Özbudun, 2011, ss.10-

14). Klasik dönem Osmanlı siyasal-toplumsal yapısı, yönetenlerle yönetilenlerin kesin ayrılığına dayanan “Platonik” bir devlet modeli üzerine inşa edilmişti. Bu model, tabii oldukları hukuk, bağlı oldukları değerler, aldıkları eğitim ve toplumsal hiyerarşi içindeki yerleri bakımından farklılaşan ikili bir sınıf yapısını içermekteydi. Bir yanda Saray, ordu mensupları, devlet memurları ve ‘ulema’yı (eğitim ve yargı görevlileri) içine alan ‘askerî sınıf’, diğer yanda ise vergi ödeyen ama devlet idaresinde herhangi bir rolü olmayan Müslüman ve gayrimüslim uyrukları ifade eden ‘reaya’(Akşin, 1977, ss.31-34). Osmanlı toplumsal-siyasal düzeni, bu iki sınıf arasındaki kesin ayrılığı koruyacak araçlarla donatılmıştı.

19. yüzyılda hız kazanan modernleşme süreci, merkez ile çevre arasındaki ilişkiyi daha çatışmalı bir evreye taşıdı. Ordunun, hukukun ve idarenin modernizasyonu, askerî (Yeniçeriler) ve dinî elitin (ulema) tepkisine yol açtı ve bu grupların modernizasyondan hoşnutsuzluğu merkez içindeki bütünlüğü sarstı. Modernleştirici bürokratların siyasal gücü arttıkça çevre unsurları daha çok İslâm’a yönelmiş, İslâmî değerlere daha sıkı sarılmıştır (Mardin, 2012a, ss. 56). Bu durum, Türkiye siyasetinin ana çatışma dinamiğini oluşturan modernist seküler elit-muhafazakâr elit arasındaki güç mücadelesini de derinden etkilemiştir. Muhafazakâr siyasal elit, çevrenin desteğini almakta zorlanmamıştır. Netice itibarıyla merkez-çevre bölünmesi, modernist seküler elit ile liberal muhafazakâr elitin çatışması üzerinden süreklilik kazanmıştır.

Heper (1983, s.296), Tanzimat döneminden itibaren şekillenen ‘bürokratik yönetim geleneği’nin, ana özellikleri ekseninde, Cumhuriyet döneminde de varlığını koruduğu iddiasındadır. Bürokratik yönetim geleneğinin ayırt edici vasfı, bürokrasinin siyasal bir işleve sahip olması, siyasal programların uygulanması yanında, ‘siyasal çıkarların eklemelenmesi’ (*interest articulation*) ve ‘siyasal çıkarların bağdaştırılması’ (*interest aggregation*) işlevlerini de üstlenmiş bulunmasıdır (Heper, 1974, s.3). Başka bir deyişle Türkiye’de bürokrasi, sadece siyasal kararları uygulayan değil, aynı zamanda siyaset formüle eden bir aygıttır.

Bu bağlamda, Türkiye’deki bürokrasinin Weberyen anlamda biçimsel rasyonalite yerine, özsel/değersel rasyonaliteye sahip olduğu (Heper, 1974, s.160-161) ve başından beri siyasal bir misyonun taşıyıcılığını üstlendiği ifade edilebilir. Temel alınan değerler farklılaşsa da

özel/değersel rasyonalitenin önceliği, Osmanlı-Cumhuriyet gelişimi açısından süreklilik taşımaktadır. Osmanlı bürokrasisi İslâmî-dinî normların korunmasına dönük bir rasyonalite geliştirirken, Cumhuriyet bürokrasisi milliyetçilik ve laiklik ilkeleriyle çerçevelenen bir değerler bütününe korumaya yönelmiştir (Heper, 1974, s.18-20). Tek Parti Dönemi, bürokrasi için özel/değersel rasyonalitenin en üst düzeye çıktığı dönemdir. Bu dönemde bürokrasi, genel yönetimin ötesinde tarım, sanayi ve alt yapı gibi alanlarda temel işlevler üstlenmiştir. Bunun sonucunda, modern ve laik eğitim alanlar için devlet en önemli işveren olmuş ve bürokrasi çekim merkezi hâline gelmiştir (Şaylan, 1974, s.75).

Kişisel olmayan kurallardan ve liyakatten daha ziyade, sadakati öne çıkaran Osmanlı bürokrasinin patrimonyal niteliği, Cumhuriyet bürokrasisine de büyük ölçüde yansımıştır. Çok partili siyasete geçişe kadar, bürokratik elitler egemen tabakanın bir parçası olmayı sürdürmüşlerdir. Bunun sonucu, bürokratların işlevlerinin siyasetçilerin işlevlerinden ayırt edilememesi ve bürokratik görevlere girişteki ölçütlerin kurumlaştırılmamasıdır. Çok partili dönemde de en azından 1970'lere kadar, bürokratik elitler, toplumun uzun dönemli çıkarlarından sorumlu devlet elitleri gibi davranmayı sürdürmüşlerdir. Bürokratik elitler, kendilerini, Cumhuriyet'in ilke ve değerlerinin koruyucuları gibi algılamışlardır. Bu bağlamda, hukuka ve yasalara, sadece kendi özerkliklerini siyasal elitlerden bağımsız sürdürebilmelerinin bir aracı olarak değer ve önem vermişlerdir (Heper ve Sancar, 1998, s.147-148).

1950'li yıllarda Demokrat Parti iktidarıyla birlikte, bürokratik elit-siyasal elit birliği parçalanma sürecine girmiştir (Özbudun, 1995, s.16-17). Yarışmacı siyasal sistemin ortaya çıkışına bağlı olarak, bürokrasinin siyasal etkinliği azalmış ve eskiden tek başına kullandığı iktidarı, yeni toplumsal güçlerle paylaşmak zorunda kalmıştır. Diğer bir deyişle bürokrasinin özerk konumu, gelişen burjuvazi karşısında sarsılmaya başlamıştır (Şaylan, 1974, s.86-87). Bu dönemde bürokrasinin etkinliğini daraltan gelişmelerden biri, yarışmacı siyasetle birlikte yönetimin yerel çıkarlara karşı daha sorumlu ve bürokratik elitlerin düşüncelerini daha az dikkate alır hâle gelmesidir. Bir diğer gelişme ise kentli orta sınıfların kamu bürokrasisinin dışında bırakılmasına bağlı olarak bürokrasinin toplumsal kontrolünün zayıflamasıdır. Bu çerçevede 1960 askerî darbesi, asker-sivil bürokratik elitlerin toplumsal ve siyasal statülerinin

gerilemesine karşı gösterdikleri bir tepki ve eski güçlerini yeniden kazanma girişimi olarak değerlendirilebilir.

1970'li yıllar, bürokrasinin siyasal elitlerin denetimine girdiği bir dönemdir. Bürokrasinin özerkliğini kaybetmesinin nedenlerinden biri, 70'lerin ikinci yarısından itibaren iktidara gelen koalisyon hükümetlerinin bürokrasinin profesyonel yeteneğini ve kurum dayanışmasını zayıflatacak uygulamalara yönelmesidir (Özbudun, 1995, s.26). Özellikle bu dönemden itibaren bürokrasideki üst düzey yöneticilerin görevde kalış sürelerinde belirgin bir azalma gözlenmektedir. 1978 yılında Cumhuriyet Halk Partisi'nin bağımsızlarla birlikte kurduğu hükümet, ilk altı ayında 206 müsteşar, müsteşar yardımcısı, genel müdür, genel müdür yardımcısı ve valiyi görevden alarak bunların yerine 320 yeni atama yapmıştır. Bu hükümeti izleyen Adalet Partisi azınlık hükümeti ise ilk altı ayında 1223 üst düzey yöneticiyi görevden alarak 1367 yeni atama yapmış, valilerin tümünü değiştirmiştir (Ardanç ve Ergun, 1980, s.10). 1950'lerden bu yana, Demokrat Parti, Adalet Partisi ve Doğru Yol Partisi gibi devletçi olmayan partilerin üst üste iktidara gelmeleri, bürokratik elit-siyasal elit çatışmasının belli bir yönde çözülmesine yol açmıştır. Bu süreçte, siyasal elitler, bir yandan bürokrasinin rolünü ve sorumluluğunu anayasal sınırlara çekmeye çalışırken, diğer yandan da bürokrasiyi siyasallaştırmışlardır. Siyasallaşma, bürokrasinin hem tarafsızlığını hem de iş görme yeteneğini büyük ölçüde aşındırmıştır (Heper ve Sancar, 1998, s.148-149).

Bürokrasinin özerkliğini kaybetmesinin bir diğer nedeni ise bürokratik elitler içindeki grupların çoğullaşmasına paralel olarak, elitlerin dünya görüşü birliğinin bozulmasıdır (Özbudun, 1995, s.26-28). Ancak bürokrasiye egemen olan siyasal iktidarlar, ona biçimsel bir rasyonalite kazandırma yönünde adım atmamışlar, bürokrasiyi etkin ve verimli çalışan bir yapıya kavuşturamamışlardır (Heper, 1983, s.297). Özellikle 1980'li yıllardan itibaren bürokrasinin nitelik ve etkinliğinde belirgin bir gerileme yaşanmış, bürokrasiye ilişkin tartışmalar siyasallaşma, yozlaşma ve bozulma kavramları ekseninde gelişmiştir (Oktay, 1991, s.144-145).

Heper ve Sancar (1998), 1983 sonrasındaki Turgut Özal hükümetleri döneminde ortaya çıkan, patrimonyal karakterli kamu bürokrasisinin rasyonel-verimli bir bürokrasiye dönüştürülmesi girişimine dikkat çekmektedirler. Bu dönemin temel özelliği, dünya ekonomisiyle

bütünleşmeye yönelik yapısal uyum programının yürürlüğe konmasıdır. Yapısal uyum programı, ekonomik alanda radikal dönüşümün yanısıra, bürokrasiyi de kapsayan pek çok alandaki değişimlerin ekonomideki bu yapısal dönüşüme eşlik etmesini gerektiriyordu. Bu bağlamda, Özal hükümetleri döneminde bürokrasi üzerindeki küresel etkiler daha önce görülmemiş bir düzeyde yoğunlaşmıştır. Bu dönemin en önemli niteliği, bürokratlarda aranan uzmanlık niteliklerinin değişmesidir. Yapısal uyum programını uygulayacak bürokratların yalnızca tarafsızlığa ve yeterliliğe dayanan bir uzmanlık yerine, program yönelimli rasyonelliğe sahip olmaları istenmiştir. Yeniliğe açıklık ve girişimcilik, bürokratlarda aranan temel nitelikler hâline gelmiştir. Ekonomi bürokrasisinin önemli birimlerinin başına bürokrasi dışından ve yurtdışında eğitim almış kişilerin getirilmesinin altında bu düşünce yatmaktadır. Bu kişilerin çoğunun uzmanlık alanı mühendisliktir. Bu dönemde mühendis mantığı, rasyonellelikle özdeş görülmüş ve bürokrasinin kilit konumları için yurtdışından mühendisleri toplama modeli benimsenmiştir (Heper ve Sancar, 1998, s.151-155).

Heper (1993), altı üst düzey bürokratin hayat hikâyelerinden hareketle Türkiye’de 1980 öncesi ve sonrası bürokratların elitist eğilimlerini açıklamaya çalışmıştır. İlk bakışta, 1980 sonrası yeni kuşak bürokratların elitist eğilimlerinin daha düşük olması bağlamında daha ‘modern’ diye nitelendirilebileceğini belirten Heper, bunu iki temel nedene bağlamaktadır. Birincisi, 1980 sonrası bürokratların öğrenimlerini Fransa’dan daha demokratik bir ülke olarak gördüğü ABD’de yapmalarındır. İkincisi ise, bu bürokratların uzmanlıklarının yanında seçilmiş siyasal kadroların da nitelikli olması ve hükümet teknokrasisinin politikaların formülasyonu ve uygulanmasında bürokrasinin gücünü sınırlamasıdır. Ancak değerleri açısından 1980 sonrası bürokratların öncekilerden daha az elitist olduklarını söylemek zordur. Bir farklılık olarak, öncekiler modernleştirici işlevlerini sonrakilere ise uzmanlıklarını öne çıkarsalar da her iki dönemdeki bürokratların politika yapım sürecinin bir girdisi olarak siyasal zorlamaları reddetmeleri, bürokratik elitizmin sürekliliğini göstermektedir (Heper, 1993, s. 63-65).

Bürokratik Elitlerin Demokrasi Algısı

Heper, askeri müdahaleler bir yana bırakılırsa, Türkiye’de demokrasinin gelişimine öncülük edenlerin bürokratik elitler olduğunu düşünmektedir (Heper, 1993, s.39). Bu tespit, bürokratik elitlerin modern temsili demokrasinin kavram ve kurumlarını Türkiye’ye tanıtmaları, taşıması anlamında bir doğruluk payı içermektedir. Ancak Özbudun (1990, s.66)’un da vurguladığı gibi, Türkiye’de bürokratik elitler çelişkili bir demokrasi anlayışına sahiptir. Bir yandan, modern-batıcı eğilimleri dolayısıyla demokratik düzenin gerçekleşmesini arzularken, diğer yandan, demokrasiyi doğruların akılcı tartışmalar yoluyla bulunacağı bir düzen olarak gerçek dışı bir biçimde tahayyül etmektedirler. Bu tahayyül, farklı ve karşıt çıkarların barışçı bir yarışmayla uzlaştırılması yerine, iyi, doğru ve ulusal çıkara uygun politikaların bulunmasını öne çıkarmakta, demokrasinin ucu açık bir kamusal tartışma olarak düşünülmesini engellemektedir.

‘Rasyonalist demokrasi’ olarak nitelendirilebilecek bu algılama, Heper (1993, s.39)’e göre, bürokratik yönetim geleneğinin yan ürünüdür. Bürokratik elitlerin kafasında sürekli olarak, değerleri ve amaçları toplumsal gruplardan bağımsız biçimde formüle edilen, kişisellikten arındırılmış bir devlet ve devlet çıkarı düşüncesi mevcuttur. Bu nedenle demokrasiyi her zaman yasal/hukuksal bir biçime çevirmeye çabalamışlardır. Onlara göre, toplumsal grupların siyasal temsilcilerinin nasıl davranması gerektiğinin ölçütleri, bürokratik elitler tarafından gösterilen normlar/değerler olmalıydı. Bu bürokratik ideoloji, bütünüyle olmasa bile, zaman içinde değişime uğramıştır. Özellikle 1960’lı yılların ikinci yarısından başlayarak iktidara gelen bürokrasi karşıtı partiler, bürokrasinin gücünü zayıflatmaya dönük bir çaba içinde olmuşlardır. Bunun yanında, yurt dışında belli sürelerle kalan ve orada eğitim alan bürokratların sayısı artmıştır. Bir başka faktör ise, son 50 yılda Türkiye’nin dış dünya ile ilişkilerinin genişlemesi ve çeşitlenmesidir (Heper, 1993, s.41-42).

Toplumsal taleplere değil bürokratik normlara dayanan siyaset kurgusunun en önemli çıktısı, 2000’lerin başına kadar geçerliliğini koruyan vesayetçi ‘merkez siyaseti’dir. Merkez siyaseti, toplumun siyasetteki etkisini asgarileştiren, toplumsal talepleri dışlayan,

demokrasiyi elitler ve partiler arası bir rekabete indirgeyen, dolayısıyla sahici olmayan bir siyaset geleneği üretmiştir. Çünkü, Türkiye’de merkez siyaseti, toplumu değil devleti merkeze alan bir siyasettir. Merkez ile kastedilen, devlet aygıtı içinde ve etrafında yer alan elitler ve bu elitler tarafından benimsenen ideolojik çerçevedir. Bu manada merkez siyaseti, devlet eksenli, devleti önceleyen bir siyasettir. Merkez sağ partiler, toplumsal taleplere yaslanarak, bu talepleri seslendirerek iktidara geldikten sonra, sürekli olarak merkeze doğru hareket etmişler ve merkezin müesses nizamıyla bütünleşme çabasına girmişlerdir. 1960 askerî darbesiyle yürürlüğe giren 27 Mayıs Rejimi, getirdiği anayasal-kurumsal çerçeveye vesayet altına alınmış istikrarlı bir merkez siyasetini amaçlamıştı. Merkez siyaseti, siyasal partilerin toplumla kurdukları bağları zayıflatan, meşruiyetlerini esas olarak ‘devlet’ten devşirmeye çalıştıkları bir siyasal zeminin oluşumuna yol açtı. Bu siyaset tarzı, Türk demokrasisi üzerindeki asker-sivil bürokratik vesayeti kalıcı hale getirdi. Asker-sivil bürokrasi, devletin ve rejimin ilkelerini tekelci biçimde yorumlama hakkını elinde bulundurmuş, bu yoruma dayanarak da toplumsal taleplerin siyasete ve devlet mekanizmasına taşınmasını engellemiştir. Devlet eksenli merkez siyaseti, birbiriyle bağlantılı iki işleve sahipti: devleti bir ‘üst etkinlikler düzeyi’ne dönüştürerek siyasetin etki alanının dışına çıkarmak ve siyaseti devletin kurumsal-bürokratik vesayetiyle kuşatmak. Bu iki sonucun elde edilemediği hâllerde krizin kapısı aralanıyordu. Tabiatı icabı merkez siyaseti, iktidar partilerini, seçimde elde ettikleri toplumsal desteği seçim sonrasında bürokratik gücün denetimine vermeye etmeye zorlamaktadır.

Siyasette bürokratik normların belirleyiciliği, bu normların dışına çıkıldığı ânların rejim krizlerine dönüşmesinin ana sebebidir. Bürokratik elit politik gücünü muhafaza edebilmek için yorum tekeli elinde tuttuğu rejimin ilkelerini sürekli olarak siyasal tartışma alanında tutmuştur. Hanioglu (2007)’nin isabetle vurguladığı gibi, Türkiye’de rejim krizlerinin yapısal karakter kazanmasında önemli bir faktör, bürokratik elitin rejimin temel ilkelerini yorumlama tekeli kendi uhdesinde bulundurmasıdır. Bu tekelci yorum hem rejimin temel ilkelerinin meşruiyet zeminini zedelemekte hem de demokratik siyaseti imkânsızlaştırmaktadır. Temel ilkeler, siyasal-kamusal tartışmanın dışında tutulduğu için sabitlenmekte, gelişmemektedir. Siyaset üstü

tekelci bir yoruma tabi tutulan bu ilkeler, aynı zamanda, siyasal iktidar karşısında bürokratik devlet iktidarının korunmasına dönük bir araç işlevi de görmüştür. Rejimin ilkeleri kendi içinde ifade ettikleri değerlerin ötesinde bir anlam kazanmakta, bürokratik vesayetinin kalıcılaştırılması için araçsallaştırılmıştır.

Sonuç

Türkiye’de müesses nizamı temsil etme iddiasındaki bürokratik elitlerin siyasal kültürü ve bu kültür içindeki demokrasi algısı, demokrasinin özüyle ciddi bir çelişki içindedir. Kendilerine izafe ettikleri modernleşme misyonu çerçevesinde, demokrasiye modern dünyanın siyasal rejimi olarak olumlu bir anlam yüklemektedirler; ancak, ülkenin gidişatını, geleceğini tayin edecek kararların alınmasında toplumun söz sahibi olmasına iyi gözle bakmamaktadırlar. Çünkü onlara göre toplum, ‘Cumhuriyet değerleri’ni bütünüyle benimsemiş değildir ve her an Cumhuriyete karşı bir tutumun içine girebilir. Dolayısıyla toplum, Cumhuriyetin değerleri karşısında potansiyel bir tehlike olarak durmaktadır. Bu elitlerin demokrasinin standartları söz konusu olduğunda hemen ‘Türkiye’nin kendine özgü şartları’ndan bahsetmeleri, böyle bir algımanın neticesidir. Onlara göre, toplum olgunlaşınca, yani Cumhuriyetin değerleriyle uyumlu hâle gelinceye kadar vesayet altında tutulmalıdır. Vesayet makamı da kurucu ideolojiyi kendi tekeline alan elitlerdir. Bu zihin, modern dünyada olduğu biçimiyle demokrasiyi toplumdaki farklı kesimlerin ve çıkarların serbest yarışması olarak kavrayamamaktadır. Demokrasiyi, verili “doğruların akılcı tartışmalar yoluyla bulunacağı bir rejim” gibi görmektedir.

Bu demokrasi algısının sonuçlarından biri, cumhuriyet-demokrasi gerilimi üzerinden üretilen fiili bir ikili iktidar yapısıdır. Bürokratik elitlerin ve onlarla ideolojik ittifak içindeki belli siyasal aktörlerin sık sık dile getirdiği devlet iktidarı-siyasal iktidar ayırımının zihni kökleri, cumhuriyet ile demokrasi arasında oluşturulan yapay gerilime uzanmakta, cumhuriyet, demokrasi karşısında korunması gereken bir varlığa, değere dönüşmektedir. Başka bir ifadeyle demokrasi, cumhuriyet için bir tehdit olarak algılanmaktadır. Bu algı, Türkiye’deki bürokratik vesayetinin de temelidir. Cumhuriyeti koruma ve kollama misyonu,

bürokratik elitler için bir iktidar alanı tesis etmenin ve bu iktidar alanından hareketle siyasal ve toplumsal talepleri geriletmenin ideolojik kılıfını oluşturmaktadır. Tuhaf bir şekilde, Türkiye’de toplumun desteğiyle iktidar olan siyasal partilerin ‘devleti ele geçirme’ çabası içinde olmakla suçlanmaları, siyaset dışı bir devlet iktidarını elde tutmanın ve sürdürmenin yöntemlerinden biri olarak ortaya çıkmaktadır. Demokrasi, siyasal iktidarın karşısına toplum iradesinden bağımsız, siyaset dışı formüle edilmiş bir devlet iktidarının konulmasına engeldir. Cumhuriyet ile demokrasi arasında üretilen gerilim, siyasal iktidarlar karısında devlet iktidarının tahkimine hizmet etmektedir. Açıkça bellidir ki Türkiye’de statükonun temsilcileri, demokrasinin gelişiminden hoşnut değildir.

Bürokrasinin ‘hâkim sınıf’ konumu, siyasal iktidarın, ekonominin belirlediği toplumsal ilişkilerden soyutlanmasını beraberinde getirmiş, başka bir deyişle, yönetici sınıfı yönetilenlerden bağımsızlaştırarak devletle özdeşleştirmiştir. Bürokratik yönetim geleneğinin doğal sonucu, devletin kendinden menkul meşruiyet üretme kapasitesine erişmesi, zaman zaman toplumsal meşruiyet fikrini ihmâl edebilmesidir. Türkiye’de hikmet-i hükûmet anlayışının gücü, büyük ölçüde, devletin ve siyasetin toplum üstü bir etkinlik alanı olarak tasarlanabilmesinden ileri gelmektedir. Şüphesiz, yukarıdan meşruluk üretimi ile yukarıdan modernleşme arasında doğru orantılı bir ilişki söz konusudur.

EXTENDED ABSTRACT

**Upon the Relationship between Bureaucracy and
Democracy in Turkey**

*

Tuncay Önder

Ankara Hacı Bayram Veli University

This article discuss the problematic relationship between democracy and bureaucracy in Turkey. In this context, primarily historical causes of gained 'class' character of bureaucracy in Turkey is examined. Taking advantage of Şerif Mardin's 'center-periphery' analysis and Metin Heper's 'bureaucratic governance tradition' conceptualization to reveal peculiar qualities of the bureaucratic background in Turkey. Based on those conceptualizations, the problems of bureaucratic elite's perception of democracy in Turkey has been pointed out. In Turkey, struggle between secular modernizing bureaucratic elite and liberal conservative political elites correspond to the longest political division is emphasized. It is seen that the 'bureaucratic governance tradition' which has been shaped since the *Tanzimat* period, still exists in the Republican era. The distinctive characteristic of the bureaucratic governance tradition is that the bureaucracy has a political function. It can be express that bureaucracy in Turkey is not only follow the political decision but also is a device that formulates politics. Bureaucracy in Turkey has an essential/value rationality rather than formal rationality in Weberian sense and undertakes a political mission since the beginning. Essential/value rationality has always been a priority, although the underlying values differentiated. While the Ottoman bureaucracy developed a rationality for the protection of Islamic-religious norms, the Republic bureaucracy tended to preserve a whole set of values rising on the principles of nationalism and secularism.

From 19th century, bureaucracy in Turkey showed a very different development from the Weberian rational-legal bureaucracy model. Rational legal bureaucracy is an institutional structure that has historically been linked to capitalist development led by the middle class (bourgeoisie). By contrast, Turkey's modernization experience, there is no possibility of explanation on changes in economic and social structures. Ottoman-Turkish

modernization is a modernization carried out by the bureaucracy whose social basis is negligible. The class development of Turkey different than in the West and the absence of a bourgeois class which carry out modernization had raised bureaucracy to a ‘dominant class’ position. Even those who find bureaucracy not appropriate to qualify as a class, tend to see bureaucracy in Turkey as a ‘autonomous’ power which shared sovereignty. In this context, the driving force of Ottoman-Turkish modernization is ‘bureaucratic / administrative bourgeoisie. In the 19th century, the Ottoman Empire was experiencing the transition from the ‘traditional state’ to the ‘modern centralized state’. The decisive theme of Ottoman political life during the *Tanzimat* period was the creation of a bureaucratic-centralized political-administrative system. Those who will carry out centralist reforms are civil-intellectual bureaucrats.

Bureaucratic elites in Turkey, has a contradictory understanding of democracy. On the one hand, they affirm democracy as the political regime of the modern world, on the other hand, they have an unrealistic imagination of democracy. They imagine democracy as a system in which truths can be found through rational arguments. This imagination, instead of reconciling different and opposing interests with a peaceful competition, emphasizes the existence of policies that are good, correct and in line with national interest and prevents democracy from being considered as an open-ended public debate. This perception, which can be described as rationalist democracy, is a byproduct of the bureaucratic administration tradition.

In the minds of the bureaucratic elites, there is a constant idea of a state and state interest, whose values and aims are formulated independently of social groups, and which is free from impersonation. Therefore, they have always sought to translate democracy into a statutory/legal form. According to them, the behavior criteria of the political representatives of the social groups should be the norms / values shown by the bureaucratic elites.

This bureaucratic ideology has changed over time, if not entirely. Especially the anti-bureaucratic center-right and conservative parties that came to power starting from the second half of the 1960s have made efforts to weaken the power of the bureaucracy. The May 27 regime, which came into force with the 1960 military coup, aimed at a stable center politics that

was placed under guardianship through the constitutional-institutional framework it brought. Center politics led to the formation of a political ground that weakened the ties established by political parties and sought to derive their legitimacy mainly from the 'state'. This style of politics made the military-civilian bureaucratic tutelage over Turkish democracy permanent.

State-oriented central politics had two interconnected functions: turning the state out of the sphere of influence by transforming it into a 'higher level of activity' and surrounding politics with institutional-bureaucratic tutelage of the state. When these two results could not be achieved, the door of the crisis was opened. Center politics naturally, forced the ruling parties to give the social support they gained in the election to the control of the bureaucratic power after the election. The decisiveness of bureaucratic norms in politics is the main reason of the moments in which these norms go out into regime crises.

An important factor in gaining the structural character of the regime crisis in Turkey, the basic principles of interpretation is to maintain the monopoly of bureaucratic elites of the regime in its possession. This monopolistic interpretation erodes (destroys) the legitimacy of the fundamental principles of the regime and makes democratic politics impossible. Since the basic principles are excluded from the political-public debate, they cannot be fixed or developed. These principles, which are subjected to a monopolistic interpretation of politics, also serve as intermediaries for the protection of bureaucratic state power against political power. The principles of the regime gain a meaning beyond the value they express within themselves and are instrumentalized to make the bureaucratic tutelage permanent.

Kaynakça / References

- Abdurrahman Şeref (1985). *Tarih musahabeleri*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayını.
- Akşin, S. (1977). Osmanlı-Türk toplumundaki sınıf yapısı üzerine bir deneme. *Toplum ve Bilim*, 2, 31-46.
- Ardanç, B. ve T. Ergun (1980). Siyasal nitelikli yüksek yönetici atamaları. *Amme İdaresi Dergisi*, 13(2), 3-18.

- Bernard, L. (1993). *Modern Türkiye’nin doğuşu*. Ankara: TTK Yayını.
- Findley, C. V. (1994). *Osmanlı devletinde bürokratik reform: Babiali (1789-1922)*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Çetinsaya, G. (2017). Tanzimat, açılım, glasnost. *Türkiye Günlüğü*, 102, 36-47.
- Eryılmaz, B. (1992). *Tanzimat ve yönetimde modernleşme*. İstanbul: İşaret Yayınları.
- Göçek, F. M. (1999). *Burjuvazinin yükselişi imparatorluğun çöküşü: Osmanlı batılılaşması ve toplumsal değişme*. (İ. Yıldız, Çev.). Ankara: Ayraç Yayınları.
- Hanioğlu, M. Ş. (2007). Kavramlar yorumlanmamalı, tartışılmamalı mı? *Türkiye Günlüğü*, 89, 49-54.
- Heper, M. (1974). *Bürokratik yönetim geleneği*. Ankara: ODTÜ Yayını.
- Heper, M. (1983). Bürokrasi. *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi*, Cilt 2. İstanbul: İletişim Yayınları, 290-297.
- Heper, M. (1993). Bureaucrats: Persistent elitists. *Turkey and the West: Changing Political and Cultural Identities*. M. Heper, A. Öncü ve H. Kramer (Ed.). New York: I.B. Tauris and Co. Ltd. Publishers, 35-67.
- Heper, M. ve M. S. Sancar (1998). Is legal-rational bureaucracy a prerequisite for a rational-productive bureaucracy? *Administration&Society*, 30(2), 143-165.
- İnalçık, H. (1993). *Osmanlı imparatorluğu:Toplum ve ekonomi*. İstanbul: Eren Yayıncılık.
- Karal, E. Z. (1940). Tanzimat’tan evvel garplılaşma hareketleri (1718-1839). *Tanzimat I*, İstanbul: Maarif Matbaası.
- Mardin, Ş. (2012a). Türk siyasasını açıklayabilecek bir anahtar: Merkez-çevre ilişkileri. Ş. Mardin, *Türkiye’de Toplum ve Siyaset (Makaleler 1)*. İstanbul: İletişim Yayınları, 35-78.
- Mardin, Ş. (2012b). Yenileşme dinamiğinin temelleri ve Atatürk. Ş. Mardin, *Türkiye’de Toplum ve Siyaset (Makaleler 1)*. İstanbul: İletişim Yayınları, 203-239.
- Mardin, Ş. (2012c). Tanzimat fermanının manası. Ş. Mardin, *Türkiye’de Toplum ve Siyaset (Makaleler 1)*. İstanbul: İletişim Yayınları, 285-308.
- Oktay, C. (1991). *“Hum” zamirinin serencamı*. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Ortaylı, İ. (1987). *İmparatorluğun en uzun yüzyılı*. İstanbul: Hil Yayınları.
- Ortaylı, İ. (2012). *Türkiye teşkilât ve idare tarihi*. Ankara: Cedit Neşriyat.
- Önder, T. (2010). Tanzimat ve idarî yapı (Modernleşme, Merkezîleşme ve Kurumlaşma). *Türkiye Günlüğü*, 102, 48-62.

- Özbudun, E. (1990). Türkiye’de siyasal kültür ve demokrasi. (H. Erkan Ed.).*Türkiye’de Demokrasi ve Demokrasi Kültürünün Gelişimi* içinde (s.60-69).İzmir: Türk Demokrasi Vakfı ve Dokuz Eylül Üniversitesi Yayını,
- Özbudun, E. (1995). Türkiye’de devlet elitleri ve demokratik siyasal kültür. *Türkiye’de Demokratik siyasal kültür*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayını, 1-42.
- Özbudun, E. (2011). *Türkiye’de parti ve seçim sistemi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Shaw, S. J. (1995). 19. yy. Osmanlı reformcularının amaç ve başarılarının bazı yönleri. *Ortadoğu’da Modernleşme*. (W. R. Polk ve R. L. Chambers Ed.). İstanbul: İnsan Yayınları.
- Şaylan, G. (1974). *Türkiye’de kapitalizm, bürokrasi ve siyasal ideoloji*. Ankara: TODAİE Yayını.
- Şaylan, G. (1983). Cumhuriyet bürokrasisi. *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi*, Cilt 2. İstanbul: İletişim Yayınları, 298-308.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Önder, T. (2019). Türkiye’de bürokrasi-demokrasi ilişkisi üzerine. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 2149-2168. DOI: 10.26466/opus.654110

Öğrenme Stili Modelleri: Teorik Temelleri Bağlamında Kapsayıcı Bir Derleme Çalışması

DOI: 10.26466/opus.603506

*

Etem Yeşilyurt *

* Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Konyaaltı / Antalya / Türkiye
E-Posta: etemyesilyurt@akdeniz.edu.tr ORCID: [0000-0002-7340-7536](https://orcid.org/0000-0002-7340-7536)

Öz

Öğretmen merkezli eğitimden öğrenci merkezli eğitime geçiş eğitim sistemini çok etkileyen değişimler arasında yer almaktadır. Bu değişim, içerisinde öğrenme stillerinin olduğu öğrenenlerin bireysel farklılıklarını öğrenme alanına daha fazla taşımaktadır. Genel ifadeyle, kişilik ve yetenek arasında bir bağlantı olan stil; bireyin yeteneklerini kullanmadaki tercihi, bilgi ve becerisini uygulamaya koyarken kullanmayı tercih ettiği yoldur. Öğrenme stili ise bir öğrencinin doğuştan getirdiği, bilgiyi öğrenirken, hatırlarken, uygularken kendine, özgü kullandığı yol, nasıl öğrendiğini ve öğrenmekten hoşlandığını gösteren durum, öğrenme süreci ve koşullarındaki eğilimleri veya tercihleri şeklinde tanımlanabilir. Bireyin öğrenme stilleri, öğrenme açısından onun önemli bireysel farklılıklarından birisini oluşturmaktadır. Konu hakkında çalışan kimi yazarlara göre öğrenme stiline belirlenmesi ve bilinmesi, bireyin kan grubunun belirlenmesi ve bilinmesi kadar önemli görülmekte, öğrenme stillerinin öğrenme açısından ne kadar büyük bir öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır. Alanyazın taraması sonucunda erişilen kaynaklarda (kitaplar, tezler, makaleler, bildiriler) öğrenme stillerinin tamamının bir bütünlük içerisinde ve kapsamlı olarak açıklanmasına ulaşılamamıştır. Derleme niteliği taşıyan bu çalışma kapsamında öncelikle stil ve öğrenme stili kavramlarına yer verilmiştir. Öğrenme stillerinin genel özelliklerine değinildikten sonra alanyazında en fazla yer alan öğrenme stili modelleri ayrıntılı bir şekilde ele alınmış ve açıklanmıştır. Alanyazında farklı kaynaklarda yer alan öğrenme stillerinin bir bütünlük içerisinde ve tek çalışma kapsamında ele alınması çalışmanın özgünlüğü ortaya koymakta ve bu bakımdan alana katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme stilleri, öğrenmede bireysel farklılıklar, öğretim-öğrenme yöntem ve teknikleri.

Learning Style Models: A Comprehensive Review in the Context of Theoretical Basics

*

Abstract

The transition from teacher-centered education to student-centered education is among the changes that affect education systems. This change makes the individual differences of the learners more important, including learning styles. In general terms, style is a link between talent and personality; the preference of the individual to use his / her abilities is the way he / she prefers to use his / her knowledge and skills. Learning style can be defined as the way in which a student is born, his / her own way of learning, remembering or using the information, the situation that shows how he / she learns and likes to learn, trends or preferences in the learning process and conditions. Learning styles of the individual constitute one of its important individual differences in terms of learning. According to some authors working on the subject, determining and knowing the learning style is considered as important as determining and knowing the blood type of the individual and emphasizing the importance of learning styles in terms of learning. As a result of literature review, it is not possible to provide a comprehensive explanation of all learning styles in the sources. In the context of this compilation study, firstly, the concepts of style and learning style are included. After mentioning the general characteristics of learning styles, the most common learning style models in the literature were discussed and explained in detail. Studying the learning styles in different sources within the context of a single study in the literature shows the originality of the study and it is hoped that this study will contribute to the field.

Keywords: *Learning styles, individual differences in learning, learning-teaching methods and techniques*

Giriş

Öğretmen merkezli eğitimden öğrenci merkezli eğitime geçiş, eğitim sistemlerini en fazla etkileyen değişimler arasında yer almaktadır. Bu değişimin temel gerekçeleri arasında, idealizm ve esasicilik eğitim felsefesi akımlarının yerini ilerlemecilik felsefesi akımına bırakması ile çağdaş eğitim akımlarından biri olan çocuktan hareket akımının eğitim sistemlerini etkilemesi de yer almaktadır. Eğitim-öğretim sürecinin merkezinde kimin yer alması gerektiği konusundaki değişim, kelebek etkisiyle eğitim felsefelerinden öğretim modellerine, konu içeriklerinden sınıf yönetimine, öğretim-öğrenme yöntemlerinden ölçme ve değerlendirme yöntemlerine kadar geniş bir alanda değişimi ve buna bağlı olarak da güncelliği beraberinde getirmiştir. Bu değişim süreci, içerisinde öğrenme stillerinin de yer aldığı öğrenenlerin bireysel farklılıklarını daha fazla ön plana çıkarmaktadır.

Bilgi edinme sürecinde bireyin genel yeteneği, gelişimsel özellikleri, içerisinde bulunduğu toplumsal çevre, ön bilgileri, güdüsü, bilişsel süreçleri, duyguları, geçmiş yaşantıları, yaşadığı toplumun kültürü, ailesi vb. öğrenmeyi etkileyen değişkenlerdir. Var olan bütün bu etkenler bireyler için öğrenme yollarının ve bilgiye uyumun farklılaşmasına, böylece öğrenme sürecinde her bireyin öznel bir yaklaşım sergilemesine neden olması neticesinde her bireyin kendine özgü bir öğrenme stili ortaya çıkmaktadır (Erden & Altun, 2006). Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar üzerine yapılan araştırmalar öğrenme stili konusunun alanyazında yerini almaya başlamasına öncülük etmiştir (More, 1987). Öğrenme stilleriyle ilgili kavramlar, alanyazında ilk olarak öğrencilerin bilgi edinme sürecindeki var olan doğal farklılıklarını ortaya çıkarmak amacıyla 1890'lı yılların başlarında görünmeye başlamıştır. Ancak öğrenme stilleri konusunda önemli çalışmalar 1950'li yılların sonu ve 1970'li yılların başında yapılmaya başlanmıştır. Frank Riessman tarafından 1960'larda "öğrenme biçimi" terimi ile birlikte kullanılan öğrenme stili kavramı ilk olarak 1960 yılında Rita Dunn tarafından kullanılmaya başlanmıştır (Yazıcı ve Sulak, 2008), bu konuyla ilgili araştırmalar gerek sayı gerekse nitelik açısından 1980'li yıllardan sonra artmaya devam etmiştir. Eğitim sürecinde kullanılan öğretim ve öğrenme yöntemleri ile eğitim teknolojisinin öğrencilerin

tamamında istenilen düzeyde olumlu gelişme meydana getirmemesi, öğrenme stilleri konusuna ağırlık verilmesi sürecinin önünü açmıştır (Evin Gencel, 2006).

Stil ve Öğrenme Stili

Alanyazında “stil” kavramının birbirlerine yakın anlamlı tanımlarına rastlamak mümkündür. Stil kavramı genel bir ifadeyle, “yetenek ile kişilik arasında bir bağlantıdır; bireyin yeteneklerini kullanmadaki tercihi, bilgi ve becerisini uygularken kullanmayı tercih ettiği yoldur” (Fer, 2005). Yetenek ile kişilik arasında bağlantı olan stil, bireylerin bir şeyi yaparken ya da düşünürken kullanmayı veya bireyin yeteneklerini kullanmadaki seçimi, bilgi ve becerisini uygularken tercih ettiği yoldur (Sternberg, 1997; Zhang ve Sternberg, 2000; Akt: Yıldız, 2010). Stil, bireyin kendine ait kişiliğiyle ve entelektüel iş görmesiyle ilgili olan genel niteliklerdir. Stil kavramı; spor dalları, sanat dalları, psikoloji ve eğitimle ilgili disiplinler gibi çok genel alanlarda kullanılabilir (Riding ve Rayner, 1998). Son dönemlerde stil kavramının kullanıldığı alanlardan biri de öğrenmedir. Alanyazında öğrenme stilleriyle ilgili ortak yanları ve benzer özellikleri çok olan ancak farklı tanımlar yer almaktadır.

Öğrenme stilleri kavramını ilk ortaya koyan Rita Dunn, öğrenme stillerini “her bir öğrencinin yeni ve zor bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken, öğrenirken ve hatırlarken farklı ve kendilerine özgü yollar kullanması” şeklinde tanımlamıştır (Boydak, 2001). Konuyla ilgili çalışmalarında ön planda yer alan isimlerden biri olan Kolb, öğrenme stilini, bilgiyi alma ve işlemede kişisel olarak tercih edilen yöntem şeklinde tanımlamaktadır. Keefe (1979) ise öğrenme stilini “bireylerin öğrenme çevresini nasıl algıladıklarının, öğrenme çevresiyle nasıl etkileşimde bulduklarının ve bu çevreye nasıl tepki verdiklerinin az çok istikrarlı göstergeleri olan bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özelliklerin örüntüsü” biçiminde tanımlamaktadır (Evin Gencel, 2006, 2007). Öğrenme stilleri konusunda model geliştiren bilim insanları arasında yer alan Dunn ve Dunn (1993) ise öğrenme stilini bireylerde farklılık gösteren, bireyin yeni veya zor bir bilgi üzerine yoğunlaşması ile başlayan bilgiyi alma ve bu bilgiyi belleğe yerleştirme süreciyle devam eden bir yol olarak tanımlamaktadır (Bilgin & Bahar, 2008). Başka

bir tanıma göre öğrenme stili, bireylerin bilgiyi toplama, düzenleme, düşünme ve yorumlama yöntemlerindeki tercihleri şeklinde açıklanabilir (Davis, 1993; Akt: Güven, 2008). Yukarıda yer alan tanımlar dikkate alındığında, genel anlamda öğrenme stili “bir öğrencinin; doğuştan getirdiği, bilgiyi öğrenirken, hatırlarken veya kullanırken kendine özgü kullandığı yol, bilgiyi nasıl öğrendiğini ve öğrenmekten hoşlandığını gösteren bir durum, öğrenme sürecinde ve koşullarındaki eğilimleri veya tercihleri” şeklinde tanımlanabilir.

Öğrenme Stillerinin Genel Özellikleri

Bireysel farklılıklar, öğrenme stili ve akademik başarı, öğrenme stilleri ile biyolojik köken, öğrenme stilleriyle öğrenme strateji, yöntem ve teknikleri arasındaki ilişkinin genel özellikleri aşağıda yer almaktadır.

Bireysel farklılıkların öğrenme ortamında kullanılması bir zenginliktir: Öğrenciler bireysel farklılıklardan dolayı farklı öğrenme ihtiyaçlarına ve stillerine sahiptir. Çünkü öğrenme stili, bireyin fiziksel ve duyuşsal ihtiyaçlarını etkileyen, çevresel ve algısal tercihlerinden meydana gelen bir bütündür. Her bireyin kişilik özellikleri, ihtiyaçları ve tercihleri birbirinden farklı olabilir. Bireye özgü olan bu özellikler gibi hiçbirinin bir diğerine üstünlüğü olmayan öğrenme stilleri de bireye özgü nitelikte bir bireysel farklılıktır (Erden ve Altun, 2006). Öğrenme stillerinin oluşumunda bireylerin ev, okul ve toplumdaki deneyimleri ve öğretmenin öğretme stili etkili olmakta; öğrencinin öğrenme stillerini belirleyen ögeler arasında mizaç, tarz, ilgi alanı, yetenek, çevre, zaman vb. faktörler yer almaktadır (Yenice ve Saracaloğlu, 2009). Öğrenme stili kavramı, öğrenmeye yaklaşımda öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların önemine dayalı olarak ortaya çıkmıştır. Öğrenme stillerinin temellerini oluşturan bireysel farklılıklar, arkadaş ilişkileri, meslek hayatı, aile, iş ve okul ortamı gibi bireyin iletişimde bulunduğu her yerde kendini gösterir. Eğitimin en önemli hedeflerinden biri, öğrenciye nasıl öğrenmesi gerektiğini, farklı öğrenme stillerini seçmeyi, uygulamayı ve bunları amacına göre kullanmayı öğretmektir.

Öğrenme stili mutlak anlamda değişmez değildir: Öğrenme stilleri konusunda önemli noktalardan biri de öğrencilerin mutlak anlamda değişmez

bir öğrenme stiline sahip olmadıklarının bilinmesi gerçeğidir. Geçmiş deneyimlere, alışkanlıklara, sosyalleşmeye, kişiliklere, zeka türüne, cinsiyete, yaşa, aile, okula, kültürel unsurlara, rekabete ve başarı seviyelerine göre öğrenme stilleri farklılaşabilir (Kozhevnikov, 2007; Mitchell vd., 2009; Moss 1982; Jones ve diğ., 2003, Akt: Biçer, 2010). Öğrencilerin, öğrenme stili tercihleri zamanla değişebileceğinden, öğretmenler öğrencilerini belli tercihlere göre kesin sınıflara ayırmaktan kaçınmalıdırlar. Öğrencilerin belirli tercihleri olsa da bu tercihler zaman içerisinde değişebilmektedir. Zamanla, farklı durum ve görevlere uyum sağlayabilmek için öğrencilerin tercihleri değişebilir. Öğrenciler, öğrenme stillerine göre gruplandırılmasına rağmen bu durum öğrencilerin diğer öğrenme stillerine ait hiçbir özellik taşımadığı anlamına gelmemektedir. Öğretmenler öğrencilerinin farklı öğrenme stillerine uygun öğretim yöntemini uygulamalı ve öğrencilerini kendi öğrenme stili tercihlerini geliştirmeleri konusunda desteklemelidirler. Bunun yapılması öğrencilerin farklı durumlara daha kolay uyum sağlamalarına yardımcı olacaktır. Sadece bir öğrenme stiline saplanıp kalmış öğrenciler, farklı öğrenme stillerinin birleşimi ile başarılacak bir görevle karşılaştıklarında endişe duyarlar. Ayrıca öğretmenlerin öğrenme stillerine uygun öğretim yöntemlerini kullanmaları, kendi gelişmelerine ve yaratıcılıklarına da katkı sağlayabilir (Beck, 2001; Akt: Ural Alışan, 2009).

Öğrencinin öğrenme stilini bilmesi akademik başarısını artırır: Bireylerin öğrenme stilini bilmesi, öğrenme yaşantıları, stratejileri ve modelleri ile ilgili tercihleri hakkında bilgi sahibi olması, onun öğrenme sürecindeki güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varmasına, dolayısıyla bu yönlerini geliştirecek türde çalışmalar yapmasına zemin hazırlamaktadır. Bu da öğrenenin okul ve yaşam sürecindeki başarısını olumlu yönde etkileyen bir durumdur. Bireyin kendisi için uygun öğrenme stilini bilmesi onun öğrenme gücünün arttırmasına yardım eder. Çünkü bireylerin öğrenmede başarılı olmaları, kendi bilişsel süreçlerinin farkına varmasıyla mümkündür. Dolayısıyla bireylerin öğrenme stillerini bilmesi, onların akademik ve günlük yaşamda daha başarılı olmasını sağlamak açısından önemli görülmektedir. (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993; Ergür, 1998; Güven, 2004). Öğrenci özellikleri ile yöntem, ortam ve materyaller arasında uyum sağlayabilme-

nin ilk aşaması, öğrenci grubunun özelliklerinin belirlenmesidir. Öğrencilerin bütün özelliklerini belirlemek mümkün ve pratik olmadığı gibi, bazı zaman ve durumlarda gerekli de değildir. Çünkü öğrencilerin bütün özellikleri, öğrenme üzerinde çok etkili değildir. Ancak öğrenme stilleri bunun dışında bir konudur (Heinich ve diğ., 2002; Akt: Usta ve diğ., 2011).

Bir bireyin öğrenme stilinde biyolojik köken baskındır: Bireyin öğrenme stilinin 3/5'inden fazlası biyolojik kökenlidir. Bu bakımdan öğretmenler de doğuştan gelen özelliklerinin yanı sıra büyük çoğunlukla nasıl öğrenmişlerse öyle öğretirler. Bu da öğretmenin öğretim stiline uymayan pek çok öğrencinin varlığını göstermektedir. Kaldı ki günümüz toplumlarında farklı eğitimsel deneyimlere ve kültürel geçmişe sahip öğrencilerden oluşan sınıflarda durum daha da ciddidir (Abidin ve diğ., 2011). Öğrenme bireysel olarak gerçekleşmektedir. Normal şartlar altında benzer standartlara sahip öğrenciler benzer veya aynı çevrede, okulda, sınıfta benzer yaşantıdan geçseler bile bu öğrencilerin öğrenme ve başarı düzeyleri birbirinden farklı olmaktadır. Bu durum öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretmenlerin öğretim stilleri başta olmak üzere, farklı bireysel özellikler ile açıklanabilir.

Öğrenme stili ve öğrenme stratejisi farklı kavramlardır: Burada dikkate edilmesi gereken nokta “stil ve stratejisi” kavramlarının birbirine karıştırılmaması gerçeğidir. Stil ve strateji birbirini tamamladığı zaman anlam kazanan birbirine yakın iki ayrı yapıdır. Stil kavramında biyolojik köken ağır basarken, stratejide planlama, önlem alma ve yol bulma gibi sosyal boyutlar ağırlıktadır. Öğrenme stilleri, kişilik düzeyinde özelliklerle sınırlı bilgi işlem etkinliklerine karşılık gelir ve biyolojik kökenli olduğu için standarttır, değişimi zordur ve kişi çoğu zaman farkına varmadan kullanır. Öğrenme stratejisi ise bu özelliklerin dikkate alınarak çeşitli tekniklerin öğrenme sırasında kullanılmasıdır. Ancak farklı öğrenme süreçleri farklı öğrenme stratejilerinin uygulanmasını gerektirdiği için öğrenme stratejileri çeşitlendirilebilir veya gerekirse değiştirilebilir, duruma ve dersin amacına göre seçilebilir. Hangi öğrenme stiline sahip olduğunu bilen birey ise öğrenirken hangi stratejileri kullanacağını kestirebilir, planlar ve uygulamasını sağlar. Öğrencilerin öğrenme stratejilerini etkili olarak kul-

lanmaları, kendi öğrenme stillerinin de farkında olmalarını gerektirmektedir. Öğrenme stiline uygun olmak koşuluyla bir birey çeşitli stratejileri kullanabilir (Babadoğan, 1994).

Öğretmek ve öğrenmek için birçok yol vardır: Herkes öğrenebilir ancak herkes aynı biçimde ve seviyede öğrenmez. Öğrenci merkezli ve bireysel farkların temel alınmasındaki en geçerli yollardan biri de öğretim süreçlerini öğrenme stillerine uygun düzenlemektir. Her öğrenciye uyan sihirli ve mutlak çözümlü tek bir öğrenme stili yoktur. Kimi öğrenciler sunulan öğrenme etkinliklerine katılmakla daha iyi öğrenirken ve bundan hoşlanırken, kimi öğrenciler ise etkinliklere katılma konusunda çekimser olabilir (Sünbül, 2011). Eğer bireylerin öğrenme stillerinin ne olduğu belirlenirse bu bireylerin nasıl öğrenebilecekleri ve onlara nasıl bir öğretim tasarımı uygulanabileceği de daha kolay biçimde kestirilebilir. Böylece, öğretmen hem kendisi hem de öğrenciler için uygun ortamlar hazırlayabilir. Öğretim programının bir ögesi olan öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere, oluşturulan hedefleri kazandırabilmek için, geçirmeleri gereken öğrenme yaşantılarını sağlayacak dış koşulların düzenlenip işe koşulması ve öğrencilerden öğrenmesi beklenen davranışların gelişebilmesi için yaşantıların etkili şekilde organize edilmesi gerekmektedir (Demirel, 2012). Bu amaçla, öğrenme-öğretme süreçlerinin yeni veya güncel yaklaşımlarla ve öğrencilerin öğrenme stillerine uygun olarak hazırlanılması gerekmektedir.

Öğrenme stilini bilmek öğretim yöntem ve teknik seçimine etki eder: Öğrencilerin öğrenme stiline bilinmesi işlevsel ve uygun öğrenme model, strateji, yöntem ve tekniklerin seçilmesine ve kullanılmasına zemin hazırlamaktadır (Peker, 2003a; Taşpınar, 2012). Bu durum farklı öğrenme stiline sahip öğrenciler için çeşitli organizasyonların ve etkinliklerin sergilenmesine; eğitim sisteminin verimliliği, kalitesi ve kalıcılığının olumlu yönde geliştirilmesine katkı sağlamaktadır (Karakuyu ve Tortop, 2010). Konuyla ilgili olarak Akkoyunlu (1995), öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesinin, öğretmenlerin kullanacağı öğretim yöntem ve teknikleri seçimine olumlu etkisinin olduğunu vurgulamaktadır. Eğitim sürecinde öğretim modelleri, stratejileri, ilke ve yöntemleri ile öğrenme stilleri anahtar rol oynayan önemli faktörlerdir. Alanyazında yer alan pek çok çalışma,

öğrencilerin öğrenme stillerine uygun öğretim yöntemlerini kullanmanın öğrencilerin akademik başarısının artmasına yardımcı olduğunu somut olarak ortaya koymaktadır. Bu bakımdan öğrenme stilleri ile çeşitli öğretim yöntemleri arasındaki etkileşimin anlaşılması, eğitim-öğretim sürecinin anlaşılmasına yardımcı olmasının yanı sıra bu sürecin geliştirilmesine de katkı sunarak daha etkili bir öğretim tasarımının yapılmasına da imkân tanıyacaktır (Kumar, Kumar ve Smart, 2004). Eğitimde başarının önemli anahtarlarından biri, öğrenciyi tanımaktır. Öğrencinin öğrenme stillerini bilmeden uygulanan öğretim yöntem ve teknikleriyle hedefe ve başarıya istenilen düzeyde ulaşılması zorlaşabilir. Öte yandan öğrencilerin öğrenme stilleri esnekler ve sınıf deneyimlerinin sonucunda zamanla değişebilir. Örneğin, öğretmen çok sayıda işbirlikli öğrenme tekniği kullanıyor ve öğrencilerine işbirlikli çalışmayla yapabilecekleri ödevler veriyorsa bu durum öğrencilerin işbirlikli öğrenme stillerinin güçlendirilmesine katkı sağlayacaktır (Grasha, 1996; Akt: Ural Alşan, 2009).

Öğrenme ve öğretim stilleri uyumlu olmalıdır: Öğrencilerin farklı öğrenme stillerine sahip olduklarının göz önüne alınmaması, çoğu zaman öğrencilerin bu gereksinimlerini karşılamada başarısızlıkla karşı karşıya kalınmasına sebep olmaktadır. Sonuç olarak öğretmenin öğretme stili ile uyumlu olan öğrenciler başarılı olmakta, diğer öğrenciler ise başarısız olabilmektedir. Bu nedenle, etkili bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme stillerinin ne olduğunu bilmesi gerekmektedir. Öğretmenler öğretim etkinliklerini planlarken, eğitim ortamlarını düzenlerken, eğitim ortamında kullanılacak araçları ve gereçleri seçerken, çalışma kümelerini oluştururken ve çalışmalara rehberlik yaparken öğrencilerin öğrenme stillerini göz önünde bulundurmalıdır (Özer, 1998).

Öğrenme stili açısından her birey farklı ve/veya birden fazla stile sahip olabilir: Bireylerin öğrenme stili birbirlerinden farklı olabilir. Öğrenme stilleri yaş, cinsiyet, kültür, akademik başarı düzeyi, bilgi edinme süreçlerindeki tercihler gibi değişkenlere göre değişiklik gösterebilir (Özer, 1998). Öte yandan bir birey, birden fazla öğrenme stiline de sahip olabilir ve sahip olduğu bu öğrenme stillerini farklı derecelerde kullanabilir.

Öğrenme Stili Modelleri

Öğrenme stillerinin tanımlarında da anlaşılacağı üzere pek çok değişken öğrenme stilleriyle iç içedir veya öğrenme stilini etkilemektedir. Bu durum, konuyla çalışma yapan bilim insanlarının öğrenme stillerinin benzer ve farklı yönlerine vurgu yapmalarına, öğrenme stillerinin farklı boyutlarını ele almalarına, bazı noktalarda birbirlerine benzemelerine veya ortak özelliklerinin bulunmasına rağmen birçok öğrenme stili modelinin ortaya çıkmasına, kısaca öğrenme stillerinin tanımlarındaki farklı değişkenlere bağlı olarak farklı modeller ortaya konmasına zemin hazırlamıştır. Farklı öğrenme stilli modellerinin ortaya çıkmasında her bir öğrenme stilinin biyolojik, sosyolojik, çevresel, kişisel, bilişsel, duyuşsal, fizyolojik vb. özelliklere diğerlerinden daha fazla ağırlık vermesi de etkili olmuştur. Bu noktada De Bello (1990), birçok öğrenme stili modelinin birbiriyle örtüştüğünü ancak bazı öğrenme stili modellerinin bilişsel, duyuşsal ve devişsel gibi (çok boyutlu) davranışsal özelliklerin tümüne birden dayanırken, bazılarının ise sadece bilişsel ya da psikolojik gibi tek boyutla sınırlı kaldığını belirtmektedir (Yavuzalp ve Gürol, 2017). Alanyazındaki öğrenme stilleriyle ilgili sınıflamaların bazıları, örneğin Junk ve Kolb, özgün yaklaşımlar ile geliştirilmiş olsa da büyük çoğunluğu kendisinden önce yapılan veya geliştirilen öğrenme stili modellerini temel veya örnek aldığı söylenebilir.

Tablo 1. Öğrenme Stili Modelleri

1	Jung'un psikolojik tipler kuramı	16	Barsch öğrenme stili
2	Myers & Briggs tip göstergesi	17	Brandt öğrenme stilleri
3	Lawrance öğrenme stili	18	Butler öğrenme stili
4	Fleming & Mill öğrenme stili	19	Hermann'ın beynsel baskınlık
5	Reinert öğrenme stili	20	Hill bilişsel öğrenme stili
6	Kolb'un öğrenme stili	21	Kagan'ın bilişsel stili
7	Honey & Mumford öğrenme stili	22	Keirse & Bates stili
8	4MAT öğrenme stilleri	23	Letteri öğrenme stilleri
9	Grasha-Riechmann öğrenme stili	24	Merril sosyal stilleri
10	Dunn & Dunn öğrenme stili	25	NASSP öğrenme stili
11	Felder & Silverman öğrenme stili	26	Riding & Cheema'nın bilişsel stil
12	Alan bağımlı-bağımsız öğrenme	27	Silver & Hanson öğrenme stili
13	Gregorc öğrenme stili	28	Simon & Byram öğrenci tipleri
14	Canfield öğrenme stili	29	Torrance öğrenme stilleri
15	Curry öğrenme stili	30	Witkin'in bilişsel stili

Alanyazında yer alan ve bilinen öğrenme stili modelleri Tablo 1’de yer almaktadır. Çalışma kapsamında bunlar içerisinde en tanınmış ve bilinen ilk 14 öğrenme stilli modellerine detaylı yer verilmiştir.

Jung’un Psikolojik Tipler Kuramı

Jung “Psikolojik Tipler” adlı kitabında insanların bilgiyi algılama ve işleme yollarındaki farklılıkları ele almıştır. Carl Jung’un “kişilik tipleri kuramı”nın öğrenme stilleriyle ilgili çalışmaların temelini oluşturduğu belirtilmektedir. Jung, bireylerin nesnel ve öznel dünyası olduğunu ileri sürmektedir. Öznel dünya kişiliğin tamamını tanımlayan içsel ve kendine özgü psikolojik durumlarını; nesnel dünya ise kişinin çevresindeki insanları, kuralları, gelenekleri, ekonomik ve toplumsal kurumları, doğa koşullarını içermektedir. Buna bağlı olarak bireylerde dışadönüklük ve içedönüklük olarak iki temel özellik meydana gelmektedir (Jung, 1977; Akt: Evin Gencil, 2006). Dışadönük ve içedönük karakter tiplerinin genel özellikleri Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Jung’un Karakter Tipleri

Dışadönük	İçedönük
Dışa dönüktür.	Utangaçtır.
Çabuk kırılmaz.	Kendisine dönüktür.
İşlerinde geç kalmaz.	Anı, hayaller dünyasında yasar.
Kararsızlık göstermez.	Çevresine uymakta güçlük çeker.
Değişiklikleri, yenilikleri sever.	Bir şey yapmaya başlamadan önce uzun uzun düşünür.
Zorluklar karşısında cesaretini kaybetmez.	Karar vermede zorlanır, zaman kaybeder, işin gecikmesine neden olur.
İşle ilgili düşüncelerini sonraya bırakır.	Kendisine ve başkasına güvenmez, bunun sonucu olarak, başkalarıyla zorlukla kurduğu ilişkilerde kuşku duyar.
Beklemenin bir yarar sağlamayacağını düşünür.	Yapacağı işin sonuçlarını kendi kendine tarttırır, sakıncalı yanların olup olmadığını anlamaya çalışır.
Genel olarak, önce tasarladığı işi yapmaya baslar.	
Dış dünyayla olumlu, yaratıcı ilişkiler kurmakta güçlükle karşılaşmaz.	

Kaynak: Özgü, 1976 ve Daco, 1983’den uyarlayan Veznedaroğlu ve Özgür 2005.

Jung’un kitabında psikolojik tipler dört kategoride ele alınmış olup bu tiplerin genel özelliklerine aşağıda yer verilmiştir (Sever, 2008).

Hissedenler: Önem verdikleri değerleri yaşanmalarına aktarırlar. Böylece zihinleriyle çelişen ama hisleriyle uyum içinde algıladıklarını ve kendileri için yapılanları değerlendirirler. Aktif hissetme, yapacakları bir eylemle doğrudan ilişkili olduğu için bilinçli bir süreçtir. Bu süreç, genelde mantık kurallarına uygun bir şekilde belirlenmektedir.

Düşünenler: Bir şeyin anlamının ne olduğunun fark edilmesini sağlamaktadır. Düşünenler, mantıklı hareket eder ve düşünmeyle meşgul olurlar. Algıladıklarını ve olayları, mantıklı kategoriler içerisinde organize ederler. Bu arada mantıklı kategorileri ve bu kategorilerin içeriklerini bilinçli olarak kontrol etmekte ve bir değerlendirme yapmaktadırlar.

Algılayıcılar: Bu kişiler bilinçli bir şekilde algılamaktadırlar. Fakat ne hissedener gibi hissettiklerine önem verirler ne de düşünenler gibi kategorilere uyum sağlamaktadırlar. Olumlu bir özellik olarak bilinçli olan bu bireyler, olumsuz bir özellik olarak ise duygularını açığa vururken etkili bir kontrol uygulayamazlar ve kontrolsüzdürler.

Sezgililer: Sezgi, onlar için olabilecek meydan gelebilecek ihtimalleri göstermektedir. Sezgili bireyler algıladıklarını bilinçsiz bir şekilde kontrol etmektedirler. Bu bireyler gördüklerini, hissettiklerini tam ve bütün olarak algırlar. İçgüdüsel olarak anlamaktadırlar.

Myers & Briggs Tip Göstergesi Modeli

Isabelle Myers ve Katherine Briggs (1962), Jung'un sınıflamasının eğitim alanında pratik bir kullanımını oluşturmak için "Myers-Briggs tip belirleyicisi ölçeğini" (MBTI-Myers-Briggs Type Indicator) geliştirmişlerdir. Jung'un teorisine dayanan ve psikometrik bir ölçme aracı olan MBTI, bireyleri kişisel öncelik ve tercihlerine göre sınıflandırmada, değişik kişilik tercihlerini ortaya koymaktadır (Güneş ve Gökçek, 2012). Ölçekte, her biri birbirine zıt göstergelere ayrılan, dışadönük-içedönük, duygusal-sezgisel, düşünsel-duygusal ve yargısal-algısal olmak üzere dört temel kişilik özelliği yer almaktadır. Turan, Şahin ve Altın (2018), konuyla ilgili alanyazın taraması sonucu bu kişiliklerin temel özelliklerini şöyle belirtmektedir:

Dışa dönük & içe dönük: Bireyin diğer bireylerle nasıl ilişki kurduğunu, iç ve dış dünyası arasındaki tercihi (enerjisini içten mi yoksa dıştan mı sağladığını) temsil eder. Dışa dönükler; sosyal, dış dünyaya ait kişi, nesne ve olaylara ilgi duyan, eylem odaklı, düzenli ve nesnel iken, içe dönükler; iç dünyasına ait anlam, kavram ve fikirlere ilgi duyan, düşünce odaklı, okumayı seven, detaylara önem veren, yalnızlıktan hoşlanan utangaç ve öznel kişilerdir.

Duyusal & sezgisel: Bireyin dünyayı nasıl algıladığını, nasıl bilgi edindiğini, daha çok duyularını mı yoksa sezgilerini mi kullandığını açıklar. Duyusallar; duyu organlarıyla algılanabilen, gerçek, somut nesnelere ilgili olup bu organlarını iyi kullanabilen kişiler iken, sezgiseller; objektif olmayan, bilinçdışı algı süreçlerine daha fazla güvenen, soyutla ilgilenen kişilerdir.

Düşünsel & duygusal: Bireyin düşünerek mi yoksa duygularıyla mı karar verdiğini açıklar. Düşünseller; sebep sonuç ilişkisine dayalı, akıl ve mantıklarına göre karar veren kişiler iken, duygusallar; öznel süreçlere dayanan, olayların kendileri için taşıdığı değerlere göre karar veren kişilerdir.

Yargısal & algısal: Bireyin hayatını yargılayarak mı, algılayarak mı yönlendirdiğini açıklar. Yargısallar; sonuç odaklı, düşünce ve hislerin bir birleşimini kullanarak olayları kontrol altında tutmak isteyip daha düzenli bir yaşam tarzı benimserken, algısallar; süreç odaklı, sezgi süreçlerini kullanarak olayları anlayıp yaşamı keşfetmek isteyen, daha fazla veri toplayan, alternatif arayan ve daha esnek bir yaşam tarzı benimseyen kişilerdir.

Lawrance Öğrenme Tipi Modeli

Isabel Myers'in çalışmalarını temele alarak Lawrance (1982), Carl Jung'un dört öğrenme boyutuyla şekillendirdiği düşünenden hissedene, kişinin değer ve sorumlulukları; dışa dönükten içe dönüğe, kişinin doğal ilgileri; eleştiriciden algılayıcıya, kişinin çalışma alışkanlıkları duyguludan sezgiye, kişinin somut ya da soyut tercihlerinden meydana öğrenme tipi tanımlamaları yapmıştır. Lawrance öğrenme tipi modeline yer alan dört tip sınıflama aşağıdaki gibidir (Akdeniz, 2007):

Duygulu tipler: İşleri kurulu olduğu şekliyle yapmayı seven bu tipler genellikle sonuçlara adım adım ulaşırlar. Titizlik gerektiren ve hassas işlerde iyi olma ve çalışma süresi önceden belirlendiğinde daha sabırlı çalışma eğiliminde olurlar.

Hisseden tipler: Diğer insanlarla ve onların duygularıyla oldukça fazla ilgilidirler. İnsanları en olmadık durum ve zamanlarda dahi hoş tutmayı ve insanlarla uyumu severler. Öte yandan diğer insanlarla uyuma ihtiyaç duyarlar. İnsanlarla iç içedirler ve sempatik olan bu tipler genelde kararlarının başkaları tarafından etkilenmesine fırsat tanırırlar.

Sezgili tipler: Problem çözmekten hoşlanır ve sonuçlara oldukça hızlı ulaşırlar. İyi ya da kötü, ilhamlarına göre hareket eden bu tipler, karmaşıklıklarda sabırlı olup molalarda dahi enerjik bir şekilde çalışmaya devam ederler.

Düşünen tipler: İşleri mantıklı bir sıraya koyup analiz etmelerine rağmen duygularını rahatlıkla ifade edemezler. Kararlarında kişisellikten çok toplumu önceleyen bu tipler adil davranılma konusunda hassas ve katı fikirlidirler.

Fleming & Mill Öğrenme Stili Modeli (VARK)

VARK modeli olarak da bilinen “görsel, işitsel, okuma-yazma, kinestetik öğrenme stili modeli”, Neil Fleming (1987) tarafından geliştirmiştir. Bu model Gardner’in çoklu zekâ kuramı ile benzer özelliklere sahiptir. VARK modelindeki tercihler, Gardner’da zekâ olarak belirtilmektedir. VARK başlı başına bir öğrenme stili olmayıp aynı zamanda bilginin algılanışı üzerine yoğunlaşır. Öğrenme stilleri alanyazını incelendiğinde Fleming’in yazılı eserleri “farklıyım, aptal değil!” özeti ile kendini göstermektedir. İngilizce olarak kısaltılan VARK’ın açılımı aşağıdaki gibidir (Arslangilay, 2015)

- Visual (görsel)
- Aural (işitsel)
- Read -write (okuma-yazma)
- Kinesthetic (dokunsal/devinsel)

Bazı kaynaklarda ise okuma-yazma ayrı bir öğrenme stili olarak ele alınmamış olup, bu model kısaca VAK (visual-görsel), aural-işitsel) ve kinesthetic-devinsel) olarak sınıflandırılmıştır. Modelde yer alan öğrenme stilleri, bu stillerin genel özellikleri ve çalışma şekli şöyledir (Yetim, 2008):

Görsel öğrenme stili: Gösteriler, filmler, resimler, diyagramlar, vb. içeren yani görülen ve gözlenen şeyleri kullanmayı gerektirir. Bu öğrenme stiline sahip insanlar, bilgi görsel ve yazılı bir şekilde sunulduğunda en iyi şekilde öğrenirler. Bir sınıf ortamında konuyla ilgili anahtar kavramları ve önemli noktaları göstermek için yazı tahtası, powerpoint sunumları gibi görsel unsurları kullanan öğretmenlerden iyi şekilde öğrenirler. Ders kitaplarındaki ve notlardaki bilgiler, öğrenmeleri açısından önemlidir. Bu tip öğrenenler, sessiz ortamda ve yalnız çalışmaktan hoşlanırlar. Öğrendiği bilgiyi hatırlamak için onu zihinlerinde canlandırır. Görsel öğrenenin karakteristik özellikleri şu şekilde ifade edilebilir:

- Okuyucu ve gözlemcidir, genellikle ayrıntılı not tutar.
- Sürekli konuşulmasından ve anlatılmasından hoşlanmaz.
- Her şeyi görmek ister ve gözden geçirir, görsel uyarıcılardan hoşlanır.
- Tam öğrenmek için öğretmenin jest ve mimiklerinin görme ihtiyacı duyar.
- Bir kelime, bir koku veya bir ses bir şeyi hatırlamasına ve zihinsel olarak uyarılmasına yardımcı olur.
- En iyi görsel sunumlar yoluyla öğrenir, haritalar, resimler, diyagramlar ve renkler öğrenmesinde kolaylık sağlar.

Görsel öğrenenin çalışma şekli şu şekilde ifade edilebilir: Öğretmenlerin vücut dilini ve yüz ifadelerini görerek onlarla konuştuklarında olaylara öğretmenlerinin bakış açısından bakabilirler. Metindeki önemli noktaları vurgulamak için renkli kalemlerle altını çizerler. Düşüncelerle ilgili zihinlerinde betimleme yaparlar ve kavram haritaları kullanırlar. Bilgisayar, video vb. gibi kitle iletişim araçlarını kullanırlar. Sesten ve gürültüden uzak sessiz ortamlarda çalışırlar. Derse aktif olarak katılırlar. Çünkü bu onların derse olan ilgisini ve dikkatini canlı tutar. Bir konuyu ya da konudaki kavramı öğrenmek için onu tekrar tekrar yazar. İyi fikirleri hatırlamak için not alırlar.

İşitsel öğrenme stili: Kendi kendine konuşma ve diğerlerini dinleme yoluyla bilginin transfer edilmesini ve yorumlanmasını içerir. Bu insanlar, bilgi sözel olarak sunulduğu zaman en iyi şekilde öğrenirler. Bir sınıf ortamında, dersi dinleyerek ve grup tartışmalarına katılarak öğrenirler. Ayrıca, ses kasetlerine veya CD'lere kaydedilen bilgileri tekrar dinleme yoluyla öğrenirler. Bir şeyi hatırlamaya çalıştıklarında, genellikle onu yüksek sesle tekrar ederler ve onlara bilginin açıklanış şeklini zihinlerinde duyabilirler. İşitsel öğrenenin karakteristik özellikleri şu şekilde ifade edilebilir:

- Nadiren bazı şeyleri not alırlar.
- Sözel açıklamaları ve sözlü verilen yönergelere öncelik verirler.
- Ödevleri yapmayı değil, onun hakkında konuşmayı tercih ederler.
- Derste anlatılanlarla ilgili kendi kendine konuşarak tekrar yaparlar.
- Ses tonu ve perdesi, konuşma hızı vb. ince ayrıntıları dinleyerek konuşmanın altındaki temel anlamları yorumlarlar.

İşitsel öğrenenin çalışma şekli şu şekilde ifade edilebilir: Yüksek sesle düşünürler ve kendi kendine konuşurlar. Sınıf tartışmalarına katılırlar. Konuşmalar ve sözlü sunumlar yaparlar. Özellikle tekrar yaptıklarında bir metni yüksek sesle okurlar. Öğrenmelerine yardım etmek için müziksel tekerlemeler ya da şarkılar yaratırlar. Teyp kayıtlarını kullanırlar. Bir arkadaşı veya bir grupla düşüncelerini tartışarak öğrenmekten hoşlanırlar. Sözel analogileri kullanırlar. Konuyu daha iyi öğrenmek için tekrar anlatırlar. Derste, görsel uyarıcılar az kullanılırsa sınıfın arkasında veya arkaya yakın bir yerde oturmak isteyebilirler.

Kinestetik Öğrenme Stili: Fiziksel deneyimi yani dokunma, hissetme, tutma, yapma ve uygulama yoluyla elde edilen deneyimleri içerir. Kinestetik kelimesi, kas hareketlerini kullanma duyusu şeklinde tanımlanır. Başka bir deyişle, fiziksel duyuyu ifade eder. Bu nedenle, kinestetik öğrenme vücudun kasları, eklemleri ve sinirlerin uyarılmasıyla ilgili öğrenme olarak tanımlanır. Bu insanlar, fiziksel olarak bir faaliyeti yaptıkları zaman en iyi şekilde öğrenirler. Sınıf ortamında, materyalleri kullandıkları ve onlarla deneme yaptıkları zaman iyi şekilde öğrenirler. Öğrenmeleri için sınıftaki faaliyetlere aktif olarak katılmaları gerekir. Sınıfta, gösteri yapan, öğrencilerine ilk elden öğrenme deneyimleri sunan ve sınıf dışında alan çalışması yaptıran öğretmenlerden en iyi şekilde öğrenirler.

Dokunsal/kinestetik öğrenenin karakteristik özellikleri şu şekilde ifade edilebilir:

- Proje, plan, taslak hazırlamada iyidirler.
- Maceracıdırlar, uzun süre oturmaktan sıkılırlar.
- Dinlerken düşünerek analiz yaparlar ve bu yolla bilgiyi işlerler.
- Ellerini kullanarak konuşurlar ve parmaklarıyla hesaplama yaparlar.
- Herhangi bir konu hakkında çalışırken ya da konuyu bir başkasından dinlerken konuyla ilgili materyale dokunmak, materyali ele almak ve hareket ettirmek ihtiyacı duyarlar.

Dokunsal/kinestetik öğrenenin çalışma şekli şu şekilde ifade edilebilir: Çalışırken sık sık ara verirler ve bir etkinlikten bir başkasına geçerler. Bir konuyu öğrenirken bedenini kullanarak ve ayakta durarak öğrenirler. Konuyu okurken önemli noktaları vurgulamak için parlak kalemlerle altını çizerler. Çalışırken müzik dinlerler. İlk olarak, bir metnin tamamını gözden geçirirler ve ondan sonra metni dikkatli bir şekilde bölüm bölüm okurlar. Zihin haritaları gibi uzamsal not alma tekniklerini kullanırlar. Karmaşık projelere başlamadan önce yapılması gerekenleri başlangıcından sonuna kadar önce zihinlerinde canlandırırlar ve ondan sonra projeyi yapmaya başlarlar. Bu resmin tamamını zihinlerinde görmelerini sağlar.

VARK öğrenme stili modeline göre kendi öğrenme stilini belirleyen bir öğretmenin tercih ettiği etkinlikler ve kullandığı stratejiler şu şekilde özetlenebilir (Allen vd. 2010; Akt: Arslangilay, 2015)

- Görsel:** Bu tarz öğrenme stiline sahip öğretmenler öğrencilerine bir şeyler açıklarken görsel araçlar kullanırlar. Kavram haritaları, diyagramlar, modeller, akış diyagramları, bilgisayar animasyonları, videolar, slaytlar, tartışmaları yorumlama, netleştirme ya da yönlendirme için de fotoğraflar kullanabilirler. Sınav sorularında kullandıkları sözcükler şunlardır: “Göster, açıkla, karşılaştır, resimle.”
- İşitsel:** Bu tarz öğrenme stiline sahip olan öğretmenler; seminerler, sözlü sınavlar, grup sunumları yaptırmayı tercih ederler. Sınıf tartışmaları, ses kasetleri, düşün-eşleş-paylaş etkinliği (verilen konu ile ilgili önce bağımsız düşünen öğrenciler daha sonra eşler halinde düşüncelerini paylaşır ve en son olarak da tüm sınıfla paylaşırlar) bu stile sahip öğretmenlerin tercih ettiği etkinlikler arasında yer almaktadır. Yapacakları açıklamalarda ses kasetleri, telefon görüşmeleri, karşılıklı

konuşmalar yaptırma gibi uygulamalar kullanan bu öğretmenlerin sınav sorularında kullandıkları sözcükler şunlardır: “Açıkla, tanımla, tartış ve ifade et.”

- c) **Okuma-yazma:** Bu tarz öğrenme stiline sahip öğretmenler öğrencilerine konuları anlatırken tahtaya yazarlar. Sınıfta bir makaleyi tartışmadan önce mutlaka onu okuyan bu öğretmenler, önemli sözcükleri de tahtaya yazarlar. Akranların birbirlerinin notlarını değerlendirmesi, günlükler, özetler gibi uygulamalar yaptıran bu öğretmenlerin sınav sorularında kullandıkları sözcükler şunlardır: “Analiz et, haklı göster, doğruya ve tanımla.”
- d) **Kinestetik:** Bu tarz öğrenme stiline sahip öğretmenler öğrencilerine bir şeyi açıklarken gerçek hayattan örnekler sunar. Sınıflarına misafir konuşmacılar çağırır, öğrencilerini alan gezilerine götürür, metafor tekniği kullanır. Bu öğretmen sınıfında ayrıca rol oynama, fiziksel sunumlar, ayağa kalk-otur etkinliği (sınıftaki öğrencilerin birbirlerini daha iyi tanıyabilmeleri için, hareketli bir etkinliktir. Mesela öğretmen; “kız kardeşi olanlar ayağa kalksın, en sevdiği renk kırmızı olanlar ayağa kalksın” gibi sorular sorar) gibi etkinlikler kullanmayı tercih eder. Sınav sorularında kullandıkları sözcükler ise “uygula, göster, deneyimle, gösteri yap”tır.

Reinert Öğrenme Stili Modeli

Reinert (1976), öğrenme stilleri ile ilgili çalışmasında bilişsel becerilerin gelişimine odaklanmıştır. Reinert, öğrenme stillerini işiterek, görerek, sözlü semboller ve hareket temelli olarak dört grupta sınıflandırmıştır. Bu öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin genel özelliklerine aşağıda yer verilmiştir (Riding ve Rayner, 1998; Akt: Boydak, 2001; Sever, 2008):

Görerek öğrenenler: Görme duyusunu çok kullanarak öğrenmeyi tercih etmektedir. Bu öğrenme stilinde yer alan öğrencilerin genel özellikleri şöyle sıralanabilir:

- Ayrıntıları ve renkleri çok iyi hatırlama,
- Gösterileri izlemekten (öğrenirken) hoşlanma,
- Okumaktan ve yazmaktan hoşlanma, hızlı okuma,
- Başlamakta yavaş olma, not almak ve liste yapma,

- İnsanların adlarını unutma, ama yüzlerini hatırlama,
- Düşünceleri düzenlemede grafiksel malzeme hazırlama,
- Problemleri çözerken talimatları okuma, problemleri listeleme,
- Öğrenirken öğrenilecek bilgileri okuma, akış kartları kullanma,
- Sözlü yönlendirmeler yapılırken diğerlerinin ne yaptığını bakma,
- Görülen isimleri hatırlama, görsel materyallerle öğrenmek isteme,
- Uzun süre çalışma, sessiz ortamı sevmeme, kelimelerin yazılışını hatırlama,
- Özetleri göz ardı etme ve yazılı sınavlardan genelde daha başarılı olma,
- Harita okuyabilme, grafiksel çalışmalarını görme ve zihinde canlandırma.

İşiterek öğrenenler: İşitme duyusu ile öğrenmeyi daha fazla tercih etmektedir. İşiterek öğrenen öğrencilerin özellikleri şu biçimde sıralanabilir:

- Sözlü sınavlarda başarılı olma, akıcı ve düzgün konuşması,
- Bir öğretmeni dinleyerek, grup tartışması yaparak öğrenmesi,
- Görsel konularda dikkatin azalması, görsel belleğin zayıf olması,
- Problem çözerken başkalarıyla ve kendileriyle konuşmayı sevmemesi,
- Sesli okumada anlamamanın, sessiz okumadan daha iyi gerçekleşmesi,
- Çalışma ortamında hafif sesli ortam istemesi, okurken dikkatli olması,
- Hafif sesli ortamı ve sesli okumayı sevmemesi, dudaklarını kısırdatması,
- Harita, çizelge vb. okurken güçlük çekme, sözcük kartlarını tercih etmesi.

Sözel sembollerle öğrenenler: Öğrenmede sözel öğeleri daha fazla tercih eden bu öğrenme stiline sahip öğrenenlerin genel özellikleri şunlardır:

- Sözcüklere fazla önem verme, sözel şekilde özetleme,
- Görme ve işitmeden ziyade sözlü sembollerini daha çok sevmeme,
- Yazarken ters biçime dönüştürebilme, bir şeyi tekrarlayarak öğrenme,
- Akıcı, düzgün konuşma, konuşmayı sevmeme, sözcükleri işlevsel kullanma
- Görsel, işitsel konuda dikkat seviyesi düşük olma ancak sözcük oyunlarından hoşlanma.

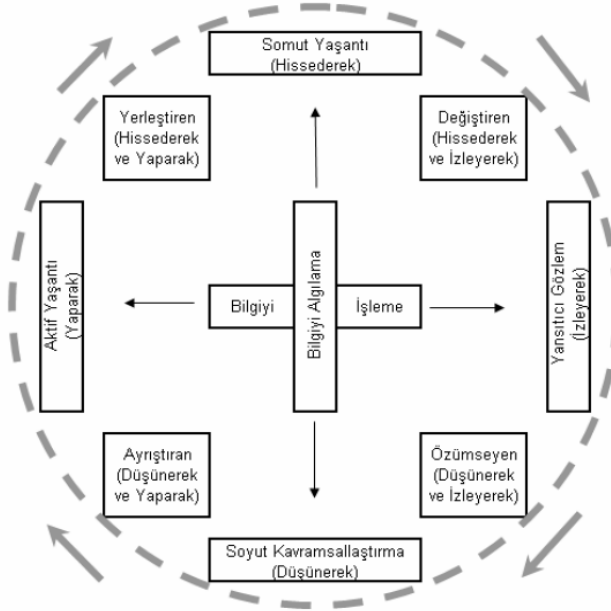
Hareket temelli öğrenenler: Öğrenmede daha çok dokunma duyusundan yararlanmaktadır. Bu öğrencilerin sahip olduğu özellikler şunlardır:

- Aletleri kısımlarına ayırarak tekrar birleştirebilme,
- Uzun süre dinleyememe, başkalarının sözünü kesme,
- Testte veya yaptığı işlerde değerlendirilirse daha başarılı olma,
- Dokunulmaktan ve kucaklanmaktan hoşlanma, sporda iyi olma,
- Yapararak yaşayarak öğrenme, aldığı notları evde yeniden yazma,
- Kendi hızında ilerleme, çalışırken sık sık ara vermeye ihtiyaç duyma,
- Sürekli bir şeyler yazma, çok hızlı konuşma, okurken ayaklarını sallama,
- Aceleleri varmış gibi görünme, konforlu ve güvenli ortamı tercih etme.

Kolb'un Öğrenme Stili Modeli

Modelin temeli, Kolb'un (1984) deneyimsel öğrenme kuramı'na (experiential learning theory) dayanmaktadır. Deneyimsel öğrenme kuramı sadece öğrenme stillerini ortaya koyma değil, öğrenme ve bireysel gelişme ile ilgili temel soruları da cevaplama amacını taşımaktadır. Kolb öğrenme stili modelinde bireylerin öğrenme stilleri bir döngü şeklindedir. Bu döngü içerisinde dört öğrenme biçimi (yolu, aşaması) bulunmaktadır. Bunlar somut yaşantı (SY), yansıtıcı gözlem (YG), soyut kavramsallaştırma (SK) ve aktif yaşantıdır (AY). Kolb'a göre öğrenciler bir konuyu öğrenirken dört öğrenme aşamasından da geçmelidir. Öğrenme döngüsü öncelikle somut deneyimden (yaşantıdan) yansıtıcı gözleme, sonra da soyut kavramsallaştırmadan aktif deneyime doğru yapılandırılmalıdır. Kolb'a göre öğrenme sürecinin iki temel boyutu bulunmaktadır. Birincisi soyut kavramsallaştırmadan somut yaşantıya, ikincisi ise aktif yaşantıdan yansıtıcı gözleme uzanmaktadır. Kolb öğrenme stili modelinde somut yaşantı ve soyut kavramsallaştırma bireyin bilgiyi nasıl algıladığını, yansıtıcı gözlem ve aktif yaşantı bireyin bilgiyi nasıl işlediğini açıklar. Her bir öğrenme biçimini simgeleyen öğrenme yollarındaki tercihleri birbirinden farklıdır. Bunlar sırasıyla somut yaşantı için "hissederek", yansıtıcı gözlem için "izleyerek", soyut kavramsallaştırma için "düşünerek" ve aktif yaşantı için "yapararak" öğrenmedir. Kolb'un öğrenme stili modeline göre bireyler bilgiyi

düşünerek ve hissederek algılar, yaparak ve izleyerek işlerler. Bireyin öğrenme stilini tek bir yetenek belirlememektedir. Her bireyin öğrenme stili, dört öğrenme biçiminin bileşenidir (Kolb, 1984; Akt: Ekici, 2003; Karademir ve Tezel, 2010). Kolb'un öğrenme stili modelinin genel özellikleri Şekil 1'de somutlaştırılarak gösterilmiştir.



Şekil 1. Kolb'un Öğrenme Modeline Dayalı Öğrenme Stilleri (Kolb, 1984).

Kolb'un Dört Aşamalı Öğrenme Döngüsü

Kolb'un dört aşamalı öğrenme döngüsünün genel özellikleri aşağıda yer almaktadır (Kolb, 1984 ve 1999; Akt: Evin Gencil, 2006; Yetim, 2008):

Somut yaşantı (deneyim): Yaşantısal öğrenenler; kendilerini direk olarak yeni deneyimler içine dâhil ederek döngünün ilk aşamasına yani "somut yaşantı"ya girerler. Somut deneyimi yüksek kişiler, "empatik" ve "insan yönelimli" olma eğilimindedirler. Onlar, her durumda deneme yapmayı tercih ederler. Kendilerini ilgilendiren ve kendilerini nasıl etkileyeceğini

anladıkları özel veya spesifik durumlarda en iyi şekilde öğrenirler. Bu kişiler, akranlarına karşı daha fazla yönelme eğilimindeyken öğrenme ortamlarındaki otoriteye karşı daha az yönelimli olma eğilimindedirler. Bu kişiler, öğrenmeleriyle ilgili geri bildirim aldıkları ve öğrenme ortamlarında tartışmalara katıldıkları zaman en iyi şekilde öğrenirler. Onların karakteristik sorusu “niçin?” dir. Bu öğrencilerin etkili olabilmesi için öğretmenin güdüleyici olarak işlev görmesi gerekir. Somut deneyimlerle öğrenmeyi tercih eden öğrenciler, konuları yaşamla ilişkilendirir, öğrenme konusu ve içeriğiyle ilgili özel durumlara, örneklere ve olayların içerisinde yer almaya ihtiyaç duyarlar.

Yansıtıcı gözlem (izleme): Yansıtıcı gözlem aşamasının planı, somut deneyimde yapılan etkinlik ve eylemlerin devamı niteliğindedir. Somut deneyim aşamasında sergilenen çeşitli durumların analizi ve varsa sorunla ilgili çözümlerin bulunmaya çalışıldığı aşama olarak da görülmektedir. Kolb’a göre yansıtıcı gözlem öğrenme yolunu benimseyen bireyler, olay ve olguların temelindeki düşüncüyü anlama çabasıdadırlar. Bu aşamada, konuyla ilgili görüş ve düşünceleri yansıtma, gerçeklerin meydana gelme şeklini sorgulama ve belli kararlara varma söz konusudur. Diğerlerini gözlemledikçe ve kendilerinin ve diğerlerinin deneyimleri hakkında derinlemesine düşünen kişiler “yansıtıcı gözlem” safhasına geçerler. Yansıtıcı gözlemi yüksek kişiler, tarafsız, deneysel ve yansıtıcı bir öğrenme yaklaşımına sahiptirler. Verdikleri kararlar dikkatli gözlem yapmalarına bağlıdır. İyi tanımlanmış görevlerde, aktif olarak çalışma fırsatına sahip olduklarında, deneme-yanılma yöntemini kullandıkları öğrenme çevresinde en iyi şekilde öğrenirler. Nesnel bir gözlemci olarak rol aldıkları bir öğrenme ortamında daha iyi şekilde öğrenirler. Temel sorular “neden, niçin ve nasıl” dır. Etkili olabilmeleri için öğretmenin rehber ve geri bildirim sağlayan bir kişi olarak işlev görmesi gerekir.

Soyut kavramsallaştırma (düşünme): Kendi gözlem ve algılarını mantıksal kuramlarla özümseyerek üçüncü aşama olan “soyut kavramsallaştırma”ya geçerler. Soyut kavramsallaştırması yüksek kişiler, mantıksal düşünme ve rasyonel değerlendirmeye bağlanan öğrenmeye yönelik analitik ve kavramsal bir yaklaşıma sahiptirler. Bu insanlar, nesnelere ve sembollere karşı daha fazla eğilim gösterirlerken diğer insanlara karşı daha az

eğilimlidirler. Onlar, kuram ve sistematik analizi vurgulayan ve otoritenin etkili olduğu öğrenme ortamlarında daha iyi öğrenirler. Simülasyon, uygulama ve alıştırma gibi düzenlenmeyen öğrenme durumlarında iyi öğrenemez ve kendilerini engellenmiş hissedebilirler. Onların, karakteristik sorusu “nedir?” Verimli olmaları için öğretmenin bir uzman olarak işlev görmesi gerekir. Soyut kavramsallaştırma öğrenme yolunu tercih eden öğrenciler, bilgi ve düşüncelerin mantıksal olarak yapılandırılarak sunulmasına ihtiyaç duymaktadır. Diğer bir deyişle, bu aşama öğrenme konusuna ilişkin kuramsal bilginin belli bir düzen içerisinde sunulmasını gerektirmektedir. Dolayısıyla öğretmenin yaptığı özetler ve anlatımlar uygun bulunmaktadır. Öte yandan öğrencilere bireysel çalışma imkânı sunulması, okuyarak öğrenmeleri için uygun ortam oluşturulması önerilmektedir.

Aktif yaşantı (deneyim): Karar verme ve problem çözmeye kavramları kullanarak öğrenme döngüsünün son aşaması olan “aktif yaşantı”yı (deneyim) sergiler. Aktif deneyimi yüksek bireyler, yoğun bir şekilde deneyimle bağlanan “yapma” ve “aktif” yönelimli bir öğrenme gösterirler. Bu kişiler, projeler, uygulamalı ev ödevleri veya küçük grup tartışma/an gibi durumlarda en iyi şekilde öğrenirler. Kendilerine sürekli ders anlatılması şeklindeki pasif öğrenme durumlarından hoşlanmazlar. Bu kişiler, dışa dönüktürler ve karakteristik soruları “ya... ise?”dir. Bu kişilerin etkili olabilmesi için öğretmenin açık uçlu sorular sorması ve daha sonra kenara çekilip, öğrencilerin kendi kendilerine konuları keşfetmelerini sağlayacak öğretim stratejilerini ve yöntemlerini (örneğin, buluş yoluyla öğretim stratejisi, probleme dayalı öğrenme... vb.) kullanarak ders işleme gerekir. Bu aşamada öğrencilerin uygulamalarla öğrenmelerine ve öğrendiklerini uygulamalarına fırsat tanınmalıdır. Dinlemek ve gözlem yapmak yerine etkinliğe katılmak önem kazanmaktadır.

Tablo 3’te Kolb öğrenme stili modelinde yer alan dört öğrenme biçiminin güçlü öğrenme yönleri, tercih edilen ortamları, öğretim etkinlikleri, özellikleri, öğretme şekli ve etkinlik tercihleri yer almaktadır.

Tablo 3. Kolb Öğrenme Biçimlerinin Güçlü Olan Öğrenme Yönleri ve Tercih Edilen Ortamları

Öğrenme Biçimleri	Güçlü Olan Öğrenme Yönleri	Tercih Edilen Ortamlar
Somut yaşantı	Sezgileri ile öğrenirler. Hislerine duyarlıdırlar. İnsanlarla ilişki kurarlar. Özel deneyimlerden öğrenirler.	Kişisel tavsiyeler. Akranlarından gelen dönütler ve tartışmalar. Öğretmen rehber, yardımcıdır. Yeni deneyimlerden öğrenir; oyunlar, rol oynama gibi.
Yansıtıcı gözlem	İçedönüktürler. Gözlem yaparlar. Algıları ile öğrenirler. Karar vermeden önce dikkatle Farklı bakış açılarına göre bir şeyleri incelerler.	Ders notları. Aktif gözlemci rolündedirler. Öğretmen rehber ve görev yöneticisidir. Farklı bakış açılarından bilgi sağlamaya çalışırlar.
Soyut kavramsallaştırma	Sistemantik planlama. Düşünerek öğrenme. Tümdengelim düşünme. Fikirlerin mantıksal analizleri.	Teorik okuma. Tek başına çalışma. Öğretmen bilginin sunucusu. Açık iyi yapılandırılmış fikir sunumları.
Aktif yaşantı	Risk alma. Dışadönüklük. Yaparak öğrenme. Yaparak öğrenme becerisi.	Küçük grup tartışmaları. Dönüt alma ve uygulama imkânı. Projeler ve kişisel öğrenme aktiviteleri. Öğretmen bir şeyin nasıl yapılacağını söyleyen kişi.

Kaynak: Pierce, 2000'den uyarlayan Kılıç, 2002.

Kolb'un Dört Farklı Öğrenme Stili

Kolb'un modelinde yer alan ayrıştıran, değiştiren, özümseyen ve yerleştiren öğrenme stillerinin ve bu stillere sahip bireylerin özellikleri (Ekici, 2003; Karademir ve Tezel, 2010) ile bir öğretmenin sınıf ortamında ve öğretim sürecinde neler yapabileceğine dair öneriler şu şekilde belirtilmektedir (Pritchard, 2009; Nilson, 2010; Akt: Arslangilay, 2015; Kolb 1984; 1999; Akt: Evin Gencil, 2007):

Değiştiren öğrenme stili: Somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem öğrenme biçimlerini içerir. Bu öğrenme stiline sahip bireylerin en önemli özelliği dü-

şünme yeteneği gelişmiş olup değer ve anlamların farkındadırlar. Değiş-tiren, somut durumları farklı açılardan gözden geçiren ve ilişkileri anlamlı bir şekilde düzenleyen kişilerdir. Öğrenme sürecinde sabırlı, nesnel, dik-katli yargılarda bulunan fakat sadece bir eylemde bulunmayanlardır. Kendi düşünce ve duygularını göz önüne alarak düşünceleri biçimlendi-rirler. Psikoloji, edebiyat, sosyal çalışmalar, gazetecilik, sanat, tiyatro gibi alanlardaki meslekleri öncelikli olarak tercih ederler. Sınıf ortamında ve öğretim sürecinde neler yapabileceğine dair öneriler şöyle ifade edilebilir. “Nasıl?” sorusunu kullanan, problem çözerek ve teknik görevler yaparak öğrenmeyi tercih eden bu öğrenciler için öğretmen rahatlıkla yanlış yapabilecekları bir ortamda deneme yanılma yoluyla öğrenmelerini sağlayabi-melidir. Gösteri yöntemi de bu öğrencilerin zevkle öğretime katılacakları yöntemler arasındadır. Ayrıca öğretmen bu tür öğrenciler için araştır-maya yönlendiren deneyler yaptırabilir. Alan gezileri, örnek olaylar ve sim-ülasyonlar bu öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayacak yöntemler-den bazılarıdır. Değiştiren öğrenme stiline sahip olan öğrenciler, öğrenme sürecinde sabırlıdır, dikkatlidir ve farklı fikirlerin üretildiği durumlar üzerinde odaklanmayı severler.

Özümseyen öğrenme stili: En belirgin özelliği kavramsal modelleri oluş-turma olan özümseyen öğrenme stili soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem öğrenme biçimini kapsar. Bir şeyler öğrenirken soyut kavramlar ve fikirler üzerinde odaklanırlar. Bu öğrenme stiline sahip kişilerin, geniş ve kapsamlı bilgileri mantıksal bir bütün haline getirmede oldukça başa-rılı oldukları belirtilmektedir. Özümseyen öğrenme stiline sahip olan bireyler biyoloji, eğitim, öğretmenlik, matematik, sosyoloji, hukuk, kütüp-hanecilik gibi meslekleri tercih etmektedirler. Sınıf ortamında ve öğretim sürecinde neler yapabileceğine dair öneriler şu şekilde özetlenebilir. “Ne?” sorusunu kullanan, bilgileri mantıki bir sıraya koyarak ve yansıtıcı gözlem kullanarak öğrenmeyi tercih eden bu bireyler için öğretmenlerin uygulayacağı mantıksal ve olgusal dersler etkili olacaktır. Kendi başlarına etkin bir şekilde okuyan ve dinleyen bu öğrenciler için ders kitaplarından okuma ödevleri verilebilir, bağımsız veri toplamaları, analiz araştırmaları yapmaları ya da kütüphanede araştırma yapmaları sağlanabilir. Bu tür öğrenciler için öğretmen, gösteri yöntemini kullanabilir, problem çözme yöntemlerini canlı olarak ya da video ile gösterebilir. Soyut kavramlar ve

fikirler üzerine odaklanmalarının yanı sıra, özümseme öğrenme stiline sahip olan öğrenciler öğretmeni temel bilgi kaynağı olarak kabul eder, bilgiyi öğretmen ve uzman kişilerden öğrenmeye öncelik verirler. Bundan dolayı geleneksel öğrenme ortamlarında daha fazla başarı sergiledikleri belirtilmektedir.

Ayrıştıran öğrenme stili: Soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı (deneyim) biçimlerini kapsar. Problem çözme, karar verme, fikirlerin mantıksal analizi ve sistematik planlama bu öğrenme stiline sahip kişilerin belli başlı özellikleridir. Tümdengelimci akıl yürütmeye sahip olan bu kişilerin, mantıksal çözümleme, doğru karar verme ve problem çözme becerilerinin gelişmiş olduğu, sosyal ve kişiler arası etkinlikler yerine teknik konularla ilgilenmeyi tercih ettikleri vurgulanmaktadır. Bu öğrenme stilinde sahip olan bireyler için yaparak öğrenme önemlidir ve bu bireyler tıp, mühendislik, ekonomi, bilgisayar bilimleri gibi teknoloji kullanmaya ağırlık veren meslekleri seçerler. Sınıf ortamında ve öğretim sürecinde neler yapabileceğine dair önerilere kısaca şöyle yer verilebilir. “Neden?” sorusunu kullanan bu tür öğrencileri için öğretmenler; her tür tartışma yöntemini (tüm sınıf, küçük gruplar ya da birebir) ve grup projelerini kullanabilir. Gözlem, beyin fırtınası ve bilgiyi bir araya getirmek yoluyla öğrenmeyi tercih eden ve hayal güçleri kuvvetli olan bu öğrenciler için öğretmen, duygusal etkisi olan dersler ve hikâyeler ile interaktif dersler yapabilir, yazılı sınavlar yapabilir ve yazma görevleri verebilir. Bu tür öğrencilerin ilgisini çekecek ve onların derse odaklanmasını sağlayacak diğer öğretim yöntemleri: alan gezileri, rol oynama, simülasyon, örnek olay, problem temelli öğrenme gibi deneysel yöntemler olarak sıralanabilir. Ayrıştıran öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin, uygulamaya dönük çalışmalar yapmalarının gerekliliği ve konulara çeşitli bakış açılarıyla yaklaşma yeteneklerini artıracak eğitim etkinlikleri yaşamlarının gerekliliği vurgulanmaktadır.

Yerleştiren öğrenme stili: Somut yaşantı ve aktif yaşantı öğrenme biçimini kapsar. Bu öğrenme stiline sahip kişilerin planlama yapma; kararları yürütme ve yeni deneyimler içinde yer alma belli başlı özellikleridir. Öğrenme sürecinde bireyler açık fikirli ve değişmelere kolayca uyum sağlarlar. Aynı zamanda liderlik özelliğine sahip olan bu öğrenciler, öğrenme

durumlarında teknik çözümler yerine, bireyler arası ilişkilerden yararlanmayı ve başka bireylerin de bilgilerine başvurmayı önemserler. Meraklı ve araştırmacı olarak nitelendirilen yerleştirme stiline öğrenciler, genellikle girişkenlik, esneklik ve açık görüşlülük özellikleri ile ön plana çıkmaktadır. Bu öğrenme stiline sahip olan bireyler eğitim yönetimi, kamu yönetimi, pazarlamacılık, yönetim, bankacılık gibi meslekleri tercih etmektedirler. Sınıf ortamında ve öğretim sürecinde şu hususlara dikkat edilebilir. “Ya ... ise?” sorusunu kullanan, problem çözme durumlarında yeni materyalleri uyguladıklarında iyi öğrenen bu tür öğrenciler için öğretmenler, araştırma yönlendirmeli etkinlikler kullanabilir. Aktif öğrenen bu öğrenciler için tartışmalar ve beyin fırtınası uygun yöntemler sayılabilir. İnsan odaklı olan “yerleştiren” öğrenciler, grup çalışmaları ve projelerden zevk alırlar. Yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin, soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem öğrenme yollarına uygun etkinliklerle; çalışma sonuçlarıyla ilgili bilgiye ulaşma ve analiz etme, öğrenme sürecinde zihinsel olarak daha aktif rol üstlenme; öğrenme sürecinde diğer öğrencilerin deneme-yanılmalarını gözlemleyerek çıkarımlarda bulunma gibi durumlarda daha başarılı olacakları ifade edilmektedir.

Honey & Mumford’un Öğrenme Stili Modeli

Bu öğrenme stili modeli, Kolb’un öğrenme stilleri sınıflamasını temel alarak geliştirdikleri modelde herhangi bir öğrenme görevini yeterli bir şekilde tamamlayabilmek için belirledikleri dört farklı stilden birinin benimsenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu stiller şunlardır:

- Eylemciler,
- Yansıtıcılar,
- Kuramcılar,
- Pragmatistler.

Honey ve Mumford’un aşamaları ve stilleri, Kolb’un öğrenme modelindeki şu aşamalara karşılık gelir: Eylemci-yerleştiren; yansıtıcı-değiştiren; kuramcı-özümseyen; pragmatist-ayrıştırıcı (Yetim, 2008). Honey ve Mumford öğrenme stili modeline ilgili öğrenme stiline sahip öğrencilerin genel özellikleri, bu modele göre bir öğretmenin sınıf ortamında ve öğretim sürecinde neler yapabileceğine dair öneriler ile bu öğrenme stillerine

sahip olan öğrencilerin en iyi öğrendikleri durumlara aşağıda detaylı olarak yer verilmiştir.

Eylemciler: Yeni deneyimlere açıktırlar, girişken ve açık görüşlüdürler. Yönetilmekten ve kurallardan hoşlanmazlar. Olayların merkezinde olmayı severler. Öncelikle eylemde bulunur, sonuçları daha sonra düşünürler. Uğraştıkları işten sıkıldıkları anda yeni deneyimler ararlar. Karşılaştıkları sorunları beyin fırtınası tekniği ile çözerler (Honey ve Mumford, 1995; Akt: Gündoğan Çögenli, 2011). Bu öğrenme stiline sahip olan öğrenciler okuyarak ya da dinleyerek değil yaparak öğrenmeyi tercih ederler. Denemeyi seven ve yeniliğe açık olan bu öğrencileri için öğretmenler; ekip çalışması, oyunlar ve simülasyonlar, beyin fırtınası, yapılandırılmamış tartışmalar ve proje çalışması gibi yöntemler kullanabilirler. Bu öğrenciler için dışadönük etkinliklerden biri olan sunum yapmak ve problem temelli öğrenme yöntemi kullanmak öğretmenin seçebileceği etkinlikler arasındadır. Bu tür öğrenciler yaparak öğrenmeyi sevdikleri için anlatım ağırlıklı ders dinlemek gibi pasif öğrenme onlar için uygun değildir. Uygulama imkânlarının olmadığı kavramları çalıştırmak da bu öğrencilerin öğretim sürecinde zorluk yaşamalarına neden olacaktır (Mobbs, 2003; Fewings, 2015; Pritchard, 2009; ELT, 2003; Akt: Arslangilay, 2015). Bir görevi yerine getirdikleri ve bir faaliyette etkin olarak rol aldıkları zaman en iyi şekilde öğrenen eylemcilerin en iyi öğrendikleri durum ve zamanlar şöyledir (Yetim, 2008):

- Heyecanlandıkları zaman,
- Dikkatleri ve ilgileri çekildiği zaman,
- Öğrenmelerinde serbest kaldıkları zaman,
- Tartışmayı kendileri düzenledikleri zaman,
- Öğrenme etkinliklerinin yönlendirdikleri zaman,
- Yeni tecrübeler, olanaklar ve problemler olduğu zaman.

Yansıtıcılar: Bir durumu derinlemesine düşünerek ve farklı açılardan gözlemleyerek anlamayı tercih ederler. Öğrenirken çeşitli kaynaklardan veri toplarlar ve sonuca varmadan önce etraflıca düşünürler. Bir işle uğraşırken dikkatli davranırlar. Diğer insanları gözlemlemekten hoşlanırlar (Honey & Mumford, 1995; Akt: Gündoğan Çögenli, 2011). Bu öğrenme stiline sahip öğrenciler daha çok gözlemlemeyi ve dikkatlice düşünüp karar

vermeden önce bilgi toplamayı tercih ettikleri için öğretmen bu öğrenciler için beyinsel etkinlikler, video izlemek gibi pasif durumları uygulayabilir. Genellikle kendilerine çok fazla güvenemeyen ve sınıf içi etkinliklere direkt katılımdan çekinen bu öğrenciler için rol oynama gibi dışadönük etkinlikler seçilmemelidir. Ayrıca öğretmen, hızlı karar verme konusunda daha zayıf olan bu öğrencilerine zamanla kısıtlanmış etkinlikler uygulamayı tercih etmemelidir (Mobbs, 2003; Fewings, 2015; Pritchard, 2009; ELT, 2003; Akt: Arslangilay, 2015). Bir şeyin nasıl meydana geldiğini gözleyebildikleri zaman iyi şekilde öğrenen yansıtıcı öğrenenlerin en iyi öğrendikleri durum ve zamanlar şunlardır (Yetim, 2008):

- Geri planda rol üstlendikleri zaman,
- Öğrenme deneyimlerini yapısalılaştırdıkları zaman,
- Düşünceleri ve düşüncelerini yansıtmaları için süre tanındığı zaman,
- Faaliyet ve etkinlikleri gözlemlemeye ve düşünmeye yönlendirildikleri zaman.

Kuramcılar: Problem çözerken mantıklı ve aşamalı bir yol izlerler. Farklı kavramları düzenli bir biçimde mantıksal sırada özümserler. Analiz ve sentez yapabilirler. Varsayımlar, ilkeler, kuramlar ve modeller ile ilgilenirler. Akla uygun ve mantıklı bilgiyi kabul ederler. Onlara göre bir şey mantıklı ise iyidir. Sıkça şu soruları sorarlar: “Anlam ifade ediyor mu?”, “Temel varsayımlar nelerdir?” (Honey ve Mumford, 1995; Akt: Gündoğan Çögenli, 2011).

Bu tür öğrenme stiline sahip olan öğrenciler daha çok mantıklı ve akılcı olduklarından öğretmenlerinin onlara sunacağı mantıklı fikirleri okumak ya da dinlemekten hoşlanırlar. Belli amaçları olan yapılandırılmış durumlar bu öğrencileri mutlu edecektir. Düzensiz ve belirsiz ortamlarda motivasyon seviyeleri düşen bu öğrenciler için öğretmen açık uçlu sorular sormamalı, ayrıntılı inceleme gerektirmeyen fikirler üzerinde çalışma yaptırmayı tercih etmemelidir (Mobbs, 2003; Fewings, 2015; Pritchard, 2009; ELT, 2003; Akt: Arslangilay, 2015). Geniş bir resimdeki küçük bir parçanın nasıl oluştuğunu anladıkları zaman en iyi şekilde öğrenen kuramcı öğrenenlerin en iyi öğrendikleri durum ve zamanlar şöyle izah edilebilir (Yetim, 2008):

- İncelemeleri derinlemesine yaptıkları zaman,
- Öğrenme akılcı ve mantıksal görüldüğü zaman,
- Öğrenme kesin ve açık amaçlarla yapılandırıldığı zaman,
- Öğrenmeyi bir model içinde kendileri düzenledikleri zaman,
- Durum ve görüşleri yöntemlerle araştırmak için zamanları olduğu zaman,
- Sırasıyla düşünme, analiz etme ve en son genellemeye ulaştıkları zaman.

Pragmatistler (faydacılar): Kuram ve fikirlerin, uygulamada işe yaradığını görmek isterler. Problem çözerken pratik kararlar verebilirler. Yeni fikirler üretmeyi ve deneyim kazanmayı tercih ederler. Onlara göre her zaman daha iyi bir yol vardır (Honey & Mumford, 1995; Akt: Gündoğan Çögenli, 2011). Yeni fikirler bulmak ve kullanmakta başarılı olan bu öğrenme stiline sahip öğrenciler, bir şeyleri denemeyi ve uygulamada görmeyi tercih ederler. Öğretmen onları pratik avantajları olan beceri ve teknikler üzerinde çalıştırmalıdır. Bu öğrenciler için uygulamalı gösteri, simülasyon yöntemi kullanılabilir. Öğretmenlerin dikkat etmesi gereken bir nokta da net bir uygulama ya da yönerge olmadan başarılı bir şekilde çalışma yapamayacak bu öğrencilerini uygulama imkanı bulunmayan kavramlarla çalıştırmamasıdır. Bu tür öğrenciler için uygulayamadıkları ve gerçeklikten uzak fikirler ve hayal dünyası öğrenmede zorluk teşkil edektir (Mobbs, 2003; Fewings, 2015; Pritchard, 2009; ELT, 2003; Akt: Arslangilay, 2015). Öğrenmeleri için bir iş üzerinde kendilerine uygulama fırsatı sunulduğunda en iyi şekilde öğrenen pragmatistlerin iyi öğrendikleri durum ve zamanlar şöyledir (Yetim, 2008):

- Bir model ya da kuramı uygulama şansı oldukları zaman,
- Öğrendiklerini uygulama fırsatı verildiği ve pratik yaptıkları zaman.

4MAT Öğrenme Stilleri Modeli

McCarthy'nin altı yıl süren çalışması neticesinde sınıflandırdığı öğrenme stilleri bazı araştırmacıların (Jung, Lawrance, Simon ve Byram, Merrill, Hunt, Kolb) bulgularıyla benzerdir. McCarthy, öğrenme stillerini; birinci

tip öğrenenler (imgesel), ikinci tip öğrenenler (analitik), üçüncü tip öğrenenler (sağduyulu), dördüncü tip öğrenenler (dinamik) olarak dört kategoride ele almıştır.

McCarthy (1987)'ye göre bu öğrenme stillerinin her birisi bir çeyrektedir ve bu çeyrekte yer alan birey kendisine uygun biçimde öğretim yapıldığında kolayca ve daha fazla başarılı olmaktadır (Peker, Mirasyedioğlu ve Yalın, 2003). 4MAT, sekiz aşamalı ardışık bir modeldir. İki teorik yapıya dayanmaktadır: Kolb öğrenme stilleri modeli ve beyin yarıküreleri kavramı. McCarthy her bir eğitim ünitesi için aktiviteler düzenlenirken sol beyin yarıküresinin olduğu kadar sağ beyin yarıküresinin de hesaba katılması gerektiğini düşünmektedir. Sekiz aşamalı model Kolb'ün dört çeyreğinin her birin hem sağ hem de sol beyin yarıküreleri ile etkileşime girmesiyle oluşturulmuştur (Ural-Alşan, 2009). McCarthy (2000) bireylerin bilgiyi farklı şekillerde algıladıklarını ve işlediklerini vurgulamaktadır. Bireyler bilgiyi somut yaşantı ve soyut kavramsallaştırma yetenekleri yoluyla algırlar. McCarty'e göre, bazı bireyler, yeni öğrenme durumlarında, kendi doğrudan yaşantılarına dayalı olan yollarla hissederek ve sezerek, bazıları da hızlı bir şekilde soyut kavramsallaştırmaya geçerek düşünerek bilgiyi algırlar (Demirkaya, 2003). Bilgi işlemede, aktif yaşantı ve yansıtıcı gözlem yeteneklerinin önemi artmıştır. Bazı bireyler bilgiyi izleyerek işlerken, bazıları da yaparak, uygulayarak işlerler. McCarthy, deneysel çalışmalar sonucunda elde ettiği bilgiler sonucunda öğrencileri dört kategoriye ayırmış olup bu kategoriler ve özelliklerine aşağıda yer verilmiştir (Akdeniz, 2007; Demirkaya, Mutlu ve Uşak, 2003; Peker, Mirasyedioğlu ve Yalın, 2003).

İmgesel öğrenenler: 4MAT öğretim modelinde, birinci çeyrek imgesel öğrenenler için daha uygun olmasına rağmen öğrencilerin tamamı öğrenme döngüsünde yer alan bütün çeyreklerin öğrenme sürecine uygun şekilde öğrenirler. İmgesel öğrenenlerin temel sorusu "niçin?" sorusudur. Hissederek ve izleyerek öğrenmeyi tercih eden bu öğrenciler, birinci çeyrekte yer alırlar. Yaratıcı öğrenciler yaşadıkları deneyimleri kendi benlikleriyle bütünleştirirler, anlam ararlar, en iyi dinleyerek ve paylaşarak öğrenirler. Birinci tip öğrenciler, bilgiyi somut olarak almakta ve yansıtıcı bir şekilde işlemektedirler. Bu gruptaki öğrencilerin güçlü yanları; yenilikçilik, güçlü hayal gücü ve fikir alışverişi yapmalarıdır. Birinci tip öğrenciler en iyi

grup tartışmalarına, filmlere, tartışmalarla yapılan kısa ders anlatımlarına, işitsel ve görsel deneyimlere cevap verirler. Anlamı ve açıklığı araştırırlar. Yaşantıları doğrudan ve birçok görüş açısından inceleme konusunda oldukça başarılıdırlar.

Analitik öğrenenler: İzleyerek ve düşünerek öğrenmeyi tercih eden bu öğrenciler ikinci çeyrekte yer alırlar. Bu çeyreğe en uygun olanlar analitik öğrenenlerdir. Ancak 4MAT modelinde öğrencilerin hepsi bu süreçle öğrenmeye devam edebilirler. Ardışık öğrenmeye önem verirler, süreklilik ararlar, kabul edilen bilgi ne ise onu öğrenmeyi isterler, en iyi geleneksel yöntemlerle öğrenirler. İçe dönük olan analitik öğrenenler anlamak için zihinsel yeteneklerine güvenirlir. Bu öğrenciler öğrendiklerinin “ne?” olduğunu bilmek isterler. Öğrendikleri bilgilerin uzmanlarca onaylanmış veya kanıtlanmış bilgiler olmasını tercih ederler. Gözlemlerini deneyim ve bilgileriyle bütünleştirerek kuramlar tasarlar ve uzmanların ne düşündüklerini bilme ihtiyacını duyarlar. Bu tip öğrenciler, bilgiyi soyut olarak almakta ve yansıtıcı bir şekilde işlemektedirler. İkinci tip öğrenciler yoğun okuma ödevlerini, dersleri, işitsel kayıtları ve düşünme oturumlarını tercih ederler.

Sağduyulu öğrenenler: Kavramlar yoluyla düşünerek ve kendileri için bir şeyler deneyerek, yaparak öğrenmeyi tercih eden bu öğrenciler, üçüncü çeyrekte yer alırlar. Bu çeyrekte öğrenilen kavramların pratiği yapılır ve öğretim bireyselleştirilir. Bu çeyrek sağduyulu öğrenenler için en uygun yerdir. Soyut kavramsallaştırmadan aktif yaşantıyla bir öğrenme süreci gerçekleştirilir. Teori ve uygulamayı birleştirirler, sağduyu ve deneme ile fikirleri test ederler, bir şeyin neden ve nasıl olduğunu öğrenmeyi isterler. Üçüncü gruptakiler, bilgiyi soyut olarak almakta ve aktif olarak işlemektedirler. Bu tür öğrenenler karşılaştıkları şeyin kullanılabilirliğini değerlendirir, kendi yaşantılarıyla ve düşünerek öğrenirler. Faydaya ve sonuca ulaşmaya önem verirler ve teorileri test ederek öğrenirler. Üçüncü tip öğrenciler çalışma kitaplarına, kılavuzlara, gösterilere, yaparak-yaşayarak öğrenme aktivitelerine ve alan gezilerine ihtiyaç duyarlar. Bu gruptaki öğrenciler, deney yaparlar ve yaptıkları deneyler üzerinde fikir yürütürler. Nesnelere ve formüllerin nasıl çalıştığını bilmek isterler.

Dinamik öğrenenler: Dördüncü çeyrekte deneyimi bütünleştirme ve uygulama ön plandadır. Dinamik öğrenenler için en uygun yer olan bu çeyrekte, öğrenciler bir şeyler yapmayla ilgilenirler. Aktif yaşantıdan somut yaşantıya oradan da yaparak öğrenmeden sezerek öğrenmeye bir öğrenme süreci oluşur. Burada öğrencilerin bilgiyi kendi kendilerine öğretmelerine ve öğrendikleri bilgileri diğer öğrencilerle paylaşımlarına izin verilir. Bireysel olarak yapılan deneyler ve yaşantı dinamik öğrenenlerin hoşuna gider. Öğrenciler hissederek ve yaparak öğrenmeyi tercih etmektedir. Deneyim ve onun uygulamalarını birleştirirler, kendi kendine keşif yapmaktan hoşlanırlar, yargılama ve hata yaklaşımlarını severler. Dördüncü tip öğrenciler, bilgiyi somut olarak alırlar ve aktif olarak işlerler. Deneme yanılma yoluyla öğrenirler. Dördüncü tip öğrenciler, oyunlarla, simülasyonlarla, bağımsız çalışma ile problem çözme ve özel okuma ödevleriyle en iyi öğrenirler. Bu gruptaki öğrenciler değişikliklere karşı uyumludurlar ve diğer insanlarla kolayca iletişim kurabilirler.

4MAT sistemi iki temele dayanmaktadır. Birincisi, öğrencilerin ana öğrenme stillerine ve yarımküre işleme tercihlerine sahip olduklarıdır. İkincisi, öğretmenler sistematik bir çerçevede bu tercihleri dikkate alarak çoklu öğretim stratejileri kullandıklarında öğretim ve öğrenmenin gelişmesidir. Sağ-mod tercihi olan öğrenciler yaratıcı ve dinamik öğrenciler olarak sınıflandırılmaktadır (Beck, 2001; Akt: Ural Alşan, 2009). Çünkü bu gruptaki öğrenciler, genellikle diğerleriyle bir şeyler paylaşmayı ve etkileşime geçmeyi tercih etmektedirler. Bu öğrenciler düşünüp tartışılan ve birliğe dayalı öğretim kategorilerine meyillidirler. Öğretim stratejilerinin edimsel kategorisi sağ-mod öğrenciler için uygun görünmektedir, çünkü bu öğrenciler hareket etmeyi ve kendilerini yaratıcı bir şekilde ifade etmeyi tercih ederler (Ural Alşan, 2009).

Tablo 4'ün alt yarısında belirtildiği gibi sol modlu öğrenciler analitik ve sağduyulu öğrenciler olarak sınıflandırılmaktadırlar. Bu öğrenciler, fikirleri ve detayları bağımsız olarak işlemeyi tercih ederler, açıklayıcı ve bireysel öğretim stratejilerine yatkındırlar. Sıralı ve sistematik bir ilerlemeyi gerektirdiğinden sorgulayıcı öğretim stratejileri de bu öğrencilere uygundur. 4MAT sistemin ikinci dayanağı, her iki yarımkürenin kullanımını cesaretlendiren çeşitli öğretim stratejilerini birleştirmeleri ve uygulamaları konusunda cesaretlendirmesidir. Sağ ve sol modların gerçeği algılamaları birbirinden farklıdır. Ancak aynı zamanda her iki mod birbirinin

tamamlayıcısıdır. Eğer beynin tamamının çalışmasında her iki yarımküre de eşit olarak önemliyse, öğretmenlerin her iki yarımküreyi uyuracak stratejileri birleştirmesi gerekmektedir. 4MAT sistem bir halka içerisinde dört öğrenme stiline yönelik eğitim yapılmasını, böylelikle sırasıyla her iki yarımküreye de yönelimini cesaretlendirmektedir (Ural Alşan, 2009).

Tablo 4. 4MAT Sistem Öğrencilerinin Öğretim Stratejileri Kategorileriyle Eşleştirilmesi

Sağ-Mod (Yarımküre) Tercih	
Yaratıcı	Düşünen
Görsel işleme.	Yuvarlak masa, fish bowl, sihirli halka ve beyin fırtınası gibi tartışma stratejileri içerir.
Bütünsel anlama.	
Yapma ve yansıtma.	Çağrışımlı
Tartışma ve paylaşma.	İlgi ve beceri grupları, işbirlikçi öğrenme gibi grup stratejileri içerir.
Hayal etme ve yaratma.	
Dinamik	Edimsel
Grup etkileşimi.	Drama, güzel sanatlar, oyun oynama,
Duyumsal işleme.	simulasyonlar gibi eğlenceli ve yaratıcı stratejiler içerir.
Esneklik ve değişim.	
Çeşitli/farklı düşünme.	
Yeni fikirler oluşturma.	
Sol-Mod (Yarımküre) Tercih	
Analitik	Açıklayıcı
Sözcük işleme.	Ders anlatımları, yazılı ve sözlü raporlar ve okumalar gibi açıklayıcı stratejiler içerir.
Ardışık düşünme.	
Dinleme ve yansıtma.	Araştırmacı
Sözel yeteneklere odaklanma.	Problem çözme, sorgulama ve deney yapma gibi tümevarımsal ve sistematik stratejiler içerir.
Fikirler, gerçekler ve detaylar.	
Sağduyu	Bireysel
Problem çözme.	Bireyselleştirilmiş stratejiler içerir (bağımsız çalışma, uzmanlık ve programlı öğrenme gibi).
Mantıksal işleme.	
Yeteneklere odaklı.	
Yakınsak düşünme.	
Deney yaparak test etme.	

Kaynak: Beck, 2001'den uyarlayan Ural Alşan, 2009.

Grasha & Riechmann Öğrenme Stili Modeli

Grasha ve Riechmann öğrenme stillerini pasif, katılımcı, rekabetçi, işbirlikli, bağımlı ve bağımsız olarak altı farklı şekilde sınıflamıştır (Grasha, 1996). Bu modelinde yer alan altı öğrenme stiline genel özellikleri ve bu

stili tercih eden öğrencilerin özellikleri aşağıda yer almaktadır (Grasha, 1996; Akt: Bahar, 2009).

Rekabetçi öğrenme stili: Rekabetçi öğrenme stilinde olan öğrenenler, sınıftaki diğer öğrencilerden daha iyi performans sergilemek için daha fazla çaba sarf ederler. Dikkat çekmeyi ve başarılarından dolayı tanınmayı isterler. Bu öğrenme stilindeki bireylerin olumlu yönleri motivasyonları yüksektir, motivasyonlarını devam ettirmeleri, öğrenme için amaçlarının olması, iyi performans göstermek için daha fazla çaba harcamalarıdır. Olumsuz yönleri ise işbirlikli öğrenme yeteneklerinin ve diğer insanları takdir etme yeteneklerinin az olmasıdır. Daha az rekabetçi kişileri sıkır.

İşbirlikli öğrenme stili: İşbirlikli öğrenme stilinde olan bireyler düşüncelerini paylaşmayı ve diğer insanlarla çalışmayı severler. Bu öğrenme stilindeki bireylerin takım hâlinde çalışma yeteneklerinin yüksek olması olumlu yönleri; rekabetçi bireyler kadar iyi hazırlanmama ve onlarla baş edememe, tek başına iyi çalışmama ve diğer bireylere fazla bağımlı olma gibi olumsuz yönleri olabilir.

Pasif-çekingen öğrenme stili: Pasif öğrenme stilinde olan bireyler derse katılımda ve dersin içeriklerini öğrenmede yeteri kadar istekli değildirler. Öğretmen ve diğer öğrencilerle ilişkileri de yeterli düzeyde değildir. Bu öğrenme stilindeki bireylerin olumlu yönleri, yaşantılarını değiştirmede, ciddi adımlar atmada endişe ve risk almadan kaçınma, neşeli işlerle uğraşmayı sevme olarak verilebilir. Zamanlarını neşeli yapabilirler ama üretkenlikleri azdır. Bazı başarısızlıkları hatırlatıldığında performansları düşer ve olumsuz dönütleri harekete geçer. Üretkenlikleri düşüktür, öğretmen ve diğer öğrencilerle ilişkileri azdır.

Katılımcı-paylaşımçı öğrenme stili: Katılımcı öğrenme stilinde olan bireyler sınıfta ve diğer ortamlarda iyi bir vatandaşlık görüntüsü sergilerler. Sınıfa gitmekten ve derslere katılmaktan hoşlanırlar. Öte yandan seçmeli derslerde sorumluluk almak için gönüllüdürler. Bu öğrenme stilindeki bireylerin her dersten olabildiğince deneyim kazanma olumlu yönleri olarak görülürken, bazen kendi gereksinimlerinden daha fazlasını yapmaları

olumsuz olarak görülmektedir. Diğer öğrencilerin ihtiyaçlarını ve isteklerini kendi ihtiyaçlarının önünde tutarak kendilerini ikinci plana atarlar.

Bağımlı öğrenme stili: Bağımlı öğrenme stilinde olan bireyler ne gerekiyorsa onu öğrenirler ve zihinsel meraklarının çok az kısmını sergilerler. Öğretmenlerini ve arkadaş grubunu bilginin önemli kaynağı olarak görür ve onları ne yapacakları hakkında özel yol göstermeleri için bir otoriter kişi olarak kabul ederler. Endişeleriyle baş edebilirler ve talimatları net olarak alırlar. Bu öğrenme stilindeki bireylere destek sağlandığında meraklarını gidermeleri ve yol göstermeler ile deneyim kazanmaları olumlu yönleri sayılmaktadır. Öte yandan bir öğrenen olarak kendi kendine öğrenme, otoritelerini sergileyici yeteneklerini geliştirmelerinin güç olması ve belirsizliklerle nasıl başa çıkacaklarını öğrenmemeleri olumsuz yönleri olarak görülmektedir. Kısaca kendi kendilerini yönlendirme ve öğrenme becerileri zayıftır. Problemleri çözmede veya belirsizliklerle başa çıkmada zorlanırlar.

Bağımsız öğrenme stili: Bu grupta yer alan bireyler öğrenme yeteneklerinden memnundur ve kendi kendilerine düşünmeden hoşlanırlar. Önemli gördükleri ders konularını öğrenmeyi tercih ederler. Öğrenme sürecinde diğer öğrencilerle çalışmaktansa yalnız çalışmaya öncelik verirler. Bağımsız öğrenme stilindeki bireylerin kendi kendilerine öğrenme ve girişimcilik yeteneklerini geliştirmeleri ve kendi kendini yönlendirerek geliştirmeleri olumlu yönleri olarak görülmektedir. Birlikte çalışma yeteneklerinin düşük olması, başkalarına danışmada veya yardıma ihtiyaçları olduğunda diğerlerine sorma yeteneklerinin olmaması, diğer öğrencilerle görüş alışverişinde bulunmakta, soru sormakta ya da onlardan yardım isteme konusunda sorun yaşamaları olumsuz yönleri olarak görülmektedir.

Dunn-Dunn Öğrenme Stili Modeli

Rita Dunn ve Kenneth Dunn (1979) tarafından geliştirilen bu modelde, Dunn (1999) öğrenme stiline beşte üçünün kişiye biyolojik olarak doğuştan yüklendiğini ifade etmektedir. Ona göre öğrencilerin başarısızlık nedeni öğretim programları değildir, çünkü öğrenciler kendilerine ne öğre-

tilirse öğretilsin öğrenecek kapasitedelerdir. Yeter ki konular onların öğrenme stillerine cevap veren ve uygun olan yöntem ve yaklaşımlarla öğretilsin. Dunn ve Dunn; öğrenme stillerinin bireyin a) çevresel, b) duygusal, c) sosyolojik (sosyal), d) fiziksel ve e) psikolojik (uyarıcılar) olmak üzere beş alandaki tercihlerine dayalı olduğunu ileri sürmektedir. Bireylerin bu her kategorideki ihtiyaç ya da tercihleri, onun öğrenme stili demektir (Arslangilay, 2015). Dunn ve Dunn modelinin belirlediği, uyarıcılara yönelik tercihlere göre stiller ve bu stilleri bilen bir öğretmenin sınıf ortamında ve öğretim sürecinde neler yapabileceğine dair öneriler şu şekilde sunulabilir (Dunn ve Griggs, 1998; Ailen vd., 2010; Akt: Arslangilay, 2015; Koç Erdamar, 2015):

Çevresel uyarıcılar (ses, ışık, sıcaklık, sınıf düzeni): Öğrenmenin olması için seçilen ses, ışık, ısı durumları ve düzeni ile ilgili koşullardır. Öğrencilerin bunlarla ilgili tercihleri farklılık gösterir. Öğrencilerin ses konusundaki tercihleri düşünülürse, bazı öğrenciler çok sessiz ortamlar tercih ederken bazıları da müzik dinlemeyi ya da daha gürültülü ortamları tercih eder. Öğretmen sessiz çalışmayı tercih eden öğrencilerine bireysel çalışmalar, sesli çalışmayı tercih eden öğrenciler için de tartışma etkinlikleri ya da müzik dinleme etkinlikleri sunabilir. Öğrencilerin ışık konusundaki tercihleri yine birbirlerinden farklı olmaktadır. Bazı öğrenciler aydınlık bir ortamda daha rahat çalışırken bazıları da daha loş bir ışık tercih edebilirler. Sıcaklık da öğrencilerin öğrenme süreçlerini önemli derecede etkileyen çevresel uyarıcılardan biridir. Bu biyolojik reaksiyon ile bazı öğrenciler daha sıcak ortamları bazıları da daha serin ortamları tercih etmektedirler.

Psikolojik uyarıcılar (global-analitik, yansıtan-tepkisel): Bazı öğrenciler bir şeyi öğrenirken önce tüm bilgiyi görmeyi, bazıları da parçalardan yola çıkarak tüm bilgiye ulaşmayı, bazıları bütünsel, bazıları da ayrıntılara odaklanarak öğrenmeyi tercih ederler. Bazı öğrenciler sonuca ulaşmak için olabildiğince hızlı düşünmeyi tercih ederken bazıları da var olan seçenekleri değerlendirerek bir sonuca ulaşmayı tercih ederler. Öğretmenler bütüncül öğrencilerine tüm resmi görmelerini sağlayacak analitik öğrencileri için de ayrıntılarla öğrenmelerini sağlayacak etkinlikler sunabilir.

Beyin fırtınası ve tartışma gibi yöntemler hızlı düşünen öğrenciler, problem çözme ve bireysel çalışmalar gibi etkinlikler de seçenekleri değerlendirip hızlı bir karar vermeyi tercih etmeyen öğrenciler için uygun olabilir.

Sosyolojik uyarıcılar (yalnız çalışmak, ikili çalışmak, grup halinde çalışmak, bir otorite figürüyle çalışmak, çeşitlilik değişken): Öğrencilerin nasıl bir sosyal ortamda öğrenmek istemeleriyle ilgilidir. Her öğrencinin çalışırken yalnız kalmak, arkadaşlarıyla çalışmak ya da ne yapması gerektiğini kendine söyleyecek bir öğretmen gibi otorite figürü isteme gibi farklı tercihleri vardır. Öğretmen yapacağı yazılı sınavların dışında yalnız çalışmayı tercih eden öğrencilere bireysel, grupla çalışmayı tercih eden öğrencilere grup çalışmaları ve tartışmalar yaptırabilirken otoriteye ihtiyaç duyarak öğrenen öğrencileri için de düzenli bir şekilde dönüt sağlamalı ve açıklamalar yapmalıdır.

Duygusal uyarıcılar (motivasyon, süreklilik, sorumluluk, yapılandırma, sebat): Öğrencinin öğrenmeye güdülenmesi, çalışmada süreklilik (sebat), öğrenme sorumluluğu ve öğrenmede yapılanmışlık gibi özelliklerle ilgilidir. Öğrencilerin bazıları öğrenmeye diğerlerine göre daha fazla ilgi duyarken bazıları daha az güdülenmiştir. Sorumluluk duygusu daha fazla geliştiği için öğrenmesi ile ilgili tüm görev ve sorumluluklarını en iyi şekilde yerine getirmeye çalışan öğrenciler kadar yapacakları işlere karşı daha az sorumluluk hisseden öğrenciler de vardır. Düzenli çalışmayı tercih eden öğrenciler olduğu gibi, arada bir çalışmayı tercih eden öğrenciler de vardır. Öğrenecekleri şeyin tek bir cevabı olmasını isteyen öğrenciler gibi, açık uçlu ve çok seçenekli etkinliklerden daha iyi öğrenen öğrenciler de vardır. Öğretmen, kendisini güdüleyebilen öğrencilerine “öz-düzenleyici öğrenme ve değerlendirme stratejileri,” diğer öğrencileri için de “dışsal güdüleme stratejileri” kullanabilir. Kendisi zaten sorumluluk sahibi olan ve kararlılıkla çalışan öğrencilere çok fazla rehberlik yapması gerekmeyen öğretmen bu öğrencilerine daha uzun süren görevler verebilir. Ancak daha az sorumluluk sahibi ve daha az azimli öğrencilerine takip edebileceği kısa süreli görevler vermeli ve mutlaka dönüt sağlamalıdır. Yapılandırılmamış öğrenme etkinliklerini tercih eden öğrencilerine problem çözme çalışmaları, açık uçlu sorular gibi etkinlikleri daha az yönerge ile verebilecek öğretmen; yapılandırılmış etkinlikleri tercih eden öğrencileri

için daha fazla açıklama ve yönerge sunmalı ve onları takip edebilecekleri aşamalı etkinliklere yönlendirmelidir.

Fizyolojik uyarıcılar (algı, yeme-içme, zaman, hareketlilik): Öğrencilerin öğrenme için duyu organı ve zaman dilimi seçme, öğrenme sırasında yeme ve hareket etme ihtiyacı duyup duymama ile ilgili özelliklerdir. Öğrencilerin bazıları görsel, bazıları işitsel, bazıları da kinestetik algılayarak öğrenirler. Okul çağındaki öğrencilerin yaklaşık %20-30'u işitsel öğrenirken; yani duydukları şeyleri öğrenen ve hatırlayan kişilerken, yaklaşık %40'ı görsel, geriye kalan %30-40'ı da dokunsal, görsel ya da her üçünün de birleşimidir. Öğretimin %90'a yakınının ders anlatma ya da ders anlatma ve tartışmaya dayalı olması ne deniyle de pek çok öğrenci istenilen başarıyı yakalayamamaktadır. Bir diğer nokta, ders çalışırken ya da bir şeye yoğunlaşırken yeme, içme, sakız çiğneme, sigara içme gibi ihtiyaçların insanların nasıl öğrendiğinin bir parçası olmasıdır. Yine kişinin enerjisinin ne zaman daha yüksek olduğu da (sabah ya da gece saatleri gibi) öğrenme için önemli bir faktördür. Öğrenmeye imkân sağlayan ya da engelleyen bir diğer faktör kişinin belirli bir süre boyunca sabit kalabilmesidir. Belirli zaman aralıklarıyla hareket etme ihtiyacı duyan pek çok çocuğa hiperaktif denmesi de bu yüzdendir. Hareket etme ihtiyacı duyan öğrencileri için öğretmen bu öğrencilerin sınıf içerisinde kısa süreli sık aralar vermelerine izin verebilir ya da sınıf içerisinde hareket etmesini sağlayacak etkinlik yaptırabilir. Öğretmen, ders çalışırken, öğrenirken yeme içme ihtiyacı duyan öğrenciler için sabah ile öğle yemeği arasında atıştırma saati verebilir; ders aralarında atıştırmalarını ya da sırayla her bir öğrencinin sınıfa atıştırmalık bir şeyler getirmesini isteyebilir. Daha fazla yoğunlaşma gerektiren dersleri günün daha erken saatlerine alan ve daha hareket gerektiren etkinlikleri de öğleden sonraya planlayan bir öğretmen “zaman” konusunda öğrencilerine yardımcı olur.

Felder & Silverman'nın Öğrenme Stili Modeli

Felder ve Silverman öğrenme stillerini, duyuşsal ve sezgisel, görsel ve işitsel, tümevarımla ve tümdengelimle, aktif ve yansıtıcı, ardışık ve bütünsel olarak beş boyutta gruplandırmıştır (Felder ve Silverman, 1988; Felder, 1996; Akt: Kayacık, 2013; Veznedaroğlu ve Özgür, 2005; Yetim, 2008).

Duygusal ve sezgisel öğrenenler: Duygusal öğrenenler somutturlar, pratiktirler, gerçeklere ve işlemlere yöneliktirler. Duygusal genellemeyle iyi temellendirilmiş yöntemlerle problemleri çözmekten hoşlanırlar, karışıklık ve sürprizlerden hoşlanmazlar. Duygusal, detaylar konusunda iyidirler. Duygusal, sezgisellere göre daha pratik ve dikkatli olma eğilimindedirler, gerçekleri ezberlemede iyidirler. Duygusal gerçek dünya ile bağlantısı açık ve net bir şekilde belli olmayan derslerden hoşlanmazlar. Sezgisel öğrenenler kavramsaldırlar, yenilikçidirler, teori ve anlam yönelimlidirler. Genelleme olasılıkları ve ilişkileri keşfetmeyi tercih ederler, tekrarlardan hoşlanmazlar. Yeni kavramları algılamada ve anlamada iyidirler ve genelleme soyutlamalar ve matematiksel formülleri kullanmada duygusallara göre daha iyidirler. Sezgiseller duygusallara göre daha hızlı çalışma ve değişiklik ve yenilik yaratma konusunda iyidirler. Sezgiseller çok fazla ezber ve rutin hesaplamaların olduğu derslerden hoşlanmazlar. Herkes bazen duygusal ve bazen sezgisel olabilir.

Görsel ve sözel (işitsel) öğrenenler: Görsel öğrenenler, resimler, diyagramlar, basılı materyaller gibi görsel sunumları tercih ederler. Sözel öğrenenler, yazılı ve sözlü açıklamaları tercih ederler. Herkes, bilgiyi hem görsel hem de sözel olarak sunulduğunda daha iyi bir şekilde öğrenir.

Aktif ve yansıtıcı öğrenenler: Aktif öğrenenler, deneyerek ve diğerleriyle birlikte çalışarak öğrenirler. Yani bir şeyi, aktif bir şekilde yaptıklarında (onu, diğer kişilere açıkladıklarında, konuyu diğerleriyle tartıştıklarında ve konu üzerinde doğrudan uygulama yaptıklarında) anırlar ve hatırlar tutarlar. Aktif öğrenenlerin, kullandıkları ifade, "Hadi onu deneyelim ve nasıl çalıştığını görelim" şeklindedir. Grupla çalışma eğilimindedirler. Herhangi bir fiziksel etkinlik ve faaliyetlerde bulunmadıkları ve yalnızca not tutarak oturdukları dersler onlar için sıkıcıdır ve zordur. Yansıtıcı öğrenenler, konular üzerinde düşünerek ve yalnız başlarına çalışarak öğrenirler. Yansıtıcı öğrenenlerin sıklıkla kullandıkları ifade, "Hadi onun üzerinde düşünelim" şeklindedir. Herkes, bazen aktif ve bazen de yansıtıcıdır.

Tümevarımla ve tümdengelimle öğrenenler: Tümevarımla öğrenenler ayrıntılardan genele ulaşırlar. Tümdengelimle öğrenenler ise önce geneli öğrenip, daha sonra ayrıntıya inerler.

Ardışık ve bütünsel öğrenenler: Ardışık öğrenenler problemin çözümüne ilerlerken doğrusal muhakemeyi tercih ederler, öğrendiklerinin doğrusal (aşamalı, sıralı) olmasını severler. Bütünsel öğrenenler bilgiyi yığın biçiminde bütünsel olarak alırlar ve ansızın ilişkileri keşfederler.

Alan Bağımlı ve Alan Bağımsız Öğrenme Stili Modeli

Alan bağımlı ve alan bağımsız öğrenme stilleri 1940'larda Herman Witkin tarafından ortaya atılmıştır. Özellikle 1970'li yıllarda alan bağımlı- alan bağımsız stiller üzerine yoğun çalışmalar olduğu dikkat çekmektedir (Peker, 2003b). Bazı araştırmacılar bütüne odaklanan öğrencileri tanımlamak için bütünsel/görsel terimlerini, tersi bir eğilim gösterenleri tanımlamak içinse sözel/analitik terimlerini kullanmışlardır. Öte yandan bazıları bütünsel/görsel öğrenme tarzı için alan duyarlı terimini, sözel/analitik öğrenme tarzı için de alan duyarsız terimini kullanmışlardır. Bu terimler temelde insanların dünyaya nasıl baktığıyla ilişkilidir. Alan bağımlı olan insanlar dünyayı büyük, bağlantılı yapılar şeklinde görme eğilimindedirler. Örneğin, bir volkana baktıklarında genel şeklini, ana renklerini ve topografik özelliklerini fark ederler. Öte yandan, alan bağımsız olanlar manzaraya yakından bakıp daha küçük parçaları fark ederler. Dolayısıyla, örneğin, tek tek ağaçları, farklı kayaları, kalderin büyüklüğünü, kalderin yapının neresinde olduğunu, lav akış boyutunu gösteren topografik özellikleri vb. fark edebilirler. Tablo 5'te alan bağımlı ve alan bağımsız öğrencilerin özellikleri ve öğretim stratejileri yer almaktadır.

Tablo 5. Alan Bağımlı ve Alan Bağımsız Öğrencilerin Özellikleri ve Öğretim Stratejileri

Özellikleri	
Alan Bağımlı (Duyarlı) Öğrenciler	Alan Bağımsız Öğrenciler
İşbirliği yapmayı sever.	Rekabeti sever.
Öğretmenden rehberlik ister.	Öğretmenden nadiren rehberlik bekler.
Kavramların bütünsel yanlarını görür.	Kavramların detaylarına odaklanır.
Müfredat kişiselleştirir - kavramları kişisel deneyimine bağlar.	Gerçeklere ve ilkelere odaklanır.
Örgütlemenin öğretmen tarafından yapılmasını tercih eder.	Bilgiyi kendi başına örgütleyebilir.
Birlikte çalışmayı sever ve onların duygu ve düşüncesine duyarlıdır.	Yalnız çalışmayı tercih eder.
Öğretmenle ilişkilerini güçlendirecek ödüller kazanmaya çalışır.	Öğretmenle resmi etkileşimleri sınıftaki görevleri ile sınırlıdır -sosyal olmayan ödülleri tercih eder.
Öğretim Stratejileri	
Onayınızı ve sıcaklığınızı fiziksel ve sözel olarak gösterin.	Etkileşimlerinizi dolaysız kurun, konu hâkimiyetinizi gösterin.
Sosyal ve somut ödüllerle güdüleyin.	Not gibi sosyal olmayan ödülleri kullanarak güdüleyin.
İşbirlikli öğrenme stratejileri kullanın.	Tam öğrenme ve yanlışsız öğretim stratejilerini kullanın.
Sık sık düzeltici geri bildirimler verin.	Gerekli olduğunda geri bildirim verin.
Öğrenmede etkileşime müsaade edin.	Bağımsız projelere müsaade edin.
Dersleri, projeleri ve ödevleri yapılandırın.	Öğrencilerin kendi yapılarını oluşturmalarına imkân verin.
Sunucu gösterici, kontrol edici, pekiştirici, not verici ve materyal geliştirici rollerini üstlenin.	Danışman, dinleyen, anlaşmacı ya da kolaylaştırıcı rollerini üstlenin.

Kaynak: Franklin,1992; Mshelia, 2008; Tharp, 1989; Sprenger, 2008'den uyarlayan Aydın, 2014.

Gregorc Öğrenme Stili Modeli

Gregorc'a göre bireyin öğrenmesinde ve öğrenme stilinin oluşmasında algılama yeteneği oldukça önemlidir. Bireyler algılama yetenekleri açısından somut ve soyut algılayanlar olarak ikiye ayrılırlar. Algıladıkları verileri düzenleme yeteneklerine göre ise ardışık ve random (dağınık) olmak üzere iki gruba bölünürler. Bireylerin algılama yeteneklerine göre oluşturdukları öğrenme durumları onların öğrenme stillerini oluşturmaktadır. Bu modelde soyut random, somut random, soyut ardışık, somut ardı-

şık adı altında dört öğrenme stili yer almaktadır (Ekici, 2002). Bu dört öğrenme stiline sahip bireylerin taşıdıkları özellikler şu şekilde açıklanabilir (Gregorc, 1979;1984; Gregorc ve Ward, 1977; Akt: Ekici, 2002):

Somut ardışık (doğrusal) öğrenme stiline sahip bireylerin özellikleri: Yapararak yaşayarak öğrenmeyi sever, bilgilerin adım adım ve basitten karmaşığa doğru verilmesini isterler. Yaptıkları çalışmaların parçalarından çok bütünü önem verir, öğrenmek için çok ve zaman harcar, işlerini zamanında ve düzenli bitirmek isterler. Beş duyu organı gelişmiş olan bu öğrenme stiline sahip öğrenciler somut materyallere dokunmayı, onlarla ilgilenmeyi severler. Plastikten, alçıdan, vb. modeller veya simülatörler onlar için fazla bir anlam ifade etmemektedir. Talimatları beklemekle kalmazlar aynı zamanda ilgili talimatlara uyararak, temiz düzenli ve kurallara uyararak çalışmayı tercih ederler. Gregorc'ye göre bireylerin yaklaşık %27'si bu öğrenme stiline sahiptir.

Soyut ardışık (doğrusal) öğrenme stiline sahip bireylerin özellikleri: Bu öğrenme stiline sahip bireyler, ilk olarak öğrenecekleri konuyla ilgili zihinlerinde boş bir harita veya resim gibi bir çerçeve yapı oluştururlar. Bu adımı takiben konuyla ilgili kendilerine düzenli olarak sunulan bilgilerden uygun olanları belirli bir düzen içerisinde alır ve daha önce zihinlerinde oluşturdukları harita resim çerçevesinin içerisine yerleştirerek konunun bütünü hakkında bir sonuca varmaya çaba gösterirler. Bu kişiler oldukça gelişmiş bir şifre çözme yeteneklerine sahiptir. Dolayısıyla bazen bir şekil veya sembol yüzlerce kelimedenden değerli olabilir. Bu grupta yer alan bireyle fikirlere ve kavramlara önem verir, kavramları mantıksal olarak düzenlerler. Yazılı bir kaynaktan veya kitaptan öğrenmeyi, yeni kavramlar ve fikirler üretmeyi, kavramlarla uğraşmayı severler. Bilgileri bir otoriteden veya tecrübeli bir kişiden öğrenmeyi tercih etmektedirler. Gregorc, somut ve soyut öğrenme stiline sahip bireylerin oranını aynı yani yaklaşık %27 olduğunu vurgulamaktadır.

Somut random (dağınık) öğrenme stiline sahip bireylerin özellikleri: Problem çözme konusunda üstün yetenekleri olan bu öğrenme stiline sahip bireyler gerçek problemlerle ilgilenmek isterler. Problemlerle ilgili yeni bilgi ve kavrama ulaşmaya çalışan araştırmacı bir yapıları vardır. Sebepleri

araştırmadan hoşlanır ve beklenmedik durumlar dikkatlerinin çeker. Problem çözme sürecinde bilgilerin sistematik düzen içerisinde sunulmasına ihtiyaç duymaz ve önceden belirlenmiş işlem basamaklarını sevmezler. Dolayısıyla bu tip öğrenenlerin çalışmalarına öğretmenin doğrudan müdahale etmesi uygun değildir. Bağımsız veya küçük gruplarla çalışmayı sevmektedirler. Bireylerin yaklaşık %19'u bu öğrenme stili içerisinde yer almaktadır.

Soyut random (dağınık) öğrenme stiline sahip bireylerin özellikleri: Bu öğrenme stiline sahip bireyle olayları ve kavramları karışık şekilde algırlarlar. Çünkü onlar için öğrenilecek bilgilerde belirli bir düzenin olmasına ihtiyaç yoktur. Bu nedenle çoklu duyumsal deneyimlerin bulunduğu ortamlarda öğrenmeyi tercih etmektedirler. Düşünce ve duygularını açıkça ifade etmekte yeterli ve başarılıdırlar. Düzen ve kuralcılığı sevmedikleri için elde ettikleri verileri istedikleri gibi organize etmeyi tercih ederler. Bu öğrenme stiline sahip bireylerin oranı da yaklaşık %27'dir.

Canfield Öğrenme Stili Modeli

Canfield'e (1988) göre, bireysel öğrenme stili; akademik koşullar (diğer öğrenciler ve öğretmenlerle olan ilişkiler), yapısal koşullar (organizasyon ve detaylar), başarı koşulları (hedef belirleme ve rekabet), içerik (sayılar, sözcükler, vb.), tercih edilen öğrenme şekli (dinleme, okuma, dolaylı ve doğrudan yaşantı) ve işi gerçekleştirme beklentisinden (üstün başarıdan yeterli düzeyine kadar) oluşmaktadır. Canfield, tanımladığı öğrenme stillerinde Willing ve Kolb'un tanımladığı öğrenme stillerine benzer olarak alana bağımlı ve alandan bağımsız olma özellikleri ile pasiflik ve aktiflik kişilik özelliklerinin kombinasyonları temele almıştır. Canfield'in çalışmaları sonucunda alana kazandırdığı dokuz öğrenme stiline genel özellikleri aşağıda yer almaktadır (Bolat, 2007):

Sosyal öğrenme stili: Küçük veya grup çalışmalarını seven, öğretmenler ve diğer öğrencilerle etkileşimi ve işbirliğini tercih eden, kavramsal ve uygulamalı yaklaşımlardan hoşlanmayan öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stilidir.

Bağımsız öğrenme stili: Bireysel hedeflerine ulaşmada yalnız çalışmayı ve örnek olay çalışmalarını gibi kendi seçtiği öğretim yöntemlerini tercih eden, kavramsal ve uygulamalı yaklaşımlardan uzak duran öğrencilerin sahip olduğu bir öğrenme stildir.

Uygulamalı öğrenme stili: Laboratuvar çalışmaları ve çevre gezileri gibi hayatla doğrudan ilintili etkinlikleri seven, bağımsız ve sosyal yaklaşımları tercih etmeyen öğrencilerin sahip olduğu bir öğrenme stildir.

Kavramsal öğrenme stili: Düzenlenmiş sözel materyallerle çalışmaya istekli, okuma ve düz anlatım yöntemlerini kullanan, bağımsız ve sosyal yaklaşımları önceleyen öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stildir.

Sosyal/uygulamalı öğrenme stili: Grupla problem çözme, rol oynama, işbirlikli öğrenme gibi yöntemleri kullanan, diğer öğrenciler ve öğretmenlerle etkileşim sürecinde olan ve yaşamla doğrudan ilintili etkinlik ve aktivitelerde yer almayı seven öğrencilerin sahip olduğu bir öğrenme stildir.

Sosyal/kavramsal öğrenme stili: Öğretmenlerle ve diğer öğrenciler etkileşim sürecinde düzenlenmiş sözel materyallerin, anlatım ve tartışma yöntemlerinin ağırlıklı olduğu bir öğretim sürecini isteyen öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stildir.

Bağımsız/uygulamalı öğrenme stili: Doğrudan hayatla ilintili öğrenme yaşantılarında yer alırken, bireysel hedeflerine varmada yalnız çalışmayı seven, rehbersiz teknik çalışmalar ve laboratuvarda bireysel çalışma gibi öğrenme teknikleri tercih eden öğrencilerin sahip olduğu bir öğrenme stildir.

Bağımsız/kavramsal öğrenme stili: Bireysel hedeflerini gerçekleştirirken organize edilmiş sözel materyallerin ağırlıklı olduğu öğrenme-öğretme sürecinde yalnız çalışmayı seven, bağımsız okuma ve edebiyat çalışmalarını tercih eden öğrencilerin sahip olduğu stildir.

Nötr öğrenme stili: Bazı zaman ve durumlarda dikkatini toplamada zorluk yaşayan ve güçlü tercihleri bulunmayan öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stilidir.

Sonuç

Her birey sahip olduğu nitelikler bakımından birbirinden farklıdır. Öğrenme stilleri, bireysel farklılıkların en önemlileri arasında yer almaktadır. Sınıf içerisinde yer alan öğrencilerin bireysel farklılıkları dışında öğrenilen konu, öğrenme-öğretim yöntem ve teknikleri, teknolojik araç-gereçler, öğretmen, okul, sınıf vb. tüm dış koşullar her öğrenci için benzer veya aynıdır. Ancak aynı olan bu dış koşullar altında öğrenim hayatını sürdüren öğrencilerin öğrenme veya akademik başarı düzeyleri birbirine yakın olmayabilir. Burke ve Dunn (2003), her öğrencinin birbirlerinden farklı şekilde öğreneceğinden, aynı öğretim ortamı, yöntemi, tekniği ve kaynakların bazı öğrenciler için etkili bazı öğrenciler için ise daha az etkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle eğitim sürecinde öğrencilerin öğrenme stillerini göz önünde bulundurarak öğretim yapılması bireylerin öğrenme ortamında psikolojik, bilişsel vb. yönlerden daha rahat olmalarını, daha kolay ve kalıcı öğrenmelerini sağlayabilir. Bireysel farklılıkların içerisinde önemli bir boyut olan öğrenme stilleri bu durumun tek etkeni olmasa da bu farklılığın en önemli bileşenlerinden birisi olduğunu söylemek mümkündür. Öğrenme sürecinde bu kadar önemli bir işleve sahip olan öğrenme stili, bir bireyi diğer bireylerden ayıran parmak izi veya kan grubu kadar önemlidir. Yani, bireylerin öğrenme stilleri birbirlerinden farklılık sergilemektedir. Bu durum öğrenme sürecinde öğrenme stillerinin dikkate alınması gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamda Ekici'ye (2003) göre öğrenme stillerine dayalı öğretimin yararları şu şekilde açıklanabilir:

- Öğrenciler öğrenmeye istekli olurlar.
- Yaratıcı öğrenme ürünleri ortaya çıkabilir.
- Sınıf yönetiminde öğretmenlere yardımcı olur.
- Öğretmenin rehberlik görevi artar ve kolaylaşır.
- Sınıf içi düzeni bozan öğrenci davranışları azalır.
- Özdenetim geliştirmelerinde öğrencilere yardımcı olur.
- Bireylerin yeteneklerinin farkına varmasına katkı sağlar.
- Öğrencinin sorumluluk alma ve karar verme yetenekleri gelişir.

- Öğretmen, öğrenen ve üstün yetenekli öğrencilere çok zaman ayırır.
- Farklı öğretim-öğrenme model ve yöntem kullanımına yardımcı olur.
- Öğrenciler öğrenme süreçlerinden, başarı/başarısızlık durumlarından sorumlu oldukları için öğretim faaliyetlerini de değerlendirebilir.
- Öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci ilişkilerinde, sınıf içi kararların alınmasında, düşüncelerin ifade edilmesinde vb. demokratik bir sınıf atmosferi oluşmasına katkı sağlar.

Nitekim, konuyla ilgili yapılan araştırma sonuçları öğrencilerin birbirlerinden farklı yollarla öğrendiklerini, bilgiyi alma ve işleme konusunda farklı bireysel tercihlerinin bulunduğunu ve başta akademik başarı olmak üzere öğrenme stilleriyle çeşitli değişkenler arasında pozitif bir ilişki olduğunu somut olarak ortaya koymaktadır (Arslan ve Durukan, 2015; Ataseven ve Oğuz, 2015; Aydemir, Koçoğlu ve Karalı, 2016; Biçer ve Durukan, 2014; Çelik ve Gündüz, 2016; Demir ve Aybek, 2012; Demir, 2008; Dikmen, Tuncer ve Şimşek, 2018; Dilmaç, Ertekin ve Yazıcı, 2009; Doğru, 2017; Durukan, 2013; Emir ve Kaplan Sayı, 2013; Erden, 2017; Erdoğan ve Güzel, 2013; Karamustafaoğlu vd., 2016; Koç Akran, 2018; Oral, 2003; Sidekli ve Akdoğdu, 2018; Süral ve Sarıtaş, 2015; Varışoğlu, 2018; Yenice ve Saracaloğlu, 2009; Yücelsin Taş ve Erdem, 2015).

Reinert (1976)'a göre bireylerin öğrenme stilleri belirlenmeden veya öğrenilmeden eğitim-öğretim sürecinde bireysel farklılıkların dikkate alınmasından söz edilemez. Dolayısıyla öğrenme stillerini belirleme araçları uygulanarak öğrencilerin öğrenme stilleri belirlenmeli ve öğrenme süreci bu öğrenme stillerine uygun olarak düzenlenmelidir. Bu konuda, yeterli sayıda olmasa da ülkemizde öğrenenlerin öğrenme stillerinin belirlenmesi için envanter (ölçek, anket, form vb.) geliştirmeye yönelik araştırmalar yapılmış ve çeşitli envanterler geliştirilmiştir (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993; Cesur ve Fer, 2011; Dağhan ve Akkoyunlu, 2011; Ekici, 2002;2006; Otrar, 2008; Akgün vd., 2014; Polat ve Güven, 2017; Sarıtaş ve Süral, 2010; Yeşilyurt, 2014).

Sonuç olarak, alanyazın taraması sonucunda erişilen kaynaklarda (kitaplar, tezler, makaleler, bildiriler) öğrenme stillerinin tamamının bir bütünlük içerisinde ve kapsamlı olarak açıklamasına ulaşılamamıştır. Öte yandan öğrenenlerin öğrenme stilini belirlemek amacıyla kullanılacak (hazırlanmış, geliştirilmiş) ölçme envanterlerinin (ölçek, anket, form vb.) yeterli olduğunu belirtmek güçtür. Derleme niteliği taşıyan bu çalışma

kapsamında alanyazında en fazla yer alan öğrenme stili modelleri ayrıntılı bir şekilde ele alınmış ve açıklanmıştır. Alanyazında farklı kaynaklarda yer alan öğrenme stillerinin bir bütünlük içerisinde ve tek çalışma kapsamında toplanması ve ele alınması çalışmanın özgünlüğü ortaya koymaktadır. Bir bakıma öğrenme stilleri el kitapçığı gibi olan bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı umulmaktadır.

EXTENDED ABSTRACT

**Learning Style Models: A Comprehensive Review in
the Context of Theoretical Basics**

*

Etem Yeşilyurt
Akdeniz University

The transition from teacher-centered education to student-centered education is among the changes that affect education systems. This change makes the individual differences of the learners more important, including learning styles. Research on individual differences between learners has led to the introduction of “learning style” in the literature. Concepts related to learning styles began to appear in the early 1890s. However, important studies on learning styles started to be carried out in the late 1950s and early 1970s. The concept of learning style used by Frank Riessman in the 1960s with the term “learning style was first used by Rita Dunn in 1960 and research on this issue began to increase in number and quality after 1980s.

In general terms, style is a link between talent and personality; the preference of the individual to use his / her abilities is the way he / she prefers to use his / her knowledge and skills. Learning style can be defined as the way in which a student is born, his / her own way of learning, remembering or using the information, the situation that shows how he / she learns and likes to learn, trends or preferences in the learning process and conditions.

General characteristics of learning styles can be summarized as follows.

- There are many ways to teach and learn.
- The learning style is not necessarily immutable.
- Learning and teaching styles should be compatible.
- Learning style and learning strategy are different concepts.
- Biological origin is more dominant in an individual's learning style.
- The use of individual differences in the learning environment is a wealth.

- Knowing the learning style increases the academic achievement of the student.
- Knowing the learning style affects the choice of teaching methods and techniques.
- Each individual may have different and / or multiple styles in terms of learning style

Many variables are intertwined with or influence learning styles. Each learning style has biological, sociological, environmental, personal, cognitive, affective, physiological and other properties were more effective than others in the emergence of different learning style models. There are points where learning style models overlap. However, while some learning style models are based on all of the behavioral characteristics such as cognitive, affective and psychic, some of them are limited to one dimension such as cognitive or psychological. There are learning style models in the literature developed by Jung, Myers-Briggs, Lawrence, Fleming & Mill, Reinert, Kolb, Honey and Mumford, 4MAT, Grasha-Riechmann, Dunn-Dunn, Felder-Silverman, Field dependent and independent, Gregorc, Canfield, Curry, Barsch, Brandt, Butler, Hermann, Hill, Kagan, Keirse-Bates, Letteri, Merrill, NASSP, Riding-Cheema, Silver-Hanson, Simon-Byram, Torrance and Witkin. The most well known in the scope of this study are as follows;

- Jung's theory of psychological types
- Myers-Briggs Type Indicator Model
- Lawrence learning style model
- Fleming & Mill's learning style model
- Reinert's learning style model
- Kolb's learning style model
- Honey & Mumford's learning style model
- 4MAT learning style model
- Grasha-Riechmann's learning style model
- Dunn-Dunn's learning style model
- Felder-Silverman's learning style model
- Field dependent and independent learning style model
- Gregorc's learning style model
- Canfield's learning style model

Each individual is different from each other in terms of qualifications. Learning styles are among the most important of individual differences. Apart from the differences of the individuals in the classroom, the subject, learning-teaching methods and techniques, technological tools, teacher, school, classroom etc. all external conditions are similar or the same for each student. However, under these same external conditions, the level of learning or academic achievement of students who continue their education is not the same or very close. Because the same teaching environment, method, technique and resources are effective for some students, they may be less effective for some students. For this reason, teaching in the educational process by taking into consideration the learning styles of the students may let them feel more comfortable and easier and more permanent in terms of psychological, cognitive and etc. in learning environment. Although learning styles, which are an important dimension of individual differences, are not the only factors, it is one of the most important components of this difference. Learning style, which has such an important function in the learning process, is as important as the fingerprint or blood type that separates an individual from other individuals. In other words, learning styles of individuals differ from each other. This shows that learning styles should be taken into consideration in the learning process.

As a matter of fact, the results of the research reveal that the students have learned in different ways from each other, that they have different individual preferences in receiving and processing information, and that the positive relationship between learning styles and various variables, especially in academic achievement, is concrete.

As a result of literature review, it is not possible to provide a comprehensive explanation of all learning styles in the sources (books, theses, articles, papers). On the other hand, it is difficult to state that the measurement inventories (scale, questionnaire, form, etc.) to be used (prepared, developed) to determine the learning style of the learners are sufficient. Within the scope of this compilation study, the most common learning style models in the literature are discussed and explained in detail. Collecting and addressing the learning styles in different sources in a single study within the context of a single study reveals the originality of the study. It is hoped that this study, which is like a handbook of learning styles, will contribute to the field.

Kaynakça / References

- Abidin, M. J. Z., Rezaee, A. A., Abdullah, H. N. and Singh, K. K. B. S. (2011). Learning styles and overall academic achievement in a specific educational system. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(10), 143-152.
- Akdeniz, C. (2007). *Öğrenme stili modelleri*, 02.08.2019 tarihinde <https://docplayer.biz.tr/18900373-Ogrenme-stili-modelleri-celal-akdeniz-sunu-raporu-epo-614-ogretme-ve-ogrenme-stratejileri-yr-d-doc-dr-meral-guven-eskisehir.html> adresinden erişilmiştir.
- Akgün, Ö. E., Küçük, Ş., Çukurbaşı, B. ve Tonbuloğlu, İ. (2014). Sözel veya görsel baskın öğrenme stilini belirleme ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 277-297.
- Akkoyunlu, B. (1995). Bilgi teknolojilerinin okullarda kullanımı ve öğretmenlerin rolü. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 105-109.
- Arslan, N. ve Durukan, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri ve yazma eğilimleri arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(3), 1251-1267.
- Arslangilay, A. S. (2015). Öğretim ilke ve yöntemleri. (Ed. S. Güven ve M. A. Özerbaş), *Öğrenme ve öğretim stilleri içinde* (s. 59-113), Ankara: Pegem Akademi.
- Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B. (1993). Kolb öğrenme stili envanteri. *Eğitim ve Bilim*, 17(87), 37-47.
- Ataseven, N. ve Oğuz, A. (2015). Türkiye’de öğrenme stilleri konusunda yapılan tezlerin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 192-205.
- Aydemir, H., Koçoğlu, E. ve Karalı, Y. (2016). Grasha-Reichmann ölçeğine göre öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin değerlendirilmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1881-1896.
- Aydın, H. (2014). Etkili öğretim yöntemleri: Araştırma temelli uygulama (Çev. Ed. B. Acat), *Öğrencilerinizi anlamak içinde* (s. 36-66), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Babadoğan, C. (1994). Öğrenme stilleri ve stratejileri arasındaki ilişki, *1. Eğitim Bilimleri Kongresi: Kuram-Uygulama-Araştırma*, Cilt 3, (1056-1065), 28-30 Nisan 1994, Adana: Ç.Ü. Eğitim Fakültesi.

- Bahar, M. (2009). Öğrencilerin öğrenme stilleri ve mini fen proje çalışmalarındaki performansları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(1), 7-52.
- Biçer, M. (2010). *İlköğretim 6., 7., 8. sınıf öğrencilerinin sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, akademik başarıları ve ders grupları ile öğrenme stilleri arasında ilişki*, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Biçer, N. ve Durukan, E. (2014). Ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri ile okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Millî Eğitim*, 204, 199-213.
- Bilgin, İ. ve Bahar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 19-38.
- Bolat, N. K. (2007). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf fen ve teknoloji bilgisi dersi öğrencilerinin öğrenme stillerine göre motivasyon ve başarı düzeyleri*, Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Boydak, H. A. (2001). *Öğrenme stilleri*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Burke, K. ve Dunn, R. (2003). Learning style-based teaching to raise minority student test scores: There is no debate!. *The Social Studies*, 94(4), 167-170.
- Cesur, M. O. ve Fer, S. (2011). Dil öğrenme stratejileri, stilleri ve yabancı dilde okuma anlama başarısı arasındaki ilişkileri açıklayıcı bir model. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 83-93.
- Çelik, H. Ç. ve Gündüz, S. (2016). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının akademik başarı ve matematiğe yönelik tutumlarının öğrenme stilleri açısından incelenmesi, *Z.G. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 278-288.
- Dağhan, G. ve Akkoyunlu, B. (2011). Maggie Mcvay lynch öğrenme stili envanterinin Türkçeye uyarlanma çalışması. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 117-126.
- Demir, R. ve Aybek, B. (2012). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve çoklu zekâ alanlarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(4), 27-40.
- Demir, T. (2008). Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri ve bunların çeşitli değişkenlerle ilişkisi:Gazi Üniversitesi örneği *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 129-148.
- Demirel, Ö. (2012). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Demirkaya, H. (2003). *Coğrafya öğretiminde 4MAT öğretim sisteminin lise coğrafya derslerindeki başarı ve tutumlar üzerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demirkaya, H., Mutlu, M. ve Uşak, M. (2003). 4MAT öğretim sistem modeli'nin çevre eğitimine uygulanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 68-82.
- Dikmen, M., Tuncer, M. ve Şimşek, M. (2018). Öğrenme stilleri ile öğrenmeye yönelik tutum arasındaki ilişki. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(57), 388-400.
- Dilmaç, B., Ertekin, E. ve Yazıcı, E. (2009). Değer Tercihleri ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 27-47.
- Doğru, S. (2017). Matematik öğretiminde, öğrenme stilleri ve önkoşul öğrenmelere dayalı etkinliklerin etkisi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 2(7), 189-209.
- Dunn, R. S. ve Dunn, K. J. (1979). Learning styles/teaching styles: Should they ... can they ... be matched? *Educational Leadership*, 36(4), 238-244.
- Durukan, E. (2013). Türkçe öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 8(1), 1307-1319.
- Ekici, G. (2002). Gregorc öğrenme stili ölçeği. *Eğitim ve Bilim*, 27(123), 42-47.
- Ekici, G. (2003). *Öğrenme stiline dayalı öğretim ve biyoloji dersi öğretimine yönelik ders planı örnekleri*, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Ekici, G. (2006). Hanson Silver öğrenme tercihi envanteri'nin geçerliği ve güvenilirliğine ilişkin bir çalışma. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 31(140), 10-17.
- Emir, S. ve Kaplan-Sayı, A. (2013). Öğrenme stillerinin duygusal zekâ üzerine etkisinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 791-804.
- Erden, M. ve Altun, S. (2006). *Öğrenme stilleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Erden, N. S. (2017). Yeni nesillere yeni öğretim yöntemleri: Z kuşağının öğrenme stilleri ve yükseköğrenim için öneriler. *International Journal of Academic Value Studies*, 3(12), 249-257.
- Erdoğan, Ş. ve Güzel, H. (2013). Fizik derslerindeki başarılı ve başarısız öğrencileri öğrenme ve düşünme stillerinin karşılaştırılması. *OPUS-Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 31-48.
- Ergür, D. O. (1998). *Hacettepe Üniversitesi dört yıllık lisans programlarındaki öğrenci ve öğretim üyelerinin öğrenme stillerinin karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Evin-Gencel, İ. (2006). *Öğrenme stilleri, deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitim ve sosyal bilgiler program hedeflerine erişimi düzeyi*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Evin-Gencel, İ. (2007). Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı öğrenme stilleri envanterini Türkçeye uyarlama çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 120-139.
- Fer, S. (2005). Aday öğretmenlerin düşünme stilleri nedir? XIV. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özet Kitabı*, 28-30, Eylül 2005, Denizli.
- Grasha, A. F. (1996). *Teaching with style: A practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning*, Pittsburg, PA: Alliance.
- Gregorc, A. F. (1979). Learning/teaching styles: Potent forces behind them. *Educational Leadership*, 36(4), 234-236.
- Gregorc, A. F. (1984). Style as a symptom: A phenomenological perspective. *Theory Into Practice*, 23(1), 51-56.
- Gündoğan Çögenli, A. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları öğrenme stilleri ve kullandıkları bilişüstü öğrenme stratejileri*, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Güneş, G. ve Gökçek, T. (2012). Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğrenme stilleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 28-40.
- Güven, B. (2008). İlköğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri, tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(1), 35-54.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Karademir, E. ve Tezel, Ö. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stillerinin demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 129-145.
- Karakuyu, Y. ve Tortop, H. S. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin fizik dersine yönelik tutum ve başarılarına etkisi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 10(1), 47-55.
- Karamustafaoğlu, O., Şeker, Ş., Şahin, H. ve Denizli, Z. (2016). Ortaokul öğrencilerinin öğrenme stillerinin farklı değişkenlerle incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 51-68.
- Kayacık, E. (2013). *Öğrencilerin Kolb öğrenme stillerine göre çalışma alışkanlıkları, ödev yapma motivasyonları ve stilleri üzerine bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

- Kılıç, E. (2002). *Web Temelli Öğrenmede baskın öğrenme stiline öğrenme etkinlikleri tercihi ve akademik başarıya etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Koç-Erdamar, G. (2015). Öğretim ilke ve yöntemleri (Ed. Y. Budak), *Öğrenme stratejileri ve öğrenme stilleri içinde* (s. 285-326), Ankara: Pegem Akademi.
- Koç-Akran, S. (2018). 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki:Malatya ve Elazığ ili örneği. *Curr Res Educ*, 4(2), 62-85.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, New Jersey: Prentice Hall.
- Köse, A. (2010). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme stilleri, ders çalışma stratejileri ile fen bilgisi öğretimi öz yeterlik inançları arasındaki ilişki ÇOMÜ Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Kumar, P., Kumar, A. ve Smart, K. (2004). Assessing the impact of instructional methods and information technology on student learning styles. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 1, 533-544.
- More, A. J. (1987). Native Indian learning styles: A review for researchers and teachers. *Journal of American Indian Education*, 27(1), 17-29.
- Myers, I. B. ve Myers, P. B. (1997). *Kişilik "farklı tipler farklı yetenekler"* (Çev. H. Ovacık), Kuraldışı Yayınları: İstanbul.
- Oral, B. (2003).Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme stillerinin incelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 35, 418-435.
- Otrar, M. (2008). Marmara öğrenme stilleri ölçeğinin (ÖSÖ-M) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(7), 1402-1419.
- Özer, B. (1998). Eğitim bilimlerinde yenilikler. (Ed. H. Ayhan), *Öğrenmeyi öğretme* (s.146-164), Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Peker, M. (2003a). Kolb öğrenme stili modeli. *Milli Eğitim Dergisi*, 01.07.2019 tarihinde http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim-Dergisi/157/peker.htm adresinden erişilmiştir.
- Peker, M. (2003b). *Öğrenme stilleri ve 4 MAT yönteminin öğrencilerin matematik tutum ve başarılarına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Peker, M., Mirasyedioğlu, Ş. ve Yalın, H. İ. (2003). Öğrenme stillerine dayalı öğretimde 4 MAT öğretim modeli. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13), 1-14.

- Polat, M. ve Güven, M. (2017). Edmonds öğrenme stilleri belirleme ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışması. *İlköğretim Online*, 16(2), 848-859.
- Reinert, H. (1976). One picture is worth a thousand words: Not necessarily. *The Modern Language Journal*, 60(4), 160-168.
- Riding, R. ve Rayner, S. (1998) *Cognitive styles and learning strategies: Understanding style differences in learning and behaviour*, London: D. Fulton Publishers.
- Sarıtaş, E. ve Süral, S. (2010). Grasha-Reichmann öğrenme ve öğretme stili ölçeklerinin Türkçe uyarlama çalışması. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 5(4), 2162-2177.
- Sever, E. (2008). *Öğrenme stilleri: İlköğretim 6-8. sınıf öğrencilerine yönelik bir ölçek geliştirme çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Sidekli, S. ve Akdoğan, E. (2018). Öğrenme stillerinin sınıf öğretmenleri adaylarının akademik başarılarını yordama gücü. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 503-517.
- Sünbül, A. M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Süral, S. ve Sarıtaş, E. (2015). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının fen ve teknoloji öğretimi dersindeki öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki, *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 31-44.
- Taşpınar, M. (2012). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Elhan Kitap Yayın Dağ.
- Turan, H., Şahin, İ. ve Altın, E. N. (2018). Ortaöğretim öğrencilerinin kişilik özellikleri ve boş zaman değerlendirme tercihlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(19), 1807-1820.
- Ural-Alşan, E. (2009). *Kimya öğretmen adaylarının akademik başarılarına öğrenme stili tercihleri, öz kontrollü öğrenme ve motivasyon faktörlerinin etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Usta, A., Bodur, H., Yağız, D. ve Sünbül, A. M. (2011). İlköğretim fen bilgisi derslerinde öğrenme stillerine dayalı öğretim etkinliklerinin öğrenci erişimi ve tutumlara etkisi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 1-13.
- Varışoğlu, M. C. (2018). Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri adaylarının öğrenme stilleri: Gaziosmanpaşa Üniversitesi örneği. *Ekev Akademi Dergisi*, 22(73), 573-584.

- Vezenedaroğlu, R. L. ve Özgür, A. O. (2005) Öğrenme stilleri: Tanımlamalar, modeller ve işlevleri, *İlköğretim-Online*, 4(2), 1-6.
- Yavuzalp, N. ve Gürol, M. (2017). E-öğrenme ortamında kullanılan öğrenme stillerinin web kullanım madenciliği ile analizi. *A.İ.B.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 987-1015.
- Yazıcı, E. ve Sulak, H. (2008). Öğrenme stilleri ile ilköğretim beşinci sınıf matematik dersindeki başarı arasındaki ilişki. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 217-236.
- Yenice, N. ve Saracaloğlu, A. S. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile fen başarıları arasındaki ilişki. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 162-173.
- Yeşilyurt, E. (2014). Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin belirlenmesi ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(4), 999-1021.
- Yetim, H. (2008). Öğretim ilke ve yöntemleri (Ed. Ş. Tan), *Öğrenme stilleri* içinde (s. 181-219), Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yıldız, G. (2010). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin matematik başarıları, bilişüstü stratejileri, düşünme stilleri ve matematik öz kavramları arasındaki ilişkiler*. Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Yücelsin Taş, Y. T. ve Erdem, E. (2015). Fransızca öğrenen öğrencilerin öğrenme stilleri üzerine bir araştırma. *Synergies Turquie*, 6, 151-161.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Yeşilyurt, E. (2019). Öğrenme stili modelleri: Teorik temelleri bağlamında kapsayıcı bir derleme çalışması. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 2169-2226. DOI: 10.26466/opus.603506

Adil Dünya İnancı ve Toplumsal Sonuçları

DOI: 10.26466/opus.610173

*

Serap Akgün *

* Doç. Dr, Mersin Üniversitesi, Sosyal Psikoloji ABD, Yenişehir / Mersin / Türkiye

E-Posta: serapakgun@mersin.edu.tr

ORCID: [0000-0002-6733-6188](https://orcid.org/0000-0002-6733-6188)

Öz

Lerner'in Adil Dünya İnancı Kuramına göre (1975) insanlar herkesin genellikle hak ettiğini elde ettiği, iyilerin ödüllendirilip kötülerin cezalandırıldığı adil bir dünyada yaşadığına inanma ihtiyacıdadır. Lerner adil dünya inancının bir yanılısama olduğunu, gerçekte dünyanın çok adil olmadığını ancak bu inancın kişinin kendini güvende hissetmesi için önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu inanç bireylerin sosyal ve fiziksel çevrelerini adil, yordanabilir ve kontrol edilebilir görmelerini kolaylaştırır. Böylece geleceğe güvenle bakabilir ve uzun vadeli amaçlarına ulaşmak için çabalayabilirler. Kurama göre masum kurbanlar insanların adil dünya inancını tehdit eder. Bu tehditle baş edebilmek ve bu inancı koruyabilmek için kurbanı yardım etme gibi akılcı yolların yanı sıra kurbanı suçlama ya da değersizleştirme gibi bilişsel çarpıtmalar da kullanılabilir. Kurbanı suçlamanın toplumsal sonuçları son derece ciddi görünmektedir. Bu derleme çalışmasında Lerner tarafından geliştirilen Adil Dünya İnancı Kuramının temel önermeleri ve bu önermeleri test eden görgül araştırma bulguları sunulmuştur. Adil dünya inancını korumak uğruna kurbanı suçlamanın ya da değersizleştirmenin toplumsal sonuçları tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Adil dünya inancı, yardım, kurbanı suçlama

Belief in a Just World and Its Social Consequences

*

Abstract

According to the belief in a just world theory, developed by Lerner (1975), people need to believe that they live in a just world where everyone lives what they deserve, good persons are rewarded while bad persons are punished. Lerner stated that belief in a just world is an illusion infact the world is not always fair, however, just world belief plays an important role in feeling secure. This belief leads to individuals to perceive their social and physical environment as fair, predictable, and controllable. Thus they look to the future with confidence and they can strive to reach their long-term goals. According to the theory, innocent victims threaten people's belief in a just world, to cope with this threat and to maintain their beliefs people use cognitive distortions such as blaming or derogating the victim alongside the rational strategies such as helping to the victim. Blaming the innocent victims has severe consequences not only for victims but also for the whole society. In this review main propositions of Lerner's belief in a just world theory and the results of the empirical studies testing these propositions were presented. Then the social consequences of blaming or derogating innocent victims in order to protect the just world belief were discussed.

Keywords: *Belief in a just world, helping behavior, victim blaming*

Giriş

Adalet insanlığın zihnini meşgul eden en temel kavramlardan biridir. İnsanlar yaşadıkları, tanık oldukları ya da yalnızca duydukları pek çok olayın ne derece adil olduğu konusunda düşünür, kararlar verir, yargılarda bulunurlar. Bu derleme çalışmasında insanların dünyanın adil olduğuna dair bir yanılsama yaşadıklarını vurgulayan Adil Dünya İnancı Kuramı tanıtılmış, bu kuramı sınamak amacı ile yapılan görgül araştırmalar anlatılmış ve adil dünya inancının toplumsal sonuçları tartışılmıştır.

Lerner'in (1980) adil dünya inancı kuramına göre insanlar dünyanın herkesin genellikle hak ettiğini yaşadığı, iyilerin ödüllendirilip kötülerin cezalandırıldığı, adil bir yer olduğuna inanmaya güdülenmişlerdir. İnsanlar kaderlerinin ve şanslarının kendi davranışlarına ve karakterlerine bağlı olduğuna inanmak isterler. Dünyanın adil olduğuna inanmak temel bir yanılsamadır. Yanılsamadır, çünkü aslında yanlıştır ama güdüsel olarak savunulur. Yaşam adil değildir, insanlar hemen her gün pek çok adaletsizliğin tanığı ya da kurbanı olurlar ama yine de dünyanın adil bir yer olduğuna inanmak isterler. Adil dünya inancı, dünyanın düzenli ve kararlı bir yer olduğunu düşünmeye yol açar. İnsanlar içinde yaşadıkları bu adil dünyada hak ettikleri şeylere sahip olacaklarına, öngörülemeyen olayların kurbanı olmayacaklarına inanırlar. Böylece geleceğe güvenle bakabilir ve uzun vadeli planlarını hayata geçirmek için çabalayabilirler. Bu inanç sayesinde dünyayı güvenli bir yer olarak algılayabilir ve ruh sağlıklarını koruyabilirler (Lerner, 1980; 1998). Dünyanın adil olduğu inancı bireyler için böyle önemli bir uyum sağlama işlevine hizmet ettiğinden dolayı insanlar bu inancı terk etme konusunda oldukça dirençlidir. İnsanlar dünyanın gerçekte adil ve düzenli olmadığını gösteren kanıtlarla karşılaşılırsa büyük sıkıntı yaşayabilirler (Lerner ve Miller, 1978, s.1030).

Lerner Adil Dünya İnancı Kuramını test etmek için yaptığı ilk deneysel çalışmalardan birinde (1965) üniversite öğrencilerinden bir deneye katılan ve birlikte anagram çözme (kelime türetme) görevi verilen iki kişiyi değerlendirmelerini istemiştir. Aslında gerçek katılımcılar deneyi gözlediklerini sanan üniversite öğrencileridir. Öğrencilere araştırma bütçesinin kısıtlı olduğu bu nedenle katılımcıların ikisine birden para ödülü

verilemeyeceği bunun yerine deneyin sonunda ödülün kura ile bu iki kişiden birine verileceği söylenmiştir. Katılımcıların performanslarından bağımsız olarak kura ile birinin ödüllendirileceği bilgisi deneyin ortalarında tekrar hatırlatılmıştır. Deneyin sonunda birlikte çalışan ve kura ile yalnızca birinin ödüllendirildiği diğerinin ise hiçbir şey alamadığı oturumu izleyen üniversite öğrencilerinden bu iki kişiyi değerlendirmeleri istendiğinde para alanın para almayandan daha üretken olarak değerlendirildiği görülmüştür. Para dağıtıldıktan sonra katılımcılar biri iyi kaderini diğeri ise kötü kaderini hak eden iki kişi gördüklerini düşünmüşlerdir. Lerner insanların, aktörün tamamen şans eseri ödüllendirildiğini bildikleri durumlarda bile olayları anlamlandırırken gözlediklerini değil olayın sonucunu dikkate aldıklarını vurgulamıştır.

Dünyanın adil olduğu inancı, iyi ya da kötü ne yaşanırsa yaşansın bunun hak edildiği düşüncesine yol açmaktadır. Ödül genellikle iyiliğin bir işareti olarak görülür. Gazeteler şans oyunlarında kazananların çok çalışmak, iyi davranmak gibi hayran olunacak niteliklerinden söz ederler, sanki bu özellikleri şanslı bileti almalarının nedeni imiş gibi (Rubin ve Peplau, 1975). Lise ve üniversite sınavlarında yoksulluk ve imkansızlıklara rağmen başarılı olmuş öğrenciler yeterince çalışılırsa her zorluğun üstesinden gelinebileceğinin yani dünyanın adil olduğunun kanıtı olarak sunulurlar. Oysa olanaksızlıklardan dolayı başaramamış binlerce öğrencinin yaşadığı adaletsizlik dikkat çekmez çünkü bu durum dünyanın adil olduğu inancı ile uyuşmaz. Heider (1958, akt. Rubin ve Peplau, 1975) adil dünya inancının daha genel bir bilişsel denge ilkesinden kaynaklanan yaygın bir bilişsel yanlılık olduğunu belirtmiştir. İyilik ve mutluluk, kötülük ve ceza arasındaki ilişki güçlüdür. Bunlar birlikte bulunuyorsa durumun olması gerektiği gibi olduğunu, yani adaletin hüküm sürdüğünü düşünürüz. Öte yandan kötülük ve mutluluğun birlikteliği uyumsuzdur. İyilik ve mutsuzluk, kötülük ve mutluluk birlikte ise bilişsel çelişki yaşanır. Bilişsel çelişkiler insanı rahatsız eder ve bu çelişkiyi gidermeye güdüler.

Günlük yaşamda sıklıkla kullanılan atasözü ve deyimler dünyanın adil olduğunu vurgulamaktadır (Dik, 2010). “Ne ekersen onu biçersin”, “alma mazlumun ahını çıkar aheste aheste”, “etme bulma dünyası” gibi atasözleri bizim kültürümüzden birkaç örnektir. Pek çok din iyiliğin ödüllendirildiği kötülüğün cezalandırıldığı bir dünyada yaşadığımızı

söyler, bu dünyada olmasa bile öteki dünyada adalet vaat eder (Lerner, 1980, 1998; Rubin ve Peplau, 1975). Masallar, mitolojik hikayeler, filmler dünyanın adil bir yer olduğu mesajını verirler. Lerner (1980) bütün yaz çalışıp kış için yiyecek biriktiren ve kışın rahat eden karınca ile bütün yaz saz çalıp eğlenen ve kışın aç kalan ağustos böceğinin hikayesine atıfta bulunarak, çocukların bu hikayelerden yoksul insanların ağustos böceği gibi oldukları çıkarımını yaptıklarını belirtmiştir. Neredeyse tüm masallarda iyi kalpli kahramanlar ödüllendirilirken kötüler cezalarını çekerler. Pamuk prenses prensle evlenerek sonsuza dek mutlu yaşarken, kötü cadı ölür. İyi kalpli keloğlan prensesle evlenir ve yoksulluktan kurtulur. Masallar “onlar ermiş muradına” diye biter. Dünyanın adil olduğu mesajları ile büyüyen çocuklar bir süre sonra adil dünya inancına sahip olmaya başlarlar.

Adil dünya inancının hangi yaşlarda geliştiğini saptamak amacı ile ana sınıftan üniversiteye kadar pek çok yaş grubundan katılımcı ile yapılan bir çalışmada (Jose, D’Anna ve Krieg, 2005) katılımcılara Ezop masalları (fabllar) okunmuştur. Bir koşulda adaletin tecelli ettiği Ezop masalları olduğu gibi okunurken diğer koşulda masalların sonunun tersine çevrilmiş halleri okunmuştur. Katılımcılara masalları ne kadar sevdiğikleri sorulmuştur. Anasınıfı, birinci sınıf ve ikinci sınıf öğrencilerinin bu iki farklı son ile biten öyküler arasında bir ayırım yapmadıkları yani iki tür sonu da eşit derecede sevdiğikleri gözlenirken ilkökul dördüncü, beşinci, sekizinci sınıf öğrencilerinin ve üniversite öğrencilerinin adaletin işlediği orijinal masalları adil olmayanlardan daha çok sevdiğikleri gözlenmiştir.

Benzer bir başka çalışmada Jose ve Brewer (1984) ikinci, dördüncü ve altıncı sınıfa giden ilkökul çocuklarına kahramanı iyi ya da kötü olan ve sonunda kahramanın başına iyi ya da kötü bir olayın geldiği öyküler okutarak bu öyküleri ne kadar sevdiğilerini sormuşlardır. İkinci sınıfa giden çocuklar (7 yaş) kahramanın başına iyi şeylerin geldiği öyküleri kötü şeylerin geldiği öykülerden daha çok sevmişlerdir. Dördüncü sınıfa giden çocuklar (9 yaş) iyi karakterin başına iyi şeylerin geldiği öyküleri en çok, kötü karakterin başına iyi ya da kötü şeylerin geldiği öyküleri orta derecede, iyi karakterin başına kötü şeylerin geldiği öyküleri ise en az sevmişlerdir. Altıncı sınıfa giden çocuklar (11 yaş) ise adil dünya inancına uygun olarak, iyi kahramanın başına iyi şeylerin kötü kahra-

manın başına ise kötü şeylerin geldiği öyküleri diğerlerinden daha çok sevdiklerini belirtmişlerdir.

Brewer (1996) yetişkinlerde adil dünya inancını incelemek için iki farklı sonla biten iki ayrı senaryo kullanmıştır. Katılımcılardan atandıkları koşula bağlı olarak bu dört senaryodan biri verilmiş ve okumaları istenmiştir. Öykülerden birinde Cebeli Tarık boğazını yüzerek geçmek için yıllardır çalışan ve iki çocuğuna bakabilmek için bu başarının sonucunda kazanacağı para ödülüne ihtiyacı olan bir kadın yüzücü anlatılmıştır. Katılımcıların bir bölümü bu yüzücünün dalgalara ve denizanalarına rağmen boğazı geçtiği öyküyü, diğer bölümü ise aşırı dalga ve denizanaları yüzünden çok uğraşmasına rağmen geçemediği öyküyü okumuştur. İkinci öyküde ise hapisten kaçıp yaşlı bir kadının evinde saklanan iki mahkum yaşlı kadına saldırmıştır. Öykülerden birinde yaşlı kadın kendini savunup mahkumları merdivenden aşağı yuvarlamış, diğerinde ise mahkumlar yaşlı kadını öldürmüşlerdir. Öyküleri okuduktan sonra katılımcılara öykünün sonundan ne derece memnun kaldıkları ve öykünün ne derece tamamlanmış olduğu sorulmuştur. Katılımcılar adaletin tecelli etmediği öykülerden hoşlanmamışlardır. Adil olmayan sonlarla biten öyküler yalnızca sevilmemekle kalmamış ayrıca yarım kalmış, tamamlanmamış gibi algılanmıştır.

Bazen iyi insanların başına kötü şeyler geldiğine tanık olur, adaletsizliğin kanıtları ile karşılaşırız. Böyle zamanlarda adil dünya inancımız sarsılır. Adil Dünya İnancı Kuramı masum kurbanların adil dünya inancımızı tehdit ettiğini söyler. Hafer (2000) görgül olarak test edilmesi zor olan bu hipotezi deneysel bir çalışma ile test etmiş ve desteklemiştir. Araştırmada katılımcılara, seyahat ettiği sırada saldırıya uğrayan 19 yaşındaki bir gencin haberi izletilmiştir. Bir koşulda saldıranların yakalanıp hapse atıldığı diğer koşulda ise saldırganların ülkeden kaçtığı ve cezalandırılmadığı vurgulanmıştır. Ardından katılımcılara bir Stroop görevi verilmiştir. Bu görevde katılımcılardan ekrana kısa bir süre için yansıtılan her bir kelimenin hangi renk ile yazılmış olduğunu önlerindeki renkli düğmelere basarak belirtmeleri ve olabildiğince hızlı tepki vermeleri istenmiştir. Stroop görevinde kelimenin anlamı ve renk uyumsuz olduğunda renk tanımada gecikme gözlenir. Örneğin, yeşil renk ile "kırmızı" kelimesi yazıyor ise yeşil düğmeye basma süresi uzar. Benzer olarak, sağlığı konusunda endişeli kişiler "masa", "kaşık" gibi nötr keli-

melerden ziyade “kanser” gibi kelimelerde daha uzun sürede renk teşhisi yapabileceklerdir çünkü “kanser” kelimesinin kişi için anlamı onun bilişlerini aktive edecek, dikkatinin bu yöne kaymasına yol açacak ve renk tanıma görevinde tepki süresini uzatacaktır. Hafer, saldırganların ülke dışına kaçtığı koşulda katılımcıların adil dünya inançlarının daha çok tehdit edildiğini dolayısıyla bu koşuldaki katılımcıların Stroop görevinde “adil”, eşitsizlik” gibi adalet ile ilgili kelimelere “sınıflanmış”, “geniş” gibi nötr kelimelere kıyasla daha geç tepki verildiğini bulmuştur. Suçluların cezalandırıldığı yani adil dünya inancının tehdit edilmediği ya da daha az tehdit edildiği koşulda ise adaletle ilgili kelimeler ile nötr kelimelerin renklerini teşhis etme süresi arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Hafer adil dünya inancı tehdit edilen katılımcıların zihinlerinin adaletle meşgul olduğunu bu nedenle adaletle ilgili kelimelere nötr kelimelerden daha yavaş tepki verdiklerini vurgulamıştır. Bulgular, adaletin tecelli etmediği durumlarla karşılaştığımızda adil dünya inancının tehdit edildiğini desteklemiştir.

Adil dünya inançları tehdit edilen insanlar bu inançlarını korumak için bazı yollar kullanırlar. Lerner (1980) bu yolları rasyonel stratejiler ve irrasyonel (ya da savunmacı) stratejiler olmak üzere iki kategori altında toplamıştır. Rasyonel stratejiler ortada bir adaletsizlik olduğunu kabul etmeyi ve ardından bunu azaltmayı ya da adaleti yeniden yapılandırma- yı içeren yollardır. Kurbanı yardım etmek, zararı tazmin etmeye çalış- mak gibi adaleti yeniden sağlamaya ya da adaletsizliğin şiddetini azalt- maya yönelik yollar rasyonel yollar olarak adlandırılır. İşsizlik maaşı, sağlık sigortası, kimsesiz çocukların bakımı ve sivil toplum kuruluşları- nın yardımları kurumsal olarak bu işlevi görmektedir. İnsanlar bireysel olarak da kurbanlara yardım etmeye, zararı azaltmaya çalışabilirler. İrrasyonel stratejiler ise bir adaletsizliğin olduğunu görmezden gelmeyi ya da reddetmeyi ve adaletsiz olayı yeniden yorumlamayı içerir. Kişi olayın nedenini, kurbanın karakterini ya da olayın sonucunu yeniden yorumla- yarak psikolojik olarak adaleti sağlamaya çalışabilir. Nedeni yeniden yorumlayan kişi kurbanın yaşadıklarının nedeninin kurbanın yaptığı yanlışlar olduğunu dolayısıyla yaşadığını hak ettiğini düşünür. Tacize uğramış birisi için “şort giymeseydi” ya da “gece dışarıda ne işi varmış” gibi söylemler, nedeni yeniden yorumlayarak kurbanı suçlamanın örnekleri olarak verilebilir. Kurbanın karakterini yeniden yorumlayan kişi

kurbanın iyi şeyler hak edecek niteliklere ya da kişisel özelliklere sahip olmadığını değersiz ya da kötü bir insan olduğunu düşünür. Adaletsiz olayın sonucunu yeniden yorumlayan kişi ise aslında bu sonucun olumsuz değil olumlu olduğuna, çektiği acıların kurbanı olgunlaştırdığına, güçlendirdiğine inanabilir.

Lerner (1980, 1998) adil dünya inancını korumak için başka yollar da kullanıldığını belirtmektedir. Dünyanın adil olduğu inancını korumanın en kolay ve en etkili yolu bu inancın test edilmesine asla izin vermemektir. Bu nedenle yetişkinler çocuklardan farklı olarak iyiliğin anında ödüllendirileceğine kötülüğün anında cezalandırılacağına (immanent justice) değil, gelecekte yaşanacak olayların bugün yaşanan adaletsizlikleri ortadan kaldıracığına yani nihai adaletle (ultimate justice) inanırlar. Bu inançta adaletin ne zaman yerini bulacağı keyfi bir zamanla sınırlı değildir. İnsanlar adaletin hemen olmasa bile eninde sonunda geleceğine inanırlar. Adil dünya inancını korumanın bir diğer yolu kişinin kendi dünyasını “kurbanların dünyasından” ayırıştırmasıdır. İnsanlar dünyada açlık, afetler, savaşlar gibi kurbanların acı çektiği pek çok adaletsizliğin olduğunu reddedemezler ancak adil dünya inançlarını korumak için bu adaletsizliklerin başka bir dünyada olduğuna inanırlar. İnsanlar çevrelerinde en az iki ayrı dünya olduğunu düşünürler. Bunlardan biri haksızlıkların olduğu dünya diğeri ise kendi adil dünyalarıdır.

Adil Dünya İnancı ve Kurbanı Yardım Etme

Lerner (1980) masum kurbanların insanların adil dünya inançlarını tehdit ettiğini bu nedenle yardımın mümkün olduğu ve yardımın bedelinin yüksek olmadığı durumlarda insanların kurbanı yardım ederek, yardımın mümkün olmadığı ya da bedelinin yüksek olduğu durumlarda ise kurbanı suçlayarak ya da değersizleştirerek adil dünya inançlarını korumaya çalıştıklarını belirtmiştir. İlk deneysel çalışmalarından birinde Lerner ve Simon (1966) kurbanı yardım etmenin mümkün olduğu ve olmadığı durumlarda insanların ne tür tepkiler verdiklerini araştırmıştır. Çalışmada üniversite öğrencileri stresli durumlarda performansın nasıl etkilendiğinin araştırıldığı bir deneyi seyrettiklerine inandırılmışlardır. Oysa gerçekte kendileri araştırmanın katılımcılarıdır. Öğrencilerden, deney esnasında yanlış yanıtlar verdiğinde elektrik şoku alan bir sahte

katılımcının görüntülerini seyretmeleri (gerçekte böyle bir şok verilmiştir) ve sahte katılımcının duygusal durumuna ilişkin ipuçlarına dikkat etmeleri istenmiştir. Ardından, bir koşulda öğrencilere deneyin bir sonraki aşamasında kurbanı (sahte katılımcıyı) elektrik şoku koşulu yerine doğrularının para ile ödüllendirildiği ödül koşuluna atama fırsatı verilmiştir. Bu koşuldaki öğrencilerin hepsi kurbanı ödül koşuluna atayarak uğradığı zararı tazmin etmeye çalışmışlardır. Böylece katılımcılar durumu adaletli bir biçimde yeniden yapılandırabilmişlerdir. Bir diğer koşulda ise katılımcılara kurbanı ödüllendirme fırsatı verilmemiş ve deneyin bir sonraki aşamasında da şokun devam edeceği söylenmiştir. Tüm öğrencilerden kurbanı “sempatik”, “olgun” gibi bir dizi kişisel özellik açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Kurbanın gördüğü zararı tazmin etme şansı olmayan katılımcıların kurbanı ödüllendirme seçeneği verilen gruba kıyasla kurbanı daha olumsuz değerlendirdikleri bulunmuştur. Araştırmacılar, kurbanı yardım ederek adaleti sağlama şansı olmayan kişilerin kurbanı değersizleştirerek adaleti sağlamaya çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Lerner ve Simon’un (1966) yukarıda anlatılan deneyinde katılımcıların çoğu deneyi ilginç ve eğlenceli bulduğunu belirtirken bir bölümü zalimce bulduklarını belirtmişlerdir. Bu iki grubun kurbanı değerlendirmeleri arasında da anlamlı farklar bulunmuştur. Deneyi acımasız bulanlar kurbanı daha pozitif değerlendirmişlerdir. Yani deneyi ve kurbanı değerlendirme arasında bireysel farklar gözlenmiştir. Bu çalışmanın bulgularından yola çıkan Rubin ve Peplau (1973) bireyler arasında adil dünya inancı açısından farklar olduğunu, bazı insanların dünyanın adil olduğu inancını devam ettirebilmek için “kurbanı değersizleştirmek” gibi bilişsel çarpıtmalar yaptıklarını ancak diğer bazı insanların da dünyanın genellikle adil olmadığına farkında olduklarını belirtmişlerdir. Güçlü bir adil dünya inancına sahip olanlar, iyi bir kadere sahip olanları kötü bir kadere sahip olanlardan daha çok şeyi hak eden ve daha çok hayran olunacak insanlar olarak değerlendirme eğilimindedirler. Öte yandan dünyanın keyfi bir yer olduğuna, çok da adil olmadığına inananlar böyle bilişsel çarpıtmalara başvurmazlar. Hatta tam tersine değerlendirmeler yaparlar; kötü kadere sahip olanları reddetmek yerine onlara sempati duyarlar, iyi kadere sahip olanlara hayran olmak yerine onlara gücenirler. Yazarlar bu inanç açısından bireysel farklılıkları değerlendi-

rebilmek için Adil Dünya Ölçeği'ni (Just World Scale) geliştirmişlerdir. Rubin ve Peplau'nun adil dünya inancı açısından bireysel farklara vurgu yapmaları ve bu inancı değerlendirmek için bir ölçme aracı geliştirmeleri, araştırmacıların rasyonel ve savunmacı stratejileri kullanma açısından adil dünya inancı yüksek ve düşük bireylerin farklılaşıp farklılaşmadığı konusuna odaklanmasına yol açmıştır. Bu çalışmalarda temel varsayım, güçlü bir adil dünya inancına sahip kişilerin masum kurbanlarla karşılaştıklarında adil dünya inançlarının daha çok tehdit edileceği, bu nedenle zayıf bir adil dünya inancına sahip olanlara kıyasla yardım etmek gibi rasyonel stratejileri de kurbanı suçlamak gibi irrasyonel stratejileri de daha çok kullanacağıdır.

Kurbana yardım etmeyi inceleyen bir çalışmada (Bierhoff, Klein ve Kramp, 1991) bir trafik kazası senaryosu hazırlanmış ve kazaya tanık olup kurbanlara yardım edenler ile etmeyenlerin bireysel özellikleri karşılaştırılmıştır. Kazaya tanık olan kişilerden yardım edenlerin adil dünya inancınının yardım etmeyenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Kuramla uyumlu olarak yüksek adil dünya inancına sahip bireyler kazada kendi sorumlulukları olmayan kurbanlara daha çok yardım etmişlerdir. Zuckerman (1975) da adil dünya inancı yüksek ve düşük olan üniversite öğrencilerinin görmeyen bir öğrenciye kitap okuyarak yardım etmeye gönüllülükleri arasında bir fark olup olmadığını test etmiştir. Adil dünya inancı daha yüksek olan öğrenciler bu inancı düşük olan öğrencilere kıyasla görmeyen bir öğrenciye kitap okumak için daha çok zaman ayırabileceklerini belirtmişlerdir.

Ancak adil dünya inancı ve yardım etme arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma bulguları hep aynı yönde değildir. Örneğin, Zuckerman'ın (1975) aynı makalede yer alan bir diğer çalışmasında, üniversite öğrencilerinin adil dünya inançları değerlendirildikten sonra ara sınavlardan beş hafta önce ve ara sınavlardan iki gün önce öğrencilere telefon açılmış ve bir deneye katılarak bir yüksek lisans öğrencisine yardımcı olup olmayacakları sorulmuştur. Bulgular, ara sınavlardan beş hafta önce adil dünya inancı yüksek ve düşük öğrencilerin yardım etme oranları arasında bir fark olmadığını ancak ara sınavlardan iki gün önce aynı yardım talep edildiğinde adil dünya inancı yüksek olanların düşük olanlardan daha çok yardım etme eğiliminde olduklarını göstermiştir. Zuckerman adil dünya inancı yüksek olanların her zaman değil ama iyi talihe ihti-

yaşları olduğunda (sınav öncesi) yardım edip sonra bu yardımın ödülünü beklediklerini vurgulamıştır.

Adil dünya inancının göçmenlere, işsizlere ve üçüncü dünya ülkelerindeki fakir insanlara yardım etme ile ilişkisini inceleyen bir çalışmada (Reichle, Schneider ve Montada, 1998) katılımcıların adil dünya inancı arttıkça sosyal adaletsizliğin kurbanlarına yardım etmek için maddi katkıda bulunma, imza kampanyasına imza atma ya da kolektif eylemlere katılma isteklerinin düştüğü görülmüştür. Bir başka deyişle, yüksek adil dünya inancı daha çok yardım etme ile değil daha az yardım etmeyle ilişkili bulunmuştur. Türkiye’de yapılan bir araştırmada da (Yıldırım ve Akgün, 2013) dezavantajlı gruplara yardım etmek için en az bir yıldır bir sivil toplum kuruluşunda gönüllü olarak çalışan kişilerin genel adil dünya inançlarının böyle bir sivil toplum kuruluşunda hiç çalışmamış olanlardan daha düşük olduğu bulunmuştur. Bu bulgu yardımın emek ve zaman gerektirdiği durumlarda adil dünya inancı yüksek olanların değil düşük olanların daha çok yardım ettiğine işaret etmektedir. Adil dünya inancı ve kurbanı yardım etme ilişkisini inceleyen az sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmaların bulguları da güçlü bir adil dünya inancına sahip olanların masum kurbanlara daha çok yardım edecekleri beklentisini desteklemekten çok uzak görünmektedir. Bunun nedeni adil dünya inancını korumanın kurbanı suçlama gibi bedeli daha düşük yollarının da olması olabilir.

Kurbanın yaşadığı talihsiz olaylardan sorumlu algılanması ve suçlanması kurbanı yardım etmemeye yol açabilir. Weiner (2012) sorumluluk yükleme kuramında metaforlardan yararlanarak hayatı mahkeme salonuna insanları da hakimlere benzetmektedir. İnsanlar başına talihsiz olaylar gelmiş kişileri tıpkı bir hakim gibi yargılayarak içinde bulunduğu durumdan kişisel olarak sorumlu olup olmadıklarına karar verirler. Kurbanın içinde bulunduğu zor durumdan sorumlu olmadığını düşündüklerinde ona karşı sempati ya da merhamet hissetmekte ve yardım etmeye çalışmaktadırlar. Öte yandan, kişinin yaşadığı şanssız olaydan sorumlu olduğunu düşündüklerinde kişiyi suçlamakta, ona karşı öfke hissetmekte ve yardım etmemeyi tercih etmektedirler.

Adil Dünya İnancı ve Kurbanı Suçlama

Daha önce söz edildiği gibi kurbanı yardım ederek zararı tazmin etmeye çalışmak adil dünya inancını korumanın tek yolu değildir. Bazen insanlar kurbanı suçlayarak, değersizleştirerek, çektiği acıları hak ettiğini düşünerek de adil dünya inançlarını korumaya çalışabilirler. Böylece kendilerini daha az incinebilir hissederler ve yaşamda daha az riskleri olduğu algısına sahip olurlar. Çünkü olumsuz sonuçları hak edecek bir şey yapmadıklarına inanırlar. Pek çok insan talihsiz olaylar yaşayan birini gördüğünde ya kurbanın abarttığı, çok da acı çekmediği ya da kurbanın suçlu olduğu, kötü kaderini hak ettiği sonucuna varır.

İnsanların kurbanın acılarını reddettiğini ya da kurbanı aşağıladığını gösteren görgül veriler de bulunmaktadır. Örneğin, Hallie (1971, akt. Rubin ve Peplau, 1975) Nazi rejimini yaşayan pek çok Alman'ın kitle katliamlarını ya reddettiklerini ya da ölüm kamplarına yollananların saf ırk olmadıkları için bunu hak ettiklerini düşündüklerini kaydetmiştir. Amerika'da bu dönemde yapılan anketler Nazi zulmünün Yahudilere sempati duyulmasının ötesinde Yahudi karşıtlığını artırdığını göstermiştir (Selznick ve Steinberg, 1969, akt. Rubin ve Peplau, 1975).

Almanya'da yapılan bir araştırmada (Mohiyeddini ve Montada, 1998) yüksek adil dünya inancına sahip kişilerin işsiz insanlara karşı daha az sempati duydukları, onları daha çok suçladıkları ve yardım etmeye daha az istekli oldukları bulunmuştur. Adil dünya inancını korumak için yardım etmenin mi yoksa kurbanı suçlamanın mı tercih edildiği sorusundan yola çıkan bir başka çalışmada da (Reichle, Schneider ve Montada, 1998) adil dünya inancının göçmenleri, işsizleri ve üçüncü dünya ülkelerindeki fakir insanları içinde buldukları durumdan dolayı sorumlu tutma ile pozitif, onlara yardım etmeye gönüllülük ile negatif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Avustralya'da yapılan bir çalışmada (Campbell, Carr ve MacLachlan, 2001) kişilerin adil dünya inancı arttıkça üçüncü dünya ülkelerindeki yoksulluğu bu insanların tembel olması, yetersiz olması, yeteneksiz olması, zeki olmaması gibi kişisel özelliklerle açıklamayı tercih ettikleri görülmüştür. Benzer bir başka çalışmada da (Appelbaum, 2002) üniversite öğrencilerine, devletin ekonomik yardımlarına ihtiyacı olan insanların bu yardımı ne derece hak ettikleri sorulmuştur. Adil dünya inancı daha yüksek olanlar ihtiyaç sahiplerini içinde buldukları

durumdan dolayı daha çok sorumlu tutmuşlar ve bu yardımı daha az hak ettiklerini belirtmişlerdir.

İnsanların adil dünya inancı yükseldikçe akran zorbalığına maruz kalan kurbanları (Chapin ve Coleman, 2017; Poon ve Chen, 2015), aile içi şiddet kurbanlarını (Kristiansen ve Giulietti, 1990), cinsel taciz kurbanlarını (Adolfsson ve Strömwall, 2017; De Judicibus ve McCabe, 2001) ve tecavüz kurbanlarını (Strömwall, Alfredsson ve Landström, 2012; Yalçın ve Öztürk, 2018) daha çok suçladıklarını gösteren çok sayıda araştırma vardır. Örneğin, Adil dünya inancının kurbanı ve faili suçlama ile ilişkisinin araştırıldığı bir çalışmada (Strömwall, Alfredsson ve Landström, 2012) adil dünya inancı yüksek kişilerin düşük kişilere kıyasla tecavüz kurbanını daha çok, faili ise daha az suçladıkları bulunmuştur. Benzer olarak, Kleinke ve Meyer (1990) tarafından yapılan bir çalışmada da, yüksek adil dünya inancına sahip kişiler düşük olanlara kıyasla bir tecavüzcü için daha kısa süre hapis cezası önermişlerdir. Türkiye’de yapılan bir çalışmada (Yalçın, 2006) da adil dünya inancının tecavüz kurbanlarına karşı önyargılı tutumları pozitif yönde yordadığı bulunmuştur. Adil dünya inancı yüksek kişilerin tecavüz mitlerini daha çok desteklediklerini (Hayes, Lorenz ve Bell, 2013; Vonderhaar ve Carmody, 2015; Russell ve Hand 2017) gösteren çalışmalar da, bu kişilerin tecavüz kurbanlarını suçlama potansiyeline daha çok sahip olduklarına işaret etmektedir.

Montada (1998) tarafından Almanya’da yapılan bir dizi çalışmada adil dünya inancı ve kurbanı suçlama arasındaki ilişki üçüncü dünya ülkelerindeki fakir insanlar, kanser hastaları, AİDS hastaları, trafik kazası kurbanları, tecavüz kurbanları gibi pek çok farklı kategoriden kurban için desteklenmiştir. Adil dünya inancı ve kurbanı suçlama ya da değersizleştirme konusunda yapılan çalışmalarda katılımcılar kurbanın kaderinden kişisel olarak etkilenmemiş, kurbanı kişisel olarak tanımamış, kurbanla yüzleşmemişlerdir ve olayın nedeni ya da sorumluluğun kimde olduğu konusunda ayrıntılı bilgiye sahip değillerdir. Kurbanları suçlamak için somut gerekçeleri yoktur. Tüm bu durumlarda adil dünya inancı devrededir. Güçlü bir adil dünya inancı, geniş sosyal ve politik haksızlıkların bulunduğu durumlarda gözlenen haksızlıkları görmezden gelme eğilimini artırmaktadır.

Kurbanı suçlamak ya da değersizleştirmek gerçekten adil dünya inancının tehdit edilmesi ile bir tür baş etme yolu mudur? Hafer (2000)

daha önce söz edilen makalesinde yer alan ikinci çalışmasında bu soruya yanıt aramıştır. İlk çalışma ile aynı yöntemin kullanıldığı çalışmada katılımcılara Stroop görevinin yanı sıra kurbanın ne derece sorumluluk sahibi ve dikkatli bir insan olduğu da sorulmuştur. Adil dünya inancının tehdit edildiği koşulda adaletle ilgili kelimelere verilen tepki süresi uzadıkça kurbanı değersizleştirme artmıştır. Bir başka deyişle, adalet ile ilgili kelimelere en uzun sürede tepki verenler yani adil dünya inancı en çok tehdit edilenler bu inançlarını korumak için kurbanı daha çok suçlamışlardır. Hafer'in bulguları, kurbanların haksız yere yaşadığı acıların dünyanın adil olduğuna dair inancımızı tehdit ettiğini ve bu tehditle baş edebilmek için kurbanı değersizleştirdiğimizi göstermektedir.

Genel olarak araştırma bulguları adil dünya inancı kuramını destekler niteliktedir. Kurbanın uğradığı zararı tazmin etmek mümkün ise, yardım kolay ise, yardımın bedeli düşük ise, kişinin şansa ihtiyacı var ise insanlar adil dünya inancını korumak için kurbanı yardım etmeye çalışmaktadır. Yardım etmek ya da zararı tazmin etmek mümkün değil ise, kurbanın kurban olma durumu devam ediyor ise, yardımın bedeli yüksek ise (ki bu görelî bir durumdur) insanlar kurbanı suçlayarak ya da değersizleştirerek, çektiği acıları hak ettiğini düşünerek psikolojik olarak adaleti yeniden inşa etmeye çalışmaktadır.

Sonuç

Adil dünya inancı kişinin kendini güvende hissetmesi, geleceğe yatırım yapabilmesi gibi birey açısından olumlu ve işlevsel bir inanç olabilir ama toplumsal sonuçları olumsuz görünmektedir. Ne yazık ki, adil dünya inancı bizi diğerlerinin şanssızlıklarına karşı katı ve duyarsız bir hale getirebilir. Bu inancı korumak için kurbanı suçlamak ya da değersizleştirmek kurbanların ikinci kez mağdur edilmesine neden olur. Kurbanlar, çektikleri acıların yanında bir de suçlanmanın, hor görülmenin, hatta damgalanmanın psikolojik sıkıntısını yaşamak durumunda kalırlar. Böyle durumlarda adaletsizlik katlanarak artar.

Kurbanları kaderlerini hak etmiş olarak algılama eğilimi sosyal adaletsizliklerin devam etmesine neden olabilir. Adil dünya inancı en az iki şekilde statükonun devamına katkı sunar. İlk olarak insanların adaletsizlikleri görmesini ve bunları düzeltmek için eyleme geçmesini engeller.

Eğer dünya adil ise her şey olması gerektiği gibidir ve değişmesi gereken hiçbir şey yoktur. Statüko meşrudur. Öyleyse devam etmelidir. Oysa dünyanın şu anda adil olduğundan şüphe duyan insanlar gelecekte daha adil bir dünya umut edebilir ve bunun için çabalayabilirler. İkinci olarak, kurbanların yaşadıkları haksızlık için kendilerini suçlamalarına ya da diğerleri tarafından suçlanmamak için susmalarına yol açar. Bu sessizlik, sistemin yanlış yanlarının gün yüzüne çıkmamasına, faillerin yaptıklarının pekiştirilmesine ve yanlış davranışların devam etmesine neden olur. Böylece failler fail, kurbanlar kurban olmaya devam ederler. Tacizcileri, tecavüzcüleri değil taciz ve tecavüz kurbanlarını suçlamak, zorbaları değil şiddet görenleri suçlamak, hırsızları değil soyulanı suçlamak, sosyal adaletsizlikleri değil kadınları, yaşlıları, hastaları, fakirleri suçlamak gibi davranışlar toplumun çoğunluğu tarafından yapıldığında sosyal adaletsizlikler görülemez ve değiştirilemez.

Adil bir dünya umut etmek ve dünyanın daha adil bir yer olması için çaba sarf etmek adil dünya inancından çok farklıdır. Bir şeyin idealize edilmesi, hayal edilmesi ya da istenmesi o şeyin halihazırda var olduğuna inanmaktan farklıdır ve farklı sonuçlara yol açar. Dünyanın adil olduğuna inanmak ortada bir adaletsizliğin olduğunu reddetmeye, kurbanı karşı olumsuz tutumlara, kurbanı suçlamaya ve statükoyu desteklemeye neden olurken dünyada adaletsizliklerin olduğunu kabul etmek adaletsizlikleri görebilmeye, kurbanla empati kurabilmeye, kurbanı yardım etmeye, durumu düzeltmek için çaba harcamaya neden olabilmektedir.

EXTENDED ABSTRACT

Belief in a Just World and Its Social Consequences

*

Serap Akgün
Mersin University

Justice is a main issue that has always been occupying the human mind. People always think, decide and judge the extent to which the events, that they experienced, witnessed or heard, are just. According to Lerner's just world theory people are motivated to believe that the world is a fair place in which people get what they deserve; good people are rewarded while bad people are punished. Believing that the world is a just place is a fundamental illusion, since individuals are motivated to maintain that belief, even when it is counterfactual. In fact life is not always fair; people have been victims or witnesses of injustices in everyday life but still they tend to believe that the world is a just place. This belief leads people to perceive the world as stable and controllable. People think that in this fair world that they live in, they will get what they deserve and they will not be innocent victims of unforeseeable events. Thus, individuals become more confident about their good-fortune and they can strive to reach their long-term goals. Due to this belief, people perceive the world as a safe place and protect their mental health (Lerner, 1980). The belief in a just world is quite functional in terms of predicting the future and feeling secure therefore people are resistant to give it up. If confronted with the evidence that the world is not a just place individuals might feel disturbed and uncomfortable (Lerner and Miller, 1978, s.1030).

In some cases we see that bad things happen to good people. In these situations, we cast doubt on the belief in a just world. Lerner (1980) suggests that innocent victims threaten the individuals' belief in a just world. Hafer (2000) tested this hypothesis using a modified Stroop task in an experimental study. Results indicated that color-identification response latencies were greater for justice-related words than for neutral words when the justice has not been served, but not when there was

retribution. Witnessing an innocent victim suffering threatens the belief in a just world therefore justice related words capture attention and interfere with color identification task.

When individuals' just world belief is threatened they try to maintain and save it using rational or irrational strategies. Rational strategies include accepting injustice and then trying to restore the justice by adopting actions such as helping the victim or trying to compensate for his/her harm. Irrational strategies, however, consist of cognitive distortions such as denial of injustices, reinterpretation of cause of the event, blaming the innocent victim or derogating the character of the victim. Helping the victim is used to restore justice if helping or compensation is possible or the cost of helping is not too high (Lerner and Simon, 1966). Individuals tend to use irrational strategies such as blaming innocent victims for their fate if helping the victims is not possible or too costly. Rubin and Peplau (1973) proposed that people may differ in the extent to which they believe in a just world. Some people believe very strongly that the world is a just place while others recognize that the world is not always a just place. In order to measure individual differences in this belief the authors developed the Just World scale.

A number of studies (Bierhoff, Klein and Kramp, 1991; Zuckerman, 1975) investigating the relationship between just world belief and helping behavior found that individuals with a high belief in a just world helped more than did individuals with a low belief in a just world. Other studies (Mohiyeddini and Montada, 1998; Reichle, Schneider and Montada, 1998; Yıldırım and Akgün, 2013) however, have indicated that individuals with a low level of just world belief have tended to help more to the victims of social injustices compared to high just world believers.

As mentioned before, helping to the victim is not the only way to attempt to restore justice. Sometimes people may engage in a variety of defensive ways that help to maintain a sense of justice such as blaming victims for their misfortune. In a study by Reichle, Schneider and Montada (1998) it was found that belief in a just world is positively correlated with assigning responsibility to migrants, poor people in the third world countries, and unemployed individuals, whereas negatively correlated with willingness to help them.

Recent studies has indicated that strong believers in a just world have a greater tendency to blame innocent victims of peer bullying (Chapin and Coleman, 2017; Poon and Chen, 2015) victims of domestic violence (Kristiansen and Giulietti, 1990) victims of sexual harassment and rape (Adolfsson and Strömwall, 2017; De Judicibus and McCabe, 2001; Strömwall, Alfredsson and Landström, 2012; Yalçın and Öztürk, 2018) compared to weak believers. In Germany, a series of study by Montada (1998) the relationship between just world belief and victim blaming was supported for poor in the third world, cancer patients, AIDS victims, accident victims, and rape victims.

Belief in a just world might be an adaptive and functional belief, however, its social consequences can be harmful for society as well as the victims. Perceiving the victims' misfortune as deserved leads to continue social injustices. Belief in a just world contributes to maintain the status quo, at least by two ways. First, it restrains people to see and strive to change injustices. If the world is a just place then everything as it should be, there is no need to change anything. The status quo is legitimate therefore it should be maintained. Second, just world belief leads innocent victims blame themselves for their fate or remain silent not to be blamed by others. This silence causes the wrongness of the system will not come to the light, reinforcing the perpetrators for their harmful behavior and continuing their misconducts. In this way the system will not change the perpetrators will continue to be perpetrators and the victims will continue to be victims.

Kaynakça / References

- Adolfsson, K. ve Strömwall, L.A. (2017). Situational variables or beliefs? A multifaceted approach to understanding blame attributions. *Psychology, Crime & Law*, 23(6), 527-552.
- Appelbaum, L.D. (2002) Who deserves help? students' opinions about the deservingness of different groups living in Germany to receive aid. *Social Justice Research*, 15(3), 2001-225.
- Bierhoff, H.W., Klein, R. ve Kramp, P. (1991). Evidence for the altruistic personality from data on accident research. *Journal of Personality*, 59(2), 263-280.

- Brewer, W. F. (1996). Good and bad story endings and story completeness" In (R. J. Kreuz and M. S. MacNealyeds.) *Empirical Approaches to Literature and Aesthetics*, (261-271) Norwood, NJ: Ablex.
- Campbell D., Carr S. C. ve MacLachlan M. (2001). Attributing "third world" poverty in Australia and Malawi: a case of donor bias? *Journal of Applied Social Psychology*, 31, 409-430.
- Chapin, J. ve Coleman, G. (2017). Children and adolescent victim blaming. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 23(4), 438-440.
- De Judicibus, M. ve McCabe, M.P. (2001). Blaming the target of sexual harassment: impact of gender role, sexist attitudes, and work role. *Sex Roles*, 44, 401-417.
- Dik, T. (2010) Atasözlerinde adil dünya inancı. *Milli Folklor*, 22(88), 28-32.
- Hafer, C.L. (2000). Do innocent victims threaten the belief in a just world? evidence from a modified stroop Task. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(2), 165-173.
- Hayes, R.M., Lorenz, K., ve Bell, K. A. (2013). Victim blaming others: Rape myth acceptance and the just world belief. *Feminist Criminology*, 8(3), 202-220.
- Jose, P.E. ve Brewer, W.F. (1984). Development of story liking: character identification, suspense, and outcome resolution. *Developmental Psychology*, 20(5), 911-924.
- Jose, P. E., D'Anna, C.A. ve Krieg, D.B. (2005). Development of the comprehension and appreciation of fables. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 131(1), 5-37.
- Kleinke, C.L. ve Meyer, C. (1990). Evaluation of rape victim by men and women with high and low belief in a just world. *Psychology of Woman Quarterly*, 14(3), 343-353.
- Kristiansen, C., ve Giulietti, R. (1990). Perceptions of wife abuse: Effects of gender, attitudes toward women, and just-world beliefs among college students. *Psychology of Women Quarterly*, 14, 177-189.
- Lerner, M. J. (1965). Evaluation of performances as a function of performer's reward and attractiveness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 355-360.
- Lerner, M. J. (1975). The justice motive in social behavior: Introduction. *Journal of Social Issues*, 31, 1-20.
- Lerner, M. J. (1980). *The Belief In A Just World: A Fundamental Delusion*. New York: Plenum Press.

- Lerner, M. J. (1998). The two forms of belief in a just world: Some thoughts on why and how people care about justice. In (L. Montada, M. Lerner ve J. Melvin Eds). *Responses To Victimizations and Belief in a Just World*, (s. 247-269). New York: Plenum Press.
- Lerner, M. J. ve Miller, D. T. (1978). Just world research and the attribution process: Looking back and ahead. *Psychological Bulletin*, 85, 1030-1051.
- Lerner, M. J. ve Simmons, C. H. (1966). Observer's reaction to the "innocent victim": Compassion or rejection? *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 203-210.
- Mohiyeddini, C. ve Montada, L. (1998). BJW and self-efficacy in coping with observed victimization: results from a study about unemployment. In (L. Montada, M. Lerner ve J. Melvin Eds. *Responses to Victimizations and Belief in a Just World*, (s. 41-54). New York: Plenum Press.
- Montada, L. (1998). Belief in a just world: A hybrid of justice motive and self-interest? In (L. Montada, M. Lerner ve J. Melvin) Eds. *Responses to Victimizations and Belief in a Just World*, (sayfa 216-246). New York: Plenum Press.
- Poon, K. ve Chen, Z. (2015). How does the source of rejection perceive innocent victims? *The Journal of Social Psychology*, 155, 515-526.
- Reichle, B., Schneider, A. ve Montada, L. (1998). How do observers of victimization preserve their belief in a just world cognitively or actionally? Findings from a longitudinal study. In (L. Montada, M. Lerner ve J. Melvin Eds). *Responses to Victimizations and Belief in a Just World*, (s. 55-64). New York: Plenum Press.
- Rubin, Z. ve Peplau, L. A. (1975). Who believes in a just world. *Journal of Social Issues*, 31(3), 65-90.
- Rubin, Z. ve Peplau, L. A. (1973). Belief in a just world and reactions to another's lot: a study of participants in the national draft lottery. *Journal of Social Issues*, 29(4), 73-93.
- Russell, K.J. ve Hand, C.J. (2017). Rape myth acceptance, victim blame attribution and just world beliefs: A rapid evidence assessment. *Aggression and Violent Behavior*, 37, 153-160.
- Strömwall, L.A. Alfredsson, H. ve Landström, S. (2012). Blame attributions and rape: effects of belief in a just world and relationship level. *Legal and Criminological Psychology*, 18, 254-261.

- Vonderhaar, R.L. ve Carmody, D.C. (2015). There are no “innocent victims”: The influence of just world beliefs and prior victimization on rape myth acceptance. *Journal of Interpersonal Violence*, 30(10), 1615-1632.
- Yalçın, M.A. ve Öztürk, E. (2018). Cinsel saldırı suçu mağduru kadınlara karşı toplumsal tutumlar ile adil dünya inancı ve çelişik duygulu cinsiyetçiliğin ilişkisi. *Türkiye Klinikleri Journal of Forensic Medicine and Forensic Sciences*, 15(2), 43-51.
- Yalçın, Z.S. (2006). *Effects of ambivalent sexism, locus of control, empathy, and belief in a just world on attitudes toward rape victims*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, N. ve Akgün, S. (2013). Sivil toplum kuruluşu gönüllülerinin sosyal sistemin meşruiyetine ilişkin algıları, adil dünya inançları ve sosyal baskınlık yönelimleri. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 24(1), 115-128.
- Zuckerman, M. (1975). Belief in a just world and altruistic behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31(5), 972-976.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Akgün, S. (2019). Adil dünya inancı ve toplumsal sonuçları. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 2227-2247. DOI: 10.26466/opus.610173

Güçler Temelli Yaklaşım ve Güçlendirme: Kolektif Kimlik, Bilgi-Beceri, Benlik Kavramı, Eleştirel Farkındalık, Harekete Geçme¹

DOI: 10.26466/opus.597190

*

Mehmet Kırılıoğlu *

* Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Meram/Konya/Türkiye

E-Posta: drkirioglu@gmail.com

ORCID: [0000-0003-0130-0841](https://orcid.org/0000-0003-0130-0841)

Öz

Bu çalışma, güçler temelli yaklaşımın unsurları akılda tutularak güçlendirme kavramını çeşitli boyutları ele almayı amaçlamaktadır. Güçlendirme kavramı çokça Türkçe literatürde yer almasına rağmen güçlendirmenin kolektif kimlik, bilgi ve beceri, benlik kavramı, eleştirel farkındalık ve harekete geçme boyutları daha önce ele alınmamıştır. Güçlendirme kavramına zenginlik katacağı düşünülen bu boyutların hem sosyal hizmet literatürüne hem de sosyal hizmet uzmanlarının uygulamalarında yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Güçler temelli yaklaşım sosyal yapılandırmacı görüşe dayandırılarak ortaya çıkmıştır. Güçler temelli yaklaşım sosyal hizmet uzmanını müracaatçıların sorunları ya da kusurları odaklanmaktansa güçler, beceriler, kaynaklar ve başarılarla odaklanan etkileşimler ve müdahalelere doğru yönlendiren bir çalışma yöntemidir. Müracaatçıların güçlerini belirlerken sosyal hizmet uzmanları müracaatçıların görünen güçlerinin ötesine odaklanmalıdır. Ayrıca müracaatçıların kapasiteleri, yeterlilikleri, nitelikleri, umutları, olasılıkları, kaynakları, yılmazlıkları, ihtiyatlarını dikkatli bir şekilde gözden geçirmelidir. Diğer taraftan bireyin içinde güç olduğu düşüncesi güçlendirme açısından bir çıkış noktasıdır. Birbiri ile ilişkili olduğu düşünülen bu iki kavramın birlikte ele alınması önemli görülmektedir. Literatürde güçlendirmenin çeşitli boyutlarından bahsedilmektedir. Bu çalışmada güçlendirmenin boyutları, Frans (1993) tarafından kavramsallaştırılan ve literatüre kazandırılan beş boyut üzerinden anlatılmaya çalışılmıştır. Bu boyutlar kolektif kimlik, bilgi ve beceri, benlik kavramı, eleştirel farkındalık ve harekete geçme şeklinde adlandırılmaktadır. Literatürde bahsedilen diğer boyutların da yine sosyal hizmet uzmanı perspektifini göz önünde tutarak değerlendirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Güç, Güçlendirme, Güçler temelli yaklaşım, Sosyal hizmet, Sosyal hizmet uzmanı*

¹ Bu çalışma Sosyal Hizmet Uzmanlarının Kişisel ve Mesleki Güç Algılarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi adlı doktora tezinin bir bölümünden oluşmaktadır.

A Strength Based Approach and Empowerment: Collective Identity, Knowledge-Skills, Self-Concept, Critical Awareness, Propensity to Act

*

Abstract

This study aims to address the concept of empowerment by considering various aspects of a strength based approach. Although the concept of empowerment is widely included in the Turkish literature, the dimensions of collective identity, knowledge and skills, self concept, critical awareness and propensity to act have not been previously addressed. It is thought that these dimensions, which are thought to add richness to the concept of empowerment, will benefit both the social work literature and the practices of social workers. A strength based approach emerged based on social constructivist view. A strength based approach is a way of working that directs the social worker towards interactions and interventions focusing on powers, skills, resources and achievements rather than focusing on the problems or flaws of the clients. In determining the clients' strengths, social workers should focus beyond the apparent powers of the clients. Furthermore, capacities, competencies, character, promise, possibility, resources, resilience, reserve of the clients should be carefully reviewed. On the other hand, the idea that there is power within the individual is a starting point in terms of empowerment. It is important that these two concepts, which are thought to be related to each other, be handled together. Various aspects of empowerment are mentioned in the literature. In this study, the dimensions of empowerment are explained through five dimensions conceptualized by Frans (1993). These dimensions are called collective identity, knowledge and skills, self concept, critical awareness and propensity to act. It is suggested that the other dimensions mentioned in the literature should be evaluated by considering the perspective of social worker.

Keywords: *Power, Empowerment, A strength based approach, Social work, Social worker*

Giriş

Sosyal yapılandırmacı görüşe (Berger ve Luckmann, 1967) dayandırılarak ortaya çıkan güçler temelli yaklaşım (a strength based approach), sosyal hizmet uzmanını müracaatçıların sorunları ya da kusurları odaklanmaktansa güçler, beceriler, kaynaklar ve başarılarla odaklanan etkileşimler ve müdahalelere doğru yönlendiren bir çalışma yöntemidir (Chapin, 1995; Cowger, 1994; Goldstein, 1990; Teater, 2015; Weick vd., 1989). Çevrenin birey üzerindeki etkisinin fark edilmesiyle teori ve uygulamada meydana gelen değişimler, sosyal hizmet mesleğinin odağını bireysellikten ziyade sosyal koşulların ötesine taşımış ve güç, eşitsizlik ve sosyal adalet gibi yeni değerlerin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Buradaki temel amaç bireyi dikkate almamak değil, bireyi kültürel ve yapısal etmenler gibi daha geniş bir bağlamda ele almak ve müracaatçıların daha güçlü bir etkiye sahip olmalarını sağlamaktır (Thompson, 2013). Bu nedenle güçler temelli yaklaşım sosyal hizmet uygulamasında problem odaklı yaklaşıma karşı olarak öne sürülmüş bir yaklaşımdır (Teater, 2015).

Müracaatçıya yardım etmede kullanıla gelen medikal model benzeri çoğu yaklaşımın müracaatçının olumlu ve işlevsel yönlerinden ziyade eksikliklere yöneldiği yani neyin yanlış gittiğine odaklandığı belirtilmektedir (Sheafor ve Horejsi, 2014). Örneğin sosyal hizmet uzmanları da dahil olmak üzere bir çok meslek elemanı çok uzunca bir süre müracaatçıları ile ilgili konularda patoloji, eksiklikler ve müracaatçının işlevsizliği üzerinde odaklanmışlardır. Bunun nedeni olarak Freudcu psikolojinin kendi ve kendinden sonraki dönemi büyük ölçüde etkilemesi ileri sürülmekte olup aynı zamanda Freudcu psikolojinin gücü tanımlayacak çok az kavramı barındırdığı belirtilmektedir (Duyan vd., 2008; Zastrow, 2013). Ancak patoloji üzerine odaklanmak, müracaatçıların kendi potansiyellerini geliştirme hakları olduğu konusundaki sosyal hizmetin değer yargısı ile çelişmektedir (Zastrow, 2013). Ek olarak güçler temelli yaklaşım ile kendi kaderini tayin hakkı arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır (Greene ve Lee, 2002). Bu noktada medikal model insanların yapamadıklarına odaklanması, bağımlılık fikrini pekiştirmesi, bireyci olması, toplumun verdiği tepkinin engelleyici etkisini ihmal etmesi konularında eleştirilmiştir (Thompson,

2016). Güçler temelli yaklaşım sosyal hizmet uzmanı için görünenin ötesine ulaşmaya, müracaatçılar için ise anlamlı bir gelecek için yapabilirliklere odaklanmaktadır. Böylece bu yaklaşım müracaatçıları baskı, ayrımcılık, ırkçılık ve damgalamanın olumsuz sonuçlarından korumak ve kurtarmak için bir araç görevi görebilmektedir (Teater, 2015).

Literatürde gücün kendisi ile bağlantılı olarak kullanım yöntemine de vurgu yapılmaktadır. Güçler temelli yaklaşımda uzman-müracaatçı ilişkisi ortaklık ve işbirliği esasına dayanmaktadır. Geleneksel yaklaşımların aksine güçler temelli yaklaşımda meslek elemanının uzmanlığından ziyade müracaatçının kendi koşullarının üzerinde uzman olduğu, yapılacak müdahaleler konusunda karar verici konumda olduğu belirtilmektedir (Sheafor ve Horejsi, 2014). Çünkü güçler temelli yaklaşım paternalizm karşıtıdır (Toplum veya aile yönetiminde kararların, rehber ve ideal kabul edilen kişi veya kişilerce alınmasını öngören yönetim sisteminin adıdır) (Zastrow, 2013). Güçlere odaklanmanın önemi üzerinde durulmaktadır çünkü tersi durumdaki güçsüzlük kavramı, kendini suçlama, her türlü konu hakkında güvensizlik, kaynaklar konusunda bilgisizlik, oy hakkının bulunmaması, ekonomik darboğaz ve sosyo-politik mücadeleye olan inançsızlık gibi birçok boyuta vurgu yapmaktadır (Dubois ve Miley, 2013; Miley vd., 2016). Buna ek olarak ortaklık ve işbirliğine dayalı güç, birbiri ile ilişkili olup bu da tinsellik gibi özden gelen gücü ve yapabilme gücünü geliştirmek açısından oldukça faydalıdır. Bunun tersi ise paternalizmdir ve bu da gücü baskı olarak kullanmayı kapsamaktadır (Thompson, 2016).

Thompson (2016) gücün sıfır toplamı bir kavram olmadığını, 'sosyal hizmet uzmanını güçlü, müracaatçıyı güçsüz' konumlandırın anlayıştan 'birlikte güçlü olabiliriz' anlayışına geçilebileceği üzerinde durur. Ayrıca güç dinamikleri ve güç eksikliğinin bireysel/intrapsişik, kişilerarası/etkileşimsel, ailevi, etnik/kültürel ve toplumsal işlevlerin yerine getirilmesinde önemli bir etken olduğu belirtilmektedir (Pinderhughes, 1983).

Müracaatçıların güçlerini belirlerken sosyal hizmet uzmanları, müracaatçıların görünen güçlerinin ötesine odaklanmalı ve müracaatçıların kısaca C (capacities, competencies, character), P (promise, possibility), R (resources, resilience, reserve) olarak ifade edilen kapasiteleri, yeterlilikleri, nitelikleri, umutları, olasılıkları, kaynakları,

yılmazlıkları, ihtiyatlarını dikkatli bir şekilde gözden geçirmelidir (Saleebey, 2000, 2006). Güçlerin, ne kadar zorlu görünürse görünsün her ortamda bulunacağı varsayılr (Sheafor ve Horejsi, 2014). Örneğin bireyler için güçler büyük amaçlar, yetkinlikler ve güven iken, gruplar için fırsatlar ve güven, toplumlar için fırsatlar, toplumsal ağlar, kaynaklar ve somut hizmetler olabilir (Teater, 2015). Hatta ve hatta travmatik yaşam olaylarının bireyin yaşam kalitesini olumsuz bir şekilde etkileyebileceği belirtilirken bu yaşam olaylarının dahi bireysel güç için bir kaynak olabileceği ifade edilmektedir. Diğer bir ifade ile *bir kişinin yaşam güçlüklerinin üstesinden gelmede gösterebileceği becerinin en üst sınırının bilinemeyeceği* vurgulanmaktadır (Sheafor ve Horejsi, 2014). Bu noktada sosyal hizmet uzmanlarına hem müracaatçı değerlendirmesi hem de kendisi için yardımcı olabilecek güçlerin bulunabileceği olası alanlar aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 1. Güçlerin bulunabileceği olası alanlar

Kişilerin bildikleri/öğrendikleri	Eğitim ve işyeri
Nitelikler, karakter, erdemler	Geçmiş yaşamındaki başarıları
Yetenekler	Kararlılık
Kişisel Haysiyet	Tutku
Maneviyat	Merak
Başa çıkma becerileri	Kanaat
Kültürel ve kişisel hikayeler, töreler	Esneklik
Topluluk	Sorun çözmeye dair geçmiş girişimler
Destek Ağı	Sosyo-politik destekler/kaynaklar
Motivasyon	Sağlık
Kişilerarası ilişkiler	Fırsatlar
Yılmazlık	Ümitler

Kaynak: Teater (2015)

Belirli koşullar altında hemen hemen her şeyin güç olarak düşünülebileceği ileri sürülmektedir. Güçlerin bulunabileceği çeşitli alanlar aşağıda sıralanmaktadır (Blum, 1998; Canda, 2006; Saleebey, 2012; Thompson, 2013; Wolin ve Wolin, 1998; Wolin ve Wolin, 2010):

İnsanların kendileri ve diğerleri ile ilgili öğrendikleri: İnsanlar başarının yanı sıra göğüs gerdikleri zorluklardan da bir şeyler öğrenirler. Yıl-

mazlık (dayanıklılık), içsel ve çevresel kaynakların etkileşiminden ve bireylerin karşılaştığı risk faktörlerinden kaynaklanmaktadır.

Bireysel nitelikler, özellikler, güçler: Zor bir durumu atlarken insanlar, kimi yeteneklerinin, kazançlarının ya da kaynaklarının farkına varırlar. Bu sayede insanlar, zorluklarla baş edebilmek için yeni güçler ve kaynaklar geliştirirler. Bu konuda yaratıcılık, maneviyat, mizah, yardımseverlik vb. örnekler verilebilir.

İnsanların çevresi hakkında bildikleri şeyler: Bilgi (knowledge), eğitim, kültür ve mevcut deneyimlerimizi de kapsayacak şekilde birçok kaynaktan oluşmaktadır. Çevremiz ile ilgili öğrenme sürecinde beceri ve yeteneklerimizi geliştiririz. Örneğin, konut sistemi hakkında müracaatçımız sandığımızdan daha fazla bilgiye sahip olabilir. Bu bilgi sürecinin müracaatçıdan uzmana doğru çok sık olması müracaatçının buyruğu altına girmeye neden olabilir. Bu durum gözlemleyerek ve sorarak belirlenmelidir.

İnsanların sahip oldukları yetenekler: Çoğu zaman, insanların şarkı söyleme, yazma, resim yapma, hikâye anlatma vb. gibi şaşırtıcı yeteneklere sahip olduğunu deneyimleyebiliriz. Birçok zaman da insanların bu yeteneklerinden bahsetmediğine şahit oluruz. Çünkü insanlar bu yeteneklerinin tartışılan konu ile ilgili uyumlu olmadığını düşünürler. Bu yetenekleri sormaz isek, bu güçleri harekete geçirme fırsatını da kaçırmış oluruz. Bu yetenekler müracaatçının arzuları ile bağlantılı olmayabilir. Ancak müracaatçının arzularını karşılamada ve amaçlarına ulaşmada yardım etmek için daha fazla kaynak ve araç olanağı sunar.

Bireysel ve kültürel anlatılar ve törensel bilgiler: Bu tür güçler sağlamlığın, yol göstermenin, ait olma hissinin ve bireyin dünyadaki yerinin kaynaklarındandır. Anlatılar, mitler ve kültürel hikayeler; güçlükler üzerinden kimliğin, amacın ve ilhamın kaynağı olabilir.

Özsaygı: İnsanlar engelleyici durumların üstesinden geldikleri zaman ya da zorlu süreçten daha iyi bir duruma geldiklerinde başarma ve gurur hissi geliştirirler. Bu durum kimi yazarlar tarafından hayatta kalanın

gururu olarak tarif edilmektedir (Blum, 1998; Wolin ve Wolin, 1998; Wolin ve Wolin, 2010).

Topluluk: Topluluklarda fiziksel, kişilerarası, kurumsal güçler gibi değerlendirilmeye dahil edilmesi gereken birçok değerli nitelikler bulunmaktadır. İnsanlar 'yardım alma'nın yanı sıra 'yardım verme'den de yararlanabileceği, bu durumun onların bağlılıklarını ve güçlerini geliştirebileceği ifade edilmektedir.

Tinsellik: Tinsellik yaşama verilen anlam, "kimim ben?" sorusuna geliştirilen anlayış ve daha büyük resimde nerede durduğumuzla ilgidir (Thompson, 2013). Tinsellik müracaatçılar için pozitif bir gelecek imkânını var eden, umut ve inancı içinde barındıran gücün ve yılmazlığın kuvvetli bir kaynağıdır. Tinsellik bireyin biyolojik, psikolojik, sosyal, kültürel ve politik yönlerini içeren ve aynı zamanda bunların ötesine geçen bütüncül bir yaklaşımla tanımlanmaktadır (Canda, 2006). Tinsellik aynı zamanda zirve deneyimlerde, engin keşiflerde (ve bunun gibileri) dışa vurulabilen anlam ve deneyimleri bulma ile ilgilidir ki bizi hayatın gizemi ve karmaşıklığını keşfetmeye davet eder. Bu nedenle, müracaatçılarımız tinsellikten bahsettiğinde, müracaatçılarımızı dinlemeliyiz ve müracaatçıların inanç ve uygulamalarını saygıyla keşfetmek için motive olmalıyız. Literatürde bu bağlamda tinsellik odağında müracaatçı için önemli olan noktalara odaklanmanın önemi üzerinde durulmaktadır (Saleebey, 2012).

Güçler temelli yaklaşımla değerlendirme yapabilmek için bir takım ilkeler sunulmaktadır. Bunlar (Cowger, 1994; Saleebey, 1997; Sullivan, 1992; Teater, 2015; Weick vd., 1989):

- Müracaatçının bakış açısına öncelik vermek,
- Müracaatçıya inanmak,
- Müracaatçının ne istediğini, arzularını, amaçlarını ve hayallerini keşfetmek,
- Değerlendirmenin odağını bireysel ve çevresel güçlere yöneltmek,
- Çok boyutlu güçler değerlendirmesi yapmak,
- Müracaatçının anlayabileceği bir dil kullanmak,
- Suçlamaktan kaçınmak,
- Sebep-sonuç şeklinde düşünmekten kaçınmak,
- Teşhis etmekten ve etiketlemekten kaçınmak:

Bu noktada sorunlara özellikle de teŖhis koymaya y6nelik yaftalara odaklanmanın m6racaatçılar 6zerinde son derece olumsuz etki bırakabileceği, bu nedenle de sosyal hizmet uzmanlarının g6çler dilini kullanmaya devam etmek i6in 6z6m odaklı soruları kullanabileceği belirtilmektedir.

- KarŖılıklı iŖbirliđi iliŖkisi kurmak,
- M6racaatçılara yaŖamın sorunları ile baŖa 6ıkabilmelerine dair bir umut sunmak,
- M6racaatçılarının deđiŖime dair dođuŖtan gelen yetilere sahip olduklarını fark etmelerine yardımcı olmak, bireyi bir yafta ya da teŖhisin zincirlerinden kurtarmak ve bireye kendini ger6ekleŖtirme fırsatını sunabilmek,
- Hizmetleri, topluluk i6inde sunmak ve m6racaatçılarının topluluk i6inde var olma hakları olduğunu tanımak suretiyle damgalanmaktan sıyrılmasını sağlamak,
- M6racaatçılarının kaygılarının 6z6m6n6 geleneksel tedavi sistemleri yerine topluluklarda aramak:

Bu durum m6racaatçiyi toplulukla daha da fazla b6t6nleŖtirir ve insanlıktan daha az ayrıŖmıŖ hissetmelerini sağlar. M6racaatçılarının topluluktaki fırsatları aramalarına yardımcı olma ve geleneksel hizmet kurgusunun 6tesinde d6Ŗ6nebilme sorumluluğunun sosyal hizmet uzmanında olduğu unutulmamalıdır.

İ6sel ve dıŖsal g6çleri keŖfetmek i6in kullanılabilir 6eŖitli sorular 6z6m Odaklı Terapi'den (Cade ve O'Hanlon, 1993; Nunnally vd., 1986) esinlenerek oluŖturulmuŖ olup sosyal hizmet uygulamasında g6çleri keŖfetmeye y6nelik aŖađıdaki sorulardan faydalandığı belirtilmektedir. Bu noktada da g6çleri keŖfetmeye y6nelik soruların sonsuz olduğunun unutulmaması vurgulanmaktadır (De Jong ve Miller, 1995; Saleebey, 2006; Teater, 2015):

Hayatta kalma soruları: G6đ6s gerdiğin zorluklar karŖısında hayatta kalmayı ya da bu zorlukların 6stesinden gelmeyi nasıl baŖardın? Zorluklar karŖısında bu m6cadeleni s6rd6r6rken kendin ve d6nyanın hakkında neler 6ğrendin?

Destek soruları: G6venebileceğin insanlar kimlerdir? Kimler senin anlaŖılmıŖ, desteklenmiŖ ya da cesaretlendirilmiŖ hissetmeni sağlayabilir?

İstisna soruları: Hayatında iyiye giden şeyler olduğu zamanlarda farklı olan neler vardı?

Olasılık soruları: Hayatında neyi başarmak istiyorsun? Geleceğin ya da ailenin geleceği için umutların nelerdir?

Saygı soruları: Kendin hakkında seni ne gururlandırmaktadır? Senin hakkında insanlar pozitif olarak ne söylerler?

Bakış açısı soruları: Mevcut durumun hakkında düşüncelerin nelerdir?

Değişim soruları: Nelerin değişim için gerekli olduğunu düşünüyorsun? Bunun olabilmesi için neler yapabilirsin?

Sosyal hizmet uzmanları ön değerlendirme sürecinde müracaatçının güçlerini de düşünerek değerlendirmesini yaparlar ve müracaatçının güçlüklerini çözümleyebilmek amacıyla güç ve kaynaklara odaklanırlar (Zastrow, 2013). Bu noktada Rapp ve diğerleri (2006) güçler değerlendirmesine yedi yaşam alanını dahil etmektedirler. Bunlar içerisinde günlük yaşam durumu, mali durum, mesleki/egitimsel durum, sosyal destekler, sağlık, serbest zaman/eğlence ve tinsellik yer almaktadır. Bu yaşam alanları zamansal sıralama ile ilişkili olup geçmiş zaman (Geçmişten ne kullandım?), şimdiki zaman (Bugün neler oluyor? Şimdi neler ulaşılabilir?) ve gelecek zaman (Ne yapmak isterim?) olmak üzere ele alınmaktadır. Bu kullanılan araç diğer değerlendirme araçları ile benzer olmayıp güçler değerlendirmesini geliştirme süreci için aynı zamanda eşsizdir. Çünkü bireylerin iyi yönlerini güçlendiren içsel bir amaca sahiptir.

Güçler temelli değerlendirme, müracaatçıdaki inançtan ileri gelmek zorundadır ve müracaatçı için hüküm ya da yargı niteliğinde olmamalıdır. Bu soruları tekrar etmek ya da güçler temelli formları doldurmak güçler yaklaşımı çerçevesinde çalışıldığı anlamına gelmez. Güçler temelli değerlendirmenin özünde olan şey müracaatçının potansiyeline etki edecek olan içten gelen inançtır. Güçler hakkında düşünmek müracaatçıların hangi amaç ve ideallere sahip olduğunu, yaşamlarındaki umut ve imkanları yansıtan şeylerin neler olduğunu anlamak ile başlar. Bu süreçte, müracaatçılar kendileri için yeni imkanları keşfedebilirler ya da geliştirebilirler ve daha iyi bir yaşam kalitesine doğru değişim gösterebilirler (De Jong ve Miller, 1995; Saleebey, 2006; Teater, 2015). Bu çerçevede güçlendirme yaklaşımının uygulamada

kullanımının basitçe bir soru-cevap pratiğinden oluşmadığı, bunun ötesinde yaşamdaki unsurlara dokunmayı içerdiği belirtilebilir.

Bu çalışma, yukarıda ifade edilen genelde güçler temelli yaklaşımın unsurları özelde ise 'güçler' akılda tutularak güçlendirme kavramını çeşitli boyutları ele almayı amaçlamaktadır. Güçlendirme kavramı çokça Türkçe literatürde yer almasına rağmen güçlendirmenin kolektif kimlik, bilgi ve beceri, benlik kavramı, eleştirel farkındalık ve harekete geçme boyutları daha önce ele alınmamıştır. Güçlendirme kavramına zenginlik katacağı düşünülen bu boyutların hem sosyal hizmet literatürüne hem de sosyal hizmet uzmanlarının uygulamalarında yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

Güçlendirme

Güçlendirme kavramın kökeninin aydınlanmaya kadar dayandığı belirtilmektedir. Aydınlanmanın temelde insana değer vermesi ve insanın daha insancıl koşullarda yaşabilmesi için bireyin içinde güç olduğu düşüncesi güçlendirme açısından bir çıkış noktasıdır (İçağasıoğlu-Çoban ve Buz, 2008). Özellikle 18.yüzyılda yaygın olan karşılıklı yardım ve topluluk hareketlerinde güçlendirmenin köklerinin bir gövdeye oturduğu belirtilmektedir (Adams, 2003).

Kişisel ve kolektif hedeflere ulaşmak için kaynakları, stratejileri ve yetkinlikleri geliştirmenin güçlendirmenin merkezinde yer aldığı belirtilmektedir (Lee, 2001). Güçlendirme, bireylerin, kurumların ve toplulukların daha fazla kontrol, etkinlik ve sosyal adalet kazandığı aktif, katılımcı bir süreçtir (Solomon, 1976). Adams (2003) güçlendirmeyi bireylerin, grupların ve/veya toplulukların kendi koşullarının kontrolünü ele geçirip kendi hedeflerine ulaşabilmelerini sağlayan araçlar olarak tanımlamakta ve böylece yaşamlarının kalitesini en üst düzeye çıkarmak için kendilerine ve başkalarına yardımcı olmaya çalışabileceklerini ifade etmektedir. Bu noktada kendi kendine yardım edebilme güçlendirmede önemli bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır (Payne, 2005; Solomon, 1976). Ayrıca güçlendirmenin, süreç ve amacı bütünleştiren bir unsur olduğu ve bu unsurun yapılandırılmış güçsüzlüklere karşı çıktığı belirtilmektedir (Frans, 1993). Anuradha (2004) güçlendirmeyi, kişilerin kontrolü ele geçirme süreci olarak belirtmekte olup diğer bir ifade ile

insanların, organizasyonların ve toplumların hayatları üzerinde egemenlik kazanma biçimi olarak ifade etmektedir. Sosyal hizmet uygulamasında Barker (1995) güçlendirmeyi bireylerin, ailelerin, grupların ve toplulukların bireysel, bireyler arası, sosyo-ekonomik ve politik güçlerini arttırmak ve koşullarını iyileştirmeye yönelik etki geliştirmeye odaklanan yardım süreci olarak tanımlamaktadır. Gutierrez (1990) güçlendirmeyi bireylerin kendi yaşam durumlarını geliştirmek için harekete geçebilsinler diye kişisel, kişilerarası ve sosyo-politik güçlerinin arttırılması süreci olarak tanımlanmaktadır. Güdek (2013) ve Duyan (2010) ise güçlendirmenin sözcük anlamı olarak 'güç' kökünden geldiğini ve var olan bir şeyi ya da durumu daha güçlü hale getirmek anlamına geldiğini belirtmektedirler.

Sosyal hizmet uzmanları için uygulama sürecinde müracaatçıda değişim oluşturulurken sürece en yardımcı olacak şeyin müracaatçının potansiyeli ve becerileri olduğu belirtilmekte, söz konusu değişim müracaatçının karar ve eylemleri doğrultusunda şekilleneceğinden müracaatçının kendi güçlü yönleri ve güçlerinin farkında olmasının önemi vurgulanmaktadır (Sheafor ve Horejsi, 2014).

Sosyal hizmet uzmanları, uygulamalarını düşünümsel hale getirmek için güçlendirmeye ihtiyaç duymaktadır (Adams, 2003). Blundo (2001) güçlendirme yaklaşımının, sosyal hizmette müracaatçıya değer veren ve onunla işbirliği yapan bir yaklaşımla, sosyal hizmeti temel değerlerine geri getirebilmeyi amaçladığını belirtmektedir (Teater, 2015). Söz konusu yaklaşımın önemi de amacından gelmektedir. Müracaatçının güçlü yönlerine, geçmiş başarılarına ve kazanımlarına odaklanıp kendi gücünün ve değişime yönelik motivasyonunun farkına varmasının, müracaatçı için sorun çözme ve istedik davranış kazanımında olumlu etki yapacağı kabul edilmektedir. Sosyal hizmet uzmanının bu noktada, müracaatçının güçlü yönlerini ortaya çıkarmak, onun kendisine ve gerçekleştirebileceklerine inanmasını sağlamak gibi bir görevi bulunmaktadır. Bu süreçte sosyal hizmet uzmanının da müracaatçının gücüne ilişkin inançlı olması gerekmektedir. Paradoksal olarak sosyal hizmet uzmanları tarih boyunca meslek elemanı olarak güçsüzlük algısını yansıtmakta iken diğer taraftan sosyal hizmet uzmanları müracaatçıları güçlendirmek için çaba göstermektedirler (Frans, 1993). Bununla ilgili olarak Teater (2015), sosyal hizmet müdahalesinde müracaatçıyı üzerinde çalışılacak

kişi değil; işbirliği içinde birlikte çalışılacak kişi olarak görmektedir. Bu gr müracaatçıyı içinde bulunduğu durumun ve deneyimlerinin uzmanı olarak kabul eder ve değişim yapabilecek motivasyona ve gerekli glere sahip olduğuna inanır. Çünkü sosyal hizmet mesleği sorunlardan ve patolojilerden ziyade bireylerin güçlerine ve kaynaklarına odaklanmaktadır (Duyan, 2010; Duyan vd., 2008).

Sosyal eylem ideolojisi ve kendi kendine yardım bakış açısı ile büyüyen bir nosyon olarak nitelendirilen güçlendirme kavramı, genellikle müracaatçı gruplarını tanımlama amacı ve hedefi olarak kullanılmıştır. Ancak bu kavram aynı zamanda insani hizmetler çalışanları ile de ilişkilidir (Frans, 1993). Bu noktada literatürde güçlendirmenin çeşitli boyutlarından bahsedilmektedir. Örneğin Speer ve Peterson (2000) güçlendirmenin bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlarına vurgu yapmaktadır. Frans (1993) ise güçlendirmenin hem geleneksel olarak ezilen/baskı altındaki nüfus için hem de sosyal hizmet uzmanları için bilgi ve beceri, kolektif kimlik, eleştirel farkındalık, harekete geçme ve benlik kavramı gibi boyutlarını içerdiğini ifade etmektedir. Bir diğer gre göre güçlendirmenin anlamlandırma, yeterlilik hissi, seçim ve etki yapabilme gibi boyutlara sahip olduğu belirtilmektedir (Thomas ve Velthouse, 1990). Bu çalışmada güçlendirmenin boyutları Frans (1993) tarafından belirtilen noktalar üzerinden gidecektir. Aşağıda bu boyutlara ilişkin detaylı açıklamalar yer almaktadır.

Kolektif Kimlik

Kolektif bir kimlik, bazı özelliklere sahip olan (veya sahip olduğuna inanılan) bir grup insanla paylaşılan kimliktir (Ashmore vd., 2004) ve kişinin öznel talebi veya kabulüyle tanımlanmaktadır. Kolektif bir kimlik için kişinin kendini bir birliktelikle tanımlaması bir ön koşuldur (Deaux, 1996). Bu kavram biz duygusunun ve ait olmanın hatırlatıcısıdır (De Vos, 1995; Ogbu, 2004; Simon ve Klandermans, 2001; Snow, 2001; Spicer, 1971). Bu çerçevede kolektif kimlik değer ve duygusal önem içerir (Tajfel, 1982). Ayrıca paylaşılan bu ortaklık, diğer kişilerle doğrudan temas veya değişim gerektirmez; aksine, ortaklığın psikolojik bir tarafı vardır (Ashmore vd., 2004). Bu tür bir ortaklık, etnisite, cinsiyet, meslek ve siyasi parti gibi hususlara dayandırılabilir (Anthias, 2002; Simon ve

Klandermans, 2001) ve davranışsal etkilere sahiptir. Dil kullanımı gibi grup üyeliğini yansıtan bireysel eylemler, kolektif kimlikle kastedilen şeyin bir parçasıdır (Ashmore vd., 2004). İnsanlar kolektif kimliğini, tutumları, inançları, duyguları, davranışları ve dil veya lehçelerini yansıtan amblemler veya kültürel sembollerle ifade eder (De Vos, 1995; Spicer, 1971).

Sosyal hizmetin amacının hem bireyler arasındaki dayanışmayı hem de toplumdaki dayanışmayı yükseltmek olduğunun belirtilmesi (Adams vd., 2015) kolektif kimlik ile örtüşmektedir. İşbirliği, kolektif kimlikte vurgulanan kavramlar arasındadır (Hardy vd., 2005). Sosyal hizmet uzmanlarının dünya çapında işbirliği, dayanışma ve ortaklaşa çalışmaya bağlı kaldıkları belirtilmektedir (Elliott, 1997). Sosyal hizmet, refah sistemi içerisindeki hizmetlerin bir takım bilgi, beceri ve değer tabanında ve daha insancıl bir şekilde yerine getirilmesi ve sosyal adaletin gerçekleştirilmesi noktasında kilit bir roledir (Kut, 1988; Küçükkaraca, 2004; Şahin, 2000). Sosyal hizmet uzmanlarının etik yükümlülükleri sosyal adalet için çalışmayı içermekte ve bununla bağlantılı olarak toplumdaki kaynakların adaletli dağıtılması hususunda etkin rol alması vurgulanmaktadır (International Federation of Social Workers vd., 2012; Özcan vd., 2017). Kişinin, işlevsel bir parçası olduğu sosyal sistemlerin amaçlarını, kaynaklarını ve isteklerini paylaştığı bir kolektif kimlik duygusu (Frans, 1993) üzerinde önemle durulmaktadır.

Kolektif kimliğin güçler temelli yaklaşımda sunulan işbirliğine dayalı güç ve işbirliği içinde çalışma ile bağlantılı olduğu söylenebilir. Bunun, ortaklığın ve kolektif bir yaklaşımın temeli olduğu vurgulanmaktadır. Bireylerin amaçlarına ulaşmak için kolektif biçimde çalışabileceği ifade edilmektedir. Yani bireylerin uyumu içindeki kolektif gücün, değişimi ortaya çıkarmak için yalnız başına olan çabalardan daha büyük etkisi olduğu (Thompson, 2016) belirtilmektedir. Kolektif kimlik, grup üyeliği bağlamında gücün ya da güçsüzlüğün algılanma eğilimine işaret etmektedir. Bir bütün olma (kolektiflikler) yoluyla üretilen güç, birikimli ve karşılıklı etki yoluyla bireyleri daha derinden ve kalıcı bir şekilde etkilemektedir (Frans, 1993). Ek olarak kolektif kimliğin, sosyal değişimi amaçlayan diğer kolektif faaliyetleri de etkilediği belirtilmektedir (Weerd ve Klandermans, 1999).

Bilgi ve Beceri

Sosyal hizmet uzmanlarının kişisel ve mesleki gc algısında bilgi ve becerinin önemi üzerinde ortak görüş bulunmaktadır (Fetterman vd., 1996; Frans, 1993; Hepworth vd., 2016; Pinderhughes, 1983; Sherman ve Wenocur, 1983; Solomon, 1976). 'Bilgi gc'tür ifadesinin yerleşmiş bir düşünce olduğu belirtilmektedir (Thompson, 2016). Ayrıca bir mesleğin gücünün, bilgi tabanından geldiği belirtilmektedir (Lindsey, 1999).

Mesleğin uygulamalarında kullanılan kuramların ve yaklaşımların temel bilgi ve uygulama zemini hazırladığı, kuram ve yaklaşımların temelini anlamaya başlamının sosyal hizmet uzmanlarının daha bilgili ve etkili olabilmesi için olmazsa olmaz bir husus olduğu vurgulanmaktadır (Teater, 2015). Sheafor and Horejsi (2014) sosyal hizmet uzmanı için şu ifadeleri kullanmaktadırlar:

- "Mesleki eğitime (bilgi, etik ve yeterlilik vb.) sahip olmanın yanı sıra muhtaç durumdaki kimseleri (ocuklar, yaşlılar, yoksullar, azınlıklar ve engelliler gibi) ya da çevredeki insanları veya ilgili sosyal yapıları değiştirmek için çabalayan diğer insanlara hizmet sağlayabilmek ve yardım edebilmek için gerekli olduğu kabul edilen niteliklere sahip olmalıdır."
- "Böylece sosyal hizmet uzmanı, bahsi geçen grupların ve bireylerin kendi sosyal ihtiyaçlarını karşılayabilmelerini, zorluklardan kaınabilmelerini veya kendilerini geliştirebilmelerini, böylelikle tatmin edici bir yaşam srebilmelerini ve topluma tamamı ile katkı verebilmelerini sağlamalıdır."

Sosyal hizmet uzmanının kendi veya başkalarının hayatlarındaki olayları etkilemek için yeterli bilgi ve beceriye sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır (Frans, 1993). Sosyal hizmetin gerçekleştirilebilmesi için üzerinde düşünülmesi, zaman harcanması gerektiği, mekanik bir şekilde yapılamayacağı belirtilmekte olup (Adams vd., 2015) bunun için de bir bilgi temeline ihtiyaç duyulduğu, bu bilginin de uygulayıcılar, kuramcılar ve araştırmacılardan miras olarak kaldığı ifade edilmektedir. Sosyal hizmet uzmanı, bir yandan bu bilgilere yaslanmalı, diğer yandan bu bilgileri olduğu gibi kabul etmemelidir. Bu bilgi temelinin geniş, karmaşık ve daima gelişmekte olduğu unutulmamalıdır (Thompson, 2013).

Sosyal hizmette bilgi temeli, var olan bilgilerin, bilimsel bulguların, değerlerin, becerilerin, bilinen şeyi edinme, kullanma ve değerlendirme yöntemlerinin bir araya toplanması olarak ifade edilebilir. Bilgi tabanı, sosyal hizmet uzmanının kendi araştırması, teori oluşturma ve ilgili fenomenlerin sistematik olarak incelenmesinden ve diğer sosyal hizmet uygulayıcılarının doğrudan ve bildirilmiş deneyimlerinden ve müracaatçılar ve diğer disiplinlerin meslek elemanları ve üyeleri tarafından sağlanan bilgilerden ve bir bütün olarak toplumun genel bilgisinden elde edilmiştir (Barker, 1995; Imre, 1984; Parton, 2006; Trevithick, 2008). Buna bağlı olarak sosyal hizmet uzmanlarının, aşağıdaki alanların bir kısmında veya tamamında bilgiye sahip olması gerektiği belirtilmektedir (NASW, 1982): Bireylerle ve gruplarla sosyal hizmet teori ve teknikleri, topluluk kaynakları ve hizmetleri, yerel ve ulusal sosyal hizmetler ve bu hizmetlerin amaçları, topluluk örgütleri teorileri, sağlık ve refah hizmetlerinin geliştirilmesi, belli başlı sosyo-ekonomik ve politik teoriler, toplumdaki ırksal, etnik ve diğer kültürel grupların değerleri ve yaşam biçimleri ve çağdaş yaşamda ortaya çıkan sorunlar, uygulamaya özel mesleki ve bilimsel araştırma kaynakları, sosyal planlamanın kavram ve teknikleri, süpervizyon teorileri ve kavramları ve sosyal hizmet uygulamasının mesleki süpervizyonu, personel yönetimi teorileri ve kavramları, yaygın sosyal, psikolojik, istatistiksel ve diğer araştırma yöntemleri ve teknikleri, sosyal refah yönetimi teorileri ve kavramları, hizmet edilecek müracaatçıları etkileyen sosyal ve çevresel faktörler, psiko-sosyal değerlendirme ve müdahale teorileri ve yöntemleri, ayırıcı tanı teorileri ve yöntemleri, örgütsel ve sosyal sistem teorileri, değişimin özendirilmesi için yöntemler, topluluk örgütlenmesi ile ilgili teori ve teknikler, savunuculuk teori ve teknikleri, sosyal hizmet mesleğinin etik standartları ve uygulamaları, eğitim-öğretim teori ve teknikleri, sosyal refah eğilimleri ve politikaları ve sosyal ve sağlık hizmetlerini etkileyen yerel ve ulusal düzeydeki yasa ve yönetmelikler.

Thompson (2013) sosyal hizmet uzmanının bilmesi gerekenleri sekiz başlık altında sıralamaktadır. Bunlar; insan gelişimi (bireylerin yaşam döngüsündeki evre, sorun ve güçlüklerin neyden kaynaklandığının belirlenmesi ve bu sorun ve güçlüklerle çözüm geliştirebilme açısından önemlidir), din ve tinsellik, sosyal süreçler ve kurumlar, kişilerarası ilişkiler, grup ve örgüt dinamikleri, sosyal hizmet süreci (ön değer-

lendirme, müdahale, gözden geçirme, sonlandırma, değerlendirme), kuramsal paradigmlar, müdahale yöntemleri (bireyle, aileyle, grupla, toplulukla çalışma), etik ve değerlerdir.

Sosyal hizmet sözlüğünde beceri, bir kişinin bilgisini, yeteneklerini, kişiliğini veya kaynakları kullanma yeterliliği olarak tanımlanmaktadır. Bir sosyal hizmet uzmanının becerileri, iletişim konusunda yeterli olmayı, problemleri ve müracaatçının katılımını değerlendirmeyi, ihtiyaçları kaynaklarla eşleştirmeyi, kaynakları geliştirmeyi ve sosyal yapıları değiştirmeyi içermektedir (Barker, 1995). Beceri bir etkinliği belirli bir süre boyunca hem etkili hem de tutarlı bir Şekilde yerine getirebilme ile ilgili iken beceri ile ilgili temel vurgu bir beceriye sahip olma ya da olmama değil, becerinin zamanla geliştirilebilme ve ğrenilebilme niteliğine yöneliktir. Bunun dışında sosyal hizmet eğitiminde becerinin (1) var olan becerileri güçlendirme, (2) yeni becerileri geliştirme olmak üzere iki temel bileşeni olduğundan bahsedilmektedir (Thompson, 2013).

NASW, sosyal hizmette 12 temel becerinin olduğunu belirtmektedir (NASW, 1982). Bu becerileri Middleman ve Wood (1990) algılama ve kavramaya dönük içsel beceriler, duygu ve bilgilerle başa çıkma ve görüşme ortamını hazırlama gibi etkileşimsel beceriler ve son olarak çatışma ile başa çıkma, davranışı ele almaya dönük stratejik beceriler olmak üzere üç kısımda incelemişlerdir. Bunlar (NASW, 1982): Anlayışlı ve amaçlı bir Şekilde başkalarını dinlemek, sosyal inceleme, değerlendirme ve rapor hazırlamak için bilgileri ortaya çıkarmak ve konu ile ilgili unsurları birleştirmek, profesyonel yardım ilişkisini oluşturmak ve sürdürmek, sözlü ve sözsüz davranışları gözlemlemek, yorumlamak ve kişilik teorisi ve müdahale yöntemleri hakkındaki bilgiyi kullanmak, müracaatçıların kendi sorunlarını kendilerinin çözebilmeleri ve güven kazanabilmeleri için müracaatçıların mücadele etmesini desteklemek, hassas ve duygusal konuları destekleyici ve tehdit olmaksızın tartışmak, müracaatçıların ihtiyaçlarına yenilikçi ve yaratıcı çözümler üretmek, terapötik ilişkiyi sona erdirmeye ihtiyaını belirleyebilmek, araştırma yapmak veya araştırma bulgularını ve mesleki literatürü yorumlamak, çatışan taraflar arasında arabuluculuk ve müzakere yapmak, kuruluşlar arası bağlantı hizmetleri sağlamak, sosyal ihtiyaçlara ilişkin finansman kaynakları temin etmek, kamu veya kanun koyucularla temas kurmak ve bu kaynakları yorumlamak biçiminde sıralanmaktadır. Bu temel

beceriler dışında sosyal hizmet uzmanları anlaşılır bir biçimde konuşmalı ve yazmalı, müracaatçılara öğretebilmeli, kriz ya da duygu yüklü durumlarda destekleyici yanıtlar verebilmeli, mesleki ilişkisinde rol model olarak hizmet verebilmeli, karmaşık psikososyal olguları yorumlamalı, belirlenmiş sorumlulukları yerine getirmek için bir iş yükü programı düzenlemeli, başkalarına yardımcı olmak için gerekli kaynakları belirlemeli ve elde etmeli, kendi performanslarını ve duygularını değerlendirebilmeli, yardım veya konsültasyon kullanmalı, grup faaliyetlerine katılmalı veya grup faaliyetlerine liderlik etmeli, çatışmacı durumların ya da kavgacı kişiliklerin üstesinden gelebilmeli, sosyal ve psikolojik teorileri uygulama ile bağlantılandırabilmeli, bir sorunu çözebilmek için gerekli olan bilgileri tanımlayabilmeli, kendi uygulamaları ya da ilgili kuruluş hizmetleri için araştırma çalışmaları yürütmelidir.

Thompson (2013) ise bu becerileri 16 başlık altında toplamış ve bunları iletişim becerileri, öz-farkındalık becerileri, analitik beceriler, duyguların yönetilmesi, öz-yönetim becerileri, sunum becerileri, koordinasyon becerileri, duyarlılık ve gözlem becerileri, düşünme becerileri, yaratıcılık, hızlı düşünüp doğru tepki vermek, alçakgönüllülük, yılmazlık, birlikte çalışma becerileri, etkileme becerileri, çatışma yönetimi becerileri olarak ifade etmiştir.

Benlik Kavramı

Benlik kavramı bireyin öz-değerlendirmesine kök salmış kişisel ve mesleki güç algısının daha geleneksel görünümünü kapsamaktadır (Frans, 1993). Olumlu kendilik değeri ve kendine güven kişisel ve mesleki güç algısı sürecinin bu boyutunun merkezindedir. Bireyin kendini nasıl gördüğü (Roger, 1951), kendisi ile ilgili genel kanaati, algıları ve bakış açısı (Aydın, 1996; Bong ve Skaalvik, 2003; Pescitelli, 1996) olarak tanımlanmakta ve olumlu kendilik değerinin ve kendine güvenin, gerekli saygınlığın ve kontrol duygusunun gelişiminde öncü olduğu belirtilmektedir (Pinderhughes, 1983). Benlik kavramı, benliğin statik algısı ile sınırlamaz aksine bireyi sosyal çevrede aktif bir katılımcı olarak tanımlar (Frans, 1993). Benlik kavramının bizi diğerlerinden ayırdığı ve bize özel bir alan oluşturduğu belirtilmektedir (Yener ve Gülaçtı, 2010).

Benlik kavramı "şahsın kendisi ile ilgili algılamalarının, kişisel atıflarının (yüklemelerinin), geçmiş yaşantılarının, gelecekle ilgili hedeflerinin, sosyal rollerinin onun zihninde temsil edilışıdır" (Aydın, 1996). Kişisel değlerlerin, inançların ve davranışların biçimlenmesi üzerindeki önceki yaşam deneyimlerinin potansiyel etkisi hakkında farkında olmayı da içermektedir (Lafrance vd., 2004). Bu kavram, pozitif ve bireyi tatmin eden, öz-saygı ve kendini onaylama anlayışına sahip bir bireye (Frans, 1993) vurgu yapmaktadır. Öz-saygı ile ilgili olumsuz değlendirmenin başta duygusal sorunlar olmak üzere içe kapanmaya ve suça yol açabileceği belirtilmektedir (Glasser, 2003). Bireylerin yaşadıkları değersizlik, yetersizlik, başarısızlık ve düşük kendine saygı duygularının bazı sapma davranışlarına neden olabileceği, olumlu kendilik değlendirmesi için güçlü yanların ön plana çıkarılması gerektiği, güçlü yanların ön plana çıkarılmasının benlik kavramını da olumlu bir şekilde etkilediği belirtilmektedir (Duyan vd., 2008). Bu noktada sosyal hizmet uzmanlarının sosyal hizmet uygulamasında kendisini doğrudan bir uygulama aracı olarak kullandığı bu nedenle de öz saygısının önemli olduğu söylenebilir.

Eleştirel Farkındalık

Sosyal hizmet uzmanlarının kişisel ve mesleki güç algısının bir başka bileşenin ise eleştirel farkındalık olduğu belirtilmektedir. Eleştirel farkındalık köken olarak incelediğinde eleştirinin, bir insanı, bir eser veya bir konuyu doğru ve yanlış yanlarını bulup göstermek amacıyla inceleme işi; farkındalığın ise ele almak, sezmek ve ayırt etmek anlamına geldiği görülecektir (TDK, 2017).

Sosyal ve politik gerçekler hakkında eleştirel bir bakış açısı elde etmek için bilgi ve kapasite oluşturma konusu güçlendirmenin merkezine aldığı konulardandır (Lee, 2001). Eleştirel düşünme, "sosyal hizmet uzmanları tarafından yararlanılan, kesin cevaplar bulamadığımızda mevcut sorun hakkındaki inandıklarımızın bu inanışları kullanmamızı gerektirip gerektirmediğine karar vermelerine yarayan bir süreç olarak" tanımlanır (Sheafor ve Horejsi, 2014). Diğer bir ifade ile birisinin dünyası ile ilgili çok yönlü muhakeme yapabilme ve oluşturabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Frans, 1993). Eleştirel bakış açısının sosyal

hizmet uzmanları için olmazsa olmaz olduğu, aksi takdirde uzmanların baskı ve eşitsizliklere karşı gelmek bir yana baskı ve eşitsizlikleri daha da alevlendirebileceği belirtilmektedir (Preston-Shoot, 1996). Eleştirel farkındalığın baskının ulusal ve uluslararası boyutlarının anlaşılmasında yol gösterici bir noktada olduğu belirtilmektedir (İçağasıoğlu-Çoban ve Buz, 2008). Bu noktada Zastrow (2013) sosyal hizmet uzmanlarının yüksek düzeyde eleştirel farkındalığa sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Adams ve diğerleri (2015) eleştirel bakış açısı ile ilgili şu ifadeleri kullanmaktadırlar:

"...güç, baskı ve eşitsizlik kavramlarının kişisel ve yapısal ilişkileri nasıl belirlendiğinin anlaşılmasına dayanır. Uygulayıcılar, sosyal olarak yapılanmış ırk, cinsiyet, sınıf, cinsellik, yaş ve engellilik gibi bölünmelerin ve kaynaklara farklı yollardan erişimin toplumun ve bireylerin yaşam tecrübelerini nasıl etkilediğini analiz etmekle yükümlüdür... Tüm sosyal hizmet uzmanları, çalıştıkları toplumun politika ve siyasetini, değerler ve sosyal varsayımlarını sorgulamak zorundadırlar. Toplumlarımızın yoksulluk içindeki ya da diğer zorluklarla yüzleşen insanların iyilik hallerini sağlama ve geliştirme çabalarının bir parçası olduğumuz için, yardımcı olmak üzere çağrıldığımız zorlukların ortaya çıkmasına sebep olan toplumsal koşulları tanımlamak, onlara karşı çıkmak ve değiştirmeye çalışmak, mesleki rolümüzün ayrılmaz bir parçasıdır."

Sosyal hizmet uzmanları bir taraftan bireysel ve mesleki gücünü sürdürmeye çalışırken diğer taraftan müracaatçıları güçlendirme girişiminde bulunmaktadır. Sosyal hizmet uzmanlarının yaşadığı ikilemleri hafifletmek amacıyla Pinderhughes (1983) güçlendirmenin, sosyal hizmet uzmanının hayırsever konumundan vazgeçtiğinde ve kendisi ve müracaatçılarının yaşamları üzerinde daha eleştirel bir bakış açısı kazandığında ortaya çıktığını ifade etmektedir. Bu noktada bireyin dünyadaki yerinin daha büyük sistemlerle ya da makro yapılarla ilgili olduğu konusundaki eleştirel farkındalığı olmamasının uzmanın kişisel ve mesleki güç algısı önünde engel oluşturduğu belirtilmektedir (Frans, 1993). Eleştirel farkındalığın yaşadığımız dünyanın arkadastaki bilgiye bakışta farkındalık kazandırması, olanın ötesini görmeyi kolaşlaştırması, aydınlatıcı ve özgürleştirici yeni bir çerçeve sunması önemli özellikleri olarak karşımıza çıkmaktadır (İçağasıoğlu-Çoban ve Buz, 2008). Eleştirel bakış açısının benimsenmemesinin, görece daha güçsüz konumdaki bireylerin kendi güçsüzlükleri içerisinde sıkışmalarına sebebiyet vereceği

üzerinde durulmaktadır (Thompson, 2013). Örneğin literatürde düşünömsel uygulamadan bahsedilmekte ve bu uygulamanın eleştirel olmayan, rutinleşmiş uygulamaya karşı çıktığı, eleştirel bakış açısının bu uygulamanın yapı taşı olduğu, diğer türlü dezavantajlı ve eşitsiz örüntülerin pekiştirilebileceği (Adams vd., 2015; Burke ve Dalrymple, 2015; Thompson, 2013) ifade edilmektedir. Sheafor ve Horejsi (2014) başarılı bir uygulama için iki temel unsurdan birinin müracaatçılara müdahale aşamalarında rehberlik etmek için uzmanların eleştirel düşünme ve yeteneğine sahip olması gerektiğinin altını çizmektedir. Örneğin yoksulluk sorununu ele aldığımızda sosyal hizmet uzmanlarının bireylerin bu sorunla karşı karşıya kalmasının yapısal nedenlerini anlamalı, müracaatçıların gereksinimlerini buna göre şekillendirmeli ve yoksulluğun nedenleri ile ilgili yapısal ve makro çözümler noktasında eleştirel çerçevede hareket etmelidir (İçağasıoğlu-Çoban ve Buz, 2008).

Harekete Geçme

Sosyal hizmet uzmanlarının kişisel ve mesleki güç algısının diğer bileşeni ise harekete geçme eğilimidir. Harekete geçme eğilimi, daha iyi ve dengeli güç ilişkilerine ulaşmaya doğru yönlendirilmiş yansıtıcı eylemler olarak tanımlanmaktadır (Torre, 1986). Nereden bakılırsa bakılsın sosyal hizmet uzmanlarının tüm çalışmaları eyleme dönüktür. Tüm çalışmalarında harekete geçme noktasında hazır bir şekilde bekledikleri söylenebilir. Uzmanların memur olmak yerine meslek elemanı olmayı tercih ettikleri Acar ve diğerlerinin (2017) yapmış olduğu araştırmada bulgulanmıştır. Diğer bir ifade ile sosyal hizmet uzmanlarının sosyal hizmet uygulamasında harekete geçme noktasında kişisel ve mesleki olarak içsel bir motivasyona sahip olduğu söylenebilir. Literatürde uygulamanın karşılaşma, ön değerlendirme, planlama, uygulama, uygulamayı değerlendirme (sonlandırma ve izleme) gibi kimi kaynaklarda beş kimi kaynaklarda yedi çekirdek işlevi (Gelman ve Mirabito, 2005; Kirst-Ashman ve Hull, 2008; Miley vd., 2016; Popple ve Leighninger, 2011; Poulin, 2000) daha iyi ve dengeli güç ilişkilerine ulaşmaya doğru yönlendirilmiş yansıtıcı eylemlere örnek olarak gösterilebilir. Böylece güçlendirilmiş bireylerin kendileri için daha anlamlı

faaliyetler içerisinde olacakları varsayılmaktadır (Frans, 1993). Diğer bir ifade ile sosyal hizmet uzmanlarının müracaatçılara güç paylaşımı yaparak ve kaynakları harekete geçirerek yardımcı olabilecekleri belirtilmektedir (Pinderhughes, 1983). Bu noktada Frans (1993) sosyal hizmet uzmanının kendisi ve diğerleri adına etkili eylem başlatma becerisine sahip olması gerektiğinin altını çizmektedir.

Sonuç

Literatürde güçlendirmenin çeşitli boyutlarından bahsedilmektedir (Frans, 1993; Speer ve Peterson, 2000; Thomas ve Velthouse, 1990). Ancak bu çalışmada Frans (1993) tarafından ortaya atılan ve bugüne kadar Türkçe literatürde yer almayan güçlendirmenin boyutları ele alınmıştır. Bu boyutlar kolektif kimlik, bilgi ve beceri, benlik kavramı, eleştirel farkındalık ve harekete geçme üzerine inşa edilmiştir. Frans (1993) güçlendirme konusunda bu boyutların hem müracaatçılar hem de sosyal hizmet uzmanları için geçerli olduğunu vurgulamaktadır. Güçlendirme konusu gündeme geldiğinde bu konu çoğu zaman geleneksel olarak ezilen/baskı altındaki nüfus için düşünülmektedir. Geleneksel olarak ezilen/baskı altındaki nüfus grubu göz önünde tutulurken, bu nüfus gruplarına hizmet vermekte olan sosyal hizmet uzmanları göz ardı edilebilmektedir. Bununla bağlantılı olarak güçlendirmenin boyutları sosyal hizmet uzmanı perspektifinden ele alınmaya çalışılmıştır. Benzer bir şekilde literatürde bahsedilen diğer boyutların da yine sosyal hizmet uzmanı perspektifini göz önünde tutarak değerlendirilmesi önerilmektedir.

EXTENDED ABSTRACT

**A Strength Based Approach and Empowerment:
Collective Identity, Knowledge-Skills, Self-Concept,
Critical Awareness, Propensity to Act**

*

Mehmet Kırloğlu
Necmettin Erbakan University

This study aims to address the concept of empowerment by considering various aspects of a strength based approach. Although the concept of empowerment is widely included in the Turkish literature, the dimensions of collective identity, knowledge and skills, self concept, critical awareness and propensity to act have not been previously addressed. It is thought that these dimensions, which are thought to add richness to the concept of empowerment, will benefit both the social work literature and the practices of social workers. A strength based approach emerged based on social constructivist view. A strength based approach is a way of working that directs the social worker towards interactions and interventions focusing on powers, skills, resources and achievements rather than focusing on the problems or flaws of the clients. In determining the clients' strengths, social workers should focus beyond the apparent powers of the clients. Furthermore, capacities, competencies, character, promise, possibility, resources, resilience, reserve of the clients should be carefully reviewed. On the other hand, the idea that there is power within the individual is a starting point in terms of empowerment. It is important that these two concepts, which are thought to be related to each other, be handled together. Various aspects of empowerment are mentioned in the literature. In this study, the dimensions of empowerment are explained through five dimensions conceptualized by Frans (1993). These dimensions are called collective identity, knowledge and skills, self concept, critical awareness and propensity to act.

Stating that the aim of social work is to increase both solidarity among individuals and solidarity in society coincides with collective identity. Cooperation is among the concepts emphasized in collective

identity. It is stated that social workers are committed to cooperation, solidarity and collaborative work around the world. It is emphasized that this is the basis of partnership and a collective approach. It is stated that individuals can work collectively to achieve their goals.

There is a common opinion on the importance of knowledge and skills in the perception of personal and professional power of social workers. It is stated that the expression of 'knowledge is power' is an established thought. It is also stated that the strength of a profession comes from the knowledge base. It is emphasized that the theories and approaches used in the practice of the profession provide the basis of knowledge and practice, and that understanding the basis of the theories and approaches is essential for social workers to be more knowledgeable and effective. In the social work dictionary, skill is defined as the ability of a person to use his / her knowledge, abilities, personality or resources. The skills of a social worker include being competent in communication, assessing problems and client participation, matching needs with resources, improving resources and changing social structures.

The self concept encompasses a more traditional view of the individual's perception of personal and professional power rooted in self-evaluation. Positive self-esteem and self-confidence are central to this dimension of the perception of personal and professional power. The self concept is defined as how an individual sees himself, his / her general opinion, perceptions and point of view, and it is stated that positive self-esteem and self-confidence lead to the development of necessary dignity and sense of control.

Another component of the perception of personal and professional power of social workers is critical awareness. When critical awareness is examined as the origin of criticism, it is the work of review to find and show the right and wrong sides of a person, a work or a subject; and awareness means taking, perceiving and distinguishing. Knowledge and capacity building are central to strengthening to gain a critical perspective on social and political realities. Critical thinking is defined as a process used by social workers to help us decide whether or not we believe in the current problem if we do not find definite answers.

Another component of the perception of personal and professional power of social workers is the propensity to act. The propensity to act is

defined as reflective actions directed towards achieving better and balanced power relations. Regardless of all the work of social workers are action oriented. It can be said that they are ready to take action in all of their works. In the literature, some core sources of practice such as engagement, assessment, planning, intervention, evaluation (termination and monitoring) can be cited as examples of reflective actions directed towards achieving better and balanced power relations. Thus, it is assumed that empowered individuals will engage in more meaningful activities for themselves. It is suggested that the other dimensions mentioned in the literature should be evaluated by considering the perspective of social worker.

Kaynakça / References

- Acar, H., İağasioğlu-oban, A. ve Polat, G. (2017). *Sosyal hizmetlerde yanlış uygulamalar, etik ihlaller ve sorunlara ilişkin bir araştırma*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Derneği.
- Adams, R. (2003). *Social work and empowerment*. New York: Palgrave Macmillan.
- Adams, R., Dominelli, L. and Payne, M. (2015). Eleştirel bir sosyal anlayışına doğru. In (R. Adams, L. Dominelli, M. Payne Eds.), *Sosyal hizmet: Temel alan ve eleştirel tartışmalar*. Ankara: Nika Yayınevi.
- Anthias, F. (2002). Where do I belong? Narrating collective identity and translocational positionality. *Ethnicities*, 2(4), 491-514.
- Anuradha, K. (2004). Empowering families with mentally ill members: A strengths perspective. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 26(4), 383-391.
- Ashmore, R. D., Deaux, K. and McLaughlin-Volpe, T. (2004). An organizing framework for collective identity: articulation and significance of multidimensionality. *Psychological Bulletin*, 130(1), 80-114.
- Aydın, B. (1996). Benlik kavramı ve ben şemaları. *M.. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8, 41-47.
- Barker, R. L. (1995). *The social work dictionary*. Washington, DC: National Association of Social Workers.
- Berger, P. and Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality Harmondsworth*. Harmondsworth: Penguin.

- Blum, D. (1998). Finding strength: How to overcome anything. *Psychology Today*, 31(3), 32-38.
- Bong, M. and Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational psychology review*, 15(1), 1-40.
- Burke, B. and Dalrymple, J. (2015). Eleştirel müdahale ve güçlendirme. In (L. D. R. Adams, M. Payne, Ed.), *Sosyal hizmet: temel alanlar ve eleştirel tartışmalar*. Ankara: Nika Yayınevi.
- Cade, B. and O'Hanlon, W. H. (1993). *A brief guide to brief therapy*. New York: Norton.
- Canda, E. R. (2006). The future of spirituality in social work: The farther reaches of human nurture. *Advances in Social Work: Special Issue on the Futures of Social Work*, 6(1), 97.
- Chapin, R. K. (1995). Social policy development: The strengths perspective. *Social Work*, 40(4), 506-514.
- Cowger, C. D. (1994). Assessing client strengths: Clinical assessment for client empowerment. *Social Work*, 39(3), 262-268.
- De Jong, P. and Miller, S. D. (1995). How to interview for client strengths. *Social Work*, 40(6), 729-736.
- De Vos, G. A. (1995). Ethnic pluralism: conflicts and accommodation. In (L. Romanucci-Ross, G. A. De Vos Eds.), *Ethnic identity: Creation, conflict, and accommodation* (p. 15-41). Walnut Creek, CA: Altimira Press.
- Deaux, K. (1996). Social identification. In (E. T. Higgins, A. W. Kruglanski Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (p. 777-798). New York: Guilford Press.
- Dubois, B. L., Miley, K. K. (2013). *Social work: An empowering profession*. New York: Pearson Higher Ed.
- Duyan, V. (2010). *Sosyal hizmet: temelleri, yaklaşımları, müdahale yöntemleri*. Ankara: Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği Yayın.
- Duyan, V., Özgür-Sayar, Ö. ve Özbulut, M. (2008). *Sosyal hizmeti tanımak ve anlamak: Sosyal hizmet uzmanları ve sosyal hizmet alanında çalışanlar için bir rehber*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Elliott, D. (1997). Conclusion. In (N. S. Mayadas, T. D. Watts, D. Elliott Eds.), *International handbook on social work theory and practice*. Westport, CT: Greenwood.

- Fetterman, D. M., Kaftarian, S. J. and Wandersman, A. (1996). *Empowerment evaluation: Knowledge and tools for self-assessment and accountability*. London: Sage.
- Frans, D. J. (1993). A scale for measuring social worker empowerment. *Research on Social Work Practice*, 3(3), 312-328.
- Gelman, C. R. and Mirabito, D. M. (2005). Practicing what we teach: Using case studies from 9/11 to teach crisis intervention from a generalist perspective. *Journal of Social Work Education*, 41(3), 479-494.
- Glasser, W. (2003). *Warning: Psychiatry can be hazardous to your mental health*. New York: HarperCollins Publishers.
- Goldstein, H. (1990). Strength or pathology: Ethical and rhetorical contrasts in approaches to practice. *Families in Society*, 71(5), 267-275.
- Greene, G. J. and Lee, M.-Y. (2002). The social construction of empowerment. In (M. O'Melia, K. K. Miley Eds.), *Pathways to power: Readings in contextual social work practice* (p. 175-201). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Gutierrez, L. M. (1990). Working with women of color: An empowerment perspective. *Social Work*, 35(2), 149-153.
- Güdek, K. (2013). *Birey ve aile sosyal çalışma*. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri Ltd. Şti.
- Hardy, C., Lawrence, T. B. and Grant, D. (2005). Discourse and collaboration: The role of conversations and collective identity. *Academy of management review*, 30(1), 58-77.
- Hepworth, D. H., Rooney, R. H., Rooney, G. D. and Strom-Gottfried, K. (2016). *Empowerment series: Direct social work practice: Theory and Skills*: Nelson Education.
- International Federation of Social Workers, International Association of Schools of Social Work, International Council on Social Welfare. (2012). The global agenda for social work and social development: Commitment to action. *Journal of Social Work Education*, 48(4), 837-843.
- İçağasıoğlu-Çoban, A. ve Buz, S. (2008). Eleştirel teori: Gelişimi, kabulleri ve sosyal hizmette kullanımı. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 19(1), 71-89.
- Imre, R. W. (1984). The nature of knowledge in social work. *Social Work*, 29(1), 41-45.
- Kirst-Ashman, K., Hull, G. (2008). *Understanding generalist practice*. Belmont, CA: Thomson Brooks. In: Cole Publishing.

- Kut, S. (1988). *Sosyal hizmet mesleği: nitelikleri, temel unsurları, müdahale yöntemleri*. Ankara:Kendi yayını.
- Küçükkaraca, N. (2004). Küreselleşme, sosyal adalet ve sosyal hizmet. *Paper presented at the 6. Ulusal sosyal hizmetler konferansı. Küreselleşme, sosyal adalet ve sosyal devlet*, 20-22 Mayıs 2004, Ankara.
- Lafrance, J., Gray, E. and Herbert, M. (2004). Gate-keeping for professional social work practice. *Social Work Education*, 23(3), 325-340.
- Lee, J. A. (2001). *The empowerment approach to social work practice building the beloved community*. New York: Columbia University Press.
- Lindsey, D. (1999). Ensuring standards in social work research. *Research on Social Work Practice*, 9(1), 115-120.
- Middleman, R. R., Wood, G. G. (1990). *Skills for direct practice in social work*. New York: Columbia University Press.
- Miley, K. K., O'Melia, M. W. and DuBois, B. L. (2016). *Generalist social work practice: An empowering approach*: Pearson.
- NASW. (1982). *The standards for the classification of social work practice*. Silver Spring, Maryland National Association of Social Worker.
- Nunnally, E., De Shazer, S., Lipchik, E. and Berg, I. (1986). A study of change: Therapeutic theory in process. *Journeys: Expansion of the strategic-systemic therapies*, Cilt(sayı), 77-96.
- Ogbu, J. U. (2004). Collective identity and the burden of "acting white" in Black history, community, and education. *The Urban Review*, 36(1), 1-35.
- Özcan, E., Özden, S. A. and İçağasıoğlu-Çoban, A. (2017). Sosyal hizmet uzmanlarının güvencesiz çalışma biçimine ilişkin deneyimlerinin değerlendirilmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 376-395.
- Parton, N. (2006). Changes in the form of knowledge in social work: From the 'social' to the 'informational'? *British Journal of Social Work*, 38(2), 253-269.
- Payne, M. (2005). *Modern social work theory*. Chicago: Lyceum Books Inc.
- Pescitelli, D. (1996). *An analysis of Carl Rogers' theory of personality*. [http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:MRh7K74uMNMJ:scholar.google.com/+\(Pescitelli,+1996\)&hl=tr&as_sdt=0,5](http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:MRh7K74uMNMJ:scholar.google.com/+(Pescitelli,+1996)&hl=tr&as_sdt=0,5) accessed on 15 April 2018.
- Pinderhughes, E. B. (1983). Empowerment for our clients and for ourselves. *Social Casework*, 64(6), 331-338.

- Popple, P. R. and Leighninger, L. (2011). *Social welfare, and American society*. Boston: Allyn & Bacon.
- Poulin, J. E. (2000). *Collaborative social work: Strengths-based generalist practice*. Itasca, IL: F. E. Peacock.
- Preston-Shoot, M. (1996). W (h)ither social work? Social work, social policy and law at an interface: Confronting the challenges and realising the potential in work with people needing care or services. *Liverpool Law Review*, 18(1), 19-39.
- Rapp, C. A., Pettus, C. A., Goscha, R. J. (2006). Principles of strengths-based policy. *Journal of Policy Practice*, 5(4), 3-18.
- Roger, C. R. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory*: Houghton Mifflin.
- Saleebey, D. (1997). The strengths approach to practice. *The strengths perspective in social work practice*, 3, 80-93.
- Saleebey, D. (2000). Power in the people: Strengths and hope. *Advances in social work*, 1(2), 127-136.
- Saleebey, D. (2006). Power in the people. In (D. Saleebey Ed.), *The strengths perspective social work practice* (p. 7-22). Boston, MA: Pearson Education.
- Saleebey, D. (2012). The strengths approach to practice: Beginnings. In (D. Saleebey Ed.), *Strengths perspective in social work practice* (pp. 93-107). New York, NY: Pearson.
- Sheafor, B. ve Horejsi, C. (2014). *Sosyal hizmet uygulaması temel teknikler ve ilkeler*. Ankara: Nika Yayınevi.
- Sherman, W. R. and Wenocur, S. (1983). Empowering public welfare workers through mutual support. *Social Work*, 28(5), 375-379.
- Simon, B., Klandermans, B. (2001). Politicized collective identity: A social psychological analysis. *American psychologist*, 56(4), 319-331.
- Snow, D. (2001). Collective identity and expressive forms. <https://escholarship.org/uc/item/2zn1t7bj>.
- Solomon, B. B. (1976). *Black empowerment: Social work in oppressed communities*. New York: Columbia University Press.
- Speer, P. W. and Peterson, N. A. (2000). Psychometric properties of an empowerment scale: Testing cognitive, emotional, and behavioral domains. *Social Work Research*, 24(2), 109-118.

- Spicer, E. H. (1971). Persistent Cultural Systems: A comparative study of identity systems that can adapt to contrasting environment. *Science*, 175, 795-800.
- Sullivan, W. P. (1992). Reclaiming the community: The strengths perspective and deinstitutionalization. *Social Work*, 37(3), 204-209.
- Şahin, F. (2000). *Sosyal hizmet uzmanlarının sosyal refah politikasının süreçlerine katılımı*. Ankara: Aydınlar Matbaası.
- Tajfel, H. (1982). Social psychology of intergroup relations. *Annual review of psychology*, 33(1), 1-39.
- Teater, B. (2015). *Sosyal hizmet kuram ve yöntemleri*. Ankara: Nika Yayınevi.
- Thomas, K. W. and Velthouse, B. A. (1990). Cognitive elements of empowerment: An "interpretive" model of intrinsic task motivation. *Academy of management review*, 15(4), 666-681.
- Thompson, N. (2013). *Kuram ve uygulamada sosyal hizmeti anlamak*. Ankara: Dipnot Yayınları.
- Thompson, N. (2016). *Güç ve güçlendirme*. Ankara: Nika Yayınevi.
- Torre, D. A. (1986). *Empowerment: Structured conceptualization and instrument development*. Ithaca: Cornell University.
- Trevithick, P. (2008). Revisiting the knowledge base of social work: A framework for practice. *The British Journal of Social Work*, 38(6), 1212-1237.
- Weerd, M. D. and Klandermans, P. (1999). Group identification and social protest: Farmers' protest in the Netherlands. *European Journal of Social Psychology*, 29, 1073-1095.
- Weick, A., Rapp, C., Sullivan, W. P. and Kisthardt, W. (1989). A strengths perspective for social work practice. *Social Work*, 34(4), 350-354.
- Wolin, S. and Wolin, S. (1998). Shaping a brighter future by uncovering "survivor's pride.". *Reaching Today's Youth*, 2(3), 61-64.
- Wolin, S. J. and Wolin, S. (2010). *The resilient self: How survivors of troubled families rise above adversity*. United States: Villard Book.
- Yener, Ö. ve Gülaçtı, F. (2010). Benlik-kavramı ve benliğin gelişimi bilen benliğe gereksinim var mı? *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 21-37.
- Zastrow, C. (2013). *Sosyal hizmete giriş*. Ankara: Nika Yayınevi.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Kırloğlu, M. (2019). Guler temelli yaklaşım ve gulendirme: Kolektif kimlik, bilgi-beceri, benlik kavramı, eleştirel farkındalık, harekete geçme. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 2248-2277. DOI: 10.26466/opus.597190

İntihar ve Toplumsal Cinsiyet: Sosyal Hizmet Perspektifinden Bir Değerlendirme

DOI: 10.26466/opus.605613

*

Sinan Akçay* - Mervener Taşkın**

* Dr, Öğr.Üy., Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet Böl.,Konya / Türkiye

E-Posta: sinan.akcay@selcuk.edu.tr

ORCID: [0000-0001-9485-5891](https://orcid.org/0000-0001-9485-5891)

** Y. L. Öğrencisi., Selçuk Üni., Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal HizmetBöl.,Konya/Türkiye

E-Posta: mnnurtaskin@gmail.com

ORCID: [0000-0002-5404-2826](https://orcid.org/0000-0002-5404-2826)

Öz

İntihar bireyi ve bireyi çevreleyen sistemleri etkileyen önemli bir halk sağlığı sorunu. İntihar kavramı bu çalışmada tamamlanmış intiharlar ve intihar girişimleri olmak üzere iki şekilde ele alınmaktadır. Tamamlanmış intiharlar ölümle sonuçlanırken, intihar girişimleri bireyin kendisine yönelik zarar verici davranışlarda bulunmasıdır. Yapılan çalışmalar tamamlanmış intiharlarda erkeklerin, intihar girişimlerinde ise kadınların sayısının daha fazla olduğunu göstermektedir. Erkekler hegemonik erkeklik baskısı altında geleneksel eril cinsiyet rollerini devam ettirmekte, başarısız olma endişesi veya başarısızlık algısı ile intihar davranışına başvurabilmektedir. Kadınların intihar davranışında da toplumsal cinsiyet düzeninden kaynaklanan sorunların ve toplumsal cinsiyet rol beklentilerinin etkileri büyüktür. LGBTİ'lerin intihar davranışlarında ise yaşadıkları dışlanmışlık ve ayrımcı davranışların önemli bir etkisi bulunmaktadır. Tamamlanmış intihar ve intihar girişimlerinde oranların cinsiyete göre dağılımı, seçilen intihar yöntemi ve intihar davranışına başvurma nedenlerine bakıldığında toplumsal cinsiyetin etkisi görülmektedir. Tüm bunlar intihar davranışlarında toplumsal cinsiyetin göz ardı edilmemesi gerektiğine işaret etmektedir. Bu çalışmada intihar toplumsal cinsiyet perspektifinden ele alınmakta ve intihar davranışında toplumsal cinsiyete duyarlı sosyal hizmet uygulamalarının önemi vurgulanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: İntihar, Toplumsal Cinsiyet, Sosyal Hizmet

Suicide And Gender: An Evaluation From The Perspective of Social Work

*

Abstract

Suicide is an important public health problem affecting individuals and the systems surrounding them. In this study, suicide concept is considered in two ways as completed suicides and suicide attempts. Completed suicides result in death and suicide attempts are self-destructive behaviors. Studies show that while completed suicides are more in men, suicides attempts are more in women. Under the pressure of the hegemonic masculinity, men maintain their traditional masculine gender roles and may resort to suicidal behavior with the fear of failure or perception of failure. Women's suicidal behavior also has a major impact on gender-related problems and gender role expectations. Exclusion and discriminatory behaviors towards LGBTI individuals have a significant effect on suicidal behavior. When the distribution of the rates of completed suicide and suicide attempts according to sex, the selected suicide method and the reasons for suicide behavior are examined, the effect of gender is seen. All these points to the fact that gender should not be ignored in suicidal behavior. In this study, suicide is discussed from a gender perspective and the importance of gender sensitive social work practices in suicidal behavior is emphasized

Keywords: *Suicide, Gender, Social Work*

Giriş

İntihar bireyin yaşamına son vermesidir. “Ölmek amacıyla planlı ve kasıtlı bir girişimde bulunmak” olarak tanımlanmaktadır (Siyez, 2006). İntihar tamamlanmış intihar ve intihar girişimi olarak ikiye ayrılmaktadır. Tamamlanmış intiharlar ölümle sonuçlanırken, intihar girişimleri bireyin kendisine zarar verici davranışlarından oluşmakta ancak ölümle sonuçlanmamaktadır.

İntihar bireysel, ruhsal, kültürel, toplumsal birçok yönü olan bir olgudur ve her yönünün ayrıntılı olarak ele alınması gerekmektedir (Dilbaz ve ark., 2005). Önemli bir halk sağlığı sorunu olan intiharların (Yumru ve ark., 2008) Türkiye’deki artış hızı ile beraber artık toplumsal bir sorun olma niteliği taşıdığı görülmektedir (Şevik ve ark., 2012). Türkiye’de 2014 yılında ölümle sonuçlanan intihar sayısı 2015 yılında artış (%1,3) göstermektedir ve 2015 yılında intihar edenlerin %72,7 ‘sinin erkek, %27,3’ ünün kadınlar olduğu belirtilmektedir. Verilere göre 2015 yılında her yüz bin kişiden dördü intihar etmiştir (TÜİK, 2015). Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) de her yıl 800 000’e yakın kişinin intihar nedeniyle hayatını kaybettiğini vurgulamaktadır. Bu her 40 saniyede bir kişinin intihar etmesi, yaşamına son vermesi demektir. 15-29 yaş arasındaki ölüm nedenleri arasında intihar ikinci önde gelen ölüm nedenidir ve intihar girişimleri tamamlanan intiharlardan 20 kat daha fazladır (DSÖ, 2014).

Giderek yaygınlığı artan intihar olgusunun çeşitli risk faktörleri ve koruyucu faktörlerinden söz etmek mümkündür. İntihar ve intihar girişimlerine bakıldığında birtakım risk faktörleri ön plana çıkmaktadır. İntihar ve intihar girişimlerinin 15-25 yaş aralığında en fazla görüldüğü belirtilmektedir. Tamamlanmış intiharlar erkeklerde, intihar girişimleri kadınlarda daha fazla görülmektedir. Bekar bireylerin intihar etme ve intihar girişimlerinde bulunma oranı daha fazladır ancak evli bireylerin de oranı azımsanamayacak düzeydedir. Düşük eğitim seviyesi intiharlar için bir risk oluşturabilmektedir. Ruhsal hastalığa sahip olma veya psikiyatrik tanı alma durumu intiharlar için belirleyici olabilmektedir (Özel ve ark., 2008; Önsüz ve ark., 2012; Arslan ve ark., 2008; Dilbaz ve ark., 2005; Yavuz ve ark., 2006; Şevik ve ark., 2012; Karamustafaloğlu ve ark., 2010; Kuğu ve ark., 2002; Fennig ve ark., 2005; Atay ve ark., 2012; Kessler

ve ark., 1999). Ayrıca intihar girişimleri de tamamlanmış intihar için bir risk faktörüdür. Bireylerin tekrar intihar girişiminde bulunmaları gibi bir durum söz konusu olabilmektedir. Diğer bir yandan bireylerin hayata bağlılıkları, sağlık durumundan memnuniyet, yardım arama davranışı, sosyal destek gibi unsurlar ise koruyucu faktörler arasında yer almaktadır (Atay ve ark., 2012; Gürkan ve Dirik, 2009; Batıgün, 2008).

İntihar davranışının önemli belirleyicilerinden biri de toplumsal cinsiyettir. Bu çalışmada da toplumsal cinsiyetin intihar davranışı üzerindeki etkisi tartışılacak ve sosyal hizmet açısından toplumsal cinsiyete duyarlı sosyal hizmet müdahalelerine değinilecektir.

İntihar Ve Toplumsal Cinsiyet

Toplumsal cinsiyet kavramı, biyolojik farklılıklar ile açıklanmakta olan cinsiyet (sex) kavramından farklı olarak ele alınmaktadır. Toplumsal cinsiyet (gender) kadın ve erkeğe kültürel ve toplumsal değerler kapsamında yüklenen çeşitli roller ve sorumluluklardır. Bu noktada toplumsal cinsiyet topluma göre ve zamana göre değişim gösterebilmektedir (Demirgöz Bal, 2014). Toplumsal değerler ile şekillenmekte olan ve kadına ve erkeğe ayrı roller yükleyen toplumsal cinsiyet, kadını "*kırılğan, edilgen, karmaşık, ilgi bekleyen, bağımlı*" gibi kavramlarla tanımlarken erkeği "*koruyucu-kollayıcı-sahiplenici, yöneten, yönlendiren*" gibi kavramlarla tanımlamaktadır (Kurt-Topuz ve Erkanlı, 2016). Kadın ve erkeğe farklı anlamlar ve roller yüklenilmesi toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin temelini oluşturmaktadır. Toplumsal cinsiyet eşitsizliği birçok alanda kendini göstermektedir. Özel alan ve kamusal alan ayrımı, kadının çalışma yaşamında karşılaştığı güçlükler, ev içi işlerde yapılan işbölümü, eğitim, sağlık gibi alanlar bu eşitsizliğin görüldüğü alanlardır. Yaşanan bu toplumsal cinsiyet eşitsizliğinde kadın ve erkeğe yüklenen kalıp düşünceler ve keskin sınırlarla ayrılmış rollerin etkisi büyüktür (Altınova ve Duyan, 2013). Toplumsal cinsiyetin ve yaşanan eşitsizliğin sosyal süreçler içerisinde pekiştirildiğinin altı çizilmelidir. En nihayetinde ortaya çıkan bu eşitsizlik durumu toplumdaki her bir bireyin iyilik hali bakımından önemli bir sorun olma niteliği taşımaktadır.

Toplumsal cinsiyet eşitsizliği çeşitli alanlarda olduğu gibi bireylerin ruh sağlığını da olumsuz etkilemektedir. Yaşanan eşitsizlikler bireylerin

sahip olduğu güçleri kullanamaması, kaynaklara ulaşamaması, karar verici konumda olamamaları gibi birçok olumsuz özellikleri beraberinde getirmektedir. Toplumun kadına ve erkeğe yüklediği roller değerlendirildiğinde kadınlar dezavantajlı bir konumdadır. Nitekim ruh sağlığı alanına bakıldığında tüm dünyada erkeklere göre kadınlar daha fazla ruhsal hastalık tanısı almaktadır (Ançel, 2018). Toplumsal cinsiyet normları, ruh sağlığı alanında belirli rollere uyması beklenen bireylerin bu roller dışına çıkması durumunda bir baskı unsuru olarak karşımıza çıkmaktadır. Kadınların ruhsal hastalık oranlarının erkeklerden daha fazla olmasında kadının durumunu kabullenmesi ve tedavi arayışında olması, toplumun kadının zayıf ve incinebilir yapısı gereği böyle bir hastalık durumunu normal ve olağan kabul etmesi gibi durumlar söz konusu olmaktadır (Yaşar, 2007). Bu durum kadınlar açısından olduğu gibi erkekler açısından da ruh sağlığı alanında olumsuzluklar meydana getirmektedir. Kadınlar, LGBTİ bireyler ve erkekler belirlenen rol ve sorumluluklara, atfedilen kavramlara uymadığında ruhsal açıdan birtakım sorunlarla karşılaşmaktadır. Kadın çeşitli hastalıklarla en çok bağdaştırılan cinsiyet olmakta, LGBTİ bireyler homofobik ve damgalanma davranışlarıyla karşılaşmakta, erkekler ise güçlü olmakla bağdaştırıldığı için yaşadıkları ruhsal sorunlar karşısında yardım arama davranışı göstermekten kaçınmakta, sağlıklı olmayan çözümler geliştirmektedir.

Toplumun bireylerden beklentilerini kapsayan toplumsal cinsiyet kavramı bireylerin intihar davranışlarını açıklamada önemli bir yere sahiptir. Tamamlanmış intihar ve intihar girişimi olarak ele alınan intihar davranışında toplumsal cinsiyet belirleyici olmaktadır. Yapılan çalışmalar göstermektedir ki kadınlar erkeklerden daha fazla intihar girişimlerinde bulunmakta, tamamlanmış intiharlar ise erkeklerde daha fazla görülmektedir (Özel ve ark., 2008; Önsüz ve ark., 2012; Arslan ve ark., 2008; Dilbaz ve ark., 2005; Karamustafaloğlu ve ark., 2010; Şevik ve ark., 2012). Bu durum kadına yüklenen zayıflık, incinebilirlik, bağımlılık, sosyal destek ihtiyacı gibi kavramların bir sonucu olarak kadının yardım arama, sesini duyurma amacıyla intihar girişimlerinde bulunmalarını açıklamaktadır. Erkeklerde ise başarı kavramı öne çıkmaktadır. Tamamlanmış intihar toplum açısından bakıldığında “başarılı” intiharlardır ve başarı, başarılı olmak erkeğe atfedilen bir kavramdır. Bu

noktada erkeklerin bir çözüm arayışında olmadığı, intihar ile ölümü amaçladığı ve bunu “başardığı” yönünde bir algı söz konusudur. Bir çalışmada yapılan odak grup görüşmesinde kadınların intiharı bir yardım arayışı nedeniyle gerçekleştirdikleri erkeklerin ise yaşamı sona erdirmek gibi bir düşüncelerinin olduğu yönünde düşünceler belirtilmektedir. Erkeklerin yardıma muhtaç olmaktansa kesin bir şekilde yaşamı reddetmeyi seçtikleri ifade edilmektedir (Scourfield ve ark., 2007). LGBTİ bireyler açısından bakıldığında toplum tarafından istenmeyen olmak, dışlanmak ve damgalanmak bireylerin bazen sesini duyurma aracı olarak bazen de çözümsüz kalındığına dair bir düşünce intihar nedeni olabilmektedir.

Toplumsal cinsiyetin intihar davranışı üzerindeki belirleyiciliği intihar davranışında bulunurken seçilen yöntemle de kendisini göstermektedir. Erkekler daha ölümcül yöntemleri kullanmakta, kadınlar ise ölümlü sonuçlanma olasılığı düşük olan yöntemleri tercih etmektedir. Seçilen yöntem tamamlanmış intihar ve intihar girişimlerindeki kadın ve erkek oranlarını açıklamaktadır (Scourfield ve ark., 2007; Langhinrichsen-Rohling ve ark., 1998; Canetto ve Lester, 1998). İntihar davranışlarında kullanılan yöntemlere bakıldığında aşırı dozda ilaç alma ve yardım arayışı düşüncesi arasında bir ilişki vardır. Kadınlar intihar davranışında daha çok ilaç içme yöntemini tercih etmektedir. Tüm bunlar göstermektedir ki intiharda kullanılan yöntem “erkek yöntemi” ve “kadın yöntemi” gibi bir değerlendirme sürecine girmektedir (McAndrew ve Garrison, 2007; Swami ve ark., 2008).

Toplumun bireylerden beklediği cinsiyet rollerine ilişkin baskın tutumlar bireylerin bazen bir yardım arayışı bazen bir son olarak intihara başvurmalarına neden olabilmektedir. Böylece intihar davranışı yine toplumun cinsiyetlere keskin sınırlar çizerek belirlediği özelliklere uygun bir şekilde gerçekleştirilmektedir. İntihar girişimlerinde bulunan kadının, tamamlanmış intiharlarda erkeğin daha fazla olması ve seçilen yöntemlerdeki farklılık bunu kanıtlamaktadır.

Erkeklerde İntihar Davranışı

Tamamlanmış intiharlara bakıldığında intihar edenlerin %72,7’ si erkeklerden oluşmaktadır. Ayrıca Türkiye’ de erkek intiharları 20-24 yaş

arasında yoğunluktadır (TÜİK, 2015). Literatürde erkeklerin intihar davranışında bulunma nedenleri ile ilgili olarak öne çıkanlar karşı cinsle ilgili sorunlar (Önsüz ve ark., 2012), iş ile ilgili sorunlar (Atay ve ark., 2012), bunalım (Özel ve ark., 2008) gibi nedenlerdir. Erkek intihar davranışlarında eğitimin de yordayıcı olduğu belirtilmektedir (Batgün, 2008). İntihar davranışlarında erkeklerin yaşadıkları herhangi bir başarısızlık durumu önemlidir. Herhangi bir konuda başarısız olmak ve bu başarısız olma endişesi intihar davranışlarında belirleyici olabilmektedir (McAndrew ve Garrison, 2007). Toplumsal cinsiyet açısından bakıldığında erkeğe atfedilen başarı, güç, cesaret gibi kavramlar erkek intiharların nedenlerini açıklamaktadır. Erkekler başarılı olmak, iş bulmak, para kazanmak ile nitelendirilmekte ve bunları başaramadığında umutsuzluk yaşayabilmektedir. Yaşadığı duyguları ifade etmek, yardım istemek yerine intihar etmek tercih edilebilmektedir (Lubell, 2001). Nitekim toplumun belirlediği erkek cinsiyet rolüne bağlılık erkek intiharlarında etkili olabilmektedir (Batgün, 2008). Geleneksel erkeklik rolleri erkeklerin yaşadığı kırılmalara noktasında bir risk faktörü olarak belirtilmektedir. Erkeklerin yardım istemedeki isteksizlikleri, madde kullanımı, erkek cinsiyet rolüne bağlılık, sosyal yaşamdaki değişim ile yaşanan ekonomik sorunlar gibi faktörler geleneksel erkeklik rolleriyle ilgilidir ve intihar davranışlarında önemli bir risk faktörüdür (Moller-Leimkuhler, 2002).

Kadınların ataerkil sistem içerisindeki durumlarına paralel olarak erkekler de bu sistem içerisinde çeşitli baskılar ile karşılaşmaktadır. Bu durum hegemonik erkeklik kavramsallaştırması ile açıklanmaktadır. Hegemonik erkeklik belirli erkeklik özellikleri sunmaktadır. Erkeklerin bu özellikleri taşımaları gerekmekte aksi takdirde çeşitli baskı unsurları ile karşılaşabilmektedirler (Connell ve Messerschmidt, 2005). Erkeklik özelliklerinin belirlenmesi, sınırlarının koyulması ve bunlara uymayanların ötekileştirilmesi söz konusudur. Bu durum kadınlarda olduğu gibi erkeklerin de erkek hegemonyası ile baskı altına alındığını göstermektedir. Hegemonik erkeklik kavramının öne sürdüğü özelliklere sahip olmayan bireylerin ayrımcı davranışlarla karşılaştığı belirtilmektedir (Şimşek ve Öner, 2015). Hegemonik erkeklik kavramı ayrıcalıklı bir sınıf olarak çeşitli toplumsal davranış kalıplarını ortaya koymaktadır (River, 2014).

Erkekler yaşadıkları sorunlar karşısında olumsuz duygular yaşamakta, bu problemle başa çıkma mekanizmaları genellikle toplumdaki erkeklik normlarıyla ilişkili olarak işlemektedir. Hegemonik erkekliğin baskın geldiği bu süreçte bireyler yardım aramak yerine intihar etmeyi seçmektedir (Cleary, 2012). River (2014)'in iki intihar vakasından yola çıkarak yaptığı çalışmada toplum tarafından daha "erkeksi" bulunan mesleği kendi istemediği halde seçmiş olmasının birey üzerinde yarattığı olumsuzluğa değinmektedir. Bu umutsuzluk intiharın belirleyicisi olarak ele alınmaktadır. İstemediği bir işte, toplumun erkeklere uygun gördüğü bir işte çalışmak başarısızlığa neden olabilir ve başarısızlık hissi erkekler üzerinde olumsuz etkiler yaratabilmektedir. Hegemonik erkeklik; erkeklerin para, güç, başarı gibi çeşitli kavramlara sahip olmasını gerekli kılmaktadır. Bu noktada hegemonik erkeklik baskısı altında olan erkeklerden başarısız olmamaları, başarısız olduklarında yardım aramamaları, sorunlar karşısında duygusal olmamaları beklenmektedir. Böyle bir durum söz konusu olduğunda ise yaşanan sıkıntılara son vermek düşüncesiyle ve yine erkeklik özelliklerine sadık kalarak intihara başvurulmaktadır. Nitekim erkeklerde "başarılı" intiharlar olarak adlandırılan tamamlanmış intiharlar güç, cesaret, kararlılık kavramlarıyla ilişkilendirilmektedir. İntiharlar gücün bir göstergesi olarak algılanmakta ve intihar eden erkekler için cesaret kavramı kullanılmaktadır (Scourfield ve ark., 2007). Erkek intiharları gücün ve saygınlığın kaybedilmesi durumunda tekrar saygınlığı kazanmak için başvurulmuş başarılı bir tavır olarak görülmektedir (Canetto ve Lester, 1998). Sonuç olarak erkeklerin intihar davranışlarında hegemonik erkekliğin önemli bir belirleyici olduğu görülmektedir.

Kadınlarda İntihar Davranışı

2015 yılı verilerine göre tamamlanmış intiharlarda kadınların oranı %27,3' tür. Kadın intiharları 15-19 yaş grubunda yoğunluktadır (TÜİK, 2015). Yapılan çalışmalara bakıldığında kadınlarda intihar davranışlarında aile ile ilgili sorunlar ilk sırada yer almaktadır (Önsüz ve ark., 2012; Atay ve ark., 2012; Özel ve ark., 2008). Aile ile yaşanan herhangi bir sorun, aileden beklenen desteğin alınmaması, aile içi stres faktörlerinin varlığı kadın intiharlarında etkili olmaktadır. Kadınlar

açısından bakıldığında “sevgi” kavramı kadınlar için hem intihar girişimlerinin bir nedenidir hem de intihar davranışından koruyucu bir işlev görmektedir. Bu durumun kadına toplum tarafından atfedilmiş olan bağımlılık beklentisi ile ilişkili olabileceği belirtilmektedir (Scourfield ve ark., 2007). Cinsiyete özgü bir davranıştan sapma intihar girişimleri için önemli bir risk faktörüdür (Fennig ve ark., 2005). Yapılan bir çalışmada kadın intiharlarında, toplum tarafından belirlenen kadın cinsiyet rollerine uygun olmayan bir iletişim tarzının benimsenmesinin etkili olduğu belirtilmektedir (Batıgün, 2008). Bu durumu kadınlardan beklenen yaşadıklarına bir şekilde katlanması gerektiği düşüncesiyle açıklamak mümkündür. Toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında kadın kırılan, incinebilir olduğu gibi tüm bunlara da katlanması beklenen olarak algılanmaktadır. Kadınlarda intihar davranışına yönelik toplumdaki düşüncelere bakıldığında genellikle özel ilişki ile ilgili bir sorun olduğunda kadınların duygusal ve zayıf bir davranış göstererek intihar girişiminde bulunduğu yönündedir (Canetto ve Lester, 1998). Kadına ait olduğu düşünülen görev ve sorumluluklar gibi kadını tanımladığı düşünülen zayıf, kırılan gibi kavramlar içerisinde “kadınlık” rollerine vurgu yapılmaktadır. Yaşamın içinde oluşturulmuş olan ve yaşam boyu devam eden toplumsal cinsiyet normları kadınların intihar girişimlerinde etkilidir. Gürkan ve Dirik (2009)’in üniversite öğrencilerinin “yaşamı sürdürme nedenleri” ni incelediği araştırmada kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha fazla yaşamı sürdürme nedeni belirtmektedirler. Ancak intihar girişimlerine bakıldığında kadın oranlarının erkeklerden çok daha fazla olduğu görülmektedir.

Toplumsal cinsiyet rolleriyle bağlantılı olarak kadınların sorunları içselleştirdikleri gibi birileriyle paylaşma ihtiyacı da hissettikleri vurgulanmaktadır (Fennig ve ark., 2005). Sorunlarını paylaşma ihtiyacı duyan kadınların bu konuda yaşadığı eksiklik veya sosyal destek alamama/almama intiharın yordayıcısıdır (Batıgün, 2008). Bu noktadan hareketle “kadınsı intihar yöntemi” olan ilaç almak gibi daha az ölümcül intihar yöntemlerinin tercih edilmesinin üzerinde durulması gerekir (McAndrew ve Garrison, 2007). Aşırı dozda ilaç olarak gerçekleştirilen intihar girişimleriyle yardım düşüncesi arasında bir ilişki vardır (Scourfield ve ark., 2007).

Kadın intihar girişimleri başarısızlık olarak yorumlanmaktadır ve buradaki başarısızlık hayatta kalmak anlamına gelmektedir. Kadınlarda intihar girişimlerinin ölümle sonuçlanması durumunda da bu durumun yanlış planlamalar nedeniyle kazara olduğu düşünülmekte, ölümle sonuçlanmayan intihar girişimleri dahi kadınlar için başarısızlık ile açıklanmaktadır (Canetto ve Lester, 1998).

LGBTİ'lerde İntihar Davranışı

LGBTİ bireylerin yaşamları boyunca intihar girişiminde bulunma olasılıklarının daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Ayrıca 16-27 yaş grubundaki LGBTİ gençlerin intihar girişiminde bulunma olasılıkları 5 kat daha fazladır (National LGBTİ Health Alliance, 2016). LGBTİ'ler gerek özel alan gerekse kamusal alanda birçok baskı ve ayrımcılık ile dışlanmaya maruz kalmaktadır. LGBTİ bireyler toplum tarafından dışlanmakta, olumsuz değerlendirmeler, homofobik tutumlarla karşı karşıya kalmaktadırlar. LGBTİ bireyler yaşadıkları dışlanma ve karşılaştıkları olumsuz yargılar karşısında bir baş etme yöntemi olarak intihar davranışına başvurabilmektedir. Toplumsal değerlerden uzak kaldıkları belirtilerek bireylere yönelik ayrımcı davranışlarda bulunmak LGBTİ bireylerinin sosyalleşme sürecini olumsuz etkilemekte ve olumsuz duygular deneyimlemelerine sebep olmaktadır. Toplumun yaşattığı ayrımcılık ve ötekileştirme LGBTİ bireylerin intihar davranışlarında belirleyici olmaktadır. Toplum tarafından dışlanma, zedelenen aidiyet kavramı ile değerlendirilmeli, kendi aidiyetlerini sorgulayan bireylerin yaşamlarını sonlandırma düşünceleri ve eylemlerini bu kapsamda değerlendirmek önemli görülmektedir (Erdoğan ve Köten, 2015). LGBTİ bireylere karşı gösterilen bu olumsuz tutum ve davranışlar bireylerin hem kendilerine hem de karşı tarafa yönelik bir öfke yaşamalarına, çaresiz hissetmelerine ayrıca suçluluk duygusu yaşamalarına neden olmaktadır (Beycan Ekitli ve Çam, 2017). Tüm bunlara bakılarak LGBTİ bireylerin intihar davranışlarını bir halk sağlığı sorunu olarak ele almanın gerekli olduğu vurgulanabilir. LGBTİ bireylerin maruz kaldıkları ayrımcılık ve dışlanma davranışları bireylerde çeşitli ruhsal hastalıkların görülmesine neden olmakta, bireylerin intihar davranışlarında bulunma riskini arttırmaktadır (Yalçınoğlu ve Önal, 2014).

İntihar davranışlarında LGBTİ bireyler önemli bir risk grubunu oluşturmaktadır ve farklı cinsel yönelimleri nedeniyle intihara başvurma olasılıkları yüksektir. Ayrıca bu durum ergenlik döneminde daha fazla görülmektedir (Canetto ve Cleary, 2011).

LGBTİ bireylerin toplum tarafından dışlanması, ötekileştirilmesinde toplumsal cinsiyet düzeni ve hegemonik erkeklik kavramsallaştırmasının etkisi göz ardı edilemez. Toplum bireylerden kadın ve erkek cinsiyeti için belirlediği ve onlara atfettiği değerler ve görevlere göre davranılmasını beklemekteyken LGBTİ bireylerin belirlenen sınırların dışına çıktığı düşünülmektedir. Farklı cinsel yönelim toplum tarafından kabul edilmemekte aksine belirli toplumsal değerlerin dışına çıktığı düşünülerek bireylerin toplumdan dışlanması söz konusu olmaktadır. Toplumsal normlara uyum sağlamadığı düşünülen bireyleri ötekileştirmek bireylerin sosyal izolasyonuna neden olmaktadır. Toplumsal cinsiyetin bireylerin hayatındaki bu izolasyon durumlarında ve olumsuz duygu durumlarında belirleyici olduğu ortadadır. Nitekim cinsiyet rolüne uygun davranmadığı gerekçesiyle baskıya, şiddete, ayrımcılığa maruz kalan LGBTİ bireyler intihar davranışına yönelebilmektedir. Diğer bir yandan hegemonik erkeklik kavramının belirlediği ve erkeklerin sahip olmasını beklediği önemli özelliklerden biri heteroseksüel olmalarıdır (Şimşek ve Öner, 2015). Heteroseksüellik erkeğin göstergesi kabul edilmektedir (River, 2014). Heteroseksüelliği reddeden LGBTİ bireyler kadınsılığı ifade eden özellikler ile nitelendirilerek toplum tarafından dışlanmaktadır. Toplum tarafından dışlanmak, erkeklik rollerini yerine getiremediği düşüncesiyle ayrımcılığa maruz kalmak LGBTİ bireylerin çözümsüz hissetmesine neden olabilmektedir.

İntiharla Mücadelede Toplumsal Cinsiyete Duyarlı Sosyal Hizmet Uygulamaları

Sosyal hizmet mesleği bireylerin, ailelerin ve toplumun yaşanan sosyal sorunlar ile baş etmelerini sağlamak ve bu kapsamda işlevselliıklarını arttırmak gibi bir amaç üstlenmektedir (Yolcuoğlu, 2012). Sosyal hizmet uzmanları mikro, mezzo, makro düzeyde uygulamalarda bulunarak amaçlarını gerçekleştirmektedir. Mikro düzeyde birey ile birlikte

çalışma, mezzo düzeyde aileler ve çeşitli küçük gruplarla birlikte çalışma ve makro düzeyde ise toplumsal düzeyde çalışmalar gerçekleştirme, sosyal politikalarda müracaatçı yararına değişim gerçekleştirme şeklinde çalışmalar yürütülmektedir (Zastrow, 2014).

Sosyal hizmet uzmanları insan haklarına, bireyin onur ve değerine saygı temeline sahip olan ve insanların refah durumlarını iyileştirmek adına çeşitli çalışmalar yürütmekte olan kişilerdir (Yolcuoğlu, 2012). Sosyal hizmet uzmanları toplumun her kesiminden farklı müracaatçı sistemleri ile karşılaşmakta (Zastrow, 2014) ve çalışmalarında geneli yaklaşımı kullanmaktadır. Genelci sosyal hizmet yaklaşımı bireyin çevresi içerisinde ele alınarak daha çok biyopsikososyal yönleri üzerinde durulmasını sağlamaktadır. Ayrıca geneli yaklaşım, ekosistem yaklaşımı ve çevresi içinde birey kavramını benimsemiş diğer yaklaşımlarla ortak birçok özelliğe sahiptir. Bu yaklaşım kapsamında uygulamalar üç düzeyde (mikro, mezzo, makro) gerçekleştirilmektedir (Özbesler ve Bulut, 2013). Birey, aile, grup ve toplumla çalışırken sosyal hizmet uzmanlarının yetkin olması beklenen birtakım roller bulunmaktadır. Bu roller destekleyici, vaka yöneticisi, kolaylaştırıcı, savunucu, aktivist, güçlendirici, eğitici, arabulucu, planlayıcı, kaynak bulucu, danışman, koordinatör gibi çeşitli rolleri kapsamaktadır (Zastrow, 2014; Özbesler ve Bulut, 2013).

Sosyal hizmet aile refahı, çocuk refahı, okul sosyal hizmeti, psikiyatrik sosyal hizmet gibi farklı çalışma alanlarına sahiptir (Yolcuoğlu, 2012). Uygulama alanları geneli sosyal hizmet yaklaşımı temel olarak oluşturulmaktadır. Bu kapsamda psikiyatrik sosyal hizmet de sosyal hizmetin uygulama alanlarından birisidir (Artan, 2013) ve tüm alanlarda olduğu gibi psikiyatrik sosyal hizmet alanında da sistem yaklaşımı, güçlendirme yaklaşımı, psikososyal yaklaşım, ekolojik yaklaşım gibi çeşitli temel yaklaşımlar kullanılmaktadır (Özbesler ve İçağasıoğlu Çoban, 2010). Ruh sağlığı alanında sosyal hizmet mesleğinin kendisine has rolleri, sorumlulukları vardır ve bunlar çok boyutludur. Ruh sağlığı alanındaki sosyal hizmet uygulamalarının rolleri klinik düzey ve toplumsal düzey olarak sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflandırmaya göre klinik düzeyde sosyal hizmet uzmanları *“sosyal inceleme (müracaatçının ve sorunun tanımı, özgeçmiş, psikososyal değerlendirme, müdahale planı, anlaşma aşamalarını içermektedir.), psikoeğitim ve danışmanlık, taburculuk planlaması,*

bireyle çalışma, grup çalışması, savunuculuk, psikoterapi, hizmet içi eğitim koordinasyonu” gibi mikro, mezo düzeyde roller üstlenmektedir. Toplumsal düzeyde ise *“ruhsal risk taraması ve araştırma, koruyucu ruh sağlığı hizmetleri, sosyal içerme, toplum eğitimi, hizmet geliştirme”* gibi roller üstlenmektedir (Oral ve Tuncay, 2012).

Sosyal hizmet ruh sağlığı alanında, intihar olgusuna yönelik birey, aile, grup ve toplumla çalışırken çeşitli sorumluluklar üstlenmektedir. Bu kapsamda intihar olgusu ile çalışmalar birincil, ikincil ve üçüncül düzeylerde önleme çalışmalarını kapsamaktadır. Birincil düzeyde sosyal hizmet uzmanları intihar olgusunu toplumsal düzeyde ele almaktadır. İntihar davranışına karşı toplum bilincini geliştirme, ulusal programlara katkı sağlama, intihar davranışının araştırılmasına yönelik çalışmalar gerçekleştirme gibi sorumluluklar bu düzeyde yer almaktadır. İkincil düzey çalışmalarında ise intihar davranışında risk faktörlerini belirleme ve buna göre müracaatçı sistemleri ile çalışmayı gerektirir. İntihar davranışında risk faktörlerinin belirlenmesi koruyucu çalışmaların başında gelmektedir. Risklerin bilinmesi önleyicilik açısından önemlidir. Üçüncül düzeyde çalışmalar ise bireylerin tedavisine yönelik sorumluluklar içermektedir. Tedavi sürecine ilişkin bireyin sorumlulukları ve ailelerin sorumlulukları dikkate alınarak çalışmalar gerçekleştirilmektedir (Alptekin, 2008).

İntihar davranışlarına yönelik mesleki uygulamalar yapmakta olan sosyal hizmet uzmanlarının toplumsal cinsiyete duyarlı uygulamalar gerçekleştirilmesi gerekmektedir. İntihar davranışı üzerinde toplumsal cinsiyetin ne gibi bir rolünün olduğunun bilinmesi intihar davranışını önlemek açısından önemlidir. Toplumsal cinsiyet kadınlarda, erkeklerde ve LGBTİ bireylerde intihar ve intihar girişimleri üzerinde belirleyici olmaktadır. İntiharla mücadelede toplumsal cinsiyete duyarlı sosyal hizmet uygulamalarını sosyal hizmetin planlı değişim süreci kapsamında ele almak mümkündür.

Planlı değişim sürecinin ilk aşaması olan karşılaşma/tanışma aşamasında sosyal hizmet uzmanı intihar girişiminden sağ kalan bireylerle genellikle sağlık hizmeti veren bir kuruluştaki karşılaşabilmektedir. İntihar girişimi bireyin baş etme yöntemlerinin yetersiz kaldığı bir kriz durumudur ve bu durumda sosyal hizmet uzmanının krize müdahale yönteminin bilgisine başvurması gerekmektedir. Tanışma aşamasında

sosyal hizmet uzmanının intihar girişiminden sağ kalan bireye güven vermesi önem taşımaktadır. Özellikle erkek müracaatçıların ruh sağlığı hizmetlerine başvurmaktan ve profesyonel yardım talep etmekten kaçındığı bilinen bir gerçektir. İntihar gibi kırılğanlığın ve güçsüzlüğün ön planda olduğu travmatik bir deneyim söz konusu olduğunda ise erkek müracaatçıların kendini açması çok daha zor olabilmekte ve bu süreçte erkeklik normlarının önemli bir etkisi olabilmektedir. Dolayısıyla sosyal hizmet uzmanı yargılayıcı olmayan bir tutum sergileyerek anlama çabası içinde olduğunu hissettirerek bir güven ortamı oluşturmalı ve gizlilik ilkesini göz önünde bulundurmalıdır. Diğer bir yandan müracaatçı ile olan terapötik ilişkinin önemli dinamiklerinden biri de ruh sağlığı çalışanının cinsiyetidir. Bazı müracaatçılar çeşitli gerekçelerle kadın ya da erkek ruh sağlığı çalışanlarıyla daha rahat iletişim kurabildiklerini düşünebilmektedir. Örneğin bir cinsel saldırı sonrası intihar girişiminde bulunan kadın müracaatçının erkek ruh sağlığı çalışanı ile karşılaşmak istememesi son derece anlaşılır bir durumdur veya partneri tarafından terk edildikten sonra intihar girişiminde bulunan erkek müracaatçının kadınlara öfke duyması ve bu nedenle kadın ruh sağlığı çalışanları ile sağlıklı bir iletişim kuramayacağını ifade etmesi beklenen ve son derece olağan bir durumdur. Dolayısıyla intihar girişiminden sağ kalan bireylerin ruh sağlığı çalışanının cinsiyeti konusundaki hassasiyetlerine önem verilmelidir.

Planlı değişim sürecinin ön değerlendirme aşamasında sosyal hizmet uzmanı toplumsal cinsiyetin intihar girişimindeki etkisinin farkında olmalı ve müracaatçının intihar girişimiyle ilgili sosyal geçmişini bu farkındalıkla değerlendirmelidir. Kadına yönelik şiddet, işsizlik, yal-nızlık, yoksulluk gibi intihar girişiminde etkili olabilecek birçok sorun doğrudan ya da dolaylı olarak toplumsal cinsiyet ile ilişkilidir. Sosyal hizmet uzmanı müracaatçının yaşadığı stres durumunun ve intihar girişiminin toplumsal cinsiyet ile ilişkisini gözden kaçırır ve değerlendirmesini bu şekilde yaparsa müracaatçıyı gerçek anlamda anlaması mümkün olmayacaktır. Diğer bir yandan toplumsal cinsiyet düzeninin bir çıktısı olan ayrımcı politika ve uygulamalar nedeniyle özellikle kadınlar ve LGBTİ bireyler güçsüzlük ve kırılğanlıkla daha fazla ilişkilendirilmektedir. Bu durum kadın ve LGBTİ'lerin güçsüzlük ve kırılğanlığı içselleştirmelerine neden olarak sahip oldukları gücün

farkına varmalarını engellemektedir. Bu durumda sosyal hizmet uzmanının en önemli görevi kadınların ve LGBTİ'lerin sahip oldukları güçlü yönlerini keşfetmelerine yardımcı olmak ve sosyal hizmet uygulamasını bu güçler üzerine inşa etmektir. Ön değerlendirme aşamasında intihar davranışında etkili olan makro düzeydeki dinamikleri de göz önünde bulundurmalıdır. Toplumda ruh sağlığı hizmetlerinin erişilebilir düzeyde olup olmadığı; toplumun mevcut ruh sağlığı hizmetleri konusundaki farkındalık düzeyi; kadınların, erkeklerin ve LGBTİ'lerin ruh sağlığı hizmetlerine erişimlerinde yapısal engeller olup olmadığı; mevcut ruh sağlığı hizmetlerinin toplumsal cinsiyete duyarlı olup olmadığı gibi birçok dinamiğin analiz edilmesi gereklidir.

Planlı değişim sürecinin planlama aşamasında sosyal hizmet uzmanı toplumsal cinsiyete duyarlı sosyal hizmet uygulamalarının bir gereği olarak güçsüzleştirici pratiklerden ve hiyerarşik ilişkilerden uzak durması ve planlama sürecini intihar girişiminde bulunan müracaatçı ile birlikte yapması gerekmektedir.

Müdahale aşamasında sosyal hizmet uzmanı intihar girişiminde bulunan bireyin toplumsal cinsiyete duyarlı terapilere erişiminin sağlanması ve benzer deneyimi yaşayan müracaatçılara yönelik grup çalışmalarının düzenlenmesi önemlidir. Müdahale aşamasında sosyal hizmet uzmanının müracaatçının farklılıklarını göz önünde bulundurması ve bu farklılıklar üzerinden müdahalenin planlanması gerekmektedir. Kadın, erkek ya da LGBTİ birey olmanın dışında farklı etnik köken, dini inanç gibi değişkenlerin de dikkate alınması toplumsal cinsiyete duyarlılık açısından gereklidir. Sosyal hizmet uzmanı toplumsal cinsiyetin ruh sağlığı üzerindeki etkisine yönelik bilinçlendirme çalışmaları veya ruh sağlığı çalışanlarına yönelik toplumsal cinsiyet eğitimi gibi çalışmalarla da farkındalık oluşturabilir. Söz konusu çalışmaların ardından sonlandırma ve son değerlendirme aşamasında intihar girişimine yönelik toplumsal cinsiyete duyarlı uygulamaların etkililiği analiz edilmeli ve müracaatçının bu süreçteki kazanımları değerlendirilmelidir.

Sonuç ve Tartışma

Dünyada ve Türkiye’de intihar oranları önemli boyutlara ulaşmakta ve her geçen gün bu oranlar artmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü her kırk saniyede birinin yaşamına son verdiğini ifade etmektedir. Bu çalışmada giderek artmakta olan intihar davranışında toplumsal cinsiyetin etkisi ortaya konmakta, intihar davranışında toplumsal cinsiyete duyarlı sosyal hizmet uygulamalarından bahsedilmektedir.

İntihar davranışlarında toplumsal cinsiyetin etkisi kadın, erkek ve LGBTİ bireylerin intihar davranışlarındaki bazı farklılıklar ile kendisini göstermektedir. Erkekler daha çok ekonomik kaygılar ve iş bulamama, herhangi bir durumda başarısız olma duyguları, yardım aramama davranışları, erkeklik algıları nedeniyle intihara başvurabilmektedir. Yöntem açısından bakıldığında erkekler yaşamı sonlandırma amacıyla intihara kalkışmakta ve ölüm riski daha fazla olan yöntemleri tercih etmektedir. Bu durum tamamlanmış intiharlarda erkek oranlarının fazla olmasıyla sonuçlanmaktadır. Kadınların intihar davranışında daha çok aile işi ilişkiler, sosyal destek alamama, ilişki sorunları etkili olabilmektedir ve intihar girişimlerinde kadın oranları daha fazladır. LGBTİ’ler açısından bakıldığında toplumsal cinsiyet rolleri baskısının bir sonucu olarak toplum tarafından dışlanmak, ayrımcı davranışlara maruz kalmak intihar davranışlarında önemli nedenlerdendir. LGBTİ bireylerin intihar davranışlarında önemli bir risk grubu olduğunu belirtmek gerekir. Tüm bu farklılıklara bakıldığında intihar davranışı üzerinde toplumsal cinsiyetin önemli bir belirleyici olduğu anlaşılmaktadır.

Sosyal hizmet disiplininin çalışma alanlarından biri olan psikiyatrik sosyal hizmette intihar davranışına yönelik sosyal hizmet uzmanlarının önemli rol ve sorumlulukları bulunmaktadır. İntihar davranışı üzerinde toplumsal cinsiyetin önemli bir etkisi olduğu gerçeğinden hareketle sosyal hizmet uzmanlarının intiharla mücadele kapsamında toplumsal cinsiyete duyarlı uygulamalar gerçekleştirmesi gerekmektedir. Bu kapsamda sosyal hizmet bölümlerinde toplumsal cinsiyet odaklı derslerin zorunlu olarak verilmesi ve alanda çalışan sosyal hizmet uzmanlarına yönelik toplumsal cinsiyet eğitimi verilmesi önem taşımaktadır.

EXTENDED ABSTRACT

**Suicide And Gender: An Evaluation From The
Perspective Of Social Work**

*

Sinan Akçay - Mervenur Taşkın
Selcuk University

Suicide is defined as intentionally taking one's own life. Suicide is generally considered in two ways as completed suicide and attempted suicide. Completed suicide results in death, while suicide attempts are self-destructive behaviors but not death. Suicide is an increasing public health problem. World Health Organization stated that one person dies every 40 seconds from suicide. Therefore, the policies and services to be produced for suicidal behavior are an important need. In order to recognize and prevent this problem, it is important to know the risk factors and protective factors in suicidal behavior. Being between 15-25 years of age, being single, low education level, presence of mental illness or psychiatric diagnosis are some of the risk factors for suicidal behavior (Özel et al., 2008; Önsüz et al, 2012; Arslan et al., 2008; Dilbaz et al., 2005; Yavuz et al., 2006; Şevik et al., 2012; Karamustafaloğlu et al., 2010; Swan et al., 2002; Fennig et al., 2005; Atay et al., 2012; Kessler et al., 1999). Factors such as commitment to life, satisfaction with health status, help-seeking behavior and social support are protective factors (Atay et al., 2012; Gürkan and Dirik, 2009; Batıgün, 2008).

One of the important determinants of suicidal behavior is gender. Gender refers to the shaping of the roles and responsibilities of women and men within the framework of social values. Gender reflections are manifested in mental health as well as in many other fields. According to Turkish Statistical Institute's data 72.7% of the completed suicide consists of men. In other words, men die due to suicide approximately three times more than women. The concept of success in male suicidal behaviors comes to the forefront. In this context, completed suicide is associated with success and survival after suicide attempt is associated with failure. Gender norms and conceptualization of hegemonic masculinity have an important effect on males' expressing their feelings, not asking for help and perceiving seeking help as weakness. The rate of women in

completed suicides is 27.3% (Turkish Statistical Institute, 2015). So it is emphasized that completed suicide rates are higher in males and suicide attempts are higher in females. Family-related problems are at the forefront of female suicidal behavior. On the other hand, LGBTI individuals who are excluded by the society and encounter negative attitudes may experience various psychological problems. This increases the risk of suicide in LGBTI individuals and determines the suicidal behavior.

The social work profession carries out practices in various areas for individual, family, group and community problems. Mental health is one of the important practice areas of the social work profession. Social workers have some responsibilities in working with suicide behavior in the field of mental health. In this article, social work practices aimed at preventing suicidal behavior are discussed within the scope of planned change process. Social worker should carry out gender-sensitive practices at every stage of planned change process.

This article demonstrates the effect of gender on suicidal behavior and discusses gender-sensitive social work practices. The reasons such as unemployment, financial concerns and failure are effective in men's suicidal behavior and they prefer more lethal methods. Women prefer methods that are less likely to result in death and have a higher rate of suicide attempts. Exclusion of LGBTI individuals by society and exposure to negative behaviors may result in suicide. All this shows that gender is an important determinant of suicidal behavior. Because of that, social workers should carry out gender-sensitive practices in terms of preventing suicide. In this context, it is recommended that gender-oriented courses should be compulsory in the social work departments and gender education should be given to the social workers working in the field.

Kaynakça / References

- Alptekin, K. (2008). *Sosyal hizmet bakış açısından genç yetişkinlerde intihar girişimlerinin incelemesi: Bir model önerisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Altınova, H.H. ve Duyan, V. (2013). Toplumsal cinsiyet algısı ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışması. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 24(2), 9-22.

- Ançel, G. (2018). Ruh Sağlığında Cinsiyete Duyarlılık. (A. İçağasıoğlu, ve S. Attepe Özden), *Psikiyatrik Sosyal Hizmet* içinde (s. 331-342). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Arslan, M., Duru, M., Kuvandik, G., Bozkurt, S., ve Kaya, E. (2008). Hatay' da intihar girişiminde bulunan olguların analizi. *Adli Tıp Dergisi*, 22(3), 9-14.
- Artan, T. (2013). Hastane sosyal hizmeti. (H. Acar, N. Negiz, ve E. Akman), *Sosyal Politika ve Kamu Yönetimi Bileşenleriyle Sosyal Hizmet Temelleri ve Uygulama Alanları* içinde (s. 235-248). Ankara: Maya Akademi.
- Batıgün, A. D. (2008). İntihar olasılığı ve cinsiyet: iletişim becerileri, yaşamı sürdürme nedenleri, yalnızlık ve umutsuzluk açısından bir inceleme. *Türk Psikoloji Dergisi*, 23(62), 65-75.
- Beycan Ekitli, G. ve Çam, M. O. (2017). Bakım sürecinde zorlandığımız alan lgbt'ye yönelik bir gözden geçirme. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 8(3),179-187.
- Canetto, S.S. and Cleary, A. (2011). Men, Masculinities And Suicidal Behaviour. *Social Science & Medicine*. 74 (2012), 461-465.
- Canetto, S.S., and Lester, D. (1998). Gender, culture and suicidal behavior. *Transcultural Psychiatry*, 35(2), 163-190.
- Cleary, A. (2012). Suicidal action, emotional expression, and the performance of masculinities. *Social Science and Medicine*. 74(4), 498-505.
- Connell R.W. and Messerschmidt, J.W. (2005). Hegemonic Masculinity Rethinking the Concept. *Gender & Society*, 19(6), 829-859.
- Demirgöz-Bal, M. (2014). Toplumsal cinsiyet eşitsizliğine genel bakış, *KASHED*, 1(1), 15-28.
- Dilbaz, N., Şengül, S., Çetin, M., Şengül, C., Okay, T., Yurtkulu, F., and Duman, T. (2005). Genel Bir Hastanede İntihar Girişimlerinin Değerlendirilmesi. *Kriz Dergisi*, 13(2), 1-10.
- Erdoğan, B. and Köten, E. (2015). As kendini de hepimiz kurtulalım artık!: Sosyal dışlanmadan intihara lgbt gençler. *Alternatif Politika*, 7(1), 143-167.
- Fennig, S., Geva, K., Zalsman, G., Weizman, A., Fennig, S. ve Apter, A. (2005). Effect of gender on suicide attempters versus nonattempters in an adolescent inpatient unit. *Comprehensive Psychiatry*, 46, 90-97
- Gürkan, B., and Dirik, G. (2009). Üniversite öğrencilerinde intihar düşünce ve davranışları ile ilişkili faktörler: Yaşamı sürdürme nedenleri ve baş etme yolları. *Türk Psikoloji Yazırları Dergisi*, 12(24), 58-69.

- İntihar İstatistikleri. (2015, Haziran). TÜİK [Haber Bülteni]. 17.05.2019 tarihinde <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=21516> adresinden erişilmiştir.
- Karamustafaloğlu, O., Özçelik, B., Bakım, B., Cengiz Ceylan, Y., Göksan Yavuz, B., Güven, T., ve Gönenli, S. (2010). İntihari öngörebilecek bir araç: Hastane anksiyete ve depresyon ölçeği. *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 23(3), 151-157.
- Kessler, R., Borges, G., ve Walters, E. (1999). Prevalence of and risk factors for lifetime suicide attempts in the national comorbidity survey. *Arch Gen Psychiatry*, 56(7), 617-26.
- Kuşu, N., Beyaztaş, F., Aküz, G., Erşan, E., ve Doğan, O. (2002). Sivas İl Merkezinde Üniversite Hastanesine İntihar Girişimi Nedeniyle Getirilen Olgularda Sosyodemografik-Klinik Özellikler, Beck Depresyon Ölçeği ve SCL-R Sonuçları. *Klinik Adli Tıp Dergisi*, 2(2), 15-26.
- Kurt-Topuz, S. (2016). Toplumsal cinsiyet bağlamında kadın ve erkeğe atfedilen anlamların metafor yöntemiyle analizi. *Alternatif Politika*, 8(2), 300-321.
- Langhinrichsen-Rohling, J., Lewinsohn, P., Rohde, P., Seeley, J., M. Monson, C., A. Meyer, K., ve Langford, R. (1998). Gender Differences in the Suicide- Related Behaviors of adolescents and young adults. *Sex Roles a journal of Research*, 1, 1-10.
- Lubell, K.M. (2001). *Gender, social isolation and psychopathology: Making sense of male-female differences in suicide mortality*. Indiana University Sociology Department Doctoral Distertation.
- McAndrew, T. F., and J. Garrison, A. (2007). Beliefs about gender differences in methods and causes of suicide. *Archives of Suicide Research*, 11, 1-9.
- Moller-Leimkuhler, A.M. (2003). The gender gap in suicide and premature death or: Why are men so vulnerable? *Eur Arch Psychiatry Clin Neurosci*. 253(1), 1-8.
- National LGBTI Health Alliance. (2016). Snapshot Of Mental Health And Suicide Prevention Statistics For LGBTI People. 20.05.2019 tarihinde <https://lgbtihealth.org.au/statistics/> adresinden erişilmiştir.
- Önsüz, M., Demir, F., Kaya Afşari, E., Şahin, A., Çatalbaş, Y., ve Bektaş, H. (2012). Sakarya ilinde gerçekleşen intihar girişimi vakalarının değerlendirilmesi. *Türkiye Halk Sağlığı Dergisi*, 10(3), 141-150.

- Oral, M., ve Tuncay, T. (2012). Ruh sağlığı alanında sosyal hizmet uzmanlarının rol ve sorumlulukları. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 23(2), 93-114.
- Özbesler, C., ve Bulut, I. (2013). Sosyal hizmette geneli yaklaşım ve ekolojik perspektif. (H. Acar, N. Negiz, ve E. Akman) içinde, *Sosyal Politika ve Kamu Yönetimi Bileşenleriyle Sosyal Hizmet Temelleri ve Uygulama Alanları* içinde (s. 97-108). Ankara: Maya Akademi.
- Özbesler, C., ve İçağasıoğlu Çoban, A. (2010). Hastane ortamında sosyal hizmet uygulamaları: Ankara örneği. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 31-46.
- Özel, A., Keser, N., ve Köksal, E. (2008). İntihar ve intihara teşebbüs eden bireylerin cinsiyeti, eğitim düzeyleri ve coğrafya dağılımları: Kütahya şehri örneği. *Eastern Geographical Review*, 13(19), 231-250.
- River, J. (2014). Suicide and hegemonic masculinity: Australian case studies. In (D. Lester, J.F. Gunn & P. Quinnett), *Suicide in Men*, Charles C Thomas Publisher, Illinois.
- Scourfield, J., Jacob, N., Smalley, N., Prior, L. ve Greenland, K. (2007). Young people's gendered interpretations of suicide and attempted suicide. *Child and Family Social Work*, 12, 248-257.
- Şevik, A., Özcan, H., ve Uysal, E. (2012). İntihar girişimlerinin incelenmesi: risk faktörleri ve takip. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 15, 218-225.
- Şimşek A.A. ve Öner R. V. (2015). Türkiye'de hegemonik erkeklik: Medyada ve hukukta izler, dönüşümler ve olasılıklar. *Global Media Journal TR Edition*, 6(11), 447-477.
- Siyez, D. M. (2006). Ergenlik döneminde intihar girişimleri: Bir gözden geçirme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 413-420.
- Swami, V., Stanistreet, D., ve Payne, S. (2008). Masculinities and Suicide. *Psychologist*, 21(4), 308-311.
- World Health Organization (DSÖ) (2014). *Preventing suicide: A global imperative*. 19.05.2019 tarihinde https://www.who.int/mental_health/suicideprevention/world_report_2014/en/ adresinden erişilmiştir.
- Yalçınoğlu, N. ve Önal A.E. (2014). Eşcinsel ve biseksüel erkeklerin içselleştirilmiş homofobi düzeyi ve sağlık üzerine etkileri. *Türk J Public Health*, 12(2), 100-112.
- Yaşar, M. R. (2007). Depresyonun kadınlaşması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 251-281.

- Yavuz, Y., Yürümez, Y., Küçüker, H., Demirel, R., ve Küçük, E. (2006). İntihar sonucu meydana gelen ölümlerin incelenmesi. *Genel Tıp Dergisi*, 16(4), 181-185.
- Yolcuoğlu, İ. G. (2012). *Sosyal hizmete giriş*. Ankara: Sabev.
- Yumru, M., Savaş, H. A., Herken, H. ve Kokaçya, M. H. (2008). İntihar ve kişilik. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 9(4), 232-237.
- Zastrow, C. (2014). *Sosyal hizmete giriş*. Ankara: Nika.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Akçay, S. ve Taşkın, M. (2019). İntihar ve toplumsal cinsiyet: Sosyal hizmet perspektifinden bir değerlendirme. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 2278-2299. DOI: 10.26466/opus.605613

Büyük Veri Çağında Araçsallaştırılan Beden ve Genetik Ayrımcılığı David Le Breton'ın Bedene Vedası'ndan Okumak

DOI: 10.26466/opus.608015

*

Serkan Bulut*

* Dr, Çukurova Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Adana / Türkiye

E-Posta: serkanbulut@cu.edu.tr

ORCID: [0000-0001-8252-5262](https://orcid.org/0000-0001-8252-5262)

Öz

İçinde yaşadığımız çağ, bireylerin kişisel özellikleri ve yetenekleri ile değil de sahip oldukları genetik özellikleri ile sınıflandırıldığı ve yaşama dâhil edildiği bir dönemdir. Bu dönemde sağlık ve bilişim temelli teknolojik ilerlemeler insan bedenini daha fazla restore ve modifiye etme iddiasını her geçen gün arttırmaktadır. Genetik bilimi, moleküler biyoloji, yapay zekâ ve bilişimdeki teknolojik gelişmeler, insanlara sahip oldukları bedensel dezavantajlardan kurtulma vaadi vermektedir. Ancak bu vaat, bazı bilim insanları ve düşünürler tarafından insanın özü ve kimliği için büyük bir tehlike olarak değerlendirilmektedir. Genetik biliminin ilerlemesiyle, insanlar sahip oldukları kalıtsal özellikleri konusunda sınava tabii tutularak, doğum öncesi veya sonrası bir takım testlere alınmaktadır. İnsana özgü mahrem bilgiler enformasyon haline getirilmekte ve beden bilim için araçsallaştırılmaktadır. Büyük veri çağında insanlar birer veri olarak kodlanmaktadır. Bilim, insanları kalıtsal özelliklerine göre yaşam alanlarına dâhil etme ya da etmeme üzerinden genetik bir ayrımcılığa doğru gitmektedir. David Le Breton, Bedene Veda adlı eseri üzerinden yaşanılması muhtemel ayrımcılık olgusunu, genetik ve insan bedeni üzerinden sorgulamaktadır. Bu çalışmada Bedene Veda adlı eser bu yönüyle bir analize tabii tutulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Araçsallaştırma, Bedene Veda, Büyük Veri, Genetik Ayrımcılık, David Le Breton

Reading Instrumentalized Body and Genetic Discrimination in the Big Data Age from the *Goodbye Body* of David Le Breton

*

Abstract

*The era in which we live is a period in which individuals are classified and incorporated into life, not by their personal characteristics and abilities, but by their genetic characteristics. In this period, technological advances based on health and informatics increase the claim of restoring and modifying the human body more and more. Technological advances in genetic science, molecular biology, artificial intelligence and informatics promise people to get rid of their physical disadvantages. However, this promise is considered by some scientists and thinkers as a great danger to human essence and identity. With the advancement of the science of genetics, human beings are subjected to an examination in terms of hereditary properties and are taken to some tests before or after the birth. Human-specific knowledge is turned into information and the body is instrumentalized for science. In the age of big data, people are coded as data. Science examines the hereditary characteristics of people and incorporates or not them into their living spaces. This leads to genetic discrimination. David Le Breton, with his book *Goodbye Body*, questions the possible phenomenon of discrimination on the basis of genetics and the human body. In this study, *Goodbye Body* has analyzed in this aspect.*

Keywords: *Instrumentalization, Big Data, David Le Breton, Genetic Discrimination, Goodbye Body.*

Giriş

Medyanın iletişim teknolojilerinin sunumlarını dünyanın neredeyse tüm bölgelerine engel tanımaksızın yayması, insanların gelinen teknolojik gelişmelerden haberdar olmasını sağlamıştır. Ancak medya yaşanan bu teknolojik gelişmeleri hangi bakış açısıyla sunmaktadır. Bu soru, bugün insanların hayatları ve kendi kişisel bedenleri üzerinde vereceği kararları derinden etkilemektedir. Genetik biliminin ilerlemesi, yapay zekâ ve moleküler biyolojinin çalışma alanları medyatikleştirilerek insanlara bugüne değin yenededikleri fiziksel ve fizyolojik rahatsızlıkların yakında ortadan kaldırılabilceği vaadi sunmaktadır. Ancak bu vaat geniş bir destekleyici kitleyi ardından sürüklerken, özellikle insan bedeni ve kimliği veriye dönüştürülmekte, bilimsel çalışmalarının laboratuvarı haline getirilmektedir. Beden bilişim ve genetik merkezli büyük özel kuruluşlarının kar nesni haline dönüştürülmektedir.

Medya teknolojilerinin ilerlemesi ile bireyler için büyük yanılgılar yaşanmaktadır. Kişiler bedenlerinin kendi önlerine koymuş olduğu tüm maddi bariyerleri, internet sayesinde aştıkları düşüncesine kapılmaktadır. Kanat takıp uçmak, bir hayvanın bedensel özelliklerine bürünmek, kimliklerini değiştirerek kadın veya erkek ağırlıklı forumlarda keşfe dalmak, yeni arkadaşlar ve dünyalar edinmek, bedenin olanaklarının dışında seyretmektedir. Tüm bunlar yaşanırken bireylerin internet ve web sayfaları üzerindeki tüm tercih ve eylemleri sürekli işlenmekte ve o kişi hakkındaki veri bankalarına aktarılmaktadır. Bu durum bir süredir devam etmektedir. Ancak bugün veri haline getirilen insanların sadece internet deneyimleri değildir. İnsanlar üzerinde yapılan kalıtsal çalışmalar, *in vitro*¹ üretimi, doğum öncesi ve sonrası yapılan testlerle hayata dâhil edilmede verilen kararlar ve tüm bu gelişmelerin enformasyona dönüşmesi hem ebeveynler hem de tüm bunlardan bir haber olan embriyolar için genetik bir ayrımcılık olgusunu yaratmaktadır.

¹ *In vitro* kelimesi daha çok biyolojik ve tıbbi bir terimdir. Ancak makalede insan vücudu üzerinde de uygulandığı üzerinde durulmaktadır. Kısaca bitkilerde çoğaltma anlamına gelmektedir. Aseptik koşullarda bir hücreden protoplastın izole edilmesi, daha sonra canlı protoplastta yeniden hücre duvarının oluşturulması, hücrelerin mitoz bölünme ile çoğaltılması ve bitki rejenerasyonunun sağlanması aşamalarını içeren *in vitro* teknik protoplast kültürü olarak tanımlanmaktadır (Sezgin ve Dumanoğlu, 2009, s.152).

Hâlbuki genetik testlerin sonucuna göre, son derece karmaşık sosyal ve hukuki problemler ortaya çıkabileceğinden, genetik tanı merkezlerindeki tıbbi personele, kişiye veya çocuk ise yasal temsilcilerine gerekli aydınlatmayı yapabilecek düzeyde yeterlilik kazanabilmeleri için özel bir eğitim verilmesi gerekmektedir (Güven vd., 2015, s.21). Çünkü genetik bilgiler son derece mahremdir ve korunması hayati derecede önemlidir.

Genetik ayrımcılığın net bir şekilde görüldüğü alanlar artmaktadır. Örneğin, hastalık ya da suç kromozomu tespit edilen çocuk için sigorta şirketlerinin sigorta yapmamaları veya bu insanların çocukluk dönemlerinde ebeveynler ve kardeşlerinin kendilerine yaklaşımında ayrımcılık olabilmektedir. Aynı bireylerin, yetişkinlik dönemlerinde iş bulabilmeleri meselesi veya tüm bunlardan önce bu embriyonun hayata dâhil edilme fikrinin tartışılması, hem çocuk hem de anne babaları üzerinde büyük duygusal çözümleri beraberinde getirmektedir. Daha da önemlisi bilimin, öjenizm tartışmalarını doğurduğu olgusu genetik biliminin yarattığı bazı ayrımcılık biçimlerinden biridir.

Genetik testlerin hızla ucuzlaması, yaygınlaşması ve bu testler aracılığıyla edinilen bilgilerin genişlemesi, buradan hareketle yeni bir ayrımcılık temelinin ortaya çıkması endişesini arttırmaktadır. Avrupa Konseyi İnsan Hakları ve Biyotıp Sözleşmesi, UNESCO İnsan Genomu ve İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi gibi uluslararası metinlere de yansıyan bu endişe, hukuksal korumayı gerekli kılmaktadır. Ancak öncelikle genetik ayrımcılık, yani büyüyen bu yeni tehlike ile neyin kastedildiği belirlenmelidir (Küzeci, 2018).

David Le Breton'un *Bedene Veda* eserinin üç ve dördüncü bölümlerinde genetik ve biyolojik ayrımcılığın yaşam alanlarında nasıl karşılık bulduğunu ve bu ayrımcılık duygularının kişiler üzerinde yarattığı psikolojik yıkımları irdelemektedir. Bu çalışmada Le Breton'un beden, genetik, biyoloji ve bedenin araçsallaştırılmasına yönelik yaklaşımı ve üslubu analiz edilmiştir. Çalışmada nitel araştırma yönteminin analiz biçimlerinden biri olan eleştirel bir söylem analizi uygulanmıştır. Kitap, özellikle üçüncü ve dördüncü bölümde genetik ve biyolojinin insan hayatı üzerinde ne gibi derinlikli dönüşümler sağladığına yönelik tespitlerde bulunmuştur. Bu analizin amacı bireylerin ve toplumların sadece siyasal, etnik, dini vb özellikleri açısından değil, ayrıca sahip oldukları genetik özellikleri ile de ayrımcı yaklaşım ve uygulamalara tabii kılındıklarının ortaya konmasıdır.

Her insanın sahip olduğu ve bunun için bir tartışma konusu olmayacağı sanılan beden bile masumane görünen ancak sonuçları bakımından böyle olmadığı anlaşılan bir takım tıbbi müdahalelere açılmış, sağlık bilimi beden ve özne üzerinden gerek ticari gerekse de ideolojik incelemeler yapmaktadır. Kimi zaman bireyler yeterince bilgilendirilmeden bile özel yaşamları sınırları içerisinde kalması gereken genetik özelliklerinin bilgisi, ticari araştırmalar uğruna metaya dönüştürülmektedir. Eser böyle bir düşünce ile yer yer betimleyici bir analize de tabii tutulmuştur. Bu konuda David Le Breton'un konuya yaklaşımı da açıklanmaya çalışılmıştır. Le Breton, genel itibari ile tıp alanının bireyleri araştırma nesnesi haline getirdiğini iddia etmektedir. Araştırmada, Le Breton'un sunduğu katkılar ışığında içinde yaşamakta olduğumuz çağın, bireylere özgü özel bilgi ve özellikleri birer veriye dönüştürüp enformasyon şeklinde erişilebilir hale getirdiğini ortaya konmak da bir başka amaçtır.

Çalışmada öncelikle büyük veri çağı olarak kabul edilen günümüz dünyasında bedenin nasıl enformasyon haline dönüştürüldüğü açıklanmaktadır. Bedene ait tıbbi ve diğer bilgiler bir takım bilimsel amaçlarla gerçekleştirilen tıbbi uygulamaların bilgi bankalarında veri haline getirilmiştir. Bu veriler insanların özel hayatı ve şahsi bedenleri ile ilgili verilerdir. Daha sonra bu veriler yine amacı bilimsel uygulamalar gibi görünen ulusal ya da uluslararası şirketlerin erişimine açık hale getirilmiştir. Bu noktada bu verilerin kâr amaçlı kullanım için uygun hale gelmektedir. Sistemleri bir bütün olarak kabul edildiğinde özellikle uluslararası şirketler siyasetten bağımsız olarak düşünülmemektedir. Dünyada hali hazırda artan popülizm dalgası çeşitli gerekçelerle meşrulaştırılırken üzerine bir de öjenizm gibi bilimsel temeller atıldığında halklar arasındaki etnik, dini, düşünsel, ekonomik ve hatta bedensel ayrımcılıklar daha meşrulaşmaktadır. Bedenlere ait mahrem bilgiler, kâr amaçlı şirketler ve siyasilerin erişimine açık hale geldiğinde var olan çeşitli alanlara ilişkin ayrımcılıklar, beden üzerine inşa edilen yeni tip bir genetik ayrımcılıkla daha meşrulaşır ve genetik ayrımcılık kanalı ile beden araçsallaştırılmış olur. Bu çalışmada bahsedilen tüm bu formülasyondan yola çıkılarak medyanın da etkisi ile kişilerin bedenlerini reddi ile sonuçlanan bir dünyaya doğru gittiğimizi iddia eden David Le Breton'un *Bedene Veda* adlı eserinin dayanakları ise temel sorunsal olarak belirlenmiştir.

Büyük Veri Çağı ve Bedenin Enformasyonu

Büyük veri, son birkaç yılda medya ve toplum tarafından yaygın olarak kullanılan bir cümledir. Birçok tanım önerilmiş olsa da, ortak payda üç kavramı içeriyor gibi görünüyor. Hacim (büyük miktarda veri), çeşitlilik (sette mevcut veri tipinde belirgin heterojenlik) ve hız (bir bilim insanı veya kullanıcının verilere erişip analiz edebilme hızı). Büyük veri yalnızca güçlü bir yönetim modelini ve yeni teknolojilerin en iyi uygulamalarını benimseyerek, örneğin topluluk bazında kalite standartlarına uygun, birlikte çalışabilir veri depolama, veri entegrasyonu ve gelişmiş analitik çözümleriyle birlikte büyük ölçekli veri üretiminde uygulanabilir (Auffray vd., 2016, s. 2-3). Özellikle 2000'li yıllardan sonra kişinin tüm yönlerinin ve özelliklerinin (biyolojik, fizyolojik, duygusal, zihinsel ve bilişsel vb.) dijital ortamlarda birer veriye dönüştürülmesi sürecine tanık olunan bir çağ yaşanmaktadır. Kimileri (Lohr, 2012; Tene ve Polonetsky, 2011) bu çağı büyük veri çağı olarak adlandırılmaktadır.

Bu çağda veriler yalnızca daha erişilebilir hale gelmemekte, aynı zamanda bilgisayarlar için daha anlaşılır hale gelmektedir. İnternet çağındaki yapılandırılmamış verilerin işlenmesinin ön planında doğal dil işleme, örüntü tanıma ve makine öğrenimi gibi yapay zekânın hızla gelişen teknikleri bulunmaktadır. Bu yapay zekâ teknolojileri birçok alanda uygulanabilir. Örneğin, Google'ın arama ve reklamcılık işleri ve binlerce kilometrelik California yolunda gezinmiş olan deneysel robot arabaları. Her ikisi de bir dizi yapay zekâ hilesi kullanmaktadır. Yaşam fotoğrafçılığı dizisinde Günün ortak yaratıcısı olarak bilinen *National Geographic* fotoğrafçısı Rick Smolan, büyük veri'nin yoksulluk, suç ve kirlilikle mücadeleye yardımcı olabilecek akıllı bir araç olan "insanlığın gösterge panosu" olma potansiyeline sahip olduğunu söylemektedir. Bugün, dünya genelinde endüstriyel ekipmanlarda, otomobillerde, elektrik sayaçlarında ve nakliye kasalarında sayısız dijital sensör bulunmaktadır. Havadaki konum, hareket, titreşim, sıcaklık, nem ve hatta kimyasal değişimleri ölçülebilir ve iletilirler (Lohr, 2012). Yaşama dair en ufak bir eylem, veri haline dönüşürecek bir nesneye ve enformasyona dönüşmüştür.

Büyük veri, insanların gizli davranış modellerini ortaya çıkarabilir ve hatta niyetlerine ışık tutabilir. Daha doğrusu, insanların ne yapmak iste-

dikleri ile gerçekte ne yaptıkları arasındaki farkı, başkalarıyla ve çevreleriyle nasıl etkileşimde buldukları arasındaki köprü olabilir. Bu bilgi, devlet kurumları için olduğu gibi, kanun uygulamalarından, sosyal hizmetlere ve ülke güvenliğine kadar çeşitli alanlarda çalışmalar yürüten özel şirketler için de yararlıdır. Aslında, büyük verilerin en büyük zorluklarından biri kişisel mahremiyeti korumaktır. Günlük yaşamlarımıza devam ettikçe, birçok alanda fark edilmeyecek, dijital DNA'ya benzer, birçok benzersiz yönlerimizi gösterebilecek nitelikteki dijital ayak izlerimizi bırakmaktayız (Michael, 2013, s.23). Başlarda çevrimiçi ortamlarda bulunan şey dijital DNA'mız iken, günümüzde bireylerin gerçek DNA'ları dijital ortamlara aktarılmakta, bedenlere ve öznelerine ait şahsi bilgiler büyük veri havuzuna akıtılan damlalar halini almaktadır. Büyük veri yaşamın her alanını içerisinde yaşatmaktadır.

Sağlık alanında oldukça ilerlemiş veri toplama teknikleri uygulanmaktadır. Geleneksel sağlık veri merkezleri, teşhis, laboratuvar testleri, ilaç ve yardımcı klinik veriler dâhil olmak üzere çok çeşitli bilgilerle ilgili çok sayıda yapılandırılmış veri yakalamakta ve depolamaktadır. Bireysel hasta raporları için, doğal dil işlemenin kullanılması, sistematik analiz ve altta yatan anlamsal içeriklerin endekslenmesi için önemli bir rol oynamaktadır. Madencilik Elektronik Sağlık Kayıtları, örneğin fenotip bilgisinin keşfedilmesinde klinik bilgiyi geliştirmek ve klinik araştırmayı desteklemek için değerli bir araçtır. Büyük veri bankalarının izin verdiği her yolla bedene ait bilgiler işlenmeye devam etmektedir.

Bedene dair tüm veriler sistematik olarak toplandığında ve işlendiğinde, biyolojik bilginin kendisi de bedeninin enformasyonu haline gelmektedir. Enformasyon kavramı, insan ile makine arasında sınırları parçalar ve yapay zekânın insanileştirilmesine ya da insanın makineleştirilmesine ve tıbbi yardımla üreme ya da genlere yapılan müdahaleler bağlamında insanın tıbbi olarak oluşturulmasına izin vermektedir. (Breton, 2016, s.106). Birçok hastalığa ve diğer bedensel özelliklere dair önemli veriler sunan genlere ait verilerin işlenmesi de mümkün hale gelmektedir. Bu verilerin işlenmesine olanak veren yöntemleri uygulamak da eskiye nazaran daha az maliyetli hale gelmektedir.

Bilgisayar gücündeki hızlı gelişmelerle, genom diziliminin maliyeti genom başına milyonlarca dolardan binlerce dolara düşmüştür (ve maliyet

düşmeye devam edecektir). Teknolojideki ilerlemeler ile hastalar, popülasyon bazlı sağlık hizmetlerinden, her hastanın öyküsüne, soyuna ve genetik profiline dayalı hedeflenmiş teşhis ve tedavileri içeren kişiselleştirilmiş ilaca geçişi göreceklerdir (Costa, 2014, s.434).

Elektronik Sağlık Kayıtları verilerine dâhil olan verilerin madenciliği yeni sağlık sistemlerinde etkili olmaktadır. Bu veriler başta, hastalık yönetimi desteği, farmakovijilans², sağlık risk değerlendirmesini öngörme modelleri oluşturma, sağ kalım oranları hakkındaki bilgileri geliştirme, tedavi önerileri, komorbiditeleri³ keşfetme ve yeni klinik denemeler için hastaların işe alınması için destek sistemleri oluşturma gibi konulardır (Andreu-Perez, 2015, s.1194-1195). Tüm alanlara ilişkin verilerin işlendiğini gösteren bir örnek 1000 Genom Projesi'dir. Uluslararası 1000 Genom Projesi, 2008 yılında başlatılan ve dünyanın dört bir yanından binlerce insanın tüm genomunun dizilimini çözmeyi amaçlayan ve dünyadaki insan genetik çeşitliliği konusunda en büyük veri seti olarak büyümeye devam eden hükümet destekli bir girişimdir. Ek olarak, bu projeden elde edilen veriler biyotıpta büyük bir veri deposu oluşturmak için genotip verileri ile birleştirilecektir. Bu projenin birinci aşaması, 1000'den fazla genom için zaten sekans üretmiştir. 1000 Genom Projesi tarafından üretilen bilgiler, genetik topluluğu tarafından geniş bir şekilde kullanılmakta ve biyoloji alanındaki en çok alıntı yapılan çalışmalardan biri haline gelmektedir (Costa, 2014, s.436). İnsanların genetik özelliklerine dair verilerin işlenmesi ise tıbben gizli kalması gereken bilgilerin işlenmesinin etik boyutunu tartışmalı hale getirmektedir. Birçok kuruluş genetik gizlilik meselesinin her geçen gün önem kazandığını ve genetik bilgilerin gizliliğinin esas olduğunu düşünmektedir.

² Farmakovijilans terimi kelime olarak ilacın zararlı etkilerine karşı uyanık olma anlamına gelmektedir. Bununla birlikte Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) ise farmakovijilans 'advers etkilerin ve ilaca bağlı diğer problemlerin belirlenmesi, değerlendirilmesi, anlaşılması ve önlenmesi ile ilgilenen bilim ve bu konuda yapılan aktiviteler' olarak tanımlamaktadır. Daha geniş bir ifadeyle farmakovijilans, ilaç güvenliliği ile ilgili sorunların saptanması, izlenmesi, önlenmesi ya da en aza indirilmesi ile ilgilenen, farmakoloji, toksikoloji ve epidemiyoloji başta olmak üzere ilgi alanında ilaç olan tüm bilim dallarıyla, endüstriyle, resmi otoriteyle ve ilgili diğer kuruluşlarla yakın ilişki içinde olan multidisipliner bir çalışma alanını ifade eder (Soyalan vd., 2012, s.159).

³ Feinstein, komorbiditeyi "Var olan veya inceleme altındaki bir hastalığa sahip olan hastanın, klinik seyri sırasında ortaya çıkabilen farklı, ek bir klinik durum" olarak tanımlamıştır (Yaluğ vd., 2003, s.29).

Genetik gizlilik, belirli bir uygulama alanına atıfta bulunur ve çoğunlukla sınırlı bilgi gizliliği anlamında kullanılır. Bilgi gizliliği, kişisel bilgilere erişimin sınırlarıyla ilgilidir. Gizlilik, şahıslar arasındaki özel ve profesyonel ilişkilere duyulan güven için gereklidir. Gizliliğin profesyoneller tarafından sürdürülmesi, mesleklere, örneğin doktorlara, avukatlara veya din adamlarına olan halkın duyduğu güven için hayati öneme sahiptir. Gizlilik, yanlışlıkla veri salıverilmesi, yetkililer tarafından istenen verilerin salıverilmesi veya hırsızlık, bilgisayar korsanlığı, donanım ve / veya veri hırsızlığı dâhil olmak üzere cezai suçlar gibi bireysel veya kurumsal kontrolün dışındaki güçler tarafından ihlal edilebilir. Gizliliğin ihlali, sosyal konum ve fırsatlara, kişisel ve aile durumuna ve başkaları tarafından kişisel imaj ve algılamaya kadar geniş bir yelpazede ciddi maddi ve manevi zarara yol açabilir. (Lunshof vd., 2008, s.407). Beden ve öznel kimliklere ilişkin genetik verilerin işlenmesi, ticari amaçlarla paylaşılması ve kullanılması, bedenin bir enformasyon nesnesi gibi büyük veri bankalarında veriye indirgenmesi önce kişisel, daha sonra toplumsal boyutlarda geniş çaplı problemlere yol açabilmektedir.

Bedenin Araçsallaştırılması ve Genetik Ayrımcılık

Biyo-teknoloji, moleküler biyoloji ve genetik bilimi alanında yapılan araştırmaların en başta fen bilimleri alanını kapsayan çalışmalar olduğu sanılabilir. Ancak bu alanlarda yaşanan ilerlemelerin politik, sosyal ve hukuki sonuçları düşünüldüğünde bu araştırmalar bu haliyle sosyal bilimlerin de konusu olmaktadır. İnsan bedenini konu eden çalışmalar en temel biçimiyle insanın öz'ünün ve kimliğinin irdelendiği bir evrene dâhil olmaktadır. Çünkü insan bedenine ilişkin olan bilginin, sırasıyla zihin, bilinç ve özne kavramlarıyla da ilintili olduğu bilinmektedir. Bilim dünyasının insan bedenini araştırma nesnesi haline getirerek örneklemine alması, bu yönüyle bedene bağlı olarak bilinç ve kimlik kavramlarının da eş zamanlı bir analize tabii tutulması olasılığını doğurmaktadır.

İnsan bedeninin bilimsel yollardan araçsallaştırılmasıyla beden üzerinde elde edilen bilimsel veriler, hastalıkların kökeninin tespit edilebilmesi, suç araştırmasında genetik verilerin daha kolay kullanılabilmesi gibi pek çok fayda getirmiştir. Ancak insanın kendi özü ile ilgili bu bilgi-

leri öğrenmesi yaşam biçimlerine yönelik birçok probleme de kapı aralamıştır. İş hayatında genetik ayrımcılık, sigorta şirketlerinin genetik bilgileri kendi lehlerine kullanabilme ihtimalleri, genlerin, genetik ürünlerin ve testlerin patentlenebilmesinin bilimsel çalışmalara darbe vurmasının yanında bunun insan onuruna aykırılığı yahut sağlığı iyiden iyiye ticarileştirdiği yönünde ortaya çıkardığı tartışmalar bunlardan sadece bazılarıdır (Dülger, 2014, s.510-511). Genetik bilgi, en az üç nedenden dolayı benzersiz bir şekilde özel veya kişisel bilgiler olarak kabul edilebilir. Birincisi, genetik bilgi bir bireyin çeşitli durumlar için olası tıbbi geleceğini tahmin edebilmektedir. İkincisi ebeveynleri, kardeşleri hakkındaki kişisel bilgileri açığa vurmaktadır ve üçüncüsü genetik bilgi, çocuklar ve tarihsel olarak bireyleri damgalamak ve mağdur etmek için kullanılmıştır (Annas vd., 1995, s.360). Bu nedenlere bağlı olarak bedenin araçsallaştırılması ve genetik bilgilerin işlenerek bilimsel alanlarda kontrolsüz kullanımı eleştirel bir perspektiften değerlendirilebilmektedir. İnsan bedeni, bilimin amaçları için dönüştürülen birer nesne olmaya başlamıştır.

Bedenler artık toplumsal normlar ışığında kişinin şekillendireceği, aynı zamanda bireyin karakter ve kişiliğini dışa vuran birer proje olmuşlardır. 'Makbul' hatta 'normal' bedenin –genç, güzel, zayıf ve sağlıklı– dışında kalan bedenler, bu bedenlerin sahiplerinin kusur ve eksikliği olarak kabul edilmektedir. Örneğin kilolu olmak, kendine bakma irade ve öz disiplininin yoksun olmanın göstergesi olarak algılanmaktadır. Kozmetik etrafında ortaya çıkan moda, fitness, spor, eğlence, hijyen veya diyet sektörleri de bu anlayışla beslenmektedir: Normallik ve toplumsal onay belirli bir beden imajına dayanmakta, bu beden imajına ulaşamayanların sadece bedenleri değil, karakterleri de kusurlu görülmektedir (Yumul, 2012, s.95). Hal böyle olunca, bilimsel yollarla geleneksel bedeninden kurtulmayı amaçlayan bireylerin talepleri her geçen gün artmaktadır. Aslında bilimin bedeni araştırma nesnesi haline getirmesi tam da bu noktadan beslenmektedir. Vaatleri yoluyla insanları kendisine çeken bilim, çalışma alanlarını genişletmek için insan bedenine ait bilgileri kullanmaktan geri durmamaktadır. Elde edilen verilerin başında ise genetik veriler gelmektedir.

Avrupa Komisyonu tarafından 25 Ocak 2012 tarihinde yayınlanan teklifte, genetik verilerin, doğum öncesi gelişim sırasında miras alınan veya

edinilen bir bireyin özellikleriyle ilgili olarak ne tür olursa olsun tüm verileri ifade eden veriler olduğu belirtilmiştir. Genetik veriler, söz konusu bireyden alınan biyolojik bir numunenin analizinden kaynaklanan, doğum öncesi gelişim sırasında veya sonrasında elde edilmiş genetik tüm kişisel verileridir. Bu veriler kişinin özelliklerine ilişkin, özellikle kromozomal, Deoksiribo Nükleik Asit (DNA) veya Ribo Nükleik Asit (RNA) analizi veya eşdeğer bilginin elde edilmesini sağlayan başka bir elementin analizi ile alınır (Taylor, 2014, s.215-2016). Bir bireyin genetik kodunu deşifre etmek, aynı zamanda bu kodun okuyucusuna, bireyin ailesi - özellikle de ebeveynler, kardeşler ve çocuklar gibi yakın akrabalar - hakkında, olası sağlık bilgisi sağlamaktadır. Son olarak, genetik bilgi ve yanlış bilgilendirme, hükümetlerin genetik olarak uygun olmayan olarak algılananlara şiddetle karşı ayrımcılık yapmak ve üreme kararlarını kısıtlamak için (örneğin ABD göç ve sterilizasyon ve Nazi ırk hijyeni politikaları) kullanılmıştır (Annas vd., 1995, s.360). Yani bilimsel bilgi, ayrımcı ve ırkçı siyasetlerin elinde birer ayrımcılık unsuru haline gelmiştir. Genetik ayrımcılık tam olarak sadece siyasi eylemleri kapsamasa da en acımasız deneyimleri bu alanda yaşanmıştır.

Ayrımcılık, her türlü fark ya da ötekilik ilişkisini bir iktidar ilişkisine, bir hiyerarşi meselesine dönüştüren kültürel/politik tutumun adıdır. Bu haliyle, farkı ortadan kaldırıp bir örneklik yaratmayı hedefler, ancak bu imkânsız olduğu için de farklı olanı, ötede kalan ötekiyi, yani Gramsci'nin ve daha sonra da Spivak'ın kullandığı terimle madunu (subaltern) sürekli bir baskı altında tutmak durumunda kalmaktadır. Bu baskı madunu efendinin diliyle konuşmaya zorlayıp içirme ya da hepten susturup dışta bırakma biçimlerini alabilir ki bu iki tutum yukarıda tanımlamaya çalışılan yapıya tam olarak denk düşmektedir (Somay, 2012, s.100). Ötekilik 18. yüzyıldan itibaren bilimin diliyle ifade edilmeye başlanmıştır. Sosyal Darwinci görüşlerin bir tezahürü sakat ve hasta insanların, zekâ seviyesi düşük kişilerin zorunlu kısırlaştırma ya da izole etme yoluyla ayıklanması ve sağlıklı bireylerin çoğaltılması yoluyla bir insan ırkını 'ıslah etme'yi, genetik niteliğini iyileştirmeyi öngören öjeni akımıdır. Öjenizmin modern kurucusu Francis Galton'a göre kalıtım, insanların hem bedensel hem de zihinsel özelliklerini belirleyen en önemli faktördür. 20. yüzyılın başında öjenizm ABD'den Kanada'ya, Japonya'dan Brezilya'ya birçok ülkede taftar toplamış, devlet politikalarını etkilemiştir (Yumul, 2012, s.91).

Ancak siyasi alanla sınırlı olmayan genetik ayrımcılık, bireylere genetik özelliklerinden dolayı haksız eşitsiz muamele, iş hayatında ve inkârda veya sigorta fiyatında dezavantaj biçiminde yansımaları muhtemeldir (Ferri, 2014, s.245). Genetik ayrımcılık özellikle *in vitro* dölleme, tüp bebek, kalıtsal özellikler ile doğum öncesi veya sonrası testlere maruz bırakılan insan veya insanlar üzerinde gerçekleşmektedir.

Genetik Bilimin Yolundan Karanlık Bir Kapıya: Öjenizm

David Le Breton'un genetik ayrımcılığa yaptığı göndermelerin daha derinlemesine anlaşılabilmesi için öjeni ve öjenizm kavramlarının daha iyi anlaşılması gerekmektedir. Öjeni sözcüğü etimolojik olarak Eski Yunanca'ya dayanmakta; "doğuştan üstün" ya da "kalıtsal olarak soylu-asil kalıtım" ve "iyi doğum" anlamlarına gelmektedir. Terim olarak ilk defa 1883'te Charles Darwin'in kuzeni olan İngiliz bilim insanı Francis Galton tarafından kullanılmıştır. Öjeni çerçevesinde bir canlı türü olarak insanın, özellikle seçilmiş üreme yolu kullanılarak, belli bir kalıtsal niteliğini geliştirmek için bilinçli çalışmalar yapılmakta ve "isteğe uygun biçimde nesiller" yetiştirmenin yolları araştırılmaktadır (Halidi, 2018, s.112). Buradaki isteğe uygun biçimde yapılan çalışmalar tam da Le Breton'un bahsettiği egemen bilim anlayışının bireylere sunduğu "ideal" insan biçimini çağrıştırmaktadır.

Öjenizmin modern kurucusu Francis Galton'a göre kalıtım, insanların hem bedensel hem de zihinsel özelliklerini belirleyen en önemli faktördür. Hitler de bu görüşü benimseyip uygulamaya koymuştur. Alman ırkının evrimsel ilerleyişine zarar veren parazitler olarak kurgulanan akıl hastaları, sakatlar, doğuştan körler ve kalıtsal hastalıklara sahip olanlar, özel sterilizasyon merkezlerinde toplanıp kısırlaştırılmışlar veya öldürülmüşlerdir. Alman ırkının saflığını koruma adına Çingeneleri ve Yahudileri yok ettiler. Ne de olsa Alman ırkı kalıtsal olarak üstün bir ırktı ve üstün gen havuzunun aşağı gen havuzuyla karışmasına izin verilmemeliydi (Yumul, 2012, s. 92-93). O dönemde bu tür uygulamalarla karşılık bulan öjenizm anlayışı yeni öjenizm anlayışları ve yaklaşımları ile etkisini devam ettirmektedir. Modern genetik biliminin çoğaltım uygulamaları da Le Breton'a göre yeni öjenizm anlayışını devam ettirmektedir.

Yeni öjenizm tartışmalarında ise daha maddeci bir yaklaşımın varlığına şahit olmaktayız. Özellikle suni döllenme tekniklerinin gelişmesi sonucu, aileler “preimplantasyon tani” yöntemiyle özel niteliklerde çocuk sahibi olmak istemektedirler. Bazı aileler daha iyi genetik özelliklere sahip, örneğin daha uzun boylu, daha güzel, ya da daha zeki çocuk siparişi verirken, bazı ailelerin ise özellikle genetik bir bozukluğu taşıyan bebek talebinde buldukları görülmektedir (örneğin cüce bir çiftin, gen taraması yöntemiyle cüce bir çocuk sahibi olma talebinde bulunması gibi). (Konuk, 2012, s.71). Bu hali ile öjenizm, bilimden çıkarsanan bu yeni ahlakın, bilimin ahlaki ödevine tercümesidir. Binlerce yıl evrim sürecinin sırf bir nesnesi olduktan sonra, insanın, bu sürecin devamını planlayan ve yöneten özne olmak için artık edindiği gerekli kuramsal bilgiyi ve teknolojik becerileri uygulamaya koymak (Bayertz'ten aktaran Aközer ve Aközer, 2015, s.115). Öjenizmle birlikte bilimin ilk kez bir ahlak kurma misyonu üstlendiği, ama bunun bir karşı-ahlak ya da anti-ahlak olduğu görülmektedir. Çünkü bu ahlakın temelinde, kişiyi yaşanmaya değer hayata belirleme özerkliğinden men edip o yetkiyi bir otoriteye (bilim, devlet vb.) ya da kolektiviteye (tür, ırk, ulus, toplum vb) devreden bir 'etik' vardır; özerkliği (iradesinin kendi kendisine kural koyma yetisi) yok sayılan bireyin sadece insan olmaktan kaynaklanan bir değeri de kalmaz. Kimin ne kadar değerli olduğuna var olma savaşındaki donanımına göre başkasının karar vermesi gerekir (Aközer ve Aközer, 2015b, s.227-228). Yine bu düşüncenin Le Breton'ın düşüncelerine paralellik oluşturduğunu görmekteyiz. Le Breton da genetik bilimin embriyoyu geliştirme iddiasında olan modern tıbbın bunu yapmak bir yana hiçbir hastalığa genetik müdahale ile kalıcı bir tedavi bulunmadığını ve mecbur kalındığında tıbbın embriyoyu ortadan kaldırmaktan çekinmediğini ifade etmektedir.

Le Breton'a göre öjenizm benzeri genetik biliminin tıbbi uygulamaları bir çeşit yeni ayrımcılıklar ve hatta ırkçılık pratiklerini oluşturmaktadır. Biyolojik ırkçılık gibi bir kavramın bilimsel temellerle desteklenerek ortaya çıkması ve ırk ayrımını meşrulaştırması, zaten Batı'nın ötekileştirme algısında yer almaktadır. Irkların karışımının bütün olarak reddedildiği ve yozlaşmayı beraberinde getireceği, uygarlaşmayı durduracağı gibi görüşler tehdit olarak kabul edilerek, ırklar arası eşitsizlik bu sistem içerisinde normalleştirilmiştir. Öjenizm veya ırk ıslahı bu noktada devreye gi-

rer ve zayıf olanın ayıklanmasını destekler. Ayrıca, beyaz ırk arileştirilmedir, her türlü yabancı unsurdan arındırılmalıdır ki saf kan, asil kan daha da güçlensin ve en sağlıklı ve üstün toplum oluşsun. Zaten sözcük anlamı itibarı ile de iyi nesil veya iyi tür anlamına gelen öjenizm insan soyunun en iyiyi koruma adına daima ıslahtan geçirilmesi gerektiğini savunur (Kaya, 2015, s.25-26). Le Breton'a göre kitle iletişim araçları da bilimin "insan yararına" ve gelecek vaat eden uygulamaları meşrulaştırması geçmişte de şimdi de devam etmektedir.

Medya ve hatta bilimsel yayınlar birtakım gen keşiflerinin doğrudan birtakım tedavilere vb. imkân sağladığı kanısını yaymaktadır. Bu durum, genetik mühendisliği yoluyla insan türünde iyileşme sağlama umutlarını, DNA'nın toplum zihninde ilerleme ve yetkinleşmeyle bağlantılandırıldığı bir mistisizmi ayakta tutmaktadır. (Nelkin ve Lindee'den aktaran Aközer ve Aközer, 2015b, s.227-228). Sonuç olarak ucu öjenizm ve diğer tür ırkçılık ve ayrımcılık uygulamalarına doğru gelişim gösteren bilimsel müdahaleler insanın özü, kimliği ve bedeni için zararlı ve olumsuz uygulamalar doğurmaktadır.

Genetik Ayrımcılık, Bedenin Reddi ve David Le Breton'un *Bedene Veda'sı*

David Le Breton, beden ve genetik konularını *Bedene Veda* adlı eserinin üçüncü ve dördüncü bölümünde çocuk imalatı, gebelik, enformasyon, genom projesi, patentleme, genetik ve klonlama gibi kavramlar üzerinden irdelemektedir. Genel olarak eleştirel bir dille, tıp ve genetik alanındaki beden temalı çalışmaların analizini sunan Breton, oldukça karamsar bir tablo çizmektedir. Genel olarak beden, insan kimliği ve özü üzerine yapılan bir değerlendirme olan *Bedene Veda* adlı eser, biyo-mühendislikten, moleküler biyolojiye, bilişimden siber uzaya, farmakolojiden bilişime, cinsellikten genetiğe, body building'den yapay zekâya uzanan geniş bir yelpazede insanlığın bedenine olan nefretini, ondan kurtulma çabalarını ve gelinen aşamaların yarattığı riskleri ele almaktadır.

Tıbbi yardımla üremenin ebeveynlere psikolojik bir yıkım getirebileceğini söyleyen Breton, çiftlerin cinsel hayatının tespiti ile ilgilenmediğini, hekimlerin *in vitro* döllemenin temelde deneysel bir alan olduğunu, düşük

başarı oranına sahip olduğunu (başarı şansı döngü başı yüzde 14) ve çiftler üzerinde aylar ya da yıllar sürebilecek fizyolojik ve ruhsal zorluklara rağmen çiftlerin bu müdahaleyi hayret verici biçimde kabul ettiğini belirtmektedir. Bu noktada ciddi bir tıp eleştirisi sunan Breton'a göre, tıbbi yardımla üreme kendi örgütlenme mantığını ortaya çıkarır, tıbbi hizmetlerin yeniden şekillenmesine, bir takım hizmetlerin, görevlerin, kredilerin yaratılmasına ya da genişletilmesine gerekçe olur ve böylece sonsuz bir toplumsal talebi besler (Breton, 2016, s.70).

Tıbbın bu mantığı karşısında medyanın son derece basiretsiz olduğunu belirten Breton, bu teknikleri özgü dolu ve ikirciksiz şekilde anlattığını vurgulamaktadır. İnsanların medyanın sunumları ile karar almaları bu durumda da geçerliliğini korumaktadır. Ancak eksik-yanlış bilgilerle karar alan çiftlerin birçoğu bu yoldan geri dönüş kararı verebilmektedir. Aslında burada *in vitro* dölleme bedene duyulan bir kuşkunun açık belirtisi haline gelmektedir.

Le Breton'a göre tıbbi yardımla çocuk imalatı kadının kimliğinin aşınmasını doğuran bir alandır. Kadın bedeni bu süreçte hem dışlanan, arzulanan ve cinselliğinin dışına itilen bir beden olur. Erkek ya da hekim için annelikle ilişki adına geriye kalan tek şey görme tutkusudur ki bu anne karnını karanlık'la, yani henüz tıbbın mutlak erkine direnen bir dünyanın örtük yabancıyla özdeşleştiren amansız bir gözetleme iradesine varır. Kadın erkeğin zeminine kayar ve kendi temsilini ortadan kaldırarak erkekle arasındaki boşluğu dolduran çocuğun temsil nesnesi olmasına uyum sağlar. (Breton, 2016, s.88).

Kadın bedeni dışlanmış ve katı bir tıbbi gözetime tabi tutulmuş olur. Bu haliyle kadın bedeni, sözleşme nesnesi olan çocuğu iade eden taşıyıcıdır. Tıbbi yardımla üreme kadının kendinden vazgeçmesinin açık sonucu haline gelmektedir. Ancak burada sorgulanması gereken bir diğer canlı da embriyodur. Henüz doğmamış bir insan bedeni üzerinde alınan tıbbi kararlar bu durumun ileride yaratacağı hukuki sorunlar dışında bir kimliğin özü ile de oynanmasıdır. Örneğin,

Cinsiyet belirleme, aşılama öncesi teşhis, biriken fazla embriyolar, embriyo üzerinde deney yapılacağı varsayımı gibi maruz kaldığı tıbbi kullanımlar, embriyonun statüsü ile ilgili sorgulamalara yol açar. Sorun embriyonun bedeni dışına itilmiş olmasıdır. İnsan fragmanı, potansiyel

kişi, beden parçası, hücre birikintisi olan embriyo, simgesel sınırların bulandırılmasına, insanın mekanikleşmesine ve makinenin insanlaştırılmasına katkıda bulunur. (Breton, 2016, s.88).

İnsanlar daha doğmadan büyük bir yaşama yarışına dâhil edilmiş olur. Şöyle ki, doğum öncesi testler ve kontrol olası hastalıkların tedavisi veya durdurulması için yapılmamaktadır. Amaç zayıf veya hastalıklı genlere veya kromozomlara sahip embriyoların ortadan kaldırılmasıdır. Burada tıp tedavi edici özelliğini ve işlevini yerine getiremeyince kendisinin selameti için hayırlı olarak gördüğü direnişleri ortadan kaldırmaktadır. Kendisini ortadan kaldırma üzerinden yine inşa etmektedir. Tıbbın bu öngörü ve uygulamasına karşı insan daha doğmadan hayatta kalma sınavına alınmış olmaktadır. İnsana bir şey eklemek veya çıkarmak, kendine ait kimliği, bedeni ve bedene ait şahsi bilgiyi muğlâk bir konuma sokmakta simgesel sınırları parçalamaktadır. Böylece toplumlar insana ne kadar insan olduğunu, topluma katılması için bir sınavdan geçmesi gerektiğini simgesel ifadeler ile örtük biçimde söylemiş olmaktadır. Çünkü doğum öncesi testler çoğunlukla genetik ve bu bozukluklar veya hastalıklar çoğunlukla tedavi edilemeyen türdendir. Böylelikle bir embriyo daha özne olmadan önce, üzerinde hayali bir projeksiyon gerçekleştirilir, eğer bir anormali belirtiyorsa doğduğunda çekeceği acılar kendisine dikte edilir, sonrasında bu yanlış hayata başlamaması gıyabında karar verilir. Bu durumda tedavi amaçlı olarak sonlandırılan her gebelik genetik ayrımcılığın temelini oluşturmaktadır. Tıbbi müdahaleler, çoğu zaman genotip ile fenotipi, genin mesajı ile organizmanın tekil ve istatistik bir gerçeklik olan işleyişini birbiri ile karıştırarak iyice sorunlu bir alan haline gelmiş olur (Breton, 2016, s.94).

ABD’de genetik ayrımcılık daha şimdiden mevcuttur. Sigorta şirketleri, tıbbi hizmetler, evlat edinme kurumları, kamu yönetimi, okullar, ordu, özel girişimler buna göre davranmaktadır (Rifkin’den akt. Breton, 2016, s.95). Bireyin doğum sonrası tüm hayatı, gebelik zamanında gerçekleştirilmiş bu testlerle birlikte ayrımcılığın pratik alanına dönüşmüş olmaktadır. Çünkü sağlık alanının bizatihi kendisi de liberal toplumda pazarlama nesnesi olur. Böylece beden, liberal bilim ve tıbbın fantasmaına dönüşerek araçsallaştırılmakta, sürekli modifiye talepleri ile ideal beden algısı oluşturulmakta ve bu yöndeki karşılıklı talepler (kişinin kendisi, çiftler ve tıp) sonu gelmeyecek bir biçimde kendini yeniden üretmektedir.

Başlarda kadın bedenine yönelik başlayan beden işlevlerinin formüle edilişi, emsali görülmemiş yeni bir antropolojinin yaratıldığı, sıradan bedenin yerine teknolojik olarak hâkim olunan beden düşüncesi var olmaktadır. Tıbbi yardımla gerçekleştirilmesi düşünülen üreme olgusu sonucunda, hem çiftler, hem yeni doğan çocuklar, hem de sosyal mekanizmaların gelecek yaşamları üzerinde sembolik etkilerinin arttığı kopuşlara neden olur.

Genom sekanslaması ve kuşaklararası oyunlar, çiftlerin ve bekar kadınların alışılmadık talepleri, alakart çocuklar vb. bağlamında, tıbbi yardımla üreme teknikleri *anthropos*'ta derinlemesine kök salmış kerteriz noktalarını tasfiye etmekte ve birçok vakada bu koşullarda doğmuş çocukların mutluluğa yatkınlığı konusunda endişelere sebep olmaktadır. (Breton, 2016, s.102).

İnsan bedenine ek olarak gebelik de araçsallaştırılmakta ve anneyi çoğu zaman tıbbi bir üretimin sembolik taşıyıcısına indirmektedir. Çiftler ve bedenler bilimin, tıbbın ve genetiğin laboratuvar nesnesi olmaktadır. Beden bilimsel idealler için araçsallaştırılmakta ve insan bedeni ve doğasına ait şahsi bilgiler enformatikleştirilerek kodlanmakta, nüfusun ve bedenin enformasyonu üretilip satılabilecek bir pazarın sermayesi haline getirilmektedir. Oysaki enformasyon varoluş düzeylerini birbirine denk kılar; şeyleri tözlerinden, değer ve anlamlarından yoksun bırakarak onları karşılaştırabilir kılar. Dünyanın sonsuz karmaşıklığının karşısına farklı gerçeklikleri aynı düzleme koymayı mümkün kılan tek bir karşılaştırma modeli koyar (Breton, 2016, s.105).

Bu konuda çalışmalar yürüten Rifkin de, insanlar, hayvanlar, nesne ya da siborgların yani kısaca canlı ile cansızların farkları ortadan kalkarak, kuşlar veya arıların, tilki veya tavukların bireysel varlıklar olarak değil, enformatik mesajlar topluluğu olarak kodlandığını vurgulamaktadır. (Rifkin, 1998, s.282). Böylelikle bir canlıyı meydana getirmiş olan töz, beden ve varlık soyut mesajlara bürünmüş olmaktadır. Canlıların her biri genetik biliminin nesnesi haline gelmiş, birer enformasyon demeti olarak kodlanmış ve kutsallığı veya özgünlüğü ve biricikliği ortadan kalkmıştır.

Bu bakış açısı ile Genom projesini eleştiren Breton, genom projesinin DNA yapısını oluşturan milyarlarca unsurun birbirine zincirlemesini tanımak ve insanın bütün genlerinin yerini belirlemekten ibaret olduğunu

iddia eder. Genetik çalışmalarının falcıların mesleğine son verdiğini söyleyen Breton'a göre, bireylerin gelecek yaşamlarında olası hastalıkları ve kariyer yapma planları, cinsel zevkleri ve hayatta başarılı olma şansları, zekâsı ve yetenekleri gibi özellikleri biyolog ve genetikçiler tarafından söylenecektir. Breton'un deyişi ile gen çağdaş toplumlarımızda bir ambiyansa, modern bir mitolojiye, ister alaycı ister ciddi olsun, sıradan sohbetlerdeki sihirli anahtar kelimeye dönüşmüştür (2016, s.112). Genetik çalışmaların bölük pörçük bir şekilde politikanın da konusu olduğu zaman, zaten anne karnında ayrımcılıklara maruz kalmaya başlamış olan birey bu noktada da hak merkezli ayrımcılıklara, hatta ırkçı uygulamalara maruz kalmaktadır. Dünya tarihi (özellikle genetik çalışmaları arttıktan sonra) bu tür ayrımcı söylemleri geliştirmekten geri durmamıştır. Bu konuda bazı bilim insanları bile ayrımcı ifadeler kullanmaktan çekinmemişlerdir. Örneğin Breton, eksenini bireysel boyuttan toplumsal boyuta kayan ayrımcılık konusunda şöyle bir açıklama yapmaktadır (Breton, 2016, s.112).

Herrnstein ve Murray (1994) zekânın kalıtsal ve Siyahilerin de aşağı olduğunu ileri sürerek Atlantik-Ötesi'ndeki polemikleri körüklediler. Siyahilerin genetik mirası, yoksulluk, işsizlik, suç, gayri meşru doğumlarla vb. ilgili istatistiklerde yüksek oranda yer almalarına neden oluyormuş. Böylelikle eşitsiz toplumsal örgütlenme sorumluluklarından cömertçe kurtulur.

Duster ise bu durumu farklı anlatmaktadır. ABD'de beyazlar suç işlediğinde, sanki bu suçların işlenmesinin nedeni sosyolojik koşullardır. Yani bu şekilde bir algı oluşturulmaktadır. Ancak Siyahiler suç işlediklerinde bu durum kapalı bir biçimde sanki suç işlemek onların genetik özelliklerinde bulunuyormuş gibi ifade edilmektedir (Duster, 1992, s.167). Breton'a göre biyoloji toplumsal eşitsizliklere bir kılıf biçiminde tezahür etmektedir. En güçlü olan ayakta kalmakta, zayıf olanlar ise yok olmaktadır. Ancak toplumsal eşitsizliklerin ve bireysel mağduriyetlerin nedenlerini perçinlen biyoloji bilimine ilişkin bilgi yeni kutsallık, biyoloji ise yeni din biçiminde ortaya çıkmaktadır. Bu ayrımcılıkların ve ırkçılığın nedeni olduğu gibi etik dışı uygulamaların da önünü açmaktadır.

Sosyo-biyologlar eğitime bağlı farklılıkları ve toplumsal eşitsizlikleri biyolojik belirlenimle bir tutuyormuş gibi yaparlar; kültürlerin ve insanların çeşitliliğine kör kalarak ahlakı doğallaştırmaya, ona mutlak ve ev-

rensel bir temel vermeye çalışırlar. Böylelikle toplumsal, politik eşitsizlikleri meşrulaştırırlar, çünkü biyolojik yorum ayıklamanın bireysel ve kolektif yeterlilikleri doğal olarak ve dolayısıyla tamamen adil bir şekilde dağıttığını ima eder. (Breton, 2016, s.119). Dolayısı ile tüm insanlığın yararına kullanılmadıkça ve sınırları kanunlarla belirlenmedikçe bilim art niyetli kişi ve kuruluşların elinde ırkçı, ayrımcı ve zalim bir araca dönüşebilmektedir.

Sonuç

Ayrımcılık ilk anıldığında sadece siyasi temelli bir kavram olarak algılanabilir. Ancak bugün bilim de ayrımcılığın bir aracı haline dönüşebilmektedir. Bilimin genetik alan üzerinde yoğunlaşması ve onu ayrımcılığın bir parçası haline getirmesi iki aşamadan oluşmaktadır. Bunlardan ilki beden üzerinde tam kontrol sağlayarak onu yeniden üretmesi, tanımlaması ve veri olarak kodlamasıdır. Yani bedene ait bilgileri enformasyon haline dönüştürerek onu araçsallaştırmasıdır. İkincisi ise özellikle genetik üzerine odaklanarak, doğum öncesi veya sonrasında gerçekleştirdiği testlerle elde ettiği verileri, yani şahsi olanı ticarileştirmesi, kişinin rızası olmadan üçüncü kişi ve oluşumlarla paylaşması ve bu bilgilerden yola çıkılarak alınmış kararların, kişilerin yaşamlarının geri kalan zamanlarında son derece radikal kararlar çerçevesinde önlerine çıkmasına aracı olmasıdır.

Birçok araştırmacı ve teorisyen bugünü büyük veri çağı olarak kesin bir biçimde kabul etmektedir. Büyük veri bankalarında işlenen her türlü verinin üzerine bir de insan kimliği, kişiliği ve bedeni ile ilgili olanların eklenmesi ile insan bedeni de enformasyon haline getirilmektedir. Bu adım, kişiler üzerinde doğrudan uygulanması muhtemel ayrımcı politika ve kararların oluşmasında öncelikli adımdır. Bilişim ve internet çağında hâkim olan tek olgu kişiye ait olan verinin kullanılabilir hale gelmesidir. Tüm ticari, tıbbi, politik, hukuki, askeri ve yaşamsal alanlarda bir bireyi tanımlamak açısından en önemli göstergenin kişinin bedeni üzerinden işlenen veriler olması olası ayrımcı uygulamalara kapı aralamaktadır.

Diğer bir alan ise özellikle tıbbi ve genetik bilgilerin kişinin geleceği konusunda verilecek kararlarda esas alınmasıdır. Büyük bir genetik ayrımcılığın temeli bu aşamada meydana gelmektedir. Kişi daha annesinin

karnında iken yapılmaya başlanan testlerle elde edilen bulgular sonucunda rastlanan suç kromozomları ve hastalık belirtileri kişinin yaşam hakkı için büyük bir problem olmaya başlamaktadır. Tıbbi önlemler açısından çoğu zaman ilk aşamada, hastalıkları ortadan kaldırmak öncelikli tercih değildir. Hastalığı ortadan kaldıramayan tıp, kişinin doğum sonrası hayatında karşılaşacağı zorlukları deneyimlemesini önlemek adına kendini olumsuzlayan vakayı (yani embriyoyu) ortadan kaldırmayı önermektedir. Kaldı ki tıbbi olarak kurtarılabilecek embriyolar ve fetüsler kurtarılmaya ve iyileştirilmeye çalışılsa bile, bedene ait veriler üçüncü kişi ve kuruluşların erişimine açıldığında kişi bu oluşumlar için “öteki” olarak çoktan kodlanmış olacaktır. Hal böyle olunca bilimkurgu film ve dizilerinde çizilen karanlık senaryolar veya distopyalar pek de uzakta görünmemektedir. Birçok yaşamsal teknolojik ilerlemeyi bünyesinde barındıran büyük veri çağı için genetik ayrımcılık, bu çağın öncelikli konularından biri olmaya doğru ilerlemektedir.

Tıbbi ve genetik müdahaleler Le Breton’a göre sağlık alanında tıp için özel bir örgütlenme biçimi yaratmaktadır. Bu örgütlenme biçimini besleyen asıl öge bilimin kendisi olunca egemen bir yanlış bilinç anlayışı giderek kökleşmektedir. Kullandığı dil ve yöntem itibari ile yaşam pratikleri üzerinde zaten otoriter olan sağlık alanı ve uygulamaları en temelinde siyasi ve sosyolojik ayrımcılıkların pratik alanını genişletmektedir. Tabiri caiz ise sağlık uygulamaları siyasi ötekileştirmelere zemin hazırlayıcı faaliyetler gerçekleştirmektedir. Bir yanıyla dışsal alanın istilacı yaklaşımına katkılar sunan tıbbi uygulamalar, diğer yandan Breton’a göre kişinin ruhsal ve karakteristik algı ve yaşam dünyasında da olumsuz etkiler yaratmaktadır. Kişilerin yaşamları boyunca tercih ettikleri ya da en azından edebilecekleri bir takım durumların belirlenmesinde, sağlık alanında yaşanan bilimsel gelişmeler yeni ve aslında yabancı paradigmlar yaratmaktadır.

Medyanın etkisi ile insan bedenine ve doğasına aykırı bir takım müdahaleler yayılır ve meşrulaşırken, kendi bedenleri ile zaten ters düşmüş, onu bir hastalık alanı olarak gören bireylerin bu yeni paradigmları içselleştirmesi olası hale gelmektedir. Örneğin sosyal medya kullananların sayısı her geçen gün artmaktadır. İnternetin bu güçlü etkisinden yararlanmak amacıyla olan kuruluşlar için bu durum önemli bir reklam ve kamuoyu yaratma alanına dönüşmektedir. Gerek ulus aşırı şirketlerinin sosyal medya ortamlarındaki işletme hesapları, gerekse de bu mecralar üzerinde

gerçekleştirilen gizli ve açık reklamlar sayesinde tıbbi konularda yeterince sağlıklı bilgiye erişememiş olan kitlelerin bu eksikliklerinden de istifade edilerek genetik bilimin temsilcilerinin mesajlarını yayması oldukça kolay ve cazip bir hale gelmiştir. Haber medyasında bile rastlanan dil ve anlamda, sağlık alanının bu minvalde buluşlarının insan hayatını kökünden değiştirdiği iddiasıyla bu uygulamaların yüceltildiğine rastlanmaktadır. Bu yönüyle medya araçları, egemen ideoloji ve düşünce kalıplarının yaygınlaşmasında oldukça kullanılır hale gelmektedir.

Le Breton'ın kimlik ve beden algısı değişmez, sarsılmaz ve natürelidir. Beden, kişiye ait diğer bir takım öz özellikler gibi kutsaldır. O'na göre tıp ve genetik biliminin beden üzerindeki ticari, ideolojik ve siyasi temelli uygulamaları açıkça yanlıştır. Bireyler, sağlık alanının beden üzerindeki modifiye ve çoğaltım tekniklerini tercih edip uyguladıkça, kişinin dokunulmaz olarak kabul edilen şahsi beden ve kimlik bilgileri veri haline dönüştürülür ve suiistimal edilmeye açık hale getirilir. Genetik müdahaleler özneyi bedenine yabancılaştırır, bedeninden koparır ve uluslararası ticari sağlık kuruluşlarının denekleri haline getirirler. Bu kişinin kendisi için yaşam hakkı gibi en temel haklarından feragat etmesini sağladığı gibi toplumların geneli için de bir tehdit yaratmaktadır. Biyo-teknoloji ve biyo-mühendisliğin iktidarının kesinliğe ulaştığı bu yenedünya düzeninde insan doğası, sahip olduğu değerlerden de her geçen gün uzaklaşmaktadır.

EXTENDED ABSTRACT

**Reading Instrumentalized Body and Genetic
Discrimination in the Big Data Age from the
Goodbye Body of David Le Breton**

*

Serkan Bulut
Çukurova University

In this study, Le Breton's approach to body, genetics, biology and the instrumentalization of the body is analyzed through his work called *Goodbye Body*. The purpose of this analysis is to reveal that individuals and societies are subject to discriminatory approaches and practices not only in terms of their political, ethnic, religious, etc. characteristics, but also with their genetic characteristics. Sometimes the knowledge of the genetic characteristics that should remain within the limits of private lives is transformed into commodities for the sake of commercial research before individuals are sufficiently informed. The work has been subjected to a descriptive analysis with such a thought. David Le Breton's approach to the issue was also examined.

In general, Le Breton claims that the field of medicine makes individuals the object of research. In the research, it is another aim to prove that the era we live in transforms special information and features specific to individuals into information and makes them accessible in the light of information provided by Le Breton. Based on all this formulation mentioned in this study, the basis of David Le Breton's *Goodbye Body*, which claims that we are going to a world that results in the rejection of people's bodies with the effect of the media, is determined as the main problematic.

Methods

In this study, a critical discourse analysis which is one of the analysis methods of qualitative research method is applied. In this study, Le Breton's approach and style for body, genetics, biology and instrumentalization of

the body are analyzed. Particularly the third and fourth chapters of the work have been subjected to a descriptive analysis.

Findings

David Le Breton examines body and genetics in the third and fourth chapters of *Goodbye Body* through concepts such as child manufacturing, pregnancy, information, genome project, patenting, genetics and cloning. Breton presents a critical analysis of body-themed studies in the field of medicine and genetics in general and draws a very pessimistic picture.

Goodbye Body, which is an evaluation on the body, human identity and essence in general, is progressing from bio-engineering to molecular biology, from informatics to cyber space, from pharmacology to cognition, from sexuality to genetics, from body building to artificial intelligence. The work deals with the hatred of people to their bodies, their efforts to get rid of their bodies, and the risks posed by the stages achieved.

Breton says that reproduction with medical help can bring psychological destruction to parents. He also states that medicine is not interested in the determination of sexual life of couples, that in vitro fertilization of physicians is basically an experimental field and that they have low success rate and that they accept this intervention surprisingly despite the physiological and psychological difficulties that may last for months or years (2016, s.70).

According to Le Breton, manufacture of children with medical assistance is an area that causes the erosion of a woman's identity. In this process, the female body becomes a body that is both excluded, undesirable and pushed out of sexuality. For the man or the physician, the only thing left in the relationship with motherhood is his passion for vision. This passion reaches the will of a relentless surveillance that identifies the mother's womb with the darkness, that is, the implicit wilderness of a world that yet resists the absolute power of medicine. The woman shifts to the floor of the man and adapts to the representation object of the child filling the gap between him and the man by eliminating his own representation (Breton, 2016, p.88).

People are involved in a great race of life before they are born. Namely, prenatal tests and control are not performed for the treatment or cessation

of possible diseases. The goal is to eliminate embryos with weak or diseased genes or chromosomes. Here, when the medicine fails to fulfill its therapeutic nature and function, it eliminates the resistances which it deems beneficial for its salvation. He is building himself again through the elimination. Against this prediction and practice of medicine, people are taken to the survival test before they are born.

Conclusion

Discrimination can be perceived only as a political-based concept when it is first mentioned. Today, however, science can also become an instrument of discrimination. Science concentrates on the genetic field and makes it a part of discrimination consists of two stages. The first is to regenerate, define, and code body as data, giving full control over it. In other words, it transforms the knowledge of the body into information and instrumentalizes it. The second is to commercialize the data obtained by tests performed before or after birth, with a particular focus on genetics, and to share with third parties and entities without the consent of the person.

Many researchers and theorists accept this day as the big data age. With the addition of those related to human identity, personality and body on all kinds of data processed in big data banks, the human body is turned into information. This step is the primary step in the formation of discriminatory policies and decisions that are likely to be directly implemented on individuals.

The only phenomenon that prevails in the age of informatics and internet is that the data belonging to the person becomes available. In all commercial, medical, political, legal, military and vital areas, the most important indicator in terms of identifying an individual is the data processed over the body of the person and opens the door to possible discriminatory practices.

Le Breton's perception of identity and body is unchangeable, unshakable and natural. The body is sacred like any other self-property. According to him, the commercial, ideological and political based applications of medicine and genetics on the body are clearly wrong. Genetic interventions alienate the subject from the body, detach it from the body and make it the subject of international commercial health care organizations. This

not only allows one to renounce his or her fundamental rights, such as the right to life, but also poses a threat to society as a whole. In this new world order in which the power of bio-technology and bio-engineering has reached certainty, human nature is increasingly distancing from its values.

Kaynakça / References

- Aközer, M., ve Aközer, E. (2015). Bilim ahlakı normlarının etik temellendirilmesi: Bilim insanlarının dışsal sorumlulukları. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(2), 109-124.
- Aközer, M., ve Aközer, E. (2015b). Bilim insanlarının bilime yönelik sorumlulukları: Bir etik temellendirme önerisi. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(3), 219-235.
- Andreu-Perez, J., Poon, C. C., Merrifield, R. D., Wong, S. T., ve Yang, G. Z. (2015). Big data for health. *IEEE journal of biomedical and health informatics*, 19(4), 1193-1208.
- Annas, G. J., Glantz, L. H., ve Roche, P. A. (1995). Drafting the genetic privacy act: Science, policy, and practical considerations. *The Journal of Law, Medicine & Ethics*, 23(4), 360-366.
- Auffray, C., Balling, R., Barroso, I., Bencze, L., Benson, M., Bergeron, J., ... , Del Signore, S. (2016). Making sense of big data in health research: Towards an EU action plan. *Genomemedicine*, 8(1), 71-84.
- Costa, F. F. (2014). Bigdata in biomedicine. *Drug Discovery Today*, 19(4), 433-440.
- Dülger, M. (2014). Homo commoditus: Sahip olmak, genetik metalar ve fikri mülkiyet. *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası*, 72(1), 507-529.
- Duster, T. (1992). *Retour a l'eugénisme*, Paris: Kime.
- Ferri, D. (2014). Is it time for the EU to take on a new challenge? Q. Gerard, A. De Paor, and P. Blanck (Eds.), *Genetic Discrimination: Transatlantic Perspectives on the Case for a European Level Legal Response* içinde. (ss. 245-268). Abingdon: Routledge.
- Güven, A. T., Güven, E., Özkal, Ş. Ş., Petridis, G., ve Kalsoğlu, E. A. (2015). Genetik testler; ayrımcılık ve onam. *Türkiye Klinikleri Adli Tıp ve Adli Bilimler Dergisi*, 12(1), 15-22.
- Halidi, G. (2018). Üç öjeni distopyası: Kızıl Nehirler, Cesur Yeni Dünya, Gattaca. *Türkiye Biyoetik Dergisi*, 4(3), 111-117.

- Kaya, E. E. (2015). Erken cumhuriyet dönemi ulus inşa sürecinde ırk ve ırkçılık (1923-1938). *Akademik Hassasiyetler*, 2(3), 21-64.
- Konuk, F. Z. (2012). Biyoetik ve hukuk yönünden gen bilimi. *Sağlık Hukuku Makaleleri*, 2, 55-79.
- Küzeci, E. (2018, 31 Ekim). Genetik ayrımcılık yasağı üzerine bir değerlendirme. *Medium*, 16 Haziran 2019 tarihinde <https://medium.com/@elfkzc/genetik-ayr%C4%B1mc%C4%B1%C4%B1k-yasa%C4%9F%C4%B1-%C3%BCzerine-bir-de%C4%9Ferlendirme-b4377bff0649> adresinden erişilmiştir.
- Le Breton, D. (2016). *Bedene veda*. (Çev. A. U. Kılıç). İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Lohr, S. (2012, 11 Şubat). The age of big data. *New York Times*, 11 Haziran 2019 tarihinde <https://www.nytimes.com/2012/02/12/sunday-review/big-datas-impact-in-the-world.html> adresinden erişilmiştir.
- Lunshof, J. E., Chadwick, R., Vorhaus, D. B., ve Church, G. M. (2008). From genetic privacy to open consent. *Nature Reviews Genetics*, 9(5), 406-411.
- Michael, K., ve Miller, K. W. (2013). Big data: New opportunities and new challenges [guesteditors' introduction]. *Computer*, 46(6), 22-24.
- Rifkin, J. (1998). *Le Sièclebio-Tech. Le Sièclebiotech: Le Commercedesgènes Dans Le Meilleurdesmondes*, Paris: La Decouverte.
- Sezgin, M., ve Dumanoglu, H. (2009). Fagaceae familyasında in vitro tekniklerin kullanımı ve son gelişmeler. *Süleyman Demirel Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, A(2), 147-159.
- Somay, B. (2012). Ayırarak birleştirmek mümkün müdür?. (K. Çayır, M. Ayan Ceyhan Der.), *Ayrımcılık Çok Boyutlu Yaklaşımlar* içinde (s. 97-104). İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Soyalan, M., Demirdamar, R., Toklu, H., ve Gümüsel, B. (2012). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde ulusal farmakovijilans sistemi ve mevcut uygulamalar. *Marmara Pharmaceutical Journal*, 16(3), 159-163.
- Taylor, M. (2014). Genetic discrimination and the draft European Union General Data Protection Regulation, (Q. Gerard, A. De Paor, and P. BlanckEds.), *Genetic Discrimination: Transatlantic Perspectives on the Case for a European Level Legal Response* içinde. (ss. 211-225). Abingdon: Routledge.
- Tene, O., ve Polonetsky, J. (2011). Privacy in the age of big data: A time for big decisions. *Stan. L. Rev. Online*, 64, 63-69.

- Yaluğ, İ., Kocabaşoğlu, N., Aydoğan, G., ve Günel, B. (2003). Obsesif kompulsif bozukluk ve panik bozuklukta depresyon ve kişilik bozukluğu komorbiditesi. *Düşünen Adam: Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 16, 28-34.
- Yumul, A. (2012). Ötekiliği bedenlere kaydetmek. (K. Çayır, M. Ayan-Ceyhan (Der.), *Ayrımcılık Çok Boyutlu Yaklaşımlar* içinde, (s. 89-96). İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Bulut, S. (2019). Büyük veri çağında araçsallaştırılan beden ve genetik ayrımcılığı David Le Breton'ın *Bedene Vedası*'ndan okumak. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 2300-2326. DOI: 10.26466/opus.608015

Türk Modernleşmesinde Halkevlerinin Yeri

DOI: 10.26466/opus.656129

*

Songül Gökçe*

* Y. L. Öğrencisi. Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bil. Ens. Tarih ABD, Zonguldak

E-Posta: songul-gokce-23@hotmail.com

ORCID: [0000-0002-7779-7172](https://orcid.org/0000-0002-7779-7172)

Öz

Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kuruluşunda ve Türk modernleşmesinde önemli bir yere sahip olan halkevlerinin kurulma, gelişme, yaygınlaşma sürecini incelemekteyiz. Cumhuriyetle birlikte yeni devletin toplumunu eğitmek, devletin halka önem verdiğini vurgulamak, yapılan inkılapların benimsenmesini sağlamak ve halkı üretime, yenileşmeye dâhil etmek için halkevlerinin kurulması öngörülmüştür. Halkın eğitim düzeyinin düşük olması ve yapılan yeniliklerin hızlı bir şekilde hayata geçirmek istenmesi birbiriyle çatışmaktaydı. Bu zorluğun açığa çıkması aslında halkın eğitime ne derecede muhtaç bir şekilde olduğunu da göstermekteydi. Bunun yanında okuma yazma eğitimleri ve kültürel faaliyetlerin içerisinde Cumhuriyet değerlerinin halka benimsetilmesi ve anlatılması gerekmektedir. Bu durumu etkili ve önemli bir şekilde çözüme gelmediği sürece inkılâplar yine halkta karşılık bulamayacak ve geçerliliğini yitirecektir. İlke ve değerlerin kalıcı olup korunması ancak halk desteğiyle mümkün olabilirdi. Halk arasında derin yankılar uyandıran ve büyük önem taşıyan halkevlerinin topluma etkisini bu şekilde vurgularken de faaliyetlerini nasıl ne yöntemlerle sürdürdüklerini, dolayısıyla da halkın eğitilmesi, aydınlatılması, halkın yönetime katılması sürecindeki gelişmeleri hakkında bilgilendirme incelemesinde bulunacağız.

Anahtar Kelimeler: Modernleşme, Halkevleri, Toplum, İnkılap

Turkish the Modernization Community Centers of Place

*

Abstract

The establishment of the Republic of Turkey and the establishment of community centers which have an important place in Turkish modernization, the establishment, we have been observing in the dissemination. Together with the republic, it is emphasized that the state of the new state should be educated, the state attaches importance to the people, and it expects the reforms to be adopted and wants to have people's houses in order to direct the people towards production and innovation. The low level of education of the public and the desire to rapidly implement the innovations were in conflict with each other. The fact that this difficulty was revealed also showed the need of the public for education. In addition, the values of the Republic should be adopted and explained to the public in literacy trainings and cultural activities. Unless this situation is solved effectively and importantly, the revolutions will not be able to find any response in public again and it will lose its validity. Permanent preservation of principles and values could only be possible with public support. While emphasizing the impact of the community houses, which have deep repercussions among the people and which are of great importance, we will examine how they continue their activities in this way, and thus inform the public about the developments in the process of education, enlightenment and participation of the people in the management.

Keywords: Modernization, Folk House, Society, Revolutions.

Giriş

Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kuruluşunu hazırlayan birçok etken bulunmaktadır. Bu etkenlerden herhangi biri için kesin bir neden olarak bahsetmek mümkün olmadığı gibi ortaya çıkan nedenlerin hepsinin az ya da çok etkili olduğu bilinmektedir. Mustafa Kemal Türkiye Cumhuriyeti'nin varlığını sürdürmesinin eğitimle ilintili olduğunu bağdaştırmıştır. Yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nde sadece gençlerin değil yetişkinlerinde eğitilmesi gerektiğini savunmuştur. Bu doğrultuda ülkede yapılan yeniliklerin halka anlatılması için Halkevlerinin kurulması yönünde bir ihtiyacın doğduğunu belirtmiştir.

Halkevlerinin Ortaya Çıkışı ve Siyasi Yapısı

Türk halkı son yüzyılın başlarında içinde bulunduğu sosyal, siyasi ve ekonomik şartlar çerçevesinde yok olma tehlikesiyle karşı karşıya gelmiştir. Bu şartlar içerisinde öncelik milletin ve devletin bekasını sağlamak olmuştur. Bu mücadeleden sonra yeni kurulan devletin ayakta kalabilmesi ve varlığını sürdürebilmesi için Cumhuriyeti ve değerlerini benimsemiş, eğitilmiş, bilinçli ve sosyal anlamda refah içerisinde yaşayan bir halk anlayışına ihtiyaç vardı. Bu temel olguyu gerçekleştirmek için halkevlerinin kurulması ve yaygınlaştırılması esas hedef haline gelmiştir. Halkevleri Türk inkılaplarının görünür hale gelmesidir. Halkçılık temeline oturtulan halkevlerinin kuruluş amaçları çok çeşitlidir. Öncelikle yüzlerce yıldır yaşadığı toprakları ve medeniyetini tanıtarak milli bilinci uyandırmaktır. Bunun doğal bir sonucu olarak kendi tarihine, kültürüne inanan bilimsel bilgiyi ön planda tutan bir toplum oluşturmaktır. Bu sayede Türklerin barbar ve medeniyetsiz olduğu görüşü de ortadan kalkacaktır.

Türklerin tarihinin sadece Osmanlı ile sınırlı olmadığı Orta Asya'dan beri edebiyat alanında eserler verdiği halkevlerinin faaliyetleri arasındadır. Milli değerlerin nesilden nesile aktarılmasında Cumhuriyet'in kurulduğu yıllarda kilit bir rol oynamıştır. (Ortaylı, 2018, s. 102-125)

Halkevlerinden önce halk eğitim kuruluşları olarak, Halk Eğitimi Şubesi, Halk Derslikleri (1927), Halk Okuma Odaları (1930) kurulmuş ve önemli faaliyetlerde bulunmuşlardır. 1932 yılında açılan Halkevleri ve

1940 yıllarında açılmaya başlayan halk odaları ile birlikte birçok alanda hizmet vermiştir. Halkevlerinin genel olarak çalışma konuları dil ve edebiyat, temsil, güzel sanatlar, sosyal yardım kütüphane ve yayın, halk dershaneleri ve kurslar, köycülük, Spor, tarih ve müze şeklindedir. Bu çalışma alanlarının çeşitliliği, her vatandaşın kendi kabiliyetlerine göre bir meşguliyet alanı bulabilmesini sağlamaktır. (Kaya, 2008, s. 12)

Halkevleri kültürel anlamda faaliyetler yürüterek toplumda bilinçlendirmeyi amaç edinmesinin sosyal dayanışma kurumları olarak da hizmet vermiştir. Osmanlı döneminde de milli birlik oluşturmayı hedefleyen Türk Ocakları vardı. 19. yüzyılda Osmanlı'da ortaya çıkan Fikir Akımlarından biri Pantürkizm faaliyetleri sonucunda 1911 yılında Türk Ocakları kurulmuştu.

Türkçülük ile ilgili çalışmalar yapan Türk Ocakları Milli Mücadele'ye katkıda bulunmuşlardı. Kültürel anlamda çalışmaları olan Cumhuriyet döneminde Ankara'ya taşınan Türk Ocakları Atatürk İnkılaplarının destekçisi ve takipçisi olmuştur. Genel merkezde bilimsel, sosyal ve kültürel faaliyetler düzenlenmiştir. Kendi imkânlarıyla halk okulları ve dispenserlerin kurulmasını sağlamıştır.

Kuruluşundan Atatürk'ün ölümüne kadar olan sürede, Halkevlerinin toplumdaki etkinlikleri çok fazlaydı. 1938 yılında Türkiye nüfusunun yarıya yakını Halkevlerinin faaliyetlerine katılmışlardır. Atatürk'ün ölümünden sonraki dönemlerde Halkevlerine katılım bu sayıda olmamıştır. Bunun da sebebi C.H.F'nin yeni yönetiminin köylünün kalkınması için Köy Enstitülerine ve şehirlerdeki Halkevleriyle bağlantıyı sağlamak amacıyla köylerde (Tunaya,2008, s.10) Halkodalarının kuruluşuna öncelik tanınmasıdır. Halkevlerinin giderek sayıları istenen düzeyde artmadığı gibi 1947 yılından itibaren Halkevi açılmamıştır. Halkevlerinin öneminin ve işlevinin azalmasında radyonun, sinemanın ve gazetelerin de olumsuz etkileri olmuştur. II. Dünya savaşının bitiminden sonra Türkiye'de radyo ve sinema sayısında büyük artış olmuştur. Gazeteler okuyucu çekmek için fiyatlarını sabit tutmuşlar ilaveler çıkarmışlardır. Ancak en önemli neden siyasidir. 1946 yılından itibaren çok partili sisteme geçilmesiyle devlet memurlarının ve özellikle öğretmenlerin Halkevlerinde görevlendirilmeleri zorlaşmıştır. Muhalefet daima bunu C.H.F aleyhine bir koz olarak kullanmıştır. C.H.F de kendisine siyasi bir yarar

sağlayamadığını gördüğü Halkevlerini artık sadece eskiden olduğu gibi bir kültür kolu olarak devam ettirmekte yarar görmemiştir.

1950 yılında iktidar olan DP ile Halkevlerinin durumu değişmiştir. 1951 yılında 5830 sayılı kanun ile Türkiye'deki tüm halkevleri kapatılmış, taşınmazları hazineye intikal etmiştir

1960 ihtilalinden sonra kurulan Anayasa mahkemesi C.H.F'nin müraaati üzerine 6195 sayılı yasayı iptal edilmiştir. Ancak C.H.F'nin Halkevlerine ait binaları da almak suretiyle Halkevlerini yeniden canlandırmak konusunda bir çabası olmamıştır. O dönemdeki C.H.P Genel Başkanı İsmet İnönü, Halkevlerinin 1960 yılında kurulan Türk Kültür Dernekleri ile birleşerek faaliyetlerine devam edeceklerini söylemiştir. Bundan da 1946'dan itibaren Halkevlerinden uzaklaşan C.H.F'nin 1960'lı yılların ortasında bile aynı tavrı koruduğu anlaşılmaktadır. 1930'lu ve 40'lı yıllarda büyük atılımlar yapan Halkevlerinin benzer işlevlerini bugün birbirleriyle ilgisi bulunmayan devlet kuruluşları, vakıflar, dernekler ve özel kuruluşlar üstlenmiştir.

Türk Ocaklarının Kapanması

Türkiye Cumhuriyeti'nin dokuzuncu yılında yani 1932 yılında kurulmuş olan Halkevlerinin geçmişi eskiye dayanmaktadır. Yaygın kanaatte göre, Halkevleri işleyiş ve faaliyetleri bakımından Türk Ocakları'nı model almıştır.

Türk Ocakları Osmanlı İmparatorluğu döneminde kurulmuştur. İmparatorluklar birçok milletten oluşan bir mozaiktir. 1789 Fransız İhtilali ile ortaya çıkan Milliyetçilik akımı, monarşileri etkilemiştir. Bu dönemde imparatorluklarda yaşayan birçok millet bağımsız olmak amacıyla isyan etmişlerdir.

Osmanlı İmparatorluğu da bu durumdan etkilenmiştir. Yusuf Akçura bu etkileşimin Osmanlı'yı nasıl etkilediğini şöyle anlatmıştır. *"Her kavim, diğer kavimlere karşı daima kendi hususiyetini duymuş ve çoğunlukla kendi üstünlüğünü iddia etmiştir. Bu duygu ve iddia, milliyetçilik fikrinin içgüdü ile meydana gelen ilk başlangıcıdır. Türk kavimlerinde bu duygu ve iddianın her zaman var olduğu hiç korkmadan tasdik edilebilir. Fakat söz konusu olan 'milliyet fikri', bu duygu ve iddianın çok gelişmiş bir safhasıdır."* (Akçura, 2012, s.25-26.)

19. yüzyılda Osmanlı'nın dağılmasını önlemek amacıyla Tanzimat sonrası aydınları birçok fikri akımı benimsemişlerdir: İslamcılık, Türkçülük, Osmanlıcılık gibi. Ancak ülkenin dağılma sürecinde uygulanan fikir akımlarının işe yaramaması, ekonomik ve siyasi çözümlüyle birlikte sömürgeleşmeye karşı bir güç birliği sağlanamamıştır. (Ortaylı, 2018, s.103-130)

Temelleri Tanzimat dönemindeki aydınlarla oluşmuş olan Türk Ocakları II. Meşrutiyet Dönemi'nde 1912 yılında kurulmuştur. Aynı dönemde kurulan birçok dernek ve örgüt arasında varlığını en fazla sürdüren olmuştur. Osmanlı'nın kurtuluşunun Türkçülükle bağlantılı olduğunu dile getiren Türk Ocakları'nın şube sayısı diğerlerinden daha fazlaydı.

Halide Edip Adıvar, Ahmet Ağaoğlu, Mehmet Emin Yurdakul, Hüseyin Cahit Yalçın, Yusuf Akçura, Akil Muhtar, Fuat Köprülü ve Hamdullah Suphi Tanrıöver gibi dönemin edebi ve fikir insanları Türk Ocakları'nın kurulmasında yer almışlardır. (Üstel, 1997, s.42-43)

Türk Ocakları'nın kuruluşuyla ilgili olarak Anıl Çeçen ise şunları ifade etmiştir. *“Osmanlı İmparatorluğu'nun giderek gerilemesi ülkedeki Türk çevreleri harekete geçirmişti. Yusuf Akçura ve Ahmet Ağaoğlu gibi Rusya kökenli Türklerin, Turancı hareketin bir araya gelmesine zemin hazırlamıştır. 1911 yılında Türk Yurdu dergisini çıkarmışlardı. 12 Mart 1912'de Türk Ocakları'nı kurmuşlardı. İlk başkan Mehmet Emin Yurdakul'du. Yitirilen savaşların yarattığı ezikliği silmek üzere ülke çapında bir hava estirdiler. Türk kamuoyunu 1. Dünya Savaşına hazırlayan Türk Ocağı, yenilgilerin sürmesi üzerine toplumda istendiği kadar etkili olamadı. Namık Kemal'in “Osmanlı Vatanı” ve Türkçülerin “Turan Vatanı” artık düşlerde kalmıştı. Türk Ocakları genel merkezi bir Türk Enstitüsü gibi çalışarak Türk tarihinin ana hatlarını ortaya çıkarıyor ve halkın uluslaşma sürecine katkıda bulunmaya çalışıyordu. Türk Ocakları'nın amacı tüzüğüün ikinci maddesinde; İslam kavimlerinin başlıca önemlisi olan Türklerin ulusal terbiyeye bilimsel, sosyal ve ekonomik düzeylerini geliştirmek ile Türk ırk ve dininin olgunlaşmasına çalışmak biçiminde belirtiliyordu.”* (Çeçen, 2000, s.86-87)

İttihat ve Terakki Partisi 1913 yılından sonra tüm siyasi dernek ve oluşumları kontrol etmeyi amaçlamıştır. Hatta 1918 yılında, İttihat ve Terakki Partisi, Türk Ocaklarını yönetme talebinde bulunmuştur. Ancak Türk Ocakları mesafeli bir tavırla bu durumu bir sorun haline gelme-

den çözmüştür. 1912-1918 yılları arasında Osmanlı İmparatorluğu sınırları içerisinde otuz şubeye sahipti. (Karaer, 1989,s.33)

İzmir’de Maşatlık (*Güneş, 2000, s.54*) ve İstanbul’daki Sultanahmet Mitinglerini düzenleyen Türk Ocakları Milli Mücadelenin anlaşılmasında ve zafere giden yolda etkili olmuştur. Mitinglerin birleştirici gücünden rahatsız olan İngilizler, Türk Ocakları başta olmak üzere birçok yeri işgal etmiştir. Türk Ocaklarına ait koleksiyonları ve kitaplarına el koyulmuştur. Yöneticilerinden ve üyelerinden bazıları Malta’ya sürgüne gönderilmiştir. (Tunaya, 1988, s.438)

Kurtuluş Savaşı sırasında çalışmaları neredeyse durmuş, Türk Ocakları, Cumhuriyet’in ilanından sonra faaliyetlerine devam etmiştir. Mustafa Kemal Türk Ocakları üyesi olmuştur. Bu olaydan sonra Türk Ocaklarının hem üye sayısı hem de şube sayısı artmıştır. Mustafa Kemal’in birçok arkadaşı Türk Ocaklarına katılmıştır. Tahir Kodal, “ Mustafa Kemal Atatürk ve Türk Ocakları”, (TAED, 2014, s.302) hatta hazineden Türk Ocaklarına ödenek tahsis edilmiştir. 1924 yılında kamu yararına çalışan dernekler arasına girmiştir.

Mustafa Kemal’den maddi ve manevi destek alan Türk Ocakları yeni kurulan devletin ve inkılapların adeta topluma anlatıp, benimsenmesini sağlamıştır. Mustafa Kemal’in isteği doğrultusunda halkla ilgili faaliyetlerde bulunmuşlardır. Türk Ocaklarında halk sanat, kültür ve eğitim etkinliklerine katılmış çağdaş toplumların yaşayışlarıyla ilgili bilgi edinmesi sağlanmıştır. (Üstel, 1997, s.125.)

1925 yılında Atatürk Türk Ocaklarına yardım edilmesi doğrultusunda karar alınmıştır. 26 Nisan 1926 yılında Atatürk bir konuşmasında Türk Ocaklarının yeni kurulan Türkiye’nin oluşup gelişmesindeki rolüne değinmiştir. İnkıpların halk tarafından anlaşılıp benimsenmesindeki çabalarından dolayı teşekkür etmiştir. (Kocatürk, 1999, s.389)

Mustafa Kemal birçok Türk Ocağı şubesini ziyaret etmiş ve birçoğundan övgüyle bahsetmiştir. Ancak Türkçülük idealleri hem ülkenin içinde hem de dışında bazı kesimleri rahatsız etmişti. Birçok milletten oluşan ve kontrolü altında pek çok Türk yaşayan Sovyetler Birliği Türk Ocaklarının faaliyetlerinden endişe etmiştir. Bu durum üzerine Sovyetler Birliği’nden bir yetkili dönemin Dışişleri Bakanı Tefvik Rüştü Aras ile görüşmüştür. (Kodal, 2014, s.304)

Türk Ocaklarının Milli Mücadele zamanında toplumda artan etkisi CHF'nin önüne geçmesi parti genelinde rahatsızlık yaratmıştı. Aynı dönemde SCF'ye Türk Ocaklarından katılımlar CHF'deki bu konuda duyulan endişeleri artırmıştı. Türkçü kimliği sorgulanmaya başlanmıştı. Bu politika dâhilinde Türk Ocaklarının inkılapları halka anlatmamakla suçlanmışlardı.

Modern Türkiye'de Türk Ocaklarının yeri neresiydi? Bu durum üzerine Türk Ocaklarının tüzüğü değiştirilmiştir. Tüzükte yapılan değişiklikler şöyledir:

- *“Madde 2-Türk Ocağı'nın amacı, millî bilincin kuvvetlenmesi, uygar ve sağlıklı ilerleme, millî ekonominin gelişmesidir. Madde 3-Cumhuriyet, milliyetçilik, çağdaş uygarlık ve halkçılık ülkülerini izleyen Türk Ocağı, bu ülküleri gerçekleştirmekte Cumhuriyet Halk Fırkası ile devlet siyasetinde (siyasetinde) beraberdir. Türk Ocağı, bu ülküleri yaymak ve aşılacak için bilim, hars ve toplum alanında mücadele eder, çaba gösterir.”* (Turan, 1986, s.83-84.)

Bu kurultayda Türk Ocakla mensuplarının siyasete katılmayacağı ayrıca siyasi tavrının da CHF ile beraber olacağı da eklenmiştir. Ancak Türk Ocakları Türkçülük fikrinden vazgeçmemiş ve bu yönde bir tutum izlemiştir. Hatta bu konuda CHF'den bağımsız hareket etmişlerdir. (Üstel, 1997, s.356) Tüm bunlara ilaveten, Güneydoğudaki aydınların bölgede açılacak Türk Ocaklarının kendi milliyetlerine göre kurulması istenmişti. Bu durum yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin varlığını tehdit etmekteydi. Zira etnik milliyetçilik ülkeyi bölünmeye götürebilirdi. Bu olayda Türk Ocaklarının kapanmasına sebep olmuştur. (Özdemir ve Aktaş, 2011, s.235-262)

Atatürk, Türk tarih tezini ilk defa 1930 yılında Türk Ocakları Kurultayı'nda bahsetmiştir. Türk Ocaklarının Türk Tarihiyle ilgili üstendiği role değinmiştir. Tarihini bilen milletlerin varlıklarını ne kadar uzun süre devam ettirdiklerini dile getirmiştir. (İnan, 1947, s. 179.)

Türk Ocaklarının kapatılması ve Halkevlerinin orya çıkması Menemen Olayından sonra ortaya çıkmıştır. Atatürk, Menemen Olayından sonra çıktığı Batı Anadolu gezisinde halkla temaslarda bulunmuş ve Türk Ocaklarının halka inkılapları anlatamadığını görmüştür. Çalışmalarının yetersiz olduğunu düşünmeye başlamıştı. (Çeçen, 2000, s.91)

1931 yılında Halkevlerinin kurulması dile getirilmeye başlanmıştır. Türk kamuoyunda Türk Ocaklarının inkılapları halka anlatma görevinde yetersiz olduğu ve artık zamanını doldurduğu dile getirilmiştir. Bu durumla ilgili olarak Atatürk ile Çankaya'da bir toplantı bile yapılmıştır. 24 Mart 1931 tarihinde, Türk Ocaklarının CHF ile birleşmesi kararı alınmıştır. (*Akşam*, 1031, s.1) 10 Nisan 1931'de Ankara'da Türk Ocaklarının son kurultayı gerçekleştirilmiştir. Kapatılan Türk Ocaklarının taşınır ve taşınmaz malları CHF'ye devredilmiştir (Üstel, 1997, s.389).

Türk Ocakları Derneği başkanı Hamdullah Suphi Türk Ocaklarının zorla kapatıldığını dile getirmiştir. Diğer yandan CHF bu derneğin kendini feshettiğini belirtmiştir (Arıkan ve Deniz, 2004, s.415).

Türk Ocakları zorla veya kendi isteği ile kapanmış olsun, Türkiye Cumhuriyeti'nin milli birliğinin, dilinin ve tarihinin oluşmasında önemli katkılarda bulunmuştur.

Halkevlerinin Kuruluşunu Etkileyen Faktörler

Türkiye Cumhuriyeti, bilimsel anlamda geri kalmış olan Osmanlı İmparatorluğu'nun mirasını almıştı. Siyasi, ekonomik ve sosyal anlamda büyük bir yıkım geçiren Osmanlı'nın kötü etkilerini engellemek gerekiyordu. Kurtuluş Savaşı'ndan sonra asıl mücadele başlamıştı: Kalkınmak ve modernleşmek.

Atatürk rasyonel temele oturan milli tarih ve dilini bilen bir toplum yararak, milli bilinç oluşturmak istiyordu. Bu amaçla, siyaset, hukuk, sosyal ve ekonomik birçok devrim yapılmıştır.

Türkiye Cumhuriyeti'nin var olup refaha ulaşması için yapılan inkılaplar halk tarafından anlaşılammıştı. Zaten okuma yazma bilen çok azdı. (Çeçen, 2000, s.96-97). Öyle ki, saltanat yönetimin hala devam ettiği düşünen kişiler Atatürk'e padişahım diye hitap etmiştir. Yapılan inkılapları Gâvur İcadı olarak niteleyen halka durum açıkça anlatılmıyordu.

Ülke içerisinde yaşanan bu olumsuzlukların yanı sıra 1929 Ekonomik Krizi Türkiye'yi de etkilemişti. Türk halkı bu olaydan olumsuz etkilenmişti. Yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti ekonomisini dış ithalatla büyümeyi hedeflemişti. Ancak uluslararası ticarete küçülme başlamıştı. Tarımsal anlamda ticareti olan Türkiye 1929 senesinde ürünlerinin çoğu

satılmamıştı. Bu durum tarımla geçinen kesimi yani nüfusun yüzde yetmişini etkilemişti (Ezer, 2010, s.427).

Serbest Cumhuriyet Fırkasının uyguladığı politik tavır da Türkiye Cumhuriyeti'ni derinden sarsmıştı. Toplumsal anlamda yaşanan olumsuzlukları sona erdirmek amacıyla Halkevlerinin kurulmasına karar verilmiştir.

Atatürk, 1930 yılında çıktığı yurt gezisinde Türk halkının inkılapları benimsemediğini fark etmiştir. Halk ile devleti ve aydınları bütünleştirmek amacıyla, bunun yanı sıra, inkılapları halka anlatmak ve modern bir ülke olmak için birtakım çalışmalar yapılmıştır. Bu şekilde toplumsal desteğin sağlanması hedeflenmişti. Zira kitlesel destek olmadan inkılaplar yarım kalacak, dolayısıyla Türkiye Cumhuriyeti hedeflerine varamayacaktı (Sarıay, 2008, s.323).

Türk Ocaklarının kapatılma kararından sonra dünyadaki mevcut bu tip yapılar incelenmiştir. Görüldüğü üzere Türkiye'de Halkevlerine örneklik teşkil eden kurumların benzerleri diğer ülkelerde de mevcut olup söz konusu kurumlar da devletin resmi ideolojisini kitlelere benimsetme çalışmaları yapmıştır. Halkevlerinin benzer kurumlarının bulunduğu ülkeler arasında Fransa, Çekoslovakya, Meksika, Sovyet Rusya, Almanya ve İtalya gibi ülkeler bulunmaktadır.

Öncelikle Fransa'daki gelişmeleri ele alırsak Fransız İhtilali'nden çok etkilenen Atatürk, Fransız Devrimi sırasındaki Jakoben kulüpleri ve faaliyetlerini incelemiştir. Fransa'daki Jakoben Kulüpleri halkevlerine de ilham kaynağı olmuştur (Çeçen, 2000, s.82). Bu dernek yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti için güzel bir örnekti.

Atatürk'ün araştırdığı halkevlerine model olan bir ülkede Çekoslovakya'dır. Etnik kökenleri farklı olan Çek ve Slovakların birleşerek Çekoslovakya'nın kuruluşunda etkin rol oynamışlardır. Kelime anlamı şahin olan başlangıçta jimnastik kulübü olan Sokollar zamanla siyasi bir kimlik kazanmıştır. Toplumunu siyasallaşmasına katkılarda bulunan bu dernek halkın katılımı sayesinde kurulmuştur. (Demirci, 2003, s.58.).

Sokolları araştırıp Türk kamuoyuna tanıtan Vildan Aşir Savaşır 1931 yılında Avrupa'daki halk eğitimin durumunu özellikle Sokollar'dan bahsetmiştir. Bu konferansı radyoda da anlatarak halk eğitimin ve Sokolların halk eğitimindeki yerine dikkat çekilmiştir. (Toksoy, 2007,s.7).

Sokolların halk eğitimindeki başarıları ülkede bu konuda tartışma ortamı yaratmıştı Vildan Aşır, Türkiye’de Çekoslovakya’daki eğitim ve kültür örgütleri olan Sokollar gibi bir örgütlenmeye gidilip gidilemeyeceğini, tıpkı Sokollar gibi Halkevleri ya da Halkın evlerinin kurulup kurulamayacağını araştırmıştır. (Uluskan, 2010, s.44.).

Vildan Aşır’in konferanslar ile tanıttığı Sokollar’da dikkati çeken noktada Türkiye’deki siyasal yapıya benzer bir durum ve ideolojik bir işlevle karşılaşılıyor olunmasıdır. Bir ulus devlet kurma çabasıdır. Çekoslovakya’da Çekler ile Slovakları bir araya getirerek bir ulus devlet kurma düşüncesi, Huss’ın ideallerinden birisidir. Sokolların kent veya kasaba merkezlerinde lokalleri bulunur. Sokollar’ın kent ve kasabalardaki faaliyetleri Erken Cumhuriyet döneminde Türkiye’de kurulacak halkevleriyle benzer işlevler içermektedir (Sarıay, 2008, s.360).

Ülkü dergisinde Halk Terbiyesi başlığı altında dizi halinde çıkan yazıda Meksika’daki bir örgüt anlatılmıştır. Casa del Peuble (Halkın Evi) adlı bu örgüt köylerde yer almıştır. Bu okullarda köylüye günlük yaşamından ve üretkenliğinden koparılmadan modern yaşam ve sağlık kuralları eğitimi uygulamalı olarak verilmiştir. Bu örgüt ile halkevleri arasında ilinti kurularak örnek alınmaya çalışılmıştır. (Özdemir&Aktaş, 2011, s.44-53).

Sovyetler Birliğine bakarsak tüm toplumsal alanları siyasal etkiye tabi tutmuştur. Politprosvet sözcüğü Rusya’da devrimci propagandanın temel kavramlarından biridir. Siyasal eğitim faaliyeti anlamına gelen bu kavram, tüm siyasi eğitim kuruluşlarının etkinliklerini kapsamıştır. Yeni Sovyet rejimi bunlara ek olarak profesyonel siyasi eğitim ve propaganda okulları açmıştır. (Şimşek, 2002, s.20).

Rusya’nın siyasi eğitim ve propaganda alanındaki bir başka profesyonel okullar zinciri ise Parti-Sovyet okulları olmuştur. Bu okulların amacı Parti’nin ideolojisini halka yayacak ajitatörler ve propagandacılar yetiştirmektir. CHP’nin 1931’de kurmuş olduğu Halk Hatipler Teşkilatı’nın amacı da Parti’nin ideallerini halka anlatacak hatipler yetiştirmektir. İki ülke arasındaki rejim farkına karşın, amaçları aynıdır. (Şimşek, 2002, s.23).

1930’lara gelindiğinde Alman şehirlerinde pek çok Yurttaş Evi kurulmuştur. Çok amaçlı toplumsal merkezler olarak düzenlenen bu evler kurslar, konferanslar, törenler, spor etkinlikleri yoluyla insanları eğitme-

yi ve kaynaştırmayı amaçlamıştır. Almanya'da yeni rejim ekonomi, siyaset ve kültür başta olmak üzere tüm toplumsal alanları yönlendirmiş, Yurttaş Evleri ve Toplum Evleri ile insanlara yeni bir bakış açısı kazandırılmaya çalışılmıştır. (Çeçen, 2000, s.91).

İtalya'da Dopollavoro adlı yurttaş evleri bulunmaktaydı. Eğitimin çocukken başladığına inanılmaktaydı. 5 yaşından itibaren kız ve erkek çocukları ailelerinin yanından alınarak eğitilmiştir. Düşünsel, bedensel olarak eğitim alan bu çocuklar spor aktiviteleri de yaptırılmıştır. Bu şekilde yeni neslin bedensel ve ruhsal olarak sağlıklı olması hedeflenmiştir. (Yeşilkaya, 2003, s.69).

Halkevlerinin Açılması

1931 yılında Türk Ocaklarının kapanmasından sonra, Cumhuriyet rejiminin halk tarafından benimsenmesi amacıyla CHF'nin bir kuruluşu olan Halkevleri açılmıştır. Rasyonel akıl, bilimsel bilginin kaynaşmasıyla modern Türkiye'nin oluşması görevini üstlenmesi planlanmıştır. Bağnaz, çağdışı kalıpları yıkan akılcı rejimi destekleyen aynı zamanda milli dil ve tarih bilinciyle kaynaşmış ve iyi eğitim almış bir toplum yaratarak Yeni kurulan Cumhuriyet'in varlığını sürdürmesi sağlanacaktı.

Gençleri zararlı alışkanlıklardan uzak tutan, okuyan düşünen analiz eden nesiller yaratarak, halkın modernleşmesi bunun yanı sıra hem kırsalda hem de kentlerde yaşayan herkesi eğiterek, cehaleti, bağnazlığı yok etmeyi hedeflemişti. Vicdanı hür, din ve siyaseti aynı potada eritmeyen milliyetçi ve halkçı toplum oluşturmak gibi nedenlerle açılmıştır. (Zürcher, 2006, s. 282). Ancak halkevlerinin açılış nedenleri çok çeşitlidir.

1925 yılındaki Şeyh Sait İsyanının rejimi tehdit etmesi ve ülkede huzursuzluk çıkarması, 1930 yılında Menemen'de Derviş Mehmet ve birkaç kişinin yedek subay öğretmen Kubilay'ı şehit etmeleri, 1928 yılında kurulan Serbest Cumhuriyet Fırkası'nın gericilik faaliyetleri sonucunda, Atatürk halkın eğitilmesi için halkevlerinin kurulmasını onaylamıştır (Çeçen, 2000, s.108-109).

Halkevleri Atatürk İnkılaplarını esas almıştı. Cumhuriyetçi, milliyetçi ve halkçı modern ve bilimsel anlamda ileri bir devlet olabilirdi. Laik ve demokrasiye inanan toplum hedefini halkevleriyle gerçekleştirebilirdi. Milliyet, cins ve sosyal konumla ilgili ayrıcalıklar ortadan kalkması top-

lumsal kaynaşmanın ve bilincin doğmasını kolaylaştırdı. (Toksoy, 2007, s.31). Ayrıca halkevleri sadece gençleri değil yetişkinlere de hitap etmesi önemli bir noktayı teşkil ediyordu.

Halkevlerine olan ihtiyaç bir anda ortaya çıkmamıştır. 1925 yılında Türk Ocakları varlığını sürdürdüğü sırada ilk defa dile getirilmiştir. Türk Ocaklarının, Halkevine dönüşmesi nezdinde görüşler ileri sürülmüştür. 10 Ekim 1925 yılında İstanbul'da yapılan Türk Ocakları kongresinde Ocakların toplumsal görevleri olduğu ve bu sebeple bir dernek değil Halkevi olması önerisi yapılmıştır (Üstel, 1997, s.160).

Halkevlerinin kuruluşu Türk Ocakları kapanmadan üç ay önce kamuoyunda yer almaya başlamıştır. 1500 kişi kapasiteli, içerisinde kütüphane, sinema vb. bulunan, konferanslar verilecek halkevlerinin kurulacağı gazetelerde yer verilmişti (Özdemir ve Aktaş, 2011, s.244). Bu olay Türk Ocaklarına henüz kapanmadan alternatif arandığını gözler önüne sermektedir.

18 Mayıs 1931'de tertip edilen CHP'nin kongresinde Halkevlerinin kurulmasına karar verilmiştir. Bu karardan sonra Halkevlerinin kurulması için devletin tüm kaynaklarından yararlanılacaktı. Recep Peker 16 Ekim 1931'de Darülfünun 'da verilen CHF programı ve Halkevleri ile ilgili kararı duyurmuştur (Akşam, 1931, s.1-2).

CHF programında milliyet, cinsiyet ve din ayrımı gözetmeksizin müşterek değerlere bağlı bir millet oluşturmak gerektiği belirtilmiştir (Şimşek,2002,s.60). Bu ideali gerçekleştirmenin yolunun halkevlerinden geçtiği belirtilmiştir.

Halkevleri 19 Şubat 1932 tarihinde açılmış ve aynı gün tam 14 merkezde hizmete giren şubeleri ile Türk kültür tarihindeki yerini almıştır. Bunlar Adana, Afyon, Ankara, Aydın, Bursa, Çanakkale, Denizli, Diyarbakır, Eskişehir, İstanbul, İzmir, Konya, Samsun ve Van Halkevleridir. Türk Ocaklarının kapatılmasından yaklaşık bir yıl sonra açılan Halkevlerinin genel merkezi Ankara'daki Türk Ocağı binası olmuş, açılış töreni de burada yapılmıştır. Yani bir anlamda Halkevleri, Türk Ocakları mirasını devralmıştır.

Halkevlerini kurma görevi Maarif nazırı olan Reşit Galip'e verilmişti. Bu konuda çalışmalar yapmaya başlayan R. Galip Ankara Türk Ocağı Binası'nda bir toplantı tertip etmiş, dönemin önde gelen isimlerini bu toplantıya davet etmiştir. Şevket Süreyya Aydemir, Recep Peker, Hasan

Cemil Çambel, İsmail Hüsrev Tökin ve Vidan Aşir Savaşır toplantıya katılan kişilerden bazılarıdır (Arıkan&Deniz, 2004, s.407). Alınan diğer bir karar göre; Türk Ocaklarındaki mallar Halkevlerine devredilmiştir.

Reşit Galip başkanlığında hazırlanan Halkevleri tüzüğü şöyledir: *“Halkevleri sadece CHF’lilere değil, tüm halka açıktır. Yönetimi CHF’lilere aittir. İdare heyetinde memurlar yer alabilir. Halkevlerini açma kararı CHF İdaresi’ne ancak kurumun düzenlemesi ve şekli il idare heyetleri tarafından yürütülecektir. Halkevi açmak için belli şartlar vardır: şube faaliyetlerine uygun şartlar sağlanmalıdır. Bina ve maddi kaynakları temin etmesi gerekmektedir. Halkevlerine yapılan bağışlar Halkevi idare heyetince kabul edilecektir. Halkevlerine ait salonlarda diğer partilerle ilgisi olmayan bunun yanı sıra CHF’nin ilkeleriyle ters düşmeyen bütün toplantılar yapılabilir. Ancak içki içmek ve kumar oynamak yasaktır. Halkevlerinde ayrıca protokol yoktur.”*(Özdemir&Aktaş, 2011, s.246).

Halkevleri denetlenmekteydi. Bu amaçla CHF Genel Sekreterliğine üç ayda bir rapor gönderilmiştir. Halkın eğilimlerine göre faaliyet alanı bulması için halkevinin dokuz şubesi oluşturulmuştur. Muhakkak, her şubede her şey kayıt edilirdi. Modernleşme amacıyla belirli aralıklarla balolar düzenlenebilirdi. CHF ve Halkevi mensupları düğün ve nişanlarını Halkevlerinde yapabiliyordu. (Sarıay, 2008, s.367).

Tarık Zafer Tunaya da konuyla ilgili olarak *“CHF’nin Türk Ocaklarının yerine geçmek ve kültür politikasını tahakkuk ettirmek üzere kurduğu bu müesseseler, aynı zamanda Türk Ocaklarının manevi varisi de sayılmışlardır.”* sözleriyle Halkevlerinin tanımını yapmıştır (Tunaya, 2008, s.13).

19 Şubat 1932 tarihinde Halkevleri açılmıştır. Aynı tarihli Akşam Gazetesi’nde bu olay şöyle anlatılmıştır: *“Memleketin muhtelif yerlerindeki 43 halkevi merasimle açılacaktır. Şu ana kadar 15 bin kişi halkevlerine kaydolmuştur.”* (Akşam, 1932, s.1).

19 Şubat 1932’e kadar hazırlıkları biten Aydın, Bolu, Diyarbakır, Emi-nönü, Eskişehir, Afyon, Ankara, İzmir, Bursa, Çanakkale, Denizli, Konya, Samsun ve Malatya’da yaklaşık on dört tane halkevi açılmıştı. Edirne, Gaziantep, Giresun, Silifke, Trabzon, Van, Yozgat, Kastamonu, Kayseri, Antalya, Bilecik, Kırklareli, Kocaeli, Kütahya, Ordu, Rize, Sinop, Tekirdağ ve Zonguldak’taki Halkevleri hazırlıklarını tamamlayamadıkları için 24 Haziran 1932 tarihinde açılmışlardı (Özdemir&Aktaş, 2011, s.247).

Halkevlerinin açılışı çok kalabalık olmuş, merkez binanın önünde kuyruklar oluşmuştur ve açılış Radyo'dan da halka aktarılmıştır.

Ankara Halkevindeki açılış törenine katılan Recep Peker konuşmasında, halkevlerinin neden kurulduğunu açıklamıştır. Recep Peker, düzenli eğitim öğretim veren halkevlerinin halkı eğitmek amacıyla kurulduğunu belirtmiştir. Milli bilinçle kaynaşan toplum kendisine ilim ve fenni rehber alarak modernleşeceğini dile getirmiştir. Bu hedef için yetişkinler eğitilmelidir (Zeyrek, 2006, s.24).

Halk Evlerinin İdaresi

Halkevleri CHF'nin eğitimle ilgili kuruluşudur. Zaten idaresi incelendiği zaman CHF bağlantıları dikkat çekmektedir. Bu yakınlık daha sonra halkevlerinin kapanma sürecinde en çok eleştiri aldığı noktadır diyebiliriz.

Halkevleri başkanları zamanla Fırkanın bölgedeki teşkilatı tarafından seçilmeye başlanmıştır. Bu konuda tek istisna Ankara Halkevi idi ve bu doğrultuda Halkevlerinin merkezi Ankara kalmıştır. 1932 tarihli Halkevleri Talimatnamesi 'ne göre Halkevi İdare Heyeti, şube komiteleri tarafından belirlenen birer temsilciden oluşmaktadır. (Özdemir&Aktaş, 2011, s.252). İki yılda bir yapılan seçimlerde üyeler yeniden seçilebilme hakkına sahiplerdi. Halkevleri çalışma raporlarını üçer aylık periyotlarla Fırka Genel Sekreterliği'ne göndermek zorundaydılar. Milletvekilleri de Halkevlerini denetlemekle görevlendirilirdi. Halkevlerinde kararlar oy çoğunluğu ile alınır, şayet oylar eşit olur ise başkanın oy kullandığı tarafın kararı geçerli olurdu (Zeyrek, 2006, s.30).

Halk Evi Binaları

Halkevine ait binalarda, Altı Oklu bayraklar, Atatürk heykelleri, özdeyişler ve Türk Bayrağı CHF politikalarına dair unsurlar göze çarpmaktadır. Binalar Cumhuriyet Meydanlarında yer almaktadır. Ancak mersin Halkevi'nde durum değişiktir. Bu halkevi inşa edildikten sonra Cumhuriyet Meydanı oluşturulmuştur. Halkevleri binalarının yeri coğrafi konumuna göre farklılıklar göstermekteydi. Mesela, kıyı kentlerinde sahil kenarında inşa edilmişlerdir. Dini yapılara yakın konumlandırılmıştır.

Binalarda bulunan balkon hitabet amaçlı kullanılmıştır. (Aktaş ve Deniz, 2011, s.255).

Halkevlerinde teras bulunmaktaydı ve yaz aylarında sinema balo gibi sosyal faaliyetler için kullanılmıştır (Sarınay, 2008, s.345). Salon, idari kısım, kütüphane ve açık alan olarak da meydan, bahçe ya da avludan oluşan bölümleri vardı.

Halkevlerinde tiyatro temsili yapılarak sanatla halk kaynaştırılmaya çalışılmıştır. Binalarda yer alan gardirop odası kısmı ise modern hayatın bir alışkanlığını halka kazandırmayı amaçlıyordu (Durukan ve Ulusu, 2009, s. 38).

Halkevinin kira, elektrik, yakıt gibi belli başlı giderleri için maddi kaynak gerekmektedir. Masraflar yardımlar, devlet bütçesinden ve Halkevinin bulunduğu CHF parti il örgütü tarafından karşılanmaktaydı. Yıllık bütçe yapıp buldukları yerdeki parti örgütüne onaylatırlardı. Zamanla devletin halkevlerine verdiği ödenek azalmıştır. Zira halkevi sayısı fazlaşmıştır. Bu yüzden yardımların miktarı azalmıştır.

Atatürk ölünce vasiyeti uyarınca menkul mallarından bir kısmı da Halkevlerine verilmiş ve vergiden muaf tutulmuştur. CHF Genel Sekreterliği ise Halkevlerini gönderilen parayı gerekli yerlerde kullanmaları, tasarruflu olmaları gibi konularda uyarmıştır. Fakat gelirlerin büyük bölümünün devlet tarafından sağlanması özellikle çok partili dönemde eleştiri konusu olmuştur. Muhalefet olan Demokrat Parti, devletin olduğu iddia edilen ve devlet tarafından para tahsis edilen bu kurumdan kendilerinin yeterince faydalanamadıklarını ileri sürecektir.

19 Şubat 1935 tarihinde, yani halkevlerinin üçüncü kuruluş yıldönümünde İsmet İnönü, Halkevlerinin açılma sebeplerini açıklamıştır: *“Halkevlerinin üçüncü yıldönümünü kutluyoruz. Bu anda ülkenin seksen kadar Halkevinde imkânı olanlar bugünkü toplantımızı dinliyorlar. Halkevleri üç yıldan beri kendi varlıklarını kültürel alanda duyurmuşlardır. Halkevlerinin şu vazifesine bütün Halkevlerinin üçüncü yıldönümünü kutluyoruz. Bu anda ülkenin seksen kadar Halkevinde imkânı olanlar bugünkü toplantımızı dinliyorlar. Halkevleri üç yıldan beri kendi varlıklarını kültürel alanda duyurmuşlardır. Halkevlerinin şu vazifesine bütün Halkevi üyelerini dikkatini çekmek isterim. Halkevleri sosyal büyük bir ödevi üzerlerine almışlardır.”* (Oral, 2002, s.50-81).

Cumhuriyet Halk Fırkası tarafından halkevlerinin 1935 yılı sonuna kadar olan çalışmaları hakkında bir broşür yayınlanmıştır. 136 sayfadan oluşan broşür Nafi Atuf Kansu'nun düşüncesiyle İçişleri Bakanlığı vekili ve Cumhuriyet Halk Fırkası Genel Sekreteri Şükrü Kayanın muvafakati alınarak, Behçet Kemal Çağlar tarafından yazılan ve başta İsmet İnönü'nün 5.7.1934 yılındaki Kamutaydaki 61 nutuklarından alınan ve Şükrü Kayanın Halkevleri hakkındaki yazısında ise halkevlerinin amaçlarından şöyle bahsedilmiştir.

“Atatürk İnkılâbının Türk ve Türkçü olması ana vasıflarındandır. İnkılâbımız Türk milletinin cihan tarihi ile başlayan medeni ve sosyal yaşama ve yaşayış safhalarından alınmış ve onun istidat ve ihtiyacına uygun olarak tespit edilmiş reel kaidelerdir. Türk olan İnkılâbımız zaruri ve tabii olarak Türkçüdür de. Türk ve Türkçü vasıflarını esaslı bir şiar olarak bünyesinde taşıyan ve yaşatan bu İnkılâbın milli olması etmez. Bu gayeye ermek için halka dayanmayı da en sağlam ve kısa yol olarak bilir.” (Kara, 1999, s,69).

Her münevver Türk için mevki ve hayatını temin eden ve millete borçlu olduğu bilgisini asil ve dürüst tesviye çaresi hatta vatanseverlik ve insanlığında icabı, bildiğini hiçbir suretle bilmemekten mesul olmayan yurttaşlarına öğretmektir.

Halkevlerinin Kapatılması

Halkevlerinin çalışması, işleyişi tek parti iktidarında herhangi bir sorun ortaya çıkarmamıştır aksine iktidarın bir yan kuruluşu olarak, cumhuriyetin ilke ve değerlerine bağlı olarak yurt genelinde faaliyet göstermiştir. Ancak Çok partili sisteme geçilmesi ile birlikte halkevlerinin statüleri, siyasetle olan ilişkileri ve devlet tarafından bu kuruluşlara yapılan ödenekler tartışılmaya başlanmıştır. Özellikle de Demokrat Parti'nin 1946 seçimleri sonrasında meclise 60 milletvekili ile girmesi sonrasında, bütçe toplantılarında halkevlerinin durumu sorun oluşturmaya başlamıştır. Buna gerekçe olarak ise halkevlerinin yalnızca bir eğitim kurumu olmadığı, Cumhuriyet Halk Partisi'nin siyaseti ile yakın ilişkisinin bulunduğu ileri sürmüştür (Kaş, 2007, s. 34).

1946 yılında çok partili siyasi hayata geçilmesi ile birlikte Halkevlerinin CHP'ye bağlılığının hukuksal bir zemini de kalmamıştır. Sistemin değişmesi ile birlikte halkevleri yeni şartlara uyum sağlamak zorunda

kalmıştır. Halkevlerinin yeniden düzenlenmesi amacıyla bütün siyasi parti teşkilatlarından Halkevleri ile ilgili görüşler istenmiştir ancak muhalefet partilerinden bu konuda destek alınamamıştır. Yine aynı amaçla Cumhuriyet Halk Partisi'nin 1947 yılındaki 7. büyük kurultayında Halkevlerinin durumu tartışılmıştır (Turan, Cilt 1, TÜBA,s.12).

Halkevlerinin mecliste muhalefet tarafından tekrar gündeme getirilmesi Adnan Menderes tarafından 1947 yılında gerçekleşmiştir. Adnan Menderes Halkevlerine yapılan maddi destekleri Cumhuriyet Halk Partisi hesabına yatırılmış olduğu ve akıbetinin de belli olmadığını iddia etmiştir. Bu konuşmada Halkevleri üstü kapalı şekilde haksız maddeyi gelir sağlamakla suçlanmıştır (Akşin, 2010, s.205).

Bu sorun ile ilgili yine muhalefetten gelen bir açıklama ise halkevlerinin siyasi Parti'den doğmuş olması ve Cumhuriyet Halk Partisi'ne hizmet ettiğinden dolayı siyaset ve ilişkisini kesene kadar maddi destekten yoksun bırakılması gerektiği şeklinde bir önerge verilmiştir. Sonuç itibarıyla verilen bu önerge kabul edilmemiş ve halkevlerinin ömrü biraz daha uzatılmıştır (TBMM Tutanak Dergisi, 1947, s. 558).

Ancak bu uzun süren tartışmalar sonucu halkevleri 14 Mayıs 1950'de Demokrat Parti'nin iktidara gelmesi ile faaliyetleri yavaşlatılır. 8 Ağustos 1951'de mecliste çıkarılan 5830 Sayılı yasa ile halkevleri resmen kapatılır. Halkevleri fiilen yıllar önce faaliyetlerini kaybetmişlerdi. 11 Ağustos 1951'de bu yasa Resmi Gazete' de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir (Özacun, 2001, s.10).

Sonuç

Halkevlerinin kuruluş amacındaki etkin kuralın Cumhuriyet'in getirmiş olduğu laik, bilimsel ve düşünen yurttaşlık anlayışıyla, Cumhuriyet'in ilke ve inkılaplarının halk tarafından daha kolay anlaşılmasını, yeniliklerin halkın yaşantısına yansıtılmasını ve inkılapların halk tarafından benimsenmesini sağlamaktır.

Halkevleri, kent kent organize olarak Türk İnkılâplarının hayata geçirilmesini hedeflemiştir. Bu doğrultuda çağdaş bir ülkeyi hedefleyen Atatürk laikliğe dayalı bir yönetimi benimsemişti. Dini siyasetle alet etmeden özgür düşünceli bireylerin ülkenin kilometre taşı olduğunun bilincindeydi.

Yeni kurulan Cumhuriyet'te eskiye ait ideoloji veya tutumun yer almaması için çaba gösterilmiştir. Bu doğrultuda, halkevleri eskiye ait ideoloji ve tutumu geride bırakmış ve toplumsal olarak bu hususun benimsenmesi için çalışmıştır.

1932-1950 yılları arasında önemli kültürel, sosyal, eğitsel, sportif türü faaliyetlerde bulunmuş, yukarıda belirtilen zaman dilimi faaliyet dönemi içerisinde bölgenin önemli bir kültür merkezi haline gelmiştir. Özellikle 1932-1938 yılları arasında Yüce Önder Mustafa Kemal Atatürk'ün de yoğun ilgisi ile Cumhuriyet'in temel ilkelerinin halka anlatılması ve halkın belirli konularda aydınlanması ve sosyalleşmesi açısından önemli katkılar sağlamıştır. Gerek düzenlenen okuma-yazma kursları, dil kursları, el işi kursları ve gerekse de milli bayramlarda yapılan faaliyetler ile halkın milli değerlere sahip çıkma ve milli bayramlara içtenlikle katılmaları sağlanmaya çalışılmıştır.

Halkevlerinin toplum üzerindeki etkileri özellikle eğitim ve kültürel faaliyetleri üzerinde büyük bir yer edinmiştir diyebiliriz. Halkevleri Atatürk İnkılaplarını esas almıştır. Cumhuriyetçi, milliyetçi, halkçı modern ve bilimsel anlamda ileri bir devlet olabilir. Laik ve demokrasiye inanan toplum hedefini halkevleriyle gerçekleştirebilir düşüncesi vardı. Ayrıca halkevleri sadece gençleri değil yetişkinlere de hitap etmesi önemli bir noktayı teşkil ediyordu.

Gençleri zararlı alışkanlıklardan uzak tutan, okuyan düşünen analiz eden nesiller yaratarak, halkın modernleşmesi bunun yanı sıra, hem kırsalda hem de kentlerde yaşayan herkesi eğiterek, cehaleti, bağnazlığı yok etmeyi hedeflemişti. Vicdanı hür, din ve siyaseti aynı potada eritmeyen milliyetçi ve halkçı toplum oluşturmak gibi nedenlerle açılmış bu yönde faaliyetlerini devam ettirmiştir.

Halkevlerinin Dil, edebiyat ve tarih şubesi halkın genel kültürlerin artırılması, Cumhuriyet Halk Partisi ve yeni kurulmuş Türkiye Cumhuriyeti'nin ilkelerine uygun olarak vatan sevgisi ve yurttaşlık anlayışının, toplumda yükseltilecek konferansların hazırlanmasına öncülük etmiştir. Bunun yanında halk dilinde yaygın olarak kullanılan fakat yazıya ve edebiyata dökülmemiş olan kelimelerin atasözlerinin ve masalların araştırılması, Türkçe kelimeleri ve deyimleri toparlamak, farklı alanlarda çalışmaları olan ünlü Türk büyüklerinin anılması, dergilerin hazırlanma-

sı ve bu yayınların dağıtılarak toplumun bilinçlendirilmesinin sağlanması gibi görevlerde bulunmuştur.

Halkevi'nin açılışından itibaren faaliyet göstermekte olan diğer bir önemli şubesi ben halk dershaneleri ve kurslar şubesidir. Bu şubenin amacı halkın Türkçe yönelik okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine sağlamaktır.

Spor şubesinin amacı ise gençlerin spora yönelik ilgi ve isteklerinin artırılması, gerçekleştirilen spor faaliyetlerinin planlı ve bilimsel temelle dayandırılması, halkın sağlıklı ve dürüst bireyler olarak yetiştirilmesinin sağlanması, ulusal spor faaliyetleri ve bayramlar düzenleyerek toplumun bilgisinin spora çekilmesini öngörmektir. Sosyal yardım şubesi, savaştan çıkmış zor şartlar içerisinde yaşamını sürdürmeye çalışılan toplumun içerisindeki ihtiyaç sahibi kişilerin, öğrencilerin, kimsesizlerin ve yardıma muhtaç olan kişilerin ihtiyaçlarının karşılanması, gerekli durumlarda iş temin edilmesi gibi amaçlar için kurulmuştur. Köycülük şubesinin köylerin gelişmesinin sağlanması, iktisadi ve estetik açıdan köylerin geliştirilmesi, köy ile kentte yaşayanlar arasındaki ilişkilerin güçlendirilmesi gibi önemli amaçları bulunmaktadır.

Çok partili sisteme geçişte halkevleri parasızlık gibi bir sorunla karşılaşmıştır. Parasızlık hem de aydınların halkevlerinden uzaklaşmalarıyla iyice zor durumda kalan halkevleri düzenli olarak çıkarmaya çalıştıkları dergileri de bazen çıkaramaz hale gelmişlerdir. Demokrat Parti'nin 1946'da meclise girmesi halkevlerinin kapatılması ile ilgili tartışmaları başlatmıştır. Tartışmalar sonucu halkevleri 14 Mayıs 1950'de Demokrat Parti'nin iktidara gelmesi ile faaliyetleri yavaşlatılır. 8 Ağustos 1951'de mecliste çıkarılan 5830 Sayılı yasa ile halkevleri resmen kapatılmıştır.

EXTENDED ABSTRACT

**Turkish the Modernization Community
Centers of Place**

*

Songül Gökçe

Bülent Ecevit University

Together with the Republic, it was envisaged to establish community houses to educate the society of the new state, to emphasize that the state attaches importance to the people, to ensure the adoption of the reforms and to involve the people in production and innovation.

People's Houses were established to create a person who gathered around the Republic's secular, scientific thinking and citizenship culture and to strengthen the administration. Through these houses, the public will be engaged in education, art, health, village affairs and become competent in these fields.

People's houses were thought and acted as institutions that read, listen, criticize, attach importance to science, engage in sports, cultivate themselves in fields such as art, history and literature, and try to create productive new people interested in cultural activities. The low level of education of the public and the desire to quickly implement the innovations were in conflict. The fact that this difficulty was revealed also showed the need of the public for education.

In addition, the values of the Republic should be adopted and explained to the public in literacy trainings and cultural activities. Unless this situation is solved effectively and importantly, the revolutions will not be able to find any response in public again and it will lose its validity. The preservation of the principles and values could only be possible with public support. While emphasizing the impact of the community houses on society in this way, we will examine how they continue their activities, and thus inform the public about the developments in the process of educating, enlightening, and joining the public. Halkevleri was opened on 19 February 1932 and took its place in the history of Turkish culture with its branches opened in 14 centers on the same day. The headquarters of the public houses opened about a year after the closure of the Turkish Hearths became the Turkish Hearth building in Ankara and the opening ceremony was held here. In other words, com-

munity houses took over the heritage of Turkish Hearths. A quarterly report was sent to the Secretariat General of CHF for the supervision of public houses. Nine branches of the community center were established in order to find activity according to the tendencies of the people.

In public houses, decisions are taken by majority vote, and if the votes are equal, the decision of the party to which the chairman votes is valid. From the foundation until the death of Atatürk, the activities of the community houses were quite high. By the year 1938 Turkey has participated in the activities of community centers close to half of the population. The reason for this situation is that the new administration of the Republican People's Party gives priority to the establishment of village communities in villages in order to ensure connection with the Village Institutes for the development of the villagers and the community houses in the cities. Since the number of participation in community houses has decreased gradually, since 1947 new community houses have not been opened. Radio, cinema, newspapers and politics of the period had negative effects on the decrease of the importance and function of public houses. II. After the end of World War II, a large increase in the number of radio and cinema were seen in Turkey. The newspapers kept their prices constant and added supplements to attract readers.

The Republican People's Party continued to serve as a cultural branch as it used to be. In 1950, the ruling Democratic Party has changed the result of his politics and community centers with Law No. 5830 in 1951 to close all community centers in Turkey, real property was transferred to the treasury. The Constitutional Court, which was established after the 1960 revolution, abolished the law no. On the application of the Republican People's Party and the transfer of the immovables of the Republican People's Party to the treasury. However, the Republican People's Party did not make any effort to revive the community houses by restoring the buildings belonging to the community houses.

Party leader İsmet İnönü, He said that public houses will continue their activities by merging with Turkish Cultural Associations established in 1960. Since 1946, the Republican People's Party, which has moved away from the public. Even in the mid-1960s, it seems that he maintained the same attitude. In the 1930s and 40s, community houses made great strides today, government agencies, foundations, associations and private organizations that are not related to each other. It has undertaken. This is proof that the purpose of

establishment of the community houses did not lose importance even in the 2000s.

Kaynakça / References

- Memleketin muhtelif yerlerindeki 43 halkevi merasimle açılacaktır. (25 Mart 1031). *Akşam Gazetesi*. s.1.
- Akşin, S. (2010). *Kısa Türkiye tarihi*. 11. Bsm, İstanbul:Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 205.
- Akçura, Y. (2012). *Türkçülük: Türkçülüğün tarihsel gelişimi*, İstanbul:İKS Yayınları, 25-26.
- Çeçen, A. (2000). *Atatürk'ün kültür kurumu halkevlere*. Cumhuriyet Kitapları, İstanbul, 86-87.
- Demirci, A. (2003). Tek parti döneminde siyaset- gençlik teşkilatı ilişkilerine bir örnek: Gençlik teşkilatı tasarımları. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 58(2), 58.
- Durukan A. ve Uluşu, U. (2009). Türkan, Cumhuriyetin kültür kurumu olarak halkevi binaları. *İTÜ dergisi/a, mimarlık, planlama, tasarım*. 7(1), 38-49.
- Ezer, F. (2010). 1929 krizinin Türkiye'ye etkileri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 427-442.
- Güneş, G. (2000). Mütareke döneminde İzmir'deki Türk Ocağı ve faaliyetleri. *DEÜ Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 3(9-10), 54-57.
- İnan, A. (1947). Türk Tarih Kurumunun kuruluşuna dair. *Bellekten*, 11(42), 179.
- Kara, A. (1999).Türkiye'de halkevleri. Ankara:Halkevleri Yayınları, 22.
- Kaya, B. (2008). *Bir halk eğitimi kurumu olarak İzmit halkevi (1932-1951)*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 12.
- Kaş, H.(2007). *Isparta halkevi çalışmaları ve Ün Dergisi (1934- 1950)*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü, 34.
- Karaer, İ.(1989). *Türk ocakları ve inkılâplar*. Basılmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü, Ankara, 33.
- Kodal, T. (2014). Mustafa Kemal Atatürk ve Türk Ocakları. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi TAED*, 52, 302.

- Kocatürk, U. (1999). Doğumundan ölümüne kadar kaynakçalı Atatürk Günlüğü. Ankara:Atatürk Araştırma Merkezi Yayını, 389.
- Ortaylı, İ. (2018). Osmanlı düşünce dünyası ve tarih yazımı. İstanbul:İş Bankası Kültür Yayınları, 103-130.
- Oral, M. (2002). Halkevlerinin toplumsal ve kültürel işlevleri. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 53(18), 499-520.
- Özacun, O. (2001). CHP halkevleri yayınları bibliyografyası, İstanbul:Kitap Matbaacılık, 10.
- Özdemir, Y. ve Aktaş, E. (2011). Halkevleri (1932'den 1951'e). *A.Ü.Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 45, 235-262.
- Sarınay, Y.(2008). *Türk milliyetçiliğinin tarihi gelişimi ve Türk Ocakları*. İstanbul:Ötüken Yayınları, 323.
- Şimşek, S. (2002) *Bir ideolojik seferberlik deneyimi halkevleri 1932-1951*. İstanbul:Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, 20-23.
- TBMM. (1947). *Yirmi beşinci Birleşim*. 558.
- Toksoy, N. (2007). *Bir kültürel kalkınma modeli olarak halkevleri*. Ankara:Orion Yayınevi, 29-30.
- Turan, Ş. (1986). *Türk devrim tarihi*. Ankara:Bilgi Yayınevi, 21.
- Turan, Ş. (2000).Etkin bir eğitim, kültür ve sosyal dayanışma kurumu olarak halkevleri. *Bilanço 1923-1998*, 1, 205-210.
- Tunaya, T. Z. (1988). II. Meşrutiyet Dönemi. !1. Cilt) Türkiye'de siyasal partiler içinde (s.438), İstanbul:Hürriyet Vakfı Yayınları.
- Tunaya, T. Z. (2008). *Türkiye'de siyasi partiler*. I. İstanbul:İletişim Yayınları, 10.
- Üstel, F. (1997). *Türk ocakları*. İstanbul:İletişim Yayınları, , 42-43.
- Yeşilkaya, N. G. (2003). *Halkevleri: İdeoloji ve mimarlık, iletişim yayınları*. İstanbul, 29-30.
- Zürcher, E. J. (2006) *Modernleşen Türkiye'nin tarihi*. İstanbul:İletişim Yayınları, 65-68.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Gökçe, S. (2019). Türk Modernleşmesinde Halkevlerinin Yeri. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 2327-2350. DOI: 10.26466/opus.656129

Doğu Sorunu ve Britanya'nın Osmanlı İmparatorluğu'nun Bağımsızlığını ve Toprak Bütünlüğünü, Koruma Politikasının Oluşumu¹

DOI: 10.26466/opus.665699

*

İrşat Sarıalioğlu *

* Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, İ.İ.B.F., Ankara/Türkiye

E-Posta: irsatsarialioglu@gmail.com

ORCID: [0000-0001-7835-0746](https://orcid.org/0000-0001-7835-0746)

Öz

Britanya'nın Osmanlı İmparatorluğu'nun bağımsızlığını ve toprak bütünlüğünü koruma politikası, 19. yüzyılın büyük bir bölümünde, dönemin uluslararası ilişkilerini etkileyen temel dış politika stratejilerinden birini oluşturmaktadır. Fakat neredeyse tüm 19. yüzyıl boyunca devletler arası ilişkileri anlamak için temel bir veri olarak aldığımız Britanya'nın Osmanlı İmparatorluğu'nu koruma politikasını hayata geçirmesi, 18. yüzyılın sonundan itibaren yavaş yavaş şekillenmeye başlanan bir süreç dâhilinde ve ciddi kırılma noktaları ve kopuşlarla beraber olmuştur. Bu çalışmada söz konusu sürece (1791-1833) odaklanılarak Britanya'nın Osmanlı İmparatorluğu'nu koruma politikasını oluşturan sebeplerin açığa çıkarılması hedeflenmiştir. Bu bağlamda çalışma içerisinde 18. yüzyılın sonundan itibaren Britanya dış politikasının gündemine giren ve 1833 Hüncâr İskelesinin ardından devletin resmi dış politika stratejilerinden biri haline gelen Osmanlı İmparatorluğu'nu koruma politikasının hayata geçirilmesi sürecine, Britanya'nın dünya politikasında meydana gelen değişimler bağlamında bakılmıştır ve süreçte Britanya'nın 1815 sonrası dünya hegemonu olarak ortaya çıkmasının, Hindistan'ın güvenliği meselesinin ve 19. yüzyılın boyunca Rusya ile giriştiği ekonomik ve ticari kazancı da içeren hegemonya yarısının etkisinin altı çizilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Doğu Sorunu, Britanya, Osmanlı İmparatorluğu, Rusya, 19. Yüzyıl

¹ Bu çalışma Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalında 2017 yılında savunulan "Stratford Canning'in İstanbul Büyükelçiliği (1841-1847)" başlıklı doktora tez çalışmasından üretilmiştir

The Eastern Question and the Development of Britain's Policy of Protection of the Independency and Territorial Integrity of the Ottoman Empire

*

Abstract

Britain's policy of protection of the independency and territorial integrity of the Ottoman Empire is one of the main foreign policy strategies that influenced the international relations of the period for most of the 19th century. But the implementation of this policy, which we have taken as a basic data for understanding the international relations throughout almost the 19th century, has been a process that has gradually begun to take shape since the end of the eighteenth century. And serious breaking points and disengagements were also observed in this process. This study aims to reveal the reasons of British policy of Ottoman Empire by focusing on this process (1791-1833). In this context, the study examines the process of the implementation of the policy of protection of the independency and territorial integrity of the Ottoman Empire, which has been on the agenda of British foreign policy since the end of the 18th century and became one of the official foreign policy strategies of the state following the treaty of Hünkâr İskelesi (1833) in the context of the changes in Britain's world politics. In this regard, the impacts of Britain's post-1815 hegemonic power position, the issue of Indian security, and the hegemonic competition with Russia on economic and commercial gain during the 19th century is also emphasized in the study.

Keywords: *The Eastern Question, Britain, The Ottoman Empire, Russia, 19th century.*

Giriş

Virginia Aksan'a göre Doğu Sorunu Britanya, Rusya ve Fransa'yı ilgilendiren, birbiriyle bağlantılı üç problem alanına işaret etmektedir. Bu sorunlardan ilkinin Hindistan'a, Doğu Akdeniz'e ve ticaret yollarına, ikincisini ticari ve stratejik nedenlerle Çanakale Boğazı'na ve Karadeniz'e erişim oluşturmaktadır. Üçüncü sorun alanı ise Orta ve Doğu Avrupa toprakları ile Osmanlı İmparatorluğu'nun varlığı meselesinin giderek artan Rus nüfuzu çerçevesinde değerlendirilmesi ekseninde şekillenmektedir. Bu noktada Avusturya, Rusya, Prusya ve gerileyen Osmanlı İmparatorluğu arasındaki bölge, Polonya, Ukrayna ve Tuna toprakları üzerinde mücadelede soruna dâhil olmaktadır (Aksan, 2010, s.13).

Britanya'nın Doğu Sorunu'na dâhil olması sürecinde 18.yüzyılın sonlarında Rusya ile kurulan ilişkilerde meydana gelen kırılmaların belirleyici olduğu göze çarpmaktadır. 18. yüzyılın sonlarında nasıl ki geleneksel Osmanlı politikası, Fransa'yı Rusya karşısında doğal bir müttefik olarak görmekteyse geleneksel Britanya politikası da Rusya'yı Fransa karşısında doğal bir müttefik olarak görmekteydi (Ingram, 1978, s.18).

Bu bağlamda Britanya ve Osmanlı İmparatorluğu birbirleri için söz konusu dengeler dâhilinde ikincil bir role ve öneme sahipti (Cunningham, 1993, s.4). Bu süreçte, Britanya'nın, Osmanlı İmparatorluğu'na yönelik politikası Rus-İngiliz ilişkilerindeki gelişmeler tarafından belirlenmekteydi. Britanya'nın Avrupa'dan izolasyonu, Yedi Yıl Savaşları sırasında Rusya'nın sergilediği askeri potansiyel, II. Katerina'nın Fransız düşmanlığı ve iki ülke arasında var olan ticari bağlar (özellikle de Britanya donanması için gereken kerestenin ve diğer hammaddelerin temini) Londra için Rusya'yı doğal bir müttefik haline getirmişti. Diğer taraftan Britanya'nın denizlerdeki gücü, zenginliği ve gerekli olduğunda maddi yardım desteği sağlayabilme potansiyeli de Rusya için Britanya'yı vazgeçilmez kılmaktaydı (Anderson, 1954, s.270; Bağış, 1984, s.8). Doğu Sorunu açısından hayati bir evre olan 1768-1774 Rus-Osmanlı Savaşı ve Küçük Kaynarca Antlaşması dahi Britanya'yı sorunun içine tam olarak çekmeye yetmemişti. Geleneksel rakibi Fransa'ya karşı Rusya ile bir ittifak kurmanın eşliğinde olan Britanya'nın bu dönemdeki temel politikası arabuluculuk rolü üstlenerek Osmanlı-Rus savaşını bitirmeye yönelikti (Bağış, 1999, s.45-46). Zira bu dönemde Levant Kumpanyası tüccarları dışında, İngilizler Osmanlı

İmparatorluğu'na pek fazla ilgi duymuyorlardı. Londra'daki devlet ve siyaset adamlarının gözünde Osmanlı İmparatorluğu'nda meydana gelen hadiseler özel bir anlam taşımaktan çok uzaktı (Bağış, 1984, s.45).

Diğer taraftan Küçük Kaynarca Antlaşması'nı takip eden gelişmeler Britanya politikasındaki değişime zemin hazırlamaya başlamıştı. 1768-1774 Türk-Rus Savaşı'nın ardından Osmanlı pazarlarına girmeye başlayan Ruslar Levant Kampanyası'na rakip olmuşlardı. 1766'da imzalanan ve 1786'da süresi dolan İngiliz-Rus Ticaret Anlaşması'nın yenilenmemesi ve Rusya'nın, Fransa'ya Osmanlı İmparatorluğu ile olan geleneksel dostluğunu terk etmesi karşılığında en fazla müsaadeye mazhar ülke statüsü tanınması Britanya'nın Rusya ile kurduğu ilişkileri sekteye uğratiyordu (Bağış, 1984, s:131).

Londra ister istemez ticareti ve donanması için hammadde sağlayabilecek başka seçenekler üzerinde kafa yormaya başlıyor ve bu noktada Polonya ile Osmanlı İmparatorluğu'nun, Britanya'nın gözündeki stratejik değeri artıyordu. Bu nedenle 1790 yılı sonlarına doğru Britanya hükümetinin ilgili birimlerine Osmanlı İmparatorluğu'ndaki İngiliz ticareti hakkında bir rapor hazırlatması da tesadüfi değildi. Levant Kumpanyası tüccarlarının da görüşleri alınarak hazırlanan raporda Osmanlı İmparatorluğu'nun Britanya ticaretine getirebileceği faydaların, İngiliz uyruklu kişilere Karadeniz'e çıkma hakkı sağlanması gerekliliğinin ve Karadeniz'de kereste fabrikaları kurma imkânlarının üzerinde duruluyordu. (Bağış, 1980,s.213)

Bu çalışmada, Britanya'nın 18. yüzyılın sonundan itibaren değişmeye başlayan Osmanlı İmparatorluğu politikasının geçtiği evreler, değerlendirilmeye çalışılacaktır. Bu bağlamda Britanya'nın 1791 Özi Kalesi Kriziyle içerisine düştüğu Doğu Sorunu ve Osmanlı İmparatorluğu'nun korunması sorunsalının 1833 Hünkâr İskelesi Antlaşmasını takiben nasıl etraflı ve resmi bir dış politika stratejisi halini aldığının ve Britanya'yı bu stratejiyi hayata geçirmeye iten sebeplerin araştırılması, bir diğer ifadeyle Britanya'nın Osmanlı İmparatorluğu'nun bağımsızlığını ve toprak bütünlüğünü koruma politikasının oluşum sürecinin irdelenmesi çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır. Bu amaç dahilinde, söz konusu süreci hazırlayan önemli uluslararası politika gelişmeleri, Britanya dış politikası ve özellikle de İngiliz-Rus stratejik ve ticari/ekonomik rekabeti çerçevesinde değerlendirilmeye çalışılacaktır.

Özi Kalesi Krizi ve Britanya'nın Doğu Sorununa Dâhil Oluşu

Britanya'nın ticari kaygılarının yoğun olduğu bu dönemde ortaya çıkan Özi Kalesi'nin el değiştirmesi konusunda yaşanan kriz Britanya'nın Doğu Sorunu ile ilk önemli bağlantısını teşkil etmektedir (Rose, 1922, s.307-308). 1787-1792 Osmanlı-Rus Savaşı'nda Rusya'nın Özi Kalesi'ni ele geçirmesiyle beraber Doğu Sorununa dâhil olduğuna dair genel bir kanaat oluşmuştur. Özi Kalesi, Bug ve Dinyeper nehirlerinin Karadeniz'e döküldükleri bölgeyi kontrol etmekte ve bu bağlamda kendisine hâkim olan güce Karadeniz'e çıkış imkânı sağlayarak Polonya'nın güneyi ile Batı Avrupa arasındaki ticari imkânları vermekteydi. Rusya'nın Özi Kalesi'ni ele geçirmesi Britanya için Rusya'nın Doğu Avrupa'daki nüfuzunun artması, Karadeniz üzerinden gerçekleşen ticarete daha da ön plana çıkması ve Polonya'nın hammadde hususunda Rusya'yı ikame etme fikrinin kösteklenmesi anlamına geliyordu (Black, 2007, s.182-183).

Aslında İngiliz politikacılar, II. Katerina'nın Özi'yi ilhakını engellemeye karar verdikleri sırada söz konusu kalenin haritadaki yerini dahi bilmemekteydiler. Fakat yukarıda bahsedilen endişelerin etkisiyle Özi meselesi; en dramatiği Kırım Savaşı olan Osmanlı İmparatorluğu üzerindeki birçok İngiliz inisiyatifi gibi bir Yakındoğu sorunundan ziyade Avrupa sorununa dönüşecekti (Ingram, 1978, s.11).

On yıl önce Osmanlı İmparatorluğu'nun varlığı meselesine hiç ilgi göstermeyen Britanya Parlamentosu'nda Özi Krizi ile beraber Osmanlı İmparatorluğu'na yönelen Rus tehdidinin Avrupa güç dengesini alt üst edeceği konuşulmaya başlanmıştı. Buna, Rusya'nın Karadeniz ve Akdeniz'de ürkütücü bir güç haline gelmesi ve güneye doğru yaptığı ticari atılımlarla, Levant'ta serpillmekte olan İngiliz ticaretine olası olumsuz etkileri eşlik etmekteydi. Rusya devam eden fetihleriyle denizlerdeki ve dolayısıyla ticaretteki etkisini Karadeniz'den Akdeniz'e doğru genişletiyordu. Bu durum Britanya'nın denizlere ve ticarete dayalı stratejisi için alarm sinyalleri demektir (Black, 2007, s.279-280). 1791 yılında dönemin İngiliz kabinesi, Rus saldırganlığına karşı koyabilmesi için Osmanlı İmparatorluğu'nun denizden desteklenmesini içeren bir önergeyi parlamento gündemine taşıyordu. Parlamento'daki tartışmalar daha çok Rus ticareti üzerine kuruluydu. Dönemin liberallerini oluşturan Whig kanatta gelenek olduğu üzere ticareti ön plana alıyorlardı ve bu dönemde Rusya ile olan ticaret

Britanya ekonomisi için Osmanlı İmparatorluğu'nun geleceğinden çok daha önemliydi. Bu sebeple Osmanlı İmparatorluğu'na destek fikri genel kabul görmekten çok uzaktı. Sonuç itibarıyla de Başbakan Pitt (oğul) parlamentodan müdahale yetkisini almasına rağmen genel havanın etkisiyle geri adım atmış, Britanya donanmasıyla Osmanlı İmparatorluğuna destek vermemiştir. Bununla beraber artık Osmanlı İmparatorluğu ve Doğu Sorunu Britanya'nın dış politika gündemine girmişti. Napoléon'un Mısır'ı işgali (1798) ve I. Aleksandr ve Napoléon arasında imzalanan Tilsit Antlaşması (1807) Doğu Sorununun, Avrupa meselelerinin yanı sıra Batı Asya ve Hindistan'la olan bağına açıkça ortaya koyduğunda, Osmanlı İmparatorluğu Britanya dış politikasında daha merkezi bir konuma sahip olacaktı (Cunningham, 1993, s.29).

16.yüzyılın sonlarına doğru İngiliz tüccarların Levant'ı keşfetmeleriyle Fransızlar bölgedeki ticari ve diplomatik konumlarına meydan okuyan ciddi bir rakip ile karşılaşmışlardı. Bu dönemde başlayan rekabet 18.yüzyılın sonuna kadar ticaret zemininde şekillenmişti. Söz konusu dönemde Britanya'nın bölgedeki askeri ve politik aktiviteleri, ticaretini korumaya yönelikti. 18.yüzyılın sonu ve 19.yüzyılda ise durum tersine döndü. Artık sadece politika ticarete tabi olmuyor, ticaretin politikaya tabi oluşu da aynı şekilde göze çarpıyordu. Kimi zaman Britanya istila ve işgal karşısında güvenlik merkezli politikalar üretiyor, kimi zaman da ticaretin kendi güvenliğini arttıracaklarını ümit eden geleneksel tavrı takınıyordu. Britanyalılar için güvenliğin ticareti arttırması hâlâ ilk tercihken, ülkenin genişleyen hegemonya alanı ile beraber birçok olayda kârdan ziyade güvenlik ve istikrar için politika üretmek artık elzem hale geliyordu. Artık Osmanlı İmparatorluğu'ndaki Rus etkisini dengelemek için tek amaç ticari çıkar değildi (Horniker, 1946, s.289; Ingram, 1978, 199). Bu değişimde 18.yüzyılın sonu ve 19.yüzyılda oluşmakta olan, dünya hegemonluğunu hedefleyen *Britanya İmparatorluğu* idealinin etkisi büyüktü. 1815 Viyana Kongresi'yle oluşan yeni dünya düzeninin hegemonu Britanya'ydı. Karşısında ise en büyük ve güçlü rakip olarak Rusya yer almaktaydı.

Diğer taraftan bu ideal İngilizlerin Hindistan'daki varlığına da ayrılmaz bir biçimde bağlıydı. Artık Britanya için ticaretten başka gözetilecek çıkarlar da vardı ve bunların başında da Hindistan'ın güvenliği meselesi gelmekteydi. 18. Yüzyılın sonundan itibaren İngilizler kendilerini Hindistan'da sadece bir tüccarlar grubu olarak değil aynı zamanda teritoryal bir

güç olarak da görmeye başlamışlardı. Bu durumda herhangi bir Avrupa gücünün Doğu Akdeniz'de hakimiyet kurmasını Hindistan'daki varlıklarına doğrudan bir tehdit olarak algılamaktaydılar. Napoléon'un 1798 tarihinde Osmanlı toprağı olan Mısır'ı işgal etmesi tüm bu kaygıları açık etmişti. Mesele, Mısır'ı elde eden Fransa'nın doğuya yönelmek için güvenli bir yola sahip olması noktasında düğümlenmekteydi. Bu durumda Hindistan'ı korumanın en kolay yolu da Fransızları Mısır'da engellemektir. Mısırın işgali tehlikesi isyan ve iflas tehlikesini de beraberinde getiriyordu. Herhangi bir Fransız hamlesi Hint Devletleri'ni, Britanya'nın Hindistan'daki varlığına karşı bir saldırı için kıskırtabilirdi. Kaldı ki, Fransızlar Hindistan'da bulunan askeri uzmanları aracılığı ile bölgedeki güç odaklarını İngiliz işgalcilere karşı desteklemeye başlamıştı. Bu durumda Britanya hem bir isyanı bastırmakla hem de bir savaşı baş etmek zorunda kalabilirdi (Ingram, 1978, s.8-17).

Ingram'ın da işaret ettiği gibi 1798'de Napoléon, Mısır'ı işgal ederek İngilizlere *Adam Smith'le olan flörtlerinin sınırlarını göstermişti* (Ingram, 1978, s.17). Artık Londra'nın sahip olduğu gücü açıkça ortaya koymasının zamanı gelmişti. Fakat Britanya'nın Fransa'yı Mısır'dan çıkaracak kadar güçlü bir kara ordusu yoktu. Sadece donanma ile Mısır'ı kontrol etmek de mümkün değildi. Donanma yalnızca ekonomik sömürü amacının geçerli olduğu bölgelerde yeterli olabilirdi. Ekonomik sömürü ile siyasi nüfuz mücadelesinin iç içe geçtiği alanlarda (Büyük Oyun coğrafyası gibi) ülke içine nüfuz etmek gerekliliğı doğduğundan Britanyalıların kara ordusu hususundaki eksikliği bir zaafa dönüşmekte ve kendilerine pahalıya mal olmaktaydı. Dolayısıyla Britanyalılar -19.yüzyılın ilerleyen zamanlarında birçok devletle uzlaşarak başvuracakları yöntemle- Rusya ile ittifak içerisinde Napoléon'u Mısır'dan çıkardılar. Bu çerçevede Rusya 23 Aralık 1798'de, Britanya ise 5 Ocak 1799'da Osmanlı İmparatorluğu ile Fransa'ya karşı ittifak antlaşması imzaladı. Artık Doğu Akdeniz'de ortaya çıkan sorun Hindistan'ın güvenliğini de içerecek şekilde büyüdüğünden Britanya'nın siyasi ve askeri çıkarları, ileride Rusya'ya karşı olacağı gibi, Fransa'ya karşı Osmanlı İmparatorluğu ile mümkün olduğu kadar yakın işbirliği yapılmasını gerekli kılıyordu. Osmanlı-İngiliz ittifak antlaşması dâhilinde, Osmanlı İmparatorluğu Fransa'ya Akdeniz'deki bütün limanlarını kapatacaktı. Böylelikle, Doğu Akdeniz'deki Fransız ticaretini yok etmeyi amaçlayan Britanya muazzam bir ticari üstünlük elde etmiş olacaktı

(Karal, 2007, s.35). Babıali limanlarında Fransız ticaretinin yasaklanması birkaç yıl içinde İngiliz tacirlerin Levant pazarlarını ele geçirmesini sağladı. Savaş sürdüğü müddetçe İngilizler Osmanlı pazarlarında fiili bir tekel de kurmuş olmaktadır (Bağış, 1985, s.48).

1798 yılında Fransa'ya karşı duyulan endişe ve korku karşısında birleşen güçler, Fransız tehlikesi biter bitmez ayrı yollara gitmişlerdi. 1802 yılına gelindiğinde Yakınoğu'daki Fransız-İngiliz rekabeti yeniden alevlenmiş, Britanya bu sebeple bölgeden ayrılmamış, hatta Mısır'ı 1801'den 1803'e kadar işgal etmiş ve Malta'yı da boşaltmamıştı. Rusya ise kendisine Karadeniz'den çıkış imkânı veren 1798 ittifakının yenilenmesi ve Eflak-Boğdan voyvodalarının seçimi konusunda 1805 yılından itibaren Osmanlı İmparatorluğu ile yeni bir krizin içine girmişti (Anderson, 2010, s.51-54).

Bir başka ifadeyle Osmanlı İmparatorluğu için Fransız tehlikesi bittiği anda Rus ve İngiliz siyasi ihtirasları tehlikeli bir hal almıştı. Bir taraftan Britanya'nın Napoléon'a karşı yürütülen mücadele esnasında işgal ettiği topraklardan çıkmaması diğer taraftan da Bâb-ı Âli'nin maruz kaldığı Rus baskısı Osmanlı İmparatorluğu'nu eski müttefiki Fransa'ya yaklaştırmaktaydı (Karal, 2007, s.35). Bu gelişmelerin etkisiyle Fransız elçi Sébastiani'nin Babıali'deki nüfuzu artmış ve Rusya ile Britanya'ya tamamen güvenemeyen İstanbul yönetimi Fransız sefaretinin baskılarının da etkisiyle Rusya'ya verdiği ödünlere geri adım atma yoluna gitmişti. Bunlardan ilki Rusya'nın onayı ile Eflak-Boğdan'a voyvoda olarak atanan isimlerin değiştirilmesi diğeri ise Boğazların Rus gemilerine kapatılmasıydı (Palmer, 2008, s.80-88).

Londra'daki siyasi mahfiller bu durumu, Napoléon'un müttefik listesine Osmanlı İmparatorluğu'nu da ekleyerek, tasarladığı düşünülen Hindistan saldırısı için Suriye'den Pencab'a doğru ilerleyen rotayı tamamlaması olarak değerlendirilmekteydi (Hoskins, 1928, s.66). Britanya bunun önüne geçmek için 1799'da imzalanan ittifak antlaşmasının yenilenmesi doğrultusunda Osmanlı İmparatorluğuna baskı yapmaya başladı. Bu bağlamda Napoléon'a karşı ittifak kuran üç devlet çok geçmeden İstanbul'da Britanya ile yapılan 1799 ittifakının yenilenmesi, Rus gemilerinin Boğazlardan serbestçe geçmesi ve voyvodaların azli çevresinde şekillenen bir çatışmanın içine girdiler. Şüphesiz Britanya ve Rusya için asıl mesele Fransa'nın Osmanlı İmparatorluğu üzerindeki nüfuzunu tamamen berta-

raf etmekte. Fransa'nın, Osmanlı İmparatorluğu üzerinde kazanacağı nüfuz, Britanya'nın Hindistan'daki varlığını tehdit etmesinin yanı sıra Rusya'yı Balkanlar üzerinden Osmanlı ile mücadeleye sokarak Britanya'yı Avrupa ve Akdeniz'de Fransa'ya karşı Rus desteğinden de mahrum bırakabilirdi. Bu sebeple Britanya donanması, Osmanlı İmparatorluğu'nun Rusya ile savaşta olduğu bir dönemde, Bâbiâli'yi iyice köşeye sıkıştırıp Fransa'ya karşı yeniden kurulması planlanan koalisyona katılmaya ikna etmek amacıyla 1807'de Çanakkale Boğazından geçerek İstanbul önlerine geldi. Söz konusu harekâta başarı sağlayamayan İngiliz donanması çok geçmeden İstanbul'dan ayrılrsa da Britanya ile Osmanlı İmparatorluğu arasında ilan edilmemiş bir harp durumu ortaya çıkmıştı (Yeşil, 2010, 392-399).

Britanya ve Osmanlı İmparatorluğu arasındaki ilişkiler bu denli çıkmaza girmişken Fransa ve Rusya'nın Tilsit'de (1807) ve Erfurt'da (1808) yapılan görüşmelerin neticesinde bir anlaşmaya varması tüm uluslararası dengeleri alt üst etti (Anderson, 2010, s.58-62). Rusya'nın desteği ile Kıta Avrupa'sının önemli bir bölümünü kontrol etmeye başlayan Napoléon'a karşı yeni müttefik arayışına giren ya da en azından sonuçsuz kalmaya mahkum çatışmaları sona erdirmeye çalışan İngiltere ister istemez bir kez daha Babialî'ye yaklaşmaya çalışacaktı. Temmuz 1807'de başlayan görüşmeler 5 Ocak 1809'da Kale-i Sultaniye (Çanakkale) Antlaşması ile sonuçlanacaktı.

Kale-i Sultaniye Antlaşması, Boğazlara ilişkin getirdiği düzenlemelerle Doğu Sorunu tarihinde önemli bir yer işgal etmektedir. Söz konusu antlaşmanın 11. maddesi ile savaş gemilerinin barış zamanında Boğazlardan geçişi yasaklanmıştır. Britanya'nın, Rus tehdidi karşısında desteklediği bu prensip ile bir taraftan Osmanlı İmparatorluğu'nun Boğazlar üzerindeki hükümlerlik haklarını sınırlandırmakta ancak diğer taraftan Boğazların kapalılığı ilkesi uluslararası bir mesele haline dönüşmekteydi (Tukin, 1999, s.155-157). Ayrıca bu antlaşma ile Boğazlar üzerindeki Britanya-Rusya rekabeti ilk defa kendini göstermiş olmaktadır. Eş zamanlı gelişmeler olarak Britanya'nın Rus nüfuzunu dengelemek için 1808'de Afgan Şahı, 1809'da da İran ile ittifak antlaşması imzalaması göz önüne alındığında bahsi geçen rekabetin geldiği boyut ve Britanya dış politikasında Osmanlı İmparatorluğu, İran ve Afgan coğrafyasının artan stratejik değeri daha iyi anlaşılmaktadır (Hoskins, 1928, s.64-67).

Yunan İhtilali'nin Britanya'nın Osmanlı İmparatorluğu Politikasına Etkisi

19.yüzyılda Britanya'nın Doğu Sorunu ve Osmanlı İmparatorluğu politikasında, Yunan ihtilali de beklenmedik ve dramatik sonuçlarıyla önemli bir yer tutmaktadır (Davison, 1990, s.154). 1821'de başlayan ihtilal, Büyük Güçler'in müdahalelerinin sonucunda 1830'da bağımsız bir Yunan devletini vücuda getirmiştir. Britanya'nın bu süreçte yürüttüğü diplomasiye bakıldığında ise ilk göze çarpan unsur bu dönem içerisinde İngiliz dış politikasının geçirdiği değişimlerdir. Bu durumun ortaya çıkmasında Britanya Dışişleri Bakanlığı'nın art arda birçok kez el değiştirmesi büyük bir öneme sahiptir. Bunun yanı sıra, Viyana Kongresi'nin Avrupa'da yarattığı olumlu havanın dağılmasının ve yeni rakip Rusya'dan algılanan tehdit ve bu tehditle mücadele etme yollarının henüz tam olarak belirlenmemiş olması da Britanya diplomasisini etkilemiştir.

Büyük Güçler, Yunan ayaklanması haberini 26 Ocak 1821'de toplanan Laibach Kongresi'nde almıştı. Viyana Sistemi'nin kuruluşunun hemen ardından gerçekleşen "Kongreler Dönemi"nde Britanya, dünyanın her yerindeki liberal nitelikli ayaklanmalara² diğer güçlere oranla daha ılımlı bakmaktaydı. Fakat, dönemin Dışişleri Bakanı Castlereagh'ın, Yunan ayaklanmasının Avrupa güç dengesinde yaratacağı etkilerden dolayı durumdan hoşnutsuz olduğu da bir gerçektir. Meselenin eninde sonunda Osmanlı İmparatorluğu ile Rusya arasında bir çatışmaya dönüşeceği ortadaydı. Bu yüzden ihtilal ilk patlak verdiğinde Avrupa'nın sorunlarıyla hemhal olan Büyük Güçlerin, Yunan sorununu ihmal edeceğini ve böylelikle ihtilalin ivme kazanmadan sona ereceğini düşünmekteydi. İhtilal ikinci senesine girdiğinde ise, umutları boşa çıkan Castlereagh, Osmanlı İmparatorluğu'nun Britanya'ya sırt çevireceği bir pozisyon yaratmaktan kaçınarak, Yunan İhtilalini ihtiyatlı bir şekilde ve sessiz ve sedasız bir biçimde tanıma yoluna gitmeyi planladı. Castlereagh'ın amacı, Büyük Güçler tarafından Yunanlılara sınırlı imtiyazların sağlandığı, fakat Osmanlı İmparatorluğu'na bağlı otonom bir yapı ortaya çıkarmaktı. Ancak bu po-

² Yunan ayaklanmasının liberal niteliği tartışmalı olsa da Britanya'nın gözünden ayaklanma bu biçimde değerlendirilmekteydi.

litika Britanya içerisinde ciddi bir muhalefete sebep oluyordu. İhtilal haberleri Batı Avrupa'ya ulaştığında özellikle Britanya'daki liberal çevrelerde büyük coşku uyandırmıştı. Britanya'da Yunan ayaklanmacılar neredeyse kendi yönetim biçimleri için savaşan birer Plato ve Sokrates olarak görünmekteydi. Aralarında ünlü şair Byron'ın da yer aldığı Helen yanlısı gönüllüler çok geçmeden "Yunan bağımsızlığı davası"na gönül vermiş, aydınlanmanın alevlendirdiği Antik Yunan idealinin verdiği coşkuyla mücadeleye bazen bizzat cephede bazense cephe gerisindeki alanlarda iştirak etmeye başlamışlardı. Böylelikle Castlereagh söz konusu politikasıyla sadece ülkedeki liberalleri değil, Yunanperver şair ve yazarların çoğunlukta olduğu entelektüel kesimi de hayal kırıklığına uğratmış oluyordu (Cunningham, 1993, s.257, Clogg, 1992, s.50-52).

Castlereagh'ın 1822 Ağustosundaki ölümü ve yerine Dışişleri Bakanı olarak George Canning'in geçişi Yunan İhtilali'nde Britanya kamuoyunun etkisini daha fazla ön plana çıkardı. Her şeyden önce George Canning dış politikasını kamuoyu üzerine kuran bir tarza sahipti (Temperley, 1938, s.3) ve Yunanistan'ın da kurtarıcısı olma rolünü de oynamak istiyordu (Cunningham, 1993, s.258). Fakat bu noktada Canning, Yunan ihtilalinin Avrupa'daki güç dengesini Britanya aleyhine etkileyebileceğinin farkındaydı. Her şeyden önce Akdeniz'de Rus tehdidinin etkisiyle ekonomik sömürü alanıyla siyasi nüfuz mücadelesi alanı iç içe geçmiş durumdaydı. Burada Yunan bayraktarlığını yapmanın bedeli ağır olabilirdi. 19.yüzyılın başından itibaren Yunan halkı bağımsızlık umutlarının bir yabancı müdahalesiyle gerçekleşeceğine inanmakta ve Rusya'ya potansiyel kurtarıcı gözüyle bakmaktaydı. Diğer taraftan da Yunan halkı Osmanlı boyunduruğunda olmayan tek Ortodoks halk olarak Ruslarla özdeşlik kurmaktaydı. Küçük Kaynarca Antlaşması (1774) ile başlayan süreçte Rus Çarlarının, özellikle Bükreş Antlaşması'nın (1812) ardından Osmanlı İmparatorluğundaki tüm Ortodoks halklar üzerinde sağladığı nüfuz da Rusya'nın Yunanistan'daki ağırlığının artmasına imkân tanımaktaydı (Clogg, 1973, s.29-34). Ayrıca 19.yüzyılın başından itibaren Rusya'nın, Osmanlı İmparatorluğu'na karşı izlediği dış politikada ticari çıkarlar da ön plana geçmeye başlamıştı. Boğazlar Rus ticareti açısından da ön plana çıkmaya başlamıştı. Bu dönemde Batı Avrupa pazarını ele geçirmeye başlayan Rus tahılı Odessa'yı bir ticaret merkezi olarak 1820'li yıllarda dünyanın en hızlı gelişen ticari limanları arasına sokmuştu. Bu gelişme, Boğazlar'dan Rus

tüccarların serbest geçişini St. Petersburg yönetimi açısından bir zorunluluk haline getirdiği gibi bir bütün olarak bölgenin de Rus politikasındaki değerini de arttırmaktaydı (Anderson, 1979, s.82-83). Bu durum ister istemez Rusya ve Britanya'yı bölgede ticari bir rekabete itiyordu. 1823 yılının Mart ayında İngiliz Dışişleri Bakanı Canning'ı Yunanlıları savaştan uzaklaştırarak tanıtmaya iten de bu ticari rekabet ve Yunanlıların denizlerdeki gücüydü. Bu manevra ile İngiliz gemilerinin Yunan korsanlarının saldırılarından korunması ve Rusya ile girilen ticari rekabette İngiliz şirketlerin geri kalmaması hedeflenmişti (Sedivy, 2013, s.134).

Tüm bu sebeplerden ötürü Canning de Castlereagh gibi Osmanlı İmparatorluğu'nu Doğu Akdeniz'deki Rus yayılmacılığına karşı bir set olarak görüyor ve İmparatorluğu zayıflatacak ya da onu parçalayacak gelişmelere ihtiyatlı yaklaşıyordu. Fakat diğer taraftan Britanya kamuoyunun etkisi ve kendi kişisel fikirleri doğrultusunda Osmanlı'ya bağlı otonom bir Yunanistan fikrine de sıcak bakmaktaydılar. Bu sebeple Canning Osmanlı İmparatorluğu ile Yunan muhtariyeti konusunda yürütülecek müzakerelerin Britanya'nın güdümünde gerçekleşmesine olanak tanıyan ve bu bağlamda, Rus etkisinin asgariye indirildiği bir durumun peşindeydi. Canning'in özerk bir Yunanistan'ın inşası için, Rusya ile işbirliği yapma politikasının kaynağı bu düşünceydi. Böylelikle Rusya bağımsızlığını kazanması an meselesi olan Yunanistan'ın tek hamisi olamayacaktı. (Bartlett, 1979, s.150-151). Meselenin aldığı kritik vaziyetten dolayı Dışişleri bakanı, teşkilatı içerisinde kendine en yakın gördüğü aynı zamanda kuzeni olan Stratford Canning'i 1825 yılında İstanbul'a büyükelçi olarak atadı. Stratford Canning'in talimatnamesindeki en önemli görev de Yunan meselesinin, muhtemel bir savaşın önüne geçilerek, diplomasi yoluyla çözüme kavuşturulmasını ve Rusya'nın mesele üzerindeki kontrolünün azaltılmasını sağlamaktı (Cunningham, 1993, s.276-277).

Stratford Canning İstanbul'daki görevine başladığında Büyük Güçler arasındaki Yunan İhtilali diplomasisi çıkmaza girmişti. Çar I. Aleksandr'ın 1825 yılındaki vefatı ve yerine I. Nikola'nın geçişi Rusya'nın Osmanlı İmparatorluğu'na yönelik politikasının da sertleşeceğini habercisiydi. Üstelik Çar, Yunan meselesinde Fransa ile ittifak içerisindeydi. X. Charles da I. Nikola gibi Yunanlılar lehine Osmanlı İmparatorluğu'na müdahaleden yanaydı. Bunun üzerine Britanya, Dük Wellington'ı özel bir görevle Rusya ile anlaşmak üzere St. Petersburg'a gönderdi. 1826 yılında

Rusya ile Britanya arasında imzalanan Petersburg Protokolü ile iki ülke, Yunanistan'ın Osmanlı İmparatorluğu'na bağlı özerk bir devlet haline gelmesine karar verdi. Aslında Wellington söz konusu protokolü yeni bir Rus-Osmanlı savaşının patlaması ihtimalini en aza indirmek için imzalamıştı. Amacı Rusya'yı resmi bir taahhülle tek başına hareket etmektan alıkoymaktı. Yunan meselesinde Britanya ile birlikte hareket etmeyi taahhüt eden Rusya, bu defa Sırp'ların özerkliği ve Bükreş Antlaşması'nın uygulanması konusunda Osmanlı İmparatorluğu'na ultiमतom verdi. Askeri gücüne güvenemeyen dönemin padişahı II. Mahmud'un ultiमतomunun gereğini yerine getirmesi üzerine 7 Ekim 1826'da Osmanlı İmparatorluğu ile Rusya arasında Akkerman Konvansiyonu imzalandı. Bu antlaşma ile Bâb-ı Âli Sırbistan'ı mümtaz bir eyalet olarak tanıyor, Rusya'nın Kafkaslar'daki toprak kazanımlarını onaylıyor ve Rus bayrağı taşıyan ticari gemilere imparatorluğun tüm iç suyollarında seyrüsefer serbestliği tanıyordu. Akkerman Konvansiyonu, Britanya'nın Akdeniz'deki çıkarlarına açıkça aykırıydı; Britanya yine de Rusya ile Akdeniz üzerindeki rekabetini diplomasi ve işbirliği seçenekleri üzerinden yürütmekte ısrarlıydı. Akkerman Konvansiyonu karşısında Britanya'nın sessizliğini koruması bu sebepleydi. Zira Britanya ısrarlı bir biçimde Yunan meselesinin çözümü için Büyük güçler arasında koordinasyon sağlama çalışmalarına devam etmekteydi (Driault, 2010, s.168-170).

Yunan meselesinin iki önemli aktörü haline gelen Britanya ve Rusya sorununun çözümü için 1826 yılının sonunda, Avusturya, Prusya ve Fransa'dan yardım talep etti. Fakat Metternich'in bu konuda tutumu oldukça netti. Metternich, Osmanlı İmparatorluğu'nun toprak bütünlüğünü savunuyor ve Yunan özerkliği için II. Mahmud'un zorlanmasına açık bir şekilde karşı çıkıyordu. Prusya ise şartlara göre değişkenlik gösteren dış politikasının bir sonucu olarak Avusturya'nın içerisinde bulunmadığı bir ittifaka katılmaktan çekiniyordu. Dolayısıyla Britanya'nın çağrısı sadece Paris'de duyuldu. 1827'de Londra'da toplanan Fransız, İngiliz ve Rus temsilcilerin imzaladıkları antlaşma esas itibarıyla 1826'da uzlaşılan protokolün neredeyse aynısıydı. İki metin arasındaki en önemli farklılık, savaşan taraflardan (Yunanlılar ve Osmanlı İmparatorluğu) birinin ateşkese uymayı reddetmesi halinde, söz konusu ülkelerin (Fransa, İngiltere ve Rusya) ateşkese uygulamak için beraberce güç kullanmasının karara bağlanmasıydı. II. Mahmud'un Londra Antlaşmasının kurallarını tanımaması

ve yabancı güçlerin kendi tebaası ile olan ilişkisine müdahale etmesinin kabul edilemez olduğunu açıklaması sonucunda müttefikler Osmanlı İmparatorluğu'nu ateşkesle zorlamak için harekete geçti. Osmanlı-Mısır donanmasının İngiliz, Fransız ve Rus gemilerinden müteşekkil bir filo tarafından Navarin'de neredeyse yok edilmesi bu sürecin sonunda gerçekleşti (Lûtfi, 1999, s.62-73). Takip eden dönemde ise müttefik kuvvetler elçilerini İstanbul'dan çekti (Poole, 1888, s.547). Ayrıca, Navarin hadisesinin ardından, Bâb-ı Âli'nin Akkerman Antlaşmasını uygulamayacağını açıklaması Osmanlı İmparatorluğu ile Rusya arasında yeni bir savaşın patlamasına da sebep oldu.

1828'de başlayan Osmanlı-Rus Harbi Britanya ile Osmanlı İmparatorluğu arasındaki ilişkilerinin seyrini değiştirdi. Britanya, Rus tehdidini iyiden iyiye hissetmeye başlamış, II. Mahmud'un Rusya karşısında destek arayışına girmesi Babıali'yi, Fransa ve Britanya ile olan husumetini sonlandırmaya itmişti. Savaş devam ederken II. Mahmud'un talebi üzerine Britanya ve Fransa, İstanbul'a tekrar büyükelçi atadılar. İstanbul'a büyükelçi olarak atanan Robert Gordon ve Armand Charles Guilleminot'un, Osmanlı İmparatorluğu üzerindeki Rus tehdidinin boyutlarını fark edip, İstanbul'u korumak için gerekirse Akdeniz'deki İngiliz ve Fransız donanmalarını Çanakkale'ye çağırarak konusunda anlaşmaları ise bölgedeki rekabetin ulaştığı noktayı açıkça göstermekteydi. (Anderson, 2010, s.88-91).

Petersburg'da görev yapan eski İstanbul büyükelçisi Lord Strangford da Rusya'nın krize güç kullanarak müdahale edebileceği ve böylelikle Osmanlı İmparatorluğu ve Doğu Akdeniz'de Britanya aleyhine nüfuzunu genişleteceği konusunda George Canning'i uyarmaktaydı (Cunningham, 1993, s.283-284). Rus ordularının Balkan dağlarını aşarak Edirne'yi işgal etmesi sadece Londra'yı değil, Paris ve Berlin'i de harekete geçirecek nitelikteki bir gelişmeydi. Ağustos 1829'da başlayan Osmanlı-Rus barış müzakereleri 14 Eylül'de Edirne'de imzalanan Antlaşma ile sona erdi. Antlaşma Rus ticaret gemilerine Boğazlardan serbest geçiş hakkı vermekteydi. Her ne kadar bu madde Osmanlı İmparatorluğu ile barış halinde olan diğer devletlerin ticaret gemilerine de uygulanacak olsa da Rus tüccarlar, Osmanlı İmparatorluğu'nun bütününde tam bir ticari özgürlüğe kavuşmuş oluyordu. Antlaşmanın bir diğer önemli tarafı da Balkanlar'da Rus nüfuzunun tesis edilmiş olmasıydı. Bu durum Britanya ve Avus-

turya'yı daha önce kararlaştırdıkları üzere özerk bir Yunanistan devletindenense kolayca nüfuzları altına alabilecekleri bağımsız bir Yunanistan'ın kurulması fikrine yönlendirdi. 1829 Edirne Antlaşması özerk bir Yunanistan kuruyor ve Avrupa ve Asya'daki birçok stratejik Osmanlı toprağını Rusya'ya teslim ediyordu. Bir diğer ifadeyle Rusya bölgedeki emellerinin boyutlarını Britanya'yla beraber tüm Avrupa Devletleri'ne açıkça beyan ediyordu. Bu bağlamda mevcut antlaşmalar çerçevesinde Rusya'nın Osmanlı Ortodoks tebası üzerinde kazandığı haklar göz önünde bulundurulduğunda Babıali'ye bağlı özerk Yunanistan'ın kurulması halinde bölgede Rus nüfuzunun Britanya'ya galebe çalacağı aşikârdı. Zira özerk yönetim altında Yunanlılar dış destek için yüzlerini sürekli Rusya'ya çevirecek ve bu durum Britanya'yı Akdeniz'deki Fransız rekabetine ek olarak Rusya ile çetin bir nüfuz mücadelesinin içine sokacaktı. Bu sebeple Britanya, Yunanistan'ın Rus etkisi altına kalmasındansa Osmanlı İmparatorluğu'ndan tamamen ayrılmasını tercih etti. Fakat paradoksal olarak Yunan muhtariyetinin bağımsızlığa dönüşmesine yardım eden Britanya dış politikası, bölgedeki Rus tehdidini artırmıştı (Davison, 1990, s.156).

Görüldüğü üzere 1821'de başlayan kriz Britanya'nın da dâhil olmasıyla 1830'da Yunanistan'ın Osmanlı İmparatorluğundan ayrılarak bağımsız olmasıyla neticelenmişti. Aslında meselenin başlangıcında Britanya tarafından Yunan bağımsızlığına sıcak bakılmamaktaydı. Britanya bu dönemde, hem kamuoyu faktörü, hem karar alıcıların (Londra'daki dışişleri bakanlarından İstanbul'daki büyükelçilere kadar) iliklerine işleyen eski Yunan hayranlığı, hem de liberalizm bayraktarlığının etkisiyle Yunan halkına otonom bir statü verilmesinin peşindeydi. Ancak süreç içerisinde Fransa ve özellikle de Rusya ile yaşanan ekonomik ve siyasi nüfuz mücadelesi sırasında yapılan bazı hesap hataları Britanya'yı Yunan bağımsızlığının destekçisi haline getirdi. Britanya böylelikle, bu meselede stratejik önemi haiz bir devletin toprak bütünlüğünü parçalayıp ortaya çıkan iki ayrı devlette etkisini ayrıca tesis etme yoluna gitmek zorunda kaldı. Bir başka ifadeyle, Britanya'yı dönemin güç dengesi hesaplamaları -1830'da Hollanda Krallığı'na da yapacağı gibi-, geleneksel dostuna karşı geleneksel düşmanı ile ittifak içinde müdahalede bulunmuş oldu. Bu durumun ortaya çıkmasında rol oynayan en önemli sebep, 1815 sonrasının yeni rakibi Rusya ile baş etme noktasında Britanya'daki kafa karışıklığı idi. Mevcut dönemde parlamentonun Whig kanadı ticari kaygılar dolayısıyla hala

Rusya ile iyi ilişkiler kurma taraftarıydı. Bu anlamda Yunan İhtilali Whig kanadın Rusya'ya bakışında da dönüm noktasını teşkil edecekti. İhtilal, Rusya'nın Britanya ticaretine olan zararını ve bölgedeki nüfuz mücadelesini gözler önüne sermişti. Ayrıca geriye dönük bir okuma olarak 1829'da tek başına Yunanistan'ı "kurtarmış" olan Rusya'nın 1830 ihtilalinde Polonya'yı da boyunduruk altına alarak Avrupa güç dengesinde yaratacağı sarsıntı hesaplamaları da Whig prensibindeki dönüşümü hazırlamaktaydı. Whiglerin karşısında geleneksel olarak yer alan Tory'ler ise ticari kaygıdan çok güvenlik kaygısıyla hareket etmekteydiler. Yunan ihtilali neticesinde de Hindistan'daki İngiliz yönetiminden sorumlu olan grupla bu noktada yaklaşmakta ve Rusya'ya karşı olan düşmanlığı arttırmaktaydılar (Crawley, 1929, s.47-49). Bu yakınlaşmanın gerçekleşmesinde şüphesiz Edirne antlaşmasından sadece bir yıl önce, 1828'de Rusya'nın İran ile imzaladığı Türkmençay Antlaşması'nın da etkisi de büyüktü. *Büyük oyunda* artık tüm kartlar açılmıştı, Rusya Britanya'yı İngiliz çıkarlarının olduğu neredeyse her yerde zorlamaktaydı.

Bütün bunların yanı sıra dönemin İngiliz sefiri Stratford Canning'in ihtilal dönemine denk gelen İstanbul büyükelçiliğinde müdafaa ettiği politikaya (Yunanperverlik) dair inancını büyük ölçüde kaybetmesinin ve Britanya'nın dünya hegemonyasının karşısına dikilen Rus tehdidinin boyutlarını fark etmesinin de yavaş yavaş oluşan politika değişikliğinde etkisi büyüktü (Cunningham, 1993, s.296). Söz konusu fikri dönüşümüyle eş zamanlı olarak Stratford Canning'in Osmanlı İmparatorluğu'nun Britanya rehberliğinde güçlendirilmesi inancı da şekillenmeye başlamıştı. Örneğin; elçi Canning, 1826 yılının sonunda kuzeni dışişleri bakanı George Canning'e, II. Mahmud'un yetenekli fakat gerekli bilgi birikiminden yoksun olduğu bilgisini rapor ediyor, Britanya'nın rehberliğinde II. Mahmud'un Osmanlı İmparatorluğu'nu çağdaş ve güçlü bir devlet haline dönüştürülebileceğini ima ediyordu.³ Stratford Canning gibi bir çok İngiliz Yunan İhtilali döneminde, özellikle de Rusya'nın izlediği politikanın etkisiyle Osmanlı İmparatorluğu'nun Britanya için önemini kavramıştı. Fakat, Stratford Canning'in 1826 yılında George Canning'in dikkatine sunduğu bu fikirler dönemin Dışişleri Bakanı'nda beklediği ilgiyi uyandırmadı.

³ FO 78/145, Stratford'dan George Canning'e, 30 Eylül 1826.

Lord Palmerston ve Britanya'nın Osmanlı İmparatorluğunu Koruma Politikası

1830 tarihinde Lord Palmerston Britanya Dışişleri Bakanı olarak göreve başladığında Doğu Sorunu ve Osmanlı İmparatorluğu'nun varlığı meselesi Avrupa devletlerini ve kamuoyunu bir hayli meşgul etmekteydi. Yunan İhtilali dönemindeki Osmanlı "mezalimi" hikâyeleri ile Sultan'ın kendi paşası (Mehmet Ali Paşa) karşısında düştüğü zor durum dönemin üzerinde en çok kafa yorulan uluslararası politika meseleleri arasına girmişti. Fakat devrin Britanya Dışişleri Bakanı -en azından görev süresinin ilk iki yılı boyunca- Osmanlı İmparatorluğu'nda cereyan eden hadiselere gereken ilgiyi göstermemişti (Rodkey, 1929, s.570-571). Oysaki bu dönemde Britanya'nın "saha"daki temsilcileri Palmerston'un dikkatini Osmanlı İmparatorluğu'ndaki gelişmelere çekmek için epey uğraşmışlardı. Bunlardan biri mevcut dönemde Yunanistan ile Osmanlı İmparatorluğu arasındaki sınırın belirlenmesi görevi çerçevesinde İstanbul'da bulunan Stratford Canning, diğeri ise dönemin İstanbul büyükelçisi Lord Ponsonby'di.

Sınır sorununun çözümü hususunda girişimlerde bulunmak üzere İstanbul'a geldiğinde Osmanlı Sultan'ını kendi paşasıyla savaşın eşliğinde bulan Canning, hükümetine Paşa karşısında Sultan'ın desteklenmesini önermiştir. Canning'in yürüttüğü diplomasi sonuç vermiş, II. Mahmud'un Yunan sınırını kabul etmesinde Britanya'dan Mısır meselesinde destek alacağı umudu etkili olmuştur (Poole, 1888, s.507). Ancak, bu dönemde Canning'in Britanya-Osmanlı ilişkilerine olan asıl katkısı Yunan sınırından ziyade yüzyılın devam eden bölümünde takip edilecek politikanın belirlenmesi noktasındadır. Zira, Yunan İhtilali ve 1829 Edirne Antlaşması ile Osmanlı İmparatorluğu'na dair fikirleri yavaş yavaş şekillenmeye başlayan Canning için 1832 tarihli İstanbul görevi, diplomatik hayatında bir dönüm noktası teşkil etmektedir. Canning, İstanbul'da bulunduğu süre zarfında, Osmanlı İmparatorluğu'nun içerisinde bulunduğu "yenileşme" hareketinden ve bizzat dönemin padişahı II. Mahmud'un kararlılığından ve karakterinden oldukça etkilenmişti (Poole, 1888, s.504-505). Bu açıdan 1832 tarihinde İstanbul'daki görevini tamamlayan Canning'in Dışişleri Bakanlığı'na sunduğu memorandum hem kendi diplomatik kariyeri açısından hem de 19. yüzyıl Britanya-Osmanlı ilişkileri bağlamında mühim bir yer işgal etmektedir. Bahsi geçen memorandumda Canning, ilk önce durum

tespiti yaparak Suriye’de başlayan savaşın Mehmet Ali Paşa’nın önderliğinde ayrı bir devletin ortaya çıkmasıyla sonuçlanması durumunda Sultan’ın önemli birçok topraktan yoksun kalacağını, tebaasının gözünden düşeceğini belirtmiştir. Mehmet Ali Paşa’nın Suriye ve Mısır’ı ele geçirmesi durumunda Britanya ticaretinin olumsuz etkileneceğine de dikkat çeken Canning, Babıali’yi desteklemek üzere bölgeye gelen Britanya filosunun Mısır konusunda başarı getireceği fikrini öne sürmekteydi. Britanya’nın hareketsiz kalması halinde soruna tek başına müdahale etmekten geri durmayacak olan Rusya’nın İstanbul’daki nüfuzunun Britanya aleyhine artacağı hususunda, memorandum dâhilinde birçok kez ihtarda bulunan Canning, Osmanlı İmparatorluğu’nun Rus saldırıları karşısında korunmasının sağlanması ve ülkedeki ilerleme hamlelerinin devam edebilmesi için Britanya desteğinin elzem olduğunu ısrarla belirtmekteydi. Hatta bu konuda Dışişleri Bakanı Palmerston’u ikna etmek için Mısır’a karşı Osmanlı İmparatorluğu’nun yanında olmanın Britanya’nın da çıkarına olacağını, bu sayede Divan’da önemli bir nüfuza sahip olunacağını ve böylelikle Britanya’nın imparatorluktaki “medenileşme” (civilization) ve “reform” sürecini teşvik etmek imkânını ele geçireceğini açıkça dile getirmişti.⁴ Fakat Canning’in memorandumunu Dışişleri Bakanı’nın pek de ilgisini çekmemiş ve sonuçta Mehmet Ali Paşa’ya karşı Sultan’ın desteklenmesi için Canning elinden geleni yaptıysa da Palmerston mütereddit kalmıştı (Rodkey, 1929, s.571-572).

1832 yılının sonunda İstanbul’a büyükelçi olarak atanan Ponsonby de tıpkı Canning gibi Britanya’nın Mısır Meselesine Osmanlı İmparatorluğu lehine müdahale etmesi gerektiğine inanmaktaydı. Mevcut dönemde Britanya’nın Yakındoğu’daki çıkarlarının önündeki en büyük engelin bölgede artan Rus nüfuzu olduğunu düşünen Ponsonby’e göre İstanbul, Avrupa güç dengesinde kilit bir konuma sahipti ve bu sebeple Britanya sadece Mehmet Ali Paşa karşısında değil Rusya’ya karşı da Osmanlı İmparatorluğu ile ittifak içerisinde olmalıydı. Bu dönemde Palmerston’un yürüttüğü pasif politikadan şikâyetçi olan Ponsonby’nin birçok kez Dışişleri Bakanı’nı Rus tehdidine karşı ortak bir İngiliz-Fransız filosunun Boğaz-

⁴ FO 78/211, Stratford’dan Palmerston’a, 19 Aralık 1832.

larda bulunması konusunda uyardığı, Mısır krizi boyunca Britanya filosunun çağırılmasını gerektirecek bir krizi umduğu da bilinmektedir (Bol-sover, 1934, s.104-106).

Diğer taraftan Rusya ile Hünkâr İskelesi Anlaşması'nın (1833) imzalanmasından önce II. Mahmud da Britanya'nın krize Osmanlı lehinde müdahil olmasından yana olmuştü. Bu bağlamda ilk önce Mavroyanı'yi ardından da Namık Paşa'yı Britanya desteği için Londra'ya göndermiş; fakat her ikisi de Londra'dan eli boş dönmüştü. Aslında, Rusya ve Fransa Mehmet Ali Paşa'ya karşı olan savaşında II. Mahmud'a yardım teklif etmişlerdi. Fakat bu tekliflere şüphe ile yaklaşan II. Mahmud Britanya yardımını tercih etmiş hatta bu umutla, İstanbul'daki Rus elçisi Bouteneff aracılığıyla iletilen teklifi dahi geri çevirmişti. Ancak, İngiliz kabinesinin büyük bir kısmı Babıali'nin talep ettiği askeri yardımı destekleme eğilimde değildi. Ayrıca Palmerston da krizin ciddiyetinin farkına varamamış ve henüz Osmanlı politikasını net olarak belirlememişti. Dahası bu dönemde Britanya hükümeti ve Britanya donanması Belçika ve Portekiz hadiseleriyle hemhâldı. Osmanlı İmparatorluğu ve Yakındoğu hadiseleri 1830 ihtilallerinin Avrupa'da yarattığı tedirgin havanın etkisiyle Britanya dış politikasında ikincil bir konuma düşmüştü. Fakat bu gelişmelerle eş zamanlı olarak Mısır Krizi artık Osmanlı Hanedanı'nın mevcudiyetini tehdit eder hale gelmiş ve Bâb-ı Âli, General Muraviev'in özel elçi sıfatıyla yinelediği Rusya'nın yardım teklifini kabul etmek durumunda kalmıştı (Altundağ, 1988, s.82-96; Soy, 2007, s.146-147).

Hemen akabinde, Rus gemilerinin İstanbul'a gelişi, Britanya ve Fransa'nın, Babıali'nin Rus himayesine girmesinden iyiden iyiye endişe duymalarına ve Mısır meselesine artık müdahale etme vaktinin geldiğini düşünmelerine neden oldu. Bunun üzerine, Britanya büyükelçisi Ponsoby ile Fransa büyükelçisi Roussin, İstanbul'daki Rus varlığına son vermek için İbrahim Paşa'yla görüşmek üzere görevlendirildiler. Britanya ve Fransa ile Babıali arasında yapılacak bu görüşmelerle amaçlanan Mısır meselesinin çözüme kavuşturulması ve böylece Osmanlı İmparatorluğu'na yardım bahanesiyle İstanbul'da bulunan Rus donanmasının İmparatorluk topraklarından ayrılmak zorunda kalmasıydı. Bu girişimlerin sonucunda 14 Mayıs 1833'te Kütahya Barış'ıyla Mısır meselesi "geçici" de olsa bir çözüme kavuşturuldu (Altundağ, 1988, s.82-96; Gencer, 2015, s.629-650).

Fakat Rus birliklerinin İstanbul'u terk etmesinin üzerinden çok geçmeden Osmanlı İmparatorluğu ile Rusya arasında Hünkâr İskeleyi Antlaşması'nın imzalandığı duyuruldu. Bu ittifak anlaşması temelde Rusya ve Osmanlı İmparatorluğu'nun ihtiyaç duyulması halinde birbirlerine destek olmalarını ve askeri yardımda bulunmalarını öngörüyordu. Ancak antlaşmanın Boğazların Rusya'nın gerekli gördüğü hallerde talebi doğrultusunda kapatılmasını içeren gizli maddesi, Britanya'da büyük tepkiyle karşılandı. Söz konusu antlaşmanın Rusya'nın Boğazlar'a dair 1798'den beri güttüğü politikanın zaferi olduğu açıkça belliydi (Hurewitz, 1964, s.466-467). Hünkâr İskeleyi Antlaşması ile Palmerston da Canning ve Ponsby'nin uyarıları ile II.Mahmud'un yardım taleplerine kulak tıkamanın bedelinin ne kadar ağır olabileceğini görmüş oldu. Öyle ki 1833 yılının sonunda Palmerston, geçmiş iki yıl boyunca kendi izlediği siyaset için "Britanya tarihinde dış politika alanında şu ana kadar yapılmamış boyutta *muazzam bir hata*" diyecek duruma gelmişti (Davison, 1990,s.157).

1830'ların devamında Britanya'nın Yakınoğu politikasını Hünkâr İskeleyi Antlaşması belirlemiştir. Britanya'ya göre söz konusu antlaşmayla Rusya, İstanbul'daki büyükelçisini Sultan'ın kabinesinin başı durumuna yükseltmiş oluyordu (Davison, 1990,s.159). Diğer taraftan söz konusu antlaşma ile Karadeniz Britanya ve Rusya arasında bir kriz alanına dönüşüyordu. Rusya'nın Karadeniz'de sahip olduğu güç ve donanması, artık tartışmasız bir biçimde Rusya'yı Britanya için ciddi bir tehdit haline getirmişti. Rusya'nın bu antlaşma ile Boğazlardan Akdeniz'e geçiş imkânına ve Karadeniz'de imtiyaza sahip olacağı düşüncesi, söz konusu dönemde Britanya için en büyük kâbustu. Nitekim Rus filosu artık Akdeniz'de gerçekleştireceği operasyonların ardından Boğazlardan takip edilme korkusu hissetmeden rahatlıkla Karadeniz'e çekilebilecekti. Dolayısıyla Akdeniz'in batı ucundaki giriş noktası olan Cebelitarık Boğazı'nın İngiltere'nin kontrolünde olması artık Rus donanması için bir anlam ifade etmeyecek ve St. Petersburg Akdeniz'e istediği şekilde nüfuz edebilecekti. Hünkâr İskeleyi Antlaşması ise Rusya'nın Osmanlı İmparatorluğu üzerindeki hamiliğinin garantisi niteliğindediydi. Bu sebeple Britanya artık, Hünkâr İskeleyi Antlaşması'nın Rusya'ya sağladığı getirileri sıfırlayacak oluşumların peşine düşmüştü. Rusya'nın Karadeniz'de donanmasıyla elde ettiği nüfuzun yanı sıra 1829 Edirne Antlaşması ile Osmanlı İmparatorluğu'ndaki ticari nüfuzu da konumuz açısından oldukça önemlidir

(Crawley, 1930, s.169). Yüzyılın başında Rusya ile olan ticari rekabet de Britanya'yı en fazla rahatsız eden sorunlardan biriydi. Bu noktada ticari kaygı ile politik kaygı, ekonomik nüfuz ile siyasal nüfuz alanı rekabeti Osmanlı İmparatorluğu özelinde birleşmekteydi (Puryear, 1931, s. 19,30).

Diğer taraftan Mısır Krizi ve Mehmet Ali Paşa meselesi de tam olarak çözülmüş değildi. 1833 Kütahya Barışı'yla görünürde çözüme kavuşturulmuş olan Mısır Krizi, II.Mahmud'u ne de Mehmet Ali Paşa'yı memnun etmişti. II.Mahmud ilk fırsatta Suriye'yi geri alma ve asi valisinden kurtulma planları yaparken, Mehmet Ali Paşa Mısır'da bağımsızlık hayalleri kuruyordu. Mehmet Ali Paşa, 1838 yılında İngiliz ve Fransız konsoloslara bağımsızlığını ilan etmek niyetinde olduğunu söyleyecek kadar ileri gitmişti (Dodwell, 1967, s.171). Bu ortamda Mısır'a karşı harekete geçen Osmanlı güçlerinin Mısır askeri birliklerine 24 Haziran 1839'daki Nizip Savaşı'nda yenilmesiyle Mısır Meselesi yeniden uluslararası arenaya taşındı. II. Mahmud'un Nizip yenilgisini haber almadan vefatı ve yerine oldukça genç yaşta olan Abdülmecid'in geçişi ise krizin boyutlarını hem Osmanlı İmparatorluğu özelinde hem de bir bütün olarak Avrupa genelinde arttırmıştı. Hemen akabinde Ahmet Fevzi Paşa'nın komutasındaki Osmanlı donanmasını İskenderiye Limanı'na götürerek Mehmet Ali Paşa'ya teslim etmesi ise Navarin faciasından sonra ikinci bir donanma kaybı olarak İmparatorluğun varlığı meselesini iyice çıkmaza sokmaktaydı(Fahmy, 2010, s.298).

Britanya politikası da bu dönemde Rusfobik olduğu kadar Mehmet Ali Paşa ve Mısır karşıtıydı. Söz konusu karşıtlığın sebepleri arasında Mehmet Ali Paşa'nın, Osmanlı İmparatorluğu'nun toprak bütünlüğüne kast etmesinin yanı sıra Fransa ile kurduğu yakın ilişkiler de bulunmaktaydı. Bu durumda bir taraftan Mehmet Ali Paşa diğer taraftan da Paşa'yla işbirliği içerisinde olan Fransa Fırat üzerinden Akdeniz ve İran Körfezi'ne inen ve Süveyş ile Suriye'yi içeren Hindistan Yolu ile için ciddi birer tehdit olmaktaydı. Üstelik Fransa Britanya'nın tüm muhalefetine rağmen 1830 yılında Cezayir'i işgal etmiş ve bölgedeki konumunu iyice güçlendirmişti (Davison, 1990, s.157). Bu gelişmeler ışığında zaten Mehmet Ali Paşa'nın yayılmacı politikalarından ve Fransa'yla kurduğu ilişkiden rahatsızlık duyan Britanya; Osmanlı İmparatorluğu'na ilişkin politikasında bir *muazzam*

hata daha yapmamak için, Avusturya, Prusya ve Rusya ile birlikte Mehmet Ali Paşa'ya karşı Osmanlı İmparatorluğu'nun yanında yer almaya karar vermiştir.

Böylelikle Britanya'nın Osmanlı İmparatorluğu'na yönelik, yüzyılın geri kalan kısmının büyük bir bölümünde takip edeceği temel dış politika stratejisinin hedefleri de ortaya çıkmış oluyordu. Bunlardan birincisi ve en önemlisi yukarıda da değinildiği üzere Rusya'nın İstanbul üzerinde nüfuz kurmasının önüne geçmekti. İkincisi ise, ilk etapta Mehmet Ali Paşa ve II. Mahmud arasındaki düşmanlığın tekrar ortaya çıkmasının ve böylece yeni bir çatışma yaşanmasının, bir diğer ifadeyle İmparatorluğun sorununun gelmesinin önüne geçilmesi idi. Son olarak ise Doğu Akdeniz'deki güç dengesini Britanya aleyhine çevirmesinin önüne geçmenin bu politika içerisinde oldukça önemli bir hedef olduğunu söyleyebiliriz (Bailey, 1970, s.149).

Sonuç

Palmerston'un girişimleriyle Mısır krizinin çözülmesi için 15 Temmuz 1840 tarihinde toplanan Londra Konferansı Mehmet Ali Paşa ile uzun süre yürütölen diplomasi neticesinde 1 Haziran 1841'de Abdölmecid'in Mısır'ın idaresini Mehmet Ali Paşa'ya ve, Paşa'nın vefatının ardından ailesine bıraktığını duyuran fermanıyla neticelenmiştir. Fakat Britanya için asıl çözüm bekleyen alan Avrupa güç dengesi ve Rusya tehdidini içeren Boğazlar Meselesiydi. Bu sorunun Britanya'nın isteği doğrultusunda çözüme kavuşturulması ise 13 Temmuz 1841 tarihli Londra Boğazlar Sözleşmesiyle gerçekleşmiştir. Britanya, Rusya, Avusturya, Prusya ve Fransa'nın katılımıyla toplanan Londra Boğazlar Konferansı'nın neticesinde imzalanan Boğazlar Sözleşmesi'ne göre Boğazlar'ın barış zamanında tüm devletlerin savaş gemilerine kapalılığı prensibi, konferansa katılan devletler tarafından kabul edilmiştir. Böylelikle, Hünkâr İskeleyi Anlaşması'yla uluslararası bir problem haline gelen Boğazlar meselesi yine bir uluslararası konferansla çözüme kavuşturulmuştur (Goryanof, 2006, s.138). Bu bağlamda Britanya, 1833 Hünkâr İskeleyi'nden itibaren korkulu rüyası haline gelen Boğazlar üzerindeki Rus nüfuzunu, uluslararası bir antlaşmanın sağladığı teminatla kırmaktaydı. Diğer taraftan dönemin Dı-

işleri Bakanı ve Britanya'nın Osmanlı İmparatorluğu'nun toprak bütünlüğünü koruma politikasının mimarı olarak bilinen Lord Palmerston da yaptığı *muazzam hata*'yı telafi etmiş oluyordu.

Yukarıda da belirtildiği üzere, 1830'ların devamında Britanya'nın Yakınoğu politikasını Hünkâr İskeleyi Antlaşması belirlemiştir. Bir diğer ifadeyle bu tarihten sonra Britanya'nın bölgeye yönelik temel stratejisi Hünkâr İskeleyi'yle beraber Rusya'nın elde ettiği kazanımları ortadan kaldırmak ve bölgede Britanya etkisini tesis etmek yönünde olmuştur. Bu tarihten itibaren etraflı ve resmi bir dış politika stratejisi haline gelen Osmanlı İmparatorluğu'nun bağımsızlığının ve toprak bütünlüğünün korunma politikasının da temel gayesi buydu. Hatta bu anlamda 1791 Özi Kriziyle birlikte Britanya dış politika gündemine giren Osmanlı İmparatorluğu'nun korunması sorunsalında Hünkâr İskeleyi Antlaşmasının bir milat olduğunu söyleyebiliriz. Zira daha önce çıkan Doğu Sorununa ve Osmanlı İmparatorluğu'na dair krizlerde yukarıda da görüldüğü üzere İngiliz politikacılarının tavırları döneme, kişiliklere, parlamentodaki ağırlığa ve hatta İngiliz dış politikasında ağırlığı oldukça büyük olan kamuoyuna göre değişkenlik göstermiş ve 1791'den itibaren başlayan kırk yılı aşkın evrede düz ve kararlı bir seyir izlememişti. Bu tarihten sonra ise Osmanlı İmparatorluğunun bağımsızlığının ve toprak bütünlüğünün korunması politikası döneme, hükümetlere, dışişleri bakanlarına göre önemli değişiklikler göstermeyip temel bir prensip olarak takip edilmiş, hatta bunun için resmi olarak kamuoyu oluşturma çalışmaları dahi yapılmıştır (Bolsover, 1936, s.444-445).

1815 sonrası yavaş yavaş ortaya çıkan yeni uluslararası sistemde Rusya'nın Britanya karşısında ciddi bir rakip oluşu ve Rus dış politikasıyla Britanya dış politika hedeflerinin dünyanın diğer birçok bölgesinde olduğu gibi Osmanlı İmparatorluğu coğrafyası üzerinde de çatışması, Hindistan yolunun güvenliği ve ekonomik-ticari nüfuz mücadelesiyle birleşince Britanya, Osmanlı İmparatorluğu'nun bağımsızlığının ve toprak bütünlüğünün korunma politikasını dış politika stratejilerinin merkezine yerleştirmiştir. Bu noktada Doğu Sorununun ve 19. yüzyıl Britanya-Rusya rekabetinin önemli bir vechesinin de ekonomik olduğunu hatırlamakta yarar vardır. 1829 Edirne Antlaşmasıyla elde ettiği ekonomik nüfuz ve ticari gücün ardından 1833 Hünkâr İskeleyi Antlaşmasıyla Rusya'nın Osmanlı İmparatorluğu üzerinde elde ettiği nüfuz bu bağlamda oldukça

önemli bir merhaleyi teşkil etmektedir. Zira, bu tarihten sonra Britanya, Osmanlı İmparatorluğu'nun bağımsızlığının ve toprak bütünlüğünün korunmasını temel dış politika stratejilerinden biri haline getirmiş oluyordu. Bu tarihten itibaren söz konusu politikanın terk edildiği tarih olarak kabul edilen (Bağış, 1999, s.52) 1877-1878 savaşına kadar Britanya bu politikayı, İmparatorluğun Rusya karşısında bağımsızlığını koruyabilmesi için idari yapısının modernleştirilmesinden, askeri anlamda güçlendirilmesine, askeri-ekonomik yardımdan, dış politikada ortak hareket etmeye ve –hatta iç politikaya müdahaleye varan oldukça ayrıntılı ve ciddi stratejiler dahilinde oluşturmuş ve takip etmiştir. Artık söz konusu politika dönemsel hükümet değişikliklerinden etkilenmeyecek ve artık açık ve net bir biçimde resmi devlet politikası olarak, bölgeye yollanan büyükelçilerin talimatnamelerinde ve diğer dış politika belgelerinde de yer alacaktır.

EXTENDED ABSTRACT

The Eastern Question and the Development of Britain's policy of protection of the independency and territorial integrity of the Ottoman Empire

*

İrşat Sarıalioğlu

Ankara Hacı Bayram Veli University

Britain's policy to ensure the independency and the territorial integrity of the Ottoman Empire is one of the main foreign policy strategies effected the international relations of that era. Britain's implementation of her policy to protect the Ottoman Empire that we have considered as the main point to figure out the international relations, almost throughout the whole, of the 19th century of which took place within the course of time gradually aroused by the end of the 18th century together with serious breaking points and partitions. This study is aimed to find out the reasons behind the Britain's policy to protect the Ottoman Empire focusing on the above mentioned procedure.

Thus throughout this study it has been discussed that the process of implementing the policy to protect the Ottoman Empire of which was introduced in the agenda of the Britain's foreign policy by the end of the 18th century and became the one of the official foreign policy strategies after the 1833 Hünkar İskelesi Agreement within the framework of the changes appeared in the Britain's world policy.

In this study, Britain's appearance as the World Hegemony as of the end of the 1815 and the issue of the security of the British India together with competition of hegemony, which includes economic and commercial aspects as well, against Russia has been also underlined. Within this framework, first of all it is mentioned that throughout the process of Britain's participation in the Eastern Question by the end of the 18th century, break points of the relations with the Russia was the distinctive factor. At the same time Britain's perception of herself not only a group of tradesmen but also as a territorial power in India made an important effect on the developments by the end of the 18th century too. At this point of view

in this study it has been stressed that, domination of an European Power in the Eastern Mediterranean region has been considered as a direct threat to her presence in India by the Britain by the end of the 18th century. The policy enforced by Britain following the occupation of Egypt in 1798 by Napoléon was a clear indicator of this matter. Anyhow claiming that principle of protecting independency of the Ottoman Empire and ensuring her territorial integrity became the main foreign policy element for Britain may not be a valid argument for this period of time. As a matter of fact, as soon as Napoléon's withdrawal from Egypt and by the cessation of the French threat to the Ottoman Empire, the British political ambitions became dangerous.

After the Napoléon Wars, Britain and Russia appeared as the two important competitive powers of the world. The key regions of this competition were Ottoman Empire and Middle East together with Asian geography. In this study it has been also mentioned that how the competition between Britain and Russia which was called as "the Great Game", together with its economical perspectives, was designed Britain's Ottoman Empire policy.

The Greek Upheaval also has an important role on the Britain's Eastern Question and on the Ottoman Empire policy in the 19th century. The process which began on 1821 and resulted with an independent Greek state on 1830, influenced by the Britain's diplomacy as a paradox, played an important role on the Britain's foreign policy principle to secure the Ottoman Empire's independency and territorial integrity.

In the end of these developments, concerning this upheaval, together with the effect of Russia's influence and her increasing commercial power, Britain gradually realized more of the Ottoman Empire's strategic and economical importance, however Britain took an important part on disintegration of her territorial integrity. Nonetheless, it is not easy to claim that this awareness immediately resulted as one of the state policy and became a principle. In this period of time, mostly Stratford Canning and Lord Ponsonby, who were the representatives of Britain on the ground, were underlining the utmost importance of the territorial integrity and independency of the Ottoman Empire for the British foreign policy. One of the most important indicator that displays the above mentioned awareness

was that Foreign Minister Palmerston's indifference of the Ottoman Empire's question of existence during the time of the Egypt Issue.

Despite all the warnings of the representatives on the region, Palmerston did not respond the Ottoman Empire's call for assistance and as a result of it Ottoman Empire signed Hünkâr İskelesi Agreement with Russia. Within this juncture Russia's influence on the Ottoman Empire with the 1833 Hünkâr İskelesi Agreement, together with the economical concessions obtained by the 1829 Edirne Agreement was a very important development. Following this date Britain adopted the principle of protection of the independency and territorial integrity of the Ottoman Empire as her one of the main foreign policy strategies.

From that date till the War of 1877-1878, considered as the termination of this policy, Britain's policy of preserving independency and territorial integrity of the Ottoman empire followed as a key principle without effected by the era or changes of governments and the foreign ministers and it was included an explicit principle in the ordinances given to the ambassadors appointed in the region, also in other foreign policy documents. For this reason the study reviewing the formation process of the policy of preserving independency and territorial integrity of the Ottoman Empire, concluded by focusing on the results aroused by the Hünkâr İskelesi Agreement.

Kaynakça / References

- Ahmet Lûtfî Efendi, (1999). *Vak'anüvîs Ahmed Lûtfî Efendi Tarihi, I-IV*, (eski yazıdan Aktaran: A. Hezarfen-Y. Demirel). İstanbul: YKY.
- Aksan, V. H. (2010). *Osmanlı Harpleri kuşatılmış bir imparatorluk 1700-1870*, (çev: G. Çağalı Güven). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Altundağ, Ş. (1988), *Kavalalı Mehmet Ali Paşa isyanı ve Mısır Meselesi*. Ankara: TTK.
- Anderson, M.S. (1954). Great Britain and the Russo-Turkish War of 1768-74. *The English Historical Review*, 69 (270), 39-58.
- Anderson, M.S.(1979). Russia and the Eastern question 1821-1841. *Europe's Balance of Power 1815-1848*. (ed. A. Sked). London: The Macmillan Press, 79-98.

- Anderson, M.S. (2010). *Doğu sorunu 1774-1923: Uluslararası ilişkiler üzerine bir inceleme*, (çev. İ. Eser). İstanbul:YKY.
- Bağış, A.İ. (1984). *Britain and the struggle for the integrity of the Ottoman Empire, Sir Robert Ainslie's Embassy to İstanbul 1776-1794*. İstanbul: ISIS.
- Bağış, A. İ., (1999). İngiltere'nin Osmanlı İmparatorluğu'nun toprak bütünlüğü politikası ve Türk diplomasisinin çaresizliği. (Yay. Haz: İ. Soy-sal).*Çağdaş Türk Diplomasisi 200 Yıllık Süreç*. Ankara: TTK Yayınları, 45-55.
- Bağış, A. İ. (1984). III. George döneminde İngiltere'nin Osmanlı İmparatorluğundaki ekonomi siyaseti 1760-1815. *Türk-İngiliz İlişkileri 1583-1984 (400. yıldönümü)* içinde (s.43-53.)Ankara: Başbakanlık Basın-Yayın ve Enformasyon Genel Müdürlüğü,
- Bağış, A.İ., (1978). The advent of British Interest and the integrity of the Ottoman Empire 1787-1792. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,1,102-118.
- Bağış, A. İ.(1980). Rusların Karadeniz'de yayılmaları karşısında İngiltere'nin ticari endişeleri. (der. O. Oktay, H.İnalçık). *Social and Economic History of Turkey (1071-1920)*. (s.211-214.)Ankara: Meteksan.
- Bartlett, C. (1979). Britain and the European Balance, 1815-1848. (ed.A. Sked). *Europe's Balance of Power 1815-1848*. London: The Macmillan Press.
- Bailey, F.E. (1970). *British Policy and the Turkish reform movement: A study in Anglo-Turkish relations 1826.-1853*. New York: Howard Ferting.
- Black, J. A. (2000.) *System of ambition? British Foreign policy 1660-1793*, Wiltshire: Sutton,
- Black, J. A. (2007). *Trade, empire and British Foreign Policy, 1689-1815: The politics of a commercial state*. London& New York: Routledge.
- Bolsover, G.H. (1934), Lord ponsonby and the Eastern Question (1833-1839), *The Slavonic and East European Review*, 13 (37), 98-118.
- Bolsover, G.H. (1936). David Urquhart and the Eastern Question, 1833-1837: A study in publicity and Diplomacy. *The Journal of Modern History*. 8 (4), 444-467.
- Clogg, R. (1973). Aspects of the movement for Greek Independence. *The struggle for Greek Independence*. (ed.R. Clogg). London: Macmillan.
- Clogg, R. (1992). *Modern Yunanistan tarihi*. (çev. D. Şendil). İstanbul: İletişim.
- Crawley, C.W.(1930). *The question of Greek independence: A study of British policy in the Near East, 1821-1833*. Cambridge: Cambridge University Press.

- CRAWLEY C.W. (1929). Anglo-Russian relations 1815-1840. *Cambridge Historical Journal*, 3(1),47-73.
- Cunningham A. (1993-a). The Philhelenes, George Canning and Greek Independence. (ed. E. Ingram), *Anglo-Ottoman Encounters in the Age of Revolution, Collected Essays Vol. I.* içinde (273-276.) London: Frank Cass.
- Cunningham, A. (1993-b) Stratford CANNING, Mahmut II and Greece, *Anglo-Ottoman Encounters in the Age of Revolution, Collected Essays Vol. I.* (Ed. E. Ingram) London: Frank Cass,
- Cunningham, A. (1993-c). The Ochakov Debate. *Anglo-Ottoman Encounters in the Age of Revolution. Collected Essays Vol. I.*, (Ed. E. Ingram). London: Frank Cass,
- Davison, H. R. (1990). Britain, the international spectrum and the Eastern Question, 1827-1841. (ed.Roderic H. Davison) *Nineteenth Century Ottoman Diplomacy and Reforms*, (s.149-169.) İstanbul: ISIS,
- Driault, E. (2010). *Şark Mes'alesi Bidayet-i zuhurundan zamanımıza kadar.* (çev.Nâfiz, Yayına Haz.E. Erdoğan). Ankara: Berikan.
- Dodwell, H., (1967). *The founder of Modern Egypt: A study of Muhammal Ali*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Fahmy, K. (2010). *Paşa'nın adamları.* (çev. D. Zarakolu). İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Gencer, F. (2015). Hünkar İskelesi Antlaşmasının Osmanlı-İngiliz ilişkilerine yansımaları. *TAD*, 34(58), 629-650.
- Goryanof, S. (2006). *Rus arşiv belgelerine göre boğazlar ve şark meselesi.* (çev. Macar İskender-Ali Reşad). İstanbul: Ötüken.
- Horniker, A.L. (1946). Anglo-French Rivalry in the Levant from 1583-1612. *The Journal of Modern History*, 18(4),289-305.
- Hoskins, H. L. (1928). *British Routes to India*. London: Longmans.
- Hurewitz, J. C. (1964). The backround of Russia's claims to the Turkish straits. *Belleten*, 25 (111), 459-497.
- Ingram, E. (1978). From trade to empire in the Near East I: The end of the spectre of the Overland Trade 1775-1801. *Middle Eastern Studies*, 14 (1), 3-21.
- Karal, E.Z. (2007). *Osmanlı Tarihi V.* Cilt: Nizam-ı Cedid ve Tanzimat Devirleri (1789-1856). Ankara: TTK.
- Palmer, A. (2008). *Bir çöküşün yeni tarihi: Osmanlı İmparatorluğu'nun son 300 yılı*, (Çev: B. Ç. Dişbudak). İstanbul: Turkuvaz.

- Poole, S. L. (1988). *The life of the right honourable stratford canning, Vol I*. London: Longmans.
- Puryear, V.J. (1931). *England, Russia and the straits question 1844-1856*. California: Universty of California Press.
- Rodkey, F. S., (1929). Lord Palmerston and the Rejuvenation of Turkey, 1830-1841. *The Journal of Modern History*, 1 (4), 570-593.
- Rose, J. H. (1922). Great Britain an the Eastern Question. *The Journal of International Relations*.12(3), 307-319.
- Sedivy, M. (2013). *Metternich, The great powers and the Eastern Question*. Pilsen: University of West Bohemiai.
- Soy, B. (2007). Lord Palmerston'un Osmanlı toprak bütünlüğünü koruma siyaseti. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü*, 7,146-147.
- Temperley, H. (1938). British Secret diplomacy from canning to grey. *The Cambridge Historical Journal*, 6 (1), 1-32.
- Tukin, C. (1999). *Boğazlar Meselesi*, İstanbul: Pan.
- Yeşil, F. (2010). İstanbul önlerinde bir İngiliz filosu: Uluslararası bir krizin siyasî ve askerî anatomisi. (Ed.S. Kenan) içinde (s.391-495) *.Nizâm-ı Kadîm'den Nizâm-ı Cedîd'e III. Selim ve Dönemi*. İstanbul: ISAM,
- Foreign Office (t.y). *İngiltere Arşivi (TNA-The National Archives)*, Arşiv No:78/145, 78/211.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Sarıalioğlu, İ. (2019). Doğu sorunu ve Britanya'nın Osmanlı İmparatorluğu'nun Bağımsızlığını ve toprak bütünlüğünü, koruma politikasının oluşumu. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 2351-2380. DOI: 10.26466/opus.665699



Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi
International Journal of Society Researches

DÜZELTME

OPUS- Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, Cilt: 13, Sayı: 19, s. 2549-2561, Eylül 2019 sayısında yayımlanan, "*Football-Related Violence in Turkey in relation to Collective Violence and Identity Fusion.*" başlıklı makalenin metodoloji bölümü yazar tarafından şehven, çalışmaya eklenmemiştir. Söz konusu metodoloji bölümü aşağıda ki gibi olmalıdır.

Methodology

Population of the study

The population of this study is composed of 15 fans from Siirt region in Southeast of Turkey. In this context, the participants of the study were randomly selected among the fans of different football clubs located in Turkey.

Data Collection Tool

In this study, a semi-structured interview form was used as the data collection tool to collect data related to how fans of different football clubs think about football-related violence, collective violence, and identity fusion as well as related to background of violence, if any. In this sense, they were asked 5 questions: i: Which team do you support?, ii: What do you do to support your team?, iii: Are you influenced by what is done by your fan group?, iv: Have you ever been in football-related violence in which your fan group was also involved?, and v: Will you self-sacrifice for your team and fan group?. Responses given by the participants in the light of these questions shall be interpreted.

Data Analysis

The data obtained from the semi-structured interview forms shall be interpreted qualitatively regarding football-related violence, collective violence, and identity fusion. Regarding the responses given to the each question, the responses of three interviewees shall be presented. While presenting the responses by interviewees, they will be numbered as I1, I2, and so on.

Results

The responses by the interviewees shall be given related each question respectively.

- ***Which team do you support?***
 - I1: "I support Galatasaray, the team of the firsts."
 - I2: "Fenerbahçe."
 - I3: "Beşiktaş"
- ***What do you do to support your team?***
 - I4: "I go to away matches for my team, taunt the rival fans and throw drumsticks over the rivals."
 - I5: "I can do anything to help my team if they have hard time, whether materially or spiritually. Violence depends on the matches. I sometimes get ill-tempered. For example, when I see some of Galatasaray players, I fly into rage."
 - I6: "I can do my best to support my team in the stadium and buy club jerseys from the club store."
- ***Are you influenced by what is done by your fan group?***
 - I9: "Yes, for sure. Never-ending chants affect me as well as the choreographies by fans. The only thing I do not have agreement with fans is fighting. I do not approve violent and slangy events as I am not someone who appreciates chaos."
 - I10: "Yes, I would say whatever is said by the Amigo, no matter if it is a swearword or something else. I would stone if s/he does, and I would do whatever is done by fans."
 - I12: "I would not confirm or go with any bad things that are done by the leader of the group or individuals of the fan group"

I belong to. However, I attempt to go with them if good critics are made by fans, such as applauding.”

- ***Have you ever been in football-related violence in which your fan group was also involved?***
 - I13: “We beat the GS UltraAslan team who teased with us when we lost the Euroleague final match. Do I regret, no not at all, I would do it again; everything is for Fenerbahçe.”
 - I3: “Yes, I have. There was a riot among fans and I was also involved in. unfortunately, we fought.”
 - I15: “No, nothing happened regarding violence in my life.”
- ***Will you self-sacrifice for your team and fan group?***
 - I14: “Yes, I will. I will go with them and mess up if they fight and will join any activity organized by them. I love this beautiful team more as Fatih Terim coaches them.”
 - I12: “I will join activities and fight for them. I will hit and break. I will do anything for my team and fan group.”
 - I1: “No, I will not.”

Considerations

In the light of the findings of the study based on the interviews, it can be said that while most of the interviewees have a harsh stance related to violence by supporting the team with a self-sacrificing manner, a few of them do not agree with football-related violence with only thoughts of supporting their teams based on god things. Besides, results show that collective violence and identity fusion are general among Turkish fan groups as they feel obliged to joint activities organized by the group leaders or fan groups. Looking at the statements, it is also observed that fans are hugely fused when it comes to supporting their teams against rivals who are seen old rivals, e.g. Galatasaray-Fenerbahçe.