

OPUS

24

OPUS ▶

International Journal of  
Society Researches

Uluslararası Toplum  
Araştırmaları Dergisi

Cilt Vol 15 • Sayı Issue (24) • Nisan April 2020 • ISSN 2528-9527 E-ISSN 2528-9535



SAYI  
24

ADAMOR

ADAMOR



*Cilt Volume 15, Sayı Issue – 24*



Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi  
*International Journal of Society Researches*

Sayı Issue -24 • Nisan April 2020  
ISSN: 2528-9527 – E-ISSN:2528-9535

**Sahibi • Owner**

ADAMOR Araştırma Danışmanlık Medya Ltd. Őti. adına

**Yusuf SUNAR**

**Yazı İşleri M¼d¼r¼ • General Director**

**Emir OSMANOĞLU**

**Edit¼rler • Editors**

Prof. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ (Selçuk Üniğersitesi)

Prof. Dr. Susran Erkan EROĞLU (Osmaniye Korkutata Üniğersitesi)

**Edit¼r Yardımcısı • Assistant Editor**

Özg¼r TÜLEBAĞA (ADAMOR Toplum Araştırmaları Merkezi)

**Alan Edit¼rleri • Field Editors**

Prof. Dr. Sait AKBAŐLI (Hacettepe Üniğersitesi)

Prof. Dr. Mustafa AKDAĞ (Erciyes Üniğersitesi)

Doç. Dr. Savaş KARAGÖZ (Aksaray Üniğersitesi)

Doç. Dr. Mehmet MURAT (Gaziantep Üniğersitesi)

Doç. Dr. Özden TAŐŐIN (Nevşehir HBV Üniğersitesi)

**Uluslararası Danışma Kurulu • International Advisory Board\***

Åsa Kajsdotter (Folk Universitetet – İsveç), Carlos Rodrigues (University of Aveiro -Portekiz), Cristina Tonghini (Università Ca' Foscari Venezia -İtalya), Dariusz Trzmielak (University of Lodz -Polonya), Dezso Jozsef (University of Pecs – Macaristan), Emil Papazov (University of Ruse -Bulgaristan), H.Yunus Taş (Yalova Ünięersitesi – T¼rkiye), Irena Lazar (Univerza na Primorskem -Slovenya), Mustafa Çelikten (Erciyes Ünięersitesi – T¼rkiye), Mustafa DurmuŐcelebi (Erciyes Ünięersitesi – T¼rkiye), Mustafa G¼çlü (Erciyes Ünięersitesi – T¼rkiye), Mustafa Şanal (Giresun Ünięersitesi – T¼rkiye), Pawel Sitek (University of Finance Management in Warsaw – Polonya), Péter Mezei (Szeged University -Macaristan), Şahin Kesici (Necmettin Erbakan Ünięersitesi- T¼rkiye), Verda Canbey Özg¼ler (Anadolu Ünięersitesi – T¼rkiye), Verena Perko (University of Ljuljana -Slovenya), Yasin Aktay (Yıldırım Beyazıt Ünięersitesi – T¼rkiye), Zafer Çelik (Yıldırım Beyazıt Ünięersitesi – T¼rkiye)

\* Ada göre alfabetik sırada *In alphabetical order*

## Hakem Kurulu • Board of Reviewing Editors\*

Ahmet Avcı (Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi – Türkiye)  
Aleksandra Szjenik (Alcide De Gasperi University of Euroregional  
Economy in Jozefow - Polonya)  
Ali Ünal (Necmettin Erbakan Üniversitesi - Türkiye)  
Alpaslan Gözler (Erciyes Üniversitesi - Türkiye)  
Arif Yavuz (İstanbul Üniversitesi - Türkiye)  
Aşkın Keser (Uludağ Üniversitesi - Türkiye)  
Elisa Valia (University of Valencia- İspanya)  
Emil Papazov (University of Ruse -Bulgaristan)  
Engin Yıldırım (Sakarya Üniversitesi - Türkiye)  
Ersin Kavi (Yalova Üniversitesi - Türkiye)  
Ewa Stawicka (Warsaw University of Life Science - Polonya)  
Fevzi Demir (Dokuz Eylül Üniversitesi - Türkiye)  
Hasan Bilgehan Yavuz (Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi - Türkiye)  
Irene Monsonís (University of Valencia -İspanya)  
İbrahim Yenen (Karabük Üniversitesi - Türkiye)  
Javier Sánchez García (University of Jaume -İspanya)  
Jose Ruiz Mass (University of Granada -İspanya)  
Katarzyna Łobacz (University of Szczecin Polonya)  
Łukasz Roman (Alcide De Gasperi University of Euroregional Economy in  
Jozefow - Polonya)  
Lyudmila Mihaylova (University of Ruse -Bulgaristan)  
Mehmet Merve Özeydin (Gazi Üniversitesi - Türkiye)  
Memet Memeti (South East European University -Makedonya)  
Murat Sezik (Adıyaman Üniversitesi - Türkiye)  
Musa Yavuz Alptekin (Karadeniz Teknik Üniversitesi - Türkiye)  
Mustafa Aykaç (Kırklareli Üniversitesi - Türkiye)  
Mustafa Kılıç (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi - Türkiye)  
Naci Gündoğan (Anadolu Üniversitesi - Türkiye)  
Nuray Karaca (Anadolu Üniversitesi - Türkiye)  
Oğul Zengingönül (Dokuz Eylül Üniversitesi - Türkiye)  
Osman Yıldız (Hak İş - Türkiye)  
Sevda Demirbilek (Dokuz Eylül Üniversitesi - Türkiye)  
Simona Tripa (University of Ordea -Romanya)  
Sunhilde Cuc (University of Ordea -Romanya)  
Süleyman Özdemir (İstanbul Üniversitesi - Türkiye)  
Tunç Demirbilek (Dokuz Eylül Üniversitesi - Türkiye)  
Türker Kurt (Gazi Üniversitesi - Türkiye)  
Uğur Dolgun (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi - Türkiye)  
Veysel Bozkurt (Uludağ Üniversitesi - Türkiye)  
Yusuf Alper (Uludağ Üniversitesi - Türkiye)  
Zeki Parlak (Marmara Üniversitesi - Türkiye)

Ada göre alfabetik sırada *In alphabetical order*



Sayı Issue - 24, 2020

### Yayın Danışmanı

Ali Güneş, Ekrem Eraslan, Ekrem Çoraklık

### Reklam ve Halkla İlişkiler

Bekir Ateş

### Yayın Türü

Aylık, Süreli Yayın

Yayıncı Kuruluş *Publisher*

**ADAMOR**

Toplum Araştırmaları Merkezi

W: [www.adamor.com.tr](http://www.adamor.com.tr)

### Elektronik Baskı

Nisan *April* 2020

### 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](http://www.opusjournal.net)

E-mail: [opusdergi@gmail.com](mailto:opusdergi@gmail.com)

OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, aylık olmak üzere yılda 12 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, ACARINDEX, SIS ve Journalindex.net tarafından indekslenmektedir.

*OPUS-International Journal of Society Research is an academic and international peer-reviewed journal that publishes in Turkish and English. The journal publishes 12 issues (mountly) per year*

*All responsibilities of the articles published belong to the authors.*

*OPUS- International Journal of SocietyResearches is indexed by EBSCOULAKBİM-TR Dizin, CiteFactor, Türk Eğitim indeksi-*tei*, ASOS, SOBİAD, ACARINDEX, SIS and Journalindex.net*

**İçindekiler / Contents**

- 2269** Şenol SEZER  
**Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyi**  
*Fulfilment Level of Turkish National Education System's General Purposes According to Views of Prospective Teachers*
- 2297** Yunus GÜLER, Nurgül GÖKSAL  
**Çalışanların Sosyal Medya Kullanımının Yenilikçi Performans Üzerindeki Etkisinin Araştırılması**  
*Investigation of Employees' Effect of Social Media on Innovative Performance*
- 2335** Edip ÖRÜCÜ, Cemile ŞEKER, Attila KAYA  
**Öz Yeterlilik Algısı Ve Liderlik Tarzı İlişkisinde İş Tatmininin Aracılık Rolü**  
*The Intermediate Role Of Job Satisfaction In Relationship Between Self-Quality Perception And Leadership Style*
- 2362** Fetullah BATTAL  
**Örgütsel Adalet ve Örgütsel Bağlılık İlişkisinde Örgütsel Özdeşleşmenin Rolü: Üniversite Çalışanları Üzerine Bir Örnek**  
*The Relationship Between Organizational Justice and Organizational Commitment: The Role of Organizational Identification*
- 2394** Mehmet Emre GÜLER, Tuğba SARAÇ, Osman ALMADAĞ,  
**Çalışanların Farklılıkların Yönetimi İle İlgili Algılarının İş Tatminine Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma**  
*Research on Determining the Impact of Employees' Perception of Diversity Management on Job Satisfaction*
- 2413** Ercan GÜRÜLTÜ, Bülent ALCI  
**Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde Fırsat Eşitliği Bağlamında Öğrenci ve Veli Görüşleri**  
*Student and Parent Opinions in Terms of Equality of Opportunity in Gifted Students' Education*
- 2443** Ömer ERBASAN, Mehmet ERKOL  
**Sınıf Öğretmenlerinin Çevreye Yönelik Bilgi, Tutum ve Davranış Düzeylerinin İncelenmesi**  
*Investigation of Environmental Knowledge, Attitudes and Behaviors of Primary School Teachers*

- 2472 *Melike SÖĞÜT, Suat POLAT*  
**Ters-Yüz Sınıf Modelinin Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanının Öğretiminde Kullanılmasının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi**  
*The Effect of Using the Flipped Classroom Model in Teaching Active Citizenship Learning Area on Students' Academic Achievement*
- 2505 *Muhammet Cevat ACAR, Hıdır APAK*  
**Sosyal Hizmet Uygulamasında Din ve Maneviyatın Rolü ile Manevi Yönelim arasındaki İlişkinin İncelenmesi**  
*Investigating Relationship between Role of Religion and Spirituality in Social Work Practice and Spiritual Orientation Levels of The Social Work Students*
- 2528 *Abdullah ÇUHADAR, Mehmet DEMİREL, Yusuf ER, Emrah SERDAR*  
**Ergenlerde Akıllı Telefon Bağımlılığı ve Gelecek Beklentisi İlişkisinin İncelenmesi**  
*Investigation of the Relationship between Smart Phone Addiction and Future Expectation in Adolescents*
- 2545 *Ersoy ÇARKIT, Feride BACANLI*  
**Okullarda Akran Zorbalığı: Öğretmen Görüşlerine Göre Nitel Bir Çalışma**  
*Peer Bullying in Schools: A Qualitative Study According to Teachers Views*
- 2584 *Mihriban HACISALİHOĞLU KARADENİZ*  
**Origami Tabanlı Öğretim Uygulamalarının Öğretmen Adaylarına Katkıları ve Karşılaşılan Zorluklar: Üçgen ve Dörtgenler**  
*Contributions and Challenges of Origami Based Teaching Practices to Prospective Teachers: Triangle and Quadrangles*
- 2615 *Gizem SAYGILI, Fatma SONGUR*  
**Siyer Dersi Öğretim Programının Değerlendirmesi**  
*Evaluation of Siyer Course Teaching Program*
- 2640 *Fatih BOZBAYINDIR, Sedat ALEV*  
**Okul Yöneticilerinin Okul Gelişim Modeli ile İlgili Görüşleri**  
*School Administrators' Perceptions of School Development Model*
- 2674 *Hanifi PARLAR, Meral HALİSDEMİR*  
**Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Alanında Yapılan Doktora Tezlerinin İncelenmesi**  
*Examination of PhD Thesis about Teacher Training in Turkey*
- 2697 *Duygu ÜNALAN*  
**Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Öğrencilerinin Kültürlararası Duyarlılıkları Üzerine Bir Araştırma**  
*A Research on Intercultural Sensitivity of Niğde Ömer Halisdemir University Students*

- 2720 *Simge KÖMÜRCÜ, Ebru GÜNLÜ KÜÇÜKALTAN*  
**Etkinlik Turizmi ve İnanç Turizmi Paradoksu: Hac Seyahatlerinin Turizm Yazınındaki Yerini Belirlemeye Yönelik Bibliyometrik Bir Analiz**  
*Event Tourism and Religious Tourism Paradox: A Bibliometric Analysis for Determining the Position of Pilgrimage Travels in Tourism Literature*
- 2746 *Abdurrahim YILDIZ, Rüstem MUSTAFAOĞLU*  
**Sağlıklı Bireylerde Depresyona Yatkınlık Durumunun Postüre Etkisinin İncelenmesi**  
*Investigation of the Effect of Depression Tendency Status on Posture in Healthy Individuals*
- 2764 *Yeşim ERİŞ, Korhan ARUN*  
**Toksik Liderliğin Bir Çıktısı Olarak Örgütsel Bağlılık**  
*Organizational Commitment as an Output of Toxic Leadership*
- 2805 *Halil ÇOBAN, Erdoğan TEZCİ*  
**Matematiksel Muhakeme Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi**  
*Developing The Mathematical Reasoning Skills Assessment Scale*
- 2838 *Ali Selman ÖZDEMİR, Tebessüm AYYILDIZ DURHAN, Suat KARAKÜÇÜK*  
**İçsel Boş Zaman Motivasyon Ölçeği Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması**  
*Validity And Reliability Analysis of Intrinsic Leisure Motivation Scale*
- 2856 *Rıza AKYÜREK*  
**Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğini Tercih Etme Nedenlerinin Belirlenmesi**  
*Determination of the Reason of Preference to Music Teaching Students on Department of Music Education*
- 2875 *Kemal KILIÇ, Işıl Deniz TOKER, Duygu KARAYEL, Tuğba SOYMAN, Gözde ZENGİN*  
**Paternalist ve Dönüşümsel Liderlik Tarzlarının İşe Adanmışlık Üzerindeki Etkisinde, Sıkılık-Esneklik Değişkeninin Aracılık Rolü**  
*Mediating Role of Tightness-Looseness on the Effect of Paternalistic and Transformational Leadership Style on Work Engagement*
- 2912 *Beril YAVUZ BOZDOĞAN, Müjdat AVCI*  
**Mükerrer Suçluluk, Davranım Bozukluğu ve Antisozyal Kişilik Bozukluğu'nun Ortak Değişkenleri Üzerine Bir Derleme**  
*A Review on the Common Variables of Repetitive Guilt, Conduct and Antisocial Personality Disorders*
- 2937 *Özlem ARDA*  
**An Assessment of the New Media Documentary**  
*Yeni Medya Belgeseli Üzerine Bir Değerlendirme*
- 2957 *Sertan AKBABA*  
**Re-Locating Identity Politics in the UK in a Post-Brexit Era: The Scottish, Northern Irish, And Welsh National Backlash**  
*Brexit Sonrası Dönemde Birleşik Krallıkta Kimlikleri Yeniden Tanımlamak: İskoç, Kuzey İrlandalı Ve Galli Milliyetçilikleri*



- 2982 *Başak COŞKUN, Mustafa ÇELİKTEN*  
**Çin Halk Cumhuriyeti Eğitim Sistemi**  
*Education System in the People's Republic of China*
- 3012 *Hilal ERKOL*  
**Geçmişten Günümüze Yönetici Metaforlarının Analizi**  
*An Analysis Of School Principalship Metaphors From Past To Present*
- 3043 *Mehmet ÖZAYDIN*  
**Sosyal Politika Disiplininin Dönüşümünde Küresel Bir Değişim Önerisi: Sosyal Risk Yönetimi**  
*A Global Change Proposal In Transformation Of Social Policy Discipline: Social Risk Management*
- 3068 *İsmail DURSUNOĞLU*  
**Innovation in Politics: E-Meeting in Political Communication**  
*Siyasette İnovasyon: Siyasal İletişimde E-Miting*

## Bu sayının Hakem Listesi (List of Reviewers for Vol. 15 Issue 24)

Editör 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

Alper GÜNER	Kırıkkale Üniversitesi
Arif Bağbaşıoğlu	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Ayşe Sibel Demirtaş	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Banu Metin	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
Bedrettin Kesgin	Yalova Üniversitesi
Behcet Öznacar	Yakın Doğu Üniversitesi
Betül Yılmaz	Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi
Cem Yıldırım	İstanbul Ayvansaray Üniversitesi
Coşkun Küçüktepe	İstanbul Üniversitesi
Duygu Harmandar Demirel	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Elif Şeşen	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Emirhan Göral	Marmara Üniversitesi
Emrah Özsoy	Sakarya Üniversitesi
Emrah Zirek	Bingöl Üniversitesi
Eray Alaca	Giresun Üniversitesi
Erdal Zorba	Gazi Üniversitesi
Ergün Kara	Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi
Erhan Yaylak	Ordu Üniversitesi
Erkan Efiltili	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Ertuğ Can	Kırklareli Üniversitesi
Fahri Sezer	Balıkesir Üniversitesi
Faruk Levent	Marmara Üniversitesi
Harun Er	Bartın Üniversitesi
Hayriye Şengün	Bayburt Üniversitesi
Hüseyin Avunduk	Dokuz Eylül Üniversitesi
İlkay Nişancı	İstanbul Üniversitesi
İsmail gökdeniz	Kırıkkale Üniversitesi
İsmail Sınır	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Mehmet Emre Güler	İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi
Mehmet Yavuz	Trakya Üniversitesi
Muhammed Said Akar	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Mustafa Öztürk	Süleyman Demirel Üniversitesi,
Müjdat Avcı	Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi
Naim Uzun	Aksaray Üniversitesi

Oğuzhan Erdoğan	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Oktaç Tatlıcıoğlu	Dicle Üniversitesi
Olca Sürgevil	Dokuz Eylül Üniversitesi
Ömer Özer	Anadolu Üniversitesi
Özlem Sadi	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Perihan Kendirci	İzmir Katip Çelebi Üniversitesi
Selahattin Avşaroğlu	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Selim Cengiz	Çankırı Karatekin Üniversitesi
Serdal Baltacı	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Serhat Arslan	Sakarya Üniversitesi
Serkan Kurtipek	Gazi Üniversitesi
Serkan Ünsal	Sütçü İmam Üniversitesi
Şensu Dinçer	İstanbul Sağlık Üniversitesi
Şenyurt Yenipınar	Aksaray Üniversitesi
Şerife Gonca Zeren	Yıldız Teknik Üniversitesi
Tevfik UZUN	Giresun Üniversitesi
Tuba Gökçek	Kırıkkale Üniversitesi
Ünsal Yetim	Mersin Üniversitesi
Veli Ozan Çakır	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Yakup Alper Varış	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Yalçın Dilekli	Aksaray Üniversitesi
Zekerya Akkuş	Atatürk Üniversitesi
Zeynep Tekin Pabuç	

## Editörden

2020 yılının dördüncü 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, 2020 yılının dördüncü sayısı olan 24. Sayı ile bu hedefinde kararlı adımlarla ilerlemeye devam etmektedir.

24. sayımızda yine topluma dair problemleri (eğitim bilimleri, sosyoloji, psikoloji, yönetim bilimi alanlarından) disiplinler veya disiplinlerarası ele alan 30 kuramsal ve uygulamalı çalışmayla toplum araştırmalarına önemli katkılar sağladığımızı düşünmekteyiz.

OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi yayın periyodunu değiştirerek, aylık periyotta yılda 12 sayı olarak yayınlanacaktır. Tüm yazar, hakem ve okuyucularımızın bilgisine sunarız.

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 yayınlandıktan sonra düzeltmeler için süreyi beş günle sınırlandırmıştır. Bu sürenin dışında düzeltme imkânı bulunmamaktadır. Bu nedenle yayınlandıktan 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.

OPUS'un 24. Sayısında emeği geçen tüm yazar, hakem ve çalışanlara teşekkür ederiz.

Editörler

## Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyi<sup>1</sup>

DOI: 10.26466/opus.619531

\*

Şenol Sezer\*

\* Doç. Dr., Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ordu / Türkiye

E-Posta: [senolsezer@odu.edu.tr](mailto:senolsezer@odu.edu.tr)

ORCID: [0000-0001-8800-6017](https://orcid.org/0000-0001-8800-6017)

### Öz

*Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının görüşlerine göre, Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarının gerçekleşme düzeyini belirlemektir. Bu amaçla, Türk Millî Eğitiminin genel amaçları temel alınarak 'Eğitim Amaçları Ölçeği' geliştirilmiş, geçerlik ve güvenilirliği test edilerek veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma, nicel araştırma deseninde ve tarama modelindedir. Araştırmanın örneklem grubunu 259 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem grubu, küme örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçları, millî değerleri benimseyen, vatanını ve milletini seven yurttaşlar yetiştirmeye yönelik amaçların diğer alt boyutlara oranla daha yüksek düzeyde gerçekleştiğini göstermektedir. Araştırmada, Millî Eğitim Sisteminin 'iyi insan yetiştirme' alt boyutunda yer alan 'insan haklarına saygılı ve topluma karşı sorumluluk duyan, dengeli, kişilik ve karakter sahibi bireyler yetiştirir' şeklindeki amaçlarının, 'orta düzeyde' gerçekleştiğini göstermektedir. Öte yandan bulgular, 'hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip bireyler yetiştirir' şeklindeki amaçların görece 'düşük düzeyde' gerçekleştiğini göstermektedir. Ayrıca sonuçlar, Millî Eğitim Sisteminin 'mesleğe hazırlama' alt boyutundaki amaçlarının gerçekleşme düzeyinin 'oldukça düşük' olduğunu göstermektedir. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans alanındaki katılımcılar, Türk Millî Eğitim Sisteminin temel amaçlarının gerçekleşme düzeyini, diğer lisans alanındaki katılımcılara göre iyi vatandaş yetiştirme, iyi insan yetiştirme ve mesleğe hazırlama alt boyutlarında görece daha düşük bulmaktadır.*

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim, Eğitim sistemi, Eğitim amaçları, Ölçek geliştirme, Geçerlik, Güvenirlilik

<sup>1</sup> Bu çalışma, 10-12 Mayıs 2018 tarihlerinde Sivas'ta düzenlenen 13. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresinde sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

## Fulfilment Level of Turkish National Education System's General Purposes According to Views of Prospective Teachers

\*

### Abstract

*The purpose of this study is to determine the fulfilment level of general aims of Turkish National Education according to the opinions of prospective teachers. For this purpose, based on the general objectives of the Turkish National Education the 'Educational Objectives Scale' was developed by researcher, validity and reliability were tested, and used as data collection tool. The research was in the quantitative research design and survey model. The sample group was 259 undergraduate students. The sample group was determined by using cluster sampling technique. The results show that the goals such as 'to raise citizens who adopt national values and who love their homeland and nation' fulfilled at a higher level than other sub-dimensions. The findings also show that the aims of the National Education System in 'good human development' sub-dimension include 'raising a balanced individuals who have personality and character, respectful to the human rights, and have responsibility towards the society' fulfilled at a medium level. On the other hand, the findings show that the aims such as 'to educate individuals who have a wide world view and free and scientific thinking power' fulfilled at a low level, relatively. In addition, the findings show that the fulfilment level of the aims in the 'preparation for the profession' was quite low. The participants in the field of Guidance and Psychological Counselling find the fulfilment level of the main aims of the Turkish National Education system relatively inadequate in terms of good citizen training, good human rearing and preparing for the profession compared to the participants in other license fields.*

**Keywords:** *Education, Education system, Educational aims, Scale development, Validity, Reliability*

## Giriş

Eğitim, bireyin davranışlarını değiştirme, topluma uyumunu sağlama gibi işlevleri gerçekleştirirken yanı sıra üretime katkıda bulunmasına ve kendini gerçekleştirmesine yardım eder. Eğitimin bir başka işlevi, bireyleri içinde yaşadığı toplumun ve çağdaş dünyanın uyumlu birer üyesi haline getirerek çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatmaktır. Eğitim aracılığıyla bireye kazandırılması beklenen bu nitelik ya da özelliklerin, eğitim sisteminin genel amaçları kapsamında değerlendirildiği söylenebilir.

Eğitim sözcüğü, farklı amaç, değer, düşünce ve eylemlere dayalı olarak kavramsallaştırıldığı için üzerinde uzlaşmış bir tanımdan söz etmek oldukça güçtür (Küçük ve Polat, 2013). Eğitime ve eğitimin amaçlarına yüklenen anlamların farklılığının temel nedeni, tarihsel ve toplumsal koşullardan kaynaklanır. Kant (2009), eğitimi insanın mükemmelleştirilmesi şeklinde tanımlamaktadır. J. S. Mill ise eğitimi, bireyin kendisi ve başkaları için mutluluk sağlama aracı şeklinde tanımlamaktadır (Xiem, 2018). H. Spencer'e (1860) göre eğitim, iyi yaşama olanakları sağlayan etkinliklerin tümüdür. İnal (1991) ve Tezcan (2001), Durkheim'in eğitimi fiziksel ve sosyal çevrenin insanın tutum ve davranışları üzerinde oluşturduğu etkiler şeklinde ifade ettiğini belirtmektedir. Gökalp (1992), bir ulusun kültürünün toplumsal değer yargılarından oluştuğunu ifade etmektedir. Gökalp'e göre, kültür bir toplumun vicdanında yaşayan değer yargılarının bütünüdür, eğitim ise kültürün çocukların ruhuna aşılmasıdır (Zabun, 2019). Gökalp (1992), eğitimin amacının birey değil millet olduğunu, her ulusun kendi kültürünü gençlere aşılmasının eğitimin temel ilkesi olduğunu, gençlerin başıboş yetiştirilmemesini, bir ülkeye yöneltilmesini ve eğitimin bireye kişilik kazandırmayı amaçlaması gerektiğini ifade etmektedir. Ertürk'e (1994) göre, eğitim bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişiklikler yaratma sürecidir. Demirel (1999) ise eğitimi, en genel anlamıyla bireylerin davranışlarında kasıtlı kültürleme yoluyla değişiklik oluşturma süreci şeklinde tanımlamaktadır.

İnsanlar, yeteneklerini geliştirerek kendilerini gerçekleştirme, kendilerini ifade etme, başkalarıyla iyi iletişim ve ilişki kurma, birlikte çalışma, sağlıklı yaşama, sorunlarını çözme, kendine ve evrene ilişkin gerçekleri araştırma, anlama ve öğrenme gibi pek çok alanda yeterli olmak isterler. Başka bir ifa-

deyle, bireyin eğitimden beklentisi, aldığı eğitimin kendisine olanaklar ve alternatifler sunması ve gereksinmelerini karşılamaıdır (Gül, 2004). Eğitim, etkisini öncelikli olarak bireyin 'anlayışı' ya da 'tutumları' üzerinde göstermektedir. Bireyin sergilediği davranışlar, benimsediği tutumlara ve zihin haritalarına bağlı olarak ortaya çıkar. Tutum ve davranışlar ise genel olarak eğitim yoluyla 'bilgilenme' ve bireyin 'değer yargılarına' bağlı olarak şekillenir (Creighton, 2009). Eğitim, insanı insan yapan sihirli bir güce sahiptir ve sağlıklı bir toplumsal yaşam ancak eğitim ile sağlanabilir. Bu nedenle, insan yaşamının bulunduğu her yerde eğitim gereklidir ve eğitim, yaşamı insanca sürdürebilmenin en temel koşuludur (Binbaşıoğlu, 2004). Eğitim, bireylerin zihinsel, duygusal ve bedensel gelişimini amaçlayan bir süreç olarak insanın gelişimini teori ve uygulamaya dayalı bilgi ve becerilerle yönlendirmektedir. Birey, zaman içerisinde aileden, okuldan ve çevreden edindiği bilgileri içselleştirmeyi ve doğuştan getirdiği yeteneklerini açığa çıkarmayı öğrenmelidir. Bunu sağlamamanın en etkili yolu, eğitim sisteminin kendini yenilemesinden, yenilikleri toplumla buluşturmasından, eğitimle ilgili tüm unsurların yeniliğe açık ve yenilikleri uygulamaya istekli olmasını sağlamaktan geçmektedir (Özkan, 2011). Sonuç olarak eğitimin, nitelikli insan gücü yetiştirme, üretkenlik, verimlilik, toplumsal gönenç, sosyal barış ve adalet, bilimsel ve teknolojik gelişme, yaratıcılık, yenilik, gelir dağılımında adalet, nezaket, hoşgörü, farkındalık ve estetik duyarlık gibi yansımaları vardır (Aydın, 2015).

Bilimsel olarak eğitimin amaçları belirlenirken, başka bir deyişle yetiştirecek bireylerde bulunması gerekli görülen özellikler oluşturulurken, belirli ilke ve esaslara göre hareket edilmektedir. Bu esaslar, eğitsel amaçların geçerliğini gösterir. Eğitimciler, bunları altı grupta toplamaktadır (Tezcan, 2017):

**Toplumsal Yeterlik:** Amaçlar, toplumsal koşullara uygun olmalı ve toplumun ihtiyaçlarına yanıt vermelidir. Özellikle hızla gelişen, geçiş halindeki ülkelerde bu ölçü daha fazla önem kazanmaktadır. Bu amaçla, zamana göre uyarlanabilecek değerlere yer verilerek eğitimin toplumsal gelişmeye yardımcı olması sağlanabilir.

**Temel Beşerî Gereksinimler:** Amaçlar, bireylerin temel ihtiyaçlarını karşılayacak yönde olmalıdır. Çeşitli költürlere mensup bireylerin gereksinimlerinin karşılanmasında, eğitim amaçlarının rolü göz ardı edilemez.

**Demokratik Düşünce ve İdealler:** Amaçlar, demokratik düşünce ve ideallerle uyumlu olmalıdır. Toplum demokratik rejimi benimsediğinden eğitim



amaçları, demokratik düşünce ile tutarlılık gösterdiği sürece geçerli sayılabilir.

**Kendi İçinde Tutarlılık:** Amaçların kendi içinde çelişkiler barındırması, mantıksal bir tutarlılık içinde olması gerekir. Aksi durumda, tutarsız davranışlı insanlar yetişerek uyumsuzluk, toplumsal gerginlikler ve çözümler baş gösterir.

**Davranışsal Yorum:** Amaçlar, istenen davranış değişikliğini ifade eden ve açıklayan bir bakış açısıyla formüle edilmelidir. Amaçlar, işlevsel değeri olan davranış ölçülerini de içerdiği için değişecek davranışın ne olduğu amaçlarda açıkça belirlenmelidir.

**Gerçekleşebilirlik:** Amaçların, bireyin öğrenme kapasitesi, toplumsal ve ekonomik koşullar göz önünde bulundurularak belirlenmesi ve gerçekleşebilecek nitelikte olması gerekir.

Entelektüel bir çaba olarak eğitimin, önceden belirlenmiş amaçları ya da işlevleri olmalıdır. Devci (2008), genel anlamda eğitimin amaçlarını ekonomik amaçlar, sosyal amaçlar, siyasal amaçlar ve kültürel amaçlar şeklinde ifade etmektedir. Standish'e (2002) göre, eğitimin genel amaçları üç farklı bileşene bağlı olarak analiz edilebilir. Eğitim, öncelikli olarak toplumun ihtiyaçlarının karşılanmasına hizmet etmelidir. Bilme ve anlama yöntemlerini ortak miras olarak sürdürmeli ve geliştirmelidir. Bireyin doğuştan getirdiği özellikleri geliştirmeye ya da özgün bir şekilde öğrenenlerin bireysel gelişimlerine yardımcı olmalıdır. Baofu (2011), eğitimin birçok farklı amacının olabileceğini ancak devlet ve birey açısından eğitimin amaç ve işlevlerini, yurttaşları siyasal yaşama katılmaya hazırlama, ekonomik yaşama katılmaya hazırlama, sosyal sermaye olarak geliştirme, kendini gerçekleştirmelerini sağlama ve karakter gelişimini sağlama şeklide ifade etmektedir.

Eğitimin amaçları, okullaşma ile ilgili teorilerden doğrudan etkilenmektedir. Teorisyenler, eğitimin amaçlarını açıklamak için kullanılan çeşitli kuramsal yaklaşımları sosyal aktarım teorileri, yorumlayıcı kuramlar ve sosyal dönüşüm teorileri şeklinde özetlemektedir. 19. yüzyılda okul, daha önce aile ve kiliseye ait olan sosyalleşme rolünü üstlenmiştir. Bu dönemde okullar, toplumsal bilgi, kural ve geleneklerin kuşaktan kuşağa aktarılmasından sorumludur. Bu geleneğin temel bir yansıması olarak işlevselci kuramcılar, eğitimin amaçlarının entelektüel amaçlar, politik amaçlar, ekonomik amaçlar ve sosyal amaçlar olmak üzere dört kategoriye ayrılabilirliğini iddia etmektedir.

(Fain, Barantovich ve Martin, 2009). Ekonomik amaçlar açısından ele alındığında eğitim, okullar aracılığıyla öğrencileri çalışma yaşamına ve belli kariyer alanlarına hazırlamalıdır. Yorumcu kuramcılar ya da fenomenolojik yaklaşımlar, eğitimin sosyal yönlerine odaklanmaktadır. Eleştirel-çatışmacı görüşü destekleyen teorisyenleri de içeren sosyal dönüşüm kuramcılarına göre ise eğitim, toplumdaki değişime aracılık etmeli, mevcut sosyal yapıyı sürdürmeme adına bireyi dönüştürmeli ve özgürleştirmelidir (Freire, 2018).

Çağdaş toplumlarda, eğitimin açık ve gizli olmak üzere iki tür işlevi vardır. Eğitimin açık işlevleri, toplumun kültürel birikimini gelecek kuşaklara aktarmak, meslekî bilgi ve beceri kazandırarak bireylerin meslek sahibi olmalarını desteklemek, bireylere akılcı düşünme yollarını öğretmek akılcı düşünme becerileri kazandırmak, bireylerin doğal ve sosyal çevreyi bilimsel ilkelere bağlı olarak algılamalarına olanak sunmak ve bilimin gelişmesine katkı sağlamak şeklinde sıralanabilir (Özkalp, 1990). Eğitim sisteminin açık işlevlerinin yanı sıra bireylere statü kazandırma, nüfus planlaması, zararlı alışkanlıkların önlenmesi, uygun iş olanakları sağlama ve uygun eş bulmaya aracılık etme gibi bir dizi gizli işlevleri de vardır (Doğan, 2014). Eğitim sisteminin amaçları, eğitim politikasına ve işlevine uygun olarak sistemin bütünlüğünü koruyacak, temel gereksinimleri karşılayacak ve kendi içinde tutarlı olacak şekilde belirlenir.

Bütün toplumlar, yurttaşlarını en iyi şekilde yetiştirmeyi kendi varlıklarının devamı için bir araç olarak kullanır. Hiçbir toplum, bu yetiştirme işini rastlantıya bırakmamaktadır. Çünkü çağdaş toplumların yaşadığı sorunlarla etkili şekilde baş edebilmesi, eğitim sistemlerinin başarısına bağlıdır (Bursalıoğlu, 2015). Türkiye’de eğitim alanında son yıllarda ciddi bir hareketlilik yaşanmış ve çok sayıda düzenlemeye ve değişikliğe gidilmiştir. Bu düzenlemelerin ne anlama geldiği, doğuracağı olası sonuçlar ve ne gibi yapısal çözümlerin gerekli olduğu konusunda, hem politika yapıcılarda hem de bu konuyla ilgilenen kamuoyunda bir zihin berraklığının olduğunu söylemek oldukça zordur (Erdoğan, 2014; Gür ve Çelik, 2009). Eğitimin amacı, bireylerin kişisel yeteneklerini, insan ilişkileri becerilerini, ekonomik yeterliklerini geliştirmek, vatandaşlık görev ve sorumluluklarını tam olarak yerine getirmesini sağlamaktır (Saribaş ve Babadağ, 2015). Toplumların gelişmişlik düzeyi ile eğitim sisteminin her basamağının amaçları arasında bir ilişki vardır. Çünkü eğitim, yaşanan sorunların anlaşılması ve çözümünde önemli bir yer oluşturmak-

tadır. Yaşanan sorunların azaltılması ve çözümünde eğitim sisteminin amaçlarının ülkenin gereksinimlerini karşılamaya yönelik olarak belirlenmesi gerekmektedir (Teyfur, 1999). Bu bağlamda eğitim sistemi ve okullar, çağdaş bir toplumsal yapının kurulmasında, yeni kuşakların etkin bir şekilde rol almasına imkân sağlayacak bilgi ve becerileri kazandıran temel kurumlardır. Ancak, eğitim sisteminin bu misyonu yerine getirebilmesi, önceden belirlenen amaçların gerçekleşmesine bağlıdır (Okur, 2005).

Çağdaş anlamda eğitim, mevcut toplumun belirli yönlerini yenilerken aynı zamanda, öğrencileri daha sonraki süreçte toplumu dönüştürecek şekilde yetiştirmelidir. Eğitim, öğrencilerin kültürel, ekonomik ve doğal mirasın en iyi şekilde nasıl korunduğunu anlamalarına yardımcı olmalıdır. Eğitim, aynı zamanda yerel, ulusal ve küresel düzeyde sürdürülebilirliği yakalamak için değerler ve stratejiler geliştirmelidir. Sürdürülebilir kalkınma için eğitimi yeniden yönlendirme, yalnızca ekolojik olarak sürdürülebilir değil aynı zamanda sosyal, ekonomik ve politik olarak da sürdürülebilir bir toplum için gerekli olan vizyonu içermektedir. UNESCO (2002), bu vizyona ulaşmak için eğitim sistemi okulların öğrencilere kazandırması gereken becerileri, eleştirel ve yaratıcı düşünme, sözlü, yazılı ve grafik iletişim, dayanışma ve işbirliği, çatışma yönetimi, karar verme, problem çözme ve planlama, teknoloji ve medyanın uygun kullanımı, sivil katılım ve eylemde bulunma, değerlendirme ve yansıtma şeklinde sıralamaktadır.

Eğitim aracılığıyla öğrencilere kazandırılması gereken tutum ve değerler ise dünyaya ve yaşamın tüm çeşitliliğine saygı gösterme, tüm canlılara anlayış, merhamet ve sevgi ile bakma, adil, sürdürülebilir, katılımcı ve barışçıl demokratik toplumlar inşa etme ve Dünyadaki varlık ve güzellikleri şimdiki ve gelecek nesiller için güvence altına almaktır. Bu amaçları gerçekleştirmeye yönelik olarak öğrencilere kazandırılacak bilgiler ise sürdürülebilir kalkınma, dayanışma, temel insani gereksinimler, insan hakları, demokrasi, yerel-küresel bağlantılar, biyoçeşitlilik, türler arası eşitlik, ekolojik ayak izi ve önlem ilkesi şeklindedir (UNESCO, 2002). Aydın'a (2015) göre, eğitim genel anlamıyla sosyo-ekonomik kalkınmanın ve kültürel gelişmenin hem nedeni hem de sonucudur. Bu nedenle, bir ülke eğer gelişmek istiyorsa eğitime öncelik vermek durumundadır. Öte yandan, gelişmiş bir ülke de kalkınma hızını sürdürmek istiyorsa, ülke sınırları içinde uyguladığı eğitimin kalitesini sürdürülebilirlik temelinde artırmak zorundadır. Türk Millî Eğitiminin temel amaçları,

1739 Sayılı Millî Eğitim Yasasının 2. maddesinde belirtilmiştir (Resmi Gazete, 1973):

Türk Millî Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini;

- *Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı, Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren, ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek,*
- *Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek,*
- *İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak,*
- *Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak, öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.*

Bu amaçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde, Türk Millî Eğitim Sisteminin, Türk Milletinin bütün fertlerini iyi yurttaşlar, iyi bireyler ve mesleğe hazır yetenekli kişiler olarak yetiştirmeyi ve Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmayı amaçladığı anlaşılmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde, Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarının gerçekleşme düzeyini belirlemeyi amaçlayan bir ölçme aracına ve yeterli sayıda araştırmaya rastlanamamıştır. Öte yandan, eğitim amaçları konusunda yürütülen sınırlı sayıda araştırma (İçer, 1997; Teyfur, 1995) yer almaktadır. Daha önceki çalışmalarda, araştırmacıların genel olarak okul amaçlarının gerçekleşme düzeyi (Özdemir, 2013), ders amaçlarının gerçekleşme düzeyi (Kıncal ve Ulutaş, 2009; Kösterelioğlu, 2008; Öçalan ve Erdoğan, 2009; Özbek, 2017; Sönmez, 2006) üzerine odaklandığı görülmektedir. Türk Milli Eğitiminin ge-

nel amaçlarının gerçekleşme düzeyini, lisans öğrencilerinin bakış açısıyla belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilen bu çalışmanın, bu alandaki boşluğun doldurulmasına katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Bu çalışmanın amacı, öğrenci görüşlerine dayalı olarak, Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarının gerçekleşme düzeyini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Lisans öğrencilerinin görüşlerine göre, Türk Millî Eğitiminin temel amaçlarının gerçekleşme düzeyi nedir?
2. Türk Millî Eğitiminin amaçlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin görüşler, katılımcıların cinsiyet, yaş ve lisans alanı değişkenleri açısından farklılaşmakta mıdır?

## Yöntem

Araştırma, nicel araştırma deseninde ve tarama modelindedir. Tarama modelindeki araştırmalar, bir grubun belli özelliklerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmalardır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Tarama modeli, geçmişte var olan veya hâlen devam eden bir durumu olduğu şekilde betimlemeyi amaçlamaktadır. Bu süreçte, araştırmacı/araştırmacılar tarafından bir konu veya olaya ilişkin katılımcı görüşleri ya da katılımcıların ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özellikleri belirlenmekte ve sonuçlar, sayısal verilere bağlı olarak ifade edilmekte ve açıklanmaktadır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012; Karasar, 2017).

## Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2017-2018 akademik yılında lisans eğitimini sürdüren 1.037 öğrencidir. Araştırmanın örneklem grubunu, lisans öğrencileri arasından küme örnekleme yöntemiyle belirlenen 259 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Küme örnekleme, tek tek bireylerle değil seçkisiz olarak seçilen gruplar ile yapılır. Seçilen grupların bütün üyeleri benzer özelliklere sahip olmalıdır. Küme örnekleme yöntemi, evrenin çok büyük ve geniş bir alana yayıldığı durumlarda oldukça kullanışlıdır. Bazı durumlarda örneklem seçiminde uygulanabilir tek yöntem olarak ortaya çıkmaktadır. Ancak bu durum, araştırmanın değişkenleri açısından araştırılacak evrenin homojenliği söz konusu olduğu zaman geçerlidir (Gay

ve Airasion, 2003). Tablo 1’de, örneklem grubunun demografik özelliklerine yer verilmektedir.

**Tablo 1. Örneklem grubunun demografik özellikleri (N=259)**

Değişken		f	%
Cinsiyet	Kadın	184	71.1
	Erkek	75	28.9
Toplam		259	100
Lisans	Okul Öncesi Öğretmenliği	48	18.5
	Sınıf Öğretmenliği	40	15.5
	Matematik Öğretmenliği	41	15.8
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	44	17.0
	Türkçe Öğretmenliği	44	17.0
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	42	16.2
Toplam		259	100
Yaş	18-19 Yaş	92	35.5
	20-21 Yaş	85	32.8
	22 ve Üzeri	82	31.7
Toplam		259	100

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen ‘Eğitim Amaçları Ölçeği’ ile toplanmıştır. 5’li Likert tipi 19 maddeden ve üç alt boyuttan oluşan Eğitim Amaçları Ölçeğinde tüm alt faktörler, toplam varyansın 64.16’sını karışılmaktadır.

Eğitim Amaçları Ölçeği, araştırmacı tarafından Türk Millî Eğitim Sisteminin genel amaçları temel alınarak geliştirilmiştir. Bu amaçla, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununda yer alan eğitim amaçları, ölçek maddeleri haline getirilmiştir. Ölçeğin ilk hali, 5’li Likert tipi 24 maddeden oluşmaktadır ve 240 lisans öğrencisine uygulanmıştır. Elde edilen veriler üzerinden Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) gerçekleştirilmiştir. Daha sonra 236 öğrenciye uygulanmış ve ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır.

**Açıklayıcı Faktör Analizi:** İlk aşamada, 24 maddeden oluşan ölçekteki veri setinin faktör analizine uygun olup olmadığına karar vermek için öncelikle Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett test sonuçları incelenmiştir. Ölçeğin veri setinin faktör analizi yapılabilmesi için KMO değerinin .70’ten (Leech, Barrett ve Morgan, 2005) ya da .60’tan (Pallant, 2007) büyük olması ve Bartlett testi sonucunun anlamlı çıkması önerilmektedir. Bulgular, KMO

katsayısının .95 ve Barlett Sphericity testi değerinin ise  $\chi^2= 2825$ , ( $p< .05$ ) anlamlı düzeyde olduğunu göstermiştir. Elde edilen sonuçlar, veri setine Açımlayıcı Faktör Analizi uygulanabileceğini ortaya koymaktadır (Leech, Barrett ve Morgan, 2005). Açımlayıcı Faktör Analizi sürecinde, ilişkisiz maddelerin çıkarılmasında Temel Bileşenler Analizi ve döndürme işleminde ise Varimax tekniği kullanılmıştır. Sekiz kez yapılan döndürme işlemi sürecinde faktör yükü .50 ve altında olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2007). Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda 19 maddeli, 'İyi Vatandaş Yetiştirme', 'İyi İnsan Yetiştirme' ve 'Mesleğe Hazırlama' şeklinde üç alt faktörden oluşan Eğitim Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyi Ölçeği' geliştirilmiştir. 'İyi Vatandaş Yetiştirme' olarak adlandırılan birinci alt faktör yedi maddeden oluşmakta ve faktör yükleri .551 ile .764 arasında değişmektedir. Faktörün öz değeri 47.097'dir ve bu değer toplam varyansın %23.14'ünü karşılamaktadır. 'İyi İnsan Yetiştirme' olarak adlandırılan ikinci alt faktör altı maddeden oluşmakta ve faktör yükleri .687 ile .757 arasında değişmektedir. Faktörün öz değeri 11.112'dir ve bu değer toplam varyansın %21.08'ini karşılamaktadır. 'Mesleğe Hazırlama' olarak adlandırılan üçüncü alt faktör altı maddeden oluşmakta ve faktör yükleri .604 ile .712 arasında değişmektedir. Faktörün öz değeri 5.95'tir ve toplam varyansın 19.95'ini karşılamaktadır. Tüm alt faktörler, toplam varyansın 64.16'sını karşılamaktadır.

**Doğrulayıcı Faktör Analizi:** Ölçek geliştirme ve ölçeğin yapı geçerliğini sağlama sürecinin ikinci aşamasında, üç faktörlü ölçek yapısının doğruluğunun test edilmesi amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla AFA sürecinde görüşlerine başvurulmuş lisans öğrencilerinden farklı bir örneklem grubu belirlenmiş ve 236 lisans öğrencisinin görüşlerine başvurulmuştur. Doğrulayıcı Faktör Analizi, faktör sayısı ve ölçek maddelerinin faktörlere uygunluğunu analiz etmede tercih edilmektedir (Kline, 2003; Lee, 2007). DFA sonucunda faktör sayıları ve madde-faktör ilişkileri istatistiksel olarak açıklanmaktadır (Brown, 2006).

Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda, değişkenler arasındaki ilişki göz önünde bulundurularak olası faktör yapısı belirlenirken, Doğrulayıcı Faktör Analizi ile verilerle desteklenen faktör yapısının uygunluğu test edilmektedir (Cramer, 2003). Doğrulayıcı faktör analizi sürecinde Ki-kare ( $\chi^2$ ) uyum testi, İyilik Uyum Testi [GFI], Düzeltilmiş İyilik Uyum Testi [AGFI], Karşılaştırmalı Uyum Testi [CFI], Normlaştırılmış Uyum Testi [NFI], Normlaştırılmamış

Uyum Testi [NNFI] ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü [RMSEA] değerleri hesaplanmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010).

$\chi^2/df$  oranının 3 ya da daha düşük olması, CFI, NNFI, NFI, GFI, AGFI değerlerinin .80'den yüksek olması, RMSEA anlamlılık düzeyinin .06'dan düşük olması, genel olarak faktör yapısının uyumlu olduğunun bir göstergesidir (Hoe, 2008). 1 ve 2, 10 ve 11, 22 ve 23. Maddeler arasında modifikasyon yapılmıştır. Bu modifikasyonlar modeli iyileştirmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca modifikasyonlar, aynı alt boyutlardaki ve her biri diğeriyle ilişkili maddeler arasında gerçekleştirilmiştir (Schreiber, Nora, Stage, Barlow ve King, 2006).

Tablo 2'de, modelin uyum indeksi değerleri yer almaktadır.

**Tablo 2. Eğitim amaçları ölçeği uyum indeksi değerleri**

Model	NFI	NNFI	CFI	IFI	GFI	AGFI	RMSA
Üç Faktörlü Yapı	.91	.95	.96	.96	.90	.87	.056

$\chi^2=256.18$ ,  $\chi^2/df=1.75$

Tablo 3'te, alt faktörler ve faktör yükleri yer almaktadır.

**Tablo 3. Alt faktörler ve faktör yükleri**

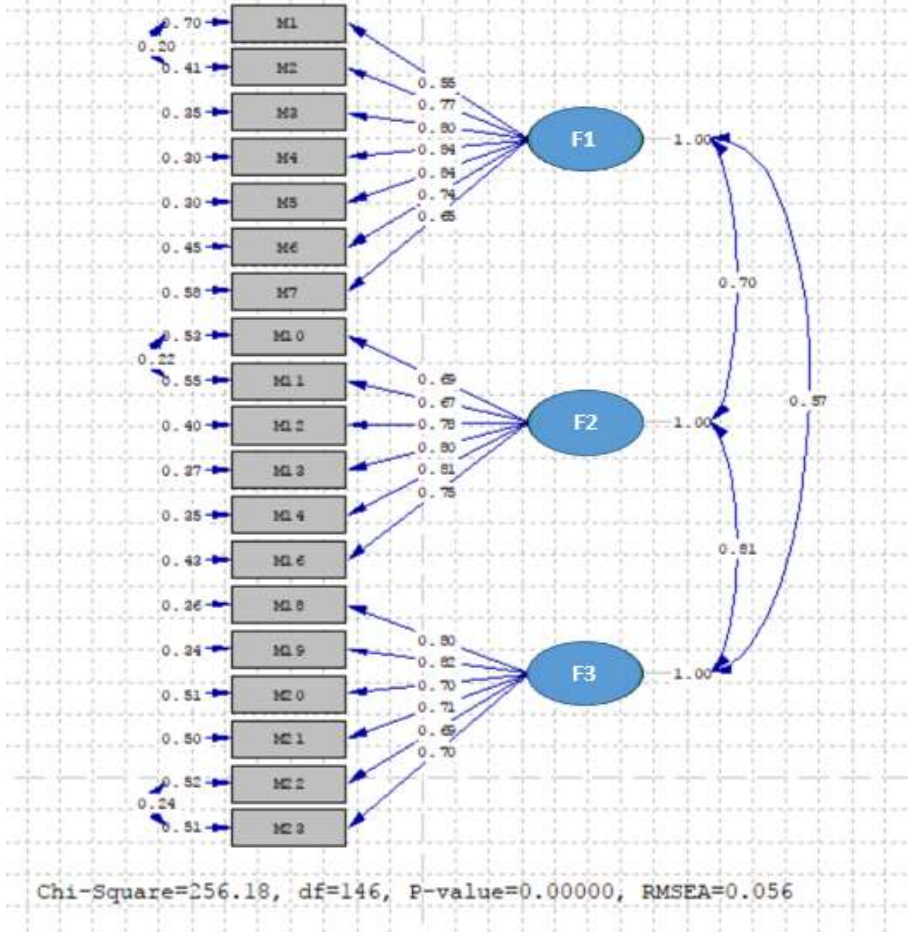
Alt Faktör	Madde Türk Millî Eğitim Sistemi;	Faktör Yükleri	Ortak Faktör Varyansı (h <sup>2</sup> )			
Faktör 1	Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı yurttaşlar yetiştirir	.551	.508			
	Millî değerleri benimseyen yurttaşlar yetiştirir	.688	.729			
	Ahlakî değerleri benimseyen yurttaşlar yetiştirir	.675	.733			
	İnsanî değerleri benimseyen yurttaşlar yetiştirir	.764	.694			
	Manevî değerleri benimseyen yurttaşlar yetiştirir	.695	.708			
	Kültürel değerleri benimseyen yurttaşlar yetiştirir	.652	.624			
Faktör 2	Vatanını, milletini yüceltmeye çalışan yurttaşlar yetiştirir	.620	.507			
	Dengeli bireyler yetiştirir	.720	.653			
	Kişilik ve karakter sahibi bireyler yetiştirir	.687	.630			
	Hür ve bilimsel düşünme gücüne sahip bireyler yetiştirir	.718	.665			
	Geniş bir dünya görüşüne sahip bireyler yetiştirir	.730	.669			
Faktör 3	İnsan haklarına saygılı bireyler yetiştirir	.757	.604			
	Topluma karşı sorumlu bireyler yetiştirir	.737	.667			
	İlgi ve yetenekler doğrultusunda geliştirir	.692	.667			
	Gerekli bilgi, beceri, davranışları kazandırır	.712	.643			
	Birlikte iş görme alışkanlığı kazandırır	.604	.614			
	Hayata hazırlar	.664	.618			
Faktör 3	Mutlu kılacak bir meslek sahibi olmayı sağlar	.653	.617			
	Topluma katkı sunacak bir meslek edindirir	.685	.640			
Özdeğer	Varyans	F <sub>1</sub> =47.097 %23.14	F <sub>2</sub> =11.112 %21.08	F <sub>3</sub> =5.95 %19.95	Toplam	64.16



Şekil 1’de, doğrulayıcı faktör analizi sonucu ortaya çıkan model yer almaktadır.

### Geçerlik ve Güvenirlik

Ölçeğin güvenilirliğini test etmek üzere Cronbach Alpha katsayısı ve Spearman-Brown değerleri ile ölçeğin alt bileşenleri arasındaki korelasyonlar değerlendirilmiştir. Tablo 4’te, ölçeğin geneline ve alt boyutlarına ilişkin iç güvenirlik değerleri ile faktörler arası korelasyon puanları yer almaktadır.



Şekil 1. Eğitim amaçları ölçeği modeli.

**Tablo 4. Eğitim amaçları ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin regresyon analizi**

Boyutlar	1	2	3	4	$\bar{x}$	ss	$\alpha$	Spearman-Brown
1.Eğitim Amaçları	-				3.15	.64	.94	.83
2.İyi Vatandaş	.832*	-			3.56	.65	.90	.82
3.İyi İnsan	.900*	.634*	-		3.09	.74	.89	.89
4.Mesl. Kazandırma	.857*	.511*	.707*	-	2.78	.82	.88	.86

\*p&lt; .001

Analiz sonuçları, ölçeğin tamamında ve alt boyutlarında iç tutarlığın yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin alt boyutlarının kendi aralarındaki ve ölçeğin tümü ile korelasyonunu gösteren değerler, iç tutarlığın yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca ölçeğin alt faktörleri arasındaki korelasyon değerlerinin çoklu bağlantı açısından da uygun olduğu görülmektedir (Büyükoztürk, 2007).

Ölçeğin ayırt edicilik gücünü test etmek için alt ve üst %27'lik iki grup oluşturulmuş ve bu iki grubun ölçek puanları arasındaki farklılaşma bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiştir. Tablo 5'te ayırt edicilik için t-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 5. Ayırt edicilik için t-testi sonuçları**

Boyutlar	Düzyey	N	$\bar{x}$	ss	t	p
İyi Vatandaş	Düşük	89	3.47	.69	79.909	.00*
	Yüksek	89	3.65	.72		
İyi İnsan	Düşük	89	2.88	.76	61.189	.00*
	Yüksek	89	3.07	.68		
Meslek Kazandırma	Düşük	89	2.63	.79	53.314	.00*
	Yüksek	89	3.82	.71		
Eğitim Amaçları	Düşük	89	3.03	.64	75.318	.00*
	Yüksek	89	3.19	.58		

Tablo 5 incelendiğinde, ölçeğin tamamı ve alt boyutları için eğitim amaçlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin algısı düşük ve yüksek gruplarda yer alan lisans öğrencileri arasındaki farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre ölçeğin ayırt edicilik gücü yüksek olduğu söylenebilir.

## Verilerin Analizi

Eğitim Amaçları Ölçeği, 280 lisans öğrencisine uygulanmıştır. Veri setleri incelenmiş, eksik veya amaçlara uygun olarak doldurulmayan 21 veri seti analiz dışında tutulmuştur. Araştırmanın verileri, 259 lisans öğrencisinin Eğitim Amaçları Ölçeğine verdiği yanıtlardan elde edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen toplam form sayısı 259'dur. Veriler, SPSS 22 istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. Betimsel istatistik sonucunda, ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Ortalama puanlar arasındaki farklılık cinsiyet değişkeni açısından bağımsız t-testi, yaş ve lisans alanı değişkenleri açısından ANOVA testi ile analiz edilmiştir.

## Bulgular

Tablo 6'da, Türk Millî Eğitiminin amaçlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin betimsel istatistik sonuçlarına yer verilmektedir.

Tablo 6. Türk millî eğitiminin amaçlarının gerçekleşme düzeyi (N=259)

Alt Faktör	Türk Millî Eğitim Sistemi;	$\bar{x}$	ss
İyi Vatandaş Yetiştirme	Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı yurttaşlar yetiştirir	3.45	.95
	Millî değerleri benimseyen yurttaşlar yetiştirir	3.68	.87
	Ahlakî değerleri benimseyen yurttaşlar yetiştirir	3.61	.82
	İnsanî değerleri benimseyen yurttaşlar yetiştirir	3.51	.86
	Manevî değerleri benimseyen yurttaşlar yetiştirir	3.51	.87
	Kültürel değerleri benimseyen yurttaşlar yetiştirir	3.43	.90
	Vatanını, milletini yüceltmeye çalışan yurttaşlar yetiştirir	3.73	.88
<b>Ortalama</b>		<b>3.56</b>	<b>.88</b>
Dengeli bireyler yetiştirir	Dengeli bireyler yetiştirir	3.09	.92
	Kişilik ve karakter sahibi bireyler yetiştirir	3.02	.91
	Hür ve bilimsel düşünme gücüne sahip bireyler yetiştirir	2.82	1.00
	Geniş bir dünya görüşüne sahip bireyler yetiştirir	2.66	.96
	İnsan haklarına saygılı bireyler yetiştirir	3.12	.96
	Topluma karşı sorumlu bireyler yetiştirir	3.16	.87
<b>Ortalama</b>		<b>2.98</b>	<b>.94</b>
Mesleğe Hazırlama	İlgi ve yetenekler doğrultusunda geliştirir	2.37	1.00
	Gerekli bilgi, beceri, davranışları kazandırır	2.94	.90
	Birlikte iş görme alışkanlığı kazandırır	3.10	.89
	Hayata hazırlar	3.06	1.00
	Mutlu kılacak bir meslek sahibi olmayı sağlar	2.31	1.00
Topluma katkı sunacak bir meslek edindirir	2.56	1.00	
<b>Ortalama</b>		<b>2.72</b>	<b>.96</b>

Tablo 6’da, Millî Eğitim Sisteminin ‘iyi vatandaş yetiştirme’ boyutundaki amaçları arasında yer alan ‘vatanını, milletini yüceltmeye çalışan yurttaşlar yetiştirir’ [ $\bar{x}$ =3.73, ss= .88] ve ‘millî değerleri benimseyen yurttaşlar yetiştirir’ [ $\bar{x}$ =3.68, ss= .87] şeklindeki amaçlarının ‘yüksek düzeyde’ gerçekleştiği görülmektedir. ‘Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı yurttaşlar yetiştirir’ [ $\bar{x}$ =3.45, ss=.95] şeklindeki amacın ‘orta düzeyde’ gerçekleştiği görülmektedir. ‘Kültürel değerleri benimseyen yurttaşlar yetiştirir’ [ $\bar{x}$ =3.43, ss= .90] şeklindeki amacının ise görece daha düşük düzeyde gerçekleştiği görülmektedir.

Tablo 6’da, Millî Eğitim Sisteminin ‘iyi insan yetiştirme’ alt boyutunda yer alan ‘topluma karşı sorumlu bireyler yetiştirir’ [ $\bar{x}$ =3.16, ss=.87] ve ‘insan haklarına saygılı bireyler yetiştirir’ [ $\bar{x}$ =3.12, ss=.96] şeklindeki amaçlarının ‘orta düzeyde’ gerçekleştiği görülmektedir. ‘Geniş bir dünya görüşüne sahip bireyler yetiştirir’ [ $\bar{x}$ =2.66, ss= .96] ve ‘hür ve bilimsel düşünme gücüne sahip bireyler yetiştirir’ [ $\bar{x}$ =2.82, ss=1.00] şeklindeki amaçlarının ‘düşük düzeyde’ gerçekleştiği görülmektedir.

Millî Eğitim Sisteminin ‘mesleğe hazırlama’ alt boyutundaki ‘birlikte iş görme alışkanlığı kazandırır’ [ $\bar{x}$ =3.10, ss= .89] ve ‘hayata hazırlar’ [ $\bar{x}$ =3.06, ss=1.00] şeklindeki amaçlarının ‘orta düzeyde’ gerçekleştiği görülmektedir. ‘Mutlu kılacak bir meslek sahibi olmayı sağlar’ [ $\bar{x}$ =2.31, ss=1.00] ve ‘ilgi ve yetenekler doğrultusunda geliştirir’ [ $\bar{x}$ =2.37, S=1.00] şeklindeki amacının görece ‘düşük düzeyde’ gerçekleştiği görülmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, Millî Eğitim Sisteminin ‘iyi vatandaş yetiştirme’ boyutundaki amaçlarının ‘yüksek’ düzeyde gerçekleştiği ‘iyi insan yetiştirme’ boyutundaki amaçlarının ise ‘orta’ düzeyde gerçekleştiği görülmektedir. Millî Eğitim Sisteminin mesleğe hazırlama’ boyutundaki amaçlarının ise ‘düşük’ düzeyde gerçekleştiği görülmektedir. Tablo 7’de, ortalama puanların cinsiyet değişkeni açısından değişip değişmediğine ilişkin bağımsız t-testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 7. Cinsiyet değişkeni açısından t testi sonuçları**

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	t	Sd	p																				
İyi Vatandaş Yetiştirme	Kadın	184	3.61	.70	2.107	257	.036*																				
	Erkek	75	3.39	.65				İyi İnsan Yetiştirme	Kadın	184	3.00	.76	1.100	257	.776	Erkek	75	2.88	.74	Mesleğe Hazırlama	Kadın	184	2.74	.78	.566	257	.408
İyi İnsan Yetiştirme	Kadın	184	3.00	.76	1.100	257	.776																				
	Erkek	75	2.88	.74				Mesleğe Hazırlama	Kadın	184	2.74	.78	.566	257	.408	Erkek	75	2.67	.83								
Mesleğe Hazırlama	Kadın	184	2.74	.78	.566	257	.408																				
	Erkek	75	2.67	.83																							

p< .05

Tablo 7'ye göre, Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin ortalama puanlar, cinsiyet değişkeni açısından iyi vatandaş yetiştirme alt boyutunda, [ $t_{(257)} = 2.107, p < .05$ ] kadın katılımcılar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu sonuçlar, kadın katılımcıların [ $\bar{x}=3.61, ss= .70$ ] Türk Millî Eğitiminin iyi vatandaş yetiştirme ile ilgili amaçlarının gerçekleşme düzeyini, erkek katılımcılara göre [ $\bar{x}=3.39, ss= .65$ ] daha yüksek buldukları şeklinde değerlendirilebilir.

ANOVA sonuçları, lisans öğrencilerinin Türk Millî Eğitiminin amaçlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin görüşlerinin yaş değişkeni açısından istatistiksel olarak farklılaşmadığını, lisans değişkeni açısından ise görüşler arasında anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir. Tablo 8'de, lisans değişkeni açısından ortalama puanların karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 8. Lisans değişkeni açısından ANOVA sonuçları (N=259)**

Değişken		KT	Sd	KO	F	p	Fark
İyi Vatandaş Yetiştirme	Gruplar Arası	9.624	5	1.925			
	Gruplar İçi	105.070	253	.447	4.305	.001*	6<1,2,4,5
	Toplam	114.694	258				
İyi İnsan Yetiştirme	Gruplar Arası	16.005	5	3.201			
	Gruplar İçi	121.113	253	.515	6.211	.000*	6<3,4
	Toplam	137.118	258				
Mesleğe Hazırlama	Gruplar Arası	25.814	5	5.163			
	Gruplar İçi	125.571	253	.534	9.662	.000*	6<2,4,5
	Toplam	151.385	258				

$p < .05$

Tablo 8'de, ortalama puanlar, iyi vatandaş yetiştirme [ $F_{(5-253)}=4.305, p < .05$ ], iyi insan yetiştirme [ $F_{(5-253)}=6.211, p < .05$ ] ve mesleğe hazırlama alt boyutlarında [ $F_{(5-253)}=9.662, p < .05$ ], lisans değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

İyi vatandaş yetiştirme alt boyutunda, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencilerinin görüşleri [ $\bar{x}=3.13, ss= .64$ ] ile okul öncesi [ $\bar{x}=3.55, ss= .86$ ], sınıf öğretmenliği [ $\bar{x}=3.64, ss= .70$ ], fen bilgisi öğretmenliği [ $\bar{x}=3.70, ss= .46$ ] ve Türkçe öğretmenliği [ $\bar{x}=3.74, ss= .65$ ] lisans öğrencilerinin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. İyi insan yetiştirme boyutunda, farklılık RPD öğrencilerinin görüşleri [ $\bar{x}=2.62, ss= .63$ ] ile matematik öğretmenliği [ $\bar{x}=3.14, ss= .65$ ] ve fen bilgisi öğretmenliği [ $\bar{x}=3.41, ss= .57$ ] lisans

öğrencilerinin görüşleri arasındadır. Mesleğe hazırlama boyutunda farklılık, RPD lisans öğrencilerinin görüşleri [ $\bar{x}$ =2.16, ss= .50] ile sınıf öğretmenliği [ $\bar{x}$  =2.76, ss= .63], fen bilgisi öğretmenliği [ $\bar{x}$ =3.22, ss= .78] ve Türkçe öğretmenliği [ $\bar{x}$  =2.86, ss= .88] lisans öğrencilerinin görüşleri arasındadır. Bu sonuçlara göre, RPD lisans alanındaki öğrencilerin Türk Millî Eğitiminin amaçlarının gerçekleşme düzeyini, okul öncesi, sınıf öğretmenliği, matematik öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği lisans alanındaki öğrencilere oranla çok yeterli görmedikleri söylenebilir.

### **Tartışma ve Sonuç**

Türk Millî Eğitiminin temel amaçlarının gerçekleşme düzeyinin araştırıldığı bu çalışmadan elde edilen bulgular, lisans düzeyinde öğrenimlerini sürdüren öğrencilerin Türk Millî Eğitim Sisteminin genel amaçlarının 'yüksek düzeyde' gerçekleşmediği görüşüne sahip olduklarını göstermektedir. Katılımcıların lisans düzeyinde öğrenimlerini sürdüren öğrencilerden oluşması, araştırmadan elde edilen sonuçların geçerlik ve güvenilirlik düzeyinin yüksek olduğu algısını güçlendirmektedir. Eğitim sisteminin amaçları bağlamında gerçekleştirilen uygulamalardan doğrudan etkilenen ve uzun bir süredir örgün eğitim sisteminin içinde yer alan lisans öğrencilerinin, ölçek maddelerine daha gerçekçi yanıtlar verdiği söylenebilir. Araştırmadan elde edilen bulgular, 'millî değerleri benimseyen, vatanını ve milletini seven yurttaşlar yetiştirme' şeklindeki amaçların diğer amaçlara oranla daha yüksek düzeyde gerçekleştiğini göstermektedir. Bu sonuçlar, Türk Millî Eğitim Sisteminin iyi vatandaş yetiştirme alt boyutunda yer alan amaçların görece yüksek düzeyde gerçekleştiğini ortaya koymasından önemli bulgular olarak değerlendirilebilir. Benzer bulgulara daha önceki araştırmalarda rastlamak olasıdır. Sheikh ve Ali (2019), yaptıkları araştırmada eğitimin temel amacının genç beyinleri bir milletin ulusal ideolojisi ile uyumlu hale getirmek için kullanılan temel araçlardan biri olduğunu ifade etmektedir. Özdemir (2013) tarafından yapılan araştırmada, genel liselerin vizyon ve misyon ifadelerinde öğrencilere vatandaşlık bilinci kazandırma ve manevî değerlerini geliştirme amaçlarının ön planda tutulduğu bulgusu yer almaktadır. Araştırmanın sonuçları, Türk Millî Eğitim Sisteminin, iyi vatandaş yetiştirme boyutundaki kültürel değerleri benimseyen, Atatürk ilke ve devrimlerine bağlı yurttaşlar yetiştir-

tirme amaçlarının gerçekleşme düzeyinin görece düşük olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, Berkant ve Sürmeli (2013) tarafından yapılan araştırmada öğretmenler, öğrencilere millî ve manevi değerlerin kazandırılmasında, güçlükler yaşadıkları yönünde görüş belirtmektedir. Tay, Durmaz ve Şanal (2013) tarafından yapılan başka bir araştırmada, öğrenci görüşlerinin daha çok ahlaki değerlerin kazanılması üzerinde yoğunlaştığı, millî ve manevi değerlerin kazanılması yönündeki görüşlerin oldukça sınırlı sayıda kaldığı bulgularına yer verilmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, Millî Eğitim Sisteminin 'iyi insan yetiştirme' alt boyutunda yer alan 'insan haklarına saygılı ve topluma karşı sorumluluk duyan, dengeli, kişilik ve karakter sahibi bireyler yetiştirir' şeklindeki amaçlarının, 'orta düzeyde' gerçekleştiğini göstermektedir. Oysa Aslan'ın (2019) yaptığı araştırmada, 21. yüzyılda eğitimin en önemli amaçlarından birinin, öğrencilerin demokratik, evrensel ve ulusal değerlere kavuşması olduğu bulgusu yer almaktadır. Benzer şekilde, Tay ve Yıldırım (2009) tarafından yapılan araştırmada veliler, okullarda öğrencilere iyi insan olmayı sağlayacak değerlerin öncelikli olarak kazandırılması gerektiği şeklinde görüş belirtmektedir. Yücel (1998), iyi insan yetiştirmeden karakterli bir toplum yapısının ortaya çıkmasının mümkün olmadığını dile getirmektedir. Lisans öğrencileri, Türk Millî Eğitim Sisteminin 'hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip bireyler yetiştirir' şeklindeki amaçlarının düşük düzeyde gerçekleştiği şeklinde görüş belirtmektedir. Oysa OECD (2018) Learning Framework 2030 belgesinde, gittikçe artan karmaşık toplumsal sorunlar ile karakterize edilen bir dönemde, eğitim programlarının insanların karşılaştıkları zorluklarla baş edebilmeleri ve bilgi patlaması karşısında bilimsel gelişimlerini sürdürmelerine yönelik amaçlar barındırmasının uygun olacağı önerisi yer almaktadır. Benzer şekilde, Silcock ve Duncan (2012) ve Freire (2018), eğitimin öncelikli amacının evrensel değerlere sahip bilimsel ve özgür düşünceli bireyler yetiştirmek olması gerektiğini dile getirmektedir.

Araştırmanın bulguları, Millî Eğitim Sisteminin 'mesleğe hazırlama' alt boyutundaki amaçlarının gerçekleşme düzeyinin oldukça düşük olduğunu göstermektedir. Lisans öğrencileri, Millî Eğitim Sisteminin 'birlikte iş görme alışkanlığı kazandırır' ve 'hayata hazırlar' şeklindeki amaçlarının görece düşük düzeyde gerçekleştiği şeklinde görüş belirtmektedir. Oysa Gül (2004), eğitim sisteminin temel amaçlarından birinin bireyi meslek yaşamına hazırlamak olduğunu ifade etmektedir. Yue (2019) yaptığı çalışmada, 21. yüzyılda

eğitim gören bireylerin uzmanlık becerilerine, yaşam becerilerine ve çalışma becerilerine sahip olmaları gerektiği belirtilmektedir. Daha önceki araştırmalarda benzer bulgulara rastlanmaktadır. Nitekim Uçar ve Özerbaş (2013) tarafından yapılan araştırmada, aileler doğrudan meslek kazandırmaya yönelik olarak açılan mesleki ve teknik eğitim kurumlarına olumsuz baktığı, mesleki ve teknik eğitim veren okulların başarılı öğrencilerin tercih edeceği kurumlar haline getirilmesi gerektiği bulgusu yer almaktadır. Demir ve Şen (2009) tarafından yapılan araştırmada, benzer bulguların yer aldığı görülmektedir. Araştırmacının bulguları, Millî Eğitim Sisteminin 'kendini mutlu kılacak bir meslek sahibi olmayı sağlar' ve 'yurttaşlarını ilgi ve yetenekleri doğrultusunda geliştirir' şeklindeki amaçlarının oldukça düşük düzeyde gerçekleştiğini göstermektedir. Binici ve Arı (2004) tarafından yapılan araştırmada, toplumda meslek seçiminin büyük ölçüde tesadüflere bağlı olduğu, bu nedenle öğrencilerin yatkın oldukları alanlara yönlendirilmesi ve bu amaçla okul, aile ve öğrencinin işbirliği içinde olması gerektiği bulgusu yer almaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgular, kadın katılımcıların erkek katılımcılara oranla Türk Millî Eğitiminin iyi insan yetiştirme ile ilgili temel amaçlarının daha yüksek düzeyde gerçekleştiği şeklinde görüş belirttiklerini ortaya koymaktadır. Bu algının kadın katılımcıların sosyal çevrelerindeki bireyleri iyi insanlar olarak görme gereksinimlerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Gürsoy ve Arslan-Özkan (2014) tarafından yapılan araştırmadan elde edilen bulgular, bu düşünce ile benzerlik göstermektedir. Araştırmacının sonuçları, katılımcıların Türk Millî Eğitiminin temel amaçlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin görüşlerinin yaş değişkeni açısından farklılaşmadığı, lisans alanı değişkeni açısından istatistiksel olarak farklılaştığını göstermektedir. RPD lisans alanındaki katılımcılar, Türk Millî Eğitim sisteminin temel amaçlarının gerçekleşme düzeyini, diğer lisans alanındaki katılımcılara göre iyi vatandaş yetiştirme, iyi insan yetiştirme ve mesleğe hazırlama alt boyutlarında görece daha yetersiz bulmaktadır.

Sonuç olarak, Türk Millî Eğitim sisteminin temel amaçlarının gerçekleşme düzeyinin özellikle mesleğe hazırlama boyutunda yetersiz olarak algılandığı görülmektedir. Mesleğe hazırlama alt boyutundaki yetersizliğin, yurttaşlarını ilgi ve yetenekleri doğrultusunda geliştirme ve kendini mutlu kılacak bir meslek sahibi olmayı sağlama konusunda olduğu görülmektedir. İyi insan yetiştirme alt boyutunda ise Türk Millî Eğitim sisteminin, hür ve bilimsel dü-



şünme gücüne ve geniş bir dünya görüşüne sahip bireyler yetiştirme konusunda çok yeterli olamadığı görülmektedir. Sonuçlar, Türk Millî Eğitim sisteminin Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı, kültürel değerleri benimseyen yurttaşlar yetiştirme konusunda çok yeterli olmadığı şeklindedir.

## Öneriler

Okullar, Türk Millî Eğitim sisteminin temel amaçlarının üst düzeyde gerçekleşmesini sağlayacak şekilde yeniden yapılandırılmalıdır. Okullar, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini açığa çıkaracak eğitim programları ile buluşturulmalıdır. Okul müdürleri, Türk Millî Eğitim sisteminin amaçlarının istenilen düzeyde gerçekleşmesi konusunda daha fazla sorumluluk almalıdır. Öğretmenler, ders ve okul amaçlarının yanında Türk Millî Eğitiminin temel amaçlarının gerçekleşmesini sağlayacak etkinlikler planlamalı, bu temel amaçlar doğrultusunda öğrenme ortamları oluşturmalıdır. Veliler, çocuklarını okullara yönlendirirken ilgi ve yeteneklerini göz önünde bulundurmalıdır. Özellikle iyi vatandaş, iyi insan olarak yetiştirilebilmesi için öğrencilerin sorumluluk almasını, özgüven kazanmasını ve kendi kararlarını vermesini sağlamada çok önemli rolü olan sanat ve spor etkinliklerine ağırlık verilmeli, okullarda sosyal öğrenme alanlarının (spor salonu, tiyatro sahnesi, resim atölyesi, müzik salonu vb.) kurulması için eğitim seferberliği başlatılmalıdır. Öğrencileri yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla akıllı tahtalara bağımlı olarak sürdürülmeye çalışılan ve sadece sisteme yüklenen kitapların yüzünden okunması şeklinde gerçekleştirilen öğrenme etkinlikleri yerine öğrencilerin aktif olarak katıldığı etkileşimli ve öğrenci merkezli eğitim uygulamalarına yer verilmelidir. Bu çalışma nicel araştırma deseninde ve tarama modelinde, lisans öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Bu konuda farklı desenlerde ve çalışma grupları ile farklı araştırmalar planlanabilir.

**EXTENDED ABSTRACT**

**Fulfilment Level of Turkish National Education System's General Purposes According to Views of Prospective Teachers**

\*

Şenol Sezer  
*Ordu University*

Education not only performs functions such as changing the behavior of the individual, adapting to the society, but also contributes to production and self-realization. It can be said that another function of education is to equip individuals with the knowledge and skills required by the age by making them a harmonious member of the society and contemporary world in which they live. It is known that these qualities or characteristics expected to be brought into the individual through education are evaluated within the general objectives of the education system.

The goals of education are directly influenced by theories related to the schooling. Theorists summarize the various theoretical approaches used to explain the aims of education as social transfer theories, interpretive theories and social transformation theories. In the 19<sup>th</sup> century, the school's role assumed as the socialization, which previously belonged to the family and the church. During this period, schools were responsible for transferring social knowledge, rules and traditions from generation to generation. Based on this tradition, functionalist theorists argue that educational objectives can be divided into four categories: intellectual, political, economic and social. Considering economic purposes, education should prepare the students for labour life and certain career areas through schools. Commentary theorists or phenomenological approaches focus on the social aspects of education. According to the social transformation theorists, including theorists who support the critical-confrontational view, education should mediate change in society, transform and liberate the individual in order to discontinue the existing social structure.

In contemporary societies, education has two types of functions, open and hidden. Open functions of education can be expressed as to transfer the cul-

tural accumulation of the society to future generations, to provide professional knowledge and skills, to support individuals to have a profession, to teach individuals the ways of rational thinking, to gain rational thinking skills, to allow them to perceive the natural and social environment depending on scientific principles and contribute to the development of science. In addition to the open functions of the education system, it has hidden functions such as providing status to individuals, population planning, prevention of harmful habits, providing suitable job opportunities and mediation of finding suitable spouses.

The aim of this study is to determine the level of realization of the general aims of Turkish National Education based on the opinions of undergraduate students. For this purpose, the following questions were sought:

1. What is the realization level of the main objectives of Turkish National Education?
2. Do the opinions on the realization level of the objectives of Turkish National Education differ in terms of participants' gender, age and undergraduate field variables?

This research was planned in quantitative research design and survey model. The population of the study was 1.037 undergraduate students in 2017-2018 academic year at Ordu University Faculty of Education. The sample group consists of 259 undergraduate students who were determined by cluster sampling method among undergraduate students. Data was collected via to the 'Educational Objectives Scale' developed by the researcher. Educational Objectives Scale consists 19 items and three sub-dimensions with the 5-point Likert-type, and all sub-factors meet 64.16% of the total variance. Data were analyzed with SPSS 22 statistical package program. As a result of descriptive statistics, mean and standard deviation values were calculated. The difference between the mean scores was analyzed by using independent t-test for gender variable and ANOVA test for age and undergraduate area variables.

The results show that the goals such as 'to raise citizens who adopt national values and love their homeland and nation' fulfilled at a higher level than other sub-dimensions. The findings also show that the aims of the National Education System in 'good human development' sub-dimension include 'raising a balanced individuals who have personality and character, re-

spectful to the human rights, and have responsibility towards the society' fulfilled at a medium level. On the other hand, the findings show that the aims such as 'to educate individuals who have a wide world view and free and scientific thinking power' fulfilled at a low level, relatively. In addition, the findings show that the fulfilment level of the aims in the 'preparation for the profession' is quite low. The participants in the field of Guidance and Psychological Counselling find the fulfilment level of the main aims of the Turkish National Education system relatively inadequate in terms of good citizen training, good human rearing and preparing for the profession compared to the participants in other license areas.

Interactive and learner-centered educational applications, in which students actively participate, should be replaced by learning activities carried out in the form of reading only because of the books loaded in the system, which are attempted to be maintained on smart boards in order to develop students' creative and critical thinking skills. This study was conducted with undergraduate students in quantitative research design and survey model. Further researches can be planned in different research patterns by applying different working groups.

### Kaynakça / References

- Aslan, S. (2019). An analysis of secondary school students' views regarding basic democratic values in terms of several variables. *European Journal of Educational Research*, 8 (2), 491-500.
- Aydın, A. (2015). *Eğitim politikası*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baofu, P. (2011). *The future of post-human education: A preface to a new theory of teaching and learning*. Cambridge: Cambridge International Science Publishing.
- Berkant, H. G. ve Sürmeli, Z. (2013). Sosyal bilgiler dersindeki değerleri kazandırmada öğretmenlerin güçlük yaşama durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 334-348.
- Binbaşıoğlu, C. (2004). *Ailede ve okulda eğitim sorunları*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Binici, H. ve Arı, N. (2004). Mesleki ve teknik eğitimde arayışlar. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 383-396.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: The Guilford Press.

- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demir, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Cramer, D. (2003). *Advanced quantitative data analysis*. Philadelphia: Open University Press.
- Creighton, T. (2009). Paradigms, mental models, and mindsets in-use. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 4 (3), 1-22.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demir, E. ve Şen, H. Ş. (2009). Cumhuriyet dönemi mesleki ve teknik eğitim reformları. *Ege Eğitim Dergisi*, 10(2), 39-59.
- Demirel, Ö. (1999). *Plandan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Deveci, H. (2008). Eğitimin sosyal temelleri. İçinde M. Gültekin (Ed.). *Eğitim bilimine giriş* (ss.17-40) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Doğan, S. (2014). Eğitimin işlevleri. C. T. Uğurlu (Ed). *Eğitim bilimine giriş* İçinde (s. 27-41) Ankara: Eğiten Kitap.
- Erdoğan, İ. (2014). Eğitimdeki değişimlere dair eleştirel irdelemeler. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(21), 129-140.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan A. Ş.
- Fain, S. M., Barantovich, M. ve Martin, R. (2009). Education for sustainability. R. V. Farrell ve G. Papagiannis (Eds.). *The aims of education in an age of stasis and change* içinde (s. 31-44). Paris: EOLSS Publishers.
- Fraenkel, J., Wallen, N. ve Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. Columbus, OH: McGraw-Hill.
- Freire, P. (2018). *Ezilenlerin pedagojisi*. (Çev. D. Hattoğlu ve E. Özbek). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gay, L. R. ve Airasion, P. W. (2003). *Educational research: Competencies for analysis and application*. (7th ed.). NJ: Prentice Hall.
- Gökalp, Z. (1992). *Terbiyenin sosyal ve kültürel temelleri*. (I. Cilt). Hazırlayan: Rıza Kardaş. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Gül, G. (2004). Birey toplum eğitim ve öğretmen. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 223-236.

- Gür, B. S. ve Çelik, Z. (2009). *Türkiye’de millî eğitim sistemi: Yapısal sorunlar ve öneriler*. Ankara: SETA Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Gürsoy, E. ve Arslan-Özkan, H. (2014). Türkiye’de üniversite öğrencilerinin kadına ilişkin “namus” algısı. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 5(3), 149-159.
- Hoe, S. L. (2008). Issues and procedures in adopting structural equation modeling technique. *Journal of Applied Quantitative Methods*, 3(1), 76-83.
- İçer, M. M. (1997). *Türkiye’de eğitim sisteminin genel amaçları ve temel ilkelerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- İnal, K. (1991). Durkheim’in eğitim anlayışı. *AÜEBF Dergisi*, 24 (2), 511-518.
- Kant, I. (2009). *Eğitim üzerine*. (Çev. A. Aydoğan). İstanbul: Say Yayınları.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Akademi Yayınları.
- Kıncal, R. Y. ve Ulutaş, M. (2009). İlköğretim 8. sınıf bilgisayar dersi amaçlarının gerçekleşme düzeyinin değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 293-312.
- Kline, R. B. (2003). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Kösterelioğlu, İ. (2008). Eğitim bilimine giriş dersinin bilişsel alan hedeflerinin gerçekleşme düzeyi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(15), 61-74.
- Küçük, Z. A. ve Polat, S. (2013). İlköğretim okul yöneticilerinin eğitime ve eğitimin amaçlarına ilişkin görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 239-255.
- Lee, S. Y. (2007). *Structural equation modeling*. England: John Wiley & Sons Ltd.
- Leech, N. L., Barrett, K. C. ve Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation*. (2<sup>nd</sup> ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- OECD. (2018). The future of education and skills: Education 2030. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf) adresinden erişildi.
- Okur, M. (2005). Milli mücadele ve cumhuriyetin ilk yıllarında milli ve modern bir eğitim sistemi oluşturma çabaları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (1), 199-217.
- Öçalan, M. ve Erdoğan, M. (2009). Ortaöğretim kurumlarında beden eğitimi dersinin amaçlarının gerçekleşme düzeyi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(3), 280-391.
- Özbek, R. (2017). Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi ders amaçlarının gerçekleşme düzeyi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 359-371. DOI: 10.17679/inuefd.302771.

- Özdemir, M. (2013). Resmi genel liselerin eğitsel amaçlarının “misyon” cümlelerine dayalı olarak çözümlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 281-293.
- Özkalp, E. (1990). *Sosyolojiye giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özkan, R. (2011). Toplumsal yapı değerler ve eğitim ilişkisi. *Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 333-344.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows* (3<sup>rd</sup> ed.). Berkshire: Open University Press.
- Resmi Gazete. (Haziran, 1973). Haziran, 1973, Sayı: 14574.
- Sarıbaş, S. ve Babadağ, G. (2015). Temel eğitimin temel sorunları. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 3(1), 18-34.
- 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), 323-338.
- Sheikh, S. U. ve Ali, M. A. (2019). Al-Ghazali's aims and objectives of Islamic education. *Journal of Education and Educational Development*, 6(1), 111-125.
- Silcock, P. ve Duncan, D. (2012). Values acquisition and values education: Some proposals. *British Journal of Educational Studies*, 49(3), 242-259. DOI: 10.1111/1467-8527.t01-1-00174.
- Sönmez, Ö. (2006). *Lise öğrencilerinin beden eğitimi dersi genel amaçlarının gerçekleşmesi düzeyine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Spencer, H. (1860). *Education: Intellectual, moral, and physical*. New York: Appleton & Company. <http://dx.doi.org/10.1037/12158-000> adresinden erişildi.
- Standish, P. (2002). Education without aims? R. Marples (Ed.). *The aims of education* içinde (s. 35-49). London: Taylor & Francis.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Tay, B., Durmaz, F. Z. ve Şanal, M. (2013). Sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrencilerin değer ve değerler eğitimine ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (1), 67-93.
- Tay, B. ve Yıldırım, K. (2009). Sosyal bilgiler dersinde kazandırılması amaçlanan değerlere ilişkin veli görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(3), 1499-1542.
- Teyfur, M. (1995). Türk milli eğitim sisteminde amaçlar sorunu. *Eğitim Yönetimi*, 1(3), 461-464.

- Tezcan, M. (2001). Eğitimin toplumsal temelleri. V. Sönmez (Ed.). *Öğretmenlik mesleğine giriş* içinde (s.75-101) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tezcan, M. (2017). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uçar, C. ve Özerbaş, M. A. (2013). Mesleki ve teknik eğitimin dünyadaki ve Türkiye'deki konumu. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 242-253.
- UNESCO. (2002). Education for sustainability. From Rio to Johannesburg: Lessons learnt from a decade of commitment. *World Summit on Sustainable Development Johannesburg, 26 August- 4 September 2002*. [http://portal.unesco.org/en/ev.phpURL\\_ID=13450&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/en/ev.phpURL_ID=13450&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) adresinden erişildi.
- Xiem, N. T. (2018). John Stuart Mill's liberal thought on education and the dissemination of education in enforcing the right of liberty. *American Journal of Educational Research*, 6(5), 570-577. doi: 10.12691/education-6-5-33.
- Yue, X. Y. (2019). Exploring effective methods of teacher professional development in university for 21<sup>st</sup> century education. *International Journal of Innovation Education and Research*, 7(5), 247-257. DOI: <https://doi.org/10.31686/ijer.Vol7.Iss5.1506>
- Yücel, H. A. (1998). *İyi vatandaş iyi insan*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Zabun, B. (2019). Türkiye'de eğitim sosyolojisinin gelişimi., M. Çağatay Özdemir ve A. Selcen Aslangilay. *Eğitim sosyolojisi*. içinde (s.115-142). Ankara: Pegem Akademi.

#### Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Sezer, Ş. (2020). Öğretmen adaylarının görüşlerine göre Türk milli eğitiminin genel amaçlarının gerçekleşme düzeyi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(24), 2269-2296. DOI: 10.26466/opus.619531



## Çalışanların Sosyal Medya Kullanımının Yenilikçi Performans Üzerindeki Etkisinin Araştırılması<sup>1</sup>

DOI: 10.26466/opus.635371

\*

Yunus Bahadır Güler\*- Nurgül Gökşal\*\*

\* Doç.Dr, Kırıkkale Üniversitesi, Keskin Meslek Yüksek Okulu, Keskin/ Kırıkkale/ Türkiye

E-Posta: [ybguler@hotmail.com](mailto:ybguler@hotmail.com)

ORCID: [0000-0002-8350-2721](https://orcid.org/0000-0002-8350-2721)

\*\* Doktora Öğr., Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yahşihan/ Kırıkkale/ Türkiye

E-Posta: [nurgul.ornek@hotmail.com](mailto:nurgul.ornek@hotmail.com)

ORCID: [0000-0003-2006-6675](https://orcid.org/0000-0003-2006-6675)

### Öz

İşletmelerde sosyal medya kullanımı son yıllarda hızlı bir artış göstermektedir. İşletmelerde çalışanlar tarafından kullanılan sosyal medya iş amaçlı ve sosyal amaçlı olmak üzere iki şekilde ele alınmaktadır. İş amaçlı sosyal medya kullanımında, çalışanlar iş arkadaşlarıyla ve işletme paydaşlarıyla temel işle ilgili bilgi ve içerik alışverişini sağlamalarının yanında örgütsel elçiler olarak kurumsal itibara da katkı sağlamaktadırlar. Sosyal amaçlı sosyal medyada ise çalışanların gayri resmi, kişisel, sosyal ve duygusal etkileşimleri esas olmaktadır. İşletmelerde çalışanlar tarafından kullanılan sosyal medyanın ilişkili olabileceği hususlardan biri de çalışanların iş tanımlarının ötesinde yenilikçi davranışlarda bulunmasını ifade eden yenilikçi performanstır. Bu araştırma işletmelerde iş amaçlı ve sosyal amaçlı sosyal medya kullanımı ile yenilikçi performans arasındaki ilişkinin varlığını sorgulamak amacı ile yapılmıştır. Bu amaçla Ankara ilinde Bankacılık sektöründe 127 çalışanı kapsayan bir araştırma yürütülmüştür. Araştırmada anket yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucu, sosyal amaçlı sosyal medya kullanımı ile yenilikçi performans arasında anlamlı bir ilişki olmadığı; iş amaçlı sosyal medya kullanımı ile yenilikçi performans arasında ise anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal Medya, İş Amaçlı Sosyal Medya, Sosyal Amaçlı Sosyal Medya, Yenilikçi Performans.

<sup>1</sup> Bu çalışma "İşletmelerde Sosyal Medya Kullanımının İşe Adanmışlık, Çalışan Sadakati ve Bireysel Performansa Etkisi" adlı doktora tezinden türetilmiştir

## Investigation of Employees' Effect of Social Media on Innovative Performance

\*

### Abstract

*The use of social media in enterprises has increased rapidly in recent years. The social media used by the employees in the enterprises are handled in two ways as business and social purposes. In the use of social media for business purposes, employees contribute to the corporate reputation as organizational ambassadors as well as providing basic business-related information and content exchange with colleagues and business stakeholders. In social media for social purposes, informal, personal, social and emotional interactions of employees are essential. One of the issues that the social media used by the employees in the enterprises may be related to is the innovative performance that expresses the employee's innovative behaviors beyond the job descriptions. This research was conducted to investigate the existence of the relationship between the use of social media for business and social purposes and innovative performance. For this purpose, a research was conducted on 127 employees working in the banking sector in Ankara. Survey method was used in the research. The results of the study indicated that there was no significant relationship between social use and innovative performance; The relationship between business social media use and innovative performance was found to be significant.*

**Keywords:** *Social Media, Social Media for Business Purposes, Social Media for Social Purposes, Innovative Performance*

## Giriş

Sosyal medyanın işletmelerde iş amaçlı ve sosyal amaçlı kullanımı, literatürde az sayıda incelenen ve örgütsel etkisi araştırılan bir konu olmaktadır. Konu ile ilgili literatür araştırması yapıldığında işletmedeki çoklu sosyal medya kullanımının (iş amaçlı ve sosyal amaçlı) çalışanların yenilikçi performanslarını nasıl etkilediğine dair bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Ancak sosyal medyanın popülerliği göz önünde bulundurulduğunda bu konu ile ilgili önümüzdeki yıllarda geniş bir literatür oluşacağı tahmin edilebilmektedir.

Sosyal medya kavramı için evrensel olarak kabul edilen bir tanımlama yapılmamakla birlikte genel olarak bazı araştırmacılar tarafından sosyal etkileşim, topluluk oluşumu ve işbirlikçi projelerin ele alınması için bir alan sağlayan Web 2.0 teknolojileri üzerine inşa edilen web siteleri olarak tanımlanmaktadır (Bruns, 2009, s.7). İşletmelerde sosyal medya kullanım amaçları işle ilgili ve sosyal amaçla ilgili olmaktadır. İş amaçlı sosyal medya, işyerinde kaynak yaratma, işbirliği ve görev yönetimi, iş ve olayların izlenmesi, resmi iç kurumsal iletişim gibi temel işle ilgili bilgi ve içerik alışverişini kolaylaştırmak için kullanılabilir web tabanlı platformlara atıfta bulunmaktadır. Sosyal amaçlı sosyal medya ise sosyal ve kişisel bilgilerin değişimini sağlayan web tabanlı platformlara atıfta bulunmakta ve gayri resmi, kişisel, sosyal, duygusal etkileşimler içindir (Song, vd., 2019, s.15).

Sosyal medya, işletmelerin ve çalışanlarının, işletme içinde ve dışında iletişim kurma, işbirliği yapma, tüketme ve yaratma biçimlerini kökten değiştirmiştir (Aral vd., 2013, s.3). Facebook, Twitter,

YouTube gibi sosyal ağ uygulamaları işletmeler tarafından giderek değişik şekillerde kullanılmaktadır. İşletmeler müşterileri ile ilişki kurmak ve çalışanlar arasındaki iletişimi desteklemek de dâhil olmak üzere çeşitli nedenlerle sosyal medya kullanımını benimsemektedir. Sosyal medya çalışanlar arasındaki iletişimi potansiyel olarak destekleyebilmesine rağmen her zaman ilgili iş amaçlarına uygun bir şekilde kullanılmalarına da dikkat edilmesi gerekmektedir (Taylor, vd.,2016, s.8).

Çalışanların performansı işletmelerin etkinliğini ve başarısını geliştirmede temel rol oynamaktadır. Bu nedenle sürekli eğitim ve gelişim programları ile çalışanların performansının geliştirilmesine artan bir ilgi bu-

lunmaktadır. Son yıllarda işletmeler artan rekabet baskıları karşısında insan kaynaklarını optimize etmek için çaba harcadıkça performans yönetimi ön plana çıkmıştır. Diğer bazı örgütsel kavramların aksine araştırmacılar arasında performansın işletmelerde önemli bir değişken olduğu konusunda genel bir anlayış bulunmaktadır (Suliman, 2001, s.1049). Örgütsel performans ve rekabet gücü çalışanların performansına göre belirlenmektedir. İnsan kaynakları yönetimindeki uygulamalar ile örgütsel performans ile rekabetçilik arasındaki pozitif ilişkiyi sağlamak mümkün olmaktadır. Şöyle ki, işletmeler yetenekli çalışanları istihdam edip, onların motive olmalarını sağlayarak, çalışanlarını geliştirerek ve istenen çalışan performansını elde ederek yüksek örgütsel performans ve rekabetçilik sağlanmış olmaktadır (Sikyr, 2013, s.48).

Bazı araştırmacılar çalışan performansına tek boyutlu bir kavram olarak baksa da, çoğu araştırmacı çalışan performansının çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ileri sürmektedir (MdSidin, vd., 2009, s.53). Bu çalışmada Katz (1964)'in çalışmasına dayanarak Jassen (2004) tarafından geliştirilen çalışan performansının iki boyutu olan rutin performans ve yenilikçi performans boyutlarından sadece yenilikçi performans boyutu ele alınmaktadır. Rutin performans, bireyin iş tanımında belirtilen görev ve sorumlulukların yerine getirilmesi iken yenilikçi performans bireyin iş tanımının ötesine geçen işletmenin yararına olan isteğe bağlı davranışlarda bulunması, işletmede yeni fikirlerin üretilmesi, benimsenmesi ve uygulanması için gerekli gücün kazanılmasını ifade etmektedir.

Bu çalışma ile işletmedeki iş amaçlı ve sosyal amaçlı sosyal medya kullanımının çalışanların yenilikçi performansını ne yönde etkilediği araştırılmaktadır. Bu kapsamda öncelikli olarak konu ile ilgili kavramsal çerçeve oluşturulacak, sonrasında yapılan araştırma ile ilgili bilgi ve bulgular yer alacaktır.

## **Kavramsal Çerçeve**

Günümüzde sosyal medya örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinde giderek daha fazla kabul görmüştür. İşletmelerin sosyal medya girişimleri işletme içinde ve dışında iş akışının yürütülmesinde kolaylıklar sağlamakta ve bu durumun çalışan performansını etkilediği düşünülmektedir. İşletmelerde sosyal medya kullanımı kavramının literatürde araştırılmasıyla

birlikte bu kavramın çeşitli bireysel ve örgütsel düzeyde çıktıları da araştırılmaya konu olmuştur. Bu açıdan sosyal medyanın yenilikçi performans ile ilişkisi incelemeye değer görülmüştür.

## Sosyal Medyanın İşletmelerde Kullanımı

İşletmelerde sosyal medya kullanımı daha önce görülmemiş bir hızla gelişme göstermektedir. İşletmeler için önemli olan husus, işletmelerin sosyal medya platformlarından hangisini kullanacak olması değil, belirli bir platformun nasıl kullanıldığı ve bu platformlarda yaratılan ve paylaşılan bilgilerdir (Culnan vd. 2010'dan akt. Piller, vd.,2011, s.2).

İşletmelerde sosyal medya kullanım amaçları; iş amaçlı ve sosyal amaçlı olmaktadır. Song ve arkadaşlarına (2019) göre iş amaçlı sosyal medya, işyerinde kaynak yaratma, işbirliği ve görev yönetimi, iş ve olayların izlenmesi, resmi iç kurumsal iletişim gibi temel işle ilgili bilgi ve içerik alış-verişini kolaylaştırmak için kullanılabilir web tabanlı platformlara atıfta bulunmaktadır. Sosyal amaçlı sosyal medya ise sosyal ve kişisel bilgilerin değişimini sağlayan web tabanlı platformlara atıfta bulunmakta ve gayri resmi, kişisel, sosyal, duygusal etkileşimler için kullanılmaktadır (Song, vd., 2019, s.15). Gonzales ve arkadaşlarına (2013) göre iş amaçlı sosyal medya kullanımı; çalışanların iş projeleriyle ilgili güncellemeler paylaşması, iş arkadaşları ile iş projeleri hakkında toplantılar düzenlemesi, iş arkadaşları ile örgütsel amaçlar hakkında bilgi paylaşması, işletme politikaları ve prosedürleri hakkında bilgi paylaşması, çalışma dosyalarını düzenlemesi, ileride kullanmaları için güvenilir bilgiler yüklemesi, belirli alandaki uzmanlıklarını paylaşmak ve belirli bir alandaki uzmanlığı olan başka çalışanlara erişim sağlamaktadır. Sosyal amaçlı sosyal medya kullanımı ise; çalışanların çalışma saatlerinden sonra iş arkadaşlarıyla sosyal etkinlikler düzenlemesi, işletme içinde arkadaş edinmesi, işe ara vermesi, isteyken başkalarıyla sohbet etmesi ve benzer ilgi alanlarına sahip kişileri bulmasıdır (Gonzales vd., 2013, s.8).

Zoonen ve arkadaşlarına (2014) göre, sosyal medyanın işle ilgili bir bağlamda kullanılması birden fazla işleve hizmet etmektedir. Bu işlevler, bilgi yayma, ilişki yönetimi ve örgütsel elçilik için bir araç olarak kullanılmasıdır. İlk olarak, işle ilgili sosyal medya kullanımı, çalışanlara ve işletmelerine iş arkadaşlarıyla ve diğer paydaşlarla iletişim kurma ve ilişkiler

kurma konusunda yeni yollar sunmaktadır. Sosyal medya çalışanlar arasındaki farkındalığı ve iletişimi artırabilir (Mukherjee vd. 2012'den aktaran Zoonen vd., 2014, s.851). İkinci fayda, sosyal medya işletmelerde bilgiyi yayma aracı olarak kullanılmakta ve böylece çalışanların işle ilgili konular hakkında fikir edinmeleri kolaylaşmaktadır. Üçüncü fayda ise işle ilgili sosyal medya kullanımı çalışanların örgütsel elçilikle meşgul olmaları için bir platform sağlamaktadır. Çalışanlar kişisel sosyal medya ağları aracılığıyla örgütsel itibara çevrimiçi elçiler olarak katkıda bulunmaktadır. Bu açıdan çalışanların çevrimiçi faaliyetleri kurumsal iletişim ve itibar için ek bir değer olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle işletmelerin sosyal medyaya erişimi sınırlandırıcı ve kısıtlayıcı çabaları yanlış yönlendirilmiş bulunmaktadır (Zoonen vd., 2014, s.851).

Zoonen ve arkadaşlarına (2017) göre iş için sosyal medya kullanımının olumlu ve olumsuz sonuçları bulunmaktadır. Spesifik olarak iş için sosyal medya kullanımı olumlu ve olumsuz olacak şekilde iki farklı psikolojik süreci (motivasyonel süreci ve sağlık bozukluğu süreci) tetikleyebilir. Olumlu sonuçlar motivasyonel bir süreci tetikler; etkili iletişim ve erişilebilirliği öne sürmek, iş hedeflerine ulaşmada ve temel psikolojik ihtiyaçların karşılanmasında işlevseldir ve böylece çalışanların katılım duygusuna katkıda bulunmaktadır. Bununla birlikte sosyal medya platformlarında artan bağlantı ve çeşitli sosyal gruplar günlük iş süreçlerinde kesintilere neden olmakta ve bu durum çalışanların iş- yaşam çatışmalarını artırmaktadır. Bu durum çalışanların psikolojisini etkileyebileceğinden çalışanların sağlık bozukluğu sürecini tetiklemektedir (Zoonen vd., 2017, s.602).

Song ve arkadaşlarına (2019) göre iş amaçlı ve sosyal amaçlı sosyal medya birbirinin tamamlayıcıları olmakta, çünkü bu iki teknolojinin ortak kullanımı, çalışanların iş arkadaşlarıyla çok yönlü ilişki kurmasına yardımcı olmaktadır. Çalışmaya yönelik sosyal medyaya yerleştirilmiş olan kurumsal sicil yardımı ile çalışanlar daha az tanımış oldukları ya da şahsen tanışma fırsatı bulamadıkları iş arkadaşlarını (örneğin dağıtılmış bir ekipte çalışanlar) kolayca arayabilir ve onlarla iletişim kurabilir. Buna karşılık sosyalleşme amaçlı sosyal medya duygusal iletişim ve ilişki geliştirmeye odaklanarak iş amaçlı sosyal medyayı tamamlayabilmektedir. Örneğin çalışanlar sosyalleşme amaçlı sosyal medyayı kişisel ilgi alanlarını spor, müzik veya diğer konularda paylaşmak için kullanabilirler. Çalışanların benzer çıkarları olan iş arkadaşlarını bulması ve bu çıkarlara dayalı

sosyal ilişkiler geliştirmesi yararlı olmakla birlikte, bu durum onların psikolojik veya duygusal mesafelerini kısaltabilmektedir (Song, vd., 2019, s.4).

Literatür sosyal medya bağlamında, sosyal medyanın dijital reklamcılık ve tanıtımda, müşteri hizmetleri konularını ele almada, yenilikçi fikirleri benimsemeye ve müşteri ilişkileri kurmada önemli bir etkiye sahip olabileceğini iddia etmektedir (Solis 2010'dan akt. Tajuderen vd., 2018, s.310). Bu nedenle işletmeler pazarlama, müşteri ilişkileri ve bilgi arama gibi çeşitli görevler için sosyal medyayı etkin bir şekilde kullandıklarında özellikle maliyet düşürme, müşteri ilişkilerinde iyileştirmeler ve daha fazla erişilebilirlik açısından işletme üzerinde olumlu bir etki yaratması muhtemeldir (Tajudeen vd., 2018, s.310). İşletmeler bir süredir markalaşma, pazarlama ve işe alım gibi dış faaliyetler için sosyal medyayı etkili bir araç olarak kullanmakla birlikte son zamanlarda işletmelerin sosyal medyayı çalışanlar arasında kurum içi işbirliğini, iletişimi, bilgi paylaşımını ve yeniliği geliştirmek için bir araç olarak benimsemelerinde bir artış olmuştur (Rathore ve Panwar, 2016, s.3).

Kamu kurum ve kuruluşlarından küçük işletmelere kadar tüm işletmeler sosyal medya kullanımını giderek artan oranda stratejik yönetim, örgütsel iletişim ve halkla ilişkileri ile uyumlu hale getirmektedir. Bu durum çoğu kişi tarafından olumlu bir gelişme olarak değerlendirilmekte, Web 2.0 ortamının sağladığı açıklık; demokrasiyi, katılımı, iletişimi ve topluluk oluşturmayı mümkün kılmaktadır (Macnamara ve Zeffass, 2012, s.287).

Sosyal medyanın işletmelerde benimsenmesi ve kullanımının nasıl yönetileceği önemli bir husus olmaktadır. Doğru bir şekilde yönetildiğinde, sosyal medyanın işletmelere net faydalar sağladığı görülmüştür (Chung vd., 2018, s.33). Sosyal medyanın yanlış yönetilmesi ise, işletme ve paydaşları için önemli ve istenmeyen sonuçlar doğurabilir (Chung vd., 2017, s.1405). Bu nedenle işletmelerde çalışanlara sosyal medya eğitimi verilmesi gerekmektedir. Bu eğitim yalnızca belirli araçların nasıl kullanılacağına odaklanmayı değil, aynı zamanda hangi araçların kullanılacağını ve bunların etkin bir şekilde nasıl ölçüleceğini de belirlemeyi içermelidir. İşletmeler sürekli güncellenen sosyal medya platformlarında etkin bir şekilde gezinmek için hazırlıklı olmalıdır (DiStaso vd., 2011, s.327).

## Yenilikçi Performans

Performans kavramı günlük hayatta, iş hayatında ve eğitim hayatında olmak üzere birçok alanda sıklıkla kullanılan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Literatürde performans kavramı ile ilgili çeşitli tanımlamalar yapılmaktadır. Bireysel performans, çalışanların yetenek ve motivasyonlarını kullanarak işletmelerin beklenen hedeflere ulaşmalarını sağlayan davranış ve sonuçları ifade etmekte iken örgütsel performans işletme sonuçları (verimlilik, kalite v.b), pazar sonuçları (satış, pazar payı, müşteri memnuniyeti v.b) ve finansal sonuçları (maliyetler, gelirler, kârlar v.b) ifade etmektedir. Örgütsel performans ve rekabet edilebilirliğin çalışan performansına göre belirlendiğine dair önemli kanıtlar bulunmaktadır (Sikyr, 2013, s.48). Diğer bir deyişle çalışanların performansının ölçülmesi ve teşvik edilmesi, örgütsel başarının ve rekabet avantajının kilit bir belirleyicisi olmaktadır (Ployhart vd. 2006'dan akt. Jouda vd., 2016, s.1083).

Bir işletmede çalışanların yüksek performans göstermesi veya başarılı olması birçok faktörün katkısıyla oluşmaktadır. Bu karışımın oluşmasında çalışanların konuşma, anlama, fiziksel güç gibi kişisel yetenekleriyle çalışanların bu yetenekleri ortaya koyma isteğinin yoğunluğu, çalışanın içinde bulunduğu fiziksel ortam, işletmenin faaliyet sürdürdüğü çevresel koşullar, işletmenin çalışanlarına yönelik politika ve felsefelerini yansıtan örgütsel koşullar rol oynamaktadır (Bingöl, 2014, s. 368).

Çalışan performansının yüksek tutulmasında pek çok faktör etkili olmaktadır. Bunlar arasında çalışanların moralinin yüksek tutulması önemli bir husus olmaktadır. Bu da çalışanlara verilen ücretin istenilen düzeyde olması, terfi sisteminin düzgün bir şekilde işlemesi, çalışanlara verilen ödül ve prim sistemlerinin adil olması, çalışanların sosyal hak ve imkanlardan faydalanması, çalışanların fikirlerine saygı gösterilerek içtenlikle davranılması ile mümkün olmaktadır (İraz ve Akgün, 2011, s.228).

Birçok araştırmacı bireysel performansı tek boyutlu bir kavram olarak ele alsa da, çoğu araştırmacı performansın çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ileri sürmektedir (Md-Sidin vd., 2009, s.53).

Katz (1964) bireysel performansı rutin faaliyetler ve yenilikçi faaliyetler gibi iki boyuttan oluşan bir kavram olarak tanımlamaktadır (Katz, 1964, s.132). Sparrowe ve arkadaşları (2001) ise bireysel performansı rol içi performans/rutin performans (gerekli görev ve sorumlulukların yerine geti-



rilmesi) ve ekstra rol performansı/yenilikçi performans (resmi iş tanımının ötesine geçen isteğe bağlı davranışlarda bulunma) şeklinde iki yönlü ele almaktadır (Sparrowe vd., 2001, s.14). Rol içi performansta, bir çalışanın iş tanımında belirtilen ve istenen eylemler tanımlanmakta, böylece çalışan işletme tarafından değerlendirilip ödüllendirilmektedir. Bir işletme iş performansını öngörülebilir hale getirmek için kurallar ve prosedürleri kullanmak ile çalışanlara sorunlara, fırsatlara ve olağan dışı durumlara uyum sağlamak için kendiliğinden yenilik yapma özgürlüğünü vermek arasında doğru dengeyi bulmak zorundadır. Yenilikçi performans, bir gruba veya organizasyona fayda sağlamak için yeni fikirlerin kasıtlı olarak üretilmesi, tanıtılması ve gerçekleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Jassen, 2004, s.370). Yenilikçi performans, sorunlarla, fırsatlara ve olağan dışı durumlarla ilgilenir ve diğer şeylerin yanı sıra fikirlerin üretilmesi ve benimsenmesi, koalisyon kurma ve yenilikleri başarıyla uygulamak için gerekli gücün kazanılmasını içermektedir. Bu görevler aynı anda ve sırayla bireyler tarafından gerçekleştirilmekte ve örgütsel yeniliğin özünü temsil etmektedir (Hassam vd., 2015, s.71).

## **Araştırma Metodolojisi**

### *Araştırmanın Amacı ve Önemi*

İşletmelerde çalışanlar tarafından kullanılan sosyal medyanın biçimsel (iş amaçlı) ve biçimsel olmayan (sosyal amaçlı) boyutları bulunmaktadır. Araştırmada sosyal medyanın çalışanların iş ilişkilerinin rahatlıkla yürütülmesi adına işletmeler tarafından oluşturulan, kontrol altında tutulan biçimsel boyutunun; bununla birlikte sosyal medyanın kontrol altında tutulamayan biçimsel olmayan boyutunun çalışanların yenilikçi performansları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Sosyal medyanın iş hayatında yaygınlaşmasıyla birlikte, işletmelerde çalışanların sosyal medya kullanımı, yönetim tarafından kontrol edilmesi mümkün olduğu kadar, kontrol edilemediği durumlar da söz konusu olmaktadır. Bu araştırma ile çalışanların sosyal medya kullanımlarının yenilikçi performans üzerindeki etkisi belirlenerek bu şekilde işletmelerde buna ilişkin önlemlerin alınması ve uygulamaların daha iyi yapılması sağlanacaktır.

### *Araştırmanın Sınırlılıkları*

Araştırma kapsamında belirtilen sınırlılıklar aşağıda yer almaktadır.

- Araştırma sonuçları sadece Ankara ili ile sınırlı kalmakta ve dolayısıyla diğer illerdeki işletme ve çalışanlara genellenememekte,
- Araştırmada incelenen değişkenler, sosyal medya ölçeği, yenilikçi performans ölçeği sonucu elde edilen verilerle sınırlı olmakta,
- Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar 01.07.2019-30.08.2019 tarihleri arası ile sınırlı olmaktadır.
- Araştırma sonucu bankacılık sektörü dışındaki işletmelerde bulgular geçerli olmayabilir.

### *Araştırmanın Hipotezleri*

Bu araştırmanın dayandığı değişkenler; iş amaçlı sosyal medya, sosyal amaçlı sosyal medya ve yenilikçi performans olmaktadır. Literatür incelemesi yapıldığında kuramsal bağlamda sosyal medya ile yenilikçi performans arasındaki ilişkileri esas alan çalışmaların bulunmamasına rağmen dolaylı olarak sosyal medya ile bireysel performans arasındaki ilişkiye dair çeşitli çalışmaların bulunduğu görülmektedir.

Nduhura ve Prieler (2017)'in çalışmasında çalışanların işyerinde özel ve iş amaçlı sosyal medya kullanımını araştırmıştır. Araştırmaya katılanların bakış açısına göre sosyal medya kamu kurumlarının işleyişinde giderek daha önemli bir rol oynamaktadır. Genel olarak sosyal medyanın kurumları olumlu yönde etkilediği ifade edilmektedir. Çünkü sosyal medya aracılığıyla işyerinde faaliyetler hızlı bir şekilde organize edilir (örn; toplantı düzenleme, sipariş verme gibi), mesajlar aynı anda birçok çalışanla paylaşılmakta ve geri bildirimler hızlı olmaktadır. Özellikle whatsapp grupları tüm kurumlarda popüler bir şekilde kullanılmaktadır. Bu değiş tokuşlar bireysel cep telefonları, dizüstü bilgisayarlar veya kurumun bilgisayarları aracılığıyla gerçekleşmektedir. Ancak cep telefonları daha çok saha çalışmasına katılan çalışanlar tarafından kullanılmaktadır (Nduhura ve Prieler, 2017, s.712-713).

Bununla birlikte Nduhura ve Prieler (2017) çalışmasında kamu kurumlarında raporlamanın önceki durumlardan çok daha pratik hale geldiği sonucunu elde etmiştir. Şöyle ki bazı çalışanlar sosyal medyada kısa me-

sajlar kullanarak günlük olarak ne yaptıklarını rapor ettiklerini açıklamıştır. Bu mesajlar hem çalışanlar hem işverenleri bir araya getiren gruplar aracılığıyla paylaşılmaktadır. Ayrıca sosyal medya taranacak ve farklı ulaşım araçlarıyla gönderilecek resmi belgelerin sayısını azaltarak kurum yönetiminde önemli ölçüde fayda sağlamıştır. Sosyal medya aynı zamanda çalışanlara ve işletmelere aynı faaliyetleri veya çıkarları paylaşan ve böylece ortaklıklar sağlayan daha geniş bir insan ve kurum ağına sahip olmalarında yardımcı olmaktadır. Sosyal medyanın bir diğer faydası ise çalışanların farklı paydaşlarla iletişimi söz konusu olduğunda diğer medya türlerine göre çok daha pratik olduğudur. Araştırmaya katılan bazı katılımcılar sosyal medyanın iş stresini azaltma konusunda önemli bir katkısının bulunduğu ve daha fazla başarıma isteklerini artırdıkları belirtilmektedir (Nduhura ve Prieler, 2017, s.712-713).

Nduhura ve Prieler (2017) çalışmasında sosyal medyanın özel kullanımının kamu kurumlarında verimliliği artırdığına dair somut bir kanıt bulamamakla birlikte çalışanların refahı için önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışanların yakınlarıyla iletişim kurması, günlük problemlerini çözmesi ve toplumun faaliyetlerine katılması enerji verici olmaktadır. Sonuç olarak sosyal medya kullanımının çalışanların verimliliğine değer kattığı görülmektedir. Araştırmada edildiği bulgular sosyal medyanın yararları hakkında mevcut literatür ile hemfikirdir. Örneğin araştırma Facebook'un işte kullanılmasının çalışanların ruh halini olumlu yönde etkilediğini ve çalışmalarında kendilerini daha iyi hissetmelerini sağladığını göstermiştir. Bu açıardan sonuç olarak işletmelerde sosyal medyanın özel kullanımına tolerans gösterilmesi uygun görülmüştür (Nduhura ve Prieler, 2017, s.714-715).

Zoonen ve arkadaşları (2014) çalışmasında çalışanların iş amaçlı sosyal medya kullanımını incelemiş ve çalışanların örgütsel amaçlara katkıda bulunmak için kişisel sosyal medya hesaplarını isteyerek kullandıklarını ifade etmektedir. Bu çalışma, çalışanların sosyal medya kullanımına yönelik motivasyonlarını incelemekte ve çevrimiçi örgütsel duyumu sağlamaya katkılarının araştırılması için bir araştırma başlangıç noktası sunmaktadır. Zoonen ve arkadaşları (2014) çalışmasında iş amaçlı sosyal medya kullanımının iç tutarlılığı artırdığı ve iletişim süreçlerini yumuşattığı sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte çalışanlar sosyal medya ağları aracılığıyla çevrim içi elçiler olarak kurumsal itibara katkıda bulunmaya yardımcı olmak-

tadır. Bu anlamda çalışanların çevrimiçi faaliyetleri kurumsal iletişim ve itibar için ek bir değere sahiptir. Bu nedenle işletmelerde sosyal medya politikaları aracılığıyla veya bu web sitelerine girişimi engelleyerek bu girişimleri sınırlandırma ve kısıtlama çabaları yanlış yönlendirilmiş görülmektedir (Zoonen, vd., 2014, s.852).

Cao ve arkadaşları (2016) tarafından hazırlanan çalışmada, çalışanların bireysel performanslarının sosyal medya aracılığıyla makul bir şekilde artırılabilceği sonucuna ulaşılmıştır. Şöyle ki ampirik sonuçlar sosyal medyanın çalışanların ağ bağları ile gösterilen sosyal sermayenin oluşumunu destekleyebileceğini, bunun sonucunda bilgi transferini kolaylaştırabilecek ortak vizyon ve güveni ortaya koymaktadır. Paylaşılan vizyon ve bilgi transferi ise iş performansını olumlu yönde etkilemektedir. Her ne kadar ağ bağları ve güven iş performansı üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olmasa da, bu etkiye kısmen bilgi aktarımı aracılık etmektedir (Cao, vd., 2016, s.529).

Çetinkaya ve Rashid (2018) tarafından sosyal medyanın bireysel performans üzerindeki etkisine yönelik yapılan araştırma, sosyal medyanın bireysel performans üzerinde olumlu etkisi olduğu ve örgütsel yapının bu iki değişken arasında aracı bir role sahip olduğu sonucuna varmıştır (Çetinkaya ve Rashid, 2018:15). Zhang ve Venkatesh (2013) sosyal ağların performans üzerindeki etkilerini incelemiş ve sosyal ağların çalışan performansını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır (Zhang ve Venkatesh, 2013, s.25). Leftheriotis ve Giannakos (2014) sosyal medyanın iş amaçlı kullanımını araştırmış ve sosyal medyanın çalışanlar için zaman kaybı olmadığını, aynı zamanda çalışanların performansını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır (Leftheriotis ve Giannakos, 2014:140). Song ve arkadaşları (2019) iş amaçlı sosyal medya ve sosyal amaçlı sosyal medyanın ekip ve çalışan performansını artırmak için sinerji yaratan tamamlayıcı kaynaklar olduğu sonucuna ulaşmıştır (Song, vd., 2019, s.1).

İşletmeler, çalışanlara yalnızca işe odaklı değil, aynı zamanda sosyalleşme ve eğlenceye yönelik bir kullanım repertuarı veren sosyal medya gibi yeni teknolojileri giderek daha fazla benimsemektedir (Hassam, vd., 2015, s.65). Hassam ve arkadaşları (2015) sosyal medya kullanım kategorisini sosyal, hedonik ve bilişsel olarak sınıflandırmakta ve bireysel performans üzerindeki etkilerini incelemektedir. Teknolojinin sosyal ve bilişsel kullanımının ampirik olarak, dolaylı da olsa çalışanların rutin ve yeni-

likçi iş performansı üzerinde olumlu etkileri olduğu gösterilmiştir. Teknolojinin hedonik kullanımı, çalışanların rutin performansı üzerinde doğrudan olumlu bir etkiye sahip olmamasına rağmen, sosyal bağların gelişimine olumlu katkı sağladığı ve yenilikçi performans üzerinde azaltıcı olumlu etkiye yol açtığı gösterilmiştir (Hassam, vd.,2015, s.65).

Hassam ve arkadaşlarının (2015) çalışmasında edindiği önemli bir bulgu yöneticilerin ne tür bir iş performansının onlar için önemli olduğu konusunda güçlü bir fikre sahip olması ve sosyal medya kullanımlarını buna göre yapılandırması gerektiğidir. Yenilikçi ve yaratıcı düşüncüyü teşvik etmekle ilgileniyorsa o zaman güçlü bir yapısal sosyal sermaye inşa etmek önemlidir. Bu nedenle teknolojinin sosyal ve bilişsel kullanımını teşvik edebilir ve çok belirgin hedonik etkileşimlerin anlamlı bağları artmasına izin verebilir. Yöneticilerin amacı rutin çalışma görevlerinin verimliliğini arttırmaksa, herhangi bir hedonik kullanımı engellemeli ve araçsal bağları güçlendirmeyi amaçlayan bazı sosyal ağlarla öncelikle bilişsel kullanıma odaklanmalıdırlar (Hassam, vd., 2015, s.79).

Literatürde işletmelerde sosyal medyanın iş amaçlı ve sosyal amaçlı kullanımını içeren çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar incelendiğinde genel olarak işletmelerde sosyal medya kullanımının çalışanları ve işletmeleri olumlu yönde etkilediği ifade edilmektedir. Söz konusu olumlu yönde etki, sosyal medya kullanımının çalışanların yenilikçi performansları üzerinde de etkili olduğuna işaret etmektedir. Bu nedenle aşağıdaki hipotezler geliştirilmiştir;

- H1: Çalışanların iş amaçlı sosyal medya kullanımı yenilikçi performansı pozitif olarak etkiler.
- H2: Çalışanların sosyal amaçlı sosyal medya kullanımı yenilikçi performansı pozitif olarak etkiler.

### *Araştırmanın Yöntemi*

Araştırma amacı doğrultusunda yapılan literatür incelemesi kapsamında “işletmelerde sosyal medya kullanımı” ve “yenilikçi performans” ile ilgili anket geliştirilmiştir. Çalışanların iş amaçlı ve sosyal amaçlı sosyal medyayı ne ölçüde kullandıklarını ortaya çıkarmak için iş amaçlı sosyal medya için Zoonen ve arkadaşları (2014), sosyal amaçlı sosyal medya için Zhang ve arkadaşları (2018) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Ölçekte iş

amaçlı sosyal medya yedi maddeden, sosyal amaçlı sosyal medya beş maddeden oluşmaktadır. Sosyal medya ölçeği dışındaki ölçek ise yenilikçi performans ölçeğidir. Yenilikçi performans ölçeği Janssen (2004) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek dokuz maddeden oluşmaktadır. Kullanılan bu ölçekler 5'li Likert ölçeği çerçevesinde derecelendirilmiştir. Banka çalışanlarından ankette belirtilen ifadelerin kendilerine ne derece uyduğunu 5'li Likert tipi bir ölçek üzerinde belirtmeleri istenmiştir: (a) Kesinlikle katılmıyorum, (b) Katılmıyorum, (c) Kararsızım, (d) Katılıyorum, (e) Kesinlikle katılıyorum. Ardından toplanan anket verileri SPSS programına aktararak değerlendirilmiştir.

Araştırma Ankara ilinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini aynı bankanın farklı şubelerinde görev alan 127 banka çalışanı oluşturmaktadır. Bu kapsamda 127 banka çalışanına anket formu verilerek doldurmaları istenmiştir. Üç bölümden oluşan anket formunun ilk bölümünde

katılımcıların yaş, cinsiyet, eğitim, aylık kişisel gelirleri gibi demografik özellikleri ile kaç yıl bankada çalıştıkları, bankadaki görevi, bankada kullandıkları sosyal medya uygulamaları gibi çalıştığı banka ile ilgili bilgileri paylaşmaları istenmektedir. Anketin ikinci bölümünde katılımcıların iş amaçlı ve sosyal amaçlı sosyal medyayı kullanım düzeyleri, üçüncü bölümde ise çalışanların bankadaki yenilikçi performanslarını belirlemeye yönelik bir ölçek bulunmaktadır. Anket formları banka çalışanlarına yüz yüze görüşülerek dağıtılmıştır. Katılımcılara verilen 127 adet anket formundan 111 tanesi doldurulmuş olup, anketlerin doldurulma oranı %88 olmaktadır.

Araştırmada veri analiz yöntemi olarak nicel veri analiz yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmada öncelikle ölçeklerin yapı geçerliliği test edilmek istenmiştir. Faktör analizi, yapı geçerliliğinin incelenmesi amacıyla sık kullanılan yöntemlerden biridir. Faktör analizinde yapı geçerliliğine ilişkin, "bu testlerden elde edilen puanlar, testin ölçtüğünü varsaydığı şeyi ölçüyor mu" sorusuna cevap aranmaktadır. Bu açıdan faktör analizi ölçek puanlarının yapı geçerliliğinin değerlendirmesinde önemli bir husus olmaktadır. Bununla birlikte yapı geçerliliğini incelemede amaç, ölçeğin faktör yapısını ortaya çıkarmak ise "Açımlayıcı Faktör Analizi"; amaç daha önce belirlenen ölçek faktör yapısının doğrulanması ise "Doğrulamalı Faktör Analizi" teknikleri kullanılmaktadır (Büyüköztürk, vd. 2016:135). Araştırmada Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) tercih edilerek ölçeklerin

yapı geçerliliği test edilmek istenmiştir. Bu bağlamda ölçeklerin yapı geçerliliği testi için SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır.

Literatürde AFA'nın yapılabilmesi için bazı kıstaslar bulunmaktadır. Şöyle ki veri kümesinin faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemek için üç yöntem bulunmaktadır. Bu yöntemler; Korelasyon matrisinin oluşturulması, Barlett Testi ve Kaisen Meyer-Olkin (KMO) Testidir (Eşmekaya, 2019, s.27).

KMO testi belirli bir örneklemden elde edilen değişkenlerin oluşturduğu veri yapısının faktör analizi için yeterli olup olmadığını göstermektedir. KMO değerinin 0,60 ve üstünde olması örneklemin faktör analizi için yeterli olacağını göstermektedir. Barlett Küresellik testi ise korelasyon matrisindeki ilişkilerin faktör analizi yapacak ölçüde yeterli olup olmadığını test etmektedir. Bu test sonucun anlamlı olması ( $p < 0,05$ ) değişkenler arası ilişkilerin oluşturduğu matrisin faktör analizi için anlamlı olduğu ve faktör analizi yapılabileceği anlamına gelmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2018, s.319).

Açımlayıcı Faktör Analizinde dikkat edilmesi gereken en önemli aşama "faktör sayısına karar verilmesi" aşaması olduğu belirtilebilir. Faktör sayısını belirlemede K1 yöntemi ve Yamaç Birikinti Grafiği kullanılmaktadır. K1 yöntemi fazla sayıda faktör çıkarmasına rağmen Yamaç Birikinti Grafiğinde faktör sayısına karar verme aşamasında baskın faktörleri belirlemeye yönelik grafik oluşturulur. Grafikte kırılma noktası söz konusu olmakta ve faktör sayısı olarak kırılma noktasına kadar olan bileşen sayısı esas alınmaktadır (Eşmekaya, 2019, s.30).

Araştırmada faktör sayısının belirlenmesinde Yamaç Birikinti Grafiği tercih edilmiştir. Faktör sayısının belirlenmesinden sonra önemli bir diğer konu ise faktörlerin döndürülmesidir. Faktör döndürmenin amacı, maddelerin ilgili faktörlerde mümkün olduğunca yüksek, ilgisiz faktörlerde ise mümkün olduğunca düşük yük değerlerinde yüklenmesine olanak tanıyarak, araştırmacıya yorumlama ve karar verme kolaylığı sağlamaktır (Gürbüz ve Şahin, 2018, s.321).

Araştırmada döndürülmüş faktör analizi neticesinde s91 maddesinin çıkartılması önerilmiştir.

Atılan değişkenden sonra Açımlayıcı Faktör Analizi tekrar yapılmıştır.

Sosyal bilim araştırmalarında ölçeklerin yapısal geçerliliği KFA ile belirlenirken, ölçeklerin tutarlı ölçüm yapıp yapmadığı ya da ölçek maddele-

ri arasında tutarlılık olup olmadığının da eş zamanlı olarak belirlenmesi gerekmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2018, s.331). Araştırmada ortaya çıkan ölçeğin güvenilirliği Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak ölçülmüştür. Ölçekte tüm alt boyutların güvenilirliği yeterli görülmüştür.

Araştırmada gerekli analizler yapılmadan önce değişkenlerin (iş amaçlı, sosyal amaçlı, yenilikçi performans) her birinin normal dağılım sergileyip sergilemediklerini anlamak adına Shapiro-Wilk normallik testi uygulanmaktadır. Araştırmada Shapiro-Wilk normallik testi sonucunda verilerin normal dağılım göstermediği sonucuna varılmıştır. Veriler normal dağılım göstermediği için analizde parametre dışı istatistik yöntemleri tercih edilmiştir. Analizde Mann-Whitney U testi ve Kruskal

Wallis H testi kullanılarak sonuçlar elde edilmiştir. Bununla birlikte korelasyon tablosu kullanılarak sosyal medya kullanımı ile yenilikçi performans arasındaki ilişkiye bakılmıştır.

## **Araştırma Bulguları**

Araştırma bulguları kapsamında katılımcıların demografik ve genel özelliklerine ilişkin veriler analiz edilerek bulgular yorumlanmıştır.

### ***Ölçeklere İlişkin Faktör Analizi***

Faktör analizi, aynı yapıyı ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir. Açıklayıcı Faktör Analizi, değişkenler arasındaki ilişkilerden yola çıkarak faktör bulmaya yönelik bir işlem iken, Doğrulayıcı Faktör Analizi değişkenler arasındaki ilişkiye dair daha önce saptanan bir hipotezin test edilmesine yönelik bir işlemdir (Büyüköztürk, 2018, s.143). Araştırmada sosyal bilimlerde ölçeğin yapı geçerliliğini incelemede sıklıkla tercih edilen Açıklayıcı Faktör Analizi kullanılmıştır. Katılımcıların iş amaçlı ve sosyal amaçlı sosyal medyayı kullanım düzeyleri ile yenilikçi performans düzeyleri için Açıklayıcı Faktör

Analizi (AFA) yapılmaktadır.



**Tablo 1. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örnekleme Yeterliliği Ölçüsü**

<b>KMO and Bartlett's Test</b>		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,858
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1574,979
	df	210
	P	,000

Tablo 1 incelendiğinde örneklemin yeterli olduğu sonucuna varılmaktadır. Şöyle ki, KMO'nun

değeri .50 ile .59 arasında zayıf, .60 ile .69 arasında orta, .70 ile .79 arasında iyi, .80 ile .89 arasında çok iyi ve .90 ve üzeri ise mükemmel kabul edilmektedir (George ve Mallery, 2001'den akt. Yaratan, 2017, s.230-231). KMO değeri (.858) mükemmel olarak kabul edilmektedir. Bir başka deyişle Açımlayıcı Faktör Analizinde KMO testine göre elde edilen verilerin faktör analizi için uygun ve denek sayısının yeterli olduğu söylenebilir. ( $p < 0,05$ )

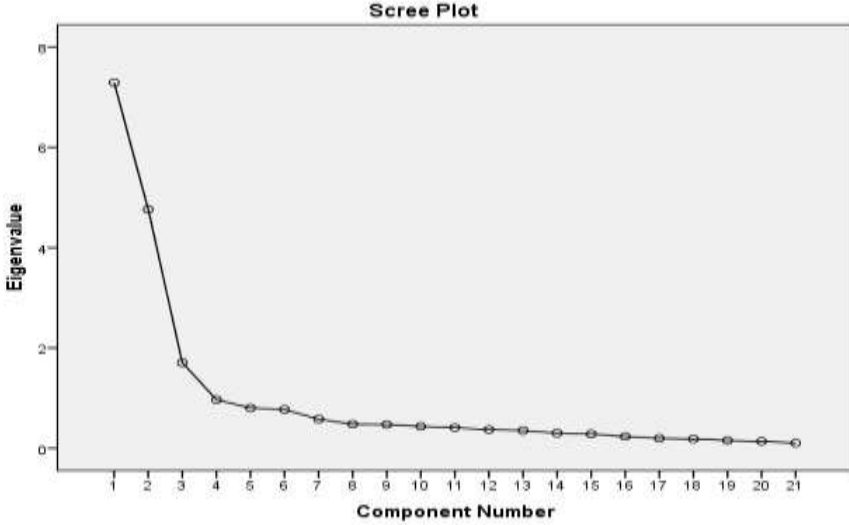
Bartlett's Test of Sphericity maddeler arasında korelasyon olup olmadığını test etmektedir. Bu test için boş hipotez; "maddelerin korelasyon matrisi ile birim matrisi arasında hiç fark yoktur" şeklinde ifade edilmektedir (George ve Mallery, 2001'den akt. Yaratan, 2017, s.231).

**Tablo 2. Açıklanmış Toplam Varyans Çizelgesi**

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	7,289	34,711	34,711	7,289	34,711	34,711	6,494	30,926	30,926
2	4,762	22,676	57,388	4,762	22,676	57,388	3,812	18,150	49,076
3	1,706	8,126	65,514	1,706	8,126	65,514	3,452	16,437	65,514

Tablo 2'de de görüldüğü üzere Eigen value değeri (başlangıç öz değerleri) 1 den büyük olan 3 faktörden oluştuğu görülmektedir.

Açımlayıcı faktör analizinde alt boyutların sayısını belirlemek için çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Bu çalışmada alt boyut sayısını belirlemek için yamaç-birikinti grafiği kullanılmaktadır. Grafikte dikey eksen özdeğerleri, yatay eksen ise bileşenleri göstermektedir.



Şekil 1. Bileşenlerin Yamaç-Birikinti Grafiği

Bu yöntemde korelasyon matrisindeki özdeğerler hesaplanmakta, Şekil 1. incelendiğinde korelasyon matrisinin 21 satırı bulunmaktadır. 21 faktörün tümü yatay çizgi üzerinde sıralanmakta, dikey kısımda ise ölçeğin alt boyutu olarak belirlenecek faktörler sıralanmaktadır. Dolayısıyla Şekil 1’de dikey kısım üzerinde faktör (bileşen) sayısı üçtür. Dolayısıyla ölçeğin sadece 3 alt boyutunun olduğu kanıtlanmıştır. Korelasyon matrisi ile birim matrisinin birbirine eşit olması durumunda herhangi iki madde arasındaki korelasyon sıfıra eşit olmaktadır (Yaratan, 2017, s.232). Barlett’s Test of Sphericity anlamlılık düzeyini .000 olarak belirttiği için boş hipotez reddedilir ve maddeler arasında korelasyon olduğu sonucuna varılır,  $\chi^2(210) = 1574,979$ ,  $p = .000 < .001$ . Barlett’s Test of Sphericity anlamlı çıkmasaydı faktör analizi yapılamazdı.

Faktör analizinin faktör çıkarımı ve faktör döndürme olmak üzere iki aşaması bulunmaktadır. Faktör çıkarımı analizinin neticesinde kaç faktör (bileşen) olacağı saptanmaktadır. Şekil 1’de dikey kısım üzerinde faktör sayısı üçtür. Dolayısıyla ölçeğin sadece üç alt boyutunun olduğu kanıtlanmıştır. Yaratan’a (2017) göre faktör analizinin ikinci aşaması olan faktör döndürmenin amacı; faktör uzayını temsil eden eksenleri döndürerek maddeleri temsil eden değişkenlerin bir faktördeki yükü artarken diğer faktör-

lerdeki yüklerinin azalmasını sağlamak ve böylece faktörleri daha belirgin ve yorumlanabilir hale getirmektir (Yaratan, 2017, s. 234).

İki tür eksen döndürme yöntemi bulunmaktadır. Bunlar; dik döndürme ve eğik döndürme yöntemleridir. Dik döndürme yöntemi faktörler arasında ilişki yoksa söz konusu iken, sosyal araştırmalarda faktörler arasında korelasyon olma olasılığı yüksek olduğu için eğik döndürme yaygın olarak kullanılmaktadır (Yaratan, 2017, s.234).

Tablo 3’de madde değişkenlerinin faktör yükleri yer almaktadır.

**Tablo 3. Döndürülmüş Bileşen Matrisi Rotated Component Matrix<sup>a</sup>**

1	Component		
	2	3	
s102	,875		
s105	,868		
s106	,862		
s103	,859		
s104	,848		
s107	,835		
s109	,826		
s101	,824		
s108	,771		
s94		,829	
s931		,810	
s92		,804	
s95		,752	
s82		,736	
s91	-,070	,333	,313
s83			,880
s84			,836
s81			,687
s85			,669
s86			,621
s87			,564

Tablo 3 incelendiğinde, örneğin s102 değişkeninin faktör 1’deki yükü .875, s94 değişkeninin faktör 2’deki yükü .829 olduğu görülmektedir. Tablo 3’de bazı maddelerin değişkenlerinin problemlili olduğu görülmektedir. Şöyle ki, faktör yükleri incelendiğinde s91 maddesinin faktör 2 ve faktör 3 de yakın ağırlıkla temsil edildiği görülmektedir. Bu nedenle s91 maddesinin çıkartılması önerilmektedir.

Ayrıca s82 sorusunun s9 grubunda yer alması önerilmektedir. Her atılan değişkenden sonra faktör analizi tekrar edildiğinden dolayı, s91 sorusu çıkartılarak açıklayıcı faktör analizi (AFA) tekrar yapılmaktadır.

**Tablo 4. 2. Adım AFA Sonuçları-KMO ve Bartlett's Test**

KMO and Bartlett's Test	
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,860
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square 1544,283
	df 190
	P ,000

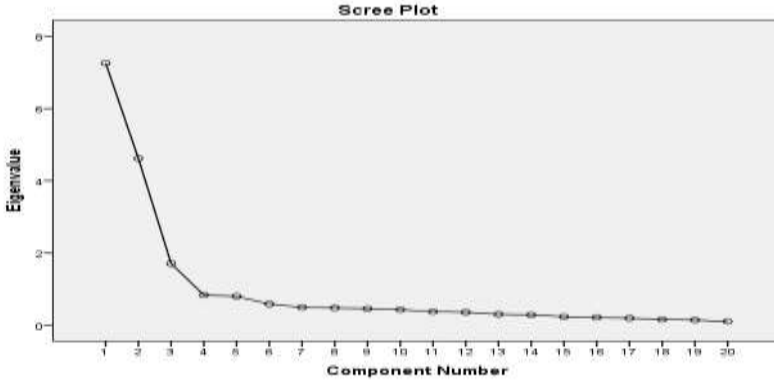
2.adımda KMO endeksine göre verilerin ve örneklemin yeterli olduğu görülmektedir.( $p < 0,05$ ).

Tablo 4'de görüldüğü üzere KMO değeri .860 ve Bartlett's Test of Sphericity de anlamlıdır,  $\chi^2(190) = 1544.283$ ,  $p = .000 < .001$ .

**Tablo 5. 2. Adım AFA Sonuçları- Açıklanmış Toplam Varyans Çizelgesi**

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	%of Variance	Cumulative %	Total	%Of Variance	Cumulative %	Total	%of Variance	Cumulative %
1	7,257	36,285	36,285	7,257	36,285	36,285	6,465	32,323	32,323
2	4,616	23,08	59,365	4,616	23,080	59,365	3,718	18,591	50,913
3	1,706	8,531	67,896	1,706	8,531	67,896	3,397	16,983	67,896

Tablo 5'de görüldüğü üzere Eigen value değeri (başlangıç öz değerleri) 1 den büyük olan 3 faktörlü bir yapının oluştuğu görülmektedir. Bu yapının varyansın %67,8 ini açıkladığı görülmektedir.



Şekil 2. 2. Adım AFA Sonuçları- Bileşenlerin Yamaç-Birikinti Grafiği

Şekil 2'de yamaç birikim çizgesindeki eğrinin dikey kısmında diğerlerinden ayrılmış üç adet faktör olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Döndürülmüş Bileşen Matrisi

	Component		
	1	2	3
s102	,876		
s105	,868		
s106	,863		
s103	,856		
s104	,847		
s107	,833		
s109	,826		
s101	,823		
s108	,769		
s94		,823	
s93		,810	
s92		,805	
s95		,758	
s82		,741	
s83			,878
s84			,837
s81			,690
s85			,683
s86			,619
s87			,571

Tablo 6 incelendiğinde döndürülmüş bileşen matrisinde üç faktörün yükleri görülmektedir. Faktör yükleri incelendiğinde ağırlıkların 0,5 ve üstünde olduğu görülmektedir. Üç faktörlü bir yapı olduğu söylenebilir. Bu yapıda boyutları şu şekilde tanımlayabiliriz;

- Boyut 1: İş amaçlı (s81, s83, s84, s85, s86, s87)
- Boyut 2: Sosyal amaçlı (s82, s92, s93, s94, s95)
- Boyut 3: Yenilikçi (s101, s102, s103, s104, s105, s106, s107, s108, s109)

Ölçekten s82, s9 grubunda yer almakta ve s91 sorusu ölçekten atılmıştır. Sonuçta 20 maddeli ve üç alt boyutu olan bir ölçek olarak kalmıştır. Ortaya çıkan ölçeğin güvenilirliğini ölçmek için

Cronbach's Alpa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmaktadır.

### *Güvenilirlik Testi*

Ölçümlerin güvenilirliğini belirlemede Cronbach's Alpha yöntemi kullanılmaktadır.

**Tablo 7. Cronbach's Alpha Katsayısı**

	Cronbach's Alpha	Madde sayısı
İş amaçlı	,859	6
Sosyal amaçlı	,878	5
Yenilikçi	,949	9

Her boyutun güvenilirlik katsayıları tabloda görülmektedir. Alpha değerlerinin 0,7 den yüksek olduğu görülmektedir. Bu açıdan tüm alt boyutların güvenilirliği yeterli görülmektedir.

### *Demografik ve Genel Bulgular*

Aşağıdaki tablolarda demografik değişkenlerin frekansları alınarak tablo haline getirilmiştir.

**Tablo 8. Çalışanların Yaş, Aylık Gelir ve İşletmedeki Çalışma Yılı**

	N	Mean	Median	Min	Max	Ss
Yaş	111	37	36	21	55	7
Aylık gelir	111	4769	5000	2100	14000	1790 7,28
İşletmedeki çalışma yılı	111	12,17	10,00		30,00	

Banka çalışanlarının yaş, aylık gelir ve bankadaki çalışma yılı ile ilgili tanımlayıcı istatistikler Tablo 8’de gösterilmektedir. 111 banka çalışanınun yaşları en düşük 21 en yüksek 55 arasında değişmektedir. Ortalama değer mean olarak gösterilmekte ve 37’dir. Ss standart sapma değeridir.

Verilerin ortalamadan ne kadar saptığını gösteren ölçü birimidir. Bu veri setinde standart sapma 7’dir. Yani verilerimiz ortalama +/- standart sapma yani 37 +/- kadar bir sapma göstermektedir.

**Tablo 9. Çalışanların Cinsiyet ve Eğitim Durumu**

		n	%
Cinsiyet	Kadın	55	50
	Erkek	55	50
	Total	110	100
Eğitim durumu	Lise	12	10,8
	Ön lisans	4	3,6
	Lisans	81	73
	Y.Lisans	14	12,6
	Total	111	100

Tablo 9’da çalışanların cinsiyet ve eğitim durumlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır. 111 çalışanın 56’sını erkekler, 55’ini ise kadınlar oluşturmaktadır. Çalışanların eğitim durumuna bakıldığında; 12’si lise, 4’ü ön lisans, 81’i lisans ve 14’ü yüksek lisans mezunudur.

**Tablo 10. Çalışanların Bankada Kullandıkları Sosyal Medya Uygulamaları**

	n	%
Whatsapp	92	82,9
Twiter	9	8,1
Facebook	16	14,4
Youtube	17	15,3
Linkedin	3	2,7
İnstagram	22	19,8
Foursquare	1	0,9
Pinterest	1	0,9

Çalışanların bankada kullandıkları sosyal medya uygulamaları Tablo 10’da gösterilmektedir.

Çalışanların çoğunlukla whatsapp’ı tercih ettikleri görülmektedir.

**Tablo 11. Sosyal Medya ve Yenilikçi Performans**

	n	Mean	Median	Minimum	Maximum	ss
İş Amaçlı SM	111	17,68	18,00	6,00	30,00	5,78
Sosyal Amaçlı SM	111	11,35	11,00	5,00	25,00	5,01
Yenilikçi Performans	111	34,76	36,00	9,00	45,00	6,40

Tablo 11’de çalışanların iş amaçlı ve sosyal amaçlı sosyal medya kullanım ölçüsü ile çalışanların kendilerini yenilikçi görme ölçüleri yer almaktadır.

**Tablo 12. Sosyal Medya ve Yenilikçi Performans (Yaş-Aylık Gelir)**

		Yaş	Aylık gelir	İşletmedeki çalışma yılı
Yenilikçi Performans	r	,27	,122	-,007
	p	,776	,203	,942
	N	111	111	111
Sosyal Amaçlı SM	r	-,062	,204*	-,138
	p	,521	,032	,148
	N	111	111	111
İş Amaçlı SM	r	-,130	,037	-,211*
	p	,173	,699	,026
	N	111	111	111

Tablo 12 incelendiğinde aylık gelir ile sosyal amaçlı kullanma puanı arasında anlamlı ve aynı yönlü ancak düşük dereceli bir ilişki görülmektedir. ( $p < 0,05$ ;  $r = 0,204$ ) Aylık gelir arttıkça sosyal amaçlı kullanma puanı artmaktadır.

İşletmedeki çalışma yılı ile iş amaçlı sosyal medyayı kullanma durumları arasında anlamlı, ters yönlü ancak düşük bir ilişki görülmektedir. ( $p < 0,05$ ;  $r = 0,211$ ) İşletmedeki çalışma yılı arttıkça sosyal medyayı iş amaçlı kullanma puanları azalmaktadır.

Araştırma için gerekli analizler yapılmadan önce “iş amaçlı”, “sosyal amaçlı” ve “yenilikçi performans” değişkenlerinin her birinin normal dağılım sergileyip sergilemediğini anlamak için Shapiro-Wilk normallik testi uygulanmaktadır. Bu araştırma için anlamlılık düzeyi 0,05 olarak belirlenmektedir.



## Normallik Testi

**Tablo 13. Shapiro-Wilk Normallik Testi**

	Tests of Normality					
	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
İş Amaçlı SM	,107	111	,003	,973	111	,025
Sosyal Amaçlı SM	,105	111	,005	,935	111	,000
Yenilikçi P.	,183	111	,000	,835	111	,000

a.Lilliefors Significanc Correction

**Tablo 14. Shapiro-Wilk Normallik Testi (Cinsiyet Demografik Değişkeni)**

Cinsiyet		Tests of Normality					
		Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
İş Amaçlı SM	Kadın	,087	55	,200*	,968	55	,147
	Erkek	,124	55	,033	,974	55	,283
Sosyal Amaçlı SM	Kadın	,123	55	,038	,935	55	,005
	Erkek	,109	55	,156	,928	55	,003
Yenilikçi Performans	Kadın	,164	55	,001	,870	55	,000
	Erkek	,209	55	,000	,810	55	,000

\*. This is a lower bound of the true significance . a. Lilliefors Significance Correction

“İş amaçlı”, “sosyal amaçlı” ve “yenilikçi performans” değişkenleri çalışanların cinsiyeti açısından bir farklılık oluşturmakta mıdır? Bunun cevabı için analiz öncesinde her kategorinin normal dağılım sergileyip sergilemediğini görmek adına Shapiro-Wilk normallik testi uygulanmaktadır.

**Tablo 15. Shapiro-Wilk Normallik Testi (Eğitim Demografik Değişkeni)**

Cinsiyet		Tests of Normality					
		Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
İş Amaçlı SM	Ön Lisans ve altı	,129	16	,200*	,963	16	,714
	Lisans	,097	81	,056	,969	81	,047
	Y. Lisans	,208	14	,103	,860	14	0,03
Sosyal Amaçlı SM	Ön Lisans ve altı	,169	16	,200*	,888	16	,053
	Lisans	,105	81	,027	,940	81	,001
	Y. Lisans	,212	14	,089	,889	14	,077
Yenilikçi Performans	Ön Lisans ve altı	,124	16	,200*	,973	16	,882
	Lisans	,206	81	,000	,767	81	,000
	Y. Lisans	,174	14	,200*	,934	14	,346

\*. This is a lower bound of the true significance. a. Lilliefors Significance Correction

Tablo 15’de ise eğitim demografik değişkeni bakımından Shapiro-Wilk normallik testi uygulanmaktadır.

Tablolar incelendiğinde verilerimizin normal dağılım sergilemedikleri görülmektedir.

Verilerimizin dağılımı normal dağılıma uymadığından parametre dışı istatistik yöntemlerinin kullanılması gerekmektedir. Analizde T-testinin karşılığı olan Mann-Whitney U Testi ve Tek Yönlü Anova testinin karşılığı olan Kruskal-Wallis H Testi uygulanarak sonuçlar elde edilmiştir. Bağımsız örneklem t-testi iki bağımsız örneklemden aynı değişken için toplanan verilerin ortalamaları arasındaki farkı tespit etmek için kullanılmaktadır. Ancak bu testin yapılabilmesi için iki bağımsız örneklemin temsil ettiği evrenlerle ilgili üç varsayımda bulunulması gerekmektedir. Eğer bu varsayımlardan herhangi biri yapılmazsa bağımsız örneklem t-testi yerine non-parametrik bir test olan Man-Whitney U Testi uygulanmaktadır

**Tablo 16. Mann-Whitney U Testi**

		Mann-Whitney U Testi									
		n	Mean	Median	Min	Max.	ss	Sıra Ort	U	P	
İş Amaçlı SM	Kadın	55	18,07	19,00	6,00	29,00	5,69	57,4			
	Erkek	55	17,44	18,00	6,00	30,00	5,83	53,6	1407	,527	
	<b>Total</b>	<b>110</b>	<b>17,75</b>	<b>18,00</b>	<b>6,00</b>	<b>30,00</b>	<b>5,74</b>				
Sosyal Amaçlı SM	Kadın	55	11,05	11,00	5,00	22,00	4,59	54,1			
	Erkek	55	11,71	11,00	5,00	25,00	5,44	56,9	1434,5	,639	
	<b>Total</b>	<b>110</b>	<b>11,38</b>	<b>11,00</b>	<b>5,00</b>	<b>25,00</b>	<b>5,02</b>				
Yenilikçi Performans	Kadın	55	35,22	36,00	12,00	45,00	5,95	58,6			
	Erkek	55	34,27	35,00	9,00	45,00	6,90	52,4	1341,5	,304	
	<b>Total</b>	<b>110</b>	<b>34,75</b>	<b>36,00</b>	<b>9,00</b>	<b>45,00</b>	<b>6,43</b>				

Cinsiyetler arasında puanlar açısından anlamlı bir farklılık görülmemektedir. ( $p>0,05$ )

İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte iş amaçlı ve yenilikçi puanları kadınlarda daha yüksek görülmektedir.

Kruskal-Wallis H Testi bir bağımlı ve bir de bağımsız değişkeni olan araştırmalarda

kullanılmaktadır. Bağımsız değişkenin değerleri sınıflandırma ölçeği ile elde edilmektedir. Eğer iki kategori söz konusu ise Mann-Whitney U Testi

kullanılmakta, ama eğer bağımsız değişkenin kategorileri ikiden fazla ise Kruskal-Wallis H Testi kullanılmaktadır (Yaratan, 2017, s.204).

**Tablo 17. Kruskal-Wallis H testi**

		Eğitim durumu					Kruskal-Wallis H testi				
		n	Mean	Me- dian	Min	Max	ss	Sıra Ort.	H	p	İkili karşılaştırma
İş Amaçlı SM	Ön lisans ve altı	16	15,81	15,50	9,00	23,00	4,23	43,47	6,01	,049	3-1
	Lisans	81	17,59	18,00	6,00	30,00	6,13	55,67			3-2
	Y.Lisans	14	20,29	21,00	9,00	25,00	4,36	72,21			
	Total	111	17,68	18,00	6,00	30,00	5,78				
Sosyal Amaçlı SM	Ön lisans ve altı	16	9,00	9,50	5,00	17,00	3,76	41,16	7,90	,018	3-1
	Lisans	81	11,30	11,00	5,00	25,00	4,95	55,77			3-2
	Y.Lisans	14	14,36	12,50	5,00	21,00	5,34	74,29			
	Total	111	11,35	11,00	5,00	25,00	5,01				
Yenilikçi Performans	Ön lisans ve altı	16	31,75	33,00	19,00	45,00	7,12	38,22	5,70	,055	-
	Lisans	81	35,19	36,00	9,00	45,00	6,52	58,86			
	Y.Lisans	14	35,71	36,00	30,00	42,00	3,71	59,75			
	Total	111	34,76	36,00	9,00	45,00	6,40				

İş amaçlı ve sosyal amaçlı puanlarının y.lisans grubunda anlamlı derecede yüksek görülmektedir.( $p < 0,05$ ) Eğitim durumu arttıkça puanlarda artış olduğu görülmektedir.

Yenilikçi puanı açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.( $p > 0,05$ ) İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte ön lisans ve altı grubunda puanların daha düşük olduğu görülmektedir.

Çalışmanın amacına uygun olarak iş amaçlı ve sosyal amaçlı sosyal medya kullanım düzeyleri ile çalışanların yenilikçi performansı arasındaki ilişkiye korelasyon tablosu kullanılarak bakılmaktadır.

### Değişkenler Arasındaki İlişkiler

İş amaçlı sosyal medya, sosyal amaçlı sosyal medya ve yenilikçi performans arasındaki ilişki korelasyon tablosu ile belirlenmektedir.

**Tablo 18. Korelasyon Tablosu**

Correlations (Korelasyon)		İş amaçlı	Sosyal amaçlı	Yenilikçi P
Yenilikçi Performans	R (İlişki)	,235*	,156	1
	P (significance)	,013	,103	
	N	111	111	111

Tablo 18 incelendiğinde iş amaçlı sosyal medya puanı arttıkça yenilikçi performans puanı da artmaktadır. ( $p < 0,05$   $r = 0,235$ ) İlişki anlamlı ancak düşük olarak görülmektedir.

Sosyal amaçlı sosyal medya kullanımı ile yenilikçi performans arasındaki ilişkiye bakıldığında ise iki değişken arasında anlamlı bir ilişki görülmektedir ( $p = 0,103 > 0,05$ ).

## Sonuç

Günümüz işletmelerinin örgütsel amaçlarını gerçekleştirmede sosyal medya araçlarına giderek daha fazla başvurdukları görülmektedir. Bu çalışmanın temel amacı, çalışanların işletmelerde iş amaçlı ve sosyal amaçlı sosyal medya kullanımının çalışanların yenilikçi performans üzerindeki etki gücünü tespit edebilmektedir. İş amaçlı sosyal medya kullanımı çalışanların iş arkadaşlarıyla kolaylıkla bilgi paylaşımı sağlamasına imkan tanımakta, böylelikle çalışanlar arasında hızlı bilgi akışı sağlanmakta ve çalışanların işle ilgili konularda fikir edinmelerini kolaylaştırmaktadır. Nitekim etkili iletişim ve erişilebilirlik ile iş hedeflerine ulaşılması kolaylaşmakta ve çalışanların katılım duygularına katkı sağlanılmaktadır. Bu nedenle çoğu işletmenin sosyal medya kullanımını stratejik yönetim, örgütsel iletişim ve halkla ilişkileri ile uyumlu hale getirdiği görülmektedir.

İşletmelerde iş amaçlı sosyal medyanın yanı sıra sosyal amaçlı sosyal medya da yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Sosyal amaçlı sosyal medya kullanımına çalışanların isteyken işe ara vermesi, iş arkadaşlarıyla çalışma sonrası yapılmak üzere sosyal etkinlikler düzenlemeleri, işletme içerisinden arkadaş edinmesi, arkadaşlarıyla sohbet etmesi gibi örnekler verilebilir. Akademik yazında yapılan araştırmalarda işletmelerdeki iş amaçlı ve sosyal amaçlı sosyal medya kullanımına bakıldığında sosyal medyanın çoğunlukla işyerinde kesintilere neden olabileceği şeklinde hüküm süren anlayışın aksine çalışanlar arasında hızlı ve etkili iletişimi sağlayarak örgütsel iletişimin kalitesini artırdığı sonucuna varılmaktadır.

Örgütsel performans ve rekabet edilebilirlik büyük ölçüde çalışan performansına göre belirlenmektedir. Birçok araştırmacı çalışan performansını tek boyutlu bir kavram olarak ele alsa da çoğu araştırmacı tarafından çok boyutlu bir yapı olduğu iddia edilmektedir. Katz (1964), Sparrowe ve arkadaşları (2001) çalışan performansını rutin performans ve yenilikçi perfor-

mans şeklinde çok boyutlu bir yapı olarak ele almaktadır. Rutin performansta çalışan iş tanımında belirtilen görev ve sorumlulukları yerine getirirken yenilikçi performansta çalışan iş tanımının ötesinde isteğe bağlı davranışlarda bulunma, işletmeye fayda sağlayacak yeni fikirlerin üretilmesi, benimsenmesi ve yeniliklerin başarıyla uygulanması için gerekli gücün kazanılmasını içermektedir. Dolayısıyla yenilikçi performans işletme için önemli bir husus oluştururken örgütsel yeniliğin de özünü temsil etmektedir.

Bu araştırma ile literatürde daha önce incelenmediği görülen çalışanların işletmelerde iş amaçlı ve sosyal amaçlı sosyal medya kullanım düzeylerinin çalışanların yenilikçi performans düzeylerini ne yönde etkilediği ortaya konulmuştur. Bu kapsamda araştırmada nicel veri analiz yöntemi tercih edilerek, veriler SPSS 21 paket programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Yapı geçerliliği için Açıklayıcı Faktör Analizi(AFA), güvenirlik için Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Anket formlarından elde edilen verilerin analizinde öncelikle Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) gerçekleştirilmiştir. AFA sonucunda anket sorularının her birinin faktör yükleri incelendiğinde döndürülmüş bileşen matrisi s91 sorusunun faktör 2 ve faktör 3'de yakın ağırlıklı temsil edildiğinden dolayı s91 sorusu anketten çıkartılmış, s82 sorusu ise s9 grubuna kaydırılmıştır. Sonuçta anket 20 maddeli ve üç alt boyutu (iş amaçlı sosyal medya, sosyal amaçlı sosyal medya, yenilikçi performans) olan bir ölçek olarak kalmıştır. Yapı geçerliliği ve güvenirliği sağlandıktan sonra iş amaçlı, sosyal amaçlı ve yenilikçi puanlarının karşılaştırmasında Mann-Whitney U testi ve Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Şöyle ki, veriler normal dağılım göstermediğini için t testi yerine Mann-Whitney U Testi, Tek yönlü anova testi yerine Kruskal Wallis H Testi kullanılarak sonuçlar elde edilmiştir.

Mann-Whitney U testi kullanılarak iş amaçlı sosyal medya, sosyal amaçlı sosyal medya ve yenilikçi performans cinsiyet demografik değişkeni bakımından karşılaştırılmıştır. Cinsiyetler arasında puanlar açısından anlamlı bir farklılık görülmemekte, istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte iş amaçlı ve yenilikçi puanları kadınlarda daha yüksek görülmektedir. Kruskal Wallis H testi kullanılarak iş amaçlı sosyal medya, sosyal amaçlı sosyal medya ve yenilikçi performans eğitim demografik değişkeni açısından karşılaştırılmıştır. Çalışanların iş amaçlı ve sosyal amaçlı puanlarının yüksek lisans grubunda anlamlı derecede yüksek olduğu görülmekte, eğitim durumu arttıkça puanlarda artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yenilikçi puanı

açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte ön lisans ve altı grubunda puanların daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İş amaçlı sosyal medya, sosyal amaçlı sosyal medya ile yenilikçi performans arasındaki ilişkiye korelasyon analizi ile bakılmıştır. Anlamlılık seviyesi olarak 0,05 kullanılmış olup,  $p < 0,05$  olması durumunda anlamlı farklılığın olduğu,  $p > 0,05$  olması durumunda ise anlamlı farklılığın olmadığı belirtilmiştir.

Yapılan analiz neticesinde sosyal amaçlı sosyal medya kullanımı ile yenilikçi performans arasında anlamlı bir ilişki görülmediği sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelediğinde sosyal medya ile yenilikçi performans arasındaki ilişkiyi esas alan çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte sosyal medya ile bireysel performans arasındaki ilişkiyi esas alan çalışmaların bulunduğu görülmektedir. Literatürdeki çalışmaların çoğunda sosyal medyanın bireysel performansı pozitif etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

İş amaçlı sosyal medya kullanımının yenilikçi performans üzerindeki etkisine ilişkin bulgular değerlendirildiğinde iş amaçlı sosyal medya kullanımının arttıkça yenilikçi performansın da arttığı görülmekte, ilişki anlamlı ancak düşük olarak değerlendirilmektedir. Yapılan analizler neticesinde ulaşılan sonuçlar literatürdeki benzer çalışmalarla örtüşmektedir.

Bu bilgiler ışığında yapılan araştırmanın hem literatüre hem iş hayatına faydalı bilgiler sağladığı söylenebilir. Yöneticiler açısından önemli olan bir durum performans türlerinden biri olan yenilikçi performansın önem vermesi durumunda işletmede sosyal medya kullanımlarını da bu yönde yapılandırması hususudur. Çalışanlar tarafından rutin görevlerin yerine getirilmesinin ötesinde işletmeye fayda sağlayacağı, yeni fikirlerin üretilmesi, tanıtılması ve gerçekleştirilmesi, olağan dışı sorunlarla, fırsatlarla ilgilenilmesinin arzu edildiği durumlarda, yönetici sosyal medyanın işletmelerde iş amaçlı kullanımını teşvik edebilir ve bu yönde kullanılmasına izin verebilir. Bir diğer durum ise araştırmada çalışanların sosyal amaçlı sosyal medya kullanımı ile yenilikçi performansı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığından yöneticiler, çalışanların yenilikçi performanslarını göz önüne aldığı sosyal amaçlı sosyal medya kullanımlarının önemli bir etken olmadığı hususudur.

Araştırmada daha fazla sayıda banka çalışanına ulaşılmak istenmiş ancak mevcut şartlarda banka çalışanlarının yoğunluğu da göz önüne alındı-

ğında 111 katılımcının üzerine çıkılamamıştır. Araştırmanın sonuçları araştırmanın örneklemini ile sınırlandırılmıştır. Araştırma neticesinde ulaşılan bulgular bu kapsamda değerlendirilmiştir. Araştırmanın genellenebilirliğini artırmak adına gelecekte farklı sektörler ve farklı bölgelere geniş örneklem kitlelerine ulaşarak literatüre önemli bir katkı sağlanabilir.

**EXTENDED ABSTRACT**

**The Effect Of Workers' Use Of Social  
Media On Innovative Performance**

\*

Yunus Bahadır Güler - Nurgül Göksal  
*Kırıkkale University*

Today, the use of social media is increasing rapidly. These applications are used by businesses as well as individual users. The social media used by the employees in the enterprises are handled in two ways as business and social purposes. In the use of social media for business purposes, the exchange of information and content related to the basic business is enabled and thus, the contribution of organizational communication is realized quickly and easily. Businesses are increasingly aligning their use of social media with strategic management, organizational communication and public relations. In the use of social media for social purposes, employees share social, informal, personal and emotional exchanges in the workplace. Innovative performance is one of the issues that can be related to the social media used by employees in the enterprises. Innovative performance is defined as the deliberate production, promotion and realization of new ideas by the employees in order to benefit from the operation and to make the employees behave voluntarily beyond the job description. This research is conducted to determine the extent to which the use of social media for business and social impacts affects the innovative performance levels of employees. The population of the study consists of 127 bank employees working in the same bank in Ankara. Survey method was used in the research. The questionnaires were distributed to the Bank's employees through face-to-face interviews. However, 111 of 127 questionnaires were given back to the participants and the return rate was 88%. In the research, it was ensured that the Bank employees and senior managers completed the questionnaire forms.

Within the framework of the literature review conducted in accordance with the purpose of the research, the scale developed by Zoonen et al. (2014) for business social media and Zhang et al. (2018) for social purposes were used to reveal the extent to which the employees use social media for



business and social purposes. In the scale, social media for business purposes consists of seven items and social media for social purposes consists of five items. The scale other than the social media scale is the innovative performance scale. The innovative performance scale was developed by Janssen (2004). The scale consists of nine items. These scales were graded according to the 5-point Likert scale. Bank employees were asked to indicate on a 5-point Likert-type scale how the statements indicated in the questionnaire fit them. Then, the collected questionnaire data were transferred to SPSS program and evaluated.

Exploratory Factor Analysis was conducted for the social media usage levels and innovative performance levels of the employees (in other words 8., 9. And 10th Question). According to the KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) test, it can be said that the data obtained for exploratory factor analysis is suitable for factor analysis and the number of subjects is sufficient ( $p < 0.005$ ). Using the Explained Total Variance Table, it is seen that the eigen value consists of 3 factors with a value greater than 1. In Exploratory Factor Analysis, various methods are used to determine the number of sub-dimensions. In this study, Slope Accumulation Graph was used to determine the number of sub-dimensions. In the graph analysis, the number of factors is 3.

Factor analysis has two stages: factor extraction and factor rotation. As a result of factor extraction analysis, it has been proved that the scale has only three sub-dimensions. There are two types of rotation method in factor rotation. These are vertical rotation and oblique rotation methods. In vertical rotation, there is no correlation between the factors. Other method is widely used in social studies. As the result of the rotated component matrix, s91 is represented in factor 2 and factor 3, it is recommended to remove s91 from the questionnaire and to shift s82 to the s9 group. Since factor analysis was repeated after each discarded variable, the s91 question was removed and explanatory factor analysis (AFA) was performed again. Step 2 When the AFA results - KMO and Barlett's Test tables are examined, it is seen that the data and sample are sufficient according to KMO index in step 2 ( $p < 0.05$ ). Step 2 AFA Results- According to the explained Total Variance Chart, a 3-factor structure with an Eigen value (initial eigenvalues) greater than 1 is observed. Step 2 AFA Results- When the Slope Accumulation Chart is examined, it is seen that there are three factors.

When the factor loads are analyzed as a result of the Rotated Component Matrix, it is seen that the weights are 0.5 and above. It can be said that it is a three-factor structure. In this structure, we can define the dimensions as follows;

- Size 1: For business purposes (s81, s83, s84, s85, s86, s87)
- Size 2: For social purposes (s82, s92, s93, s94, s95)
- Size 3: Innovative Performance (s101, s102, s103, s104, s105, s106, s107, s108, s109)

S82 and S9 were included in the scale and the question of s91 was omitted from the scale. As a result, it remained a scale with 20 items and three sub-dimensions. Cronbach's Alpha internal consistency coefficient is calculated to measure the reliability of the resulting scale. Alpha values are higher than 0.7. In this respect, the reliability of all sub-dimensions is considered sufficient.

The frequencies of the demographic variables (age, monthly income, working year, gender and educational status of the employees) were calculated and the table were made. As a result of the frequencies of the social media applications used by the employees in the bank, it is seen that the employees mostly prefer whatsapp.

Social media and innovative performance were compared in terms of age and monthly income of employees. As a result of the analysis, there is a significant and similar but low-level relationship between monthly income and social use score. ( $p < 0.05$ ;  $r = 0.204$ ) As the monthly income increases, the usage score for social purposes increases.

There is a significant, inverse but low relationship between working year in business and using social media for business purposes ( $p < 0.05$ ;  $r = -0.211$ ). As business year increases, the scores of using social media for business purposes decrease.

Before the necessary analysis for research, Shapiro-Wilk normality test is used to determine whether each of the variables "business", "social" and "innovative performance" show normal distribution. The significance level for this research is determined as .05. In addition, Shapiro-Wilk normality test was conducted based on gender and educational demographic variables. As a result, our data do not show normal distribution. Since the distribution of our data does not fit the normal distribution, non-

parameter statistical methods should be used. The results were obtained by applying Mann-Whitney U Test which is equivalent to T-test and Kruskal-Wallis H Test which is equivalent to One Way Anova test. As a result of Mann-Whitney U test, there was no significant difference between the genders in terms of scores ( $p > 0.05$ ). Although it is not statistically significant, business and innovative scores are higher in women. As a result of Kruskal Wallis H Test, the scores of business and social purposes were found to be significantly higher in the bachelor's degree group ( $p < 0.05$ ).

There was no significant difference between the groups in terms of innovative score ( $p > 0.05$ ).

Although not statistically significant the scores of the associate degree and six groups were lower. In accordance with the purpose of the study, the relationship between the levels of social media use for business and social purposes and the innovative performance of employees is examined using the correlation table. As a result of the analysis, the higher the business social media score, the higher the innovative performance score ( $p < 0.05$   $r = 0.235$ ). The relationship was significant but low. When the relationship between social media use and innovative performance is considered, there is no significant relationship between the two variables ( $p = 0.103 > 0.05$ ).

### **Kaynakça / References**

- Aral, S., Dellarocas, C. ve Godes, D. (2013). Introduction to the special issue- social media and business transformation: A Framework for research. *Information Systems Research*, 24(1), 3–13.
- Bingöl, D. (2014). *İnsan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Bruns, A. (2009). *Social media : Tools for user-generated content social drivers behind growing consumer participation authors acknowledgment*. Avusturya: Smart Services CRC Pty Ltd.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik: Araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cao, Xi., Guo, X., Vogel, D. ve Zhang, X. (2016). Exploring the influence of social media on employee work performance. *Emerald Internet Research*, 26(2), 529-545.

- Chung, A. Q. H., Andreev, P., Benyoucef, M., Duane, A. ve O'Reilly, P.. (2017). Managing an organisation's social media presence: An empirical stages of growth model. *International Journal of Information Management*, 37(1), 1405–1417.
- Chung, A. Q. H., Andreev, P., Benyoucef, M., Duane, A. ve O'Reilly, P.. (2018). Where the shoe pinches: Realizing dominant problems as an organizational social media business profile evolves. *International Journal of Information Management*, 41(1), 33–49.
- Çetinkaya, A. S. ve Rashid, M.. (2018). The effect of social media on employees' job performance: The mediating role of organizational structure. *Journal of Organizational Psychology*, 18(4), 94-116.
- DiStaso, M. W., McCorkindale, T. ve Wright, D. K. (2011). How public relations executives perceive and measure the impact of social media in their organizations. *Public Relations Review*, 37(3), 325–328.
- Eşmekaya, E. (2019). Faktör analizi. *YBS Ansiklopedi*, 7(1), 24-35.
- İraz, R. ve Akgün, Ö. (2011). Örgütsel bağlılığın çalışan performansı üzerine etkilerini ölçmeye yönelik bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 14(1-2), 225-250.
- Gonzalez, E. S., Riemenschneider, C., Leidner, D. E. ve Koch, H.. (2013). The impact of internal social media usage on organizational socialization and commitment. Milan: *Thirty Fourth International Conference on Information Systems*.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F.. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara:Seçkin Akademi ve Mesleki Yayınlar.
- Jassen, O. (2004). Employees' goal orientations, the quality of leader-member exchange, and the outcomes of job performance and job satisfaction. *Academy of Management Journal*, 47(3), 368-384.
- Jarrahi, M. H. (2011). Social networking, social network technologies, and the enterprise. *In Proceedings of the 2011*. 688–690.
- Jouda, A. A., Ahmad, U. N. U. ve Dahleez, K. A. (2016). The impact of human resource management practices on employees performance: The case of islamic university of Gaza in palestine. *International Review of Management and Marketing*, 6(4), 1080–1088.
- Haddud, A., Dugger, J. C. ve Gill, P. (2016). Exploring the Impact of Internal Social Media Usage on Employee Engagement. *Journal of Social Media for Organizations*, 3(1), 1-22.

- Hassam, A. H., Nevo, D., ve Wade, M.. (2015). Linking dimensions of social media use to job performance: The role of social capital. *Journal of Strategic Information Systems*, 24(2), 65–89.
- Kaplan, A. M. ve Haenlein, M. (2009). The fairyland of second life: Virtual social worlds and how to use them. *Business Horizons*, 52(6), 563–572.
- Katz, D. (1964). The motivational basis of organizational behavior. *Behavioral Science*, 9,131-146.
- Leftheriotis, I., G., Michail N. (2014). Using social media for work: Losing your time or improving your work?. *Computers in Human Behavior*, 31, 134-142.
- Macnamara, J., ve Zerfass, A. (2012). Social media communication in organizations: The challenges of balancing openness, strategy, and management. *International Journal of Strategic Communication*, 6(4), 287–308.
- Md-Sidin, S., Sambasivan, M. ve Muniandy, N. (2009). Impact of psychological ownership on the performance of business school lecturers. *Journal of Education for Business*, 85(1), 50–56.
- Nduhura, D. ve Prieler, M. (2017). When I chat online, I feel relaxed and work better: Exploring the use of social media in the public sector workplace in Rwanda. *Telecommunication Policy*. 41(7-8), 708-716.
- Piller, F. T., Vossen, A. ve Ihl, C. (2012). From social media to social product development: The impact of social media on co-creation of innovation. *Die Unternehmung*, 66(1), 7–27.
- Rathore, S. ve Panwar, A. (2016). A framework for employee engagement through social media : Current trends and practices. *High Tech People High Touch HR: Are me missing the humane touch?* içinde (s.87-104),
- Šikýř, M. (2013). Best practices in human resource management: the source of excellent performance and sustained competitiveness. *Central European Business Review*, 2(1), 43–48.
- Song, Q., Wang, Y., Chen, Y., Benitez, J., Hu, J.. (2019). Impact of the usage of social media in the workplace on team and employee performance. *Information and Management*, 1–20.
- Suliman, Abubakr M.T. (2001). Work performance: Is it one thing or many things? The multi dimensionality of performance in a Middle Eastern context. *The International Journal of Human Resource Management*, 12(6), 1049-1061.

- Sparrowe, R. T., Liden, R. C., Wayne, S. J., ve Kraimer, M.. (2001). Social networks and the performance of individuals and groups. *The Academy of Management Journal*. 44(2), 316-325.
- Tajudeen, F. P., Jaafar, N. I. ve Ainin, S. (2018). Understanding the impact of social media usage among organizations. *Information and Management*, 55(3), 308–321.
- Taylor, M., Haggerty, J., Gresty, D., Wren, C., ve Berry, T. (2016). Avoiding the misuse of social media by employees. *Network Security*, 5, 8–11.
- Yaratan, H. (2017). *Sosyal bilimler için temel istatistik SPSS uygulamalı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Zhang, X., Ma, L., Xu, B., ve Xu, F.. (2018). How social media usage affects employees' job satisfaction and turnover intention: An empirical study in China. *Information and Management*. 56(6), 1-12.
- Zhang, X. ve Venkatesh, V. (2013). Explaining employee job performance: The role of online and offline workplace communication networks. *Management Information Systems*. 37(3). 695-722.
- Zoonen, W. V., Meer, T. G. L. A., Van Der, V., ve Joost W. M. (2014). Employees work-related social-media use : His master ' s voice. *Public Relations Review*, 40(5), 850–852.
- Zoonen, W. Van, V., Joost W. M., ve Vliegthart, R. (2017). Understanding the consequences of public social media use for work. *European Management Journal*, 35(5), 595-605.

### Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Güler, B. Y. ve Göksal, N. (2020). Çalışanların sosyal medya kullanımının yenilikçi performans üzerindeki etkisinin araştırılması. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(24), 2297-2334. DOI: 10.26466/opus.635371

## Öz Yeterlilik Algısı Ve Liderlik Tarzı İlişkisinde İş Tatmininin Aracılık Rolü<sup>1</sup>

DOI: 10.26466/opus.683963

\*

Edip Örucü\* - Cemile Şeker\*\* - Attila Kaya\*\*\*

\*Prof. Dr. Bandırma Onyedü Eylül Üni., İktisadi ve İdari Bilimler Fak. Balıkesir/Türkiye

E-Posta: [eorucu@bandirma.edu.tr](mailto:eorucu@bandirma.edu.tr)

ORCID: [0000-0002-3301-7496](https://orcid.org/0000-0002-3301-7496)

\*\*Dr. Öğrencisi, Bandırma Onyedü Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir/Türkiye

E-Posta: [sekercemile@gmail.com](mailto:sekercemile@gmail.com)

ORCID: [0000-0002-9150-6845](https://orcid.org/0000-0002-9150-6845)

\*\*\*Dr. Öğrencisi, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Osmaniye/Türkiye

E-Posta: [akaya501616@gmail.com](mailto:akaya501616@gmail.com)

ORCID: [0000-0002-2479-5173](https://orcid.org/0000-0002-2479-5173)

### Öz

Çalışanlarda öz yeterlilik algılamalarını etkileyen birçok iç ve dış etken bulunmakta olup, söz konusu etkenlerden birisi de liderliktir. Lider, davranışları ve uygulamalarıyla ile personel üzerinde doğrudan etkisi olan kişidir. Bunun yanı sıra örgütsel yapıda bu iki unsuru arasındaki ilişkiye; örgüt kültürü, motivasyona ve iş tatmini gibi değişik faktörlerin doğrudan veya dolaylı etkisi de bulunmaktadır. Bu araştırmanın amacı, AVM'lerde çalışan personelin, öz yeterlilik algısının liderlik tarzı ilişkisinde, iş tatmininin aracılık etkisini belirlemektir. Çalışma, Balıkesir Edremit Bölgesinde bulunan AVM'lerde çalışan personel üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma için 250 anket dağıtılmış ve geçerli kabul edilen 201 anket veri seti olarak kullanılmıştır. Araştırma kapsamında yapısal eşitlik modellemesi ile araştırma modeli çizilmiş, değişkenlerin uyum değerlerini tespit etmek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Korelasyon analizinde değişkenler arasında pozitif bir ilişki tespit edilmiş ve hipotez testleri için hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizleri sonucundaki bulgulara göre, liderlik tarzının öz yeterlilik algılamaları ve iş tatmini üzerinde pozitif anlamlı bir etkiye sahiptir. Ayrıca liderlik tarzı ve öz yeterlilik algısı ilişkisinde iş tatmininin aracılık etkisinin pozitif yönlü (%8) olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Öz yeterlilik, Liderlik, İş tatmini, AVM

<sup>1</sup> Araştırma verileri 2018 yılı içerisinde elde edilmiştir.

## The Intermediate Role Of Job Satisfaction In Relationship Between Self-Quality Perception And Leadership Style

\*

### Abstract

*The purpose of this research, personnel working in shopping malls, in the relationship of self-efficacy leadership style is to test the effect of job satisfaction intermediary role. The study was carried out on the personnel working in shopping malls in Edremit, Balıkesir. For the study, 201 questionnaires were used as a questionnaire which was distributed and accepted as valid. In the scope of the research, a research model was drawn with structural equation modeling and confirmatory factor analysis was performed to determine the adaptation values of the variables. Correlation analysis revealed a positive correlation between variables and regression analysis was performed for hypothesis testing. According to the findings of the regression analysis, it has a positive effect on the self-efficacy perception of the leadership style and job satisfaction. In addition, the mediating role of job satisfaction in the relationship between leadership style and self-efficacy perception has been found to be positive and at a rate as low as 8%.*

**Keywords:** *Self- efficacy, Leadership, Job satisfaction, Shopping Center*



## Giriş

İnsan faktörü, işletmelerin en önemli üretim girdilerinden birisini oluşturmaktadır. Diğer bir ifadeyle, İşletmeleri misyonunu ve vizyon hedeflerini gerçekleştirmede temel güç, insan kaynağıdır. Bu kaynağı verimli kullanmak işletmenin insan kaynakları departmanının sorumluluğundadır. Ancak özellikle de gelişmekte olan ülkelerde insan kaynağının değeri maalesef tam olarak anlaşılmuş değildir. Personeli işe bağlayan olgu sadece yaptığı işten kazanacağı tutar yani ücret değildir. Sosyal haklarının tam olarak yerine getirilmesi, yaptığı işten keyif alması ve işletmenin kendisine verdiği değeri tam olarak hissetmesi çalışanların hem öz yeterlilik ihtiyacını hem de iş tatmini ihtiyacını giderecektir. Ülkemizde sosyal haklar kanunlarla yeterince korunmasına rağmen birçok sektörde işletmeler hâlâ bu kuralları göz ardı etmektedirler. İşletmelerde verimliliğin artırılması ve çalışanın performansı için çok önemli olan bu kanunları, işletmeler kendi çıkarları için sadece kâğıt üzerinde olan ifadeler şeklinde kabul görmemeli ve bu kurallara tam olarak uymalıdır.

İnsan kaynağının iş bilgisi, iş becerisi, iş tekniği ve yeteneğinin yanı sıra iletişiminin, psikolojisinin ve sosyal zekâsının önemi kesinlikle yadsınamaz. Personelin işini sevmek yapması hem kendisi için hem de işletme için etkinlik ve verimlilik kavramının karşılığıdır. Bilindiği üzere işin kişiye kişinin işe uygunluğu ergonomi olarak tanımlanır. Kişinin yaptığı işte öz yeterliliği ile işten duyduğu tatminde aslında ergonominin içene giren bir kavramdır. Öz yeterlilik yani kişinin kendine olan inancı işinin gereklerini layıkıyla yerine getirmesi sadece kendi hedeflerine, kariyer planlarına giden yolda belirleyici bir faktör olmayacak aynı zamanda işletmenin de hedeflerine ulaşmasını sağlayacaktır.

Çalışanlarda öz yeterliliği etkileyen birçok iç ve dış faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerin en önemlilerinden birisi de liderlik unsurudur. Lider, organizasyonlarda ortaya koyduğu fikirler ve yürüttüğü politikalar ile çalışan personel üzerinde doğrudan etkisi olan kişidir. Dolayısıyla çalışanların liderlik tarzları algılamalarının, öz yeterliğe, kişisel gelişime, iş tatminine ve motivasyona olumlu katkısı bulunmaktadır.

Bu çalışmanın amacı çalışanların öz yeterlilik algılarının liderlik tarzı ilişkisinde ikinci bir etken olan iş tatmininin aracılık rolünün olduğunu kanıtlanmasıdır. Araştırmada değişkenlere ilişkin kavramlar açıklanmış,

birbirleriyle olan ilişkileri incelenmiş ve bu yönde hipotezler kurulmuştur. Kurulan hipotezler bir istatistik programı aracılığı ile analiz edilmiş ve sonuç kısmında yorumlanmıştır.

## **Öz Yeterlilik, Liderlik Ve İş Tatmini Kavramlarına Genel Bakış**

Öz yeterlilik ilk olarak Bandura (1986) tarafından ifade edilen bir kavramdır. Öz yeterlilik konusunda çok tanım bulunmakla birlikte, Bandura tarafından ifade edilen öz yeterlilik tanımlarından bir tanesi şu şekildedir. Öz yeterlilik; kişinin performansını artırmak için gerekli tüm unsurları bir araya getirip, başarılı olarak yapabilme kapasitesine ilişkin kendine dönük algılayışı, yargısı ve inancıdır (Chen v.d. 2001,s.62). Yine Bandura tarafından yapılan bir diğer tanımda; "Muhtemel durumları yönetmek için gerekli olan eylem planlarını organize etmek ve yürütmek için kişinin kabiliyetlerine inanmasıdır" (Bandura,1995; 2).

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere öz yeterlilik, kişinin herhangi bir sorumluluğun üstesinden gelebilmesi için (işini verimli bir şekilde gerçekleştirebilmesi için ) kendi yeteneklerinin farkına varması ve kendine olan öz inancının gücüdür. Öz yeterlilik deneyimler kanalıyla yavaşça artan karmaşık, bilişsel, sosyal, dilsel ve /veya fiziksel becerilerinden meydana gelmektedir. Buna göre Bandura (1986) öz yeterliliğin geliştirilmesinde deneyimlerin üç farklı madde altında aşağıdaki gibi toplandığını ifade etmektedir. Bunlar;

- Doğrudan deneyimler,
- Dolaylı deneyimler,
- Sosyal ikna ve kişilerin yeteneklerini hesaplarken ki psikolojik ve duygusal durumlarıdır.

Bandura'ya göre yukarıdaki bu üç madde yeterlilik algılarını etkilemekte, kişinin bilişsel değerlendirme ve bu üç maddenin birleşmesi sonucu kendi öz yeterliliğini belirlediğini ifade etmektedir. (Randhawa, 2004,s.337).

Öz yeterlik algısının boyutları Ömer Faruk İşcan ve Sezin Çakır'ın hazırlamış olduğu "Mentorluk Ve Psikolojik Güçlendirmenin Öz yeterlilik Algısına Etkisi" adlı çalışmasında başlama ,yılmama ve sürdürme çabası olarak 3 boyutta ele alınmıştır.

İnsanoğlu karmaşık doğası gereği çözülmesi ve anlaşılması zor bir varlıktır. Her zaman rasyonel davranacağını düşünmek büyük bir hata olacaktır.

tır. Psikolojik durumu davranışlarını kişi ne kadar profesyonel olursa olsun etkilemektedir. Daha önce öz yeterliliği kendimizce tanımlamış ve kişinin kendine olan inancının gücüdür demiştik. İnsanın doğası gereği bu inanç bazen sarsılmakta ve bu güven duygusu sarsıldığında kişi ne kadar donanımlı ve yetenekli olursa olsun öz yeterliliği dolayısıyla iş tatminini de olumsuz etkilemektedir. Peki, İş tatmini nedir? Öz yeterlilik ve iş tatmini arasında nasıl bir ilişki vardır. Literatürde İş tatmini ile ilgili birçok çalışma yapılmıştır ve kaynaklarda iş tatmini aşağıdaki gibi açıklanmaktadır. İş tatmini konusunda ilk kavramsal çalışmaların, Maslow'un "İnsan İhtiyaçları Hiyerarşisi Kuramı" ve Herzberg'in "Çift Faktör Kuramı" olduğu görülmektedir (Adler vd., 1985).

Kısa bir şekilde iş tatmini, "işten elde edilen bir takım kazanımlar, çalışanın kendine sağladığı maddi ve manevi haz duygusu" olarak ifade edilebilir (Bingöl, 1997,s.270). Davis (1988) iş tatmininin, çalışanların işlerinden duydukları hoşnutluk veya hoşnutsuzluk olduğundan bahsetmiştir. Bu tanımdan yola çıkarak etkilerin çalışan üzerinde iş tatmini gibi olumlu etkileri yanında, iş tatminsizliği gibi olumsuz yönleri de bulunmaktadır. İş tatmininin etkisi konusunda üç önemli boyut vardır. Bunlar;

- İş tatmini, duyusal olan soyut bir kavramdır. Bu nedenle sadece ifade edilebilir.
- İş tatmininde önemli olan sonuçtaki etkidir. Yani sonucun fiili olarak çalışan üzerindeki etkisinin ne şekilde olduğudur.
- İş tatmini, iş konusunda önemli olan ücret, kariyer olanakları, örgüt kültürüne bağlılık ve yönetsel ilişkileri bir bütün olarak etkilemektedir. (Luthans 1995, s.172).

İşletmelerde bütün üretim girdilerini kontrol etmek ve üretime yönlendirmek insan kaynağı girdisine göre çok daha kolaydır. Ancak verimlilik ve karlılığın sağlanması daha çok insan gücü ile yakından ilişkilidir. Bu nedenle organizasyonlarda en önemli bölümün insan kaynakları departmanı olduğu söylenebilir. Çünkü daha önce ifade ettiğimiz gibi insan karmaşık bir yapıya sahiptir davranışlarını önceden kestirmek ya da sürekli rasyonel davranmasını beklemek yanlış olacaktır. Kişinin işinden almış olduğu haz ve doyum etkinliğini artıracak dolayısıyla işletme hedeflerine daha hızlı ve kolay ulaşacaktır.

Çalışanların işletme ve kendi çıkarları doğrultusunda yönlendirilmesinde ise çok önemli bir kavram olarak liderlik unsuru karşımıza çıkmaktadır.

Liderlik kavramı yazınlarda genişçe yer bulmuş, birçok araştırmaya konu olmuş ve alanına göre farklı tanımlamalar yapılmıştır. Bunlardan bazıları aşağıdaki gibidir.

- Graen (1976); Liderlik; grup üyeleri ve lider arasında karşılıklı iletişimin bulunduğu, yönetsel bir süreçtir.
- Etzioni (1964), liderlik konusunu, karşısındakini etkileyebilme potansiyelini ifade eden bir ayrıcalık olarak açıklamıştır.
- Bass (1985) liderliği, grup hedeflerine ulaşmak adına grup çalışmasına etkide bulunmak olarak tanımlamıştır.
- Den Hartog ve Koopman (1997) liderliği; “bir hedefe ulaşmak amacıyla liderin yönlendirdiği gruba ait sosyal nüfus sürecidir” şeklinde ifade etmişlerdir.

Liderlik konusundaki tanımlarda, genellikle liderin uygulamasının esas alındığı ve tanımların bu yönde şekillendiği görülmektedir. Graen ve Uhl-Bien (1995) ise, liderlik konusundaki farklı tanımlara ilişkin açıklamalarında; bir kavram veya olguyla ilgili tanımlı yapılırken, kavramın etkileşimde bulunduğu diğer unsurlara göre konunun ve açıklamaların değişiklik gösterebileceği ve farklı sorunlara yönelik araştırmaların bu konuda belirleyici olduğunu öne sürmüşler ve liderlik, takipçi veya ilişki temelli bakış açıları olarak ifade etmişlerdir. Lider temelli bakış açısında liderlik özellikleri ön plandayken, takipçi temelli bakış açısında, takipçilerin özellikleri ve algıları önemlidir.

Liderlik; kişinin bir grubu sorgusuz sualsiz ardından sürükleyebilme yeteneğidir. Liderlik kavramı tıpkı öz yeterlilik ve iş tatmini kavramları gibi işletmeler için hayati önem taşımaktadır. Çünkü İşletme yöneticilerinin liderlik vasfını taşıması işletme amaçlarına ulaşmak için gerekli grup çalışmasını sağlayabilecek güçtür.

Liderler, etkisi altındaki grubun veya işletmenin amaçlarına ulaşması için birçok farklı rolü üstlenen kişilerdir. Bu açıdan liderin öncelikli görevi, insanların davranış ve tutumlarını görevlerin başarılanması konusunda güdülemek, motive etmek ve organizasyonu sağlamaktır. Dış çevre ve koşullardaki değişim hızı dikkate alındığında, liderin bir önemli rolü de bu değişimlere ayak uyduracak kritik hamleleri yapmaktır. Zamanında yapılmayacak veya yanlış yapılacak hamlelerin ciddi sonuçları olacağını lider önceden sezinlemelidir. Lider aynı zamanda örgüt içi dinamikleri çok iyi takip edebilmelidir. Her bireyin farklı özelliklere sahip olduğu gerçeğinden hareketle,

örgüt içindeki sorunlarda ve çözümle ilişkin uygulamaları örgüt içi barışı etkilemeyecek şekilde olmalıdır (Steers, 1991,s.374).

Dönüşümcü liderlik, problemlere farklı bakış açısı geliştiren, çalışanların mantık ve sezgilerini birlikte kullanmayı öğreten, insanları farklı bir birey olarak gören ve onların potansiyellerini en üst düzeye çıkarmaya çalışan bir liderlik stilidir (Buluç,2009).Etkileşimci liderlik dönüşümcü liderliğin tam tersi olarak ekonomik takas modeli çerçevesinde astların kısa vadeli fiziksel ve güvenlik ihtiyaçlarına odaklanır.(Koh.vd.1995).Etkileşimci liderliğin alt boyutlarını koşullu ödül,istisnalarla yönetim ve laissez fair gibi liderlik davranışları oluşturmaktadır (Buluç,2009).

## Literatür

### *Öz yeterlilik ve İş Tatmini Arasındaki İlişki*

Öz yeterlilik algılarının liderlik tarzı ilişkisinde iş tatminin aracılık rolünün varlığını ve bu kavramların birbirleriyle olumlu bir ilişki içerisinde olduğunu kanıtlamak için hazırlanan bu çalışmada bireylerin öz yeterliliği artıkça işten duyulan tatmininde arttığı yani aralarında doğru orantılı bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Yazında birçok çalışmada bu iki kavram arasındaki ilişkinin pozitif yönde olduğunu gösteren sonuçlar elde edilmiştir. Öz yeterlilik ve iş tatmini arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışmaların bazıları aşağıdaki gibi ifade edilmeye çalışılmıştır.

Erdoğan (2009) tarafından Osmaniye'de bulunan özel ve devlet hastanelerinde görev yapan personelin iş tatmini ve öz yeterlilikleri arasındaki ilişkiye yönelik bir çalışma yapılmıştır.(Araştırmaya 164 sağlık personeli katılmıştır.) Yapılan çalışmada, iki kavramı da etkileyen faktörler detaylı olarak araştırılmış ve incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre; sağlık personelinde iş tatmininin orta seviyenin biraz üzerinde, öz yeterlilik düzeylerinin ise yüksek seviyede olduğu görülmüştür. Özel hastanelerde görev yapan personelin iş tatmininin daha yüksek olduğu görülürken öz yeterlilik düzeyleri üzerinde pozitif yönlü etkisinin bulunduğu, unvana faktörünün ise iş tatmini sağlanmasında ve öz yeterlilik düzeyinde herhangi bir etkisinin olmadığı belirtilmiştir.

Gençtürk ve Memiş (2010), devlet ve özel ilkokullarda çalışan öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve iş doyumları arasındaki ilişkiyi demografik fak-

törler üzerinden ölçmek amacıyla yaptıkları çalışmada; öğretmenlerin(705 öğretmen içerisinde basit tesadüfî örnekleme yoluyla evrenin yaklaşık %53'ünü temsil edecek şekilde 373 öğretmen örnekleme alınmıştır.) öz yeterlik algılamalarında görev yaptıkları okullara göre değiştiği ve özel okullarda çalışan öğretmenlerde genel yeterliliğin devlet okullarında görev yapanlara oranla daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Gürbüz v.d. (2010) tarafından yapılan çalışmada, öz yeterliliğin çalışanlarda iş tatmini ve iş performansını artırmada olumlu bir etkisinin bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, temel benlik değerlendirmesinin iş tatminini açıklama gücünün, iş performansına göre daha fazla olduğundan bahsedilmiştir. Buluç ve Demir (2015) ilk ve ortaokul öğretmenlerinin öz yeterliklerine ilişkin algıları ile iş tatminleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerinin öz yeterlikleri ile iş tatminleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmaktadır.

Turcan (2011) ilköğretim okulu öğretmenlerinde öz yeterlilik algılamaları ve iş tatminleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışma sonucunda öğretmenlerinin genelde öz yeterlilik seviyelerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerinin öz yeterlik algılarıyla iş tatminleri arasında pozitif ve anlamlı bir sonuç bulunmuştur. Bu sonuca göre öğretmenlerde öz yeterlik algısı arttıkça iş tatmini düzeyi de yükselmektedir.

Durmaz ve Ören (2017),Öz Yeterlilik ve Özgüvenin İşgücü ve İstihdama Etkisine Bir Bakış adlı çalışmasına göre; Bireylerin işgücü piyasasına hazırlandığı eğitim süreçlerinde ya da çalıştıkları süre zarfında, özgüven ve öz yeterliliklerini artırıcı politikaların ve teşviklerin izlenmesi bu bireylerden elde edilecek verimliliği, motivasyonu, iş tatmini ve iş bağlılığını arttıracaktır. İşverenlerce ya da devletçe izlenecek politikalarda istihdamı sadece sayıca artırıcı yöntemler yerine bu değişkenleri artırıcı yöntemlerin uygulanması hem sayısal olarak hem de niteliksel olarak işgücü piyasasının güçlenmesini sağlayacaktır.

### ***Liderlik ve İş Tatmini Arasındaki İlişki***

(Bass, 1985) liderlik konusundaki çalışmaları sonucunda; özellikle dönüştürücü liderlik tarzının, çalışanlarda motivasyon sağlanmasında diğer liderlik türlerine göre daha etkili olduğunu, dolayısıyla liderlik tarzlarının çalışanların iş tatmini üzerinde de pozitif bir etkisinin bulunduğundan bahsetmiş-

tir. Medley ve La Rochelle (1995) çalışmalarında, uygulanan ve algılanan liderlik tarzlarının iş tatmini üzerinde çok önemli bir etkisinin bulunduğunu belirtmişlerdir. Medley ve La Rochelle, literatürdeki diğer çalışmalarda belirtildiği gibi iş tatminini etkileyen en önemli liderlik stillerinin dönüşümcü liderlik olduğunu söylemişlerdir.

Sang Long Choi ve arkadaşlarının (2016), Dönüşümsel liderlik, yetkilendirme ve iş tatmininde yetkilendirmenin aracılık rolünün olduğunu kanıtlamak amacıyla yapılan çalışmaya Malezya'da bir devlet hastanesinde ve büyük bir özel hastanede çalışan 200 hemşire katılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre yetkilendirmenin, dönüşümcü liderliğin iş tatmini üzerindeki etkisine aracılık ettiği saptanmıştır.

Çalışanların güçlendirilmesi yani yetkilendirilmesi sadece iş tatmini için çok önemli bir unsur değildir. Yetkilendirme, aynı zamanda hemşireler arasında dönüşümsel liderlik ile iş tatmini arasındaki ilişkiye aracılık etmektedir.

Emery ve Barker (2007) hizmet sektöründe çalışan personel üzerinde yaptıkları çalışmada, liderlik stillerinin birçoğunun iş tatmin üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir. Baltacı v.d (2014) Alanya'da turizm sektöründe çalışan personelin iş tatmin düzeylerinde yöneticilerin liderlik özelliklerinin ne şekilde etkilediğini araştırmışlardır. Araştırma sonucuna göre çalışanların vizyoner ve dönüşümcü liderlik algılarının iş tatminini etkileyen ne önemli liderlik stilleri olduğu ve regresyon analizi sonuçlarına göre liderlik tarzlarının çalışanların iş tatminleri üzerinde %58'lik bir etkiye sahip olduğundan bahsedilmiştir.

Sedat Çelik(2015) ve arkadaşlarının otel işletmelerinde etik liderlik tarzının örgütsel bağlılık ve iş tatmini üzerindeki etkisini araştırmak için yaptıkları çalışmanın sonucuna göre (çalışmaya Antalya'daki 4 ve 5 yıldızlı otel işletmelerinde çalışan 391 kişi katılmıştır.) etik liderliğin örgütsel bağlılığın iş tatmini üzerinde etkili olduğu ve yine etik liderliğin örgütsel bağlılık ve iş tatmini üzerinde etkisi olduğu saptanmıştır.

### ***Öz Yeterlilik ve Liderlik Kavramları Arasındaki İlişki***

Köksal (2008) tarafından antrenörlerde liderlik tarzı ve öz yeterlilik ilişkisi konusunda yapılan çalışmada;(çalışmaya 324 antrenör katılmıştır.) liderlik uygulamalarının eğitim-öğretim davranışı hariç öz yeterlilik üzerinde

önemli bir etkisinin bulunmadığı ve öz yeterliliğin yaşla doğrusal orantılı olarak arttığından bahsetmiştir. Çalışmada, özellikle tecrübeli antrenörlerde demokratik liderlik stilinin daha çok benimsendiğini ve söz konusu kişilerde öz yeterlilik seviyesinin diğer antrenörlere oranla daha yüksek olduğunu görülmüştür.

Toklu (2010) Tenis antrenörlerinde liderlik özellikleri ve uygulamaların öz yeterlilik üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla yaptığı çalışmada, antrenörlerin(araştırmaya 177 antrenör katılmıştır.) öz yeterlilikleri ve ödüllendirici liderlik özelliği arasında negatif bir ilişkiden bahsedilmiştir. Bu ilişkide antrenörlerin öz yeterlilik durumu artarken ödüllendirici liderlik özelliği azalıyor veya öz yeterlilik durumu azalırken ödüllendirici liderlik özelliğinin arttığı tespit edilmiştir. Akgündüz (2012) otel çalışanlarında otantik liderlik ve öz yeterlilik arasındaki ilişki şehirve resort otellerinde çalışan personel açısından incelemiştir.(Araştırmanın örneklemini 175 kişi oluşturmaktadır.) Araştırma sonuçlarına göre; şehir otellerinde çalışan personele, resort otellerde görev yapan personele oranla otantik liderliğe daha olumlu baktıkları görülmektedir. Bu nedenle otantik liderliğin öz yeterlilik üzerinde pozitif bir etkinin bulunduğunu belirlenmiştir.

### ***Öz Yeterlilik, Liderlik ve İş Tatmini Arasındaki İlişki***

Shuang Ren ve Doren Chadee tarafından ("Ethical Leadership, Self-Efficacy And Job Satisfaction İnchina: The Moderating Role Of Guanxi"), 2017 yılında yapılan araştırmanın amacı çalışanların liderlerinin etik davranışlarına ilişkin algılarının Çin'deki işyeri kültüründe iş tatminlerini nasıl etkilediğini araştırmaktır. Hazırlanmış olduğumuz araştırmayı ilgilendiren sonuçlarından biri öz yeterliliğin etik liderlik-iş tatmini ilişkisine pozitif ve güçlü bir şekilde aracılık ettiğiidir.

### **Araştırmanın Hipotezler**

Öz yeterlilik, liderlik tarzları ve iş tatmini konusunda ilgili literatür incelendikten sonra araştırmanın hipotezleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir;

- **H1:** Liderlik Tarzının Öz yeterlilik Üzerinde Etkisi Vardır.
- **H2:** Liderlik Tarzının İş Tatmini Üzerinde Etkisi Vardır.



- **H3:** Öz yeterlilik Algısının Liderlik Tarzı ilişkisinde, İş Tatmininin Aracılık Rolü Vardır.

## **Araştırmanın Metodolojisi**

### *Araştırmanın Amacı ve Yöntemi*

Bu araştırmanın amacı, AVM'lerde çalışan personelin, öz yeterlilik algısının liderlik tarzı ilişkisinde, iş tatminin aracılık rolünü tanımlayan bir model oluşturmak ve test etmektir. Oluşturulan modele göre; çalışanların öz yeterliliklerine etki eden liderlik ilişkisinde, aracılık rolü olarak iş tatminin katılımını ölçen yapısal eşitlik modeli oluşturulmuş ve bu şekilde aralarındaki ilişkinin durumu bir istatistik programı aracılığıyla test edilmiştir.

### *Araştırmanın Örnekleme*

Araştırma, Balıkesir Edremit Bölgesinde bulunan AVM'lerde faaliyet gösteren, 15 kurumsal firmada çalışan personel üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma için 250 anket dağıtılmış ve geçerli kabul edilen 201 anket uygulama konusu yapılmıştır. Çalışmada veri seti olarak 5'li likert tipi anket yönetim kullanılmıştır. Anketin birinci bölümünde demografik ve tanımlayıcı bilgiler, ikinci bölümünde ise, Schwarzer ve Jerusalem tarafından 1979 yılında Almanya'da geliştirilen, 1981 yılında yapılan düzeltmelerle 10 maddeye indirilen ve 1995 yılında son haline getirilerek, İngilizce de dâhil olmak üzere 28 dile çevirisi yapılan 10 maddelik öz yeterlik ölçeği, Avalio ve Bass (2000) tarafından geliştirilen, Yurtkoru (2001) tarafından Türkçeye çevrilen 36 maddelik çok faktörlü liderlik (MLQ) ölçeği kullanılmıştır. Çok faktörlü liderlik ölçeğinin ilk 20 sorusu dönüşümcü liderlik, son 16 sorusu ise etkileşimci liderlik tarzına yöneliktir. Anketin son kısmında Weiss, Dawis, England ve Lofquist (1967) tarafından geliştirilen 20 soruluk "İş Tatmini Ölçeği" kullanılmıştır.

### *Verilerin Analizi*

**Tanımlayıcı İstatistikler:** Araştırmaya katılanlara ilişkin demografik veriler incelendiğinde; %57,7'sinin kadın, %45,3'ünün erkek, söz konusu kişilerin %79,1'inin 18-35 yaş aralığında ve %61,5'inin bekâr olduğu görülmektedir.

Aynı iş yerinde çalışma süresi genellikle 1-5 yıl ( %68,7) arasında olup, katılımcıların büyük çoğunluğunun (%46,3) lise mezunu, normal çalışan (%74) ve %52,7'sinin maaşının 1500-2500 lira olduğu tespit edilmiştir. Bu konu hakkında genel bir değerlendirme yapılırsa; AVM'lerde görev yapan personelin çoğunluğunun bayan, çalışma yaş aralığının genç, bu duruma bağlı olarak büyük bir kısmının bekâr olduğu ve eğitim seviyelerinin yüksek olmadığı, birçoğunun asgari ücret seviyesinde maaş aldıkları ve aynı iş yerinde uzun süre çalışmadıkları söylenebilir.

**Tablo 1. Tanımlayıcı İstatistikler**

Faktörler	Ortalama	S.S.	Çarpıklık	Basıklık
Öz Yeterlilik	3,8264	,71495	-,962	1,389
Liderlik				
Dönüşümcü	3,6565	,81894	-,918	1,179
Tarzi				
Etkileşimci	3,2254	,60954	-,033	-,334
İş Tatmini	3,5112	,70490	-,524	,155

Anket sorularının istatistik programıyla analizi sonucunda ilk olarak kayıp veya eksik veri olup olmadığı ile soruların dağılımı incelenmiştir. Tablo 1'de yer alan bilgilerde de görüldüğü üzere, verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri normal değer aralığı kabul edilen +1,5 ila -1,5 arasındadır. Normal dağılıma bağlı olarak değişkenler arasında ilişki ve etki analizlerinin yapılabileceği görülmektedir.

### **Faktör Analizine İlişkin Bulgular**

Barlett Küresellik Testi, araştırmada kullanılan değişkenler arasında ilişki düzeyini göstermektedir. Değişkenler arasında faktör analizi yapılması için söz konusu testin anlamlılık değerinin 0,05'den küçük olması gerekmektedir. Aynı şekilde 0 ile 1 arasında değerler alarak değişkenler arasındaki ilişkinin faktör analizine uygunluğunu test eden KMO değerinin de 1'e yakın olması, faktör analizi için önemlidir (Durmuş vd., 2013; 80). Araştırmadaki değişkenler için yapılan analizinde KMO ve Barlett Küresellik Testi sonuçlarının tamamında p değerini 0,05'den küçük ve KMO değerini ise 1'e yakın olduğu görülmüş olup, değişkenlere ait verilere faktör analizi uygulanmıştır.

**Tablo 2. Öz Yeterlilik Ölçeği Faktör Analizi ve Güvenilirlik Katsayısı**

Faktörler	Faktör Yükleri	Cronbach's Alpha
Yeterince çaba harcarsam, zor sorunları çözenin bir yolunu daima bulabilirim.	,756	,930
Bana karşı çıktığımda, istediğimi elde etmemi sağlayacak bir yol ve yöntem bulabilirim.	,703	
Amaçlarıma bağlı kalmak ve bunları gerçekleştirmek benim için kolaydır.	,755	
Beklenmedik olaylarla etkili bir biçimde başa çıkabileceğime inanıyorum.	,834	
Yeteneklerim sayesinde beklenmedik durumlarla nasıl baş edebileceğimi biliyorum.	,840	
Gerekli çabayı gösterirsem, birçok sorunu çözebilirim.	,782	
Baş etme gücüme güvendiğim için zorluklarla karşılaştığımda, genellikle birkaç çözüm yolu bulabilirim.	,818	
Bir sorunla karşılaştığımda, genellikle birkaç çözüm yolu bulabilirim.	,823	
Başım dertte olduğunda, genellikle bir çözüm düşünebilirim.	,779	
Önüme çıkan zorluk ne olursa olsun, üstesinden gelebilirim.	,737	

Öz yeterlilik değişkenine ait analizdeki faktörler ağırlıkları; 0,703 ile 0,840 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenlik değeri 0,930 olarak tespit edilmiştir.

**Tablo 3. Liderlik Ölçeği Faktör Analizi ve Güvenilirlik Katsayısı**

Faktörler	Faktör Yükleri	Cronbach's Alpha
<b>DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK</b>		
Geleceğe olumlu bakar.	,704	,969
Hedeflerimize ulaşabileceğimize güvendiğini belli eder.	,805	
Ulaşmamız gereken hedefleri büyük bir şevkle anlatır.	,752	
Gelecekle ilgili düşüleriyle bizi peşinden sürükler.	,673	
Onunla çalışmak zevklidir.	,790	
Grubun iyiliği için kendi önceliklerinden vazgeçer.	,746	
Davranışları ona saygı duymama neden olur.	,803	
Tavrı güçlü ve güven hissi verir.	,828	
Önem verdiği değerleri ve inançları bizimle paylaşır.	,827	
Güçlü bir amaca sahip olmanın önemini belirtir.	,833	
Kararlarının ahlaki ve etik sonuçlarını dikkate alır.	,823	
Ortak bir misyona sahip olmanın önemini vurgular.	,837	
Bana grubun herhangi bir üyesi olarak değil de bir birey olarak davranır.	,778	
Kendimi geliştirmeye beni yönlendirir.	,845	
Başkalarını yetiştirmek, onlara yeni bir şeyler öğretmek onun için önemlidir.	,781	
Her birimize farklı ihtiyaçları, yetenekleri olan bireyler olarak yaklaşır.	,788	
Kritik varsayımların planlanana uygun olup olmadığını sürekli gözden geçirir.	,746	
Problemler karşısında farklı bakış açıları ortaya koyabilir.	,783	
İşimizi nasıl yaptığımıza farklı yönlerden bakmamızı önerir.	,814	
Sorunlara çok farklı açılardan bakmamı sağlar.	,819	
<b>ETKİLEŞİMCİ LİDERLİK</b>		
Benim için konulan performans standartlarını tutturduğumda ne beklemem gerekti-	,783	

ğini açıkça söyler.		
Harcadığım çabayı ve hevesi gördüğünde bana destek olur.	,809	
Performans hedeflerimize ulaştığımızda uygun şekilde ödüllendirilmemizi sağlar.	,763	
Yapılan iyi işi daima takdir eder.	,774	
Hatalarımız konusunda bizi daima uyarır.	,644	
Zamanını "söndürülecek yangınlar" arayarak geçirir.	,567	
Yaptığım hataları asla unutmaz.	,697	
Hedefe ulaşmadaki başarısızlıklar asla gözünden kaçmaz.	,631	
Sorunlar ciddiyet kazanuncaya kadar karışmaz.	,595	
Harekete geçmesi için işlerin kötüye gitmiş olması gerekir.	,786	
Mecbur kalmadıkça tedbir almanın gereksizliğine inanır.	,789	
Harekete geçmesi için problemlerin kronikleşmesi gereklidir.	,786	
Önemli bir konu karşısında karışmaktan çekinir.	,776	,826
Gerektiğinde ortada yoktur.	,753	
Karar vermekten kaçınır.	,799	
Acil sorulara cevap vermeyi geciktirir	,722	

Liderlik tarzlarına ait analizdeki faktörler ağırlıkları dönüşümcü liderlik için 0,673 ile 0,845 arasında ve ölçek güvenlik değeri 0,936 olarak, etkileşimci liderlik içinse 0,567 ile 0,809 arasında ve ölçek güvenlik değeri 0,826 olarak tespit edilmiştir.

**Tablo 4. İş Tatmini Ölçeği Faktör Analizi ve Güvenilirlik Katsayısı**

Faktörler	Faktör Yükleri	Cronbach's Alpha
Beni her zaman meşgul etmesi bakımından	,730	
Tek başıma çalışma olanağının olması bakımından	,763	
Ara sıra değişik şeyler yapabilme şansının olması bakımından	,671	
Toplumda saygın bir kişi olma şansını bana vermesi bakımından	,772	
Yöneticimin astlarını yönetme tarzı açısından	,782	
Yöneticimin karar vermedeki yeteneği bakımından	,758	
Vicdanıma aykırı olmayan şeyleri yapabilme şansım olması açısından	,677	
Bana sabit bir iş sağlaması bakımından	,617	
Başkaları için bir şeyler yapabilme olanağına sahip olmam bakımından	,793	
Kişilere ne yapacaklarını söyleme şansının olması bakımından	,750	,941
Kendi yeteneklerimi kullanarak bir şeyler yapabilme şansının olması bakımından	,781	
İş ile ilgili alınan kararların uygulanmaya konulması bakımından	,712	
Yaptığım iş ve karşılığında aldığım ücret bakımından	,653	
İş içinde terfi olanağının olması açısından	,757	
Kendi kararlarımı uygulama serbestliğini bana vermesi bakımından	,802	
İşimi yaparken kendi yöntemlerimi kullanabilme şansını bana sağlaması açısından	,736	
Çalışma şartları bakımından	,751	
Çalışma arkadaşlarının birbirleri ile anlaşmaları bakımından	,748	
Yaptığım iyi bir iş karşısında takdir edilmesi açısından	,785	
Yaptığım iş karşısında duyduğum başarı hissinden	,771	

İş tatmini faktör analizinde faktörler ağırlıkları; 0,617 ile 0,802 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenlik değeri 0,941 olarak tespit edilmiştir.

### *Korelasyon Analizi*

Değişkenler arasında ilişkinin tespit edilmesi amacıyla korelasyon analizi yapılmış ve sonuçlar tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 5. Korelasyon Analizi**

Faktörler	Korelasyon			
	1	2	3	4
Öz Yeterlilik (1)	1,000	0,638**	0,100	0,203**
Liderlik Tarzı	Dönüşümcü (2)	0,638**	1,000	0,327**
	Etkileşimci (3)	0,100	0,327**	1,000
İş Tatmini (4)	0,203**	0,561**	0,338**	1,000

\*\* $p < 0,01$

Korelasyon analizinden; öz yeterlilik ve dönüşümcü liderlik arasında ( $r=0,64$ ) iyi derecede ve pozitif yönde bir ilişki olduğu, öz yeterlilik ve iş tatmin arasında ( $r=0,20$ ) düşük seviyede pozitif bir ilişki bulunduğu görülmüştür. Dönüşümcü liderlik ile iş tatmin arasında ( $r=0,56$ ) orta seviyede pozitif bir ilişkinin varlığı, Etkileşimci liderli ve iş tatmini arasında ( $r=0,33$ ) düşük seviyede pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan Öz yeterlilik ve etkileşimci liderlik arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Bu şekilde değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları, araştırmanın genel modelinin kurulması açısından olumludur.

### *Doğrulamalı Faktör Analiz*

Sosyal bilimlerde analiz amaçlı yapılan ölçümlerde en çok başvurulan yöntemlerden birisi de doğrulamalı faktör analizidir. Doğrulamalı faktör analizi (DFA), gözlenen değişkenler ile gizil değişkenler (faktörler) arasındaki ilişkiyi ortaya koyan ve araştırma kapsamında belirlenen hipotezlerin test edilmesi amacıyla kullanılan bir tekniktir. Doğrulamalı faktör analizinde ilk yapılması gereken şey teorik bir temele oturtulan modelin oluşturulmasıdır. Modelin uyum iyiliğinin değerlendirilmesinde, değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koyan istatistiksel verilere bakılmaktadır. Bu istatistiklerden Ki-

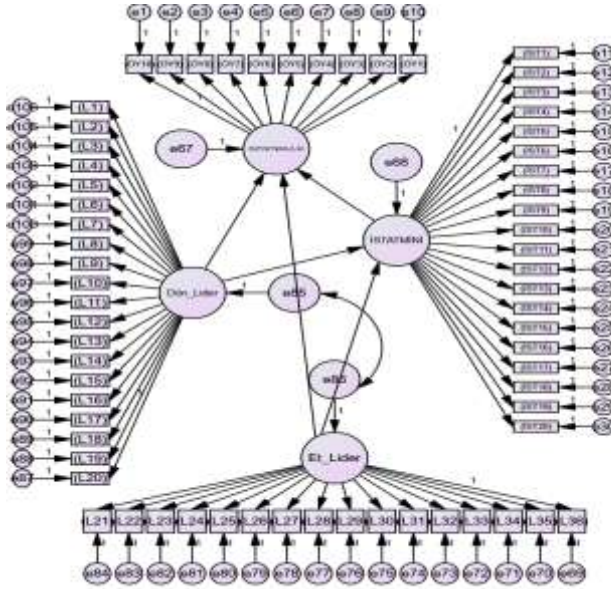
kare istatistiğinin serbestlik derecesine bölünmesinde,  $\chi^2/df < 2$  ise ortaya çıkan sonuç mükemmel uyumu,  $\chi^2/df < 3$  ise kabul edilebilir bir uyumu işaret etmektedir. Diğer taraftan, uyum iyiliği indeksi (GFI) ve karşılaştırmalı uyum indekslerinin (CFI), 1'e yakın olması, ( $p < 0,10$ ) yani 0,90 ve üzeri değerler kabul edilir uyumu gösterir. Yaklaşık hataların ortalama karekökünün (RMSEA) ise 0,10'a kadar kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Aytaç ve Öngen, 2012; 17). Çalışmada, belirlenen modelin analizinden önce kullanılan her bir değişken için doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve sonuçlar tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 6. Değişkenlere İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi**

Faktörler	$\chi^2/df$	P	AGFI	GFI	CFI	NFI	RMSEA
Öz Yeterlilik	2,027	,000	,898	,939	,973	,948	,071
Liderlik Tarzı	1,691	,000	,818	,866	,964	,928	,059
İş Tatmini	1,614	,000	,873	,913	,967	,917	,055

Değişkenlerin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda,  $\chi^2/df$  derecesi her üç faktör içinde çok iyi sayılabilecek bir seviyede olduğu, CFI değerinin tüm değişkenlerde ve GFI değerlerinin ise liderlik hariç 0,90'ın üzerinde olduğu görülmektedir. Genel itibariyle modelde kullanılacak değişkenlerin tamamının uyum analizlerinin çok iyi olduğu söylenebilir.

**Araştırma Modeli ve Hipotezlerin Testi**



**Şekil 1. Öz yeterlilik, Liderlik Tarzı ve İş Tatmini Arasındaki İlişkinin Yapısal Eşitlik Modellemesi**

Araştırmanın amacı doğrultusunda çizilen teorik model, şekil 1’deki gibi oluşturulmuş ve söz konusu modele ait hipotezlerin test edilmesi için çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

**Tablo 7. Çoklu Regresyon Analizi**

	Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	R <sup>2</sup>	Tah. Hatası	Std. β	F	P	DW
Model 1	Liderlik T.**	İş Tatmini	,330	,57564	,577	99,901	,000*	1,561
Model 2	Liderlik T.**	Öz Yeterlilik	,275	,62704	,528	77,425	,000*	1,930
Model 3	Liderlik T.**	İş Tatmini Öz Yeterlilik	,597	,42298	,450 ,547	103,330	,000*	1,916

\* p<0,05 \*\* (Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik Ort)

Tablo 7’de öz yeterlilik, liderlik tarzı ve iş tatmini arasındaki ilişkiye ait etkilerin ölçülmesi için yapılan regresyon analizi sonuçları bulunmaktadır.

Model 1’de Liderliğin iş tatmini üzerindeki etkisini ölçülmüş ve model anlamlı bulunmuştur ( $F=99,901$ ). Değişkenler arasındaki anlam boyutu ( $\beta=,577$   $p<0,05$ ) ve etki oranı  $R^2= 0,33$  olarak gerçekleşmiştir. Bu sonuçlara göre liderlik tarzının iş tatmini üzerinde pozitif anlamlı bir etkisi vardır ve H1 kabul edilmiştir. Model 2’de ise liderlik tarzının öz yeterlilik üzerindeki etkisi test edilmiştir. Model anlamlı ( $F=77,425$ ), anlam boyutu ( $\beta=,528$   $p<0,05$ ) ve etki oranı  $R^2= 0,275$  olarak bulunmuştur. Ortaya çıkan sonuçlar liderlik tarzının öz yeterlilik algılamalarında pozitif bir etkiye sahip olduğunu işaret etmekte olup, bu şekilde araştırmamızın ikinci hipotezi de (H2) kabul edilmiştir.

Araştırmamız ana modelini oluşturan, liderlik tarzlarının öz yeterliliğe etkisinde iş tatmininin aracılık rolüne ilişkin regresyon verileri tablo 7’nin son bölümünde verilmiştir. Model 3’e ait veriler incelendiğinde liderlik tarzı, öz yeterlilik ve aracı değişken olarak iş tatmini ilişkisinde model anlamlıdır ( $F=103,330$ ). Liderlik tarzı, öz yeterlilik arasındaki  $0,528$  olan anlam boyutu iş tatminin aracılık rolü ile  $0,547$ ’ye yükselmiştir. Bu duruma paralel olarak aracılık etkisi ile birlikte öz yeterliliğin liderlik tarzından etkilenme oranı da ( $R^2$ )  $0,275$ ’ten  $0,597$ ’ye yükselmiştir. Bu sonuçlara göre ana hipotez olan, “**H3: Öz yeterlilik Algısının Liderlik Tarzı ilişkisinde, İş Tatmininin Aracılık Rolü Vardır.**” Kabul edilmiştir.

## Sonuç

Bu araştırmada, çalışanlarının öz yeterlilik algılamalarını etkileyen liderlik tarzlarında aracı etki olarak iş tatminin rolünün bulun bulunmadığı araştırılmıştır. Bu kapsamda; araştırma Balıkesir Edremit İlçesinde faaliyet gösteren AVM çalışanları üzerinden yapılmıştır. Mağazacılık sektörünün yapısı gereği katılımcıların çoğunluğu eğitim seviyeleri düşük, asgari ücret civarında maaş alan, genç ve bekâr bayanlardan oluştuğu görülmüştür. Araştırmada öncelikle kavramlar açıklanmış, literatür taraması yapılmış ve geçmiş çalışmalardaki bulgular incelenmiştir. Uygulama kısmında ise araştırma için hazırlanan ve dağıtılan anket formlarında geçerli kabul edilen 201 anket, araştırmada veri seti olarak kullanılmıştır. Araştırmada değişkenler için uygulanan korelasyon analizinde, dönüşümcü liderliğin hem iş tatminin hem de öz yeterlilik üzerinde anlamlı bir ilişkisi olduğu tespit edilirken, etkileşimli liderliğin iş tatmini üzerinde düşük, öz yeterlilik üzerinde ise herhangi bir etkisinin bulunmadığı görülmüştür. Bu sonuçlar üzerinden



değişkenlerin etkileşimini test etmek amacıyla araştırmada çoklu regresyon analizi uygulanmıştır.

Araştırmanın birinci hipotezi olan liderlik tarzının iş tatminine etkisi konusunda yapılan regresyon analizinde, genel liderlik tarzındaki olumlu bir değişimin iş tatminini pozitif olarak 0,330 birim artırdığı görülmüştür. Literatürde bu konudaki diğer çalışmalardan; Tutar v.d. (2006) özellikle dönüşümcü liderliğin, çalışanlarda iş tatminini ciddi oranda artırdığını ve bu tip liderlerle çalışanlarda işten ayrılma niyetinin düşük olduğundan bahsedilmiştir. Chiok (2001) liderlik davranışlarının iş tatmini üzerinde %29'luk pozitif bir etkiye sahip olduğunu, Koçak ve Özüdoğru (2015) ise yöneticilerde liderlik uygulamaları ile çalışanların iş tatmini üzerinde pozitif ve güçlü bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Tüm bu çalışmaların araştırma hipotezi bulguları ile örtüştüğü görülmektedir.

Liderlik tarzının öz yeterlilik üzerindeki etkisinin araştırıldığı ikinci hipotezde, değişkenler arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuca göre Liderlik tarzındaki bir birimlik değişimin öz yeterlilik algısını 0,275 birim artırmaktadır. Man (2011) tarafından yapılan araştırmada çalışanların liderlik algılamaları ile öz yeterlilikleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunduğu bahsedilmiştir. Yine Choi v.d.(2003) dönüşümcü liderlik tarzı ile öz yeterlik arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunduğunu belirtmişlerdir. Literatürdeki ilgili çalışmalarda da görüldüğü üzere liderlik tarzı algılamalarının çalışanların öz yeterlilik üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir.

Araştırmanın ana ve son hipotezinde ise liderlik tarzı öz yeterlilik ilişkisinde iş tatminin aracılık rolünün düşük seviyede de olsa pozitif ve anlamlı olduğu görülmüştür. Liderlik tarzı, öz yeterlilik arasındaki 0,528 olan anlam boyutu iş tatminin aracılık rolü ile birlikte 0,547'ye yükselmiştir. Bu etkiye bağlı artıştaki ana sebebin, liderlik tarzı algılamalarının hem öz yeterlilik hem de iş tatmini üzerindeki pozitif etkisinden kaynaklandığı söylenebilir. Yani olumlu ve uyumlu liderlik uygulamaları çalışan personele diğer değişkenler üzerinden (motivasyon, performans v.b.) katma değerli olarak etki etmektedir. Ancak etkinin düşük olmasının sebebinin dönüşümcü ve etkileşimci liderliğin analizde bir bütün olarak ele alınmasında, etkileşimci liderliğin düşük korelasyon katsayısının dönüşümcü liderliğe etki etmesi olarak açıklanabilir. Liderlik tarzı öz yeterlilik arasındaki ilişkiye iş tatminin katılımı ile yapılmış herhangi bir çalışmaya literatürde rastlanılmamıştır. Bu nedenle

araştırma amacının ve sonuçlarının literatüre bu konuda önemli bir katkıda bulunacağı söylenebilir.

Çalışmanın özellikle belirli ve dar bir çevrede yapılmış olması araştırmanın en büyük kısıtını oluşturmaktadır. Diğer taraftan bu ve benzeri çalışmaların tek bir sektör yerine farklı sektörlerin de araştırma dâhil edilerek karşılaştırmalı sonuçlar üzerinden yorumlanmasının sonuçların genellenmesi açısından daha uygun olacağı düşünülmektedir.

**EXTENDED ABSTRACT**

**The Intermediate Role Of Job Satisfaction In  
Relationship Between Self-Quality Perception And  
Leadership Style**

\*

Edip Örücü - Cemile Şeker - Attila Kaya  
*Onyedü Eylül University , Osmaniye Korkut Ata University*

For organizations, the concept of leadership is the secret of success. Leadership, which is widely used in the literature, is closely related to many concepts. A manager who also works in the business must have leadership qualities, especially for senior business officials to have these qualities is vital for the future of the business. The quality of the relationship is equally important. Due to its complex nature, human beings are difficult to understand and understand. It would be a big mistake to think that he will always be rational.

The quality of communication between the leader and the subordinate directly affects the efficiency and quality of the work done. It is the equivalent of the concept of effectiveness and efficiency for both the company and the company by doing the job lovingly. As it is known, the suitability of the job to the person is defined as ergonomics. It is actually a concept that enters ergonomics in the satisfaction of the person with his self-efficacy in his work.

There are many internal and external factors that affect self-efficacy perceptions in employees, and one of these factors is leadership. The leader is the person who has a direct effect on the staff with their behavior and practices. In addition, the relationship between these two elements in the organizational structure; Various factors such as organizational culture, motivation and job satisfaction also have direct or indirect effects.

Self-efficacy, that is, fulfilling the requirements of one's self-belief business, will not only be a determining factor on the road to their own goals and career plans, but will also enable the business to reach its goals. In this study, which was prepared to prove the existence of the mediating role of job satisfaction in the leadership style relationship of self-efficacy perceptions and that these concepts are in a positive relationship with each other, it

has been observed that as the self-efficacy of individuals increases, there is a directly proportional relationship between them. In the literature, many studies showed that the relationship between these two concepts was positive.

In this study, it was investigated whether there is a role of job satisfaction as an intermediary effect in leadership styles that affect employees' self-efficacy perceptions. In this context; The research was conducted on the employees of the shopping mall operating in Edremit District of Balıkesir. Due to the structure of the retailing sector, it was seen that the majority of the participants consisted of young and single women who have low education levels and paid around the minimum wage. In the research, first of all, the concepts were explained, a literature review was made and the findings in the previous studies were examined. In the application part, 201 questionnaires that were accepted as valid in the questionnaire forms prepared and distributed for the research were used as data sets in the research. In the correlation analysis applied for the variables in the study, it was found that transformational leadership had a significant relationship on both job satisfaction and self-efficacy, while interactive leadership had a low effect on job satisfaction and no self-efficacy.

Multiple regression analysis was applied in the study to test the interaction of variables over these results. In the regression analysis conducted on the effect of leadership style, which is the first hypothesis of the research, on job satisfaction, a positive change in general leadership style was found to increase job satisfaction positively by 0.330 units. In the literature, from other studies on this subject; Amount, etc. (2006) it was mentioned that transformational leadership significantly increased job satisfaction in employees and the low intention to quit in employees with such leaders. Chiok (2001) found that leadership behaviors have a 29% positive effect on job satisfaction, while Koçak and Özüdoğru (2015) found a positive and strong relationship on leadership satisfaction with managers and employees' job satisfaction. It seems that all these studies coincide with the findings of the research hypothesis.

In the second hypothesis that the effect of leadership style on self-efficacy was investigated, a positive and significant relationship was determined between the variables. According to this result, the change in leadership style increases the self-efficacy perception by 0.275 units. In the study con-

ducted by Man (2011), it was mentioned that there is a significant and positive relationship between employees' perceptions of leadership and self-efficacy. Also, Choi et al. (2003) stated that there is a positive relationship between transformational leadership style and self-efficacy. As seen in related studies in the literature, leadership style perceptions have a positive effect on employees' self-efficacy.

In the main and final hypothesis of the study, it was seen that the mediating role of job satisfaction in the relationship of leadership grey self-efficacy was positive and significant, albeit at a low level. The leadership dimension, the dimension of meaning, which was 0.528 between self-efficacy, increased to 0.547 with the mediating role of job satisfaction. It can be said that the main reason for the increase in this effect is due to the positive effect of leadership grey perceptions on both self-efficacy and job satisfaction. In other words, positive and harmonious leadership practices have an added value on working personnel over other variables (motivation, performance, etc.). However, the reason for the low impact can be explained as the effect of the low correlation coefficient of the interactionist leadership on the transformational leadership in the analysis of transformational and interactive leadership as a whole.

No studies in the relationship between leadership greyhound self-efficacy with the participation of job satisfaction have been found in the literature. For this reason, it can be said that the purpose and results of the research will contribute to the literature in this regard. The fact that the study was conducted in a particular and narrow environment constitutes the biggest limitation of the study. On the other hand, it is thought that it would be more appropriate to generalize the results by comparing these and similar studies with comparative results by including different sectors instead of a single sector.

## Kaynakça / References

- Adler, S., Richard, B.S. ve Nat, J.S. (1985). Job characteristics and job satisfaction : when cause becomes consequence. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 35, 266-278.
- Akgündüz, Y. (2013). Konaklama işletmelerinde iş doyumunu, yaşam doyumunu ve öz yeterlilik arasındaki ilişkinin analizi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 180-204.

- Aytaç, M. ve Öngen, B. (2012). Doğrulayıcı faktör analizi ile yeni çevresel paradigma ölçeğinin yapı geçerliliğinin incelenmesi. *İstatistikçiler Dergisi*, 5, 14-22.
- Baltacı, A. (2017). Okul müdürlerinin iş doyumları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 49-76.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Clifts, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1995). *Exercise of personal and collective efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press. 1-45
- Bass, B. M. ve Avolio, B. J. (2000), *MLQ: Multifactor leadership questionnaire* Redwood City, CA: Mind Garden.
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.
- Bingöl, D. (1997). *İnsan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Buluç, B. (2009). İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi*, 34(152),
- Buluç, B. ve Demir, S. (2015). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 289-308.
- Chen, G. Gully, S. M. ve Eden, D. (2001). Validation of a new general self-efficacy scale. *Organizational Research Methods*, 4, 62.
- Choi, S.L., Goh, C.F., Adam, M.B.H., ve Kowang, O. (2016). Transformational leadership, empowerment and job satisfaction: the mediating role of employee empowerment. *Human Resources for Health* 14(73). DOI 10.1186/s12960-016-0171-2
- Chiok, F.L.J. (2001). Leadership behaviours: Effects on job satisfaction, productivity. *A Service of the National Library of Medicine and the National Institutes of Health*, 9(4), 191-204.
- Choi J. N. Price R. H. ve Vinokur A. D. (2003). Self-efficacy changes in groups: effect of diversity leadership and group climate. *Journal of Organizational Behavior*, 24, 357-372.
- Çelik, S., Dedeoğlu, B.B., ve İnanır, A. (2015). Relationship between ethical leadership, organizational commitment and job satisfaction at hotel organizations. *Ege Academic Review*, 15(1), 53-63
- Davis, K. (1988). *İşletmede insan davranışı: Örgütsel davranış*. (çev. K. Tosun vd.), İstanbul: İstanbul Üniversitesi,

- Den, H., Deanne, N., Van Muijen, J. J. ve Koopman, P. L. (1997). Transactional versus transformational leadership: An analysis of the MLQ. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 70, 19-34
- Durmaz, Ş. ve Ören, K. (2017). Öz yeterlilik ve özgüvenin işgücü ve istihdama etkisine bir bakış. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(1), 109-120
- Durmuş, B., Yurtkoru, S. ve Çinko, M. (2013). Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Emery, C.R. ve Barker, K.J. (2007). The effects of transactional and transformational leadership styles on the organizational commitment and job satisfaction of customer contact personnel. *Journal of Organizational Culture Communications and Conflict*, 11(1), 77-90.
- Erdoğdu, M. (2009). Osmaniye ilinde çalışan sağlık personelinin iş tatmini, öz yeterlilik düzeyi ve bunlara etki eden faktörlerin incelenmesi. 8. *Ulusal Sağlık Kuruluşları Yönetim Kongresi*, Marmaris
- Etzioni, A. (1964). *Modern organizations*. USA: Engle-Wood Cliffs, Prentice-Hall, Newjersey.
- Gençtürk, A. ve Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 1037-1054.
- Graen, G. B. (1976). Role making processes within complex organizations. *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, içinde (s.1201-1245), Chicago: Rand-McNally,
- Graen, G. ve Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-based approach to leadership: Development of LMX theory of leadership over 25 years: Applying a multi-level multi domain perspective. *Leadership Quarterly*, 6(2), 219- 247.
- Gürbüz, S., Erkuş, A., ve Sıgır, Ü. (2010). İş tatmini ve iş performansının yeni öncülü: temel benlik değerlendirilmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2(1), 1309 -8012.
- İşcan, F. Ö., ve Çakır, S. (2016). Mentorluk ve psikolojik güçlendirmenin öz yeterlilik algısına etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(1), 1-15.
- Koçak, R. D. ve Özüdoğru, H. (2012). Yöneticilerin liderlik özelliklerinin çalışanların motivasyonu ve performansı üzerindeki etkileri: Kamu ve özel hastanelerinde bir uygulama. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 76-88.

- Koh, W. L., Steers, R. M., ve Terborg, J. R. (1995). The effects of transformational leadership on teacher attitudes and student performance in Singapore. *Journal of Organizational Behavior*, 16, 319-333.
- Köksal, F. ( 2008). *Antrenörlerin liderlik tarzları ile öz yeterlikleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmış Yüksek lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Luthans, F. (1995). *Organizational behavior*. (3rd. Ed.),New York: Mc. Graw Hill Publishing., 170-172.
- Man, M.R.D.R. (2011), "Leadership and Self-Efficacy Towards Mission Accomplishment Among The Nursing Faculty of The Lyceum of The Philippines University", *E-International Scientific Research Journal*, 3/4, 225-231.
- Medley, F. ve Larochelle, D.R. (1995), "Transformational leadership and job satisfaction", *Nursing Management*, 26, 64-5
- Randhawa, G.(2004). Self-efficacy and work performance: An empirical study.*Indian Journal of Industrial Relations*, 39(3), 336-34.
- Ren,S. ve Chadee, D. (2017). Ethical leadership, self-efficacy and job satisfaction in China: the moderating role of guanxi.*Personnel Review*, 46(2), 371-388
- Schwarzer, R. ve Jerusalem, M. (1979). General self-efficacy scale. In (R. Schwarzer Ed.), *Selfefficacy: Thought control of action* içinde (s.195-213.)
- Steers, R. M. (1991). *Introduction to organizational behavior*.(4th edition) New York:Harper Collins Publishers.
- Turcan, H. G. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Tutar, H., Tuzcuoğlu, F., Argün, Ç., ve Akman, E. (2009). Dönüştürücü/etkileşimci liderliğin örgütsel adanmışlık üzerine etkisi: Karşılaştırmalı bir çalışma.*International Davraz Congress on Social and Economic Issues Shaping the World's Future; New Global Dialogue*, 14-27, 1384-1396.
- Toklu, O. (2010). *Tenis antrenörlerinde liderlik özellikleri ve öz yeterlilik arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. Yayınlanmış Yüksek lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü , Konya.
- Weiss, D. J., Dawis, R. V. England, G. W. ve Lofquist, L. H. (1967). *Manual for the minnesota satisfaction questionnaire*. Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation, Minneapolis, University of Minnesota, Industrial Relations Center, 22.



Yurtkoru, S. (2001). *The role of leadership in the organizational change process*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

**Kaynakça Bilgisi / Citation Information**

Örücü, E., Şeker, C. ve Kaya, A. (2020). Öz yeterlilik algısı ve liderlik tarzı ilişkisinde iş tatmininin aracılık rolü. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(24), 2335-2361. DOI:10.26466-/opus.683963

## Örgütsel Adalet ve Örgütsel Bağlılık İlişkisinde Örgütsel Özdeşleşmenin Rolü:Üniversite Çalışanları Üzerine Bir Örnek

DOI: 10.26466/opus.621947

\*

Fetullah Battal\*

\* Dr. Arş. Gör., Bayburt Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Bayburt / Türkiye

E-Posta: [fbattal@bayburt.edu.tr](mailto:fbattal@bayburt.edu.tr)

ORCID: [0000-0002-2895-0193](https://orcid.org/0000-0002-2895-0193)

### Öz

*Bu çalışmanın amacı örgütsel adalet, örgütsel bağlılık düzeyi ve örgütsel özdeşleşme algıları arasındaki ilişkileri ortaya koymaktır. Araştırmada kullanılan veriler, bir devlet üniversitesinde çalışan 206 persondan yüz yüze anket aracılığı ile toplanmıştır. Toplanan veriler orijinal SPSS 22.0 ve AMOS 25.0 paket programı yardımıyla analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda ulaşılan en genel bulgu çalışanların algıladığı örgütsel adalet ile örgütsel bağlılık ve örgütsel özdeşleşmenin olumlu ve anlamlı yönde ilişkili olmasıdır. Ayrıca kavramların alt boyutlarının ilişkisine bakıldığında örgütsel adalet ile süreklilik bağlılığı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülürken aynı zamanda örgütsel adaletin alt boyutlarından olan duygusal bağlılık ile süreklilik bağlılığı arasında da anlamlı bir ilişki olmadığı gözlenmiştir. Bunun yanında çalışanların örgütsel adalet algıları ile örgütsel bağlılık davranışı arasındaki ilişkide örgütsel özdeşleşmenin kısmi aracılık rolünün bulunduğu tespit edilmiştir. Son olarak bu çalışmada çalışanların ulusal kültürü ele alınmış ve konu ile ilgili teorik varsayımlar yapılmıştır. Bu yönüyle bakıldığında Türkiye'nin dışı bir toplum olduğu ve duygularıyla hareket eden bireylerin ağırlıkta olduğu daha önceden yapılan çalışmalarda ortaya koyulmuştur. Böylece sonuçların ulusal kültür ile uyum içerisinde olduğunu söylemek mümkündür.*

**Anahtar Kelimeler:** Örgütsel Adalet, Örgütsel Bağlılık, Örgütsel Özdeşleşme

# The Relationship Between Organizational Justice and Organizational Commitment: The Role of Organizational Identification

\*

## Abstract

*The aim of this study is to reveal the relationships between organizational justice, organizational commitment level and perceptions of organizational identification. The data used in the research were collected through 206 face-to-face questionnaires working in a public university. The collected data were analyzed with the help of the original SPSS 22.0 and AMOS 25.0 package program. The most common finding reached at the end of the study is that the organizational justice perceived by the employees is positively and significantly associated with organizational commitment and organizational identification. In addition, when the relationship between the sub-dimensions of the concepts is analyzed, it is observed that there is no significant relationship between organizational justice and continuity commitment, and at the same time, it is observed that there is no significant relationship between the emotional commitment, which is a sub-dimension of organizational justice, and continuity commitment. In addition, it has been determined that organizational identification has a partial mediating role in the relationship between organizational justice perceptions and organizational commitment behavior. Finally, in this study, the national culture of the employees is discussed and theoretical assumptions are made on the subject. Given this aspect that Turkey is a society in which the female and the feeling of moving subjects with a heavy-ness it has been revealed in previous studies. Thus, it is possible to say that the results are in harmony with the national culture.*

**Keywords:** *Organizational Justice, Organizational Commitment, Organizational Identification*

## Giriş

Günümüzde hızla gelişen ve değişen teknoloji ile birlikte örgütler ve örgüt içinde çalışan bireyler de bu değişime ayak uydurmak zorunda kalmıştır. Bu dönüşüm çalışanlar ve yöneticiler için çeşitli fırsat ve tehditleride ortaya çıkarmaktadır. Belirli amaçlara ulaşmak niyetiyle biraraya gelen bireylerden oluşan örgütler hedeflerine ulaşabilmek için en değerli kaynak olan insan faktörünü verimli bir şekilde kullanmak zorundadır. Bu yönüyle bireyin hedefleri ile örgütün hedefleri arasında bir dengenin kurulabilmesi, işgücü devir hızlarının azaltılması ve verimliliğin optimal düzeylere çıkarılması için en önemli faktör çalışanların örgütsel bağlılık düzeyleridir. Çalışanların örgütsel bağlılık davranışları arttıkça örgüt ile bütünleşmeleri ve uyumlu hale gelmeleri kolaylaşır böylece örgüt ile özdeşleşmeleri de sağlanabilir. Aynı zamanda örgütsel bağlılık hisseden bireyler daha gönüllü ve fedakar tutumlar sergiler. Ancak bu davranışların sağlanabilmesi için çalışanların öncelikle adaletli bir işyerinde çalıştıklarına inanmaları gerekmektedir.

Literatür incelendiğinde örgütsel adalet, örgütsel bağlılık ve örgütsel özdeşleşme ile ilgili birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Örneğin literatür incelendiğinde çalışanların örgütsel adalet algılarının yüksek olmasının örgütsel bağlılık düzeylerini olumlu yönde etkileyeceği kabul edilmektedir (Türköz, Polat ve Coşar, 2013, s.285; Bal, 2014, s.75). Ayrıca örgütsel adalet algısının örgütsel özdeşleşme algısı üzerinde de etkisi olduğu ileri sürülmektedir (Ateş, 2015, s.75; Cüce, Güney ve Tayfur, 2013,s.1). Bu çalışmalara ek olarak örgütsel bağlılık ile örgütsel özdeşleşme arasındaki bağlantılara da literatürde rastlanmak mümkündür. (Van Knippenberg ve Sleebos, 2006, s.571; Demirel, Derin ve Çakınberk, 2011).

Ancak bu çalışmada özgün olarak üniversite çalışanlarının örgütsel adalet algılarının örgütsel bağlılık algıları üzerindeki etkisinde örgütsel özdeşleşmenin aracı rolünün bulunup bulunmadığı ilk defa ortaya konulmuştur. Dolayısıyla da çalışmanın sonucunda elde edilen veriler ülkemizde bu ilişkiyi ortaya koymak adına önemli bir boşluğu giderebilir ve literatüre bu yönüyle katkı sağlayabilir. Araştırma bir devlet üniversitesinde akademik ve idari kadrolar da çalışan bireyler üzerinde yapılmıştır.

## Kuramsal Açıklamalar

### Örgütsel Adalet

Genel olarak adalet terimi " doğruluk " ya da " dürüstlük " anlamına gelmektedir (Colquitt ve diğerleri, 2001, s.425). Yapılan bu tanımdan hareketle; adalet din, ahlak, eşitlik ve hukuk ile bağlantılı olabilir (Usmani ve Jamal, 2013, s.351).

Organizasyonun en stratejik unsuru olan insan kaynağına, yönetimler tarafından özel olarak dikkat edilmiştir. Bilim adamları adalet ve yönetimi insanın temel ve içsel ihtiyaçlarından biri olduğunu savunmaktadır. Adalet ile ilgili görüşlerin tarih boyunca gelişmesi insan toplumlarını geliştirmek için uygun bir zemin oluşturmuştur (Lapidot ve diğerleri, 2007, s.16).

Araştırmacılar adalet kavramının örgütsel gerekliliklerin yerine getirilmesinde temel oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Adalet terimiyle ilgili literatür tarandığında, işyerlerinde adaletin rolünü tanımlamak için "örgütsel adalet" olarak adlandırılan bir terim kullanılmaktadır (Özdemir, 2013, s.102). Örgütsel adalet terimi ilk olarak 1987 yılında Greenberg tarafından ele alınmıştır (Usmani ve Jamal, 2013,s.351). Greenberg (1987) örgütsel adaleti, çalışanların örgütsel politikalara, uygulamalara ve kararlara ilişkin adalet algılamaları ve bu algıların çalışanların davranışları üzerindeki etkisini açıklamaya yönelik girişimler olarak tanımlamıştır (Greenberg, 1990, s.399).

Ayrıca örgütsel adalet, iş yerinde adalet araştırması olarak da tanımlanabilir. Byrne ve Cropanzano, 2001, s.3) Aynı zamanda örgütsel adalet, eğitimciler tarafından 1970'lerde sosyal adalet boyutlarından biri olarak geliştirilmiştir. Artık örgütsel adalet örgütsel davranışlarla ilgili yeni konulardan biri olmuştur (Choudhary ve Kumar, 2011). Greenberg (1990) Örgütsel adalet üzerine araştırmaların geçmiş, şimdiki ve gelecekteki durumlarını değerlendiren bir makalede, örgütsel adalet araştırmasının birçok örgütsel davranış sonucu değişkenini potansiyel olarak açıklayabileceğini öne sürmüştür (Greenberg, 1990, s.399).

Örgütsel adalet, 21. yüzyıl örgütlerine yardımcı olabilecek kilit değişkenler arasındadır(Yuan Wang ve Zamantili Nayir, 2009, s.66). Örgütsel adalet önemlidir çünkü adil muamele daha iyi sosyal etkileşimlere ve genel örgütsel etkinliğe yol açmaktadır. Örgütsel adalet çok boyutlu bir kavram olmasına

rağmen, temel olarak “bireylerin çalıştıkları kurumlarda adaletle ilgili algıları” olarak ele alınmaktadır (Coetzee, 2004). Örgütsel adalet, çalışanların adil muamelesi ile ilgilidir (Randeree, 2008, s.57). Ayrıca örgütsel adalet, işyerinde doğrudan ilişkili olan adalet rolünü tanımlamak içinde kullanılan bir terimdir. Bu yönüyle örgütsel adalet, çalışanların işlerinde adil bir şekilde muamele görüp görmediklerini ve bu tespitlerin iş ile ilgili diğer değişkenleri nasıl etkilediğini belirleme biçimleriyle de ilgilidir. Özünde, örgütsel adaletin değerini destekleyen araştırmacıların inancı, eğer çalışanlar adil bir şekilde muamele gördüklerine inanırsa, çalışmalarını, çalışma çıktılarıyla ve denetçileriyle ilgili olumlu tutumlar sergileme eğiliminde olacaktırlar (Moorman, 1991, s.845).

Çalışanlar örgütsel adalet algılarını rastgele örgütsel olayların bir sonucu olan genel izlenimler, liderler ve iş arkadaşları gibi belirli “örgütsel bileşenlere” dayalı kişisel değerlendirmeler yoluyla kurarlar (Hollensbe ve diğerleri, 2008, s.1099). Dolayısıyla da örgütsel adalet, çalışanlar için önemli bir konudur ve bir bireyin iş yerinde adalet algısı olarak tanımlanabilir (Cropanzano ve diğerleri, 2001, s.164).

Örgütsel adalet sadece örgütsel performansı değil, büyük ölçüde, bir çalışanın ekonomik refahını da belirlemektedir. Böylece örgütsel adalet, işveren ve çalışanlar arasındaki ilişkiyi uyumlaştırmaya yönelik pozitif bir etki yaratabilir. Bunun tam tersi olarak çalışanlara adaletsiz bir şekilde davranmak, çalışanlar arasında yönetime yönelik olumsuz tutumlara (örneğin, talimatlara uymayı reddetme, alt standart iş performansı, şirket kural ve yönetmeliklerini kasıtlı olarak ihlal etme vb.) neden olabilir. Bu nedenle bazı araştırmacılar tarafından işyerinde adalet konusunu anlamak için çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Yean, 2016, s.798).

“Örgütsel adaletin” yapısı genellikle, dağıtım adaleti, prosedür (usul) adaleti ve etkileşimsel adalet olan üç özel bileşenle ilgilidir (Colquitt ve diğerleri, 2002, s.83). İlk olarak kabul edilen adalet türü dağıtım adaletidir. Dağıtım adaleti, çalışanın işyerindeki katkılarından dolayı aldığı ödülün adaletli bir şekilde elde edildiğini düşünmesidir (Greenberg, 1990, s.399). İkinci tür olan prosedür (usul) adaleti, ödüllerin dağıtımı ile ilgili karar almada kullanılan usullerin ve araçların hakkaniyetini ifade etmektedir (Folger ve Konovsky, 1989, s.115). Etkileşimsel adalet ise, çalışanların bir kurumdaki karar alıcılardan aldıkları kişilerarası muamele adaleti hakkındaki algılarını ifade etmektedir (Akram ve diğ.2017, s.134).Ayrıca Cohen-Charash ve Specter’in (2001)

yaptıkları araştırmada, üç örgütsel adalet boyutunun varlığını desteklemiş-tirler (Cohen, Charash ve Spector, 2001, s.278).

### **Örgütsel Bağlılık**

Örgütsel bağlılık, bir bireyin kendisini örgütsel bir kişi olarak gördüğü dere-ceyi ifade eder ve bir bireyi organizasyona bağlayan psikolojik bir durum ola-rak tanımlanabilir (Meyer ve Herscovitch, 2001,s. 299). Ayrıca örgütsel bağlı-lık, bir bireyin belirli bir organizasyonla özdeşleşmesi ve bu organizasyona dahil olmasının göreceli gücü olarak da tanımlanabilmektedir. Porter ve ark.(1974) tarafından tanımlanan örgütsel bağlılığın üç ana bileşeni oldu-ğu ileri sürülmektedir. Bu bileşenler: 1-Kuruluşun amaç ve değerlerine güçlü bir inanç ve kabul; 2-Kurum adına önemli çaba gösterme isteği; 3-Örgüt üyeli-ğini sürdürmek için güçlü bir arzu olarak sıralanabilir (Porter ve diğ., 1974, s. 603).

Örgütsel bağlılık, bir çalışan ile çalıştığı organizasyon arasındaki bağı ifade ettiğine (Lambert ve diğerleri, 2013, s.480; Mowday ve diğerleri, 2013) göre çalışanların organizasyonda kalma veya organizasyondan ayrılma ka-rarı almaları örgütsel bağlılık kavramının bir prensibini oluşturmaktadır (Meyer ve diğerleri, 1993, s.538). Bu prensipten hareketle örgütsel bağlılık, bir çalışanın organizasyon üyeliğini sürdürmek isteyip istemediğine karar ver-mek için kullanılabilir (Allen ve Mayer, 1996, s. 252). Örgüt üyelerinin örgüt-sel bağlılıkları azalır, çalışma tutkusu ve katılımlarının azalması muhtemel-dir (Wu ve Chen, 2018, s.75). Örneğin, çalışanlar çalıştıkları organizasyon ta-rafından olumlu muamele görürse, organizasyona psikolojik olarak bağ-lanma olasılıkları yükselmektedir. Buna karşılık, çalıştıkları organizasyon ta-rafından kötü muamele görmeleri ya da haksız davranışlara maruz kaldıklar-ını düşünmeleri organizasyondan çekilme olasılıklarını daha da yükselt-mektedir (Meyer ve Allen, 1997).

Meyer ve Allen'e (1991) göre, örgütsel bağlılığın ayırt edilmesi gereken üç farklı bileşeni vardır. Bu bileşenler duygusal bağlılık, devamlı bağlılık ve nor-matif bağlılık olarak adlandırılmıştır. Duygusal bağlılık, bir çalışan ile çalış-tığı organizasyon arasındaki duygusal bağı tanımlar (Meyer ve Allen, 1991, s.61). Böylelikle kendi istemiyle ortaya çıkan organizasyon üyeliğinden çok zevk almaktadır (Allen ve Meyer, 1990, s.1; McShane ve Glinow, 2013). De-

vamlı bağlılık, bir çalışanın algılanan maliyetten dolayı organizasyona bağlanmasını ve organizasyondan ayrılması durumunda acı çekebileceğini ifade etmektedir (Meyer ve Allen, 1991, s. 61). Normatif bağlılık ise, bir çalışanın belirli bir kuruma (örneğin ahlaki veya etik nedenlerden dolayı) karşı yükümlülük hissini yansıtmaktadır (Spanuth ve Wald, 2017, s.129).

### *Örgütsel Özdeşleşme*

Örgütsel birleşmelerin, devralmaların/devretmelerin ve yeniden yapılanmaların örgüt çalışanlarının bağlılıklarına yönelik tehditler oluşturması günlük örgütsel yaşamın bir parçası haline geldiğinden, örgütle belirli bir özdeşleşme seviyesi ortaya çıkarabilme yeteneği hem kuruluşların hem de üyelerinin refahı için giderek daha önemli hale gelmiştir. İyi bir örgütsel özdeşleşme duygusu çalışanların yabancılaşmasını önleyebileceği gibi genel iş tatmini duyguları içinde önemli bir ön koşul olmaktadır. Ayrıca, bir kuruluşla özdeşleşen üyelerin kuruluşta kalması ve kuruluş adına daha fazla çaba harcaması beklenmektedir (Dutton ve diğ., 1994, s.239).

Ashforth ve Mael, örgütsel özdeşleşmenin belirli bir sosyal kimlik biçimi olduğunu ve bir bireyin bir örgütle özdeşleştiği ölçüde, örgütün bireye bir kimlik duygusu sağladığını öne sürmektedirler. Bu nedenle örgütsel özdeşleşme tıpkı sosyal kimlik kavramında tutumlar ve davranışlar için temel oluşturduğu gibi, örgütsel tutumlar ve davranışlar içinde bir temel oluşturmaktadır. Ayrıca örgütsel özdeşleşme örgütsel işlevsellik üzerinde faydalı etkilerin temelini oluşturmaktadır (Dutton ve diğ.1994, s.239; Mael ve Ashforth, 1992, s.103).

Sosyal kimlik, bir bireyin bir grup sınıflamasına ait olma algısıdır. Birey, kendisini grubun gerçek veya sembolik bir üyesi olarak algılar (örneğin: 'Ben bir erkeğim'; 'Yerel futbol takımının bir hayranıyım'). Birey sosyal kimlik aracılığıyla, kendisini grubun kaderiyle psikolojik olarak iç içe geçmiş, ortak bir kaderi paylaşmak, başarılarını ve başarısızlıklarını deneyimlemek olarak algılar (Tolman, 1943, s.141). Özdeşleşme, bireyin kendi gücünün ötesindeki başarılarında açıkça yer almasına izin verir (Katz ve Kahn, 1978, s.528). Bu bakış açısına göre örgütsel özdeşleşme, bireyin kendisini belli bir organizasyona üye olarak tanımladığı bir sosyal kimliklendirme şeklidir (Mael ve Ashforth, 1992, s.103).



Örgütsel özdeşleşme “tecrübelerimizi anlamamızı, düşüncelerimizi organize etmemizi, kararlar almamızı ve kendimizi demirlememizi” sağlayan önemli bir kavram olduğu için bilim insanları sıklıkla bu kavramı araştırmaktadırlar (Cheney, 1983, s.342). Ashforth ve Mael 1989 yılında yaptıkları çalışmada örgütsel özdeşleşmeyi, “bir üyenin kendisini, örgütü tanımladığına inandığı özelliklerle tanımladığı derece” olarak tanımlamışlardır ( Ashforth ve Mael, 1989, s.20). Bir çalışanın örgüt ile özdeşleşme derecesi, algılanan benzerliğe ve organizasyonla paylaşılan kadere ve örgütsel üyeliğin olumlu benlik anlayışına ne ölçüde katkıda bulunabileceğine bağlıdır (Dutton ve diğ., 1994, s. 239; Mael ve Ashforth, 1992, s.103). Bir çalışan, kuruluşla ne kadar çok özdeşleşirse, kuruluşun pozitif çıktıları da çalışanların aidiyet duyguları da bu yönde artacaktır (Van Knippenberg ve Sleebos, 2006, s.571).

Örgütsel özdeşleşme, üyelerin örgütün tanımlayıcı özelliklerini kendileri için tanımlayıcı özellikler olarak benimsemeleri durumunda ortaya çıkan bir psikolojik bağlanma biçimidir (Dutton ve diğ., 1994, s. 239). Ayrıca örgütsel özdeşleşme, bir organizasyonla algılanan bir birliktelik ve organizasyonun başarı ve başarısızlık deneyimini kendisinininki olarak tanımlamaktır (Mael ve Ashforth, 1992, s.103) Aynı zamanda örgütsel özdeşleşme, bir örgüte aidiyet olma ya da o örgütle birlik olma algısıdır (Ashforth ve Mael, 1989, s.20). Örgütle güçlü bir şekilde özdeşleşmek, bireyin örgütsel üye olarak kendini hissetmesini sağlar. Çalışanlar iş yerleri ile güçlü bir şekilde özdeşleştiğinde, çalışanların organizasyona bağlı kalma duyguları organizasyonun hayatta kalmasına bağlıdır. Bu nedenle, çalışanların sadece bireysel çıkarlarından ziyade tüm organizasyonun yararına olacak şekilde muhtemel görevlere odaklanması gerekmektedir (Dutton ve diğ., 1994, s.239).

Cheney (1982) örgütsel özdeşleşmeyle ilgili yaptığı kapsamlı literatür incelemesinde bireylerin yaşadığı örgütsel özdeşleşmenin benzerlik, aidiyet ve üyelik duygularıyla tanımlandığı sonucuna varmıştır (Cheney,1982 Akt. Bullis ve Bach, 1989, s.273) Dutton ve Diğ., (1994), Cheney (1982) nin bu sonucundan hareketle örgütsel özdeşleşme duygusunun, üyelerin organizasyona fayda sağlama, itaat, bağlılık, sadakat ve katılım gibi davranışlarla organizasyona daha sık ve daha fazla katkıda bulunacaklarını iddia etmişlerdir (Dutton ve diğ., 1994, s.239-263).

## Araştırmanın Hipotezleri ve Modeli

### *Örgütsel Adaletin Örgütsel Özdeşleşmeye Etkisi*

Adalet kavramı, bireylere kendi gruplarında saygı duyulan üyeler olduklarını ve grup üyeliğinden gurur duyabileceklerini göstermektedir. Ayrıca grup üyeleri bu saygı ve gurur duyguları ile bağlantısı sayesinde, grupla daha fazla özdeşleşebilecektir. Bu nedenle grup üyelerinin örgütsel adalet algıları örgütsel özdeşleşme algıları ile pozitif olarak ilişkilidir (Tyler ve Blader, 2003, s. 349). Örgütsel adalet algıları yüksek olan ve benzer işlerde çalışan aile işletmesi çalışanlarının örgütsel özdeşleşme algılarında artmış olması beklenmektedir. Çünkü birçok aile işletmesinde çalışan bireyler aile fertlerinden oluştuğu için, aile üyesi olmayan çalışanlar, özellikle paylaşılan aile kimliğine sahip olmadıkları için örgüt içindeki önemlerini ya da değerlerini anlamak için örgütsel özdeşleşme duygularına güvenmektedirler (Carmon ve diğerleri, 2010, s.210). Olkkonen ve Lipponen (2006) yaptıkları çalışmada aile işletmelerinin usul ve dağıtım adalet algılarının ciro niyetleri ile ilişkisinin örgütsel özdeşleşme algılarına aracılık ettiğini bulmuşlardır. Örgütsel adaletin kişilerarası bilgilendirici etkisi örgütsel özdeşleşme ve bağlılık algılarıyla doğrudan bağlantılı olmamasına rağmen, bu tür adalet biçimleri aile işletmesinin başarısı için kritik öneme sahiptir. Çünkü aile işletmeleri kişiler arası bilgi adaletini dikkatlice uygulayarak ve geliştirerek çalışanların özdeşleşme derecelerini artırabilir. Ayrıca, bir çalışanın özdeşleşme algı algılayışı organizasyondaki diğer çalışanlarla ne kadar benzer koşullarda çalıştıklarına bağlıdır (Olkkonen ve Lipponen, 2006, s. 202). Bu verilerden yola çıkarak aşağıda ki hipotez ortaya konulmuştur:

**H1:** Örgütsel adalet, örgütsel özdeşleşmeyi olumlu yönde ve anlamlı bir şekilde etkilemektedir.

### *Örgütsel Özdeşleşmenin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi*

1970'lerde Porter ve diğerleri (Porter ve diğ., 1974, s.358, Akt. Riketta, 2005, s.358; Mowday ve diğ., 1979, s.224) örgütsel özdeşleşmeyi tutumsal örgütsel bağlılığın bir bileşeni olarak tanımlamaktadırlar. O zamandan beri, bazı araş-

tırmacılar örgütsel özdeşleşme ve tutumsal örgütsel bağlılık terimlerini eş anlamlı olarak ele almışlardır (Griffin ve diğ., 1986, Akt. Riketta, 2005, s.358; Mathieu ve Zajac, 1990, s.171).Literatüre bakıldığında, tutumsal örgütsel bağlılık ile örgütsel özdeşleşme arasında açık bir örtüşme olduğu gözlemlenmektedir. Özellikle de özdeşleşmenin açıkça tutumsal örgütsel bağlılığın tanımına dahil edildiği görülmüştür (Riketta, 2005, s. 358). Bu bağlamda bir kuruluşa bağlılık için temel nedenlerden biri kuruluşla özdeşleşmektir (Becker, 1992, s. 232). Ellemers ve diğ. (1997) yaptıkları çalışmada organizasyon ile güçlü bir şekilde özdeşleşen kişilerin organizasyona bağlılık hissetme olasılıklarının daha yüksek olduğunu keşfetmişlerdir. Bu nedenle bir çalışan bir kuruluşla özdeşleşmeye başlarsa, o zaman kuruluşa daha fazla kendini adanmış hissetmeye başlayacaktır (Ellemers ve diğ., 1997, s.617). Sonuç olarak bakıldığında örgütsel bağlılıkla örgütsel özdeşleşme arasında bilimsel çalışmalara konu olarak derecede ilişki olduğu göze çarpmaktadır. Bu bulgulara dayanarak aşağıdaki hipotez geliştirilmiştir.

**H2:** Örgütsel özdeşleşme, örgütsel bağlılığı olumlu yönde anlamlı bir şekilde etkilemektedir.

### *Örgütsel Adaletin Bağlılık Üzerindeki Etkisi*

Örgütsel adalet, örgütsel uygulamaların oluşturduğu bir olgudur ve organizasyona yönelik tutumlara katkı sağlayan bir değişkendir. Örgütsel adalet ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki derecesi nedeniyle araştırmacılar bu kavramlarla ilgilenmektedir. Örgütsel adalet ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi araştırarak aralarındaki ilişkiyi destekleyen birçok çalışma vardır (Hopkins ve Weathington, 2006, s.477; Martin ve Bennett, 1996, s.84; McFarlin ve Sweeney,1999, s.626; Orpen, 1994; Yazıcıoğlu ve Topaloğlu, 2009).

Araştırmacılar örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık algısının örgütsel sonuçların önemli belirleyicileri olduğunu öne sürmüşlerdir (Alexander ve Ruderma, 1987, s.177; Folger ve Konovsky, 1989, s.115; Greenberg, 1987, s.9; McFarlin ve Sweeney, 1992, s.626). Birçok çalışma örgütsel adalet ile örgütsel bağlılık arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Örneğin, Patrick (2012) yaptığı çalışmada, organizasyonların bilgi teknolojisi bölümünde çalışan 225 katılımcı örgütsel adaletleri ile örgütsel bağlılıkları arasında pozitif ilişki olduğunu göstermiştir (Patrick, 2012).

Organizasyonel usuller organizasyonun kaynaklarını tahsis etme şeklini temsil etmektedir. Bu nedenle usul adaletinin örgütsel bağlılık gibi organizasyona karşı bilişsel, duyusal ve davranışsal tepkilerle ilişkili olduğu tahmin edilmektedir. Organizasyon yönetimi tarafından alınan bir kararın haksız olduğu çalışanlarca algılandığında, çalışanların tepkilerini tüm organizasyona yönlendirileceği tahmin edilmektedir (Yöney, 2010). Bu bağlamda Lind ve Tyler (1988) yaptığı çalışmada usul adaletinin örgütsel bağlılık üzerinde güçlü ve olumlu bir etkisini öngörmektedir (Folger ve Konovsky, 1989, s.115). Sweeney ve McFarlin (1993) adalet dağıtımının ücret memnuniyeti gibi kişisel seviye değerlendirmelerini etkilediğini, prosedürel (usul) adaletin örgütsel bağlılık gibi örgütsel seviye değerlendirmelerini etkilediğini tespit etmiştir (Sweeney ve McFarlin, 1993, s.23). Ayrıca eski bir araştırma olan (Greenberg, 1990) da dağıtım adaletinin örgütsel bağlılık üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur (Greenberg, 1990, s.561). Martin ve Bennett (1996),’de yine örgütsel adaletin örgütsel bağlılıkla pozitif ilişkili olduğunu gözlemlemiştir (Martin ve Bennett, 1996,s.84). Buna ek olarak Sweeney ve McFarlin (1992), usul adaletinin dağıtım adaletine kıyasla örgütsel bağlılıkla daha fazla ilişkili olduğunu öne sürmüştür (McFarlin ve Sweeney, 1992, s.626). Buna göre aşağıdaki gibi hipotez geliştirilmiştir.

**H3:**Örgütsel adalet, örgütsel bağlılığı olumlu yönde anlamlı bir şekilde etkilemektedir.

### **Örgütsel Adaletin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisinde Örgütsel Özdeşleşmenin Rolü**

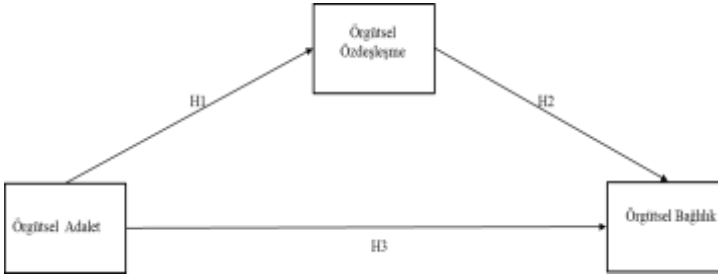
Yukarıda araştırmalar ve hipotezleri verilen çalışmalardan da anlaşıldığı gibi örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık arasında birçok çalışma yapılmıştır. Ayrıca örgütsel adalet ile örgütsel özdeşleşme arasında da bağımlı ve bağımsız değişken olarak bazı çalışmalar mevcuttur. Bu bilgilere ek olarak örgütsel adalet, örgütsel bağlılık ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkilere yönelikte Carmon ve arkadaşları tarafından yapılan bir çalışma mevcuttur. Ancak Carmon ve arkadaşları 2010 yılında yaptıkları bu çalışmada aile ve işletmelerin kaynaştığı organizasyonlarda: çalışanların örgütsel adalet, örgütsel özdeşleşme, örgütsel bağlılık ve türdeşlik (homophily) algılarını incelemişlerdir

(Carmon ve diğ., 2010, s.210). Fakat Carmon ve arkadaşları tarafından yapılan bu çalışma da örgütsel özdeşleşmenin aracılık rolüne değinilmemiştir. Literatür incelendiğinde örgütsel özdeşleşmenin aracılık rolünün olduğu bazı araştırmacılar tarafından kanıtlanmıştır (Çetinkaya ve Çimenci, 2014; Polat ve Meyda, 2011, s.153; Turunç, 2011, s.143).

Ayrıca örgütsel adalet ve bağlılık arasında yapılan çalışmalarda örgütsel özdeşleşmenin rolü ile ilgili herhangi bir çalışmaya (Science Direct, Google Scholar, JSTOR ) ulaşılammıştır. Dolayısıyla da yapılan bu çalışma bu eksikliği gidermesi ve aradaki ilişkiyi bulabilmek maksadıyla ortaya konulmuştur. Sonuç olarak tüm hipotezlerin bir arada test edilebilmesi amacıyla aracılık etkisi incelenmelidir. Buradan hareketle de aşağıdaki gibi aracı etkiye yönelik hipotez oluşturulmuştur.

**H4:** Örgütsel adaletin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinde örgütsel özdeşleşme aracı etkiye sahiptir.

Tüm bu açıklamalar ve bulgulardan hareketle aşağıda araştırmanın temel modeli gösterilmiştir:



Şekil 1. Araştırmanın modeli

## Araştırmanın Metodolojisi

### Araştırmanın Amacı, Örneklemi ve Ölçüm Aracı

Bu araştırmanın amacı Türkiye'nin doğu ilinde faaliyette olan bir devlet üniversitesinin çalışanlarının iş yerindeki örgütsel adalet düzeylerinin örgütsel

bağlılık ile ilişkisinin olup olmadığı ve bu etkide örgütsel özdeşleşmenin rolünün nasıl olduğunu ortaya çıkarmaktır. Bu kapsamda katılımcılar genel olarak akademik ve idari personelden oluşmaktadır. Ek olarak üniversitenin personel daire başkanından elde edilen verilerden hareketle üniversitede genel olarak 600 kişinin çalıştığı bilinmektedir. Araştırmada veriler tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak anket aracılığıyla elde edilmiştir. Ana kütleyi temsilen üniversite çalışanlarına 300 anket dağıtılmış ve toplanmış, bu işlemin sonucunda bazı anketlerde veri kayıpları ve boş cevapların olması nedeniyle herhangi bir sıkıntı barındırmayan ve eksiksiz olarak elimize geçen 206 anket ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Ana kütleyi temsilen %95 güven düzeyi %5 güven aralığında en az 206 veri girişi sağlanmıştır. Verilerin analizinde ise orijinal SPSS ve AMOS programları uygulanmıştır.

Yapılan bu çalışmanın ölçeklerine bakıldığında çalışanların örgütsel adalet algılarını belirlemeye yönelik 8 madde bulunmaktadır. İşlemsel adalet algısının ölçümünde 2000 yılında Greenberg ve Baran tarafından geliştirilen, dağıtımsal adalet algısının ölçümünde ise 1989 yılında Karambayya ve Brett tarafından geliştirilen ölçekten yararlanılmıştır. Ölçekte bulunan iki madde ise İşcan ve Naktiyok (2004) tarafından oluşturulmuştur. Çalışanların örgütsel bağlılıklarını ölçmek için ise 1991 yılında Meyer ve Allen tarafından geliştirilen ve literatürde yaygın bir şekilde kullanılan, duygusal, normatif ve devamlılık bağlılığı ölçekleri ile ölçülmüştür. Örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık ölçekleri dil eşdeğerliliği yapılarak 2004 yılında İşcan ve Naktiyok tarafından kullanılmıştır (İşcan ve Naktiyok, 2004, s.181). Araştırmada kullanılan diğer ölçek ise Örgütsel özdeşleşme ölçeğidir. Bu ölçek ise Van Dick ve arkadaşları tarafından 2004 yılında geliştirilmiştir. Bu ölçek Karabey tarafından dil eşdeğerliliği yapılarak 2005 yılında yüksek lisans tezinde kullanılmıştır. (Karabey ve İşcan, 2007, s.231). Ölçeklerdeki ifadelerin hepsi 5'li Likert tipi şeklindedir.

## **Bulgular**

Araştırmada öncelikle elde edilen verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı incelenmiştir. Bunun içinde Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri, yaprak testi ve histogram testleri kullanılmıştır. Ayrıca bu analizlerin

sonucunda veriler (0,05) in altında kalmış dolayısıyla da anlamlı olduğu gözlenmiştir. Buradan hareketle verilerin normal dağılmadığını söylemek mümkündür.

### *Demografik Bulgular*

Tablo 2. İncelendiğinde üniversitede çalışanlarının %27,2'i kadın %72,8'si erkektir. Medeni durumlarına göre ise çalışanların büyük bir çoğunluğu %75,7'si evlidir. Çalışanların gelir durumu yüksek gelirli sayılabilecekleri %56,8 5001 TL ve üzeri gelire sahiptirler. Üniversite çalışanlarının görev pozisyonlarına bakıldığında çoğunluğunun %57,3 akademik personelden oluştuğu görülmektedir. Mezuniyet durumlarına göre de yüksek lisans eğitiminin % 33 ve ilköğretim eğitiminin de %6,3 oranında olduğu görülmektedir. Son olarak üniversite çalışanlarının yaş durumları incelendiğinde ise 31-35 yaş aralığında %32 yoğunlaştığı gözlenmiştir. Yani bu üniversitede çalışanların genelini genç ve orta yaşlarda kişiler olduğu söylenebilir.

**Tablo 2. Üniversite çalışanlarının demografik özellikleri**

Yaş	Kişi	(%)	Mezuniyet	Kişi	(%)
25 Yaş ve altı	10	4,9	İlköğretim	13	6,3
26-30 Yaş	39	18,9	Lise	35	17,0
31-35 Yaş	66	32,0	Yüksekokul	7	3,4
36-40 Yaş	52	25,2	Lisans	42	20,4
41-45 Yaş	24	11,7	Yükseklisans	68	33,0
46 ve Üzeri	15	7,3	Doktora	41	19,9
Pozisyon	Kişi	(%)	Gelir Düzeyi (TL)	Kişi	%
Akademik	118	57,3	2000 TL ve altı	16	7,8
İdari	88	42,7	2001-3500 TL	50	24,3
Cinsiyet	Kişi	%	3501-5000 TL	23	11,2
Kadın	56	27,2	5001 TL ve Üzeri	117	56,8
Erkek	150	72,8			
Medeni Durum	Kişi	(%)			
Evli	156	75,7			
Bekar	47	22,8			
Dul/Boşanmış	3	1,5			

## Ölçeklere İlişkin Faktör Analizi Bulguları

Araştırmada kullanılan her bir ölçeğin faktör yapısını belirlemek için sırasıyla açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri uygulanması gerekmektedir; ancak bu çalışmada uygulanan tüm ölçeklerin Türkiye’de eş değerli olarak kullanımları olduğu için bu kısımda faktör analizlerinden yalnızca doğrulayıcı faktör analizi Amos programı yardımıyla yapılmıştır. Çalışmanın ilk ölçeği olan örgütsel adalet ölçeğinde yer alan 8 ifadeye açıklayıcı faktör analizi yapılmış, ölçekteki tüm sorular tek bir boyut altında toplanmış ve bu faktör yüklerinin, 40’ın altında olmaması nedeniyle herhangi bir soru çıkarılmamıştır. Sonuç olarak açıklayıcı faktör analizine ait bulgular Tablo 3’de yer almaktadır. Ayrıca yine bu kısımda ölçeklerin sırasıyla Croanbach Alpha değerleri örgütsel adalet (,901); örgütsel bağlılık (,912) ve örgütsel özdeşleşme (,8999) düzeyinde oldukça güvenilir oldukları söylenebilir (Battal, Durmuş ve Çınar, 2017). Ek olarak DFA analizinde regresyon yüklerinin 0,50 den yüksek olması gerekmektedir (Yaşloğlu, 2017).

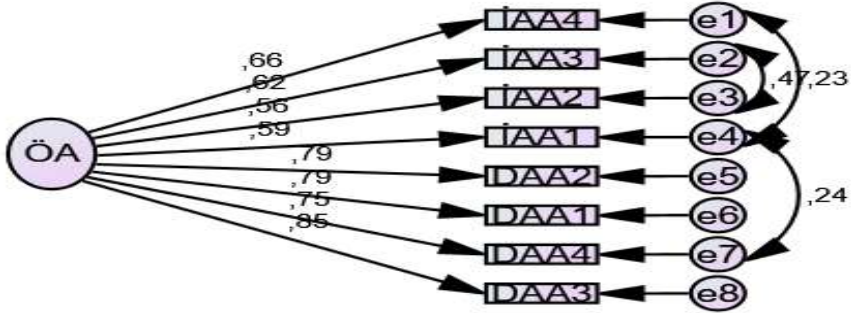
Bulgulardan hareketle ifadelerin standardize edilmiş regresyon değerlerinin 0,50’den yüksek olduğu görülmüş ve ölçeğin uyumluluk indeks değerlerini de karşıladığı ancak bazı maddelerin indekslerde gerekli iyileştirmeleri yapmak amacıyla İA3 ile İA2 ve İA1 ile İA4 ve yine İA4 ile DA4 değişkenleri arasında iyileştirmeler uygulanmıştır. Tablo 4’de bu değerler gösterilmiştir:

**Tablo 4. Örgütsel adalet ölçeğine ilişkin uyum indeksi sonuçları**

İndeksler	Referans Değeri	Modifikasyon Öncesi Değerler	Modifikasyon Sonrası Değerler
CMIN/DF	$0 < \chi^2/sd \leq 5$	3,452	1,825
RMR	$<,10$	,081	,063
CFI	$\geq,90$	,894	,983
IFI	$\geq,90$	,893	,985
TLI	$\geq,90$	,901	,972
RMSEA	$<,05 \leq,08$	,813	,063

Araştırmada kullanılan örgütsel adalet ölçeğinin modifikasyon sonrası faktör yükleri aşağıda Şekil 2’de verilmiştir:





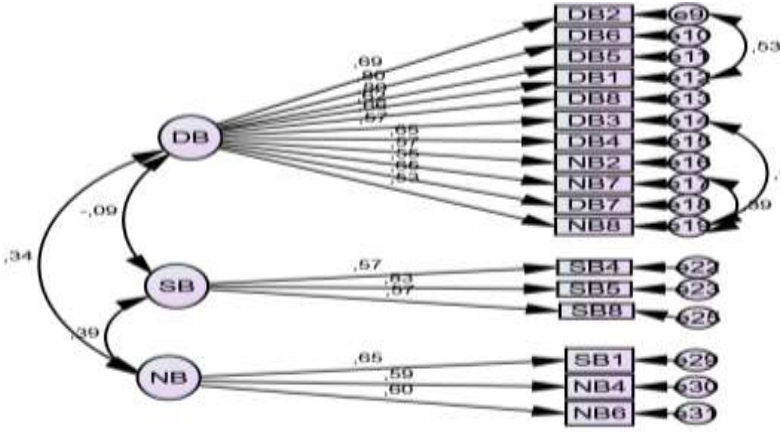
Şekil 2. Örgütsel adalet ölçeğine ilişkin ilişkin doğrulayıcı faktör analizi

Araştırmada kullanılan ikinci ölçek ise 24 ifadeden oluşan örgütsel bağlılık ölçeğine doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Elde edilen bulguların süreklilik bağıllığının 7.ifadesinin regresyon katsayısının 0.50 den düşük olduğu görülmüş ve modelden çıkarılarak doğrulayıcı faktör analizi tekrar uygulanmıştır. Ölçeğin uyumluluk düzeylerine bakıldığında ise yine bazı değerler arasında Amos programı yardımıyla iyileştirmeler yapılmıştır. Öncelikle; DB2 ve DB1 ile NB7 ve NB8 ve DB3 ile NB8 arasında iyileştirmeler uygulanmıştır. Ölçeğin iyileştirmeler öncesi ve sonrası uyum değerleri Tablo 6'da verilmiştir:

Tablo 5. Örgütsel bağlılık ölçeğine ilişkin uyum indeksi sonuçları

İndeksler	Referans Değeri	Modifikasyon Öncesi		Modifikasyon Sonrası	
		Değerler		Değerler	
CMIN/DF	$0 < \chi^2/sd \leq 5$	5,421		2,555	
RMR	$<,10$	,109		,087	
CFI	$\geq,90$	,875		,966	
IFI	$\geq,90$	,896		,969	
TLI	$\geq,90$	,887		,939	
RMSEA	$<,05 \leq,08$	,892		,077	

Araştırmada kullanılan örgütsel bağlılık ölçeğinin modifikasyon sonrası faktör yükleri aşağıda Şekil 3'de verilmiştir:



Şekil 3. Örgütsel bağlılık ölçeğine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi

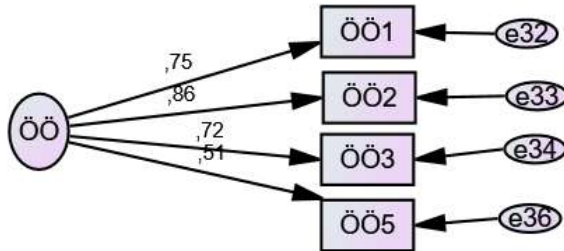
Çalışmada kullanılan son ölçek 5 ifadeden oluşan örgütsel özdeşleşme ölçeğine de yine doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısının 0,50' den yüksek olması gerekmesiyle Amos programının herhangi bir modifikasyon önerisinin olmadığı görülmüştür. Ölçeğe ilişkin doğrulayıcı faktör analizi bulguları Tablo 6' da verilmiştir:

Tablo 6. Örgütsel özdeşleşmeye ilişkin uyum indeksi sonuçları

İndeksler	Referans Değeri	Değerler
CMIN/DF	$0 < \chi^2/sd \leq 5$	,075
RMR	<,10	,005
CFI	$\geq ,90$	1,000
IFI	$\geq ,90$	,998
TLI	$\geq ,90$	,999
RMSEA	$<,05 \leq ,08$	,002

Örgütsel özdeşleşme ölçeğinin faktör yükleri aşağıda Şekil 4' de verilmiştir:



Şekil 4.Örgütsel Özdeşleşmeye İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi

## Hipotezlerin Testi

Araştırmada üniversite çalışanlarının, örgütsel adalet, örgütsel bağlılık ve örgütsel özdeşleşme ölçekleri arasındaki ilişkiler korelasyon analizi kullanılarak test edilmiştir. Verilerin normal dağılmadığı daha önceden bilindiği için bu aşamada Spearman korelasyon analizi uygulanmıştır. Böylece bu kavramlar arasındaki ilişkinin şiddetine yönüne bakılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 9’da gösterilmiştir.

**Tablo 7. Değişkenler arasındaki korelasyon analizi**

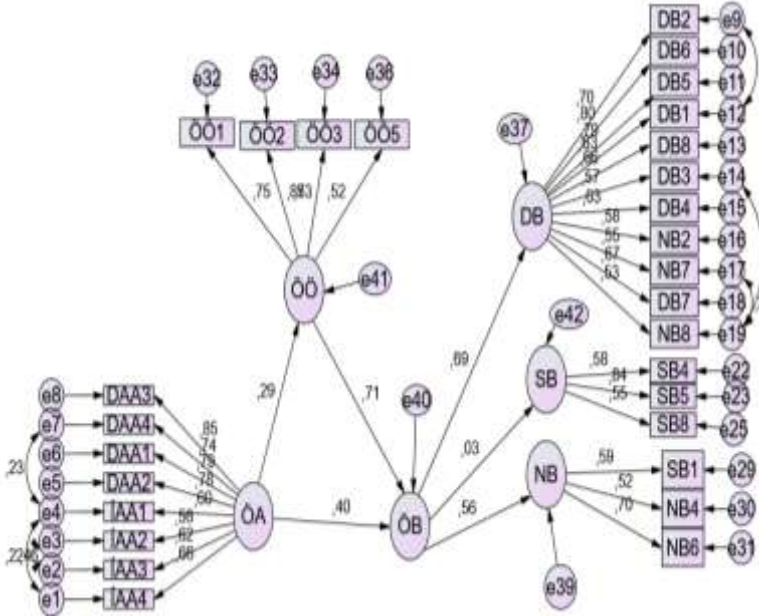
	X	SS	1	2	3	4	5	6
Örgütsel Adalet	4,284	1,86	1					
Örgütsel Bağlılık	4,393	1,51	,368**	1				
Örgütsel Özdeşleşme	3,643	,722	,199**	,422**	1			
Duygusal Bağlılık	3,659	,697	,371**	,781**	,396**	1		
Süreklilik Bağlılığı	3,168	,746	,077	,606**	,141*	,062	1	
Normatif Bağlılığı	3,089	,854	,250**	,644**	,295**	,244**	,403**	1

$p < ,01^{**}$ ;  $p < ,05^{*}$

Tablo 7’ye göre üniversite çalışanlarının genel itibariyle çalıştıkları kuruma karşı güçlü bir şekilde örgütsel bağlılık gösterme eğiliminde oldukları (ort.=4,393) görülmektedir. Ayrıca yine akademik ve idari personelin örgütsel adalet düzeyleri (ort.=4,284) ile örgütsel özdeşleşme düzeylerinin de (ort.=3,643) yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 7’ye göre çalışanların örgütsel adalet algıları ile örgütsel bağlılık ve örgütsel özdeşleşme algıları %99 önem düzeyinde olumlu (pozitif) ve anlamlı yönde ilişkilidir. Ayrıca çalışanların örgütsel bağlılık ve özdeşleşme algıları da %99 önem düzeyinde olumlu ve anlamlı yönde ilişkilidir. Dolayısıyla çalışanların adalet algıları arttıkça örgütsel bağlılık düzeyleri ile beraber özdeşleşme düzeyleri de pozitif yönde artacaktır. Ayrıca alt boyutlarının ilişkisine bakıldığında ise örgütsel adalet ile süreklilik bağlılığı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülürken aynı zamanda örgütsel adaletin alt boyutlarından olan duygusal bağlılık ile süreklilik bağlılığı arasında da anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Ancak bu boyutların haricindeki diğer tüm alt boyutlarda %99 önem düzeyinde olumlu (pozitif) ve anlamlı yönde ilişkilidir.

Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkinin şiddeti ve yönü belirlendikten sonra hipotezler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Öte yandan araştırmada verilerin normal dağılım sergilemediği için YEM modellerinden olan bootstrap yöntemi kullanılmıştır ve böylece yeniden değerlendirmeyi esas alarak direk ve dolaylı etkilerde daha açık bir şekilde ortaya koyulmuştur (Danielsson vd.,2001). Araştırma modelinde örgütsel adalet bağımsız değişken; örgütsel bağlılık ve örgütsel özdeşleşme bağımlı değişken olarak incelenmiştir. Aşağıda genel modele ilişkin sonuçlar Şekil 5’de verilmiştir:



Şekil 5. Standardize edilmiş kestirim sonuçlarının model üzerinde gösterilmesi

Yukarıda verilen genel modelin uyum indeks değerleri Tablo 8’de gösterilmiştir. Tabloya göre genel modelin uyum indeks değerlerini kabul edilebilir düzeylerde sağladığı görülmektedir. Dolayısıyla da bu model istatistiksel olarak yapısal eşitlik modellemesi ile uyum indeksi değerlerine kabul edilebilir sonuçları ortaya çıkarmıştır.

**Tablo 8. Modelin uyum indekslerine ilişkin değer aralıkları**

İndeksler	Referans Değeri	Ölçüm Modeli
CMIN/DF	$0 < \chi^2/sd \leq 5$	2,024
RMR	<,10	,088
CFI	$\geq,90$	,960
IFI	$\geq,90$	,962
TLI	$\geq,90$	,944
RMSEA	$<,05 \leq,08$	,059

Araştırmada geliştirilen hipotezlerin testine ilişkin yapılan YEM analizinde modelin kestirim değerleri Tablo 9’da sunulmuştur.

**Tablo 9. Modelin kestirim sonuçları**

Hipotez	Yordanan Değişken	Yordayan Değişken	Standardize R. Y.	Alt Düzey	Üst Düzey	P
H1	ÖÖ	<-- ÖA	,285	,135	,426	,008
H2	ÖB	<-- ÖÖ	,405	,202	,658	,002
H3	ÖB	<-- ÖA	,710	,503	,963	,002

Temel model çerçevesinde ortaya koyulan ilişkilerin doğrudan, dolaylı ve toplam etkileri Tablo 10’da sunulmuştur:

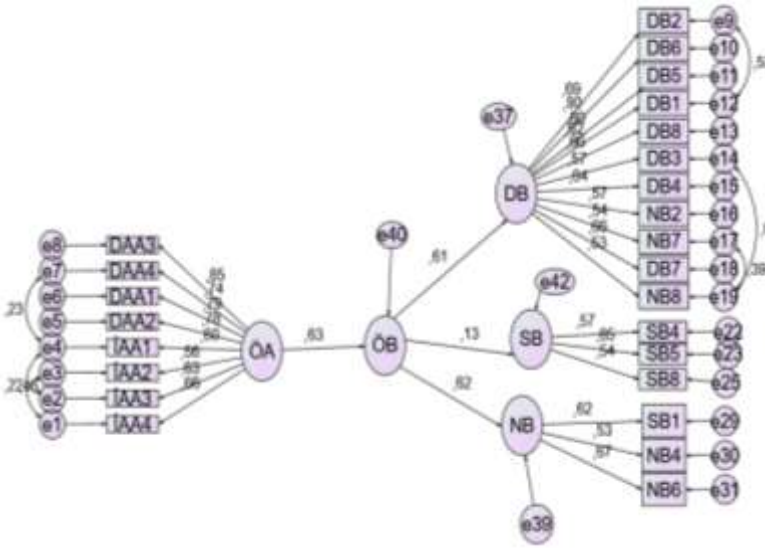
**Tablo 10. Değişkenlerin doğrudan, dolaylı ve toplam etkileri**

Değişkenler	Etkiler	ÖA	ÖÖ
ÖÖ	Doğrudan	,285	,000
	Dolaylı	,000	,000
	Toplam	,285	,000
ÖB	Doğrudan	,405	,000
	Dolaylı	,203	,000
	Toplam	,608	,000

Tablo 9 ve Tablo 10’daki bulgulara bakıldığında çalışanların örgütsel adalet algılarının örgütsel özdeşleşmeyi olumlu (,285) ve anlamlı (,008) olarak etkilediği, bu sebeple de H1’in desteklendiği görülmektedir. Dolayısıyla da üniversitede çalışan akademik ve idari personelin adalete olan inançları arttıkça örgüt ile daha fazla bütünleşecektirler. Tablo 9 ve Tablo 10’dan elde edilen bir diğer bulgu ise çalışanların adalet algısının, örgütsel bağlılık düzeylerini hem doğrudan olumlu (,405) ve anlamlı (,002) olarak etkilediği hem de örgütsel özdeşleşme yoluyla dolaylı (,203) olarak olumlu ve anlamlı (,002) etkilediğini göstermektedir. Sonuç olarak bulgulara göre çalışanların örgütsel adalet algı-

larının örgütsel bağlılık düzeyini doğrudan etkilediği ve bu etkinin de örgütsel özdeşleşmenin modele dâhil edilmesiyle azaldığı görülmüştür. Bu sonuçlardan hareketle de H2 ve H3 hipotezleri de kabul edilmiştir.

Araştırmada son olarak çalışanların örgütsel adalet davranışının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinde örgütsel özdeşleşmenin aracı rolünün bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla örgütsel özdeşleşme aracı değişkeni modelden çıkarılmış ve elde edilen model Şekil 6’te sunulmuştur:



Şekil 6. Aracısız standardize edilmiş kestirim sonuçlarının model üzerinde gösterilmesi

Örgütsel adalet ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin doğrudan ortaya koyulduğu aracısız etki Tablo 13’de gösterilmiştir. Bu tabloya göre uyum indeksi değerlerinin yine kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür.

Tablo 11. Aracısız modelin uyum indekslerine ilişkin değer aralıkları

İndeksler	Referans Değeri	Ölçüm Modeli
CMIN/DF	$0 < \chi^2/sd \leq 5$	,2016
RMR	$< ,10$	,876
CFI	$\geq ,90$	,979
IFI	$\geq ,90$	,981
TLI	$\geq ,90$	,963
RMSEA	$< ,05 \leq ,08$	,060

Araştırmada örgütsel adaletin örgütsel bağlılık davranışı üzerindeki etkisinde örgütsel özdeşleşmenin aracı rolünü belirlemek için yapılan YEM analizinin kestirim değerleri Tablo 12’de verilmiştir.

*Tablo 12. Aracısız modelin kestirim sonuçları*

Yordanan Değişken	Yordayan Değişken	Standardize R. Y.	Alt Düzey	Üst Düzey	P
ÖB	<---ÖA	,633	,241	,880	,002

Tablo 12’ye göre örgütsel özdeşleşme modelden çıkarıldığında, çalışanların örgütsel adalet algıları örgütsel bağlılık davranışlarını olumlu yönde (.633) ve anlamlı (.002) düzeyde etkilemektedir. Tablo 9 ve Tablo 10’daki aracı değişken olan örgütsel özdeşleşmenin modele dâhil edilmesiyle çalışanların örgütsel adalet algılarının örgütsel bağlılık davranışı üzerindeki etkisinin azaldığı bulgusu dikkate alındığında, çalışanların örgütsel adalet algılarının örgütsel bağlılık davranışı ilişkisinde örgütsel özdeşleşmenin kısmi aracı rol üstlendiği; dolayısıyla H4’ün de desteklendiği görülmektedir.

## Tartışma ve Sonuç

Çalışmanın sonucunda elde edilen korelasyon bulgularına bakıldığında, üniversite çalışanlarının genel itibarıyla çalıştıkları kuruma karşı güçlü bir şekilde örgütsel bağlılık gösterme eğiliminde oldukları görülmektedir. Bunun yanında çalışanların, örgütsel adalet düzeylerinin yüksek seviyede olduğu görülürken; aynı zamanda örgütsel özdeşleşme düzeylerinin de orta seviyelerde olduğu görülmüştür. Başka bir ifade ile üniversite çalışanlarının daha çok örgüte bağlılık eğilimi gösterdiği ve adalet beklentilerinin daha yüksek düzeylerde olduğu söylenebilir. Son olarak çalışanların algıladığı örgütsel adalet, bağlılık ve özdeşleşme düzeyleri ile duygusal bağlılıkları arasında olumlu ve anlamlı yönde ilişkiler tespit edilmiştir.

Araştırmada elde edilen diğer bulguda örgütsel adaletin, örgütsel özdeşleşmenin bulunduğu bir modelde örgütsel bağlılığa hem doğrudan etkisinin hem de dolaylı etkisinin bulunduğu yönündedir. Söz konusu bu durumun haricinde aracı değişken olan örgütsel özdeşleşmenin modelden çıkarılarak değerlendirilmesi de yapılmıştır. Böylece aracı değişkenin olmadığı modelde

örgütsel adaletin örgütsel bağlılığı olumlu yönde etkilediğini, örgütsel bağlılık algısının da örgütsel adaletteki değişimden zayıf şekilde etkilendiği görülmüştür.

Çalışmada incelenen bir diğer husus ise örgütsel adaletin örgütsel bağlılık üzerindeki doğrudan etkisidir. Buna göre aracı değişkenin dâhil edilmediği durumda bu etkinin yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Yine bu modelde aracı değişkenin (örgütsel özdeşleşme) bulunmadığı durumda pozitif yönde etkilemesi ve aracı değişkenin modele eklenmesiyle birlikte bu etkinin azalması ve anlamlı olması sonucunda örgütsel adaletin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinde örgütsel özdeşleşmenin kısmi aracı rol üstlendiği görülmüştür. Başka bir ifadeyle örgütsel adalet algısının olduğu üniversitelerde dolaylı olarak örgütsel özdeşleşme davranışı gözlenirken; bu durum aynı zamanda örgütsel bağlılık algısının güçlenmesine de sebep olmaktadır.

Bu araştırmanında bazı kapsamları ve sınırlılıkları bulunmaktadır. Örneğin; araştırmanın verilerinin sadece bir ildeki üniversite çalışanları üzerinde yapılmış olması ve yakın bölgelerdeki diğer üniversiteler ile karşılaştırılmamış olması, ayrıca anket tekniği ile alınan cevapların anlık duyguları ve algı durumlarını yansıtması, araştırmanın önemli bazı kısıtları olarak gösterilebilir. İlerde konu ile ilgili yapılması düşünülen araştırmalarda farklı bölgelerdeki üniversiteler ya da farklı ülkelerdeki üniversitelerde karşılaştırmalar yapılarak modelin daha kapsamlı sonuçlar vermesi sağlanabilir.

Ulusal kültüre göre çalışmanın bulgularına bakıldığında daha çok duygusal bağlılık düzeyinin güçlü olduğu görülmüştür. Bu yönüyle bakıldığında Türkiye'nin dışı bir toplum olduğu ve duygularıyla hareket eden bireylerin ağırlıkta olduğu daha önceden yapılan çalışmalarda ortaya koyulmuştur. (Hofstede 1980). Böylece sonuçların ulusal kültür ile uyum içerisinde olduğunu söylemek mümkündür.

Toparlamak gerekirse örgütlerde çalışanların yöneticilerinden ve iş arkadaşlarından destek gördüğünü düşünmesi onları örgüte daha fazla bağlayacaktır. Ayrıca örgüt içinde yöneticiler tarafından sergilenen adalet düzeyi arttıkça çalışanlar kendilerini örgüt ile bütünleşmiş ve özdeş hissedecektir. Bu haliyle çalışanların örgütte herhangi bir sıkıntı durumunda destek alabileceğini hissetmesiyle birlikte yöneticilerin adil davranışlarının görülmesi, çalışanları daha fazla işlerine bağlayacak ve işten ayrılma niyetlerini azaltırken onların gö-



nüllü çalışma motivasyonlarını olumlu yönde etkileyecektir. Dolayısıyla yöneticiler, insanın en büyük sermaye faktörü olduğunu bilmeli ve yönetim faaliyetlerini sergilerken bu yönde hareket etmelidirler.

**EXTENDED ABSTRACT**

**The Relationship Between Organizational Justice  
and Organizational Commitment: The Role of  
Organizational Identification**

\*

Fetullah Battal  
*Bayburt University*

When the literature is analyzed, it is seen that many studies have been done on organizational justice, organizational commitment and organizational-identification. For example, when the literature is examined, it is accepted that the high perception of organizational justice of the employees will affect the organizational commitment levels positively (Türköz, Polat and Coşar, 2013, p.285; Bal, 2014, p.75). It is also suggested that the perception of organizational justice has an impact on the perception of organizational identification (Ateş, 2015, p.75; Dwarf, Güney, and Tayfur, 2013, p.1). In addition to these studies, it is possible to find links between organizational commitment and organizational identification in the literature. (Van Knippenberg and Sleebos, 2006, p. 571; Demirel, Derin and Çakınberk, 2011).

However, in this study, it is the first time that whether organizational identification has an intermediary role in the effect of organizational justice perceptions of university employees on organizational commitment perceptions. Therefore, the data obtained as a result of the study can fill an important gap in order to reveal this relationship in our country and can contribute to the literature in this respect. The research was carried out on individuals working in academic and administrative staff at a public university.

Considering the correlation findings obtained as a result of the study, it is seen that university employees tend to show a strong organizational commitment to the institution they work in general. Besides, it is seen that the organizational justice levels of the employees are at a high level; at the same time, organizational identification levels were found to be at medium levels. In other words, it can be said that university employees tend to be loyal to the organization more and their expectations of justice are higher. Finally, positive and meaningful relationships were determined between organizational

justice, commitment and identification levels perceived by employees and their emotional commitment.

Another finding in the study is that organizational justice has both direct and indirect effects on organizational commitment in a model with organizational identification. Apart from this situation, the organizational identification, which is a mediator variable, was also removed from the model and evaluated. Thus, it was observed that organizational justice had a positive effect on organizational commitment in the model without intermediary variables, and the perception of organizational commitment was weakly affected by the change in organizational justice.

Another issue examined in the study is the direct effect of organizational justice on organizational commitment. Accordingly, it was determined that this effect was at a high level when the mediator variable was not included. Again, in this model, it has been observed that organizational identification plays a partial mediating role in the effect of organizational justice on organizational commitment after the mediator variable (organizational identification) does not affect this positively and after the mediator variable is added to the model. In other words, while the organizational justice perception occurs in universities, indirect organizational identification behavior is observed; this also causes the perception of anger commitment to strengthen.

This research has some scope and limitations. For example; The fact that the data of the research was made only on university employees in one province and was not compared with other universities in the nearby regions, and that the answers received through the survey technique reflect the instantaneous feelings and perception states as some important limitations of the research. In future researches on the subject, it is possible to make comparisons between universities in different regions or universities in different countries to provide more comprehensive results.

Considering the findings of the study according to the national culture, it was seen that the level of emotional commitment was strong. Considering this aspect, Turkey is a society in which the female and the feeling with the weight of the individuals who hare-ket that has been revealed in previous studies. (Hofstede 1980). Thus, it is possible to say that the results are in harmony with the national culture.

To sum up, the fact that employees in organizations think that they receive support from their managers and colleagues will tie them further to the organization. Also, as the level of justice exhibited by the managers within the organization increases, the employees will feel integrated and identical with the organization.

As the employees feel that they can get support in case of any problem in the organization, seeing the fair behavior of the managers will bind the employees to their more jobs and positively affect their motivation to volunteer while decreasing their intention to leave the job. Therefore, managers should know that human is the biggest capital factor and they should act in this direction while exhibiting their management activities.

### Kaynakça / References

- Akram, T., Lei, S., Haider, M. J., Hussain, S. T., ve Puig, L. C. M. (2017). The effect of organizational justice on knowledge sharing: Empirical evidence from the Chinese telecommunications sector. *Journal of Innovation & Knowledge*, 2(3), 134-145.
- Alexander, S., ve Ruderman, M. (1987). The role of procedural and distributive justice in organizational behavior. *Social justice research*, 1(2), 177-198.
- Allen, N. J., ve Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of occupational psychology*, 63(1), 1-18.
- Allen, N. J., ve Meyer, J. P. (1996). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: An examination of construct validity. *Journal of vocational behavior*, 49(3), 252-276.
- Ashforth, B. E., ve Mael, F. (1989). Social identity theory and the organization. *Academy of management review*, 14(1), 20-39.
- Ateş, M. F. (2015). Hizmetkâr liderlik ve örgütsel adaletin örgütsel özdeşleşmeye etkisinde örgütsel güvenin aracılık rolü. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 75-95.
- Bal, V. (2014). Örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık ilişkisi: manisa'daki eğitim kurumlarında bir araştırma. *Aksaray Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1-9.
- Battal, F., Durmuş, İ., ve Çınar, E. (2017). The effects of organizational citizenship behaviors and decision-making styles on transformational leadership behavior. *Electronic Turkish Studies*, 12(31).1-28.

- Becker, T. E. (1992). Foci and bases of commitment: Are they distinctions worth making?. *Academy of management Journal*, 35(1), 232-244.
- Bentler, P.M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychol Bull*, 107(2), 238-46.
- Byrne, Z. S., ve Cropanzano, R. (2001). The history of organizational justice: The founders speak. *Justice in the workplace: From theory to practice*, 2(1), 3-26.
- Carmon, A. F., Miller, A. N., Raile, A. N., ve Roers, M. M. (2010). Fusing family and firm: Employee perceptions of perceived homophily, organizational justice, organizational identification, and organizational commitment in family businesses. *Journal of Family Business Strategy*, 1(4), 210-223.
- Cheney, G. (1982). Identification as process and product: A field study. Unpublished master's thesis, Purdue University, West Lafayette, IN.akt.
- Bullis, C., ve Bach, B. W. (1989). Socialization turning points: An examination of change in organizational identification. *Western Journal of Communication (includes Communication Reports)*, 53(3), 273-293.
- Cheney, G. (1983). On the various and changing meanings of organizational membership: A field study of organizational identification. *Communications Monographs*, 50(4), 342-362.
- Choudhary, P., ve Kumar, R. (2011). Impact of organizational justice on organizational effectiveness. *Industrial Engineering Letters Www. Iiste. Org*, 1(3).
- Coetzee, M. (2004). *The fairness of affirmative action: An organisational justice perspective* (Doctoral dissertation, University of Pretoria).
- Cohen-Charash, Y., ve Spector, P. E. (2001). The role of justice in organizations: A meta-analysis. *Organizational behavior and human decision processes*, 86(2), 278-321.
- Colquitt, J. A., Conlon, D. E., Wesson, M. J., Porter, C. O., ve Ng, K. Y. (2001). Justice at the millennium: a meta-analytic review of 25 years of organizational justice research. *Journal of applied psychology*, 86(3), 425.
- Colquitt, J. A., Noe, R. A., ve Jackson, C. L. (2002). Justice in teams: Antecedents and consequences of procedural justice climate. *Personnel psychology*, 55(1), 83-109.
- Cropanzano, R., Byrne, Z. S., Bobocel, D. R., ve Rupp, D. E. (2001). Moral virtues, fairness heuristics, social entities, and other denizens of organizational justice. *Journal of Vocational Behavior*, 58(2), 164-209.
- Cüce, H., Güney, S., ve Tayfur, Ö. (2013). Örgütsel adalet algılarının örgütsel özdeşleşme üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 31(1), 1-30.

- Çetinkaya, M., ve Çimenci, S. (2014). Örgütsel adalet algısının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi ve örgütsel özdeşleşmenin aracılık rolü: Yapısal eşitlik modeli çalışması. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 12(23), 237-278.
- Danielsson, J., de Haan, L., Peng, L., ve de Vries, C. G. (2001). Using a bootstrap method to choose the sample fraction in tail index estimation. *Journal of Multivariate analysis*, 76(2), 226-248.
- Demirel, E. T., Derin, N., ve Çakınberk, A. (2011). Örgütsel özdeşleşmenin örgütsel bağlılıkla biçimlenmesi: Malatya ve Tunceli özel eğitim kurumları örneği. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 89-121.
- Dutton, J. E., J.M. Dukerich ve C.V. Harquail, (1994). Organizational images and member identification. *Administrative Science Quarterly*, 39(2), 239-263.
- Ellemers, N., Spears, R., ve Doosje, B. (1997). Sticking together or falling apart: In-group identification as a psychological determinant of group commitment versus individual mobility. *Journal of personality and social psychology*, 72(3), 617.
- Folger, R., ve Konovsky, M. A. (1989). Effects of procedural and distributive justice on reactions to pay raise decisions. *Academy of Management journal*, 32(1), 115-130.
- Greenberg, J. (1987). A taxonomy of organizational justice theories. *Academy of Management review*, 12(1), 9-22.
- Greenberg, J. (1990). Employee theft as a reaction to underpayment inequity: The hidden cost of pay cuts. *Journal of applied psychology*, 75(5), 561.
- Greenberg, J. (1990). Organizational justice: Yesterday, today, and tomorrow. *Journal of management*, 16(2), 399-432.
- Griffin, R. W., Bateman, T. S., Cooper, C. L., ve Robertson, I. (1986). Job satisfaction and organizational commitment.
- Riketta, M. (2005). Organizational identification: A meta-analysis. *Journal of vocational behavior*, 66(2), 358-384.
- Hofstede, G. (1980). Culture and organizations. *International Studies of Management & Organization*, 10(4), 15-41.
- Hollensbe, E. C., Khazanchi, S., ve Masterson, S. S. (2008). How do I assess if my supervisor and organization are fair? Identifying the rules underlying entity-based justice perceptions. *Academy of Management Journal*, 51(6), 1099-1116.
- Hopkins, S. M., ve Weathington, B. L. (2006). The relationships between justice perceptions, trust, and employee attitudes in a downsized organization. *The Journal of Psychology*, 140(5), 477-498.

- İşcan, Ö. F., ve Naktiyok, A. (2004). Çalışanların örgütsel bağdaşımının belirleyicileri olarak örgütsel bağlılık ve örgütsel adalet algıları. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 59(1), 181-201.
- Karabey, C. N., ve İşcan, Ö. F. (2007). Örgütsel özdeşleşme, örgütsel imaj ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi: Bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi*, 21(2), 231-241.
- Katz, D., ve Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations* (Vol. 2, p. 528). New York: Wiley.
- Lambert, E. G., Kelley, T., ve Hogan, N. L. (2013). The association of occupational stressors with different forms of organizational commitment among correctional staff. *American Journal of Criminal Justice*, 38(3), 480-501.
- Lapidot, Y., Kark, R., ve Shamir, B. (2007). The impact of situational vulnerability on the development and erosion of followers' trust in their leader. *The leadership quarterly*, 18(1), 16-34.
- Mael, F., ve Ashforth, B. E. (1992). Alumni and their alma mater: A partial test of the reformulated model of organizational identification. *Journal of organizational Behavior*, 13(2), 103-123.
- Martin, C. L., ve Bennett, N. (1996). The role of justice judgments in explaining the relationship between job satisfaction and organizational commitment. *Group & Organization Management*, 21(1), 84-104.
- Mathieu, J. E., ve Zajac, D. M. (1990). A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. *Psychological bulletin*, 108(2), 171.
- McFarlin, D. B., ve Sweeney, P. D. (1992). Distributive and procedural justice as predictors of satisfaction with personal and organizational outcomes. *Academy of management Journal*, 35(3), 626-637.
- Meyer, J. P., ve Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human resource management review*, 1(1), 61-89.
- Meyer, J. P., ve Allen, N. J. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, research, and application*. Sage.
- Meyer, J. P., ve Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace: Toward a general model. *Human resource management review*, 11(3), 299-326.
- Meyer, J. P., Allen, N. J., ve Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of applied psychology*, 78(4), 538.

- Moorman, R. H. (1991). Relationship between organizational justice and organizational citizenship behaviors: Do fairness perceptions influence employee citizenship?. *Journal of applied psychology*, 76(6), 845-855.
- Mowday, R. T., Porter, L. W., ve Steers, R. M. (2013). *Employee—organization linkages: The psychology of commitment, absenteeism, and turnover*. Academic press.
- Mowday, R. T., Steers, R. M., ve Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of vocational behavior*, 14(2), 224-247.
- Olkkonen, M. E., ve Lipponen, J. (2006). Relationships between organizational justice, identification with organization and work unit, and group-related outcomes. *Organizational behavior and human decision processes*, 100(2), 202-215.
- Orpen, C. (1994). The effect of organizational commitment on the relationship between procedural and distributive justice, 135-136.
- Özdemir, A. (2013). Okul yöneticilerindeki adalet ve liyakat ile öğretmenlerdeki sadakat ve gayret arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19(1), 99-117.
- Patrick, H. A. (2012). Commitment of information technology employees in relation to perceived organizational justice. *IUP Journal of Organizational Behavior*, 11(3), 23-40.
- Polat, M., ve Meyda, C. (2011). Örgüt kültürü bağlamında güç eğilimi ve örgütsel bağlılık ilişkisinde örgütsel özdeşleşmenin aracılık rolü. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(1), 153-170.
- Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T., ve Boulian, P. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of applied psychology*, 59(5), 603.
- Riketta, M. (2005). Organizational identification: A meta-analysis. *Journal of vocational behavior*, 66(2), 358-384.
- Randeree, K. (2008). Organizational justice: migrant worker perceptions in organizations in the United Arab Emirates. *Journal of Business Systems, Governance and Ethics* 3 (4), 57-69.
- Robbins, S. P., ve Judge, T. A. (2013). *Organizational behavior*. Pearson education limited.
- Riketta, M. (2005). Organizational identification: A meta-analysis. *Journal of vocational behavior*, 66(2), 358-384.
- Spanuth, T., ve Wald, A. (2017). Understanding the antecedents of organizational commitment in the context of temporary organizations: An empirical study. *Scandinavian Journal of Management*, 33(3), 129-138.



- Sweeney, P. D., ve McFarlin, D. B. (1993). Workers' evaluations of the "ends" and the "means": An examination of four models of distributive and procedural justice. *Organizational behavior and human decision processes*, 55(1), 23-40.
- Tolman, E. C. (1943). Identification and the postwar world. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38(2), 141-148.
- Turunç, Ö. (2011). Örgütsel adaletin çalışanların örgütsel özdeşleşme ve işten ayrılma niyetine etkisi: örgütsel özdeşleşmenin aracılık rolü. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 13(1), 143-166.
- Türköz, T., Polat, M., ve Coşar, S. (2013). Çalışanların örgütsel güven ve sinizm algılarının örgütsel bağlılıkları üzerindeki rolü. *Yönetim Ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 285-302.
- Tyler, T. R., ve Blader, S. L. (2003). The group engagement model: Procedural justice, social identity, and cooperative behavior. *Personality and social psychology review*, 7(4), 349-361.
- Usmani, S., ve Jamal, S. (2013). Impact of distributive justice, procedural justice, interactional justice, temporal justice, spatial justice on job satisfaction of banking employees. *Review of integrative business and economics research*, 2(1), 351-369.
- Van Knippenberg, D., ve Sleebos, E. (2006). Organizational identification versus organizational commitment: self-definition, social exchange, and job attitudes. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal Of Industrial, Occupational And Organizational Psychology And Behavior*, 27(5), 571-584.
- Wu, C. M., ve Chen, T. J. (2018). Collective psychological capital: Linking shared leadership, organizational commitment, and creativity. *International Journal of Hospitality Management*, 74, 75-84.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.
- Yazıcıoğlu, İ., ve Topaloğlu, I. G. (2009). Örgütsel adalet ve bağlılık ilişkisi: Konaklama işletmelerinde bir uygulama, *İşletme Araştırmaları Dergisi* 1(1), 3-16.

### Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Battal, F. (2020). Örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık ilişkisinde örgütsel özdeşleşmenin rolü: Üniversite çalışanları üzerine bir örnek. *OPUS- Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(24), 2362-2393. DOI: 10.26466/opus.681809

## Çalışanların Farklılıkların Yönetimi İle İlgili Algılarının İş Tatminine Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma<sup>1</sup>

DOI: 10.26466/opus.639658

\*

**Mehmet Emre Güler\*** - **Tuğba Saraç\*\*** - **Osman Almadağ\*\*\***

\* Prof. Dr., İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, Turizm Fakültesi, Çiğli / İzmir/ Türkiye

E-Posta: [memre.guler@ikc.edu.tr](mailto:memre.guler@ikc.edu.tr)

ORCID: [0000-0002-8689-9859](https://orcid.org/0000-0002-8689-9859)

\*\* Yönetici Yrd., Caresse a Luxury Collection Resort, Misafir İlişkileri Böl, Bodrum/Muğla/Türkiye

E-Posta: [tugbasarac88@gmail.com](mailto:tugbasarac88@gmail.com)

ORCID: [0000-0003-4786-3754](https://orcid.org/0000-0003-4786-3754)

\*\*\* Yönetici, The Ritz-Carlton Hotel, Odalar Bölümü, Cidde / Suudi Arabistan

E-Posta: [osmanalmadag@gmail.com](mailto:osmanalmadag@gmail.com)

ORCID: [0000-0003-3184-2828](https://orcid.org/0000-0003-3184-2828)

### Öz

Farklılıkların Yönetiminin büyük önem arz ettiği bu zamanlarda özellikle çokuluslu işletmelerin iç çatışmaları engelleyerek işletmeyi daha da ileriye taşımak ve geliştirmek için belli politikalar oluşturması ve eğitimler düzenlemesi gerekmektedir. Bu durum bireysel olarak gelişimi sağlayabileceği gibi örgütsel olarak da çalışma barışı ve işyeri atmosferinin gelişimi açısından bir fırsat ortaya koyacaktır. Öte yandan çalışanların iş tatmininin hizmet işletmelerinin başarısında önemli bir rol oynamakta ve bu rol müşterinin tatminine de sağlayabilen ve bununla birlikte müşteri bağlılığını arttıran bir faktör olabilmektedir. Bu bağlamda, iş tatmininin sağlanması ile ilgili çalışmalar, özellikle çok uluslu zincir işletmelerde farklılıkların yönetimi uygulamalarını daha önemli hale getirmektedir. Çalışmada Uluslararası bir otel zincirinin farklılıkların yönetimi ile ilgili faaliyetlerinin çalışanlar tarafından nasıl algılandığına ve bunun çalışanların iş tatminine etkilerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma yapılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre söz konusu zincir otel işletmesi farklılıkların yönetimi hakkında eğitimler düzenlemekte, çalışanlarını farklılıklar konusunda bilinçlendirmekte, bu durum ise çalışanlar tarafından olumlu şekilde algılanmakta ve iş tatminine de olumlu biçimde yansımaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Farklılık, Farklılıkların Yönetimi, İş Tatmini, Zincir Otel

<sup>1</sup> Bu çalışma İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Turizm İşletmeciliği Anabilim Dalı bünyesinde hazırlanan Tezsiz Yüksek Lisans Projesinden türetilmiştir

## Research on Determining the Impact of Employees' Perception of Diversity Management on Job Satisfaction

\*

### Abstract

*In today's world, where Diversity Management is of great importance, multinational enterprises should form specific policies and organize training in order to prevent and further develop internal conflicts. This situation can provide individual development as well as an organizational opportunity for work peace and the development of the workplace atmosphere. On the other hand, job satisfaction of the employees plays an essential role in the success of service companies, and this role can also be a factor that can provide customer satisfaction and increase customer loyalty. In this context, work on ensuring job satisfaction makes management of differences more critical, especially in multinational chain enterprises. In this study, research has been conducted to determine how the activities of an international hotel chain related to the management of differences are perceived by the employees and its effects on the job satisfaction of the employees. According to the findings of the study, the said chain hotel company organizes training on the management of the differences, raises the employees' awareness about the differences, and this situation is perceived positively by the employees and has a positive effect on job satisfaction.*

**Keywords:** *Diversity, Diversity Management, Job Satisfaction, Hotel Chain*

## Giriş

Dünya çapındaki demografik, ekonomik, politik, teknolojik değişim ve gelişimlere bağlı olarak birçok şirket ulusal sınırlarının dışına çıkıp genişlemiştir (Gröschl, 2011, Brodbeck vd., 2000). Günümüzde Çok Uluslu İşletmelerin artmasıyla birlikte işletmelerin örgütsel yapılarında da değişiklikler ortaya çıkmıştır. Bu farklılığın istihdama olumlu etkisini ve uyumunu sağlama yolunda işletmeler, çalışanların demografik, etnik ve kültürel farklılığından etkili bir şekilde faydalanabilmeli, bunun için de farklılıklara uygun politikalar geliştirmelidir (Manoharan vd., 2014). Dolayısıyla, işletmelerin menfaatine olan bu çeşitliliğin var olan düzenle uyumlu devam etmesinin sağlanmasında Farklılıkların Yönetimi büyük önem kazanmıştır.

İş gücü farklılığının anlamı yıllar geçtikçe değişmiştir. Bu bağlamda önceleri cinsiyet veya etnik köken ile sınırlı tutulan kavramın kapsamı, yaş, eğitim durumu, cinsel yönelim, fiziksel kabiliyet, sosyal statü, ekonomik durum, yaşam tarzı, din değişkenleri ile genişletilmiştir. Özetle farklılık, çok boyutlu bir kavramdır ve yönetimi kritik bir önem taşımaktadır. Bu çalışma uluslararası bir otel zincirinin farklı coğrafyalardaki iki otelinde bulunan çalışanları kapsamaktadır. Bu kapsamda farklılıkların yönetimi uygulamalarının çalışan devir hızı yüksek olan otel işletmelerinde iş tatminine olan etkisine araştırılarak literatüre katkı sağlanmaya çalışılacaktır. Yapılan incelemelerde çalışanların farklılıkların yönetimi uygulamalarına yönelik algılarının iş tatminine etkisini inceleyen çalışmalara konaklama işletmeleri özelinde literatürde çok fazla üzerinde durulmadığı görülmüştür.

## Kavramsal Çerçeve

Çalışmanın bu kısmında farklılıkların yönetimi ve iş tatmini kavramlarına yer verilmektedir. Sonrasında Konaklama sektöründe farklılıkların yönetimi ile ilgili yapılan çalışmalarla iş tatminine etkisine yönelik çalışmalar ele alınmıştır.

### *Farklılıkların Yönetimi Kavramı*

“Farklı olma durumu, ayrımlılık, başkalık” şeklinde tanımlanan farklılık kavramı felsefi anlamda, “Doğal, toplumsal ve bilince dayanan her olay ve

olguyu bütün ötekilerden ayıran özellik" olarak ifade edilmektedir (TDK, 2017). Farklılık ayrıca, "grup üyeleri arasında nesnel veya öznel farklılıkların ne dereceye kadar var olduğunu yansıtan sosyal gruplamanın bir özelliği" olarak da tanımlanmaktadır (Van Knippenberg ve Schippers, 2007, 516). Farklılık kavramı ırk ve etnik köken (McKay vd., 2008), kültür (Akyol, 2016), cinsiyet (Pearsall vd., 2008, Peccei ve Lee, 2005), engellilik (McLaughlin vd., 2004), davranış biçimleri (Nişancı vd., 2016) ve yaş farklılıklarını kapsamaktadır (Kunze vd., 2011).

Farklılıkların yönetimi düşüncesi Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya çıkmış, akademik katkılarını farklı insanları hem tanıma hem de yönetme konusundaki örgütsel ve bireysel menfaate odaklandığı görülmüştür. Buna göre çalışanlar arasında farklılıklar vardır ve bunların anlaşılıp düzgün yönetilmesiyle daha verimli ve etkili bir çalışma ortamı sağlanabilir (Bartz vd., 1990).

Farklılıkların yönetimi, ticaretin uluslararasılaşmasından, dünya pazarlarının gelişmesinden, artan işgücü hareketliliğinden ve bireysel farklılıklara yönelik artan farkındalıktan kaynaklanan avantajlardan yararlanmaktadır (Lawler, 1996; Sürgevil ve Budak, 2008). Ayrıca eşit istihdam fırsatı, dışarıdan başlayıp mevzuat yoluyla uygulanırken, farklılık yönetimi, eşitlik atmosferine dayanan ve kapsayıcı bir örgüt kültürü yaratılması ile başlamaktadır (Gordon, 1995; Sürgevil, 2008). Diğer bir deyişle bu tartışmalar, eşit istihdam fırsatı ve pozitif ayrımcılık taahhüdünü içeriyor olsa da, farklılıkların yönetimi gerçekte daha geniş kapsamlıdır (Kossek vd., 2005). Bu doğrultuda farklılıkların yönetimi ilk olarak, ırk, cinsiyet ve sınıf gibi bireysel farklılıklara dayalı eşitsizliklere değinerek işgücü piyasasındaki ayrımcılığın üstesinden gelmeyi hedeflemekte; ikincisi ise, herkesin kendi potansiyelini en üst düzeye çıkarabilmesi için hukuka uygun eşit istihdam fırsatının ötesinde bireysel farklılıklara değer vermeyi ve bunlardan yararlanmayı vurgulamaktadır (Horwitz vd., 1996).

Farklılıkları yönetmek, yöneticilerin bilinçlendirilmesine ve dikkatlerinin çekilmesine ilişkin çeşitli etkinlikleri kapsamaktadır. Bu etkinlikler; farklı grupların üyelerinin çalışma hayatı içerisindeki işbirliği, rekabet etme, iletişim kurma, planlama, organize etme ve motive etme biçimlerini etkileyebilecek değer ve varsayımları desteklemektedir (Langer, 1989). Böylece, farklılıkları değerlendirebilme amacına uygun olarak, her bireyin veya alt grubun güçlü yönlerinin kullanılması ile sinerji yaratılabilmektedir (Tung, 1995).

Etkili farklılık yönetimi sayesinde, farklı ekipler daha fazla yenilik ve yaratıcılık elde etmeyi hedeflemekte ve böylece homojen ekiplere göre üstünlük sağlamaktadır (Cox ve Blake, 1991; Richard, 2000; Eroğlu ve Çalışır, 2019). Başka bir ifadeyle, problem çözme konusunu daha geniş bir yelpazede ele alan farklı ekipler, hız ve yeniliği teşvik edebilmekte ve önemli ölçüde daha kaliteli çözümler üretebilmektedir.

Farklılık nedeniyle ortaya çıkan sorunların göz ardı edilmesi, çalışanlar arasında potansiyellerini olumsuz etkileyen çatışmalara yol açarken (Christensen-Hughes, 1992; Sürgevil, 2008); iyi yönetilen farklılıklar, işin devamlılığını ve esnekliğini sağlayan farklı bakış açıları ve deneyimler sunarak fırsatlar ve faydalar ortaya çıkarabilmektedir (Day, 2007; Budak vd., 2009).

İşe alım sürecinde hariç tutulan azınlıkların daha iyi temsil edilmesini amaçlayan ve gelişmiş bir strateji serisi olarak ifade edilen farklılıkların yönetimi (Wrench, 2008), insan kaynakları yönetimi uygulamalarından yararlanarak (i) insan sermayesi çeşitliliğini arttırmak ve sürdürmek ve/veya (ii) belirli düzeyde insan sermayesi çeşitliliğinin örgütsel amaçların başarılmasını engellemesini önlemek ve/veya (iii) belirli düzeydeki insan sermayesindeki değişimle örgütsel hedeflerin başarılmasını sağlamak (Olsen ve Martins, 2012: 1161) şeklinde de tanımlanabilmektedir.

Farklılıkların Yönetiminin örgütsel faydaları aşağıdaki gibi sıralanabilmektedir (Cox ve Blake, 1991):

1. Maliyeti ve devamsızlığı azaltma,
2. En iyi personeli çekme,
3. Pazarlama çabasına kültürel duyarlılık getirme,
4. Yaratıcılığı ve yeniliği artırma,
5. Problem çözme hususunda daha kapsamlı kritik analiz yapabilmek,
6. Çevreye daha hızlı ve daha az maliyetle tepki verme.

Bunun yanı sıra farklılıkları etkili yöneten örgütlerde maliyet, kaynak toplama, pazarlama, yaratıcılık, problem çözme ve örgütsel esneklik alanlarında rekabet avantajı yaratılabileceği savunulmakta ve daha fazla organizasyonel üretkenlik ile daha yüksek kâr elde edilebileceği ileri sürülmektedir (Cox ve Blake, 1991).

## *İş Tatmini Kavramı*

Pek çok araştırmacı tarafından farklı şekillerde tanımlanan iş tatmini öncelikle, “kişilerin mesleklerinden ne kadar memnun oldukları, işlerini sevip sevmedikleri veya yaptıkları iş ile bireysel özelliklerinin uyumu ile ilgili sonuç” olarak ifade edilebilmektedir. Çalışanlar tatmin olduklarında; gözlemleri, duygusal deneyimleri, inançları ve duyguları bakımından işlerini olumlu bir şekilde değerlendirmektedirler. Dolayısıyla, birey için neyin önemli olduğundan ziyade onun neyi arzu ettiği ön plandadır. En yaygın tanımlardan biri ise, “kişinin iş veya iş deneyimlerinin değerlendirilmesinden kaynaklanan zevkli ya da olumlu bir duygusal durum” şeklindedir (Locke, 1976, s.1304).

İş tatmini, çalışanların işin gerçek koşullarına yönelik duygusal tepkileri olmasının yanı sıra, onların motivasyonları ve ihtiyaçlarının giderilmesi için itici güç olarak ortaya çıkmaktadır. Diğer bir deyişle iş tatmini, çalışan ve işverenin karşılıklı beklentilerinin uyumundan etkilenmekte; kişisel ve organizasyonel faktörlerin bir arada değerlendirilmesi ile tatmin ya da tatminsizlik oluşmaktadır. Bu faktörlerden bazıları; iş yaşam kalitesi, çalışma koşulları, çalışma ortamı, farklılıklarla ilgili çalışmalar, çalışanların psikolojik, ekonomik ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanması şeklinde sıralanabilmektedir (Parvin ve Kabir, 2011). İş tatmini veya tatminsizliği ayrıca; yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi gibi demografik unsurlardan da etkilenmektedir (Sinha ve Shukla, 2013). Pitts (2009) çalışmasında, beyaz olmayan çalışanların, beyaz çalışanlardan daha yüksek düzeyde iş tatmini olasılığı daha düşüktür, ayrıca, erkeklerin kadınlardan daha yüksek iş doyumu gösterme olasılıkları daha düşüktür, daha yüksek yönetim otoritesine sahip olanların yüksek iş memnuniyetini rapor etme olasılıkları daha yüksektir sonucunu rapor etmektedir. Ordu (2016) ise çalışmasında farklılıkların yönetimi uygulamaları ile iş tatmini arasında ve farklılıkların yönetimi ile bireysel performans arasında anlamlı pozitif ilişki bulunduğunu belirtmiştir.

Sonuç olarak iş tatmini, çalışana ödenen ücret ile doğrudan bağlantılı olmayıp; adil davranışa dair bir algıdır. Bu bağlamda, farklılıkların yönetimi uygulamalarının iş tatmininin belirleyicilerinden olduğu söylenebilmektedir (Witt ve Nye, 1992, s.910).

## ***Konaklama Sektöründe Farklılıkların Yönetimi ve İş Tatmini***

Uluslararasılaşma, dramatik demografik gelişmeler ve hizmet sunumunun kültürel olarak görelî ve tanımlanmamış bir sosyal deneyim oluşu, çokuluslu birçok konaklama işletmesinin insan kaynağına dair kültürel farklılık sorunlarını yönetmesini gerekli kılmıştır (Christensen-Hughes, 1992; Barrows ve Powers, 2008). Bu doğrultuda, çalışanların becerilerini ve potansiyellerini kullanarak, değişen bir pazara erişim ve insan sermayesinden sağlıklı bir geri dönüş sağlanabilmektedir (Gardenswartz ve Rowe, 1998). Ayrıca, işyeri çekiciliğinin artırılması ile (Nykiel, 1997) en iyi yetenekler elde edilip, sürdürülebilir hale getirilebilmektedir (Ross ve Schneider, 1992; Iles, 1995). Farklılıkların yönetimi yaklaşımının bir diğer faydası ise, satış ve devamsızlık ile bağlantılı maliyetlerin düşürülmesi (Ross ve Schneider, 1992; Kandola, 1995) ve örgüt içinde daha fazla yaratıcılığın söz konusu olmasıdır (McNerney, 1994; Iles, 1995; Gardenswartz ve Rowe, 1998). Özetle, yüksek personel devri ve iş başarısızlığı, farklılıkların yönetimi yoluyla hafifletilebilmektedir (Groschl ve Doherty, 1999). Bununla birlikte, konaklama sektöründe farklılıkların yönetimi üzerine yapılmış sınırlı sayıda araştırmada, otel işletmelerinin bu konunun faydalarını henüz yeterince özümseyememiş oldukları ileri sürülmektedir (Cox ve Blake, 1991; Groschl ve Doherty, 1999: 266). Öte yandan İngiltere'de ise, konaklama sektöründe farklılıkların yönetiminin daha fazla işverenin ilgisini çektiği belirtilmektedir (Iles, 1995). Madera vd. (2013) yaptıkları çalışmada; farklılıklara yönelik olumlu bir iklimin söz konusu olduğu otel işletmelerinde, rol belirsizliği ve rol çatışmasının azaldığını, iş tatmininin ise arttığını ifade etmektedirler. Madera vd. (2016), otel yöneticilerinin psikolojik farklılık ortamlarının iş tatminlerini, ırk-etnik azınlık statüsünün moderatif etkisi ve örgütsel adaletin aracı rolü ile nasıl etkilediğini inceleyen bir model geliştirmişler ve yöneticilerin psikolojik farklılık ortamları ile iş tatmini arasındaki ilişkide moderatif ve aracılık ilişkilerini destekleyici sonuçlar elde etmişlerdir.

## **Yöntem**

Dünya çapındaki demografik, ekonomik, politik, teknolojik değişim ve gelişimlere bağlı olarak birçok şirket ulusal sınırlarının dışına çıkıp genişlemiştir (Gröschl ve Doherty, 1999, Brodbeck vd., 2000). Bu bağlamda, söz konu-



su değişim ve gelişmelerin istihdam sonuçlarına uyumunu sağlamak için uluslararası nitelikteki oteller de, çalışanların demografik, etnik ve kültürel farklılığından etkili bir şekilde faydalanmaya yönelik uygulamalar gerçekleştirmeye ihtiyaç duymaktadırlar (Manoharan vd., 2014). Söz konusu araştırmada, uluslararası düzeyde faaliyet gösteren bir otel zincirinde farklılıkların yönetimi ile ilgili uygulamaların çalışanlar tarafından nasıl algılandığını ortaya koyup, bu algının iş tatminine etkisini saptamak amaçlanmaktadır.

Veriler, araştırma konusu otel zincirinin İstanbul ve Cidde'deki işletmelerinin tüm departmanlarında çalışanlarından, 1 ay içerisinde çevrimiçi olarak elde edilmiştir. İki otelde tam ve kısmî zamanlı olarak yaklaşık 450 çalışan olduğu bildirilmiştir. Kolayda örneklem metodu ile araştırmaya dâhil olan 149 katılımcıya çalışmanın amacı hakkında gerekli ön bilgiler verilmiştir.

Öncelikle demografik bilgiler incelenmiş, çalışanlara ilişkin milliyet, yaş, istihdam şekli, cinsiyet, medeni durum, eğitim ve çalışma tecrübesi verilerine ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra farklılıkların yönetimi ile ilgili uygulamalara dair algıları ve iş tatmini durumunu ölçmeye yönelik sorular Davis (2008)'in çalışmasından elde edilmiş ve bu çalışmaya göre uyarlanarak oluşturulmuştur.

## **Bulgular**

Öncelikle veriler, SPSS istatistik yazılımı üzerinde düzenlenmiş ve analize uygun hale getirilmiştir. Elde edilen bulgular sırasıyla; demografik değişkenler, farklılıkların yönetimi uygulamaları, iş tatmini ve farklılıkların yönetimi uygulamalarının iş tatmini üzerindeki etkisi ile ilgili olmakla birlikte analizler SPSS ve AMOS yazılımları ile gerçekleştirilmiştir.

### ***Katılımcılara İlişkin Demografik Bulgular***

Katılımcıların demografik verilerine ilişkin elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda özetlenmektedir.

**Tablo 1. Katılımcıların Demografik Profili**

ÖZELLİKLER		Kişi Sayısı	%
Cinsiyet	Kadın	16	10,7
	Erkek	133	89,3
Yaş	18-25 yaş	24	16,1
	26-33 yaş	55	36,9
	34-41 yaş	53	35,6
	42-48 yaş	15	10,1
	49-56 yaş	2	1,3
Medeni Durum	Evli	101	67,8
	Bekâr	48	32,2
Eğitim Düzeyi	İlköğretim	4	2,7
	Lise	33	22,1
	Lisans	103	69,1
	Yüksek Lisans	8	5,4
	Doktora	1	0,7
Milliyet	Asyalı	58	38,9
	Hint	50	33,6
	Türk	36	24,2
	İranlı	11	0,7
	Afrikalı	2	1,3
	Avrupalı	2	1,3
Sektör Tecrübesi	1 yıla kadar	5	3,4
	1-5 yıl	38	25,5
	6-10 yıl	52	34,9
	11-15 yıl	33	22,1
	16-20 yıl	14	9,4
	21 yıl ve üzeri	7	4,7
İstihdam Şekli	Tam zamanlı	148	99,3
	Kısmî zamanlı	1	0,7

Toplanan verilere göre katılımcıların %10,7'si kadın, 89,3'ü erkektir. Buna göre otel çalışanlarının büyük bir kısmının erkek olduğu gözlenmektedir. Katılımcıların %36,9'luk yüzde ile çoğunluğunu 26-33 yaş aralığındaki bireyler oluşturmaktadır. Bu grubu %35,6'lık bir yüzde ile 34-41 yaş grubu takip etmektedir. 18-25 yaş aralığındaki çalışanlar ise %16,1'lik dilimde yer almaktadır. 42-48 yaş grubundaki katılımcılar, 49-56 yaş grubundakilerden daha fazladır. Azınlık grubu, %1,3'lük yüzde ile 49-56 yaş aralığındaki çalışanlar oluşturmaktadır. Verilere göre evli olanlar (%67,8), bekâr olanlardan (%32,2) daha fazladır. Ayrıca katılımcıların %69,1'i lisans, %22,1'i lise, %5,4'ü yüksek lisans, %2,7'si ilköğretim, %0,7'si ise Doktora mezunudur. Dolayısıyla lisans mezunlarının sayısının çoğunlukta olduğu görülmektedir. Bunların yanı sıra katılımcıların %38,9'u Asyalı, %33,6'sı Hint, %24,2'si Türk, %1,3'ü Afrikalı, %1,3'ü Avrupalı ve %0,7'si İranlı'dır. Katılımcıların

%4,7'si 21 yıl ve daha fazla, %9,4'ü 16-20 yıl arası, %22,1'i 11-15 yıl arası, %34,9'u 6-10 yıl arası, %25,5'i 1-5 yıl arası ve %3,4'ü 1 yıla kadar iş tecrübesi olan katılımcıların; %99,3'ü tam zamanlı ve %0,7'si ise kısmi zamanlı çalışmaktadır.

### *Farklılıkların Yönetimine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler*

Katılımcıların farklılıkların yönetimi ile ilgili yapılan uygulamalara ilişkin görüşleri aşağıdaki tabloda özetlenmektedir.

**Tablo 2. Farklılıkların Yönetimi İfadelerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler**

	N	Ort.	S.S.
F1. İşyerimde farklılıklarla ilgili iyi bir uyum programı bulunmaktadır.	149	4,56	,682
F2. İşyerimde farklılıklar ve kültürel yetkinlikler konusunda aktif hizmet içi programlar bulunmaktadır.	149	4,54	,712
F3. Farklılıklarla ilgili kararlar alınırken çalışma arkadaşlarıma destek veriyorum.	149	4,59	,647
F4. Yöneticiler, işyerindeki farklılıklar konusunda diğer çalışanları desteklemektedir.	149	4,52	,722
F5. İşyerimde çalışanlarla ilgili olarak farklılıklar tanımlanmıştır.	149	4,56	,651
F6. İşyerimde farklılıklarla ilgili olarak oluşturulan politikalar bulunmaktadır.	149	4,48	,768
F7. Farklılıklarla ilgili eğitimler zaman kaybıdır.	149	1,87	,995
F8. Verilen farklılık eğitimi, gey işçilerle olan etkileşimleri içermektedir.	149	4,15	,971
F9. Yöneticiler farklılık konusunu ciddi olarak ele almaktadır.	149	4,50	,674
F10. Toplum, benim bulunduğum ortamdaki farklılıkların farkındadır.	149	4,46	,749
F11. Toplumsal cinsiyetle ilgili farklılık konuları benim bulunduğum ortamın odak noktası olmuştur.	149	4,36	,847
F12. Bulduğum ortamda, başkalarıyla kültürel yetkinliği tartışabilirim.	149	4,30	,898

Tablo incelendiğinde, katılımcıların otel zincir yönetimi tarafından gerçekleştirilen farklılıkların yönetimi uygulamalarına bakış açılarının ve algılarının olumlu yönde olduğu anlaşılmaktadır. Düşük ortalama ile ifade edilen tek madde, farklılıkların yönetimi ile ilgili yapılan eğitimlerin zaman kaybı olarak değerlendirilmesidir ki bu durum da tutarlılık göstermektedir.

**Tablo 3. Farklılıkların Yönetimine İlişkin Faktör Analizi Sonuçları**

İfadeler	Faktör Yükleri
F4	,955
F5	,950
F2	,942
F1	,938
F3	,935

F10	,926
F9	,925
F6	,911
F11	,709
F12	,703
F8	,637
Açıklanan Varyans (%)	76,308
Cronbach $\alpha$	0,932

Farklılıkların Yönetimi ile ilgili sorulara yapılan açıklayıcı faktör analizine göre tüm ifadeler %76,308'lik varyans açıklama değeri ile tek faktör altında toplanmış ve ayrıca ölçeğin güvenilirlik değeri 0,932 olarak bulunmuştur.

### *İş Tatminine İlişkin Bulgular*

Katılımcıların çalıştıkları zincir otelinde hissettikleri iş tatmini ile ilgili bulgular aşağıdaki tabloda özetlenmektedir.

Tablo incelendiğinde, katılımcıların iş tatmin düzeylerinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Orta derece ile ifade edilen tek yön, katılımcıların boş zamanlarından iş yaşamında olduğundan daha çok keyif almalarına ilişkindir.

**Tablo 4. İş Tatmini İfadelerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler**

	N	Ort	S.S.
T1. Genel olarak, işimden oldukça memnun olduğumu söyleyebilirim.	149	4,58	,669
T2. Liderim işine çok bağlıdır.	149	4,55	,641
T3. İş arkadaşlarımla kişiler arası iyi ilişkilerim var.	149	4,57	,670
T4. Liderim işini biliyor.	149	4,58	,659
T5. Boş zamanlarım işimden daha çok zevklidir.	149	3,03	1,400
T6. İşlerim konusunda çoğu zaman hevesliyim.	149	4,45	,702
T7. Genel olarak, şu anki işimden oldukça memnun olduğumu söyleyebilirim.	149	4,52	,684
T8. İşim her zaman elimden gelenin en iyisini yapmam için beni zorluyor.	149	4,53	,693
T9. Ben iyi bir yönetici ve liderim.	149	4,49	,703
T10. Keyifli bir iş ortamını tercih ediyorum.	149	4,56	,630

Tablo incelendiğinde, katılımcıların iş tatmin düzeylerinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Orta derece ile ifade edilen tek yön, katılımcıların boş zamanlarından iş yaşamında olduğundan daha çok keyif almalarına ilişkindir.

**Tablo 5. İş Tatminine İlişkin Faktör Analizi Sonuçları**

İfadeler	Faktör Yükleri
T7	,973
T6	,965
T9	,964
T3	,953
T10	,950
T1	,949
T2	,942
T8	,930
T5	,894
T4	,709
Açıklanan Varyans (%)	89,654
Cronbach $\alpha$	0,931

İş tatmini ile ilgili sorulara yapılan açıklayıcı faktör analizine göre tüm ifadeler %89,654'lük varyans açıklama değeri ile tek faktör altında toplanmış ve ayrıca ölçeğin güvenilirlik değeri 0,931 olarak bulunmuştur.

### **Farklılıkların Yönetimi Uygulamalarının İş Tatminine Etkisi**

Çalışanların farklılıkların yönetimi uygulamalarına dair algıları ile iş tatminleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik korelasyon analizi sonuçlarına göre, iki değişken arasında 0,01 önem seviyesinde pozitif güçlü (0,714) bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bağımsız değişken olarak farklılıkların yönetimi ile ilgili algıların, bağımlı değişken olan iş tatminini açıklama katsayısı (0,51) ise yeterli bir seviye olarak değerlendirilebilir. Farklılıkların Yönetimi uygulamalarına ilişkin algıların iş tatminine etkisine yönelik yapılan regresyon analizi sonuçları ise aşağıdaki tabloda özetlenmektedir.

**Tablo 6. Regresyon Analizine İlişkin Bulgular**

	Tahmin	S.E.	C.R.	P
Farklılıkların Yönetimi → İş Tatmini	,735	,059	12,417	***

Tablo 6'da verilen bulgulara göre, farklılıkların yönetimi ile ilgili algılardaki bir birimlik artış iş tatmininde 0,735 birimlik bir artış sağlayacaktır. Bu doğrultuda, farklılıkların yönetimi ile ilgili uygulamalara yönelik algıların iş tatminini yüksek derecede ve olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

## Tartışma ve Sonuç

Çokuluslu işletmelerin farklılıkların yönetimi ile ilgili belli politikalar izlemesi ve kaynaştırma programları uygulaması, örgüt içindeki işleyiş açısından büyük önem arz etmektedir. Araştırmaya katılan bireylerin 6 değişik milliyetten olması, çalışmaya konu olan işletmenin bu bağlamda değerlendirilmesini geçerli kılabilir. “İş yerimde farklılıklarla ilgili iyi bir uyum programı bulunmaktadır” ve “İşyerimde farklılıklar ve kültürel yetkinlikler konusunda aktif hizmet içi programlar bulunmaktadır” sorularını olumlu cevaplayanların oranı, araştırmanın yapıldığı zincir otelin, farklılıkların yönetimi konusunda bir uyum programına sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca çalışanların farklılıklara yönelik bilinç düzeyleri de, “Farklılıklarla ilgili kararlar alınırken çalışma arkadaşlarıma destek veriyorum” ve “Yöneticiler, işyerindeki farklılıklar konusunda diğer çalışanları desteklemektedir” sorularına verilen yüksek orandaki olumlu cevapla ortaya konmaktadır. Ayrıca, aktif hizmet içi eğitim programlarının kurum içi bilinçlendirmeyi kapsadığı da olumlu cevap oranlarından anlaşılmakta, farklılıkların yönetimi eğitimlerinin içeriğinde azınlıklara dair politikalar olduğu ise, “Verilen farklılık eğitimi, gey işçilerle olan etkileşimleri içermektedir” sorusuna verilen olumlu yanıtlarla desteklenmektedir.

Çalışmanın amacı doğrultusunda, katılımcılar tarafından olumlu bir şekilde algılanan farklılıkların yönetimi uygulamalarının iş tatminine etkisinin de pozitif yönde olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda, işletmeler tarafından gerçekleştirilen bu tür uygulamalar ile çalışanların bir birey olarak görüldüğü ve farklılıklarına değil yetkinliklerine göre değerlendirildikleri algılanabilmekte ve bu durum iş tatminini arttırıcı bir etki sağlayabilmektedir. Bu bağlamda Madere vd. (2013) ve Madera vd. (2016)'nın çalışmalarında olduğu gibi farklılıkların yönetimi uygulamalarının iş tatmini üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucu, otel işletmeleri özelinde, bu çalışma ile de zincir otellerinde yapılan araştırmayla desteklenmektedir.

İlerleyen çalışmalarda, farklılıkların yönetimi uygulamalarının, örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık ve işten ayrılma niyeti gibi konulara etkilerinin iş tatmini aracılığıyla incelenmesi önerilmektedir. Uygulama açısından, yapılan bu çalışma ile birlikte literatürde yapılan diğer çalışmalar değerlendirilerek çalışanlara yönelik farklılıkların yönetimi uygulamalarında ar-ge çalışmaları yapılabilir.

**EXTENDED ABSTRACT**

**Research on Determining the Impact of  
Employees' Perception of Diversity Management on  
Job Satisfaction**

\*

Mehmet Emre Güler-Tuğba Saraç-Osman Almadağ

*İzmir Kâtip Çelebi University - Caresse a Luxury Collection Resort - The Ritz-Carlton Hotel*

The meaning of workforce diversity has changed over the years. In this context, the scope of the concept, which was previously limited to gender or ethnicity, has been expanded by the variables of age, education, sexual orientation, physical ability, social status, economic status, lifestyle, religion. In summary, diversity is a multidimensional concept, and its management is critical. This study covers the employees at two hotels of an international hotel chain in different geographies. In this context, it will be tried to contribute to the literature by investigating the effect of management of differences on job satisfaction in hotel businesses with high employee turnover. In the studies conducted, it has been observed that studies examining the effect of employees' perceptions of differences in management practices on job satisfaction are not emphasized in the literature specifically for accommodation establishments.

Managing diversity includes various activities related to raising awareness and attracting the attention of managers. These activities are; Cooperation within the working life of members of different groups supports values and assumptions that may affect the way they compete, communicate, plan, organize, and motivate (Langer, 1989). Thus, by the purpose of evaluating differences, synergies can be created by using the strengths of each individual or subgroup (Tung, 1995). Thanks to effective difference management, different teams aim to achieve more innovation and creativity and thus provide superiority over homogeneous teams (Cox and Blake, 1991; Richard, 2000; Eroğlu and Çalışır, 2019). In other words, different teams dealing with problem-solving in a broader range can encourage speed and innovation and produce significantly higher quality solutions.

Ignoring the problems that arise due to difference leads to conflicts that negatively affect their potential among employees (Christensen-Hughes, 1992; Sürgevil, 2008); well-managed differences can present opportunities and benefits by offering different perspectives and experiences that ensure the continuity and flexibility of the business (Day, 2007; Budak et al., 2009).

On the other hand, Job satisfaction emerges as a driving force for employees to satisfy their motivations and needs, as well as their emotional responses to the real conditions of the job. In other words, job satisfaction is affected by the harmony of the employee and employer's mutual expectations; Satisfaction or dissatisfaction occurs by evaluating personal and organizational factors together. Some of these factors are; work-life quality, working conditions, working environment, studies on differences that can be listed as meeting the psychological, economic, and social needs of the employees (Parvin and Kabir, 2011). Job satisfaction or dissatisfaction also; It is also affected by demographic factors such as age, gender, and education level (Sinha and Shukla, 2013). In the study of Pitts (2009), non-white workers are less likely to experience higher levels of job satisfaction than white workers, and men are less likely to show higher job satisfaction than women, and those with higher management authority are more likely to report higher job satisfaction. It is. On the other hand, Ordu (2016) stated that there is a significant positive relationship between management of differences and job satisfaction, and between the management of differences and individual performance.

In this research, it is aimed to reveal how the employees perceive the practices related to the management of differences in an internationally operating hotel chain and to determine the effect of this perception on job satisfaction.

The data was obtained online to the employees of all the departments of the hotel chain of the research subject in Istanbul and Jeddah, within one month. It is reported that there are approximately 450 employees in full and part-time in two hotels. Necessary preliminary information about the purpose of the study was given to 149 participants who were included in the study with the secure sampling method.

For the study, it was determined that the effects of management practices, which are positively perceived by the participants, on job satisfaction, are also positive. In this context, it can be perceived that with such practices



carried out by businesses, employees are seen as individuals and evaluated according to their competencies, not their differences, and this can affect increasing job satisfaction. In this context, Madera et al. (2013) and Madera et al. As in (2016) 's studies, the result of management of differences has a positive effect on job satisfaction, and is supported by the research conducted in chain hotels with the help of hotel businesses.

In the following studies, it is recommended to examine the effects of management of differences on issues such as organizational commitment, organizational citizenship, and intention to quit, through job satisfaction. In terms of implementation, together with this study, other studies in the literature can be evaluated, and R&D studies can be conducted in management practices of differences for employees.

### **Kaynakça / References**

- Akyol Mayatürk, E. (2016). A discussion about personal characteristics of entrepreneurs in the context of culture's impact. *Business & Management Studies: An International Journal*, 4(1), 63-83.
- Barrows, C. W., ve Powers, T. (2008). *Introduction to management in the hospitality industry, study guide*. John Wiley & Sons.
- Bartz, D. E., Hillman, L. W., Lehrer, S., ve Mayhugh, G. M. (1990). A model for managing workforce diversity. *Management Education and Development*, 21(4), 321-326.
- Brodbeck, F. C., Frese, M., Akerblom, S., Audia, G., Bakacsi, G., Bendova, H., ve Castel, P. (2000). Cultural variation of leadership prototypes across 22 European countries. *Journal of occupational and organizational psychology*, 73(1), 1-29.
- Budak, G., Mayatürk, E., ve Sürgevil, O. (2009). Expatriation etkili çalışmasında insan kaynakları yönetiminin rolü. *Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 13, 51-64.
- Christensen-Hughes, J. (1992). Cultural diversity: The lesson of Toronto's hotels. *The Cornell hotel and restaurant administration quarterly*, 33(2), 78-87.
- Cox, T. H., ve Blake, S. (1991). Managing cultural diversity: Implications for organizational competitiveness. *The Executive*, 5(3), 45-56.
- Davis, S. K. (2008). *The relationships among nurse managers' perceptions of workplace diversity, cultural competence and job satisfaction*. Ph.D. Dissertations University of California-San Francisco.

- Day, R. (2007). Developing the multi-cultural organization: managing diversity or understanding differences?. *Industrial and Commercial training*, 39(4), 214-217.
- Eroğlu, S. E., ve Çalışır, V. (2019). Diversity management in turkish enterprises. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10 (17), 2324-2336. DOI: 10.26466/opus.530350
- Gardenswartz, L., ve Rowe, A. (1998). Why diversity matters. *HR focus*, 75(7), S1-S1.
- Gordon, J. (1995). Different from what? Diversity as a performance issue. *Training*, 32(5), 25-32.
- Gröschl, S. (2011). Diversity management strategies of global hotel groups: a corporate web site based exploration. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 23(2), 224-240.
- Gröschl, S., ve Doherty, L. (1999). Diversity management in practice. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 11(6), 262-268.
- Horwitz, F. M., Bowmaker-Falconer, A., ve Searll, P. (1996). Human resource development and managing diversity in South Africa. *International Journal of Manpower*, 17(4/5), 134-151.
- Iles, P. (1995). Learning to work with difference. *Personnel Review*, 24(6), 44-60.
- Kandola, B. (1995). Selecting for diversity. *International Journal of Selection and Assessment*, 3(3), 162-167.
- Kossek, E. E., Lobel, S. A., ve Brown, J. (2006). Human resource strategies to manage workforce diversity. *Handbook of workplace diversity*, 53-74.
- Kunze, F., Boehm, S. A., ve Bruch, H. (2011). Age diversity, age discrimination climate and performance consequences—a cross organizational study. *Journal of organizational behavior*, 32(2), 264-290.
- Langer, E. J. (1989). *Mindfulness*. Addison-Wesley/Addison Wesley Longman.
- Lawler, J. (1996). Managing diversity at work. *Human Resources at Work*, ed. C. Molander, Lund: Studentlitteratur, 159-185.
- Locke, E. (1976). *The nature and causes of job satisfaction*. Handbook of Industrial and Organizational Psychology (p.p. 1297–1349). Editor M. D. Dunnette. Chicago: Rand McNally.
- Madera, J. M., Dawson, M., ve Neal, J. A. (2013). Hotel managers' perceived diversity climate and job satisfaction: The mediating effects of role ambiguity and conflict. *International Journal of Hospitality Management*, 35, 28-34.

- Madera, J. M., Dawson, M., ve Guchait, P. (2016). Psychological diversity climate: justice, racioethnic minority status and job satisfaction. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 28(11), 2514-2532.
- Manoharan, A., Gross, M. J., ve Sardeshmukh, S. R. (2014). Identity-conscious vs identity-blind: Hotel managers' use of formal and informal diversity management practices. *International Journal of Hospitality Management*, 41, 1-9.
- McKay, P. F., Avery, D. R., ve Morris, M. A. (2008). Mean racial-ethnic differences in employee sales performance: The moderating role of diversity climate. *Personnel Psychology*, 61(2), 349-374.
- McLaughlin, M. E., Bell, M. P., ve Stringer, D. Y. (2004). Stigma and acceptance of persons with disabilities: Understudied aspects of workforce diversity. *Group & Organization Management*, 29(3), 302-333.
- McNerney, D. (1994). The bottom-line value of diversity. *HR Focus*, 71(5), 22-23.
- Nişancı, Z. N., Akyol Mayatürk, E., ve Özmutaf, N. M. (2016). Farklılıklar kapsamında davranış tarzları ve bireysel performans: beyaz ve mavi yakalı çalışan perspektifi. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23(1), 287-307.
- Nykiel, R. A. (1997). Enhancing quality through diversity. *Journal of Hospitality & Leisure Marketing*, 4(4), 65-70.
- Olsen, J. E., ve Martins, L. L. (2012). Understanding organizational diversity management programs: A theoretical framework and directions for future research. *Journal of Organizational Behavior*, 33(8), 1168-1187.
- Ordu, A. (2016). The effects of diversity management on job satisfaction and individual performance of teachers. *Educational Research and Reviews*, 11(3), 105-112.
- Parvin, M. M. ve Kabir, M. N. (2011). Factors affecting employee job satisfaction of pharmaceutical sector. *Australian Journal of Business and Management Research*. 1(9), 113-123
- Pearsall, M. J., Ellis, A. P., ve Evans, J. M. (2008). Unlocking the effects of gender faultlines on team creativity: Is activation the key?. *Journal of Applied Psychology*, 93(1), 225.
- Peccei, R., ve Lee, H. J. (2005). The impact of gender similarity on employee satisfaction at work: A review and re-evaluation. *Journal of Management Studies*, 42(8), 1571-1592.

- Pitts, D. (2009). Diversity management, job satisfaction, and performance: Evidence from US federal agencies. *Public Administration Review*, 69(2), 328-338.
- Richard, O. C. (2000). Racial diversity, business strategy, and firm performance: A resource-based view. *Academy of management journal*, 43(2), 164-177.
- Ross, R., ve Schneider, R. (1992). *From equality to diversity: A business case for equal opportunities*.
- Sinha, D. ve Shukla, S. K. (2013). Study of Job Satisfaction of the Employees of Private Sector Banks. *International Journal of Education and Psychological Research*. 2(2), 33-40.
- Sürgevil, O. (2008). Farklılık kavramına ve farklılıkların yönetimine temel oluşturan sosyo-psikolojik kuramlar ve yaklaşımlar. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(20), 111-124.
- Sürgevil, O. ve Budak, G. (2008). İşletmelerin farklılıkların yönetimi anlayışına yaklaşım tarzlarının saptanmasına yönelik bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(4), 65-96.
- Tung, R.L. 1995. The global human resource challenge: managing diversity in international settings: *Proceedings of the 10th World Congress of the International Industrial Relations Association*. Washington DC. 31 May-4 June, 1995. 16-24.
- TDK. (2011). Büyük Türkçe sözlük. *Ankara: Türk Dil Kurumu*.
- Van Knippenberg, D., ve Schippers, M. C. (2007). Work group diversity. *Annu. Rev. Psychol.*, 58, 515-541.
- Witt, A. L., Nye, L. G. (1992). Gender and the relationship between perceived fairness of pay or promotion and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*. 77(6), 910-917.
- Wrench, J. (2008). Diversity management and discrimination: Immigrants and ethnic minorities in the EU. *Human Resource Management International Digest*, 16(4).

#### Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Güler, M. E., Saraç, T., ve Almadağ, O. (2020). Çalışanların farklılıkların yönetimi ile ilgili algılarının iş tatminine etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(24), 2394-2412. DOI: 10.26466/opus.639658

## Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde Fırsat Eşitliği Bağlamında Öğrenci ve Veli Görüşleri

DOI: 10.26466/opus.621789

\*

Ercan Gürültü\* - Bülent Alcı\*\*

\* Bilim Uzmanı, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, EPÖ, İstanbul / Türkiye

E-Posta: [ercan.gurultu@outlook.com](mailto:ercan.gurultu@outlook.com)

ORCID: [0000-0003-0175-021X](https://orcid.org/0000-0003-0175-021X)

\*\* Doç Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, EPÖ, İstanbul / Türkiye

E-Posta: [alcı@yildiz.edu.tr](mailto:alcı@yildiz.edu.tr)

ORCID: [0000-0002-4720-3855](https://orcid.org/0000-0002-4720-3855)

### Öz

*Bu araştırmanın amacı; üstün yetenekli öğrencilerin, eğitimde fırsat eşitliğinden ne kadar ve nasıl faydalanması gerektiğinin tespit edilmesidir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji çalışması olarak gerçekleştirilmiş ve veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın verileri, odak grup görüşmelerinde kullanılan ve 13 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmaya 21 üstün yetenekli öğrenci ve 14 üstün yetenekli öğrenci velisi katılmıştır. Üstün yetenekli öğrencilerin fırsat eşitliği anlamında nasıl bir eğitim alması gerektiğinin sorgulandığı bu çalışmada; öğrenci ve veliler "eğitim felsefesi", "öğretmen", "okul yöneticisi", "okul çalışanı", "ders ", "ders kitabı", "öğrenme", "ölçme değerlendirme", "okul", "arkadaş", "sosyal etkinlik", "ev ortamı", "aile ortamı" şeklinde 13 kategori altında 151 kod ile görüş bildirmiştir. İfade edilen görüşler açısından öğrencilerin 104, velilerin ise 47 kod ürettikleri görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcılar üstün yetenekli öğrencilere sağlanması gereken fırsat eşitliği bağlamında ilgi ve yeteneklere uygun olarak koç-mentör rehberliğinde, yaparak ve yaşayarak öğrenmenin gerçekleştiği bir eğitim felsefesine odaklanmıştır. İletişim becerisi yüksek, alan uzmanlığı olan öğretmenlerin üstünlere eğitim vermesini gerektiğini belirten katılımcılar, okul yöneticilerinin ise katılımcı yönetim anlayışı olan ve değer veren eğitimcilerden oluşması gerektiğini belirtmiştir. Araştırmada katılımcılar diğer kategoriler açısından da spesifik görüşler belirtmiş, bu görüşlere bulgular kısmında detaylı olarak yer verilmiştir.*

**Anahtar Kelimeler:** Üstün yetenekli öğrenciler, fırsat eşitliği, Özel eğitim, Eğitim programları ve öğretim

## Student and Parent Opinions in Terms of Equality of Opportunity in Gifted Students' Education

\*

### Abstract

*The purpose of this research was to determine how and how much the gifted students should benefit from the equality of opportunity in education. The research was carried out as a qualitative research method and the data were analyzed by content analysis method. The data of the study were collected through a semi-structured interview form consisting of 13 questions used in focus group interviews. The participants of the study consist of 21 gifted students and 14 parents of gifted students. In this research led by the question of "What kind of education should be given to gifted students in terms of equality of opportunity", students and parents presented their opinions under 13 categories (151 codes) as "philosophy of education", "teacher", "school administrator", "school worker", "lesson", "textbook", "learning", "assessment", "school", "friend", "social activity", "home environment" and "family environment. In terms of the opinions expressed, it was observed that students produced 104 codes and parents produced 47 codes. According to the results of the research, the participants focused on an educational philosophy where learning by doing and living takes place under the guidance of coach and mentor in accordance with the interests and abilities in terms of equal opportunities for gifted students. The participants stated that teachers with high communication skills and field expertise should provide training to the gifted, and school administrators should be composed of educators who have a participatory management understanding and value. In the study, the participants stated specific opinions in terms of other categories and these opinions were given in detail in the findings section.*

**Keywords:** *Gifted Students, Equality of opportunity, Special education, Curriculum and instruction*

## Giriş

Kendini gerçekleştirmiş ve güçlü bireylerden oluşan gelişmiş toplumlar, küçük yaşlardan itibaren kendi ilgi ve yeteneklerine göre yetişen bireyleri içinde barındırır. Eğitim sistemlerinin her ne kadar herkese eşit uygulanması gerekliliği savunulsa da, bu sistemlerin esas amacı aynı tip bireyler yetiştirmek değildir (Özdemir ve Gürten, 2019). Özellikleri birbirinden farklı olan öğrenciler eğitim ortamlarına kendileriyle beraber kültürlerini, ilgi ve yeteneklerini, yaşam şekillerini, dini inançlarını, sosyo-kültürel yapılarını, geçmiş deneyimlerini ve öğrenme stillerini de beraberinde getirmektedir (Riley, 2011). Üstün yetenekli öğrenciler de bu farklı özelliklerini eğitim ortamlarına taşıyan öğrenci gruplarının bir bölümünü oluşturmaktadır (Özdemir ve Gürten, 2019).

Üstün yeteneklilik kavramı, genel anlamda sahip olunan yüksek zihinsel yeteneklerden dolayı akademik, mizah, yaratıcılık, motivasyon, aşırı merak gibi alanlarda yaşlılarından dikkat çekici anlamda farklılık gösteren bireyleri tanımlamak için kullanılmaktadır (Gottfredson, 2004; Ravenna, 2008; Reis ve Renzulli, 2010; Samples, 2010; Ilik, 2019). Renzulli (1985), üstün yetenekliliği “üst düzey yetenek”, “yaratıcılık” ve “motivasyon” arasındaki ilişki üzerinden açıklamaya çalışırken, Clark (2002) ise üstün yetenekli çocukların diğer çocuklardan ayrılan yönünü “seçkin yetenek” ve “yüksek düzeyde iş yapma yeterliliği” olarak tanımlamıştır. Ülkemizde ise Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018) ise üstün yetenekli bireyleri; yaratıcılık, liderlik, zeka, sanat, spor ya da herhangi bir özel akademik alanda yaşlılarına göre daha yüksek düzeyde performans gösteren bireyler şeklinde tanımlamıştır.

Dünya'nın önde gelen gelişmiş ülkelerinde üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine dair birçok uygulama bulunmakla beraber Türklere ise Enderun Mekteplerinde ilk örneklerine rastlanmaktadır. Eflatun'un devlet adamı yetiştirmek için önerdiği eğitim sisteminin bir benzeri ilk olarak Osmanlılarda Enderun Mektepleri aracılığıyla faaliyete geçirilmiş ve birçok devlet yöneticisi bu kurumlarda eğitim almıştır. Cumhuriyet'in ilk yıllarında ise Köy Enstitüleri de benzer bir yapılanma ile öğrenci seçimine devam etmiştir. Yine Türkiye'nin önemli eğitim kurumlarından biri olan Fen Liseleri de bazı araştırmacı grupları tarafından üstün yeteneklilerin eğitim aldığı kurum statüsünde görülmüştür. Son olarak 1995 yılında kurulan Bilim ve Sa-

nat Merkezleri (BİLSEM) aracılığıyla da üstün yetenekli öğrencilere dair özel eğitim programları uygulanmaya başlanmıştır (Uzun, 2004).

BİLSEM yönetmeliğinin 7. maddesinin a bendinde de bu durum “Eğitim hizmetleri özel yetenekli öğrencilerin performansları ve eğitim ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanacak bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarına (BEP) göre bire bir ve/veya grup eğitimi şeklinde yürütülür” şeklinde güvence altına alınmıştır. BEP planı ise yine aynı yönergede; özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin gelişim özellikleri, eğitim ihtiyaçları ve bireysel performansları çerçevesinde ulaşılmaya hedeflenen amaçlara yönelik verilmesi gereken eğitim hizmetlerini içeren özel bir program olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2015). Yine birçok özel eğitim kurumu da BİLSEM’lerde olduğu gibi özel ve farklılaştırılmış eğitim programları uygulayarak, üstün yetenekli öğrencilerin gereksinim duyduğu eğitim ihtiyaçlarını karşılamaya çalışmaktadır.

BİLSEM veya diğer özel eğitim kurumlarınca uygulanan çeşitli özel yetenek testleri aracılığıyla belirlenen üstün yetenekli öğrenciler, bilişsel yetenekleri akranlarına nazaran çok daha üst düzeyde olduğu için normal gelişim gösteren akranları için hazırlanan eğitim programlarına uyum anlamında sıkıntı yaşamaktadır. Standardize olan bu programlar üstünlerin ihtiyaçlarını karşılayamamakta, bu ortamlarda sıkılmalarına sebebiyet vermekte ve motivasyonlarını düşürmektedir (Ataman, 2008). Üstünler, farklı ihtiyaçları olması sebebiyle kendilerine sunulan bu standardize eğitim ortamlarında uyumsuzluklar yaşamaktadır (Renzulli ve Reis, 1985). Bu sebeple üstün yetenekli öğrencilere sunulacak eğitim imkanlarının da kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda hazırlanan özel eğitim programları ile gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Sezginsoy, 2007; Ataman, 2008; Toraman, 2009; Çelikkelen, 2010; Saranlı, 2011; Sıdar, 2011; Smith, 2011; Şenol, 2011; Ülger, 2011; Altun ve Vural, 2012; Bakioğlu ve Levent, 2013; Kontaş ve Yağcı, 2016; Ilik, 2019).

Tarihe yön veren ve geleceğe de yön vermesi beklenen üstün yetenekli bireylerin doğuştan sahip oldukları bu potansiyellerini geliştirmek, kapasitelerini en iyi şekilde ortaya koyabilmesini sağlamak her toplum için önem arz etmektedir (Bakioğlu ve Levent, 2013). Toplumsal ilerlemenin anahtarını oluşturacak olan bireylerin bir bölümünü oluşturan üstünlerin, öncelikli olarak zamanında tespit edilmesi, sonrasında uygun ve etkili bir program ile yönlendirilmesi gerekmektedir. Bu öğrencilerin yeteneklerinin fark edil-



mesi ve ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için nitelikli programlara ihtiyaç vardır. Bu programları hazırlarken öğrenme ortamlarının belirlenmesi, akademik başarısızlıklarını önlemek için tedbirler alınması ve güdülenmelerinin sağlanması önemli bir husustur (Erişti, 2012). Bu konuda görevin büyük bir bölümü öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin nitelikli öğretim ortamlarını oluşturması üstün yetenekli öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişimlerini, sosyal ihtiyaçlarını olumlu etkileyecektir (Megay-Nespoli, 2001). Bütün diğer öğrenciler gibi üstünler de dostça ve arkadaşça davranan, bilgiyi sadece aktarmayan, seçme özgürlüğü tanıyan öğretmenlerle eğitim faaliyetlerini yürütmek isteyecektir (Oktay, 2004). Yine üstün yetenekli öğrenciler güçlü yanlarının keşfedildiği, fikirlerini özgürce paylaşabildikleri, psikolojik olarak tehdit algılamadıkları sınıf ve okul ortamlarında kendilerini daha iyi ifade edebileceklerdir (Maker ve Nielson, 1996).

Üstün yetenekli öğrencilerin gelişiminin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için öğretmen, okulun atmosferi, okulun kültürü ve çalışanları, akran ilişkileri gibi birçok değişken bulunmaktadır (Kleine & Webb, 1992). Yine anne ve babanın tutumu, beklentilerinin ve eğitim durumunun da işlevi büyüktür. Bu yapıdaki öğrencilerin anne ve babalarının sergileyeceği davranışlar, olası problemlerin önüne geçilmesi ve önlem alınmasında önemlidir (Karakuş, 2010). Davaslıgil (2000)'e göre üstün yetenekli çocuğa sahip ebeveynlerin, diğer öğrencilerin ebeveynlerine göre daha fazla eğitimsel ihtiyaçları bulunmaktadır.

Toplumun geleceğine yön verecek olan üstün yetenekli öğrencilerin gereksinim duydukları eğitim fırsatlarının tespiti önemli bir husustur. Sağlanacak olan eğitim fırsatı ve imkanlar belirlenirken; uygulanacak olan programın hangi eğitim felsefesine dayandırılacağına bilinmesi, programın hedeflerinin neler olacağı, içeriğin nasıl düzenlenmesi gerekliliği, düzenlenen bu içeriğin uygulanacağı sınıf ve okul atmosferinin nasıl olması gerektiği, öğretmen niteliği, uygulanacak olan yöntem, teknik ve stratejilerin tespiti, kullanılacak eğitim materyallerinin seçimi, hangi ölçme ve değerlendirme tekniklerinin işe koşulması gerekliliği, anne-baba'nın farkındalığı gibi birçok değişken bulunmaktadır. Bu araştırmanın amacı; Türkiye'deki üstün yetenekli öğrencilerin fırsat eşitliğinden yeteri kadar yararlanıp yararlanmadığının irdelenmesi, bu fırsat eşitliğinin eğitim kurumlarında nasıl uygulanması gerekliliğinin tespitini yapmaktır. Bu amaçla, Üstün yetenekli öğrencilere sunulması gereken eğitim fırsatlarının; üstün yetenekli öğrenciler ve velileri

tarafından nasıl değerlendirildiği araştırma kapsamında incelenmeye çalışılmıştır.

## **Yöntem**

Üstün yetenekli öğrencilerin fırsat eşitliği açısından gereksinim duyduğu eğitimin nasıl olması gerektiğinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu araştırma, bir fenomenoloji (olgubilim) çalışmasıdır. Fenomenoloji, farkında olmayan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir bilgiye sahip olunmayan olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırma kapsamında, üstün yetenekli öğrencilere hangi eğitim fırsatlarının sunulması gerektiğinin derinlemesine incelenmesi ve değerlendirilmesi için üstün yetenekli öğrenciler ve velilerinin görüşlerine başvurulmuştur.

## **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunun seçimi için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Bir araştırmada örneklem belli ölçütlere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan seçilebilir. Bu durumda ölçütü karşılayan kişiler, olaylar ya da nesnelere örnekleme alınır (Büyüköztürk ve ark., 2013). Bu amaçla, Türkiye Üstün Zekâlı ve Dahi Çocuklar Eğitim Vakfı (TÜZDEV)'nin web sayfası üzerinden araştırma ile ilgili duyuru yapılmış, araştırmanın kapsamından bahsedilmiş ve başvuru için kayıt süresi belirlenmiştir. Kayıt süresi tamamlandıktan sonra başvuru yapan gönüllü üstün yetenekli öğrenciler ve velileri TÜZDEV'e ait bir okulun şubesine davet edilmiştir. Araştırmaya gönüllü olan 14 veli ve 3, 4, 5, 6, 7, 8. sınıflardan toplam 21 öğrenci katılmıştır.

## **Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması**

Araştırma verilerinin elde edilmesi için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, veriler katılımcılarla yapılan odak grup görüşmeleri neticesinde toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki soruların belirlenmesi için üstün yetenekli öğrenciler alanında uzman 2 Doktor Öğretim Üyesi, Eğitim Programları ve Öğretimi alanında 1 Doçent, üstün yetenekli öğrencilere eğitim veren bir kurumun müdürü ve 2 eğitim araştırmacısının

görüşlerine başvurulmuştur. Elde edilen veriler çerçevesinde 13 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve pilot uygulamaları yapılmıştır.

Odak grup görüşmesi, bir katılımcıya sorulan soruların, diğer katılımcılar tarafından da duyulması ve onlara da verilen cevaplar neticesinde yanıt verme fırsatı sunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Odak grup görüşmelerinde öğrencilere yöneltilen sorulara daha iyi cevap alınabilmesi için öğrenciler 3 ve 4. sınıftan beşer kişilik 2 grup, 5, 6 ve 7. sınıflardan da 5 ve 6 kişiden oluşan 2 grup şeklinde ayrılmıştır. Veliler ise 14 kişilik tek grup halinde alınarak odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir.

### *Verilerin Analizi*

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Odak grup görüşme esnasında tutulan ses kayıtları aracılığıyla elde edilen veriler yazılı metne dönüştürülmüş, tek tek incelenen bu metinlerde katılımcılar tarafından dile getirilen söylemlere uygun kodlar geliştirilmiştir. Elde edilen kodlar farklı başlıklar altında gruplandırılarak kategoriler geliştirilmiştir. Ayrıca katılımcıların söylemlerinden bazı örnekler yer verilerek bulgular desteklenmeye çalışılmıştır.

Kodların oluşturduğu kategorinin uygunluğu ve kategorileri temsil edip etmediğinin teyidi için Eğitim Programları ve Öğretim Alanından 2 farklı uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların yapmış olduğu eşleştirme ile araştırmacıların yapmış olduğu eşleştirmelerin güvenilirliği Miles & Huberman (1994)'ın güvenilirlik formülü ile test edilmiştir. Güvenirlik formülü= $\frac{\text{görüş birliği}}{\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}} \times 100$  olarak kullanılmıştır. Öğrenci görüşleri ile oluşan kod ve kategorilerin güvenilirliği  $\frac{100}{100+4}=0.96$ , veli görüşleri ile oluşan kod ve kategorilerin güvenilirliği ise  $\frac{42}{42+5}=0.89$  olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (1994) ve Patton (2002)'ye göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %80 olması beklenmektedir.

### **Bulgular**

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda üstün yetenekli öğrenciler ve velilerinin, üstün yetenekli öğrencilere kazandırılması gereken eğitim imkân ve fırsat eşitliği hakkındaki görüşleri sunulmaktadır. Elde edilen

bulgulara göre 13 ortak kategori altında, öğrenciler tarafından 104, veliler tarafından ise 47 kod dile getirilerek toplamda 151 kod ile görüş bildirildiği görülmüştür. Bu kategori ve kategorilere ait kodlara, öğrenci ve veliler açısından bulgular kısmında ayrı ayrı yer verilmiştir. Öğrenci ve veli görüşleri ile oluşan ortak kategoriler Şekil 1.'de sunulmuştur.



Şekil 1. Öğrenci ve veli görüşleri ile oluşan kategoriler

### Üstün Yetenekli Öğrencilere Uygulanması Gereken Eğitim ve Eğitim Faaliyetlerine Dair Öğrenci ve Veli Görüşleri

Üstün yetenekli öğrencilere sağlanması gereken eğitim fırsatlarına dair 13 kategori altında öğrencilerin 104 velilerin ise 47 kod dile getirdikleri görülmektedir. Bu kategoriler ve kategorilere ait kodlar Tablo 1. ve Tablo 13. aralığında sunulmuştur. Öğrenci ve velilere dair örnekler doğrudan "Ö" ve "V" kodları şeklinde ayrı sunulmuştur.

Tablo 1. Eğitim felsefesi kategorisine dair öğrenci ve veli görüşleri

Öğrenci Görüşü	f	%	Veli Görüşü	f	%
İlgi ve yeteneklere uygun	5	35.71	Yaparak yaşayarak	3	60.00
Yaparak yaşayarak	4	28.58	Öğrenen merkezli	1	20.00
Materyal kullanarak	2	14.29	Koç-mentör-rehberli	1	20.00
Koç-mentör-rehberli	1	7.14			
Yaratıcılık odaklı	1	7.14			
Eğlenceli	1	7.14			
<b>Toplam</b>	<b>14</b>	<b>100</b>		<b>5</b>	<b>100</b>

Tablo 1. incelendiğinde, üstün yeteneklilerin eğitimine dair eğitim felsefesi kategorisi altında öğrencilerin 6 kod dile getirdikleri ve %35.71'lik oranla daha çok *“ilgi ve yeteneklere uygun”* kodunu ürettikleri, velilerin ise 3 kod dile getirdikleri ve %60'lık oranla daha çok *“yaparak yaşayarak”* kodunu ürettikleri görülmektedir. Örneğin;

- **Ö1:** *“İlgi alanına göre eğitim verilmeli. Öğrenci nin ilgisini çekecek, materyal kullanarak yani karpuzu bölerek olmalı.”*
- **V1:** *“Öğrenci Somut olarak görmeli. Yaparak yaşayarak öğrenmeli. Rehber eğitim anlayışlı olmalı”.*

**Tablo 2. Öğretmen kategorisine dair öğrenci ve veli görüşleri**

Öğrenci Görüşü	f	%	Veli Görüşü	f	%
İletişim becerisi yüksek	4	13.79	İletişim becerisi yüksek	1	25.00
Alan uzmanlığı olan	3	10.34	Üstünler açısından uzman	1	25.00
Esnek	3	10.34	Demokratik	1	25.00
Eğlenceli	3	10.34	Alan uzmanlığı olan	1	25.00
İlgi çekici	3	10.34			
Anlayışlı	2	6.90			
Lider	2	6.90			
Disiplinli	2	6.90			
Rehber	1	3.45			
Derse hazırlanan	1	3.45			
Güncel	1	3.45			
Adil	1	3.45			
Demokratik	1	3.45			
Tasarımcı-Yenilikçi	1	3.45			
Rol model	1	3.45			
<b>Toplam</b>	<b>29</b>	<b>100</b>		<b>4</b>	<b>100</b>

Tablo 2. incelendiğinde, üstün yeteneklilerin eğitimine dair öğretmen kategorisi altında öğrencilerin 15 kod dile getirdikleri ve %13.79'luk oranla çoğunlukla *“iletişim becerisi yüksek”* kodunu ürettikleri, velilerin ise 4 kod dile getirerek *“iletişim becerisi yüksek”*, *“üstünler açısından uzman”*, *“demokratik”*, *“alan uzmanlığı olan”* kodlarını ürettikleri görülmektedir. Örneğin;

- **Ö2:** *“Hem eğlenceli hem dersleri eğlenceli anlatabilmeli. Güncel oyunlar vb. gibi konularda öğrencini ilgisini çekmeli. Herkes kendi alanında eğitim vermeli,*

matematik ise matematik ya da Türkçe ise Türkçe. Ayrıca iletişime açık olmalı.”.

- **V2:** “Öğretmenin bu alanda eğitim almış olması gerekiyor. Üstün yetenekliler konusunda uzman olmalı. Eğitim öğrenen bazlı olmalı. Öğrenen merkezli öğrencide konuşmalı öğretmen kadar.”.

**Tablo 3. Okul yöneticisi kategorisine dair öğrenci ve veli görüşleri**

Öğrenci Görüşü	f	%	Veli Görüşü	f	%
Değer veren	3	13.65	Değer veren	1	20.00
İletişim becerisi yüksek	3	13.65	Katılımcı anlayışı olan	1	20.00
Katılımcı yönetim anlayışı olan	2	9.10	Destekleyici	1	20.00
Mesafe sınırlarını bilen	2	9.10	Sorumluluk sahibi	1	20.00
Adil	2	9.10	Sosyal sorumlulukları önemseyen	1	20.00
Mesleki gelişim seçenekleri sunan	1	4.55			
Sosyal etkinlikleri önemseyen	1	4.55			
Değişken yönetim anlayışı olan	1	4.55			
İnovatif	1	4.55			
Anlayışlı	1	4.55			
Demokratik	1	4.55			
Estetiğe önem veren	1	4.55			
İşbirlikçi	1	4.55			
Rekabetçi	1	4.55			
Etiketlememe	1	4.55			
<b>Toplam</b>	<b>22</b>	<b>100</b>		<b>5</b>	<b>100</b>

Tablo 3. incelendiğinde, üstün yeteneklilerin eğitimine dair okul yöneticisi kategorisi altında öğrencilerin, 15 kod dile getirdikleri ve %13.65’lik oranla sıklıkla “değer veren” ve “iletişim becerisi yüksek” kodlarını ürettikleri, velilerin ise 5 kod dile getirerek “değer veren”, “katılımcı anlayışı olan”, “destekleyici”, “sorumluluk sahibi” ve “sosyal etkinlikleri önemseyen” kodlarını ürettikleri görülmektedir. Örneğin;

- **Ö3:** “Öğrenci ile arasını iyi tutmalı, değer vermeli ama samimiyeti fazla olmayıp laubalilik olmamalı. Okulu duvar renkleri görsel anlamda renkli olmalı, estetiğe önem vermeli. Boya ve panolar vb.”.
- **V3:** “Yönetici öğretmenin ve öğrencinin yanında olmalı, değer vermeli. Sosyal etkinlikleri önemsemeli, sorumluluk sahibi de olmalı.”.

**Tablo 4. Okul çalışmanı kategorisine dair öğrenci ve veli görüşleri**

Öğrenci Görüşü	f	%	Veli Görüşü	f	%
Sevecen	3	23.09	Hijyene önem veren	1	33.33
Güler yüzlü	2	15.38	Güven veren	1	33.33
Hoşgörülü	2	15.38	Sabırlı	1	33.33
Sorumluluk sahibi	2	15.38			
Rol model	1	7.69			
İletişim becerisi yüksek	1	7.69			
Birey olarak kabul eden	1	7.69			
Hiyerarşiye uygun davranan	1	7.69			
<b>Toplam</b>	<b>13</b>	<b>100</b>		<b>3</b>	<b>100</b>

Tablo 4. incelendiğinde, öğrencilerin üstün yeteneklilerin eğitimine dair okul çalışmanı kategorisi altında 13 kod dile getirdikleri ve %23.09'luk oranla çoğunlukla "*sevecen*", kodunu ürettikleri, velilerin ise 3 kod dile getirerek "*hijyene önem veren*", "*güven veren*", "*sabırlı*" kodlarını ürettiği görülmektedir. Örneğin;

- **Ö4:** "*Güvenlik görevlileri sevecen olmalı. Sert gözükmemeli. Güler yüzlü ve iyi olmalı, bir hata yapıldığında hoşgörülü olmalı. Görevini yerine getirmeli sorumluluk sahibi olmalı*".
- **V4:** "*Tuvalet hijyeni. Tuvalette kullanılan paspasların koridorlarda kullanılması gerekir. Sabırlı olmalılar (güvenlik görevlileri). Devlet okullarında okullara rahat bir şekilde giriliyor. Özel okullarda güvenlik daha iyi sağlanıyor. Güven vermeli.*".

**Tablo 5. Ders kategorisine dair öğrenci ve veli görüşleri**

Öğrenci Görüşü	f	%	Veli Görüşü	f	%
Disiplinler arası	3	17.66	Birey odaklı	1	100
Esnek ders süresi	3	17.66			
Atölye temelli ders	2	11.76			
Farklı yöntem ve teknikler kullanılan	2	11.76			
Farklı dersler	2	11.76			
Proje tabanlı	1	5.88			
İşbirlikçi	1	5.88			
Sade, dikkat dağıtmayan	1	5.88			
Dikkat çeken ve katılımcı	1	5.88			
Öğretmenin aktif olduğu	1	5.88			
<b>Toplam</b>	<b>17</b>	<b>100</b>		<b>1</b>	<b>100</b>

Tablo 5. incelendiğinde, üstün yeteneklilerin eğitimine dair okul çalışmanı kategorisi altında öğrencilerin 17 kod dile getirdikleri ve %17.66'luk oranla

en çok “*disiplinler arası*”, “*esnek ders süresi*”, kodlarını ürettikleri, velilerin ise “*birey odaklı*” kodunu ürettiği görülmektedir. Örneğin;

- **Ö5:** “*Yazılım kodlama, felsefe, havacılık, kitap okuma etkinliği gibi farklı dersler, disiplinler arası dersler olmalı. Fazla sıkmadan ders işlemeli süreleri uzun olmamalı. 30. Dakikadan sonra kopuyorum dersi anlamıyorum. Fazla üstümüze yüklenmesin bizimle sohbet etsin derse odaklı kalmasını, ders esnek olsun. Atölyelerde sınıfın dışında da ders olsun*”.
- **V5:** “*Bireye odaklı, bireysel eğitim uygulanmalı*”.

**Tablo 6. Ders kitabı kategorisine dair öğrenci ve veli görüşleri**

Öğrenci Görüşü	f	%	Veli Görüşü	f	%
Görsel ağırlıklı	4	30.74	Kitapsız eğitim	1	33.33
Eğlenceli	3	23.06	Dijital eğitim	1	33.33
Sade, anlaşılır	2	15.40	Sürükleyici	1	33.33
Kitap dışında güncel yaşamdan materyaller	2	15.40			
Konu tekrarı olan	1	7.70			
Sınayıcı	1	7.70			
<b>Toplam</b>	<b>13</b>	<b>100</b>		<b>3</b>	<b>100</b>

Tablo 6. incelendiğinde, üstün yeteneklilerin eğitimine dair ders kitabı kategorisi altında öğrencilerin 13 kod dile getirdikleri ve %30.74'lük oranla sıklıkla “*görsel ağırlıklı*” kodunu ürettikleri, velilerin ise 3 kod dile getirerek “*kitapsız eğitim*”, “*dijital eğitim*”, “*sürükleyici*”, kodlarını ürettiği görülmektedir. Örneğin;

- **Ö6:** “*Resimli, bol örnekli, Türkçe yazılar ağırlıklı ve karikatürlü olmalı. Önceki konuların tekrarı yapılmalı yapılmalı*”.
- **V6:** “*Ders kitabı olmamalı. Dijital eğitim olmalı*”.

Tablo 7. incelendiğinde, üstün yeteneklilerin eğitimine dair öğrenme kategorisi altında öğrencilerin 8 kod dile getirdikleri ve %25.00'lük oranla en çok “*eğlenceli*” kodunu ürettikleri, velilerin ise 2 kod dile getirerek “*eğlenceli*”, “*estetığe önem verilen*” kodlarını ürettiği görülmektedir. Örneğin;

- **Ö7:** “*İlkokulda matematiğim çok iyiydi, ortaokulda hoca ile frekansımız uyuşmadığı için matematiğim o kadar iyi değil. Akıllı tahta ile anlatıyor ve hiç dikkatimi çekmiyor*”.



- **V7:** “Sanatla öğrenmeliler. Bilim sanatla birleşmeli. Estetiğe önem verilmez.”.

**Tablo 7. Öğrenme kategorisine dair öğrenci ve veli görüşleri**

Öğrenci Görüşü	f	%	Veli Görüşü	f	%
Eğlenceli	2	25.00	Eğlenceli	1	50.00
Dikkat çekici	1	12.50	Estetiğe önem verilen	1	50.00
Takım olarak işbirlikçi öğrenme	1	12.50			
Bağımsız alanlar/Sınıfsız	1	12.50			
Güvenli	1	12.50			
Ödüle dayalı	1	12.50			
Yaşantı odaklı	1	12.50			
<b>Toplam</b>	<b>8</b>	<b>100</b>		<b>2</b>	<b>100</b>

**Tablo 8. Ölçme değerlendirme/sınav kategorisine dair öğrenci ve veli görüşleri**

Öğrenci Görüşü	f	%	Veli Görüşü	f	%
Alternatif ölçme yöntemleri	6	42.86	Alternatif ölçme yöntemleri	1	16.66
Sınavsız	3	21.43	Sınavsız	1	16.66
Bireysel farklılıklara/ilgi ve ihtiyaçlara göre	2	14.29	Üstünlere özel	1	16.66
Yetenek tabanlı	1	7.14	Bireysel yeteneklere odaklı	1	16.66
Soru-cevap	1	7.14	Süreç odaklı	1	16.66
Yazılı sınav	1	7.14	Yazılı sınavlar	1	16.66
<b>Toplam</b>	<b>14</b>	<b>100</b>		<b>6</b>	<b>100</b>

Tablo 8. incelendiğinde, üstün yeteneklilerin eğitimine dair ölçme değerlendirme/sınav kategorisi altında öğrencilerin 14 kod dile getirdikleri ve %42.86’lık oranla en çok “*alternatif ölçme yöntemleri*” kodunu ürettikleri, velilerin ise 6 kod dile getirerek “*alternatif ölçme yöntemleri*”, “*sınavsız*”, “*üstünlere özel sınavlar*”, “*bireysel yeteneklere odaklı*”, “*süreç odaklı*”, “*yazılı sınav*” kodlarını ürettikleri görülmektedir. Örneğin;

- **Ö8:** “Sınav olmamalı, Öğrencileri strese sokuyorlar. Örneğin tıp ta orada çalışarak öğrenebilir. Mesela Doktor Ameliyatta yanlış yaparsa İşten çıkarılır.”.
- **V8:** “Üstün yetenekli çocukla normal çocuklar aynı sınava girmemeli. Üstünlere özel sınavlar olmalı.”.

**Tablo 9. Okul kategorisine dair öğrenci ve veli görüşleri**

Öğrenci Görüşü	f	%	Veli Görüşü	f	%
Zengin oyun alanları	4	28.57	Zengin etkinlik alanları	2	33.33
Görsel açıdan zengin	2	14.29	Kişisel alanların olduğu	1	16.66
Sade, abartıdan uzak	2	14.29	Sade, abartıdan uzak	1	16.66
Zengin etkinlik alanları	2	14.29	Üstünler açısından homojen	1	16.66
Kişisel alanların olduğu	1	7.14	Duvarsız	1	16.66
Güvenli	1	7.14	Görsel açıdan zengin	1	16.66
Homojen	1	7.14			
Fırsat ve imkan eşitliği	1	7.14			
<b>Toplam</b>	<b>14</b>	<b>100</b>		<b>7</b>	<b>100</b>

Tablo 9. incelendiğinde, üstün yeteneklilerin eğitimine dair okul kategorisi altında öğrencilerin 14 kod dile getirdikleri ve %28.57'lik oranla daha çok "*zengin oyun alanları*" kodunu ürettikleri, velilerin ise 7 kod dile getirerek %33.33'lük oranla çoğunlukla "*Zengin etkinlik alanları*" kodunu ürettikleri görülmektedir. Örneğin;

- **Ö9:** "*Her yaş grubuna hitap edecek bir park bulunmalı. Koridorlarda akıl oyunları, satranç vb. olmalı. Bahçede spor aletleri bulunmalı, her zaman girilebilir olmalı*".
- **V9:** "*Kocaman bir bahçeli bir okul, hayvanlar vb. zengin alanlar olmalı. Kişisel alan olmalı*".

**Tablo 10. Arkadaş kategorisine dair öğrenci ve veli görüşleri**

Öğrenci Görüşü	f	%	Veli Görüşü	f	%
Kafa dengi	6	46.15	Üstün yetenekli	1	50.00
Nezaketli	2	15.39	Empati anlayışına sahip	1	50.00
İyi-edepli	2	15.39			
Adil	1	7.69			
Paylaşımçı	1	7.69			
İşbirliğine açık	1	7.69			
<b>Toplam</b>	<b>13</b>	<b>100</b>		<b>2</b>	<b>100</b>

Tablo 10. incelendiğinde, üstün yeteneklilerin eğitimine dair arkadaş kategorisi altında öğrencilerin 13 kod dile getirdikleri ve %46.15'lik oranla sıklıkla "*kafa dengi*" kodunu ürettikleri, velilerin ise 2 kod dile getirerek %50.00'lık oranla "*üstün yetenekli*" ve "*empati anlayışına sahip*" kodlarını ürettiği görülmektedir. Örneğin;

- **Ö10:** “Eşyalarını paylaşırken izin isteyen **nezaketli**, beraber oyun oynayabilen, birlikte bir ürün çıkarabilen. **Kafa dengi** olmalı”.
- **V10:** “**Empati** beceresi gelişmiş, kendi gibi **üstün zekâlı öğrencilerle** arkadaşlık kurmalılar”.

**Tablo 11. Sosyal etkinlik kategorisine dair öğrenci ve veli görüşleri**

Öğrenci Görüşü	f	%	Veli Görüşü	f	%
Sosyal ve kültürel içerikli	5	71.42	Üretkenlik içeren/Aktif	1	33.33
Rekabetçi	1	14.29	Hayal gücünü destekleyen	1	33.33
Üretkenlik içeren/Aktif	1	14.29	Hayata yakın	1	33.33
<b>Toplam</b>	<b>7</b>	<b>100</b>		<b>3</b>	<b>100</b>

Tablo 11. incelendiğinde, üstün yeteneklilerin eğitimine dair sosyal etkinlik kategorisi altında öğrencilerin 7 kod dile getirdikleri ve %71.42’lik oranla çoğunlukla “sosyal ve kültürel etkinlik” kodunu ürettikleri, velilerin ise 3 kod dile getirerek “*üretkenlik içeren/aktif*”, “*hayal gücünü destekleyen*” ve “*hayata yakın*” kodlarını ürettikleri görülmektedir. Örneğin;

- **Ö11:** “Zeka kuramlarına göre öğrenciyi geliştiren, geziler, yarışmalar şeklinde sosyal ve kültürel içerikli olmalı.”.
- **V11:** “*Hayal gücünü destekleyici olmalı, hayata bir şeyler katmalı.*”.

**Tablo 12. Ev ortamı kategorisine dair öğrenci ve veli görüşleri**

Öğrenci Görüşü	f	%	Veli Görüşü	f	%
Merkezi	2	22.22	Teknolojiden uzak	2	66.67
Geniş	2	22.22	Sade	1	33.33
Manzaralı	1	11.11			
Temiz	1	11.11			
Düzenli	1	11.11			
Sakin	1	11.11			
Kişisel alanların olduğu	1	11.11			
<b>Toplam</b>	<b>9</b>	<b>100</b>		<b>2</b>	<b>100</b>

Tablo 12. incelendiğinde, üstün yeteneklilerin eğitimine dair ev ortamı kategorisi altında öğrencilerin 9 kod dile getirdikleri ve %22.22’lik oranla daha çok “merkezi” ve “geniş” kodlarını ürettikleri, velilerin ise 2 kod dile getirerek “*teknolojiden uzak*” ve “*sade*” kodlarını ürettikleri görülmektedir. Örneğin;

- **Ö12:** “Her yere yakın olmalı. Kalemim bozulunca **merkeze** ya da kurtasiye yakın bir yerde alabilmem için. Dinlenme yerlerine de yakın olmalı. **Düzenli, sessiz, çalışma masası boş ve temiz olmalı**”.
- **V12:** “**Teknolojiden uzak, televizyonsuz, sade ve sınırlı olmalı.**”

Tablo 13. Aile ortamı kategorisine dair öğrenci ve veli görüşleri

Öğrenci Görüşü	f	%	Veli Görüşü	f	%
Demokratik	3	27.28	Demokratik	1	14.29
Paylaşımçı	2	18.18	Paylaşımçı	1	14.29
Saygılı	2	18.18	Özgürlükçü	1	14.29
Destekleyici	1	9.09	Eşitlikçi	1	14.29
Sabırlı	1	9.09	Gelişime açık	1	14.29
Tatlı sert	1	9.09	Eğitilmiş	1	14.29
Diğergamlı	1	9.09	Destekleyici	1	14.29
<b>Toplam</b>	<b>11</b>	<b>100</b>		<b>7</b>	<b>100</b>

Tablo 13. incelendiğinde, üstün yeteneklilerin eğitimine dair aile ortamı kategorisi altında öğrencilerin 11 kod dile getirdikleri ve %22.28’lik oranla daha çok “**demokratik**” kodunu ürettikleri, velilerin ise 7 kod dile getirerek “**demokratik**”, “**paylaşımçı**”, “**özgürlükçü**”, “**eşitlikçi**”, “**gelişime açık**”, “**eğitilmiş**”, ve “**destekleyici**” kodlarını ürettikleri görülmektedir. Örneğin;

- **Ö13:** “Kurallara bir aile toplantısı ile karar verilmeli, görev dağılımı bu toplantıda yapılmalı, **demokratik** olmalı. Ne çok sert olmalı, ne de çok yumuşak. **Tatlı sert olmalı.**”.
- **V13:** “**Kendini geliştiren, eğitilmiş ve demokratik** anne baba olunmalı.”

## Tartışma, Sonuç Ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde; öğrenci ve veli görüşleri ile üstün yetenekli öğrencilere sunulması gereken eğitim imkân ve fırsatlarının nasıl olması gerektiği 13 kategori altında değerlendirilmiştir.

Eğitim felsefesi kategorisi incelendiğinde öğrencilerin, **ilgi ve yeteneklere uygun, koç-mentör rehberliğinde yaparak ve yaşayarak** öğrenmenin olduğu, **materyal kullanarak yaratıcı ve eğlenceli uygulamaların yapıldığı** bir eğitim felsefesi umdukları görülmektedir. Velilerin eğitim felsefesine dair beklentilerini içeren görüşleri incelendiğinde ise öğrenci görüşlerine benzer şekilde **koç-mentör rehberliğinde, öğrenen merkezli, yaparak yaşayarak**

*öğrenmenin gerçekleştiği* bir eğitim anlayışı umdukları gözlenmektedir. Eraslan-Çapan (2010), Çepni, Gökdere ve Bacanak (2004), Özdemir ve Gür-len (2019) tarafından üstün yetenekli öğrencilerle yapılan benzer araştırmalarda da; üstün yetenekli öğrencilerin kendi ilgi ve yeteneklerine uygun, deneye dayalı, yaparak ve yaşayarak öğrenmenin gerçekleştiği, çeşitli materyallerle eğitimin ortamının desteklendiği, öğretmenin rol model olduğu bir anlayışın olması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öğretmen kategorisine dair söylemler incelendiğinde; öğrenciler öğret-mende bulunması gereken niteliği tanımlarken *alan uzmanlığı olan, ileti-şim becerisi yüksek, yenilikçi, ilgi çekici ve eğlenceli uygulamalar* yapan, eğitim ortamında *esnek* hareket eden, *adil* yaklaşımları ve *demokratik* uy-gulamaları olan, *derse hazırlıklı gelen, lider* özelliğine sahip ve yeri geldi-ğinde *disiplinli* olan, *rol model* bir öğretmen beklentisi içerisinde oldukları-nı ifade etmiştir. Öğretmen niteliği açısından veli görüşü incelendiğinde ise, veliler de öğrenciler gibi eğitim ve fırsat eşitliğinin sağlanması için *alanında uzmanlığı olan, üstünler açısından deneyimli, iletişim becerisi yüksek ve demokratik* bir öğretmenin üstünlerin eğitiminde rol alması gerektiğini belirtmiştir. Carman (2011), Eraslan-Çapan (2010), Sözel (2019)'in yapmış oldukları araştırmalarda, üstünlere yönelik eğitim almış alanında uzman öğretmenlerin üstünlerle daha iyi iletişim kurarak demokratik ve adil tutumlar sergiledikleri, bu etkili iletişim durumunun öğretim yöntemlerine yansyarak öğrencilere yönelik eğitim ortamını ilgi çekici hale getirdiği, bu sayede yenilikçi ve eğlenceli bir eğitim imkanı sundukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Tortop (2013) ve Tortop ve Eker (2014) de öğretmenlerin üstün yeteneklilere dair eğitim aldıkları takdirde bu öğrencilerin eğitimi konu-sunda öz-yeterliliklerine dair artış gözleneceğini belirtmiştir.

Okul yöneticisi açısından görüşler incelendiğinde ise; öğrenciler okul yöneticisine dair görüş bildirirken *öğrenciye değer veren, iletişim becerisi yüksek, katılımcı, demokratik* ve *adil* bir yönetim anlayışı olan, *sosyal et-kinliklere ve estetiğe önem veren, işbirliği ve rekabete dayalı* ortamlar sunan, *inovatif ve yenilikçi* yöneticilerin bulunduğu eğitim ortamlarında bu-lunmak istediklerini dile getirmiştir. Veliler ise, *Sorumluluk sahibi, öğrenci-leri destekleyen ve birey olarak değer veren, sosyal etkinlikleri önemseyen ve katılımcı* okul yöneticilerinin üstünlerin eğitime katkı sağlayacağını dile getirmiştir. Her öğrenci grubunda olduğu gibi üstünler okulunda görev yapacak olan yöneticiler de birtakım özelliklere sahip olmalıdır. Okulda

gerçekleştirilen eğitimin etkili ve kaliteli olması okul yöneticilerinin öğrencileri teşvik etmesi, uyarımları ve ödüle dayalı motivasyonları ile mümkündür. Ayrıca okul yöneticisi okuldaki öğretmen ve öğrencilerle sağlıklı bir iletişim kurabilmeli, onların yaratıcı düşünmesi için rol model olmalıdır (Bakioğlu, 1994). Okul yöneticisi, öğretmen, veli ve öğrencileri karar mekanizmasının içene dahil etmeli, okul ortamını zihinsel uyarıcılar açısından zenginleştirmeli ve danışmanlık yapmalıdır (Costa, 1985).

Okul çalışanı kategorisine bakıldığında üstün yetenekli öğrenciler, eğitim ortamındaki okul çalışanlarının *sevecen ve güler* yüzlü olması gerektiğini, kendilerine *hoşgörü* ile yaklaşılmasını istedikleri, kendilerini *birey olarak* kabul ederek *sağlıklı iletişim* kurmalarını bekledikleri, *hiyerarşiye uygun* davranarak kendilerine *rol model* olunması gerektiğini vurguladıkları görülmektedir. Veliler ise okul ortamındaki çalışanların *güven veren* kişilerden seçilmesi gerektiğini, karşılaşılabilecekleri olumsuz durumlarda *sabırlı* olmalarını ve *hijyen* konusunda da hassas olmalarını beklediklerini ifade etmiştir. Bell (2007), Durmaz, Karadeniz-Akdoğan, Demir (2019), Polat ve Çelmeli (2015), Şahan (2014), Şimşek ve İvrendi (2014), Tuğrul ve Tokuç (2007) da çalışmalarında araştırmayı destekler bulgulara ulaşmıştır. Bu araştırma sonuçları da öğrenci ve velilerin okul çalışanlarından iletişim becerisi, güven, hijyen beklentisi olduğunu göstermektedir.

Derslere dair kategori incelendiğinde; öğrenciler ders işlenişi açısından *disiplinler arası* bir anlayışın olması gerektiğini, *farklı yöntem ve teknikler* uygulanarak *işbirlikçi ve proje tabanlı* çalışmaların *atölye ortamlarında* hayata geçirildiği, *esnek ders saati* anlayışının olduğu, öğretmenin de yeri geldiğinde *aktif olacağı, sade ve dikkat dağıtmayan* bir ders ortamına dikkat çekmiştir. Veliler de derslerin özellikle *birey odaklı*, yani öğrencinin ilgi ve yeteneklerine uygun olması gerektiğini vurgulamıştır. Akkaş ve Tortop (2015)'e göre üstün yeteneklilerin eğitimi açısından asıl önemli olan bireysel farklılıklarının belirlenerek bu farklılıklara göre eğitim imkânlarının sunulmasıdır. Özdemir ve Gürten (2019) de yapmış olduğu araştırmasında üstün yetenekli öğrenciler için hazırlanan ve bireysel yeteneklerinin dikkate alındığı, aktif olarak katıldıkları, zenginleştirilmiş ders ortamlarının üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi açısından olumlu etkilerinin olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Ders kitabı kategorisinde öğrenciler *görsel açıdan zengin, eğlenceli, sade ve anlaşılır* olması gerektiğini dile getirirken, derslerde *ders kitabı dışında*

*materiyallerinde* kullanılmasını bekledikleri görülmektedir. Öğrenciler ayrıca *konu tekrarı olan* ve *snayıcı* kitapların da eğitim ortamlarında öğrenmelerine katkı sağlayacağını ifade etmiştir. Veliler de ders kitabının *sürükleyici ve dijital* olması gerektiğini ifade ederken, bazı velilerin ise *kitapsız eğitimi* savundukları görülmektedir. Ders kitaplarının esas amacı, öğrenciye kazandırılması planlanan bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerileri içermesi, öğrenci ve öğretmenlere bu hususta kılavuzluk yapmasıdır (Kanlı ve Yağbasan, 2004; Ünsal ve Güneş, 2003). Ders kitapları öğrencinin dikkatini ve ilgisini çekecek şekilde görsel açıdan zengin ve anlaşılır bir dile sahip olmalı, içeriğinde pekiştirmeyi sağlayacak etkinliklere yer verilmelidir (Altun, Arslan ve Yazgan, 2004, Kaptan, 1999).

Öğrenme kategorisine bakıldığında üstün yetenekli öğrenciler, öğrenmenin *bağımsız/sınıfsız ortamlarda, işbirliğine dayalı* olarak *yaşantı odaklı* olarak yapılabilmesini, *dikkat çekici, eğlenceli* ve *ödüle dayalı* olabileceğini vurgulamıştır. Veliler ise, öğrenmede *estetığe önem verilmesini* ve *eğlenceli* olması gerektiğini dile getirmiştir. Melber ve Abraham (1999)'a göre bağımsız öğrenme ortamları öğrencilerin okulda almış oldukları eğitimi pekiştiren teorik yaşam ile gerçek yaşam arasında bağlantı kurulmasını sağlayan, yaparak ve yaşayarak öğrenme imkanı sunan ortamlardır. Öğrenci bu ortamlarda ilgi ve yeteneklerine uygun ve kendi hızında öğrenme imkanı bulabilmektedir.

Ölçme ve değerlendirmenin nasıl olması gerektiğinin incelendiği kategoride öğrencilerin, bu ölçme ve değerlendirmelerin *bireysel farklılıklara, ilgi ve yeteneklere* dikkat edilerek, *yetenek tabanlı alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin* uygulanması gerektiğini vurguladığı görülmektedir. Bazı öğrenciler de *snaysız* yani ölçme ve değerlendirmenin olmadığı bir uygulama beklentisi içerisinde olduklarını ifade etmiştir. Veliler ise, aynı şekilde *birey odaklı, sürece dayanan alternatif yöntemleri önerirken*, bu uygulamaların *üstünlere özel olması* gerektiğini dile getirmiştir. Yine bazı velilerin *snaysız uygulamalar* beklentisi içerisinde olduğu görülmektedir. Günümüzde öğrencilerin ölçme ve değerlendirilmesi, alt seviyede düşünmeyi gerektiren bir anlayıştan, üst seviyede düşünmeyi gerektiren bir anlayışa, öğreten merkezli bir anlayıştan öğrenen merkezli bir anlayışa ve hangi bilgilerin kazanıldığından ziyade kazanılan bilgilerin yeni durumlara nasıl entegre edildiği, gerçek yaşama nasıl uyarlandığının önem kazandığı bir yapıya bürünmüştür (Alkan, 2013).

Okul ortamının incelendiği kategoriye bakıldığında, öğrenciler okul ortamının *görsel açıdan zengin oyun ve etkinlik alanları* içermesi gerektiğini, *fırsat ve imkan eşitliği* sağlanarak *kişisel alanların* olması gerektiğini, *güvenli* bir atmosfer içerisinde eğitim almak istediklerini vurgulamıştır. Velilerin ise, *üstünler açısından homojen, duvarların olmadığı ve sade, ancak görsel ve etkinlik açısından zengin* bir okul ortamı bekledikleri görülmektedir. Karakuş (2010) yapmış olduğu araştırmasında üstün yetenekli öğrenci velilerinin çocuklarının eğitim aldığı ortamlarının bina ve donanım durumu, yeri ve ulaşımı, arkadaş grupları gibi alanlarda beklentilerinin yüksek olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Arkadaş gruplarının incelendiği kategoride öğrenciler, *kafa dengi* diye tarif ettikleri *iyi ve edepli* arkadaşlarla bir arada olmak isteklerini vurgularken, bu arkadaşlarının *nezaketli ve adil* olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Yine öğrenciler bu ortamda arkadaşları ile *işbirliği içerisinde* ve *paylaşımçı* bir eğitim görmek istediklerini belirtmiştir. Veliler ise üstün yeteneklilerin *üstün yetenekli arkadaşlarla aynı ortamda bulunması* ve aralarında *empati anlayışının olması* gerektiğini dile getirmiştir. Fırat ve Koyuncu (2019) yapmış oldukları araştırmalarında üstün yetenekli öğrencilerin sosyal kabul düzeyinin yüksek olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Bu durum üstün yetenekli öğrencilerin başkaları tarafından değer görmesini, dikkat çekici olmasını, iletişime açık olmalarını, popüler ve lider olmalarını sağlamaktadır (Akarsu, 2001; Bildiren, 2016; Çağlar, 2004; Freeman, 2013). Yine üstün yetenekli öğrencilerin gelişmiş olan dil yetenekleri sayesinde çok küçük yaşlardan itibaren empati yeteneklerinin de akranlarından daha iyi olduğu söylenebilir (Robinson, 2000; Walker, Hafenstein ve Crow-Enslow, 1999).

Sosyal etkinlik kategorisine bakıldığında; öğrenciler üstünler okulunun *sosyal ve kültürel etkinlikler* açısından iyi seviyede olması durumunda *aktif ve üretken* olunabileceğini vurgulamış ve bu etkinliklerde *rekabet ortamının* yaratılmasını beklediklerini dile getirmişlerdir. Veliler ise sosyal etkinliklerin *hayatın içinden*, öğrencinin *aktif/üretken* olabileceği ve *hayal gücünü destekleyen* faaliyetler içermesi gerektiğini dile getirmiştir. Öğrencilere sosyal becerilerin kazandırılması sosyal ve kültürel etkinlikler aracılığıyla gerçekleştirilir. Hayatın içinden, yaparak yaşayarak öğrenme ilkesini temele alan sosyo-kültürel etkinlikler, öğrencilere otantik öğrenme ortamları sunarak sosyal gelişimlerinin yanında akademik gelişimlerine de katkı sağlar (Canbay, 2007). Bazı araştırma sonuçlarına göre sosyal ve kültürel etkin-



likler öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimlerine ders programlarından daha fazla katkı sağlamaktadır (Gömleksiz ve Kılınc, 2015).

Ev ortamı kategorisine bakıldığında; üstünler okul dışında evde de eğitim ve fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi için yaşadıkları ev ortamının *merkezi* konumunda, *geniş ve düzenli* alanları olan, *kendisine ait kişisel alanların* olduğu, *temiz ve manzaralı* bir atmosferde yaşadıkları takdirde daha iyi motive olacaklarını belirtmiştir. Veliler ise ev ortamının *sade* ve *teknolojiden uzak* olması gerektiğini vurgulamıştır. Günlük yaşamının bir parçası olan okul ve ev gibi mekanlar öğrencilerin öğrenme, gelişim, olgunlaşma gibi olgular aracılığıyla bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor anlamda öğrenciyi disipline etmektedir (Tandoğan, 2014; Yalçınkaya, 2015). Bu mekanlar öğrencinin hem fiziksel hem de sosyal gelişimini destekleyici niteliklere sahip olmalıdır (Churchman, 2003).

Aile ortamının incelendiği kategoriye bakıldığında; üstünler aile ortamının *demokratik* ve *saygılı* bir yapıda olması gerektiğini, ailelerinin kendilerini *desteklemelerini* ve *paylaşımçı* olmalarını beklediklerini, ailelerin çocuklarına karşı *sabırlı* ve *tatlı sert* tutum içerisinde olmaları gerektiğini vurguladıkları görülmektedir. Veliler ise aile bireylerinin *eğitimli, özgürlüğe önem veren, demokratik* tutum sergileyen, *gelişime açık, eşitlikçi* ve *paylaşımçı* bir yapıda olmasının üstünlerin eğitimine katkı sağlayacağını belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerin ilk eğitimcisi olan anne ve baba çocuklarının sosyal ve entelektüel gelişimlerinden sorumludur (Zhong, 2011). Etkili iletişim kurabilen, sorumluluklarını okul ile paylaşan aileler çocuklarının yüksek akademik başarısı elde etmelerine katkı sağlayacaklardır (Masal, Takunyacı ve Şevik, 2019).

Üstün yetenekli öğrenci ve bu öğrencilerin velilerinin eğitimde fırsat eşitliği açısından beklentilerinin araştırıldığı bu araştırmanın bulguları incelendiğinde; Milli eğitim Bakanlığına, üstünler eğitimi veren özel okul yönetimi ve çalışanlarına, üstün yetenekli öğrenciler alanında görev yapan uzman ve öğretmenlere, bu öğrencilerin eğitim gördüğü kurum yöneticisi ve çalışanlarına, ailelere ve araştırmacılara yönelik şu öneriler getirilebilir:

Araştırma bulguları genel olarak incelendiğinde öğrenci ve velilerin üstün yetenekli öğrencileri fırsat eşitliği açısından diğer öğrencilerden farklı bir konuma yerleştirmiştir. Veli ve öğrencilerin genel olarak üstünler açısından homojen okul ve sınıf ortamlarında eğitim imkanı beklentisi içinde oldukları görülmektedir. Bu öğrencilerin erken yaşlarda tespit edilmesi, ilgi

ve yetenekleri doğrultusunda ve rehber eşliğinde yaparak yaşayarak öğrenmenin sağlandığı, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının işe koşulduğu ortamlarda eğitim görmelerinin daha yararlı olacağı öğrenci ve veli görüşleri açısından gözlemlenmiştir. Gerek Bakanlık düzeyinde gerekse de özel ve devlet okullarında yapılacak faaliyetler çerçevesinde bu öğrencilerin fırsat eşitliğinden yararlanabilmesi için üstünler açısından homojen ortamların oluşturulması gerekliliği önerilmektedir.

Üstün yetenekli öğrenciler ve velileri araştırma kapsamında; okul, okul yöneticisi, okul çalışanları ve öğretmenlere dair birçok beklentileri olduğunu dile getirmiştir. Görsel açıdan zengin etkinlik alanları olan, her bireyin kendisine ait kişisel alanlarının olduğu, sosyal ve kültürel etkinliklerin eğitimin bir parçası haline getirildiği, demokratik, katılımcı bir yönetim anlayışının olduğu, öğrenciye değer verilen, öğrenci ve okul paydaşları arasında etkili iletişimin gerçekleştiği, temiz ve güven veren bir okulda eğitim almayı umdukları gözlemlenmektedir. Okul yöneticisi, çalışanları ve öğretmenlerinin de üstünlerin fırsat eşitliğinden yararlanabilmesi için okul kültürünü bu yönde oluşturmaları önerilmektedir.

Üstünlerin hem akademik hem de sosyal gelişimlerinin tam anlamıyla sağlanabilmesi için bu öğrencilerin ev ortamı ve aile yapısı açısından bir takım beklenti içerisinde oldukları görülmektedir. Öğrenciler kendilerine kişisel alanların yaratıldığı, merkezi bir konumu olan, temiz, manzaralı bir ev; demokratik, eşitlikçi, paylaşımcı bir aile ortamı hayal etmektedir. Ailelerin de fırsat eşitliği açısından bu yönde imkanlar sağlaması önerilmektedir.

Araştırma bu araştırmaya dahil olan üstün yetenekli öğrenci ve velileri ile sınırlıdır. Araştırmacılar farklı örneklem grupları ile örneğin öğretmen ve okul yöneticilerini de araştırmalarına dahil ederek üstünlerin fırsat eşitliğinden yararlanabilmesi için neler yapılabileceğine dair yeni araştırmalar yapabilirler.

**EXTENDED ABSTRACT**

**School Administrators' Perceptions of School  
Development Model**

\*

Ercan Gürültü - Bülent Alcı  
*Yıldız Technical University*

Determining the educational opportunities and opportunities required by gifted students who will shape the future of society is an important issue. While determining the educational opportunities to be provided; there are many variables such as which educational philosophy the program will be based on, what the objectives of the program will be, how the content should be organized, how the class and school atmosphere should be applied, the quality of the teacher, the determination of the methods, techniques and strategies to be used, the selection of the training materials and the necessity of employing assessment techniques, parents' awareness. The purpose of this research is to analyze whether gifted students are utilizing the principle of equality of opportunity and how the implementation of this equality of opportunity should be in educational institutions in Turkey. In this sense, how parents of gifted students evaluate the educational opportunities served them is the focus of this research.

The research was carried out as a phenomenological research based on qualitative research methods and the data were analyzed by content analysis method. The data of the study were collected through a semi-structured interview form consisting of 13 questions and focus group interviews were used as a data collection method. The participants of the study consist of 21 gifted students and 14 parents of gifted students. In this research led by the question of "What kind of education should be given to gifted students in terms of equality of opportunity", students and parents presented their opinions under 13 categories (151 codes) as "philosophy of education", "teacher", "school administrator", "school worker", "lesson", "textbook", "learning", "assessment", "school", "friend", "social activity", "home environment" and "family environment. In terms of the opinions expressed, it

was observed that students produced 104 codes and parents produced 47 codes.

According to the results of the research, the participants focused on an educational philosophy where learning by doing and living takes place under the guidance of coach and mentor in accordance with the interests and abilities in terms of equal opportunities for gifted students. The participants stated that teachers with high communication skills and field expertise should provide training to the gifted, and school administrators should be composed of educators who have a participatory management understanding and value. In the study, the participants stated specific opinions in terms of other categories and these opinions were given in detail in the findings section.

When the findings of the study were examined in general, the gifted students and parents of them placed the students in a different position in terms of equal opportunities. It is seen that parents and students generally expect to have education opportunities in homogeneous school and classroom environments. It was observed from the point of view of students and parents that it would be more beneficial to identify gifted students at an early age, and educate them in the environments where individualized education programs and learning by living through guidance in accordance with their interests and abilities are provided. It is recommended that a homogeneous environment should be created for the students to benefit from the equality of opportunity both at the ministerial level and for the activities carried out in public and private schools.

Gifted students and their parents stated that they had many expectations about the school, school administrators, school staff and teachers. It is observed that they expect to be educated in clean and safe schools where visually rich activity areas exist, each individual has its own personal areas, social and cultural activities become a part of education, democratic, participatory management understanding is utilized, valued students, effective communication between students and school stakeholders is preferred. It is recommended that the school administrators, employees and teachers should establish the school culture in this direction for gifted students to benefit from the equality of opportunity.

It is seen that gifted students have some expectations in terms of home environment and family structure in order to ensure full academic and so-

cial development. The students dream to have a clean, scenic house with a central location where personal spaces are created, and a democratic, egalitarian, sharing family environment. It is recommended that families provide opportunities in this direction in terms of equal opportunities and opportunities.

The research is limited to the gifted students and their parents involved in this research. It is recommended that chers also included teachers and school principals in their research.

### **Kaynakça / References**

- Akarsu, F. (2001). *Üstün yetenekli çocuklar aileleri ve sorunları*. Ankara: Eduser Yayınları.
- Akkaş, E., ve Tortop, H. S. (2015). Üstün yetenekliler eğitiminde farklılaştırma: temel kavramlar, modellerin karşılaştırılması ve öneriler. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 2(2), 31-44.
- Alkan, M. (2013). *PISA 2009 okuma becerileri açık uçlu sorularının puanlanmasında genellenebilirlik kuramındaki farklı desenlerin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Altun, M., Arslan, Ç., ve Yazgan, Y. (2004). Lise matematik ders kitaplarının kullanım şekli ve sıklığı üzerine bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2) 131-147.
- Altun, T. ve Vural, S. (2012). Bilim ve sanat merkezinde (BİLSEM) görev yapan öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişim ve okul gelişimine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 152-177.
- Ataman, A. B. (2008). *Üstün yetenekli çocuklarda aile ortamının bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi: İstanbul BİLSEM örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bakioğlu, A. (1994) Batı ülkelerinde eğitim gündeminin ana konusu: Etkin okul, etkin müdür. *Çağdaş Eğitim*, 19, 198.
- Bakioğlu, A. ve Levent, F. (2013). Suggestions for gifted education in Turkey. *Üstün Yetenekli Eğitimi Araştırmaları Dergisi (Journal of Gifted Education Research)*, 1(1), 31-44.
- Bell, C. A. (2007). Space and place: Urban parents' geographical preferences for schools. *The Urban Review*, 39(4), 375-404.
- Bildiren, A. (2016). *Üstün yetenekli çocuklar: aileler ve öğretmenler için bir kılavuz*. İstanbul: Doğan Kitap.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Canbay, A., (2007). İlköğretim okullarında sosyal etkinlikler ve müzik kulübünün önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 174,162-170.
- Carman, C. A. (2011). Stereotypes of giftedness in current and future educators. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(5), 790-812.
- Churchman, A. (2003). Is There a place for children in the City? *Journal of Urban Design*, 8(2), 99-111.
- Clark, B. (2002). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* (6. bs.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Costa, A. L. (1985) The Principals Role in Enhancing Thinking Skill. (Costa, A. L. (Ed) *Developing Minds*, ASCD.
- Çağlar, D. (2004). *Üstün zekalı çocukların eğitimi ve öğretimi. Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Çelikdelen, H. (2010). *Bilim sanat merkezlerinde bilim birimlerinden destek alan üstün yetenekli öğrencilerin kendi okullarında fen ve teknoloji dersinde karşılaştıkları güçlüklerin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çepni, S., Gökdere, M., ve Bacanak, A. (2004). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde fen öğretmenlerinin karşılaştıkları temel sorunlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 162, 245-254.
- Davaslıgil, Ü. (2000). *Üstün çocuklara sahip ailelerin eğitimi*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü. *Özel Eğitimde Aile Eğitimi Sempozyumu* (ss. 142-148). Ankara.
- Durmaz, E., Karadeniz-Akdoğan, K., ve Demir, E. (2019). Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarını tercih nedenleri ile sosyoekonomik düzeyleri arasındaki ilişki. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 352-379.
- Eraslan-Çapan, B. (2010). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilere ilişkin metaforik algıları. *Journal of International Social Research*, 3(12).
- Erişti, B. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme, öğretme, öğretmenlik mesleği ve öğretmen özellikleri ile ilgili görüşleri. *Türk Üstün Zeka ve Eğitim Dergisi*, 2(1), 18-36.
- Fırat, T., ve Koyuncu, İ. (2019). Lise öğrencilerinin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeyleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 503-525.
- Freeman, J. (2013). *Gifted children grown up*. David Fulton Publishers.

- Gömleksiz, M. N., ve Kılınç, H. H. (2015). Ortaokullarda sosyal kulüp etkinlikleri kapsamında yapılan toplum hizmeti çalışmalarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri. *Turkish Studies*, 10(3), 495-512.
- Gottfredson, L. S. (2004). Realities in desegregating gifted education. in the eyes of the beholder. *Critical Issues for Diversity in Gifted Education*, 139-155.
- Ilik, Ş. Ş. (2019). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde görev yapan öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlamaya uygulamaya ve izlemeye yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(2).
- Kanlı, U., ve Yağbasan R. (2004). Proje-2061'in ışığında fizik ders kitaplarının eğitimsel tasarımına eleştirel bir bakış. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 123-155.
- Karakuş, F. (2010). Üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 127-144.
- Kaptan, F. (1999). *Fen bilgisi öğretimi*. İstanbul: M.E.B. Yayınları.
- Kleine, P.A. ve Webb, J.T. (1992). *Community links as resources. in challenges in gifted education: developing potential and investing in knowledge for the 21st century*. Columbus, OH. Ohio Department of Education.
- Kontaş, H. Ve Yağcı, E. (2016). BİLSEM öğretmenlerinin program geliştirme ihtiyaçlarına ilişkin geliştirilen programın etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 902-923.
- Maker, J. N. ve Nelson, A. B. (1996). *Curriculum Development and teaching Strategies Gifted Students*. (2. Ed): Pro-Ed, Austin, Tex.
- Masal, E., Takunyacı, M., ve Şevik, M. Ş. (2019). Ortaöğretim okullarında aile katılımı: ebeveyn, öğretmen, öğrenci ölçeği kısa formunun Türkçeye uyarılma çalışması. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 1(1), 29-41.
- MEB. (2015). Millî Eğitim Bakanlığı bilim ve sanat merkezleri yönergesi 19.06.2019 tarihinde [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2016\\_10/07031350\\_bilsem\\_yonergesi.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf) adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. 19.06.2019 tarihinde [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_07/09101900\\_ozel\\_egitim\\_hizmetleri\\_yonnetmeliği\\_07072018.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonnetmeliği_07072018.pdf). Adresinden erişilmiştir.
- Megay-Nespol, K. (2001). Beliefs and attitudes of novice teachers regarding instruction of academically talented learners. *Roeper Review*, 23, 178-182.

- Melber, L. M., ve Abraham, L. M. (1999). *Beyond the classroom: Linking with informal education*.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Oktay, A. (2004). Eğitimimiz nasıl olmalı? (Ed. M. Ruhi Şirin) *Bence Biz. Üstün Yetenekli Çocuk Görüşleri Kitabı*. İstanbul. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Özdemir, G. ve Gürten, E. (2019). Üstün yetenekli öğrencilere yönelik zenginleştirilmiş fen bilimleri öğretim programına ilişkin eylem araştırması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 231-255.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd Ed.). London: Sage Publications, Inc.
- Polat, C. ve Çelmeli, Ö. (2015). Okul öncesi kurumu seçiminde tüketici tercih etkenleri. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 8, 144-166.
- Ravenna, G. (2008). *Factors Influencing Gifted Students' Preferences for Models of Teaching*. Southern California: University of Southern California.
- Reis, S. M., ve Renzulli, J. S. (2010). Is there still a need for gifted education? An examination of current research. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 308-317.
- Renzulli, J. S. (1985). Are teacher of gifted specialist? A land mark desicion on employment practices in special education for gifted. *Gifted Child Quarterly*, 29, 24-29.
- Renzulli, J.S., ve Reis, S, M. (1985). *The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence*. Mansfield Center, CT: Creativ Learning Press.
- Riley, L. T. (2011). *Teaching gifted students in the inclusive classroom*. USA: Prufrock Press Inc.
- Robinson, N. M. (2000). *Giftedness in very young children: How seriously should it be taken?* In R. C. S. Friedman ve B. M. Shore (Ed.), *Talents unfolding: Cognition and development* (p. 7-26). Washington, DC: American Psychological Association.
- Samples, S. L. (2010). *A Case Study of Minority and Low-Ses Gifted Students' Perceptions of The Effects of A Gifted Resource Specialist*. Kansas: School of Education and the Graduate Faculty of the University of Kansas.



- Saranlı, A. G. (2011). *Üstün yetenekli çocukların ailelerine yönelik geliştirilen aile rehberliği programlarının etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sezginsoy, B. (2007). *Bilim ve sanat merkezi uygulamasının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Sıdar, R. (2011). *Bilim sanat merkezinde okuyan öğrencilerin yaratıcılıklarının problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Smith, B. R. (2011). *Gifted students' perceptions of high school transition*. Richmond, Virginia: Virginia Commonwealth University.
- Sözel, H. K. (2019). Öğretmenlerin üstün yetenekli bireylerin eğitimlerine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 40-54.
- Şahan, H. (2014). The effect of hidden curriculum on the criteria parents use to select schools and teachers. *Educational Resarch and Reviews*, 9(23), 1291-1300.
- Şenol, C. (2011). *Üstün yetenekliler eğitim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri BİLSEM örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Şimşek, Z. C. ve İvrendi, A. (2014). Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumundan beklentileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 240-254.
- Tandoğan, O. (2014). Çocuk için daha yaşanılır bir kentsel mekân: dünyada gerçekleştirilen uygulamalar. *Megaron*, 9(1), 19-33. doi: 10.5505/MEGARON.2014.43534.
- Toraman, S. Ö. (2009). *Bilim sanat merkezlerine devam eden ve etmeyen ilköğretim 12 yaş çocuklarının saldırganlık, atılganlık, çekingenlik ve mizah özelliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tortop, H. S. (2013). Öğretmen adaylarının üniversite hocası hakkındaki metaforları ve bir değerlendirme aracı olarak metafor. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(2).
- Tortop, H. S., ve Eker, C. (2014). Üstün yetenekliler eğitim programlarında öz-düzenlemeli öğrenme neden yer almalıdır?. *Journal of Gifted Education Research*, 2(1).

- Tuğrul, B. ve Tokuç, H. (2007). Anne ve babaların okul öncesi eğitim hakkındaki görüş ve beklentilerinin incelenmesi. *1. Ulusal İlköğretim Kongresi Bildiri Kitabı*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Uzun, M. (2004). *Üstün yetenekli çocuklar el kitabı*. Çocuk Vakfı Yayınları, Erkam Matbaası, İstanbul.
- Ünsal, Y. ve Güneş, B. (2003). Bir kitap inceleme çalışması örneği olarak MEB ilköğretim 6. sınıf fen bilgisi ders kitabına fizik konuları yönünden eleştirel bir bakış. *G. Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3) 115-130.
- Ülger, B. B. (2011). *Bilim sanat merkezlerinde uygulanan fen eğitimi programlarının idareci, öğretmen ve öğrenci bakış açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Walker, B., Hafenstein, N. L. ve Crow-Enslow, L. (1999). Meeting the needs of gifted learners in the early childhood classroom. *Young Children*, 54(1), 32-36.
- Yalçınkaya, Ş. (2015). Modern kentin yeni kamusal alanında çocuk, alışveriş merkezleri ve serbest zaman etkinlikleri. *İdeal Kent - Çocuk ve Kent*, 17, 80-105.
- Yıldırım, A. ve Simsek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zhong, Z.J. (2011). From access to usage: The divide of self-reported digital skills among adolescents. *Computers & Education*, 56(3), 736-746.

#### **Kaynakça Bilgisi / Citation Information**

Gürültü, E. ve Alcı, B. (2020). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde fırsat eşitliği bağlamında öğrenci ve veli görüşleri. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(24), 2413-2442. DOI: 10.26466/opus.621789

## Sınıf Öğretmenlerinin Çevreye Yönelik Bilgi, Tutum ve Davranış Düzeylerinin İncelenmesi<sup>1</sup>

DOI: 10.26466/opus.619973

\*

Ömer Erbasan\* - Mehmet Erkol\*\*

\* Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Afyonkarahisar/ Türkiye

E-Posta: [omererbasan20@gmail.com](mailto:omererbasan20@gmail.com)

ORCID: [0000-0001-7852-2747](https://orcid.org/0000-0001-7852-2747)

\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Afyonkarahisar/ Türkiye

E-Posta: [merkol@aku.edu.tr](mailto:merkol@aku.edu.tr)

ORCID: [0000-0002-1363-1894](https://orcid.org/0000-0002-1363-1894)

### Öz

*Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin çevre bilgilerinin, çevre sorunlarına yönelik tutumlarının ve çevre davranış düzeylerinin belirlenmesidir. Araştırmada bu düzeylere cinsiyet, kıdem, çalışılan yerleşim yeri, eğitim durumu, çevreyle ilgili sivil toplum kuruluşuna üyelik ve çevreyle ilgili proje çalışması yapıp yapmama değişkenleri açısından da bakılmıştır. Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar ilinde bulunan devlet ilkokullarında görev yapan 371 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak çevre bilgi testi, çevre sorunlarına yönelik tutum ölçeği ve çevre davranış ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 20 istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistik, ilişkisiz örneklem için t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin çevre davranış ve çevre bilgi düzeylerinin orta, çevre sorunlarına yönelik tutum düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin bilgi, tutum ve davranış puanlarının cinsiyet, eğitim durumu ve sivil toplum kuruluşuna üyelik durumuna göre değişmediği belirlenirken kıdem, yerleşim yeri ve proje çalışması yapıp yapmama değişkenlerine göre farklılıkların olduğu görülmüştür.*

**Anahtar Kelimeler:** Çevre bilgisi, Çevre sorunlarına yönelik tutum, Çevre davranış, Sınıf öğretmeni

<sup>1</sup> Bu çalışma Ömer Erbasan'ın "Öğretmenlerin Çevre Okuryazarlıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasından yararlanılarak hazırlanmıştır.

## Investigation of Environmental Knowledge, Attitudes and Behaviors of Primary School Teachers

\*

### Abstract

*The purpose of this research is to determine the environmental knowledge, attitudes towards environmental problems and environmental behaviors of primary school teachers. In this study, the levels were also examined in terms of gender, seniority, residential area of workplace, educational background, membership to the non-governmental organizations related to the environment and availability of previous project experience on environment. Descriptive survey method was used in the study. The study group of the study is composed of 371 class teachers working in state primary schools in the province of Afyonkarahisar in the academic year of 2016-2017. Environment information test, attitude scale towards environmental problems and environmental behavior scale were used as data collection tools in the study. The data obtained were analyzed by using the SPSS 20 statistical program. Independent-samples t-test, and one way ANOVA were used in the analysis of results obtained from this study. As a result of the research, it was determined that both primary school teachers' environment behavior levels and their environmental knowledge levels are moderate and their attitudes towards about environmental problems are high. Furthermore, while it was determined that the knowledge, attitude and behavior scores of the teachers did not change according to gender, educational background and membership to non-governmental organizations, it was observed that there were differences in terms of the variables of seniority, residential area of workplace and availability of previous project experience on environment.*

**Keywords:** *Environmental knowledge, Attitude towards environmental problems, Environmental behavior, Primary school teachers*

## Giriş

Çevre, "İnsanın veya herhangi bir canlının yaşadığı ortam" olarak tanımlanmaktadır (Özey, 2009, s.1). Bu ortam içerisinde yer alan canlı ve cansız unsurlar arasındaki uyum, çevrenin devamlılığı için oldukça önemlidir. Ancak bu uyum, sistemin canlı unsurlarından biri olan insan eliyle zaman içerisinde bozulmaya başlamıştır.

"İnsan yaratıldığı günden itibaren doğayla iç içe yaşamaya başlamış ve bir süre onun verdikleriyle yetinmiştir. İnsan dışındaki diğer canlılar, mevcut doğa koşullarına uyum sağlamaya çalışırken insan, geliştikçe elindeki teknolojiye de faydalanmak suretiyle doğal çevre koşullarını değiştirerek doğayı kendi denetimi altına almak istemiştir" (Yıldız, Sipahioğlu ve Yılmaz, 2000). Bu denetime alma isteği karşısında yapılan yanlışlar, zaman içerisinde çevre sorunları olarak gün yüzüne çıkmıştır. Sever ve Yalçınkaya'ya (2012) göre özellikle sanayi devrimi ile birlikte insanın doğaya egemen olduğu aşamaya geçilmiş ve bu güç dengesinin insanın lehine değişmesi, dünya üzerindeki kaynakların hızlı ve bilinçsiz şekilde tüketilmesi ve çevresel sorunların başlangıcı ile sonuçlanmıştır.

Kısa bir zaman dilimi içerisinde çevre sorunlarının insanlığın gündemini meşgul edecek seviyede artmasının ardında, insanoğlunun çevreyle ilgili sahip olduğu yanlış bir anlayış etkili olmuştur. Karabıçak ve Armağan'a (2004) göre başlangıçta insanların çevre ile ilgili genel kanısı, çevresel kaynakların sınırsız olduğu ve Dünya'nın kendisini yenileme kapasitesinin yeterli olduğu şeklindedir. Ancak bu düşüncenin yanlışlığı; kaynakların hızla azalması, ihtiyaçların çevre tarafından yeterince karşılanamaması ve çevre kirliliğinin insan sağlığını tehlikeye sokacak seviyeye ulaşması gibi acı gerçekler gün yüzüne çıkınca anlaşılmıştır. Bu yaygın ve yanlış anlayışın, çevre eğitiminin öneminin artmasına da sebep olduğu söylenebilir. Nitekim çevre sorunlarının önlenmesi ve çevrenin eski sağlıklı haline dönebilmesinin yollarını aramak için yapılan birçok uluslararası konferansın (Birleşmiş Milletler Birinci Çevre Konferansı, I. ve II. İklim Konferansı, Rio Zirvesi, II. Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Konferansı vb.) sonucunda varılan ortak çözüm önerilerinin başında çevre eğitiminin yaygınlaştırılmasının geldiği görülmektedir.

Vaughan, Gack, Solorazano ve Ray (2003) çevre eğitimini, bireylerin çevrelerinden haberdar oldukları ve gelecek kuşaklar için çevre sorunlarını çözmek için bilgi, değer, beceri ve deneyim kazanacakları sürekli bir öğrenme

süreci olarak tanımlamıştır. Çevre eğitiminin en önemli hedeflerinin başında, gündelik yaşam pratiklerimizin çevre üzerindeki etkisinin farkına vararak çevreye zarar veren davranışlarımızdan sakınıp çevre dostu seçimlere yönelmek gelmektedir (Özdemir, 2016, s.117). Kahyaoğlu'na (2009) göre günümüzde çevre sorunları sadece teknoloji veya yasalarla çözülebilecek bir sorun olmanın ötesine geçerek, çözümünü ancak bireysel davranışların değişmesi ile mümkün olan bir sorun haline gelmiştir. Davranışların değişmesi için tutum ve değer yargılarının değişmesi oldukça önemlidir. Çevreye karşı pozitif tutum ve değer yargılarının oluşması ise çevre eğitimi ile gerçekleştirilebilir.

Eğitimin, öğrencilerde iyi tanımlanmış hedeflere yönelik kasıtlı olarak değişim meydana getirme süreci olduğu düşünülürse, çevre eğitimi de öğrencilerin çevreyle ilgili özel hedefleri yerine getirme süreci anlamına gelmektedir. Bu tür hedefler üç kategoride bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak görülebilir (Schaefer, 1980, s.3). Çevre eğitiminin bilişsel boyutu, doğanın yapısı ve işleyişini, insan doğa ilişkisini ve doğa üzerindeki insan etkilerinin gelecekteki sonuçlarını bilme, tanıma ve öngörme vb. şeklindeki yeterliklere karşılık gelmektedir. Duyuşsal boyut, çevre eğitiminin en karakteristik özelliğini oluştururken bilme ve tanımanın ötesinde, canlı ve cansız diğer varlıklarla empati içine girme, duygusal bağlar kurma, önemseme, değer verme, koruyucu tutumlar sergileme gibi çevre eğitiminin özünü oluşturmaktadır. Davranışsal boyutu çağımızın karmaşık sorunlarıyla baş edebilme yetkinliğini kazandırmaya yönelik bir süreç olarak tanımlanabilir (Özdemir, 2016, s.3).

Eğitimin erken yaşlardaki önemi ve etkisi göz önünde bulundurulursa çevre eğitiminin de erken yaşlarda başlatılmasının ne kadar önemli olduğu daha iyi anlaşılacaktır. Bu anlamda sınıf öğretmenlerinin çevre bilgilerinin, tutumlarının ve davranışlarının çocukların çevre eğitimi üzerinde belirleyici olacağını söylemek yanlış olmayacaktır. Çünkü eğitim kalitesinin en önemli belirleyicileri arasında öğretmenler yer almaktadır. Genç ve Genç (2013) öğretmenlerin çevreye duyarlı, çevre sorunlarına çözmeye gönüllü ve çevreye olumlu tutum geliştiren bireyler olmalarını, yetiştirecekleri öğrencileri de bu şekilde eğitmeleri bakımından önemli olduğunu belirtmiştir. Karataş (2013) çevre bilinciyle toplumu oluşturan bireylere bilgi, tutum ve yararlı davranışların kazandırılması noktasında öğretmenlere önemli görevler düştüğünü, çevre bilincine sahip bir öğretmenin öğrencilerine doğayı sevmenin ve korumanın önemini aşılatabileceğini ve bunun da daha yaşanabilir bir dünyanın garantisi olabileceğini belirtmektedir. Bu anlamda çalışmamızın temel amacı;

erken yaşlardan itibaren çocukların eğitiminde söz sahibi olan sınıf öğretmenlerinin çevreye yönelik bilgi, tutum ve davranış düzeylerinin belirlenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıda verilen alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin çevre bilgileri hangi düzeydedir ve bu düzey cinsiyete, kıdeme, çalışılan yerleşim yerine, eğitim durumuna, çevreyle ilgili sivil toplum kuruluşuna üyelik durumuna ve çevreyle ilgili proje çalışması yapıp yapmama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Sınıf öğretmenlerinin çevre sorunlarına yönelik tutumları hangi düzeydedir ve bu düzey cinsiyete, kıdeme, çalışılan yerleşim yerine, eğitim durumuna, çevreyle ilgili sivil toplum kuruluşuna üyelik durumuna ve çevreyle ilgili proje çalışması yapıp yapmama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmenlerinin çevre davranışları hangi düzeydedir ve bu düzey cinsiyete, kıdeme, çalışılan yerleşim yerine, eğitim durumuna, çevreyle ilgili sivil toplum kuruluşuna üyelik durumuna ve çevreyle ilgili proje çalışması yapıp yapmama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

## Yöntem

### *Araştırmanın Modeli*

Sınıf öğretmenlerinin çevreye yönelik bilgi, tutum ve davranış düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesini amaçlayan bu araştırma, tarama (survey) modelinde betimsel bir çalışmadır. "Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır" (Karasar, 2015, s.77).

### *Çalışma Grubu*

Çalışmanın evrenini 2016-2017 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar İlinde resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluştururken örneklemini

ise 2016-2017 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar İlinde resmi ilkokullarda görev yapan 371 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1. Çalışma grubunun demografik değişkenlere göre dağılımları**

Değişken		F	%
Cinsiyet	Kadın	197	53.1
	Erkek	174	46.9
	Toplam	371	100.0
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	109	29.4
	6-10 yıl	96	25.9
	11-15 yıl	55	14.8
	16-20 yıl	46	12.4
	21 yıl ve üzeri	65	17.5
	Toplam	371	100.0
Çalışılan Yerleşim Yeri	İl	135	36.4
	İlçe	121	32.6
	Kasaba-köy	115	31.0
	Toplam	371	100.0
Eğitim Durumu	Lisans	323	87.1
	Lisansüstü	48	12.9
	Toplam	371	100.0
STK Üyelik	Evet	34	9.2
	Hayır	337	90.8
	Toplam	371	100.0
Proje	Evet	61	16.4
	Hayır	310	83.6
	Toplam	371	100.0

Tablo 1'e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin %53.1'inin kadın, %29.4'ünün 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip ve %36.4'ünün il merkezinde görev yapan öğretmenler olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin az bir kısmının (%12.9) lisans üstü eğitim yaptığı görülmektedir. Yine çevre ile ilgili bir sivil toplum kuruluşuna üye öğretmenler (%9.2) ile konuyla ilgili proje çalışması yapan (%16.4) öğretmenlerin oran olarak az olduğu anlaşılmaktadır.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın verilerini toplayabilmek için Çevre Bilgi Testi, Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği ve Çevre Davranış Ölçeği kullanılmıştır.



**Çevre Bilgi Testi:** Altınöz (2010) tarafından geliştirilen test, çoktan seçmeli 15 maddeden oluşmaktadır. Testte her bir madde beş seçeneklidir ve her bir sorunun değeri 1 puan olarak belirlenmiştir. Testten alınabilecek maksimum puan 15 ve minimum puan 0'dır (Altınöz, 2010). Çalışmamızda testin güvenilirliğini belirlemek amacıyla yapılan KR-20 değeri .63 bulunmuştur.

**Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum Ölçeği:** Aksu (2009) tarafından geliştirilen ölçek toplam 11 maddeden oluşmaktadır. Likert tipinde olan tutum ölçeği, olumlu ifadeler için 5-4-3-2-1, olumsuz ifadeler için 1-2-3-4-5 şeklinde puanlandırılmıştır. Yüksek puan çevre sorunlarına yönelik olumlu tutumu, düşük puan ise çevre sorunlarına yönelik olumsuz tutumu göstermektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 11, en yüksek puan 55'dir. Yapı geçerliliğini araştırmak amacı ile yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin KMO değeri 0,789 ve Barlett değeri ise 309,623 olarak bulunmuştur (Aksu, 2009). Çalışmamız için ölçeğin güvenilirlik katsayısı .83 bulunmuştur.

**Çevre Davranış Ölçeği:** Orijinali Goldman, Yavetz ve Pe'er (2006) tarafından geliştirilen çevre davranış ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışmasını Timur ve Yılmaz (2013) yapmıştır. Beşli likert tipinde (1=Hiçbir zaman, 2=Nadiren, 3=Bazen, 4=Genellikle, 5=Her zaman) 20 maddeden oluşan ölçeğin geneli için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .85 bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar ölçeğin Türkiye'de de kullanılabilirliğini göstermiştir (Timur ve Yılmaz, 2013). Çalışmamız için ölçeğin güvenilirlik katsayısı .79 bulunmuştur.

### **Verilerin Analizi**

Öğretmenlerin verdikleri cevaplar SPSS 20 paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin dağılımının normalliğine çarpıklık ve basıklık değerleri ile bakılmıştır. Çalışmadaki verilerin çarpıklık ve basıklık katsayısı +1 ve -1 değerleri arasındadır. Morgan, Leech, Gloeckner ve Barret'e (2004, s.49) göre genel geçer kural olarak, çarpıklık katsayısının +1,-1 arası değerlerini normal dağılım ölçüsü olarak kabul etmeyi önermektedirler. Araştırmada, ön koşullardan birisi olarak normal dağılımın esas alındığı parametrik istatistikler yapılmıştır. Öğretmenlerin kullanılan veri toplama araçlarından aldıkları puanla-

rının cinsiyete, eğitim durumuna, çevreyle ilgili sivil toplum kuruluşuna üyelik durumuna ve çevre ile ilgili proje çalışması yapma durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz (bağımsız) gruplar t-testi kullanılmıştır. Kıdem ve çalışılan yerleşim yeri değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır. Grupların varyanslarının eşitliği için Levene testi sonucuna bakılmış ve grupların varyansları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. ANOVA testi sonucu çıkan anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu görmek amacıyla: varyansların eşitliği sağlandığından ve gruplardaki örneklem sayıları arasında fark olduğundan Sheffe testi tercih edilmiştir.

## Bulgular

Araştırmanın bulguları, araştırmanın problemlerine göre sırasıyla sunulmuştur.

### Öğretmenlerin Çevre Bilgilerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin çevre bilgi düzeylerine ilişkin veriler Tablo 2'de sunulmuş ve yorumlanmıştır.

*Tablo 2. Sınıf öğretmenlerinin çevre bilgi düzeyleri*

	Min.	Max.	$\bar{X}$	S
Bilgi	0	15	8.54	2.80

Tablo 2'de görüldüğü üzere öğretmenlerin aldıkları toplam puanın ortalaması  $\bar{X}=8.54$ , standart sapması  $S=2.80$  olarak hesaplanmıştır. Bu değere göre öğretmenlerin çevre bilgilerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin çevre bilgi testinden aldıkları puanların ortalamasının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçları aşağıda Tablo 3'te sunulmuştur.

*Tablo 3. Cinsiyete göre çevre bilgi puanları arasındaki farklılığa ilişkin sonuçlar*

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Bilgi	Kadın	197	8.74	2.65	369	1.440	0.151
	Erkek	174	8.32	2.96			

Tablo 3'te görüldüğü üzere çevre bilgi testi puanları bakımından kadın öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X}=8.74$ ), erkek öğretmenlerin ortalamasından ( $\bar{X}=8.32$ ) yüksektir. Ancak analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin çevre bilgi düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ( $p>0.05$ ). Bu bulguya göre öğretmenlerin çevre bilgi düzeylerinin cinsiyete göre değişmediği söylenebilir.

Öğretmenlerin çevre bilgi testinden aldıkları puanların ortalamasının kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıda Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4. Kıdemlere göre çevre bilgi puanları arasındaki farklılığa ilişkin sonuçlar**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	68.667	4	17.167		
Gruplar İçi	2839.349	366	7.758	2.213	0.067
Toplam	2908.016	370			

Tablo 4'te görüldüğü üzere öğretmenlerin çevre bilgi testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir ( $p>0.05$ ). Bu bulguya göre öğretmenlerin çevre bilgi düzeylerinin kıdeme göre değişmediği söylenebilir.

Öğretmenlerin çevre bilgi testinden aldıkları puanların ortalamasının çalışılan yerleşim yerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıda Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5. Çalışılan yerleşim yerine göre çevre bilgi puanları arasındaki farklılığa ilişkin sonuçlar**

Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	P
Gruplar Arası	14.335	2	7.167		
Gruplar İçi	2893.681	368	7.863	.911	0.403
Toplam	2908.016	370			

Tablo 5'te görüldüğü üzere öğretmenlerin çalıştıkları yerleşim yerine göre çevre bilgi düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir ( $p>0.05$ ). Bu bulguya göre öğretmenlerin çevre bilgi düzeylerinin çalışılan yerleşim yerine göre değişmediği söylenebilir.

Öğretmenlerin çevre bilgi testinden aldıkları puanların ortalamasının eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçları aşağıda Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6. Eğitim durumuna göre çevre bilgi puanları arasındaki farklılığa ilişkin sonuçlar**

	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Bilgi	Lisans	323	8.50	2.62	53,794	-.540	0.591
	Lisansüstü	48	8.81	3.82			

Tablo 6’da görüldüğü üzere çevre bilgi testi puanları bakımından lisansüstü mezun öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X}$ =8.81), lisans mezunu öğretmenlerin ortalamasından ( $\bar{X}$ =8.50) daha yüksektir. Ancak analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin çevre bilgi düzeyleri eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ( $p>0.05$ ). Bu bulguya göre öğretmenlerin çevre bilgi düzeylerinin eğitim durumuna göre değişmediği söylenebilir.

Öğretmenlerin çevre bilgi testinden aldıkları puanların ortalamasının çevreyle ilgili sivil toplum kuruluşuna üyelik durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçları aşağıda Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7. Çevreyle ilgili sivil toplum kuruluşuna üyelik durumuna göre çevre bilgi puanları arasındaki farklılığa ilişkin sonuçlar**

	Üyelik	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Bilgi	Üyeyim	34	8.85	2.90	369	0.673	0.502
	Ü.değilim	337	8.51	2.80			

Tablo 7’de görüldüğü üzere çevre bilgi testi puanları bakımından çevreyle ilgili sivil toplum kuruluşuna üye öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X}$ =8.85), çevreyle ilgili sivil toplum kuruluşuna üye olmayan öğretmenlerin ortalamasından ( $\bar{X}$ =8.51) daha yüksektir. Ancak analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin çevre bilgi düzeyleri, çevreyle ilgili sivil toplum kuruluşuna üyelik durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ( $p>0.05$ ). Bu bulguya göre öğretmenlerin çevre bilgi düzeylerinin, çevreyle ilgili sivil toplum kuruluşuna üyelik durumuna göre değişmediği söylenebilir.

Öğretmenlerin çevre bilgi testinden aldıkları puanların ortalamasının çevreyle ilgili proje çalışmaları yapma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçları aşağıda Tablo 8'de sunulmuştur.

**Tablo 8. Çevre eğitimiyle ilgili proje çalışması yapma durumuna göre çevre bilgi puanları arasındaki farklılığa ilişkin sonuçlar**

	Proje	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Bilgi	Evet	61	9.16	2.69	369	1.895	0.059
	Hayır	310	8.42	2.81			

Tablo 8'de görüldüğü üzere çevre bilgi testi puanları bakımından çevreyle ilgili proje çalışması yapan öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X}=9.16$ ), çevreyle ilgili proje çalışması yapmayan öğretmenlerin ortalamasından ( $\bar{X}=8.42$ ) daha yüksektir. Ancak analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin çevre bilgi düzeyleri çevreyle ilgili proje yapma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ( $p>0.05$ ). Bu bulguya göre çevreyle ilgili proje çalışması yapmanın çevre bilgisi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

### **Öğretmenlerin Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular**

Öğretmenlerin çevre sorunlarına yönelik tutum düzeylerine ilişkin veriler Tablo 9'da sunulmuş ve yorumlanmıştır.

**Tablo 9. Öğretmenlerin çevre sorunlarına yönelik tutum düzeyleri**

	Min.	Max.	$\bar{X}$	S
Tutum	26	55	44.68	6.38

Tablo 9'da görüldüğü üzere tutum ölçeğinde öğretmenlerin aldıkları toplam puanların ortalaması  $\bar{X}=44.68$ , standart sapması  $S=6.38$  olarak bulunmuştur. Bu değere göre öğretmenlerin çevre sorunlarına yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin çevre sorunlarına yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçları aşağıda Tablo 10'da sunulmuştur.

**Tablo 10. Cinsiyete göre çevre sorunlarına yönelik tutum puanları arasındaki farklılığa ilişkin sonuçlar**

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Tutum	Kadın	197	45.18	6.00	348.245	1.599	0.111
	Erkek	174	44.11	6.77			

Tablo 10'da görüldüğü üzere çevre sorunlarına yönelik tutum puanları bakımından kadın öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X}=45.18$ ) erkek öğretmenlerin ortalamasından ( $\bar{X}=44.11$ ) daha yüksektir. Ancak analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin tutumları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ( $p>0.05$ ). Bu bulguya göre öğretmenlerin çevre sorunlarına yönelik tutumlarının cinsiyete göre değişmediği söylenebilir.

Öğretmenlerin tutum ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıda Tablo 11'de sunulmuştur.

**Tablo 11. Kıdemlere göre çevre sorunlarına yönelik tutum puanları arasındaki farklılığa ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	238.710	4	59.678	1.472	0.210
Gruplar İçi	14837.759	366	40.540		
Toplam	15076.469	370			

Tablo 11'de görüldüğü üzere, öğretmenlerin kıdemlerine göre çevre sorunlarına yönelik tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir ( $p>0.05$ ). Bu bulguya göre öğretmenlerin çevre sorunlarına yönelik tutumlarının kıdeme göre değişmediği söylenebilir.

Öğretmenlerin tutum ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının çalışılan yerleşim yerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıda Tablo 12'de sunulmuştur.

**Tablo 12. Çalışılan yerleşim yerine göre çevre sorunlarına yönelik tutum puanları arasındaki farklılığa ilişkin sonuçlar**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	313.372	2	156.686	3.906	0.021	1-3
Gruplar İçi	14763.097	368	40.117			
Toplam	15076.469	370				

Tablo 12'de görüldüğü üzere öğretmenlerin çalıştıkları yerleşim yerine göre çevre sorunlarına yönelik tutum puanlarının en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir [ $F(2-368)=3.90, p<0.05$ ]. Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2=0.02$ ) bu farkın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda, anlamlı farkın il merkezinde görev yapan öğretmenlerle ( $\bar{X}=45.66$ ) kasaba veya köyde görev yapan öğretmenler ( $\bar{X}=43.42$ ) arasında olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre il merkezinde görev yapan öğretmenlerin çevre sorunlarına yönelik tutum düzeylerinin, köy veya kasabada görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin çevre sorunlarına yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçları aşağıda Tablo 13'te sunulmuştur.

**Tablo 13. Eğitim durumuna göre çevre sorunlarına yönelik tutum puanları arasındaki farklılığa ilişkin sonuçlar**

	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Tutum	Lisans	323	44.79	6.15	56.040	.727	0.470
	Lisansüstü	48	43.94	7.79			

Tablo 13'te görüldüğü üzere çevre sorunlarına yönelik tutum puanları bakımından lisans mezunu öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X}=44.79$ ), lisansüstü mezun öğretmenlerin ortalamasından ( $\bar{X}=43.94$ ) daha yüksektir. Ancak analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin tutum puanları eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ( $p>0.05$ ). Bu bulguya göre öğretmenlerin çevre sorunlarına yönelik tutumlarının, eğitim durumuna göre değişmediği söylenebilir.

Öğretmenlerin çevre sorunlarına yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının çevreyle ilgili sivil toplum kuruluşuna üyelik durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçları aşağıda Tablo 14'te sunulmuştur.

**Tablo 14. Çevreyle ilgili sivil toplum kuruluşuna üyelik durumuna göre çevre sorunlarına yönelik tutum puanları arasındaki farklılığa ilişkin sonuçlar**

	Üyelik	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Tutum	Üyeyim	34	45.50	6.99	369	0.784	0.434
	Ü.değilim	337	44.60	6.32			

Tablo 14'te görüldüğü üzere çevre sorunlarına yönelik tutum puanları bakımından çevreyle ilgili sivil toplum kuruluşuna üye öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X}=45.50$ ), çevreyle ilgili sivil toplum kuruluşuna üye olmayan öğretmenlerin ortalamasından ( $\bar{X}=44.60$ ) daha yüksektir. Ancak analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin tutumları, çevreyle ilgili sivil toplum kuruluşuna üyelik durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ( $p>0.05$ ). Bu bulguya göre öğretmenlerin çevre sorunlarına yönelik tutumlarının, çevreyle ilgili sivil toplum kuruluşuna üyelik durumuna göre değişmediği söylenebilir.

Öğretmenlerin çevre sorunlarına yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının çevreyle ilgili proje çalışmaları yapma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçları aşağıda Tablo 15'te sunulmuştur.

*Tablo 15. Çevre eğitimiyle ilgili proje çalışmaları yapma durumuna göre çevre sorunlarına yönelik tutum puanları arasındaki farklılığa ilişkin sonuçlar*

	Proje	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
<b>Tutum</b>	Evet	61	46.74	6.20	369	2.776	0.006
	Hayır	310	44.28	6.35			

Tablo 15'de görüldüğü üzere çevreyle ilgili proje çalışması yapan öğretmenlerin ortalaması ile ( $\bar{X}=46.74$ ) çevreyle ilgili proje çalışması yapmayan öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X}=44.28$ ) arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [ $t(369)=2.776$ ,  $p<0.05$ ]. Bu bulguya göre çevreyle ilgili proje çalışması yapmanın çevre sorunlarına yönelik tutum üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

### **Öğretmenlerin Çevre Davranışlarına İlişkin Bulgular**

Öğretmenlerin çevre davranış düzeylerine ilişkin veriler Tablo 16'da sunulmuş ve yorumlanmıştır.

*Tablo 16. Öğretmenlerin çevre davranış düzeyleri*

	Min.	Max.	$\bar{X}$	S
<b>Davranış</b>	37	100	71.69	11.0

Tablo 16'da görüldüğü üzere çevre davranış ölçeğinde öğretmenlerin aldıkları toplam puanların ortalaması  $\bar{X}=71.69$ , standart sapması  $S=11.0$  olarak



hesaplanmıştır. Bu değere göre öğretmenlerin çevre davranışlarının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin çevre davranış ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçları aşağıda Tablo 17'de sunulmuştur.

**Tablo 17. Cinsiyete göre çevre davranış puanları arasındaki farklılığa ilişkin sonuçlar**

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Davranış	Kadın	197	71.75	10.54	369	0.089	0.929
	Erkek	174	71.64	11.55			

Tablo 17'de görüldüğü üzere çevre davranış ölçeği puanları bakımından kadın öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X}=71.75$ ), erkek öğretmenlerin ortalamasından ( $\bar{X}=71.64$ ) daha yüksektir. Ancak öğretmenlerin çevre davranış ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ( $p>0.05$ ). Bu bulguya göre öğretmenlerin çevre davranışlarının cinsiyete göre değişmediği söylenebilir.

Öğretmenlerin çevre davranış ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıda Tablo 18'de sunulmuştur.

**Tablo 18. Kıdemlere göre çevre davranış puanları arasındaki farklılığa ilişkin sonuçlar**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	2412.448	4	603.112	5.203	0.00	1-5
Gruplar İçi	42423.741	366	115.912			
Toplam	44836.189	370				

Tablo 18'de görüldüğü üzere öğretmenlerin kıdemlerine göre çevre davranış puan ortalamalarının en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir [ $F(4-366)=5.203$ ,  $p<0.05$ ]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2=0.05$ ) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda, anlamlı farkın 0-5 ( $\bar{X}=70.20$ ) ile 6-10 yıl ( $\bar{X}=69.09$ ) arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri ( $\bar{X}=76.29$ ) mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre kıdemi daha fazla olan öğretmenlerin çevre davranış düzeylerinin,

kıdemi az olan öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin çevre davranış ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının çalışılan yerleşim yerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıda Tablo 19’da sunulmuştur.

**Tablo 19. Çalışılan yerleşim yerine göre çevre davranış puanları arasındaki farklılığa ilişkin sonuçlar**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	2769.006	2	1384.503			
Gruplar İçi	42067.182	368	114.313	12.112	0.00	1-2 1-3
Toplam	44836.189	370				

Tablo 19’da görüldüğü üzere öğretmenlerin çalışılan yerleşim yerine göre çevre davranış puan ortalamalarının en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir [ $F(2-368)=12.112$ ,  $p<0.05$ ]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2=0.06$ ) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda, anlamlı farkın il merkezinde görev yapan öğretmenler ( $\bar{X}=75.27$ ) ile ilçe ve kasaba veya köyde görev yapan öğretmenler ( $\bar{X}=70.12$ ) arasında olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre il merkezinde görev yapan öğretmenlerin çevre davranış düzeylerinin, ilçe merkezi ile kasaba veya köyde yaşayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin çevre davranış ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçları aşağıda Tablo 20’de sunulmuştur.

**Tablo 20. Eğitim durumuna göre çevre davranış puanları arasındaki farklılığa ilişkin sonuçlar**

	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Davranış	Lisans	323	71.82	10.87			
	Lisansüstü	48	70.90	12.00	369	.541	.589

Tablo 20'de görüldüğü üzere çevre davranış ölçeği puanları bakımından lisans mezunu öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X}=71.82$ ), lisansüstü mezun öğretmenlerin ortalamasından ( $\bar{X}=70.90$ ) daha yüksektir. Ancak analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin çevre davranış puanları eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ( $p>0.05$ ). Bu bulguya göre öğretmenlerin çevre davranışlarının eğitim durumuna göre değişmediği söylenebilir.

Öğretmenlerin çevre davranış ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının çevreyle ilgili bir sivil toplum kuruluşuna üyelik durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçları aşağıda Tablo 21'de sunulmuştur.

**Tablo 21. Çevreyle ilgili sivil toplum kuruluşuna üyelik durumuna göre çevre davranış puanları arasındaki farklılığa ilişkin sonuçlar**

	Üyelik	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Davranış	Üyeyim	34	74.71	11.95	369	1.676	0.095
	Ü.değilim	337	71.39	10.88			

Tablo 21'de görüldüğü üzere çevre davranış ölçeği puanları bakımından çevreyle ilgili sivil toplum kuruluşuna üye öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X}=74.71$ ), çevreyle ilgili sivil toplum kuruluşuna üye olmayan öğretmenlerin ortalamasından ( $\bar{X}=71.39$ ) daha yüksektir. Ancak analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin çevre davranışları, çevreyle ilgili bir sivil toplum kuruluşuna üyelik durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ( $p>0.05$ ). Bu bulguya göre öğretmenlerin çevre davranışlarının, çevreyle ilgili sivil toplum kuruluşuna üyelik durumuna göre değişmediği söylenebilir.

Öğretmenlerin çevre davranış ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının çevreyle ilgili proje çalışmaları yapma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçları aşağıda Tablo 22'de sunulmuştur.

**Tablo 22. Çevre eğitimiyle ilgili proje çalışmaları yapma durumuna göre çevre davranış puanları arasındaki farklılığa ilişkin sonuçlar**

	Proje	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Davranış	Evet	61	78.87	10.01	369	5.807	0.000
	Hayır	310	70.29	10.65			

Tablo 22'de görüldüğü üzere çevreyle ilgili proje çalışması yapan öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X}=78.87$ ) ile çevreyle ilgili proje çalışması yapmayan öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{X}=70.29$ ) arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [ $t(369)=5.807, p<0.05$ ]. Bu bulguya göre çevreyle ilgili proje çalışması yapmanın çevre davranışı üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmamızda sınıf öğretmenlerinin çevre bilgilerinin ve çevre davranışlarının orta düzeyde, çevre sorunlarına yönelik tutumlarının ise yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde öğretmenler ile yapılmış çalışmaların az sayıda olduğu görülmektedir. Aydemir (2007) ve Tungaç (2015) çalışmalarında benzer şekilde Fen Bilgisi öğretmenlerinin orta düzeyde çevre bilgisine sahip olduğu sonucuna ulaşımlardır. Bunun dışında Bilim (2012), Güler (2013), Karatekin (2011), Şerenli (2010) ve Timur (2011) öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmalarda orta düzeyde çevre bilgisi sonucuna ulaşımlardır. Bunun dışında literatürde farklı sonuçların yer aldığı çalışmalarda yer almaktadır. Owens (2000) öğretmenlerle yaptığı çalışmasında ortaokul öğretmenlerinin çevre bilgilerinin yeterli düzeyde olmadığını belirlemiştir. Yine Cutter (2002) ilköğretim öğretmenlerinin çevre bilgilerini yetersiz bulmuştur.

Owens (2000) ortaokul öğretmenlerinin çevre tutumlarının yüksek düzeyde olduğunu belirlemiştir. Aksu (2009) sınıf öğretmenleri ve fen bilgisi öğretmenleri ile olan çalışmasında benzer şekilde öğretmenlerin çevre tutumlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşımlardır. Yine Tungaç (2015) Fen Bilgisi öğretmenlerinin yüksek çevre tutumuna sahip olduğunu belirlemiştir. Literatürde farklı sonuçların yer aldığı çalışmalar da bulunmaktadır. Güven (2013); Köğce, Ünal ve Şahin (2009); Polat (2012) ve Şerenli (2010) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmalarda orta düzeyde çevre tutumu belirlemiştir. Bunun dışında Erol ve Gezer (2006) sınıf öğretmenliği lisans öğrencileriyle yaptığı çalışmalarında öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumlarının genel olarak zayıf olduğu sonucuna ulaşımlardır.

Karatekin (2011) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının orta düzeyde çevre davranış puanına sahip olduğu sonucuna ulaşımlı ve öğretmen adaylarının katılım becerisi gerektiren çevre davranışlarında istekli olmadıklarını

ve sorumluluk altına girmek istemediklerini belirtmiştir. Timur (2011) çalışmasında Fen Bilgisi öğretmen adaylarının orta düzeyde çevre davranışına sahip olduklarını belirlemiştir. Yine Bilim (2012), eğitim fakültesi öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada öğretmen adaylarının çevre davranış düzeylerini orta düzeyde bulmuştur. Ayrıca Kaya, Akıllı ve Sezek (2009), Esa (2010), Mcbeth ve Volk (2010) ve Şahin (2015) yaptıkları çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Bunun dışında Connell, Fien, Lee, Sykes ve Yencken (1999) ve Kibert (2000) çalışmalarında öğrencilerin düşük düzeyde çevre davranışına sahip olduklarını belirlemiştir.

Öğretmenlerin belirli bir konuyla ilgili tutumlarının öğretilen konunun niteliğini ve kalıcılığını etkilediği düşünüldüğünde, çevre sorunlarına yönelik tutumlarının yüksek olması olumlu değerlendirilebilir ancak çalışma bulgularının öğretmenlerin bu olumlu tutumlarını davranışa dönüştürmekte zorlandıklarını gösterdiği söylenebilir. Araştırmalar çevreye yönelik tutumların ve çevre bilgisinin yüksek olmasının, kişilerin çevreye zararlı davranışlar göstermesine yetmediğini göstermektedir (Erten, 2005). Morrone, Mancl ve Carr'a (2001, s.34) göre tam olarak okuryazar bir kişi sadece bilgiyle donatılan değil; bilgiyi eylemlere yol açan değerlerle birleştirebilen kişidir. Geleceğin çevrecilerini yetiştirecek olan öğretmenlerin tutumları yüksek düzeyde olsa da çevre bilgilerinin henüz istenilen düzeyde olmadığı görülmektedir. Bunun sebebi olarak öğretmenlerin lisans eğitimleri sırasında aldıkları çevre eğitiminin yetersiz olması gösterilebilir. Nitekim literatürde bu görüşümüze destekleyen çalışmalar yer almaktadır. Maskan, Efe, Gönen ve Baran (2006) yaptıkları çalışmalarında, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun Türkiye'de öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarında çevre eğitimi derslerinin yeterli verilmediğine, var olan derslerin içeriğinin çevreye ilişkin iyi davranış biçimi geliştirecek şekilde düzenlenmediğine inandıklarını belirlemişlerdir. Aydemir (2007) çalışmasının sonucunda, öğretmenlerin yeterli bir çevre eğitimini yükseköğrenimlerinde ve mezun olduktan sonra almadıklarını tespit etmiştir. Teksöz, Şahin ve Ertepinar (2010) da öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının çevre bilgilerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmış ve bu durumu aldıkları çevre eğitiminin yetersizliği ile açıklamışlardır. Bununla birlikte yeterli ve nitelikli bir çevre eğitiminin bilgi seviyesinde, tutum ve davranışlarda olumlu yönde bir artışa neden olduğu çeşitli çalışmalarla ortaya konulmuştur (Aydın, 2008; Bradley, Waliczek ve Zajicek 1999; Deniz ve Genç, 2007; Güven, 2011; Kızıl, 2012; Yavuz, 2006).

Araştırmamızda sınıf öğretmenlerinin bilgi, tutum ve davranış puanlarının cinsiyete göre değişmediği belirlenmiştir. Toplumsal cinsiyet rolleri arasındaki farkın gittikçe azaldığı günümüzde, öğretmenlerin yer aldığı bir çalışma grubunda cinsiyetler arası anlamlı bir farklılığın görülmemesi anlaşılabilir bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Kıdem değişkenine göre farklılık incelendiğinde ise bilgi ve tutum açısından anlamlı bir farklılık görünmezken, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin çevre davranış düzeylerinin 0-5 yıl arası ile 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre orta düzeyde anlamlı derece daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte puanlar yerleşim yerine göre karşılaştırıldığında, il merkezinde görev yapan öğretmenlerin çevre davranış düzeylerinin, ilçe merkezi ile kasaba veya köyde yaşayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine il merkezinde görev yapan öğretmenlerin çevre tutum düzeylerinin, köy veya kasabada görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlde yaşayan öğretmenlerin tutum ve davranış puanlarının yüksek çıkmasının sebebi olarak, çevre sorunlarının şehirlerde köylere göre daha çok hissediliyor olması gösterilebilir. Büyük şehirlerde yaşayanlar çevre sorunlarına daha çok maruz kaldıkları için çevre sorunlarına yönelik tutumlarının ve davranışlarının daha yüksek çıkması beklenen bir sonuç olarak düşünülebilir.

Bulgular eğitim durumuna göre incelendiğinde öğretmenlerin çevre davranışlarının, çevre sorunlarına yönelik tutumlarının ve çevre bilgilerinin eğitim durumuna göre değişmediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin yüksek lisans eğitimi sırasında çevre ile ilgili bir ders almadıkları veya herhangi bir çalışma yapmadıkları varsayılırsa, lisans mezunu öğretmenler ile aralarında fark bulunmaması beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Fakat çalışmamızda yüksek lisans yapan öğretmenlerin ne tür çalışma yaptıkları veya hangi dersi aldıkları bilgisi yer almamaktadır. Araştırmamızda çevre ile ilgili bir sivil toplum kuruluşuna üyelik durumunun çevre bilgisi, tutumu ve davranışı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer sonuçlara Uzun (2007), Aksu (2009), Ürey ve Şahin (2010), Karatekin (2011) de çalışmalarında ulaşmışlardır.

Araştırmamızda çevre eğitimiyle ilgili proje çalışması yapmanın çevre sorunlarına yönelik tutum ve çevre davranış puanları için anlamlı derecede etkisinin olduğu ancak çevre bilgisi için anlamlı bir etkisinin olmadığı sonu-

cuna ulaşılmıştır. Çevre ile ilgili proje çalışması yapan veya proje çalışmalarına katılan öğretmenlerin çevre sorunlarına yönelik farkındalık kazandığı ve bu durumun onların tutumlarında ve davranışlarında olumlu etkisinin olduğu söylenebilir. Tungaç (2015) araştırmasında benzer şekilde, doğa eğitimi projelerine katılmış ve doğa eğitimi projesi hazırlamış olan öğretmenlerin çevresel tutum puanlarının bu projelere katılmamış ve bu tarz projeler düzenlenmemiş olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmamızın bulgularından yola çıkarak şu öneriler getirilebilir:

- Öğretmenlerin çevre sorunlarına yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olmasına rağmen, çevre bilgileri ve çevre davranışlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin çevre bilgilerini artırmak ve var olan tutumlarını davranışa dönüştürmelerini sağlayabilmek amacıyla bilgi-tutum-davranış boyutlarının dengeli ele alındığı uygulamalı hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Çalışmanın çevre ile ilgili proje çalışması yapmanın çevre sorunlarına yönelik tutum ve çevre davranışı üzerinde olumlu yönde anlamlı etkisi olduğu sonucundan hareketle, öğretmenlerin proje çalışması yapmalarını veya konuyla ilgili proje çalışmalarına katılmalarını sağlayıcı adımlar atılması önem taşımaktadır. Bunun için öğretmenler teşvik edilip ödüllendirilebilir, ayrıca bir program dahilinde çevre projeleri düzenlenmeleri sağlanabilir. Öğretmenlere proje yazımı, proje hazırlama süreçleri vb. becerileri kazandırmak amacıyla eğitimler verilebilir.

**EXTENDED ABSTRACT**

**Investigation of Environmental Knowledge,  
Attitudes and Behaviors of Primary School Teachers**

\*

Ömer Erbasan – Mehmet Erkol

*Ministry of National Education- Afyon Kocatepe University*

Environment is defined as the "setting where a human being or any living creature lives" (Özey, 2009, p.1). The harmony between the living and nonliving elements in this setting is very important for the sustainability of the environment. However, this harmony has started to deteriorate over time because of the human beings, one of the living elements of the system. According to Sever and Yalçinkaya (2012), the phase, where human beings dominated nature, emerged particularly with the industrial revolution, and the change of the balance of power in favor of human beings resulted in rapid and unconscious consumption of the resources in the world and the beginning of environmental problems.

The misunderstanding of human beings related to the environment lies behind the increase of environmental problems in a short time as much as to occupy the agenda of the humanity. There is a misunderstanding that environmental resources are unlimited and the the capacity of the earth to renew itself is sufficient. However, the fallacy of this belief was proven with the rapid depletion of the resources, the insufficiency of the environment to meet the requirements and the increase of the environmental pollution to the extent of endangering human health. It can be argued that this common and false understanding led to the increase in the importance of environmental education. As a matter of fact, dissemination of environmental education is one of the first solution suggestions put forward as a result of many studies, which aim to prevent environmental problems and find ways to return to the healthy state of the environment.

Vaughan, Gack, Solorazano and Ray (2003) defined environmental education as a continuous learning process, in which individuals become aware of their environment as well as gaining knowledge, values, skills and experiences to solve environmental problems for the next generations. One of the



most important goals of environmental education is to become aware of the impact of our daily life practices on the environment, to avoid behaviors that destroy the environment and to make environmentally friendly choices (Özdemir, 2016, p. 117). According to Kahyaoğlu (2009), environmental problems have gone beyond being problems that could only be solved using technology or laws, and they have become problems that could only be solved through changing individual behaviors. In order to change behaviors, it is very important to change the attitudes and values. The formation of positive attitudes and values towards the environment could be achieved through environmental education.

Considering the importance and impact of education at early ages, the importance of starting environmental education at early ages would be understood better. At this point, it would not be wrong to argue that the environmental knowledge, attitudes and behaviors of the classroom teachers would determine the environmental education of children. Hence, teachers are among the most important determinants of the quality of education. In this sense, the main purpose of our study is to determine the knowledge, attitudes and behaviors of classroom teachers towards environment as individuals who play an important role in the education of children from an early age. In line with this basic purpose, answers to the following sub-problems were sought:

1. What is the level of environmental knowledge of the classroom teachers and would this level differ significantly according to their gender, seniority, residential areas they work in, educational background, membership to non-governmental organizations related to the environment and the availability of previous project experiences on environment?
2. What is the level of the attitudes of classroom teachers towards environmental issues and would this level differ significantly according to their gender, seniority, residential areas they work in, educational background, membership to non-governmental organizations related to the environment and the availability of previous project experiences on environment?
3. What is the level of environmental behaviors of the classroom teachers and would this level differ according to their gender, seniority, residen-

tial areas they work in, educational background, membership to nongovernmental organizations related to the environment and the availability of previous project experiences on environment?

Descriptive survey design was used in the study. The population of the study is composed of classroom teachers employed in public primary schools in Afyonkarahisar province during the 2016-2017 academic year, and the study sample consists of 371 classroom teachers employed in public primary schools in Afyonkarahisar province during the 2016-2017 academic year. In order to collect the data of the study, Environmental Information Test developed by Altınöz (2010), Attitude Scale for Environmental Problems developed by Aksu (2009), and Environmental Behavior Scale developed by Goldman, Yavetz and Pe'er (2006) and adapted by Timur and Yılmaz (2013) were used. The responses of the teachers were analyzed using the SPSS 20 package program. Parametric statistics, which were based on the normal distribution as one of the prerequisites, were performed in the study. Independent groups t-test was performed in order to determine whether the scores of teachers obtained from the data collection tools differed according to gender, educational background, membership to the non-governmental organizations related to the environment, and the availability of previous project experiences on the environment. One-way analysis of variance (ANOVA) test was used to determine whether there was a statistically significant difference with respect to the variables of seniority and residential areas where they work in.

The study concluded that the environmental knowledge and environmental behaviors of classroom teachers were at medium level, and their attitudes towards environmental problems were at a high level. In addition, it was determined that the knowledge, attitude and behavior scores of the teachers did not change according to gender, educational background and membership to non-governmental organizations. When the difference was analyzed according to the seniority variable, while there was no significant difference in terms of knowledge and attitude, the environmental behavior levels of teachers with professional experience of 21 years and above were found to be moderately higher than those of teachers with professional experience between 0-5 years and 6-10 years. However, when the scores were compared according to the residential area, it was concluded that the environmental behavior levels of the teachers employed in the city center were higher than those of the teachers living in the districts, towns or villages. Furthermore, it

was concluded the availability of previous project experience had a significant effect on attitudes towards environmental problems and environmental behavior scores, but it did not have any significant effects on environmental knowledge.

Based on the findings of our research, the following suggestions could be made:

- In order to increase the environmental knowledge of teachers and enable them to transform their existing attitudes into behavior, they could be provided with practical in-service training, where the information, attitude and behavior dimensions were handled in a balanced way.
- It is important to take steps to ensure that teachers do or participate in projects on the issue. Teachers could be encouraged and rewarded for that, and they could be given the opportunity to organize environmental projects within a certain program.

### **Kaynakça / References**

- Aksu, Y. (2009). *Fen ve teknoloji ile sınıf öğretmenlerinin çevre sorunlarına yönelik tutumlarının belirlenmesi: Burdur ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Altınöz, N. (2010). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Aydemir, M. (2007). *The investigation of teachers with respect to knowledge level on environmental concepts*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, N. (2008). *Sınıf öğretmeni adaylarının ve öğretmenlerinin çevre eğitimine yönelik öz-yeterlik inançları üzerine sınıf düzeyi, kıdem ve değer yönelimlerinin etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Bilim, İ. (2012). *Sürdürülebilir çevre açısından eğitim fakültesi öğrencilerinin çevre okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Bradley, J.C., Waliczek T.M. ve Zajicek J.M. (1999). Relationship between environmental knowledge and environmental attitude of high school students. *Journal of Environmental Education*, 30(3), 17–21.

- Connell, S., Fien, J., Lee, J., Sykes, H. ve Yencken, D. (1999). If it doesn't directly affect you, you don't think about it': A qualitative study of young people's environmental attitudes in two Australian cities. *Environmental Education Research*, 5(1), 95-113.
- Cutter, A. (2002). *The Value of Teachers' Knowledge: Environmental Education as a Case Study*. 21 Mayıs, 2017 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED466456.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Deniş, H. ve Genç, H. (2007). Çevre bilimi dersi alan ve almayan sınıf öğretmenliği öğrencilerinin çevreye ilişkin tutumları ve çevre bilimi dersindeki başarılarının karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 20-26.
- Erol, G. H. ve Gezer, K. (2006). Prospective of elementary school teachers' attitudes toward environment and environmental problems. *International Journal of Environmental and Science Education*, 1(1), 65-77.
- Erten, S. (2005). Okul öncesi öğretmen adaylarında çevre dostu davranışların araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 91-100.
- Esa, N. (2010). Environmental knowledge, attitude and practices of student teachers. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 19(1), 39-50.
- Genç, M. ve Genç, T. (2013). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Asian Journal of Instruction*, 1(1), 9-19.
- Goldman, D., Yavetz, B. ve Pe'er, S. (2006). Environmental literacy in teacher training in Israel: Environmental behavior of new students. *The Journal of Environmental Education*, 38(1), 3-22.
- Güler, E. (2013). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin çevre okuryazarlığı düzeylerinin belirlenmesi ve öğrencilerin okuryazarlığı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Güven, E. (2011). *Çevre eğitiminde tahmin-gözlem-açıklama destekli proje tabanlı öğrenme yönteminin farklı değişkenler üzerine etkisi ve yönetime ilişkin öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Güven, E. (2013). Çevre sorunlarına yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmen adaylarının tutumlarının belirlenmesi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 33(2), 411-430.

- Kahyaoglu, M. (2009). Öğretmen adaylarının fen ve teknoloji dersinde çevresel problemlerin öğretimine yönelik bakış açıları, hazır bulunuşlukları ve öz-yeterliliklerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 28-40.
- Karabıçak, M. ve Armağan, R. (2004). Çevre sorunlarının ortaya çıkış süreci, çevre yönetiminin temelleri ve ekonomik etkileri. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(2).
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi-kavramlar, ilkeler, teknikler* (28. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karataş, A. (2013). Çevre bilincinin geliştirilmesinde çevre eğitiminin rolü ve Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Karatekin, K. (2011). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kaya, E., Akıllı, M. ve Sezek, F. (2009). Lise öğrencilerinin çevreye karşı tutumlarının cinsiyet açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(18), 43-54.
- Kızıl, M. (2012). *Çevre bilimi dersinin fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre bilgisi ve çevreye karşı tutumlarına olan etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Kibert, N. C. (2000). *An analysis of the correlations between the attitude, behavior, and knowledge components of environmental literacy in undergraduate university students*. Yayınlanmamış doktora tezi. University of Florida, Florida.
- Köğçe, D., Ünal, S. ve Şahin, B. (2009). The effect of pre-service mathematic teachers' socio-economic status on their ideas and behaviours about environment. *Journal of Turkish Science Education*, 6(3), 19-37.
- Maskan, A. K., Efe, R., Gönen, S. ve Baran, M. (2006). Farklı branşlardaki öğretmen adaylarının çevre sorunlarının nedenleri, eğitimi ve çözümlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), 1-12.
- McBeth, W. ve Volk, T. L. (2010). The national environmental literacy project: a baseline study of middle grade students in the United States. *The Journal of Environmental Education*, 41(1), 55-67.
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W. ve Barrett, K. C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation*. New Jersey: Psychology Press.

- Morrone, M., Mancl, K. ve Carr, K. (2001). Development of a metric to test group differences in ecological knowledge as one component of environmental literacy. *The Journal of Environmental Education*, 32(4), 33-42.
- Owens, M. A. (2000). *The environmental literacy of urban middle school teachers*. Yayınlanmamış doktora tezi. Emory University, Atlanta.
- Özdemir, O. (2016). *Ekolojik okuryazarlık ve çevre eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özey, R. (2009). *Çevre sorunları*. Aktif Yayınevi.
- Polat, S. (2012). *Öğretmen adaylarının (sosyal bilgiler, fen bilgisi, ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi, türkçe) çevre sorunlarına yönelik tutumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Schaefer, G. (1980). Environmental education: A new word or a new philosophy of teaching? E. T. S. Bakshi ve Z. Naveh, (Ed.), *Environmental education principles, methods, and applications*, New York and London: Plenum Press.
- Sever, R. ve Yalçınkaya, E. (2012). Examining the environmental attitudes of pre-service teachers on primary school teaching. *Marmara Geographical Review*, 26, 1-15.
- Sipahi, B., Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2008). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Şahin, M. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin çevre okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Aksaray Üniversitesi, Aksaray.
- Şerenli, E. (2010). *Geleceğin çevre eğitimcilerinin çevre okuryazarlık bileşenlerine sahip olma düzeylerinin belirlenmesi: Muğla Üniversitesi örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Teksöz, G., Şahin, E. ve Ertepinar, H. (2010). Çevre okuryazarlığı, öğretmen adayları ve sürdürülebilir bir gelecek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 307-320.
- Timur, S. (2011). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Timur, S. ve Yılmaz, M. (2013). Çevre davranış ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 317-333.
- Tungaç, A. S. (2015). *Fen bilgisi öğretmenlerinin okul dışı (doğa deneyimine bağlı) çevre eğitimine yönelik öz yeterlik algıları, çevre bilgileri ve çevresel tutumlarının incelenmesi: Mersin ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Uzun, N. (2007). *Ortaöğretim öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi ve tutumları üzerine bir çalışma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Ürey, M. ve Şahin, B. (2010). Akademik personelin çevre sorunları ve çevre eğitime yönelik duygu, düşünce ve davranışlarının değerlendirilmesi. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 38(3), 134-149.
- Vaughan, C., Gack, J., Solorazano, H. ve Ray, R. (2003). The effect of environmental education on schoolchildren, their parents, and community members: A study of intergenerational and intercommunity learning. *The Journal of Environmental Education*, 34(3), 12-21.
- Yavuz, S. (2006). *Proje tabanlı öğrenme modelinin kimya eğitimi öğrencilerinin çevre bilgisi ile çevreye karşı tutumlarına olan etkisinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yıldız, K., Sipahioğlu, Ş. ve Yılmaz, M. (2000). *Çevre bilimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

#### Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Erbaşan, Ö. ve Erkol, M. (2020). Sınıf öğretmenlerinin çevreye yönelik bilgi, tutum ve davranış düzeylerinin incelenmesi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(24), 2443-2471. DOI: 10.26466/opus. 619973

## Ters-Yüz Sınıf Modelinin Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanının Öğretiminde Kullanılmasının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi<sup>1</sup>

DOI: 10.26466/opus.658882

\*

Melike Söğüt\* - Suat Polat\*\*

\* Yüksek Lisans Öğrencisi, Ağrı İbrahim Çeçen Üni.Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı/Türkiye

E-Posta: [sogutmelike224@gmail.com](mailto:sogutmelike224@gmail.com)

ORCID: [0000-0002-7743-6350](https://orcid.org/0000-0002-7743-6350)

\*\* Dr. Öğr. Üyesi Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ağrı/Türkiye

E-Posta: [spolat@agri.edu.tr](mailto:spolat@agri.edu.tr)

ORCID: [0000-0001-9286-8840](https://orcid.org/0000-0001-9286-8840)

### Öz

Bu araştırmanın amacı, ters-yüz sınıf modelinin Ortaokul 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi "Etkin Vatandaşlık" öğrenme alanının öğretiminde kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına etkisini ve sürece ilişkin öğrenci görüşlerini tespit etmektir. Araştırmada, karma yöntem desenlerinden birisi olan iç içe desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutu kontrol gruplu ön test son test yarı deneysel desen ile nitel boyutu betimsel yöntem ile yürütülmüştür. Deney grubunda etkin vatandaşlık" öğrenme alanının öğretimi ters-yüz sınıf modeli ile kontrol grubunda ise MEB'in müfredata uygun şekilde belirlediği süreç ile yapılmıştır. Araştırmanın evrenini, Ağrı il merkezinde yer alan ortaokullarda 2018-2019 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören tüm öğrenciler, örneklemi ise ilgili evrenden rastgele seçilen bir ortaokulda öğrenim gören toplam 88 öğrenci oluşturmaktadır. Öğretim sürecine ilişkin öğrenci görüşlerini tespit etmek amacıyla da veriler deney grubunda yer alan 11 öğrenciden toplanmıştır. Çalışmada veriler, akademik başarı testi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Akademik başarı testi ile elde edilen veriler SPSS istatistik programı ile analiz edilirken, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen veriler ise betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda ters yüz sınıf modelinin, MEB'in müfredata uygun şekilde belirlediği süreç göre akademik başarıyı arttırdığı tespit edilmiştir. Yapılan görüşmede katılımcıların, ters yüz sınıf modeli ile ilgili eksikliklerin giderilmesi sonucunda modelin daha verimli olacağına dair görüşler öne sürdükleri belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal Bilgiler, ters yüz sınıf modeli, akademik başarı, etkin vatandaşlık

<sup>1</sup> Bu çalışma, Sosyal bilgiler 5. sınıf etkin vatandaşlık öğrenme alanının ters-yüz sınıf modeline göre işlenmesinin akademik başarıya etkisi adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir



## The Effect of Using the Flipped Classroom Model in Teaching Active Citizenship Learning Area on Students' Academic Achievement

\*

### Abstract

*The aim of this study is to determine the effect of using the flipped classroom model in teaching the "Active Citizenship" learning area in the Secondary School 5th grade Social Sciences course and the students' views on the process. In the research, the embedded design, one of the mixed-method designs, was used. The quantitative dimension of the research was carried out with a quasi-experimental design with pre-test and post-test control group, and the qualitative dimension was carried out with the descriptive method. In the experimental group, teaching the "effective citizenship" learning area was performed through the flipped classroom model and in the control group, it was performed with the process determined by the Ministry of National Education in accordance with the curriculum. The population of the research consists of all students receiving education in the 2018-2019 academic year in secondary schools located in the city center of Ağrı, and the sample of the study consists of a total of 88 students receiving education in a secondary school randomly selected from the relevant population. Data were collected from 11 students in the experimental group in order to determine student views regarding the teaching process. In the study, data were obtained through an academic achievement test and a semi-structured interview form. While the data obtained through the academic achievement test were analyzed with the SPSS statistical program, the data obtained through the semi-structured interview form were analyzed with the descriptive analysis method. As a result of the research, it was determined that the flipped classroom model increases academic achievement compared to the process determined by the Ministry of National Education in accordance with the curriculum. In the conducted interviews, it was seen that the participants suggested opinions regarding that the model will be more efficient if the imperfections related to the flipped classroom model are corrected.*

**Keywords:** *Social Studies, flipped classroom model, academic achievement, active citizenship*

## Giriş

21. yüzyıl, insanı merkeze alan birçok problemin olduğu bir çağ olarak görülmektedir. Bu problemlerin merkezinde ise bireyin yapmış olduğu fiiller yer alır. Toplumunu oluşturan bu bireylerin sorunlarının temelinde eğitim yer almaktadır. Bu yüzden eğitim sistemi, eğitim programı ve eğitim kurumunu oluşturan yöneticiler sürekli olarak sorgulanmakta ve değişmektedir (Şişman, 2012). Bilim ve teknolojinin hızla gelişmesi eğitim sistemini etkilemiştir. Buna göre toplumu oluşturan bireylerin içinde bulunduğumuz çağa uygun olarak yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Bu konuda mevcut eğitim programı değiştirilerek, düşünen, sorgulayabilen, yaratıcı ve sorunlara çözüm üretebilen bireyler yetiştirilmektedir (Yavuz ve Coşkun, 2008).

Y kuşağı olarak adlandırılan, yeni nesil öğrenci profili, geleneksel yöntemlerle uygulanan eğitim sistemini sıkıcı bularak, artık teknolojinin içinde bulunduğu eğitim sistemini benimsemektedir. Bu yüzden eğitim sisteminde, bilgisayar, tablet ve internet kullanımı yaygınlaşmıştır. Böylece bilgiye her an ve her yerde ulaşmak mümkün olmuştur (Serçemeli, 2016). Eğitimde teknolojik yeniliklerin yaygınlaşması ile birlikte internet ve bilgisayar tüm öğrenme alanlarımızda kullanılmaya başlanmıştır. Yeni ve farklı bir öğrenme modeli olan ters yüz sınıf modelinin uygulanmasında da teknolojik araç gereçlere ihtiyaç duyulur (Kara, 2016).

Ters yüz kavramı; geleneksel olarak sınıf içerisinde yapılan dersin evde, evde yapılan ödevlerin ise sınıfta yapılmasıdır (Bergmann ve Sams, 2012). Başka bir ifadeyle sınıfta eğitmen tarafından verilen dersin sınıf dışında öğrenci tarafından yapılması, evde yapılan ev ödevlerinin ise sınıfta rehber eşliğinde yapılmasına ters yüz sınıf modeli denir.

Ters yüz sınıf modeli; Colorado’da bulunan ve woodlark park lisesinde görev yapan Bergmann ve Sams’ın, dersi kaçıran öğrencileri için çözüm arayışlarına başlamasıyla ortaya çıkmıştır. İlk olarak dersi kaçıran öğrencileri için canlı ders hazırlayarak öğrencilere dersin erişimi açılmıştır. Bu ders öncesinde de müfredata uygun videolar hazırlanmıştır. Hazırlanan bu videolar çeşitli bağlantılar ile öğrencilere iletilerek öğrencilerin eksiklikleri giderilmiştir (Bergmann ve Sams, 2012). Dersi kaçıran öğrencilerin eksiklerinin giderilmesi ve öğrenmelerine yardımcı olabilmek için çözüm olarak başlatılan model, öğretme ile öğrenmeye yenilikçi olan küresel bir yaklaşıma dönüştü

(Philips ve Trainor, 2014). Bu ve buna benzer yeni yaklaşımların ortaya çıkması ile eğitim ve öğretimde kalıcılık da artmıştır. Böylece mevcut eğitim sisteminde kullanılan yaklaşımlar yerini yenilikçi yaklaşımlara bırakmıştır.

Son yıllarda, öğretmenin otoriter olduğu geleneksel eğitim anlayışı önemini kaybetmektedir. Yerini bireyin daha fazla sorumluluk sahibi ve daha aktif olduğu yaklaşımlar benimsenmiştir. Bu yaklaşımı temel alan modellerden birisi de ters yüz sınıf modelidir. Geleneksel modelde, konunun aktarılması, bireye kavratılması sınıf içerisinde, pekiştirilmesi ise sınıf dışında gerçekleşmektedir. Ters yüz sınıf modelinde ise bilginin aktarılması ve kavratılması sınıf dışında, konunun pekiştirilmesi ise rehber gözetiminde sınıf içerisinde yapılmaktadır (Gülşen ve Otacıoğlu, 2017). Aşağıda geleneksel model ile ters-yüz sınıf modelinin özellikleri belirgin bir şekilde verilmiştir:

***Geleneksel model;***

- Öğretmen ve konu merkezlidir.
- Öğretmen konuları anlatır ve öğrenci anlatılanları not alır.
- Derste öğrenci pasif katılımcıdır.
- Öğretmen öğrenci iletişimi genellikle tek yönlüdür.
- Dersin pekiştirilmesi aşaması sınıf dışında yapılacak ödevlere bırakılır.

***Ters yüz sınıf modeli ise;***

- Öğrenci merkezli bir öğrenme anlayışıdır.
- Ders saatleri pasif dinleme ve sade bilgi aktarımı yerine öğrenci ve öğretmen açısından daha bol etkinliği ve katılımlı geçmektedir.
- Grup halinde öğrenmeler desteklediğinden sorumluluk alma, işbirliği yapabilme ve grupla ortak bir ürün oluşturabilme gibi olumlu etkiler yaratmaktadır.
- Farklı öğrenme stillerine hitap etmektedir.
- Daha zor görevler sınıf ortamında yapılırken, teorik bilgi evde öğrenilir.
- Teknolojik araçlar eğitim sürecinde olmazsa olmazlardır (Dursunlar, 2018).

Sosyal Bilgiler dersinde yapılan ezberciliği ortadan kaldırmak ve öğrencilerin eğlenerek öğrenebileceği bir ders haline getirmek amaçlanmıştır (Ata, 2012). Sosyal Bilgiler dersinde geleneksel yöntemler ile ders anlatmak bireylerin derse ilgisini azaltabilir. Bu durum ters yüz sınıf modeli ile ortadan kaldırılabılır. Sosyal Bilgiler dersinde öğrenme etkililiğini arttırmak için öncelikle müfredatın yoğunluğundan kaynaklanan zamansal sorun çözülmelidir. Ters yüz sınıf modelinde dersin evde yapılması ile bu sorun ortadan kalkar

ve sınıf içerisinde daha çok etkinlik yapılarak öğrenme etkililiği sağlanabilir (Karaman, 2018).

Literatür incelendiğinde Sosyal Bilgiler dersinde, ters yüz sınıf modelinin kullanımı ile ilgili çalışmalara rastlamak mümkündür (Akbaba ve Erdoğan, 2019; Dursunlar, 2018; Erdoğan, 2018; Karaman, 2018; Gökdemir, 2018;). Bu çalışmanın amacı Sosyal Bilgiler 5. sınıf dersinde etkin vatandaşlık öğrenme alanının ters-yüz sınıf modeline göre işlenmesinin öğrencilerin akademik başarısına etkisini incelemektir. Bu çalışma ile Sosyal Bilgiler dersini farklı bir modelle işleyerek dersin kalıcılığı ve öğrencilerin derse ilgisi artırılmaya çalışılmıştır. Bu alanda ters yüz sınıf modeli ile ilgili çalışmaların sayıca yetersiz olmasından dolayı alana katkı sağlayacağı düşünülerek bu çalışma yapılmıştır.

**Problem Durumu:** Ters-yüz sınıf modelinin Sosyal Bilgiler 5. sınıf Etkin Vatandaşlık öğrenme alanının öğretiminde kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi var mıdır?

***Araştırmanın Alt Problemleri:***

- Kontrol ve deney gruplarının ön test ve son test ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Kontrol ve deney gruplarının ön test ve son test ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Cinsiyet değişkenine göre kontrol ve deney grubunda bulunan öğrencilerin ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Gelir durumlarına göre kontrol ve deney grubunda bulunan öğrencilerin ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- İnternet kullanma durumlarına göre kontrol ve deney grubunda bulunan öğrencilerin ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Yerleşim yeri durumlarına göre kontrol ve deney grubunda bulunan öğrencilerin ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

- Anne eğitim düzeylerine göre kontrol ve deney grubunda bulunan öğrencilerin ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Baba eğitim düzeylerine göre kontrol ve deney grubunda bulunan öğrencilerin ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Katılımcıların ters yüz sınıf modeli ile ilgili önerileri nelerdir?
- Katılımcıların, ters yüz sınıf modelinin derse katkısı ile ilgili görüşleri nelerdir?
- Katılımcıların izledikleri videoların faydalı olup olmadığına dair görüşleri nelerdir?
- Katılımcıların ters yüz sınıf modeli ile işlenen konunun kalıcılığına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Katılımcıların, ters yüz sınıf modelinin olumlu ve olumsuz yönleri ile ilgili görüşleri nelerdir?

## Yöntem

Araştırmada karma araştırma yöntemlerinden, iç içe karma desen kullanılmıştır. Karma araştırma yöntemi nicel veriler ile nitel verilerin birleşmesiyle ortaya çıkan bir yöntemdir. Verilerin sıralı ya da birleşik kullanılması ile ana fikrin verilerin birinde daha kapsamlı olarak ele alınmasını içeren desene iç içe karmaşık desen denir (Creswell, çev; Bütün, 2014). Karma araştırma kapsamında nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden faydalanılmıştır. Nicel araştırma, gerçekliğin bağımsız ve tarafsız olarak gözlenip ölçülerek, analiz edildiği bir araştırma yöntemidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Araştırmanın nicel aşamasında nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel model kullanılmıştır. Deneysel araştırmada birçok desen kullanılır ama en çok kullanılan ise iki gruptan oluşan desenlerdir. Bu grupların birine kontrol grubu adı verilirken diğerine de deney grubu adı verilir (Özmen, 2014). Bu çalışma da iki gruptan oluşmuştur. Kontrol grubunda geleneksel yöntemlerle ders işlenirken, deney grubunda ters yüz sınıf modeli ile ders işlenmiştir. Nitel araştırma, nitel verilerin bir araya getirilmesi ile oluşan bir yöntemdir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Nitel araştırma ile veriler; dokümanlar, gözlemler ya da görüşme yolu ile elde edilir. Bu çalış-

manın nitel aşamasında ise betimsel yöntem kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile öğrenci görüşleri alınmıştır. Bu tür çalışmalar, naturalistik paradigmaya göre tasarlanan, olgubilim, gömülü teori, etnografi çalışmalarındaki gibi verilerin detaylı incelenmediği ve yorumlanmadığı, sadece görüşme, gözlem, doküman incelemesi gibi veri toplama teknikleri doğrultusunda sosyal olay ve olguların değiştirilmeden ortaya konulduğu betimleme çalışmalarıdır (Z. Arslantürk ve A. Arslantürk, 2013; V. A. Lambert ve C. E. Lambert, 2012; Walker, 2012).

### *Evren ve Örneklem*

Evren, araştırmadan elde edilen sonuçların genellendiği elemanlar bütününe denir. Araştırmanın evreni büyüdükçe araştırma, değer kazanacağı gibi soyutlaşarak güçleşebilir (Karasar, 1999). Bu araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Ağrı merkezde yer alan bir ortaokulda yapılmıştır. Araştırmanın evrenini Ağrı Merkez’de yer alan ortaokullar oluşturmaktadır. Deneysel araştırmayı ortaokulların tamamında gerçekleştirmek mümkün olmadığından örneklem seçme yoluna gidilmiştir. Araştırmanın amacına yönelik ihtiyaç duyulan kişilerin, araştırma için evrenden seçilmesine örnekleme denir. Örneklem ise araştırmanın amacına uygun bir şekilde ihtiyaç duyulan verilerin toplanması için bir araştırma evreninden belli yöntemlerle seçilen daha küçük sayıdaki gruba denir. Bu araştırmanın nicel aşamasında seçkisiz örnekleme yöntemlerinden biri olan rasgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Rastgele örnekleme, araştırma için seçilecek kişilerin şansla ya da gelişigüzel seçilmesidir (Akarsu, 2014). Bu kapsamda araştırmanın örneklemini; Ağrı il merkezinde yer alan ve şans yoluyla seçilen bir ortaokulda 5. Sınıf düzeyinde öğrenim gören 88 öğrenci oluşturmaktadır. Nitel aşamada ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme; araştırmacı tarafından çalışmaya katılacak kişi ve nesnelerin belirlenmesinde belli bir ölçütün getirilmesi söz konusudur. Araştırmacı hangi tür birey veya durumlarla çalışacağına kendisi karar verir ve ölçütünü de kendisi belirler (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Çalışmanın nitel aşamasında deney grubuna dâhil edilen ve ters yüz sınıf modeli doğrultusunda eğitim gören 11 öğrenci yer almıştır. Bu öğrenciler deney grubundan rastgele seçilmiştir.

**Tablo 1. Öğrencilerin Sınıflara Göre Dağılımı**

SINIFLAR	ÖĞRENCİ SAYISI
5/C -5/B SINIFI (Deney)	44
5/A- 5/D SINIFI (Kontrol)	44

Tablo 1’de araştırmaya katılan öğrencilerin deney ve kontrol grubu sayısı gösterilmiştir. Deney grubunu 5/C ve 5/B sınıfları oluştururken kontrol grubunu ise 5/A ve 5/D sınıfları oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilere ait demografik bilgiler tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2 incelendiğinde, kontrol grubunun yarısı erkek yarısı kadın olup deney grubunda kadınların oranı %47,7, erkeklerin oranı ise %52,3’tür. Yetişilen yer dağılımı incelendiğinde; kontrol grubunda bulunan katılımcıların %95,5’i şehir merkezi, %4,5’i ilçede yetişmiş olup deney grubunda şehir merkezinde yetişenlerin oranı %97,7, ilçede yetişenlerin oranı %2,3’tür. Anne eğitim düzeyi incelendiğinde kontrol grubunda annesi okumamış olanların oranı %63,6, ilkokul mezunu olanların oranı %27,3, ortaokul mezunu olanların oranı %9,1’dir. Deney grubunda annesi okumamış olanların oranı %54,5, ilkokul mezunu olanların oranı %43,2, ortaokul mezunu olanların oranı %2,3’tür. Baba eğitim durumu incelendiğinde; kontrol grubunda babası okumamış olanların oranı %9,1, ilkokul mezunu olanların oranı %65,9, ortaokul veya lise mezunu olanların oranı %25’tir. Deney grubunda babası okumamış olanların oranı %9,1, ilkokul mezunu olanların oranı %68,2, ortaokul veya lise mezunu olanların oranı %22,7’dir. Her iki gruptaki katılımcıların tamamının annesi ev hanımıdır. Baba meslekleri incelendiğinde; kontrol grubunda babası çalışanların oranı %95,3, emekli olanların oranı %2,3, çalışmayanların oranı ise %2,3’tür. Deney grubunda bulunanların tamamının babası çalışmaktadır.

**Tablo 2. Demografik Bilgilerin Gruplara Göre Dağılımı**

		Kontrol		Deney	
		n	%	N	%
Cinsiyet	Kadın	22	50,0%	21	47,7%
	Erkek	22	50,0%	23	52,3%
Yetiştirdiğiniz yer	Şehir merkez	42	95,5%	43	97,7%
	İlçe	2	4,5%	1	2,3%
	Köy	0	0,0%	0	0,0%
	Diğer	0	0,0%	0	0,0%
Anne eğitim düzeyi	Okumamış	28	63,6%	24	54,5%
	İlkokul	12	27,3%	19	43,2%
	Ortaokul	4	9,1%	1	2,3%

Ters-Yüz Sınıf Modelinin Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanının Öğretiminde Kullanılmasının  
Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi

Baba eğitim düzeyi	Okumamış	4	9,1%	4	9,1%
	İlkokul	29	65,9%	30	68,2%
	Ortaokul-Lise	11	25,0%	10	22,7%
Baba mesleği	Çalışmıyor/ev hanımı	1	2,3%	0	0,0%
	Çalışıyor	41	95,3%	44	100,0%
	Emekli	1	2,3%	0	0,0%
Anne mesleği	Çalışmıyor/ev hanımı	44	100,0%	44	100,0%
Aylık gelir durumu	1600den az	13	29,5%	13	29,5%
	1600-3000	28	63,6%	28	63,6%
	3000 TL ve üzeri	3	6,8%	3	6,8%
	Hiç kullanımı	30	68,2%	36	81,8%
İnternet kullanımı	Hiç kullanmıyor	30	68,2%	36	81,8%
	0-2 saat	14	31,8%	8	18,2%
Sosyal medya hesabı	Var	4	9,1%	2	4,5%
	Yok	40	90,9%	42	95,5%

Aylık gelir durumu incelendiğinde; kontrol grubunda geliri 1600 TL'den az olanların oranı %29,5, 1600-3000 TL geliri olanların oranı %63,6, 3000 TL ve üzeri geliri olanların oranı %4,5'tir. Kontrol grubunda geliri 1600 TL'den az olanların oranı %29,5, 1600-3000 TL geliri olanların oranı %63,6, 3000-5000 TL geliri olanların oranı %4,5 olup 5000 TL ve üzeri geliri olanların oranı %2,3'tür. Kontrol grubunda hiç internet kullanmayanların oranı %68,2, 0-2 saat süre ile kullananların oranı %31,8'dir. Deney grubunda hiç internet kullanmayanların oranı %81,8 olup 0-2 saat süre kullananların oranı %18,2'dir. Sosyal medya hesabı olanların oranı kontrol grubunda %9,1 iken, deney grubunda bu oran %4,5'tir.

### **Veri Toplama Araçları**

Bu araştırma için gerekli olan veriler 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi Etkin Vatandaşlık öğrenme alanının konularını kapsayan çoktan seçmeli başarı testi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla toplanmıştır. Katılımcıların öğrenme seviyelerini belirleyen başarı testinin soruları hazırlanırken, Sosyal Bilgiler ders kitabından ve Milli Eğitim bakanlığına ait EBA (Eğitim Bilişim Ağı) adlı sitesinden yararlanılmıştır. Sorular Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Eğitim Bilişim Ağı'ndan alındığından dolayı sorularla ilgili tekrardan madde geçerlilik analizleri ve madde ayırt edicilik indeksi gibi



işlemler yapılmamıştır. Başarı testi çoktan seçmeli olup 24 sorudan oluşmaktadır. Bu sorular Ağrı Merkez’de yer alan bir ortaokulda öğrenim gören 5/A-5/D (kontrol), 5/B-5/C (deney) 88 öğrenciye uygulanmıştır. Kullanılan başarı testi ön test ve son test olarak deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Öğrencilere uygulanan çoktan seçmeli testin güvenilirliği hesaplanmıştır. Çalışmada kullanılan başarı testinin Chronbach alfa katsayısı 0,89 olarak bulunmuştur.

Nitel aşamada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunda beş soru yer almıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, araştırmada amaçlanan konunun netleştirilmesi için araştırmacının hazırlamış olduğu soruları, katılımcılara yönelterek yaptığı görüşmeye denir. Bu görüşmede sorulan sorular esnek, verilen cevaplar ise spesifiktir (Merriam, çev; Turan, 2015). Araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formu, alanında uzman olan üç akademisyen tarafından incelenerek güvenilirliği test edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme, 5. sınıf öğrencilerinin ters yüz sınıf modeli ile ilgili görüşlerini incelemek amacıyla 11 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formunun ilk halinde 7 soruya yer verilmiştir. Hazırlanan görüşme formu alanda uzman 2’si Sosyal Bilgiler Eğitimi 1’i Eğitim Bilimleri olmak üzere 3 uzmanın görüşüne sunulurken soru sayısı 5’e indirilmiştir. Uzman görüşüne sunulan görüşme formunun pilot uygulaması 4 öğrenci ile yapılmıştır. Pilot uygulama sonrasında elde edilen veriler analiz edilerek tekrar uzman görüşüne sunulduktan sonra son şekli verilen görüşme formu 2018-2019 eğitim öğretim yılının güz yarısında örnekleme dâhil edilen katılımcılara uygulanmıştır.

### *Veri Toplama Süreci*

**1. Hafta:** Araştırmanın yapılacağı deney ve kontrol grupları rastgele seçildi. 5/A ve 5/D kontrol grubu, 5/B ve 5/C ise deney grubu olarak belirlendi. Deney grubunda ki öğrenciler ile görüşme yapıldı. Ters yüz sınıf modeli ile ilgili detaylı açıklamalar yapıldı. Daha sonra hazırlanmış olan ön testler uygulandı. Uygulanmadan önce ön testin bir sınav olarak onları etkilemeyeceği konusunda bilgilendirildiler. Daha sonra velilerinin varsa kendilerinin sosyal medya hesapları, mail adresleri, ulaşılabilecek tüm iletişim bilgileri alındı. Alınan iletişim bilgilerine önceden hazırlanmış olan videolar gönderildi. Bir

sonraki derse ilk konunun videosu izlenerek gelineceği belirtildi. Konuyla ilgili anlaşılmayan bir şeyin olup olmadığı soruldu ve gerekli dönütler yapıldı. Kontrol grubundaki öğrenciler ile görüşme yapıldı. Kontrol grubunda ders normal işleyiş sürecine göre yürütüldü. Ters yüz sınıf modeli ile ilgili bir bilgilendirme yapılmadı. Ön test uygulandı.

**2. Hafta:** Uygulamanın yapılacağı sınıfa gidildi. Derse başlamadan önce öğrencilere, hazırlanan videoyu beğenip beğenmedikleri soruldu. Ders videosunun kısa olması, renkli sunumlar ve bol soru içermesi öğrenciler tarafından beğenilmişti. Konuyu evde herkesin dinleyip dinlemediği soruldu ve hepsi dinlediklerini söylediler. Bunu test etmek için öncelikle konuyla ilgili sorular soruldu ve verdikleri cevaplarla derse hazır geldikleri tespit edildi. Etkin vatandaşlık öğrenme alanının ilk konusu olan “Halka hizmet veren kurumlar” konusu ile ilgili kısa bir özet yapıldı. Sonra tekrar öğrencilerle soru-cevap tekniği uygulanarak konu iyice pekiştirildi. Daha sonra öğrencilere konu ile ilgili etkinlik kâğıtları dağıtıldı. Belli bir süre verildi ve süre bitince etkinlikler birlikte cevaplandı. Konuyu iyice pekiştirilmiş oldu.

**3. Hafta:** Bu hafta “Yaşadığım yerin yönetimi” konusu işlendi. Konu ile ilgili videolar hakkında öğrenciler ile görüşüldü. Derste birkaç öğrenci kaldırılarak videolarda bu haftanın konusu ile ilgili ne anlatıldığı neler yapıldığı soruldu ve öğrenciler soruları cevapladılar. Konu anlatılırken video esnasında öğrencilerden videodaki sunumları not almaları gerektiği söylenmişti ve sınıf içerisinde bu notlar kontrol edildi. Böylece öğrenme esnasında rehberden tamamen bağımsız olmadıkları, sürekli kontrol edildikleri hissettirildi. Konu ile ilgili kısa bir özet yapıldı. Sonra önceden hazırlanmış etkinlik kâğıtları dağıtıldı ve sonra ders bitirildi.

**4. Hafta:** Bu hafta “Temel haklarımızı öğrenelim” konusu işlendi. Konu ile ilgili bilgi vermeden önce öğrencilere konuyla ilgili sorular yöneltildi:

- En temel hakkımız hangisidir?
- Devlet hangi durumlarda hak ve özgürlüklerimizi kısmen ya da tamamen durdurabilir?
- Kaç yaşını dolduran bireyler ülke yönetimine katılabilir?

Bu vb. gibi sorular yöneltilerek konuya hazırlıklı gelip gelmediklerine bakılmıştır. Daha sonra konu ile ilgili kısa bir özet yapıldı. Sonra bireyin sahip

olması gereken haklar üzerine konuşuldu. Sonra bu hakları tahtaya yazmaları için öğrenciler rastgele seçildi ve sahip olduğumuz haklar tahtaya yazılmış oldu. Böylece öğrenciler hakları konusunda bilinçlendirildi. Bu ders daha çok soru-cevap ağırlıklı bir ders oldu. Daha sonra öğrencilere etkinlik kâğıtları dağıtıldı ve etkinlik yapılarak ders iyice pekiştirildi. Bu hafta daha önce derse hiç ilgisi olmayan öğrencilerin de derse aktif bir şekilde katıldıkları görüldü.

**5. Hafta:** Bu hafta “Bayrağımız ve istiklal marşımız” konusu işlendi. Konuya başlamadan önce beyin fırtınası yapıldı. Video hakkında konuşuldu ve sonra konu ile ilgili kısa bir özet yapıldı. Daha sonra milli değerlerimiz üzerine konuşuldu. Konuşma bittikten sonra öğrencilere boş kâğıt dağıtıldı. Tahtaya bayrak çizilerek öğrencilere nasıl çizileceği hakkında bilgilendirme yapıldı ve daha sonra dağıtılan kâğıtlara bayrak çizilmesi istendi. Bayrağın çizimi esnasında öğrencilerin dersten aldığı keyif görüldü. Konu iyice pekiştirilsin diye önceden hazırlanan etkinlik kâğıtları dağıtıldı ve cevaplandı.

**6. Hafta:** Bu hafta kontrol ve deney grupları ile görüşüldü. Deney gruplarında öğrenciler ile sürdürülen uygulamanın sonuna gelindi. Öğrencilerin uygulamanın devam etmesini istemeleri, modelin etkili olduğunu göstermektedir. Daha sonra hem kontrol hem deney gruplarına son test akademik başarı testi uygulanmıştır.

**7. Hafta:** Bu hafta deney grubunun oluşturan 11 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşme soruları araştırmacı tarafından önceden hazırlanmıştır. Görüşme soruları ters yüz sınıf modelinin etkililiği hakkındadır. Görüşme bittikten sonra görüşme formları toplanarak veriler analiz edilmiştir.

### ***Verilerin Analizi***

Araştırmanın nitel aşamasında elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Verilerin ayrıntıya inmeden araştırmacı tarafından yorumlanmasına betimsel analiz denir (Sönmez ve Alacapınar, 2014). Nicel araştırma sonucu elde edilen verilerin analizinde istatistik paket programı kullanılmıştır. Verilerin ön test ve son test puanlarının normal dağılıp

dağılımadığının belirlenmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 3' te sunulmuştur.

**Tablo 3. Çarpıklık basıklık katsayıları**

	Ön test	Son test
Çarpıklık	0,652	0,458
Çarpıklık Std. Hatası	0,121	0,228
Basıklık	0,221	0,414
Basıklık Std.Hatası	0,325	0,329

Tablo 3 incelendiğinde, çarpıklık basıklık katsayılarının -1;1 aralığında (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). olması verilerin normal dağılıma uygunluk gösterdiğini ifade etmektedir. Veriler normal dağılım gösterdiği için veriler analiz edilirken, iki grup ortalaması arasında belirgin bir farkın olup olmadığını belirlemek için t testi, üç ve daha fazla bağımsız ortalama arasındaki farkın hesaplanmasında tek yönlü varyans analizi (Anova), ortaya çıkan farkın hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek için ise Tukey testi kullanılmıştır.

## **Bulgular ve Yorum**

Araştırmanın sayılan ana ve alt problemlerine ilişkin veriler, uygulanan Sosyal Bilgiler başarı ön testi ile başarı son testi ve yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilmiştir. Araştırmanın ana problemi doğrultusunda cevabı aranan alt problemlere ait bulgulara sırasıyla yer verilmiştir.

### ***Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular***

Kontrol ve deney gruplarının ön test ve son test ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin problem bulguları incelenmiştir. Ön test ve son test skorlarının kontrol ve deney grubu ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4. Gruplara göre ön test son test ortalamaları arasındaki farka ait tek yönlü varyans analizi sonuçları**

Grup		N	Ortalama	Std. Sapma	t	P
Ön test	Kontrol	44	54,7	15,4	0,81	0,420
	Deney	44	51,7	19,1		
Son test	Kontrol	44	58,2	16,5	-1,45	0,038*
	Deney	44	63,7	19,1		

\*p&gt;0,05

Tablo 4 incelendiğinde ön test skorları kontrol ve deney grupları arasında anlamlı düzeyde farklılık göstermezken (p>0,05), son test skoru kontrol ve deney grupları arasında anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Deney grubunun son test skoru kontrol grubundan anlamlı derecede daha yüksektir.

### **İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Kontrol ve deney gruplarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bulgular incelenmiştir. Çalışma gruplarında ön test ve son test ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan bağımlı gruplarda t testi karşılaştırması yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5. Deney ve kontrol gruplarının öntest son test başarı puanları arasındaki farka ait t-testi sonuçları**

Grup		N	Ortalama	Std. Sapma	T	P
Kontrol	Ön test	44	54,73	15,42	-2,368	0,022*
	Son test	44	58,20	16,46		
Deney	Ön test	44	51,73	19,10	-2,834	0,000*
	Son test	44	63,68	19,10		

\*p&lt;0,05

Tablo 5 incelendiğinde, kontrol ve deney gruplarında ön test ve son test ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmakta olup her iki grupta da son test ortalaması ön test ortalamasından anlamlı derecede daha büyüktür.

### Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Kontrol ve deney grubunda bulunan öğrencilerin cinsiyet özellikleri ile ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin bulgular incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarında ön test ve son test puanlarının cinsiyete göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan bağımsız gruplarda t testi karşılaştırılması yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6 incelendiğinde, bağımsız gruplarda t testi sonuçları, kontrol ve deney grubunda ön test ve son test skorları cinsiyete göre anlamlı düzeyde fark göstermemektedir ( $p>0,05$ ). Diğer bir ifade ile kadın ve erkeklerin ön test ve son test skorları çalışma gruplarının ikisinde de aynı düzeydedir.

**Tablo 6. Cinsiyete göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test başarı puanları arasındaki farka ait t-testi Sonuçları**

Grup			N	Ortalama	Std. Sapma	t	P
Kontrol	Ön test	Kadın	22	58,7	15,5	1,762	0,085
		Erkek	22	50,7	14,6		
	Son test	Kadın	22	60,2	16,3	0,802	0,427
		Erkek	22	56,2	16,7		
Deney	Ön test	Kadın	21	52,2	17,4	0,152	0,880
		Erkek	23	51,3	20,9		
	Son test	Kadın	21	63,5	17,4	-0,52	0,959
		Erkek	23	63,8	20,9		

\* $p<0,05$

### Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Kontrol ve deney gruplarında bulunan öğrencilerin gelir durumları ile ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı farkın olup olmadığına ilişkin bulgular incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarında ön test ve son test puanlarının gelire göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur.

**Tablo 7. Gelir düzeyine göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test başarı puanları arasındaki farka ait tek yönlü varyans analizis sonuçları**

Grup			N	Ortalama	Std. Sapma	F	P
Kontrol	Ön test	1600den az	13	56,6	15,2	1,047	0,360
		1600-3000	28	52,7	16,0		
		3000+	3	65,3	6,1		
		Total	44	54,7	15,4		
	Son Test	1600den az	13	60,6	17,8	1,340	0,273
		1600-3000	28	55,7	16,2		
		3000+	3	70,7	2,30		
		Total	44	58,2	16,9		
Deney	Ön test	1600den az	13	49,85	20,696	0,101	0,904
		1600-3000	28	52,71	19,385		
		3000+	3	50,67	12,858		
		Total	44	51,73	19,104		
	Son Test	1600den az	13	63,2	18,90	0,070	0,932
		1600-3000	28	64,3	19,41		
		3000+	3	60,0	24,33		
		Total	44	63,7	19,10		

\*p&gt;0,05

Tablo 7 incelendiğinde, tek yönlü varyans analizi sonuçları kontrol ve deney grubunda ön test ve son test skorları gelire göre anlamlı düzeyde fark göstermemektedir ( $p>0,05$ ). Diğer bir ifade ile farklı gelir düzeyine sahip kişilerin ön test ve son test skorları çalışma gruplarının ikisinde de aynı düzeydedir.

### **Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Kontrol ve deney gruplarında bulunan öğrencilerin internet kullanma durumları ile ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bulgular incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarında ön test ve son test puanlarının internet kullanma düzeylerine göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan bağımsız gruplarda t testi karşılaştırılması yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 8' de sunulmuştur.

**Tablo 8. İnternet kullanma durumuna göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test başarı puanları arasındaki farka ait t-testi sonuçları**

Grup			N	Ortalama	Std. Sapma	T	P
Kontrol	Ön test	Hiç kullanmıyorum	30	57,5	15,6	1,766	0,085
		0-2 saat	14	48,9	13,7		
	Son test	Hiç kullanmıyorum	30	59,3	16,1		
		0-2 saat	14	55,7	17,4		
Deney	Ön test	Hiç kullanmıyorum	36	50,7	18,5	-0,778	0,441
		0-2 saat	8	56,5	22,4		
	Son test	Hiç kullanmıyorum	36	60,5	18,3		
		0-2 saat	8	78,0	16,9		

\*p<0,05

Tablo 8 incelendiğinde, bağımsız gruplarda t testi sonuçları kontrol grubunda ön test ve son test skorları internet kullanma düzeyine göre anlamlı düzeyde fark göstermemektedir. Deney grubunda ön test ortalaması internet kullanma düzeyine göre anlamlı fark göstermezken, son test ortalaması internet kullanma düzeyine göre anlamlı fark göstermektedir. 0-2 saat internet kullananların son test ortalaması hiç kullanmayanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

### **Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Kontrol ve deney gruplarında bulunan öğrencilerin yerleşim yeri durumları ile ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bulgular incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarında ön test ve son test puanlarının yaşanılan yere göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan bağımsız gruplarda t testi karşılaştırılması yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 9' da sunulmuştur.

**Tablo 9. Yaşanılan yerleşim yerine göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test başarı puanları arasındaki farka ait t-testi sonuçları**

Grup			N	Ortalama	Std. Sapma	T	P
Kontrol	Ön test	Şehir merkez	42	54,4	15,7	-0,678	0,501
		İlçe	2	62,0	2,8		
	Son test	Şehir merkez	42	57,5	16,5		
		İlçe	2	72,0	0,0		
Deney	Ön test	Şehir merkez	43	51,7	19,3	-0,014	0,989
		İlçe	1	52,0	-		
	Son test	Şehir merkez	43	63,1	21,4		
		İlçe	1	88,0			

\*p<0,05



Tablo 9 incelendiğinde bağımsız gruplarda t testi sonuçları, kontrol grubunda son test ortalaması yaşanan yere göre anlamlı düzeyde fark göstermekte olup ilçelerde yaşayanların son test ortalaması şehir merkezinde yaşayanlardan anlamlı derecede daha yüksektir. Kontrol grubunda ön test ortalaması ise yaşanan yere göre anlamlı fark göstermemektedir. Deney grubunda ön test ve son test skorları yaşanan yere göre anlamlı düzeyde fark göstermemektedir ( $p>0,05$ ). Diğer bir ifade ile şehir merkezi ve ilçede yaşayanların ön test ve son test skorları deney grubunda aynı düzeydedir.

### *Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular*

Kontrol ve deney gruplarında bulunan öğrencilerin anne eğitim düzeyleri ile ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bulgular incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarında ön test ve son test puanlarının anne eğitim düzeyine göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

**Tablo 10. Anne eğitim düzeyine göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test başarı puanları arasındaki farka ait tek yönlü varyans analizi sonuçları**

Grup			N	Ortalama	Std. Sapma	F	P
Kontrol	Ön test	Okumamış	28	59,6	16,2	4,684	0,015*
		İlkokul	12	47,7	10,4		
		Ortaokul	4	42,0	4,0		
		Total	44	54,7	15,4		
	Son test	Okumamış	28	64,3	16,0	6,898	0,003*
		İlkokul	12	48,7	11,4		
		Ortaokul	4	44,0	9,8		
		Total	44	58,2	16,5		
Deney	Ön test	Okumamış	24	55,00	17,022	2,020	0,163
		İlkokul	19	46,74	21,126		
		Total	43	51,35	19,162		
	Son test	Okumamış	24	66,7	19,1	1,949	0,170
		İlkokul	19	58,6	18,3		
		Total	43	63,1	18,9		

\* $p<0,05$

Tablo 10 incelendiğinde tek yönlü varyans analizi sonuçları, kontrol grubunda ön test ve son test skorları anne eğitim düzeyine göre anlamlı fark gös-

terirken ( $p<0,05$ ), deney grubunda ön test ve son test skorları anne eğitim düzeyine göre anlamlı fark göstermemektedir ( $p>0,05$ ). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçlarına göre; kontrol grubunda; ön test ve son test için; annesi okumayanların ortalaması annesi ilkokul mezunu olanlardan, annesi ilkokul mezunu olanların ortalaması da annesi ortaokul mezunu olanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

### *Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular*

Kontrol ve deney gruplarında bulunan öğrencilerin baba eğitim düzeyleri ile ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bulgular incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarında ön test ve son test puanlarının baba eğitim düzeyine göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 11' de sunulmuştur.

*Tablo 11. Baba eğitim düzeyine göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test başarı puanları arasındaki farka ait tek yönlü varyans analizi sonuçları*

Grup			N	Ortalama	Std. Sapma	F	P
Kontrol	Ön Test	Okumamış	4	53,0	20,8	0,617	0,608
		İlkokul	29	53,8	14,6		
		Ortaokul	5	52,0	14,4		
		Lise	6	62,7	18,4		
		Total	44	54,7	15,4		
	Son Test	Okumamış	4	54,5	15,8	0,378	0,769
		İlkokul	29	59,2	17,2		
		Ortaokul	5	52,0	14,9		
		Lise	6	61,0	16,8		
		Total	44	58,2	16,4		
Deney	Ön Test	Okumamış	4	57,0	23,2	0,581	0,631
		İlkokul	30	52,4	18,9		
		Ortaokul	5	53,6	19,5		
		Lise	5	41,6	19,7		
		Total	44	51,7	19,1		
	Son Test	Okumamış	4	69,0	20,7	0,798	0,502
		İlkokul	30	62,5	18,9		
		Ortaokul	5	73,6	18,0		
		Lise	5	56,8	21,0		
		Total	44	63,7	19,1		

\* $p<0,05$

Tablo 11 incelendiğinde tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubunda ön test ve son test skorları baba eğitim düzeyine göre anlamlı fark göstermemektedir ( $p>0,05$ ). Diğer bir ifade ile babası farklı eğitim düzeyine sahip kişilerin ön test ve son test skorları deney ve kontrol grubunda aynı düzeydedir denilebilir.

### *Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular*

Deney grubu ile yapılan görüşme sonucunda katılımcıların ters yüz sınıf modeli ile ilgili önerilerine ait bulgular incelenmiştir. Ters yüz sınıf modeli ile ilgili önerileriniz nelerdir? Sorusuna yönelik görüşler incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 12’de sunulmuştur.

**Tablo 12. Katılımcıların ters-yüz sınıf modeli ile ilgili önerilerine ilişkin sonuçlar**

Ters yüz sınıf modeli ile ilgili öneriler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Ortam	7	31,85
Tablet dağıtımı	6	27,2
Bilişim sınıfı	4	18,2
Video içeriklerinin düzenlenmesi	3	13,65
Müfredat	2	9,1
<b>Toplam</b>	<b>22</b>	<b>100</b>

Tablo 12’ye göre katılımcıların çoğu, ters yüz sınıf modeli ile ilgili ortam yetersizliği ve tablet dağıtımı ile ilgili önerilerini sunmuşlardır. Tablo 12’de öğrencilerin %31,85’i (7) video izleyebilecek ortamın sağlanmasını, %27,2’si (6) ise okullarda tablet dağıtılmasını önermiştir. %18,2’si (4) okuldan sonra bilişim sınıflarının açılmasına izin verilmesini % 13,65’i (3) video içerisinde bazı düzenlemelerin yapılmasını, % 9,1’i (2) ise bu modelin müfredatta yer almasını önermişlerdir. Bu konuda bazı öğrenci görüşlerine yer vermek gerekirse;

- Ö1: “Videoları izleyebileceğimiz ortam sağlanmalı ve okul müdürü tarafından öğrencilere tablet dağıtılmalıdır”.
- Ö2: “Tüm derslerimize uygulanmalıdır”.
- Ö3: “Bilişim sınıfları bizim için açık olsa daha iyi olur”.
- Ö4: “Videodaki slaytların çıktısı verilebilirdi ve videolarda daha çok resim olabilirdi”.

- Ö5: “Bu modelde zorluk çekmemek için teknolojik araçlar dağıtılmalı ya da bilgisayar sınıfları dersten sonra açılmalıdır”. şeklinde görüş belirtmiştir.

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde genel olarak, ters yüz sınıf modeline uygun ortamların seçilmesi, uygulamanın yapılacağı araçların temin edilmesi ve amaca uygun olarak öğretim programının düzenlenmesi gibi önerilerde buldukları görülmüştür.

### Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılanların etkin vatandaşlık öğrenme alanının, ters yüz sınıf modeline göre işlenmesinin derse olan ilgiyi arttırdığına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 13’ te sunulmuştur.

**Tablo 13. Katılımcıların etkin vatandaşlık öğrenme alanının, ters yüz sınıf modeline göre işlenmesinin derse olan ilgiyi arttırdığına ilişkin görüşlerine ait sonuçlar**

Ters yüz sınıf modelinin derse karşı ilgiye katkısı	Frekans (f)	Yüzde (%)
Çok etkinlik	4	20
İlk oluşu	10	50
Beğenmek	6	30
<b>Toplam</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Tablo 13’e göre katılımcıların %20’si (4) ilgi kavramını, çok etkinlik olarak değerlendirmiştir. Bu değerlendirmenin nedeni sorulduğunda ise sınıf içerisinde çok etkinliğin yapılmasının derse olan ilgiyi artırdığını, % 50’si (10) modelin ilk defa kullanılmasının, derse olan ilgiyi artırdığını, %30’u (6) modelin beğenilmesinin derse olan ilgilerini artırdığını dile getirmiştir. Bu konuda bazı öğrenci görüşlerinden örnek vermek gerekirse;

- Ö1: “Evet arttırdı. Çünkü öğretmenimiz çok etkinlik yaptırdı. Hem de ilk defa videodan ders işledim. Çok güzeldi. Öğretmenimiz bizi yoğun çalıştırdı”. Sosyal Bilgiler dersini sevdim. Çünkü istediğimde videoyu tekrar izleyebildim.
- Ö2: “Evet arttırdı. Çünkü ilk defa evde ders dinliyorduk, okulda ödev yapıyorduk ve çok heyecanlıydım bu da derse olan ilgimi arttırdı”.
- Ö3: “Evet arttırdı. Çünkü yeni model dikkatimi çekti”. şeklinde görüş belirtmiştir.

Katılımcıların etkin vatandaşlık öğrenme alanının, ters yüz sınıf modeline göre işlenmesinin, derse olan ilgiyi arttırıp arttırmadığına ilişkin görüşleri incelendiğinde, modelin daha önce kullanılmamış olması ve böyle bir modelle ilk defa ders işlenmesinin katılımcıların derse karşı ilgilerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

### *On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular*

Katılımcıların izlemiş oldukları videoların faydalı olup olmadığı ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 14' te sunulmuştur.

**Tablo 14. Katılımcıların izlemiş oldukları videoların faydalı olup olmadığı ile ilgili görüşlerine ait sonuçlar**

Videoların faydalılığı	Frekans (f)	Yüzde (%)
Video içeriği	8	42,08
Zaman	7	36,82
Görüntü-ses	2	10,55
Tekrar	2	10,55
<b>Toplam</b>	<b>19</b>	<b>100</b>

Tablo 14'e göre katılımcıların % 42,08'si (8) faydalılık kavramına video içeriği, % 36,82'si (7) zaman olarak, % 10,55'i (2) öğretmenin görüntü ve sesinin olması, % 10,55'i (2) ise videoların istenildiği zaman tekrar edilmesi ile ifade ettikleri görülmektedir. Bu konuda bazı öğrenci görüşlerinden örnek vermek gerekirse;

- Ö1: "Evet düşünüyorum. Çünkü videolardaki anlatılan şeyleri unutsam bile videoları açıp tekrar izleyebiliyordum. Videolar çok güzel hazırlanmıştı. İstedğim zaman durdurup açabildim".
- Ö2: "Evet faydalıydı. Videoda öğretmenimizi de görüyorduk. Sesini duyuyorduk. Sınıfta gibi hissettim. Renkli videoların olması ve videolara her yerde ulaşmamız güzeldi".
- Ö3: "Evet düşünüyorum. Çünkü videoların içeriği güzeldi. Bir sürü test vardı. Slaytlar renkliydi. İstedğim zaman tekrar tekrar dinleyebildim".

şeklinde görüş belirtmiştir.

Katılımcıların izlemiş oldukları videoların faydalı olup olmadığı ile ilgili görüşleri incelendiğinde, video içeriklerinin istenilen kalitede olması ve videolar sayesinde sürekli ders tekrarının yapılması, hazırlanan videoların faydalı olduğuna dair görüşlerde buldukları tespit edilmiştir.

### *On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular*

Katılımcıların evde yapılan etkinliklerin, öğretmen kontrolünde sınıf içerisinde yapılmasının, konunun kalıcılığını sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 15' te sunulmuştur.

*Tablo 15. Katılımcıların evde yapılan etkinliklerin, öğretmen kontrolünde sınıf içerisinde yapılmasının, konunun kalıcılığını sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşlerine ait sonuçlar*

<b>Etkinliklerin öğretmen kontrolünde yapılmasının faydası</b>	<b>Frekans (f)</b>	<b>Yüzde (%)</b>
Soru sormak	9	64,30
Etkinlik	5	35,30
<b>Toplam</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

Tablo 15'e göre katılımcıların % 64,30'u (9) kalıcılık kavramını, öğretmene soru sormak, % 35,30'u (5) ise etkinlik olarak cevaplamıştır. Katılımcılar bunun gerekçesi olarak sınıf içinde öğretmen kontrolünde etkinlik yapılmasının daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdiğini ifade etmiştir. Bu konuda bazı öğrenci görüşlerine yer vermek gerekirse;

- Ö1: "Evet. Çünkü evde ödev yaptığımda anlamadığım konuları soramıyorum. Aileme soruyordum onlarda bazen bilmiyorlardı. Ama sınıfta hemen öğretmene sorabiliyordum. Sınıf içerisinde çok etkinlik yaptık".
- Ö2: "Evet sağladı. Çünkü hocamız bize oyunlar oynatıyordu. Öğretmenimiz bize sorular sordu, etkinlik yaptırdı. Evde yapamadığımız soruları okula gittiğimizde hocamıza sorabiliyorduk".

şeklinde görüş belirtmiştir.

Katılımcıların evde yapılan etkinliklerin, öğretmen kontrolünde sınıf içerisinde yapılmasının, konunun kalıcılığını sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşlerine bakıldığında genel olarak, sınıf içinde etkinlik yapılabilmenin ve sınıf içinde ödevler yapılırken öğretmene soru sorabilmenin konunun kalıcılığını sağladığı yönündeki görüşleri ön plana çıkmıştır.

### On Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılanların ters yüz sınıf modelinin olumlu ve olumsuz yönleri ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 16’da sunulmuştur.

**Tablo 16. Katılımcıların ters yüz sınıf modelinin olumlu ve olumsuz yönleri ile ilgili görüşlerine ait sonuçlar**

Ters yüz sınıf modelinin olumlu ve olumsuz yönleri	Frekans (f)	Yüzde (%)
Araç yetersizliği	5	35,72
Yer	2	14,30
Videoların süresi	3	21,42
Öğretmen rolü	4	28,56
<b>Toplam</b>	<b>22</b>	<b>100</b>

Tablo 16’ya göre katılımcıların %35,72’si (5) olumsuz olarak teknolojik araçların olmayışını ve %14,30’u (2) istenilen her yerde videolara erişilmesini, %21,42’si (3) videoların kısa oluşunu, %28,56’sı (4) öğretmenlerin rolünü olumlu olarak cevaplandırmıştır. Bu konuda bazı öğrencilerin görüşlerinden örnek vermek gerekirse;

- Ö1: “Tabletim, bilgisayarım yoktu. Sürekli internet kafeye gitmek zamanımı alıyordu. Olumlu yönü ise daha çok çalışmamı sağladı”.
- Ö2: “Olumsuz yönünü bulamadım. Olumlu yönleri ise, ilk defa böyle ders işledik. Daha önceki dersler gibi değildi. Evde video izlerken sanki öğretmenimi yanımda hissettim. Bu model sayesinde hem okulda hem evde çalıştım”.

şeklinde görüş belirtmiştir.

Araştırmaya katılanların ters yüz sınıf modelinin olumlu ve olumsuz yönleri ile ilgili görüşlerine bakıldığında, genel olarak araçların yetersizliği, yer sıkıntısının yaşanması olumsuz olarak değerlendirilirken, videoların süresinin kısa olması ve öğretmenin hem evde hem de okulda rehber olması bu modelin olumlu olduğunu ön plana çıkartmıştır.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden deneysel model kullanılmıştır. Araştırma sonucunda anlamlı bir öğrenimin gerçekleşip gerçekleşmediğini ortaya çıkarmak için ön test ve son test uygulanmıştır.

Ters yüz sınıf modelinin uygulandığı deney grubu ile MEB'in müfredatına uygun şekilde ders işlenen kontrol gruplarının ön test verileri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Dursunlar (2018) tarafından yapılan çalışmada, kontrol ve deney grupları arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Bunun sebebi olarak da dersi işlemeden önce bilgi düzeylerinin eşit olduğu düşüncesi öne sürülmüştür. Deney ve kontrol gruplarının son test verileri arasında ise anlamlı bir fark bulunmuştur. Başka bir ifadeyle ters yüz sınıf modelinin işlendiği deney grubu, MEB tabanlı yöntemle ders işleyen kontrol grubuna göre daha başarılı olmuştur. Bu sonuç, ders işlemede ters yüz sınıf modelinin daha etkili olduğunu göstermektedir. Gökdemir (2018), tarafından yapılan çalışma sonucunda, ters yüz sınıf modelinin uygulanmasının, öğretmen yetiştirme programlarında uygulanan geleneksel yöntemlere göre daha etkili bir yöntem olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu da yapılan çalışmayı destekler niteliktedir.

Öztürk ve Alper (2019), tarafından yapılan çalışmada benzer sonuç elde edilmiştir. Sonuca göre; uygulama öncesinde kontrol ve deney gruplarına akademik başarı testi uygulanmış ve anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonuç uygulama öncesinde grupların eşit olduğunu göstermektedir. Uygulama sonrasında iki gruba akademik başarı testi uygulanmıştır. Başarı testi sonuçlarına göre ters yüz sınıf modeli uygulanan deney grubu öğrencilerinin akademik başarı puanları ile geleneksel öğretim yöntemi uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney grubu öğrencilerinin son test başarı puanı ortalaması kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puanı ortalamasına oranla daha yüksek bulunmuştur.

Deney ve kontrol gruplarında ön test ve son test puanlarının cinsiyete ve gelir ortalamalarına bakıldığında, bu ortalamalar arasında anlamlı düzeyde fark olmadığı tespit edilmiştir. Dursunlar (2018) tarafından yapılan çalışmada, cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Kontrol grubunun ön test ve son test skorlarının internet kullanım düzeyine göre anlamlı bir fark göstermediği saptanmıştır. Deney grubunun ön test skorları da anlamlı bir fark göstermezken son test de anlamlı bir fark saptanmıştır. Kontrol grubu ve deney grubunun ön test skorlarının yaşanan yere göre anlamlı bir fark göstermediği saptanmıştır. Deney grubunun son test skorlarına bakıldığında anlamlı bir fark görülmezken kontrol grubunun son



test skorlarında anlamlı fark saptanmıştır. Sonuca bakıldığında ilçede yaşayan öğrencilerin merkezde yaşayan öğrencilere göre derslerinde daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Anne eğitim ve baba eğitim düzeyleri incelendiğinde deney ve kontrol grubunun ön test ve son test skorları anlamlı bir fark göstermemiştir. Bu çalışmada nicel araştırmanın yanında nitel araştırma da kullanılarak, araştırmada daha zengin veriler ve daha güvenilir sonuçlar elde edilmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırmada verilerin toplanması için yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Araştırmaya deney grubundan 11 öğrenci katılmıştır.

Öğrencilerin görüşlerine ilişkin elde edilen verilere göre; ters yüz sınıf modeli ile ilgili öğrencilerin genelinin eksiklikleri gidermek için önerilerde bulunduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin bir kısmı, tablet dağıtımının yapılması, bilişim sınıflarından faydalanılması ve video içeriklerinin düzenlenmesini isterken, bazıları da bu modelin müfredatta yer almasını istediği sonucuna ulaşmıştır. Önerilere bakıldığında genelde modelden çok öğrenmenin gerçekleşeceği ortamının yetersizlikleri üzerinde durdukları belirlenmiştir.

Araştırmaya katılanların etkin vatandaşlık öğrenme alanının, ters yüz sınıf modeline göre işlenmesinin derse olan ilgiyi artırıp arttırmadığına ilişkin görüşlerine bakıldığında ise, genelinin bu modelin derse olan ilgilerini arttırdığı yönünde görüş belirttikleri saptanmıştır. Araştırmaya katılanların izlemiş oldukları videoların faydalı olup olmadığı ile ilgili görüşlerine bakıldığında ise, önceden hazırlanmış olan videoların içeriği ile ilgili olumlu yönde görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerin ilk defa videodan ders işlemiş olmaları onların derse katılımlarını olumlu yönde etkilemiştir. İstedikleri zaman ve istedikleri yerde videoları tekrar izleyebilmeleri, derste işledikleri konuları unutmamaları için fayda sağlamıştır.

Araştırmaya katılanların evde yapılan etkinliklerin, öğretmen kontrolünde sınıf içerisinde yapılmasının, konunun kalıcılığını sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşlerine bakıldığında, ters yüz sınıf modelini beğendiklerini ve bu yöntemin konunun kalıcılığını arttırdığını belirtmişlerdir. Konular evde işlendiği için sınıf içerisinde bol etkinlik yapılmıştır ve etkinlik ile ilgili sorular öğretmen yardımı ile cevaplanmıştır. Karaman (2018) tarafından yapılan çalışmaya bakıldığında öğrencilerin sınıf içerisinde yaptıkları etkinlikler ile ilgili öğretmenden anında dönüt almalarının dersin kalıcılığını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, deney grubunda uygulanan ters yüz

sınıf modelinin öğrenme açısından kalıcılığa olumlu yönde etki ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılanların ters yüz sınıf modelinin olumlu ve olumsuz yönleri ile ilgili görüşlerine bakıldığında modelin olumsuzluklarının, olumlu yönlerine göre daha az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çoğu öğrenciler, araç yetersizliğini ve ortam sıkıntısını olumsuz olarak değerlendirmiştir. Modelde konuların videoda anlatılması, video içeriklerinin öğrencinin düzeyine uygun olması ve öğretmenin rolü ise olumlu olarak değerlendirilmiştir. Bu sonuca da bakıldığında genel olarak katılımcıların dile getirdiği eksiklikler giderildiğinde, bu model ile etkili bir öğrenme gerçekleştirilebilir. Kardeş ve Yeşilyaprak (2015) tarafından yapılan çalışmada, Ters yüz sınıf modeline ilişkin bazı olumsuzluklar şu şekilde sıralanmıştır; gerekli teknik alt yapı ve araçların eksiklikleri, videoların hazırlanmasında yaşanabilecek sıkıntılar ve video hazırlamanın zaman alması, öğrencilerin videoları izlemesiyle ilgili çalışma ve kontrollerin uzun sürebilecek olması. Literatürdeki bu çalışma ile yapılan bu çalışmanın sonuçlar açısından birbirini desteklediği söylenebilir.

Karaman (2018) tarafından yapılan çalışmaya bakıldığında ise; Ters yüz sınıf modelinin, öğrencilerin başarılarını arttırdığı ve derse yönelik olumlu değişmelerin meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Yine bu sonucu destekleyecek bir diğer çalışma ise Erdoğan (2018) tarafından yapılmıştır. Erdoğan (2008)'a göre Sosyal Bilgiler dersi öğrenciler tarafından oldukça zor ve sıkıcı bir ders olarak görülmektedir. Bunun nedenin ise ezber yapma gerekliliği ve geleneksel öğretim süreci olarak gösterilmektedir. Bu olumsuzlukları ortadan kaldırmayı ise teknoloji destekli öğretim süreci başarabilir. Böylece öğrencilerin derse yönelik olumsuz algıları yıkılabilir sonucuna ulaşılmıştır.

Ters yüz edilmiş sınıf modeli ile ilgili olarak yapılan çalışmalara bakıldığında, çok farklı alan ve bölümlerde bu yöntemin kullanıldığı görülmektedir. Genel olarak ifade edilirse, hangi bölüm olursa olsun, öğrencilerin ters yüz edilmiş sınıf yöntemiyle öğrenim gördüklerinde, ders başarılarını arttırdıkları, derse daha çok motive oldukları görülmektedir (Seçemeli, 2016).

Ortaokul Sosyal Bilgiler dersi Etkin Vatandaşlık öğrenme alanında, ters yüz sınıf modelinin öğrenci akademik başarısına etkilerini ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmanın bulgularına ilişkin öneriler aşağıda belirtilmiştir.

- Bu araştırmada ters yüz sınıf modelinin etkin vatandaşlık öğrenme alanının öğretiminde etkili olduğu sonucu elde edilmiştir. Dolayısıyla uygulayıcılar sosyal bilgiler öğretiminde ters- yüz sınıf modeline yer verebilirler.
- Bu model, yeterli fiziksel altyapının sağlanmasını gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla ters yüz sınıf modelinin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için okullar ve sınıflar ilgili modele uygun bir altyapıda dizayn edilebilir.
- Öğretmen hâlihazırda görev başında olan öğretmenlere ters -yüz sınıf modeli ile ilgili eğitimler verilebilir.
- Ters yüz sınıf modelinin, farklı yaş gruplarında ve farklı derslerde de uygulanıp etkililiği araştırılabilir.

**EXTENDED ABSTRACT**

**The Effect of Using the Flipped Classroom Model in  
Teaching Active Citizenship Learning Area on  
Students' Academic Achievement**

\*

Melike Söğüt - Suat Polat

*Ağrı İbrahim Çeçen University*

The 21st century is seen as an era of many problems centered on human beings. At the heart of these problems are the actions that the individual has performed. Education lies at the basis of the problems of these individuals who make up the society. Therefore, the managers who make up the education system, education program, and educational institution are constantly scrutinized and changing (Şişman, 2012). The new generation of student profiles, called generation Y, finds the education system, which employs traditional methods, boring and adopts the education system in which technology is incorporated. That is why, the use of computers, tablets and the Internet has become widespread in the education system. Thus, it is possible to access information anytime and everywhere (Serçemeli, 2016). With the spread of technological innovations in education, the Internet and computer have started to be used in all of our fields of learning. Educators apply new and different learning models using technological tools and equipment. One of these learning models is the flipped classroom model (Kara, 2016). The concept of flipped means that the course that is traditionally held in the classroom is held at home and homework which is normally done at home is done in the classroom (Bergmann and Sams, 2012). In other words, it is called the flipped classroom model when the course that would be given by the instructor in the classroom is performed by the student outside the classroom, and the homework that would be done at home is done accompanied by a guide in the classroom. With this model of learning, active learning is transferred from teacher to student. (Pierce et al., 2012). In the traditional model, the transfer of the subject and its comprehension by the individual takes place in the classroom and its reinforcement takes place outside the classroom. In the flipped classroom model, the transfer and comprehension of information are carried

out outside the classroom and the reinforcement of the subject is carried out in the classroom under the supervision of the guide (Gülşen and Otacıoğlu 2017). For the last two decades, countries have sought to capture technological advances by making fundamental changes in their instructional programs. These changes made in all fields were also made in the field of Social Studies education. With these changes, it was aimed to eliminate the rote learning made in the Social Studies course and make it a course that the students could learn entertainingly (Ata, 2012). Teaching the course of Social Studies by using traditional methods may decrease the interest of individuals in the course. This can be eliminated by using the flipped classroom model. In order to increase the effectiveness of learning in the Social Studies course, the time-related problems arising from the intensity of the curriculum should be solved first. In the flipped classroom model, this problem is solved by doing the lesson at home and learning effectiveness can be ensured by doing more activities in the classroom (Karaman, 2018).

The aim of this study is to examine the effect of teaching the “Active Citizenship” learning domain of the secondary school 5th grade Social Studies course in accordance with the flipped classroom model on the academic success of the students. In the present research, the nested pattern which is one of the mixed-method designs was used. The mixed research method is a method consisting of a combination of quantitative and qualitative data. The pattern that involves the use of the data in a sequential or combined manner and addressing the main idea more comprehensively in one of the data is called a nested complex pattern (Creswell, trans; Bütün, 2014). The population of the study consisted of students studying in a secondary school in Ağrı City Center in the 2018-2019 academic year. The sample of the study consisted of 88 randomly selected students from this secondary school. Experimental model was used in the quantitative stage of the research. Several designs are used in experimental research, but the most commonly used is the patterns consisting of two groups. One of these groups is called control group and the other is called experimental group (Özmen, 2014). The present study consisted of two groups. While the control group was taught the course by traditional methods, the experimental group was taught by the flipped classroom model. In the qualitative stage of the research, descriptive survey method was used. The data from the interview were obtained by performing the descriptive analysis. The interpretation of the data by the researcher without going into

details is called descriptive analysis (Sönmez and Alacapınar, 2014). Eleven students constituting the experimental group participated in the interview.

As a result of the research, positive results were obtained that the flipped classroom model increases academic success according to the process determined in line with the curriculum by the Ministry of National Education. When the gender and income related mean scores of the pre-test and post-test results were examined in the experimental and control groups, no significant difference between these mean scores was found. The pre-test and post-test scores of the control group did not differ significantly in terms of internet usage level. There was no significant difference in the pre-test scores of the experimental group, while a significant difference was found in the post-test. The pre-test scores of the control group and the experimental group did not differ significantly in terms of the place of residence. There was no significant difference in the post-test scores of the experimental group, but a significant difference was found in the post-test scores of the control group. When the results were examined, it was found that the students living in the districts were more successful in their courses than the students living in the center. When the parents' education levels were examined, in terms of mother's education level, the pre-test and post-test scores of the experimental group did not show a significant difference, whereas a significant difference was found in the pre-test and post-test scores of the control group. The pre-test and post-test scores of the experimental and control groups did not show a significant difference in terms of father's education level. In the interview phase of the research, students expressed that they found the courses taught with the flipped classroom model generally enjoyable, that they learned with fun, and that the necessary tools and instruments should be provided for the effective implementation of this model.

### **Kaynakça / References**

- Akarsu, B. (2014). *Hipotezlerin, değişkenlerin ve örneklemin belirlenmesi*. M. Metin (Ed). *Kuramdan Uygulamaya Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akbaba, B. ve Erdoğan, E. (2019). Ters yüz edilmiş sınıf modeliyle ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarılarının geliştirilmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(1), 193-213.

- Arslantürk, Z. ve Arslantürk, A. (2013). *Uygulamalı sosyal araştırma: kavramlar, teknikler, metotlar, bilgisayar uygulamaları, SPSS*. (3. Baskı), İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- Ata, B. (2012). *Sosyal bilgiler öğretim programı*. C. Öztürk (Ed.) *Sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s.34). Ankara: Pegem Akademi.
- Bergmann, J. ve Sams, A. (2012). *In flip your classroom; reach every student, in every class, every day*. USA:ISTE Washington. 13-16.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Christen, L. B, Johnson, B. R. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri deseni ve analiz* (Çev. A. Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni*. (Çev. Mesut Bütün), Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Dursunlar, E. (2018). *Ters yüz sınıf modelinin 7. sınıf sosyal bilgiler dersi yaşayan demokrasi ünitesinde öğrencilerin akademik başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Ankara.
- Erdoğan, E. (2018). *Sosyal bilgiler öğretiminde ters yüz edilmiş sınıf modelinin kullanımı*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gökdemir, A. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirmede ters yüz öğrenme: bir karma yöntem çalışması*. Doktora Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Gülşen, Otacıoğlu, A. S. ve Yıldız, Y. (2017). Flüt eğitiminde ters yüz öğrenme modelinin öğrenci başarısı üzerine etkileri. *Route Educational and Social Science Journal*. 4(6), 2017, 255.
- Kara, C. (2016). *Tıp fakültesi klinik eğitiminde "ters-yüz sınıf modeli" kullanılabilir mi?*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Karaman, B. (2018). *Ters yüz sınıf modelinin sosyal bilgiler 7.sınıf yaşayan demokrasi ünitesinde uygulanması*. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kardaş, F. ve Yeşilyaprak, B. (2015). Eğitim ve öğretimde güncel bir yaklaşım: teknoloji destekli esnek öğrenme (flipped learning) modeli. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 48(2), 103-121.
- Lambert, V. A. ve Lambert, C. E. (2012). Qualitative descriptive research: an acceptable design. *Pasific Rim International Journal of Nursing Research*, 16(4), 255-256.

- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir çeviri*. (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özmen, H. (2014). Deneysel araştırma yöntemi. M. Metin (Ed). *Kuramdan uygulamaya bilimsel araştırma yöntemleri*. içinde(s.49). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, S. ve Alper, A. (2019). Programlama öğretimindeki ters-yüz öğretim yönteminin öğrencilerin başarılarına, bilgisayara yönelik tutumuna ve kendi kendine öğrenme düzeylerine etkisi. *Best Dergi*. 3(1), 13-26.
- Phillips, C. R. ve Trainor, J. E. (2014). Millennial students and the flipped classroom. *Proceedings of ASBBS*, 21, 519-530.
- Serçemeli, M. (2016). Muhasebe eğitiminde yeni bir yaklaşım önerisi: Ters yüz edilmiş sınıflar. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 116, 115-126.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şişman, M. (2012). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Walker, R. (2012). Naturalistic research. J. Arthur, M. Woring, R. Coe and L. V. Hedges (Ed.). *Research Methods and Methodologies in Education*, içinde (s. 76-93). California: SAGE.
- Yavuz, S. ve Coşkun, E. A. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 276-286.

#### Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Söğüt, M. ve Polat, S. (2020). Ters-Yüz Sınıf Modelinin Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanının Öğretiminde Kullanılmasının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(24), 2472-2504. DOI: 10.26466/opus.658882



## Sosyal Hizmet Uygulamasında Din ve Maneviyatın Rolü ile Manevi Yönelim arasındaki İlişkinin İncelenmesi

DOI: 10.26466/opus.658418

\*

Muhammet Cevat Acar\* – Hıdır Apak\*\*

\* Dr. Öğretim Üyesi, Mardin Artuklu Üniversitesi, Eebiyat Fakültesi Psikoloji Böl., Mardin/Türkiye  
E-Posta: [mcacar@artuklu.edu.tr](mailto:mcacar@artuklu.edu.tr) ORCID: [0000-0002-4222-3101](https://orcid.org/0000-0002-4222-3101)

\*\* Dr. Öğretim Üyesi, Mardin Artuklu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Mardin/Türkiye  
E-Posta: [hidirapak@hotmail.com](mailto:hidirapak@hotmail.com) ORCID: [0000-0002-2330-3093](https://orcid.org/0000-0002-2330-3093)

### Öz

*Bu araştırmanın amacı, sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin maneviyat düzeylerinin ve sosyal hizmet uygulamasında din ve maneviyatın rolüne ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ve cinsiyet ile sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının ortaya konulmasıdır. Araştırmanın bir diğer amacı da sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin maneviyat düzeylerinin sosyal hizmet uygulamasında din ve maneviyatın rolüne ilişkin görüşlerini etkileyip etkilemediğini belirlemektir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda 242 öğrenciye Kasapoğlu tarafından geliştirilen Manevi Yönelim Ölçeği ile Sheridan tarafından geliştirilip Apak tarafından Türkçeye uyarlanan Sosyal Hizmet Uygulamasında Din ve Maneviyatın Rolü Ölçeği uygulanmış ve elde edilen veriler t testi ve basit doğrusal regresyon ile analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin manevi yönelim düzeylerinin ve sosyal hizmet uygulamasında din ve maneviyatın rolüne ilişkin olumlu bakış açılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerinin öğrencilerin manevi yönelim düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya yol açtığı; ancak sosyal hizmet uygulamasında din ve maneviyatın rolüne ilişkin görüşleri açısından anlamlı bir farklılaşmaya yol açmadığı belirlenmiştir.*

**Anahtar Kelimeler:** Maneviyat, Manevi yönelim, Sosyal hizmet, Üniversite öğrencileri

## Investigating Relationship between Role of Religion and Spirituality in Social Work Practice and Spiritual Orientation Levels of The Social Work Students

\*

### Abstract

*The aim of this study is to determine the spirituality levels of social work students and their views on the role of religion and spirituality in social work practice and to determine whether they differ according to gender and grade level variables. Another aim of the study is to determine whether the spirituality levels of social work students affect their views on the role of religion and spirituality in social work practice. For the purposes of the study, 242 students were administered the Spiritual Orientation Scale developed by Kasapoğlu and the Role of Religion and Spirituality in Social Work Practice developed by Sheridan and adapted to Turkish by Apak and the data obtained were analyzed by t test and simple linear regression. As a result of the analyzes, it was determined that the students' level of spiritual orientation and positive views about the role of religion and spirituality in social work practice were high. Gender and grade level variables lead to a significant difference on the spiritual orientation levels of the students; however, it did not lead to a significant difference in terms of their views on the role of religion and spirituality in social work practice.*

**Keywords:** *Spirituality, spiritual orientation, social work, university students*

## Giriş

Sosyal hizmet, kendine ait bilimsel teorileri ve yaklaşımları olması açısından uygulamalı bir bilim dalı ve akademik bir disiplin olarak kabul edilmektedir. Bu bakımdan, özü itibarıyla sosyal hizmeti; bilim, eğitim ve uygulama olarak üç parçada düşünmek olanaklıdır. Bütünü oluşturan bu parçaların birbirini beslemesi gerektiği düşünülmektedir (Çağlar, 2012, s.46). Eğitim, bu parçaların içinde hem bilim dalı hem de uygulama alanını doğrudan ilgilendiren ve etkileyen bir parçadır. Sosyal hizmet eğitimi, sosyal hizmetin bir meslek ve akademik disiplin olarak ortaya çıkışının en belirgin başlangıç noktasıdır. Bu sıfır noktası, o zamana kadar din ve hayırseverlik yaklaşımlarıyla ele alınan hizmetlerde eğitilmiş elemanlara ihtiyaç duyulması ile olmuştur. Bu ihtiyacın gerçekleşmesinde atılan adımlar sonucunda, 1899'da Amsterdam'da, ilk sosyal hizmet okulu açılmıştır (Kut, 1991).

Sosyal hizmet eğitimi hem bilimselliği hem de toplumsal özellikleri içerisine alan bir yapıya sahiptir. Toplumsal olarak mesleğin, uygulanacağı kültüre ve özelliklere göre şekillenmesi gerektiği ifade edilebilir. Bu durumda eğitimin temel görevlerinden biri öğrencileri kültürel olarak hassas ve farklılıklara saygı duyan bir göreve hazırlamaktır.

Maneviyat ve din bütün kültürlerde önemli bir rol sahibi olduğundan, sosyal çalışmacı adayları olan öğrencilerin din ve maneviyatın insan hayatı üzerindeki etkisini anlamaları gereklidir. Böylelikle öğrencilerin ileride sahip olacakları meslek ile müracaatçıların dini inançları ve değerler sisteminden haberdar olabilmeleri sağlanacaktır (Zastrow ve Kirst-Ashman, 2015, s.324). Sosyal hizmet eğitiminin temel ilkelerinden biri bu noktada, farklı manevi bakış açıları ve çeşitli dini inançları içermesidir (Stewart ve Koeske, 2006). "Maneviyat" terimi sosyal hizmet literatüründe, insanların anlam, amaç ve ahlak çerçevelerini geliştirdikleri hem dini hem de dini olmayan yolları içermek için yaygın olarak kullanılmaktadır (Canda ve Furman, 2010; Vetvik, Danbolt, Furman, Benson ve Canda, 2018). Ayrıca maneviyat, sosyal hizmet uygulamalarında sıklıkla kullanılan güçlendirme, ekosistem, kültürel duyarlılık ve bütüncül yaklaşımla da ilişkili bir kavramdır (Tatlıcıoğlu ve Kılıç, 2019).

Modern çağla birlikte insanlar bir anlam arayışına girmiş ve hayatlarını yeniden düzenleme arzusunu yaşamaya başlamışlardır. Bu arzuyu pozitivist ve materyalist paradigmaların doyuramaması ise insanları maneviyata

yönelmiştir. Günümüz insanı artık manevi duyguları yaşamanın gerekliliğini kavramış ve bu ihtiyacı gidermenin yollarını aramaya başlamıştır. Bu arayış hayatın her alanında olduğu gibi tıp, psikoloji ve sosyal hizmet gibi yardım mesleklerinde de kendini hissettirmektedir.

Sperry ve Shafranske (2009, s.3) maneviyat kavramının İngilizcedeki en yanlış anlaşılmuş kavramlardan biri olduğunu belirtmektedirler. Maneviyatın çoğu zaman mistik deneyimlerle, metafizik dünyayla, dinle, Yeni Çağ inanışlarıyla ve ibadet, meditasyon gibi belirgin bazı aktivitelerle açıklandığı görülmektedir. Ama aslında maneviyat tüm bu açıklama ve tanımlamaların ötesindedir ve bunların temelini oluşturan bir fenomendir. Nitekim Martin (2007, s.97) de maneviyatı bütün erdemlerle ilişkili bir boyut olarak da tanımlamaktadır. Ancak maneviyatı bu kadar temel ve kapsayıcı gören yaklaşımların yanında maneviyatın karakter güçlerinden biri olduğunu ve hatta bu güçlerden aşkınlığın bir alt boyutu olarak bile görülebileceğini belirten araştırmacılar da bulunmaktadır (Peterson ve Seligman, 2004).

Maneviyata duyarlı psikolojik yardım türlerinin her geçen gün arttığı (Kaya ve Ekşi, 2016), aile danışmanlığı vb. alanlarda manevi yönelimli yardım türlerinin (Ağırbaş, 2017) kullanılmaya başlandığı günümüzde sosyal hizmetler alanında da maneviyatın nerede durduğuna ilişkin çalışmalar yapılmaktadır (Apak, 2018a). Bu gelişmeler, maneviyatın ve manevi yönelimin tanımlanmasını ve sınırlarının belirlenmesini gerekli kılmaktadır. Nitekim maneviyatın bireysel ve toplumsal hayattaki tezahürleri ve din ile olan ilişkisi de bu kavramın yardım mesleklerinde nerede duracağı konusunda belirleyici bir faktördür.

Genel anlamda maneviyat tanımlarına bakıldığında maneviyatın Tanrı ve/veya kutsal olan ile bir uyum arama süreci olduğu söylenebilir (Richards ve Bergin, 2011, s. 22). Bu uyum sürecinin aslında fiziksel bir varlık olan insanoğlunun aşkın bir gerçekliğin içinde var olduğu ve bu aşkınlığa olan inancını ifade ettiği görülmektedir (Ekşi, Kaya ve Çiftçi, 2016, s. 15). İnsanın sahip olduğu bu inanç onu aşkın olan ile deneyimler yaşamaya götürmektedir ve aslında maneviyatın temelini bu deneyimler oluşturmaktadır (Özdoğan, 2007, s.17).

ABD’de eğitim politikası ve akreditasyon standartları belirlemede yetkili kuruluş olan Sosyal Hizmet Eğitimi Konseyi (CSWE) 1994 yılındaki müfredat politika ifadesi, farklı sosyal, kültürel, ırksal, dinî, manevi ve sınıf temelli müracaatçılara yaklaşım ve becerilerin, uygulama içeriğinde son derece

önemli olduğunu belirtmektedir. Bu dönemde CSWE, sosyal hizmet eğitimi müfredatı politikaları ilkelerinde dinî ve manevi çeşitliliği tanıyan konular eklenmesini gerekli bulmuştur (Canda, 1999). Sosyal Hizmet Eğitim Konseyi'nin 'Eğitim Politikası ve Denklik Standardı' artık onaylı lisans ve lisansüstü programlarının bu alanlarda içeriğe sahip olmasını ve böylece öğrencilerin farklı dinî geçmişlerden gelen müracaatçılarla birlikte yaklaşımlar geliştirmesini ve çalışma becerisine sahip olmasını zorunlu tutmaktadır (Zastrow, 2013, s.152). Buna benzer olarak 2017 yılında revize edilen NASW (National Association of Social Workers) Etik Kuralları'na göre, sosyal çalışanlar, müracaatçıların kültürlerine ve dinsel çeşitliliğine duyarlı olmalı, bu çeşitliliği tanımak ve anlamak için eğitim almalı (Yeşilkayalı, 2018) ibaresi de önemlidir.

CSWE akreditasyon standartları ve NASW etik ilkeleri gösteriyor ki, ayrımcı olmayan sosyal hizmet uygulamalarını teşvik etmek için din ve maneviyat müfredatının içeriğine dâhil edilmelidir. Bu durum başta ABD olmak üzere birçok ülkede maneviyatın ve dinin sosyal hizmet eğitimine entegre edilmesinin gerekliliğini gündeme getirmiştir. Maneviyat ve sosyal hizmet alanında çalışan ve çoğunluğunu ABD ve Avrupalıların oluşturduğu bazı sosyal hizmet akademisyenleri; sosyal çalışanların müracaatçılarla daha etkin çalışma yürütmesi için manevi anlamda hazırlıklı olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca bu akademisyenler, sosyal hizmet müfredatına maneviyat ile ilgili derslerin dâhil edilmesini savunmaktadırlar (Apak, 2018a; Canda ve Furman, 2010; Gilligan ve Furness, 2005; Streets, 2009; Sheridan, Wilmer ve Atcheson, 1994). Street'in (2009) de bahsettiği gibi dinî veya manevi konuları sosyal hizmet müfredatına yerleştirmek; dine destek vermek anlamına gelmemektedir. Fakat denilebilir ki, böyle bir düşüncenin gündeme gelmiş olması; maneviyatın birey ve topluluklar üzerinde oldukça etkili olmasından kaynaklanmış olabilir. Ayrıca, kişinin maneviyatı anlamak için böyle bir kimlik sahibi veya din adamı olmasının gerekmediği de belirtilmelidir. Maneviyatı anlamak ve araştırmak için bireyin istekli olması yeterli bir şarttır (Wagler-Martin, 2007, s.138).

Sosyal hizmet eğitimi, uygulaması ve araştırması gereği maneviyata olan ilgiyi artırmak için yeni bilgiler edinmeyi sağlamaktadır. Bu bilgiler, sosyal hizmet çalışanlarının insanları anlama yeteneğini geliştirmekte ve insanların ihtiyaçlarını nasıl daha iyi karşılamak sorusuna yanıt buldurmaktadır (Streets, 2009). Bu sorular ise birçok müracaatçıların önemli derecede yönelim

gösterdiği sorulardır. Sosyal hizmet eğitiminde maneviyat ve dini inancın yer bulması müracaatçıların manevi gereksinimlerinin belirlenip bu gereksinimlerin karşılanmasına yönelik sosyal hizmet öğrencilerini mesleğe hazırlamada önemli rol oynayabilmektedir. Müracaatçılara bütüncül yaklaşımda manevi duyguların ve buna bağlı olarak hizmet sunmanın manevi boyutunun önemi göz ardı edilmemelidir. Günümüzde; kürtaj, doğum kontrol yöntemlerinin kullanılması, eşcinsellerin durumu, klonlama, yeniden üretim teknolojisi, kadınların rolü, devlet okullarında ibadet ve ötenazi gibi birçok toplumsal meselenin dinî ve manevi boyutu vardır (Zastrow, 2013, s.152). Sosyal çalışmacıların dinî ve manevi yönelimli müracaatçılarla birlikte verimli uygulamalarda bulunabilmesi için bu konuda eğitilmiş olmalarının gerekliliği artmaktadır.

Birçok ülkede maneviyatın ve dinin sosyal hizmet eğitimine entegre edilmesinin gerekliliği Türkiye’de de tartışılan bir konu haline gelmiştir. Esasından manevi destek, yüzyıllardır toplumun kültüründe ve değer kodlarında mevcut, yaygın bir uygulaması da olan bir destek türüdür. Ancak son yıllarda manevi desteğin teorik ve kurumsal boyutları ön plana çıkmaktadır (Kesgin, 2019, s.2). Bununla birlikte ülkemizde sosyal hizmet okullarının müfredatlarında yaşadığımız kültürü yakından inceleyen dersler azınlıktadır. İçinde yaşadığımız kültürün insanı anlamada önemli olduğu düşünüldüğünde bu konu sosyal hizmet lisans programlarının bir eksiği olarak görünmektedir. Bu eksiklikten maneviyat ve din de nasibini almıştır. Bu bakımdan ifade edebilir ki, Türkiye’de sosyal hizmet açısından maneviyat, gerekli ilgiyi görememiş ve dolayısıyla manevi konular, sosyal hizmet eğitiminde pek de yer bulamamıştır. Her ne kadar sosyal hizmet manevi ve dini çeşitlilik farklılıklara bağlı olması gerekliliği gündeme getirilse de, eğitimimizde bu konulardaki içeriğin eksik olması göze çarpmaktadır. Türkiye’de sosyal hizmet bölümü müfredatlarının araştırıldığı bir çalışmada bölümlerin %80’inde maneviyatla ilgili bir dersin olmadığı tespit edilmiştir (Apak, 2018a). Bu nedenle sosyal çalışmacıların büyük bir çoğunluğunun müracaatçıların uygulamadaki dinine ve maneviyata ilişkin bir değerlendirme veya dikkatin dâhil edilmesine ilişkin özel bir eğitim içeriği almamaktadır. Bu nedenle bu çalışma maneviyatla ilgili ders alan ve almayan öğrencilerin hem sosyal çalışma pratiğinin hem de profesyonel büyümenin bir parçası olarak maneviyat görüşlerine odaklanmaktadır.

Maneviyat ve sosyal hizmet uygulamaları arasındaki arayüz hakkında çok şey yazılmakta ve tartışmalar devam etmektedir (Seinfeld, 2012). Literatürde maneviyata duyarlı sosyal hizmete ilişkin çalışmaların sosyal çalışmacılar (Derezotes, 1995; Lee ve Barrett, 2007; Vetvik, vd., 2018; Rinkel, Larsen, Harrington ve Chun, 2018), sosyal hizmet öğretim elemanları (Dudley ve Helfgott, 1990; Sheridan, vd., 1994) ve sosyal hizmet öğrencilerinin perspektifinden (Bethel, 2004; Bhagwan, 2010; Gilligan ve Furness, 2005; Graff, 2007; Pandya, 2018; Prior ve Quinn, 2012; Stewart ve Koeske, 2006) ele alındığı araştırmalar bulunmaktadır.

Maneviyat ve dinin sosyal hizmet pratiğine uygunluğuna odaklanan büyüyen sosyal hizmet literatüründe sosyal çalışmacıların maneviyata duyarlı sosyal hizmete ilişkin deneyimleri, tutumları ve davranışlarıyla ilgili yapılan çalışmaların sayısı daha fazla, bu alandaki öğrencilerin görüşleri, deneyimleri ve beklentileri ile ilgili çalışmaların sayısı daha da azdır. Benzer şekilde, yapılan çalışmalarda bazı coğrafi bölgeler araştırılmış olsa da farklı bölgelerdeki popülasyonlardaki benzersiz demografik özellikleri doğrudan araştırılmamıştır. Ülkelerin içerisinde yaşayan bireylerin din ve maneviyatla ilgili farklı görüşleri olması, öğrencilerin görüşleri üzerinde bir etkisi olabilmektedir. Ayrıca, ırk ve etnik köken gibi farklı faktörlerin, sosyal hizmet uygulamalarında öğrencinin dine ve maneviyata yönelik tutumlarını nasıl etkilediği konusunda çok az şey bilinmektedir. Bu düşünceden hareketle yapılan çalışmanın amacı, Türkiye’de lisans düzeyindeki sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin sosyal hizmet uygulamalarında dinin ve maneviyatın rolüne ilişkin görüşleri, tutumları ve manevi yönelim düzeylerini ortaya koyma şeklinde belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada, sosyal hizmet öğrencilerinin kişisel maneviyatlarını ve inançlarını anlamanın gelecekteki uygulayıcılar olarak davranışlarını önemli ölçüde etkileyebileceği düşüncesinden (Sheridan ve Amato-von Hemert, 1999) hareketle, öğrencilerin sosyal hizmet uygulamalarında maneviyat ve din kullanımındaki algıları ve manevi yönelimleri ile bazı sosyo-demografik veriler arasındaki ilişkiye de odaklanılmıştır.

## Yöntem

### *Araştırmanın Modeli*

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkiisel tarama modeli ile yürütülmüştür. İlişkiisel tarama modeli, iki veya daha çok değişken arasında değişimin varlığını ve derecesini belirlemek amacıyla kullanılan bir modeldir. Bu modelde çoğunlukla korelasyon analizleri kullanılmaktadır (Karasar, 2010, s.81).

### *Evren ve Örneklem*

Bu araştırmanın evrenini 2018-2019 bahar yarıyılı eğitim- öğretim yılında Bingöl Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümünde öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğrencisi 373 kişi oluşturmaktadır. Araştırma da örneklem seçimine gidil-meyip Bingöl Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümü'nde öğrenim gören öğ-rencilerinden ankete katılmaya gönüllü olan tüm öğrencilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın örnekleme, evrenin tümüne ulaşma hedefi oldu-ğundan olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemi kullanılarak belirlen-miştir. Araştırmanın örneklemini 373 öğrenci arasından 242 (kadın= 106, erkek= 136) öğrenci oluşturmaktadır.

### *Veri Toplama Araçları*

Manevi Yönelim Ölçeği (MYÖ): Kasapoğlu (2015) tarafından geliştirilen öğ-rencilerin manevi yönelimlerini analiz etmek için kullanılmıştır. Ölçek yedili likert tipinde tek boyuttan ve 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınan puanın yüksek olması manevi yönelimin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ölçekte yapılan yapı geçerliği çalışmaları için açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi teknikleri kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini değerlendirmek için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve test tekrar test güvenirl-lik katsayısının .84 olduğu bulunmuştur. Bu çalışmada ise manevi yönelim ölçeğinin Cronbach Alpha değeri .97 olarak bulunmuştur.

Sosyal Hizmet Uygulamasında Din ve Maneviyatın Rolü (SHUDMR) Ölçeği: Sheridan (2000) tarafından geliştirilen bu ölçek Apak (2018b) tara-fından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin amacı, sosyal hizmet uygulamasın-



da dinin veya maneviyatın rolü hakkındaki katılımcıların görüşlerini saptamaya çalışmaktadır. Ölçek beşli likert tipinde tek boyuttan ve 13 maddeden oluşmaktadır. Ölçek geliştirme sürecinde açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .82 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada da SHUDMR Ölçeğinin Cronbach Alpha değeri .91 olarak hesaplanmıştır.

### *Verilerin Toplanması ve Analizi*

Araştırmada kullanılan ölçeklerin izinleri araştırmacılar tarafından, ölçeği geliştiren ve uyarlayan araştırmacıardan alınmıştır. Hazırlanan soru formu için Bingöl Üniversitesi Etik İlkeleri ve Etik Kurul Başkanlığından (15.04.2019 tarih ve 2019/1-3 sayılı karar) gerekli izin alınmıştır.

2018-2019 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde uygulama gerçekleştirilerek veriler toplanmıştır. Veri toplama aşamasında, katılımcılar soru kâğıdına iliştirilmiş bilgilendirilmiş onam aracılığıyla araştırmacının amacı ve kapsamı, süreç ve araştırmacılar hakkında bilgilendirilmiştir. Verilerin çözümlenmesi için SPSS paket programı kullanılmıştır. Analizde, t Testi ve Basit Doğrusal Regresyon kullanılmıştır.

### **Bulgular**

Bu bölümde, sosyal hizmet öğrencilerinin Manevi Yönelim Ölçeği ile Sosyal Hizmet Uygulamasında Din ve Maneviyatın Rolü (SHUDMR) Ölçeği puanlarına ilişkin veriler değerlendirilmiştir. Öncelikle katılımcıların bu iki ölçekten aldıkları puanlara ilişkin veriler sunulmuştur. Ardında Manevi Yönelim ile SHUDMR değişkenlerinin cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre farklılaşım farklılaşmadığına dair t testi sonuçları verilmiştir. Son olarak ise manevi yönelim ve SHUDMR ilişkisini ortaya koymak için korelasyon ve manevi yönelimin SHUDMR düzeyini açıklama gücünü ortaya koymak amacıyla yapılan regresyon analizi sonuçları ortaya konulmuştur.

*Tablo 1 .Manevi Yönelim ve SHUDMR Düzeyleri*

	n	x	ss
Manevi Yönelim	242	89,35	9,43
SHUDMR	242	52,63	20,73

Sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin manevi yönelim düzeyleri incelendiğinde öğrencilerinin ortalama puanın üzerinde puan ( $\bar{x}=89,35$ ) aldıkları görülmektedir. Manevi yönelim ölçeğinden alınabilecek en düşük puanın 16; en yüksek puanın 112 olduğu göz önünde bulundurulduğunda sosyal hizmet öğrencilerinin manevi yönelim düzeylerinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Benzer bir durum sosyal hizmet uygulamasında din ve maneviyatın rolünde de görülmektedir. SHUDMR ölçeğinden alınabilecek en düşük puan 13; en yüksek puan ise 65'tir. Sosyal hizmet öğrencilerinin bu ölçekten aldıkları ortalama puan 52,63 olarak bulunmuştur. Bu bulgu sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin, sosyal hizmet uygulamasında din ve maneviyatın önemli bir rolü olduğu görüşüne sahip olduklarını göstermektedir.

**Tablo 2. Cinsiyet Değişkeni Açısından Manevi Yönelim ve SHUDMR**

	Cinsiyet	N	X	Sd.	F	Sig
SHUDMR	Kadın	106	52,2	8,91	,071	,791
	Erkek	136	52,97	9,84		
Manevi Yönelim	Kadın	106	83,34	21,65	5,733	,017
	Erkek	136	94,04	18,77		

Tablo-2'ye bakıldığında cinsiyet değişkeninin sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin SHUDMR puanlarını anlamlı düzeyde etkilemediği görülmektedir ( $p>,05$ ). Yani sosyal hizmet bölümünde okuyan erkek ve kadın öğrencilerin sosyal hizmet uygulamasında din ve maneviyatın rolüne ilişkin görüşleri anlamlı bir farklılaşma oluşturmamaktadır. Ancak; manevi yönelim düzeyi açısından cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılaşmaya yol açtığı görülmektedir ( $p<,05$ ). Analiz sonuçlarına göre sosyal hizmet bölümünde okuyan erkek öğrencilerin manevi yönelim düzeyleri, kız öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksektir.

**Tablo 3. Sınıf Değişkeni ve 'Sosyal Hizmet ve Maneviyat' Dersi Değişkenleri Açısından Manevi Yönelim ve SHUDMR**

	Sınıf	N	X	Sd.	F	Sig
SHUDMR	3. Sınıf	102	50,26	10,52	,864	,354
	4. Sınıf	140	54,36	8,16		
Manevi Yönelim	3. Sınıf	102	92,3	16,69	20,673	,000
	4. Sınıf	140	87,21	23,06		

Tablo-3'te görüldüğü üzere sınıf değişkeni, sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin sosyal hizmet uygulamasında din ve maneviyatın rolüne ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılaşmaya ( $p>,05$ ) yol açmamıştır. Bu durum sosyal hizmet bölümünde okuyan tüm öğrencilerin kişisel maneviyatlarından bağımsız olarak sosyal hizmet uygulamalarında maneviyata duyarlı bir bakış açısına sahip olduklarını gösteriyor olabilir. Ancak manevi yönelim değişkeni açısından sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin sınıf düzeyleri anlamlı bir farklılaşma oluşturmaktadır; 3. Sınıf öğrencilerinin manevi yönelim düzeyleri, 4. Sınıf öğrencilerinden anlamlı derecede ( $p<,01$ ) daha yüksektir. 4. Sınıf öğrencilerinin aynı zamanda Maneviyat ve Sosyal Hizmet dersini almış oldukları göz önünde bulundurulduğunda, bu dersi almış olmanın öğrencilerin SHUDMR düzeylerini yükselttiği ancak bu değişikliğin anlamlı olmadığı görülmektedir. Manevi yönelim ile SHUDMR düzeylerinde farklı sonuçların çıkmasının, ölçeklerin kapsamlarının farklı olması ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Nitekim, Manevi Yönelim Ölçeği bireylerin genel maneviyat durumlarını ölçerken; SHUDMR Ölçeği profesyonel hizmet sunma anında maneviyat duyarlılığını ölçmektedir.

*Tablo 4. Manevi Yönelimin SHUDMR'ye Etkisine İlişkin Regresyon Analizi*

	B	T	p	R2
Manevi Yönelim	,17	6,243	,000	,140

Yapılan analiz sonucunda manevi yönelimin sosyal hizmet uygulamasında din ve maneviyatın rolündeki varyansın % 14 oranında açıkladığı görülmüştür. Manevi yönelim, sosyal hizmet uygulamasında maneviyatın rolünü anlamlı düzeyde ( $B= ,17$ ;  $p<,01$ ) açıklamaktadır. Bu sonuca göre sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin manevi yönelim düzeyleri arttıkça sosyal hizmet uygulamasında din ve maneviyatın rolüne ilişkin olumlu görüşleri artacaktır.

## **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin manevi yönelim düzeyleri incelendiğinde öğrencilerin manevi yönelim düzeylerinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Bu bulgu birçok araştırma ile paralellik göstermektedir (Bhagwan, 2010; Kaplan ve Dziegielewski, 1999; Stewart ve Koeske, 2006).

Dini ve manevi inançlar, bazı bireylerin hayatında önemli roller oynamaktadır. Giderek artan bir şekilde, eğitim programları manevi ve dini çeşitliliğe dikkat çekmektedir. Ayrıca bu durum çeşitli inanç sistemlerine saygı duymayı teşvik etmekte ve öğrencilere dini ve manevi çeşitlilik hakkındaki bilgilerini genişletme fırsatı sunmaktadır. Kane ve Jacobs (2010) sosyal hizmet öğrencilerinin olduğu 204 öğrenci ile yaptıkları çalışmada üniversite öğrencileri arasında manevi ve dini inançların önemini belirlemişlerdir. Katılımcılar dini/manevi inançların kendileri için önemli olduğunu, dini/manevi inançların zor durumlarla başa çıkmalarını sağladığını dini/manevi inançları nedeniyle daha iyi insanlar olduklarını tespit etmişlerdir.

Maneviyat, sosyal hizmet uygulamasında; sosyal çalışmacıları motive eden, zorluklarla baş etmelerini sağlayan bir argüman olabilmektedir. Sosyal çalışmacılar hemen hemen her gün, adaletsizlikten, ayrımcılıktan ve şiddetten zarar görmüş dezavantajlı bireyler ile karşılaşır. Sosyal çalışmacıların bu denli cesaret kırıcı durumlar içinde dahi morallerini yüksek tutabilmeleri, kendilerini öfke ve kızgınlık tarafından tüketilmekten uzak tutarak motivasyonlarını yükseltebilmeleri için umut verici bir maneviyat geliştirmeleri gerekmektedir (Sheafor ve Horejsi, 2014, s.52). Bu açıdan geleceğin sosyal çalışmacı adaylarının manevi yönelimlerinin yüksek olması avantaj olarak görülebilir. Elbette bu, bütün sosyal çalışmacıların dindar veya manevi olmalarını/olduğunu gerektirdiği anlamına gelmemekte; aksine, çekilen zorlukların farkındalığı ve dönüşümün olasılığı anlamına gelmektedir (Crisp, 2010, s.26). Eğer sosyal çalışmacı, dinî inanca ve maneviyata müracaatçılardan daha az sahipse yine de saygı ve ilgi ile dinleyerek müracaatçıların inancı veya ritüelleri hakkında bir şeyler öğrenebilir. Bazen de manevi yönelimli bir sosyal çalışmacı kendini manevi tecrübesi olmayan müracaatçılar ile çalışırken bulabilir (Derezotes, 2006). Farklı bölümlerde okuyan üniversite öğrencileriyle yapılan benzer çalışmalarda (Çelik İnce ve Utaş Akhan, 2016; Mert ve Topal, 2018) da öğrencilerin manevi yönelim düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür.

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre manevi yönelim düzeylerinin anlamlı derecede farklı olduğu belirlenmiş ve erkek öğrencilerin manevi yönelim düzeylerine ait puan ortalamalarının, kız öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı derecede daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durum, erkek öğrencilerin dinî aktivitelerde daha aktif rol almalarından kaynaklanıyor olabilir. Nitekim dindarlık ile manevi yönelim

ilişkisi araştırmanın giriş bölümünde irdelenmiştir. Aydın (2019) da yaptığı çalışmada genç yetişkin erkeklerin maneviyat düzeylerinin kadınların maneviyat düzeylerinden daha yüksek olduğunu tespit etmiş ancak bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını belirtmiştir. Apak ve Abay'ın (2019) sosyal çalışmacılarla yaptığı alan araştırmasında kadın katılımcıların erkek katılımcılara oranla maneviyata daha mesafeli oldukları tespit edilmiştir. Alanda hem üniversite öğrencileri ile hem de diğer gruplarla yapılan çalışmaların çoğu (Mert ve Topal, 2018; Stewart ve Koeske, 2006) ise bu araştırmada cinsiyet ile ilgili elde edilen sonucu desteklememektedir. Bu araştırmalarda kadınların manevi yönelim düzeyleri erkeklere oranla daha yüksek ve anlamlı bulunmuştur. Bazı araştırmalarda (Doğan, 2006; Yeter, 2019) da manevi yönelim ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırmaya katılan sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin sosyal hizmet uygulamasında din ve maneviyatın rolüne ilişkin yüksek puanları, sosyal hizmet uygulamasında din ve maneviyatın önemli bir rolü olduğu görüşüne sahip olduklarını göstermektedir. Sosyal hizmet öğrencileriyle yapılan benzer çalışmalarda (Bhagwan, 2010; Branum, 2005; Graff, 2007; Pandya, 2018; Sheridan ve Amato-Von Hemert, 1999) da öğrenciler sosyal hizmet uygulamasında maneviyatın rolünü önemsediklerini belirtmektedirler. Stewart ve Koeske'nin (2006) sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin uygulamada dini ve manevi müdahaleleri kullanma tutumlarına ilişkin yapılan çalışmalarında öğrencilerin çoğu, özellikle dini ve manevi müdahalelerin uygulamada kullanımının uygun olduğunu bildirmişlerdir. Benzer olarak sosyal çalışmacılarla yapılan çalışmalarda (Apak ve Abay, 2019; Derezotes, 1995; Kvarfordt ve Sheridan, 2007) da sosyal hizmet uygulamasında din ve maneviyatın rolüne yönelik genel olarak olumlu bir tutum sergilendiği ifade edilebilir. Sosyal hizmet eğitimcileri için çıkarılabilecek bir sonuç, sosyal hizmet öğrencilerinin dini/manevi içeriğin sosyal hizmet uygulamalarına dâhil edilmesine ilişkin muhtemel güçlü görüşlerinin farkında olmalarıdır. Ayrıca öğrenciler tarafından bu tür inançların açık bir şekilde tartışılması için güvenli bir sınıf ortamının teşvik edilmesi, bu tür inançların sosyal hizmet uygulamaları için etik standartlar bağlamında ele alınmasını sağlayabilmektedir (Canda ve Furman, 2010).

Sosyal hizmet uygulamasında din ve maneviyatın rolüne bakışta cinsiyet bağlamında anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkeninin sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin SHUDMR pu-

anlarını anlamlı düzeyde etkilemediği görülmektedir. Bu sonuç; yapılan bazı araştırma sonuçları (Graff, 2002) tarafından da desteklenmektedir.

Sosyal hizmet uygulamasında din ve maneviyatın rolüne bakışı etkileyen unsurlardan biri de sosyal hizmet eğitimi sürecinde alınan maneviyatla ilgili derslerdir. Murdock'a (2003) göre üniversitede veya daha sonra böyle bir eğitim alanlar, uygulama sürecine gelindiğinde maneviyatı, müdahalelerinde daha fazla kullanmaktadırlar. Araştırma, bu ifade kapsamında gözden geçirildiğinde denilebilir ki; katılımcıların büyük çoğunluğu, bilgi eksikliğinden kaynaklanan bir nedenle maneviyata duyarlı müdahalelerde yeterli donanıma sahip değildir.

Bu nedenle sosyal hizmet öğrencilerine verilen maneviyat ve sosyal hizmet dersini almanın SHUMDR eğilimini artırıp artırmadığını görebilmek için dersi almalarına göre SHUMDR ölçeği puanları arasındaki farka bakılmıştır. Sonuçta, 4. sınıf öğrencilerinin aynı zamanda maneviyat ve sosyal hizmet dersini almış oldukları göz önünde bulundurulduğunda, bu dersi almış olmanın öğrencilerin SHUMDR düzeylerini yükselttiği ancak bu değişikliğin anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu sonuç bazı araştırmalarla (Graff, 2002) paralellik göstermektedir. Yapılan çalışma ile birlikte SHUMDR'ye ilişkin bakışı etkileyen birçok faktör olabileceğini ve sadece okunan sınıfın ve maneviyatla ilgili bir ders almanın tek başına SHUMDR'nin anlamlı bir etkileyicisi olmadığını göstermektedir. Öğrencilerin kişilik yapıları, kişisel maneviyat ve dindarlık düzeyleri, yetiştirilme tarzları ve sosyal çevreleri de birebir SHUMDR düzeyini etkileyebilmektedir. Ayrıca sosyal hizmet eğitimi sürecinde insan hakları, kültüre duyarlılık yaklaşımı, kişinin kendi kaderini tayin etme hakkı gibi sosyal hizmetin temel fikirlerinin manevi yönelime ilişkin olumlu bir tutuma dönüşmesi de söz konusu olabilmektedir.

Manevi yönelim, sosyal hizmet uygulamasında maneviyatın rolünü anlamlı düzeyde açıklamaktadır. Bu sonuca göre sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin manevi yönelim düzeyleri arttıkça sosyal hizmet uygulamasında din ve maneviyatın rolüne ilişkin olumlu görüşleri artacaktır. Bu sonuç ile öğrencilerin manevi yönelimleri açısından yüksek puanlar ortaya koyması dinsel ve manevi müdahalelerin sosyal hizmet uygulamalarına dâhil edilmesini onaylama olasılıkları daha yüksek olduğu yönünde olduğu ifade edilebilir. Benzer şekilde, manevi yönelimleri daha az olan öğrencilerin, bu tür uygulamaları kabul etmemelerinin daha muhtemel olduğu keşfedilmiş-

tir. Alan yazında bu sonucu destekleyen çok sayıda araştırma mevcuttur (Branum, 2005; Graff, 2002; Stewart & Koeske, 2006). Sheridan ve Amato-Von Hemert (1999), 208 sosyal hizmet bölümü öğrencisiyle yaptıkları çalışmada öğrencilerin din veya maneviyatla güçlü bir bağ hissettiğini ve sosyal hizmet uygulamasında din ve maneviyatın rolünün olumlu olduğu görüşünü bildirmişlerdir. ABD’de 123 mezun sosyal hizmet öğrencisi ile yapılan çalışmada öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, sosyal hizmeti tercihinde yani kariyer hayatında maneviyatının veya dini inançlarının etkili olduğunu ifade etmiştir. Malezya’da da benzer bir durum söz konusudur. Malezya gibi öğrencilerin çoğunluğu Müslümanların oluşturduğu farklı bölgelerde dini inanç ve maneviyat, öğrencilerin sosyal hizmet eğitimi almasında uzun zamandan beri önemli ölçüde etkili olmaktadır (Akt: Crisp, 2010).

Sosyal çalışmacılarla yapılan çalışmalarda da manevi yönelimlerinin sosyal hizmet uygulamasında din ve maneviyata duyarlı olmayı etkilediği görülmektedir. Larsen’in (2011) yaptığı çalışma, kişisel maneviyat ve sosyal hizmet uygulaması arasında potansiyel örtüşmeler olduğunu desteklemektedir. Araştırmaya katılanların yarısı, maneviyatlarının sosyal hizmet uygulamasını etkilediğini; yarısına yakını ise yapılan alan çalışmasından maneviyatlarının etkilendiğini ifade etmektedir. Araştırmanın sonucuna göre, dini inancın ve maneviyatın sosyal çalışmacıların özel ve mesleki hayatlarında önemli bir role sahip oldukları görülmektedir. Hodge ve Boddie’ye (2007) göre de dini inanç ve maneviyat, sosyal çalışmacıların özel ve mesleki hayatlarında önemli bir role sahiptir. Ancak sosyal çalışmacılara ait inanç gelenekleri ve manevi motivasyonların; müracaatçı maneviyatlarını nasıl tanımladıkları ile hiçbir ilgisi olmadığını ortaya çıkarmışlardır.

Araştırmada sunulan bulgulardan yola çıkarak, ulaşılan sonuçlar çerçevesinde yapılan öneriler aşağıda belirtilmiştir:

- Sosyal hizmet eğitimi müfredat programlarında maneviyata yönelik ayrıntılı yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir.
- Konuyla ilişkili daha büyük örneklem gruplarında ve farklı üniversitelerde okuyan öğrencilerle çalışmalar yapılarak öğrencilerin temelde bu alana yönelik bilgi ve farkındalıklarının belirlenmesi sağlanabilir.
- Bu çalışmada yer verilen değişkenler dışında dini inanç, kültür ve kent-sel-kırsal alanda yaşama gibi maneviyat düzeyini etkileyebilecek farklı değişkenlere bakılması önerilebilir.

- Maneviyat ve sosyal hizmet eğitimi ilişkisine ilişkin sosyal hizmet bölümü akademisyenlerinin görüşlerine dayanarak çeşitli araştırmalar yapılabilir.
- Sosyal hizmet bölümü öğrencilerinin sosyal hizmet uygulamasında din ve maneviyata bakışlarını etkileyen faktörlerin neler olduğuna ilişkin nitel araştırmaların yapılması yararlı bulgular sağlayabilir.



**EXTENDED ABSTRACT**

**Investigating Relationship Between Role Of Religion And Spirituality İn Social Work Practice And Spiritual Orientation Levels Of The Social Work Students**

\*

Muhammet Cevat Acar – Hıdır Apak  
*Mardin Artuklu University*

Social work education has a structure that includes both scientific and social features. It can be expressed socially that the profession should be shaped according to the culture and characteristics to which it will be applied. In this case, one of the main tasks of education is to prepare students for a culturally sensitive task that respects differences.

Since spirituality and religion play an important role in all cultures, students who are candidates for social workers need to understand the impact of religion and spirituality on human life. Thus, it will be ensured that students will be informed about the profession they will have in the future and their applicants' religious beliefs and values system (Zastrow and Kirst-Ashman, 2015, p.324). One of the basic principles of social work education is that at this point, it includes different spiritual perspectives and various religious beliefs (Stewart and Koeske, 2006). The term "spirituality" is widely used in the social work literature to include both religious and non-religious ways in which people develop their framework of meaning, purpose and morality (Canda and Furman, 2010; Vetvik, Danbolt, Furman, Benson and Canda, 2018). In addition, spirituality is a concept associated with empowerment, ecosystem, cultural sensitivity and holistic approach, which are frequently used in social work practices (Tatlıcıoğlu and Kılıç, 2019).

This research was carried out with the relational screening model, which is one of the quantitative research methods. Relational scanning model is a model used to determine the presence and degree of the change between

two or more variables. Correlation analysis is mostly used in this model (Karasar, 2010, p.81).

The universe of this research is 373 people who are 3rd and 4th year students studying at the Social Work Department of Bingöl University in 2018-2019 spring semester. In the research, it was tried to reach all the students who volunteered to participate in the questionnaire from the students studying at Bingöl University Social Service Department by not choosing a sample. The sample of the research was determined by using non-probability sampling method since it is the goal of reaching the whole universe. The sample of the study consists of 242 students from 373 students (women = 106, men = 136).

Spiritual Orientation Scale (SOC): It was used to analyze the spiritual orientation of students developed by Kasapoğlu (2015). The scale consists of one-dimensional likert type and 16 items. The high score obtained from the scale indicates that the spiritual orientation is high. Explanatory and confirmatory factor analysis techniques were used for the construct validity studies in the scale. To evaluate the reliability of the scale, the Cronbach Alpha reliability coefficient was calculated and the test-retest reliability coefficient was found to be .84. In this study, the Cronbach Alpha value of the spiritual orientation scale was found to be .97.

The Role of Religion and Spirituality in Social Work Practice (SHUDMR) Scale: Developed by Sheridan (2000), this scale was adapted to Turkish by Apak (2018b). The aim of the scale is to determine the opinions of the participants about the role of religion or spirituality in social work practice. The scale consists of one-point Likert type and 13 items. In the scale development process, exploratory and confirmatory factor analysis studies were conducted. Cronbach Alpha coefficient of the scale was calculated as .82. In this study, Cronbach Alpha value of SHUDMR Scale was calculated as .91.

When the spiritual orientation levels of the social service students are examined, it can be said that the spiritual orientation levels of the students are quite high. This finding is in line with many studies (Bhagwan, 2010; Kaplan and Dziegielewski, 1999; Stewart and Koeske, 2006).

In spirituality, social work practice; it can be an argument that motivates social workers and enables them to cope with difficulties. Social workers face almost every day disadvantaged individuals suffering from injustice, discrimination and violence. Social workers need to develop a promising

spirituality to keep their morale high even in such discouraging situations and to increase their motivation by keeping themselves away from being consumed by anger and anger (Sheafor and Horejsi, 2014, p. 52). In this respect, the high spiritual orientation of future social worker candidates can be seen as an advantage.

In this study, it was determined that the spiritual orientation levels of university students were significantly different according to their genders and it was found that the mean scores of male students' spiritual orientation levels were significantly higher than the average scores of female students. This may be due to the fact that male students take a more active role in religious activities. As a matter of fact, the relationship between religiousness and spiritual orientation is examined in the introduction part of the research in Aydın (2019).

### Kaynakça / References

- Ağırbaş, F. (2017). *Manevi yönelimli aile danışmanlığı*. Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Apak, H. (2018a). *Sosyal hizmet ve maneviyat*. İstanbul: Bir Yayıncılık.
- Apak, H. (2018b). Sosyal hizmet uygulamasında din ve maneviyatın rolü (SHUDMR) ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 1889-1903.
- Apak, H. ve Abay, A. R. (2019). Sosyal hizmet ve maneviyat: Sosyal çalışmacılar üzerine bir alan araştırması. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 30(1), 56-87.
- Aydın, M. (2019). Genç yetişkinlerde mutluluk, maneviyat ve kanaat. *The Journal of Social Sciences*, 6 (3), 439-448.
- Bethel (2004). Impact of social work spirituality courses on student attitudes, values, and spiritual wellness. *Journal of Religion & Spirituality in Social Work: Social Thought*, 23(4), 27-45.
- Bhagwan R. (2010). Spirituality in social work: A survey of students at South African Universities. *Social Work Education: The International Journal*, 29(2), 188-204.
- Branum, S. N. (2005). *An evaluation of religion and spirituality in social work education*. A dissertation submitted in partial fulfillment of the degree master of science in Social Work. Graduate School of The University of Texas at Arlington.
- Canda, E. R. (1999). Spiritually sensitive social work: Key concepts and ideals. *Journal of Social Work Theory and Practice*. 1(1), 1-15.

- Canda, E. R. ve Furman L. D. (2010). *Spiritual diversity in social work practice*. 2nd ed. New York: Oxford University Press.
- Crisp, B. R. (2010). *Spirituality and social work -contemporary social work*. New York: Ashgate Publisher.
- Çağlar, T. (2012). Türkiye’de sosyal hizmet disiplini üzerine bir derleme. İ. Cılga ve B. Hatiboğlu (Eds) içinde, *Sosyal bilimler ve sosyal hizmet üzerine düşünceler*. Ankara: SABEV Yayınları.
- Çelik İnce, S. ve Utaş Akhan, L. (2016). Öğrenci hemşirelerin maneviyat ve manevi bakıma ilişkin algıları. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 13(3), 202-208.
- Derezotes, D.S. (1995). Spirituality and religiosity: Neglected factors in social work practice. *Arte*, 20(1), 1-15.
- Derezotes, D. S. (2006). *Spiritually oriented social work practice*. Boston, MA: Pearson.
- Doğan, T. (2006). Üniversite öğrencilerinin iyilik halinin “maneviyat” ve “serbest zaman” boyutlarının incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 1-16.
- Dudley, J. R., ve Helfgott, C. (1990). Exploring a place for spirituality in the social work curriculum. *Journal of Social Work Education*, 26, 287-294.
- Ekşi, H. ve Kaya, Ç. (2016). *Manevi yönelimli psikoterapi ve psikolojik danışma*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Ekşi, H., Kaya, Ç. ve Çiftçi, M. (2016) Maneviyat ve psikolojik danışma. Halil Ekşi ve Çınar Kaya (Ed.), *Manevi Yönelimli Psikoterapi ve Psikolojik Danışma* (s. 13-28) içinde. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Gilligan, P. ve Furness, S. (2005). The role of religion and spirituality in social work practice: Views and experiences of social workers and students. *British Journal of Social Work*, 36(4), 617-637.
- Graff, D. L. (2002). *Beliefs or not: A study of bachelor of social work students’ beliefs about the inclusion of religious and spiritual content in social work*. A dissertation submitted in partial fulfillment of the degree of Doctor of Philosophy. Graduate School of The University of Texas at Austin.
- Graff, D. (2007). A study of baccalaureate social work students’ beliefs about the inclusion of religious and spiritual content in social work. *Journal of Social Work Education*, 43(2), 243–256.
- Hodge, D., ve Boddie, S. C. (2007). Social workers' personal spiritual characteristics and their conceptualizations of spirituality and religion: A mixed method study. *Journal of Religion and Spirituality in Social Work*, 26(1),53-70.

- Kane, M. N., ve Jacobs, R. J. (2010) Predictors of the importance of spiritual and religious beliefs among university students. *Journal of Religion & Spirituality in Social Work: Social Thought*, 29(1), 49-70.
- Kaplan, A., ve Dziegielewska, S. (1999). Graduate social work students' attitudes and behaviors toward spirituality and religion: Issues for education and practice. *Social Work and Christianity*, 26(1), 25-39.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar-ilkeler-teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kasapoğlu, F. (2015). Manevi Yönelim Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 51-68.
- Kesgin, H. (2019). Manevi destek hizmetleri ve Diyanet İşleri Başkanlığı. *International Social Sciences Studies Journal*, 5(30), 557-571.
- Kut, S. (1991). Türkiye'de sosyal hizmet eğitimi. R. Keleş, J. Nowak ve İ. Tomanbay (Eds) içinde, *Türkiye'de ve Almanya'da sosyal hizmetler ansiklopedik sözlük* (ss.205-208). Ankara: Selvi Yayınları.
- Kvarfordt, C. L., ve Sheridan, M. J. (2007). The role of religion and spirituality in working with children and adolescents. *Journal of Religion & Spirituality in Social Work: Social Thought*, 26(3), 1-23.
- Larsen, K. M. (2011). How spiritual are social workers? An exploration of social work practitioners' personal spiritual beliefs, attitudes, and practices. *Journal of Religion & Spirituality in Social Work: Social Thought*, 30(1), 17-33.
- Lee, E. O. ve Barrett, C. (2007). Integrating spirituality, faith, and social justice in social work practice and education: A pilot study. *Journal of Religion & Spirituality in Social Work: Social Thought*, 26(2), 1-21.
- Martin, M W. (2007). Happiness and virtue in positive psychology. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 37(1), 89-103.
- Mert, A., ve Topal, T. (2018). Benlik ayrımlaşmasının manevi yönelimine etkisinin bazı değişkenlerle incelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 68-91.
- Murdock, V. (2003) *Religion and spirituality in gerontological social work practice*. A dissertation submitted in partial fulfillment of the degree of Doctor of Philosophy. College of Social Work University of South Carolina.
- Özdoğan, Ö. (2007). *İsimsiz hayatlar: Manevi ve psikolojik yaklaşımla arınma ve öze dönüş*. Ankara: Lotus Yayınevi.
- Pandya, S. P. (2018). Students' views on expanding contours of social work practice through spirituality. *Journal of Religion & Spirituality in Social Work: Social Thought*, 37(3), 302-322.

- Peterson, C. ve Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York: Oxford University Press.
- Prior, M. K. ve Quinn, A. S. (2012). The Relationship between spirituality and social justice advocacy: attitudes of social work students. *Journal of Religion & Spirituality in Social Work: Social Thought*, 31(1-2), 172-192.
- Richards, P.S. ve Bergin, A.E. (2011). *A spiritual strategy for counseling and psychotherapy*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Rinkel, M., Larsen, K., Harrington, C., ve Chun, C. (2018). Effects of social work practice on practitioners' spirituality. *Journal of Religion & Spirituality in Social Work: Social Thought*, 37(4), 331-350.
- Seinfeld, J. (2012). Spirituality in social work practice. *Clinical Social Work Journal*, 40(2), 240-244.
- Sheafor, B. W. ve Horejsi, C. J. (2014). *Sosyal hizmet uygulaması temel teknikler ve ilkeler*. Ankara: Nika Yayınları.
- Sheridan, M. J. ve Amato-von Hemert, K. (1999). The role of religion and spirituality in social work education and practice: A survey of student views and experiences. *Journal of Social Work Education*, 35(1), 125-141.
- Sheridan, M. J., Wilmer, C. M., ve Atcheson. L. (1994). Inclusion of content on religion and spirituality in the social work curriculum: A study of faculty views. *Journal of Social Work Education*, 30(3), 363-376.
- Sperry, L. ve Shafranske, E. P. (2009). *Spiritually oriented psychotherapy*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Streets, F. (2009). Overcoming a fear of religion in social work education and practice. *Journal of Religion & Spirituality in Social Work: Social Thought*, 28(1-2), 185-199.
- Stewart, C. ve Koeske, G. (2006) Social work students' attitudes concerning the use of religious and spiritual interventions in social work practice. *Journal of Teaching in Social Work*, 26(1-2), 31-49.
- Tatlıcıoğlu, O. ve Kılıç, A. (2019). Klinik sosyal hizmette tinsellik. Ö. Altındağ, O. Tatlıcıoğlu ve Y. Kryvenko (Ed.) içinde *Current Problems and Approaches in Social Work* (s. 65-72). London: IJOPEC.
- Vetvik, E., Danbolt, T., Furman, L. D., Benson, P. W. ve Canda, E. R. (2018). A comparative analysis of Norwegian and American social workers' views about inclusion of religion and spirituality in social work. *Journal of Religion & Spirituality in Social Work: Social Thought*, 37(2), 105-127.

- Wagler-Martin, W. (2007). Listening to our stillness: Giving voice to our spirituality (spirituality and clinical practice). Coates, J., J. R. Graham, B. Swartzentruber and B. Ouellette (Ed.) , *Spirituality and social work: Selected Canadian readings* içinde (s.135-142). Toronto: Canadian Scholars' Press.
- Yeşilkayalı, E. (2018). Sosyal çalışma uygulamalarında manevi değerlendirilmenin yeri ve önemi: David R. Hodge'ın çalışmaları çerçevesinde genel bir bakış. *Tarih Okulu Dergisi*, 11(XXXVI), 88-103.
- Yeter, S. İ. (2019). *Üniversite öğrencilerinin mutluluk düzeylerinin aile aidiyeti ve manevi yönelimlerine göre yordanması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zastrow, C. (2013). *Sosyal hizmete giriş*. Ankara: Nika Yayınları.

#### Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Acar, M.C. ve Apak, H. (2020). Sosyal hizmet uygulamasında din ve maneviyyatın rolü ile manevi yönelim arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(24), 2505-2527. DOI: 10.26466/opus.658418

## Ergenlerde Akıllı Telefon Bağımlılığı ve Gelecek Beklentisi İlişkisinin İncelenmesi

DOI: 10.26466/opus.620060

\*

Abdullah Çuhadar\* - Mehmet Demirel\*\* - Yusuf Er\*\*\* - Emrah Serdar\*\*\*\*

\* Arş. Gör. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Rekreasyon Yönetimi A.B.D., Karaman /Türkiye

E-Posta: [abdullahcuhadar42@hotmail.com](mailto:abdullahcuhadar42@hotmail.com) ORCID: [0000-0001-6942-4475](https://orcid.org/0000-0001-6942-4475)

\*\*Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Turizm Fakültesi, Konya/ Türkiye

E-Posta: [mehmetdemirel78@gmail.com](mailto:mehmetdemirel78@gmail.com) ORCID: [0000-0003-1454-022X](https://orcid.org/0000-0003-1454-022X)

\*\*\*Dr. Öğr. Üyesi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman/Türkiye

E-Posta: [err\\_yusuf@hotmail.com](mailto:err_yusuf@hotmail.com) ORCID: [0000-0001-8441-4283](https://orcid.org/0000-0001-8441-4283)

\*\*\*\*Arş. Gör. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Spor Bilimleri Fakültesi, İstanbul/Türkiye

E-Posta: [serdar-emrah@hotmail.com](mailto:serdar-emrah@hotmail.com) ORCID: [0000-0003-2438-6748](https://orcid.org/0000-0003-2438-6748)

### Öz

Çalışmanın amacı ergenlerde akıllı telefon bağımlılığı ile gelecek beklentisi ilişkisinin belirlenmesine yöneliktir. Örneklem grubu uygun örnekleme metodu kullanılarak Konya ilinde bulunan liselerden gönüllülük esas alınarak belirlenmiştir. Çalışmada 590 kız ve 467 erkek toplam 1057 öğrenci yer almıştır. Araştırmada; demografik verilere ilave olarak Şimşek (2012) tarafından geliştirilen "Gelecek Beklentisi Ölçeği (GBÖ)" ile Türkçe uyarlaması Noyan ve ark. (2015) tarafından yapılan "Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeği (ATBÖ)" kullanılmıştır. Verilerin analizinde katılımcıların kişisel bilgilerinin dağılımlarını belirlemek için yüzde ve frekans tanımlayıcı istatistik yöntemleri, verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri kontrol edilerek Kolmogorov Smirnov testi yapılmıştır. Ayrıca t-testi, anova, Manova ve korelasyon analizi yöntemleri kullanılmıştır ( $\alpha = 0.05$ ). Bulgulara göre katılımcıların gelecek beklentileri ile cinsiyet, yaş, gelir düzeyi, derslere ilişkin başarı durumları arasında anlamlı farklılıklar belirlenirken; akıllı telefon kullanımı ile sadece yaş, derslere ilişkin başarı durumu ve akıllı telefon kullanım nedenleri arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca akıllı telefon kullanımı ile gelecek beklentisi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın mevcut sınırlılıkları ve gelecekte yapılması muhtemel çalışmalara yönelik değerlendirmeler bu anlamda tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Akıllı telefon bağımlılığı, gelecek beklentisi, ergen



## Investigation of the Relationship between Smart Phone Addiction and Future Expectation in Adolescents

\*

### Abstract

*The aim of this study is to investigate the relationship between smart phone addiction and future expectations in adolescents. The sample group was determined on a voluntary basis from high schools in Konya using with the appropriate sampling method. A total of 1057 students (590 girls and 467 boys) participated in the study. In the study; In addition to the personal information form, the Turkish version of the Future Expectation Scale developed by Şimşek (2012) and Smart Phone Addiction Scale was adapted by Noyan et al. (2015) was used. In the analysis of the data, descriptive statistical methods such as percentage and frequency were used and to determine the distribution of the personal information of the participants, and Kolmogorov Smirnov test was performed and the skewness and kurtosis values of the data to determine whether the data showed normal distribution. In addition, t-test, anova, Manova and correlation analysis methods were used ( $\alpha = 0.05$ ). According to the findings, significant differences were determined between the future expectations of the participants and gender, age, income level, and achievement levels of the courses; It was found that there was a significant difference between smartphone use and age, success level of the courses and reasons for using smart phone. In addition, there was a positive relationship between smart phone use and future expectations. The limitations of the study and evaluations for future studies are discussed in this sense.*

**Keywords:** *Smart phone addiction, future expectations, adolescents.*

## Giriş

Yaşadığımız yüzyılda, bilimsel ve teknolojik gelişmelerde hızlı bir artış olduğu gözlenmektedir (Demirel, v.d., 2017; Yalçın, v.d., 2017). Şuanki teknolojik durumun hayatımıza getirdiği olumlu etkileri göz ardı edilemez. eğitimden sağlığa Hayatın her alanında teknolojinin bütün imkanlarından öncelikle internet olarak kullanır durumdayız. Teknolojinin en önemli göstergelerinden birisi hiç şüphesiz akıllı telefonlardır. Günün her anında iletişime geçme imkanı ve bilgiye ulaşma imana akıllı telefonlar sayesinde ulaşabilmekteyiz (Ketizmen, 2013; Adıgüzel, 2016). En pratik ve en çok talep edilip tercih edilen mobil cihaz cep telefonlarıdır. Akıllı telefon üretimi bu mobil cihazlara küçük cep bilgisayarlarının özelliklerinin eklenmesiyle başlamıştır. Akıllı telefonlar, sıradan bir telefondan çok daha fazla özelliğe sahiptir. Akıllı telefonlar, konuşma dışında, mesajlaşma, internete erişim, alışveriş imkanı, bilgiye erişim, müzik dinleme, basit tasarımlar yapmak ve oyun oynamak gibi birçok özelliğe sahiptir. bu cihazların internete bağlanabiliyor olmaları tüm işlevleri gerçekleştirmelerini sağlayan en temel özelliğidir (Özkoçak, 2016; Kuyucu, 2017).

Günümüzde bilgisayarlar dahi yerlerini benzer özellikleri nedeniyle akıllı telefonlara bırakmıştır (Soyer, v.d., 2019). Fakat akıllı telefon kullanımının faydalarının yanında bireylerin fiziksel ve ruhsal durumlarına negatif etkileri de bulanabilmektedir. Aşırı akıllı telefon kullanımı literatürde “bağımlılık” olarak isimlendirilmektedir (Park ve Lee, 2012; Soyer, 2019). Akıllı telefonlar özellikle gençlere zamandan ve mekandan bağımsız olarak, farklı sosyal ortamlarda farklı statü ve kimlik sağlamaktadır. Sosyal hayattaki eksikliklerini ya da başarısızlıklarını giderebildikleri bir ortam sunmaktadır. Denetim sistemlerinin yetersizliği sahte hesaplar açma, zararlı e-postalar gönderme, başkalarına hakaret etme gibi kötü davranışlar, zorbalıklar göstermelerine imkan sağlamaktadır (Doğan ve Tosun, 2016). Akıllı telefonlar gün geçtikçe kullanım açısından insanlara daha fazla uygulama sunduğundan dolayı insanların günlük yaşamı ile bir bütün haline gelmiş ve ayrılmaz bir parçası olmuştur (Alfawareh ve Jusoh, 2014; Aktaş ve Yılmaz, 2017).

Eski zamanlarda internet bağımlılığı kavramı ön plandayken. şuanki dönemde internet bağımlılığı kavramının akıllı telefon bağımlılığı ifadesi yer almıştır (Kwon, v.d., 2013; Çakır ve Oğuz, 2017). Bu yoğun ve yaygın akıllı

telefon kullanımı , oyun bağımlısı olan internet bağımlısı olan ve telefon bağımlısı olan bireylerin bağımlılıklarını arttırmak, bağımlı olmayan bireylerinde bağımlı olmalarına neden olabilmektedir (Demirci, v.d., 2014).

Günümüzde akıllı telefon kullanıcılarının gece uyumadan hemen önce yaptıkları son iş ve sabahları uyanır uyanmaz yaptıkları ilk iş telefonlarını kontrol etmek olmaktadır (Lee, vd., 2014, s.373 383; Minaz ve Bozkurt, 2017). Sosyal medyanın kullanımı akıllı telefonlar ile artış göstermiştir. Ancak insanlar bir yandan teknolojik platformda sosyalleşirken bir başka yönden ise bu durum ailede iletişim kopukluğuna ulaşacak derecede büyük sorunlarla bireyleri asıl hayattan koparabilmektedir (Şata, v.d., 2016). Başka yönden akıllı telefon bağımlılığının saldırganlık ve şiddet tavırlarını tetiklediği elde edilen bulgulardandır. (Shin ve Baek, 2013; Şata ve Karip, 2017), ve buna ek olarak günümüzdeki gelişmeler ışığında akıllı telefon bağımlılığı gibi teknolojik gelişmeler neticesinde bedeni faaliyetlerimiz azalırken , zihinsel faaliyetlerimiz artmıştır (Kızar ve Genç, 2019). Bu da beraberinde fiziksel aktivite eksikliği ile birlikte sağlık problemlerini getirebilmektedir.

Bireylerin günlük yaşantılarında yapmış oldukları hareket ve tavırları belirli bir hedefe erişmeye yöneliktir ve erişilmesi hedeflenen amaçlar, kimi zaman anlık ihtiyaçlarını gidermek, kimi zaman ise kısa bir süre içerisinde ulaşılması hedeflenen bir isteğe, bazense “beş , on yıl” gibi uzun bir süreçte gerçekleştirilmesi beklenen bir imgeye hitaben olabilir (Atasoy, 2012; Demirel, v.d., 2016). Ergenlik, yetişkinliğe geçiş aşamasında bir süreçtir. Bu süreçte; alternatif yollar, yer-yön değişikliği, çeşitli taşıma araçları ve bu sürece katılan bireyler vardır. Yol haritaları tüm seyahatlerde ve ulaşım yollarından hangilerinin belirleneceğine yönelik hükümler önem arz eder. Çoğunlukla seyahat edilen bir yol bir yere ulaşır; bunlardan bazıları geniş ve ferah bulvarlara, bazen ise zifir karanlık ve çok dar ara sokaklara çıkar fakat yine de birey bu seyahatlerden büyük ölçüde de kendine yönelik faydalanır, oldukça fazla şeyler öğrenir. İşte gelecek beklentisi ifadesi bu seyahatte tercih edilecek yolları ve süreçleri belirlemede yardımcı olacak tercihler bütünüdür. (Nurmu, 2001; Artar, 2003).

Bir bireyin hareketlerini geçmişte olan yaşanmışlıkları kadar geleceğe yönelik olan beklentileri de etkilemektedir (Adler, 1994; Güleri, 1998). İleriye yönelik gelecek beklentisi, kişinin geleceğe yönelik fikirlerini, endişelerini ve il-

gilerini kapsayan zihinsel haritalardır. Gelecek beklentileri teorik açıdan incelendiğinde, geleceğe yönelik kararların alınmasında en güçlü güdüleyici unsurlar olması bakımından oldukça önemlidir (Nurmi, 1991; Şen, 2015).

Yaşamdan beklentiler, bireyin tutum ve davranışlarının biçimlenmesinde geçmişteki yaşantılarının yanı sıra mevcut yaşamına ilişkin algılarından da etkilenmekte, bireyin geleceğe yönelik tutumlarının kaynağını oluşturmaktadır.

Yaşanılmış tecrübelerin olumlu olması hem bireylerin içerisinde bulunmuş oldukları dönemin gelişim görevlerini başarı ile sürdürmelerini aynı zamanda beklentilerinin seviyelerini yükselterek ileriki yaşa larında daha yüksek seviyelerde başarılı olmalarını sağlamaktadır (Tuncer, 2011). Geleceğe yönelik planın ve programını düzgün şekilde belirlemeyen ve hedeflerine ulaşamayan kişilerin stresle baş başa kalıp yoğun bir ümitsizlik duygusu yaşaması, muhtemeldir. Genel olarak bu alandaki çalışmalar incelendiğinde, kişisel beklentilerin değerlere, aile ve çevreye, kültüre ve cinsiyete göre farklılaşan öğeler oldukları görülmektedir (Çokluk, 2000; Uluçay, v.d., 2014).

Kişiliğin şekillenip belirlenmesinde mühim bir yere sahip olan adolesan dönemi gençlerin teknolojiyi faydalı bir şekilde kullanmaları bireylerin kendilerine yönelik kariyer ve gelecek planlaması yaptığı dönemi önemli şekilde etkilemektedir. Bu amaçla yapılmakta olan bu araştırmada orta öğretim’de öğrenimine devam eden öğrencilerin akıllı telefon bağımlılık düzeylerini, kullanım amaçlarını ve öğrencilerin gelecek beklentilerinin nitelik bakımından değişiklik gösteren özelliklerinin tespit edilmesi hedeflenmiştir.

## Metod

**Araştırma Modeli:** Bu araştırmada çalışma grubunun seçiminde seçkisiz olmayan, uygun örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Büyüköztürk ve ark. (2010), uygun örnekleme yöntemini zaman, işgücü gibi var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesi olarak tanımlamıştır.

**Evren ve Örneklem:** Araştırmada örneklem grubuna katılacak bireyler seçkisiz olmayan örnekleme yöntemi kullanılarak alınmıştır. Örneklem grubunu; 590 kadın ve 467 erkek olmak üzere toplam 1057 lise öğrencisi oluşturmaktadır.

**Veri Toplama Aracı:** Çalışmada mevcut verileri elde etmek için katılımcıların demografik bilgilerine test etmeye yönelik formua ek olarak; katılımcıların gelecek beklentileri için Şimşek (2012) tarafından geliştirilen “Gelecek Beklentisi Ölçeği (GBÖ)” kullanılmıştır. GBÖ, 4 alt boyut (Ekonomik gelecek, sosyal gelecek, eğitsel gelecek, kişisel ve mesleki gelecek) ve 33 maddeden oluşmakta olup 5’li likert tipi bir ölçektir. GBÖ de tersten puanlanan madde bulunmamaktadır. Maddeler “Hiç katılmıyorum”, “Az katılıyorum”, “Orta derecede”, “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” şeklinde yanıtlanmaktadır. Puanlamada “Hiç katılmıyorum” 1, “Az katılıyorum” 2, “Orta derecede” 3, “katılıyorum” 4 ve “tamamen katılıyorum” yanıtı 5 puan almaktadır. Kwon ve diğ. (2013) tarafından geliştirilen Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeği, Noyan ve ark. (2015) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Ölçek 6’lı likert tipinde tasarlanmıştır. Ölçekteki her bir maddeye verilebilecek cevaplar “1- Kesinlikle katılmıyorum.” ve “6- Kesinlikle katılıyorum.” aralığında değişmektedir. İlgili ölçme aracından alınabilecek en düşük puan 10, en yüksek puan 60’dır.

**Verilerin Toplanması ve Analizi:** Çalışmada elde edilen verilerin analizinde katılımcıların kişisel bilgilerinin dağılımlarını belirlemek için yüzde ve frekans tanımlayıcı istatistik yöntemleri, verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri kontrol edilmiştir ayrıca Kolmogorov Smirnov testi yapılmıştır. Yapılan araştırmalar doğrultusunda verilerin normal bir dağılıma sahip olduğu belirlenmiştir. Jondeau ve Rockinger (2003)’ e göre alt boyutların çarpıklık ve basıklık katsayılarının +3 ile -3 arasında değiştiğinde bu alt boyutlarında normal dağılım parametrelerine uygun şartlar taşıdığını belirtmiştir. Elde edilen verilerin istatistiksel analizinde tanımlayıcı istatistiksel modellerin yanı sıra t-testi ve Anova testi analizi yöntemleri kullanılmıştır ( $\alpha = 0.05$ ). Gelecek beklentisi ölçeği toplam iç tutarlılık katsayısı .77 (alt boyutlarda .66 ile .81 arasındadır) iken akıllı telefon bağımlılığı için ise .84 olarak bulunmuştur.

## Bulgular

**Tablo 1. Akıllı Telefon Bağımlılığı ve Gelecek Beklentisi Ölçeklerine İlişkin Puanların Dağılımı**

Alt Boyutlar	N	Ort.	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Akıllı Telefon Bağımlılığı	1057	30.30	10.76	.424	-.445
Ekonomik Gelecek	1057	2.81	.973	.026	-.591
Sosyal Gelecek	1057	2.58	.027	.238	-.595
Eğitsel Gelecek	1057	3.01	.031	-.150	-.788
Kişisel ve Mesleki Gel.	1057	3.59	.027	-.450	-.155

Tablo 1’de araştırma neticesinde araştırmaya katılan öğrencilerin, ATBÖ ve GBÖ alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamaları verilmiştir. Buna göre ATBÖ için 30.309 3 GBÖ için ise en yüksek ortalama 3.59 ile “Kişisel ve Mesleki Gelişim” alt boyutunda yer alırken en düşük ortalama ise 2.58 ile “Sosyal Gelecek” alt boyutunda bulunmaktadır.

**Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Bilgileri**

Değişkenler	f	%	
Cinsiyet	Kız	590	55.8
	Erkek	467	44.2
	<b>Toplam</b>	<b>1057</b>	<b>100</b>
Gelir Düzeyi	Düşük	155	14.7
	Orta	823	77.9
	Yüksek	79	7.5
	<b>Toplam</b>	<b>1057</b>	<b>100</b>
Derslerinizde Kendinizi Başarılı Buluyormusunuz?	Evet	577	54.6
	Hayır	480	45.4
	<b>Toplam</b>	<b>1057</b>	<b>100</b>
Akıllı Telefonunuzu En Çok Hangi Amaçla Kullanırsınız	Sesli Arama Yapmak	115	10.9
	Mesajlaşma	56	5.3
	İnternet Erişimi	327	30.9
	Sosyal Ağlar	402	38.0
	Eğlence Amaçlı	157	14.9
	<b>Toplam</b>	<b>1057</b>	<b>100</b>

Tablo 2’ de veriler incelendiği zaman mevcut çalışmada bireylerin, %55.8’inin kız öğrenci olduğu, %77.9’ unun “orta” gelir düzeyine sahip olduğu, %54.6’sının derslerinde kendini başarılı olarak gördüğü ve %38’inin akıllı telefonlarını sosyal ağlara erişim için kullandığı belirlenmiştir.

**Tablo 3. Cinsiyet Değişkenine Göre Ölçek Puanlarının Dağılımı**

	Kadın (N=590)		Erkek(N=467)	
	Ort.	Ss	Ort.	Ss
<b>Akıllı Telefon Bağımlılığı</b>	30,52	11.00	30,04	10.46
<b>Gelecek Beklentisi Ölçeği</b>	3.15	0.19	3,38	0.69
Ekonomik Gelecek	2,73	0.95	2,91	0.85
Sosyal Gelecek	2,43	0.85	2.95	0.89
Eğitsel Gelecek	2.95	0.10	3.09	0.99
Kişisel ve Mesleki Gelecek	3,63	0.89	3.65	0.91

Katılımcıların Akıllı telefon bağımlılığı ölçek puanları incelendiğinde, katılımcıların cinsiyet değişkenlerine ilişkin veriler doğrultusunda anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir ( $t=0.569$ ;  $p>0.05$ ). MANOVA sonuçları, cinsiyet farklılığının GBÖ alt faktörleri arasındaki etkisinin anlamlı olmadığı belirlenmiştir. [ $\lambda=0.959$ ,  $F_{(1,325)}=2.352$ ,  $p>0.05$ ]. Faktör düzeyinde baktığımızda ise, “Ekonomik Gelecek” [ $F_{(1,1055)}=400$ ,  $p<0.05$ ], “Sosyal Gelecek” [ $F_{(1,1055)}=286$ ,  $p<0.05$ ] ve “Eğitsel Gelecek” [ $F_{(1,1055)}=318$ ,  $p<0.05$ ] alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur.

**Tablo 4. Gelir Değişkenine Göre Ölçek Puanlarının Dağılımı**

	Düşük (N=155)		Orta (N=823)		Yüksek(N=79)	
	Ort.	Ss	Ort.	Ss	Ort.	Ss
<b>Akıllı Telefon Bağımlılığı</b>	30,83	10,89	3.30	10,71	31,01	11,13
<b>Gelecek Beklentisi Ölçeği</b>	3.89	0.47	3.47	0.86	3.15	0.87
Ekonomik Gelecek	2.78	0.98	2.79	0.95	3.07	1.05
Sosyal Gelecek	2.58	0.91	2.55	0.87	2.84	0.92
Eğitsel Gelecek	2.96	0.96	3.02	0.98	3.07	0.19
Kişisel ve Mesleki Gelecek	3.45	0.97	3.60	0.89	3.73	0.93

Katılımcıların Akıllı telefon bağımlılığı ölçek puanları incelendiğinde, bireylerin gelir düzeyi farklılıklarına göre önemli derecede anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. ( $f=0.846$ ;  $p>0.05$ ). MANOVA sonuçları, gelir düzeyi farklılıklarına GBÖ alt faktörleri üzerindeki etkisinin anlamlı olmadığı belirlenmiştir. [ $\lambda=0.983$ ,  $F_{(10,2100)}=1.835$ ,  $p>0.05$ ]. Fakat faktör düzeyinde, sadece “Ekonomik Gelecek” [ $F_{(2,1054)}=460$ ,  $p<0.05$ ], ve “Sosyal Gelecek” [ $F_{(2,1054)}=1.011$ ,  $p<0.05$ ], alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

**Tablo 5. Derslerdeki Başarı Durumlarına Göre (ATBÖ) ve (GBÖ) Ölçek Puanlarının Dağılımı**

	Evet (N=577)		Hayır (N=480)	
	Ort.	Ss	Ort.	Ss
<b>Akıllı Telefon Bağımlılığı</b>	29,39	10.66	31.41	10.79
<b>Gelecek Beklentisi Ölçeği</b>	3.00	0.45	2.95	0.59
Ekonomik Gelecek	2.97	0.92	2.61	0.99
Sosyal Gelecek	2.71	0.85	2.42	0.90
Eğitsel Gelecek	3.16	0.96	2.84	1.03
Kişisel ve Mesleki Gelecek	3.70	0.88	3.46	0.92

Katılımcıların Akıllı telefon bağımlılığı puanları, derslerdeki başarı durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $t=3.050$ ;  $p<0.05$ ). MANOVA sonuçları, derslerdeki başarı durumlarına göre GBÖ alt faktörleri arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu belirlenmiştir. [ $\lambda=0.957$ ,  $F_{(4,1052)}=11.861$ ,  $p<0.05$ ]. Faktör düzeyinde baktığımızda ise, “Ekonomik Gelecek” [ $F_{(1,1055)}=3.836$ ,  $p<0.05$ ], “Sosyal Gelecek” [ $F_{(1,1055)}=1.790$ ,  $p<0.05$ ], “Kişisel ve Mesleki Gelecek” [ $F_{(1,1055)}=.911$ ,  $p<0.05$ ] ve “Eğitsel Gelecek” [ $F_{(1,1055)}=4.592$ ,  $p<0.05$ ] alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur.

**Tablo 6. Akıllı Telefon Bağımlılığı İle Gelecek Beklentilerine İlişkin Korelasyon Tablosu**

		ATB	GBÖ1	GBÖ2	GBÖ3	GBÖ4
Akıllı Telefon B. (ATB)	R	1				
	p					
	N	1057				
Ekonomik Gelecek (GBÖ1)	R	,013	1			
	p	,675				
	N	1057	1057			
Sosyal Gelecek (GBÖ2)	R	,010	,619**	1		
	p	,745	,000			
	N	1057	1057	1057		
Eğitsel Gelecek (GBÖ3)	R	-,036	,542**	,597**	1	
	p	,241	,000	,000		
	N	1057	1057	1057	1057	
Kişisel ve Mesleki G. (GBÖ4)	R	,002	,325**	,231**	,420**	1
	p	,938	,000	,000	,000	
	N	1057	1057	1057	1057	1057

0.01 0.05

Akıllı telefon bağımlılığı ile gelecek beklentisi ölçeği arasında yapılan korelasyon analizinden elde edilen verilen neticesinde “Akıllı Telefon



Bağımlılığı” ve “ Gelecek Beklentisi” ölçekleri incelendiğinde olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

## Tartışma

Günümüz Dünyası’nda hızlı bir şekilde gelişen teknolojiyle birlikte insanların teknolojiyi kullanım amaçları ve kullandıkları teknolojik araçlar bireyden bireye göre farklılaşmaktadır. Gelişen bu teknolojinin yaygın kullanımı beklentilerimizi karşılarken, farklı sorunları da beraberinde ortaya çıkarmaktadır. Bu çalışmada günümüzde ergen olarak ifade edilen lise öğrencilerinin akıllı telefon kullanım sıklıkları, kullanım amaçları ve gelecek beklentileri farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyet farklılıklarına göre incelendiği zaman lise öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılık seviyeleri ve kullanım amaçlarına göre anlamlı farklılık belirlenmezken, katılımcıların gelecek beklentisi ölçeğine ilişkin alt boyutlarında erkek katılımcılardan kaynaklı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Perry Lee (2007) üniversitede öğrenim gören öğrencilere yönelik yapmış olduğu araştırmada akıllı telefon kullanımının cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark olmadığını belirlemiştir. Çalışmada ulaşılan sonuçların aksine Bianchi ve Phillips (2005) yaptığı incelemede cinsiyetin mobil telefon kullanımı üzerinde etkili olduğunu ifade etmiş ve günümüzde kadınların teknolojik cihazlara olan düşkünlüklerinin erkeklere oranla daha yüksek olduğunu ifade etmiştir (Yılmaz, v.d., 2015).

Çakır ve Oğuz (2017) lise öğrencilerine yönelik yapmış oldukları çalışmada kız öğrencilerin akıllı telefon bağımlılıklarının erkek öğrencilere kıyasla yüksek olduğunu tespit etmiştir. Tuncer (2011), meslek yüksekokulu öğrencilerine yönelik olarak yapmış olduğu çalışmada katılımcıların gelecek beklenti düzeylerinin cinsiyet farklılığına göre kadın öğrencilerden kaynaklı anlamlı farklılığın olduğunu rapor etmiştir. Tespit edilen bu sonuçlar araştırmamızda elde ettiğimiz verilere göre farklılık göstermektedir. Çalışmaya dahil olan bireylerin gelir düzeyleri ile akıllı telefon kullanım düzeyleri aralarındaki ilişkiye bakıldığı zaman katılımcıların gelir farklılıklarına göre yüksek gelire sahip katılımcılardan kaynaklı anlamlı farklılık olmadığı anlaşılmaktadır. Katılımcıların gelir farklılıkları ve gelecek beklentisi arasında ki ilişki incelendiği zaman ise ekonomik ve sosyal gelecek alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Talan, v.d., (2016) üniversite öğrencileri ile

yaptıkları çalışmada öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının, problemleri mobil telefon kullanımı toplam puanları üzerinde bir farklılık oluşturmadığını tespit etmişlerdir.

Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin akıllı telefonları kullanma sebebinin en çok sosyal ağlara girmek amaçlı kullandıkları tespit edilmiştir. Minaz ve Bozkurt (2017)'un lise öğrencileri ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin en çok sosyal ağlara girmek amaçlı akıllı telefonları kullandıkları tespit etmiştir. Sosyal hayattan iş hayatına, eğitimden siyasete kadar her yaşta birey için hemen her yerde ve ortamda günümüzde sosyal medya yaşamımızı vazgeçilmez bir bütün haline getirmiştir. Sosyal medya, bireyler arası iletişim açısından en etkili araçlardan olması ve güncellenebilmesi, çok yönlü erişime olanak sağlaması ve sosyal ağlarda yapılan paylaşıma imkan vermesi gibi çeşitli fonksiyonları içermesinden dolayı kişiler arası iletişim yönünden etki gücü yüksek ortamlardan biri olarak kendini göstermektedir (Aydın, 2016). Çalışmaya katılan lise öğrencilerinin ders başarıları değişkenine göre incelendiği zaman akıllı telefon kullanım düzeyleri ve gelecek beklentisi ölçeği alt boyutlarında derslerinde başarılı olanlardan kaynaklı anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Alanyazında bulunan benzer çalışmalar incelendiğinde zaman Şimşek (2012) lise öğrencilerine yönelik yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin, ileri ki zamanlarda eğitim imkanlarının günümüze göre daha iyi olacağı, yaşanacak ileriki dönemlerde öğrencilerin ailelerinin eğitim-öğretime daha etkin katılacağı ve gelecekte günümüze kıyasla kendilerini geliştirmiş ve öğrenci odaklı eğitimciler yetişeceğine yönelik sorularda diğer sorulara kıyasla daha fazla beklenti içinde oldukları görülmektedir. Sonuç olarak, akıllı telefon bağımlılığı ve gelecek beklentisi arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğuna ulaşılmıştır. Bu çalışmayla ilgili yapılan araştırmalar ele alındığında; akıllı telefon bağımlılığı ve gelecek beklentisiyle ilgili çalışmaların oldukça sınırlı olduğu belirlenmiştir. Türkiye'nin coğrafi konumu ve liseler göz önünde bulundurulduğunda bölgesel farklılıkların gelecek ile beklenti konusunda değişkenlik gösterebileceği düşünülmektedir. Mevcut konuya yönelik yapılması planlanan muhtemel araştırmalarda, akıllı telefon bağımlılığı ve gelecek beklentisi ile bağlantılı olabilecek diğer değişkenlerin önem verilmesi araştırma konusuyla ilişkin alanyazınına önemli katkı da bulunacaktır.

**EXTENDED ABSTRACT**

**Investigation of the Relationship between Smart  
Phone Addiction and Future Expectation in  
Adolescents**

\*

Abdullah Çuhadar – Mehmet Demirel – Yusuf Er – Emrah Serdar  
*Karamanoğlu Mehmetbey University – Necmettin Erbakan University – İstanbul University*

Today, even computers have left their places to smart phones because of their similar features (Soyer, et al., 2019). However, besides the benefits of using a smartphone, it can also have negative effects on individuals' physical and mental states. Excessive smartphone use is called as "addiction" in the literature (Park & Lee, 2012; Soyer, 2019). Smartphones provide young people with different status and identity in different social environments, regardless of time and space. It provides an environment where they can overcome their shortcomings or failures in social life. The inadequacy of the control systems allows them to display bad behaviors, bullies such as opening fake accounts, sending harmful emails, insulting others (Doğan and Tosun, 2016). Smartphones have become an integral part of people's daily life as they provide more applications for increasingly wider use cases (Alfawareh & Jusoh, 2014; Aktaş and Yılmaz, 2017).

While the concept of internet addiction was at the forefront previously, this concept has been replaced by the concept of smartphone addiction (Kwon, et al., 2013; Çakır and Oğuz, 2017). This widespread use may reinforce the addiction of people who are addicted to the internet, who are addicted to games, and who are addicted to the phone, but may also cause those who are not addicted to be addicted (Demirci, et al., 2014).

Today, the first thing that smart phone users do as soon as they get up in the morning and the last thing they do before going to sleep is to take a look at their phones (Lee, et al., 2014, p.373 383; Minaz and Bozkurt, 2017). Effective use of social media has increased with smart phones. However, on the one hand, while socializing in the digital environment on the one hand, on the other hand, it can be detached from real life enough to reach domestic communication (Şata, et al., 2016). On the other hand, smartphone addiction

affects the behavior of violence and aggression (Shin and Baek, 2013; Şata and Karip, 2017), and in addition to our current developments, our physical activities have decreased due to technological advances such as smartphone addiction, mental work- Our s increased (Kızar and Genç, 2019), which can bring health problems with physical activity.

The behaviors that people exhibit in their daily lives are aimed at reaching a specific purpose, and these goals that are desired to be achieved can be directed towards meeting the immediate needs, sometimes an expectation to be reached in a short time, and sometimes a dream to be realized in a distance such as five years or ten years (Atasoy , 2012; Demirel, et al., 2016). Adolescence is a journey towards adulthood. In this way; there are many roads, change of direction, different transportation vehicles and accompanying passengers. In all journeys, road maps and decisions about which roads to choose are of great importance. Roads often go somewhere; some of them are wide-lined green luminescent, some are narrow narrow back streets, but the individual learns a lot from these journeys, especially about himself. The concept of future expectation is the way of determining the paths to be chosen in this journey (Nurmi, 2001; Artar, 2003).

The expectations from life are influenced by the perceptions of the individual's current life as well as their past lives in shaping the individual's attitudes and behaviors, and constitute the source of the individual's attitudes towards the future.

The fact that the experiences are positive not only enables people to carry out their development tasks during the period they are in, but also to increase their expectation levels and to perform at a higher level regarding their later lives (Tuncer, 2011). It is likely that people who cannot make their future designs well and realize their expectations will experience an intense sense of hopelessness and will be left with stress. In general, when studies in this field are analyzed, it is seen that personal expectations are elements that differ according to values, family and environment, culture and gender (Çokluk, 2000; Uluçay, et al., 2014).

The aim of this study is to investigate the relationship between smart phone addiction and future expectations in adolescents. The sample group was determined on a voluntary basis from high schools in Konya using with the appropriate sampling method. A total of 1057 students (590 girls and 467

boys) participated in the study. In the study; In addition to the personal information form, the Turkish version of the Future Expectation Scale developed by Şimşek (2012) and Smart Phone Addiction Scale was adapted by Noyan et al. (2015) was used. In the analysis of the data, descriptive statistical methods such as percentage and frequency were used and to determine the distribution of the personal information of the participants, and Kolmogorov Smirnov test was performed and the skewness and kurtosis values of the data to determine whether the data showed normal distribution. In addition, t-test, anova, Manova and correlation analysis methods were used ( $\alpha = 0.05$ ). According to the findings, significant differences were determined between the future expectations of the participants and gender, age, income level, and achievement levels of the courses; It was found that there was a significant difference between smartphone use and age, success level of the courses and reasons for using smart phone. In addition, there was a positive relationship between smart phone use and future expectations. The limitations of the study and evaluations for future studies are discussed in this sense.

#### **Kaynakça / References**

- Adıgüzel, A., Erözkan, A., ve Doğan, Ü. (2016). Ergenler için takıntılı mesajlaşma ölçeğinin Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Çevrimiçi Teknoloji Bağımlılığı ve Siber Zorbalık Dergisi*, 3(2), 1-13.
- Adler A. (1994). *İnsan tabiatını tanıma*, (Çev. A. Yörükan). Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Aktaş, H., ve Yılmaz, N. (2017). Üniversite gençlerinin yalnızlık ve utangaçlık unsurları açısından akıllı telefon bağımlılığı. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 85-100.
- Alfawareh, H.M. ve Jusoh, S. (2014). Smartphones usage among university students: najran university case. *International Journal of Academic Research*, 6(2), 321-326.
- Artar, M. (2003). Depremi yaşayan ergenlerin gelecek beklentilerinin içeriği. *Kriz Dergisi*, 11(3), 21-27.
- Atasoy S. (2012). *Farklı yaş gruplarının merkezi sınavlara hazırlanma sürecindeki durumluk kaygı düzeyleri ve gelecek zaman perspektiflerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Aydın, İ. E. (2016). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanımları üzerine bir araştırma: Anadolu üniversitesi örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 35, 373-386.
- Bianchi, A. ve Phillips, J.G.(2005). Psychological predictors of problem mobile phone use. *Journal of Cyberpsychology & Behavior*, 8(1), 39-51.
- Büyüköztürk Ş., Çakmak E.K., Akgün Ö.E., Karadeniz Ş. ve Demirel F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri (6. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çakır, Ö., ve Ebru, O. (2017). Lise öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ile akıllı telefon bağımlılığı arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 418-429.
- Çokluk, Ö. (2000). *Örgütlerde tükenmişlik: yönetimde çağdaş yaklaşımlar*. (Ed. C. Elma ve K. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirci, K., Orhan, H., Demirdas, A., Akpınar, A., ve Sert, H. (2014). Validity and reliability of the Turkish version of the smartphone addiction scale in a younger population. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni (Bulletin of Clinical Psychopharmacology)*, 24(3), 226-34.
- Demirel, D. H., Demirel, M., ve Serdar, E. (2017). University students' opinions of the meaning of leisure and their perceived freedom in leisure. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 796-802.
- Demirel, M., Işık, U., Demirel, D. H., Üstün, Ü. D., ve Gümüşgöl, O. (2016). Gelecek zaman algısı: Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerine yönelik bir çalışma. *İstanbul Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 6(1), 10-20.
- Doğan, U. ve Tosun, H. İ. (2016). Lise öğrencilerinde problemlili akıllı telefon kullanımının sosyal kaygı ve sosyal ağların kullanımına aracılık etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(22), 99-128.
- Güleri, M. (1998). Üniversiteli ve işçi gençliğin gelecek beklentileri ve kötümserlik-iyimserlik düzeyleri. *Kriz dergisi*, 6(1), 55-65.
- Jondeau, E. ve Rockinger, M. (2003). Conditional volatility, skewness, and kurtosis: existence, persistence, and comovements. *Journal of Economic Dynamics & Control*, 27, 1699 – 1737.
- Ketizmen, A. (2013). Genel eğitimde güzel sanatlar ve grafik eğitimi ve ilişkili uzmanlık alanları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 431-432.
- Kızar O. ve Genç, H. (2019) Engelli bireylerin eğitiminde oyun ve aktivitenin önemi (Bölüm 3). (S. Düz, M. İklim, K. Kurak Ed.), *Spor bilimleri alanında araştırma ve değerlendirmeler içinde* (s.35-55). Ankara: Gece Akademi.

- Kuyucu, M. (2017). Gençlerde akıllı telefon kullanımı ve akıllı telefon bağımlılığı sorunsalı: "Akıllı telefon (kolik)" üniversite gençliği. *Global Media Journal TR Edition*, 7(14), 328-359.
- Kwon, M., Lee, J.Y., Won, W.Y., Park, J.W., Min, J.A., Hahn, J., Gu, X.,..., Kim, D.J., (2013). Development and validation of a smartphone addiction scale (SAS). *PLoS One*, 8(2). doi:10.1371/journal.pone.0056936
- Yu-Kang L., Chun-Tuan, C., YouLin, Z. ve Hong, C (2014). The Dark side of smartphone usage: Psychological traits compulsive behavior and technostress. *Computers in Human Behavior*, 31, 373-383.
- Minaz, A. ve Bozkurt, Ö. Ç. (2017). Üniversite öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılık düzeylerinin ve kullanım amaçlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(21), 268-286.
- Noyan, C.O., Enez Darçın, A., Nurmedov, S., Yılmaz, O. ve Dilbaz, N. (2015). Akıllı telefon bağımlılığı ölçeğinin kısa formunun üniversite öğrencilerinde türkçe geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 16, 73-81.
- Nurmi, J. E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of futureorientation and planning. *Developmental Review*, 2, 1-59.
- Nurmi, J. E. (Ed.). (2001). *Navigating through adolescence: European perspectives* (Vol. 12). Psychology Press.
- Özkoçak, Y. (2016). Türkiye'de akıllı telefon kullanıcılarının oyalanma amaçlı tercih ettikleri mobil uygulamalar. *Global Media Journal TR Edition* 6(12), 106-130.
- Park, N. ve Lee, H. (2012). Social implications of smartphone use: Korean college students' smartphone use and psychological well-being. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(9), 491-497. doi:10.1089/cyber.2011.0580
- Perry, S. D., ve Lee, K. C. (2007). Mobile phone text messaging overuse among developing world university students. *Communicatio*, 33(2), 63-79.
- Shin, S. C., ve Baek, S. K. (2013). The influence of adolescents' smart phone addiction on aggression. *Korean Review of Crisis and Emergency Management*, 9(11), 345-361.
- Soyer, F. (2019). Smartphone Addiction and Leisure Constraints: College Students. *Age*, 19(234), 18-30.
- Soyer, F., Tolukan, E. ve Dugenci, A. (2019). Investigation of the relationship between leisure satisfaction and smartphone addiction of university students. *Asian Journal of Education and Training*, 5(1), 229-235.

- Şata, M., Çelik, İ., Ertürk, Z. ve Taş, U. E. (2016). Akıllı telefon bağımlılığı ölçeğinin (atbö) türk lise öğrencileri için uyarlama çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 7(1), 156-169.
- Şata, M., ve Karip, F. (2017). Akıllı telefon bağımlılığı ölçeği-kısa versiyonunun ergenler için Türk kültürüne uyarlanması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 6(4), 426-440.
- Şen, A.S. (2015). *Ergenlerin sahip oldukları değerler ile gelecek beklentileri ve madde bağımlılığından korunma öz-yeterliği arasındaki yordayıcı ilişkiler*. Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şimşek, H. (2012). Güneydoğu anadolu bölgesindeki lise öğrencilerinin gelecek beklentileri ve gelecek beklentilerini etkileyen faktörler. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(1), 90-109.
- Talan, T., Korkmaz, A., ve Gezer, M. (2016). Üniversite öğrencilerinin mobil telefon bağımlılık düzeylerinin incelenmesi üzerine bir çalışma: Kilis 7 Aralık Üniversitesi Örneği.
- Tuncer, M. (2011). Ergen gelecek beklentileri ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Electronic Turkish Studies*, 3(6), 942.
- Tuncer, M. (2011a). Ergen gelecek beklentileri ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. *Turkish Studies*, 6(3), 1265-1275.
- Uluçay, T., Özpolat, A.R., İşgör, İ.Y. ve Taşkesen, O.(2014). Lise öğrencilerinin gelecek beklentileri üzerine bir araştırma. *NWSA-Education Sciences*, 1C0616, 9(2), 234-247.
- Yalçın, C., Demirel, M., Demirel, D. H., ve Çolakoğlu, T. (2017). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Boş Zamanın Anlamı İle Akıllı Telefon Bağımlılıklarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *İstanbul Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1-11.
- Yılmaz, G., Şar, A. H., ve Civan, S. (2015). Ergenlerde mobil telefon bağımlılığı ile sosyal kaygı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Online Journal of Technology Addiction & Cyberbullying*, 2(2), 20-37.

#### Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Çuhadar, A., Demirel, M., Er, Y. ve Serdar, E. (2020). Ergenlerde akıllı telefon bağımlılığı ve gelecek beklentisi ilişkisinin incelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(24), 2528-2544. DOI: 10.26466/opus.620060



## Okullarda Akran Zorbalığı: Öğretmen Görüşlerine Göre Nitel Bir Çalışma<sup>1</sup>

DOI: 10.26466/opus.644848

\*

**Ersoy Çarkıt\*** - Feride Bacanlı\*\*

\* Arş. Gör., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fak. Nevşehir / Türkiye

E-Posta: [carkitersoy@nevsehir.edu.tr](mailto:carkitersoy@nevsehir.edu.tr)

ORCID: [0000-0002-9811-9135](https://orcid.org/0000-0002-9811-9135)

\*\* Prof. Dr. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Ankara/ Türkiye

E-Posta: [ferbacanli@gmail.com](mailto:ferbacanli@gmail.com)

ORCID: [0000-0001-9626-3734](https://orcid.org/0000-0001-9626-3734)

### Öz

*Bu araştırmanın amacı, ilkokullarda ve ortaokullarda yaşanan akran zorbalığını, öğretmen görüşlerine göre incelemektir. Bu araştırma, temel nitel betimsel desen ile yürütülmüştür. Çalışma grubu, ilk ve ortaokullarda görev yapan 26'sı (%81,25) kadın, 6'sı (%18,75) erkek toplam 32 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplamak için araştırmacılar tarafından geliştirilen Okullarda Akran Zorbalığı Anketi kullanılmıştır. Ankete araştırmanın amacı, akran zorbalığı ve akran zorbalığının özellikleri hakkında kısa bilgi notu yazılmış ve öğretmen görüşleriyle ilgili 2 kapalı uçlu 9 açık uçlu soru sorulmuştur. Araştırma verileri içerik ve betimsel analiz yöntemleri kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonuçları akran zorbalığının ilk ve ortaokullarda çok yaygın bir sorun olduğunu, çoğunlukla fiziksel ve sözel zorbalığın yaşandığını göstermiştir. Ailesel faktörler akran zorbalığının önemli nedeni olarak belirtilmiştir. Öğretmenler zorbalıkla baş etmede başvurdukları ilk kaynağın okul psikolojik danışma ve rehberlik servisleri olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın sonuçları ilgili literatür çerçevesinde tartışılmış, araştırmanın sınırlılıkları belirtilmiş, gelecekte yapılacak uygulamalı ve teorik araştırmalar için öneriler sunulmuştur.*

**Anahtar Kelimeler:** Akran zorbalığı, zorba, kurban, öğretmen

<sup>1</sup> Bu çalışma 25-27 Ekim 2018 tarihlerinde düzenlenen 20.Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

## Peer Bullying in Schools: A Qualitative Study According to Teachers Views

\*

### Abstract

*The purpose of this research is to examine peer bullying in primary and secondary schools according to opinions of teachers. This research was carried out with the basic qualitative descriptive method. The study group consists of 32 teachers, consisting of 26 (81.25%) females and 6 (18.75%) males working in different primary and secondary schools. The Peer Bullying Questionnaire in Schools developed by researchers was used to collect data in the research. A short information note about the purpose of the research, the characteristics of peer bullying and peer bullying were written on the questionnaire form, and 2 closed-ended and 9 open-ended questions were asked about teacher opinions. Research data were analyzed using content analysis and descriptive analysis methods. Research results have shown that peer bullying is a very common problem in primary and secondary schools, mostly physical and verbal bullying. Familial factors are stated as the most important reason of peer bullying. It has been determined that the guidance services are the first resource that teachers use to deal with bullying. The results are discussed within the framework of the literature, the limitations of the research are specified, and suggestions for future practical and theoretical research are presented.*

**Keywords:** *Peer bullying, bully, victim, teacher.*

## Giriş

Okul zorbalığı, okul şiddetinin en yaygın tipidir. Zorbalık, bir çocuğun başka bir çocuğa fiziksel ve sözel olarak ya da sanal bir ortamda zarar verecek davranışlar sergilemesi olarak tanımlanmaktadır (Olweus, 2005). Zorbalık yapan kişi zorba, zorbalığa maruz kalan kişi mağdur veya kurban olarak adlandırılmaktadır. Bazı bilimsel araştırmalar zorbalığın ciddi zihinsel ve fiziksel sorunlara yol açtığını göstermektedir (Morita, 1985). Okul zorbalığı ergenlik ve çocukluk dönemlerinin normal ve zararsız davranışları olarak da görülmektedir. Bununla birlikte zorbalığa uğrayan mağdur/kurban çocukların okulda mutsuzluk ve güvensizlik hisleri, okul fobisi, depresyon, kaygı, uyku güçlükleri, gece yatak ıslatması gibi klinik yardım gerektiren sorunlar yaşadıkları rapor edilmiştir (Cole vd., 2016; Östberg, Modin ve Låftman, 2018). Ayrıca zorbalığa maruz kalan çocukların düşük benlik saygısına ve somatik belirtilere sahip oldukları, yalnızlık ve yalıtılmışlık yaşadıkları görülmüştür (Boulton ve Underwood, 1992; Schwartz, 2000; Williams, Chambers, Logan ve Robinson, 1996). Bunlara ilaveten zorbalığa uğrayan öğrencilerin intihar, kaygı ve depresyon gibi psikolojik problemler yaşadıkları ve okuldan kaçma, okul terki, zor öğrenme gibi davranışlar gösterdikleri belirlenmiştir (Greenbaum, Turner ve Stephens, 1988; Olweus, 1993; Rigby ve Slee, 1999).

Ülkemizde yapılan araştırmalarda zorbalığa maruz kalan çocukların kaygı, içe yönelen öfke, çaresizlik, değersizlik, yalnızlık gibi olumsuz duyguları yoğun olarak yaşadıkları belirlenmiştir (Atik ve Kemer, 2008). Zorbalığa maruz kalan çocukların benlik saygılarının düşük olduğu (Tural Hespapçıoğlu, Yeşilova Meraler ve Ercan, 2018), okula gitmek istememe ve düşük akademik başarı gibi sorunlar yaşadıkları da (Atik, 2006; Gökler, 2009) rapor etmişlerdir. Yurt dışında zorbalıkla ilgili çeşitli araştırmalarda zorba öğrencilerin okuldan kaçma, kurallara uymama, diğerlerine karşı saldırgan eylem ve öfke gösterme gibi davranışlar gösterdikleri bulunmuştur (Jacobs, 2008; Menesini vd., 2003). Çeşitli araştırmaların sonuçları da, okul yıllarında zorbalık yapan çocuk ve ergenlerin yetişkinliklerinde suç ve şiddet olaylarına karışma, dürtüsel ve riskli davranışlarda bulunma (Forero, McLellan, Rissel ve Bauman 1999; Kaltiala-Heino, Rimpela, Rantanen ve Rimpela, 2000), iş hayatlarında başarısız olma ve madde kullanımıyla ilgili sorunlar yaşama açısından daha fazla risk taşıdıklarını (Bender ve Lösel, 2011; Kim,

Catalano, Haggerty ve Abbott, 2011) göstermiştir. Hazler, Hoover ve Oliver, (1992) ve Olweus (1993) çocuklukta zorbalığa maruz kalmanın yetişkinlik yıllarını olumsuz etklediğini ve bu olumsuz yaşantıların kişilerin başkalarıyla olumlu ilişkiler kurma ve geliştirme becerilerini zedelediğini rapor etmişlerdir. Hatta çocukluğunda zorbalığa maruz kalanların yetişkinlikte anti-sosyal davranışları ve yasal olmayan problem davranışları sergiledikleri rapor edilmiştir (Olweus, 1994; Salmon, James ve Smith, 1996).

Günümüzde okul zorbalığı araştırmacılar tarafından bir problem davranış olarak kabul edilmektedir. Bu görüşlere dayanılarak zorba davranışın hangi davranışların oluşmasına ve gelişmesine yol açtığını ve zorbalığın nedenlerini araştıran çalışmalar yapılmıştır (Due vd., 2005; Kim, Leventhal, Koh, Hubbard ve Boyce, 2006; Smith, 2016). Örneğin zorbalığa uğrayan çocuklara yapılan fiziksel, psikolojik ve duygusal zarar vermenin yaygınlığını inceleyen çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Greenbaum vd., 1988; Rigby ve Slee, 1991; Salmon, James, Cassidy ve Javaloyes, 2000; Zych, Farrington, Llorent ve Ttofi, 2017). Bu çalışmalara paralel bir şekilde okulda zorbalığı önleme çalışmalarının da aynı hızda sürdürüldüğü söylenebilir (Brown, Low, Smith ve Haggerty, 2011; Chatters ve Zalaquett, 2018; Gökkaaya ve Tekinsav Sütcü, 2018a).

Türkiye’de okul zorbalığı konusundaki araştırmaların yurt dışındaki ülkelere göre daha geç başlatıldığı söylenebilir. Fakat ülkemizde de özellikle son yıllarda okul zorbalığıyla ilgili çalışmaların giderek arttığı görülmektedir (örn., Bilgin, 2007; Danacı ve Çetin, 2016; Gültekin Akduman, 2010; Hilooğlu ve Cenkseven-Önder, 2010; Kartal ve Bilgin, 2009; Tepetaş, Akgün ve Akbaba-Altun, 2010; Yalçıntaş Sezgin, 2018). Ülkemizde okul zorbalığı konusundaki çalışmalarda daha çok okul zorbalığının nedenlerinin (Akca, Sayımer, Salı ve Başak, 2014; Kartal ve Bilgin, 2012), ilişkili olduğu değişkenlerin (Ayas ve Pişkin, 2011; Bedel ve Güler, 2020; Gür, Eray, Makinocioğlu, Sığırlı ve Vural, 2020), gelişim dönemine veya sınıf düzeyine göre farklılaşmasının (Ayas ve Pişkin, 2011; Horzum ve Ayas, 2011) veya benzerlerinin araştırıldığı söylenebilir. Bununla birlikte okul zorbalığının önlenmesi veya zorbalıkla başa çıkabilmek için okul ortamında öncelikle zorbalığa tanık olan öğrencilerin, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin, okuldaki diğer görevlilerin, hatta ebeveynlerin okul zorbalığına ilişkin görüşlerinin araştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Yurt dışında ve ülkemizde zorbalıkla ilgili literatürde zorbalığa tanık olan öğrencilerle ilgili de çeşitli araştırmalar yapılmıştır (Espelage, 2018; Jenkins ve Nickerson, 2019; Kurt Demirbaş ve Öztemel, 2019). Öğrenciler dışında zorbalığa en çok tanık olan kişiler öğretmenler ve yöneticilerdir. Yurt dışında öğretmen (Dake, Price ve Telljohann, 2003; Dake, Price, Telljohann ve Funk, 2003; Stauffer, Heath, Coyne ve Ferrin, 2012; Yoon, 2004) ve yöneticilerin ve hatta ebeveynlerin (Peyton, 2015) zorbalık hakkındaki görüşlerini araştıran çalışmalar yapılmıştır. Ülkemizde de okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin zorbalıkla ilgili görüşlerinin incelendiği (Aksoy, 2019; Hoşgörür ve Orhan, 2017; İnandı ve Yıldız, 2014; Serin, 2012) araştırmaların çok az ve bu araştırmaların da daha çok betimsel nicel yöntemlerle çalışılan araştırmalar oldukları, nitel yöntemle çalışılan araştırmaların ise sayılabilecek kadar az (Atış Akyol, Yıldız ve Akman, 2018) olduğu söylenebilir.

Bu araştırmalara rağmen öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının iyice yerleştirilmeye çalışıldığı ülkemizde bu yaklaşımın, okul ikliminin mimarı öğretmen ve okul yöneticilerinin rol ve fonksiyonlarının yeniden gözden geçirilmesini gerektirmiştir. Kısacası günümüz öğretmeni öğretici fonksiyonunun yanı sıra olumlu kişilik geliştirmeden de sorumludur (Hilliard, Batanova ve Bowers, 2015). Dolayısıyla öğretmen öğrenci ilişkilerinin önemli olduğu (Çelik, Toraman ve Çelik, 2018; Demirtaş, 2010; Gurbetoğlu ve Tomakin, 2011) ve okul zorbalığının giderek arttığı günümüzde (Gökkaya ve Tekinsav Sütücü, 2018b) ilkokul ve ortaokullardaki okul zorbalığına ilişkin öğretmen görüşlerinin temel nitel betimsel desen kullanarak günümüz koşullarında incelenmesi gereksinimi ortaya çıkmaktadır. Nitel betimsel desen ile tasarlanan araştırmalar olgubilim desenin *tonlarını taşımakla* beraber, amaç görüş ve deneyimlerin derin anlamlarını çıkarmak değil, katılımcı görüşlerini betimleyici bir özetle sunmaktır (Sandelowski, 2000, s. 337). Nitel betimsel çalışmaların olgubilim çalışmalarına kıyasla yorumlayıcılık özelliği daha azdır. Bununla birlikte nitel betimsel araştırmalar, teori oluşturma veya olgubilim çalışmaları için alt yapı oluşturmaktadır (Sandelowski, 2000, 2010). Bu nedenle bu araştırmanın amacı, okul ve sınıf ortamında karşılaşılan zorbalık sıklığı, okulda ne tür zorba davranışlarla karşılaşıldığı, öğrencilerin hangi durumlarda zorba davranışlar yaptıkları, zorbalığa uğrayan öğrencilerin neler yaptıkları, zorbalığa tanık olan öğrencilerin neler yaptıkları, zorbalık karşısında öğretmenlerin neler yaptıkları, zorba davranışların nedenlerinin neler olduğu, zorbalık yapan çocukların özellikleri ile ilgili

öğretmen görüşlerini temel nitel betimsel desen yöntemiyle incelemek amaçlanmıştır. Bunlara ilaveten, öğretmenlerin zorbalığı önlemek için neler yapılması gerektiğine ve zorbalıkla başetme konusunda nasıl yardım temin ettiklerine ilişkin görüşlerini temel nitel betimsel desen yöntemiyle incelemek amaçlanmıştır. Bu araştırmanın sonuçları, öncelikle günümüz ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin okul ortamında ve sınıf ortamında okul zorbalığına ilişkin görüşlerinin belirlenmesini sağlayacaktır. Ayrıca, bu araştırmanın sonuçlarının günümüzde ilkokul ve ortaokullarda hangi tür zorba davranışların hangi sıklıkla yapıldıkları, zorba davranışa uğrayan/madur öğrencilerin ve zorbalığa tanık olan öğretmenlerin neler yaptıkları hakkında güncel ve derin bilgiler sunacaktır. Tüm bu bilgilerin ilkokul ve ortaokul kurumlarında, okul ve sınıf ortamlarında yapılan zorba davranışları önleme konusunda oldukça güncel bulgular sunacağı beklenmektedir. Bu güncel bulgularının bir yandan okullarda ve sınıflarda zorbalığı önlemek için gelecekte yapılacak teorik ve uygulamalı araştırmalar için önemli doğurgular sunacağı beklenmektedir. Diğer yandan bu araştırmanın bulgularının 2019-2020 eğitim-öğretim yılı için Milli Eğitim Bakanlığı'nın ulusal düzeyde okullarda şiddeti önleme çalışmaları kapsamında yer alan okul zorbalığı ile ilgili teorik ve uygulamalı çalışmalara güncel veriler sunacağı beklenmektedir.

## Yöntem

Bu araştırmada okullarda yaşanan akran zorbalığı hakkında öğretmen görüşlerini incelemek ve betimlemek amaçlanmıştır. Bu amaca hizmet etmesi bakımından araştırmanın deseni temel nitel betimsel desendir. Bu desende amaç, bir olgunun doğrudan ve basit betimlemesini sunmaktır (Lambert ve Lambert, 2012; Sandelowski, 2010). Diğer bir ifadeyle bu desenin amacı bireylerin bir vaka veya olguyla ilgili düşüncelerini tanımlayarak betimlemektir (Willis, SullivanBolyai, Knaf ve Cohen, 2016). Sandelowski'e (2000) göre nitel betimleme araştırmaları olgubilim araştırmalarına kıyasla daha az yorumlayıcılık özelliğine sahip olsa bile olgubilim deseni gibi diğer nitel desenlerin özelliklerine de sahiptir.

## *Çalışma Grubu*

Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Amaçlı örnekleme, çalışmanın amacı doğrultusunda zengin bilgi içeriğine sahip durumların seçilmesidir. Tipik durum örnekleme ise evrende yer alan birçok durumdan sıradışı olmayan bir durumun belirlenmesidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Çalışma grubu, 26'sı kadın ve 6'sı erkek olmak üzere toplam 32 öğretmenden oluşmaktadır. Bu öğretmenlerden 17'si Ankara il merkezindeki bir ilkokul ve ortaokulda görev yapmaktadırlar. Öğretmenlerden 15'i ise Kahramanmaraş-Afşin ilçesindeki ilkokul ve ortaokulda görev yapmaktadırlar. Katılımcıların 28'i lisans, 4'ü lisansüstü mezundur. Öğretmenlerin 20'si 1-10 yıl arası, 9'u 11-20 yıl arası ve 3'ü 21 yıl ve üstü süredir öğretmenlik yapmaktadır. Katılımcıların 15'i sınıf öğretmeni, 3'ü Türkçe öğretmeni, 1'i sosyal bilgiler öğretmeni, 2'si matematik öğretmeni, 1'i bilişim teknolojileri öğretmeni, 1'i fen bilimleri öğretmeni ve 1'i resim öğretmeni iken 8 katılımcı branşını belirtmemiştir.

## *Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması*

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen, alınan uzman görüşlerine göre son hali verilen ve iki bölümden oluşan 'Okullarda Akran Zorbalığı Anketi' kullanılmıştır. Birinci bölümde demografik bilgilerle ilgili sorular, çalışmanın amacı, akran zorbalığının tanımı, özellikleri ve türleriyle ilgili bilgi notu bulunmaktadır. İkinci bölümde ise akran zorbalığına ilişkin öğretmenlere yönelik 2 kapalı 9 açık uçlu olmak üzere 11 adet farklı türde sorular soru bulunmaktadır. Farklı türden sorular, katılımcıların, farklı düşünme biçimlerine hitap edecektir. Üstelik aynı soru türünü kullanmak, sıkıcı olabileceği gibi derinlemesine ve detaylı veriler elde etmede sorun yaratabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Anket formu, katılım konusunda gönüllü ve halen görev yapmakta olan öğretmenlerden toplanmıştır. Bir anketin cevaplanma süresi yaklaşık 20-25 dakika sürmüştür. Ankette bulunan sorular aşağıda verilmiştir.

1. Okulunuzda zorbalık davranışlarıyla karşılaşılıyor musunuz?"
2. Sınıfınızda zorbalık davranışlarıyla karşılaşılıyor musunuz?"
3. Okulunuzda ne tür zorbalık davranışlarıyla karşılaşılıyorsunuz?"

4. Öğrenciler hangi durumlarda zorbalık yapmaktadır?"
5. Zorbalığa uğrayan öğrenciler genellikle neler yapmaktadır?"
6. Zorbalığa tanık olan öğrenciler genellikle neler yapmaktadır?"
7. Zorbalığa tanık olunca siz öğretmen olarak neler yapmaktasınız?"
8. Zorba davranışların nedenlerinin neler olduğunu düşünüyorsunuz?"
9. Zorbalığı yapan öğrencilerin özellikleri nelerdir?"
10. Zorbalığın önlenmesi için neler yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz?"
11. Zorbalıkla baş etme konusunda ihtiyacınız olan yardımı nasıl temin etmektesiniz?"

### *Verilerin Analizi*

Bu araştırmada anket formundaki sorulara verilen cevaplar içerik analizi ve betimsel analizleri yapılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi, içerik ve bağlam bakımından benzer verileri belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek anlaşılması kolay biçimde düzenlemek, ifade etmek ve yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Betimsel analiz ise nitel verileri özetlemeyi ve yorumlamayı içeren nitel analiz türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada veriler nitel analiz teknikleriyle çözümlenmiştir. Fakat bu nitel veriler Yıldırım ve Şimşek'in (2013, s. 274-275) görüşlerine dayanılarak bulgular bölümünde tablolarla ve nicelleştirilerek sunulmuştur. Daha açık bir anlatımla bu araştırma sonuçları kodların sıklığını gösterecek biçimde tablolaştırılarak sunulmuştur. Çünkü Yıldırım ve Şimşek'e (2013, s. 274-275) göre nicelleştirme (sayılara dökme) nitel bulguların açıklığını, anlaşılabilirliğini ve güvenilirliğini artırmak için kullanılabilir. Ayrıca bu araştırmada Lincoln ve Guba'nın (1985) görüşlerine dayanılarak geçerlik ve güvenilirlik için bazı önlemler alınmıştır. Bu araştırmacların da önerdiği gibi araştırmanın aktarılabilirliğini sağlamak için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış ve katılımcı görüşleri doğrudan alıntılabilir şekilde verilmiştir. İnanırcılık için farklı kurumlarda görev yapan ve farklı branşlardaki öğretmenlerden veriler toplanmıştır. Ayrıca araştırma alanda uzman bir kişi tarafından incelenmiştir. Tutarlık için veri analizi sürecinde araştırmaclar ortak görüşlere ulaşana dek tartışarak süreci tamamlamışlardır. İhtiyaç halinde teyit edilebilirlik için araştırma kapsamında toplanan veriler ve kodlamalar muhafaza edilmektedir.



## Bulgular

Bu bölümde içerik analizi ve betimsel analiz sonuçlarında ortaya çıkan bulgular, tablolarda frekans değerleri verilerek sunulmuştur. Araştırma bulguları incelenirken katılımcıların görüşlerine ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiş ve bu süreçte katılımcıların gerçek isimleri kullanılmamıştır. Bunun yerine her bir katılımcıyı temsil eden ayrı bir kod belirlenmiş (Ö1, Ö2, Ö3... vb.), bulgularda sunulan katılımcı görüşlerinde bu kodlar kullanılmıştır.

Aşağıda bu araştırmada öğretmenlerin anket formundaki sorulara verdiği cevaplar tablolarda ve nicelleştirilerek sunulmuştur. Anket formundaki 1 ve 2.soru 1.tabloda birlikte sunulmuştur (bakınız. Sayfa 9: Araştırmadaki anket soruları)

*Tablo 1. Öğretmenlerin, okullarında ve sınıflarında zorbalıkla karşılaşma durumuna ilişkin görüşleri*

	Evete	Hayır
Okulunuzda zorbalık davranışlarıyla karşılaşılıyor musunuz?	28	4
Sınıfınızda zorbalık davranışlarıyla karşılaşılıyor musunuz?	29	3

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerden 28 kişi okulunda, 29 kişi ise sınıfında zorbalık davranışlarıyla karşılaştığını belirttiği görülmektedir.

*Tablo 2. Öğretmenlerin, okullarında hangi tür zorbalıklarla karşılaştıklarına ilişkin görüşleri*

Kategoriler	f
Fiziksel zorbalık (tekme atma, vurma, itme, saç çekme)	31
Sözel zorbalık (lakap takma, alay etme, hakaret etme, küfür etme, laf atma)	30
Dışlama	15
Taciz	3
Eşyalarını izinsiz kullanma	3
Siber zorbalık	2
Paralarını zorla alma	2
Kantinden zorla bir şeyler aldırma	1

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin okullarda karşılaşılan zorbalık türlerini sırasıyla; fiziksel zorbalık ve sözel zorbalık olarak belirttiği görülmektedir. Devamında ise dışlama, taciz, eşyalarını izinsiz kullanma, siber zorbalık, paralarını zorla alma ve kantinden zorla bir şeyler aldırma olarak ifade

edilmektedir. Öğrencilerin sergilediği zorbalık davranışlarını katılımcılardan Ö8; '*Genel olarak fiziksel ve sözel zorbalıkla karşılaştığımı söyleyebilirim. Fiziksel olarak; vurma, itme, bir şeyler fırlatma örnek gösterilebilir. Sözel olarak ise küfür etme, laf atma belirtilebilir.*' ve Ö15: '*İsim takma, gruptan dışlama benim en çok gördüklerim.*' şeklinde ifade etmişlerdir.

**Tablo 3. Öğretmenlerin, öğrencilerin hangi durumlarda zorbalık yaptıklarına ilişkin görüşleri**

Kategoriler	f
Oyun esnasında	6
Aynı fikirde olmadıklarında	4
Dikkat çekmek istendiğinde	3
Başarılı öğrenciyi kıskandıklarında	3
İstekleri olmayınca	2
Lider olmak istediklerinde	2
Kendini ifade edemediklerinde	2
Öfkelendiklerinde	1
İstemedikleri şeye zorlandıklarında	1
Arkadaş ilişkileri bozulunca	1

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenler sırayla; oyun esnasında, aynı fikirde olmadıklarında, öğrenci dikkat çekmek istediği zaman, başarılı olan öğrenciyi kıskandıklarında, istekleri olmayınca, lider olmak istediklerinde, kendilerini ifade edemediklerinde, öfkelendiklerinde, istemedikleri bir şeyi yapmaya zorlandıklarında ve arkadaş ilişkileri bozulduğunda zorbalık davranışlarının yaşandığını belirtmektedirler. Öğrencilerin hangi durumlarda zorba davranışlar sergilendiğine yönelik soruya katılımcılardan Ö25; '*Anlaşamadıkları durumlarda vurmaya ve kavga etmeyi tercih ediyorlar.*' ve Ö19; '*Oyun oynarken ufak bir anlaşmazlıkta şiddetle tepki verebiliyor ve kinlenip bunu sürekli hale getirebiliyorlar.*' şeklinde cevap vermişlerdir.

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenler, zorbalığa maruz kalan öğrencilerin sırasıyla; öğretmenlere şikâyet ettiklerini, sessiz kaldıklarını, zorbaca karşılık verdiklerini, ailesine şikâyet ettiklerini, üzüntü/ağlama şeklinde tepki verdiklerini, arkadaş gruplarına söylediklerini, okuldan soğuduklarını, okul idaresine şikâyet ettiklerini ve başka birine zorbalık yaptıklarını ifade etmişlerdir.

**Tablo 4. Öğretmenlerin, zorbalığa maruz kalan öğrencilerin yaptıklarına ilişkin görüşleri**

Kategoriler	f
Öğretmene şikâyet ediyor	13
Sessiz kalıyor	13
Saldırınca karşılık veriyor	12
Ailesine şikâyet	5
Üzüntü/ağlama	3
Arkadaş gruplarına söylüyorlar	3
Okuldan soğuyor	1
Okul idaresine şikâyet	1
Başka birine zorbalık	1

Öğrencilerin zorbalık karşısındaki tepkileri katılımcılardan Ö22; 'Zorbalığa maruz kalan öğrenci kendide zorba oluyor. Bizlere ve ailelerine şikâyet ediyorlar.', Ö1; 'Zorbalığa uğrayan öğrenciler genelde susuyor, hiçbir şey yapmıyor, içine kapanıyor.' ve Ö31; 'Zorbalığa maruz kalan öğrenciler sürekli şikâyet ediyor bize. Sürekli şikâyet, şikâyet... Şikâyetleri bitmiyor. Her şikâyetin ardından bir zorbalık çıkıyor.' şeklinde ifade etmişlerdir.

**Tablo 5. Öğretmenlerin, zorba davranışların nedenlerine ilişkin görüşleri**

Kategoriler	f
Ailesel faktörler	28
Çevresel faktörler	10
Sosyal medya ve televizyon etkisi	4
Yanlış arkadaş seçimi	3
Zorbalığa maruz kalmak	2
Kendini ifade edebilme çabası	2
Güçlü olduğunu ispat etme çabası	2
İlgi çekme isteği	1
Ergenliğin etkisi	1
Savaştan çıkmış olma	1

Tablo 5'e göre öğretmenler, zorbalığa en fazla; ailesel faktörlerin, çevresel faktörlerin, sosyal medya ve televizyonun, yanlış arkadaş seçiminin, zorbalığa maruz kalmanın, kendini ifade edememenin, güçlü olduğunu ispat etmeye çalışmanın, ilgi çekme isteğinin, ergenliğin etkisinin ve savaştan çıkmış olmanın neden olduğunu ifade etmişlerdir. Zorbalığın nedenlerini katılımcılardan Ö3; 'Genel olarak incelersek aile içi sorunlardan, arkadaş çevresinden ve yaşanan toplumsal çevreden kaynaklanıyor diyebilirim.', Ö12; 'Aileden

öğrenildiğini düşünüyorum.’ ve Ö6; ‘Öğrencilerin sosyal çevrelerinden (aile, mahalle) öğrendiklerini düşünüyorum. Sosyal medya ve televizyon yayınlarının etkilerini de gözlemliyorum.’ şeklinde ifade etmişlerdir.

**Tablo 6. Öğretmenlerin, zorbalığa tanık olan öğrencilerin yaptıklarına ilişkin görüşleri**

Kategoriler	f
Sessiz kalıyor	16
Zorbalığı önlemeye çalışıyorlar	10
Öğretmene şikâyet	7
Zorbalığa katılıyor	7
Kurbanı savunuyor	3
İdareye şikâyet	2
Zorbayı aileye şikâyet (kurbanın ailesine)	1

Tablo 6’ya göre öğretmenler, zorbalığa tanık olan öğrencilerin; sessiz kaldıklarını, zorbalığı önlemeye çalıştıklarını, öğretmene şikâyet ettiklerini, zorbalığa katıldıklarını, kurbanı savunduklarını, okul idaresine şikâyet ettiklerini ve zorbayı, kurbanın ailesine şikâyet ettiklerini ifade etmişlerdir. Zorbalığa tanık olan öğrencilerin tepkilerini, katılımcılardan Ö32; ‘Tanık olan öğrencilerin neredeyse tamamına yakına karışmamayı tercih ediyor.’, Ö11; ‘Bazen sessiz kalıyor bazen de müdahale ediyorlar ve olayı öğretmenlere anlatmak istiyorlar.’ ve Ö10; ‘Diğer öğrenciler genellikle duruma müdahale etmemeyi tercih ediyorlar. Nadiren müdahale durumu gözlemliyorum.’ Şeklinde ifade etmişlerdir.

Tablo 7’ye göre öğretmenler zorbalık karşısında sırasıyla; sözel uyarıda bulduklarını, aile görüşmesi yaptıklarını, öğrenciler bireysel görüşme yaptıklarını, zorbayı rehberlik servisine yönlendirdiklerini, zorbaya özür dilettiliklerini, okul idaresine yönlendirdiklerini, sorunu tespit etmeye çalıştıklarını, empatiyi öğrettiklerini, zorbaya kızdıklarını, zorbaya zorbalık yaptıklarını, uygun rol model olmaya çalıştıklarını, görmezden geldiklerini, doğru davranışı pekiştirdiklerini ve zorbayı sürekli gözlemleyerek takip ettiklerini belirtmişlerdir.

**Tablo 7. Öğretmenlerin, zorbalığa tanık olduklarında yaptıkları davranışlar**

Kategoriler	f
Uyarıyorum	8
Aileyle görüşüyorum	7
Öğrencilerle görüşüyorum	7
Rehberlik servisine yönlendiriyorum (zorbayı)	6
Zorbaya özür diletiyorum	5
Okul idaresine yönlendiriyorum	4
Sorunu tespit ediyorum	4
Empatiyi öğretiyorum	4
Zorbaya kızıyorum	1
Zorbaya cezalandırıyorum	1
Uygun rol model oluyorum	1
Görmezden geliyorum	1
Doğru davranışı pekiştiriyorum	1
Sürekli gözlem ve takip (zorbayı)	1

Zorbalık karşısındaki tepkilerine yönelik katılımcılardan Ö18; *'Bu davranışın yanlış olduğu noktasında uyarıyorum. Zorbalık yapan bir çocuğa empati yapmasını söylüyorum. Aynı davranışla bir gün kendisinin de karşılaşabileceğini anlatıyorum.'*, Ö27, *'Durumu fark ettiğimde ilk olarak öğrencilerle görüşüyorum. Sonrasında rehberlik servisine gönderiyorum görüşmesi için.'* ve Ö20; *'Her iki tarafla da ayrıca konuşuyorum. Zorba öğrencinin yaptıklarından okul idaresini ve aileyi haberdar ediyorum.'* şeklinde ifade etmişlerdir.

Tablo 8'e göre öğretmenler zorbalığı sırayla; ailesel sorun yaşayanların, fiziksel olarak iri olan çocukların, akademik başarıları düşük olanların, kendini doğru ifade edemeyenlerin, cinsiyeti erkek olanların, maddi sorun yaşayanların, yüksek öz güvenli olanların, saldırgan olanların, savaş tanığı olanların ve maddi durumu iyi olanların yaptığını ifade etmişlerdir.

Zorba öğrencilerin özelliklerini katılımcılardan Ö23; *'Bedensel gelişimi diğerlerine göre daha fazla olan öğrencilerde, akademik yönden zayıf ve sosyal faaliyetlerde yer almayan öğrencilerde görüyorum.'* ve Ö16; *'Aile ilgisini az almış ve ailevi problemleri olan çocukların eğilimlerinin fazla olduğunu gözlemliyorum.'* şeklinde ifade etmişlerdir.

**Tablo 8. Öğretmenlerin, zorba davranışları hangi özelliklere sahip çocuklarını yaptıklarına ilişkin görüşleri**

Kategoriler	f
Ailesel sorun yaşayanlar (aile içi şiddet, maddi sorunlar, aile ilgisi ve sevgisi görmeyen)	21
Fiziksel olarak iri olanlar	8
Düşük akademik başarısı olanlar	4
Kendini doğru ifade edemeyenler	4
Erkek çocukları	3
Maddi sorun yaşayanlar	3
Yüksek özgüvenli olanlar	2
Saldırgan olanlar	2
Savaş tanığı olanlar	1
Maddi durumu iyi olanlar	1

Tablo 9'a göre öğretmenler zorbalıkla başa çıkmak için ihtiyaç duydukları yardımı sırasıyla; rehberlik servislerinden, okul idaresinden, ailelerden, diğer öğretmenlerden ve psikologlardan aldıklarını belirtmişlerdir.

**Tablo 9. Öğretmenlerin, zorbalıkla başa çıkmada başvurdukları kaynaklara ilişkin görüşleri**

Kategoriler	f
Rehberlik servisinden	19
Okul idaresinden	7
Ailelerden	7
Öğretmen arkadaşlardan	3
Psikolog	1

Zorbalıkla baş etmek için ihtiyaç duyulan yardımı sağlama kaynaklarını katılımcılardan Ö17; '*Kesinlikle PDR uzmanlarından sağlıyorum bu yardımı.*' ve Ö28; '*Rehberlik servisinden yardım alıyorum. Gerektiğinde veli ve okul idaresinden de yardım talep ediyorum.*' şeklinde ifade etmişlerdir.

Tablo 10'a göre öğretmenler zorbalığı önlemek için sırayla; aile eğitiminin, ailelerle işbirliğinin, empati eğitiminin, psikososyal müdahalenin, problem çözme becerisi kazandırmanın, başarıyı tattırmanın, değerle eğitiminin, disiplin cezası vermenin, uygun rol model olmanın ve aile terapisinin gerekli olduğunu belirtmişlerdir.

**Tablo 10. Öğretmenlerin zorba davranışları önlemek için neler yapılabileceğine ilişkin görüşleri**

Kategoriler	f
Aile eğitimi	13
Aile ile iş işbirliği	8
Empati eğitimi	5
Psiko-sosyal müdahale programı	3
Problem çözme becerisi kazandırma	2
Başarıyı tattırmak	2
Değerler eğitimi	1
Disiplin cezası	1
Uygun rol model olma	1
Aile terapisi	1

Zorbalığın önlenmesi için neler yapılması gerektiğini katılımcılardan Ö13; *'Sınıf öğretmeni ve aile işbirliği ve etkileşimi, iletişimi arttırılmalı. Sınıf öğretmenleri aile ile iç içe olmalı.'*, Ö23; *'Öğrencilere değerlerimizin öğretilmeli. Empati kurmayı ve olayları daha geniş değerlendirmeyi öğrenmeliler.'* ve Ö8; *'İlk adım ailelerin eğitimi. Psiko-sosyal müdahaleler ve problem çözme becerilerinin öğretilmesi şart.'* şeklinde ifade etmişlerdir.

## Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada okul ortamında ve sınıf ortamında karşılaşılan zorbalık sıklıkları, okulda ne tür zorba davranışlarla karşılaşıldığı, öğrencilerin hangi durumlarda zorba davranışlar yaptıkları, zorbalığa uğrayan öğrencilerin neler yaptıkları, zorbalığa tanık olan öğrencilerin neler yaptıkları, zorbalık karşısında öğretmenlerin neler yaptıkları, zorba davranışların nedenlerinin neler olduğu, zorbalık yapan çocukların özellikleriyle ilgili öğretmen görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bunlara ilaveten, öğretmenlerin zorbalığı önlemek için neler yapılması gerektiğine ve zorbalıkla başetme konusunda nasıl yardım temin ettiklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi de amaçlanmıştır. Bu çalışmada söz konusu görüşler ilkökul ve ortaokulda görev yapan 32 öğretmenin anket formundaki 11 soruya verdikleri cevaplardan oluşmaktadır.

Bu çalışmanın sonuçları 32 öğretmenden 28 öğretmenin okul ortamında, 29 öğretmenin ise sınıf ortamında zorbalık davranışlarıyla karşılaştıklarını göstermektedir. Bu bulgu çalışmaya katılan ilkökul ve ortaokul öğret-

menlerinin çoğunluğunun okullarında ve sınıflarında zorba davranışlarla karşılaştıkları ve okullarında ve sınıflarında akran zorbalığının yaygın olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgu akran zorbalığının okullarda hem yaygın hem de önemli sorun olduğuna ilişkin önceki araştırma bulgularını desteklemektedir. Örneğin ülkemizde Pişkin (2010) çalışmasında 1154 ilköğretim okulu öğrencisinin %34'ünün fiziksel zorbalığa, % 29'unun sözel zorbalığa, % 21'inin izolasyon, % 11'inin eşyalarına zarar verme türünde zorbalığa uğradıklarını saptamıştır. Benzer şekilde Pişkin (2006) çalışmasında da okula giden her üç öğrenciden bir öğrencinin bu zorbalığa maruz kaldığını, Kartal ve Bilgin (2008) ise öğrencilerin %41'inin sürekli olarak zorbalık olaylarına maruz kaldıklarını rapor etmişlerdir. Yurt dışında yapılan çalışmalarda da benzeri bulgularla karşılaşmaktadır. Wang, Iannotti ve Nansel (2009), 7508 öğrenci üzerinde yaptıkları çalışmada, öğrencilerin %20.8'inin fiziksel, %53.6'sının sözel, %13.6 siber zorbalığa maruz kaldığını tespit etmişlerdir. Bu sunulan araştırmanın ve yukarıda özetlenen ülkemizde ve yurt dışında yapılan araştırmaların sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde akran zorbalığının okullarda yaygın olduğunu ve okulların akran zorbalığını önlemeye yönelik politikaları geliştirme açısından yoksun olduğunu düşündürmektedir. Nitekim bu düşünce Atış Akyol vd.'nin (2018) akran zorbalığına ilişkin öğretmen görüşlerini nitel araştırma yöntemiyle inceledikleri araştırmalarında rapor ettikleri; birçok okulda akran zorbalığını önlemeye ilişkin özel bir politikanın olmadığına ilişkin bulgularını desteklemektedir.

Bu araştırmaya katılan öğretmenler ilkökuller ve ortaokullarda görev yapmaktadır. Bu öğretmenler okulda karşılaştıkları zorbalık türlerini sırayla en çoktan aza doğru fiziksel zorbalık, sözel zorbalık, dışlama, taciz, eşyalarını izinsiz kullanma, siber zorbalık, paralarını zorla alma ve kantinden zorla bir şeyler aldırma olarak ifade etmişlerdir. Bu bulgu, Çubukçu ve Dönmez (2012), Gültekin Akduman (2010), Gültekin Akduman (2012) ve Özkan ve Çifci (2010) tarafından yapılan çalışmalarda da ilk ve orta okullarda görülen en yaygın zorbalık türünün fiziksel ve sözel zorbalık olduğu bulgularını desteklemektedir. Gerek bu araştırmanın sonuçları gerek ise yukarıda kısaca özetlenen araştırmaların sonuçları genel olarak ilk okuldan orta okula doğru gidildikçe ya da yaş ilerledikçe fiziksel zorbalığın yerini sözel zorbalığın aldığı şeklinde yorumlanabilir. Bu yorumu Gülten Akduman'ın (2010), 7-8 yaş çocuklarında açık saldırı yani fiziksel şiddet göstermek, diğer yaş



çocuklarına oranla daha yüksek olduğu, yaşla beraber fiziksel saldırganlığın azaldığı ve konuşma becerilerinin gelişmesi ile beraber sözel saldırıların arttığına ilişkin görüşlerini desteklemektedir.

Hangi durumlarda zorbalık davranışlarının yapıldığı ile ilgili soruya araştırmaya katılan öğretmenler sırayla öğrencilerin; oyun esnasında, aynı fikirde olmadıklarında, dikkat çekmek istediklerinde, başarılı olan öğrenciyi kıskandıklarında, istekleri yapılmadığında, lider olmak istediklerinde, kendilerini ifade edemediklerinde, öfkelenediklerinde, istemedikleri bir şeyi yapmaya zorlandıklarında ve arkadaşlık ilişkileri bozulduğunda cevaplarını vermişlerdir. Bu bulgular ülkemizde Yalçıntaş Sezgin'in (2018) okullardaki zorbalığı öğretmen görüşlerine göre incelediği araştırmasında belirlediği, öğrencilerin en çok serbest zaman etkinlikleri yaparken zorbalık yaptıkları bulgusunu desteklemektedir. Ülkemizde ve yurt dışında zorbalıkla ilgili çeşitli araştırmalarda da okullarda çocukların oyun alanları olabilecek okul bahçesi, koridorlar, vb yerlerin akran zorbalığının en sık yapıldığı yerler olduğu belirtilmektedir (Baldry ve Farrington, 1999; Bidwell, 1997; Bilgin, 2007; Fekkes, Pijpers ve Verloove-Vanhorick, 2005; Olweus, 1993; Whitney ve Smith, 1993; Yurtal ve Cenkseven, 2006). Kısacası bu araştırmanın sonuçları da önceki araştırmalarda da belirlendiği gibi çocukların okul ortamında zorba davranışı en çok oyun oynarken yaptıkları söylenebilir. Bu araştırmada ilk ve orta okul öğrencilerinin zorba davranışları sırasıyla aynı fikirde olmadıklarında, dikkat çekmek istediklerinde, başarılı olan öğrenciyi kıskandıklarında, istekleri yapılmadığında, lider olmak istediklerinde, kendilerini ifade edemediklerinde, öfkelenediklerinde, istemedikleri bir şeyi yapmaya zorlandıklarında ve arkadaşlık ilişkileri bozulduğunda yapmakta oldukları belirlenmiştir. Sırasıyla ifade edilen bu davranışların ilkökul ve ortaokul dönemlerindeki çocukların içinde buldukları döneme ilişkin kazanmaları gereken bir takım sosyal duygusal öğrenme becerilerini yeterince geliştirememiş olduklarını düşündürmektedir. Çünkü kişilerarası ilişkilerde, duygusal-davranışsal alanlarda ve okulda karşılaşılan problemleri, kişilerin daha çok sosyal becerilerindeki yetersizliğin bir göstergesi olabilmektedir (Avcıoğlu, 2005; Segrin, 2001). Nitekim zorbalıkla ilgili önceki araştırmalarda öğrencilerin okul kurallarına uymamaları, saldırgan davranışları ve şiddete başvurmalarının yanı sıra kişilerarası ilişkilerde de başarılı olamadıkları (Olweus, 2005) ve problem çözme becerilerinin düşük, dışa yöneltilmiş öfke düzeylerinin yüksek olduğu (Atik ve Kemer, 2008) bulunmuştur.

Bunlara ilaveten çeşitli araştırmalarda zorba öğrencilerin ikili ilişkilerde sorunlar yaşadıklarını ve sosyal beceri düzeylerinin düşük olduğu bulunmuştur (Champion, Vernberg ve Shipman, 2003; Fox ve Boulton, 2005; Hillooğlu ve Cenkseven-nder, 2010; Jenkins, Demaray, Fredrick ve Summers, 2016; Kaukianien vd., 2002).

Bu araştırmaya katılan öğretmenler, zorbalığa maruz kalan öğrencilerin sırasıyla; ğretmenlerine Őikyette bulduklarını, sessiz kaldıklarını, zor-baca karşılık verdiklerini, ailesine Őikyette ettiklerini, üzüntü/ağlama Şeklinde tepki verdiklerini, arkadaş gruplarına söylediklerini, okuldan soğduklarını, okul idaresine Őikyette ettiklerini ve başka birine zorbalık yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu araştırmanın bulguları önceki bazı araştırmaların sonuçlarını desteklemektedir. Örneğin bu araştırmada bulunduğu gibi Gökler (2007) de öğrencilerin zorbalığa uğradıklarında bunu daha çok sınıf öğretmenlerine, sonra arkadaşlarına daha sonra anne babalarına söylediklerini ve kendileriyle en çok ilgilenen kişilerin sınıf öğretmenleri olduğunu belirtmişlerdir. Benzer Şekilde Bilgin (2007), ilkokul ve ortaokul ğrencilerinin zorbalığa verdikleri tepkiler arasında ailesinden ve okuldaki bir yetişkenden yardım almanın ilk iki sırada yer aldığını rapor etmiştir. Ancak Bilgin (2007) bu yardımı aldığını söyleyen öğrencilerin yanında sessiz/tepkisiz kaldığını belirten ve “Ben de kötü Şeyler söyledim, alay ettim veya lakap taktım” cevabını veren ğrenci sayılarının olduğunu da bulmuştur. zkan ve ifci (2010) zorbalığa maruz kalan çocukların büyük bir çoğunluğunun zorbalık yaşadıklarında bunu öğretmenlerine, yarısından fazlasının anne-babalarına, beşte birinin okuldaki bir yetişkine söylediklerini belirlemişlerdir. Kartal ve Bilgin’in (2009) araştırmalarında öğrenciler zorbalığa uğradıklarında bu durumu önce arkadaşlarına anlattıklarını, ğretmenlerinin de tanık oldukları zorba davranışı okuldaki bir yetişkinle paylaştıklarını belirlemişlerdir. Bu sunulan araştırmanın ve önceki benzer amaçla yapılan araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde; zorbalığa maruz kalan öğrencilerin okulda yardım için başvurdukları ilk kaynağın öğretmenler olduğu dikkati çekmektedir. Bu bağlamda okulda zorba davranışları önlemede ve zorba davranışlarla başa ıkabilmede öğretmenlerin çok önemli rol ve fonksiyonlarının olduğu söylenbilir.

Okullarda önemli bir diğer grup ğrenci de vardır ki bu öğrenciler ne zorbalığa maruz kalan, ne de zorbalık yapan öğrencilerdir. Bu gruptaki öğrenciler akranlarının zorbalığa uğradığını gören, zorbalıktan etkilenen

ancak çoğunlukla gözden kaçırılan zorbalığa seyirci/tanık konumunda olan çocuklardır. Bu sunulan çalışmada, araştırmaya katılan öğretmenler, zorbalığa tanık olan öğrencilerin sessiz kaldıklarını, zorbalığı önlemeye çalıştıklarını, öğretmenlerine şikâyet ettiklerini, zorbalığa katıldıklarını, kurbanı savunduklarını, okul idaresine şikâyet ettiklerini ve zorbayı, kurbanın ailesine şikâyet ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgular, önceki benzer amaçla yapılan araştırmaların sonuçlarını desteklemektedir. Örneğin; Trach, Hymel, Waterhouse ve Neale (2010) ilkokul 4.sınıftan 11.sınıfa kadar olan 9397 öğrenci üzerinde yaptıkları çalışmada daha alt sınıflardaki zorbalığa tanık olan öğrenciler ile kız öğrencilerin zorbalığa doğrudan müdahale ederek, zorbalığa uğrayan mağdur öğrenciye yardım ederek veya bir yetişkine haber vererek zorbalık karşısında olumlu davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Benzer şekilde Rigby ve Johnson (2005), ilk ve ortaokullardaki 200 öğrenciye zorbalık olaylarını içeren video izleterek nasıl tepki vereceklerini araştırmışlardır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin mağdura yardım edeceğini ve görmezlikten geleceğini belirtenler olarak eşit sayıda öğrenci içeren iki grupta toplandıklarını göstermiştir. Lynn Hawkins, Pepler ve Craig (2001) zorbalığa tanık olan öğrencilerin saldırgan bir şekilde zorbalığa müdahale ettiğini ve bu müdahalenin de genellikle etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Özkan ve Çifci (2010) araştırmalarında zorbalığa tanık olan öğrencilerin yarısından fazlasının zorbalık yapan çocuğa kendisini nasıl hissettiğini sordukları, yarıya yakınının zorbalığa maruz kalan çocuğun bu sorunu çözebilmesi için fikirler üretmesine yardımcı olduklarını belirlemişlerdir. Zorbalığa tanık olan öğrencilerin üçte biri okuldaki bir yetişkinden yardım aldıklarını, yaklaşık dörtte biri ise zorbalığa uğrayan madur çocuğu kendi oyunlarına aldıklarını, zorba çocuğu durdurmaya çalıştıklarını, zorbalığa uğrayan çocuğun kaçmasına yardım ettiklerini belirlemişlerdir. Bu sunulan araştırmanın ve burada kısaca özetlenen araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde; zorbalığa tanık olan çocukların zorbalık karşısındaki tepkilerinin bazı faktörlerden etkilenebileceği düşünülmektedir. Örneğin zorbalığa müdahale eden çocukların sosyal adalet duygularının daha yüksek olduğu bilinmektedir. Zorbalığa müdahale etmeyen çocuklar da olayın doğrudan kendileriyle ilgili olmadığını ve aşırı bir şiddet olmadığı için çekimser kaldıklarını ifade etmektedirler (Cappadocia, Pepler, Cummings ve Craig, 2012). Bir diğer çalışmada, zorbalığa uğrayan çocuğun zorbalığa tanık olan çocuk tarafından savunulması, savunma için yüksek öz yeterlilik

ve zorbalığa uğrayan çocukla empati kurabilme ile ilişkili bulunmuştur (Pöyhönen, Juvonen ve Salmivalli, 2010). Üstelik izleyiciler, zorbalığa uğrayan çocuğun savunulması ve buna değer vermenin bir sonucu olarak daha iyi hissedeceğine dair olumlu beklentilere sahiptir (Pöyhönen, Juvonen ve Salmivalli, 2012). Bu sunulan araştırmanın ve önceki araştırmaların sonuçları değerlendirildiğinde; zorbalığa tanık olanların zorbalığa müdahalesi; sosyal adalet duygusu, empati düzeyi, müdahale edebilme öz yetkinliği, olumlu sonuç beklentileri gibi faktörlerden etkilenebilmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarından, en çok belirtilen zorbalığa tanık olan davranışının sessizlik/tepkisizlik olması ise kaygı uyandırıcıdır. Zorbalığa tanık olanların zorbalık karşısında tepkileri, zorbaların davranışlarını ödüllendirerek veya pekiştirerek zorbalığa katkıda bulunabilmektedir (Saarento ve Salmivalli, 2015). Zorbaların aynı zamanda, zorbalığa tanık olanların sessiz onayından yararlandıkları bile ileri sürülmektedir (Cowie, 2014). Zorbalığa tanık olanlar, zorbanın bir çocuğu yıldırmasına veya incitmesine yardım ederler. Çünkü bu ürkek çoğunluk ki onlar zorbalığa tanık çocuklardır ve onlar, bazen zorbanın sessiz alkışlayıcıları olabilmektedir (Juvonen, Graham ve Schuster, 2003). Ayrıca zorbalığa tanık olanların bu sessizliği/tepkisizliği, kendilerinin de bir gün zorbalığa maruz kalabileceğiyle ilgili endişe ve korkularında kaynaklanıyor olabilir.

Bu sunulan araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencilerinin zorbalık yaptıkları durumlarla karşılaştıklarında sırasıyla; sözel uyarıda bulduklarını, aile görüşmesi yaptıklarını, öğrencilerle bireysel görüşme yaptıklarını, zorbayı rehberlik servisine yönlendirdiklerini, zorbaya özür dilettiltiklerini, zorbayı okul idaresine yönlendirdiklerini, sorunu tespit etmeye çalıştıklarını, empatiyi öğrettiklerini, zorbaya kızdıklarını, zorbayı cezalandırdıklarını, uygun rol model olmaya çalıştıklarını, görmezden geldiklerini, doğru davranışı pekiştirdiklerini ve zorbayı sürekli gözlemleyerek takip ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin zorbalığa en çok sözel uyarı ile müdahale ettikleri ve bunun yanı sıra farklı yöntemler kullandıkları görülmektedir. Bu bulgular daha önce yapılan akran zorbalığı karşısında öğretmen tepkilerini inceleyen araştırma bulgularını desteklemektedir. Örneğin Küçükturan ve Gökler (2014), ortaokul öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada akran zorbalığına karşı öğretmenlerin baş etme stratejilerini araştırmışlardır. Araştırma sonuçları öğretmenler, öğrencileri zorbalık yaptıklarında sırasıyla en çok göz ardı etme, uyarı/tehdit etme, sözlü ve fiziksel şiddet, inisiyatif

almamak/aracı kullanmak, durumu adilce çözmeye çalışma stratejilerini kullandıkları bulunmuştur. Yalçıntaş Sezgin (2018) öğretmenlerin sınıf içinde zorbalık davranışları karşısında uyguladıkları stratejilerde, en çok çocuk ile davranışı hakkında konuşmak ve uyarı/tehdit stratejilerini uyguladıkları, bununla birlikte, ailesi ile konuşma ve mahrum bırakma cezası stratejilerini uyguladıkları bulunmuştur. Ayrıca mola koltuğu/paspası uyguladıkları da dikkat çekmektedir. En az uyguladıkları strateji de görmezlikten gelme ile sınıf dışında tutma olduğu tespit edilmiştir. Sadık (2002), okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla baş etmede kullandıkları yöntemleri sözel uyarı, açıklama yapma ve fiziksel yakınlığı kullandıklarını rapor etmiştir. Bu çalışmalara ve araştırma sonucuna paralel olarak öğretmenlerin aileyi de sürece dâhil etme (Kochenderfer-Ladd ve Pelletier, 2008; Tepetaş vd., 2010), çocuğu cezalandırma, çocukla konuşup çocuğun sorunu çözmeye yardımcı olma (Tepetaş vd., 2010), öğretmenlerin tepkileri arasındadır. Benzer şekilde Marshall, Varjas, Meyers, Graybill ve Skoczylas (2009), öğretmenlerin öğrencilerle konuşma, zorba çocuğun özür dilemesini isteme, rehberlik servisine yönlendirme ve aile ile konuşma, zorba çocuk ile zorba davranışları hakkında konuşma, kurbanı koruma veya zorbaya cezalandırıcı yöntemler uyguladıklarını belirlemişlerdir. Bu sunulan araştırma bulguları ve yukarıda özetlenen araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin zorbalık karşısındaki çoğunlukla gerekli tepkiyi gösterdikleri söylenebilir. Ancak öğretmenlerin zorbalığı önlemede çatışma çözme, problem çözme ve karar verme gibi yaşam becerilerini geliştirmelelerinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmaya katılan öğretmenler, okulda öğrencilerin zorba davranışlar yapmalarının nedenlerini sırasıyla zorba davranışlara ailesel faktörlerin, çevresel faktörlerin, sosyal medya ve televizyonun, yanlış arkadaş seçiminin, zorbalığa maruz kalmanın, kendini ifade edememenin, güçlü olduğunu ispat etmeye çalışmanın, ilgi çekme isteğinin, ergenliğin etkisinin ve savaştan çıkmış olmanın neden olduğunu ifade etmişlerdir. Okulda öğrencilerin zorba davranışlar yapmalarının nedenlerini arasında ilk sıralarda ailesel ve çevresel faktörlerin etkilerinin belirtilmiş olmasının sebebi, çocuğun içinde büyüdüğü aile ve çevrelerindeki yetişkinleri gözlemleyerek onları model almaları sonucunda öğrendiği zorba davranışları okul ve sınıf ortamında uyguladıklarını düşündürmektedir. Bu sunulan araştırmanın bulguları ve görüşler yurt içinde ve dışında yapılan önceki araştırmaların sonuçlarını

desteklemektedir. Danacı ve Çetin (2016), zorbalığı aile özellikleri bakımından inceledikleri araştırmada, parçalanmış ailede yaşama, tek çocuk olma, düşük sosyo-ekonomik düzey, anne-baba eğitim düzeyinin düşük olması, kardeş sayısı, şiddete maruz kalma durumu gibi faktörlerin zorbalığa neden olduğunu bulmuşlardır. Benzer şekilde Cenkseven-Önder ve Yurtal (2008) ve Gültekin Akduman (2010) çalışmalarında akran zorbalığının başlıca nedeninin ailevi faktörler olduğunu tespit etmişlerdir. Hoşgörür ve Orhan (2017), okul müdürlerinin görüşlerine göre okulda zorba davranışların nedenlerinin; ailenin çocuğu yetiştirme tarzından, aile içi şiddetten, öğrencinin içinde bulunduğu çevreden, görsel medyadaki şiddet içeren yapımlardan, öğrencinin akademik başarısızlığından kaynaklanabileceğini belirlemiştir. Bu sunulan araştırmanın bulguları, yurtdışında zorbalığın nedenlerinin araştırıldığı çeşitli araştırmaların sonuçlarını desteklemektedir. Örneğin Carney ve Merrell (2001), zorba çocukların ebeveynleri üzerinde yaptıkları araştırmada zorba çocukların sert disiplin teknikleriyle ve bedensel cezaya maruz bırakılarak yetiştirildiklerini belirlemiştir. Akran zorbalığının nedenlerini Asimopoulos, Bibou-Nakou, Hatzipemou, Soumaki ve Tsiantis (2014) psikopatolojik özellikler, ailede yaşanan sorunlar ve ailelerin çocuklarını ihmal etmesi, ebeveynlerin öğretmenlerle işbirliği kurma konusunda ilgisizliği, okuldaki bir psiko-sosyal destek ağı eksikliği, eğitim sisteminin zayıf yönleri şeklinde ifade etmektedirler. Yurtdışında yapılan başka bir araştırmada da ailenin duygusal yapısı, ailenin sosyo-ekonomik durumu ve göç geçmişi gibi çeşitli ailesel özelliklerin zorbalığın veya kurban olmanın oluşumunda etkili oldukları bulunmuştur (Perren, Stadelmann ve Von Klitzing, 2009). Kısacası bu sunulan araştırmanın ve önceki araştırmaların sonuçları, çocukların yetiştikleri aile ve çevresinin çocukların zorba davranışları öğrendikleri birincil kaynaklar olduklarını göstermektedir. Bir başka anlatımla çocuklar hangi tür aile, kültür veya eğitim sistemi içinde yetişirlerse yetişsinler, çocukların zorba davranışları öğrenmesinde aile ve çevresinin ilk sırada yer aldığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenler zorbalık davranışını sırasıyla aile sorunları olan, fiziksel olarak iri, akademik başarısı düşük, kendini doğru ifade edemeyenlerin, cinsiyeti erkek olanların, maddi sorun yaşayanların, öz güven yüksek, saldırgan, savaş tanığı ve maddi durumu iyi olan çocukların yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgular önceki araştırmaların bulgularını desteklemektedir. Yalçıntaş Sezgin'in (2018) araştırmasında da öğretmenler

fiziksel olarak yaşıtlardan büyük (iri/kilolu) olan çocukların daha çok zorbalık davranışlarında bulduklarını belirtmişlerdir. Atik ve Kemer (2008), ilköğretim ikinci kademe/ortaokul öğrencileri örnekleminde çalıştıkları araştırmada zorba çocukların yüksek fiziksel öz yeterliğe sahip olduklarını belirtmişlerdir. Monks, Palermi, Ortega ve Costabile (2011) çalışmasında, hem öğretmenler hem de öğrenciler zorbalık davranışları gösteren çocukların fiziksel olarak güçlü çocuklar olduklarını belirtmişlerdir. Zorbalık yapan çocukların ve ergenlerin genellikle fiziksel ve duygusal olarak daha güçlü oldukları, diğer öğrencileri yönetmeyi sevdiğileri, başkaları üzerinde egemenlik kurmayı ve güçlü olmayı istedikleri ve diğerlerinin duygularına karşı duyarsız oldukları saptanmıştır (Pearce ve Thompson, 1998; Ural ve Özteke, 2007). Jansen vd., (2012) düşük sosyo ekonomik düzeye sahip ailelerden gelen çocukların, zorbalık yapma ve kurban olma açısından daha fazla risk altında olduklarına dikkat çekmektedir. Irene ve Mona'nın (2003) zorbalık yapan ve yapmayan erkek ve kız çocuklarını karşılaştırdıkları araştırmalarında, zorba çocukların aile üyeleriyle çok daha olumsuz ilişkiye sahip olduğu gözlenmiştir. Bazı çocuklar şiddet uygulayan ebeveynini model alıp arkadaşlarına şiddet uygulayabiliyorken bazıları ise şiddet gören ebeveyni gibi içine kapanmakta ve okulda da zorbalık kurbanı olabilmektedirler (Uysal ve Dinçer, 2012). Benzer şekilde Perren vd. (2009), zorbalık davranışları gösteren çocuklar; hiperaktif, dürtüsel ve akran reddi ile karşılaşmış, akademik zorluk yaşayan ve travmaya maruz kalan çocuklar olarak da tanımlanmaktadır. Bu sunulan araştırmanın ve yukarıda kısaca özetlenen araştırmaların sonuçları zorba davranışlar sergileyen çocukların birçok özellikleri olduğunu göstermektedir. Zorba öğrenciler için tüm araştırmalarda ilk sırada yer verilen özelliklerinde, zorba öğrenciler genellikle fiziksel olarak güçlü ve yüksek enerjiye sahip çocuklar olarak tanımlanmaktadır. Bu çocuklar, saldırganca davranışlar sergilemekten ve çatışmalara girmekten hoşlanmaktadır. Ayrıca zorba çocuklar, saldırganca davranışlarının akranlarının izlenmesinden de gurur duymaktadırlar (Olweus, 1993). Zorba çocuklar diğerlerini baskı altına almaktan haz duymaktadırlar. Bu çocuklar yeni bir akran grubuna girdiklerinde, o grup içinde lider olmak için saldırganca davranışları düzenli ve sürekli olarak sergilemektedirler. Zorba çocuklar, saldırganlığı girdiği yeni grupta kendi gücünü kabul ettirmek için kullanılmaktadırlar ve bu amaca ulaşmak için de fiziksel olarak

kendilerinden daha zayıf, sosyal olarak yetersiz ve yalnız çocukları hedef olarak seçmektedirler (Olweus, 1994).

Bu araştırmaya katılan öğretmenler, okullarda zorbalığı önlemek için; öğrencilerin ailelerine aile eğitimi verilmesini, ailelerle işbirliği yapılmasını, öğrencilere empati eğitimi verilmesini, psiko-sosyal müdahale yapılmasını, problem çözme becerisi kazandırmayı, başarıyı tattırmayı, disiplin cezasını önlemeye yönelik eğitimler verilmesini önermektedirler. Bunlara ilaveten öğrencilere uygun rol model olacak çalışmalar ile aile danışmanlığının gerekli olduğunu önermektedirler. Zorbalıkla ilgili araştırma sonuçları, zorbalığı önlemek için, zorbalık yapan çocuk ve çevresine bazı becerileri (problem çözme, etkili iletişim kurabilme gibi) kazandırmayı amaçlayan veya çocuğun çevresindekilere zorbalık ve zorbalığı önleye yönelik seminer ve konferanslar düzenlenmesi önerildiği ve çocuğun çevresi ile işbirliğine vurgu yapıldığı görülmektedir. McWhirter, McWhirter, McWhirter ve McWhirter (2004), zorbalıkla bağlantılı gösterilen anti-sosyal davranışların oluşumunu açıklayan bir model geliştirmişlerdir. Bu modele göre toplum, topluluk ve çocuğun mikro sistemi, anti sosyal davranışın önemli belirleyicileri olarak ifade edilmektedir. Çocuklar gelişim sürecinde, birincil sosyal çevrenin aile ve okul olmasına rağmen, çocuklar mahallesindeki akranları ve yetişkinlerle de etkileşim içerisinde. Bebeklik ve ilk çocukluk dönemindeki tutarsız disiplin, yetişkinlerin şiddet davranışlarını model alma çocuğun da şiddet ve zorbalık gibi anti-sosyal davranışlar geliştirmesini kolaylaştırmaktadır. Öğrencinin çevresiyle etkileşiminin zorba davranışların gelişimine etkisi düşünüldüğünde başta çocuklar ve ailelerinin zorbalık konusunda eğitilmesi ve bilinçlendirilmesinin önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca Çubukçu ve Dönmez'in (2012) yaptığı araştırma sonucuna göre, ilköğretim okul yöneticilerinin okullarda zorbalığın önlenmesi için; anne-baba eğitiminin, öğrenci eğitiminin ve öğretmen eğitiminin gerekli olduğunu belirtmesi, araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, zorbalıkla başa çıkmak için ihtiyaç duydukları yardımı sırasıyla; rehberlik servislerinden (psikolojik danışmanlardan), okul idaresinden, ailelerden, diğere öğretmenlerden ve psikoloğlardan aldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin zorbalıkla başa çıkmak için ilk sırada okul rehberlik servislerinden yardım istemeleri beklenen, üstelik istenilen bir görüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu cevabı onların zorbalık gibi uzmanlık gerekteren bir yardımı psikolojik danışman-



lardan istemeleri bir bakıma öğretmenlerin okul rehberlik servislerinin işlevlerini, yani okul psikolojik danışmanlarının okuldaki rol ve fonksiyonlarını bildiklerine işaret etmektedir. Ayrıca öğretmenlerin bu cevaplarına dayanarak öğretmenlerin görevlerini yaparken öğrencilerle sorun yaşadıklarında ya da öğrenciler birbirleriyle sorun yaşadıklarında bu sorunla başa çıkabilmelerinde okul rehberlik servislerindeki psikolojik danışmanların rol ve görevlerine önem verdiklerini de düşündürmektedir. Bu araştırmanın bu bulgusunun önceki araştırmaların bulgularını desteklediği görülmektedir. Örneğin Atış Akyol vd. (2018) öğretmenlerin zorbalık durumunda en fazla aileler ve rehberlik servisleriyle işbirliği yaptığını tespit etmişlerdir. Akar Çevlik (2013) tarafından yapılan araştırmada zorbalık durumunda öğretmenlerin zorbalık yapan öğrenciyi rehberlik servisine, okul idaresi ya da ailesine bildirdiğini tespit etmişlerdir. Ayrıca bu sunulan araştırma bulgularını Kaya, Macit ve Siyez'in (2012), bir ilköğretim okulu rehberlik ve psikolojik danışma servisine yapılan başvuruları inceledikleri araştırmada; hırçnlık, vurma, saldırganlık ve arkadaş çatışması nedeniyle okul rehberlik servisine yapılan başvuruların her sınıf düzeyinde olduğu bulgusunu desteklemektedir. Bu sunulan araştırmanın bulguları ve yukarıda özetlenen araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde, okullarda zorbalığı önlemek için rehberlik servisleri başta olmak üzere ilgililerle iş birliği yapmanın büyük öneme sahip olduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın bulguları, okullarda karşılaşılan akran zorbalığıyla ilgili literatüre, teoriye ve pratiğe yönelik önemli katkılar sunmaktadır. Bununla birlikte temel nitel betimsel desenle çalışılan bu araştırmanın bazı sınırlılıkları vardır. İlki, bu araştırmanın katılımcıları ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerdir. Araştırmada öğretmenlerin görüşleri ilkokul ve ortaokul düzeyine göre ayrılarak değerlendirilmemiştir. Benzer amaçla gelecekte nitel ve nicel yöntemlerle çalışılacak araştırmalarda okul zorbalığının sınıf düzeyine, ilkokul ve ortaokul dönemlerine veya yaşa göre farklılaşmış farklılaşmadığı araştırılabilir. İkinci sınırlılık, bu araştırmanın verileri anket kullanılarak toplanmıştır. Anket tekniği, derinlemesine veri toplamak için yeterli olmayabilir. Gelecek araştırmalarda yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak katılımcılardan konu ile ilgili daha detaylı bilgiler toplanabilir. Üçüncü sınırlılık ise, araştırma verilerinin sadece Ankara ve Kahramanmaraş illerinde görev yapan ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinden toplanmasıdır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda çeşitli il veya ilçelerde

alışan öğretmenlerden oluşacak örneklemler üzerinde çalışılması önerilebilir. Bu araştırmanın sonuçlarından öncelikle araştırmacılar akran zorbalığı konusunda gelecekte yapacakları teorik ve uygulamalı araştırmalar için yararlanabilirler. Ayrıca bu araştırmanın sonuçlarından akran zorbalığını nemeye yönelik eğitim politikaları oluşturulurken, eylem planları geliştirilirken ve pratiğe yönelik çalışmalar planlanırken yararlanılması önerilmektedir. Ebeveynler için aile eğitim programları düzenlenerek akran zorbalığı ve önlenmesi konusunda bilinçlendirme sağlanabilir. Okullarda ğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler yapılarak çocukların sosyal beceri düzeylerinin arttırılması sağlanabilir. Öğrencilere okullarda akran zorbalığı ile ilgili psiko-eğitim programları uygulanarak konu hakkında bilinçlenmeleri sağlanabilir. Özellikle zorbalığa tanık olan öğrenciler için de zorbalığı önleyici grup rehberliği ve psiko-eğitim programları düzenlenmelidir. Okul psikolojik danışmanları ‘ğretmenlerin okul zorbalığını önlemede rol ve fonksiyonları’ konulu seminer çalışmaları yapabilirler. Öğretmenlere yönelik zorbalığın tür ve özellikleri konulu hizmet içi eğitim çalışmaları düzenlenerek konu hakkındaki hassasiyetleri arttırılabilir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim çalışmalarında okul zorbalığını nemelerine yardımcı olmak için çatışma çözme, problem çözme ve karar verme gibi yaşam becerilerini geliştirmelerine yardım edilebilir.

**EXTENDED ABSTRACT**

**Peer Bullying in Schools: A Qualitative Study  
According to Teachers Views**

\*

Ersoy Çarkıt-Feride Bacanlı

*Neşehir Hacı Bektaş Veli University – Gazi University*

School bullying is the most common type of school violence. Bullying is usually defined as repeated behaviour which is intended to hurt someone either emotionally or physically, and is often aimed at certain people because of their race, religion, gender or sexual orientation or any other aspect such as appearance or disability. Scientific reports have shown that bullying can lead to serious mental and physical problems (Morita, 1985). School bullying has gained a universal interest among researchers, the media, school administrators and parents who are interested in the psychological health and safety of the child (Bosworth, Espelage, and Simon, 1999; Ma, 2001; Smith and Brian, 2000). Those who witness bullying at school are not only victims and other students, but also teachers and administrators. Hence, it is considered that it is necessary and important to examine the opinions of the teachers and administrators who have witnessed bullying and even the other staff (civil servant, servitor ship) in the school about the bullying. The purpose of this study is to examine in depth the phenomenon of peer bullying, which has occurred in schools, according to the opinions of teachers. Another goal of this study is to determine sources of help which help them deal with bullying in elementary and secondary schools. The results of this study will enable the determination of the opinions of today's teacher about school bullying. It is thought that the findings can be used in theoretical and practical researches in order to prevent school bullying. It is thought that the findings may also be used in future empirical research on school bullying. In addition, it is thought that it will contribute to the future researches related to teacher and student relations in the school environment.

This research has been carried out with phenomenology design using qualitative research method. The study group is composed of teachers who work in elementary and secondary schools. The study group consists of 32

teachers who are 26 female and 6 male. 28 participants have bachelors' degrees and 4 participants have post graduate degrees. Questionnaire was developed by researchers to collect data in the research. The final form of the questionnaire has been given in the direction of the expert opinion. While the first part contains the demographic information of the participants, the second part contains, there are open-ended and closed-ended questions which examine teacher views about peer bullying. The purpose of research was explained and questionnaire was applied to teachers who volunteered to participate in the study. The obtained data were analyzed using the content analysis method.

As result of the research, most of the teachers stated that they had peer bullying in their school and class, and that this was mostly physical bullying. Students often bullied while playing games and when they do not agree. It has been found that students who are exposed to the bully mostly complain to the teacher and remain silent. Students who witness the bullying are mostly remain silent. Teachers stated that they warned students when they witnessed bullying. Teachers stated that when they witness bullying, they contact with parents of students who are bully. According to teachers, the underlying cause of bullying is usually related to familial factors. Students who are bullying are usually students who have family problems and are physically large. Teachers stated that families must be trained to prevent bullying and they stated that it is necessary to cooperate with the parents to prevent bullying. Teachers stated that they receive support from the school guidance services to deal with bullying.

As result, peer bullying and verbal bullying are very common in elementary and middle schools. The findings of this study showed that physical bullying and verbal bullying are the most common type of bullying experienced in elementary and middle schools. This finding supports the findings of Özkan and Çifci (2010), Çubukçu and Dönmez (2012), Gültekin Akduman (2010, 2012) and Adalar (2018). Students often bullied while playing games. There are studies in the literature that report children's bullying behaviors are mostly seen during play (Olweus, 1993; Baldry and Farrington 1999; Fekkes, Pijpers and Verloove-Vanhorick, 2005). It has been emphasized by teachers that familial factors are the main cause of bullying, which was frequently reported in similar studies (Danacı and Çetin, 2016; Şahin, Demirağ and Aykaç, 2009; Asimopoulos, Bibou-Nakou, Hatzipemou, Sou-

maki and Tsiantis, 2014; Hoşgörür and Orhan, 2017). Teachers need often help to deal with bullying. This assistance is most requested from the school guidance service. It is suggested that policies should be established in schools to prevent peer bullying. Family education programs can be organized for parents to raise awareness of peer bullying and prevention. In elementary and middle schools, activities to improve students' social emotional learning skills can be made. Bullying prevention group guidance and psychoeducation programs should be organized for especially students who have witnessed bullying.

### **Kaynakça / References**

- Akar Çevlik P. (2013). *Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin tutumları ve müdahale stratejileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Akca, E. B., Sayımer, İ., Salı, J. B., ve Başak, B. E. (2014). Okulda siber zorbalığın nedenleri, türleri ve medya okuryazarlığı eğitiminin önleyici çalışmalarındaki yeri. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 17-30.
- Aksoy, G. (2019). *Okullarda yaşanan akran zorbalığının nedenlerine ve müdahale yöntemlerine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Asimopoulos, C., Bibou-Nakou, I., Hatzipemou, T., Soumaki, E., ve Tsiantis, J. (2014). An investigation into students' and teachers' knowledge, attitudes and beliefs about bullying in Greek primary schools. *International Journal of Mental Health Promotion*, 16(1), 42-52.
- Atış Akyol, N., Yıldız, C., ve Akman, B. (2018). Öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin görüşleri ve zorbalıkla baş etme stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 439-459.
- Atik, G. (2006). *The role of locus of control, self-esteem, parenting style, loneliness, and academic achievement in predicting bullying among middle school students*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Atik, G., ve Kemer, G. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri arasındaki zorbalığı yordamada problem çözme becerisi, sürekli öfke-öfke ifade tarzları ve fiziksel öz yeterliğin rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 198-206.

- Avcıoğlu, H. (2005). *Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Ayas, T., ve Pişkin, M. (2011). Lise öğrencileri arasındaki zorbalık olaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü bakımından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 550-568.
- Baldry, A. C., ve Farrington, D. P. (1999). Types of bullying among Italian school children. *Journal of Adolescence*, 22, 423-426.
- Bedel, A., ve Güler, G. (2020). Ortaokul öğrencilerinde zorbalığı ve saldırganlığı açıklamada başa çıkma stratejilerinin rolü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(73), 105-121.
- Bender, D., ve Lösel, F. (2011). Bullying at school as a predictor of delinquency, violence and other anti-social behaviour in adulthood. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), 99-106.
- Bidwell, N. (1997, May). *The nature and prevalence of bullying in elementary schools*. (SSTA Research Center Report No. 97-06). Regina, Saskatchewan: Saskatchewan School Trustees Association.
- Bilgin, A. (2007). Yatılı ve gündüzlü ilköğretim okulu öğrencilerinin zorbalığa ilişkin görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 8(1), 1-18.
- Bosworth, K., Espelage, D. L. ve Simon, T. R. (1999). Factors associated with bullying behavior in middle school students. *The Journal of Early Adolescence*, 19(3), 341-362.
- Boulton, M. J., ve Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle-schoolchildren: stability, self-perceived competence, peer rejection and peer acceptance. *British Journal Developmental Psychology*, 12, 315-329.
- Boulton, M. J., ve Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle-school children. *British Journal Education Psychology*, 62, 73-87.
- Bozkurt, S., Akbıyık, A., Yüzük, S., Gördeles Beşer, N., ve Sağkal, T. (2011). Bir yatılı bölge okulunda akran istismarı ve farkındalık eğitiminin etkisi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 14(4), 1-9.
- Brown, E. C., Low, S., Smith, B. H., ve Haggerty, K. P. (2011). Outcomes from a school-randomized controlled trial of STEPS to RESPECT: A bullying prevention program. *School Psychology Review*, 40(3), 423-443.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B. (1994). Bullies and victims in a school setting with reference to some Dublin schools. *International Journal of Psychology*, 15, 574-586.

- Cappadocia, M. C., Pepler, D., Cummings, J. G., ve Craig, W. (2012). Individual motivations and characteristics associated with bystander intervention during bullying episodes among children and youth. *Canadian Journal of School Psychology, 27*(3), 201-216.
- Carney, A. G., ve Merrell, K. W. (2001). Bullying in schools: perspectives on perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International, 22*(3), 364-382.
- Champion, K., Vernberg, E., ve Shipman, K. (2003). Nonbullying victims of bullies: Aggression, social skills, and friendship characteristics. *Applied Developmental Psychology, 24*, 535-551.
- Cenkseven-Önder, F. ve Yurtal, F. (2008). Zorba, kurban ve olumlu özellikler taşıyan ergenlerin aile özelliklerinin incelenmesi. *Educational Sciences: Theory & Practice, 8*(3), 805-832.
- Chatters, S. J., ve Zalaquett, C. P. (2018). Bullying prevention and prejudice reduction: assessing the outcome of an integrative training program. *The Journal of Individual Psychology, 74*(1), 20-37.
- Cole, D. A., Sinclair-McBride, K. R., Zelkowitz, R., Bilsch, S. A., Roeder, K., ve Spinelli, T. (2016). Peer victimization and harsh parenting predict cognitive diatheses for depression in children and adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 45*, 668-680.
- Cowie, H. (2014). Understanding the role of bystanders and peer support in school bullying. *International Journal of Emotional Education, 6*(1), 26-32.
- Çelik, S., Toraman, S. Ö., ve Çelik, K. (2018). Öğrenci başarısının derse katılım ve öğretmen yakınlığıyla ilişkisi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi, 26*(1), 209-217.
- Çubukçu, Z., ve Dönmez, A. (2012). İlköğretim okul yöneticilerinin şiddet türlerine yönelik görüşleri ve şiddetle başa çıkma yöntemleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 18*(1), 37-64.
- Dake, J. A., Price, J. H., Telljohann, S. K., ve Funk, J. B. (2003). Teacher perceptions and practices regarding school bullying prevention. *Journal of School Health, 73*(9), 347-355.
- Dake, J. A., Price, J. H., ve Telljohann, S. (2003). The nature and extent of bullying at school. *Journal of School Health, 73*(5), 173-180.
- Danacı, M. Ö. ve Çetin, Z. (2016). Erken çocukluk döneminde görülen okul zorbalığı davranış eğilimlerinin çocukların kişisel/sosyal-dil-motor gelişimleri ile olan ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 3*(2).53-72.

- Demirtaş, Z. (2010). Okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 3-13.
- Due, P., Holstein, B. E., Lynch, J., Diderichsen, F., Gabhain, S. N., Scheidt, P., ve Currie, C. (2005). Bullying and symptoms among school-aged children: international comparative cross sectional study in 28 countries. *European Journal of Public Health*, 15(2), 128-132.
- Espelage, D. L. (2018). Understanding the complexity of school bully involvement. *The Chautauqua Journal*, 2(20), 1-24.
- Fekkes, M., Pijpers, F. M. I., ve Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 20(1), 81-91.
- Forero, R., McLellan, L., Rissel, C., ve Bauman, A. (1999). Bullying behaviour and psychosocial health among school students in New South Wales, Australia: Cross sectional survey. *The British Medical Journal*, 319(7206), 344-348.
- Fox, C. L., ve Boulton, M. J. (2005). The social skills problems of victims of bullying: Self, peer and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 313-328.
- Gökkaya, F., ve Tekinsav Sütcü, S. (2018a). İlköğretim öğrencilerinde zorbalık eğilimini azaltmaya yönelik bilişsel davranışçı bir müdahale programının geliştirilmesi ve etkililiğinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 91-108.
- Gökkaya, F., ve Tekinsav Sütcü, S. (2018b). Akran zorbalığının ortaokul öğrencileri arasındaki yaygınlığının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Advance online publication. doi: 10.16986/HUJE.2018042225
- Gökler, R. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde akran zorbalığının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Gökler, R. (2009). Okullarda akran zorbalığı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* 6(2), 511-537.
- Gurbetoğlu, A., ve Tomakin, E. (2011). Sevilen ve sevilmeyen öğretmen davranışlarına ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(12), 261-276.
- Gür, N., Eray, Ş., Makinecioğlu, I., Sığırlı, D., ve Vural, A. P. (2020). Akran zorbalığı ile aile duygu dışı vurumu ve psikopatoloji arasındaki ilişki. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 21(1), 77-86.



- Gültekin Akduman, G. (2010). 7-8 yaş grubu çocuklarda akran istismarı ve kendi çözüm önerileri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 13-26.
- Gültekin Akduman, G. (2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığının incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 23(1), 121-137.
- Greenbaum, S., Turner, B., ve Stephens, R. D. (1988). *Set straight on bullies*. Los Angeles: Pepperdine University Press.
- Hazler, R. J., Hoover, J. H., ve Oliver, R. (1992). What kids say about bullying. *The Executive Educators*, 14, 20-22.
- Hilooğlu, S., ve Cenkseven-Önder, F. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde zorbalığı yordamada sosyal beceri ve yaşam doyumu- nunun rolü. *İlköğretim Online*, 9(3), 1159-1173.
- Hilliard, L. J., Batanova, M., ve Bowers, E. P. (2015). *A positive youth development approach to bullying: Promoting thriving and reducing problem behaviors*. In *Promoting Positive Youth Development* (pp. 249-272). Springer, Cham.
- Horzum, M. B., ve Ayas, T. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin sanal zorba ve mağdur olma düzeylerinin okul türü ve cinsiyet açısından incelenmesi. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 10(20), 139-159.
- Hoşgörür, V., ve Orhan, A. (2017). Okulda zorbalık ve şiddetin nedenleri ve önlenmesinin yönetimi (Muğla merkez ilçe örneği). *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 859-880.
- Irene, C., ve Mona, M. (2003). Personality and family relations of children who bully. *Personality and Individual Differences*, 35, 559-567.
- İnandı, Y., ve Yıldız, S. (2014). Lise okul yöneticilerinin okullarda şiddeti önleme yeterlikleri: Mersin ili örneği. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 137-147.
- Jacobs, A. K. (2008). Components of evidence-based interventions for bullying and peer victimization. In *Handbook of evidence-based therapies for children and adolescents* (p. 261-279). Springer, Boston, MA.
- Jansen, P. W., Verlinden, M., Dommissse-van Berkel, A., Mieloo, C., van der Ende, J., Veenstra, R., Verhulst, F., C., Janseni, W., ve Tiemeier, H. (2012). Prevalence of bullying and victimization among children in early elementary school: Do family and school neighbourhood socio-economic status matter?. *BMC Public Health*, 12(1), 494-503.
- Jenkins, L. N., Demaray, M. K., Fredrick, S. S., ve Summers, K. H. (2016). Associations among middle school students' bullying roles and social skills. *Journal of School Violence*, 15(3), 259-278.

- Jenkins, L.N., ve Nickerson, A.B. (2019). Bystander intervention in bullying: role of social skills and gender. *Journal of Early Adolescence*, 39(2), 141-166.
- Juvonen, J., Graham, S., ve Schuster, M. A. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, the weak and the troubled, *Pediatrics*, 112(6), 1231-1237.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P., ve Rimpelä, A. (2000). Bullying at school—an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, 23(6), 661-674.
- Kartal, H., ve Bilgin, A. (2009). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ve öğrenim gören öğrencilerin zorbalığa yönelik görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 539-562.
- Kartal, H., ve Bilgin, A. (2012). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığın nedenleri ile ilgili algıları. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(1), 25-48.
- Kartal, H. (2009). Öğretmen adaylarının uygulama okullarındaki zorbalıkla ilgili değerlendirmeleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 141-172.
- Kartal, H., ve Bilgin, A. (2008). Bullying in the elementary schools: From the aspects of the students, the teachers and the parents. *İlköğretim Online*, 7(2), 485-495.
- Kaukianien, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Tamminen, M., Vaures, M., Mäki, H., ve Poskiparta, E. (2002). Learning difficulties, social intelligence, and self-concept: Connections to bully-victim problems. *Scandinavian Journal of Psychology*, 43, 269-278.
- Kaya, A., Macit, Z. B., ve Siyez, D. M. (2012). Bir ilköğretim okulu psikolojik danışma ve rehberlik servisine yapılan başvuruların incelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(4), 1087-1100.
- Kim, M. J., Catalano, R. F., Haggerty, K. P., ve Abbott, R. D. (2011). Bullying at elementary school and problem behaviour in young adulthood: A study of bullying, violence and substance use from age 11 to age 21. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), 136-144.
- Kim, Y. S., Leventhal, B. L., Koh, Y. J., Hubbard, A., ve Boyce, W. T. (2006). School bullying and youth violence: causes or consequences of psychopathologic behavior?. *Archives of general psychiatry*, 63(9), 1035-1041.
- Kochenderfer-Ladd, B. J., ve Pelletier, M. E. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology*, 46, 431-453.

- Kurt Demirbaş, N., ve Öztemel, K. (2019). Zorbalığa seyirci müdahale ölçeği'nin (ZSMÖ) Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(54), 965-985.
- Küçükturan, G., ve Gökler, B. (2014). Investigation of the teachers' coping strategies against peer bullying. *European International Journal of Science and Technology*, 3(9), 99-114.
- Lambert, V., ve Lambert, C. (2012). Qualitative descriptive research: An acceptable design. *Pacific Rim International Journal of Nursing Research*, 16(4), 255-256.
- Lincoln, Y., ve Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lynn Hawkins, D., Pepler, D. J., ve Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10(4), 512-527.
- Ma, X. (2001). Bullying and being bullied: To what extent are bullies also victims?. *American Educational Research Journal*, 38(2), 351-370.
- Marshall, M. L., Varjas, K., Meyers, J., Graybill, E. C., ve Skoczylas, R. B. (2009). Teacher responses to bullying: Selfreports from the front line. *Journal of School Violence*, 8, 136-158.
- Menesini, E., Sanchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A., ve Lo Feudo, G. (2003). Moral emotions and bullying: A cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 29(6), 515-530.
- McWhirter, B. T., McWhirter, E. H., McWhirter, J. J., ve McWhirter, R. J. (2007). *At-risk youth: A comprehensive response for counsellors, teachers, psychologists, and human services professionals*. Belmont, CA: Thompson Brooks/Cole.
- Monks, C., Palermi, A., Ortega, R., ve Costabile, A. (2011). A cross-national comparison of aggressors, victims and defenders in preschools in England, Spain and Italy. *The Spanish Journal of Psychology*, 14(1), 133-144.
- Morita Y. (1985). *Sociological study on the structure of bullying group*. Osaka, Japan: Department of Sociology, Osaka City University.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school-what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (1994). *Bullying at school: Long-term outcomes for the victims and effective school based intervention program*. In (Ed. L. R. Huesmann) *Aggressive Behavior: Current Perspectives*. (p.97-130). New York: Pleum Press.
- Olweus, D. (2005). *Bullying at school*. Australia, Oxford: Blackwell.

- Östberg, V., Modin, B., ve Låftman, S. B. (2018). Exposure to school bullying and psychological health in young adulthood: A prospective 10-year follow-up study. *Journal of School Violence*, 17(2), 194-209.
- Özkan, Y., ve ıfci, E., G. (2010). Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında akran zorbalığı. *İlköğretim Online*, 9(2), 576-586.
- Pearce, J. B., ve Thompson, A. E. (1998) Practical approaches to reduce the impact of bullying. *Archives of Disease in Childhood*, 79, 528-531.
- Perren, S., Stadelmann, S., ve Von Klitzing, K. (2009). Child and family characteristics as risk factors for peer victimization in kindergarten. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 31(1), 13–32.
- Peterson, J. S., ve Ray, K. E. (2006). Bullying and the gifted: Victims, perpetrators, prevalence, and effects. *Gifted Child Quarterly*, 50, 148-168.
- Peyton, M. (2015). *Exploring the meaning of school bullying among parents of victimized children*. Doctoral Dissertation. Walden University, United States.
- Pişkin, M. (2006). *Akran zorbalığı olgusunun ilköğretim öğrencileri arasındaki yaygınlığının incelenmesi*. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Sempozyumu, İstanbul.
- Pişkin, M. (2010). Ankara'daki ilköğretim öğrencileri arasında akran zorbalığının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 175-189.
- Pöyhönen, V., Juvonen, J., ve Salmivalli, C. (2010). What does it take to defend the victimized peer? The interplay between personal and social factors. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56, 143-163.
- Pöyhönen, V., Juvonen, J., ve Salmivalli, C. (2012). Standing up for a victim, siding with the bully, or standing by? Bystander responses in bullying situations. *Social Development*, 21, 722–741.
- Rigby, K. (1998). The relationship between reported health and involvement in bully/victim problems at school among male and female secondary school children. *Journal of Health Psychol*, 3, 465-476.
- Rigby, K., ve Johnson, B. (2005). Student bystanders in Australian schools. *Pastoral Care in Education*, 23(2), 10-16.
- Rigby, K., ve Slee, P. T. (1991). Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes towards victims. *Journal of Social Psychology*, 131, 615-627.
- Rigby, K., ve Slee, P. T. (1999). Suicidal ideation among adolescent school children, involvement in bully/victim problems and perceived low social support. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 29, 119-130.

- Saarento, S., ve Salmivalli, C. (2015). The role of classroom peer ecology and bystanders' responses in bullying. *Child Development Perspectives*, 9(4), 201-205.
- Sadık, F. (2002). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içinde karşılaştıkları problem davranışlar. *Öğretmen Dünyası*, 23(272), 31-34.
- Salmon, G., James, A., ve Smith, D. M. (1996). Bullying in schools: Self reported anxiety, depression, and self esteem in secondary school children. *British Medical Journal*, 317, 924-925.
- Salmon, G., James, A., Cassidy, E. L., ve Javaloyes, M. A. (2000). Bullying a review: Presentations to an adolescent psychiatric service and within a school for emotionally and behaviourally disturbed children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 5(4), 563-579.
- Sandelowski, M. (2000). Whatever happened to qualitative description? *Research in Nursing & Health*, 23(4), 334-340.
- Sandelowski, M. (2010). What's in a name? Qualitative description revisited. *Research in Nursing & Health*, 33(1), 77-84.
- Serin, H. (2012). *Ergenlerde siber zorbalık/siber mağduriyet yaşantıları ve bu davranışlara ilişkin öğretmen ve eğitim yöneticilerinin görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Schwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 181-192.
- Segrin, C. (2001). Social skills and negative life events: Testing the deficit stress generation hypothesis. *Current Psychology*, 20(1), 17-19.
- Slee P. T. (1994). Situational and interpersonal correlates of anxiety associated with peer victimisation. *Child Psychiatry & Human Development*, 25, 97-107.
- Smith, P. K. (2016). Bullying: Definition, types, causes, consequences and intervention. *Social and Personality Psychology Compass*, 10(9), 519-532.
- Smith, P. K., ve Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 26(1), 1-9.
- Stauffer, S., Heath, M. A., Coyne, S. M., ve Ferrin, S. (2012). High school teachers' perceptions of cyberbullying prevention and intervention strategies. *Psychology in the Schools*, 49(4), 352-367.

- Şahin, M., Demirağ, S., ve Aykaç, F. (2009). Ana sınıfı öğretmenlerinin akran zorbalığı ile ilgili algıları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 1-16.
- Tepetaş, G. Ş., Akgun, E., ve Altun, S. A. (2010). Identifying preschool teachers' opinion about peer bullying. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1675-1679.
- Trach, J., Hymel, S., Waterhouse, T., ve Neale, K. (2010). Bystander responses to school bullying: A cross-sectional investigation of grade and sex differences. *Canadian Journal of School Psychology*, 25(1), 114-130.
- Tural Hesapçioğlu, S., Yeşilova Meraler, H., ve Ercan, F. (2018). Bullying in schools and its relation with depressive symptoms, self-esteem, and suicidal ideation in adolescents. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 19(2), 210-216.
- Ural, B., ve Özteke, N. (2007). *Okulda zorbalık*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Uysal, H., ve Dinçer, Ç. (2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığı. *Journal of Theoretical Educational Science*, 5(4), 468-483.
- Uysal, H., Altun, S. A., ve Akgün, E. (2010). Okulöncesi öğretmenlerinin çocukların istenmeyen davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler. *İlköğretim Online*, 9(3), 971-979.
- Wang, J., Iannotti, J. R., ve Nansel, T. R. (2009). School bullying among US adolescents: physical, verbal, relational and cyber. *Journal of Adolescent Health*, 45(4), 368-375.
- Whitney, I., ve Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior, middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 3-25.
- Williams, K., Chambers, M., Logan, S., ve Robinson, D. (1996). Association of common health symptoms with bullying in primary school children. *The British Medical Journal*, 313(7048), 17-19.
- Willis, D. G., Sullivan-Bolyai, S., Knafl, K., ve Cohen, M. Z. (2016). Distinguishing features and similarities between descriptive phenomenological and qualitative description research. *Western Journal of Nursing Research*, 38(9), 1185-1204.
- Yalçıntaş Sezgin, E. (2018). Okulöncesi öğretmenlerin akran zorbalığı ilişkin algı ve görüşleri: zorbalık davranışları tespitleri, zorbalık davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler ve aldıkları önlemler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33, 85-104.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yoon, J. S. (2004). Predicting teacher interventions in bullying situations. *Education and Treatment of Children*, 27(1), 37-45.
- Yurtal F., ve Cenkseven F. (2006). İlköğretim okullarında zorbalığın incelenmesi. 1. *Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddete ve Alınabilecek Tedbirler Uluslararası Katılımlı Sempozyumu*, İstanbul, Türkiye.
- Zych, I., Farrington, D. P., Llorent, V. J., ve Ttofi, M. M. (2017). *School bullying in different countries: prevalence, risk factors, and short-term outcomes*. In *Protecting children against bullying and its consequences* (pp.5-22). Springer, Cham.

#### **Kaynakça Bilgisi / Citation Information**

Çarkıt, E. ve Bacanlı, F. (2020). Okullarda akran zorbalığı: Öğretmen görüşlerine göre nitel bir çalışma. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(24), 2545-2583. DOI: 10.26466/opus.644848

## Origami Tabanlı Öğretim Uygulamalarının Öğretmen Adaylarına Katkıları ve Karşılaşılan Zorluklar: Üçgen ve Dörtgenler

DOI: 10.26466/opus.651290

\*

Mihriban Hacısalihoğlu Karadeniz \*

\* Doç. Dr., Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Giresun/Türkiye

E-Posta: [mihrideniz61@gmail.com](mailto:mihrideniz61@gmail.com)

ORCID: [0000-0002-7836-6868](https://orcid.org/0000-0002-7836-6868)

### Öz

Bu çalışmanın amacı, “Üçgen ve Dörtgenler” konusunun origami tabanlı etkinliklerle uygulanması sürecinde öğretmen adaylarının karşılaştıkları zorlukları ve sağladığı katkıları ortaya koymaktır. Açıklayıcı durum çalışması ile yürütülen araştırmanın çalışma grubunu Doğu Karadeniz Bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören 38 öğretmen adayı oluşturmuştur. Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu sorulardan oluşan “Öğretmen Adaylarına İlişkin Görüşme Formu” ve adayların hazırladıkları “Klasik Origami Raporu” kullanılarak toplanmıştır. Katılımcıların, origami yaptırma ve uygulama, sınıf kontrolünü sağlama ve geometri öğretmede birtakım zorluklar yaşadıkları bulgulardan elde edilen sonuçlar arasındadır. Origami tabanlı öğretim uygulamalarının öğrencilere; programdaki kazanımları ve geometriyi daha iyi ve eğlenerek öğrenmeye, merak etmeye, ilgi ve dikkatlerini çekmeye katkı sağladığını göstermiştir. Origami tabanlı öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarına katkıları ise mesleki ve kişisel deneyim kazanma olarak açığa çıkmıştır. Bu çalışma ile “Kâğıt Katlama Yöntemi ile Matematik” ya da “Origami” seçmeli dersinin “İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programı”na yeniden yerleştirilmesi yoluna gidilebilir. Bu çalışma öğrencilerin, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin çeşitli konulardaki öğretim uygulamalarını zenginleştirmek adına origami etkinlikleriyle yapılandırılan sınıf ortamları tasarlamalarına rehberlik edebilir. Son olarak; mevcut çalışma ile “Origami” dersinin ilkökul, ortaokul ve ortaöğretim programlarına yerleştirilmesi yönünde de dikkat çekmesi unutulmamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Origami tabanlı öğretim uygulamaları, üçgen ve dörtgenler, matematik dersi öğretim programı, matematik öğretmeni adayları, ortaokul öğrencileri



## Contributions and Challenges of Origami Based Teaching Practices to Prospective Teachers: Triangle and Quadrangles

\*

### Abstract

*The purpose of the study is to reveal the contributions and challenges of applying "Triangle and Quadrangles" with origami based activities to teacher candidates in the process. The study group of the research conducted with the explanatory case study consisted of 38 pre-service teachers studying at the Department of Mathematics Education at the Faculty of Education of a public university in the Eastern Black Sea Region. The data were collected by using the "Interview Form for Teacher Candidates" consisting of open-ended questions prepared by the researcher and the "Classic Origami Report" prepared by the candidates. It is among the results obtained from the findings that the participants experienced some difficulties in making and practicing origami, maintaining classroom control and teaching geometry. Origami based teaching applications to students; It has shown that it contributes to learning, wondering, attracting attention and attention by gaining and gaining geometry better and fun. The contribution of origami based teaching practices to prospective teachers was revealed as gaining professional and personal experience. With this study, it is possible to relocate the "Mathematics by Paper Folding Method" or "Origami" elective course to "Primary Mathematics Teaching Undergraduate Program". This study can guide students, prospective teachers and teachers to design classroom environments structured with origami activities in order to enrich their teaching practices on various topics. Finally; With the current study, it is hoped that the "Origami" course will draw attention to the placement of primary, secondary and secondary education programs.*

**Keywords:** *Origami teaching practices, triangle and quadrangles, mathematics curriculum, prospective mathematics teachers, middle school students*

## Giriş

“Katlanmış kâğıt” anlamına gelen origami, Japonya’da uzun yıllardır ilkokulların ders programına alınmış, Japonların geleneksel sanatı olmaktan öteye pek çok ülkede her yaş grubunun ilgilendiği bir uğraş ve birçok eğitim kurumunda kullanılan öğrenmeyi öğretme aracı hâline gelmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2011). Türkiye’de de origami ya da kâğıt katlama uygulamalarının; ilköğretim matematik, ortaokul matematik ve ortaöğretim geometri dersi öğretim programlarında kullanılmasına vurgu yapıldığı görülmektedir (MEB, 2008, 2009, 2011, 2013a, 2018).

Origami olarak bilinen kâğıt katlama işi, tek bir kâğıdın katlanması ile ya da birden çok kâğıdın katlanıp birbirine geçirilmesiyle de yapılabilir (Aslan, 2012; Arslan, Işıksal-Bostan ve Şahin, 2013; Tuğrul ve Kavici, 2002). Kâğıt katlayarak; geometrik şekiller, matematiksel ilişkiler, desenler oluşturma önem kazanmakta ve anlamlı öğrenme için yeni fırsatlar sunmaktadır (MEB, 2013). Dolayısıyla kullanılan bu etkinliklerle öğrencilerin davranışsal etkilerinde, psiko-motor gelişiminde, sosyal ve duyuşsal ve dil alanı gelişiminde, matematik eğitiminde yardımcı araç olması, kavramları somut bir şekilde öğrenilmesinde pek çok faydası olduğu vurgulanmaktadır (Coad, 2006; Mastin, 2007; MEB, 2011). Origaminin bu fayda ve etkileri dışında; kanıt yapma (Georgeson, 2011), uzamsal düşünebilme (Çakmak, 2009) ve mekânsal ilişkileri görebilme (Akayüüre, Asiedu-Addo ve Alebna, 2016) becerilerini geliştirmede, mekânsal görselleştirme, geometri başarısı ve geometrik akıl yürütmede (Arıcı ve Aslan-Tutak, 2015) de etkili olduğu da belirlenmiştir. Öte yandan origami tabanlı öğretim uygulamaları ile matematik öğretebilmenin yanı sıra bu etkinliklerle işlenen derslerde öğrencilerin eğlendiklerini, ilgi ve motivasyonlarının arttığını (Boakes 2008; Chen, 2006; Çakmak 2009; Hacısalıhoğlu Karadeniz, 2018; Polat, 2013; Sze, 2005; Tuğrul ve Kavici 2002) ve matematik dilinin gelişimine etkisi olduğunu (Cipoletti ve Wilson, 2004; Mastin, 2007) gösteren çalışmalar da mevcuttur.

Origami türlerinden klasik ve parçalı origami günümüzde modern origami olarak adlandırılarak yapıştırma ve kesme serbest bırakılmış; mimari origami, pop-up origami, krigami olarak sınıflandırılmıştır (Tuğrul ve Kavici, 2002). Klasik origamide tek parça kâğıttan çeşitli hayvan veya eşya figürleri yapılır, parçalı origami ya da modüler origamide ise birbirinin benzeri parçalar bir araya getirilerek üç boyutlu geometrik modeller oluşturulur (Tuğrul

ve Kavici, 2002). Origami etkinlikleri ile daha çok geometri konularının öğretiminde ele alındığını söylemek mümkündür (Arıcı, 2012; Akayüüre vd., 2016; Georgeson, 2011; Hacısalihoğlu Karadeniz, 2017, 2019; Boz, 2015; Craine ve Rubenstein, 1993; Çakmak, 2009; DeYoung, 2009; Duatepe-Paksu, 2016; Golan ve Jackson, 2010). Öte yandan literatürde origami etkinlikleriyle kesirler, cebir, olasılık konularının öğretimine örnek oluşturacak bazı çalışmaların mevcut olduğu da görülmektedir (Akan-Sağsöz, 2008; 2011; Akayüüre vd., 2016; Arıcı, 2012; Boakes, 2008, 2009; Brady, 2008. Georgeson, 2011; Hacısalihoğlu Karadeniz, 2017, 2018; Higginson ve Colgan, 2001).

Origami etkinlikleriyle işlenen geometri derslerinde, çocukların boyut karşılaştırmalarında daha etkili stratejiler kullanılarak anlamlı ilişkilendirme yapabildikleri görülmüştür (Yuzawa ve Bart, 2002). Çakmak (2009) çalışmasında, origaminin öğrencilerin uzamsal becerilerinin artmasında origami öğretim uygulamalarının etkili olduğuna değinmiştir. Golan ve Jackson (2010) ise çalışmalarında, kullandıkları "Origametria" adlı programın öğrencilerin geometri bilgilerini geliştirdiğini, öğrencilerin derse katılımlarını artırdığını ortaya koymuştur. Wares (2013, 2016) de çalışmasında, origaminin geometri öğretiminde uzamsal zekâyı geliştirmek amacıyla kullanılan bir uygulama olduğundan bahsetmiştir. Duatepe-Paksu (2016) çalışmasında, kâğıt katlama yöntemiyle kenar, doğru, doğru parçası, açılar, noktaları oluşturarak, araç-gereç ya da teknoloji kullanmaya gerek kalmadan geometri kavramlarının öğretimine dikkat çekmiştir. Mastin (2007)'de, hikâye etkinliğinde origami kullanarak okul öncesi ve ilköğretim çağındaki çocukların matematiksel dil edinimlerini sağlayacağı gibi problem çözme becerilerini de geliştireceğine dikkat çekmiştir. Benzer biçimde Hacısalihoğlu Karadeniz (2017), kâğıt katlayarak oluşturulan origamilerin öğrencilerin bilişsel gelişimine katkı sağladığını, problem çözme, uzamsal düşünme ve soyutlama yapabilme becerilerini geliştirdiğini belirlemiştir. Dolayısıyla matematik ve geometri kavramlarının anlaşılmasında origami uygulamalarının işe koşulmasının oldukça yararlı olduğu söylenebilir.

Öğretmen dersinde origamiyi matematikle doğru ilişkilendirdiği takdirde (Georgeson 2011), matematik eğitimine katkı sunan bir yöntem olabileceği düşünülmektedir (Boakes 2008). Öte yandan bu ilişkinin kurulmadığı durumlarda bile origami, eğitim alanında kullanılması uygun yöntemlerden biridir (Boakes 2008, 2009; Chen 2006; Sze 2005; Tuğrul ve Kavici 2002). Dolayısıyla matematik öğretiminde çeşitli yöntemler kullanılması; bazı kavram ve

işlemlerin somutlaştırılmasına, öğrencilerin matematiği ezberlemek yerine anlayarak öğrenmelerine ve öğrencinin matematiğe ön yargısız bir şekilde yaklaşarak öz güveninin artmasına yardımcı olabilir (MEB, 2009, 2013, 2017, 2018a; NCTM, 2000). Matematik derslerinde öğrencilere nedenlerini ve bir-biri ile ilişkilerini bilmedikleri kuralları ezberletmeye dayalı bir öğretim yapmaya çalışmak, öğrencilerin matematikten soğumasına, matematiği zor, gereksiz bir ders olarak algılamalarına yol açabilir. Derslerde kuralların nedenleri irdelenip, bu kuralların matematiksel kavramları ilişkilendirmesini ve bu ilişkilendirmeyi irdelemesini sağlayacak ortamlar yaratılmalıdır (Boz, 2008). Bu ortamlardan biri de, matematik derslerinde öğrencinin yaparak-yaşayarak-anlayarak öğrenmesine yardımcı olacak origami gibi etkinliklerin kullanıldığı ortamlar olabilir. Tüm bunlardan ötürü süreçte; öğrenci merkezli öğretimin yapıldığı, aktif öğrenmenin uygulandığı, somut model ve materyal destekli öğretimin yapıldığı, işbirlikli öğrenmenin uygulandığı sınıf ortamları tasarlanmalıdır (NCTM, 1989, 2000). Origami, öğrenmede görsel, dokunsal ve bedensel bir eylemi gerçekleştirdiğinden eğitim-öğretim sürecinde kullanılmasının uygun olduğu düşünülmektedir (Tuğrul ve Kavici, 2002). Buradan sınıf ortamında origami uygulamalarıyla yapılan öğretim uygulamaları; eğitim sürecinde öğrenenleri motive eder, aktif hale getirdiği için öğrenmeyi teşvik eder ve süreçte öğrenenlere yardımcı olur denilebilir (Hacısalihoglu Karadeniz, 2017). Böylece öğrenci matematik öğrenmeyi öğrenir; öğrenmeyi öğrenme, bireyin hayat boyu öğrenmeyi başarması ve sürdürmesindeki çabası, öğrenme ihtiyaç ve süreçlerinin farkında olması ve başarılı bir öğrenme eylemi için zorluklarla başa çıkmasıdır. Daha açık olarak öğrenmeyi öğrenme; bilgi ve becerilerin ev, iş yeri, eğitim ve öğretim ortamı gibi çeşitli bağlamlarda kullanılması ve uygulanması için önceki öğrenme ve hayat tecrübelerine dayanılması yönünde öğrenenleri harekete geçirir (MEB, 2018a).

Baki'ye göre (2018), öğrenciyi tanıma, onun mevcut bilgisini işler hale getirme ve öğrenciyi merkeze alan bir öğrenme-öğretme ortamı inşa edebilme matematik öğretme bilgisinin pedagoji bilgisi kısmıdır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının pedagoji bilgisine; matematik bilgisi ve matematiği öğretme bilgisi katılarak, bu bilgilerini güçlendirmek adına origamiyle zenginleştirilmiş öğretim uygulamalarını deneyimlemeleri yararlı olacaktır denilebilir. Süreçte origami tabanlı öğretim uygulamaları yapmanın matematiği öğretme bilgisine katkı sağlayacağı düşünüldüğünden, bu uygulamaların ilgi çekici yönlerini göstermek, ilköğretim hatta ortaöğretim programlarında yer almasına

vesile olması hedeflenmiştir. Bu bağlamda mevcut çalışma ile öğretmen adaylarına ve öğretmenlere de sınıf içi uygulamalarında matematik ve geometri kavramlarını öğretmede bu yöntemi kullanmalarına ilişkin farkındalık yaratmak hedeflenmektedir. Dolayısıyla çalışmanın amacı, “Üçgen ve Dörtgenler” konusunun origami tabanlı etkinliklerle uygulanması sürecinde öğretmen adaylarına sağladığı katkıları ve karşılaştıkları zorlukları ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının klasik origami tabanlı öğretim uygulamalarında karşılaştıkları zorluklar nelerdir?
2. Klasik origami tabanlı öğretim uygulamalarının öğrencilere sağladığı katkılara ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?
3. Klasik origami tabanlı öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarına sağladığı katkılar nelerdir?

## Yöntem

Bu çalışma, açıklayıcı durum çalışması yaklaşımı kullanılarak yürütülmüştür. Açıklayıcı durum çalışmasında daha çok araştırmmanın amacı, neden ve nasıl sorularını cevaplamaya çalışmaktadır (Yin, 2009). Nitel araştırma desenlerinden açıklayıcı durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan ve durumları çok yönlü, sistemli ve derinlemesine inceleyen bir araştırma yöntemidir (Patton, 1990; Cohen, Manion ve Morrison, 2000; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada, öğretmen adaylarına ders kapsamında geometri öğretimine yönelik çeşitli klasik origami etkinlikleri hazırlatarak; gerçek ortamda uygulamasını yaptırılması, kendilerinin ve hedef grup üzerindeki etkilerinin neler olduğunu betimlemesi ve sınırları belirli bir durumun açıkça ortaya koyulması amaçlandığından, çalışma açıklayıcı durum çalışmasıdır.

## Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını, amaçlı örnekleme yöntemlerinden, kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla 2017-2018 öğretim dönemi güz yarıyılında Doğu Karadeniz bölgesinde bir devlet üniversitenin matematik öğretmenliği 2. Sınıfında “Kâğıt Katlama Yöntemi ile Matematik” dersini alan 38 öğretmen

adayı ile yürütülmüştür. Katılımcıların 32'si kız, 6'sı ise erkektir. Kolay ulaşılabılır durum örnekleme yönteminde araştırmacı, yakın ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer, böylece araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Katılımcılar, klasik origami uygulamalarına ait bilgileri, bahsi geçen ders kapsamında almışlardır. Adayların tamamına yakınının söz konusu derste başarılı oldukları bilindiğinden, uygulamalarla ilgili gerekli bilgiye sahip oldukları kabul edilerek araştırmaya başlanmıştır. Çalışma etiği çerçevesinde katılımcıların isimleri gizli tutulmuştur. Dolayısıyla adaylar "K1, K2... K38" olarak kodlanılmışlardır (K: Katılımcı öğretmen adayı).

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Çalışmada katılımcılara, "Kâğıt Katlama Yöntemi ile Matematik" dersi kapsamında çeşitli klasik origami modelleri hazırlanmış; öğretilen kavramlara uygun birer rapor yazmaları istenmiştir. Katılımcılar raporları tasarlarken; öğrenme alanı, alt öğrenme alanı, sınıf düzeyi, kazanımlar, yöntem/teknikler, araç-gereç/materyal ve dersin işlenişini seçmekte serbest bırakılmışlardır. Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu sorulardan oluşan "Öğretmen Adaylarına İlişkin Görüşme Formu" ve adayların hazırladıkları "Klasik Origami Raporu" kullanılarak toplanmıştır. Katılımcılardan, origami ile öğretim yapacakları konuya ilişkin tüm aşamaları ayrıntılı bir şekilde rapor etmeleri istenmiştir. Görüşme formunda ise katılımcılardan, origami uygulamaları ile geometri öğretiminin sağladığı katkılara ve süreçte karşılaştıkları sorunlara yönelik cevaplar vermeleri istenmiştir.

Bu çalışmada geçerliğin sağlanması amacıyla veriler; söz konusu ders kapsamında yapılan haftalık bireysel ve grup sunumları, haftalık bireysel ve grup raporları, süreçte yapılan dönüt ve düzeltmeler, raporların eğitim ortamındaki uygulamaları gibi sürece ilişkin verilerin bulunduğu materyaller toplanmıştır. Formlardan ve raporlardan elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Böylece araştırmacı veriler arasında bir karşılaştırma yapabileceğine kavuşmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İçerik analizi yapılırken önce her bir görüşme için veriler kodlanmış, ardından sınıflamalar yapılmış ve üçüncü aşamada ise tema ve kodlar oluşturulmuş, bulgular tanımlanarak yorumlanmıştır. Tabloların yorumlanmasında katılımcılardan doğrudan alıntılar yapılarak görüşler sunulmuş ve bu görüşler değerlendirilmiştir. Veri analizinin güvenilirliğini artırmak için veriler ikinci bir uzman

tarafından kodlanarak aralarındaki uyuma bakılmıştır. Katılımcılar bazı temalar için birden fazla g6r6ř belirttiği ve bu g6r6şler ayrı ayrı frekanslar olarak alındığı için şemalardaki frekanslar toplamının katılımcı sayısından fazla olduğu g6r6lmektedir.

### ***Origami Tabanlı 6đretim Etkinliklerinin Uygulanma S6reci***

Araştırmacı tarafından katılımcılara, 2017-2018 eğitim-6đretim yılının g6z d6neminde ilgili derste 3 hafta boyunca, origami modelleri yaptırılmış; 6đretilecek kazanımlara uygun planların hazırlatılmasına 7alışılmıştır. 7alışma kapsamında tasarlanan modeller ve bunların uygulamalarının değerlendirilmesi i7in katılımcıların rapor hazırlamaları ve s6re7te sunulması istenmiştir. Ardından araştırmacının rehberliğinde son hali verilen origami modelleri ile hazırladıkları uygulamalar/planlar katılımcılar tarafından 7eşitli okullarda 4 hafta boyunca uygulanmıştır.

Katılımcılar tarafından hazırlanan “Klasik Origami Uygulamaları Raporları” incelendiğinde; tasarlanan modellerin; “67gen ve D6rtgenler” konularının kazanımlarına ait uygulamaları i7erdiği g6r6lmektedir. Katılımcılara hazırladıkları origami modelinin; 6đrenme/alt 6đrenme alanı, sınıf d6zeyi, kazanımlar, y6ntem/teknikler, ara7-gere7/materyal ve dersin işlenişini belirlemeleri i7in 67 haftalık s6re tanınmıştır. 67 hafta sonunda katılımcılar karar verdikleri modelleri ve 5E 6đrenme modeline uygun ders planlarını sınıfta 6nce bireysel, ardından grup 7alışması şeklinde sunmuşlardır. Her hafta y6r6t6len ders saati i7erisinde katılımcılar ile derslerde g6r6şmeler yapılmış ve her bir uygulama i7in derste haftalık rapor yazmaları istenmiştir. Katılımcıların raporları incelenerek bir sonraki derste planların işleyişi ile ilgili geri bildirimler verilmiştir. Uyarlamalar tamamlandıktan sonra d6nemin son haftalarına doğru sınıfta bireysel sunum yapılmıştır. Katılımcılardan uygulama s6recini fotoğraflar ile kayıt altına almaları ve uygulamaların ders d6neminin bitmesine iki hafta kala tamamlamaları istenmiştir. 6rnek teşkil etmesi a7ısından birbirinden farklı iki tane 5E 6đrenme modeline uygun ders planının uygulama s6reci aşağıda sunulmuştur:

#### ***1. Dinozor Modeli Raporu***

***Sınıf d6zeyi:*** 5. Sınıf

**Öğrenme Alanı:** Geometri ve Ölçme

**Alt Öğrenme Alanı:** Üçgen ve Dörtgenler

**Süre:** 40'

**Kazanımlar:**

- M.5.2.2.1. Çokgenleri isimlendirir, oluşturur ve temel elemanlarını tanır.
- M.5.2.2.2. Açılarına ve kenarlarına göre üçgenler oluşturur, oluşturulmuş farklı üçgenleri kenar ve açı özelliklerine göre sınıflandırır.

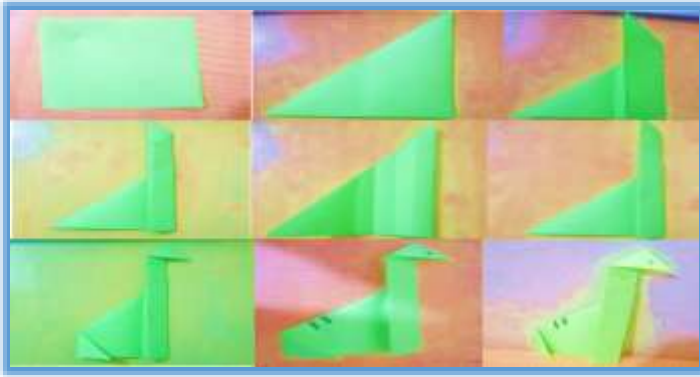
**Beceriler:** Problem çözme, iletişim, akıl yürütme, ilişkilendirme, sosyal ve duyuşsal beceriler, psikomotor beceriler

**Öğretim Yöntem/Teknikleri:** Kâğıt katlama, gösterip-yaptırma, anlatım, buluş yoluyla öğrenme, soru-cevap, gösteri, zekâ oyunu ve örnek olay

**Terim/Kavramlar:** Çokgen, dik açılı üçgen, dar açılı üçgen, geniş açılı üçgen, ikizkenar üçgen, eşkenar üçgen, çeşitkenar üçgen, paralelkenar, eşkenar dörtgen, yamuk, köşegen

**Origaminin Amacı:** Açılarına ve kenarlarına göre üçgenler oluşturmak, bu üçgenleri kenar ve açı özelliklerine göre sınıflandırmak.

**Malzemeler:** Renkli A4 kâğıdı, makas



Şekil 1. Dinozor origamisinin yapılış aşamaları

**Origaminin Tasarımı:** Bir adet renkli A4 kâğıdının bir kenarı 20 cm olacak şekilde kare şekline getirilir. Köşegen çizgileri belli olacak şekilde katlanır. Daha sonra oluşan üçgen şekil tekrar ikiye katlanır sonra tekrar düzeltilir, kâğıdın ortasına gelecek şekilde tekrar katlanır ve bir yamuk oluşturulur. Yamuk bir kez daha katlanır, sonra tüm şekil açılır. Oluşan çizgiler içe gelecek



şekilde son kez katlanır, üçgen içeri doğru kıvrılarak dinozorun kafası oluşturulur ve arka kısım kıvrılarak dinozorun kuyruğu oluşturulur. Son olarak dinozorun gözü ve desenleri çizilir.

**Origaminin Öğrenme Sürecinde Kullanımı:** Öğretmen sınıfa elindeki Origami ile girer ve “sizce bu sadece dinozor mudur?” diye sorar. Öğrenciler merak ederek öğretmenin elindeki dinozor modeline odaklanırlar. Öğretmen; “hadi o zaman hep birlikte yapalım ve görelim der” ve kâğıtları dağıtır, kâğıdı köşegeninden ikiye katladığında, öğrencilere bu üçgenin ne tür bir üçgen olduğunu sorar, öğrencilerden biri, “gönye” yardımı ile ölçerek, “dik üçgen oluştu öğretmenim” der. Öğretmen, öğrencilere dik üçgenin ne olduğunu sorar, öğrenciler: “bir açısı 90° olan üçgene dik üçgen” dendiğini söyler. Öğretmen öğrencilere bu üçgenin kenarlarının uzunluklarının eşit olup olmadığını sorar; öğrenciler cetvelle kenarları ölçer ve iki kenarının uzunluğunun eşit olduğunu söyler. Öğretmen bu tür üçgenlere ne ad verildiğini sorar, öğrenciler: “ikizkenar üçgen” diye cevap verir. Bu aşamada bir etkinlik hazırlanır. Öğrenciler çantalarından kâğıt, makas, cetvel, renkli kalem ve yapıştırıcılarını çıkarırlar. Açıklama kısmında öğretmen: “Bütün açıları dar açılı olan üçgenlere “dar açılı üçgen, bir açısı 90° olan üçgenlere dik açılı üçgen, bir açısı geniş açılı olan üçgenlere geniş açılı üçgen” dendiğini ifade eder. Derinleştirmede ise izometrik kâğıtlara “dar, dik ve geniş açılı üçgenler” çizdirilir. Bunların çeşitleri sınıflandırılarak bir tabloda gösterilir. Böylece öğrenciler; “çokgen, dik açılı üçgen, dar açılı üçgen, geniş açılı üçgen, ikizkenar üçgen, eşkenar üçgen, çeşitkenar üçgen, paralelkenar, eşkenar dörtgen, yamuk, köşegen vb.” kavram/terimlerini kavramış olurlar. İstenilen kazanıma ulaşıldığını anlamak için aşağıdaki zekâ oyunu oynatarak değerlendirme yapılır. Oyun için kâğıt, kalem, açölçer, cetvel, 1’den 6’ya kadar numaralandırılmış sayı küpü ve farklı renkli iki kâğıt parçası gereklidir. Öğretmen aşağıdaki yönergeleri vererek oyunu başlatır:

- KÖ: Kendinize ait farklı renkli kâğıt parçalarını başlangıç noktasına yerleştiriniz.
- KÖ: Sırayla sayı küpünü atarak üst yüze gelen sayı kadar ilerleyiniz ve kutuda yazanı uygulayınız.
- KÖ: Üçgen çiz yazan bir kutuya geldiyseniz kendi kâğıdınıza istenilen özellikteki üçgeni çiziniz. Eğer doğru çizimi yapmazsanız sıra diğer oyuncuya geçer.
- KÖ: Bir tur bekle kutusuna geldiyseniz sıra diğer oyuncuya geçer.
- KÖ: Kâğıdınızda eşkenar, ikizkenar ve çeşitkenar üçgenin hepsinden en az birer tane çizdikten sonra bitiş noktasına ulaşmaya çalışınız.

Bitiş noktasına ulaşan ilk öğrenci oyunu kazanır. Tüm sınıfın katılabileceği bu oyunla uygulama bitirilir.

Diğer oyuncuda olan üçgenlerden birini çiz	1 çeşitkenar üçgen çiz	1 tur bekle	1 ikizkenar üçgen çiz	Çizdiğin 1 eşkenar üçgeni sil
1 eşkenar üçgen çiz		1 adım geri dön		1 çeşitkenar üçgen çiz
5 adım geri dön	1 tur bekle	BİTİŞ	1 tur bekle	2 adım geri dön
1 ikizkenar üçgen çiz		1 adım geri dön		1 ikizkenar üçgen çiz
3 adım ileri git	1 çeşitkenar üçgen çiz	1 tur bekle	1 eşkenar üçgen çiz	BAŞLANGIÇ

Şekil 2. Zekâ oyunu etkinliği

**Origaminin Avantajları:** Görsellik taşıdığı ve öğrencilerin kendileri yaptığı bir model olduğu için kalıcı öğrenmeler gerçekleşir.

**Origaminin Dezavantajları:** Bazı öğrenciler model ile kavramı ilişkilendiremediklerinde zorluk çekebilirler.

**Origaminin Maliyeti:** 3 TL

## 2. Kitap Ayracı Modeli

**Sınıf düzeyi:** 5. sınıf

**Öğrenme Alanı:** Geometri ve Ölçme

**Alt Öğrenme Alanı:** Üçgen ve Dörtgenler

**Süre:** 40'

**Kazanımlar:** M.5.2.4. Üçgen ve dörtgenin iç açılarının ölçüleri toplamını belirler ve verilmeyen açıyı bulur.

**Beceriler:** Problem çözme, iletişim, akıl yürütme, ilişkilendirme, sosyal ve duyuşsal beceriler, psikomotor beceriler

**Öğretim Yöntem/Teknikleri:** Kâğıt katlama, gösterip-yaptırma, anlatım, buluş yoluyla öğrenme, soru-cevap, gösteri ve örnek olay

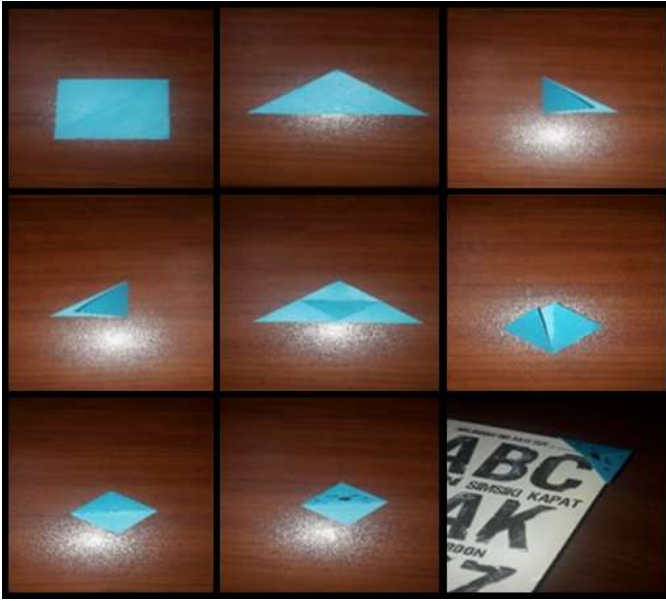
**Öğretim Programında Ele Alınan Terim/Kavramlar:** "Çokgen, dik açılı üçgen, dar açılı üçgen, geniş açılı üçgen, ikizkenar üçgen, eşkenar üçgen, çeşitkenar üçgen, paralelkenar, eşkenar dörtgen, yamuk, köşegen"

**Disiplinler Arası İlişkilendirme:** Öğrenciler, 7. sınıf “Teknoloji ve Tasarım” dersinde verilen proje ödevinde öğrenciler bireysel-grup-işbirlikli yaklaşımla kitap ayracı origamisini hazırlayarak bir kitapçık yapıp köy okullarına dağıtılabilir. Böylece öğrencilerin kitap okuma alışkınlarına olumlu bir etki ve katkı yapılmış olur.

**Origaminin Amacı:** Üçgen ve dörtgenin iç açıları toplamını belirlemek ve verilmeyen açıyı bulmak.

**Malzemeler:** Renkli A4 kâğıdı, renkli kalem

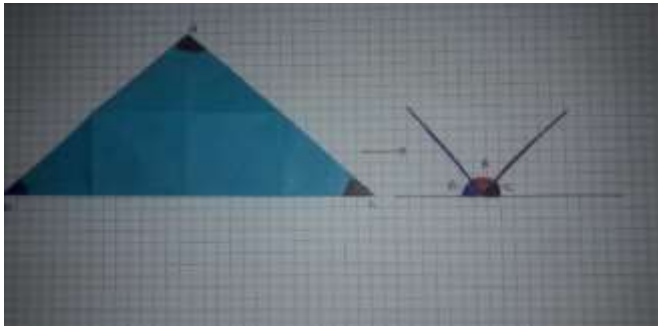
**Origaminin Tasarımı:** Bir A4 kâğıdı kenarları 10 cm olan bir kare haline getirilir. Kare haline getirilmiş kâğıt köşegeni üzerinden katlanarak üçgen oluşturulur. Üçgen şeklin alttaki iki köşesi üst üste gelecek şekilde katlanır ve açılır. Üçgenin ortasında bir çizgi oluşturur. Üçgenin üst köşesi çizginin üzerine gelecek şekilde katlanır. Diğer iki köşesi de çizginin üzerine gelecek şekilde katlanır. En son katlanan iki köşe altta oluşan araya geçirilir. Oluşan şekil istenilen biçimde süsleyerek kitap ayracı model oluşturulmuş olur.



Şekil 3. Kitap ayracı origamisinin yapılış aşamaları

**Origaminin Öğrenme Sürecinde Kullanımı:** Öncelikle giriş aşamasında öğrencilerin hazırbulunuşluğuna uygun olarak ilgili origamide hangi şekiller

olduğu sorulur. Öğrencilerden “*üçgen ve kare*” cevabı alınır. Daha sonra akıllı tahtadan çeşitli fotoğraflar gösterilerek öğrencilere merak uyandırılır. Öğrenciler fotoğrafları inceledikten sonra bu fotoğraftaki görselleri daha önce görüp görmedikleri ve fotoğraftaki nesnelere hangi geometrik şekillere benzediği sorulur. Öğrencilerden: “*üçgen, paralelkenar, dikdörtgen, eşkenar dörtgen, yamuk, kare*” cevabını alır. Daha sonra “*Üçgen ve dörtgenin iç açılarının ölçüleri toplamını belirler ve verilmeyen açığı bulur.*” kazanımının öğretimine geçilerek öğrencilerin konuyu keşfetmeleri sağlanır. Öğretmen öğrencilerine bugünkü derste bu şekilleri daha iyi öğrenmek için origami yapacaklarını söyleyerek, onlara kare şeklinde kâğıtlar dağıtır. Origami modelinin yapılış aşamaları gösterilip-yaptırma yöntemi ile yaptırılır. Öğretmen modeli açarak üçgen haline getirip üçgenin iç açıları toplamının  $180^\circ$  ve dikdörtgenin iç açıları toplamının  $360^\circ$  derece olduğunu gösterir. Öğrencilerin origami modellerini bozmamaları için onlara üçgen kâğıtlar dağıtır. Öğretmen üçgenin iç açılarını renkli kalemle boyamalarını ister. “*ABC üçgeninin köşelerini [BC] üzerinde bir noktada kesişecek*” şekilde yukardaki gibi katlatır. Oluşan şeklin nasıl bir açı oluştuğu sorulur. Öğrenciler ön öğrenmelerine uygun olarak “*doğru açı*” cevabını verir. Öğretmen: “*doğru açının ölçüsü  $180^\circ$  derece olması nedeniyle ABC üçgeninin iç açıların ölçüleri toplamı da  $180^\circ$* ” olduğunu söyler. Benzer şekilde dikdörtgen için de gösterilir. Açıklama aşamasında dağıtılan üçgenlerin boyanan iç açıları “*açıölçer*” yardımıyla ölçülmesini ve ölçüleri bulunan ölçülerle aynı olan üç açığı şekildeki gibi yan yana çizmelerini ister.



Şekil 4. Açı etkinliği

Öğretmen bu şekilde üçgenin iç açıların toplamıyla ilgili kazanımı bir daha açıklamış olur. Daha sonra öğretmen tahtaya “ $70^\circ, 25^\circ, 55^\circ$ ” açı ölçüleri

yazılarak ölçülerin bir üçgene ait olup olmadığı sorar ve defterlerine yapmaları ister. Defterlerinde buldukları cevaplardan sonra öğretmen: *“üçgen olması için iç açıları toplamı  $180^\circ$  olmalıdır”* der ve *“ $70^\circ + 25^\circ + 55^\circ = 130^\circ$  olduğundan bu açılar bir üçgene ait değil,  $85^\circ + 45^\circ + 50^\circ = 180^\circ$  olduğundan bu açılar bir üçgene aittir”* der. Öğretmen bu sefer tahtaya *“ $100^\circ, 113^\circ, 74^\circ, 36^\circ$ ”* açı ölçülerini yazarak ölçülerin bir dörtgene ait olup olmadığını sorar ve *“ $135^\circ, 42^\circ, 84^\circ, 99^\circ$ ”* açılarını defterlerine yazmalarını ister. Defterlerinde buldukları sonuçlardan sonra öğretmen *“dörtgen olması için iç açıları toplamı  $360^\circ$  olmalıdır”* der ve *“ $100^\circ + 113^\circ + 74^\circ + 36^\circ = 323^\circ$ ”* olduğundan *bu açılar bir dörtgene ait değil,  $135^\circ + 42^\circ + 84^\circ + 99^\circ = 360^\circ$  olduğundan bu açılar bir dörtgene aittir”* der. Derinleştirme aşamasında öğrencilerden iki açısının ölçüsü *“ $50^\circ$  ve  $70^\circ$ ”* olan değişik büyüklükte iki üçgen çizdirilip bu üçgenlerin üçüncü açısının ölçüsünü bulmaları istenir. İki üçgeninde üçüncü açısı *“ $60^\circ$ ”* olduğunu bulan öğrencilerin cevabına öğretmen: *“iki iç açısı aynı olan farklı büyüklükte iki üçgenin üçüncü açılarının aynı olduğunu farklı büyüklükte olsalar da önemli olan iç açıları”* olduğunu söyler. Dörtgenler için de benzer alıştırmalar yapılır. Daha sonra öğretmen tahtaya iç açıları verilen dik, dar ve geniş açılı birer üçgen çizer, öğrencilerden iç açıları toplamını bulmaları ister. Üçgen çeşitlerinin farklı olması üçgenin iç açıları toplamını değiştirip değiştirmediği tartışılır. Bütün üçgen çeşitlerinin iç açıları toplamını  $180^\circ$  bulan öğrencilere, değiştirmediği sonucuna vardırırlır. Ardından öğretmen; *“Sürpriz civcivler”* etkinliğini yaptırır. Bu etkinlik öğretmenin daha önce kitap ayracı modelini kullanarak oluşturduğu civcivlere *“üçgende verilmeyen açığı bulma”* kazanımına ilişkin yazdığı soruları sırayla çözmeleri istenir. Doğru cevabı bulan öğrenci civcivlerin içindeki sürprizleri kazanır. Değerlendirme aşamasında verilen bazı üçgen ve dörtgenin *“verilmeyen açısını bulmaya”* yönelik örnekler çözdürülür. Son aşamada öğretmen; *“dörtgen şeklindeki kâğıdı kısa kenarları üst üste gelecek biçimde katlanmış hâli verildiğini düşünün. Kâğıt, noktalı çizgiler boyunca kesiliyor ve kesilen küçük parça açılıyor. Açılan bu parçanın şeklini çizin ve iç açılarının ölçüleri toplamını belirleyiniz”* diyerek bir etkinlik daha yaptırır. Ardından sınıfta dikdörtgen şeklinde bir kâğıdı şekildeki ölçülerde keserek sınıfta görsel olarak gösterilir. Kesilince oluşan şeklin bir yamuk olduğunu bütün sınıf görür ve öğrencilerin tamamı: *“yamuğun iç açıları toplamı  $360^\circ$ ”* diyerek uygulama sonlandırılır.

**Origaminin Avantajları:** Öğrencinin psikomotor becerileri geliştirerek aynı zamanda yaparak-yaşayarak öğrenmesini sağlanmış, iletişim becerileri artmış, konu somut bir modelle anlatıldığı için öğrencilerin kavramı öğrenmeleri sağlanmış olur.

**Origaminin Dezavantajları:** Öğrencinin devinişsel becerileri yeterince gelişmemişse origamiyi hazırlarken zorlanabilir dolayısıyla da derse karşı motivasyonu düşebilir.

**Origaminin Maliyeti:** 3 TL

## Bulgular

Aşağıda verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular; öğretmen adaylarının karşılaştıkları zorluklar, öğrencilere ve öğretmen adaylarına sağladığı katkıları şeklinde ele alınmış, her bir temaya ait kodlar tablolar halinde sunulmuş ve öğretmen adaylarının cevaplarından alıntılar yapılmıştır.

### *Öğretmen adaylarının klasik origami tabanlı öğretim uygulamalarında karşılaştıkları zorluklara ilişkin bulgular*

Alt problemlere göre elde edilen bulgular aşağıda sırasıyla tablolar halinde sunulmuştur.

**Tablo 1. Öğretmen adaylarının karşılaştıkları zorluklar**

Tema	Kodlar	f
Öğretmen adayı	Öğrencilere origami modelini yaptırmada zorlanma	11
	Öğrencilerle origamiyi yaptıktan sonra uygulamaya geçmede zorluk yaşama	10
	Öğrencilere origami yaptırırken yönerge vermede problem yaşama	8
	Öğrencilerin sınıf kontrolünü sağlamada problemle karşılaşma	6
	Geometri kavramlarını öğretirken zorluk yaşama	1
	Öğrenme güçlüğü çeken çocuklara geometri öğretmede problem yaşama	1
	Geometri bilgisinin yetersiz oluşundan kaynaklı problem yaşama	1
Öğrenci	Öğrencilerin hazırbulunuşluklarının çok eksik olması nedeniyle öğretimde problem yaşama	18
	Öğrencilerin uygulama yapmak istememeleri	2
	Bazı öğrencilerin çok çabuk sıkılması	1
	Bazı öğrencilerin uygulamada ele alınan soruları yapamayacaklarını düşünmesi	1
Zaman	Origami modeli yaptırmanın zaman alıcı olması	9
	Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olması nedeniyle uygulamada çok zaman kaybedilmesi	8
	Zamanı etkin kullanamama	6

Tablo 1 incelendiğinde; öğretmen adaylarının karşılaştığı zorlukların üç temaya aydıldığı görülmektedir. “Öğretmen adayı” teması incelendiğinde 11 katılımcı öğrencilere origami modelini yaptırmada zorlandığını, 10 katılımcı origamiyi yaptıktan sonra uygulamaya geçmede zorluk yaşadığını, 8 katılımcı da öğrencilere origami yaptırırken yönerge vermede problem yaşadığını belirtmiştir. “Öğrenci” teması incelendiğinde, 18 katılımcı öğrencilerin hazırbulunuşluklarının çok eksik olması nedeniyle öğretimde problem yaşadığını belirtmiştir. “Zaman” teması incelendiğinde; 9 katılımcı origami modeli yaptırmadan zaman alıcı olduğunu, 8 katılımcı öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olması nedeniyle uygulamada çok zaman kaybedildiğini ve 6 katılımcı ise, zamanı etkin kullanamadığını belirtmiştir.

Katılımcıların Tablo 1’deki “Öğretmen Adayı-Öğrenci-Zaman” temalarına ilişkin cevaplarından bazıları şöyledir:

- *Öğrencilere origamiyi yaptırırken çok uğraştım, çok konuştukları için yönergeleri anlayamadılar, çok zormuş çocuklara böyle bir etkinlik yaptırmak, onu anladım... (Öğretmen adayı-K22)”*
- *Susmuyorlar bir türlü... Origamiyi gösterip yaptırırken kan ter içinde kaldım... (Öğrenci-K25)”*
- *“Sınıf savaş alanı gibiydi... Ne yapacağımı bilmedim. Allaha hocamız geldi duruma el koydu da modeli yaptırabildim.... (Öğrenci-K38)”*
- *Öğrenciye üçgenin açılarını dinazor origamisinin üzerinde gösterdiğim halde, 15 dakika sonra benzer şekilde bir soru sorulduğunda soruyu bilememesi, meğer üçgen ile ilgili pek çok eksikliği varmış. Hazırbulunuşluk olmadan olmuyor hiçbir şey... (Öğrenci-K12)”*
- *Origami yapmak umduğumdan daha fazla zamanımı aldı. Öğrencilere yönergeyi vermek, origamiyi eş zamanlı yapmak çok zormuş... (Zaman-K26)”*
- *Çocuğa origamiyi yaptırırken ya da soruyu çözmesini isterken çok bekledim, zamanı etkin kullanamadığımı fark ettim... (Zaman-K27)”*

### ***Klasik origami tabanlı öğretim uygulamalarının öğrencilere sağladığı katkılara ilişkin bulgular***

Alt problemlere göre elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

**Tablo 2. Öğrencilere sağladığı katkılar**

Tema	Kodlar	f
<b>Matematik Öğretim Programı</b>	Kazanımları öğrenme	18
	Geometriyi daha iyi öğrenme	16
	Kâğıt katlama yöntemini kullanarak origami yapmayı öğrenme	14
	Uzamsal ve 2-3 boyutlu düşünmeyi sağlama	10
	Dersin içeriğini öğrenme	4
	Problem çözme becerisi geliştirme	7
	Farklı yöntem/teknikleri görme	7
	Somut model/materyallerle matematik becerisi geliştirme	6
	Matematiğe değer vermeyi kazanma	1
	Matematiksel dil kullanmayı geliştirme	1
	Matematiksel düşünme becerisini geliştirme	1
	Akl yürütme becerilerini geliştirme	1
	Kök değerlerin önemini anlama	1
	<b>Sosyal ve Duyuşsal Gelişim Alanı</b>	Eğlenerek öğrenmeyi gerçekleştirme
İlgi ve dikkat çekme		15
Merak etme		7
Matematikle oynadığını düşünme		5
Matematiği sevmeye		5
Ön yargıları yıkma		1
Sorumluluk alma		1
Öz güven geliştirme		1
Derse odaklanma	1	
<b>Devinişsel Gelişim Alanı</b>	Kâğıt katlama, kesme, boyama ve yapıştırma yapma	24

Tablo 2’de öğrencilere katkıları 3 tema altında incelenmiştir. “Matematik öğretim programı” teması incelendiğinde; 18 katılımcı öğretim programındaki kazanımları öğrendiğini, 16 katılımcı geometriyi daha iyi öğrendiğini, 14 katılımcı ise, kâğıt katlama yöntemini kullanmayı öğrendiğini belirtmiştir. “Sosyal ve duyuşsal gelişim alanı” teması incelendiğinde; 16 katılımcının eğlenerek öğrenmeyi gerçekleştirme, 15 katılımcının ilgi ve dikkat çekme, 7 katılımcının merak etme cevaplarını verdikleri görülmektedir. “Devinişsel gelişim alanı” temasında ise, 24 katılımcı öğrencilerin kâğıt katlama, kesme, boyama ve yapıştırma gibi psikomotor becerilerine katkı yaptığını ifade ettiği görülmektedir.

Katılımcıların Tablo 2’deki “Matematik Öğretim Programı-Sosyal ve Duyuşsal Gelişim Alanı-Devinişsel Gelişim Alanı” temalarına ilişkin cevaplarından bazıları şöyledir:

- “Yaptırdığım Origami ile zaten hayvanları seven çocuğa geometri kazanımlarını öğrettim, ben de öğrendim... (Matematik Öğretim Programı-K20)”



- Öğrenciler origami yaparken dersin oyun gibi olduğunu ve matematiğin daha eğlenceli olduğunu düşündüklerini söylediler... (Sosyal ve Duyuşsal Gelişim Alanı-K29)”
- Yaptırdığım dinozor Origami modelinde kâğıtları katlarken çocuklar birlikte çalıştılar. Origami ile hiç makas tutmayan çocuğa diğer arkadaşı makasla kesmeyi gösterdi... (Devinişsel Gelişim Alanı-K17)”

### **Klasik origami tabanlı öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarına sağladığı katkılara ilişkin bulgular**

Alt problemlere göre elde edilen bulgular aşağıda sırasıyla tablolar halinde sunulmuştur.

**Tablo 3. Öğretmen adaylarına sağladığı katkılar**

Tema	Kodlar	f
Mesleki Gelişim	Kâğıt katlama yöntemini kullanma	28
	Origami yapmayı ve yaptırmayı öğrenme	26
	Dersi ilgi çekici hale getirmeyi öğrenme	22
	Derse hazırlanma konusunda deneyim kazanma	20
	Mesleki deneyim kazanma	20
	Ders planı hazırlamayı öğrenme	18
	Matematiği günlük hayatla ilişkilendirme	16
	Çeşitli yöntem/teknikler kullanmayı öğrenme	7
	Öğrenciyi tanıma	6
	Tecrübe sahibi olma	7
	Öğretmenlik provası yapma	5
	İşbirlikli yaklaşımı kullanma	4
	Buluş yöntemini uygulama	1
	Keşfederek-yaparak-yaşayarak öğrenme yöntemini kullanma	1
	Öğretmenliğin değerini daha iyi anlama	1
Kişisel Gelişim	Sabretmeyi ve hoşgörülü olmayı öğrenme	26
	Sınıf karşısında heyecanını kontrol etme	11
	Eksiklerini görme	2
	Sınıf kontrolünü sağlamayı öğrenme	1
	Dersi geçme	1

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarına katkıları 2 tema altında toplanmıştır. “Mesleki gelişim” teması incelendiğinde; 28 katılımcı kâğıt katlama yöntemini kullandığını, 26 katılımcı origami yapma ve yaptırmayı öğrendiğini, 22 katılımcının ise, dersi ilgi çekici hale getirmeyi öğrendiğini belirtmiş-

tir. “Kişisel gelişim” teması incelendiğinde; 26 katılımcı sabretmeyi ve hoşgörülü olmayı öğrendiğini, 11 katılımcı da sınıf karşısında heyecanını kontrol etmeyi öğrendiğini belirtmiştir.

Katılımcıların Tablo 3’deki “Mesleki Gelişim-Kişisel Gelişim” temalarına ilişkin cevaplarından bazıları şöyledir:

- “Matematik öğretiminin nasıl daha ilgi çekici hale gelebileceğini öğrenmiş oldum, Kâğıt katlama yönteminin bir mucize olduğunu gördüm... (Mesleki Gelişim-K4)”
- “İyi ki origami yapmayı biliyorum, ileride öğrencilerim çok şanslı olacak. Birçok konuyu origami ile 10 dakikada öğretebilirim... Çok hoşuma gitti, tabi çocuklarımda... (Mesleki Gelişim-K33)”
- “Ben çok sabırsız, tez canlı biriydim, ancak origami uygulamaları bana sabretmeyi öğretti. Öğretmen olunca daha sabırlı olurum sanırım... (Kişisel Gelişim-K9)”
- “Bir süre sonra sınıfı kontrol etmeyi, onları susturmayı öğrendim... (Kişisel Gelişim-K63)”

## Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, araştırmacının rehberliğinde öğretmen adaylarının “Üçgen ve Dörtgenler” alt öğrenme alanının bazı kazanımlarının öğretimine uygun tasarladıkları etkinlikler öğrencilere uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının origami tabanlı etkinliklerin öğrencilere uygulanması sürecinde karşılaştıkları zorlukları ve sağladığı katkıları ortaya koymak amacıyla hazırlanan çalışmada, bulgulara dayalı olarak yapılan tartışma sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Uygulamalarda karşılaşılan problemlere katılımcılar açısından bakıldığında; “öğrencilere origami modelini yaptırmada, modeli yaptırırken yönerge vermede, modeli yaptıktan sonra uygulamaya geçmede, sınıf kontrolünü sağlamada, geometri öğretmede ve geometri bilgisinin yetersiz oluşundan kaynaklı problem yaşama” gibi zorluklar elde edilen sonuçlar arasındadır. Origami tabanlı öğretim uygulamaları ile gelecekte bu görevi yerine getirecek olan öğretmen adaylarının karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmek için bu tür uygulamalara alıştırılması yerinde olacaktır.

Uygulamalarda katılımcıların karşılaştıkları zorluklardan öğrenci boyutuna bakıldığında; “öğrencilerin hazırbulunuşluklarının çok eksik olması nedeniyle

*öğretimde zorlanma, uygulama yapmak istememeleri, bazı öğrencilerin çok çabuk sıklması ve uygulamada ele alınan soruları yapamayacaklarını düşünmesi” gibi sorunlar ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, öğrencilerin matematik ve geometri konularında yaşadıkları zorlukların giderilmesi amacıyla zaman zaman öğrencilere origami ile uygulama yaptırılarak konuyu daha iyi kavramaları sağlanabilir. Öğrencilerin okul yıllarında matematikte yaşadıkları bazı problemler, öğrenmekten korktukları ya da istemedikleri konu-kavramlar, klasik origami tabanlı etkinlikler uygulanarak ortadan kaldırılabılır. Öğrencilere 15-25 dakikada çiçek, yıldız, gül, çiçek, şapka, kedi, kurbağa, tilki, dinozor, köpek, dönme dolap, rüzgârgülü, tuzluk, kitap ayracı, dondurma, gemi, uçak gibi klasik origami modellerini yaptırıp, matematiği sevmelerini engelleyen durumları ortadan kaldırmış, matematik öğrenmenin keyfini onlara yaşatmış oluruz (Hacısalihoğlu Karadeniz, 2017).*

Uygulamalarda katılımcıların yaşadıkları zorluklar zaman açısından incelendiğinde ise; *“zamanı etkin kullanamam ve öğrencilerin hazırbulunuşluluk düzeylerinin düşük olması nedeniyle uygulamada çok zaman kaybedilmesi”* bulgularına ulaşılmıştır. Klasik origami modeli hazırlamak parçalı origami modeli hazırlamaya göre daha kısa süren bir uygulamadır (Hacısalihoğlu Karadeniz, 2017). Ancak öğretmen adaylarının, ortaokulda bir sınıf ortamında bu tür uygulamaları yaptırmaya alışık olmaması nedeniyle zaman konusunda problem yaşandığını düşündürmektedir. Bu durum daha ikinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adayı için olağan bir durumdur denilebilir.

Uygulamaların öğrencilere katkıları program açısından ele alındığında; *“programdaki kazanımları ve geometriyi öğrenme, dersin içeriğini öğrenme, kâğıt katlama yöntemini kullanarak origami yapmayı öğrenme, farklı yöntem/teknikleri görme, somut model ve araç-gereç kullanma, matematik dilini geliştirme, matematiğe değer verme, uzamsal ve 2-3 boyutlu düşünme, matematiksel düşünme-problem çözme-akıl yürütme becerisini geliştirme”* olarak karşımıza çıkmıştır. Bu sonuçlara paralel olarak katılımcıların öğrencilerin akademik becerilerini geliştirmeyi daha iyi algıladıkları söylenebilir. Son dönemlerde kâğıt katlama yöntemiyle matematik öğretmeye yer verilmektedir (Yuzawa ve Bart, 2002; Mastin, 2007; Çakmak, 2009; Golan ve Jackson, 2010; Hacısalihoğlu Karadeniz, 2017, 2018). Ayrıca bu yöntemin matematik öğrenmede bilişsel, davranışsal ve fiziksel katılımı artırarak öğrenmeyi kolaylaştırdığı söylenebilir (Brady, 2008; MEB, 2011). Bu sonuçlar mevcut çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Öğrenci origami yapmaya çalışırken; nokta, doğru, açı, deltoid,

açıortay, simetri eksenini, kare, üçgen vb. geometrik kavramları model üzerinde oluşturmak zorundadır. Bu kavramlar Öklid geometrisini oluşturur, dolayısıyla origamiyle uğraşan öğrenci kâğıt katlarken Öklid geometrisini de öğrenebilir. Öğrenci, origami uygulamalarıyla alan ile hacim arasında bir ilişki kurabilir, kenar uzunluklarını ve oluşan alanları hesaplarken geometrik şekilleri cebirsel olarak ifade edebilir, böylece geometri ile cebir arasında da bir ilişki kurmuş olur (MEB, 2011). Öğrenci modelleri katladıkça estetiğin önemini kavrar ve sabırlı olmayı öğrensinin yanı sıra, kâğıdı kuşa, uçağa, gemiye dönüştürürken oluşturduğu modelin geometrik özelliklerini algılar, şekilleri dönüştürürken farkında olmadan “dönüşüm” kavramını da algılamış olur, aynı zamanda origami ile uğraşan bir öğrenci “iki ve üç boyutlu düşünebilme” becerisini de geliştirir (MEB, 2011). Buna ek olarak, güncellenen öğretim programında; iç açılardan ölçüleri toplamı bulunurken kâğıt katlama veya uygun modellerle yapılacak etkinliklere yer verilmesine dikkat çekilmektedir (MEB, 2017).

Uygulamaların öğrencilere katkılarına program açısından bakıldığında; origaminin matematik dilini geliştirmeye katkısının olduğu elde edilen sonuçlar arasındadır. NCTM (1991)'nin matematik öğretmenlerinin mesleki gelişimi standartlarında; öğretmenlerin öğrencilerin matematiksel fikirlerini yazılı/sözlü olarak açıklamalarını istemeleri, matematik dilini öğrencilerin fikirleri ile ne zaman ve nasıl ilişkilendireceklerini bilmeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Dolayısıyla öğretmenler tarafından, öğrencilerin matematiksel iletişim ve dil becerilerinin gelişimini destekleyen öğrenme ortamlarının tasarlanması gerekmektedir (Kotsopoulos, 2007). Kabael ve Ata Baran (2016) çalışmalarında, öğretmenlerin matematik dilinin etkin kullanımını önemsediklerini ancak öğrencilerinin matematiksel iletişim becerilerini geliştirme hakkında farkındalıklarının olmadığı, üstelik programdaki matematiksel iletişim becerileri kazanımlarından haberdar olmadıkları sonuçlarına ulaşmışlardır. Eldeki çalışmada ise, en azından bir öğretmen adayının origami tabanlı öğretim uygulamalarının matematiksel dil kullanmayı geliştirdiğini hizmet öncesinde düşünmesi kayda değer bir sonuçtur. Bir başka açıdan bakılacak olursa, öğretmen öğrenciye model ile ilgili yönergeyi verir, öğrenci öğretmeni dikkatlice dinler, doğru dinlediğinde de doğru anlama becerisi kazanır. Eğer öğrenci modeli arkadaşlarına yaptırıyorsa, kendi dilini iyi kullanarak sözlü ifade etme, anlatım ve dil becerisini kazanmış olur (MEB, 2011). Sonuç olarak,

origami tabanlı uygulamalar ile işlenen derslerle öğrencilerin matematik terminolojisini doğru bir şekilde kullanmaları sağlanarak gelecekte iyi birer matematik okuryazarı olmaları beklenebilir.

Uygulamalarının öğrencilere sağladığı katkılara sosyal-duygusal gelişim alanı açısından bakıldığında; *“eğlenerek öğrenme, ilgi ve dikkat çekme, merak etme, matematiği sevmeye”* kodları elde edilmiştir. Öğrenci origamiyi oyun olarak algıladığı için etkili bir eğitsel araçtır denilebilir (MEB, 2011). Öğrencilere; matematiği uğraşmaya değer ve önemli görmelerine, matematiğe ilgi duymalarına ve matematiğe gereken değeri vermelerine, özen ve sabırla çalışmalarını sağlayacak uygulamalar yaptırılması önem arz etmektedir (MEB, 2013). Origami ile yapılan uygulamalar; grup çalışması yapılmadığı durumlarda bile paylaşma ve yardımlaşma bilincini oluşturur, origami belli kurallar çerçevesinde tamamlandığı için kurallara saygı duymayı, modelleri katladıkça estetiğin önemini kavramayı ve sabırlı olmayı öğrenir (MEB, 2011). Öğrencinin seçtiği kâğıdın rengine, boyutuna kendi karar vererek, kendi şeklini, yaratıcılığını kullanarak hayal ettiği modeli oluşturur böylelikle öz güveni gelişir, ortaya bir eser koyacağı için de kendisini çevresindekilere kabul ettirebilme fırsatı yakalar (MEB, 2011), böylelikle matematik dersine olan ön yargıların oluşması engellenerek matematiğe karşı olumlu tutum beslemeleri sağlanabilir (Boakes, 2008; Çakmak, 2009; Tuğrul ve Kavici, 2002). Origami etkinlikleri, matematiksel kavramları somut ve açık bir şekilde ortaya koyduğundan, matematiğin sevilmemesinde etken olan soyut tarafını ortadan kaldırmaktadır (MEB, 2011). Sonuç olarak, klasik origami uygulamalarının, öğrencinin duysal ve davranışsal gelişimine olumlu katkılar sağladığı söylenebilir.

Uygulamaların öğrencilere sağladığı katkılar devinişsel gelişim alanı açısından ele alındığında katılımcıların; *“öğrencilerin kâğıt katlama, kesme, boyama ve yapıştırma gibi psikomotor becerilerine katkı yaptığını”* ifade ettikleri görülmektedir. Programda, sürece dahil edilen somut model, materyal ve milimetrik, noktalı ve izomerik kâğıtları etkin kullanma, kâğıt katlayarak geometrik şekiller, matematiksel ilişkiler, desenler, eşya figürleri oluşturma, öğrencilerin bilişsel-sosyal ve duyuşsal-psikomotor becerilerinin gelişimine katkı sağladığı ifade edilmektedir (MEB, 2009). Origami uygulamalarının öğrencinin psikomotor becerilerinin gelişimine yansımalarına bakıldığında; küçük kas gelişimini sağlıklı tamamlamasını, aynı anda el, göz, el gibi birçok organını bir arada kullanabilmesini sağladığı görülmektedir (MEB, 2011). Kâğıt katla-

manın tüm bireylere en ilginç gelen yönü tek bir kâğıdın bile kesilmeden bütün bir şekle dönüşmesi ve kâğıt katlama ile çeşitli geometrik şekillerden yola çıkarak insan, hayvan, eşya, çiçek gibi pek çok model elde edilebilir olmasıdır (Haga, 2008; Krier, 2007). Katlama işi görsel, sosyal ve duyuşsal, işitsel ve bedensel etkinlikleri içerir (Tuğrul ve Kavici, 2002) dolayısıyla, origami eğitimde bir yöntem olarak kullanılabilir (Arıcı, 2013; Arslan vd., 2013; Boakes, 2009; Chen, 2006; Golan ve Jackson, 2010; Philipp 2007). Öğretim programında; *“bir işin yapılması sırasında kullanılan bilinçli zihinsel etkinliğin yönlendirildiği koordineli kas etkinlikleri olarak tanımlanan psikomotor becerileri; bitişik eşik yazı yazma, resim yapma, kâğıt katlama ve kesme, top atma, keman çalma gibi beceriler”* olarak tanımlanmıştır (MEB, 2017). Bu bağlamda Gür ve Kobak-Demir (2016) çalışmasında, öğretmen adaylarının matematik laboratuvarında öğrencilerin keşfederek öğrenmelerine imkan tanıyan origami etkinlikleri ile öğrencilerin devinişsel becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Bu sonuçlar eldeki çalışmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Benzer şekilde NCTM'nin (2000) belirlediği standartlarda da, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde daha aktif olabilmeleri, öğretmenlerin somut nesne, materyal ya da model kullanılmasına bağlı olduğu vurgulanmaktadır. Kısaca yapılan aktiviteler; devinişsel, sosyal ve duygusal becerileri kazandırmanın yanı sıra matematiksel ifade ve sembollerini kullanmayı, model oluşturmayı, akıl yürütmeyi ve soyutlama yapmayı sağlayan uygulamalar olduğundan (Baki, 2008), bilişsel gelişim alanına oldukça fazla katkı sağlar.

Uygulamaların öğretmen adaylarına sağladığı katkılar, *“kişisel gelişim ve mesleki gelişim”* olarak sınıflandırılmıştır. Katılımcıların mesleki gelişime ilişkin katkıları; *“kâğıt katlama yöntemini kullanma, origami yapmayı ve yaptırma-yı-dersi ilgi çekici hale getirmeyi öğrenme, derse hazırlanma-mesleki deneyim kazanma, ders planı hazırlamayı-çeşitli yöntem/teknikler kullanmayı öğrenme, matematiği günlük hayatla ilişkilendirme, öğrenciyi tanıma, tecrübe sâhibi olma, öğretmenlik provası yapma”* olarak ortaya çıkmıştır. Katılımcıların kişisel gelişime ilişkin katkıları ise; *“sabretmeyi ve hoşgörülü olmayı öğrenme, sınıf karşısında heyecanını kontrol etme, eksiklerimi görme, sınıf kontrolünü sağlamayı öğrenme ve dersi geçme”* olarak betimlendiği görülmektedir.

“Kâğıt Katlama Yöntemi ile Matematik” ya da “Origami” dersi 2018-2019 eğitim-öğretim yılı da dahil olmak üzere Türkiye’deki bazı üniversitelerde seçmeli bir ders olarak yürütülmüştür. Ancak bu ders, 2018-2019 eğitim-ög-

retim yılında güncellenen İlköğretim Matematik ğretmenliği Lisans Programında seçmeli bir ders olarak gözükmemektedir. Buna karşılık, "Sayılar ve İşlemler ğretimi", "Cebir ğretimi", "Geometri ve lme ğretimi", "Matematik ğretiminde Etkinlik Geliştirme" ve "Matematik ğretiminde Materyal Tasarımı" gibi alan eğitimi derslerinde kâğıt katlama yöntemi kullanılarak ğretmen adaylarının çeşitli origami etkinlikleri geliştirmelerine ve bunları ğretim uygulamalarında kullanmaları yoluna gidilebilir. Böylelikle Matematik Eğitimi dersleri farklı ğretim strateji/yöntem/tekniklerle, somut model ya da materyallerle zenginleştirilerek uzamsal beceriler geliştirilebilir, uzaysal/görsel zekâ uygulamalarına katkılar sağlanarak daha iyi geometri öğrenebilen bireyler yatiştirilebilir. Uzaysal/görsel zekâ bir bireyin görsel/uzaysal dünyayı algılaması, anlamdırması ve bunlardan çıkardığı sonuçlara dayalı işlemler yapabilmesi demek olduğundan; biçime, sekile, boşluğa, renge, çizgiye karşı duyarlıdır ve boşluğu zihinde canlandırabilir, model kullanılarak uygulamalar yapabilir (Gardner, 1993; Armstrong, 2009). Bu alışma, "Kâğıt Katlama Yöntemi ile Matematik-Origami" dersinin Türkiye'deki ğretmen yetiştiren kurumlar olan tüm Eğitim Fakültelerinin lisans programına, ilkokul ve ortaokul ğretim programlarına konulması anlamında dikkatleri çekebilir. Öte yandan 2018 yılında güncellenen Ortaöğretim Matematik Dersi ğretim Programında da, "zel dörtgenlerin açı, kenar, köşegen ve alan özelliklerini açıklayarak problemler çözer" kazanımında origami kullanılarak uygulamalar yapılabileceği yer almaktadır (MEB, 2018b). Bu durum, origami ile ğretim uygulamalarının ortaöğretimde de geometri konularına entegre edilebileceğinin bir göstergesidir.

Mevcut çalışmada origami uygulamalarıyla; "okgenleri isimlendirir, oluşturur ve temel elemanlarını tanır, açılarına ve kenarlarına göre üçgenler oluşturur, oluşturulmuş farklı üçgenleri kenar ve aı özelliklerine göre sınıflandırır, üçgen ve dörtgenin i açılarının ölçüleri toplamını belirler ve verilmeyen açıyı bulur" kazanımlarının ğretimi yapılmıştır. Bu bağlamda ğretmen, ğretmen adayı ve öğrencilerin geometrik Şekilleri tanıma, tanımlama ve rneklendirmede kolaylık yaşaması için origami tabanlı ğretim uygulamalarından yararlanmaları sağlanabilir. Son olarak bu çalışma, ğretmen adaylarının lisansta aldıkları bazı Alan Eğitimi ve "ğretmenlik Uygulaması" derslerinde, öğretmenlerin matematik derslerinde, geometri ve diğer öğrenme alanlarının ğretim uygulamalarını zenginleştirmek adına origami etkinlikleriyle yapılandırılan sınıf ortamları tasarlamalarına rehberlik edebilir.

**EXTENDED ABSTRACT**

**Contributions and Challenges of Origami Based Teaching Practices to Prospective Teachers: Triangle and Quadrangles**

\*

Mihriban Hacısalihoğlu Karadeniz  
*Giresun University*

The aim of this study is to reveal the problems faced by teacher candidates and their contributions in the process of applying origami-based teaching practices to secondary school students in the teaching of the subject "Triangle and Quadrants". For this purpose, answers to the following questions were sought:

1. What are the difficulties that teacher candidates face in classical origami based teaching practices?
2. What are the opinions of the preservice teachers regarding the contributions of classical origami based teaching practices to students?
3. What are the contributions of classical origami based teaching practices to prospective teachers?

In this study, by preparing the pre-service teachers various classical origami activities for geometry teaching; The study is an explanatory case study, as it is intended to be implemented in the real environment, to describe what it is and their impact on the target group, and to explicitly reveal a particular situation with limits. The participants of the research were conducted with 38 pre-service teachers who took the "Paper Folding Method Mathematics" course in the 2nd grade of the mathematics education of a state university in the eastern Black Sea region in the fall semester of the 2017-2018 academic year through the purposeful sampling methods, easily accessible case sampling.

In the study, various classical origami models were prepared for the participants within the scope of "Mathematics with Paper Folding Method". They were asked to write a report in accordance with the concepts to be taught. While the candidates are designing the reports; they are free to choose the learning area, sub-learning area, grade level, achievements, methods/techniques, equipment / materials and the course of the lesson. The data were collected by using the "Interview Form for Teacher Candidates" consist-



ing of open-ended questions prepared by the researcher and the "Classic Origami Report" prepared by the candidates. The participants were asked to report in detail all the steps regarding the subject they will teach with origami. In the interview form, the participants were asked to give answers regarding the contributions provided by the teaching of origami and the problems they encountered in the process.

When the problems encountered in origami based teaching practices are considered in terms of participants; Difficulties such as "making students origami model, giving instructions while making the model, implementing it after making the model, providing classroom control, teaching geometry and having problems arising from insufficient geometry knowledge" are among the results obtained. Teachers who will fulfill this task in the future will be accustomed to such practices with origami based teaching practices.

Considering the student size among the problems faced by the participants in the applications; Problems such as "students' difficulty in teaching due to lack of readiness, they do not want to practice, some students get bored very quickly and think that they cannot do the questions addressed in practice" have arisen. In this context, in order to overcome the difficulties that students experience in mathematics and geometry, students may be made to practice with origami from time to time to better understand the subject.

When the problems experienced by participants in origami based teaching, practices are examined in terms of time; the findings of "loss of time in practice due to the inability to use time effectively and low levels of readiness of students" were reached. Preparing a classic origami model is a shorter practice than preparing a fragmented origami model (Hacısalihoğlu Karadeniz, 2017). However, it suggests that there is a problem about time because pre-service teachers are not accustomed to having such practices in the classroom environment in secondary school. It can be said that this is a normal situation for the prospective teacher who is studying in the second grade.

When the contributions of origami based teaching practices to students are considered in terms of the curriculum; "Learning outcomes and geometry in the program, learning the content of the course, learning to make origami using paper folding method, seeing different methods/techniques, using concrete models and tools, developing the language of mathematics, valuing mathematics, spatial and 2-3 dimensional thinking, mathematical developing the thinking-problem solving-reasoning skill". In line with these results, it can

be said that teacher candidates perceive students' academic skills better. Recently, mathematics teaching is included with this method (Yuzawa ve Bart, 2002; Mastin, 2007; Çakmak, 2009; Golan ve Jackson, 2010; Hacısalihoğlu Karadeniz, 2017,2018). While the student is trying to make origami, point, line, angle, deltoid, bisector, symmetry axis, square, triangle etc. has to form geometric concepts on the model. These concepts form Euclidean geometry, so the student dealing with origami can learn Euclidean geometry while folding the paper.

When the contribution of origami based teaching practices to students is considered in terms of the curriculum; It is among the results that origami contributes to improving the language of mathematics. In the professional development standards of mathematics teachers of NCTM (1991), it is emphasized that teachers should ask students to explain their mathematical ideas in writing / verbally, and when and how they will relate mathematics to students' ideas. Therefore, learning environments that support the development of students' mathematical communication and language skills should be designed by teachers (Kotsopoulos, 2007).

When the contributions of origami based teaching practices to secondary school students are considered in terms of social-emotional development area; the codes of "learning with fun, drawing attention and attention, and wondering, loving mathematics" were obtained. It can be said that it is an effective educational tool since the student perceives origami as a game (MEB, 2011).

When the contributions of origami based teaching practices to secondary school students are considered in terms of psychomotor development area, the participants; It is seen that students express that they contribute to their psychomotor skills such as paper folding, cutting, painting and pasting. It is stated in the program that the concrete model, material and millimetric, dotted and isomeric papers included in the process contribute effectively, creating geometric shapes, mathematical relationships, patterns, item figures by folding paper, contributing to the development of students' cognitive-social and affective-psychomotor skills (MEB, 2009). Considering the contributions of origami based teaching practices to prospective teachers; we see that it is classified as "personal and professional development".

Participants' gains regarding professional development; "Learning to use the paper folding method, making origami and making-making the lesson interesting, preparing for the lesson-gaining professional experience, preparing a lesson plan-learning to use various methods/techniques, associating

mathematics with daily life, getting to know the student, having experience, teaching rehearsal do not do it". The contributions of the participants regarding personal development are; It is seen that he is described as "learning to be patient and tolerant, checking his excitement in front of the class, seeing my deficiencies, learning to achieve class control and passing the lesson".

This study "Mathematics with Paper Folding Method" course of the undergraduate program of the Faculty of Education that all teacher training institutions in Turkey may be attracted attention in terms of the primary and secondary curriculum. On the other hand, in the updated Secondary Mathematics Curriculum, applications can be made using origami in the acquisition of "solving problems by explaining the angle, edge, diagonal and area properties of special quadrants" (MEB, 2018b). In this study, with origami applications; The teaching of "names, creates and recognizes the basic elements of polygons, creates triangles according to their angles and edges, classifies the different triangles according to their edge and angle properties, determines the sum of the dimensions of the inner angles of the triangle and quadrilateral and finds the angle that is not given". Finally, this study can guide teacher candidates to design classroom environments structured with origami activities to enrich the teaching practices of geometry and other learning areas in "Teaching Practice" lessons, teachers' mathematics lessons.

### Kaynakça / References

- Akan-Sağsöz, D. (2008). *İlköğretim 6. Sınıftaki kesirler konusunun origami yardımıyla öğretimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Akayüure, P., Asiedu-Addo, S. K., ve Alebna, V. (2016). Investigating the effect of Origami instruction on pre-service teachers' spatial ability and geometric knowledge for teaching. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 4(3), 198-209.
- Armstrong, T. (2009). *Multiple intelligences in the classroom*. Alexandria: ASCD Virginia.
- Arıcı, S. (2012). *The effect of Origami-based instruction on spatial visualization, geometry achievement and geometric reasoning of tenth-grade students*. Master's thesis. Boğaziçi University, Istanbul, Turkey.

- Arıcı, S. ve Aslan-Tutak, F. (2015). The effect of origami-based instruction on spatial visualization, geometry achievement, and geometric reasoning. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(1), 179-200.
- Işıksal-Bostan, M. ve Şahin, E. (2013). The development of belief scale about using Origami in mathematics education. *Hacettepe University Journal of Education*, 28(2), 44-57.
- Baki, A. (2008). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi* (4. Baskı). Ankara: Harf Eğitim Yayıncılık.
- Baki, A. (2018). *Matematiği öğretme bilgisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Boakes, N. (2008). Origami-mathematics lessons: Paper folding as a teaching tool. *Mathidues*, 1(1), 1-9.
- Boakes, N. (2009). Origami instruction in the middle school mathematics classroom: Its impact on spatial visualization and geometry knowledge of students. *Research in Middle Level Education Online*, 32(7), 1-12.
- Boz, B. (2015). İki boyutlu kâğıtlardan üç boyutlu origami küpüne yolculuk. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED)*, 5(1), 20-33.
- Brady, K. (2008). Using paper folding in the primary years to promote student engagement in mathematical learning. *Proceedings of the 31st Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia* M.Goos,77-83.
- Cipoletti, B. ve Wilson, N. (2004). Turning origami into the language of mathematics. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 10(1), 26-31.
- Chen, K. (2006). Math in motion: Origami math for students who are deaf and hard of hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(2), 262-266.
- Coad, L. (2006). Paper folding in the middle school classroom and beyond. *Australian Mathematics Teacher*, 62(1), 6-13.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison K. (2000). *Research methods in education* (5th Edition). London: Routledge Falmer.
- Çakmak, S. (2009). *An investigation of the effect of Origami-based instruction on elementary students's spatial ability in mathemetic*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- DeYoung, M. J. (2009). Math in the box. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 15(3), 134-141.
- Duatepe-Paksu, A. ve Ubuz, B. (2004). Drama temelli geometri ders planının geliştirilmesi ve uygulanması. *Eğitimde İyi Örnekler Konferansı'nda sunulan bildiri*, Sabancı Üniversitesi, İstanbul.
- Duatepe-Paksu, A. (2016). Kâğıt katlama yöntemiyle dörtgenlerin incelenmesi. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED)*, 6(2), 80-88.

- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Georgeson, J. (2011). Fold in Origami and unfold math. *Mathematics Teaching in Middle School*, 16(6), 354-361.
- Golan, M. ve Jackson, P. (2010). *Origametria: A program to teach geometry and to develop learning skills using the art of origami*. 06.04.2011 tarihinde [http://www.emotive.co.il/Origami/db/pdf/996\\_golan\\_article.pdf](http://www.emotive.co.il/Origami/db/pdf/996_golan_article.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Gür, H. ve Kobak-Demir, M. (2016). Oyun temelli matematik öğrenme laboratuvarı projesine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1), 415-438.
- Hacısalihoğlu Karadeniz, M. (2017). Mathematics teaching via paper folding method. *İlköğretim Online*. 16(2), 663-692.
- Hacısalihoğlu Karadeniz, M. (2018). Kâğıt katlama yöntemi kullanılarak tasarlanan uygulamaların matematik eğitimindeki etkililiği. III. *INES Education and Social Science Congress (ESS)'de sunulan bildiri*, Alanya, Antalya.
- Hacısalihoğlu Karadeniz, M. (2019). Origami tabanlı öğretim uygulamaları: Dik koni ve dik piramit. *4th International Symposium of Turkish Computer and Mathematics Education'de sunulan bildiri*, Çeşme, İzmir.
- Higginson, W. ve Colgan, L. (2001). Algebraic thinking through origami. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 6(6), 343-349.
- Kabael, T. ve Ata Baran, A. (2016). Matematik öğretmenlerinin matemaiksel iletişim becerilerinin gelişimine yönelik farkındalıklarının İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(3), 868-881.
- Kotsopoulos, D. (2007). Mathematics discourse: It's like hearing a foreign language. *Mathematics Teacher*, 101(4), 301-305.
- Mastin, M. (2007). Story telling origami mathematics. *Teaching Children Mathematics*, 14(4), 206-212.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2009). *İlköğretim matematik dersi (6-8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2011). *Ortaöğretim geometri (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). *Ortaokul matematik dersi (5-8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017, 2018a). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018b). *Ortaöğretim matematik dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınevi.

- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]. (1991). *Professional Standards for Teaching Mathematics*. 11 Haziran 2013 tarihinde [URL:http://www.nctm.org/flipbooks/standards/professionalteaching/index.html](http://www.nctm.org/flipbooks/standards/professionalteaching/index.html) adresinden erişilmiştir.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]. (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. Virginia 2000.
- Patton, Q. M. (2002). *Practical Evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Philipp, R. A. (2007). Mathematics teachers' beliefs and affect. F. K. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* içinde (s. 257-315). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Polat, S. (2013). Origami ile matematik öğretimi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 15-27.
- Sze,S.(2005). *Math and mind mapping: Origami construction*. [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sq/content\\_storage\\_01/0000019b/80/1b/c0/ae.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sq/content_storage_01/0000019b/80/1b/c0/ae.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Tuğrul, B. ve Kavici, M. (2002). Kâğıt katlama sanatı ve öğrenme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(11), 1-17.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yuzawa, M. ve Bart, W. M. (2002). Young children's learning of size comparison strategies: Effect of Origami exercises. *The Journal of Genetic Psychology*, 163(4), 459-478.
- Wares, A. (2013). Appreciation of mathematics through origami. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 44(2), 277-283.
- Wares, A. (2016). Mathematical thinking and origami. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 47(1), 155-163.

#### Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Karadeniz Hacısalıhoğlu, M. (2020). Origami tabanlı öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarına katkıları ve karşılaşılan zorluklar: Üçgen ve dörtgenler. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(24), 2584-2614. DOI: 10.26466/opus.651290

## Siyer Dersi Öğretim Programının Değerlendirmesi

DOI: 10.26466/opus.614258

\*

Gizem Saygılı\* - Fatma Songur\*\*

\* Doç. Dr. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Karaman / Türkiye

E-Posta: [gizemsaygili@kmu.edu.tr](mailto:gizemsaygili@kmu.edu.tr)

ORCID: [0000-0002-1787-2492](https://orcid.org/0000-0002-1787-2492)

\*\* Uzm. Diyanet İşleri Başkanlığı, Isparta Müftülüğü, Isparta / Türkiye

E-Posta: [fatmasongur@gmail.com](mailto:fatmasongur@gmail.com)

ORCID: [0000-0002-5730-0085](https://orcid.org/0000-0002-5730-0085)

### Öz

Bu araştırmanın amacı 4+4+4 eğitim sisteminde yer alan Hz. Muhammed'in Hayatı (Siyer) dersine ilişkin öğretmen görüşlerinin inlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda 2014 yılında yapılan bu araştırmaya Isparta İl merkezindeki ortaokul ve liselerde görev yapan 73 öğretmen katılmıştır. Araştırmada ölçüt örnekleme seçim modeli kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmaya dahil edilecek öğretmenleri seçerken, ortaokul ve liselerde Siyer Dersi verme durumları dikkate alınmıştır. Isparta İl merkezinde Siyer Dersi veren öğretmenlerin tamamına ulaşılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Çınar (2005) tarafından geliştirilen "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Yönelik Öğretmen Görüşleri", anketinin revize edilmiş hali kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel analizlerinde SPSS paket programında güvenilirlik, yüzde ve frekans analizleri, kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin Siyer Dersine ilişkin görüşlerinin; öğretim programın amaçları, öğretim programın içeriği, öğretim programın öğretim öğrenim süreci, öğretim programın ölçme ve değerlendirme süreci boyutlarına yönelik olumlu yönde olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak Siyer Dersinin amaç, içerik, öğretim öğrenim süreci, ölçme ve değerlendirme süreçleri açısından gerekli yeterliliğe sahip olduğu söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** 4+4+4 Eğitim Sistemi, Din eğitimi, Öğretmen Görüşleri, Siyer Dersi, Hz. Muhammed'in Hayatı

## Evaluation of Siyer Course Teaching Program

\*

### Abstract

*The aim of this research is Hz. It is the moaning of the opinions of the teachers about Muhammad's Life (Siyer). For this purpose, 73 teachers working in secondary and high schools in Isparta city center participated in this research conducted in 2014. Criteria sampling selection model was used in the research. In this context, while choosing teachers to be included in the research, the situation of teaching Siyer lessons in secondary and high schools was taken into account. All teachers teaching Siyer lessons were reached in Isparta city center. The revised version of the "Teachers' Views on Religious Culture and Moral Knowledge Lesson" developed by Çımar (2005) was used as data collection tool. In statistical analysis of the data obtained in the research, reliability, percentage and frequency analyzes were used in the SPSS package program. At the end of the research, teachers' opinions about the Siyer Lesson; It was determined that the objectives of the curriculum, the content of the curriculum, the curriculum's educational learning process, the curriculum's assessment and evaluation process dimensions were positive. As a result, it can be said that Siyer Course has the necessary proficiency in terms of purpose, content, teaching learning process, measurement and evaluation processes.*

**Keywords:** *4+4+4 Education System, Religion Education, Teacher's Opinions, Siyer Lesson, Hz. Muhammed's Life*



## Giriş

Eğitim, toplumların kendi geleceğini planlaması, kurması ve geleceklerine yön vermesi girişimidir. Toplumların geleceklerine verdikleri yön; çağın gereklerine uygun olmak şartıyla toplumun ekonomik, sosyal, siyasal, kültürel ve tarihsel özellikleri dikkate alınarak biçimlendirilir (Çınar, 2003, s.1). Eğitimin temel amacı, öğrencilerin ders kazanımlarıyla entelektüel yeterliliğini geliştirmenin yanında, duyuşsal kazanımlarla karakter gelişimini ve ahlaki yeterliliğini besleyebilmek, bilgiyi yüksek kimlik ve kişilik gelişiminin gerektirdiği düşünce süzgeçlerinden de geçirerek, doğru ve yerinde kullanabilen bir profilin yetişmesine rehber olmaktır. Çünkü iyi eğitim almış bir insan, sadece zihinsel performansı ve kapasitesiyle değil yansıttığı değer yargılarıyla da yaşadığı toplumun aynası durumundadır. Bu da eğitimin yönünü belirleyen program geliştirme faaliyetlerinin, öğrenenin entelektüel bir değer olmanın yanında, sosyal bir değer, bir insan olma mantığının üzerinde temellenmesiyle mümkün olabilir (Kuş, 2009, s.1).

Türkiye’de eğitimde program geliştirme çalışmaları her ne kadar geç başlamış olsa da (Demirel, 1992, s.27), bilgi toplumuna geçiş sürecine paralel olarak, ülkemizde de birçok alanda değişimi zorunlu hale getirmiştir. Bu değişim eğitim alanına da yansımıştır. Türk eğitim sisteminde 2005 yılının ardından 2013 yılında da yeniden yapılandırma yoluna gidilmiş, çağın ihtiyaç ve gerçeklerine uygun insan tipinin yetiştirilmesi için eğitim programları yenilenmiştir. Yeni eğitim programlarının etkilerini ve olumlu yönlerini iyi anlayabilmenin en etkili yolu uygulanan programların değerlendirilmesidir (Yıldırım ve Öztürk, 2009, s.94). Eğitim ve öğretim programı içerisinde öğrencilerin dini ve ahlaki gelişimlerinin sağlanmasında din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin büyük bir önemi vardır. Bu nedenle eğitimde yeniden yapılanma sürecinde ilköğretim ders programının içerisine bazı seçmeli dersler eklenmiştir. Bu seçmeli derslerden birisi de Hz. Peygamber’in hayatıdır. Günümüze kadar aileler çocuklarına Hz. Peygamber’i tanıtmayı ve sevdirmeyi her dönemde amaçlamış ve bunun için çeşitli yollar denemişlerdir. Çocuklarda kitap okumanın zihinsel, duygusal, sosyal ve dini gelişiminde önemli bir yeri olduğu için, bu ihtiyacı kimi zaman çocuklar için hazırlanan siyer kitaplarıyla karşılamaya çalışmışlardır. İnsanın çocukluk yıllarında okuduğu siyer eserleri ömür boyu sahip olacağı peygamber tasavvurunun temelini oluşturmaktadır. Kişinin, hayatının ileriki yıllarında göstereceği dini davranış modelleri

bu tasavvur üzerine inşa edilir. Bu nedenle siyer eserlerinin azımsanmayacak sayıda arttığı bir dönemde çocuklara rehberlikte bulunurken onlara sunulan bilgiler konusunda dikkatli olunması gerekmektedir (Tursun, 2011, s. 31).

Siyer dersinin ilköğretim ve ortaöğretim müfredatına girmesi ile birlikte bu alanda yapılan yeni düzenlemelerin irdelenmesi, programın işleyiş sistemine ilişkin sorunların ve çözüm önerilerin sunulması, bunların yanında programın amaç, içerik ve uygulanış biçimine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi oldukça önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. 4+4+4 eğitim sisteminin getirdiği seçmeli derslerden olan siyer dersinin içeriği, amaçları, eğitim öğretim süreci ve ölçme değerlendirme yapısının iyi bilinmesi, dersin işleyiş biçimindeki aksaklıkların tespit edilmesi söz konusu dersin hedeflerine ulaşma düzeyinin belirlenmesinde büyük öneme sahiptir. Bu noktada 2013 yılı itibariyle yürürlüğe konulan 4+4+4 yeni eğitim sistemi içerisinde seçmeli ders olarak işlenen Hz. Peygamber'in hayatına ilişkin konuların öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi oldukça önemlidir. Özellikle öğrencilerin günlük yaşamlarındaki ahlak ve din anlayışını yakından etkileyen siyer dersinin hem içerik hem de işleme biçiminin iyi değerlendirilmesi öğrencilerin ahlaki ve dini gelişimlerinin desteklenmesi için gereklidir. Bu bağlamda yapılan bu çalışmada, Isparta ilindeki ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin siyer dersine yönelik düşüncelerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmaya siyer dersinde programın amaçları, programın içeriği, programın öğrenme öğretme süreci ve ölçme değerlendirme özellikleri hakkındaki öğretmen görüşlerinin bazı değişkenler ışığında incelenmesi amaçlanmıştır.

## **Yöntem**

### ***Araştırma Modeli***

Bu çalışmada bilimsel araştırmalarda ve eğitim alanındaki çalışmalarda sıklıkla kullanılan "alan araştırması" yöntemi kullanılmıştır. Eğitim alanında yapılan alan araştırmaları genellikle öğretmenlerin bazı olay veya olgulara ilişkin görüşlerini (Ders konularına bakış açıları, konuların işleniş biçimleri hakkındaki görüşleri, eğitim ve öğretim sistemi içindeki sorunlara bakış açıları ve çözüm önerileri) betimlemek için kullanılmaktadır. Araştırmada mo-

del olarak ise “tarama” modeli kullanılmıştır. Veri toplama işlemlerinde likert tipi ölçek kullanılmıştır. Likert tipi ölçekler ile yapılan tarama modelli araştırmalar da eğitim alanında sıklıkla kullanılmaktadır (Karadağ, 2010, s.63-64). Aynı zamanda tarama modeline dayalı araştırmalar bazı değişkenler ışığında (öğrenim durumu, medeni hal vb.) belirli bir konuya ilişkin özelliklerin belirlenmesi amacı ile sosyal bilimlerde de sıklıkla kullanılmaktadır (Can, 2014, s. 8).

### *Araştırmanın Evreni ve Örnekleme*

Araştırmaya Isparta il merkezinde bulunan ortaokul, imam hatip ortaokulu, lise ve imam hatip liselerinde görev yapan aynı zamanda siyer derslerine giren toplam 73 öğretmen katılmıştır. Literatürde evren içerisinden örneklem seçiminde bazı yöntemlerin kullanıldığı belirtilmiştir. Ancak evren içerisinden ne kadar yüksek düzeyde örneklem seçilirse elde edilen bulguların evren üzerinde daha etkili bir genelleme yapmaya olanak sağlayacağı ifade edilmiştir. Bu kapsamda eğitim alanında evrende bulunan bireylerin tamamına ulaşmayı amaçlayan birçok çalışma yapılmıştır (Karadağ, 2010, s.55). Yapılan bu araştırmada ölçüt örnekleme seçim modeli kullanılmıştır. Evreni oluşturan tüm öğretmenlere ulaşılması amaçlanmıştır. Isparta İl merkezinde Siyer Dersi veren 80 öğretmenin tamamına ulaşılmıştır.

### *Veri Toplama Aracı*

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Çınar (2005, s.156-159) tarafından geliştirilen “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programının Değerlendirilmesi” ile ilgili anket sorularının siyer dersine uyarlanmış hali kullanılmıştır. Anketin uyarlanmasında din eğitimi uzmanlarından görüş alınmıştır. Uygulanan anket iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemeyi amaçlayan 10 soru bulunmaktadır. İkinci bölümde ise öğretmenlerin siyer dersine ilişkin düşüncelerini tespit etmeyi amaçlayan 37 soru bulunmaktadır. Araştırmada siyer dersine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirildiği ve 37 sorudan oluşan anket 5’li likert türünde bir ankettir. Sorulardan elde edilen puanların artması öğretmenlerin söz konusu düşünceye katılım oranlarının da arttığını, elde

edilen puanların düşük olması ise öğretmenlerin söz konusu düşüncelere katılma oranlarının düşük olduğunu göstermektedir. Bunun yanında ankette siyer dersine yönelik 4 boyuta ilişkin sorular yer almaktadır. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 ve 36'ncı sorular *programın amaçları*, 15, 16, 17, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 29, 33 ve 35'inci sorular *programın içeriği*, 13, 14, 19, 20, 23 ve 32'inci sorular *eğitim ve öğretim süreci*, 18, 28, 30, 31 ve 34'üncü sorular ise *programın ölçme ve değerlendirme sürecine* ilişkin sorulardan oluşmaktadır. Ders dönemi devam ederken yapılan çalışmamızda, öğretmenlere dağıtılan anket formları, 5 öğretmenimiz tarafından belirlenen süre içerisinde teslim edilmemiştir. 2 anket formu da eksik veri gerekçesi ile analizden çıkartılmıştır. 80 anket formundan 73 tanesi analize dahil edilmiştir. Bu durumda anketin geri dönüş oranı %91,25 olarak gerçekleşmiştir.

### ***İstatistiksel Analiz***

Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel analizlerinde SPSS programında güvenilirlik ve frekans analizleri, ölçeğin güvenilirliği belirlemek için Cronbach's alfa katsayısı hesaplanmıştır. Ölçekte kullanılan 37 madde için güvenilirlik katsayısı 0.88 olarak elde edilmiştir. Elde edilen bu değer, ölçme aracının yüksek düzeyde güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır (Kalaycı, 2008, s.405). Katılımcılara ait demografik bilgilerin ve katılımcıların siyer dersi hakkındaki sorulara verdikleri yanıtların değerlendirilmesinde frekans analizi kullanılmıştır. Anket sonuçlarını değerlendirmek için katılımcıların verdikleri cevaplar frekans analizi ile değerlendirilmiştir. Hem demografik sorular hem de öğretmenlerin siyer dersi öğretimine ilişkin sorular frekans analizine tabi tutulmuştur.

### **Bulgular**

Bu bölümde çalışmaya katılan 73 siyer dersi veren öğretmenin anket formlarından elde edilen bulguların istatistiksel sonuçları ve yorumlarına yer verilmiştir. Siyer dersi programının amaçları, programın içeriği, programın öğrenme öğretme süreci ve ölçme değerlendirme özellikleri hakkındaki öğretmen görüşleri aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

**Tablo 1. Katılımcılara Ait Tanımlayıcı İstatistikler**

Değişkenler	Alt değişkenler	f	%
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	14	19.2
	Erkek	57	78.1
	Cevapsız	2	2.7
<b>Öğrenim Durumu</b>	İlahiyat	54	74.0
	Yüksek İslam Enst	2	2.7
	Yüksek Lisans	12	16.4
	Diğer	2	2.7
	Cevapsız	3	4.1
<b>Medeni Durum</b>	Evli	68	93.2
	Bekâr	1	1.4
	Boşanmış	1	1.4
<b>Mesleki Deneyim</b>	0-5 Yıl	1	1.4
	6-10 Yıl	15	20.5
	11-15 Yıl	11	15.1
	16-20 Yıl	14	19.2
	21-25 Yıl	12	16.4
	26-30 Yıl	9	12.3
	30 ve Üzeri	8	11.0
	Cevapsız	3	4.1
<b>Görev Yapılan Kurum</b>	Ortaokul	31	42.5
	Lise	23	31.5
	İmam Hatip Ortaokul	6	8.2
	İmam Hatip Lisesi	10	13.7
	Cevapsız	3	4.1
<b>Ekonomik Durumu</b>	Çok İyi	1	1.4
	İyi	28	38.4
	Orta	37	50.7
	Düşük	3	4.1
	Çok Düşük	1	1.4
	Cevapsız	3	4.1
<b>İdari Görev</b>	Müdür	1	1.4
	Müdür Yardımcısı	6	8.2
	Diğer	2	2.7
	Yok	Yok	83.6
	Cevapsız	3	4.1

Tablo 1, katılımcılara ait 7 tanımlayıcı istatistiki bilgiyi sunmaktadır. Bu bağlamda katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde, araştırmaya katılan Siyer öğretmenlerinin %78.1 gibi büyük bir çoğunluğunun erkek öğretmenlerden oluştuğu, kadın öğretmenlerin oranının ise, %19.2 gibi oldukça az bir kitleyi teşkil ettiği görülmektedir. Katılımcıların mesleki kıdem yıllarına göre dağılımları incelendiğinde, öğretmenlerin %1.4'ünün mesleki kıdemlerinin 1-5 yıl, %20.5'inin 6-10 yıl, %15.1'inin 11-15 yıl, %19.2'sinin 16-20 yıl, %16.4'ünün 21-25 yıl, %12.3'ünün 26-30 yıl ve %11'inin ise 30 yıl

ve üzeri mesleki kıdeme sahip oldukları anlaşılmaktadır. Katılımcıların öğrenim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, öğretmenlerin %74'ünün ilahiyat fakültesi mezunu oldukları, %2.7'sinin yüksek lisans, %16.4'ünün Yüksek İslam Enstitüsü, %2.7'inin ise diğer yükseköğretim kurumlarından mezun oldukları öğrenilmektedir. Katılımcıların ekonomik gelir düzeylerine göre dağılımları incelendiğinde, öğretmenlerin %50.7'sinin ekonomik durumunun orta düzey olduğu, %38.4'ünün iyi, %4.1'inin düşük, %1.4'ünün çok yüksek, %1.4'ünün ise çok düşük olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların medeni durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, öğretmenlerin %93.2'sinin evli, %1.4'ünün bekar, %1.4'ünün ise boşanmış olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları kurumlara göre dağılımları incelendiğinde, öğretmenlerin %42.5'inin ortaokul, %31.5'inin lisede, %13.7'sinin imam hatip lisesinde ve %8.2'sinin imam hatip ortaokulunda görev yaptıkları bilinmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin idari görev yapma durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, öğretmenlerin %83.6'sının çalıştıkları kurumlarda herhangi bir idari görevlerinin bulunmadığı, %8.2'sinin müdür yardımcısı olduğu, %2.7'sinin diğer idari görevlerde buldukları, %1.4'ünün ise müdür olarak görev yaptıkları anlaşılmaktadır.

**Tablo 2. Katılımcıların Siyer Dersinde Programın Amaçlarına İlişkin Görüşleri**  
İfadeler

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Siyer dersi programı, konuların anlaşılması hususunda yeterlidir.	f	28	29	9	4	3
	%	38.4	39.7	12.3	5.5	4.1
Siyer dersinin amaçları programda açık ve anlaşılır bir dille ifade edilmiştir.	f	4	20	3	41	5
	%	5.5	27.4	4.1	56.2	6.8
Siyer dersinin amaçları öğrenci davranışı kazandırma ve geliştirme yönünden yeterlidir.	f	2	8	11	47	5
	%	2.7	11.0	15.1	64.4	6.8
Siyer dersinin mevcut programı bu dersin amaçlarını gerçekleştirebilecek düzeydedir.	f	4	18	13	32	6
	%	5.5	24.7	17.8	43.8	8.2
Siyer dersinin amaçları tam olarak gerçekleşmektedir.	f	7	16	15	28	7
	%	9.6	21.9	20.5	38.4	9.6
Siyer dersinin amaçlarının iyi belirlenmemesi, amaçlara tam olarak ulaşamamasının en önemli sebebidir.	f	7	19	23	22	2
	%	9.6	26.0	31.5	30.1	2.7
Okul, aile ve çevreden kaynaklara faktörler, amaçlara tam olarak ulaşamamasının en önemli sebebidir.	f	4	13	14	31	6
	%	5.5	17.8	19.2	42.5	8.2
Siyer dersinde özel öğretim yöntemlerinin uygulanmayışı, amaçlara tam olarak ulaşamamasının en önemli sebebidir.	f	4	7	8	39	15
	%	5.5	9.6	11.0	53.4	20.5

Eğitim araç-gereç eksikliği, amaçlara tam olarak ulaşılmasının en önemli sebebidir.	f	4	15	11	36	7
	%	5.5	20.5	15.1	49.3	9.6
Siyer ders saatinin yetersizliği amaçlara tam olarak ulaşılmasının en önemli sebebidir.	f	6	23	8	25	11
	%	8.2	31.5	11.0	34.2	15.1
Diğer derslerle ve çevreyle dersin bütünleşmemesi amaçlara tam olarak ulaşılmasının en önemli sebebidir.	f	5	28	8	26	6
	%	6.8	38.4	11.0	35.6	8.2
Uygulanan müfredat hedeflerle tutarlıdır.	f	4	18	12	31	8
	%	5.5	24.7	16.4	42.5	11.0

Tablo 2, katılımcıların siyer dersinde programın amaçlarına ilişkin görüşlerini 12 madde halinde ortaya koymaktadır. Buna göre konuların anlaşılabilirlik düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, “Siyer dersi programı, konuların anlaşılması hususunda yeterlidir” düşüncesine öğretmenlerin %39.7’sinin katılmadığı, %38.4’ünün kesinlikle katılmadığı, %12.3’ünün bu konuda kararsız olduğu ve %5.5’inin katıldığı görülmektedir. Amaçların anlaşılabilirlik seviyesine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, “Siyer dersinin amaçları programda açık ve anlaşılır bir dille ifade edilmiştir” düşüncesine öğretmenlerin %56.2’sinin katıldığı, %27.4’ünün katılmadığı, %6.8’inin kesinlikle katıldığı, %5.5’inin kesinlikle katılmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %4.1’inin ise bu düşünceye katılma konusunda kararsız olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Amaçların öğrenci davranışı kazandırma ve geliştirme düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, “Siyer dersinin amaçları öğrenci davranışı kazandırma ve geliştirme yönünden yeterlidir” düşüncesine öğretmenlerin %64.4’ünün katıldığı, %11’inin katılmadığı, %6.8’inin kesinlikle katıldığı, %2.7’sinin de kesinlikle katılmadığı tespit edilmiştir. Bu düşünceye katılma konusunda kararsız olan öğrencilerin oranının ise %15.1 olduğu tespit edilmiştir. Mevcut programın amaçları gerçekleştirme düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, “Siyer dersinin mevcut programı bu dersin amaçlarını gerçekleştirebilecek düzeydedir” düşüncesine öğretmenlerin %43.8’inin katıldığı, %24.7’sinin katılmadığı, %8.2’sinin kesinlikle katıldığı, %5.5’inin ise kesinlikle katılmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %17.8’inin de bu düşünceye katılma konusunda kararsız oldukları tespit edilmiştir. Amaçların gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde; “Siyer dersinin amaçları tam olarak gerçekleşmektedir” düşüncesine öğretmenlerin %38.4’ünün katıldıkları, %21.9’unun katılmadığı, %9.6’sının kesinlikle katıldığı ve %9.6’sının kesinlikle katılma-

dığı tespit edilmiştir. Bu düşünceye katılma konusunda kararsız olan öğretmenlerin oranının ise %20.5 olduğu tespit edilmiştir. Amaçların gerçekleşmesinin nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, “Siyer dersinin amaçlarının iyi belirlenmemesi, amaçlara tam olarak ulaşamamasının en önemli sebebidir” düşüncesine katılma konusunda öğretmenlerin %31.5’inin kararsız olduğu, öğretmenlerin %30.1’inin bu düşünceye katıldığı, %26’sının katılmadığı, %9.6’sının kesinlikle katılmadığı, %2.7’sinin ise kesinlikle katıldığı tespit edilmiştir. Okul aile ve çevrenin tutumuna ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, “Okul, aile ve çevreden kaynaklı faktörler, amaçlara tam olarak ulaşamamasının en önemli sebebidir” düşüncesine öğretmenlerin %42.5’inin katıldığı, %15.1’inin kesinlikle katıldığı, %17.8’inin katılmadığı, %5.5’inin ise kesinlikle katılmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %19.2’sinin ise bu düşünceye katılma konusunda kararsız oldukları belirlenmiştir. Özel öğretim yöntemlerinin uygulanmayışına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, “Siyer dersinde özel öğretim yöntemlerinin uygulanmayışı, amaçlara tam olarak ulaşamamasının en önemli sebebidir” düşüncesine öğretmenlerin %53.4’ünün katıldığı, %20.5’inin kesinlikle katıldığı, %9.6’sının katılmadığı, %5.5’inin ise kesinlikle katılmadığı tespit edilmiştir. Bu düşünceye katılma konusunda kararsız olan öğretmenlerin oranının ise %11 olduğu tespit edilmiştir. Eğitim araç gereç eksikliğine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, “Eğitim araç gereç eksikliği, amaçlara tam olarak ulaşamamasının en önemli sebebidir” düşüncesine öğretmenlerin %49.3’ünün katıldıkları, %20.5’inin katılmadığı, %9.6’sının kesinlikle katıldığı ve %5.5’inin kesinlikle katılmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %15.1’inin bu düşünceye katılma konusunda kararsız olduğu belirlenmiştir. Ders saatinin yetersizliğine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, “Siyer ders saatinin yetersizliği amaçlara tam olarak ulaşamamasının en önemli sebebidir” düşüncesine öğretmenlerin %34.2’sinin katıldığı, %31.5’inin katılmadığı, %15.1’inin kesinlikle katıldığı, %8.2’sinin de kesinlikle katılmadığı tespit edilmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin %11’inin bu düşünceye katılma konusunda kararsız oldukları belirlenmiştir. Diğer derslerle ve çevreyle dersin bütünleşmesine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, “Diğer derslerle ve çevreyle dersin bütünleşmemesi amaçlara tam olarak ulaşamamasının en önemli sebebidir” düşüncesine öğretmenlerin %38.4’ünün katılmadığı, %35.6’sının katıldığı, %8.2’sinin kesinlikle katıldığı, %6.8’inin ise kesinlikle



katılmadığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin %11'inin bu düşünceye katılma konusunda kararsız oldukları tespit edilmiştir. Müfredatın amaçlarla tutarlılık düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, "Uygulanan müfredat hedeflerle tutarlıdır" düşüncesine öğretmenlerin %42.5'inin katıldığı, %24.7'sinin katılmadığı, %11'inin kesinlikle katıldığı, %5.5'inin ise kesinlikle katılmadığı tespit edilmiştir. Bu düşünceye katılma konusunda kararsız olan öğretmenlerin oranının ise %16.4 olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 3. Katılımcıların Siyer Dersinde Programın İçeriğine İlişkin Görüşleri**

İfadeler		Kesinlikle	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle
		Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum
Siyer dersi programı Hz. Muhammed'in hayatını günlük hayata yansıtarak daha bilinçli bireyler yetiştirilmesine yönelik hazırlanmıştır.	<i>f</i>	3	8	9	40	13	
	%	4.1	11.0	12.3	54.8	17.8	
Siyer dersinde okutulan müfredat öğrencilerin yaş düzeyine uygundur.	<i>f</i>	1	9	7	46	10	
	%	1.4	12.3	9.6	63.0	13.7	
Programda konuların sıralanışında "kolaydan zora" "basitten karmaşığa" "somuttan soyuta" gibi öğretim ilkelerine dikkat edilmiştir.	<i>f</i>	3	6	7	49	8	
	%	4.1	8.2	9.6	67.1	11.0	
Siyer dersi programı öğrencilerin, akılcı ve eleştirel bir yaklaşım geliştirmelerine olanak tanımaktadır.	<i>f</i>	6	13	14	35	5	
	%	8.2	17.8	19.2	47.9	6.8	
Siyer dersi programına eklenmesi gereken ünite veya konular bulunmaktadır.	<i>f</i>	9	18	5	36	5	
	%	12.3	24.7	6.8	49.3	6.8	
Siyer dersi programı, görsel yöntemlerin etkili kullanılmasına uygun hazırlanmıştır.	<i>f</i>	11	17	12	31	2	
	%	15.1	23.3	16.4	42.5	2.7	
Siyer dersi programı, sözel yöntemlerin etkili kullanılmasına uygun hazırlanmıştır.	<i>f</i>	3	6	12	40	12	
	%	4.1	8.2	16.4	54.8	16.4	
Öğretmenler mevcut araç gereçleri etkili bir şekilde kullanabilmektedir.	<i>f</i>	4	15	12	36	6	
	%	5.5	20.5	16.4	49.3	8.2	
Siyer dersi programı, öğrencilerin derse ilgilerini sağlamaktadır.	<i>f</i>	2	7	6	47	11	
	%	2.7	9.6	8.2	64.4	15.1	
Programda yer alan konular, öğrencilerin Siyer dersi konusunda tüm ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde hazırlanmıştır.	<i>f</i>	4	8	14	44	3	
	%	5.5	11.0	19.2	60.3	4.1	
Siyer dersi programı öğrencilerin ahlaki davranışlar kazanmasında etkilidir.	<i>f</i>	7	15	19	30	2	
	%	9.6	20.5	26.0	41.1	2.7	
Siyer dersinde Hz. Muhammed'in hayatı, günlük yaşantısı, ahlaki özellikleri gibi konulara yer verilmesi lise programda yer alması açısından uygundur.	<i>f</i>	6	8	11	38	10	
		8.2	11.0	15.1	52.1	13.7	

Tablo 3, katılımcıların siyer dersinde programın içeriğine ilişkin görüşlerini 12 madde halinde ortaya koymaktadır. Buna göre, müfredat ile bilinçli bireyler yetişmesine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, “Siyer dersi programı Hz. Muhammed’in hayatını günlük hayata yansıtarak daha bilinçli bireyler yetiştirilmesine yönelik hazırlanmıştır” düşüncesine öğretmenlerin %54.8’inin katıldığı, %17.8’inin kesinlikle katıldığı, %11’inin katılmadığı, %4.1’inin ise kesinlikle katılmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin %12.3’ünün bu düşünceye katılma konusunda kararsız olduğu belirlenmiştir. İçeriğin öğrencilerin yaş düzeyine uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, “Siyer dersinde okutulan müfredat öğrencilerin yaş düzeyine uygundur” düşüncesine öğretmenlerin %63’ünün katıldığı, %13.7’sinin kesinlikle katıldıkları, %12.3’ünün katılmadığı, %1.4’ünün ise kesinlikle katılmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %9.6’sının bu düşünceye katılma konusunda kararsız oldukları belirlenmiştir. İçeriğin aşamalılık ve önkoşul ilkesine uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, Programda konuların sıralanışında “kolaydan zora” “basitten karmaşığa” “somuttan soyuta” gibi öğretim ilkelerine dikkat edilmiştir, düşüncesine öğretmenlerin %67.1’inin katıldığı, %11’inin kesinlikle katıldığı, %8.2’sinin katılmadığı, %4.1’inin ise kesinlikle katılmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %9.6’sının bu düşünceye katılma konusunda kararsız oldukları belirlenmiştir. İçeriğin öğrencilerde düşünme yeteneğini geliştirme düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, “Siyer dersi programı öğrencilerin, akılcı ve eleştirel bir yaklaşım geliştirmelerine olanak tanımaktadır” düşüncesine öğretmenlerin %47.9’unun katıldığı, %17.8’inin katılmadığı, %8.2’sinin kesinlikle katılmadığı, %6.8’inin ise kesinlikle katıldığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %19.2’sinin bu düşünceye katılma konusunda kararsız oldukları belirlenmiştir. İçeriğe eklenmesi gereken ünite ve konulara ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, “Siyer dersi programına eklenmesi gereken ünite veya konular bulunmaktadır” düşüncesine öğretmenlerin %49.3’ünün katıldığı, %24.7’sinin katılmadığı, %12.3’ünün kesinlikle katılmadığı, %6.8’inin ise kesinlikle katıldığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %6.8’inin bu düşünceye katılma konusunda kararsız oldukları belirlenmiştir. Programın görsel yöntemlerin etkili kullanılmasına uygun hazırlanmış olması durumuna ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, “Siyer dersi programı, görsel yöntemlerin etkili kullanılmasına uygun hazırlanmıştır” düşüncesine öğretmenlerin %42.5’inin katıldığı, %23.3’ünün katılmadığı, %15.1’inin kesinlikle katılmadığı, %2.7’sinin

ise kesinlikle katıldığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %16.4'ünün bu düşünceye katılma konusunda kararsız oldukları belirlenmiştir. Programın sözel yöntemlerin etkili kullanılmasına uygun hazırlanmış olması durumuna ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, "Siyer dersi programı, sözel yöntemlerin etkili kullanılmasına uygun hazırlanmıştır" düşüncesine öğretmenlerin %54.8'inin katıldığı, %16.4'ünün kesinlikle katıldığı, %8.2'sinin katılmadığı ve %4.1'inin kesinlikle katılmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %16.4'ünün bu düşünceye katılma konusunda kararsız oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin eğitim araç gereçleri kullanabilme becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, "Öğretmenler mevcut araç gereçleri etkili bir şekilde kullanabilmektedir" düşüncesine öğretmenlerin %49.3'ünün katıldığı, %20.5'inin katılmadığı, %8.2'sinin kesinlikle katıldığı ve %5.5'inin kesinlikle katılmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %16.4'nün bu düşünceye katılma konusunda kararsız oldukları belirlenmiştir. İçeriğin öğrencilerin ilgisini çekme düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, "Siyer dersi programı, öğrencilerin derse ilgilerini sağlamaktadır" düşüncesine öğretmenlerin %64.4'ünün katıldığı, %9.6'sının katılmadığı, %15.1'inin kesinlikle katıldığı, %2.7'sinin ise kesinlikle katılmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %8.2'sinin bu düşünceye katılma konusunda kararsız oldukları belirlenmiştir. İçeriğin öğrencilerin dini konulardaki tüm ihtiyaçlarına karşılık verme düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, "Programda yer alan konular, öğrencilerin Siyer dersi konusunda tüm ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde hazırlanmıştır" düşüncesine öğretmenlerin %60.3'ünün katıldığı, %11'inin katılmadığı, %5.5'inin kesinlikle katılmadığı ve %4.1'inin kesinlikle katıldığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %19.2'sinin bu düşünceye katılma konusunda kararsız oldukları belirlenmiştir. İçeriğin ahlaki davranış kazandırma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, "Siyer dersi programı öğrencilerin ahlaki davranışlar kazanmasında etkilidir" düşüncesine öğretmenlerin %41.1'inin katıldığı, %20.5'inin katılmadığı, %9.6'sının kesinlikle katılmadığı ve %2.7'sinin kesinlikle katıldığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %26'sının bu düşünceye katılma konusunda kararsız oldukları belirlenmiştir. Siyer derslerinin ortaokul ve liselerde yer alması gerektiğine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, "Siyer dersinde Hz. Muhammed'in hayatı, günlük yaşantısı, ahlaki özellikleri gibi konulara yer verilmesi lise programda yer alması açısından uygundur" görüşüne öğretmenlerin %52.1'inin katıl-

dığı, %13.7'sinin kesinlikle katıldığı, %11'inin katılmadığı ve %8.2'sinin kesinlikle katılmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %15.1'inin bu düşünceye katılma konusunda kararsız oldukları belirlenmiştir.

**Tablo 4. Katılımcıların Siyer Dersine İlişkin Eğitim ve Öğretim Süreci Hakkındaki Görüşleri**

İfadeler		Kesinlikle	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle
		Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılmıyorum
Programın uygulaması için siyer dersinin haftalık ders saati yeterlidir.	<i>f</i>	4	18	3	39	9
	%	5.5	24.7	4.1	53.4	12.3
Ders işlenirken dersin öğretimi ile ilgili yeterli araç gereç temin edilebilmektedir.	<i>f</i>	3	20	6	38	6
	%	4.1	27.4	8.2	52.1	8.2
Siyer ders öğretiminin ilkeleri arasında, birbiriyle çelişen hususlar vardır.	<i>f</i>	4	13	19	31	6
	%	5.5	17.8	26.0	42.5	8.2
Siyer dersinin öğrencilere tanıtılması hususunda ek eserlerin, örnek ders işlenişlerinin hazırlanması faydalı olmuştur.	<i>f</i>	10	41	10	9	3
	%	13.7	56.2	13.7	12.3	4.1
Siyer dersi programında, ünite ve içerikler birbirine paralel ve bütünlüğü bir şekilde hazırlanmıştır.	<i>f</i>	3	14	15	36	5
	%	4.1	19.2	20.5	49.3	6.8
Siyer dersi programı, güncel ve yaşanan hayata uygun şekilde hazırlanmıştır.	<i>f</i>	6	11	13	38	5
	%	8.2	15.1	17.8	52.1	6.8
Siyer dersinin müfredatı, belirlenen zaman süresi içinde tamamlanabilecek düzeydedir.	<i>f</i>	5	7	2	54	5
	%	6.8	9.6	2.7	74.0	6.8
Siyer dersi programı, öğrencilerimizin farklı kaynaklarla temaslarını sağlamaktadır.	<i>f</i>	2	8	6	50	7
	%	2.7	11.0	8.2	68.5	9.6

Tablo 4, katılımcıların siyer dersine ilişkin eğitim ve öğretim süreci hakkındaki görüşlerini 8 madde halinde ortaya koymaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin, programın uygulanabilirlik düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, “Programın uygulaması için siyer dersinin haftalık ders saati yeterlidir” düşüncesine öğretmenlerin %53.4’ünün katıldığı, %24.7’sinin katılmadığı, %12.3’ünün kesinlikle katıldığı, %5.5’inin ise kesinlikle katılmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %4.1’inin bu düşünceye katılma konusunda kararsız oldukları belirlenmiştir. Eğitim öğretim süreçlerinde eğitim araç gereçlerin bulunabilirlik düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, “Ders işlenirken dersin öğretimi ile ilgili yeterli araç gereç temin edilebilmektedir” düşüncesine öğretmenlerin %52.1’inin katıldığı, %27.4’ünün katılmadığı, %8.2’sinin kesinlikle katıldığı, %4.1’inin ise kesinlikle katılmadığı tespit

edilmiştir. Öğretmenlerin %8.2'sinin bu düşünceye katılma konusunda kararsız oldukları belirlenmiştir. İlkeler arasında birbiriyle çelişen hususların bulunmasına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, “Siyer ders öğretiminin ilkeleri arasında, birbiriyle çelişen hususlar vardır” düşüncesine öğretmenlerin %42.5'inin katıldığı, %17.8'inin katılmadığı, %8.2'sinin kesinlikle katıldığı ve %5.5'inin kesinlikle katılmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %26'sının bu düşünceye katılma konusunda kararsız oldukları belirlenmiştir. Örnek işlemler hakkındaki öğretmen görüşleri incelendiğinde, “Siyer dersinin öğrencilere tanıtılması hususunda ek eserlerin, örnek ders işlemlerinin hazırlanması faydalı olmuştur” düşüncesine öğretmenlerin %56.2'sinin katılmadığı, %12.3'ünün katıldığı, %13.7'sinin kesinlikle katılmadığı ve %4.1'inin kesinlikle katıldığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %13.7'sinin bu düşünceye katılma konusunda kararsız oldukları belirlenmiştir. Programda ünite ve içeriklerin birbirine paralel ve bütünlüğü bir şekilde hazırlanmasına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, “Siyer dersi programında, ünite ve içerikler birbirine paralel ve bütünlüğü bir şekilde hazırlanmıştır” düşüncesine öğretmenlerin %49.3'ünün katıldığı, %19.2'sinin katılmadığı, %6.8'inin kesinlikle katıldığı ve %4.1'inin kesinlikle katılmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %20.5'inin bu düşünceye katılma konusunda kararsız oldukları belirlenmiştir. İçeriğin güncel ve yaşanan hayata uygun olma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, “Siyer dersi programı, güncel ve yaşanan hayata uygun şekilde hazırlanmıştır” düşüncesine öğretmenlerin %52.1'inin katıldığı, %15.1'inin katılmadığı, %8.2'sinin kesinlikle katılmadığı, %6.8'inin kesinlikle katıldığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %17.8'inin bu düşünceye katılma konusunda kararsız oldukları belirlenmiştir. Programın zaman itibarıyla uygulanabilirlik düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, “Siyer dersinin müfredatı, belirlenen zaman süresi içinde tamamlanabilecek düzeydedir” düşüncesine öğretmenlerin %74'ünün katıldığı, %9.6'sının katılmadığı, %6.8'inin kesinlikle katıldığı ve %6.8'inin kesinlikle katılmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %2.7'sinin bu düşünceye katılma konusunda kararsız oldukları belirlenmiştir. Ders uygulamasında farklı kaynaklara temasın sağlanmasına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, “Siyer dersi programı, öğrencilerimizin farklı kaynaklarla temaslarını sağlamaktadır” düşüncesine öğretmenlerin %68.5'inin katıldığı, %11'inin katılmadığı, %9.6'sının kesinlikle katıldığı, %2.7'sinin ise kesinlikle katılmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin %8.2'sinin bu düşünceye katılma konusunda kararsız oldukları belirlenmiştir.

**Tablo 5. Siyer Dersinde Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri**

<i>İfadeler</i>		<i>Kesinlikle Katılmıyorum</i>	<i>Katılmıyorum</i>	<i>Kararsızım</i>	<i>Katılıyorum</i>	<i>Kesinlikle Katılıyorum</i>
Uygulanan değerlendirme yöntemleriyle programda hedeflenen amaçlara ulaşp ulaşmadığı tam olarak ölçülebilmektedir.	<i>f</i>	3	13	14	39	4
	<i>%</i>	4.1	17.8	19.2	53.4	5.5
Siyer dersi programı öğrencilerin Hz. Muhammed'in hayatını örnek alma konusunda etkili olabilecek düzeydedir.	<i>f</i>	4	16	17	30	6
	<i>%</i>	5.5	21.9	23.3	41.1	8.2
Siyer dersi programı öğrencilerin Hz. Muhammed'in hayatını ana hatlarıyla tanımasını sağlamaktadır.	<i>f</i>	1	3	48	20	1
	<i>%</i>	1.4	4.1	65.8	27.4	1.4
Öğrencilerin çoğu Hz. Muhammed'in hayatını genel hatlarıyla öğrenebilmektedir.	<i>f</i>	8	36	12	15	2
	<i>%</i>	11.0	49.3	16.4	20.5	2.7
Siyer dersinde Hz. Muhammed'in hayatını anlatma hususunda bazı sorunlarla karşılaşmaktadır.	<i>f</i>	8	25	17	22	1
	<i>%</i>	11.0	34.2	23.3	30.1	1.4

Tablo 5, katılımcıların siyer dersinde ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşlerini 5 madde halinde ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, uygulanan değerlendirme tekniklerinin amaçların kazanılma durumunu ölçme düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, “Uygulanan değerlendirme yöntemleriyle programda hedeflenen amaçlara ulaşp ulaşmadığı tam olarak ölçülebilmektedir” düşüncesine öğretmenlerin %53.4'ünün katıldığı, %17.8'inin katılmadığı, %5.5'inin kesinlikle katıldığı, %4.1'inin ise kesinlikle katılmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %19.2'sinin bu düşünceye katılma konusunda kararsız oldukları belirlenmiştir. Siyer dersi ile öğrencilerin Hz. Muhammed'in hayatını örnek alabileceğine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, “Siyer dersi programı öğrencilerin Hz. Muhammed'in hayatını örnek alma konusunda etkili olabilecek düzeydedir” düşüncesine öğretmenlerin %41.1'inin katıldığı, %21.9'unun katılmadığı, %8.2'sinin kesinlikle katıldığı ve %5.5'inin kesinlikle katılmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %23.3'ünün bu düşünceye katılma konusunda kararsız oldukları belirlenmiştir. Siyer dersi ile Hz. Muhammed'in hayatının ayrıntılı olarak tanınacağına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, “Siyer dersi programı öğ-

rencilerin Hz. Muhammed'in hayatını ana hatlarıyla tanımasını sağlamaktadır" düşüncesine öğretmenlerin %65.8'inin katıldığı, %27.4'ünün kesinlikle katıldığı, %2.7'sinin ise katılmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %4.1'inin bu düşünceye katılma konusunda kararsız oldukları belirlenmiştir. Siyer dersi ile Hz. Muhammed'in hayatının ana hatları ile öğrenebileceğine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, "Öğrencilerin çoğu Hz. Muhammed'in hayatını genel hatlarıyla öğrenebilmektedir" düşüncesine öğretmenlerin %49.3'ünün katılmadığı, %20.5'inin katıldığı, %11'inin kesinlikle katılmadığı ve %2.7'sinin kesinlikle katıldığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %16.4'ünün bu düşünceye katılma konusunda kararsız oldukları belirlenmiştir. Siyer dersinde Hz. Muhammed'in hayatının anlatılmasında bazı sorunlar olduğuna dair öğretmen görüşleri "Siyer dersinde Hz. Muhammed'in hayatını anlatma hususunda bazı sorunlarla karşılaşmaktadır" düşüncesine öğretmenlerin %30.1'inin katıldığı, %34.2'sinin katılmadığı, %11'inin kesinlikle katılmadığı, %1.4'ünün ise kesinlikle katıldığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %23.3'ünün bu düşünceye katılma konusunda kararsız oldukları belirlenmiştir.

## Tartışma

Öğretmenlerin siyer dersi ile ilgili programın amaçlarına ilişkin görüşleri değerlendirildiği zaman, öğretmenlerin siyer dersindeki konuların anlaşılır olduğu, bunun yanında dersin diğer dersler ve çevre ile uyumunun yüksek olduğu düşüncelerine çoğunlukla katılmadıkları belirlenmiştir. Amaçlara ulaşma konusunda siyer ders saatlerinin yetersiz olduğu ve amaçların iyi belirlenmemesinin istenen amaçlara ulaşma konusunda sıkıntı yarattığı düşüncelerine katılan ve katılmayan öğretmenlerin oranının birbirine yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunlara ek olarak, siyer ders programının açık ve anlaşılır bir dille ifade edildiği, siyer dersinin amaçlarının öğrencileri geliştirme konusunda yeterli olduğu, mevcut ders programının temel amaçları gerçekleştirmek için yeterli olduğu, siyer dersinin amaçlarının tam olarak gerçekleştiği, okul, aile, çevresel faktörler ve özel öğretim yöntemlerinin kullanılmasının amaçlara ulaşmada etkili olduğu, eğitim araç ve gereçlerinin yetersizliğinin amaçlara ulaşma konusunda önemli bir engel olduğu, uygulanan müfredatın ders hedefleri ile tutarlı olduğu ve siyer ders programının Hz. Peygamberin hayatını örnek alacak bilinçli bireyler yetişmesine yönelik hazırlandığı

düşüncelerine öğretmenlerin çoğunluğunun katıldığı tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin programın amaçlarına ilişkin görüşlerinin genellikle olumlu olduğu söylenebilir. Ancak ders saatlerinin yeniden düzenlenmesi, ders konularının daha anlaşılır olması ve derslerin çevre ile uyumlu olarak yapılması konusunda gerekli önlemlerin alınması gerekmektedir. Çünkü araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun bu konularda olumsuz düşüncelerinin olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ders içeriklerinin yeniden düzenlenmesi gerektiği düşüncesini desteklemelerinin temel nedeni, öğrencilerin buldukları okul ve sınıf düzeylerine göre dini eğitimi algılama farklılıkları olabilir. Nitekim dini nitelikli eğitimlerin öğrencilerin yaş, sınıf ve ilgi düzeylerine göre farklılaştığı, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin de dini eğitimin içeriğini etkilediği bilinmektedir. Bunun yanında din eğitiminde de programın amaçlarının iyi belirlenmesi gerektiği ve verilecek eğitim ile öğrencilerde ne tür davranış değişikliklerinin beklendiğinin iyi tasarlanması gerekmektedir (Tosun, 2002, s.120). Çünkü dini eğitimde hedef ve amaçların iyi tasarlanması öğrenme öğretme sürecini de etkileyen bir unsurdur (Altaş, 2001, s.109). Ayrıca dini ders programlarının içeriklerinin hazırlanması da öğrencilerin içinde yaşadıkları dünyanın da göz önünde bulundurularak program hazırlanması belirlenen amaçlara ulaşmayı kolaylaştıracığı (Aydın, 2004, s.67), bunun sonucunda öğrencinin dini duyguları benimseme düzeyinin artacağı belirtilmektedir (Şentürk, 2013, s.158).

Öğretmenlerin siyer dersinde program içeriğine ilişkin düşünceleri incelendiği zaman, öğretmenlerin çoğunluğunun siyer dersinde yer alan müfredatın öğrencilerin yaş gruplarına uygun olduğunu, programda temel öğretim ilkelerine dikkat edildiğini, siyer dersinin öğrencilerin eleştirel ve akılcı yaklaşımlarını geliştirdiği, siyer dersine yeni ünite ve konuların eklenmesi gerektiği, dersin görsel eğitim yöntemlerinin etkili kullanılmasına olanak sağladığı, ders programının sözel yöntemlerin etkili kullanılmasına katkı sağladığı, siyer dersinin haftalık ders saatinin yeterli olduğunu düşündükleri, dersler işlenirken ders hakkında yeterli araç ve gereç temin edilebildiği, bunun yanında öğretmenlerin mevcut araç ve gereçleri etkili kullanabildikleri, ders programının öğrencilerin derse olan ilgilerini arttırdığı, ders programının öğrencilerin tüm ihtiyaçlarına cevap verebileceği ve öğrencilerin ahlaki gelişimlerini destekleyeceği, siyer programının ortaokul ve liselerde okutul-



bilecek bir müfredata sahip olduğu düşüncelerine katıldıkları tespit edilmiştir. Elde edilen bu bilgilere göre, öğretmenlerin siyer dersine ilişkin düşüncelerinin genel olarak olumlu olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin siyer dersine ilişkin eğitim ve öğretim süreci hakkındaki düşünceleri incelendiği zaman, siyer dersindeki öğretim ilkeleri arasında bazı çelişkiler bulunduğu, içerik ve ünitelerin birbirine paralel olarak hazırlandığı, siyer ders programının güncel ve yaşanan olaylara uygun olarak hazırlandığı, ders programının belirtilen süreler içerisinde bitirilebileceği ve ders programının öğrencilerin farklı kaynaklara temasını sağlayacağı düşüncelerine öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun katıldığı, bu düşüncelere katılmayan öğretmenlerin oranının düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Siyer dersinin öğrencilere tanıtılması hususunda ek eserlerin, örnek ders işlenişlerinin hazırlanması faydalı olmuştur düşüncesine ise öğretmenlerin çoğunluğunun katılmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgulara göre öğretmenlerin siyer dersinin eğitim ve öğretim sürecine ilişkin görüşlerinin genellikle olumlu olduğu, buna karşılık siyer eğitiminde kullanılan eserlerin öğrencilere tanıtılması için yeni önlemlerin alınması gerektiği söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin siyer dersinin ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin görüşlerine göre, uygulanan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin program amaçlarına uygun değerlendirmeleri yeterli düzeyde yaptığı, siyer dersinin Hz. Peygamberin hayatını örnek alabilecek düzeyde etkili olduğu, ders programının Hz. Peygamberin hayatını ana ve genel hatları ile öğrenebilecekleri düzeyde bulunduğu düşüncesine öğretmenlerin büyük bir bölümünün katıldıkları tespit edilmiştir. Ancak öğretmenlerin mevcut ders programının Hz. Peygamberin hayatını anlatmada bazı sorunlar ortaya çıkardığı düşüncesine çoğunlukla katılmadıkları tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgulara göre öğretmenlerin siyer dersinin ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin düşüncelerinin genellikle olumlu yönde olduğu söylenebilir. Din kültürü ve ahlak bilgisi derine giren öğretmenler üzerinde yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin tutum ve görüşlerinin genellikle olumlu ve yüksek düzeyde olduğu belirtilmiştir (Gündoğdu, 2011, s.190).

Dini eğitimlerin öğrencilerin sadece bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal özelliklerini de geliştirdiği bilinmektedir. Aynı zamanda din eğitimi ile kişinin dini açıdan kendini gerçekleştirme düzeyi de gelişmektedir (Tosun, 2002,

s. 129-139). Ayrıca Hz. Peygamberin hayatının gerçekçi kimliğinin ve yaşamının doğru aktarılması din eğitiminin hedefleri arasında yer almaktadır. Bunlara ek olarak, din kültürü ve ahlak bilgisi kitaplarının içeriği de dini eğitimi sosyal ve fiziksel çevreye uyumlu bir biçimde işlemeyi amaçlayarak oluşturulmuştur. Bu kapsamda siyer eğitiminde Hz. Peygamberin hayatının ayrıntılı olarak anlatılmasının öğrencilerin hayatlarında Hz. Peygamberi örnek alma konusunda önemli değişiklikler meydana getireceği açıktır. Zaten eğitimin temel amaçlarından birisinin de öğrencilerin kişiliğini beslemek ve davranışlarına yön vermektir (Gürler, 2011, s.1). Hz. Muhammed'in hayatı, seçmeli ders olmadan önce de din kültürü ve ahlak bilgisi kitaplarında öğrencilerin her dönem görmüş oldukları konuların başında gelmiştir (Ev, 2010, s.159). Öğretmenlerin programın ölçme ve değerlendirme yapısına ilişkin düşüncelerinin genellikle olumlu yönde olması, siyer ders müfredatının din eğitimi esaslarına göre düzenlendiğini göstermektedir. Çünkü amaçlara ulaşılma düzeyinin çeşitli yöntemlerle test edilmesi ve değerlendirilmesi din eğitiminin temel amaçları arasında yer almaktadır (Aydın, 2004, s.3).

## **Sonuç**

Sonuç olarak, siyer dersinin amaçları, içeriği, öğretme-öğrenme süreçleri ve ölçme değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşlerinin genel olarak olumlu yönde olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında öğretmen görüşlerine göre programın amaçları, öğretme-öğrenme süreçleri ve ölçme-değerlendirme süreçlerine ilişkin bazı düşüncelerinin olumsuz yönde olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda siyer dersinin belirlenen amaçlara ulaşabilmesi için programın yeniden düzenlenerek mevcut eksikliklerin giderilmesi gerektiğini söyleyebilir. Araştırmada elde edilen bulgular ışığında şu önerilerde bulunulabilir;

## **Öneriler**

Siyer dersine ilişkin öğretmen görüşleri daha büyük örneklem grupları ile yapılan çalışmalarla incelenebilir. Böylece programın içeriği ve işleyişine ilişkin daha sağlıklı değerlendirmeler yapılabilir.

Siyer dersine ilişkin öğrenci görüşlerinin ele alındığı çalışmalar yapılabilir. Böylece öğrencilerin dersten aldıkları verimin belirlenmesi, öğrencilerin gözünden ders müfredatı ve işleyişine ilişkin sorunların gözlenmesi mümkün olabilir.

Siyer dersinden öğrencilerin yüksek düzeyde verim almaları, dersin içeriği, öğretme-öğrenme süreçleri ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin hangi yollarla geliştirileceğine dair öğretmen, veli, yönetici ve öğrenci görüşleri alınabilir.

**EXTENDED ABSTRACT**

**Evaluation of Siyer Course Teaching Program**

\*

Gizem Saygılı – Fatma Songur

*Karamanoğlu Mehmet Bey University- Religious Affairs Directorate*

Along with the new education and training system (4 + 4 + 4), important changes and innovations have occurred in the education system in our country. The first of these changes is the addition of new elective courses to the curriculum. However, it is seen that the research findings that contain the opinions of the teachers regarding the functioning and content of the new education system are limited. Especially, knowing the content, objectives, education-training process and measurement and evaluation structure of the siyer course, which is one of the elective courses brought by the new education system, and determining the disruptions in the course of the course are of great importance in determining the level of achieving the objectives of the course. For this reason, the necessity of determining the opinions of the teachers regarding the siyer lesson emerged.

The purpose of this research is to evaluate the siyer lesson, which is one of the elective courses brought by the new education and training system, from the perspective of teachers. In this context, the aim of the study was to examine the teachers' views about the objectives of the program, the content of the program, the learning-teaching process of the program and the assessment and evaluation features. Examining the innovations in the education and training system and determining the deficiencies brought by these innovations are very important for the system to work in accordance with its objectives. The evaluation of both the content and the teaching style of the siyer lesson, which affects the moral and religious understanding of the students, is necessary to support the moral and religious development of the students. In this context, this research was found to be important, as it will both provide resources to the literature and reveal its place in the curriculum.

In this research, " field research " method, which is frequently used in scientific research and education, has been used. Field research in the field of

education is often used to describe teachers' views on some events or phenomena (viewpoints on lesson topics, views on how the topics are handled, points of view and solutions to problems within the education and training system). In the research, "scanning" model was used as a model and likert type scale was used for data collection. It is frequently used in the field of education in surveys conducted with Likert type scales. At the same time, research based on screening model is frequently used in social sciences in order to determine the characteristics related to a particular subject in the light of some variables (educational status, marital status etc.).

The universe of the research consists of teachers working in middle and high schools in Isparta city center in 2014, as well as attending a siyer class. A total of 73 teachers attending the secondary school, imam hatip secondary school, high school and imam hatip high schools at the same time attending the siyer classes participated in the study. It is stated in the literature that some methods are used in the selection of samples from the universe. However, the higher the level of sampling is chosen from the universe, it was stated that the findings obtained would allow for a more effective generalization on the universe. In this context, some studies aiming to reach all individuals in the universe in the field of education have been conducted. In this study, the criterion sample selection model was not used and all teachers forming the universe were reached.

As the data collection tool in the research, the adapted version of the questionnaire related to "Evaluation of Religious Culture and Moral Education Curriculum" developed by Çınar (2005, p.156-159) was used. The applied questionnaire consists of two parts. In the first part, there are 10 questions aiming to determine the demographic characteristics of the teachers participating in the research. In the second part, there are 37 questions aiming to determine the thoughts of the teachers regarding the siyer lesson. The questionnaire, which consists of 37 questions and evaluates teachers' opinions about the siyer lesson, is a 5-point Likert-type questionnaire. The increase in the scores obtained from the questions shows that the participation rates of the teachers in the said thought also increased, and the low scores obtained indicate that the participation rates of the teachers in these thoughts are low. In addition, the questionnaire includes questions about 4 dimensions for the siyer lesson. Questions 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 and 36 are the objectives of the program, 15, 16, 17, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 29, 33 and 35 questions consist

of the content of the program, 13, 14, 19, 20, 23 and 32 questions consist of the education and training process, and 18, 28, 30, 31 and 34 questions consist of the measurement and evaluation process of the program.

Percentage and frequency analyzes were used in SPSS 22.0 for Windows program for statistical analysis of the data obtained in the research. As a result of the research, it was determined that the opinions of teachers about the goals, content, teaching-learning processes and assessment of assessment were generally positive. As a result, Hz. It can be said that Muhammad's life lesson has the necessary competence in terms of purpose, content, learning-teaching process, measurement and evaluation processes.

### **Kaynakça / References**

- Altaş, N. (2001), *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. 109-159.
- Aydın, M., Z. (2004). *Din öğretiminde yöntemler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım,3-67.
- Can, A., (2014), *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi. Yayıncılık, 8-98.
- Çınar, F. (2005). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programının değerlendirilmesi üzerine bir araştırma:İsparta Örneği*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta, 156-159.
- Çınar, İ. (2003). Eğitimde Atatürkçülük ve örtük program. *Eğitim Dergisi*, 3, 1-3.
- Demirel, Ö. (1992), Türkiye’de program geliştirme uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 27-43.
- Ev, H. (2010). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programı hakkında bir değerlendirme. *DEÜİF Dergisi*, XXXII, 139-167.
- Gündoğdu, Y. B. (2011), *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin öğrenci başarısını değerlendirme yeterlikleri:İstanbul örneği*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 32.
- Gürler, Z. (2011), *Dini-Tasavvufi Türk Edebiyatı öğretiminin ders kitabı, öğrenci ve öğretmen açısından değerlendirilmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1.
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*, 3. Baskı, Ankara: Asil Yayınları.
- Karadağ, E. (2010). Eğitim bilimleri doktora tezlerinde kullanılan araştırma modelleri: nitelik düzeyleri ve analitik hata tipleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(1), 49-71.

- Kuş, D. (2009), *İlköğretim programlarının, örtük programın ve okul dışı etmenlerin değerleri kazandırma etkililiğinin 8. sınıf ilköğretim öğrencilerinin ve öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şentürk, H. (2013). *Din psikolojisine giriş*. İstanbul: İz Yayıncılık. 74-158.
- Tosun, C. (2002). *Din eğitimi bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 6-120.
- Tursun, H. K. (2011), *Hz. Peygamber'in hayatını konu alan çocuk kitaplarındaki tarihi bilgilerin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, F. ve Öztürk B. K. (2009). Türkçe dersi öğretim programının ölçme değerlendirme ögesi hakkında öğretmen görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(37), 92-108

#### Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Saygılı, G. ve Songur, F. (2020). Siyer dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(24), 2615-2639. DOI: 10.26466/opus.658882

## Okul Yöneticilerinin Okul Gelişim Modeli ile İlgili Görüşleri<sup>1</sup>

DOI: 10.26466/opus.667359

\*

Fatih Bozbayındır\* – Sedat Alev \*\*

\* Dr. Öğretim Üyesi, Gaziantep Üniversitesi, Nizip Eğitim Fakültesi, Gaziantep/Türkiye

E-Posta: [fatihbozbayindir@gmail.com](mailto:fatihbozbayindir@gmail.com)

ORCID: [0000-0001-5393-0955](https://orcid.org/0000-0001-5393-0955)

\*\* Dr, MEB, Şahinbey Belediyesi Bilim ve Sanat Merkezi, Gaziantep/Türkiye

E-Posta: [sedat2783@gmail.com](mailto:sedat2783@gmail.com)

ORCID: [0000-0003-4506-4756](https://orcid.org/0000-0003-4506-4756)

### Öz

Bu araştırmada, okul yöneticilerinin okul gelişim modeline ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma deseni ile yürütülen araştırmada, durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Gaziantep'teki ilkokullarda görev yapan 21 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan verilerin analizi MAXQDA 2018 nitel veri analizi programı ile yapılmıştır. Verilerin analizinde, betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yöneticiler okul gelişiminin planlı ve sistemli bir şekilde okulu geliştirmek ve akademik başarıyı arttırmak için yapıldığını, hedeflerin belirlenmesinde uygulanabilirliğin göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade etmişlerdir. Hedefe ulaşabilmek için planlamanın önemli ve gerekli olduğu, planlama sürecinde okulla ilgili tüm paydaşların rol alması gerektiği belirtilmiştir. Okul gelişiminin sağlanması için okulların fiziki yapılarının iyileştirilmesi ve yeterli kaynağın verilmesinin önemli olduğu, değerlendirme aşamasında ise hedeflerin gerçekleşme düzeyinin ve okulun akademik başarısının ölçüt olarak alınması gerektiği vurgulanmıştır. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için tüm paydaşların sürece aktif katılımının sağlanması, olumlu ve güven odaklı bir okul kültürünün oluşturulması önemli görülmektedir. Okullarının gelişiminin sağlanması için, yeterli kaynağın sağlanması, çevresel şartların dikkate alınması ve fiziki şartların uygun hale getirilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin yeterliliklerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmasının, onların yenilik ve değişimlerde daha aktif rol alarak okul gelişimini desteklemelerini sağlayacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul gelişim modeli, yönetici, okul

<sup>1</sup> Bu çalışma, 14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur



## School Administrators' Perceptions of School Development Model

\*

### Abstract

*In this study, it was aimed to determine school administrators' perceptions of the school development model. In the study conducted with the qualitative research design, the case study design was adopted. The study group consists of 21 school administrators, who serve in primary schools in Gaziantep during the 2018-2018 education period. The analysis of the data, which was collected by the semi-structured interview form, was conducted in the MAXQDA2018 qualitative data analysis software. In the data analysis, descriptive analysis and content analysis techniques were employed. As a result of the study, the administrators stated that school development was conducted to develop the school and improve academic achievement in a planned and systematic way and expressed that practicality should be considered while setting goals. It was also stated that planning is vital and necessary to achieve goals and every stakeholder in schools should have parts in the planning process. Additionally, it was emphasized that the physical conditions of schools should be improved and sufficient resources should be provided to enable schools' development. The administrators also noted that the achievement level of the goals and academic achievement of schools should be considered as benchmarks in the evaluation phase. To conduct educational effectively, it is viewed vitally important to ensure that every stakeholder actively participates in the process and to form a positive and confidence-focused school culture. To ensure schools' development, sufficient resources should be provided while taking environmental conditions into account and rendering physical conditions accommodating. It is believed that conducting studies on developing teachers' competences will enable them to support schools' development by encouraging them to play more active parts in innovation and transformation.*

**Keywords:** Keywords School development model, administrator, school

## Giriş

Teknolojik gelişmelerin hızlı bir şekilde yaşandığı, bilimsel bilginin değerinin giderek arttığı; değişim ve gelişim olgusunun hayatın her yönüne etki ettiği günümüzde, yaşanan değişimin eğitim alanına da etki etmesi kaçınılmaz hale gelmiştir (Altun ve Bebek, 2016). Eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği okullarda, yönetici ve öğretmenlerin değişime karşı gösterdikleri tepkilerin eğitim öğretim faaliyetlerinin verimlilik ve etkililiği üzerinde önemli bir rolü bulunmaktadır (Bozbayındır ve Alev, 2018). Diğer bir ifadeyle, okulların yaşanan değişim ve yeniliklere adapte olabilmeleri, planlı bir şekilde okul gelişimini sağlamaya yönelik faaliyetlerde bulunmaları önemli görülmektedir. Okul gelişiminin başarılı olması için değişimin doğru bir şekilde yönetilmesi gerekmektedir (Clarke, 2000; Haris, 2002; Heck ve Hallinger, 2010; Opdenakker ve Damme, 2007; Penlington, Kington ve Day, 2008). Özellikle, okulların daha nitelikli eğitim ve öğretim verebilmelerinde, istek ve ihtiyaçlar doğrultusunda yapılan okul gelişim planlama süreci oldukça önemlidir (Gökyer, 2011). Okul geliştirme, genelde eğitimin özelde ise okulun amaçlarının daha etkili bir biçimde gerçekleştirilmesini sağlayarak okulu geliştirmeyi ve öğrenci başarısını arttırmayı hedefleyen bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Bu yönüyle okul geliştirme temelde öğrenme-öğretme süreçlerine odaklanma ve bu süreci destekleyen koşullar içerisinde öğrenci başarısını arttırmayı ilgili olduğu için, planlı, sürekli ve sistemli olması gerekmektedir (Reynolds vd., 2006; Şahin, 2006; Balcı, 2011). Benzer doğrultuda, Hopkins (2004), okul geliştirme modelinin, bir okulla ilgili sorunların bir bütün olarak ele alındığı ve bu sorunları süreç odaklı bir şekilde durumsal şartları göz önünde bulundurarak çözmeyi amaçlayan bir süreç olduğunu belirtmiştir.

Altun ve Bebek (2016) tarafından yürütülen bir araştırma sonucunda, okulun gelişiminin, okulun fiziksel imkânlarının gelişmişliği, öğretmenlerin meslek sevgisi ve öğrencilerin akademik başarısı ile ilgili olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle okul gelişiminin çok yönlü bir süreç olduğunu ve bu süreçte okulun fiziki şartlarının yanı sıra öğretmen yeterliliğinin uygun olmasının okul gelişiminde önemli rol oynayacağını söylemek mümkündür. Bu ifadeyi destekler nitelikte yapılan çeşitli araştırmalarda da (Poyraz ve Dere, 2003; Karaküçük, 2008) okulların fiziksel açıdan yeterli olmasının öğrencilerin ve dolayısıyla okulun başarısı için önemli bir faktör olduğu belirtilmiştir.

Buna ek olarak öğretmenlerin mesleklerini sevmeleri okulun gelişimini olumlu yönde etkilemektedir (Ada vd., 2013; Altun ve Bebek, 2016). Okulun alt yapı imkânlarının yeterliliği, öğretmenlerin gelişimlerinin desteklenmesi ve öğrencilerin araştırmaya sevk edilmesi okulun gelişimi için önemlidir (Turran, 2002; Balkar ve Özgan, 2010; Altun ve Cengiz, 2012). Tüm bu ifadeler okul gelişiminin öğretmen ve öğrencilerin gelişimi ile doğru orantılı olduğunu göstermektedir.

Okul gelişimi, bir okulun nasıl geliştirileceği, hangi kaynakların kimler tarafından ve nasıl kullanılacağına değerlendirilmesini yaparak okulun gideceği yönü belirlemede, okuldaki uygulamalar için bir çerçeve oluşturmaktadır (Şahin, 2013). Bu nedenle planlama okul gelişimi için önemli bir unsurdur. Nitekim, Mintrop ve Maclellan (2002), planlamanın etkili okullarda gerçekleştirilen okul geliştirme sürecinin anahtar unsuru olduğunu belirterek planlamanın önemini vurgulamıştır. Jones (1996) okul gelişim planı öğelerinin; program, kaynaklar, personel gelişimi, fiziksel çevre, örgütlenme ve yönetim olduğunu belirtmiştir. Balkar (2010) ise, okul gelişim planı kapsamında okul gelişimine dışarıdan katkının olması gerektiği ifade ederek, okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesi ve bunun içinde de velilerin, yardımseverlerin ve diğer kuruluşların yardımının gerektiğini vurgulamıştır.

Öğrencilerin eğitsel gereksinimleri okul geliştirme çalışmalarının temelini oluşturmalıdır. Okullar farklı niteliklere sahip birçok insanı bir araya getiren, diğer kurumlardan farklı bir yapıya sahip örgütler olduğundan, okul geliştirme tüm okul toplumu üyelerinin iş birliği içinde çalışmalarını gerektirmektedir (Gökkyer, 2011). Şahin (2006), bir okulun geliştirilmesi için, okulun fiziki yapısının ve donanımının öğrencilerin, öğretmenlerin ve okulla ilişkili diğer bireylerin gereksinimlerini karşılayacak biçimde düzenlenmesi gerektiğini ve bu noktada okul yöneticilerinin anahtar role sahip olduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla bir okulu geliştirmek için yöneticilerin, okulda görevli tüm personelin ve öğrencilerin gelişimini sağlayan, çalışanları destekleyen ve işlerini kolaylaştıran, veliler ve okulla ilişkisi olan paydaşlar arasında iş birliği ve koordinasyon sağlayan bir kişi konumunda olmaları gerekmektedir. Çünkü okullarda çağın gereklerine uygun olarak yapılacak yenilik ve değişim faaliyetlerinde, tüm paydaşların karar alma sürecinde aktif rol alması, okulun mevcut kapasitesini güçlendirecek planlı ve sürekli gelişimin sağlanması önemli görülmektedir. Bu gelişimin sağlanması için ise, madde ve insan kaynaklarının verimli bir şekilde kullanılması ve koordine edilmesi gerekmekte,

bu noktada en önemli görev okul yöneticilerine düşmektedir. Bu bağlamda araştırmada, okul yöneticilerinin okul gelişim modeline (OGM) ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

## **Yöntem**

### *Araştırma Modeli*

Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemi ile yürütülmüştür. Bir konu ile ilgili ayrıntılı incelemenin yapıldığı durum çalışması, araştırmacıya konu hakkında derinlemesine inceleme fırsatı sunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmada da okul yöneticilerinin okul gelişim modeli hakkındaki görüşlerinin alınması amacıyla durum çalışmasının kullanılmasına karar verilmiştir.

### *Çalışma Grubu*

Araştırmanın çalışma grubu ilkokullarda görev yapan yöneticilerden oluşmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan yöneticiler, amaçlı örneklem yöntemi ile seçilmiştir. Amaçlı örneklem, nitel araştırmalarda kullanılan örnekleme tekniklerinden biri olup; belli amaçlara dayalı olarak araştırma sorularının cevaplanmasıyla ilgili birimlerin (bireyler, gruplar, vb.) seçilmesi olarak tanımlanmaktadır (Teddlie ve Yu, 2007). Ayrıca yöneticilerin, okul gelişim modeli hakkında bilgi sahibi olmaları/çalışmalar yapmaları ve buldukları okulda en az bir yıl süreyle görev yapıyor olmaları ölçüt olarak alınmıştır. Katılımcı sayısının belirlenmesinde, verilerin doygunluğa ulaştığı, başka bir ifadeyle, yeni katılımcılardan toplanan verilerin eski verilerden elde edilen bulguların tekrarı olmaya başladığı, yeni kod ve temaların ortaya çıkmadığı durumlar göz önünde bulundurulmuştur. Çalışma grubu, Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerindeki ilkokullarda görev yapan 9 okul müdürü, 12 okul müdür yardımcısı olmak üzere toplam 21 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Çalışma grubundaki yöneticilerin 16'sı erkek, 5'i ise kadındır. Yöneticilerin 9'u 31-40 yaş arasında, 12'si 41 ve üzeri yaşta bulunmaktadır. Yöneticilikteki kıdem bakımından 4'ü 1-5 yıl, 7'si 6-10 yıl, 10'u ise 11 ve üzeri kıdeme sahiptir. Yöneticilerin 17'si lisans, 4'ü yüksek lisans mezunudur.

### *Veri Toplama Aracı*

Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde, araştırmacı sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırlamaktadır (Türnüklü, 2000). Bu yöntemde görüşmeci önceden hazırladığı konu veya alanlara bağlı kalarak önceden hazırlanmış soruları sormanın yanı sıra daha ayrıntılı bilgi edinmek amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu kapsamda, okul gelişim modeli ile ilgili olarak okul yöneticilerine yönelik olarak yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Soruların hazırlanması aşamasında, öncelikle ilgili alan yazın taraması yapılarak konu ile ilgili çeşitli ulusal (Altun ve Bebek, 2016; Balkar, 2010; Gökyer, 2011; Şahin, 2006; Şahin, 2013) ve uluslararası çalışmalar (Anfara, Patterson, Buehler ve Gearity, 2006; Heck ve Hallinger, 2010; Hopkins, 2004; Jones, 1996; Mintrop ve Maclellan, 2002; Smylie, Conley ve Marks, 2002) incelenmiştir. Bu sayede okul gelişim modeli hakkında kapsamlı bilgilere ulaşıldıktan sonra, araştırmacılar tarafından görüşme formunda yer alması düşünülen maddeler belirlenmiştir. Maddelerin kapsam geçerliliği ve çalışmanın amacına uygunluğunun değerlendirilmesi için Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan üç öğretim üyesi, ifadelerin dil açısından incelenmesi için ise iki Türkçe öğretmeni ve eğitim yönetimi alanında yüksek lisans ve doktora yapan iki yöneticinin görüş ve önerileri alınmıştır. Üç yönetici ile yapılan pilot uygulama sonucunda yöneticilerden gelen tavsiyeler doğrultusunda iki soru anlaşılabilirlik açısından düzeltilmiş, daha açık bir şekilde ifade edilmiştir. Bu aşamalar sonucunda forma son şekli verilmiş ve görüşme soruları çalışma grubundaki yöneticilere yöneltilmiştir. Görüşme formundaki sorular aşağıda yer almaktadır.

1. Okul gelişim modeli hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
2. Okul gelişim modelinde, okula yönelik hedefler belirlenirken ölçütler neler olmalıdır?
3. Size göre bir okulu geliştirmek için neler yapılmalıdır?
  - Eğitim-öğretim ile ilgili olarak neler yapılmalıdır?
  - Personel ile ilgili olarak neler yapılmalıdır?
4. Okul gelişim planı hazırlanırken nelere dikkat edilmelidir?
  - Okul gelişim planlarının okulda uygulanabilirliğini arttırmak için neler yapılmalıdır?

- Paydaşların (yönetici, öğretmen, veli vb.) okul gelişim planındaki rolü/katkısı nedir?
- 5. Okul gelişim modeli uygulama sürecinde, okulunuzun önündeki engellerin neler olduğunu ve bu engelleri ortadan kaldırmak için neler yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz?
- 6. Okul gelişim modeli uygulama sürecinde, okulunuzun önündeki fırsatların neler olduğunu ve okulunuzun bu fırsatlardan nasıl yararlandığını düşünüyorsunuz?
- 7. Okul gelişim modeli sürecinin değerlendirilmesinde hangi kriterlere dikkat edilmeli ve değerlendirme kimler tarafından yapılmalıdır?

### *Verilerin Toplanması*

Nitel bir araştırmada amaç, bilgilerin genellenmesinden ziyade özellikle spesifik açıklamaların yapılmasıdır (Creswell, 2016). Bu bağlamda, çalışma grubunu oluşturan 21 yönetici ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler okul müdürlerinin bilgisi dâhilinde yöneticilerin görev yaptıkları okullarda gerçekleştirilmiştir. Görüşme sürecinin etkileşim içerisinde gerçekleştirilmesi ve daha sağlıklı cevaplar alınabilmesi amacıyla katılımcılara okul gelişim modeli hakkında ön bilgilendirme yapılmıştır. Görüşmelerde, görüşme yapılan yerin fiziki şartları kontrol edilerek, katılımcılarla rahat ve sessiz bir ortamda görüşme yapılmasına özen gösterilmiştir. Katılımcılara gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra gönüllülük esasına bağlı olarak, yapılan görüşmelerin 3'ü yazılı olarak, 18'i ise ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler araştırmacılar tarafından randevular alınarak yaklaşık 35-45 dakika arasında değişen sürelerde yüz yüze gerçekleştirilmiştir.

### *Verilerin Analizi*

Yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde, betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel analizde, veriler, önceden belirlenen temalara göre özetlenerek yorumlanmakta, bireylerin görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bir teknik olan içerik analizinde ise (Stemler, 2001) araştırmacının, nelerin bir

örüntü oluşturacağı, nelerin bir tema teşkil edeceği ve bu yapının nasıl isimlendirileceği ile ilgili karar vermesi gerekmektedir (Patton, 2014). İçerik analizi, verilerin incelenerek anlamlı bölümlere ayrılması ve bu bölümlerin kavramsallaştırılması “*verilerin kodlanması*”, kodlardan faydalanılarak verilerin genel düzeyde açıklanması ve kodların belli kategorilerde bir araya getirilmesi “*temaların bulunması*”, verilerin okuyucunun anlayacağı biçimde kodlara ve temalara göre düzenlenmesi “*verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması*” ve toplanan veriler arasındaki ilişkilerin açıklanması “*bulguların sunulması ve yorumlanması*” olmak üzere dört aşamada yapılmaktadır (Creswell vd., 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu doğrultuda, ilk aşamada ses kayıtları ve görüşme formlarındaki veriler bilgisayar ortamına aktarılarak ham veri metinleri oluşturulmuştur. Veriler, MAXQDA 2018 nitel veri analizi programı kullanılarak analiz edilmiştir. Kodların belirlenmesinde literatürde kullanılan kavramlar ve görüşmeler sonucu ortaya çıkan veriler göz önünde bulundurulmuştur. Kavramlar arasındaki benzer ve ortak yönler dikkate alınarak tematik kodlama yapılmış ve temalar oluşturulmuştur. Tematik kodlama esnasında belirlenen temalardaki kavramların birbirleriyle anlamlı bir bütün oluşturmasına dikkat edilmiştir. Bu bağlamda, temalar ve kodlar birbirleriyle ilişkili olacak şekilde düzenlenerek, çalışmanın amacı doğrultusunda yorumlara ve düşüncelere yer verilmiştir. Katılımcılara ait görüşleri örnekleyen ifadelere yer verilmesine özen gösterilmiştir. Verilen ifadenin öncesinde ya da sonrasında görüşün devam ettiğini belirtmek amacıyla, [...] işareti kullanılmıştır. Yöneticiler, K1: Katılımcı 1, K2: Katılımcı 2, K3: Katılımcı 3, ... şeklinde kodlanmıştır.

### ***Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları***

Çalışmada geçerlik kapsamında, inandırıcılık ve aktarılabilirlik; güvenilirlik kapsamında ise, tutarlılık ve tekrar edilebilirlik (Erlandson vd., 1993, akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013) çalışmaları yapılmıştır. *İnandırıcılık*, gözlenen ilişkinin nedensel olduğuna dair araştırmacının çıkarımının doğruluğu ile ilgilidir (Christensen vd., 2015). *İnandırıcılıkla* ilgili olarak, katılımcılarla yapılan görüşmeler mümkün olduğunca uzun süreli tutularak ayrıntılı bilgi alınmasına dikkat edilmiştir. Buna ek olarak, okul gelişim modeli ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzmanlarla birlikte, verilerin toplanması, analizi ve so-

nuçlarına yönelik değerlendirmeler yapılmıştır. Son olarak, bilgisayar ortamında yazıya aktarılan veriler, katılımcılara okutularak kendi görüşlerini yansıtıp yansıtmadığı teyit edilmiştir. *Aktarılabilirliğin* sağlanmasına amacı ile, araştırma sonucunda elde edilen veriler, kavram ve temalara göre düzenlenmiş (Yıldırım ve Şimşek, 2013); ayrıntılı betimlemeler yapılarak, katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Güvenirlilik çalışmaları kapsamında yapılan *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 analizlerde bu kodların uygun temalar altında birleştirilmesine dikkat edilmiştir. Ayrıca, verilerin çözümlenmesinde bağımsız kodlayıcılar arasındaki tutarlılık sağlanmak amacıyla alanda uzman 4 kişinin görüşüne başvurulmuştur. Veriler, nitel veri analiz programlarından biri olan MAXQDA 2018 ile analiz edilmiştir. Miles ve Huberman'ın (1994) formülü (Güvenirlilik = görüş birliği/görüş birliği + görüş ayrılığı X 100) kullanılarak yapılan hesaplamalarda kodlayıcılar arasındaki görüş birliği oranı 0.94 olarak belirlenmiştir. Son olarak, *tekrar edilebilirlik* ile ilgili araştırmacının alabileceği en önemli önlem araştırmanın temel aşamalarının yanı sıra araştırma sürecindeki konumu ve yaklaşımı konusunda ayrıntılı ve açık bilgi vermektir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu doğrultuda, görüşme süreci, analiz süreci ve elde edilen sonuçların sunumuyla ilgili mümkün olduğunca ayrıntılı açıklamalara yer verilmesine dikkat edilmiştir.

## **Bulgular**

### *Okul Gelişim Modelinin Tanımına İlişkin Bulgular*

Araştırmada yöneticilere ilk olarak “Okul gelişim modeli hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya yönelik yapılan tematik ve kavramsal kodlamalar aşağıdaki Tablo 1’de yer almaktadır.



**Tablo 1. Okul Gelişim Modeli'nin Tanımına Ait Tematik ve Kavramsal Kodlamalar**

Tema	Kavramsal Kodlamalar	f
Okul Gelişim Modeli	Ortak karar alma	7
	Okulu ilerletme	6
	Planlı ve sistemli çalışmalar	5
	Akademik başarının arttırılması	5
	Eğitim-öğretimi geliştirme	3
	Okul çevre ilişkisinin geliştirilmesi	2
	Tüm paydaşların geliştirilmesi	2
	Fiziki yapının iyileştirilmesi	1
	Okulun geleceğini planlama	1
	Okulun vizyonunu gerçekleştirme	1

Tablo 1 incelendiğinde, okul gelişim modelinin tanımı ile ilgili yönetici görüşlerinin sıklık sırasına göre, ortak karar alma ( $f=7$ ), okulu ilerletme ( $f=6$ ), planlı ve sistemli çalışmalar ( $f=5$ ), akademik başarının arttırılması ( $f=5$ ), eğitim-öğretimi geliştirme ( $f=3$ ), okul-çevre ilişkisinin geliştirilmesi ( $f=2$ ), Tüm paydaşların geliştirilmesi ( $f=2$ ), fiziki yapının iyileştirilmesi ( $f=1$ ), okulun geleceğini planlama ( $f=1$ ) ve okulun vizyonunu gerçekleştirme ( $f=1$ ) şeklinde ifade edildiği görülmektedir. Yöneticilerin okul gelişim modeline ilişkin yaptıkları tanımlarda en çok ortak karar alma ve okulu ilerletme kavramlarına vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu konuda görüş belirten yöneticilerden biri düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: *Okul gelişim modeli, okullarımızın mevcut durumlarını gözden geçirip, ihtiyaç ve hedeflerini belirleyebildiği ve uygulamaya koyabilmesine imkân sağlayan, vizyonunu bir plan dahilinde uygulamasına imkân tanıyan bir çalışmadır (K11).*

Okul gelişim modelinin okulu geliştirmek için yapılan faaliyetler olduğunu belirten bir yönetici okul gelişim modelini; *Okulun yönetim, eğitim ve öğretim süreçlerini geliştirerek, öğrencilerin başarılarını arttırmayı amaçlayan sistematik bir yaklaşımdır (K15)* şeklinde ifade ederken; diğer bir yönetici ise, *Okul gelişim modeli, okullarda hedeflenen çalışmaların, planlı ve sistemli bir şekilde, okulun bütününe gelişim sürecine katılmasını sağlayarak, kendine eş değer kurumlardan daha iyi duruma getirilmesinin sağlanmasıdır. (K5)* şeklinde görüş belirtmiştir. Planlamanın önemine dikkat çeken ve bu yönde görüş belirten yöneticilerden biri de okul gelişimi modelini; *Okulun geleceğinin planlanmasına yönelik olarak yapılan faaliyetlerin tümüdür (K12)* biçiminde tanımlamıştır.

### Hedef Belirleme Ölçütlerine İlişkin Bulgular

Yöneticilerin “Okul gelişim modelinde, okula yönelik hedefler belirlenirken ölçütler neler olmalıdır?” sorusuna yönelik görüşlerinden ortaya çıkan tema ve kodlar aşağıdaki Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2. Hedef Belirleme Ölçütleri’ne Ait Tematik ve Kavramsal Kodlamalar**

Tema	Kavramsal Kodlamalar	f
Hedef Belirleme Ölçütleri	Uygulanabilirlik	6
	Okul çevresinin durumu	6
	Okulun fiziki yapısı/donanımı	5
	Sosyo-ekonomik yapı	5
	Öğrenci seviyesi	5
	Okulun kaynakları	3
	Personel yeterlilikleri	3
	Veli profili	2
	Okulun güçlü ve zayıf yönleri	2
	İlgi ve ihtiyaçlar	1
	Okulun kadro durumu	1
	Milli Eğitimin amaçları	1
	Okulun misyonu/vizyonu	1

Tablo 2’de görüldüğü üzere, hedef belirleme ölçütleri ile ilgili yönetici görüşleri, uygulanabilirlik ( $f=6$ ), okul çevresinin durumu ( $f=6$ ), okulun fiziki yapısı/donanımı ( $f=5$ ), sosyo-ekonomik yapı ( $f=5$ ), öğrenci seviyesi ( $f=5$ ), okulun kaynakları ( $f=3$ ), personel yeterlilikleri ( $f=3$ ), veli profili ( $f=2$ ), okulun güçlü ve zayıf yönleri ( $f=2$ ), ilgi ve ihtiyaçlar ( $f=1$ ), okulun kadro durumu ( $f=1$ ), Milli Eğitimin amaçları ( $f=1$ ) ve okulun misyonu/vizyonu şeklindedir. Bu konuda görüş belirten ve hedeflerin ulaşılabilir olması gerektiğine vurgu yapan yöneticilerden biri düşüncelerini, *Hedefler belirlenirken, özellikle okulun çevresi, veli ve öğrenci profili dikkate alınmalıdır. Okulun mevcut durumu (materyal, fiziki yapı vb.) dikkate alınarak araç-gereç temini sağlanarak, ulaşılabilir hedefler konulmalıdır (K6)* şeklinde ifade ederken; çevresel şartların göz önünde bulundurulması ve hedef belirlemede ölçüt olarak alınması gerektiğine vurgu yapan bir yönetici ise, *Hedefler, okul çevresinin durumu, sosyo-ekonomik yapı, ilgi, ihtiyaçlar ve insan kaynağının uygunluğuna göre belirlenmelidir (K1)* görüşünü belirtmiştir.

Okulun gerek fiziki şartlarının ve güçlü/zayıf yönlerinin gerekse personel yeterliliklerinin göz önünde bulundurulması ve hedeflerin buna göre belirlenmesi gerektiğini ifade eden yöneticilerden birinin görüşü şu şekildedir: *Her bir okulun var olan imkanları göz önünde bulundurulup, ulaşılabilir hedeflere yer verilmelidir (K19). Ölçütlerin belirlenmesinde okulun bulunduğu mevcut durumun ve çevresel koşulların dikkate alınması gerektiği yönünde görüş belirten diğer bir yönetici ise düşüncelerini, Bu ölçütlerin belirlenmesinde dikkate alınması gereken şey, çevre şartları dikkate alınarak okulun iyileştirilmesi çalışmalarıdır. Veli ve öğrencilerin okul ile ilişkisi ve öğrenci başarısı ölçüt olarak alınmalıdır. Her okul birbirinden farklı özelliklere sahip olduğu için ölçütler okullara göre değişiklik göstermektedir (K21) şeklinde ifade etmiştir.*

### **Okul Gelişimi İçin Yapılması Gerekenlere İlişkin Bulgular**

Çalışmada üçüncü soru olarak yöneticilere, “Size göre bir okulu geliştirmek için neler yapılmalıdır?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruyla ilgili yönetici görüşleri “eğitim-öğretim” ve “personel” olmak üzere iki temada toplanmış, aşağıdaki Tablo 3’de sunulmuştur.

**Tablo 3. Okul Gelişimi İçin Yapılması Gerekenlere Ait Tematik ve Kavramsal Kodlamalar**

Tema	Kavramsal Kodlamalar	f
Eğitim-Öğretim	Öğrencilerin gelişimini sağlama	5
	Fiziki şartları/ortamı iyileştirme	5
	Okul aile iş birliğini sağlama	3
	Eğitim sisteminin revize edilmesi	3
	İş birliği ve güven ortamı oluşturma	2
	Dezavantajlı öğrencilere destek olma	1
	Çevreden destek alma	1
	Sosyal faaliyetlerin sayısını arttırma	1
	Öğrenci mevcutlarını azaltma	1
	Personel	Öğretmen yeterliliğini geliştirme
Başarılı öğretmenlere ödül verme/motive etme		8
Hizmet içi eğitime katılma teşvik etme		5
Uygulamaya yönelik eğitimler verme		2
Kadrolu öğretmen istihdamı		1

Tablo 3 incelendiğinde, okul gelişimi için eğitim-öğretim ile ilgili olarak yapılması gerekenler sıklık sırasına göre, öğrencilerin gelişimini sağlama

( $f=5$ ), fiziki şartları/ortamı iyileştirme ( $f=5$ ), okul-aile iş birliğini sağlama ( $f=3$ ), eğitim sisteminin revize edilmesi ( $f=3$ ), iş birliği ve güven ortamı oluşturma ( $f=2$ ), dezavantajlı öğrencilere destek olma ( $f=1$ ), çevreden destek alma ( $f=1$ ), sosyal faaliyetlerin sayısını arttırma ( $f=1$ ), öğrenci mevcutlarını azaltma ( $f=1$ ) şeklindedir.

Eğitim-öğretim temasında en çok öğrencilerin gelişimini sağlama ve okulun fiziki şartlarının iyileştirilmesi konusunda görüş belirtilmiştir. Okulun gelişiminin öğrencilerin gelişimi ile sağlanacağını belirten yöneticilerden biri bu konudaki düşüncesini; *Öğrenciler ezberden uzaklaştırılarak, olaylar arasında muhakeme kurmaları sağlanmalı, araştırıp öğrenen kişiler haline gelmeleri için eğitim-öğretim faaliyetleri düzenlenmelidir (K5)* şeklinde ifade ederken; benzer doğrultuda diğer bir yönetici ise, *Öğrencilerin özel yetenek ve becerilerini keşfetmelerine yönelik olarak çalışmalar yapılmalıdır (K2)* görüşünü belirterek eğitim sisteminin bu yönde revize edilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Okul gelişimi için fiziki şartların uygun olması gerektiği konusunda görüş belirten yöneticilerden biri [...] *Fiziki şartların iyileştirilmesi, ders araç-gereçlerinin yeterliliği, öğretmenler arasında güvenli bir öğrenme ve iletişim ortamının oluşturulması gereklidir (K1)* ifadesini kullanırken; sınıf mevcutlarının kalabalık olmasını ve sınıfların fiziksel olarak yeterli donanımına sahip olmadığını belirten diğer bir yönetici ise düşüncelerini, *Yapılan faaliyetler çağdaş eğitim seviyesine uygun olmalıdır. Sınıfların kalabalık olmaması, fiziksel donanımın yeterli olması gerekir (K7)* şeklinde ifade etmiştir.

Personel ile ilgili olarak okul gelişimini sağlamak için yapılması gerekenler, öğretmen yeterliliğini geliştirme ( $f=11$ ), başarılı öğretmenlere ödül verme/motive etme ( $f=8$ ), hizmet içi eğitime katılıma teşvik etme ( $f=5$ ), uygulamaya yönelik eğitimler verme ( $f=2$ ) ve kadrolu öğretmen istihdamı ( $f=1$ ) şeklinde sıralanmaktadır. Bu konuda yöneticilerden birinin görüşleri şu şekildedir: *Üniversitede verilen akademik bilgi ile okuldaki gerçek yaşantı arasında fark vardır. Bundan dolayı okullarda nitelikli öğretmen yetiştirilmesi gerekir. Pedagojik formasyon yönünden öğretmenlerin geliştirilmesi gerek. Mevcuttaki öğretmenlere okulun işleyişi, sistemi ve yönetmelikler hakkında bilgi verilmesi gerekiyor (K21)*. Motivasyonun önemli olduğunu ve öğretmenlerin motive edilmesinin eğitim-öğretim faaliyetlerinin daha verimli bir şekilde gerçekleşmesine katkı sağlayacağı yönünde görüş belirten bir yönetici de; *Personelin okulu, öğrenciyi*

severek işini yapması için, teşvik edici ve başarıyı ödüllendirici çalışmalara ağırlık verilmeli, toplantılar olumlu bir havada geçirilmeli, örnek davranışlar takdir edilip ödüllendirilmelidir (K11) ifadesini kullanmıştır.

### **Okul Gelişiminin Modelinin Planlamasına İlişkin Bulgular**

Yöneticilerin “Okul gelişim modeli planı hazırlanırken nelere dikkat edilmelidir?” sorusuna verdikleri cevaplara yönelik yapılan tematik ve kavramsal kodlamalar aşağıdaki Tablo 4’te yer almaktadır:

**Tablo 4. Okul Gelişim Modelinin Planlanmasına Ait Tematik ve Kavramsal Kodlamalar**

Tema	Kavramsal Kodlamalar	f
Planlamanın Amacı	Hedefe ulaşma	6
	Başarıyı artırma	3
	Okulu geliştirme	3
	Kılavuzluk yapma	2
	Düzen sağlama	2
	Okulun ihtiyaçlarını giderme	1
Uygulanabilirlik	Ulaşılabilir hedefler koyma	8
	Tüm paydaşların desteğini sağlama	7
	Okulun maddi durumunu dikkate	4
	Öğretmenleri motive etme	3
	Çevresel şartları dikkate alma	2
	Okulun fiziki şartlarını uygun hale getirme	2
	Faaliyetleri denetleme	1
İhtiyaçları karşılamaya yönelik olma	1	
Planlama Ekibi	Okul idaresi	18
	Öğretmenler	17
	Okul-aile birliği başkanı	8
	Sivil toplum kuruluşları (STK)	3

Tablo 4’de görüldüğü üzere, okul gelişiminin planlanmasına ilişkin yönetici görüşleri, “planlamanın amacı”, “uygulanabilirlik” ve “planlama ekibi” olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Planlamanın amacı teması sırasıyla, hedefe ulaşma ( $f=6$ ), başarıyı artırma ( $f=3$ ), okulu geliştirme ( $f=3$ ), kılavuzluk yapma ( $f=2$ ), düzen sağlama ( $f=2$ ) ve okulun ihtiyaçlarını giderme ( $f=1$ ) şeklinde kodlardan oluşmaktadır. Planlamanın amacı ile ilgili olarak yöneticilerden biri; *Plansız bir gelişim düşünülemez. Öncelikle eksiklikler ve ihtiyaçlar be-*

lirlenmeli, sonra yapılacak çalışmalar bir sıraya konulmalı ve uygulanması takip edilmeli ve değerlendirilmeli ki başarıya ulaşılabilsin (K12) şeklinde görüş belirtirken; diğer bir yönetici ise, *Çalışmaların zamanında yapılması ve sonuç alınması için planlama önemlidir (K15)* görüşünü ifade ederek okulun gelişiminin sağlanmasında planlamanın önemi ve gerekliliği vurgulanmıştır.

Yöneticiler planlama yapılması gerektiğini belirtirken aynı zamanda yapılan planların uygulanabilir olması gerektiğini de ifade etmişlerdir. Bu konuda görüş belirten yöneticilerden biri; *Planlar, her şeyden önce okulun şartlarına uygun hazırlanmalı ve tüm paydaşlar planların uygulanabilirliğine inandırılmalıdır (K18)* ifadesini kullanırken; benzer doğrultuda başka bir yönetici de *Planı hazırlarken gerçekçi olmak lazım. Planların yazıya dökülmekten ziyade uygulanabilirliği ön plana çıkarılmalıdır (K2)* şeklinde görüş belirtmiştir.

Çalışmaya katılan yöneticilerin çoğu, planlama ekibinde okulla ilgili tüm paydaşların rol alması gerektiğini belirtmiştir. Yöneticilerden birinin bu konudaki görüşü şu şekildedir: *Okulla ilişkisi olan herkes planlama ekibinde yer almalıdır. İdareci, öğretmen, öğrenci, veli, okul-aile birliği başkanı (K7)*. Planlama ekibi ile ilgili görüş belirten bir diğer yönetici ise, *Okul idaresi, öğretmen, öğrenci, veli bu ekibin içerisinde yer almalıdır. Okul hayatla ilişkili olduğu için, öğrencinin hayatında yer alan tüm bireyleri temsil eden kişilerin olması gerekir. Planı uygulamada, bahsedilen herkesin bir fikir beyanında bulunması önemlidir. Böylece planın herkes tarafından belirlenmesi ve kabul edilmesi sağlar (K1)* ifadesini kullanmıştır.

### ***Paydaşların Okul Gelişim Planındaki Rolüne İlişkin Bulgular***

Planlama ile ilgili olarak yöneticilere sorulan diğer bir soru *“Paydaşların (yönetici, öğretmen, veli vb.) okul gelişim planındaki rolü/katkısı nedir?”* şeklindedir. Bu soruya yönelik yapılan tematik ve kavramsal kodlamalara aşağıdaki Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5’te okul gelişim planında yöneticilerin sırasıyla, liderlik yapma ( $f=4$ ), çalışanlar arasında koordinasyon sağlama ( $f=3$ ) ve iletişim ortamı oluşturma ( $f=3$ ); öğretmenlerin, uygulama ( $f=8$ ), fikir üretme ( $f=2$ ) ve destekleme ( $f=1$ ), velilerin ise faaliyetleri destekleme ( $f=5$ ) ve maddi katkıda bulunma ( $f=2$ ) rolü bulunduğu görülmektedir. Yöneticilerden biri düşüncelerini, *Yönetici, paydaşları bir araya getirip koordinasyon sağlar. Öğretmen, planlama, hedef belirleme ve uygulama aşamasında yer alır. Okul-aile, finansman ile ilgili işlere bakma ve veliler*

arasında koordinasyon sağlamada görevlidir (K4) şeklinde ifade ederken; diğeri ise Yöneticiler, okul gelişim planının oluşumunda yol göstericidir. Çalışanları teşvik ederek, kurum kültürü oluşması için çalışırlar. Öğretmenler, bu süreçte fikir üretici ve uygulayıcı, veliler ise destekleyici durumdadırlar (K11) görüşünü belirtmiştir

**Tablo 5. Paydaşların Okul Gelişim Planındaki Rolüne Ait Tematik ve Kavramsal Kodlamalar**

Tema	Kavramsal Kodlamalar	f
Yönetici	Liderlik yapma	4
	Çalışanlar arasında koordinasyon sağlama	3
	İletişim ortamı oluşturma	3
Öğretmen	Uygulama	8
	Fikir üretme	2
	Destekleme	1
Veli	Faaliyetleri destekleme	5
	Maddi katkıda bulunma	2

### **Okul Gelişim Planının Uygulanma Sürecine İlişkin Bulgular**

Uygulama süreci ile ilgili yöneticilere okul gelişim planını uygulamada karşılaşılan engeller ve bu engellere karşı çözüm önerileri ile okulun sahip olduğu fırsatlar ve okulun bu fırsatlardan yararlanma durumuna yönelik iki soru yöneltilmiştir.

#### **1. Uygulama sürecinde karşılaşılan engeller ve çözüm önerilerine ilişkin bulgular**

Yöneticilere sorulan “Uygulama sürecinde, okulunuzun önündeki engellerin neler olduğunu ve bu engelleri ortadan kaldırmak için neler yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz?” sorusuna yönelik ortaya çıkan tema ve kodlar aşağıdaki Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6. Uygulama Sürecinde Karşılaşılan Engeller ve Çözüm Önerilerine Ait Tematik ve Kavramsal Kodlamalar**

Tema	Kavramsal Kodlamalar	f
Engeller	Kaynak yetersizliği	13
	Veli desteğinin yetersiz olması	9
	Öğrenci sayısının kalabalık olması	3
	Öğretmenlerin yenilik ve değişime kapalı olması	3
	Okulun fiziki yapısının yetersizliği	3
	Çalışanlar arasındaki iletişim kopukluğu	2
	Ulaşılamayacak hedefler belirlenmesi	2
	Yabancı uyruklu öğrenciler	1
Öğrenci profili	1	
Çözüm Önerileri	Okullara yeterli kaynak verilmesi	9
	Velilerin bilinçlendirilmesi	7
	Öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi	5
	Okulların fiziki yapısının iyileştirilmesi	4
	Uygulanabilir hedefler belirlenmesi	3
	Okul/derslik sayısının artırılması	2
	Paydaşların bilgilendirilmesi	1
	Okul-aile birliğinin işlevsel hale getirilmesi	1
Çalışanların motivasyonunun artırılması	1	

Tablo 6'ya göre, okul gelişim planının uygulanması sürecinde karşılaşılan engeller sırasıyla, kaynak yetersizliği ( $f=13$ ), veli desteğinin yetersiz olması ( $f=9$ ), öğrenci sayısının kalabalık olması ( $f=3$ ), öğretmenlerin yenilik ve değişime kapalı olması ( $f=3$ ), okulun fiziki yapısının yetersizliği ( $f=3$ ), çalışanlar arasındaki iletişim kopukluğu ( $f=2$ ), ulaşılacak hedefler belirlenmesi ( $f=2$ ), yabancı uyruklu öğrenciler ( $f=1$ ) ve öğrenci profili ( $f=1$ ) şeklindedir. Engellerle ilgili olarak kaynak yetersizliği hakkında yöneticilerden biri düşüncelerini, *Veli profili, müfredat değişikliği ve kaynakların yeterli olmaması, sınıf mevcutlarının giderek artması (K2)* şeklinde ifade ederken; hedef belirleme konusunda sorunlar olduğunu vurgulayan diğer bir yönetici ise, *Ulaşılamayacak hedefler belirlenmesi, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin ve ihtiyaçlarının dikkate alınmaması. Okul gelişim modelinin paydaşlara tam olarak tanıtılmaması, paylaşılmaması gibi sorunlar okul gelişimini engellemektedir (K3)* görüşünü belirtmiştir.

Engellerin üstesinden gelmeye yönelik çözüm önerileri ile ilgili yönetici görüşleri, okullara yeterli kaynak verilmesi ( $f=9$ ), velilerin bilinçlendirilmesi ( $f=7$ ), öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi ( $f=5$ ), okulların fiziki yapısının



iyileştirilmesi ( $f=4$ ), uygulanabilir hedefler belirlenmesi ( $f=3$ ), okul/derslik sayısının artırılması ( $f=2$ ), paydaşların bilgilendirilmesi ( $f=1$ ), okul-aile birliğinin işlevsel hale getirilmesi ( $f=1$ ) ve çalışanların motivasyonlarının artırılması şeklinde sıralanmaktadır. Okullara yeterli kaynağın sağlanması gerektiği yönünde görüş belirten yöneticilerden biri düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: *Her konuda yeterli ödenek verilmesi ve yardımcı hizmetler personelinin yeterli sayıda görevlendirilmesini düşünüyorum (K15)*. Kaynak yetersizliğinin giderilmesi dışında velilere ve öğretmenlere yönelik çalışmalar yapılması gerektiği belirten yöneticilerden biri, *Velilere, öğretmenlere, öğrencilere seminerler düzenlenmelidir. Derslik sayısı artırılması ve tebliğ eğitime geçilmesi gerekir. Okul aile birliğinin etkin çalışması, yardımsever insanlara ulaşılması, üst birimlerle (il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri) ile görüşülmelidir (K1)*, diğeri ise *Okul fiziki olarak geliştirilmesi, öğretmenleri geliştirici eğitimler yapılmalıdır (K17)* şeklinde görüş belirtmiştir.

## 2. Uygulama sürecindeki fırsatlar ve fırsatlardan yararlanmaya ilişkin bulgular

Yöneticilerin “Uygulama sürecinde, okulunuzun önündeki fırsatların neler olduğunu okulunuzun bu fırsatlardan nasıl yararlandığını düşünüyorsunuz?” sorusu ile ilgili görüşleri aşağıdaki Tablo 7’de yer almaktadır.

**Tablo 7. Uygulama Sürecindeki Fırsatlar ve Fırsatlardan Yararlanmaya Ait Tematik ve Kavramsal Kodlamalar**

Tema	Kavramsal Kodlamalar	f
Fırsatlar	Fiziki şartların iyi olması	9
	Veli profili	9
	Öğretmen kadrosu	8
	Öğrenci profili	3
	Paydaşlar arasındaki iş birliği	3
	Okulun ulaşımı/konumu	3
	Çevre desteği	2
	Sosyo-ekonomik yapı	1
	Yönetici yeterliliği	1
Fırsatlardan Yararlanma	Velilerin desteği	7
	Fiziki alanların etkin şekilde kullanılması	4
	Sosyal-sportif faaliyetler yapılması	3
	Öğretmenlerin teknolojiyi etkin kullanması	2

Tablo 7 incelendiğinde, yöneticilerin okulun önündeki fırsatlarla ilgili görüşlerinin, fiziki şartların iyi olması ( $f=9$ ), veli profili ( $f=9$ ), öğretmen kadrosu ( $f=8$ ), öğrenci profili ( $f=3$ ), paydaşlar arasındaki iş birliği ( $f=3$ ), okulun ulaşımı/konumu ( $f=3$ ), çevre desteği ( $f=2$ ), sosyo-ekonomik yapı ( $f=1$ ) ve yönetici yeterliliği ( $f=1$ ) şeklinde kodlandığı görülmektedir. Bu konuda görüş belirten yöneticilerden biri, *Velilerimizin eğitim seviyelerinin yüksek, maddi imkanlarının iyi olması. Öğretmenlerimizin ilgili ve çalışkan olması. Disiplin ve devamsızlık sorunlarının olmaması (K11), diğeri ise, En büyük fırsatımız öğretmenlerimizdir. Aile ortamının oluşturulmuş olması, hesap verebilir, şeffaf bir ortamın bulunması bu okul için çok önemli ve en büyük güçtür [...] (K4)* ifadesini kullanarak okullarının sahip olduğu fırsatların neler olduğunu belirtmişlerdir.

Okulun fırsatlardan yararlanma durumları ile ilgili olarak, velilerin desteği ( $f=7$ ), fiziki alanların etkin şekilde kullanılması ( $f=4$ ), sosyal sportif faaliyetlerin yapılması ( $f=3$ ) ve öğretmenlerin teknolojiyi etkin kullanması ( $f=2$ ) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Yöneticilerden birinin görüşleri şu şekildedir: *Veli-okul iş birliği tam anlamda sağlanmaktadır. Bu konuda velilerin ve öğretmenlerin ihtiyaçları belirlenmekte ve bu yönde düzenleme yapılmaktadır (K9).*

### Okul Gelişimi Sürecinin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Yöneticilere son olarak okul gelişim sürecinin değerlendirilmesi ile ilgili olarak “Okul gelişim sürecinin değerlendirilmesinde hangi kriterlere dikkat edilmelidir?” sorusu sorulmuştur. Yapılan tematik ve kavramsal kodlamalar aşağıdaki Tablo 8’de yer almaktadır:

**Tablo 8. Okul Gelişimi Sürecinin Değerlendirmesine Ait Tematik ve Kavramsal Kodlamalar**

Tema	Kavramsal Kodlamalar	f
Ölçütler	Hedeflerin gerçekleşme düzeyi	10
	Akademik başarı	6
	Okul çevresinin durumu	4
Değerlendirme Ekibi	Öğretmenler	16
	Veliler	13
	Okul idaresi	12
	Öğrenciler	5
	Okul dışından uzman bir ekip	5

Tablo 8'e göre, okul gelişim sürecinin değerlendirilmesi sürecinde kullanılacak ölçütler sırasıyla, hedeflerin gerçekleşme düzeyi ( $f=10$ ), akademik başarı ( $f=6$ ) ve okul çevresinin durumu ( $f=4$ ) şeklindeyken, değerlendirme ekibinde yer alması gereken kişilerin ise, öğretmenler ( $f=16$ ), veliler ( $f=13$ ), okul idaresi ( $f=12$ ), öğrenciler ( $f=5$ ) ve okul dışından uzman bir ekip ( $f=5$ ) olduğu görülmektedir. Değerlendirme ölçütleri ile ilgili olarak yöneticilerden birinin görüşü şu şekildedir: *Belirlenen hedefler doğru tespit edilmiş mi? Bu hedeflere ulaşılırken fırsatlardan yararlanılmış mı? Zayıf yönler güçlendirilmiş mi? bunlara dikkat edilmelidir. Bunlara dikkat edilirse, okul gelişim planı doğru hazırlanıp yürütülmüş olur (K17)*. Değerlendirme ekibine yönelik görüş belirten yöneticilerden biri *Değerlendirme ekibinde, okul idaresi, öğretmen, öğrenci, veli, okul-aile birliği yer almalıdır. Okulu oluşturan unsurlar oldukları için (K7)* ifadesini, diğeri ise *Alanında uzman, yenilikçi, değişimi özümsemiş kişiler yer almalıdır (K19)* ifadelerini kullanarak değerlendirme ekibinde yer alması gerektiğini düşündükleri kişileri belirtmişlerdir.

## Tartışma ve Sonuç

Okul yöneticilerinin okul gelişim modeline ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlandığı bu çalışmada, ilk olarak okul yöneticilerinin okul gelişim modeli hakkında düşüncelerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda okul yöneticileri okul gelişim modelini en fazla "Ortak karar alma" olarak yorumlamışlardır. Kuramsal çerçeve incelendiğinde okul geliştirmede ortak karar alma ve iş birliği sürekli vurgulanan önemli unsurdur. Okul geliştirme sürecinde paydaşlar bir ekip ruhuyla çalışmak zorundadır, bu ortamı sağlayabilmenin esas yolu üyelerinin ortak hedefler benimsemeleri ve bunlara yönelebilmeleridir (Gülcan, 2009). Araştırmada okul geliştirme sürecinde okul paydaşları ile özellikle de öğretmenler ile ortak karar alma okul gelişiminde önem arz ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Balkar (2010) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin okul gelişim planlarının hazırlanması sürecinde aktif bir şekilde rol almaları gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Okul gelişim planlarının kapsamında yer alacak konuların belirlenmesinde; öğretmen, öğrenci, veli ve okul çevresinin görüşlerinin alınmasına önem verilmelidir. Ayrıca okul geliştirme sürecinde önemli eylemlerden birisi; okul gelişim yönetim ekibini kurmaktır. Bu ekipte ortak karar alarak iş yapma önem arz etmektedir. Okul gelişim yönetim ekibi; paylaşımcı ve iş birliğine

dayalı yönetim anlayışıyla eğitim-öğretimin niteliğini ve öğrenci başarısını artırmak, okulun fizikî ve insan kaynaklarını geliştirmek, öğrenci merkezli eğitim yapmak, eğitimde planlı ve sürekli gelişim sağlamak amacıyla kurulmaktadır (Gürsül, 2010). Okul yöneticileri okul gelişim modelini “okulu ilerletme” olarak da yorumlamaktadır. Çünkü okul geliştirme; okulun çevresinde değişimlere (bilim, teknoloji, sosyal, küreselleşme, bilgi toplumunun beklentileri) paralel olarak kendini sürekli değiştirmesi ve güçlendirmesi gerekmektedir. Bu sayede okulda bir değişim ve ilerleme olmaktadır. Altındağ’a (2008) göre de okul gelişim modeli ile okullarda hedeflenen planlı çalışma sisteminin yerleşeceği ve okul toplumunun bütününe gelişim sürecine katılımı ile de sürekli gelişimin gerçekleşebilir.

Okul geliştirmede yöneticiler planlı ve sistemli çalışmaya da vurgu yapmışlardır. Çünkü İnsan kaynağının geliştirilmesi, dersin/öğretimin iyileştirilmesi ve okulun örgütsel gelişiminin gerçekleşmesi sistem anlayışı çerçevesinde olanaklı olacaktır. Birbirleri ile ilişkili olan öğelerin eşgüdümlü olarak işletilmesi okul geliştirmenin vazgeçilmez temelidir. (Rolff ve diğ., 1998, Akt: Ceylan, 2009). Çalışma sonucunu destekler nitelikte Mintrop ve Maclellan (2002), planlamanın etkili okullarda gerçekleştirilen okul geliştirme sürecinin anahtar unsuru olduğunu belirtmiştir. Jones (1996) okul gelişim planının öğelerinin; program, kaynaklar, personel gelişimi, fiziksel çevre, örgütlenme ve yönetim olduğunu belirtmiştir. Okul gelişim planı okulun belirlediği stratejik amaçlarına ve hedeflerine ulaşabilmesi için bir yol haritası niteliği taşır (Gök- yer, 2011).

Türkiye’de okul değerlendirmelerinde en önemli ölçütlerden biri okulun akademik başarısıdır. Bundan dolayı okul yöneticileri okulum gelişim modelini akademik başarıyı artıran bir araç olarak yorumlayabilmektedirler. Çünkü okul geliştirme öğrenci başarısını yükseltmeyi amaç olarak benimsemektedir. Balkar’da (2010) yapmış olduğu çalışmada öğrenci başarısını artırmanın okul gelişim planlarının en önemli işlevi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Tıncılıç (2006) okul gelişim planının amacını, öğrenme ve öğretme süreçlerinin niteliğinin geliştirilmesi olarak belirlemektedir. Okul geliştirme çalışmaları, okulu daha etkili ve verimli hale getirebilmek, böylece okulu daha başarılı kılmak ve okul iklimine olumlu yönde katkı sağlamak adına tüm çabaları kapsamaktadır (Yalçın, 2010). Okul yöneticilerine göre okul gelişim modeli eğitim-öğretimi geliştirmede önemli role sahiptir. Etkin

hazırlanmış okul gelişim planları, öğretim süreçlerinin kalite seviyesinin artırılmasına ve böylece öğrenci başarı seviyesinin artırılmasına odaklanır (Dağ, 2009). Okul gelişim planının amacı, öğrenme ve öğretme süreçlerinin niteliğinin geliştirilmesidir. Böylece daha çok öğrencinin temel disiplin alanlarında gerekli yeterlik düzeylerine ulaşmaları sağlanır (Gökyer, 2011). Okulun örgütsel özelliklerinin yanı sıra eğitim yönetiminde ortaya çıkan yeni eğilimlerde ve toplumsal gelişmelerde okul çevre ilişkilerinin geliştirilmesini kaçınılmaz hale getirmektedir. Özellikle eğitim sistemi/okullar toplumu meydana getiren bireyleri, toplumun taleplerine göre yetiştirmek zorundadır (Yalçın, 2010; Parlar, 2012). Bu durumdan kaynaklı olarak okul yöneticileri okul gelişim modelini okul çevre ilişkisinin geliştirmesi olarak düşünmektedirler. Okul geliştirme sürecinde çalışanların öğrenerek mesleki gelişimini sağlaması gerekmektedir. Okul yöneticileri okul gelişim modelinde tüm paydaşların gelişimi vurgulamıştır. Bu nedenle personel geliştirme okulun etkililiği ve gelişiminin artırılması için bir önkoşuldur. Dolayısıyla, okul planının sürekli personel gelişimini sağlaması önemlidir (Dağ, 2009). Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticileri okul gelişim modelini; ortak karar alma, okulu iletme, planlı ve sistemli çalışma, akademik gelişme ve okulun çevre ile ilişkisini geliştirme şeklinde yorumlamaktadırlar.

Okul gelişim modelinde önemli öğelerden birisi hedef belirlemedir. Hedefler belirlenirken okulun, çevrenin ve çalışanların özelliklerini, okuldan beklentileri ve okulun kaynaklarını dikkate almak gerekir. Hedefler, bireyleri istenen görevleri yerine getirmek için gerekli çabayı harcama ve daha fazla gayret gösterme konusunda güdülemektedir (Mavisu, 2010). Çalışma sonucunda okul yöneticilerinin okul gelişim modelinde hedef belirlerken; uygulanabilirlik, okul çevresinin durumu, okulun fiziki yapısı/donanımı, sosyo-ekonomik yapı, öğrenci seviyesi, okulun kaynakları, personel yeterlilikleri, veli profili ve okulun güçlü ve zayıf yönlerini ölçüt aldıkları belirlenmiştir. Planlama açıkça ifade edilmiş ve ulaşılabilir amaçlara dayandırılmalıdır. İyi bir plan kabul edilebilir olmalıdır (Akşit Aşık, 2008). Planlarda öncelikle amaçların açık bir şekilde ifade edilmesi ve içinde bulunulan durumla ilgili incelemelerin yapılması gerekmektedir. Aksi takdirde yapılan planlar hem gerçekçi olmaz hem de örgüt için olumsuz sonuçlara neden olabilir (Özgan ve Kalman, 2015). Okul yöneticilerine göre okul gelişim modelinde hedef belirlenirken okul çevresini dikkate almalıdır. Okul, çevresi, veliler ve yerel yö-

netimler arasındaki iletişim ve iş birliği geliştirmelidir. Bu durumda okul gelişim süreci daha sağlıklı bir işleyişe kavuşmuş olur (Gülcan, 2009). Okul ve çalışanları iç ve dış dinamiklerden etkilenir. Okullar çalışmalarını yürütürken bu dinamikleri dikkate almalıdırlar. Bu dinamiklerden birisi okulda gerekli olan ekipman, materyal ve donanımın ulaşılabilirliktir. Okulların gelişim sürecinde öncelikle kurumsal kaynakların yeterli olmasına önem verilmelidir. Çünkü yeterli fiziki ve araç-gereç donanımına sahip olmadan okul gelişim süreçlerini gerçekleştirmek zor olabilir. Bu nedenle okul yöneticileri okul gelişim sürecinde hedef belirlerken dikkate ettikleri husus okulun fiziki yapısı ve donanımdır. Çünkü okul geliştirme ağırlıklı olarak okulun beşerî-sosyal yapısı ve kültürü üzerinde yoğunlaşması ile beraber, yapı ve teknolojik unsurlarında geliştirilmesini ihmal etmemektedir (Yalçın, 2010). Okul gelişim süreci; okulun fiziki ve insan kaynaklarını geliştirerek eğitimin niteliğini ve öğrenci başarısını artırmayı amaçlamaktadır (İlhan, 2008). Okul geliştirme çabaları, okulu etkileyen ve okul tarafından etkilenen, okul, veli, çevre ile ilişkiler, okulun sahip olduğu araç gereç ve fiziki koşullar, donanım ve insan kaynakları gibi iç ve dış çevresiyle ilgili tüm değişkenleri kapsar (Altındağ, 2008). Bu nedenle okul gelişim modelinde hedef belirlenirken bu değişkenleri dikkate almak okul gelişim modelinin uygulanabilirliğini artıracaktır.

Araştırmada; okulun gelişmesi için eğitim-öğretime ve personele yönelik çalışmalara önem verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim-öğretime yönelik yapılması gerekenlerde; öğrencilerin gelişimini sağlama, fiziki şartları/ortamı iyileştirme, okul aile iş birliğini sağlama ve eğitim sisteminin revize edilmesi konularına daha fazla önem verilmektedir. Çünkü okul geliştirme girişimleri sonuç olarak sınıfın ve öğretimin geliştirilmesi için yapılan girişimlerdir (Ceylan, 2009). Okul gelişim sürecinde aile ile iş birliği önemlidir. Çünkü okul ile iş birliği içinde olan ailelerin çocuklarına eğitim desteği sağladığı ve bu nedenle öğrencilerde olumlu davranış kazandırma ve bu durumun sürekliliğini sağlamada verimliliği arttırmaktadır (Yalçın, 2010). Bu nedenle okul yöneticileri okul gelişim sürecinde aile ile iş birliğinin yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Okul gelişiminde çalışanların da kendilerini geliştirmesi gerekmektedir. Bu duruma bağlı olarak okul yöneticileri gelişim sürecinde öğretmenlerin mesleki gelişiminin okul gelişim sürecinde bir gereklilik olarak belirtmişlerdir. Okul gelişiminde organizasyon, eğitim ve personel geliştirme sentezi vardır (Parlar, 2012). Personel geliştirme kişisel gelişim, grup gelişimi ve okul gelişimini kapsar. Bu durum; öğretmenlerin kişisel ve

mesleki gelişim yaşamlarını geliştirir, okul amaçlarının uygulanması için zemin hazırlar ve değişimin başlangıcını kolaylaştırır (Dağ, 2009). Çünkü öğretmen geliştirme okul geliştirme bütüncü bir parçasıdır (Balci, 2014).

Araştırma sonucunda okul gelişim modeli planı hazırlarken planlamanın amacına ve uygulanabilirliğine ve çalışma ekibinin oluşturulmasına dikkat edilmesi gerektiği tespit edilmiştir. Planlama süreci; okul gelişim planının temel süreçleri gözden geçirme, tasarım, uygulama ve değerlendirmedir (Tınkılıç, 2006). Etkili bir okul planı; okulun performans düzeyini etkiler, yönetim, öğrenme ve öğretme süreçlerini destekleyecek olumlu faktörlerin etkisini artırmayı amaçlar (Gürsül, 2010). Balkar (2010) yaptığı çalışmada öğretmenler okul gelişim planının başlıca işlevini okulu geliştirme olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmada okul gelişim modelinin uygulanabilirliğini artırmak için çevrenin desteğini almak gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Okul gelişim yönetim ekibi okul toplumunu temsil edeceği için okul toplumunu oluşturan bütün birimlerin temsil edebileceği üyelerden oluşur (İlhan, 2008). Bu üyeler (Okul Gelişim Yönetim Ekibi), okul dışındaki kurum ve kuruluşlar ile okul yönetimi arasındaki koordinasyonu sağlamak için daha etkili çalışmalıdır (Dağlı, 2009). Okul gelişim yönetim ekibi hem velileri hem de okulu etkileyen ve ilişki kurduğu çevredeki özel ve resmî kurumları (muhtarlık, belediye, sivil toplum örgütlerinden-okul çalışmalarının etkililiğini artıracak düşünülen sendikalar, dernek, vakıf, sanayi ve ticaret odaları) okul gelişim raporu hakkında yeterince bilgilendirmesi gerekir (Gökçer, 2011).

Araştırmada paydaşların (yönetici, öğretmen, veli vb.) okul gelişim planındaki rolü/katkısı belirlenmeye çalışılmıştır. Okul yöneticileri okul gelişim sürecinde yöneticinin rolünü liderlik olarak tanımlamaktadırlar. Okul yöneticisi, okulu kuruluş amaçlarına uygun olarak yaşatmalıdır. Tüm bu hedeflerin gerçekleşmesi için okul yöneticisinin birçok özelliğe sahip olması gerekmektedir (Yalçın, 2010). Okul yöneticisinin rollerinin, spesifik yeniliklerin uygulanmasını etkilemekten bir örgüt olarak okulda değişmeye liderlik etmeye doğru değiştiği görülmektedir (Balci, 2014). Bu anlamda liderlik, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirme ya da bu amaçları değiştirmek için yeni bir yapı ve prosedür başlatma olarak tanımlanabilir (Erdoğan, 2012). Okul yöneticisi; öğrendiklerini uygulayan, öğrenmede öncülük eden, yenileşme ihtiyaçlarını görebilen, çağın teknolojik yeniliklerini tüm okula sunmaya çalışan ve okulu bütün olarak kabul eden ve değişim girişimlerini gerçekleştirmeye çalışan lider olmalıdır (Beycioğlu ve Aslan, 2010). Okulun gelişiminde en büyük rolün

okul yöneticilerine düşmektedir. Dolayısıyla yöneticilerin bu konudaki yeterliliklerinin geliştirilmesinin üzerinde önemle durulması gereken bir konu olduğu unutulmamalıdır (Gürsül, 2010). Araştırmada okulun gelişim sürecinde öğretmenlerin rolleri daha çok planı uygulama aşamasında ortaya çıktığı saptanmıştır. Okulun gelişiminde yöneticiler kadar öğretmenlere de önemli görevler düştüğü unutulmamalıdır. Bu bağlamda, öğretmenlere de bu konuda sorumluluklar vermek, yöneticinin çeşitli yetkilerini zaman zaman öğretmenlere vermesi ve öğretmenleri bu konuda motive etmek önemli bir durumdur (Gürsül, 2010). Değişimle gelebilecek herhangi bir yeniliği okul da ve sınıf ortamında uygulayabilecek kişi öğretmendir. Eğer öğretmen yeniliğe inanmamışsa ya da benimsememişse, bu girişim baştan kaybedilebilir (Beycioğlu ve Aslan, 2010). Okul gelişim sürecinde velilerin rolünün olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Velilerin okulun fiziki kaynaklarını ve okul çevre ilişkisini geliştirmede önemli rolleri vardır. Ayrıca okulda yapılan faaliyetlerin en önemli destekçisinin veli olduğu unutulmamalıdır.

Araştırmada okul gelişimini engelleyen unsurlarda kaynak yetersizliğinin önemli bir engel olduğu tespit edilmiştir. Ceylan'da (2009) yaptığı araştırmada; okul yönetim hizmetlerinde maddi kaynak sorununun yaşandığı bulgusuna ulaşmıştır. Tinkılıç (2006) yapmış olduğu çalışmada; okulların fiziki durumlarının çalışmalara uygun olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Okul geliştirmede fiziki şartları iyileştirilmek asgari şartlardan bir tanesidir. Para, zaman, okulun mekânları gibi fiziksel kaynaklar ile insan kaynaklarının yetersizliği planlamada genellikle karşılaşılan bir sorundur (Gülcan, 2009). Okul gelişiminde velilerin ilgisizliği de en önemli engellerden biridir. Gökyer'de (2011) yaptığı çalışmada; okul ile aile arasında kurulan iletişimin ve okulun çevresindeki kuruluşlarla olan ilişkisinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okul gelişiminde öğretmenlerin değişime ve yeniliğe kapalı olması okuldaki gelişimi engellediği sonucuna ulaşmıştır. Hâlbuki gelişimin olabilmesi için öğretmenlerin kendilerini değişime hazırlamaları ya da değişim olgusuyla barışık olmaları gerekmektedir (Beycioğlu ve Aslan, 2010). Öğretmenin yenilik konusunda kendini yeterli görmesi, sonra da yeniliğin değerine ilişkin algısı yeniliğin uygulanma ve tutunmasında önemli rol oynamaktadır (Balci, 2014). Okul gelişim sürecinde okul gelişimini engelleyen ve destekleyen unsurlara dikkate alınarak hazırlanmalıdır. Çünkü etkili bir okul planı; olumlu faktörlerin etkisini artırmayı amaçlarken olumsuz faktörlerin etkisini en aza indirmeyi sağlayacak stratejileri içermelidir (Gökyer, 2011).



Araştırmada okul gelişiminin engellerine yönelik çözüm önerilerinin; okullara yeterli düzeyde kaynak sağlama, velilerin bilinçlendirilmesi, öğretmenlere gelişime yönelik hizmetiçi eğitimlerin verilmesi ve uygulanabilir hedefler belirleme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul gelişim yönetim ekibinin başarılı olması için Okul-Aile Birliği bütçesinden yeterli bir ödenek ayrılması gerekmektedir (Dağlı, 2009). Okulun paydaşlarından velilerin planlı okul gelişim modeli konusunda bilgilendirilmeleri sağlanmalıdır. Buna yönelik toplantılar düzenlenerek sürece velilerin de katılımı gerçekleştirilmelidir (Altındağ, 2008). Okullarda okul gelişim yönetim ekibine çalışmaları hakkında bilgilendirici toplantı ve panellerin yapılması gerekmektedir (Dağlı, 2009).

Araştırma sonucunda; okul yöneticileri okul gelişiminin uygulama sürecinde; fiziki şartların iyi olmasını, veli profilini, öğretmen kadrosunu ve öğrenci profilini önemli fırsat olarak görmektedir. Altun ve Bebek (2016) tarafından yürütülen bir araştırma sonucunda, okulun gelişiminin, okulun fiziksel imkânlarının gelişmişliği, öğretmenlerin meslek sevgisi ve öğrencilerin akademik başarıları ile ilgili olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde yapılan çeşitli araştırmalarda da (Poyraz ve Dere, 2003; Karaküçük, 2008) okulların fiziksel açıdan yeterli olmasının öğrencilerin ve dolayısıyla okulun başarıları için önemli bir faktör olduğu belirtilmiştir. Okulun alt yapı imkânlarının yeterliliği, öğretmenlerin gelişimlerinin desteklenmesi ve öğrencilerin araştırmaya sevk edilmesi okulun gelişimi için önemlidir (Turan, 2002; Balkar ve Özgan, 2010; Altun ve Cengiz, 2012). Araştırmada okul gelişim sürecinin değerlendirilmesinde; hedeflerin gerçekleşme düzeyi ve akademik başarının ölçüt alınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Okul gelişim sürecinde sürekli izleme ve değerlendirme yapılarak hedeflerin gerçekleştirilme düzeyi tespit edilmelidir. İzleme, planlama uygulamasının sistematik olarak takip edilmesi ve raporlanmasıdır. Değerlendirme ise, uygulama sonuçlarının amaç ve hedeflere kıyasla ölçülmesi ve söz konusu amaç ve hedeflerin tutarlılık ve uygunluğunun analizidir (Altındağ, 2008). Okul gelişim süreci birbirini takip eden plânlama, uygulama, değerlendirme, düzeltme ve tekrar plânlamaya dönme basamaklarından oluşmaktadır. Bu özelliği ile okul gelişim süreci, sürekli olarak kendi kendini değerlendiren, değerlendirme sonuçlarına göre kendi kendini düzenleyerek geliştiren dairesel bir süreçtir (Tınkılıç, 2006). Bu süreçler ise; okul idaresi, öğretmen, veli, öğrenci ve okul dışından uzman bir ekip ile sürekli takip edilmelidir. Çünkü bu paydaşların bir kısmı okul gelişim yönetim ekibinde yer almakta, bir kısmı ise uygulama süreçlerinde görev alan kişilerdir.

Ayrıca okul dışından uzmanların bulunması değerlendirme sürecine objektiflik sağlayacaktır.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda hem araştırmacılar hem de uygulayıcılar için birtakım önerilerde bulunmak mümkündür. Okul gelişim modelinde eğitim-öğretim ve personelin gelişimine yönelik belirlenen hedeflerin gerçekleştirilebilir olması önem arz etmektedir. Bundan dolayı okul gelişim modelinde hedefler belirlenirken varolan durum dikkate alınarak hedefler belirlenmelidir. Okul gelişim modeli oluştururken tüm paydaşlar sürece katmak önem arz etmektedir. Bundan dolayı okul gelişim planının sahiplenmesini ve uygulanabilirliğini artırmak için paydaşların katılımına önem verilmelidir. Bu durum, olumlu ve güven odaklı bir okul kültürünün oluşmasını sağlayacaktır. Okul gelişimi için okulun belirli kaynaklara fiziksel imkanlara sahip olması gerekmektedir. Bundan dolayı okul gelişiminde en önemli engellerden biri olan kaynak eksikliğinin giderilmesine yönelik çalışmalar yapılmalı veya okul gelişiminde kaynak yeterliliğine ulaşmaya yönelik hedefler belirlenmelidir. Okul paydaşlarının en önemli ögesi olan velinin okul gelişimine doğrudan ve dolaylı desteğini sağlayacak çalışmalara yer verilmelidir. Araştırmada Okul Gelişim Modeli (OGM) ile ilgili olarak ilkokullarda görev yapan yöneticilerin görüşleri alınmıştır. Bu nedenle farklı kademelerde konu ile ilgili araştırmalar yapılarak sonuçlar arasındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya çıkarılabilir. Ayrıca, farklı şehirlerde, farklı örneklerde araştırmalar yapılabilir. Dahası, nicel ve karma yöntemde araştırmalar yapılarak nitel ve nicel sonuçlar bütüncül bir şekilde sunulabilir. Okulda yöneticilerin yanı sıra öğretmenlerin konu hakkındaki düşüncelerini belirlemeye yönelik olarak öğretmen örnekleme ile araştırmalar yapılabilir.

**EXTENDED ABSTRACT**

**School Administrators' Perceptions of School  
Development Model**

\*

Fatih Bozbayındır – Sedat Alev

*Gaziantep University, Ministry of National Education*

Adaptation of schools to transformations and innovations experienced can be actualized by participating in activities aimed at ensuring schools' development in a planned way. School development determines the direction of the school by evaluating how a school can be developed and which resources can be used by whom and how, forming a framework for implementations in the school (Şahin, 2013). To develop a school, administrators should be individuals who ensure the development of all the personnel serving in the school and the students, who support employees and ease their jobs while providing cooperation and coordination between parents and stakeholders of the school. To ensure schools' development, material and human resources should be efficiently used and coordinated. At this point, the most important duty falls to school administrators.

Within this framework, in this study, it was aimed to determine school administrators' perceptions of the school development model (SDM). In line with this main aim, answers to the following questions were sought:

1. What are your thoughts about the SDM?
2. In the school development model, what should the benchmarks be while setting goals for schools?
3. According to you, what should be done to develop schools?
  - What should be done about education?
  - What should be done about personnel?
4. What should be considered while preparing the SDM plan?
  - What should be done to improve the practicality of school development plans in a school?
  - What is the role/contribution of stakeholders (administrators, teachers, parents, etc.) in the school development plan?

5. In the SDM implementation process, what do you think are the barriers that your school faces and what should be done to eliminate those barriers?
6. In the SDM implementation process, what do you think the opportunities your school has ahead are and how does your school make use of these opportunities?
7. In the evaluation of the SDM process, which criteria should be taken into account and by whom should the evaluation be conducted?

This study was conducted via the case study method, which is one of the qualitative research designs. The study group of the research consists of administrators who served in primary schools. The administrators who make up the study group were chosen via the purposeful sampling method. The study group consists of 21 school administrators who serve in primary schools. 9 of the administrators are principals while 12 of them are assistant principals. The data were collected by a semi-structured interview form. The interviews were conducted in the schools where the administrators served within the principals' knowledge. In the analysis of the data obtained from the interviews conducted, descriptive analysis and content analysis were employed. The data were analyzed by using MAXQDA 2018 qualitative data analysis software.

In the study, the administrators were first asked the question, "What are your thoughts about the school development model? The school administrators defined the school development model as "shared decision making, improving the school, planned and systematic actions and improving academic achievement". In terms of setting goals in the school development model, it was discovered that the school administrators considered the benchmarks, "practicality, state of the school's environment, school's physical condition/equipment, socioeconomic structure and level of students". According to school administrators, activities oriented toward education and personnel should be accommodated to develop the school. Activities oriented toward education cover ensuring students' development, improving physical conditions/environment, providing cooperation between school and parents, revising the education system and forming a cooperation and confidence environment. To develop the school, activities oriented

towards personnel cover developing teachers' competences, rewarding/motivating successful teachers, encouraging participation in in-service training and providing education aimed at implementations.

According to school administrators, the goal of the plan, its practicality and the planning team should be taken into account while preparing the school development model plan. According to school administrators, aspects such as achieving the goal, improving achievement, developing the school, guiding and ensuring orders should be taken into account while setting the goals of the plan. For the practicality of the plan, it is important to set achievable goals, ensure the support of every stakeholder, consider the financial status of the school and motivate the teachers. According to school administrators, the school planning team should include the school administration, the president of parent-teacher associations and non-governmental organizations (NGO). It was found out that principals should assume the role of leadership and ensuring coordination in this team. It was also discovered that the role of teachers should be implementing the plan and generating ideas. In the school planning team, it was determined that parents should assume the roles of supporting the activities and meeting the financial needs of the school.

In the study, it was discovered that the elements that hindered the school development process included insufficient resources, insufficient support from parents, a crowded number of students, teachers' refusal of innovation and transformation and inadequate physical conditions of the school. The suggestions of school administrators to eliminate these obstacles include providing sufficient resources to schools, raising the awareness of parents, providing in-service training to teachers and improving the physical conditions of schools. In the school development process, school administrators regarded good physical conditions, parent profile, teaching staff, student profile and cooperation between stakeholders as opportunities. To make use of these opportunities, school administrators stated that support of parents and physical areas should be used effectively. In the evaluation of the school development process, school administrators expressed that level of goal achievement and academic achievement should be taken into account. It was discovered that the evaluation team for the school development should be formed from teachers, parents, school administration, students and a team of experts from outside of the school.

In the conclusion of the study, the administrators stated that school development is implemented to develop the school in a planned and systematic way and practicality should be taken into account while setting goals. To achieve the goals, planning is important and necessary while every stakeholder of schools should play roles in the planning process. It was emphasized that the physical conditions of schools should be improved and adequate resources should be provided in addition to the use of the level of goal achievement and academic achievement as benchmarks in the evaluation process. To conduct educational effectively, it is regarded as vitally important to ensure that every stakeholder actively participates in the process and to form a positive and confidence-focused school culture. To ensure schools' development, sufficient resources should be provided while taking environmental conditions into account and rendering physical conditions accommodating. It is believed that conducting studies on developing teachers' competences will enable them to support schools' development by encouraging them to play more active parts in innovation and transformation.

#### **Kaynakça / References**

- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ. ve Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166.
- Altındağ, S. (2008). *İlköğretim okul müdürlerinin planlı okul gelişimi uygulama düzeylerinin değerlendirilmesi:İstanbul İli örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Altun, T. ve Bebek, G. (2016). Öğretim elemanlarının okul geliştirme ve etkili okul paradigmalarının temel bileşenleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 96-107.
- Altun, T. ve Cengiz, E. (2012). Upper primary school teachers' views about professional development opportunities. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(3), 672-690.
- Akşit Aşık, N. (2008). *Planlama* (Ed. Ayden, C. ve Örgen, M. (Yönetim ve Organizasyon). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Anfara Jr, V. A., Patterson, F., Buehler, A., ve Gearity, B. (2006). School improvement planning in East Tennessee middle schools: A content analysis and perceptions study. *NASSP Bulletin*, 90(4), 277-300.
- Balcı, A. (2011). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram uygulama ve araştırma* (5. basım). Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Balkar, B. (2010). Okul gelişim planı ve etkililiğinin sağlanması hakkında öğretmen görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 165-181.
- Balkar, B. ve Özgan, H. (2010). Küreselleşmenin ilköğretim kademesindeki eğitim sürecine etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(19), 1-22.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, M. (2010). Okul gelişiminde temel dinamik olarak değişim ve yenileşme: Okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 153-173.
- 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. DOI:10.17679/inuefd.346666
- Ceylan, M. (2009). *Okul Yöneticilerinin okul geliştirme danışmanlık hizmetine ilişkin görüşleri:Eskişehir İli örneği*. Yayımlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Christensen, L.B., Johnson, R.B. ve Turner, L.A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz*. (A. Aypay. Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Clarke, S. P. (2000). The principal at the center of the reform. *International Journal of Leadership in Education*, 3, 57-73.
- Creswell, J. V. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün ve S. B. Demir. Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L., ve Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The Counseling Psychologist*, 35(2), 236-264.
- Dağ, Ş. (2009). *İstanbul ili resmi ilköğretim okullarının okul gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Dağlı, E. (2009). *İlköğretim okullarında okul gelişim yönetim ekibi çalışmalarının yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Erdoğan, İ. (2012). *Eğitimde değişim yönetimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Gökçer, N. (2011). İlköğretim okullarındaki okul gelişim yönetim ekibi üyelerinin görevlerine ilişkin algıları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 345-358.
- Gülcan, F. (2009). *MEB'e bağlı okullarda yürütülen okul geliştirme çalışmalarının uygulanma düzeyi ve karşılaşılan problemler Nevşehir İli örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

- Gürsül, E. (2010). *İlköğretim okulu yöneticilerinin okul gelişimine etki düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Harris, A. (2002). *School improvement: What's in it for schools?* London, New York: Routledge.
- Heck, R.H. ve Hallinger, P.(2010).Testing a longitudinal model of distributed leadership effects on school improvement.*The Leadership Quarterly*,21,867-885.
- Hopkins, D. (2004). *School improvement for real*. Canada: Routledge Falmer.
- İlhan, İ. H. (2008). *Okul gelişim yönetim ekibi modelinin ticaret meslek liselerinde uygulamasının incelenmesi*.Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Jones, G.R. (1996). School development planning in Jersey primary schools: A contingency analysis. *School Organisation*, 16(3), 281-295.
- Karaküçük, S. A. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarında fiziksel/mekânsal koşullarına incelenmesi: Sivas ili örneği. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(2), 307-320.
- Mavisu, H. (2010). *Bireysel kariyer planlamanın aşamalarından biri olarak hedef belirleme ve kariyer başarısı ilişkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. (S.A. Altun ve A. Ersoy Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Mintrop, H., ve MacLellan, A. M. (2002). School improvement plans in elementary and middle schools on probation. *The Elementary School Journal*, 102(4), 275-300.
- Opdenakker, M. C., ve Damme, J.V. (2007). Do school context, student composition and school leadership affect school practice and outcomes in secondary education? *British Educational Research Journal*, 33(2), 179-206.
- Özgan, H. ve Kalman, M. (2015). *Yönetim süreçleri*. (Ed: Çiçek Sağlam, A. Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi). Ankara: Maya Akademi.
- Parlar, H. (2012). *Okul geliştirme literatürünün modeller ve yeni yaklaşımlar açısından incelenmesi: Kuramsal analitik bir yaklaşım*. Yayımlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S.B. Demir Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Penlington, C., Kington, A., ve Day, C. (2008). Leadership in improving schools: a qualitative perspective. *School Leadership and Management*, 28(1), 65-82.
- Poyraz, H. ve Dere, H. (2003). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*.Ankara:Anı Yayıncılık.



- Reynolds, D., Harris, A., Clarke, P., Harris, B., ve James, S. (2006). Challenging the challenged: Developing an improvement programme for schools facing exceptionally challenging circumstances. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(4), 425-439.
- Smylie, M. A., Conley, S., ve Marks, H. M. (2002). Exploring new approaches to teacher leadership for school improvement. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101(1), 162-188.
- Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(17), 137-146.
- Şahin, İ. (2006). İlköğretim müfredat laboratuvar okullarının okul geliştirme süreci açısından incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Şahin, İ. (2013). İlköğretim okul müdürlerinin okul geliştirme stratejileri ve uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 229-250.
- Teddlie, C., ve Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 77-100.
- Tıncılıç, C. (2006). İlköğretim okullarında yürütülen okul geliştirme çalışmalarının karşılaştırmalı analizi Ankara ve Stuttgart şehirleri örneği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Turan, S. (2002). Teknolojinin okul yönetiminde etkin kullanımında eğitim yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 30, 271-281.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(4), 543-559.
- Yalçın, F. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin yürütmekte oldukları okul geliştirme çalışmalarının incelenmesi Kastamonu ili örneği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

### Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Bozbayındır, F. ve Alev, S. (2020). Okul yöneticilerinin okul gelişim modeli ile ilgili görüşleri. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(24), 2640-2673. DOI: 10.26466/opus.667359

## Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Alanında Yapılan Doktora Tezlerinin İncelenmesi

DOI: 10.26466/opus.596629

\*

Hanifi Parlar\* - Meral Halisdemir\*\*

\* Doç. Dr, İstanbul Ticaret Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Beyoğlu / İstanbul

E-Posta: [hanifiparlar@gmail.com](mailto:hanifiparlar@gmail.com)

ORCID: [0000-0002-6313-6955](https://orcid.org/0000-0002-6313-6955)

\*\* Öğr. Gör., İstanbul Ticaret Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Beyoğlu / İstanbul

E-Posta: [meralhalisdemir@gmail.com](mailto:meralhalisdemir@gmail.com)

ORCID: [0000-0001-6023-8940](https://orcid.org/0000-0001-6023-8940)

### Öz

Öğretmen eğitimi çok yönlü ve geniş tabanda incelenmesi gereken konulardan biridir. Türkiye’de çok tartışılan eğitim başlıklarından olan öğretmen yetiştirmede nitelik sorunu güncelliğini korumaktadır. Öğretmen eğitiminde hızla genişleyen literatüre baktığımızda makale yazımının fazla yer tuttuğu, buna karşılık tez yazımında yeterli eğilimin sergilenmediği görülmektedir. Bu çalışmanın amacı Türkiye’de öğretmen yetiştirme alanında yapılan doktora tezlerinin kapsamlı bir şekilde incelenmesi ve öğretmen yetiştirme üzerine yapılacak çalışmalara ışık tutulmasıdır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmanın evreni, Türkiye’de eğitim bilimleri alanında yapılan doktora tezlerinden oluşmaktadır. YÖK ulusal tez merkezinden ulaşılan 25 tezin 10 tanesinin kullanımı ve yayımlanmasına izin verilmemesi nedeniyle çalışmada örneklem kapsamında ele alınan tez sayısı 15 olmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırma kapsamında geliştirilen tematik yapı belirleme formu kullanılmış; verilerin çözümlenmesi ise içerik analizi türlerinden frekans analizi ve kategorizel analiz tekniği ile yapılmıştır. Bulgular, öğretmen yetiştirme konusunda Türkiye’de yapılan doktora çalışmalarının yeterli seviyede olmadığını göstermektedir. Bu konu üzerine daha derinlemesine ve daha çok araştırma yapılması öğretmen yetiştirme konusunda kaliteyi arttıracak, bu da doğrudan gelecek nesillerin eğitim seviyesini yükseltecektir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen yetiştirme, doktora tezi, kategorizel analiz

## Examination of PhD Thesis about Teacher Training in Turkey

\*

### Abstract

*Teacher training is one of the issues that needs to be examined in a multidimensional and broad way. much discussed issue that the quality of teacher training in education in Turkey still keeps the current title. When we look at the rapidly expanding literature in teacher education, it is seen that article writing occupies a lot of space, whereas there is not enough tendency in thesis writing. The purpose of this study in Turkey teacher made a thorough examination of the dissertation in the field of training and teacher training to do is shed light on the works. The qualitative research method is used in this study and case study model is adopted. The universe of the study consists of the doctoral thesis in the field of science education in Turkey. The number of theses in the study was 15 in the study because 10 of the 25 theses reached from YÖK national thesis center were not allowed to be used and published. Thematic structure determination form developed within the scope of the research was used as data collection tool; and data analysis was done with frequency analysis and categorial analysis technique. The findings for teacher training shows that there is an adequate level of doctoral studies in Turkey. More in-depth and more research on this topic will improve the quality of teacher training, which will directly increase the level of education of future generations*

**Keywords:** *Teacher training, PhD thesis, categorial analysis*

## Giriş

21. yüzyılda değişim rüzgarları geçen yüzyıllara göre daha hızlı esmekte ve hızla gelişen bu çağda ayakta kalmak için eğitim alanında en iyi sistemi kurmayı gerekli kılmaktadır. Bu gereklilik beraberinde ülkeler arası rekabeti de getirmiştir. Eğitim sistemiyle dünyaya örnek ve önder olan ülkelere baktığımızda artık çok bilgi vermekten yana değil, bilgiyi birleştirip dönüştürebilmekten ve inovasyondan yana olduklarını görmekteyiz. Öğrencileri istenilen bu düzeye çıkarabilmek için öğretmen eğitimi kuşkusuz en önemli konudur.

## Öğretmen Yetiştirme

Öğretmenlik mesleği “mesleklerin mesleği” olarak tanımlanmayı hak eder. Çünkü öğretmenlik, diğer mesleklerin bilişsel, devinışsel inceliklerinin öğretilmesi sürecinde rol oynayan kilit bir meslektir (Işık, Çiltaş ve Baş, 2010). Öğretmen yetiştirme; öğretmen adaylarının seçimi ve fakülte eğitimi dönemi, staj yani uygulama aşamasına geçiş dönemi ve mesleğe başladıktan sonra hizmet içi eğitim yani mesleki gelişim dönemi olmak üzere sürekli öğrenmeyi baz alan bir sistem üzerine kurgulanmıştır. Öğretmenlerin niceliksel (yeterli sayıda) ve niteliksel özellikleri bir ülkenin gelişmişlik seviyesiyle doğrudan ilişkilidir.

İyi ve nitelikli bir eğitimi, nitelikli öğretmenler yapar. Bundan dolayı, “bir okul, ancak, içindeki öğretmenler kadar iyidir” denilebilir (Kavcar, 2002). “Kaliteli eğitimin başarısının anahtarı olduğu” konusundaki artan farkındalık yeniliklere ve dolayısıyla da ilerlemelere yol açmıştır. Özellikle son yıllarda öğretmen profilini ortaya çıkarmak için dikkat çekici çabalar sarf edilmektedir (Canado, 2018). Nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi için eğitim sisteminin sürekli ve her yönden değerlendirilmesi gereklidir. Üniversitelerin nitelikli öğretmen yetiştirmeyi hedefleyen çalışmaları, değişen zamana ve ihtiyaca göre yeniden şekillenmeli, güncel ve bilimsel olmalı, yeni kuşağın ihtiyacına yönelik pratik tekniklerle ve teknolojik altyapıyla donatılmalıdır.

Amerika Birleşik Devletleri’nde, son dönem başkanlık yönetimlerinin ana hedeflerinden biri, her sınıfta “yüksek nitelikli bir öğretmen” olmasıdır. Son araştırmalar, öğretmen kalitesinin öğrencinin başarısını arttırmasındaki merkezi rolünü de belgelemiştir (Harris ve Sass, 2011). Eğitimdeki modern yaklaşımlar, öğretmenlerin, eğitim sürecinin diğer üyeleriyle iş birliğini organize

edebilmelerini, müfredat ve ders dışı etkinlikler sırasında orijinal ve fonksiyonel ürünler hazırlama sürecine öğrencilerin yaratıcılığını dahil etmelerini, her öğrencinin ahenkli kişilik gelişimi üzerine odaklanmalarını teşvik eder. Yenilikçi öğrenme teknolojilerini kullanan öğretmenler, genç kuşakların eğitiminin garantörleridir. Gelecekteki uzmanların nitelikleri, aldıkları eğitimin etkinliğine, öğretmenlerinin pedagojik aktivite becerilerine, teknolojik alt yapılarına ve mesleki yeterliliklerine bağlıdır. Bu nedenle, ulusal eğitim sisteminin iyileştirilmesinin ana yönlerini analiz etmek ve belirlemek için özellikle de eğitimdeki yabancı deneyimleri incelemek gerekir (Androshchuk ve Androshchuk, 2017).

Ülkemiz son 150 yıldır değişik (bazen çelişik) öğretmen eğitim sistemlerinin geliştirildiği, uygulamaya konulduğu ülkelerden birisi olmuştur (Üstüner, 2004). Türkiye’de, eğitim fakültelerine öğrenci seçme sürecinin, öğretmen yetiştirme sisteminin teknik ve akademik boyutlarının yeniden irdeyerek gözden geçirilmesi; öğretmenlik programları derslerinin, genel kültür, öğretmenlik meslek bilgisi ve okul uygulamaları boyutlarına daha fazla ağırlık verilmesi ve süreç sonunda canlı olarak performans sergileyebilecekleri uygulama sınavlarından geçirilmeleri gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Mesleğe atanmadan önceki süreçte ise, öğretmen adaylarının, her branş için alan bilgilerini de ölçmeye yönelik mesleki sınavların yapılması gerektiği düşünülmektedir (Atanur, Baskan ve Aydın, 2006).

Eğitim araştırmaları, dünya çapında eğitim uygulamalarını etkilemek ve bilgilendirmek açısından önemli bir rol oynamaktadır. Yayınlanan eserlerden bazıları, birçok yerde eğitim reformunun temelini oluşturmaktadır. Nitekim, son on yılda eğitim araştırma dergilerinde yayınlanan makalelerin sayısının arttığı görülmektedir (Onwuegbuzie ve Daniel, 2003). Araştırmaların senteziyle ilgili kalite güvencesi için uygulanabilir olan tek sistematik yaklaşım; eğitim araştırmacılarını eğitmek ve kendilerine karşı sağlıklı bir özeleştirme geliştirmelerini teşvik etmektir (Dunkin, 2013). Bir alanda yapılmış bilimsel tezlerin analiz edilmesi, o konunun derinliği ve yaygınlığı hakkında bilgiler verilebilir, incelenen alanın genel görünümünü ortaya çıkarabilir (Karadağ, 2009).

Bu çalışmanın amacı “Türkiye’de öğretmen yetiştirme alanında yapılan doktora tezleri”ni içerik açısından inceleyip, mevcut durumu ortaya koymak ve gelecekte yapılması muhtemel çalışmalara yol göstermektir. Araştırmanın

belirtilen amacı doğrultusunda aşağıda bulunan araştırma sorularına cevaplar aranmıştır.

1. Ulaşılan tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Ulaşılan tezlerin illere göre dağılımı nasıldır?
3. Ulaşılan tezlerin üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
4. Ulaşılan tezlerin enstitülere göre dağılımı nasıldır?
5. Ulaşılan tezlerin anabilim dallarına göre dağılımı nasıldır?
6. Ulaşılan tezlerin konusu nedir?
7. Ulaşılan tezlerin araştırma yöntemine göre dağılımı nasıldır?
8. Ulaşılan tezlerin araştırma tekniğine göre dağılımı nasıldır?
9. Ulaşılan tezlerin veri toplama aracı nedir?
10. Ulaşılan tezlerin tez örnekleme/çalışma grubu nedir?
11. Ulaşılan tezlerin kullanılan istatistiki analizleri nelerdir?
12. Ulaşılan tezlerin yazım dili nedir?
13. Ulaşılan tezlerin kullanılan kaynak türleri nelerdir?
14. Tez danışmanlarının adları ve unvanları nelerdir?

## Yöntem

### *Çalışmanın Deseni*

Türkiye’de öğretmen yetiştirme alanında yapılan doktora tezlerinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışma nitel araştırma yöntemine göre planlanmış, tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Nitel veri analizi, insanı merkeze alan, onun kendisi ve çevresini nasıl algıladığı ve tanımladığını keşfetmeye yönelik çabalardan biridir. Nitel analiz süreci verilerin kapsamlı bir betimlemesi ile başlamaktadır. Ardından, veri seti içerisinde örtük olarak duran temalar, sınıflandırma yoluyla ortaya çıkartılmakta ve bu temalar birbirleri ile ilişkilendirilerek inceleme konusu olan sosyal gerçeklik açıklanmaya çalışılmaktadır (Özdemir, 2011).

### *Evren ve Örneklem*

Türkiye’de öğretmen yetiştirme alanında yapılan doktora tezlerine ulaşmak için çalışmanın kuramsal evreni YÖK Yayın Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından 1986 yılından itibaren arşivlenen eğitim bilimleri alanındaki

doktora tezlerine ulaşılmıştır. YÖK ulusal tez merkezinden 1987-2019 yılları arasında yazılmış 25 tez elde edilmiştir. Bunların 10'unun kullanımı ve yayımlanmasına izin verilmemesi nedeniyle çalışmada örneklem kapsamında ele alınan tez sayısı 15'tir (YÖK, 2018).

### ***Veri Toplama Aracı***

Bu çalışma kapsamında veri toplamak amacıyla öğretmen yetiştirme ve geliştirmeye ilişkin yapılan çalışmaları inceleme formu hazırlanmıştır. Uzman görüşleri alınarak son şekli verilen formda yer alan kriterler ise şunlardır; yıl, il, üniversite, enstitü, anabilim dalı, tez konusu, konu içerikleri, araştırma yöntemi, araştırma tekniği, veri toplama aracı, tez örnekleme/çalışma grubu, kullanılan istatistiksel analizler, yazım dili, kullanılan kaynak türleri, tez yazar cinsiyeti, danışman cinsiyeti, danışman adı ve unvanıdır.

### ***Verilerin Toplanması***

Araştırmaya dâhil edilecek çalışmaların belirlenmesinde YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanı kullanılmıştır. Ulaşılan 25 tezdten 10'unun kullanımı ve yayımlanmasına izin verilmemesi nedeniyle çalışmada örneklem kapsamında incelenen tez sayısı 15 olmuştur.

### ***Verilerin Analizi***

Araştırmada elde edilen veriler Excel programına aktarılmış ve özet tablolar kullanılarak analizler yapılmıştır. Yapılan kategorik çözümleme tez yazarlarının çalışmalarında belirttikleri esaslar doğrultusunda yürütülmüştür. Çalışmada elde edilen veriler, içerik analiz türlerinde kategorizel analiz ve frekans analizi teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir. Kategorizel analiz sürecinde; verilerin kodlanması, temaların oluşturulması ve düzenlenmesi ile bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamaları izlenmiştir.

### ***Bulgular***

Çalışmada belirlenen alt amaçlarda belirtildiği üzere; ulaşılan tezlerin yıllara göre dağılımı, illere göre dağılımı, üniversitelere göre dağılımı, enstitülere

göre dağılımı, anabilim dallarına göre dağılımı, konusu, araştırma yöntemine göre dağılımı, araştırma tekniğine göre dağılımı, veri toplama aracı, tez örnekleme/çalışma grubu, kullanılan istatistikî analizleri, yazım dili, kullanılan kaynaklar ve tez danışmanlarının adları ve unvanlarına ilişkin elde edilen bulgular aşağıda grafikler ve tablolar halinde sunulmuştur.

### ***Öğretmen Yetiştirme Konusunda Yapılan Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımı***

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmen yetiştirme konusunda yapılan çalışmaların yıllara göre seyrek dağıldığı görülmektedir. Bununla birlikte böyle önemli bir konuda yazılmış tez sayısının 15 olması konu üzerine yapılan çalışmaların yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır.

***Tablo 1. Çalışmaların yıllara göre dağılımı***

<b><i>Çalışmaların yıllara göre dağılımı</i></b>	<b><i>Sıklık</i></b>
1987	1
1988	1
1995	1
1996	2
1999	1
2000	1
2001	1
2006	2
2013	2
2016	2
2017	1
Toplam	15

### ***Öğretmen Yetiştirme Konusunda Yapılan Araştırmaların İllere Göre Dağılımı***

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen yetiştirme konusu üzerine en yoğun çalışan akademisyenlerin Ankara ilinden olduğu görülmektedir. Ankara’yı sırasıyla İzmir ve Konya şehirleri izlemektedir. En çok üniversitenin yer aldığı İstanbul’dan sadece bir çalışma çıkması dikkat çekmektedir.



**Tablo 2. Çalışmaların illere göre dağılımı**

<b>Çalışmaların illere göre dağılımı</b>	<b>Sıklık</b>
Ankara	5
Çanakkale	1
Elazığ	1
Eskişehir	1
İstanbul	1
İzmir	3
Konya	2
Mersin	1
Toplam	15

### **Öğretmen Yetiştirme Konusunda Yapılan Çalışmaların Üniversitelere Göre Dağılımı**

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen yetiştirme konusunda doktora tezi en çok olan üniversitelerin Ankara ve Dokuz Eylül Üniversiteleri olduğu görülmektedir. Diğer illerde ise dengeli bir dağılım sergilenmiştir.

**Tablo 3. Çalışmaların üniversitelere göre dağılımı**

<b>Çalışmaların üniversitelere göre dağılımı</b>	<b>Sıklık</b>
Ankara Üniversitesi	3
Dokuz Eylül Üniversitesi	3
İstanbul Üniversitesi	1
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	1
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	1
Hacettepe Üniversitesi	1
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	1
Mersin Üniversitesi	1
Fırat Üniversitesi	1
Selçuk Üniversitesi	1
Necmettin Erbakan Üniversitesi	1
Toplam	15

### **Öğretmen Yetiştirme Konusunda Yapılan Çalışmaların Enstitülere Göre Dağılımı**

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen yetiştirme konusunda en çok çalışan enstitülerin sosyal bilimler enstitüsü olduğu görülmektedir. Bu konuda öne çıkması beklenen eğitim bilimleri enstitülerinin geride kalması dikkat çekmektedir.

**Tablo 4. Çalışmaların enstitülere göre dağılımı**

	Çalışmaların enstitülere göre dağılımı	Sıklık
1.	Sosyal Bilimler Enstitüsü	9
2.	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	5
3.	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü	1
4.	Toplam	15

### ***Öğretmen Yetiştirme Konusunda Yapılan Çalışmaların Anabilim Dallarına Göre Dağılımı***

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmen yetiştirme konusunda en çok çalışma ortaya koyan anabilim dalı eğitim bilimleri anabilim dalıdır.

**Tablo 5. Çalışmaların anabilim dallarına göre dağılımı**

	Çalışmaların anabilim dallarına göre dağılımı	Sıklık
1.	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı	6
2.	Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı	3
3.	Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı	2
4.	Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı	1
5.	Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı	1
6.	Anabilimdali belli olmayan	2
	Toplam	15

### ***Öğretmen Yetiştirme Konusunda Yapılan Çalışmaların Tez Konularına Göre Dağılımı***

Tablo 6’da öğretmen yetiştirme ile ilgili yazılan tezlerin konuları görülmektedir. Konu açısından çeşitlilik görülmekte ancak ihtiyaç duyulan, güncel konuların eksikliği dikkat çekmektedir. Öğretmen yetiştirmeyle ilgili konu yelpazesinin oldukça geniş olduğu düşünüldüğünde, akademisyenlerimizin bu alana daha çok yönelmesi gerekmektedir.

**Tablo 6. Çalışmaların konularına göre dağılımı**

Tez Tez konusu
Okul Teknoloji Planlaması: İlköğretim Okulları İçin Uygulamalı Bir Model Önerisi ve Öğretmen Yetiştirme Sistemi Açısından Sonuçları
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Kalite Standartlarının Belirlenmesi
Türkiye’de Yüksek Din Öğretimi Kurumları Programlarının Öğretmen Yetiştirme Bakımından Değerlendirilmesi
Öğretmen Yetiştirmede Mikro Öğretim Yönteminin Etkililiği (F.Ü. Teknik Eğitim Fakültesi Örneği)
Öğretmen Adaylarının Cumhuriyet’in Kuruluşundan Günümüze Öğretmenlik Mesleğinin Tarihsel Gelişimi Konusundaki Bilgi Düzeyleri ve Bir Ders Programı Önerisi (Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme)
Öğretmen Yetiştirme Standartları Konusunda Bir Sistemik Literatür İnceleme
Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Uygulamalarında Yabancı Uzmanların Yeri
Öğretmen Yetiştirmede 3580 Sayılı Yasayla Getirilen Parasız Yatılılık ve Bursluluk Uygulaması
Türkiye’de Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Pedagojik Temelleri
Yabancı Dil Öğretmen Yetiştirme Programlarında Öğretmen Bilişselliği: Öğretmen Adaylarının Sınıf İçi Eğitsel Kararlarının Kaynakları
Developing Reflective Teachers: A Study on Perception and Improvement of Reflection In Pre-Service Teacher Education
Öğretmen Yetiştirmede Öğrencilerin Akademik, Mesleki ve Kişisel Gelişimlerine İlişkin Yönetmelik Uygulamaları
Türkiye’de Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme Problemi
Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Kalite Standartlarının Belirlenmesi ve Fakültelerin Standartlara Uygunluğunun Değerlendirilmesi
Öğretmen Yetiştirmede Ankara Yüksek Öğretmen Okulu Uygulaması

### **Öğretmen Yetiştirme Konusunda Yapılan Çalışmaların Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı**

Tablo 7’ye göre en çok tercih edilen araştırma yönteminin nicel yöntem olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçları, çalışmaların nitel ve karma yöntemle daha fazla yapılmasına ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Böylece konunun, içeriğinin zenginleştirilmesi ve derinlemesine incelenmesi sağlanmış olacaktır.

**Tablo 7. Çalışmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımı**

Çalışmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımı	Sıklık
1. Nicel	8
2. Nitel	4
3. Karma	3
Toplam	15

### **Öğretmen Yetiştirme Konusunda Yapılan Çalışmaların Araştırma Tekniğine Göre Dağılımı**

Tablo 8’e göre çalışmalarda kullanılan araştırma tekniği çeşitlilik göstermektedir. Tarama modeli ve sistematik literatür inceleme yöntemlerinin en çok tercih edilen yöntemler olduğu dikkat çekmektedir.

**Tablo 8. Çalışmaların araştırma tekniklerine göre dağılımı**

<b>Araştırma tekniği</b>	<b>Sıklık derecesi (f)</b>
1. Anket ve içerik analizi	1
2. Tarama modeli	3
3. İlişkisel tarama	1
4. Deneysel model	1
5. Sıralı karma desen	1
6. Sistematik literatür inceleme yöntemiyle (Kuramsal analiz ve tarama-anket tekniği)	3
7. Betimsel analiz	1
8. Olgubilim, görüşme, gözlem	2
9. Durum çalışması tekniği	1
10. Tarama ve görüşme tekniği	1
Toplam	15

### **Öğretmen Yetiştirme Konusunda Yapılan Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı**

Tablo 9 öğretmen yetiştirme konusunda yapılan çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımını göstermektedir. Buna göre en çok tercih edilen veri toplama aracının anket olduğu görülmektedir.

**Tablo 9. Çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımı**

<b>Veri toplama aracı</b>	<b>Sıklık derecesi (f)</b>
1. Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen yetiştirme programlarında kalite standartları DKÖPKS ölçeği.	1
2. Anket	5
3. İki tür ölçek ve bir anket olmak üzere 3 tür veri toplama aracı	1

4.	Yarı yapılandırılmış açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu ve bilgi testi	1
5.	Öğretmen yetiştirme sistemine bağlı insan kaynaklarına ilişkin istatistiksel veriler, ÖSYM ve YBSB veri tabanları	1
6.	MEB arşivi	1
7.	Anket ve görüşme formu	2
8.	Yönlendirme eşliğinde tutulan haftalık günlükler, banda kaydedilmiş yansıtıcı etkileşimler ve görüşmeler, öğrencilerin kısa derslerinin video kayıtlarının analizi, anketler ve gözlemler	1
9.	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	2
	Toplam	15

### ***Öğretmen Yetiştirme Konusunda Yapılan Çalışmaların Tez Örneklemine/Çalışma Gruplarına Göre Dağılımı***

Tablo 10'da çalışmaların tez örnekleme /çalışma gruplarına göre dağılımı gösterilmiştir

***Tablo 10. Çalışmaların tez örnekleme /çalışma gruplarına göre dağılımı***

Tez	Tez örnekleme / çalışma grubu
1.	Özel bir ilkokul
2.	Çalışma grubu üç farklı gruptan oluşmaktadır: öğretim elemanları, öğretmen adayları ve öğretmenler
3.	Öğretim elemanları, lisans son sınıf öğrencileri ve öğretmenler
4.	Öğretmen adayları 3.ve 4. sınıf lisans öğrencileri
5.	Alan uzmanları ile öğretmen adayları
6.	YÖK ve ÖSYM verileri
7.	MEB talim terbiye kurum kararlarının 1923-1960 yılları arası tutanakları, doküman incelemesi
8.	3 farklı evren vardır: 1. Evren 1988-1990 ÖSYS sonuçlarına göre eğitim fakülteleri ile fen-edebiyat fakülteleri taban ve tavan puanları, 2. Evren: 1988-1990 yılları ÖSYS öğretmen ve eğitim uzmanı yetiştiren yükseköğretim programlarını ilk on sırada tercih edenler, 3. Evren: öğretmen yetiştiren programlara 1990 yılında kaydolun ve 3580 sayılı yasadun yararlanun öğrenciler.
9.	Yurdun batı, orta ve doğu bölgelerinden seçilen okulların öğrencileri.
10.	Öğretmen adayları
11.	Son sınıftan seçilen öğretmen adayları.
12.	Dekan ve bölüm başkanları
13.	Öğretmenler
14.	Öğretim üyesi, öğretim görevlisi, öğretim yardımcısı, öğretmenler ve öğretmen adayları
15.	Öğretmenler

## **Öğretmen Yetiştirme Konusunda Yapılan Çalışmaların Kullanılan İstatistikî Analizlere Göre Dağılımı.**

Tablo 11’de öğretmen yetiştirme konusunda yapılan çalışmalarda kullanılan istatistikî analizlere göre dağılımı gösterilmiştir. En çok betimleyici istatistikî analizlerden; frekans, yüzde ve aritmetik ortalama analizinin kullanıldığı görülmektedir.

**Tablo 11. Çalışmalarda kullanılan istatistikî analizlere göre dağılım.**

Tez	İstatistikî analizler
1.	Frekanslar (f), yüzdeler (%), aritmetik ortalamalar (X) ve standart sapmalar (SS)
2.	Frekanslar (f), yüzdeler (%), aritmetik ortalamalar (X), doğrulayıcı faktör analizi, geçerlik ve güvenilirlik analizleri, kruskal wallis ve mann whitney U testleri
3.	Frekanslar (f), yüzdeler (%), aritmetik ortalamalar (X) ve standart sapmalar (SS), Ki-kare testi
4.	Frekanslar (f), yüzdeler (%), ön test, son test analizleri, eşli gruplar t-testi, bağımsız gruplar t-testi
5.	Nitel bölümünde; görüşme, tarihsel araştırma, doküman incelemesi ve içerik analiz, nicel bölümünde; betimsel araştırma model
6.	Betimsel analizler, etki genişliği analizleri, korelasyon analizi, duval ve tweedie ekleme-çıkarma (Duval ve Tweedie trim and fill) istatistiksel testi, heterojenik analizi
7.	Döküman incelemesi, arşiv taraması
8.	Betimsel istatistikî yöntem ve teknikler, frekanslar (f), yüzdeler (%), aritmetik ortalamalar, korelasyon analizi
9.	Belgesel kaynak incelemesi, kuramsal (betimsel) analiz, betimsel istatistikî yöntem ve teknikler, frekanslar (f), yüzdeler (%), aritmetik ortalamalar, korelasyon analizi
10.	İçerik analizi, betimsel istatistikler (yüzde, frekans, ortalama, korelasyon analizleri)
11.	Tematik analiz ve içerik analizi,
12.	İçerik analizi, durum belirleme, betimleme, tema ve kodlama analizi
13.	Doküman analizi, kuramsal analiz ve tematik içerik analizi, betimsel istatistikî analizler
14.	Frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma, varyans analizi, scheffe testi
15.	Betimleyici istatistikî analizler: frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma

## **Öğretmen Yetiştirme Konusunda Yapılan Çalışmaların Yazım Dillerine Göre Dağılımı**

**Tablo 12. Çalışmaların araştırma yazım dillerine göre dağılımı**

Çalışmaların yazım dillerine göre dağılımı		
1.	Türkçe	13
2.	İngilizce	2
	Toplam	15

Tablo 12'ye göre tez yazımının en çok ana dilde tercih edildiği görülmektedir. Uluslararası kabul gören akademik çalışma dili olan İngilizce sınırlı sayıda kalmıştır. Bu da çalışmaların uluslararası platformda oldukça düşük bir seviyede kaldığını göstermektedir.

### ***Öğretmen Yetiştirme Konusunda Yapılan Çalışmaların Kullanılan Kaynak Türlerine Göre Dağılımı***

Tablo 13'te öğretmen yetiştirme konusunda yapılan çalışmaların kullanılan kaynak türlerine göre dağılımı gösterilmiştir.

***Tablo 13. Çalışmaların kullanılan kaynak türlerine göre dağılımı***

<b>Tez</b>	<b>Kullanılan kaynak türleri</b>
1.	Kitap ve dergiler, makaleler, tezler, internet kaynakları.
2.	Kitap ve dergiler, makaleler, tezler, internet kaynakları.
3.	Medrese ve ilahiyat fakültesi tarihçeleri içeren eserler, sempozyum kongre şura ve toplantılarda sunulan tebliğler, tezler ve makaleler.
4.	Kitap ve dergiler, makale ve tezler, sempozyum ve şura bildirimleri.
5.	Kitaplar, tezler ve makaleler.
6.	Kitap ve dergiler, makaleler, tezler, internet kaynakları.
7.	Arşiv belgeleri, uzman raporları, süreli yayınlar, kitap ve makaleler, tezler.
8.	Kitap ve dergiler, makaleler, tezler, kalkınma planları, raporlar, resmi gazete.
9.	Kitap ve dergiler, araştırmalar, yasa ve yönetmelikler.
10.	Kitap ve dergiler, makaleler, tezler.
11.	Kitap ve dergiler, makaleler, tezler.
12.	Kitap ve dergiler, makaleler, tezler, internet kaynakları, raporlar.
13.	Kitap ve dergiler, makaleler, tezler, sempozyum raporları, yönetmelikler, karamameler, resmi gazete, tebliğler dergisi, enstitü programları, şuralar, kanunlar, raporlar, MEB ile ilgili söylev ve demeçler.
14.	Kitap ve dergiler, makaleler, tezler, internet kaynakları ve raporlar.
15.	Kitap ve dergiler, gazeteler, raporlar, okul arşivleri.

### ***Öğretmen Yetiştirme Konusunda Çalışan Tez Danışmanlarının Adları ve Unvanlarına Göre Dağılımı***

Tablo 14'te öğretmen yetiştirme konusunda çalışan tez danışmanlarının adları ve unvanlarına göre dağılımı yer almaktadır.

**Tablo 14. Tez danışmanlarının adları ve unvanlarına göre dağılımı**

Tez	Unvan	Ad- Soyad
1.	Prof. Dr.	Halil İbrahim YALIN
2.	Prof. Dr.	Mustafa TAVUKÇUOĞLU
3.	Prof. Dr.	Selahattin PARLADIR
4.	Prof. Dr.	Şadiye G. KÜLAHÇI
5.	Prof. Dr.	Özler ÇAKIR (Eş Danışman Doç. Dr. Devrim ALICI)
6.	Prof. Dr.	Ayhan AYDIN
7.	Prof. Dr.	Salih ÖZBARAN
8.	Prof. Dr.	Sudi BÜLBÜL
9.	Prof. Dr.	İlter AKAT
10.	Prof. Dr.	Necmettin Kamil SEVİL
10.	Prof. Dr.	Ali YILDIRIM
11.	Prof. Dr.	Cengiz AKÇAY
12.	Prof. Dr.	Hasan Ali KOÇER
13.	Prof. Dr.	Mehmet A. KISAKÜREK
14.	Prof. Dr.	Yahya AKYÜZ

## Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada Türkiye’de öğretmen yetiştirme alanında yapılan doktora tezleri; yıl, il, üniversite, enstitü, anabilim dalı, tez konusu, konu içerikleri, araştırma yöntemi, araştırma tekniği, veri toplama aracı, tez örnekleme/çalışma grubu, kullanılan istatistiksel analizler, yazım dili, kullanılan kaynak türleri, tez yazar cinsiyeti, danışman cinsiyeti, danışman adı ve unvanları açısından incelenmiştir.

Eğitim reformu hareketleri öğretmen eğitimiyle doğrudan bağlantılıdır (Ültanır ve Ültanır, 2018). Yapılan çalışmada doktora seviyesinde öğretmen yetiştirme konusunda yeterli tez çalışması yapılmadığı ortaya çıkmıştır. Bu da ülkemizde yapılan eğitim reformları, sistem değişiklikleri düşünüldüğünde, öğretmen yetiştirmeye yönelik çalışmaların aynı doğrultuda ilerlemediğini göstermektedir. Sitemde birbirini yakalayamayan, bir bütünlük ve paralellik sergilemeyen olgusal bir boşluk görülmektedir. Alabaş ve Yılmaz (2018)’in çalışmasında geçen; aday öğretmenleri ve eğitimlerini değerlendiren katılımcı mentor öğretmenlerin “programın daha üretken olması gerektiğini” dile getirmeleri, bu çalışmamızdan çıkan “öğretmen yetiştirmeye yönelik araştırmaların yetersiz olduğu” sonucuyla örtüşmektedir. Şöyle ki; doktora seviyesinden öğretmen yetiştirmeye yönelik nokta atışı tespitlerin yapılması ve tespit edilen zayıf yönlerin iyileştirilmesine yönelik



önerilerin verilmesi, eğitim fakültelerinin programlarını gözden geçirmele-  
rini sağlayacak, sınıfın dört duvarı içinde verilen teorik derslerle gerçek pe-  
dagogik uygulamalar arasındaki uçurumu kapatmaya yardım edecektir.  
Böylece yukarıdaki çalışmada da geçen aday öğretmenlerin daha etkin ve  
verimli bir süreçten geçmesini, mentor öğretmenlerinden de daha iyi bir ge-  
çer not almalarını ve yetkin birer öğretmen olmalarını sağlayacaktır.

Balbay ve arkadaşlarının (2018) yaptığı çalışmaya göre; Türkiye'deki ku-  
rumların çoğunda, eğitim programları ile öğretmenlerin bağlamsal ihtiyaç-  
ları arasında bir boşluk bulunmaktadır. Sistemik programlar yapılmamaktadır ve genellikle kısa süreli eğitim programları sunan sınırlı sayıda profesyonel ve yayıncı vardır. Yeterli sayıda profesyonel personel bulunmadığı ve öğretmenlerin birlikte nasıl çalışacaklarını bilmedikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca, eğitimlerdeki geri bildirim sistemi de etkisizdir. Bu noktada geribildirimler kadar durum analizi yapmak ve iyileştirme önerileri sunmak büyük önem taşımaktadır. Öğretmen yetiştirme alanında doktora çalışmalarına duyulan ihtiyaç açıkça görülmektedir.

Çalışmaların yazım dilinin genelde Türkçe olması uluslararası alanda okunurluk oranını düşürmektedir. İngilizce tez yazımı ve yayımlanması akademik doyumluluk açısından önemlidir. Lisansüstü araştırmaların ve tezlerin yabancı dilde yazılması için teşvik gerektiği gözlemlenmiştir.

Niteliksel araştırmaların yürütülmesine olan ilgi son yıllarda uluslararası kalkınma alanındaki araştırma projelerinin sayısının artması nedeniyle yükselişe geçmiştir. Bu gelişme organizasyonları ve akademisyenler tarafından karmaşık durumları daha iyi anlamak, gelecekteki uygulamaları ve politikaları bilgilendirmek ve değerlendirmek için yürütülen çeşitli çalışmalarda görülebilir (Schulz, 2014). Yapılan bu çalışmada araştırma yöntemlerinden nicel yöntemin yoğun bir şekilde tercih edildiği, nitel ve karma modellerin ise dengeli fakat az uygulandığı görülmüştür. Daha derinlemesine bilgi toplama imkânı sunması sebebiyle araştırmacılar nitel ve karma yöntemlerle de çalışmaya teşvik edilmelidir. Özellikle daha iyi bir eğitim vizyonu benimsemek, temel kavramlara odaklanmak, pratik bağlantıları geliştirmek ve topluca belirli iyileştirmelere işaret eden çalışmaları sentezleyebilmek için nitel araştırma gerekmektedir (Gaff, 1982). Araştırmalara göre uluslararası alanda nitel veri yorumlama tekniklerinin geliştiği bilinmekte ve elde edilen sonuçlar nicel veri ile elde edilen sonuçlar kadar ge-

çerli sayılmaktadır. Artık nitel ve karma model yolu ile de fazla veri ve sonuca ulaşılabilir. Böylece öğretmen yetiştirme alanındaki grift temalar daha derinlemesine ve her yönüyle incelenmiş olacaktır.

Durdukoca (2018)’nın yaptığı araştırma sonucuna göre; katılımcı öğretmenlerin, Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sistemi hakkında genel olarak olumsuz görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Katılımcılara göre, öğretmen eğitim kurumları ile öğretmen istihdam eden kurumlar arasında zayıf bir koordinasyon vardır. Ayrıca formasyon eğitimi sertifika programı ile öğretmen eğitim sisteminin sonlandırılması gerektiği vurgulanmıştır.

Son yıllarda alanyazında kaynaklarının artmasına rağmen, 1987’den itibaren yazılmış doktora tezlerinin bu kadar az sayıda olması Türkiye’de bu konuya nerdeyse hiç önem verilmediğini göstermektedir. Bu durumun iyileştirilmesi için doktora tezi yazacak kişilerin daha fazla bu alana yönelmesi/yönlendirilmesi, doktora tezlerine seçilecek temalar konusunda dikkatli olunması, gözlenen sorunların her yönüyle ele alınıp değerlendirilmesi, önerilen çözümlerin ise pratik ve çağın ihtiyaçlarına göre olması gerekmektedir. Ayrıca yapılacak çalışmalar süreklilik göstermeli ve gelişmeler de periyodik olarak incelemeye alınmalıdır.

**EXTENDED ABSTRACT**

**Examination of PhD Thesis about Teacher  
Training in Turkey**

\*

Hanifi Parlar - Meral Halisdemir  
*İstanbul Commerce University*

The teaching profession deserves to be defined as "mothers of professions". Because teaching is a key profession that plays a role in the teaching of cognitive and psychological subtleties of other professions (Işık, Çiltaş & Baş, 2010). Teacher training is based on a system based on continuous learning, which covers the selection of teacher candidates and faculty education period, internship (transition period to application phase) and in-service training after starting the profession (professional development period). The quantitative (sufficient number) and qualitative characteristics of teachers are directly related to the level of development of a country.

A good and qualified education is carried out by qualified teachers. Therefore, it can be said that "a school is only as good as the teachers in it" (Kavcar, 2002). Increased awareness that "quality education is the key to success" has led to innovations and thus progress. Particularly, remarkable efforts have been made to reveal the teacher profile in recent years (Canado, 2018). In order to train qualified teachers, the education system must be evaluated in all aspects continuously. Studies of universities aiming to train qualified teachers should be reshaped according to the changing time and need and should be up to date and scientific. They also should be equipped with practical techniques and technological infrastructure for the needs of the new generation.

The purpose of this study is to examine "doctoral dissertations on teacher training in Turkey" in terms of content, to set out the current situation, and to lead to possible future studies to be carried out. In line with the stated purpose of the research, answers to the following research questions were sought.

15. How is the distribution of the dissertations by years?
16. How is the distribution of the dissertations by provinces?
17. How is the distribution of the dissertations by universities?

18. How is the distribution of the dissertations by institutes?
19. How is the distribution of the dissertations by departments?
20. What are the topics of the dissertations?
21. How is the distribution of the dissertations by research methods?
22. How is the distribution of the dissertations by research techniques?
23. What are the data collection tools of the dissertations?
24. What are the samples / working groups of the dissertations?
25. What are the statistical analyses of the dissertations?
26. What are the written languages of the dissertations?
27. What are the types of resources used in the dissertations?
28. What are the names and titles of dissertation advisors?

In order to access the doctoral dissertations on teacher training in Turkey, doctoral dissertations in the field of educational sciences, which have been archived by CoHE (Turkish Council of Higher Education) Publication Documentation Department since 1986, have been examined as the theoretical universe of the study. 25 dissertations written between 1987 and 2019 were accessed via CoHE National Dissertation Center. The number of these examined within the scope of the study is 15 since 10 of these are not allowed to be used and published (YÖK, 2018).

In order to collect the data within the scope of this study, a dissertation review form on teacher training and development was prepared. The criteria included in the form, which was given its final form by taking the experts’ opinions, are as follows: year, province, university, institute, department, topic, content, research method, research technique, data collection tool, sample / working group, statistical analysis used, written language, resource types used, author gender, consultant gender, consultant name and title.

CoHE National Dissertation Center database has been used to determine the studies to be included in the research. Since 10 of the 25 dissertations accessed were not allowed to be used and published, the number of dissertations examined within the scope of the study was 15.

The data obtained in the research were transferred to the Excel program and analyzes were made using summary tables. The categorical analysis was carried out in line with the principles stated by the authors of the dissertations. The data obtained in the study were analyzed using categorical analysis and frequency analysis techniques, which are among the content analysis types. In the categorical analysis process, the stages of coding data, creating

and organizing themes, and identifying and interpreting the findings were followed.

As stated in the sub-objectives determined in the study; findings based on the distribution of the dissertations by years, provinces, universities, institutes, departments, subjects, research methods, research techniques, data collection tools, samples / study groups, statistical analysis used, written languages, sources used and the names & titles of dissertation advisors are presented as graphs and tables.

In this study, dissertations on teacher training in Turkey are examined in terms of their distribution by years, provinces, universities, institutes, departments, topics, contents, research methods, research techniques, data collection tools, samples / working groups, statistical analyses used, written languages, resource types used, author gender, and advisors' genders, names & titles.

The written languages of the dissertations are generally Turkish, which reduces the readability rate in international literature. Writing and publication of dissertations in English are important for academic satisfaction. It has been observed that incentives are required for graduate researches and dissertations in a foreign language.

The interest in conducting qualitative research has been on the rise in recent years due to the increasing number of research projects in the field of international development. This development can be seen in various studies carried out by organizations and academics in order to understand complex situations better, inform and evaluate future practices and policies (Schulz, 2014). In this study, it was seen that the quantitative method was preferred extensively among the research methods, and the qualitative and mixed models were balanced but less applied. Researchers should be encouraged to study with qualitative and mixed methods as they offer the opportunity to collect more in-depth information. Qualitative research is required, especially to adopt a better educational vision, to focus on basic concepts, to develop practical connections and to synthesize studies that indicate certain improvements collectively (Gaff, 1982). According to the researches, it is known that qualitative data interpretation techniques are developed in the international literature and the results are considered as valid as the results obtained with quantitative data. Now, more data and results can be achieved through a

qualitative and mixed model. Thus, intricate themes on teacher training will be analyzed in-depth and in all aspects.

Despite the increase in the literature in recent years, very few doctoral dissertations have been written since 1987, which shows the researchers in Turkey hardly give importance to this issue. In order to improve this situation, the researchers who will write a doctoral dissertation should be directed more to this field, be careful about the themes to choose for their doctoral dissertations. They need to handle and evaluate every aspect of the problems observed, and their solutions should be practical and in line with the needs of the age. In addition, the studies to be carried out should be continuous and the developments should be examined periodically.

### **Kaynakça / References**

- Alabaş, R. ve Yılmaz, İ. (2018). Evaluation of candidate teacher training process from the viewpoint of mentor teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 6(11), 12-26.
- Androshchuk, I., ve Androshchuk, I. (2017). Peculiarities of future technology teachers’ training in Poland and Great Britain. *Comparative Professional Pedagogy*, 7(1), 51-55.
- Atanur Başkan, G. ve Aydın, A. (2006). Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42.
- Balbay, S., Pamuk, İ., Temir, T., ve Doğan, C. (2018). Issues in pre-service and in-service teacher training programs for university English instructors in Turkey. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(2), 48-60.
- Balcı, A. (2003). Eğitim örgütlerine yeni bakış açıları: kuram-araştırma ilişkisi II., *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33, 26-61.
- Canado, M., ve L. P. (2018). Innovations and challenges in CLIL teacher training. *Theory Into Practice*, 57, 212-221.
- Çağatay, Ş. M. (2016). Öğretmen yetiştirmede öğrencilerin akademik, mesleki ve kişisel gelişimlerine ilişkin yönetsel uygulamalar. Yayınlanmış doktora tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Duman, T. (1988). Türkiye’de öğretmen yetiştirme problemi. Yayınlanmış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Dunkin, M. J. (1996). Types of errors in synthesizing research in education, *Review of Educational Research*, 66(2), 87-97.
- Durdukoca, Ş. F. (2018). Teacher’s views on ‘teacher training system in Turkey’, *European Journal of Education Studies*, 4(1), 279-308.

- Erginel, S. Ş. (2006). *Developing reflective teachers: A study on perception and improvement of reflection in pre-service teacher education*. Yayınlanmış doktora tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Kıbrıs.
- Erişen, Y. (2001). *Öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi ve fakültelerin standartlara uygunluğunun değerlendirilmesi*. Yayınlanmış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ev, H. (1999). *Türkiye’de yüksek din öğretimi kurumları programlarının öğretmen yetiştirme bakımından değerlendirilmesi*. Yayınlanmış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Gaff, J. (1982). Qualitative research methods and educational practice. (E. Kuhnr. S.V.Mariorana Ed.) *New Dirrctions /nr Inrtitlurional Research: Qunlrtoirvc Mrfhodifor Insfitufronal Research*, 34, San Francisco: Josrey-5.
- Gelişli, Y. (2000). *Öğretmen yetiştirmede Ankara Yüksek Öğretmen Okulu uygulaması*. Yayınlanmış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Gülден, Ö. (2013). *Teacher cognition in foreign language teacher education: The sources of pre-service teachers’ instructional decisions in the classroom*. Yayınlanmış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Harris, D. N., ve Sass T. R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics* 95, 798–812
- Işık, A., Çiltaş, A. ve Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,14 (1), 53-62.
- Karadağ, E. (2009).Eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik açıdan incelemesi,*Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,10(3),75-87.
- Karasolak, K. (2017).*Öğretmen adaylarının Cumhuriyet’in kuruluşundan günümüze öğretmenlik mesleğinin tarihsel gelişimi konusundaki bilgi düzeyleri ve bir ders programı önerisi (Türkiye’de öğretmen yetiştirme)*. Yayınlanmış doktora tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 1-14.
- Kaya, M. (2016). *Öğretmen yetiştirme Standartları konusunda bir sistematik literatür inceleme*. Yayınlanmış doktora tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Kazu, H. (1996). *Öğretmen yetiştirmede mikro öğretim yönteminin etkililiği*. Yayınlanmış doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Onwuegbuzie, A. J., ve Daniel, L. G. (2003). Typology of analytical and interpretational errors in quantitative and qualitative educational research. *Current Issues in Education*, 6(2), 1-33.

- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,11(1), xxx-xxx.
- Saban, A. (2006). *Okul teknoloji planlaması: İlköğretim okulları için uygulamalı bir model önerisi ve öğretmen yetiştirme sistemi açısından sonuçları*. Yayınlanmış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Schulz, J. (2014). Research methods in educational leadership and management. *International Journal of Research & Method in Education*, 36(2), 204-205.
- Şahin, M. (1996). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme uygulamalarında yabancı uzmanların yeri (1923-1960)*.Yayınlanmış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Şeren, M. (1995). *Öğretmen yetiştirmede 3580 sayılı yasayla getirilen parasız yatılılık ve bursluluk uygulaması*. Yayınlanmış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Turan, E. Z. (2013). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi*. Yayınlanmış doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Ültanır, E., ve Ültanır, Y. G. (2018). Comparing teacher competencies formed by professional teaching knowledge lectures in terms of teacher training moves in Turkey and Germany. *International Journal of Curriculum and Instruction* 10(2), 14-29.
- Üstüner, M. (2004). *Geçmişten günümüze türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları*. 20.07.2019 tarihinde <https://www.pegem.net/akademik/3-8232-Gecmisten-Gunumuz-Turk-Egitim-Sisteminde-Ogretmen-Yetistirme-ve-Gunumuz-Sorunlari.aspx> adresinden erişilmiştir.
- Yılman, M. (1987). *Türkiye’de ortaöğretime öğretmen yetiştirme sisteminin pedagojik temelleri*. Yayınlanmış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (t.y) *Tez merkezi*. 02.12.2018 tarihinde <http://tez2.yok.gov.tr> adresinden erişilmiştir.

#### Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Parlar, H. ve Halisdemir, M. (2020). Türkiye’de öğretmen yetiştirme alanında yapılan doktora tezlerinin incelenmesi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(24), 2674-2696. DOI: 10.26466/opus.569629



## Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Öğrencilerinin Kültürlerarası Duyarlılıkları Üzerine Bir Araştırma

DOI: 10.26466/opus.643764

\*

Duygu Ünalın \*

\* Dr. Öğr. Üyesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Merkez/Niğde/Türkiye  
E-Posta: [duyguunalan85@gmail.com](mailto:duyguunalan85@gmail.com) ORCID: [0000-0002-7420-2006](https://orcid.org/0000-0002-7420-2006)

### Öz

Son iki yüz yılda insanlık tarihinde yaşanan teknolojik gelişmeler ve küreselleşme ile birlikte dünya üzerinde sınırlar ortadan kalkmış ve farklı kültürlerden bireylerin etkileşim zorunluluğu artmıştır. Özellikle eğitim amaçlı yaşanan öğrenci değişimleri, başka bir ülkede eğitim görme olanakları bireylerin farklı bir kültür coğrafyasında uzun süreli yaşaması gerekliliğini de beraberinde getirmiştir. Böylece kültürlerarası karşılaşmalar artmış ve kültürlerarası iletişim yeteneği önemli hale gelmiştir. Kültürlerarası iletişim yeteneğinin geliştirilebilmesi için bireylerde öncelikle kültürlerarası duyarlılığın gelişmesi gerekmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada Chen ve Starosta'nın kültürlerarası duyarlılık kavramsallaştırması temel alınmıştır. 392 öğrenciye Chen ve Stratosta tarafından geliştirilen "Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği" uygulanmış, elde edilen veriler SPSS 24.0 programında sayısallaştırılmıştır. Çalışmada Frekans Analizi, Keşfedici Faktör Analizi, Korelasyon Analizi ve Bağımsız Örneklem T-Testi yapılmıştır. Dört faktörün ortaya çıktığı analizler sonucunda Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilerin cinsiyetlerine göre kültürlerarası duyarlılıklarının anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Kültür, Kültürlerarası İletişim, Kültürlerarası iletişim yeterliği, Kültürlerarası duyarlılık, Kültürlerarası duyarlılık ölçeği.

## A Research on Intercultural Sensitivity of Niğde Ömer Halisdemir University Students

\*

### Abstract

*With the technological developments and globalization in the history of humanity in the last two hundred years, the borders on the world disappeared and the interaction necessity of individuals from different cultures increased. In particular, the exchange of students for educational purposes and the opportunity to study in another country have brought along the necessity of individuals to live in a different cultural geography for a long time. Thus, intercultural encounters increased and intercultural communication skills became important. In order to develop intercultural communication skills, first of all, intercultural sensitivity should be developed. In this context, the aim of this study was to determine the intercultural sensitivity level of Niğde Ömer Halisdemir University students. The study was based on the conceptualization of intercultural sensitivity of Chen and Stratos. Intercultural Sensitivity Scale developed by Chen and Stratosta was applied to 392 students and the data obtained were digitized in SPSS 24.0 program. Frequency Analysis, Exploratory Factor Analysis, Correlation Analysis and Independent Sample T-Test were performed. As a result of the analysis that revealed four factors, it was seen that the intercultural sensitivity of the students studying at Niğde Ömer Halisdemir University showed a significant difference.*

**Keywords:** *Culture, Intercultural communication, Intercultural communication competence, Intercultural sensitivity, Intercultural sensitivity scale.*

## Giriş

20. yüzyılda insanlık bilimsel ve teknolojik gelişmeler açısından önceki yüzyıllarda tanık olunmayan bir ilerleme kaydetmiştir. Bu gelişmeler, sosyal ve kültürel bağlamda insan yaşamını olumlu etkilemiştir. Ancak yeni iletişim teknolojilerinde görülen gelişmeler yanında uluslararası şirketler ve bazı devletler, sınırsız siyasal ve ekonomik amaçlarını bu yüzyılda gerçekleştirmişlerdir. Emperyalizm, dünyayı küresel bütün haline getirmiş, devletler ve kültürler arasında asimetrik ilişkiler başlamış, takas ve karşılıklı bağımlılığa dayalı ekonomik ilişkiler yaygınlaşmıştır. Bu egemenlik ilişkisi her ne kadar olumsuz sonuçlar getirirse de eşitlik ve farklılığın tanındığı koşullarda, farklılıkların karşılaşmalarını mümkün kılan ilişkilerin kurulmasına da ortam sağlamıştır (Kartarı, 2014, s.26-27). Dolayısıyla yüzyıllardır birlikte yaşayan ancak yakın çevresi ile etkileşim kuran insan toplulukları küreselleşme ile birlikte sınır ötesi ilişkiler kurmaya başlamışlardır.

1490'da feodal beyliklerin merkantalizm düşüncesi ile çevre ülke ve kıtalara düzenledikleri seferlerle başlayan ve asıl gelişimini 1990'lı yıllardan itibaren yaşayan küreselleşme olgusu; dünyayı ekonomik, siyasal, sosyokültürel ve teknolojik alanda hızlı bir değişime sürüklemiştir. Küreselleşme, uluslararası ilişkiler ve kültürlerarası etkileşimleri yoğunlaştırarak ekonomik, siyasal ve sosyokültürel tüm kural ve maddi-manevi değerlerin standartlaşmasını sağlamıştır. Ulusal sınırları aşarak, sınırları belirsizleştirmiş, finans ve kapital başta olmak üzere her şeyin zaman ve mekân engeli tanımaksızın dünya çapında dolaşımını olanaklı hale getirmiştir. Bu yönleri ile küreselleşme, dinamik ve ideolojik bir süreç olarak varlığını sürdürmektedir (Saran, 2013, s.443).

Sosyal ve ekonomik gelişmeler, küreselleşme ve uluslararasılaşma, farklı kültürlerden bireylerin etkileşimlerinde iletişim yeterliliğinin önemini arttırmıştır. Dolayısıyla bireyler, farklı kültürlerle karşılaşmalarında kültürlerarası duyarlılığa daha fazla ihtiyaç duymaya başlamışlardır. Kültürlerarası duyarlılık ihtiyacının büyümesi kültürlerarası karşılaşmalarda açıkça görülmektedir. Küreselleşme, uluslararasılaşma ve iletişimde ilerlemeler, kültürlerarası iletişim ve etkileşim fırsatını arttırmıştır. Kültürlerarası iletişim ve etkileşim için bireylere daha büyük fırsatlar sağlayan gelişmeler göz önüne alındığında kültürlerarası duyarlılık, sosyal ve iletişimsel bir yetenek olarak büyük bir rol

üstlenmiştir (Fritz vd. 1999'dan aktaran, Fritz vd., 2002: 165; Tamam, 2010, s.174).

Başka bir kültürde etkili olabilmek için, insanlar diğer kültürlere ilgi duymalı, kültürel farklılıkları fark edebilecek kadar duyarlı olmalı ve diğer kültürlerden olan insanlara saygı göstergesi olarak davranışlarında değişiklik yapmaya istekli olmalıdırlar (Bhawuk ve Brislin, 1992, s.416). Bu bağlamda "kültürlerarası duyarlılık" terimi, kültürel farklılıkları ayırt edebilme ve deneyimleme yeteneğini ifade etmektedir (Hammer vd., 2003, s.422). Bu noktadan hareketle bu çalışmada, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri nedir? sorusuna yanıt aranmaktadır. Çalışmanın amacı, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini ortaya koymaktır. Çalışmada 392 öğrenciye kültürlerarası duyarlılık ölçeği uygulanmıştır.

### **Kültürlerarası İletişim ve Kültürlerarası Duyarlılık**

Kültür, yapılandırılmış insan gruplarının, çoğu zaman kendileri farkında olmadan yaşamlarını düzenleyen, herkesçe kabul edilmiş kurallardır. Bu kurallar biyolojik kalıtımla kazanılmamakta, sonradan öğrenilmektedir. Toplum üyelerinin gündelik davranış, düşünce ve duygu kalıplarını bu kurallar belirlemektedir. Bu nedenle insan etkinlikleri, düşünceleri ve duyguları kültür aracılığıyla edinilmekte ve kültürden etkilenmektedir (Haviland, vd. 2008, s.69).

Kültür, kültürel antropoloji ve kültürlerarası psikolojide bir ulus ya da dünya bölgesi gibi tanınabilir büyük grupların kolektif yaşam deneyimlerini ifade etmektedir. Yıllar içinde kavram, diğerlerinin yanı sıra cinsiyet, fiziksel yetenek ya da engellilik, coğrafi bölgeler boyunca yerli etnik ya da ırksal grupların alt kültürlerini içerecek biçimde genişlemiştir. Kültürlerarası iletişim de söz konusu farklı kültürler ve alt kültürlerden olan bireyler arasındaki iletişim ve etkileşime odaklanmaktadır (Kim, 2005, s.555-556).

İletişim; bireylerin birbirlerinin ortamlarındaki nesnelere, olaylar, olgularla ilgili değişimleri haber veren; bunlara ilişkin deneyimlerini birbirlerine aktaran, aynı olgular, nesnelere, sorunlar karşısında benzer yaşam deneyimlerinden kaynaklanan, benzer duygular taşıyıp bunları birbirine ifade eden insan-

ların oluşturdukları toplum yaşamı içinde gerçekleştirilen tutum, yargı, düşünce ve duygu aktarımıdır (Oskay, 2007, s.9). Söz konusu duygu, düşünce ya da tutum aktarımı farklı kültürden bireyler arasında gerçekleştiğinde kültürlerarası iletişim kavramı karşımıza çıkmaktadır. Farklı kültürlerden insanlar arasındaki yüz yüze etkileşimi konu edinen kültürlerarası iletişim, farklı kültürlerden olan kaynak ve alıcı arasındaki sembol paylaşımında ortaya çıkabilecek iletişim farklılıklarını anlamaya çalışmaktadır (Jant, 2004, s.39).

İnsanlık tarihi boyunca bireyler, daha iyi bir yaşam alanı bulmak, ticaret yapmak ya da din başta olmak üzere belirli düşünceleri yaymak için seyahat etmişlerdir. Yaşam ortamlarından farklı bir yere gidince, farklı yaşam koşullarında yetişmiş, bir başka deyişle farklı kültürlerden bireylerle karşılaşmışlardır. İletişim ve ulaşım teknolojilerinde sağlanan gelişmelerle dünya McLuhan'ın deyişimiyle "küresel bir köy" haline gelmiştir. Özellikle son elli yılda yaşanan gelişmeler, dünyanın giderek küçülmesine neden olmuş, dolayısıyla hiçbir ulus ya da kültür diğerleriyle ilişkisini keserek yaşayamaz duruma gelmiştir. Yeni teknoloji ve haberleşme sistemleri, dünya nüfusunun artması, dünya ekonomik merkezlerinin değişmesi, sosyo kültürel ve ekonomik göçlerin artması farklı kültürlerden bireyler arasındaki iletişimi de yoğunlaştırmıştır (Kartarı, 2001, s.9). Bütün bu gelişmeler kültürlerarası iletişim yeterliliği ve onun tamamlayıcısı ve pekiştirici olan kültürlerarası duyarlılığın önemini arttırmış ve onu vazgeçilmez duruma getirmiştir (Bekiroğlu and Balcı, 2014, s.433).

Kültürlerarası iletişim yeterliliğinin gelişmesi, etkileşime katılan farklı kültürlerden bireylerin kültürel farklılıkları tanınması, onlara saygı duyması ve hoşgörüsüyle karşılaşması, böylece farklı kültürel ortamlarda etkin iletişim kurabilmesini sağlamaktadır. Söz konusu yeterliliğin gelişmesi üç aşamada gerçekleşmektedir ve ilk aşamayı kültürlerarası duyarlılık bileşeni oluşturmaktadır. İkinci aşama kültürlerarası uyanıklık, üçüncü aşama ise kültürlerarası becerikliliktir. Bu süreçler birbirini izlemekte ve önceki aşama tamamlanmadan diğerine geçilmemektedir (Kartarı, 2001, s.211). Dolayısıyla kültürlerarası duyarlılığın gelişimi diğer aşamaların gelişiminde bir ön koşuldur.

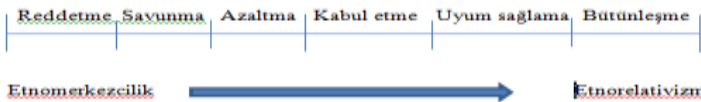
Bu çalışmada Chen ve Starosta'nın kültürlerarası duyarlılık kavramsallaştırması temel alınmaktadır. Chen ve Starosta'ya (1997, s.5) göre kültürlerarası duyarlılık; etkileşim durumunun bilişsel, duygusal ve davranışsal yönü ile ilgili olmakla birlikte temel olarak duygusal alanla ilgilenmektedir. Bununla

birlikte bilişsel düzeye karşılık gelen kültürlerarası farkındalık, duygusal düzeye karşılık gelen kültürlerarası duyarlılığın temelidir ve ikisi sırayla kültürlerarası yeterliliğe ulaştırmaktadır. Bu kavramlar yakın ilişkili olmakla birlikte, ayrı kavramlardır. Dolayısıyla kültürlerarası duyarlılık, bireyin kültürlerarası iletişimde uygun ve etkili davranışları destekleyen kültürel farklılıkları anlama ve takdir etmeye yönelik olumlu bir duygu geliştirme yeteneği olarak tanımlanabilir. Kültürlerarası duyarlılığa sahip bireyler, kültürlerarası farklılıkları anlamak, takdir etmek, kabul etmek ve kültürlerarası etkileşimlerden olumlu sonuçlar almak için kendilerini motive etmeye istekli olmalıdırlar.

### Kültürlerarası Duyarlılığın Ölçümü

Bu çalışmada Chen ve Starosta'nın "Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği" temel alınmaktadır. Ancak konuya ilişkin literatürdeki diğer çalışmalara değinmek yerinde olacaktır. Kültürlerarası duyarlılığa ilişkin geliştirilen ilk modellerden biri, Bennett'in insanların kültürel farklılıkları nasıl yorumladıklarını anlamaya yönelik olarak geliştirdiği Kültürlerarası Duyarlılık Gelişim Modeli'dir (Development Model of Intercultural Sensitivity-DMIS) (Hammer vd., 2003, s.423). Bennett'in modeli etnomerkezcilikten etnorelativizme doğru giden bir süreçten oluşmaktadır. Bu sürecin ilk aşamasında farklılığı reddetme, farklılığa karşı olma ve farklılıkları en aza indirme aşamaları yer almaktadır. Etnorelativizm boyutunda ise farklılığın kabul edilmesi, farklılığa uyum sağlanması ve bütünleşme aşamaları bulunmaktadır.

Genel olarak söylemek gerekirse, etnomerkezci yönelimler kültürel farklılıklardan kaçınmak, onların varlığını inkar etmek, önemini azaltmak ya da onlara karşı savunma geliştirmek olarak görülebilir. Etnorelativist yönelimler ise daha çok kültürel farklılıkların önemini kabul etme, onlara adapte olma ve bütün kültürel kimliğe entegre olma olarak açıklanabilir (Bennett, 1998, s.26-31).



Şekil 1. Bennett'in Kültürlerarası Duyarlılık Gelişim Modeli (Bennett, 1998, s.26).

Kültürlerarası duyarlılık düzeyinin ölçümüne ilişkin geliştirilen bir başka model ise “Kültürlerarası Gelişim Envanteri”dir (Intercultural Development Inventory- IDI). Bu ölçek, Kültürlerarası Duyarlılık Gelişim Modeli’nde yer alan kültürlerarası farklılıklara ilişkin yönelimleri ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Çalışma sonucunda kültürlerarası yeterliliğin ölçülmesi için 10’u demografik özelliklere ilişkin olmak üzere 50 madde içeren bir kağıt-kalem formu ortaya çıkmıştır (Hammer vd., 2003, s.421).

Bhawuk ve Brislin tarafından geliştirilen “Kültürlerarası Duyarlılık Envanteri”nde (Intercultural Sensitivity Inventory-ICSI) ise kültürlerarası duyarlılık, insanların bireyci ve kolektivist kültürlerdeki yönelimleri, farklı kültürlerden bireylerle olan etkileşimlerdeki açık fikirlilikleri ve diğer kültürlerin normlarına uygun davranış kalıplarıyla ilgili esneklikleri üzerinden incelenmiştir. Hawaii, Doğu-Batı merkezindeki uluslararası şirketlerde kariyer hedefleyen MBA programındaki lisansüstü öğrenciler arasında uygulanan ölçek 46 maddeden oluşmaktadır (Bhawuk and Brislin, 1992, s.413).

Bu çalışmanın temel aldığı Chen ve Starosta tarafından geliştirilen Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği (Intercultural Sensitivity Scale- ISS), ilk aşamada 73 madde olarak tasarlanmıştır ve her bir madde için 5’li Likert ölçeği kullanılmıştır (Chen ve Starosta, 2000: , s.5). Bu maddeler, yazarların kültürlerarası duyarlılığın ölçümünde bireylerde olması gerektiğini düşündükleri altı özelliğe göre tasarlanmıştır. Bunlar; ösaygı, öz izleme, açık görüşlülük, empati ve önyargısızlıktır. Bu kavramlardan yola çıkarak kültürlerarası duyarlılık düzeyi yüksek bireylerin kültürlerarası iletişimde yabancılaşma, hayal kırıklığı ve stres ile başa çıkabilen; uyuşmazlık durumunda davranışlarını değiştirebilme, farklı iletişim durumlarına adapte olabilme yeteneğine sahip, farklı düşüncelere açık, empati kurabilen ve önyargılardan arınmış bireyler olmaları gerektiğini söylemek mümkündür (Chen ve Starosta, 1997, s.7-10)

Chen ve Starosta (2000, s.5-8), İletişim Fakültesi’nde öğrenim gören 168 birinci sınıf öğrencisinin katılımıyla yaptıkları ilk çalışma sonucunda faktör analizi ile ölçeği 44 maddeye indirmişlerdir. İkinci çalışmada ise Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği’nin ilgili ölçekler ile eşzamanlı geçerliliğini test etmeyi amaçlamışlar ve çalışma sonunda ölçeği 24 madde olarak yeniden tasarlamışlardır. Bu 24 madde, kültürlerarası duyarlılığa ilişkin 5 faktörün açılımıdır: Bunlar; “etkileşimde sorumluluk”, “ kültürel farklara saygı”, “etkileşimde kendine güvenme” ve “etkileşimde dikkatli olma”dır.

Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği temel alınarak yapılan çalışmalardan biri Fritz, Möllenberg ve Chen tarafından 2002 yılında yapılmıştır. Yazarlar, “Measuring Intercultural Sensitivity in Different Cultural Contexts” başlıklı çalışmalarını Almanya Mannheim Üniversitesi’nde öğrenim gören 541 işletme yönetimi öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirmişlerdir. Daha sonra örneklem sayısını Chen ve Starosta’nın örneklem sayısı ile eşleştirecek biçimde rastgele seçimle 400’e indirmişlerdir. Doğrulayıcı faktör analizinin yapıldığı çalışmada, Almanya örneğinde ölçeğin temel yapısı doğrulanmıştır (Fritz vd., 2002, s.165-168).

Fritz ve arkadaşları, 2005 yılında Amerika ve Almanya örneğinde çalışmalarını yinelemişlerdir. Çalışmaya 188 Amerikan, 179 Alman öğrenci katılmıştır. Çalışma sonucunda modelin geçerliliğinin sadece Almanya örneğinde yapılan çalışmada doğrulandığı, ancak bu çalışmada ise aynı sonucun ortaya çıkmadığı görülmüştür. Yazarlar, Chen ve Starosta’nın modelinin kültürlerarası geçerliliğinin bu çalışma için şüpheli gözüktüğünü ve geleceğe yönelik çalışmaların daha çok inceleme gerektirdiğini belirtmişlerdir (Fritz vd., 2005, s.53-55).

Pendek ve arkadaşlarının 2009 yılında yaptıkları “Intercultural Communication Competence: A Study About the Intercultural Sensitivity of University Students Based on Their Education and International Experiences” başlıklı çalışmalarında üniversite öğrencilerinin eğitimlerine ve uluslararası deneyimlerine dayalı olarak kültürlerarası duyarlılıklarını incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini, İzmir Ekonomi Üniversitesi İktisadi, Sosyal ve İdari Bilimler Fakültesi ile Dokuz Eylül Üniversitesi Deniz İşletmeciliği Yüksekokulu ve Yönetimi öğrencilerinden seçilen 266 kişiden oluşmaktadır, ancak anketeye 200 kişi katılmıştır. Araştırmada, uluslararası etkileşimlerdeki sorumluluk düzeylerini geliştirmek için öğrencilerin farklı kültürlerle saygı duydukları sonucuna varılmıştır (Pendek vd. 2009).

2010 yılında Bulduk, Tosun ve Ardiç tarafından yapılan bir diğer çalışma ise “Measurement Properties of Turkish Intercultural Sensitivity Scale Among Nursing Students” başlığını taşımaktadır. Araştırmacılar, Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği’nin Türkçe formunun iç tutarlılığını, güvenilirliğini ve faktöriyel yapısını hemşirelik öğrencilerinin örneğinde incelemişlerdir. Öncelikle Türkçe ölçeğin psikometrik uygunluğu 148 hemşirelik öğrencisi üzerinde değerlendirilmiş, iki hafta sonra ise 32 öğrenci ile test-tekrar test ger-



çekleştirilmiş ve testin tutarlılığı yeterli düzeyde bulunmuştur. Yapılan psikometrik analizlerle Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirliği desteklenmiştir (Bulduk vd., 2011, s.25).

“Examining Chen and Starosta's Model of Intercultural Sensitivity in a Multiracial Collectivistic Country” başlıklı çalışmada Ezhar Tamam, kültürlerarası duyarlılık ölçeğinin üniversite öğrencileri örneğinde Malezya kültüründe uygulanabilir olup olmadığını incelemiştir. Ölçek, çok kültürlü bir kamu üniversitesinde öğrenim gören ve rastlantısal olarak belirlenmiş 447 öğrenciye uygulanmıştır. Çalışma sonucunda 5 faktörden oluşan modelin Malezya'nın kültürel bağlamına tam olarak uymadığı belirlenmiştir. Bunun yerine Chen ve Starosta'nın ölçeğindeki 21 maddeyi kapsayan 3 faktör ortaya koyulmuştur. Bunlar: “etkileşimde dikkatli olma ve saygı”, “etkileşimde açıklık” ve “etkileşimde güven” faktörleridir (Tamam, 2010, s.173).

2013 yılında Awang-Rozaimie ve arkadaşları tarafından yurtdışında yaşayan ve öğrenim gören Malezyalı öğrenciler örneğinde yapılan araştırmada, kültürlerarası duyarlılığın Malezyalı öğrencilerin yurtdışında okurken ya da yaşarken kültürlerarası etkileşimlerindeki etkisinin ne olduğu üzerinde durulmuştur. Çalışmada 500 öğrenciyle e-mail yoluyla iletişime geçilmiş 248 dönüş alınmıştır. Bu dönüşlerin ise 187'si analize alınmıştır. Çalışma sonucunda kültürlerarası duyarlılık düzeyinin yüksekliğinin yurtdışındaki Malezyalı öğrencilerin kültürlerarası uyumunu kısmen kolaylaştırdığı bulgusuna ulaşılmıştır (Rozaimie vd., 2013, s. 693-697).

2014 yılında Bekiroğlu ve Balcı tarafından “Looking for the Clues of Sensitivity of Intercultural Communication: A Survey on the Sample of Communication Faculty Students” adlı çalışmada ise Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi öğrencilerinin kültürlerarası iletişim duyarlılığı incelenmiştir. 302 öğrenciye yüzyüze anket uygulanmıştır. Çalışma sonucunda Chen ve Starosta'nın ölçeğindeki 5 faktörün tümüyle yinelenmediği, 4 faktör grubunun ortaya çıktığı saptanmıştır. Bununla birlikte Erasmus değişim programından yararlanma isteği, farklı ülkelerin medyasını takip etme sıklığı, sosyal medyada farklı kültürlerden bireylerle iletişim kurma sıklığı, farklı kültüre sahip bir ülkede yaşama isteği ve yabancı dil bilme düzeyine göre kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin anlamlı bir biçimde farklılaştığı belirlenmiştir (Bekiroğlu ve Balcı, 2014, s. 429).

## Araştırmanın Yöntemi

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıklarını ölçmeyi amaçlayan bu çalışmada Chen ve Starosta'nın Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği uygulanmıştır. Ölçek, 5 faktör ve bunlara karşılık gelen 24 maddeden oluşmaktadır. Katılımcıların ifadelerine yönelik yanıtları için "5=Tamamen Katılıyorum", "4=Katılıyorum", "3=Kararsızım", "2=Katılmıyorum", "1=Hiç Katılmıyorum" 5'li Likert tipi ölçek esas alınmıştır. Beş faktör içinde "etkileşimde sorumluluk", katılımcıların kültürlerarası iletişimde katılıma yönelik duyguları ile ilgilidir. 1, 11, 13, 21, 22, 23, 24. maddeler, "etkileşimde sorumluluk" faktörünün kapsamındadır. "Kültürel farklılıklara saygı" faktörü temelde katılımcıların farklı kültür ve fikirlere ilişkin yönelimlerini ya da toleranslarını irdelemektedir. Bu faktörü; 2, 7, 8, 16, 18, 20. maddeler temsil etmektedir. "Etkileşimde kendine güvenme", katılımcıların kültürlerarası ortamda kendilerinden ne kadar emin olduklarını sorgulamaktadır. 3, 4, 5, 6, 10. maddeler bu faktör içerisinde yer almaktadır. Dördüncü faktör olan "etkileşimden hoşlanma", farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurmaya karşı pozitif ya da negatif tepki göstermeyle ilgilidir. "Etkileşimden hoşlanma" faktörü 9, 12 ve 15. maddeler üzerinden ele alınmaktadır. Son olarak, "etkileşimde dikkatli olma" faktörü ise katılımcıların kültürlerarası etkileşimde neler olduğunu anlamaya yönelik çabalarını irdelemeye yöneliktir. Bu son faktör, ölçek içinde 14, 17 ve 19. maddelerde ele alınmaktadır (Chen ve Starosta, 2000, s. 14). Chen ve Starosta'nın (2000) ölçekle ilgili olarak belirttiği üzere; 2, 4, 7, 9, 12, 15, 18, 20 ve 22. maddeler ters kodlanmıştır. Dolayısıyla bu olumsuz ifadeler, okumada olumlu olarak anlamlandırılmalıdır.

İlgili envanter, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi etik kurulunun 28.03.2018 tarihli, 02 sayılı izni ile 2017-2018 bahar yarıyılında Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi'nde öğrenim gören 392 öğrenciye uygulanmıştır. Dolayısıyla çalışmanın evrenini Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi öğrencileri oluşturmaktadır. 392 kişilik örneklem grubu ise farklı evrenler için kabul edilebilir örneklem büyüklükleri tablosu<sup>1</sup> baz alınarak belirlenmiştir. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi'nde 2018-2019 öğretim yılında 28.681

<sup>1</sup> Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2016). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları, s.132.

öğrenci öğrenim görmüştür.<sup>2</sup> Bu rakam dikkate alındığında ilgili tabloda %95 güvenilirlik oranı asgari örneklem sayısınının 379 olması gerektiği belirtilmektedir. Dolayısıyla çalışmaya katılan kişi sayısı %95 güvenilirlik oranını karşılamaktadır. Alan araştırması, 1-30 Nisan 2018 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler, SPSS 24.0 istatistik programı kullanılarak sayısallaştırılmıştır. Verilerin analizinde sırasıyla; anket sorularını cevaplayanların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla Frekans Analizi; kültürlerarası iletişim duyarlılık düzeyi faktörlerini ortaya koymak amacıyla Keşfedici Faktör Analizi yapılmıştır. Kültürlerarası iletişim duyarlılık düzeyi faktörleri arasındaki ilişkinin yönünü belirlemek amacıyla Korelasyon Analizi, kültürlerarası iletişim duyarlılık düzeyi ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi belirlemek için Bağımsız Örneklem T-testi yapılmıştır.

## Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bulgular, kültürlerarası iletişim duyarlılık düzeyi faktörleri, faktörler arası korelasyon analizi ve Bağımsız Örneklem T-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

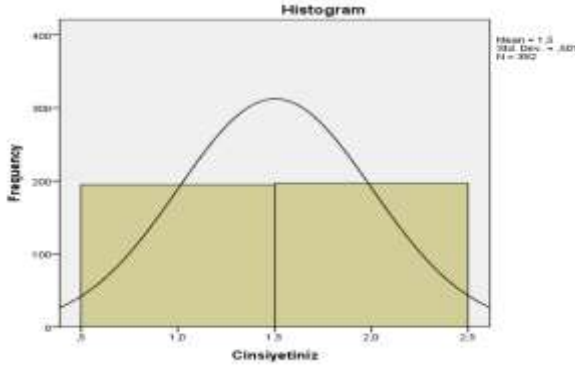
### *Katılımcıların Sosyo-Demografik Özellikleri*

Çalışmaya toplam 392 öğrenci katılmıştır. Katılımcılara demografik özellikleri açısından cinsiyetleri ve uyrukları sorulmuştur.

*Tablo 1. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bulgular*

		Türk	Yabancı Uyruklu	Toplam
Cinsiyet	Kadın	158	37	195
	Erkek	148	49	197
	Toplam	306	86	392

<sup>2</sup> <http://www.ohu.edu.tr/oidb/sayfa/ogrenci-sayilari>



Şekil 2. Cinsiyet Değişkeni Çarpıklık, Basıklık Eğrisi

Katılımcıların demografik özelliklerinin dağılımına bakıldığında toplam 195 kadın ve 197 erkek anketi cevaplamıştır. Kadınların 158'i Türk, 37'si yabancı uyrukludur. Erkeklerin ise 148'i Türk 49'u yabancı uyrukludur. Dolayısıyla toplamda 306 Türk, 86 yabancı uyruklu öğrenci ankete katılmıştır. Elde edilen oranlar ve çarpıklık, basıklık eğrisi, katılımcıların cinsiyetleri açısından karşılaştırma yapmaya elverişli olduğunu göstermektedir.

### ***Kültürlerarası İletişim Duyarlılık Düzeyi Faktörleri ve Faktörler Arası Korelasyon***

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılıklarını ölçmek amacıyla Chen ve Starosta tarafından geliştirilmiş 24 maddelik Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği uygulanmıştır. Ölçeğin yapısal geçerliliğini tespit etmek amacıyla temel bileşenler (principal component) analizi ve "varimax" eksen döndürmesi tekniği kullanılarak Keşfedici Faktör Analizi (KFA) yapılmıştır. KFA sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterlilik değerinin 0.84 olduğu ve örneklem büyüklüğünün faktör analizi için yeterli olduğu tespit edilmiştir.

***Tablo 2.KMO ve Bertlett's Test Tablosu***

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy		,846
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	2358,064
	df	276
	Sig.	,000

Bartlett's küresellik testinin anlamlı olması [ $\chi^2(276)=2358,064$   $p<0,05$ ] maddeler arası korelasyon ilişkisinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. KFA'da özdeğerlerin (eigenvalues) 1'den büyük olması durumunda faktörlerin oluşması sağlanmıştır. KFA analizi sonucunda öncelikle altı faktörlü bir sonuç elde edilmiştir. İlk faktör analizi sonucunda on iki maddenin çapraz yüklenme eğilimi gösterdiği görülmüş, bu nedenle bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Yeniden yapılan KFA sonucunda 12 maddelik ölçeğin dört faktörlü bir yapıda olduğu görülmüştür.

Faktörler, toplam varyansın %54,898'ini açıklamaktadır. Maddelerin faktör yüklerinin 0.5'in üzerinde olduğu tespit edilmiştir. 12 maddelik ölçeğin faktör yükleri tablo 3'te gösterilmiştir. Faktör yükü 0.3'ün altında olan değerler tabloda gösterilmemiştir. Bu sonuçlar, ölçeğin 12 maddeden oluşan dört faktörlü yapısının geçerliliğine işaret etmektedir.

"Etkileşimden Hoşlanma" faktörünü oluşturan maddelere bakıldığında bireylerin farklı kültürlerden bireylerle etkileşim kurarken rahat ve cesur oldukları, kendilerini işe yarar hissettikleri, farklı kültürlerden bireylerle bir araya gelmekten hoşlandıkları anlaşılmaktadır. Bu faktör toplam varyansın %16,262'sini açıklamaktadır. Faktörün güvenilirliği ise Cronbach's  $\alpha =.658$ 'dir.

**Tablo 3. Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği KFA Sonuçları**

Madde	Etkileşimden Hoşlanma	Kültürel Farklılıklara Saygı	Etkileşimde Kendine Güvenme	Etkileşimde Sorumluluk
KDÖ12	,796			
KDÖ15	,790			
KDÖ9	,577			
KDÖ22	,532			
KDÖ16		,813		
KDÖ16		,757		
KDÖ8		,713		
KDÖ6			,872	
KDÖ5			,838	
KDÖ11				,741
KDÖ21				,641
KDÖ19				,553
Özdeğerler (Eigenvalues)	2,114	2,055	1,568	1,400
Açıklanan Varyans Yüzdesi %	16,262	15,811	12,060	10,765
Toplam Açıklanan Varyans	54,898			

İkinci faktör olan “Kültürel Farklılıklara Saygı” toplam varyansın %15,811’ini açıklamaktadır ve güvenilirliği Cronbach’s  $\alpha=.732$ ’dir. Bu faktörü oluşturan maddeler, insanların farklı kültürlerden bireylerin davranışlarına saygı duyduklarına, farklı kültürlerden bireylerle etkileşim halinde iken mümkün olduğunca çok bilgi edinmeye çalıştıklarına ve farklı kültürlerden bireylerin değerlerine saygı duyduklarına işaret etmektedir.

“Etkileşimde Kendine Güvenme” faktörü ise toplam varyansın %12,060’ını açıklamaktadır. Güvenilirliği Cronbach’s  $\alpha=.690$  olan faktörü oluşturan maddeler farklı kültürlerden bireylerle etkileşim kurarken söze nasıl başlayacaklarını bildiklerine işaret etmektedir.

Son faktör olan “Etkileşimde Sorumluluk” faktörü ise toplam varyansın %10,765’ini açıklamaktadır. Cronbach’s  $\alpha=.410$ ’dur. Bu faktörü oluşturan maddeler, bireylerin farklı kültürlerden insanlara ilişkin izlenim oluşturmada ön yargılı olmadıklarına, onların davranışlarına karşı duyarlı olduklarına ve onlara olumlu tepkiler verdiklerine işaret etmektedir.

**Tablo 4. Kültürlerarası İletişim Duyarlılık Düzeyi Faktörleri Arasındaki Korelasyon Analizi Bulguları (Pearson r)**

		Etkileşimden Hoşlanma	Kültürel Farklılıklara Saygı	Etkileşimde Kendine Güvenme	Etkileşimde Sorumluluk
<b>Etkileşimden Hoşlanma</b>	<b>r</b>	1	-,404**	-,201**	-,148**
	<b>p</b>		,000	,000	,003
	<b>N</b>	392	392	392	392
<b>Kültürel Farklılıklara Saygı</b>	<b>r</b>	-,404**	1	,105*	,193**
	<b>p</b>	,000		,039	,000
	<b>N</b>	392	392	392	392
<b>Etkileşimde Kendine Güvenme</b>	<b>r</b>	-,201**	,105*	1	,132*
	<b>p</b>	,000	,039		,009
	<b>N</b>	392	392	392	392
<b>Etkileşimde Sorumluluk</b>	<b>r</b>	-,148**	,193**	,132*	1
	<b>p</b>	,003	,000	,009	
	<b>N</b>	392	392	392	392

\*\*p<.001 \*p<.005

Faktörler arası çoklu korelasyon analizi sonuçlarına bakıldığında en güçlü ilişkinin etkileşimde hoşlanma ile kültürel farklılıklara saygı faktörleri arasında olduğu görülmektedir ( $r(392)=-.40$ ,  $p<.001$ ). İki faktör arasında ters yönde anlamlı bir ilişki vardır. Etkileşimden hoşlanma ve etkileşimde kendine güvenme faktörleri arasında da ters yönde anlamlı bir ilişki vardır ( $r(392)=-.20$ ,  $p<.001$ ), etkileşimden hoşlanma ve etkileşimde sorumluluk faktörleri arasında da ters

yönlü anlamlı bir ilişki vardır ( $r(392)=-,14$ ,  $p<001$ ). Bu faktörler arasında ters yönde bir ilişki olmasının nedeni ise “Etkileşimde Hoşlanma” faktörünü oluşturan maddelerin “olumsuz cümle” yapısında olmalarıdır.

Kültürel farklılıklara saygı ve etkileşimde kendine güvenme faktörü arasında aynı yönde anlamlı bir ilişki vardır ( $r(392)=,10$ ,  $p<005$ ). Kültürel farklılıklara saygı ve etkileşimde sorumluluk faktörleri arasında aynı yönde anlamlı bir ilişki vardır ( $r(392)=,19$ ,  $p<005$ ). Etkileşimde kendine güvenme” ve etkileşimde sorumluluk” faktörleri arasında da aynı yönde anlamlı bir ilişki vardır ( $r(392)=,13$ ,  $p<005$ ).

### ***Kültürlararası İletişim Duyarlılık Düzeyi ve Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki***

Bu başlık altında çalışmaya katılanların anket maddelerine verdikleri yanıtlar arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Örneklem T-testi sonuçlarına yer verilmiştir. Bağımsız Örneklem T-testi yapılmadan önce faktörleri oluşturan maddelerin ortalaması alınmıştır.

**Tablo 5. Kültürlararası İletişim Duyarlılık Düzeyi ve Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişki**

Faktör	Cins.	N	Ort.	S.S.	S.D.	t	p
Etkileşimden Hoşlanma	K.	195	2,1067	,70114	390	-2,974	,003
	E.	197	2,3330	,80238			
Kültürel Farklılıklara Saygı	K.	195	4,3670	,58796	390	3,862	,000
	E.	197	4,0966	,78469			
Etkileşimde Kendine Güvenme	K.	195	3,4685	,71793	390	-1,378	,169
	E.	197	3,5730	,78195			
Etkileşimde Sorumluluk	K.	195	3,7134	,62733	390	-,897	,370
	E.	197	3,7672	,55760			

Elde edilen bulgulara göre katılımcıların etkileşimden hoşlanma faktörüne ilişkin görüşleri arasında kadınlarla erkekler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $t_{(390)}=-2,974$ ;  $p<0,05$ ). Erkeklerin etkileşimden hoşlanma faktörünü oluşturan maddelere ilişkin görüşlerinin ortalaması (Ort.=2,33; S.S.=.80), kadınların etkileşimden hoşlanma faktörünü oluşturan maddelere ilişkin görüşlerinin ortalamasından (Ort.=2,10; S.S.=.70) daha yüksektir. Bu sonuçlar erkeklerin kadınlara göre farklı kültürlerden bireylerle etkileşim halinde olmaktan daha çok hoşlandıklarını göstermektedir.

Kadın ve erkek katılımcıların kültürel farklılıklara saygı faktörüne ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır ( $t_{(390)}= 3,862$ ;  $p<0,05$ ). Kadınların kültürel farklılıklara saygı faktörünü oluşturan maddelere ilişkin görüşlerinin ortalaması (Ort.=4,36; S.S.=.58), erkeklerin görüşlerinin ortalamasından (Ort.=4,09; S.S.=.78) yüksektir. Dolayısıyla kadınların farklı kültürlerden bireylerin kültürlerine daha çok saygı duyma eğiliminde olduklarını söylemek mümkündür.

Etkileşimde kendine güvenme faktörüne ilişkin kadın ve erkeklerin görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $t_{(390)}=-1,378$ ;  $p<0,05$ ). Erkeklerin etkileşimde kendine güvenme faktörünü oluşturan maddelere ilişkin görüşlerinin ortalaması (Ort.=3,57; S.S.=.78), kadınların görüşlerinin ortalamasından (Ort.=3,46; S.S.=.71) yüksektir. Bu sonuçlar erkeklerin farklı kültürlerle etkileşim sırasında kadınlara göre kendilerine daha fazla güvendiklerini göstermektedir.

Etkileşimde sorumluluk faktörüne ilişkin de kadınlarla erkekler arasında anlamlı bir farklılık vardır ( $t_{(390)}=-897$ ;  $p<0,05$ ). Bu faktörde de erkeklerin görüşlerinin ortalaması (Ort.=3,76; S.S.=.55), kadınların görüşlerinin ortalamasından (Ort.=3,71; S.S.=.62) daha yüksektir. Dolayısıyla farklı kültürlerden bireylerle etkileşim sırasında sorumluluk almada erkeklerin kadınlara göre daha istekli olduklarını söylemek mümkündür.

## Sonuç

20. yüzyıldan itibaren küresel bir bütün haline gelen dünyada yalnızca ülkeler arasındaki fiziksel sınırlar ortadan kalkmamış, kültür coğrafyaları da bir bütün haline gelmiştir. Artık kültürlerarası geçişsizlik/etkileşimsizlik söz konusu değildir. Ancak kültürlerin karşılaşmasında yaşanması muhtemel bir takım farklılıklar vardır. Söz konusu bu farklılıkların bireyler tarafından ön yargısız ve saygıyla karşılanması önemlidir. Bir bireyin bir kültüre adapte olabilmesi de onun kültürlerarası iletişim yeteneği ile doğru orantılıdır. Kültürlerarası iletişim yeteneği üç aşamada gerçekleşmektedir ve bu aşamaların ilki kültürlerarası duyarlılığın gelişmesidir. Her bir aşamaya geçiş bir önceki aşamanın tamamlanmasına bağlıdır. Dolayısıyla kültürlerarası duyarlılık gelişmeden diğer aşamalara geçmek mümkün değildir.

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada 392 öğrenciye "Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği" uygulanmıştır. Öğrencilere demografik



özellikler açısından cinsiyet ve uyrukları sorulmuş, yapılan Frekans Analizi sonucunda cinsiyet değişkeni bağlamında katılımcıların normal bir dağılım gösterdiği görülmüştür.

Çalışmada Chen ve Starosta'nın "Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği" kullanılmıştır. Ancak ölçek çeviri olduğundan ve yeni bir örneklem grubuna yapılabileceğinden doğrulayıcı değil keşfedici faktör analizi yapılmış ve çalışmanın örneklemini bazında 12 maddelik 4 faktör ortaya çıkmıştır. Bu faktörler; "Etkileşimden Hoşlanma", "Kültürel Farklılıklara Saygı", "Etkileşimde Kendine Güvenme" ve "Etkileşimde Sorumluluk" olarak isimlendirilmiştir ve faktörlerin ortalaması alınmıştır. Faktörler arasındaki ilişkinin yönünü ve düzeyini belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizinde en güçlü ilişkinin "Etkileşimden Hoşlanma" ve "Kültürel Farklılıklara Saygı" faktörleri arasında olduğu sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte tüm faktörler arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

Cinsiyet değişkeni bağlamında faktörleri oluşturan maddelere ilişkin katılımcıların görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Bağımsız Örneklem T-Testi yapılmıştır. Tüm faktörlerde kadınlarla erkekler arasında anlamlı bir fark olduğu, kültürel farklılıklara saygı konusunda kadınların erkeklerden daha duyarlı oldukları, ancak farklı kültürlerle etkileşimden hoşlanma, etkileşim sırasında kendine güvenme ve sorumluluk alma konusunda erkeklerin kadınlara göre daha duyarlı oldukları sonucuna varılmıştır.

Çalışmanın sonuçları değerlendirildiğinde Tamam (2010) ile Bekiroğlu ve Balcı'nın (2014) çalışmalarında olduğu gibi Chen ve Starosta'nın beş faktörünün tümüyle yinelenmediği görülmüştür. Özellikle Bekiroğlu ve Balcı'nın ulaştığı "Etkileşimde Sorumluluk/Dikkatli Olma", "Etkileşimde Kendine Güvenme", "Kültürel Farklılıklara Saygı", "Etkileşimden Hoşlanma" faktörlerine giren maddeler ile bu çalışmanın sonuçları benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada da ölçek maddelerinin Bekiroğlu ve Balcı'nın çalışmalarındaki aynı faktörler altında toplandığı sonucuna varılmıştır.

Chen ve Starosta'nın ölçeğinin kullanıldığı bu çalışmada ölçekte yer alan beş faktör yinelenmemiş, dört faktör grubu ortaya çıkmıştır. Bu çalışma göstermiştir ki ilgili envanter farklı kültürel bağlamlarda uygulandığında farklı sonuçlara ulaşmak mümkündür. Bununla birlikte farklı uyruklardan katılımcıların normal dağılım göstereceği bir çalışmada da farklı sonuçlara ulaşılabilir, bu nedenle bu yönde de çalışmalar yapılabilir.

**EXTENDED ABSTRACT**

**A Research on Intercultural Sensitivity of Nigde  
Ömer Halisdemir University Students**

\*

Duygu Ünalın  
*Nigde Ömer Halisdemir University*

In the 20th century, humanity have showed a marked improvement in terms of scientific and technological developments which haven't seen in previous centuries. Imperialism have unified the world global integration, asymmetric relations have started between states and cultures, economic relations based on interchange and mutual dependence have become widepread. Although this dominance relationship has produced negative results, it has also provided an environment for contacting which enables meeting of differences on the conditions in which there are equality and distinctness. (Kartarı, 2014, p.26-27). So human communities, which formed an interaction with immediate environment for centuries, has began cross border communication because of globalisation.

Starting with suzerain's expeditions to near countries and continents in 1490 with the thought that mercantalısım and developing in 1990's, the fact of globalisation has caused alteration economic, political, sociocultural and technological areas in the World (Saran, 2013, p.443). Social and economic developments, globalisation and internationalisation increased the significance of communication competence of individuals from different cultures. Therefore, individuals began to need intercultural sensitivity when they encounter different cultures. Globalisation, internationalisation, developments, developments in communication increased the opportunity of intercultural communication and interaction. When the developments, which provide more opportunities to individuals for intercultural communication and interaction, are considered intercultural sensitivity took a big role as a social and communicational industry (as cited in Fritz vd. 1999, Fritz vd.,2002, p.165; Tamam, 2010: , p.174).

In cultural antropological and intercultural physcology, culture means collective life experiements of recognizable big groups such as a nation or a

world area. Over the years, this concept has enlarged including gender, physical ability or disability, subcultures of local ethnic or racial groups in geographical areas. The point issue of inter cultural communication is to focus on communication and interaction between individuals from different cultures and subcultures (Kim, 2005, p.555-556).

Throughout the human history, individuals have traveled to find better living space, to trade or promulgate religion being in the first place and other thoughts. When they have gone to different places, they have encountered individuals who have grown up in different living conditions; in other words, from different cultures. Through developments in communication and transportation technologies, with Mc Luhan's words the world became 'a global village'. Especially developments in the last fifty years have caused the World has been getting smaller, so any nation or culture have become unviable while finishing relations with others. New technological and communication systems, world population increase, changing of world economic centers, increasing socio cultural and economic migrations have intensified communication between different cultures. (Kartarı, 2001, p.9). All these developments have increased the significance of inter cultural communication competence and inter cultural sensitivity which is complementary and intensifier of inter cultural communication, and have become inter cultural sensitivity indispensable (Bekiroğlu and Balcı, 2014, p.433).

Developing of inter cultural communication competence, recognizing cultural differences respect and show tolerance for them enables that effectual communicate in different cultural environments. Development of the competence in point realizes in three phases and the first phase is inter cultural sensitivity component. The second phase is inter cultural awareness, the third phase is inter cultural proficiency. These phrases alternate and if the previous phrase do not complete, the next phrase will not start (Kartarı, 2001, p.211). Therefore, development of inter cultural sensitivity is a prior condition for other phrases.

In this study, Chen and Starosta's inter cultural sensitivity conceptualization is grounded on. According to Chen and Starosta (1997, p.5), inter cultural sensitivity deals with cognitive, emotional and behavioral sides of interaction; at the same time, elementarily deals with the emotional side. In addition to this, inter cultural awareness which is corresponding to cognitive level is the foundation of inter cultural sensitivity which is corresponding to emotional

level and both of them carry inter cultural competence in regular turn. Intercultural Sensitivity Scale, developed by Chen and Starosta has been planned as 73 items in the first phase and has been used 5 point Likert scale for each item (Chen and Starosta, 2000, p.5). These items have been planned according to six properties which authors think that individuals should have in intercultural sensitivity scale. These are self-esteem, self-monitoring, unorthodoxy, empathy and unprejudicedness. Based on these concepts, it is possible to say that individuals who have high level of intercultural sensitivity level should be individuals who cope with alienation in intercultural communication, disappointment and stress; who have an ability to change his/her behaviours when there is conflict and to adapt different communication conditions, who are open to different thoughts, can make empathy and free from prejudices (Chen and Starosta, 1997, p.7-10).

Chen and Starosta (2000, p.5-8) reduced the scale to 44 items through factor analysis as a result of the first study which they did with 168 first class students in Communication Faculty. On the other hand, in the second study, they aimed to test Intercultural Sensitivity Scale's simultaneous validity with related scales and at the end of the study, they designed scale again as 24 items. These 24 items are 5 factors's declination related to intercultural sensitivity: These are responsibility in interaction, respect to cultural differences, trust yourself in interaction, and being careful in interaction.

In this study, the question that Niğde Ömer Halisdemir University's students' level of intercultural sensitivity has been searched for an answer. The aim of this study is to reveal Niğde Ömer Halisdemir University's students' intercultural sensitivity level. In this study, intercultural sensitivity scale has been applied to 392 students. The survey was conducted between 1-30 April 2018. The data were digitized using SPSS 24.0 statistical program. In the analysis of the data; Frequency analysis to determine the demographic characteristics of the respondents; Exploratory Factor Analysis was conducted to reveal the factors of intercultural communication sensitivity level. Correlation Analysis was used to determine the relationship between intercultural communication sensitivity level factors and Independent Sample T-test was used to determine the relationship between intercultural communication sensitivity level and gender. When the demographic characteristics of the participants were analyzed, a total of 195 women and 197 men answered the questionnaire. 158 of the women are Turkish and 37 are foreign. Of the males, 148

are Turkish and 49 are foreign nationals. Therefore, a total of 306 Turkish and 86 foreign students participated in the survey.

Firstly, in order to determine the structural validity of the scale, Exploratory Factor Analysis was applied by using principal component analysis and varimax quadruple technique. As a result of KFA, the sample adequacy value of Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) was found to be 0.84 and the sample size was sufficient for factor analysis. The significance of Bartlett's sphericity test [ $\chi^2(276) = 2358,064$   $p < 0.05$ ] indicates that the correlation between items is appropriate for factor analysis. As a result of the EFA analysis, firstly, a six-factor result was obtained. As a result of the first factor analysis, twelve items showed a tendency to cross-load, so these items were excluded from the scale. As a result of the reconstructed EFA, the 12-item scale had a four factors structure. These factors are; "Enjoyment of Interaction", "Respect for Cultural Differences", "Confidence in Interaction" and "Responsibility in interaction". Independent Sample T-Test was used to determine whether there was a significant difference between the opinions of the participants about the items constituting the factors in the context of gender variable. It was concluded that there was a significant difference between men and women in all factors, and that women were more sensitive than men to respect cultural differences, but men were more sensitive than women to enjoy interacting with different cultures, taking confidence and taking responsibility during interaction.

### Kaynakça / References

- Awang-Rozaimie, A.S., Amelia, A.T., Aiza, J., Siti-Huzaimah, S. ve Adib, S. (2013). Intercultural sensitivity and cross-cultural adjustment among Malaysian students abroad. *Journal of Educational and Social Research*, 3(7), 693-703.
- Bekiroğlu, O. ve Balcı, Ş. (2014). Kültürlararası iletişim duyarlılığının izlerini arama: iletişim fakültesi öğrencileri örneğinde bir araştırma. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 25, 429-459.
- Bennett, M. (1998). Intercultural communication: A current perspective. *Basic concepts of intercultural communication*. (Ed. M. Bennett). London: Intercultural Press, 1-34.
- Bhawuk, D.P.S and Brislin, R. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 16, 413-436.

- Bulduk, S., Tosun, H. ve Ardıç, E. (2010). Türkçe kültürlerarası duyarlılık ölçeğinin hemşirelik öğrencilerinde ölçümsel özellikleri. *Türkiye Klinikler J Med Ethics*,19(1), 25-31.
- Chen, G.M. ve Starosta, W. J. (1997). A review of the concept of the intercultural sensitivity. *Human Communication*, 1,1-16.
- Chen, G. M. ve Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3, 1-15.
- Fritz, W., Graf, A., Hentze, J., ve Möllenberg, A. (2005). An examination of Chen and Starosta's model of intercultural sensitivity in Germany and United States. *Intercultural Communication Studies*, 14(1), 53-65.
- Fritz, W, Möllenberg, A. ve Chen, G.M. (2002). Measuring intercultural sensitivity in different cultural contexts. *Intercultural Communication Studies*, 11(2), 165-176.
- Hammer, M.R., Bennett, M.J. ve Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: the intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421-443.
- Haviland, W.A., Prins, H.E.L., Walrath, D. ve McBride, B. (2008). *Kültürel antropoloji*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Jant, E. F. (2004). *An introduction to intercultural communication*. London: Sage Publications.
- Kartarı, A. (2001). *Farklılıklarla yaşamak*. Ankara: Ürün Yayınları.
- Kartarı, A. (2014). *Kültür, farklılık ve iletişim*. İstanbul: İletişim yayınları.
- Kim, Y.Y. (2005). Inquiry in intercultural and development communication. *Journal of Communication*, 55(3), 554-577.
- Oskay, Ü. (2007). *İletişimin a b c'si*. İstanbul: Der Yayınları
- Penbek, Ş., YurdakuL, D. ve Cerit, A. G. (2009). Intercultural communication competence: a study about the intercultural sensitivity of university students based on their education and international experiences. *A Paper Presented European and Mediterranean Conference on Information Systems 2009 (EM-CIS2009)*, July 13-14 2009, Crowne Plaza Hotel, İzmir.
- Saran, M. (2013). Küreselleşme ve kültür: sınırların belirleyicisi kültür. *Küreselleşme ve Kültürlerarası İletişim*, 40-70.
- Tamam, E. (2010). Examining Chen and Starosta's model of intercultural sensitivity in a multiracial collectivistic country. *Journal of Intercultural Communication Research*. 39 (3), 173-173.

**Kaynakça Bilgisi / Citation Information**

Ünalın, D. (2020). Niğde Ömer Halisdemir üniversitesi öğrencilerinin kültürlararası duyarlılıkları üzerine bir araştırma. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(24), 2697-2719. DOI: 10.26466/opus.643764

## Etkinlik Turizmi ve İnanç Turizmi Paradoksu: Hac Seyahatlerinin Turizm Yazınındaki Yerini Belirlemeye Yönelik Bibliyometrik Bir Analiz<sup>1</sup>

DOI: 10.26466/opus.645472

\*

Simge Kömürçü\* - Ebru Günlü Küçükaltan\*\*

\* Dr. Öğr. Üyesi, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, Turizm Fakültesi, Çiğli / İzmir / Türkiye

E-Posta: [simge.komurcu@ikcu.edu.tr](mailto:simge.komurcu@ikcu.edu.tr)

ORCID: [0000-0002-9094-3023](https://orcid.org/0000-0002-9094-3023)

\*\* Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, İşletme Fakültesi, Buca / İzmir / Türkiye

E-Posta: [ebru.gunlu@deu.edu.tr](mailto:ebru.gunlu@deu.edu.tr)

ORCID: [0000-0003-2599-0197](https://orcid.org/0000-0003-2599-0197)

### Öz

Günümüz turistlerinin istek ve beklentilerinde günden güne farklılaşmalar olduğu gözlemlenmektedir. Bu farklılaşmalar, kitle turizminin yerine alternatif turizm türlerinin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu kapsamda etkinlik turizmi ve inanç turizmi de farklı motivasyonlarla insanları seyahate yönelik iki önemli turizm türü olarak karşımıza çıkmaktadır.

Etkinlik turizmi ve inanç turizmi, destinasyonlara sosyo-kültürel, ekonomik, çevresel ve politik pek çok olumlu etkisi olan ve çok eski tarihlerden beri insanları seyahate yönlendiren en önemli turizm türlerinden ikisi olarak değerlendirilmektedir. Günümüzde de özel etkinlikler ve inanç temelli seyahatler ile destinasyonlar turist çekmeye devam etmektedir.

Turizm yazınında pek çok turizm türünün sınıflandırmasında belirsizlikler olduğu gözlemlenmektedir. Bu araştırmanın amacı, turizm yazınında Hac seyahatlerinin sınıflandırılmasında bir paradoksun var olup olmadığının ortaya konmasıdır. Bu kapsamda bibliyometrik analiz ile Hacı bir turizm türü olarak değerlendiren 124 makale incelenmiştir. Analiz verilerine göre Hac seyahatleri alan yazınında çoğunlukla inanç turizmi olarak değerlendirilse de konu ile ilgili tam bir fikir birliğine varılamadığı ve sınıflandırmada bir karmaşa olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Etkinlik Turizmi, İnanç Turizmi, İnanç Etkinlikleri, Hac

<sup>1</sup> Bu çalışma doktora tezinden üretilmiştir.



## Event Tourism and Religious Tourism Paradox: A Bibliometric Analysis for Determining the Position of Pilgrimage Travels in Tourism Literature

\*

### Abstract

*It is observed that the desires and expectations of today's tourists differ day by day. These differences lead to the emergence of alternative tourism types instead of mass tourism. In this context, event tourism and religious tourism are two important types of tourism that lead people to travel with different motivations.*

*Event tourism and religious tourism are considered as two of the most important tourism types that have many positive impacts on socio-cultural, economic, environmental and political aspects of destinations and led people to travel since ancient times. Today, destinations continue to attract tourists with special events and religious-based travels*

*In tourism literature, it is observed that there are uncertainties in the classification of many tourism types. The aim of this research is to show whether there is a paradox in the classification of Hajj travels in tourism literature or not. In this context, 124 articles which consider Pilgrimage as a tourism type were examined by using bibliometric analysis. According to the analysis data, although Pilgrimage travel is mostly considered as religious tourism in literature, it has been found that a complete consensus on the subject can not be reached and it is a complication in classification.*

**Keywords:** *Event Tourism, Religious Tourism, Religious Events, Pilgrimage*

## Giriş

Günümüzde turistlerin istek ve beklentilerinde farklılıklar gözlemlenmektedir. Bu farklılıklar, kitle turizminin yerine alternatif turizm türlerinin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Kişilerin seyahate katılım motivasyonlarındaki değişim ile alternatif turizm türleri artmaya ve çeşitlenmeye devam etmektedir. Bu çeşitlenmede etkinlik turizmi ve inanç turizmi önemli iki tür olarak turizm yazınında yer almaktadır.

Etkinlik turizmi, kişilerin özel önemi olan etkinliklere katılımları ile ortaya çıkmaktadır. Dünyada bilinen etkinlik amaçlı ilk yer değiştirme hareketi, M.Ö. 2000-1500 tarihleri arasında Hititler tarafından düzenlenen inanç etkinlikleridir.

Etkinlik turizmi, destinasyonlara özgü turizm kaynaklarının turistik bir çekicilik haline getirilmesi ve destinasyonlara gelen turist sayısının artırılması amacıyla özel etkinliklerin planlanması ve uygulanması sürecidir. Etkinlik turizminin en önemli özelliklerinden biri etkinliklerin belirli zamanlarda yapılması ve tekrarlanmasıdır. Etkinlikler, büyüklüklerine göre etkinlikler ve içeriklerine göre etkinlikler olarak sınıflandırılmaktadır. İçeriklerine göre etkinlik türlerinden olan sanatsal ve kültürel etkinlikler festivalleri, karnavalları ve inanç etkinliklerini içermektedir. İnanç etkinlikleri ise belirli zamanlarda tekrarlanan, dini amaçlarla seyahatlerin gerçekleştirildiği özel öneme sahip etkinlik turizmi türüdür. İnanç etkinlikleri etkinlik turizmi yazınında büyük öneme sahiptir. Bunun nedeni, çok eski tarihlerden bu yana insanları seyahate yönelten en önemli motivasyonlardan biri olan Hac seyahatlerinin bu başlıkta yer almasıdır.

İnanç turizmi ise farklı dinler için kutsal kabul edilen yerlere yönelik inanç motivasyonu ile yapılan seyahatler ve bu destinasyonlarda gerçekleştirilen dini ritüellerdir. Dünyada yer alan en önemli inanç merkezleri Mekke, Medine, Kudüs ve Vatikan'dır. Bu destinasyonlara özellikle Hac amacıyla her yıl milyonlarca kişi seyahatler gerçekleştirmektedirler. Hac seyahatleri en eski turizm hareketleri arasında sayılmaktadır. Tüm dinler için büyük önemi olan Hac, dinler için kutsal olan destinasyonlara, kutsal kabul edilen zamanlarda gerçekleştirilen seyahatlerdir.

Turizm yazını incelendiğinde, Hac amaçlı yapılan seyahatlerin hem inanç turizmi hem de etkinlik turizmi başlıkları altında incelendiği bulgusuna ulaşılmıştır (Esposito vd., 2014; Jago vd., 2010; Getz, 2005; Blackwell, 2007;

Stefko vd., 2015; Shuo vd., 2009). Hac seyahatleri, etkinlik turizmi türlerinden inanç etkinlikleri olarak sınıflandırılırken, inanç turizmi sınıflandırmalarında da en önemli ve katılımcı sayısı en çok olan inanç turizmi hareketi olarak değerlendirilmektedir. Yapılan araştırmanın amacı, Hac seyahatlerinin turizm alan yazınında nasıl konumlandırıldığına belirlenmesidir. Bu kapsamda turizm alan yazınında bir paradoksun olup olmadığına belirlenmesi için nicel analiz tekniklerinden bibliyometrik analiz tekniği uygulanmıştır. Hac, inanç turizmi, etkinlik turizmi anahtar kelimeleri kullanılarak veri tabanlarında yer alan tüm makaleler incelenmiş ve Hac seyahatlerinin bir turizm türü olarak değerlendiren 124 adet ulusal ve uluslararası araştırmaya dahil edilmiştir. Turizm yazınında Hac seyahatlerinin doğru konumlandırılması, yazında karşılaşılan sorunu ortadan kaldıracaktır. Araştırma daha önce değerlendirilmemiş etkinlik turizmi ve inanç turizmi sınıflandırma problemini ortaya koymakta ve turizm yazınına farklı bir bakış açısı kazandırma çabasıyla önem teşkil etmektedir. Gelecekte doğru konumlandırılan turizm türleri, istatistiklerin daha doğru yapılmasında, turizm türlerine yönelik turist talebinin belirlenmesinde, ekonomik etkilerin ölçülmesinde ve yatırım yapılacak turizm türlerinin belirlenmesinde fayda sağlayıcı olacaktır.

## **Kavramsal Çerçeve**

### ***Etkinlik Turizmi***

Etkinliklerin tarihi çok eski dönemlere dayanmaktadır. Anadolu'nun en büyük uygarlıklarından olan ve M.Ö. 2000-1500 tarihleri arasında yaşamış Hititler döneminde inanç etkinliklerine sıkça rastlanmaktadır (Yüksel, 1993). Türkiye'de ise deve güreşleri yaklaşık 2400 yıllık tarihi ile Anadolu'da önemli bir kültürel etkinlik ve önemli bir gelenek halini almıştır (Aydın, 2011). Ritchie ve Crouch (2005, s.5) etkinlikleri, "Tek seferlik düzenlenen, belirli bir süre içerisinde gerçekleşen ya da tekrarlanan; turistik bir yerin kısa veya uzun dönemli farkındalığını, bilinirliğini ve sağladığı geliri artırmak için geliştirilen büyük etkinlikler" olarak tanımlamaktadır.

Etkinlik turizmi, turizm ve etkinlik kavramların çakışma noktasıdır (Quinn, 2009). Bu etkinlikler, olimpiyatlar, toplumsal festivaller, fuarlar gibi mega etkinliklerden; küçük toplantılar, partiler, çeşitli yarışmalar gibi küçük çaplı etkinliklere kadar birçok faaliyeti kapsayabilmektedir (Saayman, 2012).

Etkinlik turizmi, “destinasyonlarda bulunan doğal ve fiziksel turizm kaynaklarını canlandırıcı, imaj oluşturu ve bir turizm çekiciliği olarak etkinliklerin, sistematik planlanması, geliştirilmesi ve pazarlanması” olarak tanımlanmaktadır (Getz ve Wicks, 1993).

Kim ve Uysal (2003) 1960’lı yıllarda etkilerin olumlu yönlerine yönelik çalışmalar yapıldığını, 1970’li yıllarda olumsuz yönlerine değinildiğini, 1980’li ve 1990’lı yıllarda ise etkilerin daha çok olumlu ve olumsuz yönlerine dengeli bir biçimde yaklaşıldığını belirtmektedirler. Mathieson ve Wall (1993)’a göre turizmin etkileri ekonomik, fiziksel, sosyal olarak üçe ayrılmaktadır. Ritchie ve Crouch (2005) ise etkinliklerin etkilerini altı başlık altında incelemektedir. Bu başlıklar; ekonomik etkiler, ticari etkiler, fiziksel etkiler, sosyo-kültürel etkiler, psikolojik etkiler ve siyasi etkilerdir.

Alan yazınında çok sayıda etkinlik sınıflandırmaları, türleri ve temaları bulunmaktadır. Bazı araştırmacılar etkinliklerin içeriklerini, büyüklüklerini, gerçekleştirildikleri alanları ya da planlanma biçimlerini dikkate alarak bazı sınıflandırmalar yapmalarına rağmen, etkinlik türleri konusunda tam anlamıyla fikir birliğine varılamamıştır. Fakat etkinlik türlerine yönelik belli sınıflandırmalarının yapılması, etkinliklerin ekonomik getirilerinin ölçülmesini kolaylaştırmada ve ekonomiye olan katkısının belirlenmesinde gereklidir (Arcodia ve Robb, 2000). Genel bir sınıflama yapılacak olursa etkinlikler büyüklüklerine ve içeriklerine göre iki şekilde sınıflandırılmaktadır (Ritchie ve Crouch, 2005).

Büyüklüklerine göre etkinlikler Mega etkinlikler, Hallmark etkinlikler ve Yerel/ Toplum odaklı etkinlikler olarak sınıflandırılmaktadır. Mega etkinlikler “sıradan yaşamdan farklı olan, yüksek profilli, kısa dönemli, tek sefer yapılan, belirli bir zamanda düzenlenen ve kutlama ve törenleri içeren etkinliklerdir” (Goldblatt, 1997). Hallmark Etkinlikler; “gelenek, çekicilik ve kalite açısından önem taşıyan, etkinliğin yapıldığı destinasyona, yerel halka ve düzenlenen mekâna rekabet avantajı sağlayan etkinlikler” olarak tanımlanmaktadır (Getz, 2005, s.16). Yerel etkinliklerde ise özellikle boş zaman kavramı üzerinde durularak, insanların ve grupların yaşamlarını belirli bir şekilde canlandırmak için, kapsayıcı bir toplum planlama sürecinin sonucu olarak oluşturulan temalı ve kapsayıcı etkinlik ya da etkinlik serisi yaratmak amaçlanmaktadır (Jepson ve Clerke, 2013).

İçeriklerine göre etkinlikler; Spor Etkinlikleri, İş Amaçlı Etkinlikler, Eğitim Amaçlı ve Bilimsel Etkinlikler, Politik Etkinlikler, Özel Etkinlikler ve Sanatsal

ve Kültürel Etkinlikler (Festivaller ve Karnavallar, İnanç Etkinlikleri) olarak sıralanabilmektedir. Spor etkinlikleri “spor aktivitelerinin ve rekabetin odak olduğu her etkinlik” olarak tanımlanmaktadır (Cuskelly vd., 2006, s.135). İş amaçlı etkinlikler “Sürekli yaşanan yer dışında ortak amaçtaki insanları bir araya getirmek ve bilgi paylaşımı amacıyla gerçekleştirilen toplantı, konferans, seminer, çalıştay ve sempozyum etkinliklerini içeren tüm toplantılardır” (Johnson vd., 1999, s.7). Gerçekleştirilen etkinliklerdeki temel amaç, ticari yarar sağlamaktır (Karagöz, 2006). Eğitim amaçlı ve bilimsel etkinliklerde temel amaç öğrenme ve kişilerarası bilgi alışverişidir. Bu etkinlik türü bilimsel toplantılar, kongreler, konferanslar, seminerler, paneller, forumlar ve çalıştaylardan oluşmaktadır (Getz, 1997). Eğitim amaçlı ve bilimsel etkinlikler, iş amaçlı etkinliklerle uyum göstermektedirler. İki etkinlik türündeki temel farklılık, etkinliklerin amacıdır. Politik etkinlikler; zirveler, kraliyet ya da hükümdarlara ait kutlamalar veya özel durumlar, politik toplantılar ve önemli kişi ziyaretlerinden oluşmaktadır (Getz, 2008). Özel etkinlikler düğün seremonileri, partiler ve sosyal kutlamalar olarak değerlendirmektedir (Getz, 2008). Ayrıca kurum içi yapılan etkinlikler de özel etkinlikler kapsamında kabul edilmektedir (Ritchie ve Crouch, 2005).

Sanatsal ve kültürel etkinlikler ilk olarak Falassi (1987, s.2) tarafından “dinsel ya da dinsel olmayan, özellikli geleneklerine uygun olarak gerçekleştirilen kutlamalar” olarak tanımlanmıştır. Getz (2005, s.21)’e göre ise “temalı, toplumsal kutlamalar” olarak tanımlanmaktadır. Festivaller, karnavallar, dini etkinlikler ve sanat ve eğlence etkinlikleri gibi kültürel kutlamalar bu etkinlik türünde yer almaktadır. Sanatsal ve kültürel etkinliklerin büyük bölümünü inanç etkinlikleri oluşturmaktadır. İnanç etkinlikleri “belli bir dinin inananları tarafından belirli zamanlarda kutlanan, özel öneme sahip etkinlikler” olarak tanımlanmaktadır (Esposito vd., 2014). Özellikle Hac seyahatleri gibi büyük ölçekli etkinlikler söz konusu olduğunda inanç etkinliklerinin ve inanç festivallerinin çok eski zamanlardan bu yana yapıldığı ve büyük öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır (Jago vd., 2010). İnanç etkinliklerine katılan kişilerde kendini iyi hissetme, kişisel mutluluk, fiziksel ve ruhsal sağlık gibi değişimler yaşanmakta ve bu değişimlerin derecesi kişilerin dindarlıklarıyla ilişkili olmaktadır (Albrecht & Cornwall, 1989). Kişisel etkilerinin yanında, inanç etkinlikleri düzenlenen destinasyonlar en önemli turist çekim merkezileri haline gelmekte ve bu destinasyonların benzersiz oluşları vurgulanarak

diğer destinasyonlara karşı rekabet üstünlüğü sağlanmaktadır (Hernandez-Mogollon vd., 2014).

Dünya’da pek çok inanç etkinliği gerçekleştirilmektedir. Bu etkinliklerin en büyükleri Müslümanlıkta Kurban Bayramı’nda Mekke’de gerçekleştirilen Hac etkinliği, Hristiyanlıkta 24 Aralık tarihi itibariyle bir hafta süren Vatikan’da gerçekleştirilen Noel etkinlikleri ve Musevilikte Kudüs’te yer alan Ağlama Duvarı’na gerçekleştirilen seyahatlerdir (Sargın, 2006).

### *İnanç Turizmi*

Sürekli değişim içinde olan siyasi küresel çevrede kültürleri ve gelenekleri kuşatan karmaşık yapısıyla inanç, toplumsal hareketlilikte önemli bir yere sahiptir (Raj ve Morpeth, 2007). İnanç kavramı “Allah’a ibadet ve maneviyata inanma konusunda insanların tuttuğu yol” olarak tanımlanmaktadır. (Turan, 2012, s.31).

İnanç, kültürel miras ve Hac destinasyonları çok eski zamanlardan beri ziyaretçilerin dikkatini çekmektedir (Stefko vd., 2015). Turizmin ilk başlangıcı da kutsal yerlere olan seyahatler olarak kabul edilmektedir (Şen vd., 2015). Dini amaçlı seyahatler ilk olarak din büyüklerinin yaşadığı yerleri görme isteği, bu kişilerin kabirlerinin ziyareti ve gidilen destinasyonda yaşamış din büyüklerinin anılarını öğrenme isteğini gerçekleştirmek olarak ortaya çıkmıştır (Kaynak ve Sezgin, 2008). Geçmişten günümüze turizm, dinlerin emirlerini yerine getirmek, adak sunmak veya kutsal yerleri ziyaret etmek için özellikle İslam, Musevilik, Hristiyanlık, Hinduizm, Budizm ve Sihizimden etkilenmiştir (Tekin, 2014). Bilinen ilk kutsal destinasyon seyahati, 30.000 yıl önce Avusturalyalı yerliler tarafından her yıl yapılan yer değiştirme hareketidir (Blackwell, 2007). Günümüzde de insanlar inançları gereği seyahatlere katılmakta, Hac ibadetlerini gerçekleştirmekte ve kutsal yerleri ziyaret etmektedirler (Tekin, 2014).

İnanç amaçlı seyahatler günümüzde 330 milyon ziyaretçinin katıldığı milyar dolarlık küresel bir endüstridir. İnançlı insanların değişen satın alma davranışları sonucu en iyi mal ve hizmet satın alma istekleri, bu seyahatlerden sağlanan yıllık cironun 18 milyar doları aşmasını sağlamaktadır (Stefko vd., 2015).

UNWTO’ya göre inanç turizmi “belirli bir dinin kutsal yerlerine yönelik gerçekleştirilen seyahatler ve bu dinle ilişkili tapınma, dini toplantılar ya da

kutlamalara katılma gibi belirli ayinleri gerçekleştirme” olarak tanımlanmaktadır (Stefko vd., 2015, s.424).

İnanç turizmini ortaya çıkaran etmenler; dini yerleri ziyaret, kutsal kentleri ziyaret, dini toplantılara katılma, dini törenlere katılma ve dini anıları ziyaret olarak sınıflandırılmaktadır (Kaynak ve Sezgin, 2008). Yine Kıbrıs Turizm Örgütü’ne göre inanç turizmi çekim merkezleri Hac mabetleri, inanç alanları ve inanç festivalleri olarak üç kategoriye ayrılmaktadır (Shuo vd., 2009). Bu sınıflandırmalardan da anlaşılacağı gibi dini törenlere, toplantılara, inanç festivallerine katılmak ve Hac görevini yerine getirmek inanç etkinlikleridir ve bu etkinlikler inanç turizminin önemli bir bölümünü oluşturmaktadır.

T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından yürütülen “İnanç Turizmi” projesi ile Anadolu’da yer alan inanç kaynakları araştırılmıştır. Bu kapsamda Anadolu’da yer alan 316 inanç kaynağından 167 tanesinin Müslümanlığa, 129 tanesinin Hristiyanlığa ve 20 tanesinin ise Museviliğe ait kaynaklar olduğu saptanmıştır (Başer ve Başçı, 2012). Dünya’da yer alan en önemli inanç merkezleri ise Müslümanlık için Mekke ve Medine, Musevilik için Kudüs ve Hristiyanlık için Kudüs ve Vatikan’dır (Sargın, 2006; Belhassen vd., 2008). Bu merkezlerin yanında İspanya’da yer alan Santiago de Compostela, İspanya sınırında yer alan Andorra, Fransa’da yer alan Biarritz ve Lourdes, Portekiz’de yer alan Fatima Bölgesi, İtalya’da yer alan Roma, Çin’de yer alan Nanta-i Sun Dağı ve Peru’da yer alan Machu Picchu inanç turizmi için önemli destinasyonlardır (Başer ve Başçı, 2012; Fleischer, 2000).

İnanç turizmi temel motivasyonu din olan tüm inanç merkezlerine seyahatleri kapsamaktadır (Blackwell, 2007). İnanç turizmine katılanlar kendi inandıkları dinin ya da inancın yanında, ait olmadığı farklı inanç merkezlerine de seyahat edebilmektedirler (Hughes vd., 2013). Ayrıca Hac görevini yerine getirmek amacıyla yapılan Hac seyahatleri de inanç turizmi içerisinde değerlendirilmekte olup, “farklı dinlerce kutsal kabul edilen yerlerde, belirlenen zamanlarda gerçekleştirilen etkinliklere katılmak” bu seyahat türünü tanımlamaktadır (Stefko vd., 2015, s.424).

Hac, en eski turizm hareketlerinden biri olarak kabul edilmektedir (Hyde ve Harman, 2011; Drule vd., 2012). Hac olgusu, turizm olgusunun insan davranışlarında ortaya çıkmasından yüzlerce yıl önce ortaya konulmuş bir kavramdır (Fleischer, 2000). Turizm hareketleri içerisinde Hac merkezlerine

seyahat önemli bir yer tutmaktadır. 2 milyondan fazla Müslüman Hac döneminde Mekke'ye seyahat etmekte, İsrail'e gelen toplam turist sayısının dörtte biri Hac amacıyla bu bölgeye seyahat etmekte, her yıl 5 milyon Hacı Fransa Lourdes' e gitmekte ve 28 milyon Hindu Hindistan'da yer alan Ganj nehrine Hacı olmak amacıyla seyahatler gerçekleştirmektedir (Collins-Kreiner, 2010).

## Yöntem

Yazın taramasındaki tanımlamalardan ve sınıflandırmalardan yola çıkıldığında, Hac seyahatlerinin etkinlik turizmi başlığında sanatsal ve kültürel etkinlikler içerisinde yer aldığı, inanç turizminde ise en önemli seyahat türü olarak Hac seyahatlerinin değerlendirildiği görülmektedir. Etkinlik turizmi yazını incelendiğinde Hac amaçlı yer değiştirme hareketlerinin, tarihin en eski etkinlik turizmi kapsamlı seyahat türlerinden biri olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde inanç turizmi yazınında da Hac seyahatlerinin inanç turizminin başlangıcı olduğu görülmektedir.

Yapılan alanyazın taraması sonucu inanç amacıyla belli tarihlerde gerçekleştirilen seyahatlerin her iki turizm türü içerisinde de değerlendirildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca turizm alanyazını incelendiğinde Hac seyahatlerinin konumlandırılmasına yönelik çalışmalara rastlanmamaktadır. Yapılan araştırma ile Hac seyahatlerinin hangi başlık altında değerlendirildiğinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda nicel araştırma tekniklerinden bibliyometrik analiz tekniği kullanılmıştır. Turizm yazınında Hac seyahatlerinin yerini belirlemek için bibliyometrik analize başvurulmuştur. Bibliyometrik analiz "Matematiksel ve istatistiksel tekniklerle, yayımlanmış dergi, kitap, vb. bilimsel bilgi paylaşım araçlarının incelenmesinde kullanılan yöntem" olarak tanımlanmaktadır (Diodato ve Gellatly, 2013). Bu kapsamda ulusal ve uluslararası veri tabanlarında taranan ve Hac seyahatlerini bir turizm türü olarak değerlendiren İngilizce ve Türkçe dilinde tüm makaleler incelenmiştir. Bu analizi yapmadaki amaç, Hac seyahatlerine yönelik Türkiye'de ve dünyada genel geçer bir sınıflandırma olup olmadığının belirlenmesi, yazında Hac seyahatlerinin hangi turizm türü altında değerlendirildiğinin ortaya çıkarılmasıdır. Hacı bir turizm türü altında değerlendiren veri tabanlarında taranmış tüm makaleler çalışmanın örnekleme olarak kullanılmıştır. Bu kapsamda İngilizce ve Türkçe dillerinde, etkinlik turizmi, inanç turizmi ve Hac anahtar kelimeleri kullanılarak Science Direct, Google Scholar, Ebsco,



Ulakbim ve Dergi Park'ta yayınlanmış çalışmalar incelenmiş ve araştırmanın amacına uygun olan 124 adet makale analize dahil edilmiştir. Bibliyometrik analizde çalışma için gerekli görülen yazar adlarına, makale adlarına, çalışmaların basım yıllarına, dergi adları gibi künye bilgilerinin yanında her makale içerisinde Hac seyahatlerinin hangi turizm türü altında değerlendirildiğine yönelik verilere de yer verilmiştir.

## Bulgular

Ulusal ve uluslararası veri tabanlarından Hac seyahatlerini turizm türü altında inceleyen 124 adet makaleye ulaşılmıştır. Aşağıda yer alan Tablo 1'de bu makalelerin her birinde Hac seyahatlerinin hangi turizm türünde değerlendirildiği görülmektedir.

**Tablo 1: Yazında Yer Alan Hac Seyahatleri Araştırmalarına Yönelik Bibliyometrik Bir Analiz**

Makalenin Yazarı	Makalenin adı	Yılı	Dergi Adı	Turizm Türü
Graburn,N.	"The Anthropology of Tourism"	1983	"Annals of Tourism Research"	Etkinlik
Jackowski,A.	"Polish Pilgrim-Tourists"	1992	"Annals of Tourism Research"	İnanç
Nolan,M.L., Nolan,S.	"Religious Sites as Tourism Attractions in Europe"	1992	"Annals of Tourism Research"	İnanç
Rinschede,G.	"Forms of Religious Tourism"	1992	"Annals of Tourism Research"	İnanç
Eade,J.	"Pilgrimage and Tourism at Lourdes, France"	1992	"Annals of Tourism Research"	İnanç
Ahmed,Z.	"Islamic pilgrimage (Hajj) to Ka'aba in Makkah (Saudi Arabia): An Important International Tourism Activity"	1992	"Journal of Tourism Studies"	Etkinlik
Vukonić,B.	"Meğugorje's Religion and Tourism Connection"	1992	"Annals of Tourism Research"	İnanç
Gibson,H.J.	"Sport Tourism: A Critical Analysis of Research"	1998	"Sport Management Review"	Etkinlik
Sizer,S.R.	"The Ethical Challenges of Managing Pilgrimages to The Holy Land"	1999	"International Journal of Contemporary Hospitality Management"	İnanç
Titon,J.T.	"The Real Thing": Tourism, Authenticity, and Pilgrimage among the Old Regular Baptists at the 1997 Smithsonian Folklife Festival"	1999	"Music, Travel and Tourism"	Etkinlik

Etkinlik Turizmi ve İnanç Turizmi Paradoksu: Hac Seyahatlerinin Turizm Yazınındaki Yerini Belirleme Yönelik Bibliyometrik Bir Analiz

Collins-Kreiner,N., Klot,N.	"Pilgrimage Tourism in The Holy Land: The Behavioural Characteristics of Christian Pilgrims"	2000	"GeoJournal"	İnanç
Fleischer,A.	"The Tourist Behind The Pilgrim in The Holy Land"	2000	"Hospitality Management"	İnanç
Vukonic,B.	"Religion, Tourism and Economics: A Convenient Symbiosis"	2002	"Tourism Recreation Research"	İnanç
Digance,J.	"Pilgrimage at Contested Sites"	2003	"Annals of Tourism Research"	İnanç
Barriga,M.D.	"Materialism and Sensuality: Visualizing the Devil in the Festival of Our Lady of Urkupin"	2003	"Visual Anthropology"	Etkinlik
Uriely,N., Israeli,A., Reichel,A.	"Religious Identity and Residents' Attitudes Toward Heritage Tourism Development: The Case Of Nazaret"	2003	"Journal of Hospitality&Tourism Research"	İnanç
Gibsona,H.J., Willming,C., Holdnak,A.	"Small-Scale Event Sport Tourism: Fans as Tourists"	2003	"Tourism Management"	Etkinlik
Askew,M., Cohen,E.	"Pilgrimage and Prostitution: Contrasting Modes of Border Tourism in Lower South Thailand"	2004	"Tourism Recreation Research"	İnanç
Singh,S.	"Religion, Heritage and Travel: Case References from the Indian Himalayas"	2004	"Current Issues in Tourism"	İnanç
Lankford,S.V., Dieder,R.B., Walker,G.J.	"Self-Construction and Pilgrimage Travel"	2005	"Annals of Tourism Research"	İnanç
Sharpley,R., Sundaram,P.	"Tourism: A Sacred Journey? The Case of Ashram Tourism, India"	2005	"International Journal of Tourism Research"	İnanç
Collins-Kreiner,N., Gatrell,J.D.	"Tourism, Heritage and Pilgrimage: The Case of Haifa's Bahá'í Gardens"	2006	"Journal of Heritage Tourism"	İnanç
Gatrell,J.D., Collins-Kreiner,N.	"Negotiated Space: Tourists, Pilgrims, and The Bahá'í Terraced Gardens in Haifa"	2006	"Geoforum"	İnanç
Sargin,S.	"Yalvaç'ta İnanç Turizmi"	2006	"Fırat Üniversitesi SB. Dergisi"	İnanç
Collins-Kreiner,N.	"Graves as Attractions: Pilgrimage-Tourism to Jewish Holy Graves in Israel"	2007	"Journal of Cultural Geography"	İnanç
Hashim,N.H., Murphy,J., Hashim,N.M.	"Islam and Online Imagery on Malaysian Tourist Destination Websites"	2007	"Journal of Computer-Mediated Communication"	İnanç
Badone,E.	"Pilgrimage, Tourism and The da Vinci Code at LesSaintes-Maries-De-La-Mer, France"	2008	"Culture and Religion"	Etkinlik
Belhassen,Y., Caton,K., Stewart,W.P.	"The Search for Authenticity in The Pilgrim Experience"	2008	"Annals of Tourism Research"	İnanç

Ruback,R.B.,P andey,J., Kohli,N.	<i>"Evaluations of a Sacred Place: Role and Religious Belief at The Magh Mela"</i>	2008	<i>"Journal of Environmental Psychology"</i>	Etkinlik
Terzidou,M., Stylidis,D., Szivas,E.M.	<i>"Residents' Perceptions of Religious Tourism and its Socio-Economic Impacts on the Island of Tinos"</i>	2008	<i>"Tourism and Hospitality Planning &amp;Development"</i>	İnanç
Getz,D.	<i>"Event tourism: Definition, Evolution, and Research"</i>	2008	<i>"Tourism Management"</i>	Etkinlik
Weidenfeld,A. Ron,A.S.	<i>"Religious Needs in the Tourism Industry"</i>	2008	<i>"International Journal of Tourism and Hospitality Research"</i>	İnanç
David,M., Moo- Hyung,C.	<i>"The Burgeoning of the Baekdu-daegan Trail into a New Religious-Pilgrimage Tourism Asset of South Korea"</i>	2008	<i>"DBPIA"</i>	İnanç
Mackellar,J.	<i>"Dabblers, Fans and Fanatics: Exploring Behavioural Segmentation at a Special-Interest Event"</i>	2008	<i>"Journal of Vacation Marketing"</i>	Etkinlik
Gallarza,M.G., Arteaga,F., Floristán,E., Gil,I.	<i>"Consumer Behavior in A Religious Event Experience: An Empirical Assessment of Value Dimensionality Among Volunteers"</i>	2008	<i>"International Journal of Culture, Tourism and Hospitality Research"</i>	İnanç/Etkinlik
Shuo,Y.S., Ryan,C., Liu,G.	<i>"Taoism, Temples and Tourists: The Case of Mazu Pilgrimage Tourism"</i>	2009	<i>"Tourism Management"</i>	İnanç
Maclean,K.	<i>"Seeing, Being Seen, and Not Being Seen: Pilgrimage, Tourism, and Layers of Looking at the Kumbh Mela"</i>	2009	<i>"CrossCurrents"</i>	Etkinlik
Andriotis,K.	<i>"Sacred Site Experience A Phenomenological Study"</i>	2009	<i>"Annals of Tourism Research"</i>	İnanç
Josan,I.	<i>"Pilgrimage – A Rudimentary Form of Modern Tourism"</i>	2009	<i>"GeoJournal of Tourism and Geosites"</i>	İnanç
Ron,A.S.	<i>"Towards A Typological Model of Contemporary Christian Travel"</i>	2009	<i>"Journal of Heritage Tourism"</i>	İnanç
Cochrane,J.	<i>"Spirits, Nature and Pilgrimage: The "Other" Dimension in Javanese Domestic Tourism"</i>	2009	<i>"Journal of Management, Spirituality&amp; Religion"</i>	İnanç
Collins- Kreiner,N.	<i>"Pilgrimage Holy Sites: A Classification of Jewish Holy Sites in Israel"</i>	2009	<i>"Journal of Cultural Geography"</i>	İnanç
Collins- Kreiner,N.	<i>"The Geography of Pilgrimage and Tourism: Transformations and Implications for Applied Geography"</i>	2010	<i>"Applied Geography"</i>	İnanç
Collins- Kreiner,N.	<i>"Current Jewish Pilgrimage Tourism: Modes and Models of Development"</i>	2010	<i>"Tourism/Preliminary Communication"</i>	İnanç
Collins- Kreiner,N.	<i>"Researching Pilgrimage Continuity and Transformations"</i>	2010	<i>"Annals of Tourism Research"</i>	İnanç
Olsen,D.H.	<i>"Pilgrims, Tourists and Max Weber's 'Ideal Types'"</i>	2010	<i>"Annals of Tourism Research"</i>	İnanç

Etkinlik Turizmi ve İnanç Turizmi Paradoksu: Hac Seyahatlerinin Turizm Yazınındaki Yerini Belirleme Yönelik Bibliyometrik Bir Analiz

Getz,D.	<i>"The Nature and Scope of Festival Studies"</i>	2010	<i>"International Journal of Event Management Research"</i>	Etkinlik
Shinde,K.A.	<i>"Entrepreneurship and Indigenous Entrepreneurs in Religious Tourism in India"</i>	2010	<i>"International Journal of Tourism Research"</i>	İnanç
Simone-Charteris,M.T., Boyd,S.W.	<i>"The Development of Religious Heritage Tourism in Northern Ireland: Opportunities, Benefits and Obstacles"</i>	2010	<i>"Tourism"</i>	İnanç
Triantafillidou,A., Koritos,C., Chatzipanagiotou,K., Vassilikopoulou,A.	<i>"Pilgrimages: The "Promised Land" For Travel Agents?"</i>	2010	<i>"International Journal of Contemporary Hospitality Management"</i>	İnanç
Karar,A.	<i>"Impact of Pilgrim Tourism at Haridwar"</i>	2010	<i>"Anthropologist"</i>	İnanç
Sofield,T.H.B., Mei,F., Li,S.	<i>"Historical Methodology and Sustainability: An 800- year-old Festival From China"</i>	2010	<i>"Journal of Sustainable Tourism"</i>	Etkinlik
Sofield,T.H.B.	<i>"Sports Tourism: From Binary Division to Quadripartite Construct"</i>	2010	<i>"Journal of Sport&amp;Tourism"</i>	Etkinlik
Henderson,J.C.	<i>"Religious Tourism and Its Management: The Hajj in Saudi Arabia"</i>	2010	<i>"International Journal of Tourism Research"</i>	İnanç
Shinde,K.A.	<i>"Managing Hindu Festivals in Pilgrimage Sites: Emerging Trends, Opportunities, and Challenges"</i>	2010	<i>"Event Management"</i>	Etkinlik
Shinde,K.A.	<i>"Entrepreneurship and Indigenous Entrepreneurs in Religious Tourism in India"</i>	2010	<i>"International Journal of Tourism Research"</i>	İnanç
Güzel,F.Ö.	<i>"Turistik Ürün Çeşitlendirmesi Kapsamında Yeni Bir Dinamik:İnanç Turizmi"</i>	2010	<i>"Vizyoner"</i>	İnanç
Hyde,K.F., Harman,S.	<i>"Motives for a Secular Pilgrimage to The Gallipoli Battlefields"</i>	2011	<i>"Tourism Management"</i>	İnanç/Etkinlik
Henderson,J.C.	<i>"Religious Tourism and Its Management: The Hajj in Saudi Arabia"</i>	2011	<i>"International Journal of Tourism Research"</i>	İnanç
Norman, A., Johnson, M.	<i>"World Youth Day: The Creation of a Modern Pilgrimage Event for Evangelical Intent"</i>	2011	<i>"Journal of Contemporary Religion"</i>	Etkinlik
Tewari, S., Khan, S., Hopkin, N., Srinivasan, N., Reicher S.	<i>"Participation in Mass Gatherings Can Benefit Well-Being: Longitudinal and Control Data from a North Indian Hindu Pilgrimage Event"</i>	2012	<i>"PLOS"</i>	Etkinlik
Vijayanand, S.	<i>"Socio-Economic Impacts in Pilgrimage Tourism"</i>	2012	<i>"International Journal of Multidisciplinary Research"</i>	İnanç
Pourtaheri,M., Rahmani, K., Ahmadi, H.	<i>"Impacts of Religious and Pilgrimage Tourism in Rural Areas: The Case of Iran"</i>	2012	<i>"Journal of Geography and Geology"</i>	İnanç

Shinde, K. A.	<i>"Place-Making and Environmental Change in a Hindu Pilgrimage Site in India"</i>	2012	<i>"Geoforum"</i>	İnanç
Hong-Jinh,C., Kuo-Yan, W., Chun-Ying, S.	<i>"The Ageing Pilgrimage Tourist: Role of Local Accessible Tourism Development"</i>	2012	<i>"African Journal of Business Management"</i>	İnanç
Drule,A.M., Chiş,A., Bacila,M.F., Ciomea,R.	<i>"A New Perspective of Non-Religious Motivations of Visitors to Sacred Sites: Evidence from Romania"</i>	2012	<i>"Procedia"</i>	İnanç
Fernandes,C., Pimenta,E., Gonçalves,F., Rachão,S.	<i>"A New Research Approach For Religious Tourism: The Case Study of The Portuguese Route to Santiago"</i>	2012	<i>"International Journal of Tourism Policy"</i>	İnanç
Shinde,A.K.	<i>"Policy, Planning and Management for Religious Tourism in Indian Pilgrimage Sites"</i>	2012	<i>"Journal of Policy Research in Tourism, Leisure &amp; Events"</i>	İnanç
Başer,F., Başçı,A.	<i>"İnanç Turizmi Kapsamında Aziz Pavlus Evinin Önemi Ve Tanıtım Faaliyetlerine İlişkin Ziyaretçi Görüşlerinin Değerlendirilmesi"</i>	2012	<i>"Mustafa Kemal Üniversitesi SBE Dergisi"</i>	İnanç
Özşahin,E.	<i>"İnanç Turizmi Ve Jeomorfoloji İlişkisine Bir Örnek: Mekke (Suudi Arabistan)"</i>	2012	<i>"Akademik Bakış"</i>	İnanç
Güzel,F.Ö.	<i>"Türkiye'deki Hristiyan Pazarı Değerlerinin Analizi ve İnanç Tabanlı Pazarlama Kapsamında Bu Değerlerin İlgili Pazarlara İletilmesi"</i>	2012	<i>"Mediterranean Journal of Humanities"</i>	İnanç
Özgen,N.	<i>"Siirt'in İnanç Turizmi Mekânları: Ziyaret (Veysel Karani) ve Tillo (Aydınlar) Örnekleri"</i>	2012	<i>"Eastern Geographical Review"</i>	İnanç
Lopez,L.	<i>"How Long Does the Pilgrimage Tourism Experience to Santiago de Compostela Last?"</i>	2013	<i>"International Journal of Religious Tourism and Pilgrimage"</i>	İnanç
Svoboda,J. Šalgovičová,J., Polakovič,A.	<i>"Religion and Tourism in Slovakia"</i>	2013	<i>"European Journal of Science and Theology"</i>	İnanç
Gregory,B., McIntosh,A.M., Zahra,A.L.	<i>"Tourism and Spirituality: A Phenomenological Analysis"</i>	2013	<i>"Annals of Tourism Research"</i>	İnanç
Hughes,K., Bond,N., Ballantyne,R.	<i>"Designing and Managing Interpretive Experiences at Religious Sites: Visitors' Perceptions of Canterbury Cathedral"</i>	2013	<i>"Annals of Tourism Research"</i>	İnanç
Wong,C.U.I., McIntosh,M.A. Ryan,C.	<i>"Buddhism and Tourism Perceptions of The Monastic Community At Pu-Tuo-Shan, China"</i>	2013	<i>"Annals of Tourism Research"</i>	İnanç
Hanandeh,A. E.	<i>"Quantifying The Carbon Footprint of Religious Tourism: The Case of Hajj"</i>	2013	<i>"Journal of Cleaner Production"</i>	İnanç

Etkinlik Turizmi ve İnanç Turizmi Paradoksu: Hac Seyahatlerinin Turizm Yazınındaki Yerini Belirleme Yönelik Bibliyometrik Bir Analiz

Kresic,D., Mikulic,J., Milicevic,K.	<i>"The Factor Structure of Tourist Satisfaction at Pilgrimage Destinations: the Case of Medjugorje"</i>	2013	<i>"International Journal of Tourism Research"</i>	İnanç
Olsen,D.H.	<i>"A Scalar Comparison of Motivations and Expectations of Experience within the Religious Tourism Market"</i>	2013	<i>"International Journal of Religious Tourism and Pilgrimage"</i>	İnanç
Gallarza,M.G., Arteaga,F., Gil-Saura,I.	<i>"The Value of Volunteering in Special Events: A Longitudinal Study"</i>	2013	<i>"Annals of Tourism Research"</i>	Etkinlik
Küçük,M.A.	<i>"Din - Turizm İlişkisi Çerçevesinde Yahudilikte, Hıristiyanlıkta Ve İslamiyet'te Hac Uygulamasına Genel Bakış"</i>	2013	<i>"Dini Araştırmalar"</i>	İnanç
Soydan,E., Şarman,N.	<i>"Mardin ve Şırnak İllerindeki Süryanilere Ait Dini Yapıların Kültür Turizmi Potansiyeli"</i>	2013	<i>"The Journal of Academic Social Science Studies"</i>	İnanç
Kaya,F., Cankül,D., Demirci,B.	<i>"Türkiye'nin Önemli İnanç Turizmi Merkezlerinden Biri: Akdamar Kilisesi"</i>	2013	<i>"KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi"</i>	İnanç
Yeşil,M.M.	<i>"The Social Media Factor In The Development and Promotion of Religious Tourism"</i>	2013	<i>"Turkish Studies"</i>	İnanç
Kurmanaliyeva, Rysbekova,S., Duissenbayeva,A., Izmailov,I.	<i>"Religious Tourism as a Sociocultural Phenomenon of The Present "The Unique Sense Today is a Universal Value Tomorrow. This is The Way Religions are Created and Values are Made.""</i>	2014	<i>"Procedia"</i>	İnanç
ChengT.M., Chen,M.T.	<i>"Image Transformation for Mazu Pilgrimage and Festival Tourism"</i>	2014	<i>"Asia Pacific Journal of Tourism Research"</i>	Etkinlik
Bond,N., Packer,J., Ballantyne,R.	<i>"Exploring Visitor Experiences, Activities and Benefits at Three Religious Tourism Sites"</i>	2014	<i>"International Journal of Tourism Research"</i>	İnanç
Buzinde,C.N., Kalavar,J.M.,K ohli,N., Navarrete,D.M.	<i>"Emic understandings of Kumbh Mela pilgrimage experiences"</i>	2014	<i>"Annals of Tourism Research"</i>	İnanç
Eykay,İ., Dalgın,T., Çeken,H.	<i>"İnanç Turizmi Potansiyeli Açısından Antakya'nın Potansiyelinin Değerlendirilmesi"</i>	2014	<i>"Journal of Life Economics"</i>	İnanç
Santos,X.M.	<i>"Pilgrimage and Tourism at Santiago de Compostela"</i>	2015	<i>"Tourism Recreation Research"</i>	İnanç
Štefko,R., Kiráľová,A., Mudrík,M.	<i>"Strategic Marketing Communication in Pilgrimage Tourism"</i>	2015	<i>"Procedia"</i>	İnanç
Nyaupane,GP Timothy,D.J., Poudel,S.	<i>"Understanding Tourists in Religious Destinations: A Social Distance Perspective"</i>	2015	<i>"Tourism Management"</i>	İnanç

Cristea,A.A., Apostol,M.S., Donescu,T.	<i>"The Role of Media in Promoting Religious Tourism in Romania"</i>	2015	<i>"Procedia"</i>	İnanç
Estela,M.R.	<i>"Religious Tourism versus Secular Pilgrimage: The Basilica of La Sagrada Familia"</i>	2015	<i>"International Journal of Religious Tourism and Pilgrimage"</i>	İnanç
Şen,L.M., Zengin,B., Taş,M.	<i>"Hac ve Umre Organizasyonlarında Müşteri Memnuniyeti: Sakarya İli Alan Araştırması"</i>	2015	<i>"Kastamonu Üniversitesi İİBF Dergisi"</i>	İnanç
Eşitti,B., Kıngır,S.	<i>"Konya İli Örneğinde Kalkınma ve İnanç Turizmi"</i>	2015	<i>"Bartın Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi"</i>	İnanç
Getz,D., Page,S.J.	<i>"Progress and Prospects for Event Tourism Research"</i>	2016	<i>"Tourism Management"</i>	Etkinlik
Collins-Kreiner,N.	<i>"Dark Tourism as/is Pilgrimage"</i>	2016	<i>"Current Issues in Tourism"</i>	İnanç
Koçyiğit,M.	<i>"The Role of Religious Tourism in Creating Destination Image: The Case of Konya Museum"</i>	2016	<i>"International Journal of Religious Tourism and Pilgrimage"</i>	İnanç
Çifçi,İ., Akova,O.	<i>"İnanç Turizmi Kapsamında Hacı Bektaş Veli Dergâhına Yönelik Bir Araştırma"</i>	2016	<i>"Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi"</i>	İnanç
Eren,İ.	<i>"Kur'an'da Turizm: Doğal ve Tarihi Mekânların Önemi"</i>	2016	<i>"Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi"</i>	İnanç
Sánchez-Amboage,E. Lu- deña- Reyes,A.P., Viñán- Merecí,C.	<i>"Impact of Religious Tourism in Social Media in the Andean Region of Ecuador: The Case of the Pilgrimage of the Virgin of El Cisne and the Trade Fair of Loja"</i>	2016	<i>"Media and Metamedia Management"</i>	İnanç
Khan,F., Callanan,M.	<i>"The "Halalification" of Tourism"</i>	2016	<i>"Journal of Islamic Marketing"</i>	İnanç
Griffin,K., Raj,R.	<i>"The Importance of Religious Tourism and Pilgrimage: Reflecting on Definitions, Motives and Data"</i>	2017	<i>"International Journal of Religious Tourism and Pilgrimage"</i>	İnanç
Apleni,L., Vallabh,D.	<i>"Motivation for Tourists' Participation in Religious Tourism in Eastern Cape: A Case Study of Buffalo City, South Africa"</i>	2017	<i>"African Journal of Hospitality, Tourism and Leisure"</i>	İnanç
Gilli,M., Ferrari,S.	<i>"Marginal Places and Tourism: The Role of Buddhist Centers in Italy"</i>	2017	<i>"Journal of Tourism and Cultural Change"</i>	İnanç
Jahanzeeb,Q.	<i>"Commodification of Islamic Religious Tourism: from Spiritual to Touristic Experience"</i>	2017	<i>"International Journal of Religious Tourism and Pilgrimage"</i>	İnanç
Aukland,K.	<i>"Pilgrimage Expansion Through Tourism in Contemporary India: The Development and Promotion of a Hindu Pilgrimage Circuit"</i>	2017	<i>"Journal of Contemporary Religion"</i>	İnanç

Etkinlik Turizmi ve İnanç Turizmi Paradoksu: Hac Seyahatlerinin Turizm Yazınındaki Yerini Belirleme Yönelik Bibliyometrik Bir Analiz

Kato,K., Progano,R.N.	<i>"Spiritual (Walking) Tourism as a Foundation for Sustainable Destination Development: Kumano-Kodo Pilgrimage, Wakayama, Japan"</i>	2017	<i>"Tourism Management Perspectives"</i>	İnanç
Terzidoua,M., Scarlesb,C., Saunders,N.K.M.	<i>"Religiousness as Tourist Performances: A Case Study of Greek Orthodox Pilgrimage"</i>	2017	<i>"Annals of Tourism Research"</i>	İnanç
Jaelani,A.	<i>"Halal Tourism Industry in Indonesia: Potential and Prospects"</i>	2017	<i>"International Review of Management and Marketing"</i>	İnanç
Svobodova,K., Hajek,T.	<i>"Pilgrimage Route Recovery in an Industrial Landscape"</i>	2017	<i>"Journal of Environmental Planning and Management"</i>	İnanç
Chowdhury,A., Raj,R., Griffin,K., Clarke,A.	<i>"Terrorism, Tourism and Religious Travellers"</i>	2017	<i>"International Journal of Religious Tourism and Pilgrimage"</i>	İnanç
Sanchez,V.L., Fernandez,M.D., Lara,J.A.S.	<i>"Economic Impact of a Religious and Tourist Event: A Holy Week Celebration"</i>	2017	<i>"Tourism Economics"</i>	Etkinlik
Ladki,S.M., Mazeh,R.A.	<i>"Comparative Pricing Analysis of Mecca's Religious Tourism,"</i>	2017	<i>"International Journal of Religious Tourism and Pilgrimage"</i>	İnanç
Collins-Kreiner,N.	<i>"Pilgrimage-Tourism: Common Themes in Different Religions"</i>	2018	<i>"International Journal of Religious Tourism and Pilgrimage"</i>	İnanç
Küçük, M.A.	<i>"İnanç Turizmi ve Türkiye'nin Tanıtımına Katkısı"</i>	2018	<i>"Türk İslam Medeniyeti Akademik Araştırma Dergisi"</i>	İnanç
Nilsson,M., Tesfahuney,M.	<i>"The Post-secular Tourist: Re-thinking Pilgrimage Tourism"</i>	2018	<i>"Tourist Studies"</i>	İnanç
Amaro,S., Henriques, C.	<i>"A closer look at Santiago de Compostela's pilgrims through the lens of motivations"</i>	2018	<i>"Tourism Management"</i>	İnanç
Greenia,G.D.	<i>"What is Pilgrimage?"</i>	2018	<i>"International Journal of Religious Tourism and Pilgrimage"</i>	İnanç
Liro,J., Sołjan,I., Bilska-Wodecka,E.	<i>"Visitors' Diversified Motivations and Behavior – The Case of The Pilgrimage Center in Krakow (Poland)"</i>	2018	<i>"Journal of Tourism and Cultural Change"</i>	İnanç
Güngör,Y.	<i>"Kültürel Eksende Aya Yorgi (St. George) Kültü ve İnanç Turizmi Açısından Nikomedia (İzmit) için Önemi"</i>	2018	<i>"Uluslararası Turizm, İşletme, Ekonomi Dergisi"</i>	İnanç



Lochrie,S., Baxter,I.W.F., Collinson,E., Curran,R., Gannon,M.J., Taheri,B, Thompson,J., Yalinay,Ö.	<i>"Self-Expression and Play: Can Religious Tourism be Hedonistic"</i>	2019	<i>"Tourism Recreation Research"</i>	İnanç
---	--	------	--------------------------------------	-------

Tablo 1’de Hac seyahatlerini turizm bakış açısıyla incelen ve bir turizm türü altında değerlendiren makaleler yer almaktadır. Ulaşılan makaleler 1983-2019 yılları arasında yayınlanmıştır. Analiz edilen makalelerden 16’sı ulusal, 108’i ise uluslararası niteliktedir.

Tablo 1 genel olarak yorumlandığında Hac seyahatlerini turistik bakış açısıyla değerlendiren yayınların büyük bir kısmının (18) “Annals of Tourism” dergisinde yayınlandığı görülmektedir. Bu rakamı “International Journal of Religious Tourism and Pilgrimage” dergisinde yayınlanan 10 makale takip etmektedir. Çalışmalar 1983 yılından bu yana yapılsa da, özellikle 2008 yılı itibariyle haccı bir turizm türü olarak değerlendiren çalışmalarda artış yaşanmıştır. Özellikle 2010 yılında 15 makale ile en yüksek sayıya ulaşılmıştır. Makale sayılarına bakıldığında artışın devam edeceği ve hac ve turizm ile ilgili çalışma konularına ilginin artacağı görülmektedir. Araştırmacılar incelendiğinde ise haccı inanç turizmi kapsamında değerlendiren yazarlar arasında en çok yayının Collins-Kreiner tarafından yapıldığı görülmektedir. Haccı etkinlik turizmi kapsamında değerlendiren yazarlar arasında en çok yayının ise Getz tarafından yapıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Uluslararası yayınlarda günden güne artış yaşanırken, ulusal yazında konuya ilgi yetersiz görülmektedir.

**Tablo 2. Bibliyometrik Analiz Bulguları**

Turizm Türü	Makale Sayısı	Oran
İnanç	101	81,45%
Etkinlik	21	16,93%
İnanç ve Etkinlik	2	1,61%
<b>Toplam</b>	<b>124</b>	<b>100,00%</b>

Tablo 2’de Bibliyometrik analiz bulguları yer almaktadır. Yapılan analiz sonuçlarına göre Hac seyahatlerini bir turizm türü altında değerlendiren 124 makalenin büyük çoğunluğunda Hac seyahatleri, inanç turizmi kapsamında

incelenmiştir. Makalelerin %81,45'i Hac seyahatlerini inanç turizmi, %16,93'ü etkinlik turizmi ve %1,61'i ise hem inanç hem etkinlik turizmi olarak değerlendirdiği bulgusuna ulaşılmaktadır. Yani tablodan da anlaşılacağı gibi turizm yazınında Hac seyahatleri çoğunlukla inanç turizmi içerisinde değerlendirilse de belirli bir başlık altında konumlandırılmamıştır. Elde edilen bu bulgu, yazın taramasında ortaya çıkan karmaşayı destekler niteliktedir.

## Tartışma ve Sonuç

Genel olarak turizm türleri sınıflandırmalarında içeriklerine göre turizm türleri, zamana göre turizm türleri, mevsimlere göre turizm türleri, konaklama türü bakımından turizm türleri, yaş gruplarına göre turizm türleri gibi farklı sınıflandırmalar bulunmaktadır. Bu kapsamda değerlendirildiğinde herhangi bir turizm hareketi farklı sınıflandırmalarda yer alabilmektedir. Fakat alternatif turizm türleri sınıflandırmalarında güdüler temel alındığından, pek çok turizm türünde karmaşa yaşanmaktadır. Özellikle etkinlik turizmi genel olarak farklı güdülerle yapılan seyahatleri de kendi içinde barındırmaktadır. Bu açıklama, paradoksun etkinlik turizminde ortaya çıkışını daha net açıklamaktadır.

Elde edilen analiz bulguları incelendiğinde, Hac seyahatlerini inanç turizmi olarak değerlendiren araştırmacıların sayıca daha fazla olduğu bulgusuna ulaşılmaktadır. Özellikle ulusal yazında Hac seyahatleri tüm araştırmacılar tarafından inanç turizmi altında değerlendirildiği bulgusuna ulaşılmaktadır.

Araştırmada ulaşılmak istenilen bulgu etkinlik turizmi ve inanç turizmi arasında inanç etkinliklerinden biri olan Hac seyahatlerinin konumlandırılmasında ortaya çıkan paradoksun gözler önüne serilmesidir. Araştırmada yapılan bibliyometrik analiz bulguları bu paradoksun varlığını desteklemektedir. Analiz sonrası alanyazınında konu ile ilgili tam bir fikir birliğine ulaşılamadığı ve görüşlerin farklılaştığı görülmektedir. Hac seyahatlerinin inanç turizmi ya da etkinlik turizmi başlıkları altında değerlendirilmesine yönelik kesin bir kanı oluşmadığı gözlemlenmektedir. Yapılan araştırma paradoksun varlığını güçlendirmekle birlikte doğru konumlandırma ile çözüme yönelik fikirler üretilmesine katkı sağlamaktadır.

Doğru sınıflandırmaların yapılmasının, ilk olarak turizm türü için ülkeye gelen katılımcı sayısını belirlemede olumlu etkileri olacaktır. Doğru şekilde

sınıflandırılan turizm türlerine yönelik istatistiklerinin oluşturulması, destinasyonlara sosyal, kültürel, fiziki çevresel etkilerin yanında, ülkeler açısından büyük öneme sahip olan ekonomik kazanımların belirlenmesinde etkili olacaktır. Doğru sınıflandırılmıŐ turizm türüne katılım amacıyla gelen kişi sayılarında gözlemlenen artış ve azalıŐlar, devlet kurumlarının geleceğe yönelik planlamalarında etkili olacaktır. Mevcut turist sayısına ulaşmak, destinasyonların gelecek eğilimlerini, turizmden beklentilerini, hedef ve amaçlarını belirlemede önemli bir veri kaynağı olacaktır. Bu çalışmada ortaya konulan farklı bakış açısı turizm sınıflandırmalarında ve turistik faaliyetlerin konumlandırılmasında bir farkındalık yaratabilecektir. Gelecekte turizm akademisyenleri, sektör temsilcileri, çalışanları, kamu kurumları ve sektörün  nde gelenleri ile yapılacak değerlendirmeler Hac sınıflandırmasında fayda sağlayacaktır. Yapılan araştırmada sadece Türkçe ve İngilizce kaynaklardan yararlanılması çalışmanın kısıtıdır. Diğer dillerde yayınlar da eklenerek araştırma geniŐletilebilir.

**EXTENDED ABSTRACT**

**Event Tourism and Religious Tourism Paradox: A Bibliometric Analysis for Determining the Position of Pilgrimage Travels in Tourism Literature**

\*

Simge Kömürcü - Ebru Günlü Küçükaltan  
*İzmir Katip Çelebi University , Dokuz Eylül University*

Nowaday it is observed that there are some differences in the tourists' desires and expectations. These differences lead to the emergence of alternative tourism types instead of mass tourism. With the change in the motivation of people to participate in the tourism, alternative tourism types continue to increase and diversify. In this diversity, event tourism and religious tourism are taking place in literature as two important tourism types.

Event tourism emerges with the participation of tourists in special events. The first travel known in the World for event is Hittites religious events between 2000-1500 B.C. (Yüksel, 1993). In Turkey it is known that camel wrestling has a history of 2400 years (Aydın, 2011). Ritchie and Crouch (2005, p.5) define events as "A one-time event that occurs or repeats within a certain period of time; major events that have been developed to increase the short or long-term awareness and revenue generated by a touristic destination". In the tourism literature, tourism movements made to participate in events are evaluated within the scope of event tourism.

Event tourism is defined as "the systematic planning, development and marketing of special events as tourist attractions, image-makers, catalysts for infrastructure and economic growth, and animators of built attraction" (Getz and Wicks, 1993). One of the most important features of event tourism is that events are held and repeated at certain times. There are lots of event classifications but in general events are classified into two categories according to their size and content (Ritchie and Crouch, 2005). According to their size, the events are classified as Mega events, Hallmark events and Local / Community oriented events. Events according to their content

are classified as; Sports Events, Business Events, Educational and Scientific Events, Political Events, Special Events and Artistic and Cultural Events (Festivals and Carnivals, Religious Events). The Artistic and Cultural activities, which is one of the types of events according to their content, include festivals, carnivals and religious activities. Religious events are defined as "events with special importance that are celebrated at certain times by believers of a particular religion" (Esposito et al., 2014). Religious events have a great importance in the event tourism literature. The reason for this is that Hajj travels, one of the most important motivations for people to travel since ancient times, take place in this subject.

The concept of religious defined as "the way people keep worshiping and believing in God". (Turan, 2012, p.31). Travels made with religious motivations are examined as religious tourism in tourism literature. According to the UNWTO, religious tourism is defined as "travels to the sacred places of a particular religion, and to perform certain rituals such as worship, religion meetings or celebration participation of this religion" (Stefko et al., 2015, p.424). The first known sacred destination trip is the annual movement of Australian Indians made 30,000 years ago (Blackwell, 2007). The most important religious centers in the world are Mecca, Medina, Jerusalem and the Vatican (Sargin, 2006; Belhassen et al., 2008). Millions of people travel to these destinations especially for Hajj every year.

Factors that reveal religious tourism are; religious sites visits, holy cities visits, participation in religious meetings, participation in religious ceremonies, and religious memorial visits (Kaynak and Sezgin, 2008). Also according to the Cyprus Tourism Organization, religious tourism attraction centers are divided into three categories as pilgrimages, religious destinations and religious festivals (Shuo et al., 2009). As it is understood from these classifications; participating in religious ceremonies, meetings and faith festivals, and fulfilling the Pilgrimage mission are religious activities, which constitute an important part of religious tourism.

In tourism literature, it is observed that there are uncertainties in the classification of many tourism types. It is also observed that there is an uncertainty about pilgrimage travels within the scope of event tourism and religious tourism. While pilgrimage travels are classified as religious events which is one of the types of event tourism, it is also considered as the most important and most popular religious tourism movement in the religious

tourism classifications. The aim of this research is to show whether there is a paradox in the classification of Hajj travels in tourism literature or not. In this context, 124 articles which consider Pilgrimage as a tourism type were examined by using bibliometric analysis. Articles in Science Direct, Google Scholar, Ebsco, Ulakbim and Dergi Park in English and Turkish languages, using event tourism, religious tourism and pilgrimage keywords have been examined. Of the 124 articles included in the analysis, 16 of them are national and 108 of them are international. In the vast majority of 124 articles that evaluate pilgrimage as a type of tourism, pilgrimage has been studied within the scope of religious tourism. It is found that 81.45% of the articles consider pilgrimage travels as religious tourism, 16.93% as event tourism and 1.61% as religious and event tourism both. According to the analysis data, although Pilgrimage travel is mostly considered as religious tourism in literature, it has been found that a complete consensus on the subject can not be reached and it is a complication in classification.

This research reveals the problem of event tourism and religious tourism classification, which has not been evaluated before, and it is important in an effort to bring a different perspective to the tourism literature. Tourism types that are positioned correctly in the future will be beneficial in making statistics more accurately, determining tourist demand for tourism types, measuring economic impacts and determining the types of tourism to be invested in.

### **Kaynakça / References**

- Albrecht, S. T. ve Cornwall, M. (1989). Life events and religious change. *Review of Religious Research*. 31(1), 23-38.
- Arcodia, C. ve Robb, A. (2000) Future for event management: a taxonomy of event management terms. *Events beyond 2000: Setting the Agenda Proceedings of Conference on Event Evaluation, Research and Education.*, University of Technology Sydney. July 2000. 154-160
- Aydın, A.F. (2011). A brief introduction to the camel wrestling events. *Camel Conference of SOAS*, University of London. 23-25 May 2011. 55-60.
- Başer, F. ve Başçı, A. (2012). İnanç turizmi kapsamında Aziz Pavlus evinin önemi ve tanıtım faaliyetlerine ilişkin ziyaretçi görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 9(19), 423-443.

- Belhassen, Y., Caton, K. ve Stewart, W.P. (2008). The search for authenticity in the pilgrim experience. *Annals of Tourism Research*. 35(3), 668–689.
- Blackwell, R. (2007). Motivations of religious tourism, pilgrimage, festivals and events. *Religious Tourism and Pilgrimage Festivals*, (35-47). Wallingford: CAB International.
- Cuskelly, G., Hoye, R. ve Auld, C. (2006). *Working with volunteers in sport. Theory and practice*. Abington, MA: Routledge.
- Collins-Kreiner, N. (2010). The geography of pilgrimage and tourism: transformations and implications for applied geography. *Applied Geography*. 30,153-164.
- Diodato, V. P., ve Gellatly, P. (2013). *Dictionary of bibliometrics*, Abington, MA: Routledge.
- Drule, A.M., Chiş, A., Bacila, M.F. ve Ciornea, R. (2012). A new perspective of non-religious motivations of visitors to sacred sites: evidence from Romania, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 62,431-435.
- Esposito, J.L., Fasching D.J. ve Lewis T. (2014). *World religions today*. 3rd Edition, Oxford, İngiltere: Oxford University Press.
- Falassi, A. (1987). *Festival: definition and morphology*. Time out of Time: Essays on the Festival.
- Fleischer, A. (2000). The tourist behind the pilgrim in the holy land. *Hospitality Management*. 19,311-326.
- Getz, D. (1997). *Event management and event tourism*. First Edition. New York: Cognizant Communication Corporation.
- Getz, D. (2005). *Event management and event tourism*. Second Edition. New York: Cognizant Communication Corporation.
- Getz, D. (2008). Event tourism: Definition, evolution, and research. *Tourism Management*. 29, 403-428.
- Getz, D. ve Wicks, B. (1993). Editorial. *International Journal of Festival Management and Event Tourism*. 1(1),1-3.
- Goldblatt, J. (1997). *Special events: best practices in modern event management*. New York: John Wiley&Sons.
- Hernandez-Mogollon, J.M., Folgado-Fernandez, J.A. ve Duarte, P.A.O. (2014). Event tourism analysis and state of the art. *European Journal of Tourism, Hospitality and Recreation*. 5(2),83-102.
- Hughes, K., Bond, N. ve Ballantyne, R. (2013). Designing and managing interpretive experiences at religious sites: visitors' perceptions of canterbury cathedral. *Tourism Management*. 36, 210-220.

- Hyde, K.F. ve Harman, S. (2011). Motives for a secular pilgrimage to the Gallipoli battlefields. *Tourism Management*. 32,1343-1351.
- Jago, L., Dwyer, L., Lipman G., Lill D. ve Vorster, S. (2010). Optimising the potential of mega-events: an overview. *International Journal of Event and Festival Management*. 1(3),220-237.
- Jepson, A.S. ve Clarke, A. (2013). Community festivals and community development: inclusive or exclusive events. *Research themes in events*, Wallingford, CT: CABI.
- Johnson, L., Foo, L. ve O'Halloran, M. (1999). BTR Occasional Paper, Meetings Make Their Mark: Characteristics and economic contribution of Australia's meetings and exhibitions Sector. *Canberra: Bureau of Tourism Research*. 26.
- Karagöz, D. (2006). *Etkinlik turizmi ve etkinlik turizmi bağlamında yabancı ziyaretçi harcamalarının ekonomiye etkisi: Formula 1 2005 Türkiye Grand Prix örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Kaynak, İ.H. ve Sezgin, M.(2008).İnanç turizmi kapsamında dinlerde seyahat. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu Dergisi*.10(1-2),349-360.
- Kim, K. ve Uysal, M. (2003). Perceived Socio-economic impacts of festivals and events among organizers. *Journal of Hospitality and Leisure Marketing*. 10(3/4),159-171.
- Mathieson, A. ve Wall, G. (1993). *Tourism economic, physical and social impacts*. New York: Longman Scientifics & Technical.
- Quinn, B. (2009). *Festivals, events and tourism*. London: The Sage Handbook of Tourism Studies.
- Raj, R. ve Morpheth, N.D. (2007). Introduction: establishing linkages between religious travel and tourism. *Religious tourism and pilgrimage festivals*. Wallingford: CAB International.
- Ritchie, J.R. ve Crouch G.I., (2005). *The competitive destination, a sustainable tourism perspective*. Wallingford, UK: CABI Publishing.
- Saayman, M. (2012). *An introduction to sport tourism and event management*. SouthAfrica: SUN Press.
- Sargin, S. (2006). Yalvaç'ta inanç turizmi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 16(2), 1-18.
- Shuo, S.Y., Ryan, C. ve Liu, G. (2009). Taoism, temples and tourists: the case of mazu pilgrimage tourism. *Tourism Management*. 30,581-588.



- Stefko, R., Kiraova, A. ve Mudrik, M. (2015). Strategic marketing communication in pilgrimage tourism. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 175, 423-430.
- Şen, L.M., Zengin, B. ve Taş, M. (2015). Hac ve Umre organizasyonlarında müşteri memnuniyeti: Sakarya ili alan araştırması. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 6, 92-103.
- Tekin,  .A. (2014). İslami turizm: Dünyadaki ve Türkiye'deki genel durum üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 7(29), 750-766.
- Turan, E. (2012). *Türkiye'de yabancı turizm talebini artırmada inanç turizminin yeri ve  nemi*. Uzmanlık Tezi. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yatırım ve İŞletmeler Genel Müdürlüğü.
- Yüksel, A.H. (1993). *Uygarlık tarihi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları

#### **Kaynakça Bilgisi / Citation Information**

Kömürcü, S. ve G nli K c kaltan, E. (2020). Etkinlik turizmi ve inanç turizmi paradoksu: Hac seyahatlerinin turizm yazınındaki yerini belirlemeye yönelik bibliyometrik bir analiz. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(24), 2720-2745. DOI: 10.26466/opus.645472

## Sağlıklı Bireylerde Depresyona Yatkınlık Durumunun Postüre Etkisinin İncelenmesi

DOI: 10.26466/opus.614496

\*

Abdurrahim Yıldız\* - Rüstem Mustafaoğlu\*\*

\* Uzm.Fzt., Sağlık Bilimleri Üniversitesi, İstanbul Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon Eğitim ve  
Araştırma Hastanesi Bahçelievler/İstanbul/ Türkiye

E-Posta: [fzt.abdurrahim@yandex.com](mailto:fzt.abdurrahim@yandex.com)

ORCID: [0000-0002-6049-0705](https://orcid.org/0000-0002-6049-0705)

\*\* Dr. Öğr.Üyesi., İstanbul Üni.-Cerrahpaşa, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Bakırköy/İstanbul/ Türkiye

E-Posta: [ahiska\\_1944@hotmail.com](mailto:ahiska_1944@hotmail.com)

ORCID: [0000-0001-7030-0787](https://orcid.org/0000-0001-7030-0787)

### Öz

Çalışmanın amacı, sağlıklı bireylerde depresyona yatkınlık durumunun postür bozukluğuna etkisini araştırmak ve cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Sağlıklı bireylerin depresyona yatkınlık durumları Beck Depresyon Ölçeği (BDÖ)'i kullanılarak değerlendirildi. Postür analizleri ise deneyimli fizyoterapist tarafından önden (anterior), yandan (lateral) ve arkadan (posterior) olmak üzere üç yönden değerlendirildi. Çalışmaya katılmaya gönüllü 151 sağlıklı kişi BDÖ'den aldıkları puana göre 2 gruba ayrıldı. BDÖ>10 olan katılımcılar depresyona yatkın grup, Grup I (n=79); BDÖ<10 olan katılımcılar normal olan bireyler, Grup II (n=72) olarak ayrıldı. Grup I'deki bireylerde; Başın lateral fleksiyonu (p=0,01), pes planus (p=0,03), başın anterior tilti (p=0,04), omuz protraksiyonu (p=0,02), kifotik duruş (p=0,02), lomber lordoz artışı (p=0,03) ve skapula alatının (p=0,02) Grup II'deki bireylerle göre anlamlı derecede sık görüldüğü saptandı. Grup I'de yer alan kadınlarda başın lateral fleksiyonu (p=0,04), sağ omuz düşüklüğü (p=0,022), omuz protraksiyonu (p=0,01), kifotik duruş (p=0,003) ve skapula alata (p=0,01) gibi postüral bozukluklar Grup II'de yer alan kadınlara göre istatistiksel olarak daha sık olduğu saptandı. Grup I'de yer alan erkeklerde ise sadece pes planus (p=0,04) Grup II'de yer alan erkeklere göre istatistiksel olarak daha sıklıkla görüldüğü saptandı. Çalışmamızda elde edilen bulgulara göre sağlıklı bireylerde depresyona yatkınlık durumunun bireylerde başın anterior tilti, başın lateral fleksiyonu, omuz protraksiyonu, kifotik duruş, skapula alata ve pes planus gibi postüral bozuklukların daha sık görülmesine neden olmaktadır. Depresyona yatkınlık durumunun kadınlarda erkeklere göre daha fazla postüral sapmalara neden olduğu görüldü.

**Anahtar Kelimeler:** Depresyon, postür, spinal dizilim, postür analizi

## Investigation of the Effect of Depression Tendency Status on Posture in Healthy Individuals

\*

### Abstract

*The aim of the study was to investigate the effect of depression tendency status on posture disorder and to see if it differs according to gender in healthy individuals. Depression tendency statuses of healthy individuals were evaluated by the Beck Depression Scale (BDS). Posture evaluation was performed by experienced physiotherapist from three directions: anterior (anterior), lateral (lateral) and posterior (posterior). A total of 151 healthy people who volunteered to participate in the study were divided into two groups according to the score they got from the BDS. Participants with BDS >10 refer depressed individuals, Group I (n = 79); participants with BDS <10 refer normal individuals, Group II (n = 72). In Group I individuals, anterior tilt of the head (p=0.04), lateral flexion of the head (p=0.01), shoulder protraction (p=0.02), scapula alata (p=0.02), kyphotic posture (p=0.02), increased lumbar lordosis (p=0.03) and pes planus (p=0.03) were found to be significantly more frequent than Group II individuals. Postural disorders such as; lateral flexion of the head (p=0.04), right shoulder depression (p=0.022), shoulder protraction (p=0.01), kyphotic posture (p=0.003) and scapula alata (p=0.01) in women of Group I were found to be statistically more frequent than in women of Group II. In men of Group I, it was found that only pes planus (p=0.04) was statistically more common than in men of Group II. According to the findings obtained in our study, depression tendency status in healthy individuals causes more common postural disorders such as anterior tilt of the head, lateral flexion of the head, shoulder protraction, kyphotic posture, scapula alata and pes planus. It was seen that the depression tendency status caused more postural deviations in women than men.*

**Keywords:** *depression, posture, spinal alignment, posture analysis*

## Giriş

Depresyona yatkın olan kişilerde görülen fiziksel belirtiler arasında psikomotor aktivitelere gecikme, yorgunluk, azalan enerji ve ağrı yer almaktadır. Depresyona yatkın kişilerin motor ve bilişsel işlevlerindeki değişiklikler günlük yaşamlarındaki değişimlere karşı uyum sağlamalarını etkileyebilmektedir. Depresyona yatkın olan bireyler, normal bireylere göre yürürken daha yavaş yürüme, gevşek postür ve daha düşük stabiliteye sahip olma eğilimindedirler (Michalak, Troje, Fischer, Vollmar, Heidenreich ve Schulte, 2000; Lemke, Wendorff, Mieth, Buhl ve Linnemann, 2000). Literatürde bireylerin depresyona yatkınlık düzeyleri sıklıkla Beck ve ark. (1996) tarafından adolesan ve erişkinlerde depresyonun davranışsal bulgularını ölçmek amacıyla 1961 yılında geliştirilmiştir. 1978 yılında ölçeğin tümü revize edilerek şiddeti tanımlayan duplikasyonlar ayıklanmış ve hastaların bugünü de kapsayacak biçimde son bir haftalık durumlarını işaretlemeleri istenmiştir. Ölçek, Türkçe'ye Beck Depresyon Ölçeği adıyla çevrilmiş geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır (Hisli, 1988).

Postür, aktif ve inaktif olmak üzere iki şekilde incelenmektedir. İnaktif postür, dinlenmek veya uyumak için alınan vücut pozisyonudur. Aktif postür ise, dik duruş ve aktiviteler sırasında oluşan vücut pozisyonlarını kapsamaktadır. Aktif postürü devam ettirebilmek birçok kasın birbiriyle entegre olarak çalışmasını gerektirmektedir (Otman, Demirel ve Sade, 1995). Doğru postür veya dik duruş önemli bir sağlık belirteçidir (McEvoy ve Grimmer, 2005; Wallden, 2009). Bazı postürel sapmalar kas fonksiyonunu olumsuz etkilemektedir. Bireyleri ağrı ve patolojik kas-iskelet sistemi bozukluklarına yatkın hale getirebilmekte ve sağlıklı olmayan vücut dizilimini tetikleyebilmektedir (James, Castaneda, Miller ve Findley, 2009; Do Rosario, 2014).

Postürü etkileyen intrinsik ve ekstrinsik faktörlerin; kalıtım, sosyo-ekonomik seviye ve duygusal faktörler olduğu belirtilmektedir (Penha, João, Casarotto, Amino ve Penteado, 2005). Duygusal değişiklikler, duygusal durumla uyumlu kas değişikliklerine neden olabilir. Duruş postürü güvenilir duygusal bir bilgi kaynağıdır ve duygunun vücutta nasıl ifade edildiğini göstermektedir (Coulson, 2004). Bu bağlamda postür, duygusal sorunların tanı ve tedavisinde önemli bir yardımcı araç olabilir (Canales, Cordás, Fiquer, Cavalcante ve Moreno, 2010). Literatür incelendiğinde, depresyon ile postür arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların kısıtlı sayıda olduğu görülmektedir (Canales,

Fiquer, Campos, Soeiro-de-Souza ve Moreno, 2017; Prins, Crous ve Louw, 2008). Yürüme hızında azalma ve gevşek postürün, üzgün ve depresyona yatkın olan bireylerin yürüme paternini ifade ettiği bildirilmiştir (Michalak, Troje, Fischer, Vollmar, Heidenreich ve Schulte, 2000). Bir diğer çalışmada, depresyon skorları ile skolyoz açısı, baş ve omuz eğimi ve omuz protraksiyonu arasında doğrusal bir ilişki olduğu görülmüştür (Do Rosario, Diógenes, Mattei ve Leite, 2013). Moslehi ve ark., (Moslehi, Saiari ve Marashiyani, 2011) çalışmalarında, kifoz açısı ile depresif belirtiler arasında pozitif bir ilişki olduğunu rapor etmiştir. Servikal bölge ile omuz arasındaki açıda 10-30 derecelik bir değişimin ağrıyı arttırdığı, ağrının da kişinin ruhsal durumunu olumsuz etkilediği bildirilmiştir (McEvoy ve Grimmer, 2005). Tüm bu bilgilere rağmen, henüz depresif bireylerde postüral değişikliklerin altında yatan nörofizyolojik mekanizmalar hakkında çok az şey bilinmektedir. Majör depresyon tanısı almış bireylerde psikomotor performanstaki değişikliklerin olası mekanizması olarak dorsal striatum da dahil olmak üzere bazal ganglionların dopamin bakımından zengin bölgelerinde işlev bozukluğuna neden olabileceği düşünülmektedir (Ebert, Loew, Feistel ve Pirner, 1996; Martinot, Bragulat ve Artiges, 2001).

Çalışmamızın amacı, depresyona yatkınlık durumunun postür bozukluğuna etkisini araştırmak ve cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir.

## Yöntem

### Çalışma Grubu

Çalışmamız kesitsel tipte bir araştırma olup, evrenini Mart 2018-Haziran 2019 tarihleri arasında Auralife Sağlıklı Yaşam Merkezi'ne başvuran 18 yaş ve üzeri sağlıklı, çalışmaya katılmaya gönüllü 151 genç oluşturmuştur. Çalışmaya dahil edilme kriterleri; 18-25 yaş arası olmak, kas-iskelet sistemi hastalığının olmaması, vücudunun herhangi bir yerinde ağrı olmaması ve vücut kütle indeksinin  $<30 \text{ kg/m}^2$ 'nin altında olması olarak belirlenmiş olup dışlama kriterleri ise; psikiyatrik tanı almış olmak, son üç ayda psikolojik veya psikiyatrik destek almış olmak, mental veya fiziksel bir sağlık sorununa sahip olmak ve verilen anketleri eksik doldurmuş olmak şeklinde belirlendi.

Katılımcılara anket doldurulmadan önce araştırmanın amacı açıklandı. Çalışmanın gönüllülük esasına dayalı olduğu söylendi ve katılımcılardan bilgilendirilmiş gönüllü olur formu ile yazılı izinleri alındı. Çalışma gerekli izinler alındıktan sonra, Helsinki Deklerasyonu'na uygun olarak yürütüldü. Çalışmaya dahil edilme kriterlerine uyan 179 sağlıklı gönüllü değerlendirildi. On sekiz katılımcının değerlendirme verileri eksik olduğundan ve 10 katılımcıda skolyoz tespit edildiğinden toplam 28 katılımcı çalışma dışı bırakılarak; çalışma toplam 151 katılımcı ile tamamlandı. Katılımcılar Beck Depresyon Ölçeği'nden aldıkları puana göre 2 gruba ayrıldı; Beck Depresyon Ölçeği puanı >10 olanlar, Grup I (n=79); Beck Depresyon Ölçeği puanı <10 olanlar, Grup II (n=72) olarak sınıflandırıldı. Beck Depresyon Ölçeği'nden 10 ve üzeri puan alanlar depresif (depresyona yatkın ya da depresyon açısından riskli) bireyler olarak, 9 ve altı puan alan bireyler ise normal bireyler olarak kabul edildi.

### ***Verilerin Toplanması***

***Demografik bilgiler:*** Çalışmaya katılan sağlıklı bireylerin yaş, cinsiyet, boy ve kilo gibi demografik bilgileri sorgulanarak kaydedildi.

***Depresyona yatkınlık düzeyi:*** Sağlıklı bireylerin depresyon duygu durumuna yatkınlık düzeyleri Beck Depresyon Ölçeği ile değerlendirildi. Bu ölçek, katılımcılarda depresyon yönünden riski belirlemek ve depresif belirtilerin düzeyini ve şiddet değişimini ölçmektedir (Köroğlu, 2012). Cevaplayıcı 21 depresyona yatkınlık belirtisini 0 ile 3 arasında değişen 4'lü bir ölçek üzerinden değerlendirmektedir. Dolayısıyla toplam puanlar 0 ile 63 arasında değişmekte ve yüksek puan depresyon şiddetinin fazlalığına ya da depresyon riskinin düzeyine işaret etmektedir (Beck, Steer ve Brown, 1996). Testte 0-9 puan normal düzey, 10-16 puan hafif depresyon ya da depresyon açısından hafif derecede riskli, 17-29 puan orta depresyon ya da depresyon açısından orta derecede riskli ve 30-63 puan şiddetli depresyon ya da depresyon açısından yüksek riskli olarak değerlendirilebilir. Testin Türk dilinde geçerlilik ve güvenilirlik çalışması, Hisli tarafından yapılmıştır (Hisli, 1988).

***Postür Analizi:*** Postür analizinin amacı, hastada mevcut postüral deviasyonların saptanarak buna uygun tedavi programlarının verilebilmesi; ayrıca ola-

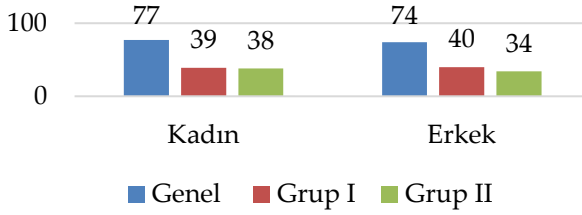
bilecek değişikliklerin değerlendirilmesidir. Çalışmada, postür analizine hastanın çıplak ayakla ve uygun giysilerle kendini rahat hissettiği pozisyonda durmasıyla başlandı. Katılımcılar önden (anterior), yandan (lateral) ve arkadan (posterior) olmak üzere üç yönden deneyimli fizyoterapist tarafından değerlendirildi (Kendall, McCreary, Provance, Rodgers ve Romani, 2005). Analizde, çekül, mezura, deri bölgelerini işaretlemek için özel kalemler kullanıldı. Postür analizi yapılırken herhangi bir postüral bozukluk veya sapma olup olmadığına bakılarak not edildi (Otman, Demirel ve Sade, 1995).

### ***Verilerin Analizi***

Verilerin istatistiksel analizi SPSS 20.0 paket programı kullanılarak yapıldı. Çalışmada değerlendirmeye alınan değişkenler, ortalama (Ort), standart sapma (SS), frekans (n) ve yüzde (%) değerleri ile tanımlandı. Frekans, görülen bozukların kişiler arasındaki dağılımını hesaplamak için kullanıldı. Yüzdeler, görülen bozuklukların kişiler arasındaki yüzdelik dağılımını görmek için kullanıldı. Bütün verilerin hesaplamasında parametrik testler kullanıldı. Çalışmayı oluşturan grupların demografik ve klinik özelliklerinin karşılaştırılmasında nicel/sayısal veriler için bağımsız gruplarda t-testi ve nitel/sayısal olmayan veriler için ise Ki-kare testi kullanıldı. Gruplar arası verilerin karşılaştırması bağımsız gruplarda t-testi ve Ki-kare testi ile yapıldı. İstatistiksel anlamlılık için  $p < 0,05$  değeri kullanıldı.

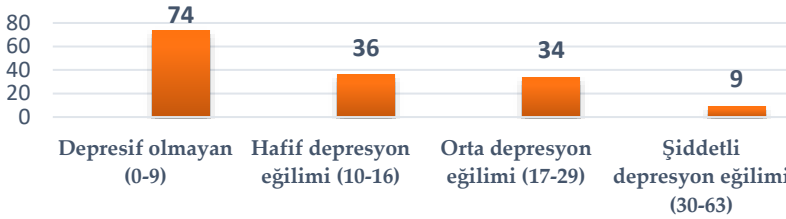
### **Bulgular**

Çalışmaya katılan gönüllülerin demografik bilgileri Tablo-1’de verildi. Grup I ve Grup II’deki katılımcıların yaş ortalamalarının sırasıyla  $21,9 \pm 1,7$  yıl ve  $21,4 \pm 1,8$  yıl olduğu görüldü. Demografik veriler açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmadı ( $p > 0,05$ ) (Tablo-1). Katılımcıların cinsiyete göre dağılımları Şekil-1’de gösterildi. Cinsiyet dağılımları açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmedi ( $p = 0,675$ ).



Şekil-1. Katılımcıların cinsiyete göre dağılımları

Tüm katılımcıların Beck Depresyon Ölçeği'nden aldıkları puanlara göre dağılımları Şekil-2'de verildi. Beck Depresyon Ölçeği'ne göre 0-9 puan arasında puan alanlar (n=72) normal olan kişiler olup Grup II'yi oluşturmaktadır. Ölçekten 10-63 arası puan alan kişiler de depresif kişiler (n=79) olarak Grup I'i oluşturmaktadır. Grup I'i oluşturan bireylerin hafif depresif (n=36), orta depresif (n=34) ve şiddetli depresif (n=9) şeklinde dağılım gösterdiği saptandı.



Şekil-2. Tüm katılımcıların Beck Depresyon Ölçeği puanlarına göre dağılımları

Katılımcılarda görülen postüral bozuklukların dağılımı Tablo-2'de verildi. Katılımcılar arasında en sık görülen üç postüral bozukluğun sırasıyla; başın anterior tilti (%48,9), omuz protraksiyonu (%37,8) ve sağ omuz düşüklüğü (%30,5) olduğu görüldü.

Tablo-1. Katılımcıların demografik verileri

	Genel(n=151) Ort±SS	Grup I(n=79) Ort±SS	Grup II(n=72) Ort±SS	*p-değeri
Yaş (yıl)	21,7±1,8	21,9±1,7	21,4±1,8	0,354
Boy (cm)	170,2±8,7	170,9±9,4	169,5±7,8	0,351
Kilo (kg)	64,3±11,9	65,5±12,8	63,0±10,7	0,182
VKİ (kg/m <sup>2</sup> )	22,1±2,7	22,2±2,7	21,8±2,8	0,346
BDÖ	12,0±9,1	19,7±7,2	4,9±2,6	<b>0,001</b>

Grup I: normal bireyler; Grup II: depresyona yatkın bireyler; BDÖ: Beck Depresyon Ölçeği; VKİ: Vücut Kitle İndeksi; Ort: ortalama; SS: Standart Sapma; cm: santimetre; kg: kilogram; m: metre

\*Bağımsız gruplarda t-testi



Saptanan postüral bozuklukların cinsiyete göre dağılımları Tablo-3'te verildi. Erkeklerde en sık görülen postüral bozukluk başın anterior tilti (n=44) iken, kadınlarda ise omuz protraksiyonu (n=36) idi. Cinsiyete göre karşılaştırma yapıldığında kadınlarda, omuz protraksiyonu (p=0,003) ve skapula alata (p=0,002) sık görülen postüral bozukluklar iken erkeklerde ise pes planusun (p=0,014) en sık görülen postüral bozukluk olduğu saptandı (Tablo-3).

Postüral bozukluk sıklığının depresyona yatkınlık varlığı durumuna göre genel ve cinsiyete göre gruplar arası karşılaştırması Tablo-4'te verildi. Genel olarak Grup I'de başın lateral fleksiyonu (p=0,015), pes planus (p=0,037), başın anterior tilti (p=0,041), omuz protraksiyonu (p=0,027), kifotik duruş (p=0,028), lomber lordozda artış (p=0,039) ve skapula alata (p=0,024) Grup II'ye göre istatistiksel olarak anlamlı derecede sık olduğu saptandı. Grup I kadınlarda başın lateral fleksiyonu (p=0,040), sağ omuz düşüklüğü (p=0,022), omuz protraksiyonu (p=0,018), kifotik duruş (p=0,003) ve skapula alata (p=0,013) gibi postüral bozuklukların Grup II'ye göre istatistiksel olarak anlamlı derecede daha sık görüldüğü saptandı. Grup I'de yer alan erkek katılımcılarda ise sadece pes planus (p=0,046) Grup II'de yer alan erkek katılımcılara göre istatistiksel olarak daha sık idi.

**Tablo-2. Tüm katılanlarda görülen postüral bozuklukların dağılımı**

Postüral Bozukluklar	Postüral bozukluk		Görülme sıklığı (%)
	Yok (n)	Var (n)	
Başın lateral fleksiyonu	137	14	9,3
Omuz düşüklüğü-Sağ	105	46	30,5
Omuz düşüklüğü-Sol	124	27	17,9
Pelvisin lateral tilti	137	14	9,3
Ayakta valgus	138	13	8,7
Ayakta varus	148	3	2,0
Pes planus	117	34	22,6
Başın anterior tilti	78	73	48,9
Omuz retraksiyonu	146	5	3,4
Omuz protraksiyonu	94	57	37,8
Kifotik duruş	113	38	25,2
Lomber lordozda düzleşme	137	14	9,3
Lomber lordozda artma	116	35	24,2
Skapula seviye eşsizliği	144	7	4,7
Skapula alata	140	11	7,3
Servikal lordozda düzleşme	150	1	0,7
Taşıma açısında artma	148	3	2,0

n: frekans; %: yüzde

Depresif olan kadınlarda başın lateral fleksiyonu ( $p=0,040$ ), sağ omuz düşüklüğü ( $p=0,022$ ), omuz protraksiyonu ( $p=0,018$ ), kifotik duruş ( $p=0,003$ ) ve skapula alata ( $p=0,013$ ) gibi postüral bozuklukların Grup I'de Grup II'ye göre istatistiksel olarak anlamlı derecede daha sık görüldüğü saptandı. Grup 1'de yer alan erkek katılımcılarda ise sadece pes planus ( $p=0,046$ ) Grup II'de yer alan erkek katılımcılara göre istatistiksel olarak daha sık idi.

## Tartışma

Çalışma sonuçlarına göre depresyona yatkınlık durumu dikkate alınmadan değerlendirildiğinde çalışmaya katılan tüm sağlıklı bireylerde başın anterior tilti, omuz protraksiyonu ve sağ omuz düşüklüğünün en sık görülen postüral bozukluklar olduğu saptandı. Cinsiyete göre karşılaştırma yapıldığında ise pes planus erkeklerde, omuz protraksiyonu ve skapula alata kadınlarda en sık görülen postüral bozukluktu. Depresyona yatkınlık durumu dikkate alındığında ise depresif olan katılımcılarda başın lateral fleksiyonu, pes planus, başın anterior tilti, omuz protraksiyonu, kifotik duruş, lomber lordozda artış ve skapula alatanın normal olan bireylere göre daha sık görüldüğü saptandı. Depresyona yatkın olan kadınlarda başın lateral fleksiyonu, sağ omuz düşüklüğü, omuz protraksiyonu, kifotik duruş ve skapula alata gibi postüral bozukluklar normal olan kadınlara göre daha sıktı. Depresyona yatkın olan erkeklerde ise sadece pes planusun normal olan erkeklere göre daha sık görüldüğü saptandı.

**Tablo-3. Tüm katılımcılarda cinsiyete göre postüral bozuklukların görülme sıklığı ve karşılaştırması**

	Erkek (n=74)		Kadın (n=77)		*p-değeri
	Var (n)	Yok (n)	Var (n)	Yok (n)	
Başın lateral fleksiyonu	9	65	5	72	0,078
Omuz düşüklüğü-Sağ	25	49	21	56	0,488
Omuz düşüklüğü-Sol	15	59	12	65	0,146
Pelvisin lateral tilti	6	68	8	69	0,629
Ayakta valgus	8	64	5	72	0,724
Ayakta varus	3	71	0	77	0,074
Pes planus	23	51	11	66	<b>0,014</b>
Başın anterior tilti	44	40	33	44	0,090
Omuz retraksiyonu	2	72	3	74	0,186
Omuz protraksiyonu	21	53	36	41	<b>0,003</b>
Kifotik duruş	15	59	23	54	0,083
Lomber lordozda düzleşme	9	65	5	72	0,149
Lomber lordozda artma	14	60	21	56	0,076

Skapula seviye eşitsizliği	3	71	4	73	0,503
Skapula alata	2	72	9	68	<b>0,002</b>
Servikal lordozda düzleşme	0	74	1	76	0,325
Taşımada artışta	3	71	0	77	0,292

*n: frekans*

*\*Ki-kare testi*

Literatür incelendiğinde, tıp fakültesi ve sağlık yüksekokulu öğrencilerinde depresyona yatkınlık belirtilerinin yaygınlığının araştırıldığı bir çalışmada, tıp fakültesi öğrencilerinin Beck Depresyon Ölçeği puan ortalaması  $10,5 \pm 7,9$  iken, sağlık yüksekokulu öğrencilerinde ise  $13,4 \pm 8,4$  olduğu rapor edilmiştir (Kaya, Genç, Kaya ve Pehlivan, 2007). Üniversite öğrencilerinde depresif belirtilerin araştırıldığı bir diğer çalışmada, Beck Depresyon Ölçeği puan ortalamasının  $12,8 \pm 7,1$  puan olduğu, erkek öğrencilerde  $12,9 \pm 6,9$  depresyon puanı, kız öğrencilerde  $12,9 \pm 7,5$  puan olduğu bildirilmiştir (Özdel, Bostancı, Özdel ve Oğuzhanoglu, 2002). Çalışmamızda da benzer olarak Beck Depresyon Ölçeği puan ortalamasının  $12,0 \pm 9,1$  olduğu, erkeklerde bu değer  $10,7 \pm 9,0$  puan, kadınlarda ise  $13,2 \pm 9,1$  olduğu saptandı.

Canales ve ark. (2017) çalışmalarında, majör depresif bozukluğu olan kişilerin, depresif dönemlerde artmış baş fleksiyonu, artmış torasik kifoza, sol pelvik retroversiyon ve sol skapulanın abduksiyon yönünde bir eğilim gösterdiğini bulduklarını bildirmişlerdir. Yazarlar gözlenen bu baş duruşunun (baş ön eğme/aşağı bakma) anteriora çekme kuvvetlerinin ve posteriora kompresyon kuvvetlerinin artmasına neden olabileceğini ileri sürmüşlerdir. Bu durumun bireyin duygusal durumunun, yüz kaslarının kasılmasına ve vücut duruşuna yansıdığını gösteren kanıtlarla uyumlu olduğunu bildirmişlerdir (Coulson, 2004; Ekman, 1993; Grammer, Fink, Oberzaucher, Atzmüller, Blantar ve Mittröcker, 2004). Majör depresyonu olan hastalarda postür analizi ve beden imajı, başın anterior tilti ve torasik kifoza eğilim “depresif bir duruş” olarak nitelendirilen interskapular mesafede artışı göstermektedir. Her ne kadar biz çalışmamızda sağlıklı bireylerin depresyona yatkınlık durumlarını değerlendirmiş olsak da, depresyona yatkın bireylerde yapılan bu çalışmaya benzer olarak başın anterior tilti, omuz protraksiyonu ve kifotik duruş gibi postüral bozuklukların yanı sıra başın lateral fleksiyonu, pes planus, lomber lordozda artışta ve skapula alata gibi bozuklukların olduğu saptandı.

Rosario ve ark. (2014) mevcut depresyon durumunun başın ve omuzların eğilmesi ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Her zamanki depresyon ve olağan üzüntü durumunun, omuz protraksiyonu ve omuz düşüklüğü ile ilişkili olduğunu bildirmişlerdir. Yolandi ve ark. (2009) da çalışmalarında benzer olarak, depresyonun omuz protraksiyonuna güçlü ve olumsuz etkisinin olduğu ve depresyon seviyesinin yüksekliğiyle dik duruşun ilişkili olduğunu bildirmişlerdir. Rosario ve ark. (2013) diğer bir çalışmalarında olağan üzüntü durumu ile omuzların protraksiyonu arasında açık bir ilişki olduğunu göstermenin-mümkün olduğunu belirtmiştir. Canales ve ark. (2017), depresif olan bireyler ile depresif olmayan bireyleri karşılaştırdığı çalışmalarında baş postürü (aşağı), skapular postür ve torasik kifoz bakımından depresif grupta istatistiksel olarak anlamlı fark olduğunu bulduklarını bildirmişlerdir. Ayrıca, yazarlar depresyon ciddiyetinin torasik kifoz derecesini etkilediğini belirtmişlerdir. Çalışmamızda da benzer olarak depresif bireylerde başın lateral fleksiyonu, başın anterior tilti, omuz protraksiyonu, skapula alata ve kifotik duruşun depresif olmayanlara göre daha sık görüldüğü saptandı. Yukarıdaki çalışmalardan farklı ve üstün yönü olarak çalışmamızda hem depresif olan hem de normal olan bireylerde cinsiyete göre postür bozukluklarının karşılaştırılması yapılmıştır. Cinsiyete göre yapılan karşılaştırma sonuçlarımıza bakıldığında, depresyona yatkın grupta yer alan kadınlarda başın lateral fleksiyonu, sağ omuz düşüklüğü, omuz protraksiyonu, kifotik duruş ve skapula alata gibi postüral bozuklukların, depresyona yatkın grupta yer alan erkeklerde ise sadece pes planus görülmesi durumuna dayanarak depresyona yatkınlık duygu durumunun kadın postürü üzerinde daha fazla saptamaları neden olduğunu söyleyebiliriz.

Literatürde aşırı kifoz varlığının zayıf benlik kaygısı, üzüntü ve depresif belirtilerle ilişkili olduğu rapor edilmiştir (2014). Bu nedenle, tekrarlayan depresif atakların hem olumsuz duygusal durumlar hem de motor fonksiyon bozukluğu ile ilişkili postüral değişikliklere zemin hazırladığı düşünülmektedir. Çalışmamızda da depresif bireylerde kifotik duruş ve lomber lordozda artma durumunun normal bireylere göre daha sık olduğu saptandı.

## Sonuç

Çalışmamız sonuçlarına göre depresyona yatkın olan katılımcılarda başın lateral fleksiyonu, pes planus, başın anterior tilti, omuz protraksiyonu, kifotik duruş, lomber lordozda artış ve skapula alata normal olan bireylere göre

daha sık görülmekte. Ayrıca, depresyona yatkın olan kadınlarda başın lateral fleksiyonu, sağ omuz düşüklüğü, omuz protraksiyonu, kifotik duruş ve skapula alata gibi postüral bozukluklar normal olan kadınlara göre daha sık olduğu saptandı. Ek olarak, depresyona yatkın olan erkeklerde ise sadece pes planusun normal olan erkeklere göre daha sık görülmüştür. Bulgularımızı doğrulamak ve postüral yanlış dizilimin motor ve postüral kontroldeki değişikliklerden kaynaklanıp kaynaklanmadığını araştırmak için ileri çalışmalara ihtiyaç vardır.

**Tablo-4. Postüral bozukluk sıklığının depresyona yatkınlık durumuna göre genel ve cinsiyete göre gruplar arası karşılaştırması**

	Genel (n=151)			Erkek (n=74)			Kadın (n=77)		
	Grup I	Grup II	*p-değeri	Grup I	Grup II	*p-değeri	Grup I	Grup II	*p-değeri
Başın lateral fleksiyonu	11	3	<b>0,015</b>	7	2	0,115	4	1	<b>0,040</b>
Omuz düşüklüğü-Sağ	26	20	0,207	11	14	0,416	15	6	<b>0,022</b>
Omuz düşüklüğü-Sol	15	12	0,834	9	6	0,247	6	6	1,000
Pelvisin lateral tilti	6	8	0,704	3	3	1,000	3	5	0,456
Ayakta valgus	8	5	0,121	5	3	0,456	3	2	0,635
Ayakta varus	0	3	0,095	0	3	0,077	0	0	na
Pes planus	23	11	<b>0,037</b>	15	8	<b>0,046</b>	8	3	0,105
Başın anterior tilti	44	33	<b>0,041</b>	24	20	0,641	20	13	0,063
Omuz retraksiyonu	3	2	0,803	1	1	1,000	2	1	0,276
Omuz protraksiyonu	36	21	<b>0,027</b>	12	9	0,446	24	12	<b>0,018</b>
Kifotik duruş	24	14	<b>0,028</b>	7	8	0,775	17	6	<b>0,003</b>
Lomber lordozda düzleşme	8	6	0,644	4	5	0,486	4	1	0,166
Lomber lordozda artma	22	13	<b>0,039</b>	10	4	0,077	12	9	0,315
Skapula seviye eşitsizliği	3	4	0,554	2	1	0,277	1	3	0,221
Skapula alata	9	2	<b>0,024</b>	1	1	1,000	8	1	<b>0,013</b>
Servikal lordozda düzleşme	1	0	0,293	0	0	na	1	0	0,314
Taşınma açısında artma	2	1	0,765	2	1	0,556	0	0	na

Grup I: depresyona yatkın bireyler; Grup II: normal bireyler; na: istatistiksel hesaplama yapılamadı

\*Ki-kare testi

**EXTENDED ABSTRACT**

**Investigation of the Effect of Depression Tendency  
Status on Posture in Healthy Individuals**

\*

Abdurrahim Yıldız – Rüstem Mustafaoğlu  
*Health Science University- İstanbul University-Cerrahpaşa*

Physical symptoms seen in people prone to depression include delay in psychomotor activities, fatigue, decreased energy and pain. Individuals who are prone to depression tend to have slower walking, loose posture and lower stability when walking than normal individuals(Michalak, Troje, Fischer, Vollmar, Heidenreich ve Schulte, 2000; Lemke, Wendorff, Mieth, Buhl and Linnemann, 2000).

Maintaining an active posture requires many muscles to work integratedly(Otman, Demirel and Sade, 1995). Correct posture or upright posture is an important health marker (McEvoy and Grimmer, 2005; Wallden, 2009). Some postural deviations negatively affect muscle function. It can make individuals susceptible to pain and pathological musculoskeletal disorders and trigger unhealthy body alignment(James, Castaneda, Miller and Findley, 2009; Do Rosario, 2014).

It is stated that there are heredity, socio-economic level and emotional factors affecting the posture (Penha, João, Casarotto, Amino and Pentead, 2005). Emotional changes can cause muscle changes that are compatible with the emotional state. Posture is a reliable emotional source of information and shows how emotion is expressed in the body (Coulson, 2004).

The aim of the study was to investigate the effect of depression tendency status on posture disorder and to see if it differs according to gender in healthy individuals.

This is a cross-sectional study and 151 healthy young people aged 18 and over who applied to the Auralife Healthy Center between March 2018 and June 2019 were volunteers to participate in the study. Before the questionnaire was filled in, the purpose of the research was explained. The study was carried out in accordance with the Helsinki Declaration. A total of 151 healthy people who volunteered to participate in the study were divided into two groups according to the score they got from the Beck Depression Scale(BDS).

Participants with BDS >10 refer depressed individuals, Group I (n = 79); participants with BDS <10 refer normal individuals, Group II (n = 72).

Demographic data: Demographic information such as age, gender, height and weight of healthy individuals who participated in the study were questioned and recorded.

The depression tendency status: Depression levels of healthy individuals were evaluated using the Beck Depression Scale. In the scale, it can be evaluated as 0-9 points normal level, 10-16 points mild depression or slightly risky in depression, 17-29 points moderate depression or moderately risky in depression, and 30-63 points in severe depression or high risk for depression(Beck, Steer and Brown, 1996).

Posture Analysis: Participants were evaluated by experienced physiotherapists: anterior, lateral and posterior aspects(Kendall, McCreary, Provance, Rodgers and Romani, 2005). While performing posture analysis, it was noted by looking for any postural disorders or deviations(Otman, Demirel ve Sade, 1995).

At the end of the research, the data were analyzed using SPSS 20.0 package program. The variables evaluated in the study were defined by mean (Mean), standard deviation (SD), frequency (n) and percentage (%). Parametric tests were used to analyze all data. Independent t-test was used for quantitative/numerical data and Chi-square test for qualitative/non-numerical data in comparison of demographic and clinical characteristics of the groups.  $P < 0.05$  was used for statistical significance.

Demographic data of the volunteers participating in the study is shown in Table-1. The average age of the participants in Group I and Group II was  $21.9 \pm 1.7$  years and  $21.4 \pm 1.8$  years, respectively. There was no statistically significant difference between the groups in terms of demographic data ( $p > 0.05$ ).

The distribution of postural disorders seen in the participants is given in Table-2. The three most common postural disorders among the participants are; anterior tilt of the head (48.9%), shoulder protraction(37.8%) and right shoulder depression(30.5%).

Distribution of postural disorders detected by gender are presented in Table-3. The most common postural disorder in men was the anterior tilt of the head (n=44), while in women, it was shoulder protraction (n=36). When comparing by gender, shoulder protraction ( $p = 0.003$ ) and scapula alata

( $p=0.002$ ) were common postural disorders in women, while pes planus ( $p=0.014$ ) was the most common postural disorder in men.

In general Group I, lateral flexion of the head ( $p=0.015$ ), pes planus ( $p=0.037$ ), anterior tilt of the head ( $p=0.041$ ), shoulder protraction ( $p=0.027$ ), kyphotic posture ( $p=0.028$ ), increase in lumbar lordosis ( $p=0.039$ ) and scapula alata ( $p=0.024$ ) were found to be statistically significant compared to Group II. In Group I women, postural disorders such as lateral flexion of the head ( $p=0.040$ ), right shoulder depression ( $p=0.022$ ), shoulder protraction ( $p=0.018$ ), kyphotic posture ( $p=0.003$ ) and scapular alata ( $p=0.013$ ) was observed statistically significantly more frequent than in Group II women. In male participants in Group I, only pes planus ( $p=0.046$ ) was statistically more frequent than in Group II male (Table 4).

According to the results of our study, it was found that the anterior tilt of the head, shoulder protraction and right shoulder depression were the most common postural disorder in all healthy individuals participating in the study. When compared by gender, pes planus was seen as the most common postural disorder in men, shoulder protraction and scapula alata in women. Considering the depression tendency status, the participants in the depression prone group, the lateral flexion of the head, pes planus, anterior tilt of the head, shoulder protraction, kyphotic posture, increase in lumbar lordosis, and scapulae alata were more frequent than normal individuals. It was found that women who are prone to depression has more common postural disorders such as lateral flexion of the head, right shoulder depression, shoulder protraction, kyphotic posture, and scapula alata than that women with normal. It was found that only pes planus was seen more frequently in men who were in a group prone to depression than men who were normal. Further studies are needed to confirm our findings and to investigate whether postural misalignment is due to changes in motor and postural control.

Similarly to our finding, Canales et al. (2017) reported that people who has a major depressive disorder, during depressive episodes they have a increased head flexion, increased thoracic kyphosis, left pelvic retroversion, and left scapula abduction tendency. In another study, Rosario et al. (2014), stated that the current depression state is related to the bending of the head and shoulders. They reported that the usual depression and usual sadness were associated with shoulder protraction and shoulder depression. Yolandi et al. (2009), also reported that depression had a strong and negative effect on shoulder



protraction and that the high level of depression was related to the upright posture. Canales et al. (2017) reported that they found a statistically significant difference in the depressive group in terms of head posture (down), scapular posture and thoracic kyphosis in their studies comparing with non-depressed individuals.

In the current study participants who has depression tendency, the lateral flexion of the head, pes planus, anterior tilt of the head, shoulder protraction, kyphotic posture, increase in lumbar lordosis, and scapulae alata were more frequent than normal individuals. However, it was found that women who are prone to depression has more common postural disorders such as lateral flexion of the head, right shoulder depression, shoulder protraction, kyphotic posture, and scapula alata than that women with normal. In addition, it was found that only pes planus was seen more frequently in men who were in a group prone to depression than men who were normal. Further studies are needed to confirm our findings and to investigate whether postural misalignment is due to changes in motor and postural control.

#### **Kaynakça / References**

- Beck A.T. (1961). An inventory for measuring depression. *Arch Gen Psychiatry*, 4(6), 561-71.
- Beck, A.T., Steer, R.A., ve Brown, G.K. (1996). Beck depression inventory. *II. San Antonio Psychological Corporation*. 78(2), 490-498.
- Brink, Y., Crous, L.C., Louw, Q.A., Grimmer-Somers, K., ve Schreve, K. (2009). The association between postural alignment and psychosocial factors to upper quadrant pain in high school students: A prospective study. *Manual therapy*, 14(6), 647-653.
- Canales, J.Z., Cordás, T.A., Fiquer, J.T., Cavalcante, A.F., ve Moreno, R.A. (2010). Posture and body image in individuals with major depressive disorder: A controlled study. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 32(4), 375-380.
- Canales, J.Z., Fiquer, J.T., Campos, R.N., Soeiro-de-Souza, M.G., ve Moreno, R.A. (2017). Investigation of associations between recurrence of major depressive disorder and spinal posture alignment: A quantitative cross-sectional study. *Gait & posture*, 52, 258-264.
- Coulson M. (2004). Attributing emotion to static body postures: Recognition accuracy, confusions, and viewpoint dependence. *Journal of nonverbal behavior*, 28(2), 117-139.

- Do Rosário, J.L.P. (2014). Photographic analysis of human posture: a literature review. *Journal of bodywork and movement therapies*, 18(1), 56-61.
- Do Rosário J.L.P., Diógenes, M.S.B., Mattei, R., Leite, J.R. (2013). Can sadness alter posture? *Journal of bodywork and movement therapies*, 17(3), 328-331.
- Ebert, D., Loew, T., Feistel, H., ve Pirner, A. (1996). Dopamine and depression—striatal dopamine D 2 receptor SPECT before and after antidepressant therapy. *Psychopharmacology*, 126(1), 91-94.
- Ekman P. (1993). Facial expression and emotion. *American psychologist*, 48(4), 384.
- Grammer, K., Fink, B., Oberzaucher, E., Atzmüller, M., Blantar, I., ve Mitteroecker, P. (2004). The representation of self-reported affect in body posture and body posture simulation. *Collegium antropologicum*. 28(2), 159-173.
- Hisli, N. (1988). Beck Depresyon Envanterinin geçerliliği üzerine bir çalışma (A study on the validity of Beck Depression Inventory.). *Psikoloji Dergisi*, 6, 118-122.
- James, H., Castaneda, L., Miller, M.E., ve Findley, T. (2009). Rolfing structural integration treatment of cervical spine dysfunction. *Journal of Bodywork and Movement Therapies*, 13(3), 229-238.
- Kaya, M., Genç, M., Kaya, B., ve Pehlivan, E. (2007). Tıp fakültesi ve sağlık yüksekokulu öğrencilerinde depresif belir yaygınlığı, stresle başa çıkma tarzları ve etkileyen faktörler. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 18(2), 137-146.
- Kendall, F.P., McCreary, E., Provance, P., Rodgers, M., ve Romani, W. (2005). *Muscles: Testing and function, with posture and pain* (Kendall, Muscles). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Köroğlu E. (2012). *Psikiyatride kullanılan klinik ölçekler*. Ankara: HYB yayınları.
- Lemke, M.R., Wendorff, T., Mieth, B., Buhl, K., ve Linnemann, M. (2000). Spatiotemporal gait patterns during over ground locomotion in major depression compared with healthy controls. *Journal of psychiatric research*, 34(4-5), 277-283.
- Martinot, M-L.P., Bragulat, V., Artiges, E., et al. (2001). Decreased presynaptic dopamine function in the left caudate of depressed patients with affective flattening and psychomotor retardation. *American Journal of Psychiatry*, 158(2), 314-316.
- McEvoy, M.P., ve Grimmer, K. (2005). Reliability of upright posture measurements in primary school children. *BMC musculoskeletal disorders*, 6(1), 35.

- Michalak, J., Troje, N.F., Fischer, J., Vollmar, P., Heidenreich, T., ve Schulte, D. (2009). Embodiment of sadness and depression—gait patterns associated with dysphoric mood. *Psychosomatic medicine*, 71(5), 580-587.
- Moslehi, M., Saiiari, A., ve Marashiyani, F. (2011). Study of the relationship between Kyphosis, anxiety, depression and aggression of high school boy students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 1798-1801.
- Otman, A., Demirel, H., ve Sade, A. (1995). *Tedavi hareketlerin de temel değerlendirme prensipleri*. 16. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon Yüksekokulu Yayınları.14-20.
- Özdel, L., Bostancı, M., Özdel, O., ve Oğuzhanoglu, N.K. (2002). Üniversite öğrencilerinde depresif belirtiler ve sosyodemografik özelliklerle ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 3(3), 155-161.
- Penha, P.J., João ,S.M.A., Casarotto, R.A., Amino, C.J., ve Penteado, D.C. (2005). Postural assessment of girls between 7 and 10 years of age. *Clinics*. 60(1), 9-16.
- Ramezanzade, H., ve Arabnarmi, B. (2011). Relationship of self-esteem with forward head posture and round shoulder. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 3698-3702.
- Rosario, J.L., Diógenes, M.S.B., Mattei, R., ve Leite, J.R. (2014). Differences and similarities in postural alterations caused by sadness and depression. *Journal of bodywork and movement therapies*, 18(4), 540-544.
- Wallden, M. (2009). The neutral spine principle. *Journal of bodywork and movement therapies*, 13(4), 350-361.

### Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Yıldız, A. ve Mustafaoğlu, R. (2020). Sağlıklı bireylerde depresyona yatkınlık durumunun postüre etkisinin incelenmesi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(24), 2746-2763. DOI: 10.26466/opus658882

## Toksik Liderliğin Bir Çıktısı Olarak Örgütsel Bağlılık<sup>1</sup>

DOI: 10.26466/opus.599311

\*

Yeşim Eriş\* - Korhan Arun\*\*

\* Y.L., Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi İşletme Anabilim Dalı, İşletme Bilim Dalı, Tekirdağ

E-Posta: [yesimeris57@hotmail.com](mailto:yesimeris57@hotmail.com)

ORCID: [0000-0002-7877-6840](https://orcid.org/0000-0002-7877-6840)

\*\*Doç.Dr., Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Tekirdağ

E-Posta [karun@nku.edu.tr](mailto:karun@nku.edu.tr)

ORCID: [0000-0001-7494-9591](https://orcid.org/0000-0001-7494-9591)

### Öz

Araştırmada banka çalışanlarının örgütsel bağlılığına, toksik liderliğin ve demografik değişkenlerin etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde; bir kamu bankasında örgütsel bağlılık seviyesi, yöneticilerin toksik liderlik seviyesi, bunların birbiriyle ilişkisi ve birbirine olan etkisini demografik özellikler açısından ampirik olarak incelenmiştir. Araştırmanın ifade edilen amaçlarına ulaşmak amacıyla tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın evenini, Doğu Anadolu Bölgesinde bulunan bulunan bir kamu bankasında görev yapan çalışanlar oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini ise evrenden "Basit Tesadüfi Örnekleme" yöntemi kullanılarak seçilen 302 banka çalışanı oluşturmaktadır. Araştırmada banka çalışanlarının toksik liderliğe ilişkin algıları "kurumda görev alınan pozisyon" değişkenine göre "Çıkarıcılık" ve "Toksik Liderlik Genel" boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Anlamlı farklılığın kurumda pozisyonu memur ile üst yetkili; yetkili yardımcı-yetkili ile üst yetkili; uzman yardımcısı-uzman ile üst yetkili olanlar arasında olduğu saptanmıştır. Banka çalışanlarının örgütsel bağlılığa ilişkin algıları "cinsiyet ve medeni durum" değişkenleri açısından anlamlı farklılık gösterdiği; "eğitim durumu", "mesleki tecrübe", "kurumda çalışma süresi" ve "kurumdaki pozisyon" değişkenlerine göre ise örgütsel bağlılık genel boyutunda anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Araştırmada, Toksik Liderlik ve Örgütsel Bağlılık arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada banka çalışanlarının algılarına göre yöneticilerin toksik liderlik düzeyi arttıkça çalışanların örgütsel bağlılık düzeyi azaltmaktadır. Başka bir ifade ile her iki değişken arasında neden-sonuç ilişkisinin olduğu saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Örgütsel Bağlılık, Toksik Liderlik, Banka Çalışanları, Banka Yöneticileri

<sup>1</sup> Bu çalışma Dr. Korhan ARUN'un danışmanlığını yaptığı Yeşim ERİŞ'in "Toksik Liderliğin Örgütsel Bağlılığa ve İş Tatminine Etkisi: Bir Kamu Bankası Örneği" tezinden türetilmiştir.

## Organizational Commitment as an Output of Toxic Leadership

\*

### Abstract

*The aim of this study is to investigate the effect of toxic leadership and demographic variables on organizational commitment of bank employees. For this purpose, level of organizational commitment in a public bank, the level of harmful leadership of managers, their interrelation, and their interrelation were examined empirically in terms of demographic characteristics. In order to reach the stated aims of the study, screening model was preferred. The population of the study is composed of employees working in a public bank located in Eastern Anatolia Region. The research sample consisted of 302 bank employees selected from the universe using the "Simple Random Sampling" method. In the study, the perceptions of the bank employees regarding toxic leadership were found to differ significantly according to the "position in the institution" and in the "Narcissim" and "Toxic Leadership General" dimensions. The position in the institution of the meaningful difference is the officer with the top authority; authorized-competent and highest authorized; It is among the top authorized persons with expert. The employees' perceptions of organizational commitment differed significantly in terms of gender and marital status; It was determined that there was a consequential difference in general dimension of organizational commitment according to education status, professional experience, working time in institution and position in institution. In the study, a relevant negative correlation was found between Toxic Leadership and Organizational Commitment. According to the perceptions of bank employees, the level of organizational leadership of employees decreases as the level of toxic leadership of manager's increases. In other words, it was found that there was a cause-effect relationship between the two variables.*

**Keywords:** *Organizational Commitment, Toxic Leadership, Bank Employees, Bank Managers*

## Giriş

İş dünyasında rekabet koşullarının artmasıyla birlikte bir işletmenin en önemli kaynaklarından biri olan insana yönelik uygulamalar, o işletmenin etkinliğinin sağlanabilmesi açısından dikkate alınması gereken önemli bir konudur (Brown, 2014; Şimşek, 2008). Bu etkinliğin sağlanmasında, yönetsel üslup ve kültür, örgütsel stratejide en kritik faktörleri oluşturur (Brown, 2014). Buna bağlı olarak, liderlik örgütsel bağlılığın en önemli öncüllerinden biri olarak literatürde yer almaktadır (Morrow, 2011). Bu önemden dolayı olumlu ve olumsuz her açıdan incelenmesi gereklidir ve liderler yalnızca bireysel olarak kendi kendilerini tahrip edici değil aynı zamanda liderlik ettikleri kurum ve topluluklar için örgütsel bağlılığı etkileyebilecek durumda bulunabilirler (Kramer ve Gavrieli, 2005). Bu olumsuz yönetim boyutlarından, yönetsel toksisite sorunu çok uzun bir geçmişe sahip olsa da, sonuçlarının hem bireye hem de kuruma zararlı olduğu ancak son zamanlarda ortaya çıkarılmıştır (Wright, 2015).

Liderin, toplum konumundaki itibarı, o kişinin topluluk kararlarına katılım derecesi ile değil; liderlerinin nüfuzunun itibarı ile çok fazla ilişkilidir (Breiger, 2002). Lakin bu gücün kullanım zamanla olumsuz bir hal alabilir. Yakın zamanda liderliğin olumsuz tarafları araştırmacıların ilgisini çekmiş ve birçok araştırmanın konusu olmuştur. Bazı çalışmalarda “yıkıcı liderlik”, (Woestman & Wasonga, 2015), “kötü davranan liderlik” (Tepper, 2007), “narsist liderlik” (Paunonen ve diğerleri, 2006), “zorbalık” (Ferris ve diğerleri, 2007; Harvey ve diğerleri, 2007) ve “toksik liderlik” (Wilson-Starks, 2003; Williams, 2005; Dobbs, 2014) kavramları analiz edilmiştir. Bu kavramlar genel itibarıyla çeşitli yazarlar tarafından; liderin çalışanlarına karşı düşmanlığını, kişilerarası ilişkilerde etkilerini ve örgütün çıkarlarına zarar verme durumlarını açıklamak için kullanılmıştır (Dobbs, 2014). Yani bir lider, İşin kalitesini, moralini ve hatta bir kurumun istikrarını bozan davranış ve eylemler sergiliyorsa (Wright, 2015) toksik olarak adlandırılabilir. Toksik yönetim tarzının etkileri, bir bireyin sağlığı üzerindeki zararlı etkilerinden kuruluşun finansal hedeflerini olumsuz yönde etkilemeye kadar geniş bir aralıkta olabilir (Futtermann, 2004). Algılanan liderlik davranışları başta örgütsel bağlılık olmak üzere birçok örgütsel değişken üzerinde etkilidir (Davis ve Rothstein, 2006). Aşağıda da

açıklanacağı şekilde örgütsel bağlılıkta toksik liderlikten etkilenen bu kavramlardan biridir (Aryee, Chen, Sun, ve Debrah, 2007).

Çalışan bireylerin sadece görevlerini yapmaktan ziyade, kendilerini, çalıştıkları kurumla bütünleştirmeleri önemli bir husustur. Bu bütünleşmenin bulunmaması psikolojik anlamda çalışanların, kuruma dair verimlilik ekseninde hizmet vermelerini engellemektedir. Bu şekilde değerlendirildiğinde örgütsel bağlılık, bir örgüt ile çalışanı arasında söz konusu olan iş akdinin geçen zaman içerisinde, karşılıklı etkileşim neticesinde manevi bir değere erişmesi ve böylelikle de çalışan bireylerin kendi çıkarlarından ziyade toplu olarak çıkarlara odaklanmaları, bunun ötesinde de örgütlerinin çıkarlarını kendilerinininkinden çok daha önemli görmeleri adına, bir fedakârlık odaklı hareket etmelerinin yolunu açan bir duygu ve davranış biçimidir (Bozkurt ve Yurt, 2013). Fakat sadece örgütsel bağlılığın sonuçlarına odaklanma iki takım soruna yol açar. Birincisi, örgütsel bağlılık bazen bağımsız olarak ölçülebilen (ya da olmayan) bir yapı olarak düşünülmesi ya da bazen iş ya da kariyer memnuniyeti gibi diğerleriyle yüksek derecede ilişkili bir kavram olarak kabul edilmesidir. Bu yanlış anlaşılmanın önlenmesi açısından bu çalışmada örgütsel bağlılık daha nitel ve işlemsel (sürece dayalı) olarak kabul edilmiş ve "bireylerin kendi değerlerinin ve hedeflerinin organizasyonla uyuma derecesini düşündüğü bir düşünce seti " olarak tanımlanmıştır (Alatrasta ve Arrowsmith, 2004; Mowday, Porter, ve Steers, 1982). Bu şekildeki durumsal ve dinamik örgütsel bağlılık yaklaşımının faydası, liderler gibi bağlılığı etkileyen diğer odakların da önemli olduğunu vurgulamaktır. Literatürde bağlılık odakları "foci of commitment" olarak adlandırılan bu yaklaşım liderlerin, demografik değişken ve kişisel özelliklerin de örgütsel bağlılık üzerinde etkili olduğunu vurgulamaktadır (Alatrasta ve Arrowsmith, 2004; Gregersen, 1993; Mowday et al., 1982) (O'Neill vd., 2009, s.26).

Bu etkenlerden algılanan lider desteği arttıkça, örgütsel bağlılık düzeyi de yükselmektedir. Çünkü liderler, örgütün bir nevi temsilcileri ve vekilleridir. Sosyal etkileşim kuramı çerçevesinde liderin desteğiyle karşılaşan işgörenler, temin ettikleri bu tip faydaların da örgütten geldiğini düşünerek, bunun karşılığında örgüte duygusal biçimde bağlanacak ve gönüllü biçimde mevcut işlerine devam edeceklerdir (Casper vd., 2011, s.648; Yang, 2012, s.35). Başka bir deyişle, örgütsel özellikler, çalışanların

bağlılığını daha doğrudan etkileyen belirli lider davranışlarını geliştirebilecek veya kolaylaştırabilecek grup ilişkilerinin niteliği gibi çalışanlar üzerinde daha proksimal etkiler oluşturmak için gerekli ortamdan başka bir şey değildir (Mathieu ve Zajac, 1990).

Yukarıda paragrafta belirtildiği gibi liderin davranışları çalışanların örgütsel bağlılığını etkilemektedir. Bu kapsamda araştırmada liderlik türlerinden toksik liderlik ele alınmıştır. Toksik liderliğin çalışanların örgütsel bağlılığını banka çalışanlarının algıları doğrultusunda ilişkisini, etkisini ve düzeyini belirlemek araştırma kapsamında problem olarak belirlenmiştir.

### **Toksik Liderlik**

Liderlik davranışları genel olarak birbirlerine benzerlik gösterebilir de bazı liderlik uygulamaları arasında, hâkimiyet kurma ve baskı yaratma açısından farklılıklar söz konusudur. Öte yandan liderlik, genel olarak bir bireyin diğerleri üzerinde elinde bulundurduğu veya sahip olduğu özellikler sayesinde, bir baskı kurma düşüncesini ön plana çıkarılabilmektedir. Fakat toksik liderlik gibi liderlik türleri, çevreleri üzerinde baskı kurma konusunda çok daha baskın ve sert uygulamalara, davranışlara ve imaja sahip olmaktadır. Bu açıdan bakılacak olursa toksik liderliği farklı kılan özellikleri, onu diğer olumsuz içerikli liderlik davranışlarına göre farklı kılmaktadır.

Temel olarak bakıldığında, toksik liderliğin özelliklerini şu şekilde sıralamak mümkündür (İzgu'den, Eroymak ve Erdem, 2016; Wright, 2015):

- Bireysel olarak liderin yüceltilmesi, liderin çevresinin fazlasıyla aşığılanması,
- Astların mikro yönetimi,
- Cehalet ve beceriksizlik,
- Liderin, sürekli olarak ihtişama dayalı olarak değerlendirilmesi ve yaptığı her ne olursa olsun, olumlu olarak ele alınması ve buna bağlı olarak kibir,
- Zaman içerisinde önce liderden, daha sonra birbirlerinden, en sonunda da örgütten kopmalarına sebebiyet verilmesi,
- Korku ve korkuya dayalı yönetim.



Bazen toksik liderlik davranışları kişilik bozukluğundan kaynaklanan yönetici uygulamasıyla (Futtermann, 2004) karıştırılsa bile, liderlik davranışlarının toksik olması için bilinçli ve karşı tarafa zarar verici yönde olması gerekmektedir. Henrich'in (2016) tarafından ifade edildiği üzere, toksik liderliğin özellikleri bazında konu ele alındığında, sürecin toksik liderin çıkarlarına fazlasıyla odaklı olduğu görülmektedir. Buna göre toksik liderler, eğer bir başarı elde edilecekse bile bunun kendi himayeleri altında olmasını, başarının olumlu yansımalarının kendileri üzerinde olmasını ve bununla birlikte de sadece kendilerinin başarılı olarak addedilmesini beklemektedirler. Bunun ötesinde, eğer bir başarıdan söz edilecekse, bu başarının varlığı eğer ki lider ve çevresi ile paylaşılacaksa toksik liderler söz konusu başarının engellenmesi adına ellerinden geleni yapmakta ve süreci sabote edebilmektedirler. Hatta bu noktada toksik liderler, örgütsel anlamda elde edilebilecek bir başarının ortadan kaldırılmasını ve örgütün zor zamanlar geçirmesini dahi göze almaktadırlar. Bu noktada toksik liderliğin, kişiselleştirilmiş yapısının ve bunun genel olarak yansımalarının da bir örneğine rastlanmaktadır; eğer süreç toksik liderin himayesinde değilse sürece dair tüm emeğin göz ardı edilmesi ve ortadan kaldırılması meşrudur (akt. Vreja, Balan ve Bosca, 2016).

Geniş ölçekli olarak ele alındığında Lipman-Blumen toksik liderlik davranışlarını aşağıdaki davranış unsurları ile ele almaktadır (Lipman-Blumen, 2010):

- Fikir beyanına şiddetle karşı çıkmak ve bunu engellemeye çalışmak,
- Herhangi bir eleştiriyi, zarar verecek şekilde bastırmaya çalışmak,
- Çözüm odaklı teşhisleri sert bir biçimde geçersiz kılmaya çalışmak,
- Kuralları, normları, örgütsel kültürü ve önceden belirlenmiş sınırları hiçe sayarak, yapıyı ve süreci sadece liderin isteklerine ve beklentilerine göre şekillendirmek,
- Rakiplerin elimine edilmesini, yerini alabilecek bireyin işlerini zorlaştırmaya çalışmak,
- Totaliter rejim inşa etmeye çalışmak,
- Çevresindekilerini, örgüt dışındaki çevreyi olumsuz yönde etkileyecek ve liderin örgütünün çıkarlarına ters olacak birey ve grupları mümkün olduğunca bertaraf edebilmek adına eğitmek,
- İtaat kabiliyeti olmayan astları sürecin dışına itmek,

- Yapının çöküşüne ve sistemin içerisindeki gerginliğin tırmanmasına sebebiyet verecek olsa dahi mutlak olarak eldeki liderlik gücünü, çevreyi bertaraf etme pahasına korumak,
- İzleyenleri susturmak ya da sürecin dışına itmek,
- Hataları kişisel duyguların tatmini olarak kullanmak ve görmezden gelmek,
- Belirsizlikler üzerinden bir sistem oluşturarak örgütün ve çevrenin zarar görmesini göz ardı etmek.

Liderlik davranış yelpazesinin diğer bir ucu olan laissez-faire (Yukl, 2013) diğer bir adıyla serbest liderlik davranışları da toksik bir yönetim ortamı oluşmasına neden olabilmektedir (Wright, 2015). Çünkü bazı yazarlar tarafından bu tip liderlik etkin olmayan hatta liderlik olmayan bir yönetim tarzı olarak görülür (Tubbs, 2012).

Yukarıda sıralanan noktalara bakıldığında, bir toksik liderin, mümkün olduğunca, belirsizliklerden, sorunlardan ve olumsuzluklardan beslendiği, buna istinaden de kendisine uygun bir düzen yaratmaya çalıştığı görülmektedir. Buna göre toksik liderler, başarının varlığı olsa bile bunun kaostan ortaya çıkmasına ve başarıyı yaratacak ekibin tıpkı kendileri gibi düşüncelerini yansıtmalarına uğraşmaktadırlar. Bunun için de mümkün olduğunca sert ve net uygulamaların söz konusu olduğu, uyumsuzluk gösteren bireylerin dışlandığı, aşağılandığı ve sürecin dışına itildiği, nihayetinde de toksik liderlerin kendilerine uygun ilerlemeyen bir düzeni, başarı getirme ihtimali son derece yüksek olsa da anlık olarak ortadan kaldırmaya düşüncesine sahip oldukları görülmektedir. Bu sebeple de toksik liderlerin bu yukarıda sıralanan karakteristik davranışları, mümkün olduğunca zarar vermeye yönelik olarak algılanabilecektir.

## Örgütsel Bağlılık

Örgütsel bağlılık, işletmeye sadakat ve bağlılık derecesinin göstergesidir (Iverson ve Deery, 1997, s.73). Bağlılık, örgüte duygusal olarak bağlanma ya da manevi anlamda tutunmayı temsil eder. Öyle ki kuruma olan bağı güçlü olan işgörenler, örgütün üyesi olmaktan zevk alarak örgütle özdeşleşerek ve kendini vazifelerine verebilmektedir (Allen ve Meyer, 1990, s.2). Dolayısıyla örgütsel bağlılık; örgütsel hedef ve değerlere sıkı sıkıya sahiplenmek, kayda değer düzeyde örgütün lehine çaba göstermek ve örgütün üyesi olarak

çalışma yaşamını sürdürmeyi arzulamaktır (Wong vd. 2001, s.329). Öte yandan örgüte duygusal biçimde bağlanıldığı gibi, mesleğe, iş grubuna, çalışma arkadaşlarına veya sendikaya bağlılıktan da söz edilebilir (Cohen, 2007, s.350).

Fenomenolojik yaklaşımda, olay, ve olayların nasıl belirlendiğinin takdir edilmesi; her zaman göründükleri bağlamla ilgilidir(Holt ve Sandberg, 2011). Bu felsefik organizasyon kuramına göre örgütsel bağlılığı içinde bulunduğu örgütsel ortamdan ayrı düşünmek uygun değildir. Bu duruma karşılık belirli bir işletmede çalışan işgörenlerin bağlılıklarına etki eden değişken, o işletmede çalışanların algıladıkları liderliktir.

Liderlik dahil örgütsel bağlılığın öncülleri olan birçok çevresel değişken bulunmaktadır(Choi, Oh, ve Colbert, 2015). Bununla birlikte liderlik, örgütsel adalet üzerinde doğrudan etki eden bir etmen olmakla birlikte, diğer öncülleri de etkileyebilecek bir etmen olarak karşımıza çıkmaktadır(Mathieu ve Zajac, 1990). Örgütsel adalet (Colquitt, Conlon, Wesson, Porter, ve Ng, 2001), güven (Dirks ve Ferrin, 2002), destek ve güçlendirme (Chiaburu, Oh, Berry, Li, ve Gardner, 2011), algılanan destek (Okun, 2020; Rhoades ve Eisenberger, 2002) gibi durumsal değişkenler doğrudan liderlik uygulamalarıyla etkilidir. Bununla birlikte ilginç olarak bu değişkenlerin genelde olumlu etkisine bakılmış, liderlerin çalışan ve örgüt aleyhine olan olumsuz etkilerine bakılmamıştır.

Çalıştığı kurumu terk etme olasılığı en düşük olanlar, örgütle bağı en kuvvetli olup, bu tutkuyu tutarlı biçimde sergileyenlerdir (Allen ve Meyer, 1990: 1; Cuskelly ve Boag, 2001, s.82). Başka bir ifadeyle örgütsel bağlılık düzeyi azalır, işten ayrılma eğilimi de artacaktır (Kim vd., 2005, s.175). Bireyler, örgüte üye olmalarından itibaren bağlılık düzeyleri karşılaştıkları durumlara ve beklentilerine göre zamanla değişerek artmakta ya da azalmaktadır. Rusbult ve Farrel (1983'den akt. Gül, 2002, s.38) örgütsel bağlılığı, işten tatmin olunmama bile işe tutkuyla bağlı kalmak şeklinde tanımlamıştır. Bu durumda işgörenlerde doyum düşük olsa diğer bir deyişle toksik liderlik etkisinde bile örgütsel bağlılığın değişmeyebileceği varsayımından bahsedilebilir.

Toksik liderliğin çalışanlar üzerindeki kontrol davranışları örgütsel bağlılığı etkileyen diğer bir unsurdur. Çalışanlar, iş ve faaliyetlerinde ne kadar çok kontrol yetkisine sahip olursa, örgütlerine o kadar çok

bağlanmaktadır (Raghunathan vd., 1998, s.577). Bu durumda toksik liderliğin örgütsel bağlılığı azaltacağı varsayımında bulunulabilir.

Bağlığın çeşitleri ve derecesi ise toplumsal ve örgütsel kültürlere göre değişebilmektedir (Chang vd., 2007, s.365). Diğer yandan işe girmeden önce normatif bağlılığın etkisinden söz edilirken; işe girmeyi müteakip verilen ödüller, kazanılan statü ve şöhret gibi unsurların derecesi yükseldikçe, başka bir deyişle karşılıklı etkileşim ve alışveriş miktarı arttıkça, bağlılık duygusal şekle dönüşmekte ve gittikçe içselleştirilmektedir. Bu uygulamalar da örgütsel kültüre göre değiştiğinden örgütsel bağlılığı örgüt kültürü bağlamından ayrı olarak düşünmek uygun değildir. Buna karşın genelde yapılan çalışmalar farklı işletme veya iş gruplarını kapsamakta bu bakımdan kültürün etkisi gözardı edilmiş olmaktadır.

Çalışma yaşam kalitesinin alt bileşenlerinden olan adil ücretlendirme, terfi olanakları, kişisel becerilerin geliştirilmesine imkân sağlayan eğitim ve geliştirme programları ile iyi bir performans değerlendirme sistemi, işgörenlerin örgüte olan bağlılıklarını pekiştirmektedir (Salleh vd., 2012, s.706). Çalışanlarına yetki ve özerklik verme de örgütsel bağlılığı besleyen etkenler arasındadır (Erdem, vd. 2015; Chen ve Aryee, 2007, s.233). Çünkü çalışanlar, yaptıkları işle ilgili kendilerine inisiyatif verildiğinde, çalışma şeklini kendileri belirleyebilmektedir. Bununla birlikte kurumun kendilerine güven duyduğunu ve değer verdiğini hisseden işgörenler, duygusal olarak örgütle bağlarını güçlendirmekte ve bağlılıklarını gösterme ihtiyacını güçlü biçimde hissetmektedir (Miao vd., 2013, s.3275).

### **Araştırmanın Amacı**

Araştırmada banka çalışanlarının örgütsel bağlılığını, yöneticilerin toksik liderlik özellikleri ve çeşitli değişkenler (demografik özellikler) açısından incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde banka çalışanlarının örgütsel bağlılık, yöneticilerin toksik liderlik seviyesini, bunların birbiriyle ilişkisini, birbirine olan etkisini çeşitli değişkenler (demografik özellikler) açısından belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Bankada görev yapan çalışanların örgütsel bağlılıkları algıları hangi seviyededir?

- 2) Bankada görev yapan çalışanların toksik liderlik algıları hangi seviyededir?
- 3) Bankada görev yapan çalışanların örgütsel bağlılığa ilişkin görüşleri arasında cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, mesleki tecrübe, bulunduğu kurumda çalışma süresi ve kurumda görev alınan pozisyon değişkenlerine göre anlamlı farklılık var mıdır?
- 4) Bankada görev yapan çalışanların toksik liderliğe ilişkin algıları cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, mesleki tecrübe, bulunduğu kurumda çalışma süresi ve kurumda görev alınan pozisyon değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 5) Bankada görev yapan çalışanların örgütsel bağlılık ve toksik liderlik algıları arasında ilişki var mıdır? Varsa hangi düzeyde ve yöndedir?
- 6) Bankada görev yapan çalışanların örgütsel bağlılığına yöneticilerinin göstermiş olduğu toksik liderlik davranışları etki etmekte midir?

Bu sorulara istinaden araştırmanın hipotezi aşağıdaki gibidir:

- **H1:** Toksik liderlik davranışları örgütsel bağlılık üzerinde olumsuz yönde etkilidir.

## **Yöntem**

Yöntem kısmında araştırma tasarımı, soruları ve anket seçimi, araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, verilerin toplanması ve toplanan verileri çözümleme tekniklerine ilişkin bilgiler verilecektir.

### ***Araştırmanın Modeli***

Araştırmada tarama modeli tercih edilmiştir. Tarama modeli, bir örneklemdaki bireylerin bir ve birden fazla değişkene göre nasıl dağılım gösterdiğini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Tarama modeli kullanılan araştırmalarda evrenin tamamından veri toplamak yerine, evrenin belirli bir bölümünden yani belirli bir örneklemden veri toplanabilmektedir (Fraenkel ve Wallen, 2006; akt. Büyüköztürk ve diğerleri, 2012).

### *Araştırmanın Evreni ve Örnekleme*

Araştırmanın evrenini, Doğu Anadolu Bölgesinde bulunan bir kamu bankasında görev yapan banka çalışanları oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini ise evrenden “Basit Tesadüfi Örnekleme” yöntemi kullanılarak belirlenen 302 kişi oluşturmaktadır. Basit Tesadüfi Örnekleme türünde, evrendeki tüm katılımcıların birbirine göre eşit seçilme şansına sahip oldukları örnekleme türüdür (Karasar, 2016).

Araştırmaya katılan banka çalışanlarının %42,4’ünün kadın (128), %57,6’sının ise erkek (174); %66,6’sının evli (201), %33,4’ünün ise bekâr (101); %7,6’sının lise ve ön lisans (23), %81,8’inin lisans (247) ve %10,6’sının lisansüstü (32) eğitim mezunu; %37,1’inin 5 yıl ve altı (112), %38,1’ünün 6-10 yıl (115), %24,8’inin 10 yıl ve üstü (75) mesleki tecrübeye sahip; %41,1’inin 5 yıl ve altı (124), %37,4’ünün 6-10 yıl (113), %21,5’i ise 10 yıl ve üstü sürede (65) buldukları kurumda çalıştıkları; %33,4’ünün Memur (101), %46,4’ünün Yetkili Yardımcı-Yetkili (140), %6,6’sı Üst Yetkili (20), %8,3’ünün Uzman Yardımcısı-Uzman (25), %5,3’ü ise Müdür Yardımcısı (16) olarak kurumda görev yapmaktadırlar.

### *Veri Toplama Araçları*

Araştırma verilerini toplamak için “Toksik Liderlik” ve “Örgütsel Bağlılık” ölçekleri kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan Örgütsel Bağlılık ve Toksik Liderlik ölçekleri, “(1) Hiç Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Orta Düzeyde Katılıyorum, (4) Katılıyorum ve (5) Tamamen Katılıyorum” şeklinde beşli likert tipi ölçek formatına uygun olarak hazırlanmıştır.

### *Toksik Liderlik Ölçeği*

Ölçek Çelebi, Güner ve Yıldız (2015) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin orijinal formu, toplam 30 maddeden ve “Çıkarıcılık”, “Değer Bilmezlik”, “Olumsuz Ruhsal Durum”, “Bencillik” olmak üzere 4 boyuttan oluşmaktadır.

Ölçeğin Çelebi, Güner ve Yıldız (2015) tarafından yapılan güvenilirlik çalışması sonucu iç tutarlık katsayısı “ $\alpha = ,96$ ” olarak bulunmuştur. Yapılan

çalışmada ise iç tutarlık katsayısı " $\alpha=,98$ " olarak bulunmuştur. Yapılan çalışma ve ölçeğin orijinal formunun Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları  $\alpha>,80$  olduğundan kullanılan ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir (Kalaycı, 2010).

Yapılan çalışmada kullanılan verilerin faktör analizine uygunluğunu için yapılan analizler sonucunda KMO değeri ,950 ve Bartlett testine ilişkin  $\chi^2$  değeri 12307,491 ( $p=,00$ ) olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, değişkenler arasında iyi düzeyde korelasyon ( $KMO \geq 0,7$ ) olduğunu ortaya koymaktadır (Can, 2016). Elde edilen bu değerlerin faktör analizi yapmak için gerekli ölçütleri karşıladığı söylenebilir. Faktörlerin açıkladığı toplam varyans % 82,05'tir.

Ölçeğin normallik testi için yapılan analizler neticesinde Skewness değeri ,444 Kurtosis değeri -,473 olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen Skewness ve Kurtosis değerleri +1,5 ve -1,5 aralığında olduğundan ölçeğin maddelerinin normal dağıldığı söylenebilir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

### **Örgütsel Bağlılık Ölçeği**

Araştırmada banka çalışanlarının örgütsel bağlılık algısını ölçmek için Meyer ve Allen'in 1990 ve 1991 yıllarında örgütsel bağlılığın üç bileşenli modelini ele alarak geliştirdikleri örgütsel bağlılık ölçeğinin Meyer ve arkadaşları tarafından 1993 yılında revize edilmiş 18 maddelik formu kullanılmıştır. Ölçek örgütsel bağlılığı, literatürde de sıkça rastladığımız gibi 3 boyutta ele almıştır. Bunlar; duygusal bağlılık, devam bağlılık ve normatif bağlılıktır.

Yapılan araştırmada, örgütsel bağlılık ölçeğinin güvenilirliğinin tespit edilmesinde Cronbach  $\alpha$  değeri kullanılmıştır. Ölçeğin Eğilmezkol (2011) tarafından yapılan güvenilirlik çalışması neticesinde " $\alpha =0,83$ " olarak bulunmuştur. Yapılan çalışmada ise " $\alpha =0,81$ " olarak bulunmuştur. Güvenirlik katsayıları  $\alpha > .80$  olduğundan kullanılan ölçeğin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir (Kalaycı, 2010).

Yapılan çalışmada kullanılan verilerin faktör analizine uygunluğunu için yapılan analizler sonucunda KMO değeri 0,847 ve Bartlett testine ilişkin  $\chi^2$  değeri 2397,282 ( $p = 0,000$ ) olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, değişkenler arasında iyi düzeyde korelasyon ( $KMO \geq 0,7$ ) olduğunu göstermektedir (Can, 2016). Faktörlerin açıkladığı toplam varyans % 63,203'tir.

Ölçek maddelerinin normal dağılıp dağılmadığına belirlemek için yapılan analizler sonucunda Skewness değeri -0,074, Kurtosis değeri 0,986 olduğu belirlenmiştir. Bu değerler  $\pm 1,5$  aralığında olmasından dolayı ölçek maddelerinin normal dağılım gösterdiği ifade edilebilir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

### *Verilerin Analizi*

Araştırmada verilerin analizi için toplanan veriler SPSS 25 paket programına işlenmiş ve analiz edilmiştir. Araştırmada kullanılan Toksik Liderlik Ölçeği ve Örgütsel Bağlılık Ölçekleri vasıtasıyla toplanan dataların analizinde araştırmanın alt problemleri dikkate alınarak betimsel ve çıkarımsal istatistik yöntemler kullanılmıştır. Betimsel istatistik için yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplamaları yapılmıştır. Çıkarımsal istatistik için ise cinsiyet ve medeni durum değişkenleri için “Bağımsız Örneklem t-Testi”, eğitim durumu, mesleki tecrübe, bulunduğu kurumda çalışma süresi, kurumdaki pozisyon değişkenleri için ise “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” testleri kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada, çalışanların örgütsel bağlılığı ve yöneticilerin toksik liderlik özellikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon katsayısına, çalışanların örgütsel bağlılığa toksik liderliğin etkileme düzeyini belirlemek için ise basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

### **Bulgular**

Araştırmada veri toplama araçları ile elde edilen verilerin analiz edilmesiyle elde edilen bulgular bu bölümde detaylı bir şekilde araştırmanın alt problemlerinin veriliş sırasına göre anlatılmıştır.

### *Banka Çalışanlarının Toksik Liderlik ve İş Tatminine İlişkin Alguları*

Bankada görev yapan çalışanların örgütsel bağlılık ve toksik liderliğe ilişkin algularına ait bulgular Tablo 1’de yer almaktadır.



**Tablo 1. Banka Çalışanlarının Toksik Liderlik ve İş Tatmini Algıları**

	$\bar{X}$	ss.	Düzye
Değer Bilmezlik	2,27	1,036	Katılmıyorum
Çıkarıcılık	2,32	1,066	Katılmıyorum
Bencilik	2,52	1,034	Katılmıyorum
Olumsuz Ruhsal Durum	2,66	1,243	O.Düzye Katılıyorum
Toksik Liderlik Genel	2,39	1,006	Katılmıyorum
Duygusal Bağlılık	3,57	0,759	Katılıyorum
Devam Bağlılık	3,37	0,593	O.Düzye Katılıyorum
Normatif Bağlılık	3,45	0,749	Katılıyorum
Örgütsel Bağlılık Genel	3,46	0,544	Katılıyorum

Araştırmaya katılan banka çalışanlarının toksik liderlik ölçeğine verdikleri cevapların ortalama ve standart sapmaları incelendiğinde katılımcıların ölçeğin “Değer Bilmezlik” boyutunda “Katılmıyorum (Ort.= 2,27)”; “Çıkarıcılık” boyutunda “Katılmıyorum (Ort.= 2,32)”; “Bencilik” boyutunda “Katılmıyorum (Ort.= 2,52)”; “Olumsuz Ruhsal Durum” boyutunda “Orta Düzye Katılıyorum (Ort.= 2,66)” ve “Toksik Liderlik Genel” boyutunda “Katılmıyorum (Ort.= 2,39)” düzeyinde cevap verdikleri belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan banka çalışanlarının örgütsel bağlılık ölçeğine verdikleri cevapların ortalama ve standart sapmaları incelendiğinde katılımcıların ölçeğin “Duygusal Bağlılık” boyutunda “Katılıyorum (Ort.= 3,57)”; “Devam Bağlılığı” boyutunda “Orta Düzye Katılıyorum (Ort.= 3,37)”; “Normatif Bağlılık” boyutunda “Katılıyorum (Ort.= 3,45)” ve “Örgütsel Bağlılık Genel” boyutunda “Katılıyorum (Ort.= 3,46)” düzeyinde cevap verdikleri belirlenmiştir.

### ***Toksik Liderlik Bulguları***

Bankada görev yapan çalışanların toksik liderliğe ilişkin algıları cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, mesleki tecrübe, bulunduğu kurumda çalışma süresi ve kurumda görev alınan pozisyon değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular aşağıda Tablo 2-3-4’te yer almaktadır.

Tablo 2. Cinsiyet Değişkenine Göre Toksik Liderlik Algıları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss.	t	P
Değer Bilmezlik	Erkek	174	2,34	1,124	1,397	,14
	Kadın	128	2,17	0,898		
Çıkarıcılık	Erkek	174	2,41	1,137	1,761	,07
	Kadın	128	2,20	0,952		
Bencillik	Erkek	174	2,57	1,072	0,877	,38
	Kadın	128	2,46	0,981		
Olumsuz Ruhsal Durum	Erkek	174	2,73	1,256	1,087	,27
	Kadın	128	2,57	1,223		
GENEL	Erkek	174	2,46	1,068	1,462	,10
	Kadın	128	2,29	0,909		

Yukarıda yer alan bağımsız örneklem t-Testi verileri incelendiğinde, banka çalışanlarının toksik liderliğe ilişkin algıları arasında “cinsiyet” değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir ( $p>,05$ ). Cinsiyet değişkenine göre banka çalışanlarının algıları arasında anlamlı farklılığın tespit edilmediği toksik liderlik ölçeğinde erkek ve kadınların ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalamaların “Olumsuz Ruhsal Durum” boyutunda olduğu saptanmıştır ( $Ort_{erkek} = 2,73 > Ort_{kadın} = 2,57$ ).

Tablo 3. Medeni Durum Değişkenine Göre Toksik Liderlik Algıları

Boyutlar	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	ss.	t	P
Değer Bilmezlik	Evli	201	2,20	0,980	-1,696	,09
	Bekâr	101	2,41	1,132		
Çıkarıcılık	Evli	201	2,24	1,014	-1,803	,08
	Bekâr	101	2,48	1,154		
Bencillik	Evli	201	2,43	0,962	-2,187	,03
	Bekâr	101	2,70	1,148		
Olumsuz Ruhsal Durum	Evli	201	2,61	1,205	-1,058	,29
	Bekâr	101	2,77	1,314		
GENEL	Evli	201	2,32	0,952	-1,807	,07
	Bekâr	101	2,54	1,095		

Bağımsız örneklem t-Testi verileri medeni durum değişkeni açısından incelendiğinde, banka çalışanlarının toksik liderliğe ilişkin algıları arasında “medeni durum” değişkeni açısından anlamlı farklılığın “Bencillik” boyutunda olduğu belirlenmiştir ( $t = -2,187$ ;  $p = ,03$ ). Medeni durum değişkenine göre banka çalışanlarının algıları arasında anlamlı farklılığın tespit edildiği “Bencillik” boyutunda bulunan anlamlı farklılığın bekâr olan

banka çalışanları lehine olduğu görülmektedir (Ort.bekâr = 2,70 > Ort.evli = 2,43). Ayrıca elde edilen bu verilerden “Bencilik” boyutunda araştırmaya katılan banka çalışanlarının algılarının birbirine benzemediği söylenebilir.

Banka çalışanlarının toksik liderliğe ilişkin algıları arasında “medeni durum” değişkeni açısından anlamlı farklılık, “Değer Bilmezlik”, “Çıkarıcılık”, “Olumsuz Ruhsal Durum”, “Toksik Liderlik Genel” boyutlarında belirlenmemiştir (p>.05). Başka bir ifade ile “Değer Bilmezlik”, “Çıkarıcılık”, “Olumsuz Ruhsal Durum”, “Toksik Liderlik Genel” boyutlarında banka çalışanlarının görüşlerinin birbirine benzer olduğu söylenebilir.

**Tablo 4. Toksik Liderliğe İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizleri**

	Özellikler	Değer Bilmezlik	Çıkarıcılık	Bencilik	Olumsuz Ruhsal Durum	Toksik Liderlik Genel
		Ort. ± ss.	Ort. ± ss.	Ort. ± ss.	Ort. ± ss.	Ort. ± ss.
Eğitim Durumu	lise ve ön lisans	2,13±0,927	2,02±0,939	2,36±1,183	2,50±1,367	2,20 ± 1,003
	lisans	2,26±1,014	2,33±1,046	2,53±1,016	2,66±1,214	2,39 ± 0,982
	lisansüstü	2,45±1,267	2,46±1,285	2,57±1,087	2,80±1,390	2,53 ± 1,190
	F	0,720	1,162	0,322	0,380	0,730
	p	,48	,31	,72	,68	,48
Mesleki Tecrübe	5 yıl ve altı	2,25±1,022	2,37±1,077	2,51±1,010	2,60±1,210	2,39 ± 0,992
	6-10 yıl	2,36±1,112	2,37±1,109	2,61±1,120	2,83±1,318	2,48 ± 1,069
	10 yıl üzeri	2,16±0,932	2,17±0,981	2,41±0,928	2,50±1,154	2,26 ± 0,921
	F	0,934	0,954	0,889	1,763	1,100
	p	,39	,38	,41	,17	,33
Kurumda Çalışma Süresi	5 yıl ve altı	2,30±1,086	2,38±1,070	2,52±1,015	2,69±1,279	2,43 ± 1,010
	6-10 yıl	2,34±1,062	2,38±1,106	2,65±1,078	2,77±1,246	2,47 ± 1,043
	10 yıl üzeri	2,09±0,877	2,10±0,972	2,31±0,971	2,42±1,148	2,19 ± 0,914
	F	1,315	1,759	2,152	1,667	1,835
	p	,27	,17	,11	,19	,16
Pozisyon	memur	2,20±1,041	2,30±1,074	2,48±1,085	2,60±1,268	2,34 ± 1,005
	Yetkili Yrd-Yetkili	2,31±0,945	2,41±1,026	2,60±1,009	2,73±1,202	2,46 ± 0,959
	Üst Yetkili	1,79±0,816	1,64±0,683	1,99±1,039	2,04±1,140	1,82 ± 0,812
	Uzman Yrd-Uzman	2,66±1,326	2,60±1,155	2,64±0,885	3,03±1,255	2,70 ± 1,120
	Mdr. Yrd.	2,33±1,333	2,16±1,341	2,58±1,037	2,62±1,376	2,37 ± 1,239
	F	2,190	2,864	1,721	2,007	2,477
	p	,07	,02	,14	,09	,04
	Anlamlı Fark		1>3, 2>3, 4>3			1>3, 2>3, 4>3

Yukarıda yer alan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) verileri incelendiğinde, banka çalışanlarının toksik liderliğe ilişkin algıları arasında “kurumda görev alınan pozisyon” değişkenine göre “Çıkarıcılık” ve “Toksik Liderlik Genel” boyutlarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $F_{\text{çıkarıcılık}} = 2,864$ ;  $p_{\text{çıkarıcılık}} = 0,02$ ;  $F_{\text{toksik liderlik genel}} = 2,477$ ;  $p_{\text{toksik liderlik genel}} = ,04$ ). Bulunan anlamlı farklılığın hangi pozisyonda görev alan banka çalışanları arasında olduğunu tespiti için Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testi neticesinde anlamlı farklılığın kurumda pozisyonu “memur ile üst yetkili”; “yetkili yardımcı-yetkili ile üst yetkili”; “uzman yardımcısı-uzman ile üst yetkili” olanlar arasında olduğu saptanmıştır.

Yukarıda yer alan ANOVA verileri incelendiğinde, banka çalışanlarının kurumda görev alınan pozisyon değişkenine göre “Değer Bilmezlik”, “Bencillik”, “Olumsuz Ruhsal Durum” boyutlarında algılarının anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p > ,05$ ). Başka bir ifade ile banka çalışanlarının “Değer Bilmezlik”, “Bencillik”, “Olumsuz Ruhsal Durum” boyutlarındaki algılarının eğitim durumu, mesleki tecrübe, kurumda çalışma süresi ve pozisyon değişkenlerinde birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Yukarıda yer alan ANOVA verileri incelendiğinde, banka çalışanlarının toksik liderlik algıları eğitim durumu, mesleki tecrübe ve kurumda çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık taşımadığı belirlenmiştir.

### ***Örgütsel Bağlılık Bulguları***

Bankada görev yapan çalışanların örgütsel bağlılığa ilişkin görüşleri arasında cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, mesleki tecrübe, bulunduğu kurumda çalışma süresi ve kurumda görev alınan pozisyon değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular aşağıda Tablo 5-6-7’de yer almaktadır.

**Tablo 5. Banka Çalışanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Örgütsel Bağlılık Algıları**

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss.	t	p
Duygusal Bağlılık	Erkek	174	3,51	0,793	-1,521	0,12
	Kadın	128	3,65	0,707		
Devam Bağlılık	Erkek	174	3,31	0,628	-2,082	0,03
	Kadın	128	3,46	0,533		
Normatif Bağlılık	Erkek	174	3,46	0,759	0,210	0,83
	Kadın	128	3,44	0,737		
GENEL	Erkek	174	3,43	0,565	-1,363	0,17
	Kadın	128	3,51	0,513		

Tablo 5'teki bağımsız örneklem t-Testi verileri cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde, banka çalışanlarının örgütsel bağlılığa ilişkin algıları arasında "cinsiyet" değişkeni açısından anlamlı farklılığın yalnızca "Devam Bağlılığı" boyutunda olduğu tespit edilmiştir ( $t = -2,082$ ;  $p = ,03$ ). Cinsiyet değişkenine göre banka çalışanlarının algıları arasında anlamlı farklılığın tespit edildiği "Devam Bağlılığı" boyutunda anlamlı farklılığın kadınların lehine olduğu görülmüştür ( $Ort_{kadın} = 3,46 > Ort_{erkek} = 3,31$ ). Ayrıca elde edilen bu verilerden "Devam Bağlılığı" boyutunda araştırmaya katılan banka çalışanlarının algılarının birbirine benzemediği söylenebilir.

Banka çalışanlarının örgütsel bağlılığa ilişkin algıları arasında "cinsiyet" değişkenine açısından "Duygusal Bağlılık, Normatif Bağlılık, Örgütsel Bağlılık Genel" boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir ( $p > ,05$ ). Başka bir ifade ile "Duygusal Bağlılık, Normatif Bağlılık, Örgütsel Bağlılık Genel" boyutlarında banka çalışanlarının görüşlerinin birbirine benzer olduğu söylenebilir.

**Tablo 6. Banka Çalışanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Örgütsel Bağlılık Algıları**

Boyutlar	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	ss.	t	p
Duygusal Bağlılık	Evli	201	3,62	0,745	1,760	0,07
	Bekâr	101	3,46	0,779		
Devam Bağlılık	Evli	201	3,38	0,593	0,049	0,96
	Bekâr	101	3,37	0,596		
Normatif Bağlılık	Evli	201	3,42	0,744	-0,953	0,34
	Bekâr	101	3,51	0,759		
GENEL	Evli	201	3,47	0,539	0,396	0,69
	Bekâr	101	3,45	0,556		

Tablo 6'daki bağımsız örneklem t-Testi verileri incelendiğinde, banka çalışanlarının örgütsel bağlılığa ilişkin algıları arasında "medeni durum" değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir ( $p > ,05$ ). Medeni durum değişkenine göre banka çalışanlarının algıları arasında anlamlı farklılığın tespit edilmediği örgütsel bağlılık ölçeğinde evli olanların ortalamaları incelendiğinde "Duygusal Bağlılık", bekâr olanların ise "Normatif Bağlılık" boyutunda en yüksek ortalamaların olduğu saptanmıştır (Ort.evli = 3,62; Ort.bekâr = 3,51).

Tablo 7'deki "Tek Yönlü Varyans Analizi" verileri incelendiğinde, banka çalışanlarının örgütsel bağlılığa ilişkin algıları arasında "eğitim durumu" değişkenine göre "Normatif Bağlılık ve Örgütsel Bağlılık Genel" boyutlarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $F_{\text{normatif bağ.}} = 5,665$ ;  $p_{\text{normatif bağ.}} = ,00$ ;  $F_{\text{ö.bağ. genel}} = 3,031$ ;  $p_{\text{ö.bağ. genel}} = ,04$ ). Bulunan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespiti için "Scheffe testi" yapılmıştır. "Scheffe testi" neticesinde anlamlı farklılığın lise-önlisans mezunları ile lisans mezunları arasında, lise-önlisans mezunları ile lisansüstü mezunları arasında olduğu saptanmıştır.

**Tablo 7. Örgütsel Bağlılığa İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizleri**

Demografik Özellikler	Duygusal Bağlılık	Devam Bağlılığı	Normatif Bağlılık	Örgütsel Bağlılık Genel
<b>Eğitim Durumu</b>	Ort. $\pm$ ss.	Ort. $\pm$ ss.	Ort. $\pm$ ss.	Ort. $\pm$ ss.
1. lise ve ön lisans	3,77 $\pm$ 0,633	3,46 $\pm$ 0,829	3,94 $\pm$ 0,734	3,73 $\pm$ 0,550
2. lisans	3,56 $\pm$ 0,765	3,38 $\pm$ 0,570	3,41 $\pm$ 0,690	3,45 $\pm$ 0,527
3. lisans üstü	3,53 $\pm$ 0,794	3,27 $\pm$ 0,574	3,40 $\pm$ 1,039	3,40 $\pm$ 0,630
F=	0,890	0,778	5,665	3,031
p=	0,41	0,46	<b>0,00</b>	<b>0,04</b>
Anlamlı Fark			1>2, 1>3	1>2, 1>3
<b>Mesleki Tecrübe</b>				
1. 5 yıl ve altı	3,48 $\pm$ 0,754	3,40 $\pm$ 0,569	3,46 $\pm$ 0,770	3,44 $\pm$ 0,541
2. 6-10 yıl	3,49 $\pm$ 0,772	3,37 $\pm$ 0,590	3,33 $\pm$ 0,746	3,39 $\pm$ 0,547
3. 10 yıl üzeri	3,84 $\pm$ 0,689	3,35 $\pm$ 0,637	3,61 $\pm$ 0,695	3,60 $\pm$ 0,527
F=	6,521	0,151	3,428	3,494
p=	<b>0,00</b>	0,86	<b>0,03</b>	<b>0,03</b>
Anlamlı Fark	3>1, 3>2		3>2	3>2
<b>Kurumda Çalışma Süresi</b>				
1. 5 yıl ve altı	3,42 $\pm$ 0,833	3,36 $\pm$ 0,614	3,41 $\pm$ 0,831	3,40 $\pm$ 0,609
2. 6-10 yıl	3,58 $\pm$ 0,657	3,39 $\pm$ 0,541	3,36 $\pm$ 0,652	3,44 $\pm$ 0,450
3. 10 yıl üzeri	3,84 $\pm$ 0,709	3,37 $\pm$ 0,644	3,67 $\pm$ 0,707	3,63 $\pm$ 0,539
F=	6,760	0,106	3,863	3,992
p=	<b>0,00</b>	0,89	<b>0,02</b>	<b>0,01</b>
Anlamlı Fark	3>1, 3>2		3>1, 3>2	3>1, 3>2

Pozisyon				
1. memur	3,54 ± 0,846	3,43 ± 0,662	3,52 ± 0,809	3,49 ± 0,630
2.yetkili yrd-yetkili	3,54 ± 0,659	3,42 ± 0,492	3,42 ± 0,668	3,46 ± 0,446
3. üst yetkili	3,80 ± 0,522	3,38 ± 0,769	3,60 ± 0,891	3,59 ± 0,579
4. uzman yrd-uzman	3,29 ± 0,926	3,02 ± 0,496	3,17 ± 0,838	3,16 ± 0,586
5. mdr. yrd.	4,19 ± 0,648	3,21 ± 0,682	3,53 ± 0,645	3,64 ± 0,511
F=	4,314	3,049	1,374	2,843
p=	0,00	0,01	0,24	0,02
Anlamli Fark	5>1, 5>2, 3>4, 5>4	1>4, 2>4, 3>4		1>4, 2>4, 3>4, 5>4

Tablo 7'deki Tek Yönlü Varyans Analizi verileri incelendiğinde, banka çalışanlarının örgütsel bağlılığa ilişkin algıları arasında “mesleki tecrübe” değişkenine göre “Duygusal Bağlılık, Normatif Bağlılık ve Örgütsel Bağlılık Genel” boyutlarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $F_{duygusal\ bağ.} = 6,521$ ;  $p_{duygusal\ bağ.} = ,00$ ;  $F_{normatif\ bağ.} = 3,428$ ;  $p_{normatif\ bağ.} = ,03$ ;  $F_{ö.bağ. genel} = 3,031$ ;  $p_{ö.bağlık genel} = ,03$ ). Bulunan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespiti için “Scheffe testi” yapılmıştır. “Scheffe testi” neticesinde anlamlı farklılığın her üç boyutta 10 yıl üzeri mesleki tecrübeye sahip olan banka çalışanları ile 6-10 yıl arası mesleki tecrübeye sahip olan banka çalışanları arasında olduğu saptanmıştır. Ayrıca Duygusal Bağlılık boyutunda anlamlı farklılığın 10 yıl üzeri mesleki tecrübeye sahip olan banka çalışanları ile 5 yıl ve altında mesleki tecrübeye sahip olan banka çalışanları arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 7'deki Tek Yönlü Varyans Analizi verileri incelendiğinde, banka çalışanlarının örgütsel bağlılığa ilişkin algıları arasında “kurumda çalışma süresi” değişkenine göre “Duygusal Bağlılık, Normatif Bağlılık ve Örgütsel Bağlılık Genel” boyutlarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $F_{duygusal\ bağ.} = 6,760$ ;  $p_{duygusal\ bağ.} = ,00$ ;  $F_{normatif\ bağ.} = 3,863$ ;  $p_{normatif\ bağ.} = ,02$ ;  $F_{ö.bağ. genel} = 3,992$ ;  $p_{ö.bağ. genel} = ,01$ ). Bulunan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespiti için “Scheffe testi” yapılmıştır. “Scheffe testi” neticesinde anlamlı farklılığın her üç boyutta 10 yıl üzeri kurumda çalışanlar ile 6-10 yıl ile 5 yıl ve altında aynı kurumda görev yapan banka çalışanları arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 7'deki Tek Yönlü Varyans Analizi verileri incelendiğinde, banka çalışanlarının örgütsel bağlılığa ilişkin algıları arasında “kurumdaki pozisyon” değişkenine göre “Duygusal Bağlılık, Devam Bağlılığı ve Örgütsel Bağlılık Genel” boyutlarında anlamlı farklılık olduğu tespit

edilmiştir ( $F_{duygusal\ bağ.} = 4,314$ ;  $p_{duygusal\ bağ.} = ,00$ ;  $F_{devam\ bağ.} = 3,049$ ;  $p_{devam\ bağ.} = ,01$ ;  $F_{ö.bağ. genel} = 2,843$ ;  $p_{ö.bağ. genel} = ,02$ ). Bulunan anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespiti için “Scheffe testi” yapılmıştır. “Scheffe testi” neticesinde anlamlı farklılığın;

Duygusal Bağlılık boyutunda, Müdür Yardımcısı>Memur, Müdür Yardımcısı> Yetkili yardımcı-yetkili, Üst Yetkili > Uzman Yardımcısı-Uzman, Müdür Yardımcısı > Uzman Yardımcısı-Uzman pozisyonunda görev yapan banka çalışanları arasında;

Devam Bağlılığı boyutunda, Memur> Uzman Yardımcısı-Uzman, Yetkili yardımcı-yetkili > Uzman Yardımcısı-Uzman, Üst Yetkili > Uzman Yardımcısı-Uzman pozisyonunda görev yapan banka çalışanları arasında;

Örgütsel Bağlılık Genel boyutunda, Memur > Uzman Yardımcısı-Uzman, Yetkili yardımcı-yetkili > Uzman Yardımcısı-Uzman, Üst Yetkili > Uzman Yardımcısı-Uzman, Müdür Yardımcısı > Uzman Yardımcısı-Uzman pozisyonunda görev yapan banka çalışanları arasında olduğu saptanmıştır.

Tablo 7’deki Tek Yönlü Varyans Analizi verileri incelendiğinde, “eğitim durumu” değişkeninde duygusal ve devam bağlılığı boyutlarında; “mesleki tecrübe ve kurumda çalışma süresi” değişkenlerinde devam bağlılığı boyutunda; “kurumdaki pozisyon” değişkeninde normatif bağlılık boyutlarında banka çalışanlarının algıları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir ( $p > ,05$ ). Başka bir ifade ile banka çalışanlarının sayılan değişken ve boyutlarda algılarının birbirine benzer olduğu söylenebilir.

### ***Örgütsel Bağlılık ve Toksik Liderlik Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular***

Bankada görev yapan çalışanların örgütsel bağlılık ve toksik liderlik algıları arasında ilişkinin tespiti için yapılan korelasyon analizi bulguları aşağıda Tablo 8’de yer almaktadır.



Tablo 8. Örgütsel Bağlılık ve Toksik Liderliğe İlişkin Korelasyon Analizi

		Değer Bilmezlik	Çıkarıcılık	Bencilik	Olumsuz Ruhsal Durum	T.Liderlik Genel
Duygusal Bağlılık	r	-,317**	-,304**	-,193**	-,241**	-,299**
	p	,00	,00	,00	,00	,00
Devam Bağlılığı	r	-,249**	-,198**	-,182**	-,165**	-,222**
	p	,00	,00	,00	,00	,00
Normatif Bağlılık	r	-,208**	-,168**	-,132*	-,105	-,176**
	p	,00	,00	,02	0,07	,00
Örgütsel Bağlılık Genel	r	-,333**	-,290**	-,216**	-,220**	-,301**
	p	,00	,00	,00	,00	,00

\*<0,05; \*\*<0,01

Tablo 8’de toksik liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki korelasyona ilişkin veriler incelendiğinde Duygusal Bağlılık boyutunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

- “Duygusal Bağlılık” ve “Değer Bilmezlik” boyutları arasında negatif yönlü orta düzeyde,
- “Duygusal Bağlılık” ve “Çıkarıcılık” boyutları arasında negatif yönlü orta düzeyde,
- “Duygusal Bağlılık” ve “Bencilik” boyutları arasında negatif yönlü düşük düzeyde,
- “Duygusal Bağlılık” ve “Olumsuz Ruhsal Durum” boyutları arasında negatif yönlü düşük düzeyde,
- “Duygusal Bağlılık” ve “Toksik Liderlik Genel” boyutları arasında negatif yönlü düşük düzeyde bulunmaktadır.

Tablo 8’de Devam Bağlılığı boyutunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

- “Devam Bağlılık” ve “Değer Bilmezlik” boyutları arasında negatif yönlü düşük düzeyde,
- “Devam Bağlılık” ve “Çıkarıcılık” boyutları arasında negatif yönlü düşük düzeyde,
- “Devam Bağlılık” ve “Bencilik” boyutları arasında negatif yönlü düşük düzeyde,

- “Devam Bağlılık” ve “Olumsuz Ruhsal Durum” boyutları arasında negatif yönlü düşük düzeyde,
- “Devam Bağlılık” ve “Toksik Liderlik Genel” boyutları arasında negatif yönlü düşük düzeyde bulunmaktadır.

Tablo 8’de Normatif Bağlılık boyutunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

- “Normatif Bağlılık” ve “Değer Bilmezlik” boyutları arasında negatif yönlü düşük düzeyde,
- “Normatif Bağlılık” ve “Çıkarıcılık” boyutları arasında negatif yönlü düşük düzeyde,
- “Normatif Bağlılık” ve “Bencillik” boyutları arasında negatif yönlü düşük düzeyde,
- “Normatif Bağlılık” ve “Toksik Liderlik Genel” boyutları arasında negatif yönlü düşük düzeyde bulunmaktadır

Tablo 8’de Örgütsel Bağlılık Genel boyutunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

- “Örgütsel Bağlılık Genel” ve “Değer Bilmezlik” boyutları arasında negatif yönlü orta düzeyde,
- “Örgütsel Bağlılık Genel” ve “Çıkarıcılık” boyutları arasında negatif yönlü düşük düzeyde,
- “Örgütsel Bağlılık Genel” ve “Bencillik” boyutları arasında negatif yönlü düşük düzeyde,
- “Örgütsel Bağlılık Genel” ve “Olumsuz Ruhsal Durum” boyutları arasında negatif yönlü düşük düzeyde,
- “Örgütsel Bağlılık Genel” ve “Toksik Liderlik Genel” boyutları arasında negatif yönlü düşük düzeyde bulunmaktadır.

### *Toksik Liderliğin İş Tatminini Etkileme Düzeyine İlişkin Bulgular*

Bankada görev yapan çalışanların örgütsel bağlılığına yöneticilerinin göstermiş olduğu toksik liderlik davranışlarının etki edip etmediğine ilişkin basit doğrusal regresyon analizi bulguları aşağıda Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9. Toksik Liderlik Alt Boyutlarının İçsel Tatmin Üzerine Etkisi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	$\beta$	t	p	F	Model (p)	R <sup>2</sup>
Duygusal Bağlılık	Sabit	4,038	36,007	,00	9,312	,00	0,099
	Değer Bilmezlik	-0,193	-1,998	,04			
	Çıkarıcılık	-0,144	-1,448	,14			
	Bencillik	0,113	1,597	,11			
	Olumsuz Ruhsal Durum	0,010	0,164	,87			
Devam Bağlılık	Sabit	3,692	41,184	,00	5,473	,00	0,056
	Değer Bilmezlik	-0,230	-2,981	,00			
	Çıkarıcılık	0,075	0,938	,34			
	Bencillik	-0,033	-0,586	,55			
	Olumsuz Ruhsal Durum	0,045	0,895	,37			
Normatif Bağlılık	Sabit	3,748	32,858	,00	4,310	,00	0,042
	Değer Bilmezlik	-0,268	-2,734	,00			
	Çıkarıcılık	0,027	0,262	,79			
	Bencillik	-0,012	-0,165	,86			
	Olumsuz Ruhsal Durum	0,106	1,671	,09			
Örgütsel Bağlılık Genel	Sabit	3,858	49,838	,00	29,801	,00	0,087
	Toksik Liderlik Genel	-0,163	-5,459	,00			

“Değer Bilmezlik”, “Çıkarıcılık”, “Bencillik”, “Olumsuz Ruhsal Durum” ile “Duygusal Bağlılık” arasındaki neden sonuç ilişkisi anlamlı bulunmuştur (F= 9,312; p= ,00). “Duygusal Bağlılık” düzeyinin belirleyicisi olarak “Değer Bilmezlik”, “Çıkarıcılık”, “Bencillik”, “Olumsuz Ruhsal Durum” değişkenleri ile ilişkisinin zayıf düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (R<sup>2</sup>= 0,099). Banka çalışanlarının algıladıkları “Değer Bilmezlik” düzeyi “Duygusal Bağlılık” düzeyini azaltmaktadır ( $\beta$ = -0,193). Banka çalışanlarının algıladıkları “Çıkarıcılık” düzeyi “Duygusal Bağlılık” düzeyini etkilememektedir (p= ,14). Banka çalışanlarının algıladıkları “Bencillik” düzeyi “Duygusal Bağlılık” düzeyini etkilememektedir (p= ,11). Banka çalışanlarının algıladıkları “Olumsuz Ruhsal Durum” düzeyi “Duygusal Bağlılık” düzeyini etkilememektedir (p= ,87).

“Değer bilmezlik”, “Çıkarıcılık”, “Bencillik”, “Olumsuz Ruhsal Durum” ile “Devam Bağlılık” arasındaki neden sonuç ilişkisi anlamlı bulunmuştur (F= 5,473; p= ,00). “Devam Bağlılık” düzeyinin belirleyicisi olarak “Değer Bilmezlik”, “Çıkarıcılık”, “Bencillik”, “Olumsuz Ruhsal Durum” değişkenleri ile ilişkisinin zayıf düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (R<sup>2</sup>= 0,056). Banka çalışanlarının algıladıkları “Değer Bilmezlik” düzeyi “Devam

Bağlılık” düzeyini azaltmaktadır ( $\beta = -0,230$ ). Banka çalışanlarının algıladıkları “Çıkarıcılık” düzeyi “Devam Bağlılık” düzeyini etkilememektedir ( $p = ,34$ ). Banka çalışanlarının algıladıkları “Bencillik” düzeyi “Devam Bağlılık” düzeyini etkilememektedir ( $p = ,55$ ). Banka çalışanlarının algıladıkları “Olumsuz Ruhsal Durum” düzeyi Devam Bağlılık düzeyini etkilememektedir ( $p = ,37$ ).

“Değer bilmezlik”, “Çıkarıcılık”, “Bencillik”, “Olumsuz Ruhsal Durum” ile “Normatif Bağlılık” arasındaki neden sonuç ilişkisi anlamlı bulunmuştur ( $F = 4,310$ ;  $p = ,00$ ). “Normatif Bağlılık” düzeyinin belirleyicisi olarak “Değer Bilmezlik”, “Çıkarıcılık”, “Bencillik”, “Olumsuz Ruhsal Durum” değişkenleri ile ilişkisinin zayıf düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ( $R^2 = 0,042$ ). Banka çalışanlarının algıladığı “Değer Bilmezlik” düzeyi “Normatif Bağlılık” düzeyini azaltmaktadır ( $\beta = -0,268$ ). Banka çalışanlarının algıladığı “Çıkarıcılık” düzeyi “Normatif Bağlılık” düzeyini etkilememektedir ( $p = ,79$ ). Banka çalışanlarının algıladığı “Bencillik” düzeyi “Normatif Bağlılık” düzeyini etkilememektedir ( $p = ,869$ ). Banka çalışanlarının algıladığı “Olumsuz Ruhsal Durum” düzeyi “Normatif Bağlılık” düzeyini etkilememektedir ( $p = ,09$ ).

“Toksik Liderlik Genel” ile “Örgütsel Bağlılık Genel” arasındaki neden sonuç ilişkisi anlamlı bulunmuştur ( $F = 29,801$ ;  $p = ,00$ ). “Örgütsel Bağlılık” düzeyinin belirleyicisi olarak “Toksik Liderlik” ile ilişkisinin zayıf düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ( $R^2 = 0,087$ ). Banka çalışanlarının algıladıkları “Toksik Liderlik Genel” düzeyi “Örgütsel Bağlılık Genel” düzeyini azaltmaktadır ( $\beta = -0,163$ ).

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı liderliğin karanlık yüzü olan zarar verici liderlik davranışlarının örgüt çalışanlarının bağlılığının üzerindeki etkisini araştırmaktır. Bu amaca ulaşabilmek için ampirik yöntem izlenmiş ve Fenomenolojik bakış açısıyla olguların bağlı buldukları kapsamdan ayrı düşünülemediği varsayılarak, farklı bağlamların yanlı etkisini önlemek amacıyla bir kamu bankası çalışma evreni olarak alınmıştır. Yapılan araştırmanın analiz edilmesi sonucunda toksik liderliğin örgütsel bağlılık üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra detaylı korelasyon analizi sonucunda normatif bağlılık dışındaki tüm örgütsel bağlılık

boyutlarında, toksik liderlik davranışlarının olumsuz yönde katkısı olduğu sonucuna varılmıştır. Diğer bir deyişle hipotezimiz kabul edilmiştir, yani toksik liderlik davranışları örgütsel bağlılığı genel olarak etkileyerek azalmaktadır. Bununla beraber, ilginç bir şekilde banka çalışanlarının görev algısı belki de yapılan işin kişiler için önemli olması sonucunda ayrılmamaya yönelik ya da o kurumu bırakmamaya yönelik davranışlarda değişiklik gözlemlenmemiştir. Bu durumun kamu bankası olmasından mı kaynaklandığı gelecek araştırmalarda araştırılabilir.

Araştırmaya katılan banka çalışanlarının toksik liderliğe ilişkin algıları "Değer Bilmezlik", "Çıkarıcılık", "Bencillik" boyutlarında "Katılmıyorum", "Olumsuz Ruhsal Durum" boyutunda ise "Orta Düzeyde Katılıyorum" düzeyindedir. Araştırmada banka çalışanlarının toksik liderliğe ilişkin verdikleri cevapların genel ortalamasının "Katılmıyorum" düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda banka yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarının düşük seviyede olduğu söylenebilir. Araştırmanın bulguları "Toksik Liderlik Ölçeği Genel", "Değer Bilmezlik" ve "Çıkarıcılık" alt boyutlarında Demirel (2015) ve Çetinkaya'nın (2017) bulguları ile örtüşmektedir. Ayrıca araştırmada banka çalışanlarının toksik liderlik algıları "Bencillik" ve "Olumsuz Ruhsal Durum" boyutlarında diğer boyutlara göre yüksek çıkmıştır. Benzer durum Demirel (2015) ve Çetinkaya'nın (2017) çalışmalarında da bulunmaktadır.

Araştırmada çalışanlarının toksik liderliğe ilişkin algıları arasında "cinsiyet" değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Yapılan çalışmada cinsiyet değişkenine göre banka çalışanlarının algıları arasında anlamlı farklılığın tespit edilmediği toksik liderlik ölçeğinde, erkek ve kadın çalışanların ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalamanın "Olumsuz Ruhsal Durum" boyutunda olduğu ve erkeklerin ortalamasının kadınlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Başka bir ifade ile erkekler kadınlara göre daha fazla olumsuz ruhsal durum yaşamaktadırlar.

Çalışanlarının toksik liderliğe ilişkin algıları arasında "medeni durum" değişkeni açısından anlamlı farklılığın yalnızca "Bencillik" boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Bencillik boyutunda benzer sonuç Demirel'in (2015) çalışmasında da elde edilmiştir. Anlamlı farklılığın medeni durum değişkenine göre olmadığı diğer boyutlarda elde edilen sonuçlar, Özer ve arkadaşlarının (2017) yaptığı çalışma sonuçları ile örtüşmektedir.

Medeni durum değişkenine göre banka çalışanlarının algıları arasında anlamlı farklılığın tespit edildiği “Bencillik” boyutunda anlamlı farklılığın bekârların lehine olduğu görülmüştür. Bu veriler ışığında araştırmada bekâr çalışanlar yöneticilerini daha bencil olarak algıladıkları sonucuna ulaşılabılır.

Banka çalışanlarının toksik liderliğe ilişkin algıları arasında “medeni durum” değişkeni açısından anlamlı farklılık “Değer Bilmezlik”, “Çıkarıcılık”, “Olumsuz Ruhsal Durum”, “Toksik Liderlik Genel” boyutlarında tespit edilmemiştir. Başka bir ifade ile sayılan boyutlarda banka çalışanlarının görüşlerinin birbirine benzer olduğu söylenebilir.

Araştırmada banka çalışanlarının toksik liderliğe ilişkin algıları arasında “mesleki tecrübe” değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Yapılan çalışmanın aksine Özer ve arkadaşlarının (2017) çalışmasında mesleki tecrübe değişkenine göre anlamlı farklılık belirlenmiştir.

Araştırmada banka çalışanlarının toksik liderliğe ilişkin algıları arasında “eğitim durumu” değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmada banka çalışanlarının toksik liderliğe ilişkin algıları arasında “kurumda çalışma süresi” değişkenlerine göre anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Fakat “kurumda görev alınan pozisyon” değişkenine göre “Çıkarıcılık” ve “Toksik Liderlik Genel” boyutları açısından anlamlı farklılık olduğu, diğer boyutlarda ise anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Anlamlı farklılığın bulunduğu boyutlarda anlamlı farklılık; kurumda pozisyonu “memur ile üst yetkili”; “yetkili yardımcı-yetkili ile üst yetkili”; “uzman yardımcısı-uzman ile üst yetkili” olanlar arasında olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya katılan banka çalışanlarının Örgütsel Bağlılığa ilişkin algıları “Duygusal Bağlılık” ve “Normatif Bağlılık” boyutlarında “Katılıyorum”, “Devam Bağlılığı” boyutunda ise “Orta Düzeyde Katılıyorum” seviyesindedir. Araştırmada banka çalışanlarının örgütsel bağlılığa ilişkin verdikleri cevapların genel ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda banka çalışanlarının örgütsel bağlılıklarının yüksek seviyede olduğu söylenebilir.

Banka çalışanlarının örgütsel bağlılığa ilişkin algıları arasında “cinsiyet” değişkenine açısından anlamlı farklılığın yalnızca “Devam Bağlılığı” boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre banka çalışanlarının algıları arasında anlamlı farklılığın tespit edildiği “Devam Bağlılığı” boyutunda anlamlı farklılığın kadınların lehine olduğu görülmüştür. Yani kadın çalışanların “Devam Bağlılık” ları erkeklere göre anlamlı oranda yüksektir.

Kadın banka çalışanlarının devam bağlılıklarının erkeklere göre yüksek olmasında örgütte yani bankada çalışmaya kalmaya ihtiyaç duymalarının etkili olduğu söylenebilir. Kadın çalışanların bankada çalıştıkları süre içerisinde elde ettikleri para, statü gibi kazanımları erkeklere göre daha fazla algıladıkları için örgüte olan bağlılıkları daha fazladır. Ayrıca kadın banka çalışanlarının mevcut işlerine alternatif iş olanaklarının az olduğuna inandıkları için mevcut işlerine bağlılıkları daha yüksek olmuş olabilir.

Banka çalışanlarının örgütsel bağlılığa ilişkin algıları arasında “cinsiyet” değişkenine açısından “Duygusal Bağlılık, Normatif Bağlılık, Örgütsel Bağlılık Genel” boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Başka bir ifade ile “Duygusal Bağlılık”, “Normatif Bağlılık”, “Örgütsel Bağlılık Genel” boyutlarında banka çalışanlarının cinsiyet faktörüne göre algılarının birbirine yakın olduğu şeklinde söylenebilir.

Banka çalışanlarının örgütsel bağlılığa ilişkin algıları arasında “medeni durum” değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Medeni durum değişkenine göre banka çalışanlarının algıları arasında anlamlı farklılığın tespit edilmediği örgütsel bağlılık ölçeğinde evli olanların ortalamaları incelendiğinde “Duygusal Bağlılık”, bekâr olanların ise “Normatif Bağlılık” boyutunda en yüksek ortalamaların olduğu saptanmıştır.

Banka çalışanlarının örgütsel bağlılığa ilişkin algıları arasında “eğitim durumu” değişkenine göre “Normatif Bağlılık” ve “Örgütsel Bağlılık Genel” boyutlarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bulunan anlamlı farklılığın lise-ön lisans mezunları ile lisans mezunları arasında, lise-ön lisans mezunları ile lisansüstü mezunları arasında olduğu saptanmıştır. Eğitim düzeyi düşük olanların örgütsel bağlılığı yüksek çıkmıştır. Chughtai ve Zafar (2006, s.40) eğitim düzeyi yükseldiğinde bağlılığın düştüğünün tespit etmiştir.

Banka çalışanlarının örgütsel bağlılığa ilişkin algıları arasında “mesleki tecrübe” değişkenine göre “Duygusal Bağlılık”, “Normatif Bağlılık” ve “Örgütsel Bağlılık Genel” boyutlarında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bulunan anlamlı farklılığın her üç boyutta 10 yıl üzeri mesleki tecrübeye sahip olan banka çalışanları ile 6-10 yıl arası mesleki tecrübeye sahip olan banka çalışanları arasında olduğu saptanmıştır. Ayrıca “Duygusal Bağlılık” boyutunda anlamlı farklılığın 10 yıl üzeri mesleki tecrübeye sahip olan banka çalışanları ile 5 yıl ve altında mesleki tecrübeye sahip olan banka çalışanları arasında olduğu belirlenmiştir.

Bankada görev yapan çalışanların mesleki tecrübelerinin artış göstermesi ile birlikte örgütsel bağlılıklarında bir artış olduğu görülmektedir. Bu artış mesleki tecrübesi az olan çalışanlar ile anlamlı derecede ayrılmaktadır. Bankacılık geçmişi daha fazla olan çalışanların zaman içerisinde örgüte olan bağlılıkları artış göstermiştir. Yani görev süresinin artışı ile örgütsel bağlılık arasında pozitif bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Başka bir ifade ile örgütsel bağlılığı yüksek olan tecrübeli banka çalışanlarının, bankada kalmayı doğru ve ahlaki olduğu algısına sahip olarak çalışmayı sürdürdükleri ileri sürülebilir.

Banka çalışanlarının örgütsel bağlılığa ilişkin algıları arasında “kurumda çalışma süresi” değişkenine göre “Duygusal Bağlılık”, “Normatif Bağlılık” ve “Örgütsel Bağlılık Genel” boyutlarında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bulunan anlamlı farklılığın her üç boyutta 10 yıl üzeri kurumda çalışanlar ile 6-10 yıl ile 5 yıl ve altında aynı kurumda görev yapan banka çalışanları arasında olduğu belirlenmiştir. Kurumda çalışma süresi değişkenine ilişkin araştırma verileri mesleki tecrübe değişkenine göre elde edilen verilerle örtüşmektedir. Sonuçların bu şekilde çıkmasında araştırmanın bir kamu bankasında yapılmış olmasının kamu bankaları arasında geçiş imkânının olmamasından kaynaklı olduğu söylenebilir. Bir kamu bankası çalışanı aynı kurumda başlayıp devam ettiği için mesleki tecrübe ve kurumda çalışma süresi paralel ilerlemektedir. Araştırma sonuçları da bu durumu desteklemiştir.

Örgüt içindeki hizmet süresi, algılanan yönetici desteği, iş-aile iklimi ve iş-aile dengesinin korunması konusunda işgörenlerin desteklenmesi gibi hususlar örgütsel bağlılığı besleyen etkenlerdendir (O’Neill vd., 2009, s.26). Ayrıca aynı işletmede çalışma süresi arttıkça, işgörenin elde ettiği edinimleri de çoğalmakta ve bağlılığı sürmektedir (Chughtai ve Zafar (2006, s.40). Bu



kazanımların çoğu zaman hesaba katıldığında; emek ve o güne kadar elde edilen faydaların yitirilmemesi için aynı yerde çalışmaya devam edilebilmektedir (Afşar, 2015, s.52). Bu bağlamda mesleki tecrübe ve kurumda çalışma süresi açısından araştırmada elde edilen süre arttıkça örgütsel bağlılığın arttığı sonucu desteklenmektedir.

Banka çalışanlarının örgütsel bağlılığa ilişkin algıları arasında “kurumdaki pozisyon” değişkenine göre “Duygusal Bağlılık”, “Devam Bağlılık” ve “Örgütsel Bağlılık Genel” boyutlarında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bulunan anlamlı farklılık:

Duygusal Bağlılık, devam bağlılığı ve örgütsel bağlılık boyutunda, pozisyonlara göre anlamı farklılıkların olduğu görülmüştür. Anlamlı farklılığın bulunduğu boyutlarda banka içerisinde pozisyonu müdür yardımcısı seviyesinde olanların diğer pozisyonda görev alan çalışanlara göre örgütsel bağlılıkları yüksek çıkmıştır. Bu sonucun oluşmasında üst pozisyonda görev alan banka çalışanlarının gerek ücret gerekse de statü gereksinimlerinin karşılanmış olmasının örgütsel bağlılıklarına pozitif etki ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada müdür yardımcısı pozisyonunda görev yapan banka çalışanlarının örgütsel bağlılıklarının yüksek çıkmasını kurumdan beklentilerinin karşılanması şeklinde yorumlanmıştır. Bu sonucun tersi bir durum, uzman yardımcısı-uzman pozisyonunda çalışanlardan elde edilen verilerle tespit edilmiştir. Uzman yardımcısı-uzman pozisyonunda görev yapanların eğitim seviyesinin, buldukları pozisyonun diğer çalışanlara göre yüksek olması beklentilerini arttırdığı ve bu beklentilerin geç veya hiç karşılanmaması durumunda örgütsel bağlılıklarında paralelinde de iş tatminlerinde azalma yaşandığı söylenebilir.

Eğitim durumu değişkeninde “Duygusal ve Devam Bağlılık” boyutlarında; “mesleki tecrübe ve kurumda çalışma süresi” değişkenlerinde devam bağlılığı boyutunda; “kurumdaki pozisyon” değişkeninde normatif bağlılık boyutlarında banka çalışanlarının algıları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Başka bir ifade ile banka çalışanlarının sayılan değişken ve boyutlarda algılarının birbirine benzer olduğu söylenebilir.

Toksik liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki korelasyona ilişkin veriler incelendiğinde “Normatif Bağlılık-Olumsuz Ruhsal Durum” boyutları arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Fakat diğer tüm boyutlar arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Araştırmada “Toksik Liderlik ve

Örgütsel Bağlılık” arasındaki ilişkinin düzeyine ait veriler incelendiğinde Duygusal Bağlılık” ve “Değer Bilmezlik-Çıkarıcılık” arasında orta düzeyde, “Duygusal Bağlılık” ve “Bencillik-Olumsuz Ruhsak Durum” arasında düşük düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örgütsel Bağlılık ölçeğinin “Devam Bağlılık-Normatif Bağlılık-Örgütsel Bağlılık Genel” boyutları ile “Toksik Liderlik” ölçeğinin bütün boyutları arasında düşük düzeyde ilişki olduğu araştırmada tespit edilmiştir. Fakat “Örgütsel Bağlılık Genel” ile “Toksik Liderlik” ölçeğinin “Değer Bilmezlik” boyutu arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu araştırmada saptanmıştır.

“Değer Bilmezlik”, “Çıkarıcılık”, “Bencillik”, “Olumsuz Ruhsal Durum” ile “Duygusal Bağlılık-Devam Bağlılık-Normatif Bağlılık” arasındaki neden sonuç ilişkisi anlamlı bulunmuştur. “Duygusal-Devam-Normatif Bağlılık” düzeyinin belirleyicisi olarak “Değer Bilmezlik, Çıkarıcılık, Bencillik, Olumsuz Ruhsal Durum” boyutları ile ilişkisinin zayıf olduğu görülmüştür. Banka çalışanlarının algıladıkları “Değer Bilmezlik” düzeyi “Duygusal-Devam-Normatif Bağlılık” düzeyini azaltmaktadır. Banka çalışanlarının algıladıkları “Çıkarıcılık, Bencillik ve Olumsuz Ruhsal Durum” düzeyleri, “Duygusal-Devam-Normatif Bağlılık” düzeyini etkilememektedir.

Alatrısta ve Arrowsmith (2004) tarafından yapılan araştırmada, çalışanların örgütsel bağlılığını arttırmaya yönelik yönetsel çabalarının özellikle kamu dışı sektörde çok zor olduğu belirtilmiştir. Zaten zor olan bu çabaların üzerine oluşacak toksik liderlik davranışlarının etkisinin örgütler için azaltılmasının önemi yeterince açıktır. Bu bakımdan özel sektöre yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

1. Çalışanların örgütsel bağlılık düzeyindeki sorunu önlemek düzeltmekten daha önemlidir. Öncelikle, bankalarda toksik liderlik davranışları gösteren yöneticilerin belirlenmesi ve engellenmesi gerekmektedir.
2. Araştırma neticesinde toksik liderlik davranışlarının örgüte; kalıcı olumsuz etkiler bırakabileceği anlaşılmaktadır. Toksik liderlik boyutlarının işlemsel değişkenlerinin sektörel ve hatta departmana yönelik olarak betimlenmesi adına araştırmalar yaygınlaştırılabilir.
3. “Toksik Liderlik” ve “Örgütsel Bağlılık” kavramlarının birbiri ile olan ilişkisinin ve etkisini derinlemesine incelenebilmesi için araştırma yöntemlerinde çeşitliliğe gidilerek farklı örneklem grupları üzerinde

nitel ve nicel çalışmalar birlikte yürütülerek karma araştırmalar yapılabilir.

4. Araştırmanın sonuçları kamu bankalarında çalışan personel ve yöneticiler ile sınırlıdır. Bundan dolayı araştırma sonuçlarındaki sınırlılığı aşmak için; özel bankalarda ve katılım bankalarında çalışan personel ile de araştırma yapılarak daha kapsamlı çalışmalar yapılabilir.

**EXTENDED ABSTRACT**

**Organizational Commitment as an Output of Toxic Leadership**

\*

Yeşim Eriş - Korhan Arun  
*Namık Kemal University*

Although leadership behaviours are generally similar, there are differences between some leadership practices in terms of domination and pressure. This study aims to investigate the effect of toxic leadership and demographic variables on organizational commitment of bank employees. For this purpose, the level of organizational commitment in a public bank, the level of harmful leadership of managers, their interrelation, and their interrelation were examined empirically in terms of demographic characteristics.

In order to reach the stated aims of the study, the screening model was preferred. The population of the study is composed of employees working in a public bank located in Eastern Anatolia Region. The research sample consisted of 302 bank employees selected from the universe using the "Simple Random Sampling" method.

In order to measure the perception of organizational commitment of bank employees, the 18-item form of Meyer and Allen's revised organizational commitment scale developed by Meyer et al. The original form of the toxic leadership scale, developed by Çelebi et al. (2015), consists of a total of 30 items and four dimensions, namely "self-promotion", "Insignificance", "Negative Mental Status", "Selfishness".

As a result of analyzing the research conducted, it was seen that toxic leadership influenced organizational commitment. Besides, as a result of detailed correlation analysis, it was concluded that toxic leadership behaviours had a negative effect on all organizational commitment dimensions except normative commitment. In the study, the perceptions of the bank employees regarding toxic leadership were found to differ significantly according to the "position in the institution" and in the "Narcissism" and "Toxic Leadership General" dimensions. The position in the institution of the meaningful difference is the officer with the top

authority; authorized-competent and highest authorized; It is among the top authorized persons with the expert. The employees' perceptions of organizational commitment differed significantly in terms of gender and marital status; It was determined that there was a consequential difference in general dimension of organizational commitment according to education status, professional experience, working time in institution and position in the institution. In the study, a relevant negative correlation was found between Toxic Leadership and Organizational Commitment. Toxic leadership behaviours decrease organizational commitment in general. However, interestingly, the perception of the duty of bank employees has not been observed to change their behaviour towards not turnover, or not to leave that institution, as a result of the importance of the job. The perceptions of the bank employees involved in the study about toxic leadership are at the level of "I do not agree", with "self-promotion", "selfishness", and "insignificance", and "Moderately Agree" in the "negative mental status" dimension. In the study, it has been determined that the overall average of the responses of the bank employees regarding toxic leadership is at the level of "Disagree". In line with these results, it can be said that the toxic leadership behaviours of bank managers are low. Whether this is due to be a public bank can be investigated in future research. However, we found that there is no significant difference between the perceptions of bank employees about toxic leadership according to the "education level" variable. But it has been determined that there is a significant difference in terms of "self-promotion" and Toxic Leadership according to the "position in the institution" variable.

In the research, the organizational commitment of bank employees working in the position of assistant manager has been interpreted as meeting their expectations from the institution. The opposite of this result is seen by the data obtained from those working in the assistant expert-expert position. It can be said that the level of education of those who work in assistant-expert position increases their expectations that their position is higher than other employees. If these expectations are not met late or at all, job satisfaction also decreases in parallel with their organizational commitment.

In line with the obtained results, it can be said that the organizational commitment of bank employees is at a high level. It was determined that

there was a significant difference between the perceptions of the Bank employees about organizational commitment in terms of "education status" variable in terms of "Normative Commitment" and "Organizational Commitment-General" dimensions. It is found that the significant difference was found between high school and undergraduate (high school) graduates, and between high school and university graduates. Organizational commitment of those with low education level was high. Nevertheless, it is observed that there is an increase in organizational commitment with the increase of professional experience of the employees working in the bank. This increase diverges significantly with employees with little professional experience. The loyalty of employees with more banking history has increased over time.

According to the perceptions of bank employees, the level of organizational leadership of employees decreases as the level of toxic leadership of manager's increases. In other words, it was found that there was a cause-effect relationship between the two variables.

In the research conducted by Alatrasta and Arrowsmith (2004), it was stated that the administrative efforts of the employees to increase their organizational commitment are very difficult, especially in the non-public sector. The importance of reducing the impact of toxic leadership behaviours on these already strenuous efforts for organizations is clear enough. In this regard, recommendations for the private sector are presented below.

It is more important to prevent the problem of employees' organizational commitment than to correct the situation. First, managers that show toxic leadership behaviours in banks should be identified and prevented.

In order to examine the relationship and impact of the concepts of "Toxic Leadership" and "Organizational Commitment" in-depth, mixed research can be conducted by conducting qualitative and quantitative studies together on different sample groups.

### **Kaynakça / References**

Afşar, S.T. (2015). Impact of the quality of work-life on organizational commitment: A Comparative study on academicians working for state and foundation. *Is, Guc: The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 17(2), 45-75.

- Alatrasta, J. ve Arrowsmith, J. (2004). Managing employee commitment in the not-for-profit sector. *Personnel Review*, 33(5), 536-548.
- Allen, N.J. ve Meyer, J.P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63(1), 1-18.
- Aryee, S., Chen, Z. X., Sun, L.-Y., ve Debrah, Y. A. (2007). Antecedents and outcomes of abusive supervision: Test of a trickle-down model. *Journal of Applied Psychology*, 92(1), 191-201.
- Baycan, F.A. (1985). *An analysis of several aspects of job satisfaction between different occupational groups*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.
- Bayram, L. (2005). Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık. *Sayıştay Dergisi*, 59, 125-139.
- Bozkurt, Ö. ve Yurt, İ. (2013). Akademisyenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 11(22), 121-139.
- Breiger, R. L. (2002). 9. Poststructuralism in organizational studies. In *Research in the Sociology of Organizations: Social Structure and Organizations Revisited* (Vol.: 19, p.295-305). [https://doi.org/10.1016/S0733-558X\(02\)19009-4](https://doi.org/10.1016/S0733-558X(02)19009-4)
- Brown, D. R. (2014). *Experiential approach to organization development*.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Can, A. (2016). *SPSS İle bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi (4.Baskı)*. Ankara:Pegem Akademi Yayınları,.
- Casper, W.J., Harris, C., Taylor-Bianco, A., ve Wayne, J.H. (2011). Work-family conflict, perceived supervisor support and organizational commitment among Brazilian professionals. *Journal of Vocational Behavior*, 79(3), 640-652.
- Chang, H.T., Chi, N.W., ve Miao, M.C. (2007). Testing the relationship between three-component organizational/occupational commitment and organizational/occupational turnover intention using a non-recursive model. *Journal of Vocational Behavior*, 70(2), 352-368.
- Chen, Z.X. ve Aryee, S. (2007). Delegation and employee work outcomes: An examination of the cultural context of mediating processes in China. *Academy of Management Journal*, 50(1), 226-238.

- Chughtai, A.A. ve Zafar, S. (2006). Antecedents and consequences of organizational commitment among Pakistani University teachers. *Applied HRM Research*, 11(1), 39-64.
- Cohen, A. (2007). Commitment before and after: An evaluation and reconceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 17(3), 336-354.
- Cuskelly, G. ve Boag, A. (2001). Organisational commitment as a predictor of committee member turnover among volunteer sport administrators: Results of a time-lagged study. *Sport Management Review*, 4(1), 65-86.
- Çelebi, N., Güner, H. ve Yıldız, V. (2015). Toksik liderlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 249-268.
- Çetinkaya, H. (2017). *Okul yöneticilerinin toksik (zehirli) liderlik davranışları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Chiaburu, D. S., Oh, I.-S., Berry, C. M., Li, N., ve Gardner, R. G. (2011). The five-factor model of personality traits and organizational citizenship behaviors: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 96(6), 1140-1166. <https://doi.org/10/fnfd2q>
- Choi, D., Oh, I.-S., ve Colbert, A. E. (2015). Understanding organizational commitment: A meta-analytic examination of the roles of the five-factor model of personality and culture. *Journal of Applied Psychology*, 100(5), 1542. <https://doi.org/10/gckfrp>
- Colquitt, J. A., Conlon, D. E., Wesson, M. J., Porter, C. O. L. H., ve Ng, K. Y. (2001). Justice at the millennium: A meta-analytic review of 25 years of organizational justice research. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 425-445. <https://doi.org/10/cpmf2x>
- Davis, A. L., & Rothstein, H. R. (2006). The effects of the perceived behavioral integrity of managers on employee attitudes: A meta-analysis. *Journal of Business Ethics*, 67(4), 407-419. <https://doi.org/10/fjq8fs>
- Demirel, N. (2015). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki: Gaziantep Şehitkâmil ilçesi örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Gaziantep.
- Dirks, K. T., ve Ferrin, D. L. (2002). Trust in leadership: Meta-analytic findings and implications for research and practice. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 611-628. <https://doi.org/10/fvw2m3>



- Dobbs, J.M. (2014). *The relationship between perceived toxic leadership styles, leader effectiveness, and organizational cynicism*. University of San Diego, School of Leadership and Education Sciences, Proquest.
- Eğilmezkol, G. (2011). *Çalışma yaşamında örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık: Bir kamu bankasındaki çalışanların örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık algılayışlarının analizine yönelik bir çalışma*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı Genel İşletme Bilim Dalı, Ankara.
- Erdem, H., Gökmen, Y., & Türen, U. (2015). Psikolojik sermayenin örgütsel özdeşleşme üzerine etkisinde algılanan örgütsel desteğin aracılık rolü. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 38-62.
- Ferris, G.R., Zinko, R., Brouer, R.L., Buckley, M.R., ve Harvey, M.G. (2007). Strategic bullying as a supplementary, balanced perspective on destructive leadership. *The Leadership Quarterly*, 18(3), 195-206.
- Futterman, S. (2004). *When you work for a bully: assessing your options and taking action* (1st ed). Montvale, NJ : Chicago, IL: Croce Pub. Group ; distributed by Independent Publishers Group.
- Gregersen, H. B. (1993). Multiple commitments at work and extrarole behavior during three stages of organizational tenure. *Journal of Business Research*, 26(1), 31-47. <https://doi.org/10/bqmq6q>
- Gül, H. (2002). Örgütsel bağlılık yaklaşımlarının mukayesesi ve değerlendirmesi. *Ege Akademik Bakış*, 2(1), 37-56.
- Harvey, M., Treadway, D., ve Heames, J. (2007). The occurrence of bullying in global organizations: A model and issues associated with social/emotional contagion. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(11), 2576-2599.
- Hirschfeld, R.R. (2000). Does revising the intrinsic and extrinsic subscales of the Minnesota satisfaction questionnaire short form make a difference?. *Educational & Psychological Measurement*, 60(2), 255-270.
- Holt, R., ve Sandberg, J. (2011). Phenomenology and organization theory. In *Philosophy and organization theory*, 32, 215-249.
- Iverson, R.D. ve Deery, M. (1997). Turnover culture in the hospitality industry. *Human Resource Management Journal*, 7(4), 71-82.
- İncir, G. (1990) *Çalışanların iş doyumunu üzerine bir inceleme*. Ankara:Milli Prodükivite Merkezi Yayınları.

- İzğüden, D., Eroymak, S. ve Erdem, R. (2016). Sağlık kurumlarında görülen toksik liderlik davranışları: Bir üniversite hastanesi örneği. *Balkan Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9), 262-276.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (9.Baskı), Ankara:Asil Yayıncılık,-.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara:Nobel Yayınları.
- Kim, W.G., Leong, J.K., ve Lee, Y.K. (2005). Effect of service orientation on job satisfaction, organizational commitment, and intention of leaving in a casual dining Chain Restaurant. *International Journal of Hospitality Management*, 24(2), 171-193.
- Kramer, R. M., ve Gavrieli, D. (2005). The perception of conspiracy: Leader paranoia as adaptive cognition. (D. M. Messick ve R. M. Kramer Eds.), *The psychology of leadership: new perspectives and research* içinde ( s. 241–274). Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Lipman-Blumen, J. (2010). Toxic leadership. (Ed. Richard A. Couto) *Political and Civic Leadership: A Reference Handbook*, Sage Publication California, ABD.
- Mathieu, J. E., ve Zajac, D. M. (1990). A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. *Psychological Bulletin*, 108(2), 171–194.
- Mowday, R. T., Porter, L. W., ve Steers, R. M. (1982). *Employee-organization linkages: The psychology of commitment, absenteeism, and turnover*. New York: Academic Press.
- Meyer, J.P., Allen, N.J., ve Smith, C. (1993). Commitment to Occupations: Extension and Test of a Three-Component Conceptualization, *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 538–551.
- Miao, Q., Newman, A., Sun, Y., ve Xu, L. (2013). What factors influence the organizational commitment of public sector employees in China? The Role of extrinsic, intrinsic and social rewards. *The International Journal of Human Resource Management*, 24(17), 3262-3280.
- Morrow, P. C. (2011). Managing organizational commitment: Insights from longitudinal research. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), 18–35.
- Okun, O. (2020). The Positive Face of Human Capital, Psychological Capital, and Well-Being. 10.4018/978-1-7998-2509-8.
- O’Neill, J.W., Harrison, M.M., Cleveland, J., Almeida, D., Stawski, R., ve Crouter, A.C. (2009). Work–family climate, organizational commitment, and turnover: Multilevel contagion effects of leaders. *Journal of Vocational Behavior*, 74(1), 18-29.

- Özkalp, E. ve Kirel, A.Ç. (1996). *Örgütsel davranış*. Eskişehir:Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özaydın, M.M. ve Özdemir, Ö. (2014). Çalışanların bireysel özelliklerinin iş tatmini üzerindeki etkileri: Bir kamu bankası örneği. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 251-281.
- Özer, Ö., Uğurluoğlu, Ö., Kahraman, G. ve Avcı, K. (2017). A study on toxic leadership perceptions of healthcare workers. *Global Business and Management Research: An International Journal*, 9(1), 12-23.
- Öztürk, A. Y. (2007). *Ortaöğretim kimya öğretmenlerinin iş tatmini*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Paunonen, S.V., Lönnqvist, J.E., Verkasalo, M., Leikas, S., ve Nissinen, V. (2006). Narcissism and emergent leadership in military cadets. *The Leadership Quarterly*, 17(5), 475-486.
- Raghunathan, B., Raghunathan, T.S., ve Tu, Q. (1998). An empirical analysis of the organizational commitment of information systems executives. *Omega*, 26(5), 569-580.
- Rhoades, L., ve Eisenberger, R. (2002). Perceived organizational support: a review of the literature. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 698.
- Salleh, R., Nair, M.S., ve Harun, H. (2012). Job satisfaction, organizational commitment, and turnover intention: A case study on employees of a retail company in Malaysia. *International Journal of Social, Education, Economics and Management Engineering*, 6(12), 702-709.
- Schmidt, A.A. (2008). *Development and validation of the toxic leadership scale*. Unpublished Master Theses, Faculty of the Graduate School of the University of Maryland, ABD.
- Şimşek, M.Ş. (2008). *Yönetim ve organizasyon*, Konya:Adım Yayınları.
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics (6.edition)*. Pearson Education, ABD.
- Tepper, B.J. (2007). Abusive supervision in work organizations: Review, Synthesis, And research agenda. *Journal Of Management*, 33(3), 261-289.
- Tubbs, S. L. (2012). *A systems approach to small group interaction* (11th ed). New York: McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.
- Vreja, L.O., Balan, S., ve Bosca, L.C. (2016). An evolutionary perspective on toxic leadership. *Management and Economics Review*, 1(2), 217-228.

- Wong, C.S., Wong, Y.T., Hui, C., ve Law, K.S. (2001). The significant role of chinese employees' organizational commitment: Implications for managing employees in Chinese Societies. *Journal of World Business*, 36(3), 326-340.
- Williams, C.D.F. (2005). *Toxic leadership in the US Army*, USA:Army War Coll Carlisle Barracks Pa.
- Wilson-Starks, K.Y. (2003). *Toxic leadership*. Transleadership, Inc. 719-534, 26.03.2019 tarihinde www.transleadership.com adresinden erişilmiştir.
- Woestman, D.S., ve Wasonga, T.A. (2015). Destructive leadership behaviors and workplace attitudes in schools, *NASSP Bulletin*, 99(2), 147-163.
- Wright, E. E. (2015). *Toxic management styles: The problem, prevention, and cure*. Trengaws Publishing.
- Yang, M.L. (2012). Transformational leadership and Taiwanese public relations practitioners' job satisfaction and organizational commitment. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 40(1), 31-46.
- Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations* . New Jersey Pearson Educations Inc.

#### **Kaynakça Bilgisi / Citation Information**

- Eriş, Y. ve Arun, K. (2020). Toksik liderliğin bir çıktısı olarak örgütsel bağlılık. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(24), 2764-2804. DOI: 10.26466/opus.599311

## Matematiksel Muhakeme Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi<sup>1</sup>

DOI: 10.26466/opus.610197

\*

Halil Çoban\* - Erdoğ an Tezci \*\*

\* Dr, Milli Eğitim Bakanlığı, Çağ atay Uluç ay Ortaokulu / Manisa / Türkiye

E-Posta: [cobanhali@hotmail.com](mailto:cobanhali@hotmail.com)

ORCID: [0000-0001-6807-1380](https://orcid.org/0000-0001-6807-1380)

\*\* Prof. Dr., Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi/ Balıkesir/ Türkiye

E-Posta: [etezci@balikesir.edu.tr](mailto:etezci@balikesir.edu.tr)

ORCID: [0000-0003-2055-0192](https://orcid.org/0000-0003-2055-0192)

### Öz

Çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin matematiksel muhakeme becerilerini değerlendirmek için bir ölçek geliştirmektir. Literatür incelendiğinde ölçek geliştirme çalışmalarının madde havuzu oluşturma, uzman görüşü, ön uygulama ve geçerlik-güvenirlilik çalışmalarının yapıldığı aşamalar olmak üzere 4 aşamada yürütüldüğü görülmektedir. Bu araştırmada 4 aşamayı da içinde barındıran Tracy ve Gibson (2005, s.40) tarafından belirtilen aşamalar kullanılmıştır. Matematiksel Muhakeme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği, öğrencilerin matematiksel muhakeme becerilerine ne düzeyde sahip olduklarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Ölçek, literatürden yola çıkarak belirlenen matematiksel muhakemenin 7 alt boyutunu içeren 11'i çoktan seçmeli, 12'si kısa cevaplı sorular olmak üzere iki kısımdan toplam 23 maddeden oluşmaktadır. Birinci kısım, matematiksel muhakemenin alt boyutlarından her birini ölçebilecek yeterli sayıda soru bulunabilmesi böylece kapsam geçerliğinin sağlanması amacıyla çoktan seçmeli sorulardan, ikinci kısım ise matematiksel düşünme süreçlerini ortaya çıkarmaya fırsat verecek sorulardan meydana gelmektedir. Ölçeğin alt boyutları ise tahmin etme, aynı verinin farklı gösterimlerini tanıma, örüntüleri tanıma, çözüm yolunun ve sonucun doğruluğuna karar verme, genelleme, rutin olmayan problemleri çözüme ve çözüm için mantıklı yollar geliştirme olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak "Matematiksel Muhakeme Becerileri Değerlendirme Ölçeği"nin geçerli ve güvenilir olduğu ortaya konmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Matematiksel muhakeme, Matematiksel muhakeme ölçeği, Ölçek geliştirme, Ortaokul.

<sup>1</sup> Bu çalışma birinci yazarın hazırladığı doktora tezinden üretilmiştir.

## Developing The Mathematical Reasoning Skills Assessment Scale

\*

### Abstract

*The aim of this study is to develop a scale in order to evaluate the mathematical reasoning skills of secondary school students. When the literature is examined, it is seen that the scale development studies are carried out in 4 stages: item pooling, expert opinion, pre-application and validity-reliability studies. In this study, the stages mentioned by Tracy and Gibson (2005, s.40) which includes 4 stages, were used. The scale for evaluating mathematical reasoning skills aims to determine the level of student's mathematical reasoning skills. The scale consists of 23 items, of which 11 are multiple choice questions and 12 are short answer questions, including 7 sub-dimensions of mathematical reasoning based on the literature. The first part consists of multiple choice questions to ensure that there is enough questions to measure each of the sub-dimensions of mathematical reasoning and the second part consists of questions that will give opportunity to reveal mathematical thinking processes. The sub-dimensions were identified as estimating, recognizing pattern, deciding the correctness of the solution and the result, generalizing, solving non-routine problems and developing logical ways to solve. As a result, "Mathematical Reasoning Skills Assessment Scale" was found to be valid and reliable.*

**Keywords:** *Mathematical reasoning, Mathematical reasoning scale, Scale development, Middle School*

## Giriş

Günlük hayatta ve matematik dersinde karşılaşılan problemleri çözebilmek matematiksel olarak mantık yürütebilmekle bir başka ifadeyle matematiksel yeterliliğe sahip olmayla yakından ilgilidir (Demir ve Akar-Vural, 2016). Kilpatrick ve Swafford' a göre (2002, s.9; Akt. Temizöz, 2013) Matematiksel yeterlilik terimi 5 bileşenden oluşmuştur ve bu bileşenler kısaca şu şekilde açıklanmıştır;

1. Anlama: Matematiksel kavramları, işlemleri anlama ve matematiksel işaret ve işlemlerin anlamını bilme
2. Hesaplama: Matematiksel işlemleri düzgün yapma.
3. Uygulama: Problemleri matematiksel olarak ifade etme, problemleri çözmek için uygun yollar bulma
4. Muhakeme: Bir problemin çözümünü gerekçelendirmek veya bilinen-den bilinmeyene ulaşmak için akıl yürütme.
5. İlgi: Matematiği mantıklı bulma ve üzerinde çalışmaya istekli olma

Matematiksel yeterlilik için belirtilen bileşenlerin tümü oldukça önemli ve birbirini etkileyen bileşenlerdir. Ancak muhakeme becerisi, işlemlerin ve kavramların bir araya getirilmesindeki ve problem çözmeye strateji geliştirmedeki rolü ve sonuçların gerekçelendirilmesine olanak sağladığı dikkate alındığında tüm bileşenleri bir arada tutan bir rol oynadığı ifade edilebilir (Brodie, 2010; Kilpatrick, Swafford ve Findell 2001).

Bireyin muhakeme edebilme becerisi, bireyin karşılaştıkları duruma uygun değerlendirme süreci içerisinde bulunmasını, yaptığı irdeleme neticesinde uygun tahminlerde bulunabilmesini ve düşüncelerini temellere dayandırarak açıklayabilmesini doğrudan etkiler (Umay, 2003). Literatürde yapılan birçok tanımdan (Altıparmak ve Özış, 2005; Erdem, 2011; Lithner, 2006; MEB, 2013; Umay, 2003) yola çıkarak muhakeme kavramını; var olan bilgilerden hareketle karşılaştırma ve genellemeler yaparak bütün etmenleri de dikkate alarak düşüncelerini gerekçelere dayandırıp mantıklı bir sonuca ulaşma süreci olarak ifade etmek mümkündür. Bu bakımdan matematiksel düşüncenin ve anlayışın gelişmesi ve yeni edinilen matematiksel bilgilerin yapılandırılması için kısaca genel matematiksel yetenekleri geliştirmek için en çok ihtiyaç duyulan temel bir beceri olarak muhakeme becerisi oldukça önemlidir (Ball ve Bass, 2003; Herman vd., 2018). Özetle matematik alanının içerisinde muhakeme en çok başvurulan becerilerden biridir. Bu bağlamda

matematikselsel muhakemenin matematiğinin temelini oluşturduğu ifade edilebilir (Pilten, 2008; Herman vd., 2018).

Matematikselsel muhakeme, bireylerin karşılaştıkları durumlara matematiselsel bakış açısıyla yaklaşarak sebep ve sonucunu araştırıp durumu anlamlandırma, matematiselsel kavram ve sembolleri kullanarak mantıklı bir sonuca ulaşmaya yardımcı olacak muhakeme yapma becerisidir (Brodie, 2010; Erdem, 2015; MEB, 2013). Matematiselsel muhakeme bireylerin matematiselsel yeterliliğe ulaşmasını sağlayacak olan gerekçelendirme, genelleme, iletişim, temsil etme ve sembollerle ifade etme gibi becerileri içinde barındırır (Ball ve Bass, 2003; Brodie, 2010). Günhan (2014) ve Kilpatrick, Swafford ve Fındell (2001), problem çözme ile matematiselsel muhakeme arasındaki ilişkinin yüksek olduğuna dikkat çekmiştir. Gerek yurt içi gerek yurt dışı araştırmalarda matematiği anlamlı kılma ve matematiselsel muhakeme becerisinin öğrencilere kazandırılması oldukça önemli görülmektedir (NCTM, 2000; MEB, 2017). NCTM (2000) matematik öğrenmenin amacını problem çözme, muhakeme yapmayı ve iletişimi öğrenmek olarak ifade etmiştir. Bu bakımdan muhakeme öğrencilerin dikkat etmesi gereken matematiselsel bir güçtür (Kadarisma vd., 2019). Matematiselsel muhakeme, matematiselsel kavramları anlamada matematiselsel fikirler üretmede, yeni edinilen bilgileri yapılandırmada, işlemleri etkili ve esnek kullanmada kısaca matematiği anlamlandırma ve matematiselsel uygulamalarda bir araç ve önemli bir beceri olarak ifade edilmektedir (Brodie, 2010; Ev-Çimen, 2008).

Literatür taraması neticesinde matematiselsel muhakeme değerlendirme ölçeğine yönelik ölçek geliştirme çalışmalarının özellikle Türkiye’de çok az sayıda olduğu görülmüştür. Öğrencilerin matematiselsel muhakeme becerilerine ne derece sahip oldukları belirlenerek geliştirmeye yönelik gerekli tedbirlerin öğretmenler tarafından alınması ya da matematiselsel muhakeme becerilerini kullanmayı daha üst düzeye çıkarmak için çalışmalar yapılması son derece önem arz etmektedir. Bu çalışmanın öğrencilerin matematiselsel muhakeme becerilerine sahip olma düzeylerini belirlemede öğretmenlerin başvuracakları bir ölçme aracı hazırlamayaarak onlara ve literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.



## Yöntem

### *Çalışma Grubu*

Araştırmanın çalışma grubunu Manisa il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ortaokulda öğrenim gören 7. Sınıflarda okuyan toplam 73 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu araştırmaya gönüllü katılım gösteren öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin 36'sı (%49) erkek, 37'si (%51) kadın öğrencilerden oluşmaktadır.

### *Ölçme Aracı*

Araştırmada ortaokul altıncı sınıf öğrencilerin matematiksel muhakeme becerilerini değerlendirmek amacıyla bir ölçek geliştirilmiştir. Matematiksel muhakeme değerlendirme ölçeği, 11'i çoktan seçmeli, 12'si kısa cevaplı sorular olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısım, matematiksel muhakemenin alt boyutlarından her birini ölçebilecek yeterli sayıda soru bulunabilmesi böylece kapsam geçerliğinin sağlanması amacıyla çoktan seçmeli sorulardan, ikinci kısım ise matematiksel düşünme süreçlerini, muhakeme becerilerini nasıl kullandıklarını açıklamalarına fırsat verecek sorulardan oluşmaktadır (Pilten, 2008).

### *Ölçeğin Geliştirilme Aşamaları*

Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde ölçek geliştirilmenin dört aşamadan oluştuğu görülmektedir (Erdem, 2015; Kalaycı, 2010; Karasar, 2009; Pilten, 2008). Bunlar;

- Madde havuzu
- Uzman görüşü (Kapsam Geçerliliğinin Sınanması aşaması)
- Ön uygulama
- Geçerlik güvenirlik çalışmaları

Çalışmada geliştirilen matematiksel muhakeme değerlendirme ölçeği geliştirilmesi aşamasında ise yukarıda verilen aşamaları da içinde barındıran Tracy ve Gibson (2005, s.40) tarafından belirtilen aşamalar uygulanmıştır. Bu aşamalar;

1. aşama: Bu aşamada matematiksel muhakeme kavramının tanımlanması ve nasıl ölçüldüğünün belirlenmesi amacıyla literatür taraması yapılmıştır.
2. aşama: Bu aşamada ölçeğe ait maddeler geliştirilmiştir. Maddeler geliştirilirken sırası ile; cevap formatları belirlenmiştir, madde havuzu oluşturulmuştur, kapsam geçerliliği için uzman görüşlerine başvurulmuştur, maddeler tekrar gözden geçirilmiştir ve güvenilirlik geçerlik çalışmaları için maddeler geniş bir örneklem üzerinde uygulanmıştır.
3. aşama: Bu aşamada veri analizler gerçekleştirilmiştir. Veri analizleri, madde istatistikleri belirlenerek, kapsam geçerliliği için uzman görüşleri alınarak (2 alan uzmanı, 2 eğitim bilimleri uzmanı) ve ölçeğin güvenilirlik katsayısı hesaplanarak yapılmıştır.

### ***Matematiksel Muhakeme Kavramı ve Alt Boyutlarının Belirlenmesi***

Literatürde muhakemenin değerlendirilmesi ile ilgili araştırmalar taranarak matematiksel muhakeme ölçeğinin alt boyutları oluşturulmuştur. Literatürde matematiksel muhakemenin değerlendirilmesine yönelik belirtilen boyutlar matematiksel muhakemeye ilişkin göstergeler kısaca şu şekildedir;

MEB (2013); muhakeme becerilerini akıl yürütme becerisi olarak ele almış ve gösterge davranışlarını şu şekilde ifade etmiştir;

- Çıkarımların doğruluğunu ve geçerliliğini savunma
- Mantıklı genellemelerde ve çıkarımlarda bulunma
- Bir matematiksel durumu analiz ederken matematiksel örüntü ve ilişkileri açıklama ve kullanma
- Yuvarlama, uygun sayıları gruplandırma, ilk veya son basamakları kullanma gibi stratejileri veya kendi geliştirdikleri stratejileri kullanarak işlem ve ölçümlerin sonucuna dair tahminlerde bulunma
- Belirli bir referans noktasını dikkate alarak ölçmeye ilişkin tahminde bulunma

NCTM (1989; 2000); muhakeme becerilerini, muhakeme, matematiksel güç ve problem çözme içerisinde ele almış ve gösterge davranışlarını şu şekilde ifade etmiştir;

- Matematiksel tahminleri mantığa uygun olarak oluşturma,
- Matematiksel tartışmaları geliştirme ve değerlendirme,

- Toplanan veya ortaya konan bilgileri farklı yöntemlerle ve şekillerde sunma,
- Muhakeme yaparken tümevarımı ve tümdengelimini etkin olarak kullanma
- Düşündüklerini, varsayımlarını doğru olduklarını savunacak açıklamalar yapma, gerekçeler sunma

TIMSS (2003;2011); muhakeme becerilerini problem çözme ve matematiksel muhakeme becerileri içerisinde ele almış ve kategorileri şu şekilde ortaya koymuştur;

- Analiz
- Genelleme
- Sentez
- Gerekçelendirme
- Rutin olmayan problemleri çözme

Çiftçi (2015); yaptığı araştırmada matematiksel muhakemenin alt boyutlarını şu şekilde ifade etmiştir;

- Uygun çıkarımlarda bulunma ve genellemeler yapma
- Varsayımların veya çıkarımların geçerliliğini savunma
- Matematiksel sembolleri ve kuralları kullanma
- Matematiksel ilişkileri kullanma
- Tahminlerde bulunma ve bunu mantığa uygun olarak gerekçelendirebilme
- Genel ilişkileri var olan özel durumlara uygulayabilme
- Matematiksel ispat sürecinde tümevarımı ve tümdengelimini uygun olarak kullanabilme

Pilten (2008); yaptığı araştırmasında matematiksel muhakemenin alt boyutlarını şu şekilde belirlemiştir;

- Uygun muhakemeyi belirleme ve kullanma
- Matematiksel bilgileri /örüntüleri / yapıları / genel özellikleri tanıma ve kullanma
- Aynı verinin farklı gösterimlerini tanıma
- Tahmin etme
- Çözüme ilişkin mantıklı tartışmalar geliştirme
- Çözüm yolu / sonucun doğruluğuna karar verme
- Genelleme yapma
- Rutin olmayan problemleri çözme

- Sumarmo (2006) araştırmasında matematiksel muhakemeye ilişkin göstergeleri şu şekilde sıralamıştır (Akt: Kadarisma, vd., 2019).
- Mantıksal sonuçların çıkarılması
- Modellerle, gerçek durumlarla, sahip oldukları ilişkiler ve özelliklerle ilgili açıklamalar yapma
- Cevaplara ve çözüm süreçlerine ilişkin tahminlerde bulunma
- Matematiksel durumları analiz etmek için modellemeleri ve ilişkileri kullanma
- Hipotezler oluşturup gözden geçirme
- Geçerli gerekçeler üretme
- Doğrudan veya dolaylı matematiksel çıkarımların yapılması ve kullanılması

Yukarıda verilen araştırmalardan yola çıkarak matematiksel muhakeme becerilerine ilişkin belirtilen gösterge ve davranışlardan benzer olanların sınıflandırılması ve ortak olanların gruplandırılması sonucu aşağıda matematiksel muhakemenin alt boyutları şu şekilde kararlaştırılmıştır;

1. Tahmin etme
2. Aynı verinin farklı gösterimlerini tanıma
3. Örüntüleri tanıma
4. Çözüm yolunun ve sonucun doğruluğuna karar verme
5. Genelleme
6. Rutin olmayan problemleri çözme
7. Çözüm için mantıklı yollar geliştirme

### ***Madde Havuzunun Oluşturulması***

Literatür incelendiğinde öğrencilerin matematiksel muhakeme becerilerini ortaya koyan ölçek veya testlerin geliştirildiği görülmüştür (Akay, Soybaş ve Ergün, 2006; Erdem, 2015; Mandacı-Şahin 2007; NAEP, 2002; Pilten, 2008; TIMSS, 2003). Geliştirilen ölçeklerin veya testlerin çoktan seçmeli, kısa cevaplı veya açık uçlu maddelerden oluştuğu görülmektedir. Pilten (2008) geliştirdiği ölçekte 23 çoktan seçmeli, 18 açık uçlu madde kullanmıştır. NAEP (2002) ve TIMSS (2003) de aynı şekilde muhakeme becerilerini değerlendiren çoktan seçmeli ve açık uçlu soruları kullanmışlardır. Çoban (2010) araştırmasında muhakeme becerilerini hem çoktan seçmeli hem de açık uçlu maddeleri kullanarak bir ölçek geliştirmiştir. Erdem (2015) muha-

keme becerilerini ölçmek amacıyla 24 açık uçlu madde ile ölçme aracı geliştirmiştir. Erdem (2016) yaptığı bir başka araştırmasında ise 33 sorudan ve tamamı çoktan seçmeli maddelerden oluşan muhakeme ölçeğini geliştirmiştir.

Literatür taraması sonucunda bu çalışmada kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla her boyuttan yeterli miktarda soru sorulmasını kolaylaştırmak için çoktan seçmeli sorularla birlikte öğrencilerin muhakemelerini ortaya koyacakları açık uçlu maddelerin birlikte kullanılmasına karar verilmiştir. Literatür incelemesine dayalı olarak oluşturulan ölçeğin alt boyutlarında yer alan çoktan seçmeli ve açık uçlu maddelerden oluşan 37 madde hazırlanarak madde havuzu oluşturulmuştur.

### *Ölçeğin Uygulanması ve Analiz Süreci*

37 maddelik hazırlanan taslak ölçeğin kapsam geçerliğini belirlemek için 2 eğitim programı uzmanı, 2 matematik eğitimi alanında uzman ve 2 matematik öğretmenin görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri sonucunda kalan maddeler geçerlik, güvenilirlik çalışmaları için 73 öğrenciye uygulanarak madde analizleri yapılmıştır (Beanland Schneider, LoBiondo-Wood ve Haber, 1999). Öğrencilerin sorulara verdiği cevaplar doğru ve yanlış olarak "0" ve "1" şeklinde kodlanarak ölçeğin KR-20 güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Ayrıca Alt-Üst Grup %27 tekniği ile madde ayırt edicilikleri ve madde güçlük indeksleri incelenmiştir (Kelley, 1939).

### **Bulgular**

#### *Kapsam ve Görünüş Geçerliliğinin Sınanması Aşamaları*

Ölçme aracının kapsam ve görünüş geçerliliğinin sınanması için uzman görüşünün yanı sıra pilot uygulaması yapılmıştır. Tavşancıl (2005)' a göre geçerlik göre kapsam geçerliliği ölçme aracının ölçtüğü özelliğe dair uzman görüşüdür ve sayısal olarak ifade edilemez. Geçerlilik bir maddenin ölçmek istediği özelliği ne derece doğru ölçtüğüne ilişkin bir göstergedir. Kapsam geceliği için bir belirtke tablosu hazırlamak, hazırlanan belirtke tablosuna göre test maddelerini geliştirip bir ölçek taslak formu düzenlemek daha sonra da bu ölçek formunu incelemeleri için uzmanların görüşüne sunmak

gerekmektedir (Polit ve Hungler 1999; Zeidner, 1989). Bir ölçme aracının kapsam geçerliği, ölçme aracının (testin) ölçülmek istenen özelliği ya da yapıyı yansıtması, bu yapıya uygunluğu ve ilgili olmasıdır (Lawshe, 1975; Messick, 1993).

*Tablo 1. Taslak Ölçeğe Ait Belirtke Tablosu*

No	Alt boyutlar	Tahmin Etme	Ayrı Verinin Farklı Gösterimlerini Tanuma	Örüntüleri Tanuma	Çözüm Yolunun Ve Sonucun Doğruluğuna Karar Verme	Genelleme Yapma	Rutin Olmayan Problemleri Çözme	Çözüm İçin Mantıklı Yollar Geliştirme
1								✓
2								✓
3								✓
4		✓						✓
5								✓
6								✓
7							✓	✓
8							✓	✓
9								✓
10						✓	>	
11							✓	
12								✓
13		✓					✓	✓
14							✓	✓
15								✓
16					✓			
17						✓	>	
18					✓			
19			✓					
20			✓					
21			✓					✓
22			✓					
23			✓					
24		✓						
25						✓	>	
26		✓						
27		✓						
28				✓				
29				✓				
30			✓					
31					✓			
32						✓	>	✓
33			✓					
34							✓	
35			✓					
36							✓	x
37							✓	x
TOP.		5	8	2	3	4	8	15

Hazırlanan 37 taslak soru 2 eğitim programı uzmanı, 2 matematik eğitimi alanında uzman ve 2 matematik öğretmeninin görüşlerine sunulmuştur. Bu sayede ölçeğin kapsam geçerliği ve görünüş geçerliği incelenmiştir (Haladyna, 1999; Nevo, 1985; Sireci ve Geisinger, 1995). Hazırlanan maddelerin yer aldıkları alt boyutlara ilişkin veriler Tablo-1 de sunulmuştur.

Tablo-1 incelendiğinde matematiksel muhakemenin 7 alt boyutunu içine alan toplam 37 madde bulunmaktadır. Maddelerden bazılarının birden fazla boyutun içerisinde yer aldığı görülmektedir. Maddelerin alt boyutlara dağılımı incelendiğinde, "tahmin etme" becerisine ilişkin alt boyutta 5 madde, "aynı veriye ait farklı gösterimleri tanıma" becerisine ilişkin alt boyutta 8 madde, "örüntüleri tanıma" becerisine ilişkin 2 madde, "çözüm yolunun veya sonucun doğruluğuna karar verme" becerisine ait alt boyutta 3 madde, "genelleme" becerisine ilişkin 4 madde, "rutin olmayan problemleri çözme" becerisine ait 8 madde ve "çözüme ilişkin mantıklı yollar geliştirme" becerisine ait alt boyutta 15 madde matematiksel muhakeme ölçeğinde yer almıştır.

Uzman görüşleri neticesinde "çözüm için mantıklı yollar geliştirme, aynı verinin farklı gösterimlerini tanıma ve rutin olmayan problemleri çözme boyutlarında yer alan maddelerin çok sayıda ve benzer yapıda olması ayrıca birbiri ile aynı davranış ve becerileri ölçmeleri" ve "aynı maddenin birden fazla boyutta yer almasının ölçme sürecinde sorun oluşturacağı" şeklindeki görüşlerle 13 madde testten çıkarılmıştır. Ayrıca "örüntüleri tanıma" alt boyutunda 2 madde olması yetersiz görülerek "çözüm için mantıklı yollar geliştirme" boyutundaki 1 maddenin yerine "örüntüleri tanıma" alt boyutuna 1 madde eklenmiştir. Son olarak kalan 24 madde ile güvenilirlik ve geçerlilik çalışmalarına devam edilmiştir. Güvenirlik ve geçerlik çalışmaları için 24 maddelik ölçeğin yer aldığı alt boyutlara ilişkin veriler Tablo-2' de sunulmuştur.

Tablo-2 incelendiğinde matematiksel muhakemenin 7 alt boyutunu içine alan toplam 24 madde bulunmaktadır. Bu maddelerin alt boyutlara dağılımı incelendiğinde, "tahmin etme" becerisine ilişkin alt boyutta 3 madde, "aynı veriye ait farklı gösterimleri tanıma" becerisine ilişkin alt boyutta 3 madde, "örüntüleri tanıma" becerisine ilişkin 3 madde, "çözüm yolunun veya sonucun doğruluğuna karar verme" becerisine ait alt boyutta 3 madde, "genelleme" becerisine ilişkin 3 madde, "rutin olmayan problemleri çözme" becerisi-

ne ait 3 madde ve "çözümüne ilişkin mantıklı yollar geliştirme" becerisine ait alt boyutta 6 madde matematiksel muhakeme ölçeğinde yer almıştır.

**Tablo 2. Güvenirlilik-Geçerlik Çalışmalarında Kullanılan Ölçeğin Belirtke Tablosu**

Sorun No.	Alt boyutlar	Tahmin etme	Aynı verinin farklı gösterimlerini tanıma	Örüntüleri tanıma	Çözüm yolunun ve sonucun doğruluğuna karar verme	Genelleme yapma	Rutin olmayan problemleri çözme	Çözüm için mantıklı yollar geliştirme
1		✓						
2		✓						
3			✓					
4			✓					
5				✓				
6				✓				
7					✓			
8					✓			
9						✓		
10						✓		
11								✓
12								✓
13		✓						
14			✓					
15				✓				
16					✓			
17						✓		
18							✓	
19							✓	
20							✓	
21								✓
22								✓
23								✓
24								✓
<b>Top.</b>		3	3	3	3	3	3	6

Ölçeğin uygulama öncesinde yapılan bir diğer inceleme kapsam geçerliliğinin bir alt türü olan görünüş ya da yüzey geçerliğidir (Beanland & ark., 1999). Görünüş geçerliği ölçme aracının açıklık, okunabilirlik ve düzen gibi kolayca uygulanabilirlik özelliklerini içerir Messick, 1993). Ayrıca soruların açık, okunabilir olması, yazım imlan noktalama gibi hususlarla ilgili hataların olmamasıdır. Hem uzman görüşüne göre hem de yüz yüze pilot uygulama ile test edilebilmektedir (Haladyna, 1999). Bu çerçevede öncelikle alan



uzmanlarına ve Türkçe öğretimi uzmanlarının görüşüne sunularak taslak formun dil, anlatım, üslup, yazım, imla ve noktalama açısından incelemeleri ve hata varsa bunların düzeltilmesi istenmiştir. Uzman dönütleri neticesinde her hangi bir düzeltme yapılmamıştır. Daha sonra ise 4 öğrenciye yüz yüze ve tek tek soruları okumaları ve cevaplamaları istenerek okunmayan, anlaşılmayan ifade, cümle, terim vb. olup olmadığı gözlenmiş ve kendilerine sorulmuştur. Pilot uygulamadan elde edilen dönütlerle her hangi bir düzeltme yapma gereksinimi ortaya çıkmamıştır.

### ***Madde Ayırt Ediciliği, Güçlüğü ve Test Madde Korelasyonu***

Bir testin madde güçlüğü ve ayırt ediciliği ve anahtar cevap kontrolü testin yapı geçerliği hakkında fikir verir (Haladyna 1999; Polit ve Hungler, 1999; Scherbaum, Cohen-Charash, ve Kern, 2006). Yapı geçerliği, bir testin ölçülmek istenen teorik özelliği ölçebilme yeterliliğidir (Tekin, 2000). Madde ayırt ediciliği, soruların bilen ile bilmeyeni ayırt etmesidir (Haladyna, 1999). Ayrıca madde ayırt ediciliği ölçme aracındaki her bir maddenin genel test performansı ile ilişkisini ifade eder (Linn ve Gronlund, 2000). Bir sorunun yüksek düzeyde ayırt edici olması, testin genelinden yüksek puan alanların, o soruyu doğru cevaplaması, soruyu yanlış cevaplayanların ise doğru cevaplayanlar kadar yüksek puan almamasıdır. Bir sorunun güçlüğü ise, soruyu doğru cevaplayanların testi cevaplayanlara oranı ile ifade edilir (Gronlund, 1968; Tekin, 2000; Tezci, 2016). Testin ayırt ediciliğinde farklı yöntemler olmakla birlikte madde toplam korelasyonlarının incelenmesi üst grup alt grup %27 tekniği ile incelemenin yapılması sıklıkla önerilir (Beanland ve ark., 1999; Tekin, 2000). Madde toplam korelasyonlarında nokta çift serili ve korelasyonu önerilir. 0.25 ve üstünde değer kabul edilebilir sınır olarak önerilmektedir (Beanland ve ark., 1999; Cohen ve Cohen, 1983). “Matematiksel Muhakeme Değerlendirme Ölçeği”ne ilişkin maddelerin ayırt edicilikleri ve güçlükleri Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3. Matematiksel Muhakeme Ölçeğine Ait Madde Ayırt Edicilikleri ve Madde Güçlülükleri**

Soru	Madde Güçlük	Madde Ayırt Edicilik	Madde Toplam Korelasyonu
1	0.18	-0.17*	-.31
2	0.36	0.28	.30
3	0.64	0.72	.50
4	0.44	0.67	.36
5	0.61	0.44	.33
6	0.69	0.50	.33
7	0.56	0.22	.27
8	0.58	0.50	.39
9	0.44	0.56	.48
10	0.36	0.39	.39
11	0.25	0.22	.25
12	0.42	0.61	.53
13	0.39	0.44	.29
14	0.19	0.39	.37
15	0.53	0.61	.33
16	0.28	0.22	.29
17	0.31	0.61	.48
18	0.42	0.72	.52
19	0.14	0.28	.48
20	0.17	0.33	.37
21	0.58	0.83	.54
22	0.31	0.61	.61
23	0.13	0.17	.39
24	0.28	0.22	.39

\* Testten çıkarılan madde

Bir testte yer alan maddelerden ölçülen özelliğe sahip olanlar ile sahip olmayanları iyi ayırt etmesi beklenir. Maddelerin ayırt ediciliğini ortaya koyan değere “madde ayırt edicilik indeksi” adı verilir ve madde ayırt edicilik indeksi madde geçerlilik katsayısı olarak da ifade edilir (Kutlu, 2008). Madde ayırt ediciliğinin testin geçerliliği ile yakından ilişkili olduğu ve madde ayırt ediciliklerinin yükseldikçe testin geçerliliğinin de artacağı ifade edilebilir. Tekin (2000) ve Towns (2014) 'e göre madde ayırt edicilik indeksi .20 ve üzerinde olan maddelerin ayırt edici maddeler olduğu söylenebilir. Tablo-4 incelendiğinde 1. maddenin madde ayırt edicilik indeksinin negatif olduğu yani ölçülmek istenen özelliğe sahip olanla sahip olmayanı birbirinden ayırmada iyi olmadığı söylenebilir. Bu yüzden 1. madde testten çıkarılmıştır. Ayrıca 23 numaralı maddenin ayırt edicilik indeksi düşük olmakla birlikte düzeltilerek teste alınabileceğinden (Tezci, 2016; Towns, 2014) ölçek-

ten çıkarılmamıştır. Bu maddenin çeldiricilerinde düzeltme yaparak ölçeğe alınmasına karar verilmiştir. Diğer maddeler için madde ayırt ediciliklerinin iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

Madde ayırt ediciliğinin bir göstergesi olan madde toplam korelasyonu (Haladyna, 1999; Nunnally ve Bernstein, 1994) incelenmiştir. Madde toplam korelasyonuna ilişkin yapılan nokta çift serili korelasyon analizi sonucunda 1. Maddenin negatif ( $r=.31$ ), diğer maddelerin pozitif anlamlı ilişkili olduğu gözlenmiştir. En yüksek ilişki 22. Madde ( $r=.61$ ), en düşük ilişki ise 11. Madde ( $r=.25$ ) ve bunu 7. Maddenin ( $r=.27$ ) izlediği belirlenmiştir. Tüm maddelerin birbiri ile korelasyonu incelendiğinde 1. Madde dışında en düşük ilişki 2. Madde ile 22. Madde arasında ( $r=.04$ ,  $p>.05$ ), en yüksek ilişki ise 18 ile 25. Madde arasında ( $r=.53$ ,  $p<.05$ ) olduğu belirlenmiştir.

Teste alınacak maddeler hakkında karar verirken bir diğer inceleme ise madde güçlüğüdür. Testin genelinin güçlüğüne orta düzeyde ancak bir testte kolay ve zor maddelerin bulunmasının yararlı olacağı da belirtilmektedir (Tekin, 2000; Tezci, 2016). Bir test maddesinde doğru cevap verenlerin yüzdesini gösteren orana "madde güçlük indeksi" adı verilir. Bir maddenin madde güçlük indeksi 0 ile 1 aralığında değerler alır. Madde güçlük indeksinin aldığı değer 0.00 'a yaklaştıkça maddeyi doğru cevaplayanların oranının azaldığı dolayısıyla maddenin zorluğunun arttığı, 1.00' a yaklaştıkça maddeyi doğru cevaplayanların oranının arttığı dolayısıyla maddenin kolaylaştığı yorumu yapılabilir (Hattie, 1985; Towns, 2014). Kutlu (2008), uygun madde güçlüğüne 0.30-0.69 olduğunu belirtmiştir. Tabloya bakıldığında maddelerin çoğunluğunun madde güçlük indekslerinin 0.30-0.69 arasında yer aldığı görülmektedir. Bu bakımdan testin orta zorluğa yakın olduğu söylenebilir.

Anahtar cevap kontrolü aşamasında ise anahtarlanmış doğru cevabın doğru cevap olup olmadığı ve seçenekler içinde birden fazla doğru cevap olup olmadığının incelenmesidir. Bunun için aynı içerik alanında çalışma yapan uzmanlardan görüş alınması ve konsensusun sağlanması önerilmektedir (Haladyna, 1999). Birden fazla doğru cevap olmadığı, anahtarlanmış doğru cevabın hata içermediği 4 uzman tarafından yapılan incelemede görüş birliği ile ifade edilmiştir.

## *Ölçeğin Güvenirliği*

Güvenirlik, belirli bir evrene veya örnekleme uygulanmış bir test ya da ölçme aracından elde edilmiş ölçümlerin tutarlılığı veya tekrarlanabilirliğidir (Bademci, 2011). Güvenirliğin hesaplanmasına ilişkin birçok yol mevcut olmakla birlikte bu çalışmada KR-20 Güvenirlik Katsayısı kullanılmıştır (Schroeder, Murphy, ve Holme, 2012; Tezci, 2016). 24 maddelik ölçek 7. Sınıfa devam eden 3 farklı şubede öğrenim gören 73 öğrenciye uygulanarak elde edilen veriler doğru yanlış olarak "0" ve "1" şeklinde kodlanmış ve madde analizleri ve güvenilirlik, geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçümlerin güvenilirliğini ortaya koyan KR-20 güvenilirlik katsayısı bu çalışmada 0.81 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan bu değer matematiksel muhakeme değerlendirme ölçeğinden elde edilen ölçümlerin iyi derecede güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Matematiksel muhakeme değerlendirme ölçeğine son hali verildikten sonra matematiksel muhakemeye ait 7 alt boyutta toplam 23 madde yer almaktadır. Testte yer alan maddelere ve boyutlara ilişkin bilgiler Tablo-4' de verilmiştir.

Tablo-4 incelendiğinde matematiksel muhakemenin 7 alt boyutunu içine alan toplam 23 madde bulunmaktadır. Bu maddelerin alt boyutlara dağılımı incelendiğinde, öğrencilerin işlem veya ölçüm yapmadan sonuçların ve ölçülerin yaklaşık değerlerini "tahmin etme" becerisine ilişkin alt boyutta 2 madde bulunmaktadır. Mevcut ilişkiler hakkında düşünüp çıkarımlar yapma ve çıkarımları test etme, fikirlerin sebeplerini araştırma ve sebepleri izah etme etkinliklerini kapsayan "çözüme ilişkin mantıklı yollar geliştirme" becerisine ait alt boyutta 6 madde yer alırken matematiksel bilgiler farklı şekillerde karşımıza çıktığında "aynı veriye ait farklı gösterimleri tanıma" becerisine ilişkin alt boyutta 3 madde bulunmaktadır. Belli bir kurala bağlı olarak devam eden sayı ve şekillerin ilişkilerini tanımaya yönelik "örüntüleri tanıma" becerisine ilişkin 3 madde mevcutken sonucun tahminine ilişkin yollar geliştirerek sonucun mantıklı olup olmadığına yani "çözüm yolunun veya sonucun doğruluğuna karar verme" becerisine ait alt boyuta 3 madde yer almaktadır. Problem çözme veya düşünme yoluyla elde edilen sonuçları daha geniş alana uygulanabilir şekilde ifade ederek "genelleme" yapma becerisine ilişkin 3 madde bulunurken farklı düşünmeye ve uygulamalara iten rutin problemler gibi çözüm yolları belli kalıplara sığmayan "rutin ol-

mayan problemleri çözme" becerisine ait 3 madde matematiksel muhakeme ölçeğinde yer almıştır.

**Tablo 4. Matematiksel Muhakeme Becerilerini Değerlendirme Ölçeğine ait alt boyutlar ve maddelere ilişkin belirtke tablosu**

Bölüm Madde No	Alt boyutlar	Tahmin etme	Aynı verinin farklı gösterimlerini tanıma	Örüntüleri tanıma	Çözüm yolunun ve sonucun doğruluğuna karar verme	Genelleme yapma	Rutin olmayan problemleri çözme	Çözüm için mantıklı yollar geliştirme
<b>BÖLÜM 1</b>								
1		✓	X					
2			✓					
3			✓					
4				✓				
5				✓				
6					✓			
7					✓			
8						✓		
9						✓		
10								✓
11								✓
<b>BÖLÜM 2</b>								
1		✓	X					
2			✓					
3				✓				
4					✓			
5						✓		
6							✓	
7							✓	
8							✓	
9								✓
10								✓
11								✓
12								✓
TOP.		2	3	3	3	3	3	6

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin matematiksel muhakeme yeteneklerini ölçmede kullanılacak güvenilir ve geçerli bir testin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Matematiksel muhakeme konusunda uluslararası literatürde hatırı sayılır düzeyde çalışma (Örnek: ACER, 2017; Indriati, 2018, Kaur ve Lam,

2012) mevcut olmakla birlikte Türkçe literatürde hemen hemen yok denecek kadar azdır. Bu çerçevede ölçeğin, matematik öğretimi ve eğitim bilimleri alanında çalışma yapacaklara ve ortaokul öğretmenlerine ve ortaokul matematik öğretmeni yetiştiren kurumlardaki öğretim elemanlarına katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Bu çerçevede ölçme aracının geliştirilmesi için öncelikle literatür taraması yapılmış, ortaokul matematik program incelenmiş ve matematiksel muhakemenin 7 alt boyutu belirlenmiştir. Matematiksel muhakemenin belirlenen yedi alt boyutuna dayalı olarak hazırlanan belirtke tablosundan yola çıkarak madde havuzu oluşturulmuştur. Her bir alt boyutun birden fazla soru hazırlanmıştır. Bu çerçevede 37 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Alan uzmanları tarafından yapılan inceleme sonucunda birbiriyle binişik halde olan ve aynı özelliğin ölçüldüğü konusunda fikir birliğine ulaşılan 13 madde taslak formadan çıkarılmış ve 24 maddelik deneme formu hazırlanmıştır. Deneme formunun 1. bölümü 4 seçenekli 12 çoktan seçmeli test maddesinden oluşmaktadır. 2. bölüm ise 12 kısa cevaplı test maddesi niteliğindedir. Deneme formu öncelikle alan uzmanı, ölçme ve değerlendirme uzmanlarının incelemesine sunulmuş görünüş geçerliği incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda ölçme aracında her hangi bir düzeltmeye gidilmemiştir. Deneme formu 4 ortaokul öğrencisine tek tek yüz yüze uygulanarak ölçme aracında anlaşılmayan, okunmayan cümle, ifade olup olmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerden yüz yüze yapılan cevaplama neticesinde anlaşılmayan cümle ya da ifadeye rastlanmamıştır. Bu süreçte ölçme aracına ayrılacak ortalama cevaplama süresi de tespit edilmiştir. Ölçme aracının anahtarlanmış doğru cevabı çıkarılmış ve alan uzmanlarından ölçme aracındaki soruları cevaplamaları istenmiştir. Her bir uzmanın doğru cevabı ile anahtarlanmış doğru cevap karşılaştırılmıştır. Bu inceleme ile anahtarlanmış doğru cevabın hataları içerip içermediği, doğru cevabın birden fazla olup olmadığı ve sorunun doğru cevabının olup olmadığı incelenmiştir. Her bir uzmanın cevapları ile anahtarlanmış cevap arasında ve uzmanların cevapları arasında %100'lük uyum belirlenmiştir.

Ölçme aracı 73 ortaokul 7. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen veriler öncelikle her bir maddenin madde ayırt edicilik indeksi hesaplanmıştır. 1. sorunun madde ayırt edicilik indeksi negatif olduğundan ölçekten çıkarılmıştır. 23 numaralı sorunun ayırt ediciliği 0.17 olmakla birlikte seçeneklerinde düzeltme yaparak teste alınmasına karar verilmiştir. Testteki soruların güçlük düzeyleri incelendiğinde ise kolay orta

zor ve çok zor soruların bulunduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte testin genelinin 1. soru hariç orta güçlük düzeyine ( $p=.40$ ) yakın olduğu gözlenmiştir. Test madde korelasyonu incelendiğinde ise 1. sorunun negatif diğer tüm soruların .25 üstünde olduğu belirlenmiştir. Madde analizi ve anahtarlanmış cevabı ilişkin yapılan incelemeler, testin geçerliği açısından yeterli olarak kabul edilmiştir.

Ölçme aracının güvenilirliği belirlemek için 73 öğrenciden elde edilen veriler kullanılarak Kuder Richardson-20 formülü ile analiz edilmiştir. Güvenirlik analizi 1. madde ölçekten çıkarıldığından 23 madde için yapılmıştır. KR-20 güvenirlilik katsayısı kalan 23 madde için 0.81 olarak hesaplanmıştır. Bu değer matematiksel muhakeme değerlendirme ölçeğinden elde edilen ölçümlerin iyi derecede güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Çalışmada geliştirilen matematiksel muhakeme değerlendirme ölçeği, öğrencilerin akıl yürütme becerilerini ortaya koymak amacıyla oluşturulmuştur. Ölçek random (rastgele) olarak seçilen bir örnekleme uygulanmıştır. Uygulama neticesinde ölçeğin uygulanabilir olması açısından bir sorun görülmemiştir. Matematiksel muhakemenin 7 alt boyutunda yer alan 23 maddeden oluşan ölçeğin uygulanma aşamasında 40 dakikalık süre verilmiştir.

Matematiksel muhakeme değerlendirme ölçeğinin alt boyutları "tahmin etme", "çözümü ilişkin mantıklı yollar geliştirme", "aynı veriye ait farklı gösterimleri tanıma", "örüntüleri tanıma", "çözüm yolunun veya sonucun doğruluğuna karar verme", "genelleme" ve "rutin olmayan problemleri çözme" olarak belirlenmiş ve buna göre sorular oluşturulmuştur (EK-1). Çalışmanın sonucunda elde edilen ölçme aracı ile ortaokul öğrencilerin matematiksel muhakeme becerilerinin gelişip gelişmediği hakkında güvenilir ve geçerli olarak karar vermek mümkündür. Bu çalışmada ölçme aracının ölçüt geçerliğinin türlerinden olan yordama ya da uyum geçerliği hakkında bir inceleme yapılamamıştır. Ayrıca pilot uygulamada öğrenci sayısı sınırlı kalmıştır. Ölçeğin hem daha geniş örneklemelerde hem de ölçüt geçerliğinin incelenmesinin yararlı olacağı söylenebilir.

Matematiksel muhakeme becerilerinin özellikle matematiksel düşünme açısından önemli bir bileşen olduğu (Ginsburg, 1983) göz önüne alındığından bu becerilerin öğrencilerde gelişip gelişmediğinin de gözlenmesi o derecede önemlidir (Stiff ve Curcio, 1999). Stein, Grover ve Henningsen (1996), sınıfların, öğrencilerin matematiksel fikirleri ve çözümleri birbiri ile tartışmaya teşvik edildiği ve öğrencilerin fikirlerini ve çözümlerini oluşturacakla-

rı kadar yeterli zamanın verildiği bir ortam olması gerektiğine dikkat çekmiştir. Özellikle matematiksel muhakeme yeteneklerinin gelişimi açısından, öğrencilerin eylemleri, ne yapması gerektiği, nasıl yapılacağı hakkında kararlar almalarını ve çözümlerinin makul olup olmadığı hakkında yorumda bulunmalarına imkan sağlayacak bir takım matematiksel görevlere-problemlere dikkatlerinin yoğunlaştırılmasının önemini vurgulamışlardır. Bu çerçevede de matematiksel muhakeme yeteneğinin bu araştırmada olduğu gibi tahmin etme, genelleme yapma, rutin olmayan problemleri çözme, çözüm için yollar geliştirme, çözümün doğruluğunu test etme, verinin farklı formlarda gösterimini yapma gibi yeterlilikleri kapsadığı (NTCM, 1999, 2000) ve özellikle matematiksel yeterlilikler açısından sınıfta buna dayalı etkinliklerin yapılmasının önerildiği gözlenmektedir (Dreyfus ve Eisenberg, 1996). Kramarski, ve Mevarech, (2003), yaptıkları çalışmanın sonucunda matematiksel muhakeme açısından öğrencilere sunulacak problemlerin çözümlerinin yazılı veya açıklamalara dayalı yapmalarını önermiştir. Bu ölçek geliştirme çalışmasında da öğrencilerden testin ikinci bölümünde cevaplarını yazarak belirtmeleri gerekmektedir. Ayrıca fikirlerde akıcılığın ve esnekliğin sağlanması için çeşitli sorulara ya da etkinliklere yer verilmesi önerilmektedirler. Bununla beraber fikirlerini haklı gösterecek çeşitli argümanlar geliştirmeleri de önerilmektedir. Ancak mevcut ölçekte öğrencilerin kendilerinden neden bu yönde bir cevap verdiğine dair bir açıklama istenmemiştir. Bir başka yönüyle incelendiğinde literatürde yapılan araştırmalarda (Baundonck, ve ark., 2006; Bridgeman, Harvey, ve Braswell, 1995; College Boar, 1992; Desoete, 2008; Lehman ve Mazzeo, 1991; Mevarech ve Kramarski, 2003) geliştirilen ya da kullanılan ölçme araçlarında da bu çalışmada olduğu gibi hem geleneksel çoktan seçmeli test maddelerini ihtiva eden hem de öğrencilerin cevap yazmalarını gerektiren sorulara yer verilmiştir. Bununla birlikte bu araştırmaların bazılarında öğrencilerden açıklama yazmalarını da gerektirecek nitel sorulara yer verildiği de görülmüştür.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, matematiksel düşünme becerilerinin ölçülmesinde kullanılacak ölçme araçlarında daha fazla çeşitte soruya yer verilmesi ve öğrencilerden beklenen cevaplarının hem yazılı hem açıklamalı hem de geleneksel tarzda olmasının yararlı olacağını göstermektedir. Ölçme aracının farklı ölçeklerden elde edilen puanlarla karşılaştırılmasının yararlı olacağı söylenebilir.



**EXTENDED ABSTRACT**

**Developing The Mathematical Reasoning Skills  
Assessment Scale**

\*

Halil Çoban - Erdoğan Tezci

*Ministry of Nation Education, Balıkesir University*

Reasoning can be expressed as a process of reaching a logical conclusion by reasoning and considering all the factors by making comparisons and generalizations based on the existing information (Altıparmak and Öziş, 2005; Erdem, 2011; Lithner, 2006; MEB, 2013; Umay, 2003). In this respect, the reasoning skill as the most needed basic skill to develop general mathematical skills is very important for the development of mathematical thinking and understanding and structuring of newly acquired mathematical knowledge (Ball and Bass, 2003; Herman et al., 2018). In mathematics, reasoning is one of the most commonly used skills. In this context, it can be stated that mathematical reasoning forms the basis of mathematics (Piltten, 2008; Herman et al., 2018).

Mathematical reasoning is the ability of individuals to approach the situations they encounter from a mathematical point of view, to investigate the cause and effect and to make sense of the situation and to make a logical conclusion by using mathematical concepts and symbols (Brodie, 2010; Erdem, 2015; MEB, 2013). Mathematical reasoning includes skills such as justification, generalization, communication, representation and symbolizing, which will enable learners to attain mathematical competence (Ball ve Bass, 2003; Brodie, 2010). Mathematical reasoning is expressed as a tool and an important skill in understanding mathematical concepts, generating mathematical ideas, structuring the new acquired knowledge, using mathematical applications in an effective and flexible way (Brodie, 2010; Ev-Çimen, 2008).

The aim of the study is to develop a scale to evaluate the mathematical reasoning skills of middle school students. Mathematical Reasoning Skills Assessment Scale aims to determine the level of students' mathematical reasoning skills. The study group consisted of a total of 73 students attending 7th grade in a middle school affiliated to the Ministry of National Edu-

cation in the city center of Manisa. When the literature is examined, it is seen that the scale development studies are carried out in 4 stages: item pooling, expert opinion, pre-application and validity-reliability studies. In this research, the stages mentioned by Tracy and Gibson (2005, p.40), which includes 4 stages, were used.

As a result of the classification and grouping of similar ones among the indicators and behaviors mentioned in the literature about mathematical reasoning skills, sub-dimensions of mathematical reasoning "guessing", "recognizing different representations of the same data", "recognizing patterns", "deciding the correctness of the path and result", "generalizing", "solving non-routine problems", "developing logical ways to solve" as agreed.

When the scales or tests developed to evaluate mathematical reasoning skills are examined, it is seen that multiple choice, short-answer and open-ended items are used. In this study, in order to ensure the content validity in order to make it easier to ask enough questions from each dimension and in order to provide the students' reasoning it was decided to use multiple choice questions together with open-ended items. 37 items consisting of multiple choice and open-ended items in the sub-dimensions of the scale, which was formed based on the literature review, were prepared and item pool was created.

Expert opinions were taken to determine the scope validity of the 37 item trial scale. As a result of the expert opinions, a trial form was formed with 24 items agreed upon. Part 1 of the trial form consists of 12 multiple-choice test items with 4 options. The second part consists of 12 short-response test items. The trial form was firstly presented to the subject matter expert, measurement and evaluation experts and the validity of the scale was examined. As a result of this examination, no corrections were made in the measurement tool. The trial form was applied to 4 middle school students individually and it was determined whether there were unreadable sentences or expressions in the measurement tool. As a result of face-to-face responses from students, no sentence or expression was found. In this process, the average response time to be allocated to the measurement tool was also determined.

The instrument was piloted with 73 students and validity and reliability studies of the scale were conducted (Beanland, Schneider, LoBiondo-

Wood, ve Haber, 1999). The students gave answers to questions of right and wrong as "0" and "1" encoded and KR-20 reliability coefficient of the scale was calculated. In addition, item analyze indexes were examined with 27% of High-Low group technique (Kelley, 1939). Item 1 was excluded from the scale because the item distinguishing index was negative. Although the distinguished of item 23 was 0.17, it was decided to take the test by correcting its options. When the difficulty levels of the questions were examined, it was observed that there were easy, medium and very difficult questions. However, it was observed that the overall test was close to the medium difficulty level (p .40) except for question 1. When the test item correlation was examined, it was found that the first question was negative all other questions above. The analysis of the substance analysis and the keyed response was considered sufficient for the validity of the test.

In order to determine the reliability of the instrument, the data obtained from 73 students were analyzed by Kuder Richardson-20. The reliability analysis was performed for 23 items since item 1 was excluded from the scale. The KR-20 reliability coefficient was 0.81 for the remaining 23 items. This value shows that the measurements obtained from the mathematical reasoning assessment scale have good reliability.

The scale, which is presented as a result of the study, consists of 23 items including 7 sub-dimensions of mathematical reasoning. As a result, "Mathematical Reasoning Skills Assessment Scale" was found to be valid and reliable. It is possible to make a reliable and valid decision about whether mathematical reasoning skills of middle school students are developed with the assessment tool.

### **Kaynakça / References**

Abazaoglu, İ., Yıldızhan, Y. ve Yıldırım, O. (2014). TIMSS 2011 Türkiye 8. sınıf fen bilimleri sonuçlarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi. Journal of Research in Education and Teaching*, 3(1), 278-288.

ACER (2017). *The tests higher ability selection* 13 Nisan 2016 tarihinde <http://www.acer.org/hast-secondary/thetests> adresinden erişilmiştir.

- Akay, H., Soybaş, D. ve Argün, Z. (2006). Problem kurma deneyimleri ve matematik öğretiminde açık-uçlu soruların kullanımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 129-146.
- Altıparmak, K. ve Öziş, T. (2005). Matematiksel ispat ve matematiksel muhakemenin gelişimi üzerine bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(1), 25-37.
- Bademci, V. (2011). Kuder-Richardson 20, Cronbach'ın alfası, Hoyt'un varyans analizi, genellenirlik kuramı ve ölçüm güvenilirliği üzerine bir çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 173-193.
- Ball, D. L., ve Bass, H. (2003). *Making mathematics reasonable in school*. In (J. Kilpatrick, W. G. Martin, ve D. Schifter Ed.) *A Research companion to principles and standards for school mathematics*. İçinde (s.27-44). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Baudonck, M., Debusschere, A., Dewulf, B., Samyn, F., Vercaemst, V., ve Desoete, A. (2006). *De Kortrijkse rekentest revision KRT-R. [The Kortrijk arithmetic test revision KRT-R]*. Kortrijk: CAR Overleie.
- Beanland, C., Schneider, Z., LoBiondo-Wood, G., ve Haber, J. (1999). *Nursing research: Methods, critical appraisal and utilization*. Mosby, Sydney, Australia:Harcourt Brace & Company.
- Bridgeman, B., Harvey, A., ve Braswell, J. (1995). Effects of calculator use on scores on a test of mathematical reasoning. *Journal of Educational Measurement*, 32(4), 323-340.
- Brodie, K. (2010). *Teaching mathematical reasoning in secondary school classrooms*. London: Springer.
- College Board. (1992). *The new SAT*. New York: Author.
- Çiftçi Z. (2015). *Ortaöğretim matematik öğretmenleri adaylarının matematiksel muhakeme becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Çoban, H. (2010). *Öğretmen adaylarının matematiksel muhakeme becerileri ile bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Demir, G. ve Akar-Vural, R. (2016). Ortaöğretim matematik programının hedeflediği matematiksel yeterlilik ve becerilerinin kazandırılma sürecinin öğretmen görüşleri temelinde incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 4(1), 118-139.

- Desoete, A. (2008). Multi-method assessment of metacognitive skills in elementary school children: How you test is what you get. *Metacognition and Learning*, 3(3), 189-206.
- Dreyfus, T., ve Eisenberg, T. (1996). On different facets of mathematical thinking. In (R. J. Sternberg ve T. Ben-Zeev Eds.), *The Nature of Mathematical Thinking* içinde (s.253–284). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Erdem, E. (2011). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin matematiksel ve olasılıksal muhakeme becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.
- Erdem, E. (2015). *Matematiksel muhakemeyi geliştirmeye yönelik tasarlanan öğrenme ortamının etkileri*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Erdem, E. (2016). Matematiksel muhakeme ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki: 8. sınıf örneği. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)* 10(1), 393-414.
- Ev-Çimen, E. (2008). *Matematik öğretiminde, bireye matematiksel güç kazandırmaya yönelik ortam tasarımı ve buna uygun öğretmen etkinlikleri geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ginsburg, H. P. (Ed.). (1983). *The development of mathematical thinking*. New York: Academic Press.
- Gronlund, N. (1968). *Constructing achievement tests*. Prentice Hall, New Jersey
- Günhan, B. (2014). A case study on the investigation of reasoning skills in geometry. *South African Journal of Education*, 34. 1-19. 10.15700/201412071156.
- Haladyna, T. M. (1999). *Developing and validating multiple-choice test items*. Lawrence Erlbaum, New Jersey.
- Hattie J. (1986). Methodology review: Assessing unidimensionality of tests and items. *Appl Psychol Meas*, 9, 139–64.
- Herman, T., (2018). Analysis of students' mathematical reasoning. In *Journal of Physics: Conference Series* 948(1), 2-3.
- Indriati, D. (2018). Profile of mathematical reasoning ability of 8th grade students seen from communicational ability, basic skills, connection, and logical thinking. *Journal of Physics: Conference Series*, 1008(1), 12-78. IOP Publishing. doi :10.1088/1742-6596/1008/1/012078

- Kadarisma, G., Nurjaman, A., Sari, I. P., ve Amelia, R. (2019). Gender and mathematical reasoning ability. In *Journal of Physics: Conference Series*, 1157(4), 2-3.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (5. Baskı). Ankara: Asil Yayın.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (19. Baskı). Ankara: Nobel Yayın.
- Kaur, B. ve Lam, T. (2012). *Reasoning, communication and connections in mathematics*. Singapore: World Scientific Publishing Co. Pte. Ltd.
- Kelley, T. L. (1939). The selection of upper and lower groups for the validation of test items. *J. Educ. Psychol*, 30, 17-24.
- Kilpatrick, J., Swafford, J., ve Findell, B. (2001). *Adding it up: Helping children learn mathematics*. Washington, DC: National Academy Press.
- Kramarski, B., ve Mevarech, Z. R. (2003). Enhancing mathematical reasoning in the classroom: The effects of cooperative learning and metacognitive training. *American Educational Research Journal*, 40(1), 281-310.
- Kutlu, O. (2008). Madde ve test istatistikleri. (G. Başol Ed.). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme içinde* (s.138-151). İstanbul: Lisans Yayınevi.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575.
- Lehman, J. D., ve Mazzeo, J. (1991). Confirmatory factor analyses of mathematical prototypes. *Paper presented at the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education, April, Chicago*.
- Linn, R. ve Gronlund, N. (2000). *Measurement and assessment in teaching*. New Jersey: Prentice Hall.
- Lithner, J. (2006). *A framework for analysing creative and imitative mathematical reasoning*. 08/07/2017 tarihinde <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.466.7119&rep=rep1&type=pdf> adresinden erişilmiştir.
- Mandacı-Şahin, S. (2007). *8. Sınıf öğrencilerinin matematik gücünün belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- M.E.B. (2013). *Ortaokul matematik dersi öğretim programı*. Ankara. 2 Mayıs 2017 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201813017165445-MATEMATİK%20ÖĞRETİM%20PROGRAMI%202018v.pdf> adresinden erişilmiştir.
- M.E.B. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

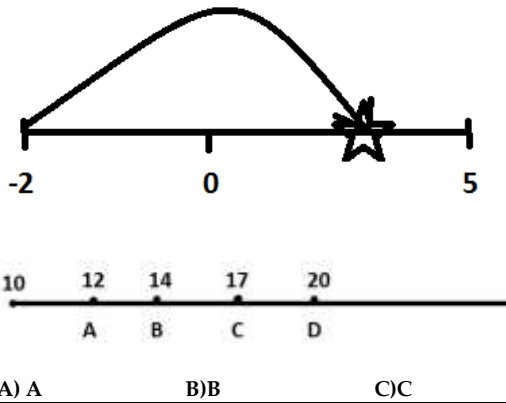
- Messick, S. (1993). Validity. (R.L. Linn Ed.), *Educational measurement* (3rd ed.) içinde (s.13- 103). Phoenix: American Council on Education/Macmillan Publishing.
- NAEP. (2002). *Mathematics framework for the 2003 national assessment of educational progress*. Washington, DC: National Assessment Governing Board.
- NCTM. (1989). *Curriculum and evaluation standards for school mathematics*. Erişim: 10/03/2017 tarihinde <https://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1453&context=eandc> adresinden erişilmiştir.
- NCTM. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. S. 64. 10/03/2017 tarihinde [https://www.nctm.org/uploadedFiles/Standards\\_and\\_Positions/PSSM\\_ExecutiveSummary.pdf](https://www.nctm.org/uploadedFiles/Standards_and_Positions/PSSM_ExecutiveSummary.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Nevo, B. (1985). Face validation revisited. *Journal of Educational Measurement*, 22, 289-393.
- Nunnally J. ve Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory*. New York:McGraw Hill,
- Pilten, P. (2008). *Üst biliş stratejileri öğretiminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin matematiksel muhakeme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Polit, D. F, ve Hungler, B. P (1999). *Nursing research: Principles and methods*. Lippincott Williams & Wilkins, Philadelphia.
- Scherbaum, C. A., Cohen-Charash, Y., ve Kern, M. J. (2006). Measuring general self-efficacy: A comparison of three measures using item response theory. *Educational and Psychological Measurement*, 66(6), 1047-1063.
- Schroeder, J., Murphy, K., ve Holme, T. A. (2012). Investigating factors that influence item performance on ACS exams. *J. Chem. Educ.*, 89, 346-350.
- Sireci, S.G., ve Geisinger, K. F. (1995). Using subject-matter experts to assess content representation: An MDS analysis. *Applied Psychological Measurement*, 19(3), 241-255.
- Stein, M. K., Grover, B. W., ve Henningsen, M. (1996). Building student capacity for mathematical thinking and reasoning: An analysis of mathematical tasks used in reform classrooms. *American Educational Research Journal*, 33(2), 455-488.
- Stiff, L. V., ve Curcio, F. R. (1999). *Developing Mathematical Reasoning in Grades K-12. 1999 Yearbook*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics, ERIC

- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın.
- Tekin H. (2000). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayın.
- Temizöz, Y. (2013). *İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin matematiksel problem çözme sürecinde kavramlar ile ilgili anlayışlarının ve kavram-işlem kullanımlarının rolü*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tezci, E. (2016). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Detay Yayın.
- TIMSS, (2003). IEA's TIMSS 2003 international report on achievement in the mathematics cognitive domains: Findings from a developmental project international association for the evaluation of educational achievement. *TIMSS & PIRLS International Study Lynch School of Education*, Boston College.
- Towns, M. H. (2014). Guide to developing high-quality, reliable, and valid multiple-choice assessments. *Journal of Chemical Education*, 91(9), 1426-1431.
- Tracy, L. ve Gibson, B. A. (2005). Development of an instrument to assess student attitudes toward educational process in an undergraduate core curriculum. *Unpublished PhD Thesis*, University of Arkansas, USA.
- Umay, A. (2003). Matematiksel muhakeme yeteneği. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 234-243.
- Zeidner, M. (1989). Essay versus multiple choice type classroom examinations: The students perspective. *Journal of Educational Research*, 80, 352-358.

### EK 1. Matematik Muhakeme Ölçeği

#### MATEMATİKSEL MUHAKEME DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ BÖLÜM 1

1



Yanda bir çekirgenin -2 noktasından zıplayıp konduğu nokta 0 ile 5 arasında herhangi bir noktadır ve yıldız ile gösterilmiştir. Buna göre aynı çekirge 10 noktasından zıpladığında hangi

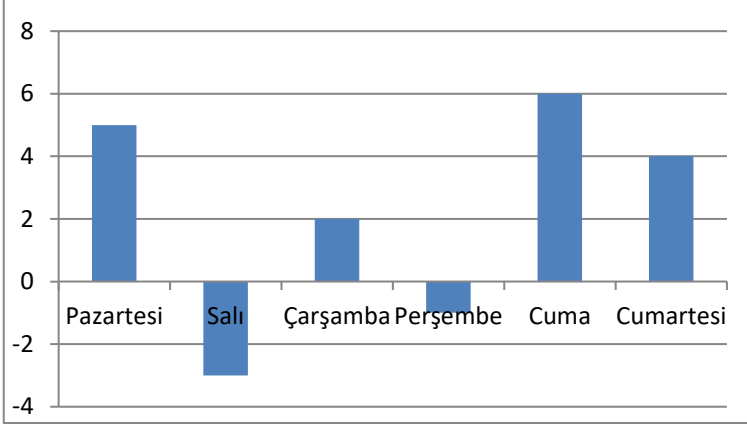


- 2 Meryem sayı doğrusunda sıfırın sağında 6 da, Zehra ise sıfırın solunda 4'tedir. Her ikisi de birbirlerine doğru iki adım yaklaşırlarsa aralarında kaç birim uzaklık kalır?



A) 10    B) 8    C) 6    D) 4

3



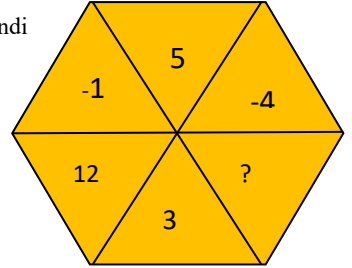
Yukarıda verilen grafikte sıcaklık farkının en az ve en çok olduğu ard arda gelen günler sırası ile hangisinde doğru olarak verilmiştir?

- |                       |                 |
|-----------------------|-----------------|
| En az                 | En çok          |
| A) Pazartesi- Salı    | Cuma-Cumartesi  |
| B) Çarşamba- Perşembe | Perşembe- Cuma  |
| C) Cuma- Cumartesi    | Pazartesi- Salı |
| D) Salı- Çarşamba     | Perşembe-Cuma   |

4

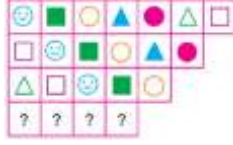
Yandaki şekilde verilen sayılardan karşılıklı olanlar kendi aralarında bir kurala göre dizilmişlerdir. Bu örüntünün kuralına göre ? yerine kaç gelmelidir?

- A) -9    B) -8    C) 3    D) 9



5

1. satır  
2. satır  
3. satır  
4. satır



Yanda verilen örüntüde satırlar arası geçiş belli bir kurala göre ise en alt satıra gelecek şekil hangisidir?



6

"Denizin 24 metre derinliğinde bulunan bir balık 12 metre daha derine indiğinde bulunduğu konum hangi tam sayı ile ifade edilir?" sorusunun çözümü adım adım verildiğinde ilk hata hangi adımda yapılmıştır?

1. adım: İlk durumda balığın konumu -24'tür.
2. adım: Yine aşağı indiğinden dolayı gidilen konumu (-12) olarak ifade edebiliriz.
3. adım: Bulunduğu konumdan aşağıya doğru indiği konumu çıkarırız.  
(-24)-(-12)=
4. adım: -24+12=-12 olur.

A)1. adım B)2. adım C)3. adım D)4. adım

7

Aşağıda verilen tam sayıları sıralarken bir hata yapılmıştır, yapılan hatanın aşağıda verilen kurallardan hangisine uymadığını belirleyiniz.

$$-1 < -2 < -7 < -100 < 0 < 2 < 5 < 8 < 10$$

- A) Pozitif sayılar 0'ın sağında yer almalıdır, Çünkü pozitif sayılar daima 0'dan büyüktür.
- B) Negatif sayılar 0'ın solunda yer almalıdır, Çünkü negatif sayılar daima 0'dan küçüktür.
- C) Pozitif sayılar 0'dan uzaklaştıkça değeri artar.
- D) Negatif sayılar 0'dan uzaklaştıkça değeri azalır.

8

Aşağıdaki verilen ifadelerin bazıısı "Her zaman", bazıısı "Bazen" doğrudur, bazıısı ise "Asla" doğru değildir. İfadeleri okuyup doğru şıkkı işaretleyiniz.

- i. Sıfır negatif sayılardan daha büyüktür.
- ii. Bir negatif sayı tersinden daha büyüktür.
- iii. Negatif sayıların tersi 10'dan daha azdır.

I.	II.	III.
A. Bazen	Her zaman	Asla
B. Her zaman	Asla	Bazen
C. Asla	Bazen	Her zaman
D. Her zaman	Bazen	Asla

- 9 Aşağıdaki verilen ifadelerin bazıları "Her zaman", bazıları "Bazen" doğrudur, bazıları ise "Asla" doğru değildir. İfadeleri okuyup doğru şıkkı işaretleyiniz.

- I. İki pozitif sayı toplanınca sonuç sıfır olur.  
 II. İki negatif sayı toplanınca sonuç negatif olur  
 III. Bir pozitif sayı ile bir negatif sayı toplanınca sonuç pozitif olur.

	I.	II.	III.
A.	Bazen	Her zaman	Asla
B.	Her zaman	Asla	Bazen
C.	Asla	Bazen	Her zaman
D.	Asla	Her zaman	Bazen

---

10 25 cm derinliğindeki bir kavanoza konan püre, 4 cm zıplayıp 1 cm aşağı kaymaktadır. Bu püre en az kaç zıplamada yukarı çıkar?  
 A)6 B)7  
 C)8 D)9

---

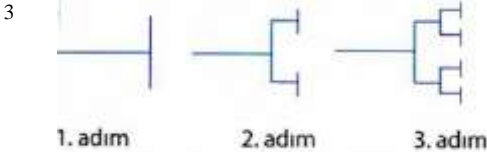
11 Bir sürahide ağzına kadar dolu su vardır. Sürahideki su, 250 ml hacmindeki 6 bardağa boşaltıldığında sürahide bir miktar su kalmakta, 350 ml hacmindeki 5 bardağa boşaltıldığında ise 4 bardak tam olarak dolmakta beşinci bardak ise tam dolmamaktadır. Buna göre sürahideki su miktarı kaç ml olabilir?  
 A)1500 ml B)1700ml C)1750ml D)1800ml

### MATEMATİKSEL MUHAKEME DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ BÖLÜM 2

- 1 Aşağıda verilen işlemlerin sonuçlarının negatif ya da pozitif olduğunu tahmin ediniz.

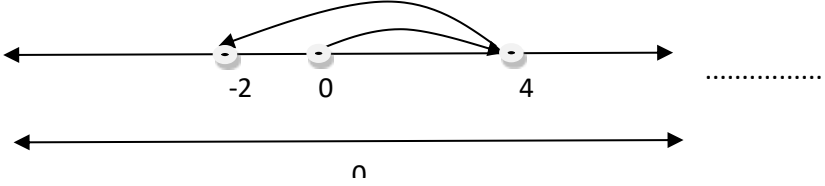
	NEGATİF (-)	POZİTİF (+)
$449+849+(-977)$		
$-445+(-354)+(-524)$		
$832+533+(-200)$		
$-860+517+(-443)$		

- 2 "a" ve "b" sayıları birbirinin toplamaya göre tersidir. "c" sayısı ise "b" ile sıfır arasında yer almaktadır. Buna göre "c" nin toplamaya göre tersi sayı doğrusunda nerede yer alır? Çizerek açıklayınız.



Yukarıda ilk üç adımı verilen örüntünün 4. adımını aşağıya çiziniz.

- 4 4-(-6) İşleminin sayı doğrusu üzerinde gösterilişi aşağıdaki gibidir. İfadenin gösterilişinin yanlış olduğunu düşünüyor iseniz aşağıda verilen sayı doğrusu üzerinde işlemin doğrusunu gösteriniz, doğru olarak gösterildiğini düşünüyor iseniz yanına "doğru gösterilmiştir" yazınız.



- 5 Aşağıda verilen boşluklara işlem yapmadan akıl yürüterek "<> veya =" ifadelerinden uygun olanını koyunuz. karşılaştırdığımız işlemlerin sonuçlarına da bakarak, verilen kuralda boş bırakılan yerleri uygun sözcüklerle doldurunuz.

$$6 - (-2) \dots\dots 6$$

$$7 - (-8) \dots\dots 7$$

$$-3 - (+4) \dots\dots -3$$

$$-5 - (+5) \dots\dots -5$$

Kural: Bir sayıdan .....işaretleli bir sayı çıkarsa değeri artar, .....işaretleli bir sayı çıkarsa değeri azalır.

- 6 Büyük bir apartmanda oturduğunuzu düşünün, dedeniz 4 kat üstünüzde, kuzeniniz dedenizin 6 kat altında oturuyor. Bu duruma ait dikey bir sayı doğrusu çiziniz ve 0 noktasını kendi oturduğunuz yer kabul ediniz.

- En iyi arkadaşınız, kuzeninizin 3 kat üstünde oturuyor ise sizin dairenize göre nerede oturmaktadır?  
○ .....
- Kuzeniniz, sizin dairenizin kaç kat altında ya da üstünde oturmaktadır?  
○ .....

- 7 36 metre uzunluğundaki bir ipi 2 parçaya bölmeniz isteniyor. Parçalardan büyük olanı, küçük parçanın 3 katı olmalıdır. Ancak bunu ölçebilecek hiç bir alet elinizde yok ise bunu nasıl en doğru şekilde yapabiliriz? Açıklayınız.

- 8 Bir santimetrelük uzunluğu ölçmek istiyorsunuz ancak elinizde sadece aşağıda gösterilen uzunluktaki çubuklar mevcut ise ve bunların haricinde hiç bir ölçü aletine sahip değil iseniz bu ölçümü nasıl yapabiliriz? Açıklayınız.

5cm:



7 cm:



13 cm:



- 9 ..... - ..... + ..... =? Yanda verilen işlemde sonucun en büyük olabilmesi için aşağıda verilen sayılardan 3 tanesini seçip nasıl yerleştirmeliyiz? Hangi sayıları seçtiğinizi ve seçtiğiniz sayıların yerlerine karar verirken ne düşündüğünüzü açıklayınız.

2, 4, 5, 8, 10

- 10 Aşağıda verilen sayılardan üç tanesini seçiniz ve sadece birer kez (+) ve (-) işlemini kullanarak sonucu pozitif yapmaya çalışınız. Seçtiğiniz sayıları ve yaptığınız işlemlerin nedenini kısaca açıklayınız.

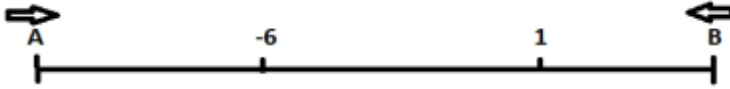
(-2) (-13) (-20) (-14) (-7)

11



Yanda verilen sayı makinesine atılan tüm sayılar dışarıya pozitif (+) olarak çıkmaktadır. Bu sayı makinesinden çıkan iki sayı da bir basamaklı ve birbirinden farklı ise içeri atılan sayıların toplamı en az kaç olabilir? Nedenini açıklayınız.

12



Şekilde görüldüğü gibi A ve B araçları birbirlerine doğru yola çıktıktan bir süre sonra mola vermişlerdir. A aracındaki kişi mola verdiği yerin (-6) noktasına olan uzaklığını 4 km olarak belirtmiş, B aracındaki kişi de aynı şekilde mola verdiği yerin (1) noktasına olan uzaklığını 4 km olarak belirtmiş ancak (1) noktasını geçip geçmediğini belirtmemiştir. Araçların mola vermeden önce karşılaşmış olma ihtimalleri var mıdır? A ve B araçları arasındaki mesafe kaç km olabilir? Çözümünüzü açıklayınız.

### Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Çoban, H. ve Tezci, E. (2020). Matematiksel muhakeme becerileri değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(24), 2805-2837. DOI: 10.26466/opus.610197

## İçsel Boş Zaman Motivasyon Ölçeği Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması

DOI: 10.26466/opus.705201

\*

Ali Selman Özdemir\* - Tebessüm Ayyıldız Durhan\*\* - Suat Karaküçük\*\*\*

\* Dr, Öğr, Üyesi, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Y.O

E-Posta: [ozdemiraliselman@gmail.com](mailto:ozdemiraliselman@gmail.com) ORCID: [0000-0003-1736-7602](https://orcid.org/0000-0003-1736-7602)

\*\* Dr, Gazi Üniversitesi, Rekreasyon Bölümü

E-Posta: [tebessum@gazi.edu.tr](mailto:tebessum@gazi.edu.tr) ORCID: [0000-0003-2747-6933](https://orcid.org/0000-0003-2747-6933)

\*\*\* Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Rekreasyon Bölümü

E-Posta: [ksuat@gazi.edu.tr](mailto:ksuat@gazi.edu.tr) ORCID: [0000-0001-9144-7307](https://orcid.org/0000-0001-9144-7307)

### Öz

Bu çalışmanın amacı içsel boş zaman motivasyon ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yaparak literatüre kazandırmaktır. Araştırma test tekrar test yöntemiyle toplam 748 öğrenciden toplanan veriler ışığında yapılan analizlere dayanmaktadır. Veriler 353 katılımcı ile KMO-Barlett testine tabi tutulmuş ve örneklem büyüklüğünün analizi yapmak adına uygun olduğu (.92; 3366, 957,  $p < 0,001$ ) belirlendikten sonra açımlayıcı faktör analizinden yararlanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi ile geçerli bir yapı oluşturulmaya çalışılmış, 5 alt boyut ve 23 maddeden oluşan nihai ölçek formuna ulaşılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucu kesme değeri .40 olarak alınmış, açıklanan varyans değerinin toplamda %57,53 olduğu döndürülmüş bileşenler analizinde 5 alt boyut altında toplandığı saptanmıştır. Ölçek maddelerinden birbirine yük verdiği tespit edilen 7. madde testten çıkartılmıştır, ayrıca 5. Alt boyut maddeleri ters kodlanmaktadır. Test tekrar test yöntemiyle 395 katılımcı üzerinde yapılan ikinci veri toplama işleminden sonra yapı doğrulayıcı faktör analizi ile sınanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinin yapı geçerliliğine kanıt oluşturduğu görülmektedir (RMSEA .070, NFI 0.96, CFI 0.96, NNFI 0.96,  $\chi^2/df$  2.94). Sonuç olarak katılımcıların içsel boş zaman motivasyonunun belirlenmesine yönelik geliştirilen ölçüm aracı, boş zamanlara yönelik içsel motivasyonu ölçmede geçerli ve güvenilir bir araç olarak ortaya koyulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** İçsel, boş zaman, motivasyon

## Validity And Reliability Analysis of Intrinsic Leisure Motivation Scale

\*

### Abstract

*The aim of this study is to make the validity and reliability analyzes of the intrinsic leisure motivation scale and gain them to the literature. The research is based on the analysis conducted in the light of data collected from 748 students by test-retest method. The data were subjected to KMO-Barlett test with 353 participants and exploratory factor analysis was used after determining that sample size was suitable for analysis (.92; 3366, 957,  $p < 0.001$ ). A valid structure was tried to be established by exploratory factor analysis and a final scale form consisting of 5 sub-dimensions and 23 items was reached. As a result of exploratory factor analysis, the cut-off value was taken as .40, and the variance value was 57.53% in total. Item 7, which was found to give a load to each other from the scale items, was excluded from the test, and 5. Subdimension items were reverse coded. The test was tested by structure confirmatory factor analysis after the second data collection on 395 participants by retest method. Confirmatory factor analysis appears to provide evidence of construct validity (RMSEA .070, NFI 0.96, CFI 0.96, NNFI 0.96,  $\chi^2 / df$  2.94). As a result, the measurement tool developed to determine the participants' intrinsic leisure motivation has been put forward as a valid and reliable tool in measuring internal motivation for leisure.*

**Keywords:** *Intrinsic, leisure, motivation*

## Giriş

Boş zaman motivasyonu araştırmaları, boş zaman aktivitelerine katılımın altında yatan psikolojik ve sosyolojik nedenleri ele almakla birlikte (Chen ve Pang, 2012), insanların boş zaman değerlendirme biçimlerini, davranışlarının sebeplerini ve katılımlarının sonuçlarını aydınlatması yönüyle, boş zaman araştırmalarının merkezinde yer almaktadır (Manfredo ve diğ., 1996). Motivasyon, insan davranışını başlatan, yönlendiren ve sürdüren güçleri ifade eder (Iso-Ahola, 1999). Davranış bilimlerinde motivasyon, içten gelen itici kuvvetlerle belirli bir hedefe doğru yönelen amaçlı davranışlar olarak tanımlanırken; istekleri, arzuları, ihtiyaçları, dürtüleri (açlık, susuzluk vb. gibi) ve ilgileri içermektedir (Coleman ve diğ., 2000). Davranışın nedenini, öncüllerini ve sonuçlarını ele alan Öz-Belirleme Kuramı ise (Deci ve Ryan, 2000), boş zaman, egzersiz ve spor motivasyonunda en etkili teori olarak karşımıza çıkmaktadır (Clancy ve diğ., 2016).

Öz-Belirleme Kuramı (Deci ve Ryan, 1985), bir davranışa yol açan, farklı nedenlere veya hedeflere dayanan motivasyonları birbirinden ayırmaktadır. Buna göre ilk çalışmalar, içsel ve dışsal olmak üzere iki tür motivasyon olduğunu varsaymıştır. İçsel motivasyon; bireyin içsel tatminini sağlamak için yaptığı faaliyetlerdir. Baskılar veya ödüller için değil, eğlence, görev bilinci, beceri geliştirme gibi duyguları tatmin etmek için harekete geçmektedir (White, 1959). İçsel motivasyon, sadece onu gerçekleştirmekten elde edilen zevk ve memnuniyet için bir aktiviteye katılmak anlamına gelir (Deci, 1975). Bir faaliyetin, özel bir sonuçtan ziyade doğal bir memnuniyet için yapılması olarak tanımlanır. Dışsal motivasyon ise; bireyin dışındaki etmenlerdir ve içsel motivasyonun tam tersidir. Genellikle, bireyin içsel motivasyonlar yoluyla elde edemeyeceği sonuçlara ulaşmak için kullanılır. Yaygın dışsal motivasyonlar, istenen davranışı görmek üzere ödüller (para kazanma, dersten geçme vb. gibi) ve istenmeyen davranış karşısındaki cezalardır (trafik cezası, diskalifiye olma vb. gibi) (Ryan ve Deci, 2000b). Birey, içsel olarak motive edildiğinde, dış etmenler, baskılar veya ödüller yerine eğlenmek veya aktivite ile uğraşmak için harekete geçer. İçsel motivasyon, karşılaştıkları yeni nesnelere sürekli olarak kavramaya, atmaya, ısırmaya, ezmeye veya ses çıkarmaya çalışan bebeklerde açıkça görülebilir. Yetişkinler ise genellikle bulmaca çözerken, resim yaparken, bahçe ile uğraşırken, kitap okurken veya film izlerken kendiliğinden motive olmaktadır. Kısaca bireyin, sevmediği bir



derse zorunlu olarak çalışmasını sağlayan not kaygısı ya da dersten kalma korkusu dışsal motivasyon, sevdiği ve ilgi duyduğu bir derse ise hiçbir zorlama veya not kaygısı olmadan ekstra çalışması veya sınıf adına sorumluluk alması ise içsel motivasyonlarla ilgilidir.

İçsel motivasyon, doğal bir motivasyon eğilimidir ve bilişsel, sosyal ve fiziksel gelişimde kritik bir unsurdur (Ryan ve Deci, 2000a). Weissinger ve Bandalos (1995), içsel boş zaman motivasyon eğilimini oluşturan dört bileşenin kavramsal tanımlarını aşağıdaki gibi yapmıştır:

**Öz-Belirleme (Özerklik):** Bu bileşen, içsel ihtiyaçların farkındalığı ve bu ihtiyaçlara dayalı özgür seçimler yapma arzusu ile karakterizedir. Bu içsel motivasyon bileşeni yüksek olan kişiler, boş zaman davranışlarının kontrolünü hissetme ve yüksek derecede isteklilik sergileme eğilimindedir.

**Yeterlik:** Yeterlik; beceri, yetenek ve etkililik (verimlilik) hakkında geri bildirim sağlaması ile karakterizedir. Bu içsel motivasyon bileşeni yüksek olan kişiler, yetkinlik üzerine geribildirim alabildikleri boş zaman davranışları sergileme eğilimindedir.

**Bağlılık:** Bağlılık, boş zaman davranışlarından kopmak yerine derin bir katılım eğilimi ile karakterizedir. Bu içsel motivasyon bileşeni yüksek olan kişiler, boş zaman davranışlarına değer verme ve yaşamlarında boş zamanlarına adanmış hissetme eğilimindedir.

**Mücadele (Zorluk):** Mücadele, kendi sınırlarının zorlanması ve kendine has uyarılarla deneyim aranması eğilimi ile karakterizedir. Bu içsel motivasyon bileşeni yüksek olan kişiler, becerilerinin biraz üzerinde olan boş zaman davranışlarını seçme eğilimindedir. Bu durum, caydırıcı veya tehdit edici değil, zorlayıcı olarak algılanmaktadır.

İçsel motivasyon teorisi, uluslararası literatürde; terapötik rekreasyon, çocuk oyunları, fiziksel sağlık, akış (flow), serbest zaman hizmetlerinin değerlendirilmesi, boş zaman aktivitesine katılımdan vazgeçme, rekreasyonel alışveriş ve rekreasyonel turizm gibi çeşitli boş zaman davranış alanları üzerinde uygulanmıştır (Levy, 1971; Csikszentmihalyi, 1975b; Weissinger ve Iso-Ahola, 1984; Iso-Ahola, 1982; Mannell, Zuzanek ve Larson, 1988; Backman ve

Crompton, 1990; Lesser ve Forsythe, 1989; Iso-Ahola, 1983). Alanyazın incelendiğinde, boş zaman motivasyonları üzerine ülkemizde sınırlı sayıda ölçek geliştirme ve uyarlama çalışması olduğu görülmektedir (Gürbüz, 2006; Güngörmüş, 2012; Özdemir ve diğ., 2016).

Bu çalışmanın amacı; bireylerin boş zaman tercih ve davranışlarının aydınlatılmasında, boş zaman hizmet ve programlarının ihtiyaçlara uygun şekilde yeniden tasarlanmasında, gelişim ve eğitim psikolojisinde boş zaman davranışlarını aydınlatma boyutunda önemli katkı sağlayacağı düşünülen, Deci, Ryan (1985a), Kobasa (1979) ve arkadaşlarının çalışmalarına dayanarak Weissinger ve Bandalos'un (1995) geliştirdiği ve orijinal adı "Intrinsic Motivation Scale" (İçsel Boş Zaman Motivasyonları Ölçeği) olan ölçeğin Türkçe uyarlamasını yaparak geçerlik ve güvenirliliğini test etmektir.

## Yöntem

Deci, Ryan (1985a), Kobasa (1979) ve arkadaşlarının araştırmalarına dayanarak Weissinger ve Bandalos'un (1995); Boş zaman davranışlarında içsel motivasyon eğilimindeki bireysel farklılıkları ölçmek amacıyla geliştirdiği ve orijinal adı "Intrinsic Motivation Scale (ILM)" (İçsel Boş Zaman Motivasyonları Ölçeği) olan ölçeğin Türkçe uyarlamasını yaparak geçerlik ve güvenirliliğini test etmeyi amaçlayan araştırmada, ölçeğin orijinal versiyonu 24 madde ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Altışar maddeden oluşan dört alt boyut için Cronbach's Alpha güvenirlilik katsayıları sırasıyla; Öz-Belirleme (Özerklik) .637; Yeterlik .689; Bağlılık .727; ve Mücadele (Zorluk) .724'dür. 24 maddeli ölçeğin toplam Cronbach's Alpha güvenirlilik katsayısı ise .856'dır. İçsel Boş Zaman Motivasyonu (ILM) Ölçeği'nin 24 maddelik orijinal versiyonu, tatmin edici bir güvenirlilik göstermiştir ve düşük madde sayısı ile çoğu araştırma ortamında kullanım için pratiktir (Weissinger ve Bandalos, 1995). Ölçek cevap seçeneklerinde, 1=Kesinlikle Katılmıyorum ile 7=Kesinlikle Katılıyorum şeklinde yedi puanlık bir yanıt aralığı sunan derecelendirme kullanılmış, "7" en yüksek içsel motivasyon puanını temsil etmiştir. Negatif olarak ifade edilen üç madde için (6, 13, 18) ters kodlama yapılarak puanlama yapılmıştır.

Araştırmada veriler Gazi Üniversitesi ve Bülent Ecevit Üniversitesi öğrencilerinden kolayda örnekleme yöntemi ile elde edilmiş, test tekrar test yöntemiyle veriler analiz edilmiştir. Öncelikle veriler 353 katılımcıdan elde

edilmiş ve KMO-Barlett testine tabi tutularak örneklem büyüklüğünün analizi yapmak adına uygun olup olmadığı belirlenmiştir. Daha sonar açımlayıcı faktör analizinden yararlanılmış, 6,13 ve 18. maddeler ters kodlandıktan sonra açımlayıcı faktör analizi ile geçerli bir yapı oluşturulmaya çalışılmış, oluşturulan yapıya dair iç güvenilirlik katsayılarının yapıyı destekler düzeyde olduğu belirlenmiştir. saptanmıştır. Aynı grup üzerinde yapılan ikinci veri toplama aşamasının ardından 395 katılımcı araştırmaya dahil olmuş, elde edilen veriler ışığında yapı, doğrulayıcı faktör analizi ile sınanmıştır. Elde edilen ölçüm aracının içsel boş zaman motivasyonunu ölçmede geçerli ve güvenilir bir yapıda olduğu analizler sonucu belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmektedir.

## Bulgular

*Tablo 1. İçsel boş zaman motivasyonu ölçeği KMO ve Barlett Testi sonuçları*

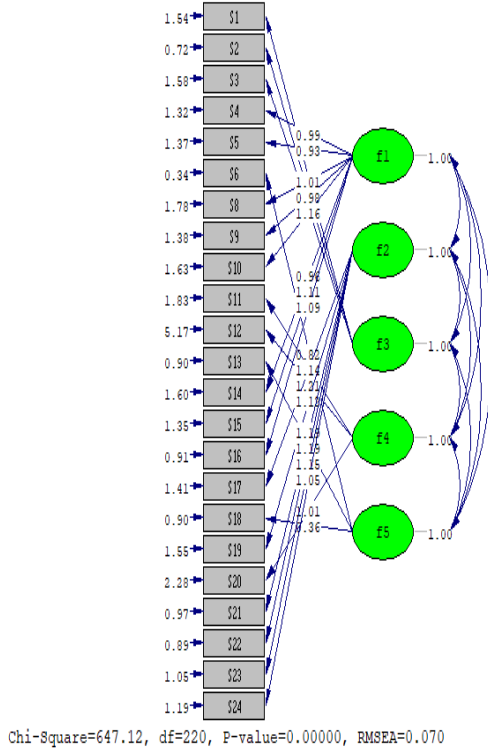
KMO ve Bartlett's Testi		
Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uyum Ölçüsü	0,927	
Barlett Küresellik Testi	$\chi^2$	3366,957
	sd	276
	p	0,000

Kaiser Meyer Olkin Örneklem Grubunun yeterliliğine yönelik test sonuçları ile Barlett Küresellik testi sonuçları örneklem grubunun yapılacak analizler için yeterli olduğunu gösterir düzeydedir (.92; 3366,957,  $p<0,001$ ).

Tablo 2. İçsel boş zaman motivasyon ölçeği açımlayıcı faktör analizi sonuçları

	Madde	Mitüca- dele/yeter-	Öz belir- leme	Bağlılık	Özdeşim	Motivas- yonsuzluk	Cronbach Alpha	Açıklanan Varyans
Boş zamanlarımda mücadeleyi seviyorum.	10	.760						%35.50
Boş zaman aktivitelerim becerilerimi zorladığımda kendimi iyi hissederim.	15	.683					.85	
Boş zaman aktivitelerine katılmam beni yetkin hissettiriyor.	16	.606						
Boş zamanlarımda bilinmeyi denemeye hazırım.	14	.578						
Boş zaman uğraşlarımda etkin olmak için çabalıyorum.	4	.570						
Arkadaşlarım boş zaman aktivitelerinde yetenekli olduğumu düşünürler.	9	.565						
Yeteneklerimin biraz ötesinde olan boş zaman aktivitelerinden hoşlanırım.	5	.500						
Boş zaman aktivitelerim tüm dikkatimi çekiyor.	8	.418						
Boş zamanlarımı nasıl kullanacağıma karar verirken kişisel ihtiyaçlarımı dinlerim.	24		.680				.85	%6.62
Boş zamanlarımı neyin tatmin edeceğini biliyor gibiyim.	21		.690					
Boş zamanlarımda yaptığım şeyler, yeteneklerim hakkında kendimi iyi hissettirir.	22		.679					
Boş zaman aktivitelerim kendimi etkili bir insan gibi hissettirir.	23		.670					
Boş zamanlarımda en çok hoşlandığım şey özgür seçimler yapabilmemdir.	17		.601					
Boş zaman aktivitelerimden ödün vermek istemiyorum.	19		.575					
Boş zamanlarımda hayatımın kontrolüm altında olduğunu hissediyorum.	1			.761			.75	%5.72
Boş zamanlara hayatımın diğer alanlarına olduğu kadar adanırım.	2			.714				
Boş zaman aktivitelerimden ne istediğimi biliyorum.	3			.696				
Boş zaman aktivitelerim hayatımın merkezini oluşturur.	11				.765		.71	%5.28
Boş zaman, en iyi olduğum şeydir.	20				.702			
Boş zaman, hayatımda önemlidir.	12				.414			
Boş zamanlarımda istediğimi yapamayacağımı hissediyorum	6					.752	.70	%4.39
Boş zaman tamam/iyi ama hayatımdaki diğer şeyler daha önemli	13				.719			
Becerilerimi zorluyorsa boş zamandan zevk almam.	18				.613			
							.91	%57.53

Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucu kesme değeri .40 olarak belirlenmiş, döndürülmüş bileşenler analizinde beş faktörlü yapı sergileyen ölçeğin, birbirine yük veren madde bulunması kuralına yönelik olarak madde 1 ölçekten çıkartılarak yapı sınanmıştır.



Şekil 1. Doğrulayıcı faktör analizi diyagramı

### *Doğrulayıcı Faktör Analizine Dair Bulgular*

Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonrası elde edilen yapının geçerliliğini ve doğruluğunu test etmek üzere doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Test tekrar test sonrası yapılan DFA'nın yapı geçerliliğine kanıt oluşturduğu görülmektedir (RMSEA .070, NFI 0.96, CFI 0.96, NNFI 0.96,  $\chi^2/df$  2.94).

**Tablo 3. Uyum ölçüleri ve model uyumu için sınır değerleri (Özdamar, 2016, s.185; Özdamar, 2013, s.242).**

Uyum Ölçüsü	İdeal Uygunluk Değerleri	Kabul Edilir Uyum	Uyumsuzluk	Elde edilen değerler
RMSEA	0-0.05	0.05-0.09	> 0.10	0.70
CFI	1	0.90-0.99	<0.90	0.96
NNFI	1	0.95-0.99	<0.95	0.96
$\chi^2/df$	<=2	2-5	5+	2.94

## Tartışma ve Sonuç

İçsel boş zaman motivasyonu; belirlenen hedeflere ulaşmada harcanan zaman, efor ve süreçten alınan keyif temelli önemli bir unsurdur. Örneğin bir dağcı zirveye ulaşmak için tırmanış yapmaktan ziyade tırmanmak için zirveye ulaşır ve içsel boş zaman motivasyonu doğrultusunda boş zaman etkinliklerini gerçekleştirir (Csikszentmihalyi, 1990). Bu bağlamda öz-belirleme yeterlik, bağlılık, mücadele gibi pek çok faktörün bir çatı altında toplandığı boş zaman aktivitelerine katılımın altında yatan psikolojik ve sosyolojik nedenlerin belirlendiği içsel boş zaman motivasyonu bireylerin boş zaman katılımındaki etken güdülerini belirlemede önemli bir araç olacaktır. Bu noktadan hareketle, bu çalışmanın amacı içsel boş zaman motivasyon ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yaparak literatüre kazandırmaktır.

Araştırma test tekrar test yöntemiyle toplam 748 öğrenciden toplanan veriler ışığında yapılan analizlere dayanmaktadır. Veriler 353 katılımcı ile KMO-Barlett testine tabi tutulmuş ve örneklem büyüklüğünün analizi yapmak adına uygun olduğu (.92; 3366, 957,  $p < 0,001$ ) belirlendikten sonra açımlayıcı faktör analizinden yararlanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi ile geçerli bir yapı oluşturulmaya çalışılmış, 5 alt boyut ve 23 maddeden oluşan nihai ölçek formuna ulaşılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucu kesme değeri .40 olarak alınmış, açıklanan varyans değerinin toplamda %57,53 olduğu döndürülmüş bileşenler analizinde 5 alt boyut altında toplandığı saptanmıştır. Ölçek maddelerinden birbirine yük verdiği tespit edilen 7. madde testten çıkartılmıştır. Ayrıca 5. Alt boyut maddeleri ters kodlanmaktadır. Test tekrar test yöntemiyle 395 katılımcı üzerinde yapılan ikinci veri toplama işleminden sonra yapı doğrulayıcı faktör analizi ile sınanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinin yapı geçerliliğine kanıt oluşturduğu görülmektedir (RMSEA .070, NFI 0.96, CFI 0.96, NNFI 0.96,  $\chi^2/df$  2.94).

İçsel boş zaman motivasyonunun belirlenmesine yönelik Weissinger ve Bandalos'un (1995) geliştirdiği ölçüm aracı 9 ayrı çalışmadan esinlenerek hazırlanmıştır. Öz belirleme, yetkinlik, bağlılık ve mücadele alt boyutları olmak üzere 4 alt boyut ve 24 maddeden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında elde edilen 5 alt boyuttan farklı olarak 4 alt boyutta açıklanan yapı .87 ile .91 arasında değişen iç tutarlılık katsayılarına sahip güvenilir bir ölçüm aracı olarak ortaya koyulmuştur. Boş zaman motivasyonuna yönelik araştırmaların boş zaman faaliyetlerine katılmak için psikolojik ve sosyolojik nedenlerin belirlenmesi olarak tanımlanması mümkündür (Chen ve Pang, 2012). İçsel boş zaman motivasyonunda ve boş zaman motivasyonda kaçış, ilişkileri geliştirmek, kişisel ustalık, kazanma, ilgi veya eğlence, algılanan yetkinlik, çaba-önem gibi unsurlar önem teşkil etmektedir (Dillard ve Bates, 2011; Tsigilis ve Theodosiou, 2003). Bu parametrelerin belirlenmesine yönelik araştırmalardan biri olan boş zaman motivasyonunu incelemek ve değerlendirmek için bir araç geliştirmeyi hedefleyen araştırma bulguları; boş zaman aktivitelerine katılımın psikolojik ve sosyolojik nedenlerini değerlendirmekte ve dört alt boyutta incelenmektedir. Entelektüel, sosyal, yetkinlik-ustalık ve uyarıcılıktan kaçınma olarak adlandırılan ölçüm aracında veriler nihai form ile 1205 kişiye uygulanarak .90 oranında yüksek bir iç tutarlılık katsayısı elde etmiştir. Boş zaman motivasyonu ölçümleri içsel boş zaman motivasyonunun belirlenmesine etkin araçlar olarak değerlendirilmektedir. Bir diğer araştırmada Beard ve Ragheb'in geliştirdiği boş zaman motivasyonu ölçeğinin tatilden önce ifade edilen ihtiyaçları ölçmek adına uyarlanan versiyonunda yine benzer alt boyutlar elde edilmiştir (Lounsbury ve Polik, 1992). Aynı ölçüm aracının kısaltılmış versiyonunun kullanıldığı araştırmada orijinal ölçekte yer alan dört faktörün bütünlüğünü koruyan ölçüm aracında 14 madde yer almış ve tatil motivasyonu ölçeği olarak nitelendirilmiştir. Tatilde mevcut ilişkilerin kurulması ve sürdürülmesi alt boyutu varyansın% 22.7'sini, gevşeme alt boyutu % 17'sini, entelektüel boyut % 12.9'unu, son olarak da yeterlilik-ustalık boyutu varyansın% 9'unu oluşturmaktadır. Alt boyutlar sırasıyla .81, .76,.60 ve .64 değerlerini elde etmiştir. Dolayısıyla içsel boş zaman motivasyonu güvenilirlik katsayılarının aksine düşük güvenilirlik katsayısı elde eden bir ölçüm aracı ortaya koyulmuştur (Ryan ve Glendon, 1998). Tsigilis ve Theodosiou'nun (2003) içsel boş zaman motivasyonu ölçeğinde yer alan test tekrar test yöntemiyle benzer şekilde elde ettiği veriler ile yapılan analizler doğrultusunda üç

faktörlü bir yapı elde ettiği ve 17. Madde silinerek analiz tekrarlandığında %65'3 oranında varyansın açıklandığı bir yapı elde edilmiştir. Elde edilen alt boyutlar için iç tutarlılık katsayıları .78 ile .90 arasında değişmektedir. Faktör yüklerinin ise .62 ile .94 arasında değiştiği belirlenmiştir.

Boş zaman motivasyonu ölçeğinin Japonca bir versiyonu, beş faktörlü bir yapı elde etmiş, entelektüel, yetkinlik / ustalık, uyarandan kaçınma, akran etkisi ve dostluk adı altında 5 alt boyuta yer verilmiştir. Toplam varyansın %67 sinin açıklandığı yapı, .73 ile .99 aralığında iç tutarlılık katsayıları ortaya koymuştur. 5 maddenin silinmesiyle ortaya geçerli ve güvenilir bir yapı çıktığı ifade edilmektedir (Murray ve Nakajima, 1999). Diğer yandan araştırma kapsamında yararlanılan öz belirleme kuramı baz alınarak gerçekleştirilen boş zaman motivasyonu ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi ile, her bir alt boyuta dair geçerlik analizleri yapılmış, içsel boş zaman motivasyonu ölçeğinin aksine alt boyutlarının her birinin minimal kabul edilebilir uyum seviyelerini gösterdiği belirlenmiştir. Genel modelin modifikasyon olmadan testi de minimal olarak kabul edilebilir düzeyde olarak değerlendirilmiştir. Diğer yandan bu araştırmada boş zaman motivasyonu ölçeğinde iki maddenin silinmesinin uyum indekslerine yönelik değerleri arttırdığı saptanmıştır. Ölçeğin beş motivasyon formunu ölçmek adına 12-15 yaş arası genç ve ergenlerde kullanılabilir olduğu belirlenmiştir (Baldwin ve Caldwell, 2003). Yine öz belirleme kuramından yararlanılan araştırmada yapısal eşitlik modeli ile öz belirleme teorisinin psikolojik ihtiyaçların motivasyona dair ve psikolojik diğer parametrelerde önemli bir etken olduğu ifade edilmektedir. Model, evrensel motivasyon, bağlamsal ve durumsal motivasyon türlerini arasında oluşturulmuştur. Oluşturulan model motivasyon türlerinin ilişkili olduğunu ve modeli doğruladığını gösterir niteliktedir. Ayrıca psikolojik ihtiyaçların motivasyon ile olan ilişkisinde bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmanın önemi göz önüne serilmektedir (Vallerand, 2000).

Boş zaman etkinliklerine katılım motivasyonunu anlamak ve toplumda fiziksel aktiviteye bağlılığı artırmak genel refah için oldukça önemlidir. Mevcut düzenlemeler, insanların spor ve egzersiz yapmak için sahip oldukları tüm güdülerini yeterince saptayamamaktadır. Katılım motivasyonu belirlemek amacıyla geliştirilen Fiziksel Aktivite ve Boş Zaman Motivasyonu Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik analizi yapıldığı bu araştırma kapsamında içsel boş zaman motivasyonu ölçeğine benzer şekilde analiz sonuçları ölçüm aracının geçerli bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir ( $\chi^2 = 2.22$ ; NFI = 0.95; CFI =



0.97; RMSEA = 0.078). İç tutarlılık katsayıları ise toplamda .79 olurken alt boy-lar arasında .80 ila .99 arasında değişen oldukça yüksek iç tutarlılık değerleri elde edildiği görülmektedir. Araştırma içsel boş zaman motivasyonu ile benzer şekilde geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı ortaya koyulduğunu göstermektedir (Roychowdhury, 2018).

Mutlu (2008) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Boş Zaman Moti-vasyon Ölçeği alanda sıkça kullanılan bir ölçüm aracıdır. 7 alt boyut ve top-lam 28 maddeden oluşan orjinal ölçek 7'li Likert tipidir ve ölçüm aracına yönelik faktör analizi sonucuna göre, kesme değeri .40'ın altında olan 6 mad-denin ölçüm aracından çıkartıldığı belirtilmiştir. Faktör yapısını test etmek amacıyla temel bileşenler faktör analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları 5 fak-törlü yapıyı desteklemekte ve 212 egzersiz katılımcısı için ölçeğin % 60'ını açıklamaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri .402, .833 arasında değişmektedir. Faktör analizi sonucunda ortaya çıkan faktörler ise; motivasy-onsuzluk, bilmek ve başarmak, uyaran yaşama, özdeşim/ içe atım ve dışsal düzenleme olarak adlandırılmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları 5 alt boyut için .60 ile .73 arasında değişmektedir. Araştırma bulgularının içsel boş zaman motivasyonu ölçeğiyle benzer şekilde geçerli ve güvenilir bir yapıda olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak katılımcıların içsel boş zaman motivasyonunun belirlen-mesine yönelik geliştirilen ölçüm aracı, boş zamanlara yönelik içsel moti-vasyon eğilimlerini ölçmede geçerli ve güvenilir bir araç olarak ortaya ko-yulmuştur. Geliştirilen ölçüm aracı boş zaman aktivitelerine katılımın altında yatan psikolojik ve sosyolojik faktörlerin aydınlatılmasında etkili ve verimli biçimde kullanılabilir. Bireylerin boş zaman değerlendirme davranışlarının içsel nedenlerinin aydınlatılması, aynı zamanda rekreasyon hizmetleri sağlayıcılarının mevcut programlarını bireylerin ihtiyaç ve eğilimleri doğrul-tusuna geliştirmesi adına önemli bir unsurdur.

**EXTENDED ABSTRACT**

**Validity and Reliability Analysis of Intrinsic Leisure  
Motivation Scale**

\*

Ali Selman Özdemir - Tebessüm Ayyıldız Durhan - Suat Karaküçük

*International Kıbrıs University, Gazi University*

When the individual is motivated internally, he acts to have fun or to engage in activity, rather than external factors, pressures or rewards. Intrinsic motivation is clearly visible in babies who are constantly trying to grasp, throw, bite, crush, or make new objects they encounter. Adults are generally self-motivated when solving puzzles, painting, gardening, reading books or watching movies. In short, an individual's anxiety or fear of being left off the lesson, which allows him / her to work compulsively to a lesson that he / she does not like, is external motivation, and that he / she takes extra work or takes responsibility in the name of the class without any coercion or anxiety for a lesson he / she likes and is interested in.

Intrinsic motivation theory, in the international literature; Therapeutic recreation has been applied on various leisure areas such as children's games, physical health, flow, assessment of leisure services, abandonment of leisure activity, recreational shopping and recreational tourism (Levy, 1971; Csikszentmihalyi, 1975b; Weissinger and Iso -Ahola, 1984; Iso-Ahola, 1982; Mannell, Zuzanek and Larson, 1988; Backman and Crompton, 1990; Lesser and Forsythe, 1989; Iso-Ahola, 1983). When the literature is examined, it is seen that there is a limited number of scale development and adaptation studies in our country on leisure motivations (Gürbüz, 2006; Güngörmüş, 2012; Özdemir et al., 2016).

The purpose of this study; Based on the work of Deci, Ryan (1985a), Kobasa (1979) and friends, which are believed to make an important contribution to the illumination of individuals' leisure preferences and behaviors, to redesign their leisure services and programs in accordance with the needs, and to develop the development of educational behaviors in the psychology of leisure time. It is to test the validity and reliability of the scale developed by Bandalos (1995) and its original name is "Intrinsic Motivation Scale" in Turkish.

Based on the research of Deci, Ryan (1985a), Kobasa (1979) and friends, Weissinger and Bandalos (1995); In the research, which was developed to measure the individual differences in intrinsic motivation tendency in leisure behaviors and aimed to test its validity and reliability by making a Turkish adaptation of the scale whose original name was " Intrinsic Motivation Scale (ILM) ", the original version of the scale was 24 items and It consists of four sub-dimensions. The current research is based on the analysis made in the light of the data collected from 748 students with the test-retest method. Data were subjected to KMO-Barlett test with 353 participants and exploratory factor analysis was used after determining that the sample size was suitable for analysis (.92; 3366, 957,  $p < 0.001$ ). An attempt was made to establish a valid structure with exploratory factor analysis, and the final scale form consisting of 5 sub-dimensions and 23 items was reached. As a result of the exploratory factor analysis, the cutoff value was taken as .40 and it was found that the variance value explained was 57.53% in total, and it was found to be collected under 5 sub-dimensions in the analysis of rotated components. The 7th item, which was determined to load each other from the scale items, was removed from the test. In addition, 5. Sub-dimension items are reversed. After the second data collection on 395 participants using the test-retest method, the structure was tested by confirmatory factor analysis. Confirmatory factor analysis appears to provide evidence of construct validity (RMSEA .070, NFI 0.96, CFI 0.96, NNFI 0.96,  $\chi^2 / df$  2.94).

Understanding the motivation to participate in leisure activities and increasing commitment to physical activity in the community is crucial for general well-being. The current regulations do not adequately identify all the motivations people have for exercising and exercising. As a result, the measurement tool developed for determining the inner leisure motivation of the participants was presented as a valid and reliable tool for measuring the inner motivational tendencies for leisure. The developed measurement tool can be used effectively and efficiently in elucidating the psychological and sociological factors underlying participation in leisure activities. Clarifying the intrinsic causes of individuals' leisure-time behaviors is also an important element for recreation services providers to develop their existing programs in line with the needs and trends of individuals.

## Kaynakça / References

- Backman, S.J., ve Crompton, J.L. (1990). Differentiating between active and passive discontinuers of two leisure activities. *Journal of Leisure Research*, 22, 197-212.
- Baldwin, C.K. ve Caldwell, L.L. (2003) Development of the free time motivation scale for adolescents. *Journal of Leisure Research*, 35(2), 129-151, DOI: 10.1080/00222216.2003.11949987.
- Beard, J. G. ve Ragheb, M. G. (1983). Measuring leisure motivation. *Journal of Leisure Research*, 15, 219-228.
- Bradley, W. ve Mannell, R. (August, 1982). The effects of extrinsic rewards and reward procedures on intrinsic motivation and psychological experience offlow during play. Paper presented at the *American Psychological Association Annual Convoention*, Washington, DC.
- Chen, M. ve Pang, X. (2012). Leisure motivation: An integrative review. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 40(7), 1075-1081.
- Chen, M. ve Pang, X. (2012). Leisure motivation: An integrative review. *Social Behavior And Personality*, 40(7), 1075-1082. <http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2012.40.7.1075>.
- Clancy, R.B., Herring, M.P., MacIntyre, T.E. ve Campbell, M.J. (2016). A review of competitive sport motivation research. *Psychology of Sport and Exercise*, 27, 232-242.
- Coleman, R., ve Barrie, G., (2000). *Yöneticinin kılavuzu: İyi bir yönetici olmak için 525 kural*. (Çev. Harmancı, M.), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). Play and intrinsic rewards. *Journal of Humanistic Psychology*, 75(3), 41-63.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Literacy and intrinsic motivation. *Daedalus*, 119(2), 115-14.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., ve Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., ve Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. R. Dienstbier (Ed.), *proceedings of Nebraska Symposium on Motivation: Perspectives on motivation* içinde (Cilt.38, s.237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., ve Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346.

- Deci, E.L., ve Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dillard, J. E., Bates, D.L. (2011) Leisure motivation revisited: why people recreate. *Managing Leisure*, 16(4), 253-268, DOI: 10.1080/13606719.2011.613624.
- Gungormus, H.A., (2012). The Study of Validity and Reliability of Turkish Version of Leisure Motivation Scale. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 4(3), 1209-1216.
- Gürbüz B., Aşçı F.H. ve Çelebi M. (2006). The reliability and validity of the Turkish version of the "recreational exercise motivation measure. *9th International Sport Sciences Congress*, 3-5 November, Muğla, Turkey. 1044.
- Iso-Ahola, S. (1999). Motivational foundations of leisure. E. L.Jackson ve T. L. Burton (Eds.), *Leisure Studies: Prospects for the Twenty-First Century* içinde (s. 35-51). State College, PA: Venture Publishing.
- Iso-Ahola, S.E. (1982). Intrinsic motivation: An overlooked basis for evaluation. *Parks and Recreation*, 17,32-33,58.
- Iso-Ahola, S.E. (1983). Toward a social psychology of recreational travel. *Leisure Studies*, 2, 35-4.
- Kobasa, S. (1979). Stressful life events, personality and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1-11.
- Konstantinos, A., Tzorbatzoudis, C. ve Grouios, G. (2002). Perceived constraints on recreational sport participation: Investigating their relationship with intrinsic motivation, extrinsic motivation and amotivation. *Journal of Leisure Research*, 34(3) 233-252.
- Lesser, J. A., ve Forsythe, S. M. (1989). Antecedents and consequences of the intrinsic motivation to shop. *Psychological Reports*, 64(3), 1183-1191.
- Levy, J. (1971). An intrinsic-extrinsic framework for therapeutic recreation. *Therapeutic Recreation Journal*, 1, 32-38.
- Lounsbury, J., Polik, J. (1992). Leisure needs and vacation satisfaction. *Leisure Sciences*, 14, 105-119. <http://doi.org/gth>.
- Manfredo, M.J., Driver, B.L., Tarrant, M.A. (1996). Measuring leisure motivation: A meta-analysis of the recreation experience preference scales. *Journal of Leisure Research*; 28(3), 188-213.; ProQuest Environmental Science Collection pg.
- Mannell, R.C., Zuzanek, J., ve Larson, R. (1988). Leisure states and "flow" experiences: Testing perceived freedom and intrinsic motivation hypothesis. *Journal of Leisure Research*, 20, 289- 304.

- Murray, C., Nakajima, I. (1999) The leisure motivation of Japanese managers: a research note on scale development. *Leisure Studies*, 18(1), 57-65, DOI:10.1080/026143699375050.
- Mutlu, İ. (2008). *Egzersiz yapan kişilerin boş zamanlarına yönelik tutumları üzerine bir araştırma: Kayseri İli örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Özdemir, A. S., Büyükoztürk, Ş., ve Karaküçük, S. (2016). Explaining destination choices based upon recreational opportunities through intrinsic and extrinsic travel motivations. *Journal of Human Sciences*, 13(2), 3002-3021.
- Roychowdhury, D. (2018). A comprehensive measure of participation motivation: Examining and validating the Physical Activity and Leisure Motivation Scale (PALMS). *Journal of Human Sport and Exercise*, 13(1), 231-247. doi:https://doi.org/10.14198/jhse.2018.131.20
- Ryan, C., ve Glendon, I. (1998). Application of leisure motivation scale to tourism. *Annals of Tourism Research*, 25, 169-184. http://doi.org/gtn.
- Ryan, R. M., and Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemp. Educ. Psychol.* 25, 54-67.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*. 55(1) 68-78.
- Vallerand, R.J. (2000). Deci and Ryan's self-determination theory: A view from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Psychological Inquiry*, 11(4), 312-318.
- Weissinger, E., ve Bandalos, D. (1995). Development, reliability and validity of a scale to measure intrinsic motivation in leisure. *Journal of Leisure Research*, 27, 379-400.
- Weissinger, E., ve Bandalos, D. L. (1995). Development, reliability and validity of a scale to measure intrinsic motivation in leisure. *Journal of Leisure Research*, 27, 379-400.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered. *Psychological Review*, 66, 297-333.

**Ek 1. İçsel Boş Zaman Motivasyonu Ölçeği Madde Dağılımı**

Mücadele/yeterlik	4,5,8,9,10,14,15,16,
Öz belirleme	17,19,21,22,23,24
Bağlılık	1,2,3
Özdeşim	11,12,20
Motivasyonsuzluk	6,13,18

\*Ters kodlanan maddeler

**Kaynakça Bilgisi / Citation Information**

Özdemir, A. S., Ayyıldız Durhan, T. ve Karaküçük, S. (2020). İçsel boş zaman motivasyon ölçeği geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(24), 2838-2855. DOI: 10.26466-/opus.705201

## Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliğini Tercih Etme Nedenlerinin Belirlenmesi

DOI: 10.26466/opus.675302

\*

Rıza Akyürek \*

\* Dr.Öğr.Üy., Muğla Sıtkı Koçman Üni.,Eğitim Fak., Güzel Sanatlar Eğitimi Böl., Müzik Eğitimi ABD.

E-Posta: [rizaakyurek@mu.edu.tr](mailto:rizaakyurek@mu.edu.tr)

ORCID: [0000-0001-6493-4871](https://orcid.org/0000-0001-6493-4871)

Öz

Mesleki anlamda öğretmenlik toplum tarafından seçkin bir konumda yer alan saygın bir meslek grubu kategorisinde değerlendirilmektedir. Eğitimin geçmişten günümüze kadarki süreçte toplumların değişiminde, dönüşümünde ve gelişiminde öncü rol oynamaktadır. Öğretmenlik; bilgi ve becerilerin yanı sıra tutum ve düzenli alışkanlıkları da gerektiren bir meslektir. Bu araştırma, müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin müzik öğretmenliğini tercih etme nedenlerinin ve bu nedenlerin cinsiyet, yaş, sınıf ve mezun olunan lise değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesini amaçlayan ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Araştırmaya veri sağlamak amacıyla öğretmenlik mesleği tercih nedenleri anketi kullanılmıştır. Araştırmaya Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 110 öğrenci katılmıştır. Anket verileri tablolar halinde sunulmuş, cinsiyet, sınıf ve mezun olunan lise değişkenleri ile tercihleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığının belirlenmesine yönelik bağımsız örneklem t testi ve tek faktörlü Varyans analizi (Anova) uygulanmıştır. Araştırma sonucunda Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin müzik öğretmenliğini tercih nedenleri ile cinsiyet ve mezun oldukları lise türlerine göre aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı, sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca Müzik öğretmenliği tercihlerini bilinçli şekilde yaptıkları, herhangi bir ekonomik beklentilerinin olmadığı, tercihlerinde sosyal güvence imkânını kısmen göz önünde bulundurdıkları, üniversitede başka herhangi bir bölümü tercih etmeyi düşünmedikleri sonuçlarına da ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Müzik öğretmenliği, öğretmenlik tercih nedenleri, mesleki tercihler, müzik eğitimi



## **Determination of the Reason of Preference to Music Teaching Students on Department of Music Education**

\*

### **Abstract**

*Professional teaching is considered by the community in a prestigious professional group category. It plays a leading role in the change, transformation and development of societies in the process of education from past to present. Teaching; It is a profession that requires attitudes and regular habits as well as knowledge and skills. This research is a descriptive study using the relational screening model, which aims to determine the reasons why students of music education department preference to music teaching and whether these reasons differ according to gender, age, class and graduated high school variables. In order to provide data for the research, a questionnaire for teaching profession reasons was used. 110 students were participating in this study in the Department of Music Education. Survey data are presented in tables, independent sample t test and one-factor analysis of variance (Anova) were applied to determine whether there is a significant relationship between gender, class and graduated high school variables and their preferences. As a result of the research, it has been concluded that there is no significant difference between the students of Music Education Department according to their reasons for choosing music teaching, and gender and high school types they graduated, and there was a significant difference according to the class variable. In addition, it was concluded that they made their consciousness of music teacher preferences, they did not have any economic expectations, they considered the possibility of social security in their preferences, and that they did not intend to choose any other department in the university.*

**Keywords:** *Music teaching, preferred teaching, vocational preference, music education*

## Giriş

Eğitim; kişinin zihni, bedeni, duygusal toplum yeteneklerinin, davranışlarının istenilen doğrultuda geliştirilmesi ya da ona birtakım amaçlara dönük yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılması yolundaki çalışmaların tümüdür. (Akyüz, 2013).

Genel olarak müzik eğitimi verilen kurumlar ilköğretim, ortaöğretim ve lisans olarak gösterilebilir. Bu kurumlarda verilen müzik eğitimi kişide temel olarak birtakım müziksel bilgi, kültür ve davranış kazandırmayı amaçlamaktadır. Müzik eğitimi, kısaca müziksel davranış kazandırma, müziksel davranış değiştirme ya da müziksel davranış geliştirme sürecidir. (Uçan, 2005). Müzik eğitimi, yönelik olduğu ana amaç ve kitle bakımından, kendi içinde üç ana türe ayrılır. Bunlar; genel – özengen (amatör) ve mesleki (profesyonel) müzik eğitimidir (Uçan, 1994). Genel müzik eğitimi, müzikle ilişkisi her ne olursa olsun herkes için gereklidir ve herkese yöneliktir.

Özengen müzik eğitimi, müziğe özel ilgisi, isteği ve yatkınlığı olup müziği kendisi için bir düşkü (hobi) alanı olarak seçenlere yöneliktir. Mesleki müzik eğitimi, müzik alanının bütünü, bir kolunu ya da dalını, o bütün kol ya da dal ile ilgili bir işi meslek olarak seçen, seçmek isteyen, seçme eğilimi gösteren, seçme olasılığı bulunan ya da öyle görünen, müziğe belli düzeyde yetenekli kişilere yönelik olup, dalın, işin ya da mesleğin gerektirdiği müziksel davranışları ve birikimi kazandırmayı amaçlar (Uçan, 1997).

Eğitim süreci içinde öğrencilerin ilgi, eğitim ve yetenekleri doğrultusunda, aynı zamanda ülkenin ihtiyaç ve koşulları da dikkate alınarak, üst öğrenime, belli eğitim ve meslek alanlarına yönlendirilmeleri rehberlik hizmetlerinden beklenen en önemli işlev olmuştur. (Yeşilyaprak, 2005). Beklentiler; saygı, esneklik, açık fikirlilik, risk alma, merak, görev bilinci vb... özellikleri beraberinde barındırır. Öğretmenler, öğrencilere sınıfta güçlü bir şekilde bu beklentiler doğrultusunda özerklik tanımakta ve eğitimi etkili bir hale getirmektedirler. (Parrott ve dgr. 2013).

Öğretmenlik mesleğini seçecek olan bireylerin önce yetenek, ilgi, değer ve kişilik özelliklerinin test ve test dışı tekniklerle belirlenmesi gerekir. Sonra öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği ilgi, yetenek, değer ve diğer kişisel özelliklerin belirlenmesi gerekiyor. Bireyden ve öğretmenlik mesleğinden elde edilen bu bilgiler karşılaştırıldığında; kişilik özellikleriyle mesleğin gerektirdiği özellikleri binişiklik gösterenler seçilip, öğretmen yetiştiren

kurumlara yerleştirilmelidirler (Övet, 2006). Günümüzde öğretmenlik mesleği, eğitim sektörü ile ilgili olan, sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip alanlarda özel uzmanlık bilgi ve becerisinin temel alan akademik çalışma ve mesleki formasyonu gerektiren, profesyonel statüde bir uğraşı alanıdır (Alkan ve Hacıoğlu, 1997). Öğretmenlik; bilgi ve becerilerin yanı sıra tutum ve düzenli alışkanlıkları da gerektiren bir meslektir. Bu nedenle öğretmen adaylarının meslekle ilgili değer ve tutum kazanmaları da, en az bilgi kadar gereklidir (Çeliköz ve Çetin, 2004). Öğretmenlerin mesleki verimliliklerini etkileyen önemli bir bileşen ise onların öğretmenlik mesleğini tercih nedenleri veya diğer bir deyişle öğretmen olmaya yönelik motivasyonlarıdır (Bruinsma ve Jansen, 2010).

Öğretmen adaylarının meslek tercihleri başlıca üç temel kategorideki etkenlere dayalıdır. Özgeci (özveriye dayalı) gerekçeler; insanlara hizmet etme arzusu, topluma faydalı olma isteği, ülkeye hizmet etmek. İçsel gerekçeler; mesleği sevmek, çocukları sevmek, insanları sevmek, ilgi duymak, yetenekli olduğunu düşünmek. Dışsal gerekçeler; iş garantisi, uzun tatil, sosyal güvence, atanma koşulları vb. olarak ifade edilmiştir (Saban,2003). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri ve mesleki geleceklerine ilişkin motivasyonları onların lisans eğitimlerini, sonraki mesleki performanslarını ve bu yolla gelecekteki öğrencilerinin başarısını etkileme gücüne sahiptir (Atav ve Altunoğlu, 2013).

Her meslekte bulunması gereken bazı temel özellikler vardır. “Öğretmenlikte de en az diğer profesyonel meslekler gibi temel bazı özelliklerin bulunması gerektiği bugün az gelişmiş ülkelerde dahi kabul edilmiş bir gerçek olduğu gözlenmektedir. Öğretmen yetiştirme programlarına seçilecek adayların ilgi, yetenek ve isteklerinin göz önüne alınması, kalite ve verim bakımından önemlidir. Çünkü bireyin belli bir meslekte başarılı olması, onun mesleğe ilişkin yeterliklere sahip olup olmaması ile yakından ilişkilidir. (Çoban, 2004).

Meslek seçimi açısından bir kişinin kendini tanuması, onun meslek seçiminde rol oynayan kişilik özellikleri yönünden kendini açık ve doğru biçimde değerlendirebilmesidir. Başka bir deyişle; kişinin her istediğini bilmesi ve isteklerine erişebilme gücünü iyi tanuması gerekir. Yani hangi alanda ne düzeyde yeteneğe sahip olduğunu (Yetenek), Nasıl bir çalışma ortamında ne gibi işleri yapmaktan hoşlanacağını (İlgi), Mesleğinden ne gibi yararlar beklediğini (Değer) bilmesi gerekir (Övet, 2006).

## Yöntem

### *Araştırmanın Modeli*

Bu araştırma, müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin müzik öğretmenliğini tercih etme nedenlerinin ve bu nedenlerin cinsiyet, yaş, sınıf ve mezun olunan lise değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesini amaçlayan ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. İlişkisel araştırma deseni iki veya daha fazla değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek için kullanılır (McMillan ve Schumacher, 2010). Bu çalışmada, Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin müzik öğretmenliğini tercih etme nedenlerinin belirlenmesi, tercih nedenlerindeki etken faktörlerin ortaya çıkarılması ve öğretmenlik mesleği ile müzisyenlik arasındaki tercih ilişkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

### *Çalışma Grubu*

Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerinin belirlenmesinin amaçlandığı araştırmanın çalışma grubu Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında öğrenim gören 1.2.3. ve 4. öğrencilerinden oluşan toplam 110 müzik öğretmeni adayından oluşmaktadır. Ankete katılan öğrencilere ait kişisel bilgiler Tablo 1'de verilmektedir.

*Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre dağılımları*

Değişkenler	n	%	
Cinsiyet	Kadın	70	64
	Erkek	40	36
	Toplam	110	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan müzik öğretmeni adaylarının % 64'ü kadın, %36'sı erkektir.

**Tablo 2. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sınıf değişkenine göre dağılımları**

Değişkenler	n	%	
Sınıf	1.sınıf	37	33
	2.sınıf	24	22
	3.sınıf	24	22
	4.sınıf	25	23
	<b>Toplam</b>	<b>110</b>	<b>100</b>

Tablo 2'ye göre ankete katılan öğrencilerin %33'ü 1.sınıf, %22'si 2.sınıf, %22'si 3.sınıf ve % 23'ü 4.sınıf öğretmen adaylarından oluşmaktadır.

**Tablo 3. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının aylık gelir düzeyi değişkenine göre dağılımları**

Değişkenler	n	%	
Aylık Gelir Düzeyi	400TL'den daha az	11	10
	400TL-699TL	22	20
	700TL-999TL	32	30
	1000TL ve üzeri	45	40
	<b>Toplam</b>	<b>110</b>	<b>100</b>

Tablo 3'e bakıldığında ankete katılan öğretmen adaylarının %10'u aylık 400TL'nin altında gelire geçimini sağlamakta, %20'lik dilim 400TL-699TL arası aylık gelir ile, %30'u 700TL ile 999TL arası aylık gelir ile, %40'lık dilimi ise 1000TL ve üzeri aylık gelir ile geçimini sağlamaktadırlar.

**Tablo 4. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaş değişkenine göre dağılımları**

Değişkenler	n	%	
Yaş	17-19	46	42
	20-22	47	42
	23-25	14	13
	26-28	2	2
	29-31	1	1
	<b>Toplam</b>	<b>110</b>	<b>100</b>

Tablo 4'e bakıldığında ankete katılan öğrenciler ağırlıklı olarak 17-19 ve 20-22 yaş aralığındadır (%42). Öğretmen adaylarının %13'lük dilimi 23-25 yaş aralığında, %2'lik oranda 26-28 yaş aralığı ve %1 oranında 29-31 yaş aralığındadır.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırma kapsamında müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleği tercih nedenlerinin belirlenmesine yönelik verilerin toplanması amacıyla Övet (2006) tarafından hazırlanan, “Öğretmenlik Mesleği Tercih Nedenleri Anketi” kullanılmıştır. Anket *kişisel bilgi formu ve öğretmenlik tercih nedenleri* nin yer aldığı iki bölümden oluşmaktadır. Ankette Tamamen katılıyorum (5), Büyük ölçüde katılıyorum (4), Kısmen katılıyorum (3), Çok az katılıyorum (2) ve Hiç katılmıyorum (1) seçeneklerinin yer aldığı beşli likert tipi ölçek kullanılmıştır. Övet (2006) tarafından geliştirilen öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği tercih nedenleri anketine ait maddelerin faktör analizlerine göre; % 32,064 açıklayıcılığa sahip birincisine “Bilinç”, %10,972 açıklayıcılığa sahip ikincisine “Güvence”, %9,701 açıklayıcılığa sahip üçüncüsüne “İdeal”, % 8,451 açıklayıcılığa sahip dördüncüsüne “Etkilenme” alt madde isimlerini vermiştir. Anketin geçerlik ve güvenilirliğini belirlemek amaçlı yapılan analiz sonucunda Cronbach Alpha değeri 0.8640 olarak hesaplanmıştır.

### **Verilerin Çözümlemesi**

Verilerin analizinde SPSS 11.5. programı kullanılmıştır. Müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih nedenlerinin cinsiyet ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık olup olmadığının belirlenmesi için bağımsız örneklem t testi kullanılmış, öğretmenlik mesleği tercih nedenleri ile sınıf ve aylık gelir düzeyi değişkenleri arasında anlamlı fark olup olmadığının belirlenmesi için Tek Faktörlü Varyans Analizi (Anova) kullanılmıştır. Araştırma verilerinin yüzde ve frekans değerleri de hesaplanarak tablolar halinde sunulmuştur.

### **Bulgular ve Yorumlar**

Tablo 5'e göre öğretmenlik meslek tercih anketi *Bilinç* alt boyutu betimsel istatistiklere bakıldığında öğretmen adaylarının %60'ı müzik öğretmenliğini yapabileceği en uygun meslek olarak görürken bir başka soruda %86'luk oranla müzik öğretmenliğini tesadüfen seçmediklerini belirtmişlerdir. Yine bir başka bulguda öğretmen adaylarının müzik öğretmenliğini sadece üni-

versite okumak için seçmediklerini beyan etmektedirler. Adı geçen bulgular öğrencilerin müzik öğretmenliği tercihlerini bilinçli, isteyerek ve tamamen daha önceden planlanmış şekilde tercih ettiklerini göstermektedir.

**Tablo 5. Öğretmenlik meslek tercih anketi Bilinç alt boyutuna ait frekans yüzde dağılımları**

Öğretmenlik Meslek Tercih Nedenleri Anketi	5	%	4	%	3	%	2	%	1	%
Müzik Öğretmenliğini herkes tarafından takdir edilen bir meslek olduğu için seçtim.	14	12,7	12	10,9	27	24,5	20	18,2	37	33,6
Müzik Öğretmenliği yapabileceğim en uygun meslek olduğu için seçtim.	52	47,3	29	26,4	19	17,3	5	4,5	5	4,5
Müzik Öğretmenliğini bana mutluluk vereceğine inandığım için seçtim.	66	60	23	20,9	13	11,8	5	4,5	3	2,7
Müzik Öğretmenliğini sadece üniversite okumak için seçtim.	1	0,9	3	2,7	3	2,7	15	13,6	88	80
Müzik Öğretmenliğini kendimi geliştirebileceğim bir meslek olduğu için seçtim.	59	53,6	29	26,4	10	9,1	7	6,4	5	4,5
Müzik Öğretmenliğini bilinçli olarak seçtim.	92	83,6	14	12,7	4	3,6	0	0	0	0
Müzik Öğretmenliğini herkes tarafından yapılabilir bir meslek olmadığına inandığım ve özel olduğumu düşündüğüm için seçtim.	50	45,5	26	23,6	20	18,2	5	4,5	9	8,2
Müzik Öğretmenliğini kişisel amaçlarımı gerçekleştirebileceğim bir meslek olduğu için	46	41,8	29	26,4	24	21,8	3	2,7	8	7,3
Müzik Öğretmenliğini tesadüfen seçtim.	2	1,8	3	2,7	2	1,8	8	7,3	95	86,4
Müzik Öğretmenliğini Eğitime katkıda bulunabileceğimi düşündüğüm için seçtim.	59	53,6	21	19,1	20	18,2	5	4,5	5	4,5
Müzik Öğretmenliğini mesleğin gerektirdiği yeteneklere sahip olduğumu düşündüğüm için seçtim.	63	57,3	29	26,4	11	10	5	4,5	2	1,8
Müzik Öğretmenliğini sosyal yönü güçlü bir meslek olduğu için seçtim.	45	40,9	30	27,3	23	20,9	8	7,3	4	3,6
Müzik Öğretmenliğini Ülkemizde Müzik Öğretmeni ihtiyacının oldukça fazla olduğunu düşündüğüm için	24	21,8	19	17,3	33	30	12	10,9	22	20

BİLİNÇ

**Tablo 6. Öğretmenlik meslek tercih anketi Güvence alt boyutuna ait frekans yüzde dağılımları**

Öğretmenlik Meslek Tercih Nedenleri Anketi		5	%	4	%	3	%	2	%	1	%
GÜVENCE	Müzik Öğretmenliği'ni ekonomik olarak doyurucu bulduğum için seçtim.	5	4,5	10	9,1	21	19,1	24	21,8	50	45,5
	Müzik Öğretmenliği'ni iş güvencesi olduğu için seçtim.	9	8,2	20	18,2	32	29,1	15	13,6	34	30,9
	Müzik Öğretmenliği'ni çalışma saatleri esnek olduğu için seçtim.	3	2,7	5	4,5	14	12,7	18	16,4	70	63,6
	Müzik Öğretmenliği'ni mezun olunca işimin hemen hazır olacağı ümidiyle seçtim.	15	13,6	17	15,5	33	30	15	13,6	30	27,3
	Müzik Öğretmenliği'ni sosyal güvencesi olduğu için seçtim.	16	14,5	14	12,7	28	25,5	27	24,5	25	22,7

Tablo 6'daki öğretmenlik meslek tercih anketi güvence alt boyutuna ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde %45.5 oranında müzik öğretmeni adaylarının meslek tercihlerinde hiçbir ekonomik beklentinin olmadığı, %63.6'lık oranda çalışma saatlerinin esnekliğinin hiçbir etkisinin olmadığı, kısmen iş beklentisinin ve sosyal güvence beklentilerinin öğretmen adaylarında mevcut olduğu bulguları göze çarpmaktadır.

**Tablo 7. Öğretmenlik meslek tercih anketi İdeal alt boyutuna ait frekans yüzde dağılımları**

Öğretmenlik Meslek Tercih Nedenleri Anketi		5	%	4	%	3	%	2	%	1	%
İDEAL	Müzik Öğretmenliği'ni idealimdeki meslek olduğu için seçtim.	66	60	22	20	11	10	8	7,3	3	2,7
	Müzik Öğretmenliği'ni üniversite sınavında istediğim başka bölümlere puanum yetmediği için seçtim.	2	1,8	0	0	4	3,6	12	10,9	92	83,6

Tablo 7'de müzik öğretmeni adaylarının mesleki tercihlerinde öğretmenliği yapabilecekleri ideal meslek olarak gördükleri için tercih ettikleri, üniversitede başka bölümleri düşünmedikleri bulguları görülmektedir.



**Tablo 8. Öğretmenlik meslek tercih anketi Etkilenme alt boyutuna ait frekans yüzde dağılımları**

Öğretmenlik Meslek Tercih Nedenleri Anketi		5	%	4	%	3	%	2	%	1	%
ETKİLENME	Müzik Öğretmenliği'ni çevremle etkisiyle seçtim.	10	9,1	12	10,9	18	16,4	25	22,7	45	40,9
	Müzik Öğretmenliği'ni okul hayatımdaki öğretmenlerimden etkilendiğim için seçtim.	26	23,6	14	12,7	31	28,2	16	14,5	23	20,9
	Müzik Öğretmenliği'ni Ailem istediği için seçtim.	6	5,5	7	6,4	15	13,6	24	21,8	58	52,7
	Müzik Öğretmenliği'ni yakın çevremden birisi Müzik Öğretmeni olduğu için seçtim.	6	5,5	8	7,3	11	10	16	14,5	69	62,7
	Müzik Öğretmenliği'ni Müzisyen olmak istediğim için seçtim.	51	46,4	29	26,4	11	10	11	10	8	7,3
	Müzik Öğretmenliği'ni Öğretmenlik mesleğinin kutsal bir meslek olduğuna inandığım için seçtim.	50	45,5	29	26,4	15	13,6	6	5,5	10	9,1
	Müzik Öğretmenliği'ni müziği çok sevdiğim için seçtim.	84	76,4	18	16,4	4	3,6	3	2,7	1	0,9
	Müzik Öğretmenliği'ni çocukları çok sevdiğim için seçtim.	29	26,4	21	19,1	31	28,2	11	10	18	16,4

Tablo 8'e bakıldığında öğretmen adaylarının meslek tercihlerinde aile ya da yakın çevrelerinin pek etkili olmadığı görülmektedir. Bunun aksine müziği çok sevdiği için ve müzisyen olmak istedikleri için müzik öğretmenliğini tercih ettikleri bulgularına ulaşmaktadır.

**Tablo 9. Öğretmenlik tercih anketi alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlılık düzeyleri t testi sonuçları**

Değ.		n	Ort.	S.	t	p	
Bilinç	Cinsiyet	Kız	70	46.057	6.248	0,512	0,610
		Erkek	40	45.375	7.482		
Güvence	Cinsiyet	Kız	70	11.600	4.566	0,499	0,619
		Erkek	40	12.075	5.205		
İDEAL	Cinsiyet	Kız	70	5.414	1.123	1,292	0,199
		Erkek	40	5.725	1.358		
Etkilenme	Cinsiyet	Kız	70	25.157	5.266	0,969	0,335
		Erkek	40	24.125	5.562		

Tablo 9'da t testi sonuçları incelendiğinde ankete katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenleri ile müzik öğretmenliği mesleğini tercih etme durumları ve buna bağlı *Bilinç*, *Güvence*, *İdeal ve Etkilenme* alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanamamıştır ( $p>0.05$ ). Buna göre; Müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerinin cinsiyetleri ile anlamlı bir ilişkisinin olmadığı söylenebilir. Ortalama değerlere bakıldığında; öğretmenlik mesleğini tercih etme durumlarına ait bilinç ve etkilenme alt boyutlarına ilişkin kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre meslek tercihlerinde daha bilinçli ve etki altında tercih yaptıkları, bunun yanında güvence ve ideal alt boyutları ortalamalarına bakıldığında ise erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre mesleki tercihlerinde güvence ve idealist yaklaşımları ön planda tuttukları söylenebilir.

**Tablo 10. Öğretmenlik tercih anketi alt boyutlarının mezun olunan Lise türü değişkenine göre anlamlılık düzeyleri t testi sonuçları**

		N	Ort.	St.S	T	P
Bilinç	GSL	85	45.071	6.618	2,168	0,032
	Diğer	25	48.320	6.473		
Güvence	GSL	85	11.800	4.770	0,110	0,913
	Diğer	25	11.680	4.956		
İdeal	GSL	85	5.541	1.278	0,221	0,826
	Diğer	25	5.480	1.005		
Etkilenme	GSL	85	24.847	5.545	0,234	0,816
	Diğer	25	24.560	4.840		

Tablo 10'daki t testi sonuçlarına göre ankete katılan öğrencilerin mezun oldukları Lise türü (Güzel Sanatlar Lisesi- Güzel Sanatlar dışındaki Liseler) değişkenleri ile müzik öğretmenliği mesleğini tercih etme durumları ve buna bağlı *Güvence*, *İdeal ve Etkilenme* alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanamamıştır ( $p>0.05$ ). Ankete katılan öğrencilerin mezun oldukları Lise türü (Güzel Sanatlar Lisesi- Güzel Sanatlar dışındaki Liseler) değişkenleri ile müzik öğretmenliği mesleğini tercihleri arasında *Bilinç* alt boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $p<0,05$ ). Buna göre; Güze Sanatlar Lisesi mezunu olmayan müzik öğretmeni adaylarının Güzel Sanatlar Lisesi mezunu müzik öğretmeni adaylarına göre öğretmenlik mesleğini daha bilinçli tercih ettikleri söylenebilir.

**Tablo 11. Öğretmenlik tercih anketi alt boyutlarının sınıf değişkenine göre anlamlılık düzeyleri Anova testi sonuçları**

		n	Ort.	St.S	F	p	
BİLİNÇ	Sınıf	1.Sınıf	37	2,27	1,28	3,714	0,014
		2. Sınıf	24	2,29	1,16		
		3.Sınıf	24	3,29	1,30		
		4.Sınıf	25	2,68	1,31		
GÜVENCE	Sınıf	1.Sınıf	37	1,08	0,49	4,261	0,007
		2. Sınıf	24	1,33	0,70		
		3.Sınıf	24	1,21	0,41		
		4.Sınıf	25	1,72	1,10		
İDEAL	Sınıf	1.Sınıf	37	1,16	0,55	2,142	0,099
		2. Sınıf	24	1,04	0,20		
		3.Sınıf	24	1,38	0,87		
		4.Sınıf	25	1,48	0,91		
ETKİLENME	Sınıf	1.Sınıf	37	1,24	0,59	4,935	0,003
		2. Sınıf	24	1,79	1,17		
		3.Sınıf	24	2,33	1,49		
		4.Sınıf	25	2,04	1,36		

Tablo 11'e göre ankete katılan öğretmen adaylarının sınıf değişkenleri ile müzik öğretmenliği mesleğini tercih etme durumları ve buna bağlı *İdeal* alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanamamıştır ( $p>0.05$ ). Müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik meslek tercihleri *Bilinç*, *Güvence* ve *Etkilenme* alt boyutları ile sınıf değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu istatistiksel olarak saptanmıştır ( $P<0,05$ ). Buna göre; ankete katılan 3. Sınıf öğrencilerinin meslek tercihini diğer sınıflara göre daha bilinçli yaptıkları söylenebilir. Yine verilere bakıldığında ankete katılan 3. ve 4. Sınıf öğretmen adaylarının 1. ve 2. Sınıf öğretmen adaylarına göre tercihlerini etkilenerek gerçekleştirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Meslek tercihlerini yaparken 4. Sınıf öğretmen adaylarının diğer sınıflara göre tercihlerine iş güvencesinin etkili olduğu bulgusu da verilerde görülmektedir.

Tablo 12'deki veriler incelendiğinde ankete katılan öğrencilerin aylık gelir düzeyi değişkenleri ile müzik öğretmenliği mesleğini tercih etme durumları ve buna bağlı *Bilinç*, *Güvence*, *İdeal* ve *Etkilenme* alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanamamıştır ( $p>0.05$ ). Buna göre; Müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerinin aylık gelir düzeyi ile anlamlı bir ilişkisinin olmadığı söylenebilir.

**Tablo 12. Öğretmenlik tercih anketi alt boyutlarının aylık gelir düzeyi değişkenine göre anlamlılık düzeyleri Anova testi sonuçları**

	n	Ort.	St.S	F	p	
<b>BİLİNÇ</b>	400TL'den daha az	11	2,27	1,10	1,010	0,396
	400TL- 699TL arası	22	3,00	1,15		
	700TL- 999TL arası	32	2,52	1,27		
	1000TL ve daha fazla	45	2,52	1,45		
<b>GÜVENCE</b>	400TL'den daha az	11	1,27	0,46	1,099	0,353
	400TL- 699TL arası	22	1,27	0,55		
	700TL- 999TL arası	32	1,15	0,36		
	1000TL ve daha fazla	45	1,45	1,02		
<b>İDEAL</b>	400TL'den daha az	11	1,18	0,40	0,645	0,588
	400TL- 699TL arası	22	1,14	0,35		
	700TL- 999TL arası	32	1,21	0,54		
	1000TL ve daha fazla	45	1,36	0,94		
<b>ETKİLENME</b>	400TL'den daha az	11	1,55	0,82	1,081	0,361
	400TL- 699TL arası	22	2,14	1,42		
	700TL- 999TL arası	32	1,85	1,30		
	1000TL ve daha fazla	45	1,61	1,10		

## Sonuç Tartışma Ve Öneriler

Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleği tercihleri yönlendiren, etkileyen faktörler incelendiğinde araştırma kapsamında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

Müzik öğretmeni adaylarının öğretmenliğini yapabileceği en uygun meslek olarak gördükleri, müzik öğretmenliğini tesadüfen seçmedikleri ve müzik öğretmenliğini sadece üniversite okumak için seçmedikleri, müzik öğretmenliği tercihlerini bilinçli, isteyerek ve tamamen daha önceden planlanmış şekilde tercih ettikleri belirlenmiştir. Nalçacı ve Sökmen (2016) araştırma sonucunda öğretmenlik tercihlerini birçok etkenin tetiklediğini fakat öğretmenlik tercihlerinin bilinçli şekilde ve daha önceden planlanarak gerçekleştirildiği sonuçlarına dikkat çekmektedirler.

Müzik öğretmeni adaylarının meslek tercihlerinde hiçbir ekonomik beklentinin olmadığı, çalışma saatlerinin esnekliğinin hiçbir etkisinin olmadığı, kısmen iş beklentisinin ve sosyal güvence beklentilerinin öğretmen adaylarında mevcut olduğu, mesleki tercihlerinde öğretmenliği yapabilecekleri en ideal meslek olarak gördükleri için tercih ettikleri, üniversitede başka bölümleri düşünmedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bir başka sonuca göre; öğretmen adaylarının meslek tercihlerinde aile ya da yakın çevrelerinin pek etkili olmadığı görülmektedir. Bunun aksine müziği çok sevdikleri için ve müzisyen olmak istedikleri için müzik öğretmenliğini tercih ettikleri belirlenmiştir.

Araştırma verilerinin istatistiksel çözümlenmelerinde müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerinin cinsiyetleri ile anlamlı bir ilişkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Müzik öğretmeni adaylarının mezun oldukları Lise türü (Güzel Sanatlar Lisesi- Güzel Sanatlar Lisesi dışındaki Liseler) değişkenleri ile müzik öğretmenliği mesleğini tercih etme nedenleri ve buna bağlı **Güvence**, **İdeal** ve **Etkilenme** alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamış, Mezun olunan Lise türü değişkenleri ile müzik öğretmenliği mesleğini tercihleri arasında **Bilinç** alt boyutuna ilişkin anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiş, Buna göre; Güzel Sanatlar Lisesi mezunu olmayan müzik öğretmeni adaylarının Güzel Sanatlar Lisesi mezunu müzik öğretmeni adaylarına göre öğretmenlik mesleğini daha bilinçli tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Övet(2006) ve Merter (1996) araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşmış, öğretmen adaylarının mesleki tercihlerini tamamen kendi istekleri doğrultusunda ve bilinçli olarak yaptıklarını, daha önceden planladıkları sonuçlarını tespit etmişlerdir. Övet yaptığı araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha bilinçli tercih yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik meslek tercihleri Bilinç, Güvence ve Etkilenme alt boyutları ile sınıf değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu istatistiksel olarak saptanmıştır. Buna göre; ankete katılan 3. Sınıf öğrencilerinin meslek tercihini diğer sınıflara göre daha bilinçli yaptıkları, 3. ve 4. Sınıf öğretmen adaylarının 1. ve 2. Sınıf öğretmen adaylarına göre tercihlerini etkilenerek gerçekleştirdikleri, meslek tercihlerinde 4. Sınıf öğretmen adaylarının diğer sınıflara göre iş güvencesinin etkili olduğu tespit edilmiştir.

Şimşek(2005), benzer araştırmasında araştırma benzer sonuçlara ulaşmış, öğretmenlik mesleği tercihlerinde hem iş güvencesi hem öğretmenin toplumdaki saygın statüsünün etkili olduğunu belirtmiştir.

Müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerinin aylık gelir düzeyi ile anlamlı bir ilişkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir;

- Müzik öğretmenliği mesleğine yönelecek öğretmen adayları ilgili tercihleri doğrultusunda yönlendirilebilir, gerekli bilgilendirmeler yükseköğrenim öncesinde lise döneminde seminerler, sunumlar ve kılavuzlar hazırlanarak yapılabilir.
- Öğretmenlik mesleğinin toplumsal değeri ve saygınlığının daha da artırılması konusunda ilgili bakanlıkça çalışmalar ve toplumun bakış açısını artırıcı faaliyetler sıklıkla tekrarlanabilir.
- Teknolojinin gelişimi ve sosyal medyanın etkinliği göz önüne alındığında müzik öğretmenliği meslek tercihlerinin yaygın hale getirilmesi için hem görsel hem işitsel teknolojilerden daha fazla faydalanılabilir.
- Öğretmenlik meslek tercihlerinin daha bilinçli ve planlı hale gelmesi hususunda bireylerin, daha sonra ailelerin ve ilgili ortaöğretim kurumlarının eğitimin fakülteleri tarafından bilgilendirilmesi ve bilinçlendirilmesi sağlanabilir.
- Müzik öğretmenlerinin mesleki tercihlerini etkileyen faktörlerin araştırıldığı bu ve benzeri çalışmalar desteklenebilir, çoğaltılabilir ve tercihlerde karşılıklı olumsuzluklar bu tür bilimsel yaklaşımlarla giderilebilir.

**EXTENDED ABSTRACT**

**Determination of the Reason of Preference to Music  
Teaching Students on Department of  
Music Education**

\*

Rıza Akyürek

*Muğla Sıtkı Koçman University*

It plays a leading role in the change, transformation and development of societies in the process of education from past to present. Teaching; It is a profession that requires attitudes and regular habits as well as knowledge and skills. In the education process, the most important function expected from the guidance services is that the students are directed to higher education. There are some basic features that must be found in every profession. "It is observed that even in underdeveloped countries, it is an accepted fact that there should be some basic features such as at least other professional professions in teaching. Considering the interests, abilities and wishes of the candidates to be selected for teacher training programs is important in terms of quality and efficiency. The reasons for pre-service teachers' preference for teaching profession and their motivation for their professional future have the power to influence their undergraduate education, their subsequent professional performance and the success of their future students in this way. A person's self-knowledge in terms of choice of profession is his ability to evaluate himself clearly and correctly in terms of personality traits that play a role in the choice of profession. In other words; one must know what he wants and must know well the power to access his wishes. This research is a descriptive study using a relational screening model that aims to determine the reasons why students of music education department prefer music teaching and whether these reasons differ according to gender, age, class and graduated high school variables. The study group of the study, which aims to determine the reasons for the preference of the profession of music education students for teaching profession, is in the fall semester of 2019-2020 academic year in Muğla Sıtkı Koçman University, Faculty of Education, Department of Fine Arts Education, Department of Music Education. It consists of a total of 110 music teacher candidates consisting of 1-2-3-4th

grades students. Within the scope of the research, "Teacher Profession Preference Reasons Questionnaire" prepared by Övet (2006) was used in order to collect data for determining the reasons for preference of teacher candidates for music teachers. The questionnaire consists of two parts including personal information form and reasons for preference for teaching. In the survey, a five-point Likert-type scale with the options of "I totally agree" (5) "I strongly agree" (4), "Partially agree" (3), "I agree very little" (2) and "Never agree" (1) For this survey was used SPSS 11.5 in the analysis of the data program. Independent sample t test was used to determine whether the reasons for music teacher candidates choosing teaching profession differed according to gender and graduated high school type variables. Single Factor Variance Analysis (Anova) was used. Percentage and frequency values of the research data are also calculated and presented in tables. As a result of the research, music teacher candidates regarded as the most suitable profession that they could teach, they did not choose music teaching by chance and chose music teaching only for university education, music teacher candidates had no economic expectations in their professional preferences in their professional preferences, the flexibility of working hours has no effect, partly because job prospects and social security expectations are present in prospective teachers, they prefer it because they see it as the most ideal profession they can teach in their professional preferences, they do not think of other departments in the university, and their family or immediate environment is not very effective in their professional preferences. On the contrary, it is concluded that they prefer music teaching because they love music and want to be a musician. It was statistically determined that there is a significant relationship between the pre-service teachers' professional preferences Consciousness, Assurance and Influence sub-dimensions and classroom variables. The 3rd grade students who participated in the questionnaire made their professional choices more conscious than other classes, and the 3rd and 4th grade pre-service teachers made their preferences according to the 1st and 2nd grade teacher candidates, and the job security of 4th grade pre-service teachers compared to other classes was effective. The result was revealed. In the light of these results, within the scope of the research; Candidate teachers who will turn to the profession of music teaching can be directed in line with their preferences, necessary informations can be made by preparing seminars, presentations and guides before high school, studies



by the relevant ministry on increasing the social value and respectability of the teaching profession and activities that increase the perspective of the society can be repeated. Considering the development and the effectiveness of social media, both the visual and auditory technologies can be used more in order to popularize the profession of music teaching. Informing and raising awareness of individuals, then families and related secondary education institutions by the faculties of education in order to make the teaching profession preferences more conscious and planned. be influenced, to influence the professional preferences of music teachers These and similar studies in which n factors are explored can be supported, reproduced and the problems encountered in preferences can be overcome with such scientific approaches.

### Kaynakça / References

- Akyüz, Y. (1999). *Türk eğitim tarihi*. 7. Baskı. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım
- Alkan, C. ve Hacıoğlu, F. (1999). *Öğretmenlik uygulamaları*. Ankara: Alkım Yayınevi
- Atav, E. ve Altunoğlu, B. D. (2013). Meslek ve alan seçiminde motivasyon ölçeğinin türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, s.58-70.
- Bruinsma, M., Jansen E. P. (2010). Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers' intentions to remain in the profession? *European Journal of Teacher Education*, 33, s.185-200.
- Çeliköz, N., Çetin, F. (2004). Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 162, 136-145
- Çoban, A. (2004). Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının kaynağı olarak anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin görüşlerinin değerlendirmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28(1), 55-64
- Merter, F. (1996). Öğretmenlik mesleğinin geleceği ve statüsü eğitim fakültesi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Yeni Türkiye Dergisi Eğitim*, 7, s.396-405.
- McMillan, J.H. ve Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7th Edt.). London
- Nalçacı, A. Sökmen, Y. (2016). Öğretmen adaylarının mesleği tercih nedenleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 17(3), s.717-727.

- Övet, O. (2006). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörlerin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Parrott, M., Da Ros-Voseles, D., ve Eaton, P. (2013). *A picturesque view of dispositions, autonomy, and efficacy during the educational preparation of early childhood educators*. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Curriculum. (ERIC Document Reproduction Service No. ED540356)
- Saban, A. (2013). A Turkish profile of prospective elementary school teachers and their views of teaching. *Teaching and Teacher Education*, Elsevier Ltd.
- Şimşek, H. (2005). *Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları*. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(1), 19-37.
- Uçan, A. (1994). G.Ü GEF müzik eğitimi bölümünün açılımları ve 2000'li yıllara doğru atılım projeleri. *Ankara: Filarmoni Sanat Dergisi*, 128.
- Uçan, A. (1997). *Müzik eğitimi*. (2.Baskı). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar ve Türkiye'deki durum*. (Genişletilmiş 3. Basım). Ankara: Evrensel Müzikevi.
- Yeşilyaprak, B. (2005). *Eğitimde rehberlik hizmetleri gelişimsel yaklaşım*. 12. Baskı. Ankara: Nobel Yayınları

#### Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Akyürek, R. (2020). Müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin müzik öğretmenliğini tercih etme nedenlerinin belirlenmesi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(24), 2856-2874. DOI: 10.26466/opus.675302

## Paternalist ve Dönüşümsel Liderlik Tarzlarının İşe Adanmışlık Üzerindeki Etkisinde, Sıkılık-Esneklik Değişkeninin Aracılık Rolü

DOI: 10.26466/opus.597712

\*

Kemal Can Kılıç\* - Işıl Deniz Toker\*\*\*- Duygu Karayel\*\*\*-Tuğba Soyman\*\*\*\*  
Gözde Zengin\*\*\*\*\*

\* Prof. Dr., Çukurova Üni. İ.İ.B.F İşletme Böl. Yönetim Organizasyon A.B.D, Adana/ Türkiye

E-Posta: [kcan@cukurova.edu.tr](mailto:kcan@cukurova.edu.tr)

ORCID: [0000-0003-1248-3321](https://orcid.org/0000-0003-1248-3321)

\*\* Y. L. Öğrencisi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana / Türkiye

E-Posta: [isildeniztunc@gmail.com](mailto:isildeniztunc@gmail.com)

ORCID: [0000-0003-4165-2534](https://orcid.org/0000-0003-4165-2534)

\*\*\* Y. L. Öğrencisi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana / Türkiye

E-Posta: [duygukarayel06@gmail.com](mailto:duygukarayel06@gmail.com)

ORCID: [0000-0002-6506-4000](https://orcid.org/0000-0002-6506-4000)

\*\*\*\* Y. L. Öğrencisi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana / Türkiye

E-Posta: [tugbasoyman@gmail.com](mailto:tugbasoyman@gmail.com)

ORCID: [0000-0002-7944-0986](https://orcid.org/0000-0002-7944-0986)

\*\*\*\*\* Y. L. Öğrencisi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana / Türkiye

E-Posta: [gozdezengin@yahoo.com](mailto:gozdezengin@yahoo.com)

ORCID: [0000-0003-1699-9878](https://orcid.org/0000-0003-1699-9878)

### Öz

*Bu çalışmada, gıda sektöründe faaliyet gösteren ve merkezde 150 çalışanı olan bir aile işletmesindeki paternalist ve dönüşümsel liderliğin, çalışanların işe adanmışlık tutumları üzerindeki etkisi ve sıkılık-esnekliğin bu etki üzerindeki aracılık rolü araştırılmıştır. 133 kişiden cevap alınan anket verisiyle yapılan analizler sonucunda; her iki liderlik tarzının da işe adanmışlığı pozitif ve anlamlı bir şekilde etkilediği, sıkılık-esneklik kültür boyutunun ise bu etkiye kısmi aracılık yaptığı belirlenmiştir.*

*Paternalist liderliğe kıyasla, dönüşümsel liderliğin işe adanmışlıktaki değişimi nispeten daha fazla açıklayabildiği, bu nedenle işe adanmışlığın artırılması için paternalist liderliğin yanında dönüşümsel liderliğe eğiliminin iyi bir seçenek olabileceği görülmektedir. Dönüşümsel liderliğin alt boyutları ve işe adanmışlığın alt boyutları dikkate alındığında; entelektüel uyarım, ilham veren motivasyon ve bireysel ilginin işe adanmışlığın alt boyutları (dinçlik, adanma, özümseme) üzerindeki etkisinde, sıkılık-esneklik kısmi aracılık rolüne sahiptir. İdeal etki alt boyutunun işe adanmışlığın alt boyutları üzerindeki etkisinde ise sıkılık-esnekliğin bir aracılık rolü bulunmamaktadır. Paternalist liderliğin alt boyutları ve işe adanmışlığın alt boyutları dikkate alındığında aile ortamı yaratma, iş dışı konularda katılım, sadakat ve itaat boyutlarının işe adanmışlığın üç alt boyutunun tümü üzerindeki etkisinde sıkılık-esneklik kısmi aracılık etkisine sahiptir. Otoriterlik alt boyutunun dinçlik ve adanmışlık alt boyutları üzerindeki etkisinde ise sıkılık-esneklik tam aracılık etkisine sahiptir.*

**Anahtar Kelimeler:** Paternalist liderlik, Dönüşümsel liderlik, Sıkılık-esneklik, İşe adanmışlık

## Mediating Role of Tightness-Looseness on the Effect of Paternalistic and Transformational Leadership Style on Work Engagement

\*

### Abstract

*In this study, effect of paternalistic leadership and transformational leadership on work engagement and mediating effect of tightness-looseness at a family owned company operating in food sector with 150 employees in the main facility is researched. According to results of analysis of the survey data collected from 133 respondents; both of the leadership styles has a positive and significant effect on work engagement and tightness-looseness culture has a partial mediating role on this effect.*

*Compared to paternalistic leadership, transformational leadership can explain change in work engagement better, so in order to increase work engagement, besides paternalistic leadership, focusing on transformational leadership seems a good alternative. Considering sub-dimensions of transformational leadership and work engagement; tightness-looseness has a partial mediating role on the effect of three sub-dimensions of transformational leadership (intellectual stimulation, inspirational motivation and individualized consideration) on sub-dimensions of work engagement (vigor, dedication, absorption). Tightness-looseness doesn't have a mediating effect on the effect of idealized influence sub-dimension of transformational leadership on sub-dimensions of work engagement. Considering sub-dimensions of paternalistic leadership and work engagement; tightness-looseness has a partial mediating role on the effect of three sub-dimensions of paternalistic leadership (family environment at workplace, involvement in non-work domain of employees' lives, expectation of loyalty and deference) on all three sub-dimensions of work engagement. Tightness-looseness have a full mediating effect on the effect of authoritarian leadership sub-dimension of paternalistic leadership on vigor and dedication sub-dimensions of work engagement.*

**Keywords:** *Paternalistic leadership, Transformational leadership, Tightness-looseness, Work engagement*

## Giriş

Farklı kültürlerde, farklı liderlik tarzı beklentilerinin olduğunun anlaşılmasıyla birlikte, farklı değer ve kültürlere sahip toplumlardaki çalışanların hangi liderlik tarzlarını istedikleriyle ilgili araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Bu çalışmalar sonucunda, Batı'da daha nadir görülen paternalist liderlik tarzının, Asya ve Ortadoğu'da daha yaygın olduğu ortaya çıkarılmıştır (Cerit, 2012). Bu çalışmada incelenecek olan araştırma değişkenlerinden ilki paternalist liderliktir. İkinci liderlik tarzı ise, yüksek değerlere yönlendirerek çalışanları motive eden, yüksek standartlar koyan ve vizyonu işaret ederek çalışanları beklentilerin ötesinde performans göstermeye yönlendiren dönüşümsel liderliktir (Sarros ve Santora, 2001). Sarros ve Santora, 2001 yılındaki çalışmalarında; başarılı sonuçlar için önemli olanın duruma göre liderlik tarzları arasında geçiş yapabilmek olduğunu belirtmiştir.

Bu çalışmada aracı değişken olarak değerlendirilecek olan sıklık-esneklik, literatürde örgüt kültürünün alt boyutu olarak kabul görmüş (Gelfand, Nishii ve Raver, 2006; Aktaş, Gelfand ve Hanges, 2011) bununla birlikte dünyada ve Türkiye'de yapılan araştırmalarda da kullanılmakta olduğu tespit edilmiştir (Wasti ve Fiş, 2010). Örgüt kültürü kavramı, örgütlerin stratejik ve hayati faaliyetleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Üstün ve Kılıç, 2017).

Araştırmanın diğer temel değişkeni ise işe adanmışlıktır. İşe adanmışlık kavramı, literatürde ilk kez, tükenmişlik (burnout) kavramının zıttı bir kavram olarak ortaya atılmıştır (Gündüz, Çapri ve Gökçakan, 2013). Schaufeli, Martinez, Marques Pinto, Salanova ve Bakker (2002), yaptıkları çalışmada, pozitif psikolojideki gelişme sayesinde insanların güçlü yönlerini dikkate alan yaklaşımın, işe adanmışlık kavramını ortaya çıkardığını savunmaktadır. Bu çalışmada, paternalist ve dönüşümsel liderliğin işe adanmışlık üzerindeki etkisinde sıklık-esneklik kültür boyutunun aracılık etkisi araştırılmaktadır.

Araştırma yapılan gıda sektörü firması, aile üyelerinin ortaklığından oluşan bir anonim şirkettir. Şirketin temel faaliyetlerinde etkin olan ve tüm çalışanlar üzerinde de baskın bir etkisi görülen, aynı zamanda paternalist liderlik özellikleri ile şirkete yön verdiği gözlemlenen kişi şirketin sahibi ve yönetim kurulu başkanıdır ve ikinci kuşak yönetici olarak şirketin bütün faaliyetleri üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir. Şirketin üçüncü kuşak yöneticisi olarak şirket yönetiminde aktif bir şekilde yer alan yönetim kurulu başkanının oğlu şirketin genel müdürü konumundadır. Genel müdür olarak aile şirketinin

karşılaştığı problemlerin farkında olup, bilinçli ve önleyici çözümler üretmektedir. Yönetim kurulu başkanının kardeşi aynı zamanda şirketin de ortağıdır ve daha çok şirketin pazarlama ve tanıtım kısmından sorumlu olarak çalışmaktadır. Yönetimi aile üyelerinden oluşan şirkette aile şirketi olmanın farkındalığı ile kurumun devamlılığı için bir aile anayasası oluşturmaya çalışılmaktadır.

Çalışma kapsamında şirkette yapılan gözlemler ile yönetim kurulu başkanı ve çalışanlarla yapılan görüşmeler, şirket faaliyetlerinde paternalist liderlik tarzının baskın olduğu fikrini vermektedir. Araştırmacılar, yönetim kurulu başkanının; kontrolü seven, şirket içerisinde çok aktif olarak yer alan, üretimin her alanında olan, samimi, içten ve düşüncelerini doğrudan söyleyen bir lider olduğunu gözlemlemişlerdir. Şirket içerisinde kurallar konulduğu ancak sabit kurallar yerine, durumlara göre güncellenen kurallar olduğu ve yapılan görüşmelerde çalışanların bu kurallara uymakta zorlandığı belirlenmiştir. Formal yapının yanında informal yapı da aktiftir. Bu çerçevede her kademedeki bütün çalışanlar yönetim kurulu başkanına doğrudan ulaşabilmektedirler. Şirket her ne kadar formal yapıyı güçlendirmeyi amaçlasa da şirket içerisinde daha çok esnek bir yapının olduğu gözlemlenmiştir. Şirket, faaliyetlerini mevcut pazara odaklanma ve derinleştirme üzerine sürdürmektedir. Bunun yanında ürün inovasyonunda da gelişim hedeflenmektedir.

## Literatür Taraması

Gelfand (2007), paternalist liderliği, liderin hem bireysel hem profesyonel konularda rehberlik edip karşılığında bağlılık beklediği bir liderlik tarzı olarak tanımlamıştır. Farh ve Cheng (2000) ise, paternalist liderliği babacan yardımseverlik, disiplin ve otoritenin bir arada olduğu bir liderlik tarzı olarak tanımlamıştır. Pellegrini ve Scandura (2008), bu liderlik tarzında lider tarafından sergilenen yardımseverliğe, ilgiye ve korumaya karşılık astlardan bağlılık beklendiğini belirtmişlerdir (Cerit, 2012). Hindistan, Çin, Türkiye ve Pakistan'da yapılan çalışmaların sonucuna göre, paternalist liderlik otoriterlik anlamına gelmemekte, astların, liderin ilgi ve korumasına karşılık olarak uyum göstermelerini ifade etmektedir (Pellegrini ve Scandura, 2008).

Türkiye'de paternalist liderlikle ilgili yapılmış çeşitli çalışmalar (Aycan ve Paşa, 2003; Erben ve Ötken, 2014; Öner, 2009; Öge, Çetin ve Top, 2018) bulunmaktadır. Bunlardan Aycan ve Paşa (2003), 1200 civarında işletme öğrencisi

ile yaptıkları çalışma sonucunda bu öğrenciler tarafından en çok tercih edilen liderlik tarzının sırasıyla karizmatik liderlik, katılımcı liderlik, paternalist liderlik ve bürokratik liderlik olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Öner (2009) ise yaptığı çalışmada hizmetkâr liderlik ve paternalist liderlik tarzları arasındaki ilişkiyi araştırmış, 300'ün üzerinde beyaz yaka orta düzey yönetici üzerinde yaptıkları bu çalışma sonucunda; hizmetkâr liderlik ve paternalist liderlik arasında pozitif korelasyon tespit etmiştir. Erben ve Ötken (2014), paternalist liderlik tarzı ile işe ilişkin iyilik arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkide iş-yaşam dengesinin rolünü araştırmış ve bu ilişkide iş-yaşam dengesinin aracı rolü olmadığını bulmuşlardır. Öge vd. (2018) ise, yaptıkları çalışmada, paternalist liderlik ve iş yerinde yalnızlık (workplace loneliness) ile iş aile çatışması (work family conflict) arasındaki ilişkide, işe adanmışlığın aracı rolünü incelemişler ve işe adanmışlığın tam aracı etkisi olduğunu ortaya çıkarmışlardır.

Paternalist liderlik davranışını, farklı alt boyutlarda ve farklı ölçeklerle ölçen çalışmalar bulunmaktadır (Aycan, 2006; Aycan, vd., 2000; Aycan, Schyns, Sun, Felfe, Saher, 2013; Cheng, Chou, Wu, Huang ve Farh, 2004; Mathur, Aycan ve Kanungo, 1996; Pellegrini ve Scandura, 2006; Pellegrini ve Scandura, 2008). Bu çalışmada, Aycan, vd. (2013) tarafından geliştirilen 3 boyut altında 10 sorudan oluşan ölçeğin kısa versiyonuna ek olarak, Cheng, Chou, Wu, Huang ve Farh tarafından 2004 yılında geliştirilen ölçeğin otoriterlik alt boyutu kullanılmıştır. Değişkenin otoriterlik alt boyutu soruları Erben ve Ötken (2014)'in çalışmasından alınmıştır. Araştırma toplamda 17 soru ve dört alt boyuttan (iş yerinde aile ortamı yaratma – 4 soru, iş dışı konularda katılım – 3 soru, sadakat ve itaat – 3 soru, otoriterlik – 7 soru) oluşmaktadır.

Araştırmamızın ikinci bağımsız değişkeni dönüşümsel liderliktir. Dönüşümsel liderlik kavramı, ilk kez 1973 yılında Dawnton'un İsyân Liderliği (Rebel Leadership) çalışmasında kullanılmıştır. Daha sonra bu kavram 1978 yılında Burns tarafından sistematize edilmiştir. Burns'e göre lider; ekip üyelerinde yüksek düzeyde moral, motivasyon ve performans sağlamaktadır, değişimin ustasıdır, vizyon sahibidir, öngörülüdür, vizyonunu ekibe benimseterek ekipte istek uyandırır. Burns lider odaklı yaklaşımdan uzaklaşılması gerektiğini, toplu bir amaca hizmet etmeyen liderliğin önemsiz olduğunu belirtmiştir (Eraslan, 2004). Dönüşümsel liderler, takipçilerinin amaç, beklenti ve isteklerine ulaşmalarını sağlayarak üstün performans göstermelerini sağlamaktadırlar. Amaç ve misyona bağlılık oluşturmada, ekip üyelerini etkilemede, tutum ve algıları değiştirmede, dönüşümsel liderlik etkili olmaktadır.

Dönüşümsel liderlikte, sosyal değişim sayesinde her birey için sağlanacak faydanın da ötesinde, bireylerin motivasyonlarını, davranışlarını ve etik ihtiyaçlarını artıran bir tutum ve ortak amaç için hep birlikte dönüşüm söz konusudur. Dönüşümsel liderliğin 4 temel aşaması; değişim ihtiyacının tespiti, geçişin yönetilmesi, yeni bir vizyonun oluşturulması ve değişimin kurumsallaştırılması olarak belirtilmiştir (Gül ve Şahin, 2011). Dönüşümsel liderler, yalnızca performansa ve yeniliklere odaklanmazlar, aynı zamanda takipçilerinin güvenini ve mutluluğunu da artırmaya odaklanırlar. Dönüşümcü liderler, korku, baskı, kıskançlık gibi duygular yerine, barış, insancıl yaklaşım ve eşitlik gibi yüksek değerler vasıtasıyla takipçilerini yönlendirirler (Kirel, 2001). Yüksek yenilikçiliğin olduğu ve tatmin edici örgütsel kültürlerde; insanlar güvenilirdir ve bir amaçları vardır, herkesin özgün bir katkısı vardır, karmaşık problemler mümkün olan en düşük seviyede çözülür varsayımlarına sahip dönüşümsel liderler görmek mümkündür. Dönüşümsel liderliğin 4 alt boyutu bulunmaktadır: ideal etki, ilham veren motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel ilgi (Bass ve Avolio, 1993). Dönüşümsel liderliğin gelişiminde, Bass (1985) tarafından ortaya konan daha sonra Avolio (1999) ile birlikte güncelleme yaptıkları çok faktörlü liderlik ölçeği etkili olmuştur (Arlantaş ve Pekdemir, 2007). Bu çalışmada kullanılan ölçeğin soruları; çok faktörlü liderlik ölçeği (MLQ) temel alınarak oluşturulan ve çeşitli çalışmalarda kullanılmış olan ölçeklerden derlenmiştir (Baloğlu, Karadağ ve Gavuz, 2009; Gündüz, 2015; Yolaç, 2011). İdeal etki boyutunda 8 soru, ilham veren motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel ilgi boyutlarında 4'er soru olmak üzere toplam 20 soru bulunmaktadır.

Gelfand vd. (2006), sıklık-esneklik kavramını belirli bir topluluk içinde sosyal normların ve yaptırımların kapsam, önem ve etki gücü olarak tanımlamışlardır. Buna göre sıklık ve esneklik kavramı birey davranışlarının sosyal norm ve yaptırımlardan ne derece etkilendiğini araştırmaktadır. Bu kavramı ilk defa kuramsallaştıran kişinin Pelto olduğu söylenebilir (Wasti ve Fiş, 2010). 1968 yılında konu üzerine araştırmalarını bilimsel bir makale haline çeviren Pelto'nun çalışmasına göre, sıkı toplumlarda normlar kesin bir şekilde belirlidir ve bu normlardan sapmaya tolerans gösterilmemektedir. Esnek toplumlarda ise normlar daha az sayıdadır ve normlardan sapmaya daha fazla tolerans gösterilmektedir (Üstün ve Kılıç, 2017). Pelto, toplumların sıklık-esneklik skalasında farklı yerlere düştüklerini belirtmekte ve bir toplumun bu skaladaki yerini belirleyebilmek için çeşitli ölçütler önermektedir. Bu



ölçümle birlikte, toplumlardaki sıklık-esnekliğin farklı toplumsal boyutlarla (kişilik yapısı, olağan dışı davranışlar, vb.) ilişkisinin araştırılabileceğini belirtmektedir (Pelto, 1968). Khandwalla (1976) tarafından örgüt yapısında organikliği (esnekliği) ölçümlemek için geliştirilen ölçek, sıklık-esnekliğin ölçümlenmesinde de kullanılabilir bir araç olarak literatürde kabul görmüştür. Orijinalinde 7'li likert kullanılarak hazırlanan ölçekte iki uçlu 5 madde bulunmaktadır. Bu ölçekte yüksek olan değerler örgüt kültürünün daha esnek olduğu anlamına gelmektedir. İlk olarak Khandwalla (1976) tarafından geliştirilen ölçek Wasti ve Fiş (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlamıştır (Sakal ve Macit, 2018). Toplumsal normların çalışanlar üzerindeki etkisi henüz ölçümlenmemektedir. Bununla beraber yukarıda literatürdeki yeri açıklanan sıklık-esneklik yapısının bilinmesi çalışanların takdir edilme, toplumsal beğeni ve çevrenin olumlu tepkilerine verecekleri tepkilerin anlamlandırılmasında önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Üstün ve Kılıç, 2017).

Gelfand vd. (2011) yaptıkları çalışmada Türkiye'nin kültürünü ortalamaya göre daha sıkı olarak belirlemişlerdir. Özeren, Özmen ve Appolloni (2013) de yaptıkları çalışmada, Türkiye'de mermer sektöründe örgüt kültürünün ortalamaya göre daha sıkı olduğunu belirlemişlerdir. Aycan ve Kanungo (2000), paternalist kültürlerde, astların görevinin koşulsuz şartsız liderin kurallarına uymak olduğunu belirtmişlerdir. Buradan hareketle, paternalist eğilimler gösteren toplumlarda, kural ve normlara uyumun önemli olduğunu ya da paternalist kültürlerde örgüt kültürünün daha sıkı olduğunu söylemek mümkündür (Özeren vd., 2013). Uz (2015) yaptığı çalışmada, 68 ülkenin sıklık esneklik değerlerini karşılaştırmıştır. Sonucu raporlanan 65 ülke içerisinde, Türkiye en sıkı kültüre sahip 6. ülke olmuştur. Uluslararası literatürde olduğu gibi, Türkiye'de de liderlik tarzı ve örgüt kültürü arasındaki ilişkiyi araştıran çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalarda, liderlik tarzlarının örgüt kültürü üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu bulunmuştur (Acar, 2013; Bakan, 2008; Barut ve Onay, 2018; Erdem ve Dikici, 2009). Schein (1992), örgüt liderlerinin örgüt kültürünü etkileyen en önemli faktör olduğunu ileri sürmüştür (Korkmaz, 2007). Acar (2013) ise çalışmasında, klan ve hiyerarşi kültürlerinin dönüşümcü liderlikten etkilendiğini bulmuştur. Aktaş, Gelfand ve Hanges (2016), sıklık-esneklik ile katılımcı liderlik, otonom liderlik, karizmatik liderlik ve kendini koruyan liderlik arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Mittal (2015) yaptığı çalışmada, karizmatik liderlik ve dönü-

şümsel liderlik ile, bireysellik-kollektivizm ve sıklık-esneklik arasındaki ilişkiyi tartışmaktadır. Çalışmada, bireysel ve esnek kültürlerde, karizmatik liderliğin daha fazla geçerli olduğu, kollektivist ve sıkı kültürlerde ise dönüşümsel liderliğin daha fazla geçerli olduğu önermeleri ortaya atılmıştır.

Çalışmamızın bağımlı değişkeni literatürde “work engagement” olarak geçmektedir. Bu kavram Türkçe’ye, işe adanmışlık, işe angaje olma, işe tutkunluk, işe cezbolma, işe gönülden adanma gibi farklı şekillerde çevirilmiştir (Özkalp ve Meydan, 2015). Bu çalışmada ise “işe adanmışlık” ifadesi kullanılmaktadır. İşe adanmışlık; dinçlik (vigor), adanma (dedication) ve özümseme (absorption) alt boyutlarını içeren, işle ilgili pozitif bir zihin durumudur. Bununla birlikte işe adanma, anlık veya özel bir durum olmaktan çok, belirli bir nesneye, olaya, kişiye ve davranışa bağlı olmayan, sürekli bir duygusal-bilişsel durum olarak da tarif edilmektedir (Schaufeli, vd., 2002). İşe adanmış olan çalışanlar, işteki aktivitelerle enerjik ve etkili bir bağlantıları olduğunu hissederler ve işin gereklerini iyi bir şekilde karşılayabileceklerini düşünürler (Schaufeli ve Bakker, 2004). İşe adanmışlığın alt boyutlarından ilki olan dinçlik; çalışırken sergilenen yüksek enerji seviyesi ve zihinsel dayanıklılığı ifade eder. Kişinin kendi isteğiyle çabasını işe yönlendirmesidir. İkinci boyut olan adanma; dikkate değer olma, şevk, ilham, gurur ve meydan okuma ile ilgilidir. Üçüncü ve son boyut olan özümseme ise; tüm dikkat ve ilgisini işe verme, odaklanma, zamanın hızlı akması ve kişinin işin kendisini alıp götürdüğünü hissetmesi ile ilgilidir (Schaufeli, vd., 2002).

Bu çalışmada kullanılan işe adanmışlık ölçeği, Schaufeli vd. tarafından 2002’de, Maslach Tükenmişlik Ölçeği (Burnout Inventory) temel alınarak oluşturulmuştur (Çapri, Gündüz ve Akbay, 2014). Üç alt boyut ile oluşturulan ölçekte, dinçlik alt boyutunda 6 soru, adanma alt boyutunda 5 soru ve özümseme alt boyutunda 6 soru olmak üzere toplamda 17 soru bulunmaktadır (Schaufeli ve Bakker, 2004). Bu ölçeğin Türkçeye uyarlanması konusunda farklı çalışmalar bulunmaktadır (Bal, 2008; Erim, 2009; Güneşer, 2007; Oner, 2008; Turgut, 2011; Gündüz, Çapri ve Gökçakan, 2013). Bu çalışmada, Özkalp ve Meydan (2015) tarafından Schaufeli (2003)’nin yayınlamış olduğu İngilizce ölçeğin kısa versiyonunun Türkçe’ye tercüme edilmesiyle hazırlanan ölçek kullanılmıştır. Bu ölçek, tek boyut veya üç boyut olarak yüksek bir iç tutarlılık sergilemektedir ve yapı geçerliliğine sahiptir. Ölçeğin kısa versiyonunda, her boyut altında 3’er adet soru bulunmaktadır. (Özkalp ve Meydan, 2015).

Literatürde, işe adanmışlık ve liderlik tarzları arasında ilişkiyi araştıran çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Babcock-Roberson ve Strickland, 2010; Cenççi ve Özçelik, 2015; Enwereuzor, Ugwu ve Eze, 2018; Ghadi, Fernando ve Caputi; 2011; Korkmaz, Gökdeniz ve Zorlu, 2018; Salanova, Lorente, Chambel ve Martinez, 2011; Shu, 2015; Zhu, Avolio ve Walumba; 2009). Korkmaz, vd. (2018) yaptıkları çalışmada, paternalist liderliğin alt boyutları ile örgütsel özdeşleşme düzeyleri ve işe adanmışlığın aracı etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, otoriter liderlik alt boyutu ve özdeşleşme arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Yardımsever liderlik alt boyutu ile özdeşleşme arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş ve işe adanmışlığın tam aracı rolü sergilediği ölçülmüştür. Son olarak ahlaki liderlik alt boyutu ile özdeşleşme arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuş ve işe adanmışlığın kısmi aracı etkisi olduğu ölçülmüştür. Cenççi ve Özçelik (2015) yaptıkları çalışmada, paternalist liderliğin alt boyutları olan yardımsever liderlik ve otoriter liderliğin, işe adanmışlığı ne şekilde etkilediğini ve bu ilişkide lider cinsiyetinin düzenleyici etkisi olup olmadığını araştırmışlardır. Çalışma sonucunda, yardımsever liderliğin, işe adanmışlık üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi olduğunu, otoriter liderliğin ise, literatürdeki çalışmaların aksine çalışanın işe adanmışlığını etkilemediğini bulmuşlardır. Shu (2015) otoriter ve otantik liderliğin işe adanmışlık üzerindeki etkisinde, iç motivasyonun düzenleyici rolünü araştırmış, otoriter liderliğin işe adanmışlığı negatif şekilde etkilediğini, otantik liderliğin ise işe adanmışlığı pozitif şekilde etkilediğini bulmuştur. İç motivasyonun, otantik liderlik ve işe adanmışlık arasındaki ilişkiyi güçlendirdiği, otoriter liderlik ve işe adanmışlık arasındaki ilişkide ise dengeleyici (tampon) vazife gördüğü ortaya çıkartılmıştır.

Enwereuzor, vd. (2018) tarafından yapılan çalışmada, dönüşümsel liderlik ve işe adanmışlık arasındaki ilişkide kişinin işe uyumunun (person-job fit) düzenleyici etkisi ölçülmüştür. Bu araştırma sonucuna göre dönüşümsel liderlik ve işe adanmışlık arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki belirlenmiş ve bu iki değişken arasındaki ilişkide kişinin işe uyumunun düzenleyici etkisi olduğu görülmüştür. Ayrıca kişinin işe uyumu ve işe adanmışlığı arasında da pozitif ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Ghadi vd. (2011)'nin yaptıkları çalışmada, dönüşümsel liderlik ve işe adanmışlık arasında doğrudan bir ilişki olduğu, işte anlam bulmanın bu ilişkide kısmi aracı rolüne sahip olduğu bulunmuştur. Yapılan diğer bir çalışmada, Salanova vd. (2011) dönüşümsel liderlik ve işe adanmışlık arasında doğrudan bir ilişki bulmuşlardır. Zhu, vd.

(2009) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise, takipçi özelliklerinin dönüşümsel liderlik ve işe adanmışlık arasındaki pozitif ilişkiye aracılık ettiği bulunmuştur.

Naidoo ve Martins (2014) örgüt kültürü ve işe adanmışlık arasındaki ilişkiyi araştırmış, örgütsel kültürün tüm boyutlarının işe adanmışlığın tüm boyutları ile pozitif korelasyona sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Regresyon analizleri sonucunda, liderliğin, yönetim sürecinin, amaç ve hedeflerin, işe adanmışlığı tahmin etmede en yüksek etkiye sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Çağlar (2012) yaptığı çalışmada, kültür, iklim, yönetim uygulamaları gibi yetkelendirme faktörlerinin, çalışanların işe adanmışlık düzeyini pozitif ve anlamlı şekilde etkilediğini, çalışanların yetkelendirme algısının bu ilişkiye kısmi aracılık ettiğini bulmuştur. Aynı çalışmada, yetkelendirme faktörlerinin, algılanan yetkelendirme ile ilişkisinde, liderlik tarzlarının düzenleyici etkisi olduğu ortaya çıkarılmıştır. Geliştirici liderlik ve otoriter liderlik tarzlarının, her iki faktör (yetkelendirme ve yetkelendirme algısı) ve işe adanmışlık üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu belirtilmiştir. Chungtai ve Buckley (2008) yaptıkları çalışmada, işe adanmışlık ve örgütteki güvenin birbirini karşılıklı olarak etkilediğini bulmuştur. Ayrıca bu çalışmada, örgütteki güvenin ülke veya örgüt kültüründen de etkilenebileceği belirtilmiştir.

### **Araştırma Amacı ve Araştırma Soruları**

Bu araştırmanın amacı; üretim yapan bir işletmede dönüşümsel liderlik ve paternalist liderlik tarzlarının işe adanmışlık üzerindeki etkilerini ve bu ilişkide sıkılık-esnekliğin aracı rolünü incelemektir. Bu amaç ve daha önce bahsedilen teorik açıklamalar çerçevesinde aşağıdaki araştırma soruları oluşturulmuştur:

- Üretim yapan bir işletmede, dönüşümsel liderlik tarzının, çalışanların işe adanmışlık düzeyleri üzerinde etkisi var mıdır?
- Üretim yapan bir işletmede, paternalist liderlik tarzının, çalışanların işe adanmışlık düzeyleri üzerinde etkisi var mıdır?
- Üretim yapan bir işletmede sıkılık-esnekliğin, bu işletmedeki dönüşümsel liderlik tarzları ile çalışanların işe adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkide aracılık rolü bulunmakta mıdır?

- Üretim yapan bir işletmede sıklık-esnekliğin, bu işletmedeki paternalist liderlik tarzları ile çalışanların işe adanmışlık düzeyleri arasındaki ilişkide aracılık rolü bulunmakta mıdır?

### **Araştırma Yöntemi**

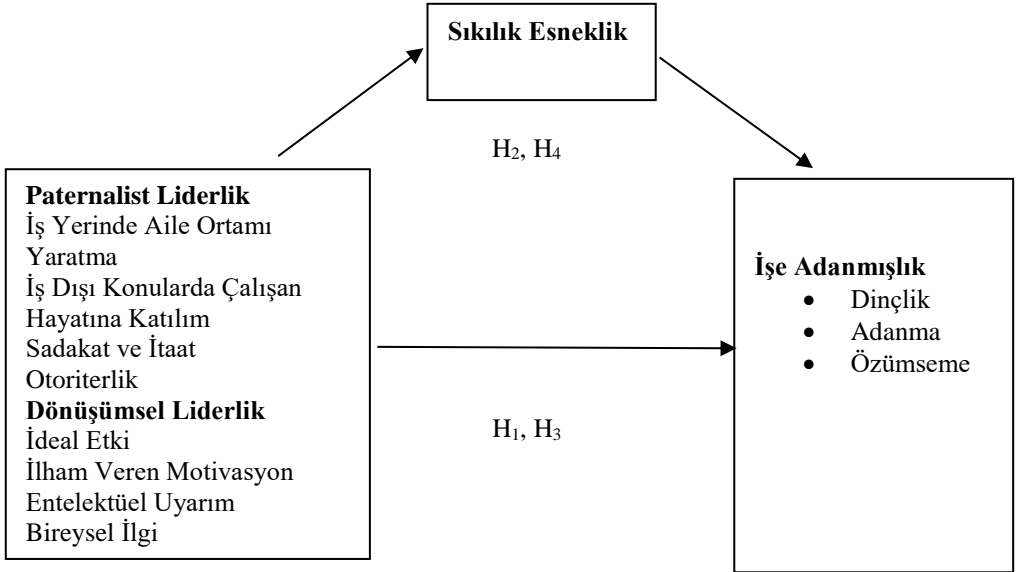
Bu araştırma için, geleneksel rekabetçi bir pazarda faaliyet gösteren, yönetim yapısı aile üyelerinden oluşan, yönetim tarzı çalışanların işe adanmasını gerektiren, liderlik tarzı ise çalışanlar üzerinde zaman zaman kontrolün zaman zaman da esnekliğin uygulandığı, çalışanlara bazen otoriter bazen bir aile üyesi gibi davranıldığı gözlem ve mülakatlar sonucunda belirlenen tarzda bir işletme seçilmiştir. Dolayısıyla seçilen bu işletme araştırma değişkenlerinin daha iyi incelenebileceği, hipotezlerin test edilebileceği özelliklere sahiptir.

Araştırmada öncelikle şirketin sahibi ve yönetim kurulu başkanı ile görüşülerek, şirket ile ilgili detaylı bilgi ve yapılacak uygulama ile ilgili izinler alınmıştır. Şirketin merkez ve saha çalışanları ile birlikte toplam 150 çalışanı bulunmaktadır. Tam sayım yöntemine göre, çalışanların tamamına anket uygulanmıştır. Bunlardan 133 kişiden (%88,6) anket geri dönüşü olmuştur.

### **Araştırma Modeli ve Hipotezleri**

Araştırma soruları ve teori çerçevesinde oluşturulan araştırma modeli şekil 1’de görülmektedir. Burada paternalist ve dönüşümsel liderlik bağımsız değişken, işe adanmışlık bağımlı değişken ve sıklık-esneklik ise aracı değişken olarak belirlenmiştir.

- H<sub>1</sub>: Paternalist liderlik, işe adanmışlık düzeyini pozitif ve anlamlı şekilde etkilemektedir.
- H<sub>2</sub>: Sıklık-esneklik, paternalist liderliğin işe adanmışlık üzerindeki etkisine aracılık yapmaktadır.
- H<sub>3</sub>: Dönüşümsel liderlik, işe adanmışlık düzeyini pozitif ve anlamlı şekilde etkilemektedir.
- H<sub>4</sub>: Sıklık-esneklik, dönüşümsel liderliğin işe adanmışlık üzerindeki etkisine aracılık yapmaktadır.



Şekil 1. Araştırma Modeli

### Örneklem Yöntemi

Örneklem, gıda sektöründe üretim yapan bir işletmenin merkezdeki ve sahadaki tüm çalışanlarını kapsamaktadır. Merkez ve sahadaki tüm çalışanlar (toplam 150 kişi) araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Tam sayım yöntemine göre 150 kişinin tamamına, hazırlanan anketler uygulanmıştır. Toplam 133 kişiden geri dönüş olmuştur. Bu veriler %95 güven aralığı, %5 hata payı ile analiz edilecektir. Veri seti oluşturulan 133 anket araştırma evrenini temsil gücüne sahiptir. Analiz ve değerlendirmeler bu çerçevede yapılacaktır.

### Veri Toplama Yöntemi ve Araçları

Araştırma hipotezlerini test edebilmek amacıyla literatürden oluşturulan ölçekler anket formuna dönüştürülerek uygulanmıştır. Anketin ilk kısmında demografik sorular, daha sonraki kısımlarında ise işe adanmışlık, sıklık-esneklik, dönüşümsel ve paternalist liderlikle ilgili sorular olmak üzere toplamda 57 soru oluşturulmuştur.

Paternalist liderlik ölçeği iş yerinde aile ortamı yaratma, iş dışı konularda katılım, sadakat ve itaat, otoriterlik başlıklarında dört alt boyuttan ve toplam 17 sorudan oluşmaktadır. Araştırmada, Aycan vd. (2013) tarafından geliştirilen ölçeğin 10 soruluk kısa versiyonu kullanılmıştır. Değişkenin otoriterlik alt boyutu soruları ise, Cheng, vd. (2004) tarafından geliştirilen ölçeğin Erben ve Ötken (2014) tarafından uyarlandığı çalışmadan alınmıştır. Cevaplarda 7'li likert ölçeği (1-hiçbir zaman, 2-neredeysse hiç, 3-nadiren, 4-bazen,5- sıklıkla,6-çok sık, 7-her zaman) kullanılmıştır.

Dönüşümsel liderlik ölçeği, Bass (1985) tarafından ortaya konan daha sonra Avolio (1999) ile birlikte güncelleme yaptıkları çok faktörlü liderlik ölçeğinin (Arslantaş ve Pekdemir, 2007), çeşitli çalışmalarda Türkçe'ye uyarlanmasıyla elde edilen soruların derlenmesiyle elde edilmiştir (Baloğlu, Karadağ ve Gavuz, 2009; Gündüz, 2015; Yolaç, 2011). Araştırmada, Dönüşümsel liderliğin; ideal etki, ilham veren motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel ilgi başlıklarında 4 alt boyutta (Bass ve Avolio, 1993) toplamda 20 sorusu bulunmaktadır.

Sıklık-esneklik ölçeği toplam 5 sorudan oluşmaktadır. Araştırmada, Khandwalla (1976) tarafından geliştirilen, Wasti ve Fiş (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçek kullanılmıştır (Sakal ve Macit, 2018). Cevaplarda, ölçeğin sağ kısmı esnekliği, sol kısmı sıklığı temsil eden iki uçlu soruların yer aldığı 7'li ölçek (1-sol sütündeki ifadeyi en iyi yansıtır, 2-sol sütündeki ifadeyi oldukça yansıtır. 3-sol sütündeki ifadeyi az yansıtır, 4-tam arada bir durumu ifade eder, 5- sağ sütündeki ifadeyi az yansıtır, 6- sağ sütündeki ifadeyi oldukça yansıtır, 7- sağ sütündeki ifadeyi en iyi yansıtır) kullanılmıştır.

Araştırmanın bağımsız değişkeni olan işe adanmışlık ölçeğinin kısa versiyonu; dinçlik, adanma ve özümseme alt boyutlarında ve toplamda 9 sorudan oluşmaktadır. Araştırmada, Schaufeli (2003) tarafından oluşturulan ölçeğin kısa versiyonunun Özkalp ve Meydan (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanmasıyla elde edilen ölçek kullanılmıştır. Cevaplarda 7'li likert ölçeği (1-hiçbir zaman, 2-neredeysse hiç, 3-nadiren,4-bazen,5-sıklıkla,6-çok sık, 7- her zaman) kullanılmıştır.

## **Bulgular**

Bu bölümde, anket çalışmaları sonucunda elde edilen verilerin analiz sonuçları yer almaktadır.

### Tanımlayıcı İstatistikler

Tablo 1’de, yaş, cinsiyet eğitim durumu ve kurumda çalışma süresiyle ilgili demografik bilgiler görülmektedir.

*Tablo 1. Demografik Bilgiler*

Yaş	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
18-24	9	6,8	6,8	6,8
25-34	45	33,8	33,8	40,6
35-44	69	51,9	51,9	92,5
45-54	8	6,0	6,0	98,5
55-64	2	1,5	1,5	100,0
Toplam	133	100,0	100,0	
Cinsiyet	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Kadın	12	9,0	9,0	9,0
Erkek	121	91,0	91,0	100,0
Toplam	133	100,0	100,0	
Eğitim Durumu	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
İlkokul	17	12,8	12,9	12,9
Ortaokul	26	19,5	19,7	32,6
Lise	63	47,4	47,7	80,3
Önlisans	9	6,8	6,8	87,1
Lisans	16	12,0	12,1	99,2
Yüksek lisans	1	,8	,8	100,0
Toplam	132	99,2	100,0	
Değerlendirme dışı	1	,8	,8	
Toplam	133	100,0		
Çalışma Süresi	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
0-1	28	21,1	21,5	21,5
2-3	13	9,8	10	31,5
4-5	33	24,8	25,4	56,9
6-10	38	28,6	29,2	86,2
10+	18	13,5	13,8	100
Toplam	130	97,7	100	
Değerlendirme dışı	3	2,3		
Toplam	133	100		

Tablo 1’deki demografik bilgiler incelendiğinde çalışanların büyük çoğunluğunun (%85,7) 25 ve 44 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Cinsiyet dağılımı incelendiğinde, çalışanların büyük çoğunluğunun (%91) erkek olduğu dikkat çekmektedir. Çalışanların %47’sinin lise mezunu, %32’sinin or-



taokul ve altı, yaklaşık % 20'sinin ise lise üstü eğitime sahip olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların kurumda çalışma süresi incelendiğinde %21'inin çalışma süresinin 1 yıl ve altında olduğu, %10'unun 2 ve 3 yıl arasında olduğu, %25'inin 4 ve 5 yıl arasında olduğu, %42'sinin de 6 yıl ve üzeri olduğu görülmektedir.

Tablo 2'de, araştırma değişkenlerine ilişkin tanımlayıcı istatistiksel değerler görülmektedir. Araştırmanın, işe adanmışlık, dönüşümsel ve paternalist liderlik olarak üç temel değişkeni ve sıklık-esneklik olarak bir aracı değişkeni bulunmaktadır. İşe adanmışlık değişkeni altında dinçlik, adanmışlık ve özümseme olarak üç alt değişken bulunmaktadır. Dönüşümsel liderlik değişkeni altında, ideal etki, ilham verici motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel ilgi olarak dört alt değişken bulunmaktadır. Paternalist liderlik değişkeni altında, aile ortamı yaratma, iş dışı konularda katılım, sadakat ve itaat ve otoriterlik olarak dört alt değişken bulunmaktadır. Sıklık-esneklik değişkeni ise tek boyutta incelenmiştir.

Tablo 2 detaylı olarak incelendiğinde, 7'li likert ölçeğine göre değişkenlerin ortalamalarının 4,35 ile 5,72 arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca değişkenlere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri, verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir.

**Tablo 2. Değişkenlere İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler**

Değişkenler ve Alt Boyutları	Sayı	Ortalama	Std.				Min.	Maks.
			Sapma	Çarpıklık	Basıklık			
Paternalist Liderlik	133	4,89	1,43	-0,49	0,05	1,00	7,00	
Aile Ortamı	133	5,45	1,60	-1,10	0,34	1,00	7,00	
İş Dışı Konular	133	5,06	1,85	-0,76	-0,52	1,00	7,00	
Sadakat	133	5,42	1,61	-1,07	0,45	1,00	7,00	
Otoriterlik	133	4,35	1,80	-0,05	-0,97	1,00	7,00	
Dönüşümsel Liderlik	132	5,48	1,54	-1,02	0,03	1,28	7,00	
İdeal Etki	133	5,42	1,53	-0,86	-0,19	1,33	7,00	
İlham Verici Motivasyon	133	5,61	1,64	-1,17	0,26	1,00	7,00	
Entelektüel Uyarım	133	5,47	1,66	-1,11	0,33	1,00	7,00	
Bireysel İlgi	133	5,48	1,66	-1,07	0,12	1,00	7,00	
Sıklık-Esneklik	133	4,48	1,88	-0,09	-1,19	1,00	7,00	
İşe Adanmışlık	132	5,62	1,31	-0,80	-0,36	2,11	7,00	
Dinçlik	132	5,72	1,48	-1,00	-0,18	2,00	7,00	
Adanmışlık	132	5,66	1,49	-0,94	-0,12	1,00	7,00	
Özümseme	132	5,45	1,43	-0,64	-0,62	2,00	7,00	

Tablo 2’de değişkenlerin ortalamaları incelendiğinde, paternalist liderliğin otoriterlik alt boyutu hariç diğer alt değişkenlerin ortalamasının **5’in** üzerinde olduğu dikkat çekmektedir. Sıklık-esneklik değişkeninin ortalamasının 4,48 olduğu, bu da katılımcıların örgüt kurallarını daha esnek olarak algıladıklarını göstermektedir.

### *Güvenilirlik ve Geçerlilik Analizleri*

Anketin güvenilirlik analizi için Cronbach alfa katsayısı kullanılmış, geçerlilik analizi için de KMO ve Bartlett testleri ile faktör analizi yapılmıştır.

### *Güvenilirlik Analizi*

Araştırma değişkenlerine ilişkin Cronbach alfa ve ortalama değerler tablo 3’te gösterilmektedir.

*Tablo 3. Güvenilirlik Analizi*

<b>Değişken</b>	<b>Ortalama</b>	<b>Cronbach Alfa</b>
<b>Paternalist liderlik</b>	4,89	0,87
Paternalist liderlik – aile ortamı yaratma	5,45	0,82
Paternalist liderlik - iş dışı konularda katılım	5,06	0,90
Paternalist liderlik – sadakat ve itaat	5,42	0,90
Paternalist liderlik – otoriterlik	4,35	0,91
<b>Dönüşümsel liderlik</b>	5,48	0,94
Dönüşümsel liderlik - ideal etki	5,42	0,93
Dönüşümsel liderlik - ilham veren motivasyon	5,61	0,94
Dönüşümsel liderlik - entelektüel uyarım	5,47	0,95
Dönüşümsel liderlik - bireysel destek	5,48	0,91
<b>Sıklık-esneklik</b>	4,48	0,86
<b>İşe adanmışlık</b>	5,62	0,93
İşe adanmışlık – dinçlik	5,72	0,92
İşe adanmışlık – adanma	5,66	0,91
İşe adanmışlık – özümseme	5,45	0,78

Tablo 3 incelendiğinde, değişkenlerin güvenilirlik değerlerinin 0,78 ile 0,95 arasında olduğu görülmektedir. Buna göre tüm ölçeklerin her bir alt boyutunun yeterli güvenilirlik değerine sahip olduğu belirlenmiştir.

Değişkenlerin ortalamalarına bakıldığında iki değişken hariç ortalamaların 5'in üzerinde olduğu görülmektedir. Hem dönüşümsel hem de paternalist liderlik tarzı da ortalamanın üzerinde çıkmıştır. Paternalist liderliğin otoriterlik alt boyutunun ortalamasının 4,35, sıklık-esneklik değişkeninin ortalamasının ise 4,48 olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, firma örgüt kültürünün esnekliğe daha yakın olduğu söylenebilir. Bunun yanında, çalışanların paternalist liderliğe ilişkin otoriterlik algılarına bakıldığında, firma içerisindeki liderlik tarzının 4,35 ortalama ile otoriterliği de içerdiği görülmektedir. Yönetim kültürümüzde yapılan araştırmalarda genellikle paternalist liderliğin otoriterlik haricindeki üç boyutu kullanılmaktadır. Ancak bu çalışmada yaygın olarak kullanılan üç alt boyutun yanında otoriterlik de kullanılmıştır. Bu çalışmada otoriterlik alt boyutunun kullanılması paternalist liderliğin daha iyi yorumlanmasına katkı sağlayacaktır.

### **Faktör Analizi**

Faktör analizi için öncelikle KMO ve Bartlett testi kullanılmıştır. Yapılan analizlerde elde edilen KMO katsayıları aşağıdaki gibi çıkmıştır. Bu katsayıların 0,60'dan yüksek olmasından dolayı ölçeklerin faktör analizinin yapılabilmesi uygun olmuştur. Paternalist liderliğin faktör analizi sonuçları aşağıdaki tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4'te paternalist liderlik ölçeğinin dört alt faktörde toplandığı görülmektedir. Aile ortamı yaratma alt boyutunda 2. sorunun faktör yükü 0,50'nin altında olduğundan dolayı bu soru analizlere dahil edilmemiştir. Öz değeri 1'in üzerinde olan dört faktör toplam varyansın % 50,37'sini açıklamaktadır. Birinci faktör 4 maddeden oluşmakta ve toplam varyansın %67,31'ini açıklamaktadır. İkinci faktör 3 maddeden oluşmakta ve toplam varyansın %83,81'ini açıklamaktadır. Üçüncü faktör 3 maddeden oluşmakta ve toplam varyansın %81,97'sini açıklamaktadır. Dördüncü faktör 7 maddeden oluşmakta ve toplam varyansın %64,63'ünü açıklamaktadır.

**Tablo 4. Paternalist Liderlik Ölçeği Faktör Yükleri**

	<b>Faktör Yükü</b>	<b>Öz Açıklanan değer Varyans %</b>
<b>I. Faktör: Aile Ortamı Yaratma</b>		2,692 67,310
İdeal bir lider/yönetici çalışanlarına karşı bir aile büyüğü (baba/anne veya ağabey/abla) gibi davranır.	,897	
İdeal bir lider/yönetici çalışanlarına bir aile büyüğü gibi öğüt verir.	,465	
İdeal bir lider/yönetici işyerinde aile ortamı yaratmaya önem verir	,928	
İdeal bir lider/yönetici bir ebeveynin çocuğundan sorumlu olması gibi, her çalışanından kendini sorumlu hisseder.	,900	
<b>II. Faktör: İş Dışı Konularda Katılım</b>		2,514 83,814
İdeal bir lider/yönetici ihtiyaçları olduğu zaman, çalışanlarına iş dışı konularda (örn., ev kurma, çocuk okutma sağlık vs.) yardım etmeye hazırdır.	,911	
İdeal bir lider/yönetici çalışanlarının özel günlerine (örn., nikah, cenaze, mezuniyet vs.) katılır.	,914	
İdeal bir lider/yönetici çalışanlardan birinin özel hayatında yaşadığı problemlerde (örn, eşlerarası problemlerde) arabuluculuk yapmaya hazırdır.	,922	
<b>III. Faktör: Sadakat ve İtaat</b>		2,459 81,965
İdeal bir lider/yönetici çalışanlarında sadakate, performansa verdiğiinden daha fazla önem verir.	,899	
<i>Tablo 4'ün devamı</i>		
İdeal bir lider/yönetici çalışanlarına gösterdiği ilgi ve alakaya karşılık, onlardan bağlılık ve sadakat bekler.	,914	
İdeal bir lider/yönetici çalışanları için neyin en iyi olduğunu bildiğine inanır.	,903	
<b>IV. Faktör: Otoriterlik</b>		4,524 64,633
Yöneticim önemli veya önemsiz şirketteki bütün kararları verir.	,665	
Yöneticim görevlerimizi yerine getiremediğimizde bizi azarlar.	,849	
Yöneticim astlarına sıkı bir disiplin uygular.	,824	
Yöneticim toplantılarda her zaman en son kararı verir.	,715	
Yöneticim ile çalışırken kendimi baskı altında hissedirim.	,856	
Yöneticim çalışanların gözü önünde her zaman emreder şekilde davranır.	,864	
Yöneticim işleri yapmak için onun kurallarına uymamız gerekir. Aksi takdirde bizi cezalandırır.	,832	
<i>Faktör çıkarma metodu: Temel bileşenler analizi; Döndürme metodu: Varimax Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği: % 91,7 Bartlett's Küresellik Testi için Ki-Kare: 1838,809 p&lt;0,05 Açıklanan toplam varyans: %50,371; Ölçeğin tamamı için güvenilirlik katsayısı: 0,869</i>		

Dönüşümsel liderliğin faktör analizi sonuçları aşağıdaki tablo 5'te görülmektedir.

**Tablo 5. Dönüşümsel Liderlik Ölçeği Faktör Yükleri**

	Faktör Yükü	Öz değer	Açıklanan Varyans %
<b>I. Faktör: İdeal Etki</b>		5,004	62,546
Lider, kendisiyle birlikte olmaktan gurur duyulmasını sağlar.	,817		
Grubun iyiliği liderin kendi önceliklerinden önemlidir.	,884		
Lider, iyi bir grup olmak için kendi ilgilerinin ötesine geçer.	,852		
Liderin tavırları çalışanlara güç ve güven hissi verir.	,880		
Lider, çalışanların en çok önem verdiği değerler ve inançlar hakkında konuşur.	,716		
Lider, güçlü bir amaca sahip olmanın önemini vurgular.	,868		
Lider, kararlar alınırken bunların manevi ve etik sonuçlarını dikkate alır.	,809		
Lider, çalışanlar arasında ortak bir görev duygusu oluşturmanın önemini vurgular.	,363		
<b>II. Faktör: İlham Veren Motivasyon</b>		3,405	85,134
Lider, gelecek hakkında umutludur ve iyimser konuşur.	,900		
Lider, başarı elde edilmesi gereken durumlarda coşkuyla konuşur.	,917		
Lider, işletmenin vizyonunu vurgular.	,942		
Lider, hedeflere ulaşabileceğine dair çalışanlara olan güvenini belli eder.	,930		
<b>III. Faktör: Entelektüel Uyarım</b>		3,466	86,638
Lider, işletme ile ilgili kritik kararların uygunluğunu sorgular ve bunları yeniden gözden geçirir.	,926		
Lider, sorunları çözmek için farklı bakış açılarına başvurur.	,928		
Lider, çalışanların sorunları farklı açılardan ele almasını sağlar.	,926		
Lider, çalışanların görevlerini tamamlamaları konusunda yeni yollar aramayı önerir.	,944		
<b>IV. Faktör: Bireysel İlgi</b>		3,173	79,318
Lider, çalışanları yetiştirmeye ve yönlendirmeye dönük zaman ayırır.	,921		
Lider, çalışanlara yalnızca ekibin bir üyesi olarak değil, birer birey olarak davranır.	,920		
Lider, çalışanların birbirinden bağımsız ve farklı ihtiyaç, yetenek ve isteklere sahip olduğunun farkındadır.	,893		
Lider, çalışanların güçlü yönlerini geliştirmeleri konusunda onlara yardımcı olur.	,825		
<i>Faktör çıkarılma metodu: Temel bileşenler analizi; Döndürme metodu: Varimax</i>			
<i>Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği: % 94,3</i>			
<i>Bartlett's Küresellik Testi için Ki-Kare: 2653,181 p&lt;0,05</i>			
<i>Açıklanan toplam varyans: %68,137; Ölçeğin tamamı için güvenilirlik katsayısı: 0,937</i>			

Tablo 5'te dönüşümsel liderlik ölçeğinin teoride de olduğu gibi dört alt faktörde toplandığı görülmektedir. İdeal etki boyutunda 8. sorunun faktör yükü 0,50'nin altında olduğundan dolayı bu soru analizlere dahil edilmemiştir. Öz değeri 1'in üzerinde olan dört faktör toplam varyansın % 68,14'ünü açıklamaktadır. Birinci faktör 8 maddeden oluşmakta ve toplam varyansın %62,55'ini açıklamaktadır. İkinci faktör 4 maddeden oluşmakta ve toplam varyansın %85,13'ünü açıklamaktadır. Üçüncü faktör 4 maddeden oluşmakta ve toplam varyansın %86,64'ünü açıklamaktadır. Dördüncü faktör 4

maddeden oluşmakta ve toplam varyansın %79,32'sini açıklamaktadır. Aşağıdaki tablo 5'te sıklık-esneklik ölçeğine ilişkin faktör analizi sonucu görülmektedir.

**Tablo 6. Sıklık-Esneklik Ölçeği Faktör Yükleri**

	Faktör Yükü	Öz değer	Açıklanan Varyans %
<b>I. Faktör: Sıklık-Esneklik</b>		3,248	64,963
SE1. soru: 1 puan- Karar alma sürecinde, en çok söz hakkının, <u>yönetim kademelerine</u> düşmesine büyük önem verilir. 7 puan- Karar alma sürecinde, hiyerarşik yapıyı ihlal edecek bile olsa, en çok söz hakkının <u>konunun uzmanlarına</u> verilmesine yönelik güçlü bir eğilim vardır.	,766		
SE2. soru: 1 puan- İş tanımları belirli ve özel (spesifik) dir. 7 puan- İş tanımları esnek ve geneldir.	,748		
SE3. soru: 1 puan- İş koşullarındaki değişimlere ayak uydurabilmek için, <u>denenmiş ve başarılı</u> olmuş yönetim prensiplerinin uygulanmasına büyük önem verilir. 7 puan- Değişen koşullara uyum sağlamada, başarılı olsa dahi geçmiş uygulamalar fazlaca dikkate alınmaz. <u>Özgün ve farklı</u> davranılmasına büyük önem verilir.	,854		
SE4. soru: 1 puan- İletişim, <u>iyice yapılandırılmış</u> kanallar aracılığıyla yürütülür. Önemli finansal ve operasyonel bilgilere erişim çok sınırlıdır. 7 puan- İletişim <u>kanalları çok açıktır</u> . Önemli finansal ve operasyonel bilgiler şirket içerisinde oldukça serbest bir şekilde dolaşır.	,887		
SE5. soru: 1 puan- <u>Standart bir yöneticilik</u> tarzının uygulanmasında ısrar edilir. 7 puan- Yöneticilik tarzlarının, geniş bir yelpazede <u>farklaşmasına</u> izin verilir.	,765		
<i>Döndürme metodu: Varimax</i>			
<i>Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği: % 86,0</i>			
<i>Bartlett's Küresellik Testi için Ki-Kare: 284,514 p&lt;0,05</i>			
<i>Açıklanan toplam varyans: %64,963; Ölçeğin tamamı için güvenilirlik katsayısı: 0,869</i>			

Tablo 6'te sıklık-esneklik ölçeğinin teoride de olduğu gibi tek faktörde toplandığı görülmektedir. Özdeğeri 1'in üzerinde olan ve tek faktörde toplanmış olan 5 madde toplam varyansın % 64,96'sını açıklamaktadır. Aşağıda tablo 7'de ise işe adanmışlık ölçeğinin faktör yükleri, öz değer ve açıklanan varyansları görülmektedir.

**Tablo 7. İşe Adanmışlık Ölçeği Faktör Yükleri**

	Faktör Yükü	Öz değer	Açıklanan Varyans %
<b>I. Faktör: Dinçlik</b>		2,575	85,826
D1.İşimi yaparken kendimi çok enerjik hissedirim.	,950		
D2.İşimi yaparken kendimi güçlü ve dinç hissedirim	,937		
D3.Sabah uyanıldığında işe gitme isteği duyuyorum	,891		
<b>II. Faktör: Adanmışlık</b>		2,558	85,260
A1.İşim bana coşku veriyor.	,932		
A2.İşim bana ilham veriyor.	,940		
A3.Yaptığım işten gurur duyuyorum.	,897		
<b>III. Faktör: Özümseme</b>		2,087	69,582
O1.Yoğun bir şekilde çalışırken kendimi mutlu hissediyorum.	,772		
O2.İşe gömülmüş durumdayım.	,880		
O3.Çalışırken kendimden geçiyorum.	,847		

*Faktör çıkarma metodu: Temel bileşenler analizi; Döndürme metodu: Varimax*  
*Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği: % 89,2*  
*Bartlett's Küresellik Testi için Ki-Kare: 984,088 p<0,05*  
*Açıklanan toplam varyans: %.66,747; Ölçeğin tamamı için güvenilirlik katsayısı: 0,931*

Tablo 7'de işe adanmışlık ölçeğinin teoride de olduğu gibi üç alt faktörde toplandığı görülmektedir. 9 madde ve öz değeri 1'in üzerinde olan üç faktör toplam varyansın % 67,75'ini açıklamaktadır. Birinci faktör 3 maddeden oluşmakta ve toplam varyansın %85,82'sini açıklamaktadır. İkinci faktör 3 maddeden oluşmakta ve toplam varyansın %85,26'sını açıklamaktadır. Üçüncü faktör 3 maddeden oluşmakta ve toplam varyansın %69,58'ini açıklamaktadır.

### ***Paternalist Liderlik ve Dönüşümsel Liderliğin İşe Adanmışlık Üzerindeki Etkisinde Sıklık-Esnekliğin Aracı Rolü ile İlgili Hipotez Testleri***

Bu bölümde, paternalist ve dönüşümsel liderliğin işe adanmışlık üzerindeki etkisi ve sıklık-esnekliğin bu etki üzerindeki aracılık rolü araştırılmıştır. Bağımsız değişken olarak paternalist liderlik ve dönüşümsel liderlik; aracı değişken olarak sıklık-esneklik; bağımlı değişken olarak da işe adanmışlık kullanılmıştır. Yapılan analizlerin tamamında %5'lik belirlilik düzeyinde çalışılmıştır. Araştırma hipotezleri şu şekildedir:

- H1: *Paternalist liderlik, işe adanma düzeyini anlamlı ve pozitif şekilde etkilemektedir.*

- H<sub>2</sub>: Sıklık-esneklik, paternalist liderliğin işe adanmışlık üzerindeki etkisine aracılık yapmaktadır.
- H<sub>3</sub>: Dönüşümsel liderlik, işe adanma düzeyini pozitif ve anlamlı şekilde etkilemektedir.
- H<sub>4</sub>: Sıklık-esneklik, dönüşümsel liderliğin işe adanmışlık üzerindeki etkisine aracılık yapmaktadır.

Yapılan basit doğrusal regresyon analizi ile H<sub>1</sub> hipotezi test edilmiştir. Analiz sonucu tablo 8’de görülmektedir.

**Tablo 8. Paternalist Liderliğin, İşe Adanmışlık Üzerindeki Etkisine Yönelik Basit Doğrusal Regresyon Analizi**

Paternalist Liderlik ile İşe Adanma Analizi					
Model		Standardize edilmemiş katsayılar		T	p
		B	Std. Hata		
1	Sabit	3,263	0,362	9,005	,000
	Paternalist liderlik	0,478	0,071	0,509	,000

**Bağımlı Değişken:** İşe Adanma **Bağımsız Değişken:** Paternalist Liderlik  
R: 0,509; R<sup>2</sup>: 0,259; Düzeltilmiş R<sup>2</sup>: 0,254; Model için F: 45,489

Tablo 8 incelendiğinde, Paternalist liderliğin işe adanma üzerinde anlamlı etkisinin olduğu görülmüştür ( $\beta=0,509$ ,  $p<0,05$ ). Paternalist liderliğin işe adanma toplam varyansının %25.4’ünü açıkladığı bulunmuştur.

Sıklık-esnekliğin, paternalist liderliğin işe adanmışlık üzerindeki etkisindeki aracılık rolünü test etmek için, tablo 9, 10 ve 11’deki analizler yapılmıştır.

**Tablo 9. Paternalist Liderliğin, Sıklık-Esneklik Üzerindeki Etkisine Yönelik Basit Doğrusal Regresyon Analizi**

Paternalist Liderlik ile Sıklık-Esneklik Analizi					
Model		Standardize edilmemiş katsayılar		T	p
		B	Std. Hata		
1	Sabit	1,369	0,514	2,665	0,009
	Paternalist liderlik	0,637	0,101	0,483	0,000

**Bağımlı Değişken:** Sıklık-Esneklik **Bağımsız Değişken:** Paternalist Liderlik  
R: 0,483; R<sup>2</sup>: 0,233; Düzeltilmiş R<sup>2</sup>: 0,228; Model için F: 39,897



Tablo 8 incelendiğinde, paternalist liderliğin sıklık-esneklik üzerinde anlamlı etkisinin olduğu görülmüştür ( $\beta=0,483$   $p<0,05$ ). Paternalist liderliğin sıklık-esneklik toplam varyansının %22.8'ini açıkladığı bulunmuştur.

**Tablo 10. Sıklık-Esnekliğin, İşe Adanmışlık Üzerindeki Etkisine Yönelik Basit Doğrusal Regresyon Analizi**

Sıklık-Esneklik ile İşe Adanma Analizi						
Model		Standardize edilmemiş katsayılar		Standardize katsayılar	T	p
		B	Std. Hata	Beta		
1	Sabit	4,291	,272		15,751	,000
	Sıklık-Esneklik	,294	,056	,419	5,259	,000

**Bağımlı Değişken:** İşe Adanma **Bağımsız Değişken:** Sıklık-Esneklik  
R: 0,419; R<sup>2</sup>: 0,175; Düzeltilmiş R<sup>2</sup>: 0,169; Model için F: 27,659

Tablo 10 incelendiğinde, sıklık-esnekliğin işe adanma üzerinde anlamlı etkisinin olduğu görülmüştür ( $\beta=0,419$   $p<0,05$ ). Sıklık-esnekliğin işe adanma toplam varyansının %16.9'unu açıkladığı bulunmuştur.

**Tablo 11. Paternalist Liderlik ve Sıklık-Esnekliğin, İşe Adanmışlık Üzerindeki Etkisine Yönelik Hiyerarşik Regresyon Analizi (Aracılık Testi)**

Paternalist Liderlik ve Sıklık-Esneklik ile İşe Adanma Analizi						
Model		Standardize edilmemiş katsayılar		Standardize katsayılar	T	p
		B	Std. Hata	Beta		
1	Sabit	3,034	0,363		8,359	,000
	Paternalist Liderlik	0,376	0,078	0,401	4,807	,000
	Sıklık-Esneklik	0,162	0,058	0,231	2,767	,006

**Bağımlı Değişken:** İşe Adanmışlık **Bağımsız Değişken:** Paternalist Liderlik ve Sıklık-Esneklik  
R: 0,548; R<sup>2</sup>: 0,301; Düzeltilmiş R<sup>2</sup>: 0,290; Model için F: 27,737

Tablo 11 incelendiğinde, paternalist liderlik ve sıklık-esnekliğin birlikte işe adanma üzerinde anlamlı etkisinin olduğu görülmüştür (Paternalist liderlik  $\beta=0,401$ , sıklık-esneklik  $\beta=0,231$ ,  $p<0,05$ ). Paternalist liderlik ve sıklık-esnekliğin birlikte işe adanma toplam varyansının %29'unu açıkladığı bulunmuştur. Bu durumda, sıklık-esnekliğin, paternalist liderliğin işe adanmışlık üzerindeki etkisinde kısmi aracılık rolü olduğu söylenebilir. Bu aracılık etkisinin anlamlı olup olmadığını görmek için Tablo 12'deki Sobel testi yapılmıştır.

**Tablo 12. Sobel Testi – Paternalist Liderliğin İşe Adanmışlık Üzerindeki Etkisinde Sıklık-  
Esnekliğin Aracı Rolü**

Girdi	Test	Test İstatistikleri	Std Sapma	p-değeri	
a	0,637	Sobel	4,03497836	0,04641363	0,00005461
b	0,294	Aroian	4,00534816	0,04675698	0,00006193
s <sub>a</sub>	0,101	Goodman	4,06527602	0,04606772	0,00004798
s <sub>b</sub>	0,056				

Sobel testi ile sıklık-esnekliğin kısmi aracılık etkisi teyit edilmiştir. Alt boyutlar arasında yapılan analizde ise sıklık-esnekliğin yalnızca otoriter liderlik alt boyutunun işe adanmışlığın özümseme alt boyutu üzerindeki etkisi üzerindeki aracı rolü teyit edilememiştir. Paternalist liderliğin ve işe adanmanın alt boyutları arasındaki ilişkide de sıklık-esnekliğin aracı rolü test edilmiştir. Paternalist liderliğin, otoriter liderlik haricinde tüm alt boyutlarının (aile, iş dışı, sadakat) işe adanmışlığın alt boyutları üzerindeki etkisinde; sıklık-esneklik kısmi aracılık rolüne sahiptir. Otoriter liderlik alt boyutunun işe adanmışlığın üç alt boyutu üzerindeki etkisinde, sıklık-esnekliğin tam aracılık etkisine sahip olduğu görülmüştür. Bu testler, yazımda sayfa kısıtı olduğundan makalede ayrıca gösterilememiştir.

Bu kısımda yapılan basit doğrusal regresyon analizi ile H<sub>3</sub> hipotezi test edilmiştir. Analiz sonucu tablo 13'te görülmektedir.

**Tablo 13. Dönüşümsel Liderliğin, İşe Adanmışlık Üzerindeki Etkisine Yönelik Basit Doğrusal Regresyon Analizi**

Dönüşümsel Liderlik ile İşe Adanma Analizi					
Model	Standardize edilmemiş katsayılar		Standardize katsayılar	T	p
	B	Std. Hata	Beta		
1	Sabit	2,792	,347	8,039	,000
	Dönüşümsel liderlik	,513	,061	,595	8,431

**Bağımlı Değişken:** İşe Adanma **Bağımsız Değişken:** Dönüşümsel Liderlik

R: 0,595; R<sup>2</sup>: 0,354; Düzeltilmiş R<sup>2</sup>: 0,349; Model için F: 71,086

Tablo 13 incelendiğinde, dönüşümsel liderliğin işe adanma üzerinde anlamlı etkisinin olduğu görülmüştür ( $\beta=0,595$ ,  $p<0,05$ ). Dönüşümsel liderliğin işe adanma toplam varyansının %34,9'unu açıkladığı bulunmuştur. Sıklık-esnekliğin, dönüşümsel liderliğin işe adanmışlık üzerindeki etkisindeki aracılık rolünü test etmek için tablo 14 ve 15'teki analizler yapılmıştır.

**Tablo 14. Dönüşümsel Liderliğin, Sıklık-Esneklik Üzerindeki Etkisine Yönelik Basit Doğrusal Regresyon Analizi**

Dönüşümsel Liderlik ile Sıklık-Esneklik Analizi						
Model		Standardize edilmemiş katsayılar		Standardize katsayılar	T	p
		B	Std. Hata	Beta		
1	Sabit	1,743	,556		3,135	,002
	Dönüşümsel liderlik	,500	,098	,408	5,119	,000

**Bağımlı Değişken:** Sıklık-Esneklik **Bağımsız Değişken:** Dönüşümsel Liderlik  
R: 0,408; R<sup>2</sup>: 0,167; Düzeltilmiş R<sup>2</sup>: 0,160; Model için F: 26,205

Tablo 14 incelendiğinde, dönüşümsel liderliğin sıklık-esneklik üzerinde anlamlı etkisinin olduğu görülmüştür ( $\beta=0,408$ ,  $p<0,05$ ). Dönüşümsel liderliğin sıklık-esneklik toplam varyansının %16'sını açıkladığı bulunmuştur. Sıklık-esnekliğin işe adanmışlık üzerindeki etkisine yönelik regresyon analizi sonuçları yukarıdaki tablo 10'da daha önce gösterildiğinden burada tekrar gösterilmemiştir.

**Tablo 15. Dönüşümsel Liderlik ve Sıklık-Esnekliğin, İşe Adanmışlık Üzerindeki Etkisine Yönelik Hiyerarşik Regresyon Analizi (Aracılık Testi)**

Dönüşümsel Liderlik ve Sıklık-Esneklik ile İşe Adanma Analizi						
Model		Standardize edilmemiş katsayılar		Standardize katsayılar	T	p
		B	Std. Hata	Beta		
1	Sabit	2,512	,351		7,157	,000
	Dönüşümsel Liderlik	,438	,064	,508	6,812	,000
	Sıklık-Esneklik	,153	,052	,218	2,919	,004

**Bağımlı Değişken:** İşe Adanmışlık **Bağımsız Değişken:** Dönüşümsel Liderlik ve Sıklık-Esneklik  
R: 0,627; R<sup>2</sup>: 0,394; Düzeltilmiş R<sup>2</sup>: 0,384; Model için F: 41,875

Tablo 15 incelendiğinde, dönüşümsel liderlik ve sıklık-esnekliğin birlikte işe adanma üzerinde anlamlı etkisinin olduğu görülmektedir (Dönüşümsel liderlik  $\beta=0,508$ , sıklık-esneklik  $\beta=0,218$ ,  $p<0,05$ ). Dönüşümsel liderlik ve sıklık-esnekliğin birlikte işe adanmanın toplam varyansının %38,4'ünü açıkladığı belirlenmiştir. Bu duruma göre sıklık-esnekliğin, dönüşümsel liderliğin işe adanmışlık üzerindeki etkisinde kısmi aracılık etkisine sahip olduğu söylenebilir. Bu aracılık etkisinin anlamlı olup olmadığını görmek için Tablo 16'daki Sobel testi yapılarak, aracılık etkisi teyit edilmiştir.

**Tablo 16. Sobel Testi – Dönüşümsel Liderliğin İşe Adanmışlık Üzerindeki Etkisinde Sıklık-Esnekliğin Aracı Rolü**

Girdi	Test	Test İstatistikleri	Std Sapma	p-değeri	
a	0,500	Sobel	3,65887775	0,04017625	0,00025332
b	0,294	Aroian	3,62521257	0,04054935	0,00028872
s <sub>a</sub>	0,098	Goodman	3,69349858	0,03979966	0,00022119
s <sub>b</sub>	0,056				

Ayrıca değişkenlerin alt boyutları ile ilgili de analizler yapılmıştır. Buna göre dönüşümsel liderliğin alt boyutlarından; entelektüel uyarım, ilham veren motivasyon ve bireysel ilginin, işe adanmışlığın alt boyutları (dinçlik, adanma, özümseme) üzerindeki etkisinde; sıklık-esneklik kısmi aracılık rolüne sahip olduğu belirlenmiştir. Sobel testi ile kısmi aracılık etkileri teyit edilmiştir. Dönüşümsel liderliğin ideal etki alt boyutunun; işe adanmışlığın dinçlik ve adanmışlık alt boyutları üzerindeki etkisinde sıklık-esnekliğin aracı rolü bulunmamaktadır. İdeal etkinin, işe adanmışlığın alt boyutu olan özümseme üzerindeki etkisinde sıklık-esnekliğin aracı rolü ise sobel testi yapıldığında teyit edilememiştir.

## Sonuçlar

Yapılan çalışmanın sonuçlarına göre hem paternalist hem de dönüşümsel liderliğin işe adanmışlık ve sıklık-esneklik kültür boyutu üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir. Uluslararası literatür incelendiğinde liderlik tarzlarının örgüt kültürü üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir (Acar, 2013; Bakan, 2008; Barut ve Onay, 2018; Erdem ve Dikici, 2009; Schein, 1992; Korkmaz, 2007). Acar (2013)'ın çalışmasında ise klan ve hiyerarşi kültürlerinin dönüşümcü liderlikten etkilendiği belirlenmiştir. Aktaş, vd. (2016)'nın çalışmalarında sıklık-esneklik ile katılımcı liderlik, otonom liderlik, karizmatik liderlik ve kendini koruyan liderlik arasındaki ilişki araştırılmıştır. Dolayısıyla, bu araştırmanın bulguları ile literatür benzerlik göstermektedir.

Bu araştırmanın odaklandığı esas konu araştırma modelinde yer alan iki liderlik tarzının çalışanların işe adanmışlık tutumları üzerindeki etkisinde sıklık-esneklik kültür boyutunun aracılık rolünü belirleyebilmektir. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların çalıştıkları örgüt normlarını daha esnek olarak

algıladıkları görülmüştür. Literatürde ise durum farklıdır. Literatür incelendiğinde Gelfand vd. (2011)'nin yaptıkları araştırmada Türkiye'nin kültürünün ortalamaya göre daha sıkı olduğu görülmüştür (Özeren vd., 2013). Hatta, Uz (2015) tarafından 68 ülkenin sıklık esneklik değerlerinin karşılaştırıldığı çalışmada Türkiye'nin en sıkı kültüre sahip 6. ülke olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, Aycan ve Kanungo (2000) tarafından yapılan bir diğer çalışmada paternalist kültürlerde, astların görevinin koşulsuz şartsız liderin kurallarına uymak olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar paternalist eğilimler gösteren toplumlarda, kural ve normlara uyumun önemli olduğunu ya da paternalist kültürlerde örgüt kültürünün daha sıkı olduğunu göstermektedir (Özeren vd., 2013). Ancak bu araştırmanın, çalışanların örgüt normlarını daha esnek algılaması bulgusu ülke ortalamasına göre farklılık göstermiştir. Bu durum için her örgütün kendi yönetsel dinamikleriyle (liderlik tarzı burada esas faktör olarak görülebilir) ülke normlarının ötesinde kendine özgü kültürel normlarını oluşturduğunu söyleyebiliriz. Yine literatürde bahsedildiği gibi liderlik tarzları örgütün kültürel normlarının oluşmasında başat faktör olabilmektedir. Çalışmanın bir diğer temel bulgusu ise sıklık-esnekliğin liderlik tarzları ile işe adanmışlık arasındaki ilişkide kısmi aracılık etkisine sahip olduğudur.

Çalışmada, paternalist liderliğin ve işe adanmışlığın alt boyutları dikkate alındığında; aile ortamı yaratma, iş dışı konularda katılım, sadakat ve itaat boyutlarının işe adanmışlığın üç alt boyutu üzerindeki etkisinde sıklık-esneklik kısmi aracılık etkisine sahiptir. Shu (2015) çalışmasında, otoriter liderliğin işe adanmışlık üzerinde negatif yönlü bir etkisi olduğunu, Cenkçi ve Özçelik (2015) ise literatürün aksine otoriter liderliğin işe adanmışlık üzerinde etkisi olmadığını bulmuştur. Bizim çalışmamızda ise otoriter liderliğin dinçlik ve adanmışlık alt boyutları üzerindeki etkisinde sıklık-esnekliğin tam aracılık etkisine sahip olduğu bulunmuştur. Bu farklılığın da yine örgütün kendi yönetsel dinamiklerinden kaynaklandığı tahmin edilmektedir. Dönüşümsel liderliğin ve işe adanmışlığın alt boyutları dikkate alındığında; entelektüel uyarım, ilham veren motivasyon ve bireysel ilginin, işe adanmışlığın alt boyutları (dinçlik, adanma, özümseme) üzerindeki etkisinde; sıklık-esneklik kısmi aracılık rolüne sahiptir. İdeal etki alt boyutunun işe adanmışlığın alt boyutları üzerindeki etkisinde ise; sıklık-esnekliğin, bir aracılık etkisi bulunmamaktadır.

Çalışmanın bir diğer sonucu ise çalışanların işe adanmışlık tutumları üzerinde dönüşümsel liderliğin göreceli olarak paternalist liderlikten daha etkili

olduğudur. Kurumsallaşma sürecini tamamlamamış, hem yönetimsel (liderlik tarzı olarak) hem de yapısal olarak daha çok tipik bir aile işletmesi karakteristiğini gösteren işletmede, paternalist liderlik tarzının daha baskın olması beklenirken dönüşümsel liderliğin göreceli olarak daha yüksek olmasında paternalist liderlik içerisinde kullanılan otoriterlik alt boyutunun genel ortalamayı düşürmesi bir neden olarak söylenebilir.

Bu araştırma sonucuna göre dönüşümsel ve paternalist liderlik tarzlarının çalışanların işe adanma tutumları üzerinde önemli bir etkisinin olduğu ayrıca bu liderlik tarzlarının örgüt kültürünün oluşmasında etkili olduğu, sıklık-esneklik kültür değişkeninin liderlik tarzları ile işe adanma arasında kısmi aracılık etkisine sahip olduğu belirlenmiştir. Her ne kadar örgüt kültürü sıkı değil de esneklik yönünde eğilim gösterse de bu liderlik tarzının o örgüte özgün bir sonucu olduğu söylenebilir. Bu çalışmanın en önemli kısıtı üretim yapılan tek bir işletme üzerinde uygulanmış olması ve çalışmanın diğer sektör ve Türkiye evrenine genellenemeyeceğidir. Diğer yandan bu alandaki araştırmacılar homojenlik gösteren farklı sektörlerde bu çalışmayı uygulayabilirler. Uygulamaların ise dönüşümcü ve paternalist liderlik tarzları ile birlikte sıklık-esneklik kültür boyutunu da dikkate alarak yapacakları yönetim tarzlarıyla çalışanlarının işe adanmışlık vb. gibi olumlu iş tutumu geliştirmelerine katkı sağlayabilecekleri söylenebilir.

**EXTENDED ABSTRACT**

**Mediating Role of Tightness-Looseness on the Effect of Paternalistic and Transformational Leadership Style on Work Engagement**

\*

Kemal Can Kılıç-Işıl Deniz Toker-Duygu Karayel-Tuğba Soyman-Gözde Zengin  
*Çukurova University*

**Aim:** The aim of this research is to find out the effect of paternalistic and transformational leadership styles on work engagement and the mediating effect of tightness-looseness culture dimension on this effect, at a company operating in food industry and has 150 employees in the main plant.

**Method(s):** In the study; a literature review is completed about paternalistic and transformational leadership styles, tightness-looseness of an organization and work engagement. After literature review; a food manufacturing company is chosen for doing research; which is competing at a highly competitive market that requires engagement of employees, whose leadership style is sometimes authoritarian other times employees are treated like a family member, whose culture is sometimes loose sometimes tight. So the company chosen allows researching relevant variables and testing the hypothesis. After determining the company, an exploratory (qualitative) research is completed by interviewing the chairman of the executive board. In this qualitative research, it's observed that the company is run as a family business, paternalistic leadership style seems to be more predominant throughout the company and although management aims for a more formal structure, the company seems to have a more loose culture. After this pre-research, general structure of the main research is determined. The questionnaire included scales for evaluating paternalistic leadership with 17 questions and 4 sub-dimensions, transformational leadership with 20 questions and 4 sub-dimensions, tightness-looseness with 5 questions in one dimension and work engagement with 9 questions under 3 sub-dimensions. Including demographic questions, the survey has 57 questions in total. 7 point Likert scale is used in the survey. In the main research part, 133 employees out of 150 main plant employees completed the questionnaire (%88,6). Data collected via the survey is analyzed by

SPSS Statistical Package with 95% confidence interval. Factor analysis and regression analysis is used for testing the hypothesis. Also, sobel test is used for confirmation of the mediating effect.

- H<sub>1</sub>: Paternalistic leadership style has a positive and significant effect on work engagement
- H<sub>2</sub>: Tightness-looseness has a mediating role on the effect of paternalistic leadership style on work engagement
- H<sub>3</sub>: Transformational leadership style has a positive and significant effect on work engagement
- H<sub>4</sub>: Tightness-looseness has a mediating role on the effect of transformational leadership style on work engagement

**Findings:** According to the findings, 91 % of participants are men and % 86 are between 25-44 years old. 47% has a high school degree, 32% has less than high school degree and 20% has more than high school degree. In 7 point scale, mean of each of the variable and sub-variables are in between 4.35 and 5.72 and skewness kurtosis values show that the data has a normal distribution. Mean of tightness-looseness variables is 4.48, which indicates a loose culture. The scales used in the questionnaire are reliable, cronbach alfa values are between 0.78 and 0.95. KMO and Bartlett's test is used to determine whether factor analysis can be applied to our data. For all variables, KMO value is higher than 0.60 and each scale is evaluated in number of dimensions stated above. Because factor loading of 8<sup>th</sup> question in ideal effect dimension of transformational leadership scale and 2<sup>nd</sup> question of family environment at workplace dimension of paternalistic leadership scale is below 0.5, these questions are excluded from the analysis. Hypothesis are tested with simple linear regression. According to the findings of regression analysis, both of the leadership styles has a positive and significant effect on work engagement and tightness-looseness culture has a partial mediating role on this effect. Considering sub-dimensions of transformational leadership and work engagement; tightness-looseness has a partial mediating role on the effect of three sub-dimensions of transformational leadership (intellectual stimulation, inspirational motivation and individualized consideration) on sub-dimensions of work engagement (vigor, dedication, absorption). Tightness-looseness doesn't have a mediating effect on the effect of idealized influence sub-dimension of transformational leadership on sub-dimensions of work



engagement. In paternalistic leadership scale, four sub-dimensions with eigenvalues bigger than 1 can explain 50.37% of total variance. In transformational leadership scale, four sub-dimensions with eigenvalues bigger than 1 can explain 68.14% of total variance. In tightness-looseness scale, one sub-dimension with eigenvalues bigger than 1 can explain 64.96% of total variance. In work engagement scale, three sub-dimensions with eigenvalues bigger than 1 can explain 67.75% of total variance. Transformational leadership style can explain 34.9 % of total variance in work engagement ( $R^2=0,349$ ) Paternalistic leadership style can explain 25.4 % of total variance in work engagement ( $R^2=0,254$ ).

**Conclusion:** As a result of this study, it is revealed that paternalistic leadership style and transformational leadership style both have a positive and significant effect on work engagement and tightness-looseness culture has a partial mediating role on this effect. When the literature is reviewed, it's found that leadership styles have significant effect on organizational culture (Acar, 2013; Aktaş, 2016; Bakan, 2008; Barut ve Onay, 2018; Erdem ve Dikici, 2009; Schein, 1992; Korkmaz, 2007). So, the findings of our research is consistent with the literature. In this research, it's found out that employees perceive the company culture as more loose. In the literature, Gelfand (2011) has found out that Turkey has a more tight culture compared to the average (Özeren et al., 2013). In the company that is researched, which is run as a family business, paternalistic leadership style is expected to be more predominant than transformational leadership style, but the analysis show the opposite, which can be attributed to authoritarian leadership sub-dimension that is included as an extra-dimension in paternalistic leadership scale. Another finding is that, compared to paternalistic leadership, transformational leadership can explain change in work engagement better, so in order to increase work engagement, besides paternalistic leadership, focusing on transformational leadership seems a good alternative.

### **Kaynakça / References**

Acar, A. Z. (2013). Farklı örgüt tipleri ve liderlik tarzları ile örgütsel bağlılık ilişkisi: Lojistik işletmelerinde bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*. 5(2), 5-31.

- Aktaş, M., Gelfand, M. J., Hanges, P. J. (2016). Cultural tightness–looseness and perceptions of effective leadership. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 47(2), 294–309.
- Arslantaş, C. C. ve Pekdemir, I. (2007). Dönüşümcü liderlik, örgütsel vatandaşlık davranışı ve örgütsel adalet arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik gör-  
gül bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1).
- Aycan Z. (2006). Paternalism. (U.Kim, KS.Yang, KK Hwang. Ed.) *Indigenous and Cultural Psychology. International and Cultural Psychology*. Springer, içinde (s.445-466), Boston:MA, ISBN: 978-0-387-28662-4 [https://doi.org/10.1007/0-387-28662-4\\_20](https://doi.org/10.1007/0-387-28662-4_20)
- Aycan, Z. ve Fikret-Pasa, S. (2003). Career choices, job selection criteria, and leadership preferences in a transitional nation: The case of Turkey. *Journal of Career Development*, 30(2), 129–144. <https://doi.org/10.1177/089484530303000203>. Erişim tarihi: 10.3.2019
- Aycan, Z., Kanungo, R. N., Mendonca, M., Yu, K., Deller, J., Stahl, G. ve Kurshid, A.(2000).Impact of culture on human resource management practices:A 10-country comparison.*Applied Psychology:An International Review*,49,192-221.
- Aycan, Z., Schyns, B., Sun, J., Felfe, J. ve Saher, N. (2013). Paternalistic leadership questionnaire (PLQ) short version. 10.3.2019 tarihinde zeynepaycan.net/doc/p1.pdf adresinden erişilmiştir.
- Babcock-Roberson, M. E. ve Strickland, O. J. (2010). The relationship between charismatic leadership, work engagement, and organizational citizenship behaviors, *The Journal of Psychology*, 144(3), 313-326, DOI: 10.1080/00223981003648336. doi.org/10.1080/00223981003648336
- Bakan, İ. (2008). “Örgüt kültürü” ve “liderlik” türlerine ilişkin algılamalar ile yöneticilerin demografik özellikleri arasındaki ilişki: Bir alan araştırması. *KMU IIBF Dergisi (Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi)*, 10(14), 13-40.
- Bal, E. A. (2008). *Self-efficacy, contextual factors and well-being: The impact of work engagement*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İstanbul.
- Baloğlu, N., Karadağ, E. ve Gavuz, Ş. (2009). Okul müdürlerinin çok faktörlü liderlik stillerinin yetki devrine etkisi: Bir doğrusal ve yapısal eşitlik modelleme çalışması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 457-479.
- Barut, Y., Onay, M. (2018). Örgüt kültürü ve liderlik tarzı arayışında yeni argümanlar: Manisa Vestel Fabrikasında Bir Çalışma. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 181-193

- Bass, B. M. ve Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership and organizational culture. *Public Administration Quarterly*, 17(1), 112-121.
- Cenkci, A.T. ve Özçelik, G. (2015). Leadership styles and subordinate work engagement: The moderating impact of leader gender. *Global Business and Management Research: An International Journal*, 7(4), 8-20.
- Cerit, Y. (2012). Paternalist liderlik ile yöneticiden ve işin doğasından doyum arasındaki ilişki. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 35-56.
- Cheng, B. S., Chou, L. F., Wu, T. Y., Huang, M. P. ve Farh, J. L. (2004). Paternalistic leadership and subordinate responses: Establishing a leadership model in Chinese organizations. *Asian Journal of Social Psychology*, 7, 89-117.
- Chungtai, A.A. ve Buckley, F. (2008). Work engagement and its relationship with state and trait trust: a conceptual analysis. *Journal of Behavioral and Applied Management*, 10(1), 47-71
- Çapri, B., Gündüz, B. ve Akbay, S. E. (2014). Utrecht work engagement scale-student forms' (UWES-SF) adaptation to Turkish, validity and reliability studies, and the mediator role of work engagement between academic procrastination and academic responsibility. *Education Sciences: Theory & Practice*, 17(2) 411-435. DOI: 10.12738/estp.2017.2.0518
- Çağlar, E. S. (2012). Work engagement, empowerment and leadership styles: Analyses from cultural perspectives in hotel management. *Journal of Global Strategic Management*, 6(1), 17-31. Doi:10.20460/JGSM.2012615783
- Enwereuzor, I. K., Ugu, L. I. ve Eze, O. A. (2018). How transformational leadership influences work engagement among nurses: Does person-job fit matter? *Western Journal of Nursing Research*, 40(3) 346-366. DOI: 10.1177/0193945916682449.
- Eraslan, L. (2004). Liderlikte post-modern bir paradigma: Dönüşümcü liderlik. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-32.
- Erben, G. ve Ötken, A. (2014). Paternalist liderlik ve işe bağlı mutluluk ilişkisinde iş-yaşam dengesinin rolü. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 12 (22), 103-121.
- Erdem, O., Dikici, A. M. (2009). Liderlik ve kurum kültürü etkileşimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 198-213 ISSN:1304-0278
- Erim, F. N. A. (2009). *Individual response to organizational change: Creating facade of conformity its antecedents and effects on participating in decision making, work engagement, job involvement and intent to quit*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Gelfand, M. J., Raver, J. L., Nishii, L. H., Leslie, L. M., Lun, J., Lim, B. C., Duan, L., ..., Yamaguchi, S. (2011). *Differences between tight and loose cultures: A 33-nation study*. Cornell University. 20.7.2019 tarihinde <https://digitalcommons.ilr.cornell.edu/articles/1287> adresinden erişilmiştir.
- Gelfand, M. J., Nishii, L. H., Raver, ve Jana, L. (2006). On the nature and importance of cultural tightness-looseness. *Journal of Applied Psychology*, 91(6), 1225-1244
- Ghadi, M.Y., Fernando, M. ve Caputi, P. (2011). Transformational leadership and work engagement: The mediating effect of meaning in work. *Leadership & Organization Development Journal*, 34(6),532-550, 2.3.2019 tarihinde <https://doi.org/10.1108/LODJ-10-2011-0110> adresinden erişilmiştir.
- Gül, H. ve Şahin, K. (2011). Bilgi toplumunda yeni bir liderlik yaklaşımı olarak transformasyonel liderlik ve kamu çalışanlarının transformasyonel liderlik algısı. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 237-249.
- Gündüz, Y. (2015). *Etkileşimsel ve dönüşümsel liderlik tarzlarının izleyicilerinin örgütsel güç algısı üzerindeki etkisini incelemeye yönelik bir araştırma*. Yüksek Lisan Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Gündüz, B., Çapri, B. ve Gökçakan, Z. (2013). Mesleki tükenmişlik, işle bütünleşme ve iş doyumunu arasındaki ilişkilerin incelenmesi . *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi-Journal of Educational Sciences Research*, 3(1), 29-49.
- Güneşer, A. B. (2007). *The effect of person-organization fit on organizational commitment and work engagement: the role of person supervisor fit*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kirel, Ç. (2001). Liderlik davranış biçimleri konusuna yeni bir yaklaşım: Karizmatik liderlikten dönüşümsel liderliğe. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 43-59.
- Korkmaz, F., Gökdeniz, İ. ve Zorlu, K. (2018). Paternalist liderlik davranışının örgütsel özdeşleşme üzerindeki etkisinde çalışanların işe tutkunluk düzeylerinin aracılık rolü. *İşletme Araştırmaları Dergisi Journal of Business Research-Turk*, 10(3) 950-973.
- Korkmaz, M. (2007). Örgütsel sağlık üzerinde liderlik stillerinin etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 49, 57-91.
- Mathur, P., Aycan, Z. ve Kanungo, R. N. (1996). Work cultures in Indian organizations: A comparison between public and private sector. *Psychology and Developing Societies*, 8(2), 199-223.

- Mittal, R. (2015). Charismatic and transformational leadership styles: A Cross-cultural perspective. *International Journal of Business and Management*; 10(3). ISSN:1833-3850 E-ISSN:1833-8119.
- Naidoo, P. ve Martins, N. (2014). Investigating the relationship between organizational culture and work engagement. *Problems and Perspectives in Management*, 12(4), 432-440.
- Öge, E., Çetin, M. ve Top, S. (2018). The effects of paternalistic leadership on workplace loneliness, work family conflict and work engagement among air traffic controllers in Turkey. *Journal of Air Transport Management*, 66, 25-35. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jairtraman.2017.10.003>
- Oner, Z. H. (2008). *The Mediating effect of organizational justice: Moderating roles of sense of coherence and job complexity on the relationship between servant leadership, and work engagement*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öner, Z. H. (2012). Servant leadership and paternalistic leadership styles in the Turkish business context: A comparative empirical study. *Leadership & Organization Development Journal*, 33(3), 300-316, <https://doi.org/10.1108/01437731211216489>. Erişim tarihi: 17.3.2019
- Özeren, E., Özmen, O. N. T. ve Appolloni, A. (2013). The relationship between cultural tightness-looseness and organizational innovativeness: A comparative research into the Turkish and Italian marble industries. *Entrepreneurship and International Management. Transit Stud Rev*, 19, 475-492. DOI:10.1007/s11300-013-0262-x
- Özkalp, P. D. E. ve Meydan, P. D. B. (2015). Schaufeli Ve Bakker tarafından geliştirilmiş olan işe angaje olma ölçeğinin Türkçe’de güvenilirlik ve geçerliliğinin analizi. *İş, Güç, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 17(3), ISSN: 2148-9874.
- Pellegrini, E. K. ve Scandura, T. A. (2006). Leader-member exchange (LMX), paternalism and delegation in the Turkish business culture: An empirical investigation. *Journal of International Business Studies*, 37(2), 264-279.
- Pellegrini, E. K. ve Scandura, T. A. (2008). Paternalistic leadership: A review and agenda for future research. *Journal of Management*. 34(3), 566-593. <https://doi.org/10.1177/0149206308316063>
- Pelto, P. J. (1968). The difference between “tight” and “loose” societies. *Trans-action*, 5, 37-40. Springer-Verlag. ISSN:1936-4725. <https://doi.org/10.1007/BF03180447>

- Sakal, Ö. ve Macit, R. (2018). Sıklık-esneklik ve performans: Psikolojik güçlendirmenin aracı rolü. *Social Sciences Studies Journal, SSSjournal*. 4(21). ISSN:2587-1587
- Salanova, M., Lorente, L., Chambel, M. L. ve Martinez, I. M. (2011). Linking transformational leadership to nurses' extra-role performance: the mediating role of self-efficacy and work engagement, *Journal of Advanced Nursing*. 67(10), 2256-66. doi: 10.1111/j.1365-2648.2011.05652.x.
- Sarros, J. C ve Santora, J. C. (2001). The transformational-transactional leadership model in practice. *Leadership & Organization Development Journal*, 22(8), 383-394. doi:10.1108/01437730110410107
- Schaufeli, W. B., Martinez, I., Marques-Pinto, A., Salanova, M. ve Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-cultural Studies*, 33, 464-481.
- Schaufeli, W. ve Bakker, A. (2004). *Utrecht work engagement scale*. Preliminary. Occupational Health Psychology Unit, Utrecht University.
- Shu, C. (2015). The impact of intrinsic motivation on the effectiveness of leadership style towards work engagement. *Contemporary Management Research*, 11(4), 327-350. <https://doi.org/10.7903/cmr.14043>
- Turgut, T. (2011). Çalışmaya tutkunluk: İş yükü esnek çalışma saatleri. Yönetici desteği ve iş-aile çatışması ile ilişkileri. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25 (3-4), 155-179.
- Uz, İ. (2015). The Index of Cultural tightness and looseness among 68 countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 46(3) 319-335.
- Üstün, F. ve Kılıç, K. C. (2017). Sıklık-esneklik kültür boyutunun yönetsel ve yapısal çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Türkiye'nin öncü sanayi işletmeleri üzerine bir araştırma. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16 (4), 963-979.
- Wasti, A. ve Fiş, A.M. (2010). Örgüt kültüründe sıklık-esneklik boyutu ve kurumsal girişimciliğe etkisi. *Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 10, 11-32.
- Yolaç, S. (2012). Yöneticinin algılanan liderlik tarzı ile yöneticiye duyulan güven arasındaki ilişkide lider üye etkileşiminin rolü. *Öneri Dergisi*, 9(36), 63-72.
- Zhu, W., Avolio, B. J. ve Walumbwa, F. O. (2009). Moderating role of follower characteristics with transformational leadership and follower work engagement. *Group & Organization Management*, 34(5), 590-619. 20.3.2019 tarihinde <http://dx.doi.org/10.1177/1059601108331242> adresinden erişilmiştir.

**Kaynakça Bilgisi / Citation Information**

Kılıç, K. C., Toker, I. D., Karayel, D., Soyman, T. ve Zengin, G. (2020) Paternalist ve dönüşümsel liderlik tarzlarının işe adanmışlık üzerindeki etkisinde, sıklık-esneklik değişkeninin aracılık rolü. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi* , 15(24), 2875-2911. DOI: 10.26466/opus.597712

## Mükerrer Suçluluk, Davranım Bozukluğu ve Antisoyal Kişilik Bozukluğu'nun Ortak Değişkenleri Üzerine Bir Derleme

DOI: 10.26466/opus.687095

\*

Beril Yavuz Bozdoğan\* – Müjdat Avcı \*\*

\* Araş. Gör., Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Osmaniye/Türkiye  
E-Posta: [berilyavuz08@gmail.com](mailto:berilyavuz08@gmail.com) ORCID: [0000-0002-7014-7046](https://orcid.org/0000-0002-7014-7046)

\*\* Doç. Dr., Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Osmaniye/Türkiye  
E-Posta: [mujdatavci24@gmail.com](mailto:mujdatavci24@gmail.com) ORCID: [0000-0003-4409-4523](https://orcid.org/0000-0003-4409-4523)

### Öz

*Bu çalışmada, mükerrer suçluluğun Davranım Bozukluğu, Antisoyal Kişilik Bozukluğu gibi psikopatolojik rahatsızlıklar ile olan ilişkisi incelenmiştir. Çalışma kapsamında Davranım Bozukluğu ve Antisoyal Kişilik Bozukluğu tanımlayan bireylerin suç işleme oranları, ne tür suçlar işlemeye meyilli oldukları ve suç örüntülerini inceleyen çalışmalardan bahsedilmiştir. Antisoyal Kişilik Bozukluğu ile mükerrer suçluluk arasındaki ilişki boylamsal çalışmalar ışığında ele alınmıştır. Söz konusu bu çalışmada; suçun tekrarlı bir örüntü haline gelmesine etki eden mekanizmalar Davranım Bozukluğu ve Antisoyal Kişilik Bozukluğu gibi psikolojik bozukluklarda hesaba katılarak değerlendirilmiştir. Çalışmada, mükerrer suçluluğun Davranım Bozukluğu ve Antisoyal Kişilik Bozukluğu'nun ortak risk faktörleri olarak; yaş durumu, işlenen ilk suçun niteliği, aile tutumu, aile yapısı faktörleri, sosyoekonomik faktörler, zekâ ve okul başarısı gibi çeşitli faktörler incelenmiştir. Ek olarak, antisoyallik kavramının mükerrer suçlulukla ilişkisinin daha kapsamlı incelenmesi amacıyla bu çalışma içerisinde Yaşam Boyu Kriminoloji Teorilerine yer verilmiştir. Yaşam Boyu Kriminoloji Teorileri arasında yer alan Entegre Bilişsel Antisoyal Potansiyel Teorisi (Integrated Cognitive Antisocial Potential Theory, ICAP) ve Gelişimsel Sınıflandırma Teorisi; mükerrer suçluluğun gelişimine etki eden faktörleri antisoyallik kavramı üzerinden ele alarak, iki kavramın birbiriyle olan ilişkisinin daha sağlam temeller üzerine oturtulmasında yardımcı olmaktadır.*

**Anahtar Kelimeler:** mükerrer suçluluk, kronik suçluluk, davranım bozukluğu, antisoyal kişilik bozukluğu



## A Review on the Common Variables of Repetitive Guilt, Behavioral and Antisocial Personality Disorders

\*

### Abstract

*In this study, the relationship of repeated criminality with psychopathological disorders such as Behavioral Disorder and Antisocial Personality Disorder was investigated. Within the scope of the study, it was mentioned about the individuals who were diagnosed with Conduct Disorder and Antisocial Personality Disorder, their crime rates, what kind of crimes they tend to commit, and the studies examining crime patterns. The relationship between Antisocial Personality Disorder and repeated guilt has been addressed in the light of longitudinal studies. In this study; The mechanisms that affect the repetitive pattern of crime were evaluated by taking into account psychological disorders such as Conduct Disorder and Antisocial Personality Disorder. In the study, the common risk factors of the Conduct Disorder and Antisocial Personality Disorder; Various factors such as age status, quality of the first crime committed, family attitude, family structure factors, socioeconomic factors, intelligence and school success were examined. In addition, in this study, Lifelong Criminology Theories are included in this study in order to examine the relation of the concept of antisociality with the repeated criminality. Integrated Cognitive Antisocial Potential Theory (ICAP) and Developmental Taxonomy Theory, which are among the Lifelong Criminology Theories; By addressing the factors that affect the development of repetitive criminality through the concept of antisociality, it helps to establish the relationship between the two concepts on more solid foundations.*

**Keywords:** *repetitive guilt, chronic guilt, behavioral disorder, antisocial personality disorder*

## Giriş

Suç insan doğasının bir parçasıdır. Dolayısıyla, insanın yeryüzüne ayak bastığı andan itibaren var olan ve hem insanın söz konusu doğasını hem de tarihsel süreç içerisindeki serüvenini dikkate aldığımızda, türü, şekli değişse de var olmaya devam edecek bir olgudur. İnsan doğasında var olan toplum halinde yaşama isteği aynı zamanda beraberinde rekabet, mücadele ve benzeri sosyal olguların da ortaya çıkmasına yol açmıştır. Toplumsal yaşam her zaman bir denge halinde olamayacağından bu mücadele ve rekabet sürecinde ister istemez toplumsal düzene aykırı ya da normlardan sapan davranışlar da ortaya çıkmıştır. Bu norm dışı davranışların bir kısmı ise farklı toplum ve zaman dilimlerinde “suç” kavramıyla ifade edilmiştir (Dönmezer, 1994). Genel itibariyle hukuka ve yasalara aykırı olan, toplumun düzenini zedeleyen eylemler olarak tanımlanan suç (Anayurt, 2001), sadece hukuki bir sorun olarak gözüke de sosyolojik, psikolojik, kültürel vb. boyutları da olan bir olgu olarak toplumların gündeminde yer almıştır (Saldırım ve Karacık, 2001).

Suç kavramı üzerine literatürde yapılmış olan araştırmalarda suçluluk durumunu etkileyen çeşitli değişkenlere odaklanılmıştır. Bunlar sosyal, ekonomik, demografik ve çevresel değişkenlerdir. Dolayısıyla, konuya ilgi duyulmaya başlandığı ilk dönemlerde, olgu, bu değişkenlerin birbirleri ile olan etkileşimleri çerçevesinde çözümlenmeye çalışılmıştır (Muş, 2016). 20. yüzyılın ilk yıllarından itibaren suçluluk olgusu üzerine yapılan çalışmaların odak noktası değişime uğramıştır. Bu bağlamda kişilerin içsel süreçlerinin ve psikolojik özelliklerinin de suça eğilim gösteren edimlerin açıklanmasında etkili olabileceği fark edilmiştir (Yılmaz, 2018).

Toplumda karşılaşılan pek çok suçlu davranışın arka planında çeşitli psikolojik rahatsızlıkların olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konmaktadır. Bu bağlamda, Şizofreni, Bipolar Bozukluk ve Depresyon gibi psikolojik rahatsızlıkların suça ve şiddete olan eğilimi arttırdığı görülmektedir. Literatürdeki çalışmaların büyük bir kısmında alkol ve madde bağımlılığı, şizofreni ve antisosyal kişilik bozukluğu tanısına sahip olanların yüksek ölçüde suç ile ilintili oldukların tespit edilmesi konuyla ilgili önemli bulgular olarak belirtilebilir (Brennan, Mednick ve Hodgins, 2000; Kalenderoğlu, Yumru, Selek ve Savaş, 2007).

Kişilik bozuklukları ve suç ilişkisi ele alındığında Antisosyal Kişilik Bozukluğu (AKB) en çok ilgi gören kişilik bozukluğu olmuştur (Hare ve Neumann, 2009; Öncü vd., 2002). Hastanelere yatış yapmış ve adli gözlem altında bulunan hastaların %30,2'sinin AKB tanısına sahip olmaları, yine bir başka çalışmada, hüküm giymiş bireylerin %71'ine AKB tanısının konduğunun saptanması konuyla ilgili verilebilecek örneklerdir. Bulgular değerlendirildiğinde AKB tanısını alan bireylerin diğer hüküm giyenlere oranla çok daha erken yaşta suç işlemeye başladıkları ve suç işleme davranışlarının çeşitlilik göstererek süreklilik arz ettiği görülmüştür (Algül vd., 2007). Alan yazında yapılmış olan araştırmalar neticesinde AKB tanısına sahip olmanın suç işleme davranışının güçlü bir yordayıcısı olduğu anlaşılmaktadır (Öncü vd., 2002). AKB tanısı diğer kişilik bozuklukları ile komorbite halinde görülmektedir. AKB tanısına en çok eşlik eden ikinci tanı madde kullanım bozukluğu, üçüncüsü ise şizofrenidir (Algül vd., 2007).

AKB tanısına sahip bireylerin suç işleme örüntüsü diğer suçlulardan farklılaşmaktadır. AKB tanısına sahip birey daha çok tekrarlayan suça eğilimli olmaktadır. Literatürde bulunan bazı çalışmalara bakıldığında AKB ve Davranım Bozukluğu tanısı olan suçluların, suç örüntülerinin tekrarlı olduğu, dolayısıyla mükerrer suçluluk kavramıyla ilintili oldukları düşünülmektedir (Algül vd., 2007).

Mükerrer kelime anlamı olarak tekrarlanan anlamına gelmektedir. Mükerrer suçluluk ise suçun sürekli olarak tekrar etmesi, suç davranışının sürekli hale gelmesi olarak tanımlanmaktadır (Cömert, 2018). Mükerrer suçluluğun temel değişkenlerinden bir tanesinin geçmişten gelen antisosyal davranış örüntüleri olduğu kabul edilmektedir (Duncan, Kennedy, ve Patrick, 1995). Farrington ve arkadaşları (1983) tarafından yapılan araştırmalara göre; çocukluk döneminde görülen davranışsal ve dürtüsel problemlerin ileri yıllarda ortaya çıkacak olan suçluluk durumunun güçlü bir yordayıcısı olduğu belirtilmektedir. Bireyin çocukluk ve gençlik yıllarındaki uyumlu olmayan ve otoriteye meydan okuyan antisosyal tutumları onun mükerrer suçlu olma ihtimallerini büyük oranda arttırabileceği ileri sürülmektedir (Kızmaz, 2006).

Bu bilgilerden hareketle bu çalışmanın temel amacı, tekrarlayan suç örüntüsüne sahip, kronik olarak suç işleme davranışı sergileyen bireylerin Antisosyal Kişilik Bozukluğu ve Davranım Bozukluğu ile olan ilişkisini belirlemektir. Ayrıca mükerrer suçluluğa dair erken dönem risk faktörlerini

AKB ve davranım bozukluğu açısından değerlendirmektir. Mükerrer suçluluğu, AKB ve davranım bozukluğunu yordayan bazı değişkenler ortaktır. Bu durumda antisosyal kişilik bozukluğu ve davranım bozukluğu tanısına sahip olmanın kısmen de olsa bazı noktalardan mükerrer suçluluğa açıklama getirebileceği ileri sürülmektedir. Araştırmada suç kronik olarak deneyimlemenin antisosyal kişilik bozukluğu ve davranım bozukluğu açısından nasıl değerlendirildiği çeşitli çalışmalar ve teorilerle örneklendirilerek açıklanmaya çalışılacaktır.

### **Literatür Taraması**

Mükerrer suçluluk ve antisosyal kişilik bozukluğu ile ilgili yurt içinde ve yurtdışında yapılmış çeşitli çalışmalar söz konusudur. Örneğin yurtiçi literatürde yapılan bir araştırmada, bireyin antisosyal kişilik bozukluğu, madde kullanımı veya mental retardasyon tanılarının olmasının yineleyici suç işleme oranını yükselttiği tespit edilmiştir (Maner, Kayatekin, Abay, Saygılı ve Sener, 1991). Literatürde yer alan bir başka çalışmada ise, psikiyatrik tanı nedeniyle ceza ehliyeti olmayan bireylerin zorunlu aldıkları tedavi sonrasındaki yineleyici suç oranları araştırılmıştır. Çalışmanın sonucunda; sürekli olarak yineleyici suç işleyenlerin antisosyal kişilik bozukluğu, madde ve alkol bağımlılığı ve duygu durum bozuklukları tanıları ile ilintili oldukları saptanmıştır (Öncü vd., 2002).

Yurtdışı literatürde yapılan boylamsal bir çalışmada, antisosyal kişilik bozukluğu tanısına sahip olanların da yer aldığı toplam 1095 suçlu 20 yıl boyunca işledikleri suçlar yönünden gözlemlenmiştir. Çalışmada AKB tanısına sahip suçluların %38,7'sinin sürekli suç işleme davranışını tekrar ettikleri; AKB tanısına sahip olmayan suçluların ise %24,7'sinin yineleyici suç işlediği tespit edilmiştir. Bu çalışmanın sonucunda AKB tanısına sahip bireylerin suç yineme oranının daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır (Fridell, Hesse, Jæger, ve Kühllhorn, 2008). Yapılan bir diğer araştırmada ise, suç işlemiş olan 12-15 yaş arasındaki çocukların %43'ünde Davranım Bozukluğu ve Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) eş tanısı görülmüştür. Bu çalışma içerisinde tekrarlayan suç oranı ise, %32,7 olarak tespit edilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde tekrarlayan suçların daha çok hırsızlık ve darp kategorisinde olduğu görülmüştür. Tekrarlayan suçlar grubunda olan çocuklarda okul başarısızlığı, alkol ve madde kullanımı,

ebeveynlerin akraba evliliği yapmış olması ve birinci dereceden yakın akrabalarda suç işlemiş bireylerin bulunduğu belirlenmiştir. Bu çerçevede, mükerrer suçluluğa eğilimi olan çocukların davranım bozukluğu tanısı alma olasılıklarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir (Güler, 2017). Bu ve literatürdeki konuyla ilgili diğer çalışmalara bakıldığında mükerrer suçluluğun antisosyal kişilik bozukluğu ve davranım bozukluğu ile yakından ilintili olduğu açıkça görülmektedir.

## Konu İle İlgili Temel Kavramlar

### *Antisosyal Kişilik Bozukluğu ve Davranım Bozukluğu*

Toplumsal normlara uyum göstermekte zorlanan, toplumsal normlar tarafından suç sayılan davranışları sürekli olarak tekrar eden bireyler Antisosyal Kişilik Bozukluğu (AKB) tanısı almaktadır. Bu tanıya sahip olan bireyler, aile ve toplumsal yaşamda gerekli sorumluluğu üstlenemeyen, dürtüsel hareket eden, çoğunlukla saldırgan davranışlar sergileyen kişilerdir. Bu bireyler, sergiledikleri suçlu davranışlardan pişmanlık duymazlar ve özdenetimleri zayıftır dolayısıyla, ceza alsalar dahi yeniden suçlu davranışlara yönelmeleri çok olasıdır. Antisosyal Kişilik Bozukluğu tanısına sahip bireyler 18 yaşından önce davranım bozukluğu tanısını alırlar (Öztürk ve Uluşahin, 2016).

Davranım Bozukluğu, insanların temel hak ve özgürlüklerini, toplumun kurallarını ihlal edecek türden, sürekli ve tekrarlayan davranış örüntülerini barındıran psikolojik bir rahatsızlıktır (Mutlu, Özdemir, Yorbik, ve Kiliçoğlu, 2015). Davranım Bozukluğu ve Antisosyal Kişilik Bozukluğu tanısı psikiyatrlar tarafından Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı (The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-5)'nda bulunan kriterlere göre konulmaktadır. DSM-5'e göre; davranım bozukluğu tanısı için sağlanması gereken 15 tanı ölçütü dört temel başlık altında toplanmıştır. Başlıklar şu şekildedir; insanlara ve hayvanlara yönelik saldırgan tavırlar, eşyalara zarar verme, dolandırıcılık ya da hırsızlık davranışlarını göstermek ve kuralları büyük ölçüde çiğnemektir (Öztürk ve Uluşahin, 2016).

Dört temel başlık altında bulunan maddelere baktığımızda kabadayılık, gözdağı verme, kavga başlatma, kavga içerisinde kesici, delici alet (bıçak,

kırılmış şişe, silah, sopa, taş vb.) taşıma, insanlara ve hayvanlara karşı acımasız, zarar veren tutum ve davranışlar sergileme, başkasının gözü önünde çalma (silahlı soygun vb.), cinsel taciz, haneye tecavüz (eve veya arabaya izinsiz, zarar vermek için girme vb.), sürekli yalan söyleme, diğer kişileri manipüle ederek kandırma, isteyerek yangın başlatma, 13 yaşına gelinmesiyle birlikte geceyi dışarda geçirme, iki kez evden kaçma veya bir kez uzun aralıkla eve gelmeme, 13 yaş öncesinde sürekli olarak okuldan kaçma davranışlarından üç tanesini bir yıldır ve en az bir tanesini son 6 aydır sürekli ve tekrarlayan biçimde sergiliyor olmak davranım bozukluğu tanısı için yeterlidir. Önemli bir nokta ise bu davranışların kişinin iş, okul ve sosyal hayatını bozuyor olmasıdır. Kişi 18 yaşında veya daha büyük ise ve davranım bozukluğu tanısı kriterlerini karşılıyorsa, o zaman, Antisosyal Kişilik Bozukluğu tanısı almaktadır (Öztürk ve Uluşahin, 2016).

### ***Suç ve Mükerrer Suçluluk***

Suç, toplumun yapısına zarar veren, bu zararın kanunlar tarafından açıkça görüldüğü eylemler bütünüdür. Jhering, suçu toplumun birlikte yaşama düzenine aykırı olan bir saldırı olarak tanımlamaktadır. Thomas ve Znani-  
ecky'ye göre suç bireyin aidiyet hissettiği grupta, toplum dayanışmasıyla ters düşen eylemlerdir. Dönmezer'e göre suç, suç işleyen bireyin içsel dünyası ile bağlantılıdır ve aynı zamanda bireyin kişilik yapısı hakkında ipucu vermektedir (Dönmezer, 1994).

Mükerrer suçluluk, bir kez suç işledikten ve cezaevinden çıktıktan sonra yineleyici biçimde suç işleyen bireyleri nitelendirmektedir. Dolayısıyla mükerrer suçlular, kronik olarak yeniden suç işleme davranışını gerçekleştirirler (Kızmaz, 2007).

### **Mükerrer Suçluluk ve Davranım Bozukluğunu Yordayan Faktörler**

Mükerrer suçluluğun temel değişkenlerinden bir tanesinin geçmişten gelen antisosyal davranış örüntüleri olduğu kabul edilmektedir (Duncan vd., 1995). Bir kez suç işlemiş bireylerin bu eylemlerini kronik suç işleyen bir örüntü haline getirmelerinde belli başlı değişkenlerin etkisinden bahsedilmektedir. Suç işlemiş bireylerin cinsiyetinin erkek olması ve bekar olması mükerrer suçlu olma potansiyelini güçlü biçimde yordamaktadır. Öte yan-

dan, suçlu kişinin suç işleme yaşı mükerrer suçluluğun en önemli yordayıcılarından biri olarak kabul edilmektedir (Kızmaz, 2006).

### *Yaş Faktörü*

Literatürde bulunan araştırmalar, tekrarlayan suç oranlarının erken yaşlarda daha sık görüldüğünü belirtmektedir (Kızmaz, 2006). Bu durum erken yaşlarda tekrarlayan suç örüntüsüne sahip olan çocukların davranım bozukluğu tanısı alabilecekleri ihtimalini düşündürmektedir. Suç işlemiş çocukların birçok davranışı davranım bozukluğu tanı maddelerini karşılamaktadır. Davranım Bozukluğu tanısına sahip olan çocuklarda çocuk suçluluğu 13-16 yaş aralığında en yüksek sıklık derecesine ulaşmaktadır. Yaş aralığına göre işlenen suç türü değişiklik gösterebilmektedir. Mağaza ve dükkanlardan bir şeyler çalma ve yıkıcı tutumlar 11 yaşından önce, evlere girerek hırsızlık yapma ve araba hırsızlığı yapma eylemlerinin ise ortalama 14-15 yaş civarında görülmeye başlandığı bildirilmektedir. Diğer taraftan cinsel ve uyuşturucu madde satıcılığı suçları ise ortalama 17-19 yaş aralığında ortaya çıkmaktadır (Murray ve Farrington, 2010). Bununla birlikte Cambridge Üniversitesi'nde yapılmış olan bir araştırmada ilk suçunu 10-13 yaş arasında işleyen ve mahkumiyet alan erkek çocukların 13 yıl boyunca tekrarlayan suç örüntüsünü devam ettirdikleri gözlemlenmiştir (Farrington vd., 2006).

### *İşlenen İlk Suç Faktörü*

Mükerrer suçluluğun önemli değişkenlerinden bir tanesi işlenen ilk suçun türüdür. Mükerrer suçlularda mükerrer olmayan suçlulara göre daha çok eşyaya/mala yönelik hırsızlık ve çalma davranışı örüntüsü görülmektedir. Londra'da ve Stockholm'de yapılan çalışmalarda 10-12 ve 13-16 yaş aralığındaki tekrarlayan suç örüntüsüne sahip çocukların ilk işledikleri suçların hırsızlık olduğu tespit edilmiştir (Farrington ve Wikstrom, 1994). Bu bulgu davranım bozukluğu tanısına sahip çocukların ilk suçlarının hırsızlık olmasıyla örtüşmektedir (Murray vd., 2010).

### *Aile Tutumu ve Aile Yapısı Faktörleri*

Mükerrer suçlular üzerinde yapılan çalışmalarda ebeveynlerden birinin veya her ikisinin de suçlu olma durumu, suç örüntülerinin varlığının, aile içerisinde bir veya birkaç kişinin suçlu olmasının; bireyin suç işlemesini ve tekrarlayan suç örüntüsüne sahip olmasını güçlendiren etmenler olduğu görülmüştür. Ek olarak reddedi, yetersiz, ilgisiz, güvenli bağın kurulamadığı aile ortamında yetişen çocukların mükerrer suçluluğa daha yatkın oldukları gözlemlenmiştir. Yine mükerrer suçluların genel aile yapısı incelendiğinde boşanma, ölüm veya tek bir ebeveynle yaşıyor olma durumunun varlığı da gözlemlenmiştir (Farrington, 2005).

Aile süreçleri davranım bozukluğu açısından da risk faktörleri oluşturmaktadır. Yapılan bir meta analiz çalışmasının sonucunda, ailenin pekiştirme ve cezalandırma tutumlarının ve aile yapısının çocuklardaki antisosyal davranış örüntüleri ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Rothbaum ve Weisz, 1994). Çocuklardaki davranım bozukluğu tanısını tahmin eden en önemli aile faktörü, ailenin çocuğu zayıf yönlendirme özelliğine sahip olmasıdır. Başka bir ifadeyle, ebeveynlerin çocuğun ihtiyacı olan disiplini doğru ve yeterli bir biçimde sağlayamadıkları ve her çocuğun temel ihtiyacı olan duygusal ihtiyaçları da karşılayamadıkları görülmüştür. Katı ve cezalandırıcı bir tutum sergileyen ailelerde yetişen çocukların davranım bozukluğu tanısı alma ve tekrar eden suç örüntüsü geliştirme riski yüksek bulunmuştur. Literatürde yer alan çalışmalarda katı tutuma ek olarak reddedici tutumla ve fiziksel şiddetle büyüyen çocukların suç işleme oranlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (McCord, 1979; Robins, 1978). Bunun yanında çocuklukta fiziksel şiddete uğramış suçluların ilerleyen dönemlerde daha çok şiddet içerikli saldırgan suç örüntüsüne sahip oldukları belirlenmiştir (Loeber ve Farrington, 1998).

Davranım Bozukluğuna sahip bireylerin aile yapısı incelendiğinde göze çarpan ilk durum mutsuz ilişkiye sahip anne ve babalarının olmasıdır (Loeber ve Farrington, 1998). Ailede ayrılma ve ölüm gibi durumlar, çocuğun tek bir ebeveynin kontrolünde yetişmesi davranım bozukluğunu yordamaktadır. Yapılan araştırmalarda çocuğun tek ebeveyn ile yetişmesi durumuna ailenin düşük gelir düzeyi de eşlik ediyorsa bu değişkenlerin davranım bozukluğunun yordayıcısı olabileceği belirtilmiştir. Ebeveynlerin ayrılmasından sonraki süreçte bir daha evlilik yapmayan anne ile birlikte ya-



şayan çocuklarda davranım bozukluğu görülme riskinin daha fazla olduğu ifade edilmiştir. Ebeveynlerin antisosyal örüntüye sahip olması, antisosyal bozukluğun ve davranım bozukluğunun en önemli yordayıcılarından biri olarak görülmektedir (Murray ve Farrington, 2010).

### ***Sosyo-ekonomik Faktörler***

Düşük gelir düzeyi ve anne babanın düşük eğitim düzeyi suçluluk örüntüsünü ve davranım bozukluğunu tahmin eden etmenler arasında yer alırlar. Literatürde bulunan çeşitli araştırmalara göre, düşük sosyo-ekonomik düzey ile antisosyal davranışlar arasındaki ilişki ailenin uyumlu davranışlarıyla da bağlantılıdır. Öyle ki, düşük sosyo-ekonomik düzey, davranım bozukluğu ve suçluluk durumunu yordamaktadır. Çünkü düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip aileler aynı zamanda düşük seviyede ebeveynlik yeteneği sergilemektedirler (Murray vd., 2010). Buna karşılık çocukların yetiştirildiği ortamda aile içi iletişim ve ebeveynlik yetenekleri iyi durumdaysa düşük sosyo-ekonomik düzey ile suç işleme davranışı arasında güçlü bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir (Ak ve Sayar, 2002).

Yapılan bir çalışmada 6 yaşına kadar düşük sosyo-ekonomik düzeyde yer alan, cezalandırmada fiziksel şiddetin kullanıldığı ve reddedici aile ortamında yetişen çocukların 15 yaşından 21 yaşına kadar suç örüntüsü oluşturdıkları gözlemlenmiştir (Fergusson, Swain-Campbell, ve Horwood, 2004). Alan yazında yer alan bir araştırmada ise, antisosyal davranış örüntüsü ile düşük sosyo-ekonomik düzey arasındaki ilişkinin babanın suçlu olma durumu ile bağlantılı olduğu sonucuna varılmıştır (Robin, 1991).

### ***Zekâ Düzeyi ve Okul Başarısı Faktörleri***

Mükerrer suçluluk, düşük zekâ ve düşük akademik başarıyla birlikte görülmektedir. Literatürde yer alan birçok araştırmada düşük akademik başarı ile suç arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir (Andrews, Bonta, James ve Hoge, 1990; Wolfgang, 1972). Düşük zekâ düzeyi ve okul başarısı, suçlu örüntünün yanı sıra davranım bozukluğu tanısını da yordamaktadır (Moffitt, 1993). İngiltere'de yapılan ikiz çalışmalarında, sosyal sınıftan ve anne babanın eğitim durumundan bağımsız olarak, düşük zekâ düzeyi ile davranım bozukluğu arasında ilişki bulunmuştur. Farrington (2005)'a göre, dü-

şük zekâ düzeyinde olan ve antisosyal davranış örüntüsü bulunan suçlular işledikleri suçun sonuçlarını hesaplayamayacak zekâ düzeyinde oldukları için tekrarlı suç örüntüsüne daha yatkın hale gelmektedirler.

Antisosyal kişilik bozukluğu teşhisi konan bireyler üzerinde bir takım nöropsikolojik çalışmalar yapılmıştır. Çalışmalarda kullanılan beyin görüntüleme yöntemleri sonucunda bu bireylerin prefrontal kortekslerinde bazı işlev bozuklukları olduğu gözlemlenmiştir (Ak ve Sayar, 2002). Montreal boylamsal çalışmasının sonuçlarına göre suç işleyen ve işlemeyen bireyler arasındaki en önemli nöropsikolojik ayırım frontal lob'un yürütücü işlevleri üzerinde bulunmuştur. Frontal lobun yürütücü işlevleri ise, bireyin dikkatini, konsantrasyonunu, soyut düşünme, plan yapabilme, dürtüsel davranışları ketleme, kendi davranışlarının sonuçlarını düşünmek şeklindedir (Farrington, 2005). Dolayısıyla, suç işleyen bireylerin bu işlevlerinde sorun olduğu ileri sürülebilir.

Diğer taraftan, literatür incelendiğinde mükerrer suçlular üzerinde beyin inceleme çalışmalarıyla ilgili bulgulara rastlanmamıştır. Fakat mükerrer suçlularda görülen dikkat eksikliği, dürtüsellik ve düşük zekâ düzeyi gibi fonksiyonlar frontal lobun yürütücü işlevleri ile doğrudan alakalıdır (Farrington, 2005). Tüm bu bilgiler ışığında, antisosyal kişilik bozukluğu teşhisi konulan kişilerin ve mükerrer suçluların frontal lob faaliyetleri açısından benzer özellik gösterdikleri, davranım bozukluğu tanısında rol oynayan faktörlerin mükerrer suçluluk oluşumunda da etkili olduğu söylenebilir.

## **Konu ile İlgili Yaklaşımlar**

Mükerrer suçluluğun daha iyi anlaşılıp, çeşitli önleme çalışmalarının yapılmasında davranım bozukluğu, antisosyal kişilik bozukluğu gibi suç örüntüsünü tetikleyen psikolojik rahatsızlıkların erken yaşta fark edilmesi önem taşımaktadır.

Alan yazında Gelişimsel ve Yaşam Boyu Kriminoloji Teorileri (Developmental and Life-Course Criminology Theories, DLC) bulunmaktadır. Bu teorilerin amacı yaşam boyu süren suç örüntüsünün nedenlerini açıklamaktır. Bu genel amacın yanı sıra suç örüntüsünün oluşumunda belirleyici olan risk faktörlerini tespit etmek, kriminal kariyerin gelişiminde önemli olan yaşam olaylarını irdelemektir.

### *ICAP (Integrated Cognitive Antisocial Potential Theory) Teorisi*

DLC teorileri arasında, Farrington tarafından geliştirilen Entegre Bilişsel Antisosyal Potansiyel Teorisi (Integrated Cognitive Antisocial Potential Theory, ICAP) bilimsel olarak en sağlam temelleri olan teorilerden biridir.

ICAP teorisi çerçevesinde yapılan son araştırmalara bakıldığında, çocukluktan itibaren gelişim sürecinin suç işleme örüntüsünün oluşumunda çok önemli bir noktada olduğu ispatlanmıştır. Bunun yanı sıra kişinin içinde bulunduğu güncel yaşam şartlarının da suçun işlenmesinde aynı derecede etkili olduğu bulunmuştur (Fox, Jennings ve Farrington, 2015). ICAP teorisi açısından bakıldığında suç kavramı üç parçadan oluşmaktadır. Bunlar; bireysel özellikler, kişinin içinde bulunduğu ortam/çevre koşulları ve son olarak bireysel özellikler ile ortamın etkileşimidir (Farrington, 2005).

ICAP teorisinin odak noktası "antisosyal potansiyel" kavramıdır. Bu kavram bireyin antisosyal davranışlara ve suç işlemeye yönelik meyilini belirlemektedir. ICAP teorisine göre, suç davranışı, uzun süreli antisosyal potansiyeli olan bireyin bilişsel ve gelişimsel özelliklerinin birleşmesiyle meydana gelmektedir. Aynı zamanda kısa süreli antisosyal potansiyeli olan bireyde ise, durumsal faktörler ve suç işlemeye yönelik bir fırsat ortaya çıktığında suçun gerçekleştiği bildirilmektedir (Fox vd., 2015).

Uzun süreli antisosyal potansiyele sahip grupta yer alan bireyler, çocukluktan itibaren antisosyal davranışlar sergileyerek ergenlik dönemlerinde daha sık suç işlemeye başlarlar. Aynı zamanda dürtüsellik, düşük okul performansı, sosyal yeteneklerin yetersiz olması, düşük sosyo-ekonomik düzey ve anne babanın ilgisiz olması gibi özellikleri de bünyelerinde barındırırlar. Kısa süreli antisosyal potansiyel grubunda olanlar ise, daha çok yaşlılarından etkilenip suç işleyenler, alkol ve uyuşturucu madde etkisiyle suça sürüklenenler ve suçlu davranışın sonucunu hesaplayamayanlardan oluşmaktadır. Kısa süreli antisosyal potansiyel kavramı, mükerrer suçlu olup antisosyal kişilik bozukluğu tanısı almayan bireylerin anlaşılmasında etkili olabilmektedir. Uzun süreli antisosyal potansiyel kavramının ise, çocukluktan itibaren süregelen bir antisosyal davranış örüntüsünün mükerrer suçluluğa dönüşümünü açıklamakta yardımcı olabileceği düşünülmektedir (Fox vd., 2015).

Bireylerin uzun süreli antisosyal potansiyeli düşük ve yüksek seviyede olabilir. Örneğin, yüksek seviyede uzun süreli antisosyal potansiyeli olan

birey farklı şartlar altında çok çeşitli suçlar işleyebilmektedir, bunun sebebi ise, hali hazırda uzun süredir antisosyal davranışları bünyesinde tutmasıdır. Bu bireyler genellikle mükerrer suçlulardan oluşmaktadır ve bunların suç işlemesi için elverişli çevre şartlarının olması gerekmez. Çünkü bunlar her durumda suç işleyebilme potansiyeline sahiptirler. Öte yandan düşük seviyede uzun süreli antisosyal potansiyeli olan bireyin suç işlemesi için çevresel şartlar gerekmektedir. Örneğin, hemen fark edilmeyecek noktada park halinde olan arabada unutulmuş bir çanta varsa, düşük seviyede uzun süreli antisosyal potansiyeli olan birey bunu çalmak isteyebilir. ICAP teorisine göre, düşük seviyede uzun süreli antisosyal potansiyeli olan bireyin suç işleyebilmesi için alkol veya madde kullanması, öfkeli olması, suçlu arkadaş çevresinin olması, işlenen suçun fark edilmemesi (lack of guardianship) gibi kısa süreli antisosyal potansiyel kategorisinde yer alan etmenlerin bir ya da birkaçının etkisi gerekmektedir (Fox vd., 2015).

Bireyin uzun süreli antisosyal potansiyelinin gelişmesinde etkisi olan risk faktörleri dürtüsellik, düşük okul performansı, sosyal yeteneklerinin düşük seviyede olması, ailede sevgi yoksunluğu ve doğru yönlendirmelerin yapılmamasıdır (Fox vd., 2015). ICAP teorisinin ortaya koymuş olduğu risk faktörleri, ampirik çalışmalar sonucunda tutarlı bulunmuştur. Nitekim Hollanda'da 2009 yılında mahkûmlar üzerinde yapılan bir çalışmada uzun süreli antisosyal potansiyel için ön görülen risk faktörlerinin başarılı bir biçimde suçu tahmin ettiğinin görülmesi söz konusu düşüncüyü destekleyen bir bulgudur (Fox vd., 2015).

Yine Florida'da tutuklu bulunan 405 mahkûm üzerinde yapılan bir başka çalışmada ise, suç işleyen bireylerin gelişim evrelerinde karşılaştıkları risk faktörleri ile suç işledikleri anlardaki çevresel şartlar değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, suç işleyen bireylerin yüksek seviyede uzun süreli antisosyal potansiyele sahip olmaları halinde çevre şartlarının etkisi olmaksızın suçlu edimlere yöneldikleri görülmüştür. Diğer taraftan, bireyin uzun süreli antisosyal potansiyeli düşük seviyede olsa da suça elverişli bir çevredeyse suçlu davranışa yöneldiği sonucuna ulaşılmıştır (Fox vd., 2015).

Araştırmalar sonucunda ICAP teorisinin de desteklediği gibi suçlu davranışın ortaya çıkmasında gelişimsel risk faktörlerinin yanı sıra bireyin içinde bulunduğu çevre şartlarının da suçun ortaya çıkmasına imkân tanınmasının önemli olduğu görülmüştür. ICAP teorisinin ayırıcı noktalarından bir tanesi, teorinin kısa süreli risk faktörlerini de hesaba katarak, çok ciddi suç-

lar işleyen suçluların da kriminal davranışlarına bir açıklama getirebilmesidir (Fox vd., 2015).

ICAP teorisi suçluların nasıl yetiştiğini açıklamakla birlikte suçlular arasındaki farklılıkları da açıklamaktadır. Örneğin bazı suçluların neden bazı durumlarda sürekli olarak suç işlediklerini ve diğerlerinin bu suçu işlemediği sorusuna açıklama getirebilmektedir. Bu durumda ICAP teorisini diğer teorilerinden ayıran önemli kısım, neden bazı insanlar mükerrer suçlu olurken diğerlerinin olmadığını açıklamasıdır (Fox vd., 2015).

ICAP teorisine antisosyal kişilik bozukluğu, davranım bozukluğu gibi kavramların entegre edilmesiyle birlikte, suçlular arasında ayırım yapılması ve çeşitli suç örüntülerinin anlaşılması da kolaylaşmıştır. Örneğin teoriye göre, yüksek seviyelerde uzun süreli antisosyal potansiyeli olan birey, hangi şartlar altında olursa olsun suç işleme davranışını gerçekleştirmektedir. Bu durum mükerrer suçluluk kavramının anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Mükerrer suçlular, ortamın suça elverişli olup olmamasından bağımsız olarak suç işleme döngüsü içerisinde suça sürüklenirler. Böylece ICAP teorisi, neden bazı suçluların mükerrer suçlu kategorisinde yer aldığı sorusunu 'uzun süreli antisosyal potansiyel kavramı' ile açıklar (Fox vd., 2015).

### *Moffitt Gelişimsel Sınıflandırma Teorisi*

Moffitt tarafından 1993 yılında suçluların yaş-suç oranı eğrisinden yola çıkarak türettiği Gelişimsel Sınıflandırma Teorisi suçlu ve sapkın davranışları daha anlaşılır kılmak amacı ile ortaya çıkmıştır. Yaş-suç oranı eğrisine göre suçluların büyük bir kısmı gençlerden oluşmakta, geriye kalan küçük ve kalıplaşmış bir grup ise yetişkinlerden meydana gelmektedir. Moffitt, oluşturduğu teorisinde yaş-suç oranı eğrisini desteklemektedir. Gelişimsel Sınıflandırma Teorisi'ne göre de suçluların büyük bir kısmı ergen, genç bireylerden oluşur, kalan küçük suçlu oranları yetişkinler tarafından doldurulur (Farrington, 1986; Hirschi ve Gottfredson, 1983).

Moffitt'e göre iki tip suçlu bulunur ilki 'ergenlikle sınırlı suçlular' (Adolescence-limited, AL); bunlar, işledikleri suçları çoğunlukla ergenlik döneminde işleyen suçlulardır. İkinci tip suçlular ise, 'yaşam boyu sürekli suç işleyenler' (Life-consistent persistent, LCP)'den oluşmaktadır. Moffitt'e göre, yaş-suç eğrisinde oranın ergenlikte en yüksek noktaya ulaşmasının nedeni 'yaşam boyu süren suç' kategorisinde yer alan suçlulara 'ergenlikle sınırlı

suç' kategorisinde bulunan suçluların katılmasıdır. Ergenlikle sınırlı suç kategorisinde yer alan suçluların ilerleyen yaşlarda suçu bırakmasıyla birlikte yaş-suç eğrisinde, yaşam boyu süren suç kategorisinde bulunan suçlular kalmaktadır (Fox vd., 2015).

Moffitt, ergenlikle-sınırlı suçlu grubunda bulunanların akran baskılarından dolayı üyesi oldukları grubun normlarını daha çabuk kabul etme eğilimindedirler. Bu yüzden küçük suçlar işlemeye daha yatkın olurlar. Örneğin, mağazalardan yiyecek aşırma, kavgaya karışma gibi suçları işleyebilirler. Bazı durumlarda ise, yetişkin tarzı davranışlar olan alkol ve madde kullanma, küçük yaşta cinsel ilişkiye girme gibi davranışlar sergileyebilirler (Moffitt, 1993).

Yaşam-boyu süren suç grubunda olan suçlularda suç işleme davranışı çok erken yaşlarda başlamaktadır. Suç işleme davranışı bir örüntüye dönüşerek uzun yıllar devam eden süreklilik kazanabilmektedir (Farrington, 1993; Moffitt, 1993). Yaşam boyu süren suç grubunda yer alan suçluların etiolojisi incelendiğinde kendilerinde nöropsikolojik eksiklikler ve biyolojik ve hormonal düzensizliklerin olduğu tespit edilmiştir. Sürekli suç işleme örüntüsünün oluşumunda nöropsikolojik eksiklerin üzerine olumsuz sosyal çevre koşullarının (ilgisiz aile, düşük sosyo-ekonomik düzey, düşük okul başarısı vb.) da eklenmesinin büyük oranda etkisi olduğu düşünülmektedir (Piquero vd., 2012).

Literatürde Moffitt'in teorisinde yer alan 'ergenlikle-sınırlı suç' ve 'yaşam boyu süren suç' tiplerini ampirik açıdan doğrulayan birçok çalışma mevcuttur. Fakat bunların yanı sıra daha fazla suç tipinin (düşük seviyeli kronik suçlular ve iyileşme gösteren suçlular) bulunduğu çalışmalar da mevcuttur (Moffitt, 2006; Piquero ve Moffitt, 2005).

Suçluların gelişimi üzerine yürütülen Cambridge araştırmasında yer alan 400 çocuk, 48 yaşına kadar suç işleme durumları ve antisosyal davranış örüntüleri açısından incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda çocukların sahip oldukları bireysel özellikler ile çevre koşullarının getirdiği risk faktörlerinin antisosyal davranışlar ile arasında pozitif korelasyona sahip olduğu görülmüştür. 400 suçlu içerisinde en yüksek antisosyal davranış puanına sahip olanların mükerrer suçlular, düşük seviyeli kronik suçlular ve suç oranı ergenlikte en yüksek seviyede yer alanlar olarak bulunmuştur (Piquero vd., 2012). Bu çalışmanın sonucuna göre mükerrer suçluların antisosyal kişilik bozukluğu ile ilintili olduğu, bu durumda bunların Moffitt'in teorisinde yer

verdiği 'yaşam boyu süren suçlu' tipinde yer aldığı belirtilmektedir. Diğer taraftan, Moffitt'in Gelişimsel Sınıflandırma Teorisi'nde 'ergenlikle sınırlı suç grubu'nda bulunanların suçlu edimlerle olan ilişkisi açıklanmaktadır. Yaşam boyu süren suç grubu ile antisosyal kişilik bozukluğu arasındaki ilişki de saha çalışmaları ile kanıtlanmaktadır.

## Sonuç

Davranım bozukluğu tanısı antisosyal kişilik bozukluğu tanısının temelini oluşturmaktadır. Yurt içi literatürde bulunan çalışmalara bakıldığında mükerrer suçluluk ile antisosyal tutumlar arasındaki ilişkinin önemsendiği görülmektedir. Bunun yanı sıra davranım bozukluğu tanısı ele alınmadan sadece çocukluk dönemindeki yaşantının mükerrer suçluluğa etki edebileceği belirtilmiştir. Bu çalışmada hem mükerrer suçluluğa hem de davranım bozukluğuna etki eden çeşitli faktörler ele alınmıştır. Davranım bozukluğu tanısına sahip bireyin tekrarlayan suç örüntüsü oluşturmaya olan eğilimi, çeşitli boylamsal çalışmalarla saptanmıştır. Çok erken yaşlarda suç işlemek, örneğin işlenen suçun hırsızlık olması mükerrer suçluluğu tahmin eden faktörler olarak görülmektedir. Bahsi geçen bu faktörler aslında davranım bozukluğu tanısına sahip bireylerin söz konusu psikolojik bozukluk sonucunda sergiledikleri davranışların bir sonucudur. Reddedici aile ortamında, ailede suçla ilintili bireylerin olduğu ortamda, düşük sosyo-ekonomik düzeyde büyüyen çocukların davranım bozukluğu geliştirme ihtimalleri iki kat artmaktadır. Bu şartlar altında davranım bozukluğu teşhisi alan birey, bir sağaltım planı yapılmadığı ve içinde bulunduğu ortam değişmediği sürece davranım bozukluğu sonucu insanlara, eşyalara, hayvanlara zarar verme, çalma, gasp etme gibi davranışları sürekli tekrar eden bir örüntüye sahip olacaktır. Bu durumda bireyin mükerrer suçlu olarak tanımlanması çok yüksek bir olasılıktır. Davranım bozukluğu tanısının yanı sıra DEHB tanısına sahip bireylerin de mükerrer suçluluğa olan yakınlığı çeşitli boylamsal çalışmalarla örneklendirilmiştir.

Mükerrer suçluluğun gelişimini daha iyi anlamak ve gerekli önleyici çalışmaları yapabilmek için Gelişimsel Yaşam Boyu Kriminoloji Teorileri oluşturulmuştur. Bu çalışmada Farrington tarafından oluşturulan 'ICAP Teorisi' ve Moffitt'in 'Gelişimsel Sınıflandırma Teorisi'nden bahsedilmiştir. ICAP teorisine göre mükerrer suçluluğun gelişimi bireyin özelliklerine, çevre şart-

larına ve bu değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkisine göre şekillenmektedir. Birey antisosyal özelliklere sahipse ve çevre şartları sürekli antisosyal özellikleri tetikliyorsa, mükerrer suçlu olma ihtimali çok yüksektir. Öte yandan, bireyde antisosyal eğilimler az olsa da içinde bulunduğu çevresel şartlar suça eğilim yaratıyorsa, kişi hayatının belli bir döneminde suç işleyebilir. Moffitt'in Gelişimsel Sınıflama Teorisi'nde suçlular iki sınıfa ayrılmaktadır. Bunlar 'ergenlikle sınırlı suçlar' ve 'yaşam boyu süren suçlar'dır. Moffitt'e göre, ergenlikle sınırlı suçlar kategorisinde yer alan kişiler, ergenlik dönemlerinde suç işleme düzeyleri en yüksek seviyeye ulaşır ve zamanla suçtan vazgeçerler. Yaşam boyu süren suçlar kategorisinde ise, suç işleme davranışı çocukluktan itibaren başlayarak yaşam süresince devam eder. Bu grupta yer alanlar çoğunlukla mükerrer suçlulardır.

ICAP ve Gelişimsel Sınıflandırma Teorileri'nde mükerrer suçluluğun oluşmasındaki risk faktörleri ilgisiz aile ortamı, düşük sosyo-ekonomik durum, düşük okul başarısı, antisosyal kişilik özellikleridir. Bu çalışmada bahsi geçen mükerrer suçluluğun davranım bozukluğu ve antisosyal kişilik bozukluğu ile ilişkisini yordayan risk faktörleri de ICAP ve Gelişimsel Sınıflama Teorileri'nin mükerrer suçlulukla ilintili gördüğü risk faktörleri ile örtüşmektedir.

Yapılan bu çalışmanın sonucunda davranım bozukluğu tanısını hızlandıran ve mükerrer suçluluğa yol açan faktörlerin önemi vurgulanmıştır. Belirlenen faktörler çoğunluğu yurt dışı literatürde yapılmış olan çalışmaların sonucunda elde edilmiştir. Diğer taraftan, yurt içi literatürde davranım bozukluğu tanısına sahip olan ve suç işlemiş bireyler üzerinde boylamsal çalışmalara daha sık yer verilmesi gerektiğini düşünüyoruz. Böylece Türkiye örneğinde hangi faktörlerin daha ön planda olduğu tespit edilerek çeşitli sağaltım planları hazırlanabilir.

Sonuç olarak, davranım bozukluğu ve antisosyal kişilik bozukluğunun etkilerini minimum düzeyde tutarak mükerrer suçluluk örüntüsüne dönüşmesini engellemek adına birtakım önlemler alınmalıdır. Öncelikli olarak davranım bozukluğu ve antisosyal kişilik bozukluğu tanısına sahip bireylerin aile üyelerine bu psikolojik bozukluk üzerine psikolojik eğitimler verilmelidir. Bireyin çevresinde bulunan kişilerin bireyin sergilediği suç ve şiddet davranışlarının aslında davranım bozukluğu ve antisosyal kişilik bozukluğu rahatsızlığının bir parçası olduğunu bilmesi, rahatsızlığın iyileştirilmesinde veya kötüye gitmesini önlemede önemli bir adım olacaktır.



Öte yandan davranım bozukluğu tanısı alan çocukların eğitim hayatları, hem anne-babaları hem de okulların rehberlik servisleri tarafından dikkatle takip edilmelidir. Davranım bozukluğu tanısından mustarip olan çocuklar okula tutunmayı başarabilirlerse mükerrer suçlu olma ihtimallerinin de azalacağı düşünülmektedir. Burada okulda bulunan öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Öğretmen, anlayışlı, sabırlı ve iyi iletişim kurmaya istekli olmalıdır. Çocukları rencide edici davranışlardan ve cezalandırma sistemlerinden kaçınmalıdır. Şiddet dışında başka iletişim yollarının da olduğu çocuklara göstermelidir. Ülkemizde her ilde yer alan Halk Eğitim Merkezleri'nde ebeveyn tutumları, aile içi iletişim, çocukların temel duygusal ihtiyaçları üzerine eğitimlerin düzenlenmesi, davranım bozukluğu tanısı olan veya olmayan bütün çocuklar için daha sağlıklı bir büyüme ortamının oluşmasına katkı sağlayacaktır.

Özellikle davranım bozukluğu tanısına sahip olan çocukların daha sağlıklı bir aile ortamında büyümelerinin, onların mükerrer suçluluktan uzaklaşmalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Anne ve babanın ruh sağlığı çocukların suça sürüklenmesinde ve davranım bozukluğu tanısının oluşumunda etkilidir. Bu durumda anne ve babanın ruh sağlığının daha iyi ve dengeli bir duruma getirilmesi için Toplum Ruh Sağlığı Merkezleri hakkında bilgiler verilerek bu merkezlerde anne ve babalar için düzenlenen çeşitli sağaltım çalışmalarının sıklığı artırılmalıdır. Anne ve babanın ebeveynlik yöntemleri ve ruh sağlığı üzerine çalışmalar yapıldığı takdirde davranım bozukluğuna genetik yatkınlığı olan çocukların tanı alma ihtimallerinin düşeceği düşünülmektedir. Davranım bozukluğu tanısına sahip olan ve hüküm giymiş bireylerin, cezaevlerinde çeşitli meslek edinme programlarına katılmaları desteklenmelidir. Böylelikle düşük gelir düzeyinin bireyin mükerrer suçlu olmasındaki payı önlenebilecektir.

Bu çalışmanın sonucundan hareketle davranım bozukluğu tanısının mükerrer suçluluk örüntüsüne dönüşmesini engellemek adına çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Bu öneriler toplumda yer alan ve farklı işlevleri olan kurum ve kuruluşların, kişilerin yapabileceği çeşitli çalışmaların önemine vurgu yapmaktadır.

**EXTENDED ABSTRACT**

**A Review on the Common Variables of Repetitive  
Guilt, Behavioral and Antisocial Personality  
Disorders**

\*

Beril Yavuz Bozdoğan - Müjdat Avcı  
*Osmaniye Korkut Ata University*

Crime is a part of human nature. Society has limited balance and sometimes that balance gets broken and as a result, criminal behavior pattern occurs. Crimes have multiple dimensions. It's not only related to law or justice, but also has sociological and psychological aspects. At the beginning of searching crime behavior; researchers evaluate the criminal behaviors in interactions between a couple of factors like socioeconomic status, environmental factors, and etc. When it came to 20th century, there was a room opening for psychology, specifically personality disorders. Among the all personality disorders; Antisocial Personality Disorders got the highest attention. As a result of one study; there were %71 offenders having Antisocial Personality Disorders and they started crime earlier age, they continued to repeat the crime behavior. Some of the research shows that; Conduct Disorder and Antisocial Personality Disorder have a relationship with juvenile delinquency. The diagnosis of Conduct Disorder and Antisocial Personality Disorder is made by psychiatrists, according to the criteria in the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-5. According to DSM-5; 15 diagnostic criteria to be provided for the diagnosis of behavioral disorder have been collected under four main titles. The titles are as follows; aggressive attitudes towards humans and animals, demonstrating damage to property, fraud or theft and violating the rules to a great extent. An important point is that these behaviors disrupt one's work, school and social life. It is diagnosed as Antisocial Personality Disorder if the person is 18 years old or older and meets the criteria for conduct disorder diagnosis. Juvenile delinquency characterizes individuals who repeatedly commit a crime after crime even after leaving the prison. Considering all these information, this study purposes to evaluate the

juvenile delinquency pattern in the perspective of Conduct Disorder and Antisocial Personality Disorder. The effects of certain variables are mentioned in individuals who once committed a crime to make these actions into a chronic crime pattern. These variables are: age, their first criminal behavior, family attitude and family structure, socioeconomic status, intelligent level and school success. To better understand the Juvenile Delinquency and to carry out various prevention activities, it is important to recognize psychological disorders that trigger the crime patterns such as Conduct Disorder and Antisocial Personality Disorder at an early age. For this purpose; researchers studied theories about Developmental and Life-Course Criminology (DLC) Theories. Among the DLC theories, Integrated Cognitive Antisocial Potential Theory (ICAP) developed by Farrington is one of the most scientifically solid theories. The focus of ICAP theory is the concept of "antisocial potential". This concept determines the individual's inclination towards antisocial behaviors and crimes. According to the ICAP theory, crime behavior occurs by combining the cognitive and developmental characteristics of the individual with long-term antisocial potential. It also states that the crime occurs when an individual with short term antisocial potential faces with situational factors which provide an opportunity to commit a crime. Individuals in the long-term Antisocial Potential group exhibit antisocial behaviors from childhood and begin to commit crime more often during adolescence. At the same time, they have features such as impulsivity, low school performance, insufficient social skills, low socioeconomic level, and unrelated parents. Those in the short-term antisocial potential group are the ones who are mostly affected by their peers to commit crime by being dragged into crime with the effect of alcohol, drugs so that they cannot calculate the outcome of their criminal behavior. Long term antisocial potential concept: It is believed that it can help explain the transformation of an ongoing antisocial behavior pattern from childhood to repeated criminality. With the integration of concepts such as Antisocial Personality Disorder and Conduct Disorder into the ICAP theory, it has been facilitated to distinguish between criminals, and to understand various crime patterns. For example, according to the theory, an individual with high levels of long-term antisocial potential performs a crime behavior under any circumstances. This situation helps to understand the concept of repeating criminality. The ICAP theory explains

why some criminals are in the repeat criminal category with the concept of long-term antisocial potential. The Developmental Taxonomy Theory derived by Moffitt in 1993 based on the age-crime rate curve of criminals has been developed in order to make criminal and deviant behavior more understandable. According to the age-crime rate curve, the majority of offenders are young people, while the remaining small and stereotyped group consists of adults. According to Moffitt, there are two types of criminals; The first one is Adolescence-limited (AL), the delinquents who mostly commit crimes during their adolescence. The second type of criminals are those who commit life-consistent persistent (LCP) crime. According to Moffitt, the reason for reaching the highest point in adolescence in the age crime curve is the inclusion of criminals in the adolescence-limited crime category for those who are in the category of lifelong crime. As criminals in adolescence-confined crime quit the crime at an older age, the criminals of the lifetime type remain in the age crime curve. In this study, various factors affecting both repetitive criminality and Conduct Disorder, Antisocial Personality Disorder are discussed. The tendency of the individual with the diagnosis of Conduct Disorder to form a recurrent crime pattern has been determined by various longitudinal studies. To commit a crime at a very early age are seen as factors that predict juvenile delinquency. These factors are actually the behaviors of individuals with a diagnosis of Conduct Disorder as a result of this psychological disorder. Children who grow up in a rejecting family environment, in an environment with crime-related individuals in the family and at a low socioeconomic level are more likely to develop Conduct Disorder. Under these circumstances, the individual who is threatened with Conduct Disorder, unless a treatment plan is made and the environment in which it is located does not change, the behaviors will be repeated such as harming, stealing, extortion of people, goods, animals brought by the Conduct Disorder. In this case it is very likely that the individual will be identified as a repeat offender.

In this study, the risk factors predicting the relationship between the repetitive guilt and Behavioral Disorder and Antisocial Personality Disorder also coincide with the risk factors seen by ICAP and Developmental Taxonomy Theories related to juvenile delinquency.

As a result of the study, recommendations have been made to reduce the effects of Conduct Disorder and Antisocial Personality Disorder, which will prevent the repetitive pattern of criminality. Providing psychoeducation to families and teachers about these psychological diagnoses can be an important step. Community Mental Health Centers should be used to make the mental health of parents more balanced. Based on the results of this study, various suggestions have been made to prevent the diagnosis of Conduct Disorder and Antisocial Personality Disorder from turning into a repeated guilt pattern. These suggestions emphasize the importance of various activities that can be done by institutions and organizations with different functions in the society.

### Kaynakça / References

- Ak, K. S. (2002). Antisozyal kişilik bozukluğunda sosyobiyojik etkenler. *Bull Clin Psychopharmacol*, 12, 155-158.
- Algül, A., Semiz, Ü. B., Ateş, M. A., Başoğlu, C., Doruk, A., Ebrinç, S., ve Çetin, M. (2007). Antisozyal kişilik bozukluğu olan bireylerde madde kullanımı ve saldırganlık ilişkisi. *Düşünen Adam*, 20, 141-150.
- Anayurt, Ö. (2001). *Hukuka giriş ve hukukun temel kavramları*. Seçkin Yayıncılık.
- Andrews, D. A., Bonta, James ve Hoge, R. D.(1990), Classification for effective rehabilitation: rediscovering psychology.*Criminal Justice and Behavior*,17,19-52.
- Brennan, P. A., Mednick, B. R., ve Mednick, S. A. (1993). Parental psychopathology, congenital factors, and violence. *Mental Disorder and Crime*, 244-261.
- Brennan, P. A., Mednick, S. A., ve Hodgins, S. (2000). Major mental disorders and criminal violence in a Danish birth cohort. *Archives of General Psychiatry*, 57(5), 494-500.
- Cömert, Ö. (2018). *Mükerrer çocuk suçluluğu: Bitlis ili örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Dönmezer, S. (1984). *Kriminoloji*, Filiz Kitabevi, İstanbul.
- Duncan, R. D., Kennedy, W. A. ve Patrick, C. J. (1995). Four-factor model of recidivism in male juvenile offenders. *Journal of Clinical Child Psychology*, 24(3), 250-257.
- Farrington, D. P. (1983). Offending from 10 to 25 years of age. *Prospective studies of crime and delinquency* içinde (s. 17-37). Springer, Dordrecht.
- Farrington, D. P. (1986). Age and crime. *Crime and justice*, 7, 189-250.

- Farrington, D. P. (2005). Childhood origins of antisocial behavior. *Clinical Psychology & Psychotherapy: An International Journal of Theory & Practice*, 12(3), 177-190.
- Farrington, D. P. ve Wikstrom, P. O. H. (1994). Criminal careers in London and Stockholm: A cross-national comparative study. *Cross-national longitudinal research on human development and criminal behavior* içinde (s. 65-89). Springer, Dordrecht.
- Farrington, D. P., Coid, J. W., Harnett, L., Jolliffe, D., Soteriou, N., Turner, R. ve West, D. J. (2006). Criminal careers up to age 50 and life success up to age 48: New findings from the Cambridge study in delinquent development (Vol. 94). *Home Office Research, Development and Statistics Directorate*, London, UK.
- Fergusson, D., Swain-Campbell, N., ve Horwood, J. (2004). How does childhood economic disadvantage lead to crime?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(5), 956-966.
- Fox, B. H., Jennings, W. G., ve Farrington, D. P. (2015). Bringing psychopathy into developmental and life-course criminology theories and research. *Journal of Criminal Justice*, 43(4), 274-289.
- Fridell, M., Hesse, M., Jæger, M. M., ve Kühlhorn, E. (2008). Antisocial personality disorder as a predictor of criminal behaviour in a longitudinal study of a cohort of abusers of several classes of drugs: relation to type of substance and type of crime. *Addictive Behaviors*, 33(6), 799-811.
- Güler, G. (2017). Suça sürüklenen çocukların biyopsikososyal değerlendirilmesi. *Türkiye Klinikleri J Child Psychiatry-Special Topics*, 3(3), 220-4.
- Hare, R. D. ve Neumann, C. S. (2009). Psychopathy: Assessment and forensic implications. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 54(12), 791-802.
- Hirschi, T. ve Gottfredson, M. (1983). Age and the explanation of crime. *American Journal of Sociology*, 89(3), 552-584.
- Kalenderoğlu, A., Yumru, M., Selek, S. ve Savaş, H. A. (2007). Gaziantep Üniversitesi tıp fakültesi adli psikiyatri birimine gönderilen olguların incelenmesi. *Nöropsikiyatri Arşivi*.
- Kızmaz, Z. (2006). Şiddetin sosyo-kültürel kaynakları üzerine sosyolojik bir yaklaşım. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 247-267.
- Loeber, R., ve Farrington, D. P. (1998). *Serious and violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions*. Sage Publication.

- Maner, F., Kayatekin, Z. E., Abay, E., Saygılı, S., ve Sener, A. I. (1991). Psikiyatrik hastalıklar ve suç. *Düşünen Adam, Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 4, 6-13.
- McCord, J. (1979). Some child-rearing antecedents of criminal behavior in adult men. *Journal of Personality And Social Psychology*, 37(9), 1477.
- Moffitt, T. E. (1993). The neuropsychology of conduct disorder. *Development and Psychopathology*, 5(1-2), 135-151.
- Murray, J., ve Farrington, D. P. (2010). Risk factors for conduct disorder and delinquency: key findings from longitudinal studies. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 55(10), 633-642.
- Muş, E. (2016); *Türkiye'de suç istatistikleri, kriminoloji suç teorileri ve uygulamalar.* (Edt; Muş, E.), Ankara: Karınca Yayınları.
- Mutlu, C., Özdemir, M., Yorbik, O. ve Kılıçoğlu, A. G. (2015). Possible predictors of hospitalization for adolescents with conduct disorder seen in psychiatric emergency service. *Düşünen Adam*, 28, 301-8.
- Öncü, F., Soysal, H., Uygur, N., Özdemir, F., Türkcan, S., Yeşilbursa, D., ve Alataş, G. (2002). Zorunlu klinik tedavi sonrası yineleyici suç işleyen adli psikiyatri olgularının tanı ve suç niteliği açısından değerlendirilmesi. *Düşünen Adam, Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 15(3), 132-48.
- Öztürk, M. O, Uluşahin A. (2016) *Ruh sağlığı ve bozuklukları*. Nobel Tıp Kitapları.
- Piquero, A. R., ve Moffitt, T. E. (2005). Explaining the facts of crime: How the developmental taxonomy replies to Farrington's invitation. *Integrated Developmental and Life-Course Theories of Offending*, 51-72.
- Piquero, A. R., Farrington, D. P., Fontaine, N. M., Vincent, G., Coid, J. ve Ullrich, S. (2012). Childhood risk, offending trajectories, and psychopathy at age 48 years in the Cambridge Study in Delinquent Development. *Psychology, Public Policy, and Law*, 18(4), 577.
- Robins, L. N. (1978). Sturdy childhood predictors of adult outcomes: Replications from longitudinal studies, 8(4).
- Robins, L. N. (1991). Psychiatric disorders in America. *The Epidemiologic Catchment Area Study*.
- Rothbaum, F. ve Weisz, J. R. (1994). Parental caregiving and child externalizing behavior in nonclinical samples: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 116(1), 55.
- Saldırım, M. ve Karacık, N. (2001). Suça itilmiş çocukların yeniden sosyalizasyonu projesi bildirileri. *I. Ulusal Çocuk ve Suç: Nedenler ve Önleme Çalışmaları Sempozyumu*, Unicef, 1-311.

- Sardoğan, M. E. ve Kaygusuz, C. (2006). Antisosyal kişilik bozukluğu tanısı almış ve almamış olan bireylerin duygusal zekâ düzeyleri açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(1), 85-102.
- Vaillant, G. E. ve Vaillant, C. O. (1981). Natural history of male psychological health: X. Work as a predictor of positive mental health. *The American Journal of Psychiatry*.
- Wolfgang, M. E., Figlio R. ve Sellin, T. (1972). *Delinquency in a birth cohort*. Chicago: University of Chicago Press.
- Yılmaz, C. (2018). Kriminolojik açıdan akıl hastalığı ve suç. *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi*, 24(2), 743-765.

#### **Kaynakça Bilgisi / Citation Information**

Yavuz Bozdoğan, B. ve Avcı, M. (2020). Mükerrer suçluluk, davranım bozukluğu ve antisosyal kişilik bozukluğu'nun ortak değişkenleri üzerine bir derleme. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(24), 2912-2936. DOI: 10.26466/opus.687095



## An Assessment of the New Media Documentary

DOI: 10.26466/opus.678458

\*

Özlem Arda \*

\* Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi/İletişim Fakültesi, İstanbul/Türkiye  
E-Mail: [ozlemarda@istanbul.edu.tr](mailto:ozlemarda@istanbul.edu.tr) ORCID: [0000-0003-2565-1830](https://orcid.org/0000-0003-2565-1830)

### Abstract

*Digital technology has influenced the structure of documentary film. Despite the positive effects of digital technology on documentaries, there are also negative effects on it. Today, there is a trend in the production of documentary films that cannot be called documentaries; various videos are perceived as documentary films. This kind of effect of digitalization on documentary film raises the possibility that the main features of the documentary film may be damaged. New media documentary; undoubtedly, new forms are being tried and new narrative possibilities are presented. With new media documentary films; features such as innovation, new forms of expression, diversity in subjects, new approaches and more creativity joining the process are called positive features. The 'main material' of the documentary film is the 'document', and such basic structural characteristics should not be replaced by technology or loss of genre's characteristics under the name of technological development. In this study, a descriptive analysis of the general characteristics of the new media documentary is being conducted and the documentary film *The Shirt on Your Back* (2014), which includes a social issue, is discussed as a sample. Everett Rogers has identified three key characters in the new media, and the documentary film that focuses on the film represents these three characters. The new media documentary, *The Shirt on Your Back* (2014), has been revealed to represent the new media documentary production at a high level in terms of format and content.*

**Keywords:** *New media, documentary film, new media documentary, The Shirt on Your Back, Everett M. Rogers*

## Yeni Medya Belgeseli Üzerine Bir Değerlendirme

\*

### Öz

Dijital teknoloji, belgesel filmin yapısını etkilemiştir ve olumlu etkilerinin yanında, olumsuz etkilerinin olduğu da düşünölmektedir. Günümüzde, belgesel olarak adlandırılmayacak belgesel filmlerin üretiminin olduğu bir eğilim söz konusudur; bu eğilimle çeşitli videolar belgesel filmmiş gibi algılanmaktadır. Dijitalleşmenin belgesel film üzerindeki bu tür bir etkisi, belgesel filmin temel özelliklerinin zarar görebileceği ihtimalini de beraberinde getirmektedir. Yeni medya belgeseli; şüphesiz yeni biçimlerin denendiği, yeni anlatım olanaklarının sunulduğu bir ortamda şekillenmektedir. Yeni medya belgesel filmleri ile birlikte; yenileşme, yeni anlatım biçimleri, konularda çeşitlilik, yeni yaklaşımlar ve daha fazla yaratıcılığın sürece katılması gibi özellikleri olumlu özellikler olarak adlandırılmaktadır. Belgesel filmin 'ana maddesi' 'belge'dir ve bu tür temel yapısal özelliğinin teknolojiyle yer değiştirmemesi ya da teknolojik gelişim adı altında türsel kayma, kaybolmaya neden olunmaması gerekmektedir. Bu çalışmada, yeni medya belgeselinin genel özelliklerinin betimsel analizi yapılmakta olup örneklem olarak sosyal bir emseleyi içeren *The Shirt on Your Back* (2014) adlı belgesel film ele alınmaktadır. Everett Rogers yeni medyanın üç önemli karakteristiğini tanımlamıştır ve ele alınan belgesel film bu üç karakteristiği temsil etmektedir. *The Shirt on Your Back* (2014), adlı belgesel filmin, çok katmanlı yapısı itibariyle yeni medya belgesel yapımını biçim ve içerik açısından yüksek düzeyde temsil ettiği ortaya konmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** *Yeni medya, belgesel film, yeni medya belgeseli, The Shirt on Your Back, Everett M. Rogers.*

## Introduction

New media has caused a variety of changes in the form, content and structure of traditional media in the last quarter century, opening doors to both positive and negative features. While it is useful to describe the basic features of new media, it also makes it easy to understand today's production conditions.

New media (new environments and new tools) cannot be created or used without the power of computers. They are generally digital and give users or target audiences opportunities for interaction. Examples of new media include the internet, websites, video games, CD-ROMs and DVDs. The new media is a combination of technology that makes digital interactivity possible. Wikipedia is one example, where an encyclopedia, digital documents on the internet, web-links of images and videos, the creative contribution of an editorial community, interactive feedback from users and donations come together (Yeni Medya, 2020).

The globalization of economic and political activities and the consequent new forms of international relations that have emerged because of those, became apparent after World War II. In this new period, the activities of multinational corporations grew much stronger manner with the introduction of new media, and international trade developed rapidly. Developing countries became places of production and markets with foreign investments, and the concepts of globalization, information society and new media gained prominence (Törenli, 2005, p.93).

The mode of production of new media, which goes beyond the structure of traditional media, is defined by fierce market competition, disappearing physical limits and digitally generated content. One of its current problems is that information and content are difficult to control in this environment.

New media ranges from telegraphs to submarine cables, phones to radios, televisions to satellite communication and internet to mobile phones, lead to the overcoming of the limiting structure of the social fabric in relation to time and space and the elimination of barriers that cause problems. However, it is not only defined and realized by its tools. The new media plays a central role in shaping the New World Order more comprehensively (Törenli, 2005, p.9).

The media industries are undergoing another paradigm shift. It happens from time to time. In the 1990s, rhetoric about a coming digital revolution contained an implicit and often explicit assumption that new media was going to push aside old media, that the Internet was going to displace broadcasting, and that all of this would enable consumers to more easily access media content that was personally meaningful to them (Jenkins, 2006, p.5).

“The last twenty years have been a good time for documentary filmmaking in many ways. Although not really classified as “New Media” cable television should be included in any discussion of the changing mediascape. Cable services are full of channels devoted to documentary-type programs. Some might argue that a great deal of what is depicted is not in fact documentary but rather “docu-drama” – a hybrid of documentary and fictional story telling. Regardless, an aesthetic heavily influenced by documentary filmmaking is exposed to tens of millions of viewers a day. The Discovery Channel, the History Channel, The Travel Channel and more show documentaries twenty-four hours a day” (Hartwig, 2001, p.5).

Neuman (1991) says that new media has changed the meaning of geographical distance, increased the amount of communication and made it possible to increase the speed of communication. It has strengthened interactive communication and contributed to the formation of different forms of communication, which formerly were separate or nonexistent.

Many studies of new media have been carried out in the field of technological development. New media, which includes new environments and tools, has features that differ from traditional media in terms of form and content. New media has not only transformed form and content, but created its own audiences. All the features of the new media have affected all types of mass communication. Audio-visual products have been reshaped according to the characteristics of the new media. Production according to the structure of the new media has also begun in documentary films. Today, there are new media documentary film workshops and courses on how to make new media documentaries.

Since documentary films have taken their share from the new features of the new media, it is possible to define their innovations using the limited theoretical studies based on documentary film studies. This study concentrates on the documentary film, *The Shirt on Your Back*, which is defined as a new media documentary. It will examine this film using the three main

characteristics of new media as defined by Rogers (1986). The features that permit *The Shirt on Your Back* (2014) to be described as new media documentary will be emphasized. It is revealed that *The Shirt on Your Back*, has been revealed to represent the new media documentary production at a high level in terms of format and content.

## New Media

New media can be defined as products that have gained continuity, have been removed from the laboratory due to innovations related to technological change or convergence and have been brought to the market or have been offered for consumption and parallel to the socio-economic value of communication activity, it has become an inseparable part of daily life (Törenli, 2005, p.88).

According to Rogers (1986), who will be a guide in analyzing the sample film of the study, says that the most basic characteristics of new media are:

- Mutual interaction
- Demassification
- Asynchronicity

Rogers identified the three important features of new media that define today's forms of communication. It is now possible for countless users to mutually interact, and content can be reached at any time. These features are also reflected in today's documentary film production (1986, p. 4-6).

As Rogers (1986) had cited from Compain (1981): "There are other differences between the new communication technologies and their older counterparts of radio, television, and film; many of the differences stem indirectly from such fundamental distinctions as the interactivity, asynchronicity, and de-massification of new media. The new media represent an expanded accessibility for individuals in the audience, with a wider range of alternative conduits by which information is transmitted and processed" (Rogers, 1986, p.6).

Rogers's definition can provide the basic features that draws outlines for the audio-visual productions as especially form and then content. It is said that form shapes content but nowadays it is complicated situation for cinematographic narratives. New approaches influences documentary film and

new media documentary film is going to harbour all the changes as form and content.

Törenli (2004) summarizes the economic and technological dynamics of the new media: commodification, convergence, digitalization, commercialization, networking, the paradigm of information technologies, the information-based economy, international regulations, paving the way for multinational corporations, globalization, diversification of distribution channels, international competition, international organizations, information highways and integration into the global capitalist system (Table 1).

*Table 1. The Economic and Technological Dynamics of the New Media (Törenli, 2004, p.90-93)*

Commodification	Paving the way for multinational corporations
Convergence	Globalization
Digitalization	Diversification of distribution channels
Commercialization	International competition
Networking	International organizations
The paradigm of information technologies	Information highways
Information-based economy	Integration into the global capitalist system
International regulations	

Uluç points out that there is another aspect of new media that should be examined. Nowadays large and small nations try to keep up with very rapid change, where the concept of new is just an expression, where every day new things are created using different technologies, and where present and current things get old really quickly. Communication tools should be examined critically from the point of view of access, use, ownership and control relations between countries, those who own technology, sharing, cooperation and freedom (2008, p.12).

Sönmez says that different elements such as video, photographs, sound, text and graphics come together in new media, and that the keywords of new media are technology, digital environments and interaction. Sönmez emphasizes that interactivity is possible due to the new media's ability to

communicate through mutual interaction, and that, as a result, new media enables users to communicate and exchange information very quickly (2020).

Today new technologies for use in communication are being developed at a fast pace and as a consequence the world we know is changing rapidly. The most important factor in the development of the new communication technologies is without doubt the Internet. New media, which is heavily supported by the Internet technology, changed the means used for mass media communication also. The convergence of TV, an important mass media communication instrument, with Internet created the IPTV, an interactive broadcast technology (Kırık, 2017).

Törenli says that evaluating media through the artificial division of old and new results in not being able to see that both create a whole within the system, and that they provide continuity to the power structure of the system due to their structures and mechanisms that articulate and support each other. She also says that we need to focus our attention not only on who controls the media, but also on its content and aims (Törenli, 2005, p. 16-17).

Many innovative research on new media indicates that new media technologies caused the alternative narration ways and the new forms of audiovisual productions as genre (Yeni Medya, 2020).

### **Features of the New Media**

The acceleration of globalization and the reconstruction of capitalism, new communication technologies have had some important effects on the transformation of economics, politics and culture. The emergence of the internet as a new cultural space of freedom and an economic market allowed for the rapid circulation of a number of new global values, cultural styles, identities and habits. In a way, the internet has become the cultural medium of the global system. The internet, which is unmatched in terms of crossing lines, also quickly succeeded in globalizing the cultural sphere (Güzel, 2007, p.177).

According to Törenli, the new media's tools and environments were altered by technologies that were added to mass media. Five important closely related developments constitute the technological basis of the new media:

digitalization, computing (microprocessors), satellites, data compression-storage and fiber optic cable (2005, p. 97-98).

The marketing of technology on a global scale demonstrates the power to seamlessly merge geographic boundaries, which makes technological progress rapid and successive in every country. This constantly renewed progress provides the basis for new social habits. New users, new needs and new habits that traditional media cannot offer are made possible by the new media's form and content.

The notion of 'documentary', as we perceive it today, emerged in the 1930s and continues to develop in the present, changing forms or styles according to the changing technological and social conditions of our world. Photography and film, proved effective mediums in reaching a great number of people and therefore were well established as the dominant mode of media communication. Likewise, documentary relied on those media. It was the most efficient way to have the greatest possible reach in documenting reality and communicating to the public, using numerous ways, styles and modes to support and portray argumentation. Today, there are other ways to reach an even larger public by the use of digital media. Starting in the 1990s, with the emergence of the internet/www and in accordance with the rapid advance of information technology, the media landscape altered permanently and created new ways of channeling information were created (Souliotis, 2015).

The development of new media is not limited to technological factors. It depends more on the extent to which providers can respond to the personal and social needs of readers and viewers, and the appropriateness and flexibility of the options they offer (Törenli, 2005, p.155).

The distinctive feature of new media is the interactive and multimedia style that distinguishes it from traditional media (newspapers, radio, television and cinema). Since it is based on a digital coding system it is able to transfer a large amount of information at the same time and to give users the opportunity to give feedback. This transformed media from linear transmission to hyper-textuality. The interactivity of new media makes reciprocal and multi-layered communication possible (Binark, 2007, p.21). Changes in mass communication also lead to a variety of changes in interpersonal communication and in the transmission and storage of messages.



With the new media a form of communication emerged, which stands out for its speed and coverage (both geographically and demographically), where long distances in communication are no longer a problem, in which messages can be selected or addressed to certain people or groups and memory capacity of which cannot be compared to the human mind (Törenli, 2005, p.155).

New media, an extension of digitalization, is an environment where data loss is prevented. An identical copy of data can be created without any loss, because the number of data contained in each data is specific and rigid. Since traditional media is analog it does not have this feature. For example, video cassettes have an analog structure, and the amount of data they contain cannot be measured exactly (Yamak, 2020).

New media has yet to replace face-to-face communication although it does so virtually in virtual communities. An audio-visual communication environment is emerging, in which images and sound can be moved to a communication medium instantly in real time, where the communication (in which news material can be collected, examined, processed and distributed) is formed, and where reader-viewers can be kept in the position of reader-viewer (Törenli, 2005, p.156).

“New media is known for its ability to involve the audience. This is known as interactivity. Hence, it can be said that compared to other media forms, new media has the most evolved feedback system in place. Besides feedback, there are two other things that make new media very special. The first is the way things are written. New media uses a narrative style of writing. A narrative is a story. All of us like to read stories or listen to stories. If serious issues are written in the form of stories, more people are likely to read them and learn from them. The other special feature of new media is the use of multimedia” (New Media, 2019).

Unlike commercial mass media, due to the expansion of internet infrastructures, new media offers ease of access and enriched content. However, this can have a negative effect. Even the smallest errors quickly reach groups that are sensitive to issues and create effective interest groups (Kavoğlu, 2013).

Törenli emphasizes not only the capabilities of information technology, which constitute new media's most prominent characteristics, but also the

information exchange between user groups or individual users through mutual interaction, which it makes possible (2005, p.159).

For being able to understand the present; for being able to communicate with young generations, who are born into new media; for catching up the changing cultural forms on the world, new media documentary appears as one of the new modes of storytelling in filmmaking. This does not mean that, the conventional filmmaking will end. The close-ended, linear storytelling of conventional cinema or TV documentary will exist along with open-ended, non-linear storytelling of new media documentary filmmaking on the Internet (Ocak, 2012).

### **New Media Documentaries**

“Documentary, the term documentary comes to us from the cinema, and has been around since the creation of the motion picture camera. John Grierson defined the term in the 1920’s while producing films for the British. He dubbed this new genre “creative treatment of reality”. The photograph’s seeming ability to capture some aspect of reality, to preserve a moment of truth, has been a compelling force for filmmakers who find themselves drawn towards non-fiction subjects” (Hartwig, 2001, p.2).

Positioning media cultures and the production systems that shape them within the social structure will help to clarify their structures and meanings. Since media products are greatly influenced by the production system when coded, the value of works, for example in television, film and popular music, will be further enhanced by analysis of how media products are produced in this culture, industry, organization and structure (Kellner, 2008, p.154).

According to new media age, all the cinematographic forms has been changed or forced to be change so the documentary film as a genre has new styles, new dimensions, new approaches in nowadays.

Lev Manovich (2001) explores some important points about new media and cinema as the parallels between cinema history and the history of new media; the identity of digital cinema; the relations between the language of multimedia and nineteenth century pro-cinematic cultural forms; the functions of screen, mobile camera, and montage in new media as compared to cinema; the historical ties between new media and avant-garde film. Also,

Manovich emphasises that in a computer age, cinema, along with other established cultural forms, indeed becomes precisely a code. It is now used to communicate all types of data and experiences, and its language is encoded in the interfaces and defaults of software programs and in the hardware itself (2001, p.333).

“In a postmodern age where the inherent “truth” of any image is open to question. No longer is the photograph or film considered objective proof of an object or event. This questioning came into being well before the widespread use of digital tools, which offer an unprecedented ability to manipulate and alter images” (Hartwig, 2001, p.2).

Kellner emphasizes that audiovisual products should be analyzed from a holistic perspective. He says that economic trends in the film industry can help us understand the kinds of films have been made in the past decade and that the fundamentals and limitations of the relationship between television news and entertainment can be clarified by studying the political economy in which they are situated (2008).

*Jones’ Introduction: Ethics and Internet Studies* (2004) emphasizes that new media studies should examine its differences with traditional media. He says it is also possible for production, text and consumption or use to be analyzed simultaneously (Binark, 2007, p.40).

Recent films made on a national scale have been produced based on the technological competence and digital technology platforms described throughout this study. They exhibit the characteristics of new media and are entirely unlike traditional media products. New media documentaries should be considered in this context since they use all kinds of new media as form and content and present new opportunities to audiences.

“New technologies have always been a great potential for artists, who are seeking “new forms” in art. Today, so called “new media” has a great potential for filmmakers, especially for “non-fiction storytellers,” i.e. documentary filmmakers. With the development of new media, new documentary forms emerged on the Internet. These new forms are labeled such as webdocumentary (web-doc), interactive documentary, database-filmmaking, transmedia, non-linear documentary, etc. All of these new documentary forms are done by utilizing not only the computational and telecommunication capacities of the Internet through softwares and apps (app-

lications), but the prevailing use of the Internet as one of the major medium of daily life as well" (Ocak, 2012).

Also it is a true that 'the truth' is discussed in the field in terms of the director, producer or viewer's point of view.

"As it is with all forms of media, literacy is imperative when observing and creating documentary. Ultimately an ability to extract a truth will depend on the individual viewer and their knowledge of both the subject being discussed, the ideology of the producer, and the conventions of the medium. Stuart Hall's three viewer positions apply to documentary as to any other media form: a viewer may accept without question the message of the work, negotiate a reading by accepting some elements and not others, or rejecting or ignoring the work completely" (Hartwig, 2001).

The notion as interaction is important for the new media process and also projects. Two or more people/things communicate with each other or react to each another not at the real time but in different spaces with different tools. Interaction or interactivity is also important for new media documentary film and filmmaking process. All the projects that can be called new media projects/films provides interaction in many and different ways.

Paolo Favero emphasizes the negative directions of new media documentaries: "However slightly, the angle of his discussion and offer a couple of reflections on the implications of such new practices for the world of documentary film. While seemingly appearing as a movement away from the principles of documentary film-making, i-docs perhaps do signal a return to its very principles. Such practices permit, in fact, an innovative and thorough exploration of the objects/ subjects of the works" (2013, p.273).

According to Ocak, some of international productions; Billion Others, Capturing Reality, GDP and Out My Window, are examples of new media documentary projects. These projects were realized entirely under the influence of digital culture and represent the characteristics described in this study. They are all designed to be interactive, offering options that allow viewers to shape their own experiences of them (2012).

According to Hudson, interactive and database formats for internet documentaries refigure conventions of collaborative and self-conscious documentary:

"The 'absolute presence' of new media suggests a potential for emphasis on relationality that differs from relations based on temporal and spatial

coordinates to those based upon a database format of potentially endless recombinations. Transcending observational, expository, self-reflexive and interactive modes of documentary, database documentaries like *Goobalization* and *Permanent Transit* reposition audience and events in ways that exceed the discursive spaces that can be contained on a single screen, via conventions of direct sound or voice-over and, more significantly, within the linear progression of projected film or video or within the fixed site of installations. Database documentaries prompt recognition that meaning is always polyvocal, unstable and contested – always in a moment of transition towards movement and contestation” (2008, p.96).

## Method

This study aims to describe the changing understanding of documentary films. In accordance with this purpose, a descriptive study was conducted based on the characteristics Everett M. Rogers used to identify new media products. The purpose of this study is to analyze and describe the new media characteristics of new media documentaries. This study examines the documentary, *The Shirt on Your Back*, using a descriptive method and analyzes it in terms of the basic features of new media described by Rogers (1986). There are a variety of new media documentaries, and they are included in the universe of this study. The documentary, *The Shirt on Your Back*, was chosen as the sample because it represents the characteristics of new media. The format and content of this documentary film were analyzed in terms of whether or not they are compatible with Rogers' characteristics of new media as mutual interaction, demassification and asynchronicity. *The Shirt on Your Back*, represents the qualifications of new media documentary production at a high level in terms of format and content.

## Findings: A New Media Documentary: *The Shirt on Your Back*

The documentary, *The Shirt on Your Back*, has the main features of new media and is an example of a new media documentary. In this study one of the example of new media documentary film has been examined according to Everett M. Rogers's new media description. It has been analysed that The

Shirt on Your Back contains the basic new media features and represents the social reality in new ways of documentary.

*The Shirt on Your Back* is one of a documentary film (2014) about the collapse of a building that took place in Dhaka, Bangladesh on April 24, 2013. The documentary was directed by Lindsay Poulton and developed by Francesca Panetta, Jason Burke, David Levene, Robin Beitra, Daan Louter, Alex Purcell and Graham Hadfield (New Media Documentary, 2015).

Over 1,130 people died and thousands were injured when the Rana Plaza, a building in which industrial production is carried out, collapsed. The workers in this building were making clothes for big brands of the west (The Guardian, 2019).

It is a project with original photos, interactive data and texts. There is a warning at the beginning of the documentary: "Photos and videos may disturb viewers." Then the viewer is asked a question: "Did the Rana Plaza catastrophe change your shopping habits?" According to the answer the viewer is invited to a discussion. The discussions are carried out in the part, "Join the discussion." This structure corresponds to Rogers's mutual interaction. The filmmakers and the viewers are brought together on the same platform as a feature with whom other viewers can interact.

The documentary *The Shirt on Your Back* consists of 8 separate parts, and viewers can watch any part they desire. This feature is related to Rogers' asynchronicity. The sections of the documentary are:

1. Arrivals
2. Fast fashion
3. Cracks
4. Foundations
5. Collapse
6. Aftermath
7. Rebuilding
8. Your shirt

There are subsections in the online version of the documentary. This feature is thought of as demassification, although it is not possible to make a specific definition of mass for such a documentary film. The sections in the documentary are:

- The reader's time spent reading the documentary's texts

- The amount of money Mahmuda earns in that time
- The value of UK retailers' sales during that time

The documentary is about the life stories of Mahmuda Akhter and her husband, Habibullah, Shapla Begum, Preity and Satytip as examples of thousands of people. Journalists from The Guardian worked on this documentary project, which includes both interviews and articles.

The documentary includes no voice-over or narrator, and the people tell their own stories. The order of the images is changeable. This interactive documentary film exhibits the characteristics of new media and is a new media documentary.

It is seen that it is more probable to spot out the different interactive structures that appear in web documentaries and thus understand how their mechanism works in terms of audience engagement. But to understand or theorize the audience experience in a web documentary it seems more difficult. In the aim of understanding the user experience, theories have to be drawn from existing traditional documentary scholarship, which seems to be adequate to provide answers and arguments on the new media concept of digital interactive documentaries. The analysis on documentaries does not only need to focus on the intentions of the documentary makers but also on the opportunities of the audience that wishes to experience and participate this time through interacting with the documentary (Souliotis, 2015).

## Discussion and Conclusion

This study analyzes the possibility of mutually interacting with countless users and reaching content at any time desired. Technology is the dominant determinant of new media and defines the changing concept of documentary film. Both in terms of form and content, the new media documentaries differ from traditional documentaries.

*The Shirt on Your Back* as a sample of the new documentary film, has the main features of new media according to Everett M. Rogers's new media description. It is important thing to concrete the term "new media documentary" because it is very new form of documentary. Also in Turkey it can not be found a sample as a new media documentary film sample so it could

be seen in Europe or in the United States of America or in another country of the world in terms of to catch the innovation for the documentary.

The ownership structure of the new media has been configured in a way that enables it to reproduce old power relationships in a much stronger way. Today, this formation can only be shortened with the support of tools through independent decisions and a process of reducing costs (Törenli, 2005, p. 89).

In the context of new technologies and new mass communication industries, today's communication environment is becoming increasingly international, and it is generally accepted that the mass media have great social and political influence. In discussions regarding the information society, however, some authors advocate sharing a global understanding of common values while some describe a deformed society bombarded with limitless information sent by others (Uluç, 2008, p.145).

Cinema is considered new media due to its move from film to the digital world, but although digitization of the cinema is an important step towards being a new media, it is not enough. It is not possible to explain the structures and effects of environments with technology alone. This is why it is also necessary to examine socio-cultural structures (Yamak, 2020).

“New media technologies and thinking present a rich field of opportunities to both rethink the nature of the documentary form and present new ideas to the viewing public. Interactivity and audience expectations, new technologies and critical theory suggest a new process for the creation of this media form. A great deal of excellent work has been accomplished. This hybrid media has also produced many unexpected and un-anticipated products as well” (Hartwig, 2001).

The mode of production of new media goes beyond that of traditional media. It is defined by fierce market competition, disappearing physical limits and digitally generated content. One current problem is that information and content in such a communication environment are difficult to control.

Preventing technological developments from transforming the traditional inequality between developed countries and underdeveloped countries into a more comprehensive technological, economic and social and political dependency and other urgent and fundamental requirements regarding international communication regulations must be taken into account (Uluç, 2008, p.325).

“The post-millennium years have produced an interesting moment in the annals of documentary, as much if not more important as a historical juncture



than as a theoretical one – except inasmuch as the hugely diverse films collectively demonstrate that the performative aspects of documentary have by now become relatively commonplace. The divergence between on-screen and offscreen personae, the use of reconstruction as a tool for representing and reinvigorating the past, a sustained interest in subjects whose lives seem built around layers of performance are all performative elements that feature strongly amongst these post-millennium documentaries. The move away from traditional observational documentary was becoming evident in 2000, when the first edition of *New Documentary* came out; however, this shift has gained pace and has now become more of a systematic rejection of the observational form” (Bruzzi, 2006, p.222)

Today, the scene of documentary filmmaking is like plenitude for documentary researchers. There are so many topics to discuss and there is an urgent need for creating new concepts, especially on the issues of database (logic of) documentary filmmaking and interactivity. For documentary filmmakers, experimentation and exploration become inevitable for catching the reality of time. Spatio-temporal design capabilities on the Internet (which operate on database) is an exhilarating issue and enables documentary filmmakers to think, design, and produce their new documentaries in a different logic and form of representation (Ocak, 2012).

The new media documentaries has new characteristics that parted from traditional documentaries but it has also needs time to accept by the viewers and at the same time by the producers.

“In practical terms, this might take some time for the common audience to accept and for established media industries to incorporate or even become remotely comfortable wit. The seeds are certainly there for this transformation of the popular notion of what “finished media product” is, however. This model does offer benefits and advantages for producing finished works in the here and know though, while creating the media forms of the future. A keen problem in creating any media work is audience reach. Although many people may share an interest in a subject, or be open to a particular message, the ways in which they view media may be drastically different – some like the straightforward linear presentation of television, some read books, others move rapidly through hypertext” (Hartwig, 2001, p.10-11).

Global communication can potentially improve peoples and societies' mutual understanding and ensure social cohesion and integration, making

it possible to achieve pluralistic, libertarian, egalitarian and thus democratic communication, an aspiration of this field, when negative aspects such as technological and cultural dependence, monopolies and uniform content due to commercialization are eliminated (Uluç, 2008, p.325-326).

“Rather than categorise recent developments in documentary as ‘post’ documentary, it would be argued that it is more constructive to view these changes as symptomatic of documentary’s renewed (for this is not an entirely unprecedented phenomenon) interest in the more overt forms of performativity: Reconstruction, acknowledgement of and interplay with the camera, image manipulation, performance. Documentary now widely acknowledges and formally engages with its own constructedness, its own performative agenda; it is not that reality has changed, but rather the ways in which documentary – mainstream as well as independent – has chosen to represent it” (Bruzzi, 2006, p.252).

The new media documentary is undoubtedly shaped in an environment where new forms are attempted and new narrative opportunities are offered, and the new viewer of the documentary film will be formed in these conditions. It is hoped that the new viewer, in comparison to the old one, will be more able to question meanings, be actively involved in them and go further in terms of discovery of new meanings.

The documentary, *The Shirt on Your Back*, represents the characteristics of new media according to Rogers' characteristics. *The Shirt on Your Back* has been analyzed in terms of new media as mutual interaction, demassification and asynchronicity. It is revealed that *The Shirt on Your Back* has high ability to represent the new media documentary production as format and content.

According to Jenkins (2006), ‘in the world of media convergence, every important story gets told, every brand gets sold, and every consumer gets courted across multiple media platforms’ so it is important that which story should be told as new media documentary film.

There are several ways to produce a new media documentary film but it is important to emphasise some general characteristics. The new media documentary film needs multi layers structure and a special software. Also it should be thought that the audience has been changed so the documentary should be structured for more ‘user’ by the effect of platform as ‘internet’. Also pre-production, production and post-production procedures has been

changed but the main characteristic of the 'documentary' is the same, and it will last for centuries by any chance.

## References

- Binark, M. (2007). Yeni medya çalışmalarında yeni sorular ve yöntem sorunu. Yeni medya nedir? Yeni medya çalışmaları neleri kapsar?. In M. Binark, (Ed.), *Yeni Medya Çalışmaları* (p.21-44). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Bruzzi, S. (2006). *New documentary*. (2nd Ed.) New York: Routledge.
- Favero, P. (2013). Getting our hands dirty (again): Interactive documentaries and the meaning of images in the digital age. *Journal of Material Culture*. 18(3). 259-277. 18.02.2018 Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1359183513492079>
- Güzel, M. (2007). Küreselleşme, tüketim kültürü ve internet'teki gençlik siteleri. In (M. Binark, Ed.) *Yeni Medya Çalışmaları* (p.177-203). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Hartwig, G. (2001). *New media documentary, explorations in the changing form, theory and practice of documentary*. January 10, 2019 Retrieved from [http://www.gunthar.com/gatech/digital\\_documentary/Database\\_Documentary.pdf](http://www.gunthar.com/gatech/digital_documentary/Database_Documentary.pdf)
- Hudson, D. (2008). Undisclosed recipients: Database documentaries and the Internet. *Studies in Documentary Film*. 2(1). 79-98.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture, where old and new media collide*. The United States of America: New York University Press.
- Kavoğlu, S. (2013). *Güncel bir olgu olarak yeni medya ve kriz iletişimi: Örnek vaka analizi*. February 2, 2013 retrieved from <http://egifder.gumushane.edu.tr/article/download/5000006381/5000006810>
- Kellner, D. (2008). Ayrımın üstesinden gelmek: Kültürel çalışmalar ve ekonomik politik. S. Çelenk, (Ed.), In *İletişim Çalışmalarında Kırılmalar ve Uzlaşmalar* (p. 147-172). Ankara: De Ki Basım Yayım.
- Kırık, A. M. (2017). Yeni medya aracılığıyla değişen iletişim süreci: Sosyal paylaşım ağlarında gençlerin konumu. *E-Gifder, Gümüşhane University E-Journal of Faculty of Communication*, 5(1)
- Manovich, L. (2001). *The Language of New Media*. The United States of America: The Massachusetts Institute of Technology Press.
- Neuman, W. R. (1991). *The future of the mass audience*. Cambridge University Press: The United States of America.
- New Media (2019). *Characteristics of new media*. March 8, 2019 Retrieved from <http://download.nos.org/srsec335new/ch21.pdf>

- New Media Documentary (2015). April 3, 2015 Retrieved from <http://www.doclab.org/2014/the-shirt-on-your-back/>
- Ocak, E. (2012). New forms of documentary-filmmaking within new media. *AVANCA|CINEMA 2012 International Conference*, 2012,1169-1175. ISBN: 978-989-96858-2-6
- Rogers, E. M. (1986). *Communication technology. The new media in society*. New York: The Free Press.
- Souliotis, T. (2015). *Digital interactive documentary: A new media object, spectatorship, authorship & interactivity*. Unpublished Master Thesis Thesis for MA Film & Photographic studies, Leiden University.
- Sönmez, E. E. (2020). *Yeni medyanın "yeni"likleri*. January 02, 2020 Retrieved from <https://derinstrateji.files.wordpress.com/2014/08/yeni-medyanin-yenilikler.pdf>
- The Shirt On Your Back (2014). *The Guardian*. December 10, 2019 Retrieved from <https://www.theguardian.com/world/nginteractive/2014/apr/bangladesh-shirt-on-your-back>
- Törenli, N. (2005). *Yeni Medya, yeni iletişim ortamı*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Uluç, G. (2008). *Küreselleşen medya: İktidar ve mücadele alanı*. (2nd Ed.). İstanbul: Anahar Kitaplar.
- Yamak, M. (2020). *Yeni medya ve yeni medya olma yolunda sinemanın geçirdiği teknolojik süreç*. January 3, 2020, Retrieved from [https://www.academia.edu/7838892/Yeni\\_Medya\\_ve\\_Yeni\\_Medya\\_Olma\\_Yolunda\\_Sineman%C4%B1n\\_Ge%C3%A7irdi%C4%9Fi\\_Teknolojik\\_S%C3%BCre%C3%A7](https://www.academia.edu/7838892/Yeni_Medya_ve_Yeni_Medya_Olma_Yolunda_Sineman%C4%B1n_Ge%C3%A7irdi%C4%9Fi_Teknolojik_S%C3%BCre%C3%A7)
- Yeni Medya (January 5, 2020). *Vikipedi, the free encyclopedia*. January 5, 2020, Retrieved from [https://tr.wikipedia.org/wiki/Yeni\\_medya](https://tr.wikipedia.org/wiki/Yeni_medya)
- Yeni Medya. (January 5, 2020). *Yeni medya*. January 5, 2020 Retrieved from <https://yenimedya.wordpress.com/>

### Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Arda, Ö. (2020). An assessment of the new media documentary. *OPUS–International Journal of Society Researches*, 15(24), 2937-2956. DOI: 10.26466/opus.678458

# Re-Locating Identity Politics in the UK in a Post-Brexit Era: The Scottish, Northern Irish, And Welsh National Backlash

DOI: 10.26466/opus.640273

\*

Sertan Akbaba\*

\* Dr. Öğr. Üyesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, İ.İ.B.F, Kırşehir / Türkiye  
E-Mail: [sertan.akbaba@ahievran.edu.tr](mailto:sertan.akbaba@ahievran.edu.tr) ORCID: [0000-0002-4278-1170](https://orcid.org/0000-0002-4278-1170)

## Abstract

*In a recent referendum, the British voted to opt out of the European project. Clearly the outcome still remains unclear. Immediately after the referendum, internal debates on how the individual regions that comprise the UK would react have now come to the fore. This study is to examine how the British government will settle its relations with its regions (i.e., Scotland, Wales, Northern Ireland), and whether the UK will devolve after Brexit. The retrieval of state power will certainly trigger popular movements hence, there is a need to question how identities can be positioned in the UK after Brexit. I argue that the issue of identity will become essential in British politics as it will spell the revival of an internal nationalist political rhetoric. An identity based harsh political discourse is on its play and will remain present for some time in the UK. This is tested by examining the nationalist discourse of the Scottish National Party, Sinn Fein, and Plaid Cymru.*

**Keywords:** Brexit, United Kingdom, Identity, Scotland, Wales, Northern Ireland

## Brexit Sonrası Dönemde Birleşik Krallıkta Kimlikleri Yeniden Tanımlamak: İskoç, Kuzey İrlandalı Ve Galli Milliyetçilikleri

\*

### Öz

İngilizler yakın tarihli bir referandumda Avrupa projesinden uzak durmayı seçmişlerdir. Ortaya çıkan bu sonuç ise belirsizliğini korumaktadır. Ancak, referandumdan hemen sonra, Birleşik Krallık içindeki bölgelerin (İskoçya, Galler, Kuzey İrlanda) referandum neticesine nasıl tepki vereceği hususu önem kazanmış ve iç tartışmalar başlamıştır. Bu çalışmanın amacı, Londra'nın bölgeleriyle ilişkilerini nasıl çözeceğini ve dahası Brexit sonrası alevlenen milliyetçi söylemin gelişmeleri nasıl şekillendireceğini analiz etmektir. Brexit ile başlayan güç mücadelesi ve gücün Londra merkezli geri alınması, kimlik siyaseti ile beslenen halk hareketlerini tetiklediği görülmektedir. Brexit'in esasen bir yönüyle var olan bir kimlik meselesinin sonucu olduğu da açıktır. Bu süreçte bölgesel kimliklerin nasıl konumlandırılacağını sorgulama ihtiyacını ortaya çıkarmakta ve halihazırda kimlik tabanlı sert bir siyasal söylemim Birleşik Krallık siyasetine egemen olduğu görülmektedir. Bu çalışma, İngiltere'de siyasetin merkezinde yer alan milliyetçi söylemin yeniden canlanmasına neden olan İngiliz siyasetinde kimlik meselesinin önem kazanacağını savunmakta, bu argümanı ise İskoç Ulusal Partisi, Sinn Fein ve Plaid Cymru partilerinin söylemleri üzerinden irdelemeye çalışmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Brexit, Birleşik Krallık, Kimlik, İskoçya, Galler, Kuzey İrlanda.

## Introduction

Bob Geldof (2019) emphasized that Brexit “comes from a dangerous ideology called nationalism,” leading to a clash of identities. Brexit will have far more internal implications for the UK than external, leaving aside its relations with Europe. For years, owing to EU membership, English nationalists have rallied against Europe thanks to political parties such as the United Kingdom Independence Party (UKIP) and the British National Party (BNP). With Brexit now in process, English nationalism is once again encountering a rival, albeit this time from inside.

The post-Brexit era has shown that the constituent regions of the UK have entered a harsh bargaining “power grab” (Carrell, 2018) phase. In the cases of Scotland and Wales, both the Scottish Parliament and the Welsh Assembly are eager to repatriate EU powers into their devolved regions. On the other hand, the border issue of Northern Ireland is causing a deep rift between Northern Ireland, the Republic of Ireland, and London. This phase will have severe implications for the future of the State, and more importantly, whether it will cause Northern Ireland’s transformation into a federal republic. In the near future, we will find out whether there will be another referendum on independence in Scotland and/or a unification of Northern Ireland with the Republic of Ireland; however, it is clear that the post-Brexit era has already begun fuelling both Scottish and English nationalism in that direction, not to mention the Irish (both North and South).

To understand this multifaceted outcome, it is better to start with the concept of Brexit<sup>1</sup>. Scholars are currently repeating the mistaken use of the concept since most Brexit supporters came predominantly from England and Wales, while the largest populations to vote against Brexit came from Scotland, Northern Ireland, and Gibraltar. According to Winder (2018), it was a kind of an English “No,” not a UK wide “leave” that opened up the issue of

---

<sup>1</sup> The word is “a blend of British and exit on the pattern of Grexit, which was coined earlier in 2012. It is debated with the notions of Soft and Hard Brexit. The former includes that the UK would be out of the EU, but would retain strong economic ties, make budgetary contributions, and allow the free movement of people, while the latter is about the complete withdrawal of the UK from the EU, the Single Market, and regaining full control of its own law-making and immigration.” See Online Cambridge dictionary, <https://dictionary.cambridge.org/tr/s%C3%B6z%C3%BCk/ingilizce/soft-brexit>

identification within a multi-national state, making London face with its constituent nations, represented, namely, by Cardiff, Edinburgh, and Belfast. The UK is home to six national identities—English, Scottish, Welsh, Ulster, Irish, and British—all having something to say about Brexit, and more generally, on the future of the Union, with a divergence of reasons.

Brexit will have far greater consequences that deepen the politically-divided island. Such divisions began in the pre-referendum era, which currently continues to deepen alongside the post-referendum era. The picture is blurred and the way in which the context (i.e., Brexit) is instrumentalized to gain some political ends is now being investigated. Also, more importantly, one question concerns how identity politics, with its changing, shifting, and contextual character will shape the UK in the years ahead.

The problem, however, is the increased complexity of governance in the context of regional and global integration that is linking Britain into a system of rulemaking that has not been accepted to be compatible with domestic institutions. There is a clear contradiction here in that the shift towards an idea of sovereignty as expressed through interdependence both reinforces and challenges executive power as a pool of sovereignty and the national interest. However, the transformation of state power, shifting authority, and responsibility upwards to the forms of international and transnational governance, and downwards to regional authorities, as well as to the market, has resulted in a clash between popular movements (Welsh, Irish, and Scottish) willing representation and to some extent independence, effecting one another in that direction.

On the other hand, a London-based elite aims to claim power from Brussels, who are still trying to legitimize the multi-national British state through the defense of parliamentary sovereignty, which is believed to be sine-qua-non for the British identity (Wellings, 2007, p.401). As Moffat argued in 2000, “Cultural identity was localizing even though economic structures were globalizing” (Moffat, 2017). The UK has always been defined as a centralized state, but not uniform, or differently (i.e., a Union state). The devolved institutions, for Scotland, Wales and N. Ireland make the UK, as Mitchell (2009) argues, “not a union state but a state of unions” (p.5-6). The leave campaign was about the sovereignty of this state, and for securing the “British interest,” but what should be understood here by the term “British”?



At this point, Bevir and Rhodes (2003) argue that there are two ongoing and competing models that explain the British political sphere. The first is what is known as the Differentiated Polity Model (DPM), which includes the hollowing out of the state power, the transfer of authority, and both upward and downward responsibility. The DPM results in “a move away from static asymmetric and hierarchical power relations towards a more diffuse and plural network in which power is constantly negotiated” (cf. Gifford, 2010, p.326). In opposition to this, as Marsh argues (2008), the British Political Tradition (BPT) tries to maintain a limited liberal notion of representation with a conservative flavor of responsibility and representation in a top-down method of democracy in a “government knows best fashion” (cf. Gifford, 2010, p.326). These explain the center-periphery relations in Britain. And, moreover, gives hints on how the relocation of power would be settled after Brexit, as well as the identification of the regions. This brings the issue towards the clash of identities within the UK. The paper mainly focuses on the rhetoric of the nationalist political parties in the devolved regions: the Scottish National Party, Sinn Fein, and Plaid Cymru, all of whom have shifted towards a hard political discourse built on identity and instrumentalizing nationalism. Clearly, the concepts of ‘state,’ ‘nation,’ and ‘citizenship’ have always been vehemently debated in the UK. Thanks to the EU, certain issues surrounding identity have remained silent for years, though they have recently opened up again with Brexit.

### **Understanding Nationalism in the UK**

David Cameron (2013), in his Europe speech, emphasized Britishness as thus: “We have the character of an island nation—independent, forthright, and passionate in defense of our sovereignty. We can no more change this British sensibility than we can drain the English Channel.” Here, his intention was to stress a cohesion out of the diversity of competing identities within the UK. However, a few years later, with the Brexit referendum, Scotland’s first Minister Nicola Sturgeon re-declared the current process of Brexit bargaining as “an act of democratic self-determination,” which also calls to mind Scotland’s self-determination right. She remarked that Prime Minister May had empha-

sized the same during the referenda to leave the EU. Currently, what she argues is that the same counts for Scotland's right to negotiate its position during and after Brexit. However, she has also received criticism from London that it is the EU that harms the very democratic institutional set-up of the UK in the first place. To summarize this, for instance: We debate and agonize over our involvement in the European Union precisely because, unlike the Germans or French, we invest our national character in the institutions that govern us. . . . Because Britain's common political institutions are central to the British people's common identity, if you attack these institutions, you are attacking the common identity and the qualities that come with it (Hague, 1999).

As acknowledged in the above citation, British identity is labeled as a sort of state identity—an attachment to the Union, rather than to the people. The Conservatives put forward the issue the European Union's otherness, which has, for a long time, been their motto of nationhood in contemporary British politics. However, the situation in the UK is twofold. Firstly, the debate is not about the supra-national; namely, between London and the EU institutions but also a matter of sub-national, including regional authorities (Scottish, Welsh, Northern Irish) that do not share the same interests with that of England. As Paxman argued long ago, "the English put their faith in institutions. It is the present crisis of institutions which is the crisis of Britishness. And the crisis of Britishness is the crisis of Englishness" (Paxman, 1998, p.17). That is why this situation results in inconsistent attitudes towards European integration. The same counts for Brexit.

In policy terms, the Conservatives have positioned themselves against further integration (though there is a Euro-enthusiast Tory wing within the party) and, in some areas, such as social policy, employment, and immigration, they are committed to taking back powers from Europe. However, for Gifford, the "Conservatives' general approach to constitutional matters, is the extent to which the European issue is increasingly viewed more as a matter of popular rather than parliamentary sovereignty" (Gifford, 2010, p.331). However, there is a divergence of views when European issues are debated at the national level. For instance, even Wales, which is truly committed to the Union, reflects sympathy to the EU. As Welsh First Minister Carwyn Jones argues:

Wales would sit more easily in a Europe which had a different structure, which is more federal, but the EU needs to be more transparent, it's absolutely crucial that [EU] citizens feel they have an influence on what the Commission, for example, does. And that isn't the case at the moment in many ways (Carywn, 2012).

Clearly, the principle of opt-outs and 'red lines' in European negotiations have preserved the British way of dealing with the EU, thereby allowing continued conditional engagement on the basis that it is in line with domestic policy agendas. The issue is, therefore, not whether sovereignty is compromised by the increasing level of interdependence but how it will be secured (the ongoing debate on the future trajectory of the EU). Crucially, it is linked to the expression and value of executive power, ensuring that European decisions are in line with the government's (Labor, Liberal, or Conservative) domestically-mandated policy agenda, which implies that British parliamentary sovereignty remains integral. However, at this point, the role of the devolved regions comes into play, and consequently, their reaction to Westminster's rule.

In this context, it seems that the British Conservatives may wish to adopt a more pragmatic approach to Europe by reconstructing a different kind of engagement with Europe. However, the position of the Conservatives does not fit alongside the views from the devolved regions. The current situation is defined as a "power grab" phase in the UK, where each side is trying to justify its position via a great use of identity politics; namely, nationalism. For scholars, there are two distinctions made in identity research: the cultural or political conceptions of national identity. For Breuilly (1994), national identity is mostly about the political attachment the individual perceives towards his/her state. In the case of the UK, the source of this political attachment is, firstly, the respect for political institutions, and secondly, the responsibility of good citizenship. However, the Brexit process will have a much greater political significance than ever before as it will transform the people's sense of political belonging and cause the issue of Britishness to arise once again.

Long before, John Breuilly, in his famous book entitled "Nationalism and the State," emphasized the power-hungry behavior of the state elite,

especially in instrumentalizing nationalism for other ends. For Breuilly, nationalism “is best understood as an especially appropriate form of political behavior in the context of the modern state...” (Breuilly, 1993, p.1). Breuilly evaluates nationalism as a form of politics, and, “nationalism is, above, and beyond all else, about politics, and that politics is about power. Power, in the modern world, is principally about control of the state” (ibid, p.1).

Breuilly emphasizes the shift from what he calls ‘corporate’ to a ‘functional’ division of labor. He defines this by describing past conditions where people were administrated under only a single corporate organization, while, with the establishment of the modern state, the needs of the society have been met by separate function-specific organizations, which have all been covered under a bureaucratic state (ibid, p.163). For Breuilly, the modern state developed in a liberal way, which included public powers being exercised by state institutions and the private powers being transferred to non-political institutions. Hence, the system underwent a rapid transformation in which the monarchy, the church, and even the lordships were thrown away (ibid, p.164). This process leads to the establishment of new institutions representing the modern nation-state. Today’s problems do not only concern the UK but also many nation-states around the world that are forced to confront this new modern institutional setup, or, in Breuilly’s words, “power sharing” (ibid, p.164). As in the case of the UK, there is also a clash between Scottish, Northern Irish, and Welsh popular sovereignty which confronts British parliamentary sovereignty.

Certainly, the transformation of the state introduced “the state as public and the civil society as private with the modern idea of sovereignty,” which required states to be secured with a strong political shield; namely, nationalism. That is why, as Breuilly believes, in securing the needs and controlling the direction for protecting the state, “nationalism is used to refer to political units seeking or exercising state power and justifying such action with nationalist arguments” (ibid, p.1). The establishment of the institutions and the public-private distinction requires the participation of the citizens. Through this participation, the goal is to bind the individual to the state, which is to make the state-society connection. Breuilly speaks of “harmony between the public interests of citizens and the private interests of selfish

individuals;" (ibid, p.165) namely, the elites. For this aim, it was first necessary to construct the tie between the state and society, and afterward, secure it in the name of framing the individuals.

What Breuilly argues is that coordination is required for the elites to meet on common grounds to develop the idea of common interests; on the other hand, mobilization is for gaining support, namely from the grassroots, to bring their attention towards the cause. Finally, legitimacy is required to justify the national ideas developed (ibid, p.166-167). This was all about establishing the state-society connection, which has come to be a polity of citizens. However, in the case of UK, the polity of citizens is constantly diverging with different interests and deeper contradictions about the future of the UK, which have all been triggered with Brexit.

For Breuilly, "it is the political rights, not the cultural identities of those who are citizens" that make up today's nations. On the contrary, a limit was put forth to "the body of citizens" as "the notion of freedom as privacy beyond the state by defining freedom solely as participation in the implementation of the general will" (ibid, p.165). The post-Brexit era has become a scene for these national movements led by the political parties by confronting and recriminating one another under the debate of Brexit. As Gallagher (2018) puts it, "Brexit is where Scottish and English nationalism have met." The underlying reason for this clash in nationalism appears to be a result of market relationships. Since 1973, the UK has participated in the European Single Market and, if an exit occurs, it will regain direct control of the market within its national borders, thereby transforming its participation in the single market into a national market once again. The question appears on how to re-define the 'national market.'

For Breuilly, the changes and transformations brought along with modernity are mostly in the economic realm. Regarding market relationships, it is a way to break down local isolation and the ones which are controlling it. Through this direction, it will provide entry for outside political groups, as well as locals who aim to turn their attention outwards (Breuilly, 1993, p.20).

Nationalism will, therefore, be understood neither as an expression of some enduring reality such as the nation, and nor as an arbitrary ideological

construction, but rather as one response to certain crucial aspects of modernity (ibid, p.140). In this context, it is about the economic aspects dominating the society in voting on recent referenda (e.g., the Scottish independence referendum, Brexit referendum). In the case of Brexit, it comes either in the form of the border issue between Northern Ireland and Republic of Ireland, or the economic success of Scotland participating within the Single Market. To convince the public, in their assertion of the abovementioned reasons, the regional elites react to the London based elites by centering and projecting their interests with the nationalist shield.

### **Brexit for Whom? Understanding Identity Politics in the UK**

British identity has always been evaluated as a supplement, rather than a replacement, much like the European identity. However, Thatcher's 1988 Bruges speech is important as she once demonstrated that, "we would all become identikit Europeans in a supranational way" (Taylor, 2008, p.52). At this point, Taylor argues, "what about the failure of the British turning identikit English in a supranational UK as the Scots still remain Scottish, the Welsh still Welsh..." (ibid, p.52). As a result, under so many years of British rule, none of these identities have disappeared as Britishness remains a regional and political identity, rather than a cultural one. The questioning of Britishness, alongside Brexit, currently confronts a deepening of other dimensions. Thanks to Brexit, there is an increasing amount of blame-shift and accusations covered with an identity rhetoric. Whether this be "remainers," "leavers," "perpetrators," "unionists," "closet unionists," "Little Englanders," "racists," etc. A kind of blame-shifting rhetoric has occupied the political arena in the UK which has shifted the identification crisis toward a more general polarization within the society.

For the EU, a political integration is not seeking to remove national identities (and certainly its fragments) and is trying to grasp all these diversifications in what is called a post-national environment where each of them has something to argue in the name of Europe. However, this brings along more important developments in the UK, rather than with its relations with the EU, and certainly jeopardizes the minimum reconciliation that the Unionism requires. And, more importantly, if the general picture of British politics (allocation between Conservatives, Labor, and Liberal Democrats) is to

be considered, the attitude of British voter's signals to a more liberal open economy, which, in essence, requires support for integration, namely, economic integration, while at the same time reflecting Euroskepticism towards a more political union. The political side of integration opens up a suspicious debate in the UK on whether this will harm the democratic values of the nation, limit sovereignty, and how to settle relations with devolved regions.

The issue of democracy has become fragile at the national level in the UK, especially in its different forms of loyalty and of self-determination; for instance, how regions can legitimately adopt policies aimed at strengthening a sense of "we" amongst its members. Such identity-building (or protecting) projects can sometimes be contradictory; for example, in being a part of the EU, or how British politicians may promote a common British identity in a way that minimizes the significance of regional identities. On the other hand, Scottish (or Welsh, Irish, etc.) politicians may promote a sense of their nationhood that views national authorities as surrendering or as an artificial or ersatz (known as ersatz nationalism) which finally grasps the EU level. As Kymlicka (2011) argues, "EU politicians may imply that both national and local (regional) identities are anachronisms in an increasingly post-national European demos" (p.288). That is why there those who are favoring to federalize the Union, and those who are favoring to protect the status quo in an intergovernmental structure. Bartolini (2005) argues that European integration is very different from the turbulent nation formation processes of center formation when he states that, "this process of cultural homogenization and nation-building was never peaceful, completed, comprehensive, or uniform" (p.86). As mentioned earlier, whether this is a national or a European issue, it cannot be addressed to the whole nation (in which most niche parties fall into such a mistake). Therefore, it is necessary to draw a distinction between the nation and the state; otherwise, there is a clash of interests, as well as identities, in issues arising from the European integration between local, regional, and national levels. It is clear that "...re-legitimizing the state by shifting power from national to local level may end up deepening the legitimization crisis of the nation-state, and the tribalization of society in communities built around primary identities" (Castells, 197, p.275). With the experience of multi-level governance, thanks

to the EU, the territorial distribution of power within the UK is forcing the devolved regions to gain more power in their reluctance to give away power to London.

At either the regional or at national level, the views and interests in British politics related to the EU remain mostly about representation and sovereignty, which gives birth to “remainers” regarding the largest population aspiring more representation (supported by the EU level) and those who aspire to secure their representation; namely, the Brexiteers. In a process of antagonism, both at supra-national and sub-national levels, an important question is: who is to be empowered in a post-Brexit era? A politics of skepticism, distrust, and disbelief is haunting the UK, whereby a troublesome stranger Union rhetoric is occupying the political arena, and moreover, the “post-devolution institutionalization” (Livingstone et.al, 2009, p.238) is forcing the devolved regions to seek more power with a nationalist rhetoric.

### **Northern Ireland**

The divided Irish identity is no new issue. For decades, the island has faced much violence and fear due to the clash of identities between the nationalists vs. unionists, even on sectarian bases between the Protestants and Catholics. In 1998, with the signing of the Good Friday Agreement, the horrors and atrocities of the past gave way to peace in the island. In Northern Ireland, however, political hostility remains always high on the agenda. Bolstered by the Brexit referendum, the issue of national identity has been triggered once again. This remains a twofold situation. Firstly, it covers the hostility between Northern Irish politicians with that of London-based elites; and secondly, the divided community in Northern Ireland has become more polarized between the remainers and leavers.

As Ulster Unionist Party leader Robin Swann emphasized, “Westminster has turned its back on Northern Ireland, the Union is challenged at the minute by Brexit” (The Irish News, October 18, 2018). Or, as Mary Lou McDonald, leader of Sinn Fein, argues, “Brexit is fundamentally wrong and undemocratic” (The Irish News, November 26, 2018). She continues to argue that “an executive in the north should be in place to deliver for all in the community, growing the economy, standing up to destructive Tory poli-



cies, and representing the majority view on Brexit” (ibid). Certainly, the issue facing Northern Ireland rests on the Good Friday Agreement, which recognizes that, if approved by the people, there may be a transfer of power from London to Belfast.

The Irish identity has become a very important matter for Northern Irish politicians and people alike. Whether there will be a plan to unite Northern Ireland with the Republic of Ireland, the future of the border issue with the Republic of Ireland, and questioning the level of belonging, etc., the Brexit referendum has forced the people to make a choice on the old debate on nationalism vs. unionism. For McDonald, “Irish nationalism is born out of resistance to a colonial power. It is traditionally progressive. My politics has always been about two things: about Irish unity, ending partition, national freedom, and also about equality” (Politico, April 25, 2019).

Thanks to Brexit, an over-stressing and re-remembering of Irish identity is currently high on the agenda. According to the Good Friday Agreement, the Northern Irish people, by birthright, are allowed to choose their nationality as Irish, British, or both. Recently, with Brexit, they have to make a choice. For instance, N. Ireland-born British citizens have to apply for Irish passports for the sake of freedom of movement in the EU; likewise, N. Ireland-born Irish citizens have to formally renounce British citizenship to continue enjoying EU rights. Dual nationals face a slightly different dilemma: they will either face restrictions to their EU rights, or the other way round, would they be EU citizens or not? As Mary Lou McDonald has emphasized, “...in the event of a crash, in the event of a Tory crash, that she [Theresa May] must as a democrat return to the Good Friday Agreement, and she must begin preparation for a referendum on Irish unity” (Reuters, February 20, 2019). Michelle Gildernew supports this argument in making reference to the post-conflict era settled with the Good Friday Agreement: “It is the alternative to conflict. It is a democratic and legitimate way to achieve Irish unity ... It is an accommodation between those with Irish identity and those with British identity” (Anadolu Agency, February 13, 2019). When compared to England, both N. Ireland and Scotland remain attached to the European project. Doyle summarizes this comparison as;

Irish unity was historically portrayed, by some unionists, as a move from a large, cosmopolitan and internationally focused state to a smaller and

more inward-looking Irish state. This has now reversed, and it is Ireland which is linked to Europe and cosmopolitanism, and the UK seems inward-looking and parochial. If Scotland votes for independence in the near future, that clash of images will be all the stranger (Doyle and Connolly, 2017).

As seen from the above quote, the issue regarding identity is about routes, and, consequently, it is about the future; in this case, the identity issue specifically concerns the future of N. Ireland, rather than the roots or sources of Irish identity. Leaving behind an era of destabilization and damage, the region requires working for a peaceful future. It is clear that, in the UK, there are multiple identities; for example, a person may feel both British and Irish, or just as Irish, or even British. However, the Brexit issue has now cut across these belongings, which thus leads to a polarization of society. Austen Ivereigh has summarized this situation as “rather than build a new consensus for a reinvigorated vision of our European membership, the referendum split society in two and led eventually to our self-expulsion” (June 28, 2016). Identities have become politically – Brexit – relevant. People have come to identify themselves as Unionists, for example, in the case of the Democratic Unionist Party leader Arlene Foster, who emphasizes that the “Union is our guiding star” (BBC, June 9, 2017). The DUP, who are also known as Unionists, support Brexit but reject a soft border between N. Ireland and the Republic of Ireland. According to Foster, “The fact that it [soft border] separates N. Ireland out from the rest of the UK, puts an internal border within the UK, and makes us subject to rules and regulations which the rest of the UK will not be subject to” (AOL, May 20, 2019).

On the other hand, parties like Sinn Fein and Alliance party back up a no border deal between the N. Ireland and the Republic of Ireland, and more importantly, want a referendum on Irish unity. As the leader of Sinn Fein, Mary Lou McDonald (2018) states, “Brexit will hamper the economy, agreements, and restrict the rights of citizens.” The importance of the border is directly linked to the identity debate as both the Republic of Ireland and the UK joined the EU (then known as the EEC) at the same time. Thanks to the European Single Market, the borders between the states were eliminated; as a result, there was no questioning as to whether N. Ireland represented either the northern part of the island or a region in the UK. Although the European project helped enormously to settle peace on the Island, the

UK's exit from the EU has caused a serious crisis for the island by creating another problematic border issue.

## Scotland

On the other hand, Scotland's case differs. Here, Brexit becomes directly related with independence as this issue dates as far back as the 1988 "independence in Europe" policy. However, the 2014 referenda for the independence of Scotland resulted with a 55% majority to remain in the UK. Concerning the Brexit outcome, the issue of independence has been highly debated. Nicole Sturgeon argued that "any special post-Brexit status for Northern Ireland should also apply to Scotland" (The Guardian, October 9, 2018). She also criticized that "Brexit is about turning inwards, pulling up the drawbridge, retreating from the world. Independence is about being open, outward-looking, aspiring to play our full part in the world around us" (November 26, 2018). In her speech, she actually defines the characteristics of what a "remain" vote signifies for Scotland in being a part of Europe, and that to be open is to have multiple identities within a European project, not to pick up one over the other. Scotland is a devolved region within the UK, but just like N. Ireland, Scotland also feels like a European region in its participation in EU developments and policies, its taking advantage of the programmes of the EU, its enjoyment of extra rights granted by the EU, etc. For the Scots, there is a clear ambition towards pluralism, both in terms of institutions and identity. One of the voters named Douglas Baird summarizes Brexit as "the most ridiculous thing that has happened to the UK in my lifetime" (cf. Booth, The Washington Post, February 11, 2019). Regarding the current situation in Scotland, he continues to confess that, "I may sound like a Scottish nationalist to you, but I voted 'remain' in the Scottish independence referendum as I wanted Scotland to remain in Europe" (ibid). This encapsulates the issue of how Scottish people are willing to stay in the EU, no matter if they have independence or not. The traditional narrative for collective solidarity does not bother the majority of Scottish nationals. The solidarity of this multinational state, which is based on economic prosperity, welfare, glory as an international actor, security, etc., are serving well in advantage of the devolved regions. For Scotland, the issue of Brexit is mostly

about the advantages and disadvantages of Scotland's future within the British Union, with the highest goal being democratic equalization and the pooling of sovereignty with London, just as it was under the European contract (Wallace, 1999, p.503).

Scottish nationalism is a civic type of nationalism pursued in a non-ethnic and non-cultural way by the Scottish National Party. The SNP's policy is based on a greater self-governance for Scotland, as well as the accommodation of diversity, civic institutional practices, etc. For instance, in an interview in 2018, Nicola Sturgeon clarified the SNP as being a civic nationalist party. She also explained that the aim of the party is to gain control of Scotland's destiny. In her words, she demonstrated that "being proud to be Scottish is not what really drives my support for Scottish independence. There is a distinction between what I call utilitarian nationalism and existential nationalism. I want Scotland to be independent because the powers of decision-making will help us to build a better country. I'm very much a utilitarian nationalist" (November 26, 2018). She continued to explain that her nationalism is not exclusionary and anything like the nationalisms in Europe. For her, the SNP is a pro-immigration party. Talking on nationalism, she argues that,

It's not what drives my politics. It's not really about my identity. It's about what gives the country I live in the best opportunity to build the best economy, have the fairest society, have the decisions taken that determine the prosperity of our country. I happen to think that governing ourselves is the best way to do that (November 26, 2018).

According to Sturgeon, for Scotland, the issue is about self-governance, and to decide what remains good and bad for the Scottish people. However, in maintaining this policy, the SNP does not reflect an anti-English sentiment, but it does make clear that the Scots do have a distinct identity, resting not only on survival but also popular sovereignty. Also, the SNP's goal is to make Westminster interfere as little as possible in Scotland's future. As such, decisions need to be taken as much as at regional level, as it is in most political areas, such as education, culture, Presbyterian Kirk, law and civil service, etc, and with regards to these areas, a territorial distribution of power has already been settled. However, with Brexit in process, it can be said that the Scottish people feel their future is uncertain. This triggers the nationalist rhetoric used by the SNP to strengthen its cause on the issues

arising from Brexit. Recently one of the issues, is about a differentiated strategy plan negotiated by London for the devolved regions. According to SNP each devolved region must be subjected to the same conditions. However, the 'backstop proposal' for Northern Ireland would lead to more damage to the Union. If applied, this will lead to a serious disadvantage of the Scottish business, where Northern Ireland will have much easier access to the Single Market and to the Customs Union. And, if such an arrangement can be made to Northern Ireland, why can't for Scotland? As a result such inequality between regions is not accepted by Scotland.

One of these concerns remains the territory in which Scotland, as a region within the British Union, will be separated with the EU. It is clear that most of the Scots favor the EU, are fond of taking part in its variety of policies, and have even localized Europe into their regional administration and management. It is this sharing of authority between Brussels, London, and Edinburgh that makes the Scottish embrace the European integration and causes them to consider it as an important marker, and even supporter, for Scottish autonomy. Further, Europe helps to shelter a vision for Scotland as a regional autonomous government by expressing its rights to self-rule, as well as making London understand what shared authority means. The British system is based on the fundamental principles of absolutism, and that is the British parliament; hence, it is this parliamentary sovereignty that is deeply instituted in the British system and is well beyond the roots of national identity; namely Englishness. This is why and how many Scots remain skeptical about the results of Brexit. According to the SNP, the European identity is functional, which means giving opportunities to solve issues arising from national identity conflicts in Europe. Therefore, the European identity can be considered a form of both accommodation and identification for those who are unsure of their national identity. Being a part of the EU, as well as participating within the European identity context, have become important for regional or sub-national groups to express themselves more freely in a wider geography of belonging and attachment.

## **Wales**

The case of Wales is quite different as compared to its counterparts; namely, Scotland and N. Ireland. In the referendum, Wales voted out of the EU in

favor of the other Union. Since the main theme of the leave campaign was to ‘take back control,’ it is clear that both the issue of identity and devolution have always been on the Welsh agenda. According to the “One Wales Strategy,” to become a strong and confident nation, Wales requires more devolution. In the strategy paper, it emphasizes that “without a strong government with a sense of purpose and direction, we cannot deliver the real and lasting changes to transform people’s lives all over Wales” (BBC, One Wales Strategy Paper, 2007, p.6). With the Brexit outcome, the party has hardened its discourse on the future of Wales. In the 2017 election manifesto, party former leader Leanne Wood has emphasized “we face grave risks ahead of this election – our farming, our communities, even our very identity as a nation ... All of that is under threat from a Tory party that can only be described as cruel and reckless” (Plaid Cymru Party Action Plan, 2017).

Thanks to Plaid Cymru (Party of Wales), which is the equivalent of SNP in Scotland and Sinn Fein in N. Ireland, besides devolution, the national identity debate has gathered pace in the Brexit era. The party supports the national distinctiveness of Wales and posits that it is neglected by the central government in the UK. Also, Plaid Cymru strictly criticizes the over-centralization of the UK Government in Westminster. For instance, MP leader of Plaid Cymru Westminster group Liz Saville Roberts announced that “Westminster has always seen fit to benefit most that which is closest to its heart, and its heart is in southeast England. As for the rest of us? We are as we always have been—peripheral, expendable, beyond the pale” (January 29, 2019). With such negligence, Plaid Cymru considers that it has been deceived by London. Hence, the party pushes for more decentralization and devolution and evaluates this as an instrument for regeneration. To invest in this regeneration Adam Price, leader of Plaid Cymru, has demonstrated the need to stop Brexit, as he defines it as “a cliff-edge, cataclysmic hard Brexit would be incredibly destructive to the people of Wales. It’s being promoted by people who do not care what happens to our communities.” (The Guardian, October 5, 2018). A constant reminding of Wales as a nation, having the right to decide on its future, is rehearsed by the party members. The national discourse of the party, just like in the case of Sinn Fein and SNP, does not include a destructive and exclusive tongue.

The party aims to secure more devolution which will lead to a quasi-federal model for the British Union. For instance, Leanne Wood, former

leader of Plaid Cymru, argued that "...the UK government recognizes in any negotiations that the UK is a multi-national state, not a single nation." (Welsh Government, 2018, p.5). At this point, it is the role of the EU which serves as Wales' greatest asset in enabling the region to actively take part in re-conceptualizing policy spaces beyond the British Union. However, now that Britain is on its way leaving the EU, Plaid Cymru considers this to have a negative impact as Wales would start losing the transnational linkage benefiting the Welsh identity to explain itself outside the British Union. To promote the European identity of Wales, the party has launched an "I am European" campaign with the motto of "will you join us in telling Westminster that we are Europeans?" As the former party leader Leanne Wood expressed, "I am a European. I call myself a Welsh European. That's not just a title. That's something that I feel and that is something that deserves to be protected and recognized" (Wales Online, March 7, 2019). It is clear that the nationalism of Plaid Cymru is much like the Scottish and Irish cases. A civic, inclusive, as well as pragmatic nationalism explains the party's stance on national identity. The party is confident about its plural and multi-layered identities. Leanne Wood continues to argue that "my Welshness and my Europeaness are interlinked—the one complements the other..." Clearly not a replacement, or to choose one identity over another, but to secure a vision that best serves the interests of the people. Adam Price questions where Wales stands within the Brexit equation. He states that "these are the dying days of the British State" and "there needs to be a vision, a strong massive change for Wales" (The Guardian, October 5, 2018). In making reference to the SNP, he argues that an inspiring vision must be drawn for Wales. In his words "One of the reasons for the SNP's success was that they decided to go positive ... They set out an inspiring, imaginative vision of a different Scotland. That fired up the imagination. That got people thinking and talking again" (ibid).

For Plaid Cymru, the ultimate aim is for the UK to stay in the Single Market and to defend the Welsh interest in blocking some politicians to regain power in Westminster. Liz Saville Roberts emphasizes that the "withdrawal agreement will be equally catastrophic. Plaid Cymru will never support a withdrawal agreement that takes Wales out of the Single Market and Customs Union..." (Public Speech, March 12, 2019). Adam Price, leader of Plaid

Cymru, carried his argument further by stating that, in the future, Wales might have an independence referendum like Scotland did. Back in 2018, Price stated that, “We’re about stopping it, but if it happens, it will be a crisis on a huge level. We will have to think about how to best defend ourselves in those circumstances and believe that may accelerate the path towards independence” (The Guardian, September 28, 2018). He has rehearsed this statement as a “chaotic constitutional change which, without consulting the public, would justify holding a referendum on Wales’ future as an independent nation” (ibid). He also emphasized that “Wales will soon face a choice between a bright future as an independent country in the EU or a ‘forgotten’ region in a ‘dying’ British state” (Public Speech, April 26, 2019). Neither Wales in general, nor Plaid Cymru, had such assertions of independence. However, Brexit did trigger and differentiate the politics of Plaid Cymru to embrace a more hard stance towards London, as Ellie Mae O’Hagan carefully evaluated that “Welsh nationalism risks being elided by a ‘Little England’ narrative” (The Guardian, April 15, 2015). Entering the Brexit era and struggling with English dominance has forced Plaid Cymru to take a tougher stand on its policies to secure the interests of Wales in an era of uncertainty.

## Conclusion

Nationalism is clearly one of the most important ideologies for mass mobilization and can be a useful means in times of crisis. The Brexit crisis, as well as the uncertainty it brings along, have pushed nearly all political parties in the UK to play the nationalist card in politics. In fact, Brexit is a result of nationalism itself. A clash of interests between two Unions, both the British Union and European Union struggled for reconciliation, however, the result is still uncertain. The identity issue became so prominent during the pre and post-Brexit era that it pushed the Brexit into a deadlock, not only between the UK and the European Union but also within the UK.

Although the devolved regions of Scotland, N. Ireland and Wales have a divergence of tendencies towards London, thanks to Brexit, policies of a nationalist tendency have started displaying convergence. The nationalist parties—Sinn Fein, the Scottish National Party, and Plaid Cymru—representing these regions within the UK are using the national rhetoric in order



to gain more power for their devolved regions. The first common point is that the regions' nationalism is not romanticized but instrumentalized with pragmatic motivations in a process of a power grabbing. The second point of convergence lies in the aim of fulfilling a new constitutional or political contract to settle down or reshape the UK after Brexit. This has pushed these parties to overstress their national identities to reorganize the center-periphery relations in the British Union, thereby constantly reminding the importance of the European Union. Thirdly, the quest for independence put forth by these regions, at this point, is to gain political leverage rather than a direct call on independence from the UK, which does need further exploration and investigation.

### Kaynakça / References

- Bartolini, S. (2005), *Restructuring Europe: Centre formation, system building and political structuring between the Nation State and European Union*. Oxford: Oxford University Press.
- Bevir, M. and Rhodes, R.A.W. (2003). *Interpreting British governance*. London: Routledge.
- Booth, W. (2019), Scotland dreads Brexit. But is it enough to boot sentimentfor Scottish independence. *The Washington Post* Accessed on 15th January 2019 from [https://www.washingtonpost.com/world/europe/scotland-dreads-brexit-but-is-it-enough-to-boost-scottish-independence/2019/02/10/d5fd3522-1fe8-11e9-a759-2b8541bbbe20\\_story.html?utm\\_term=.f20d4e1bb980](https://www.washingtonpost.com/world/europe/scotland-dreads-brexit-but-is-it-enough-to-boost-scottish-independence/2019/02/10/d5fd3522-1fe8-11e9-a759-2b8541bbbe20_story.html?utm_term=.f20d4e1bb980)
- Breuilly, J. (1993), *Nationalism and the state* (2nd edition), Chicago: TheUniversity of Chicago Press.
- Castells, M. (1997), *The power of identity, the information age: Economy, society and culture*. Oxford: Malden MA.
- Carrell, S. (2018), Brexit: Scotland and Wales face battle for fish and farm policy. *The Guardian*. Accessed on 20 October 2018 from <https://www.theguardian.com/politics/2018/mar/09/brexit-scotland-and-wales-face-battle-for-fish-and-farm-policy>
- Carywn, J. (2012), Welsh Leader to Cameron: Tone down the Euroskepticism. *Euractiv*, Accessed on 4th April 2018 from <https://www.euractiv.com/section/uk-europe/news/welsh-leader-to-cameron-tone-down-the-euroskepticism/>

- Cameron, D. (2013), *Europe Speech*. Accessed on 15th November 2018 from <https://www.independent.co.uk/news/uk/politics/full-text-david-cameron-europe-speech-8462592.html>
- Doyle, J., and Connolly, E. (2017). *Brexit and the Future of Northern Ireland*. DCUBrexit Institute [Working paper] Accessed from <https://ssrn.com/abstract=3102330>
- Foster, A. (2017). The Union is our guiding star. *BBC*, Accessed on 6th June 2018 from <https://www.bbc.com/news/av/uk-40226980/the-union-is-our-guiding-star-dup-s-arlene-foster>
- Foster, A. (2019). *No DUP split over Brexit Withdrawal Agreement*. AOL, Accessed on 5th May 2019 from [https://www.aol.co.uk/news/2019/04/01/no-dup-split-over-brexit-withdrawalagreementinsistsfoster/?guccounter=1&guce\\_referrer=aHR0cHM6Ly93d3cuZ29vZ2xlLmNvbS50ci8&guce\\_referrer\\_sig=AQAAABaPY-hGE7SRO\\_DXwXw33eFqoGoT71iYVpiLzSKRuKfrn4tm4WsGStgVsgLuEQ\\_MRfQffTmkZpwwduyd9NTKAccPIxqUoit-Yh7Gp8zGbAC7R8DgLvAw7G9Jtz-Lbz\\_YXUvCeI4Dmw09EhkO4JvVXee7cs1nWmiKuqbwM9ZqRKJl](https://www.aol.co.uk/news/2019/04/01/no-dup-split-over-brexit-withdrawalagreementinsistsfoster/?guccounter=1&guce_referrer=aHR0cHM6Ly93d3cuZ29vZ2xlLmNvbS50ci8&guce_referrer_sig=AQAAABaPY-hGE7SRO_DXwXw33eFqoGoT71iYVpiLzSKRuKfrn4tm4WsGStgVsgLuEQ_MRfQffTmkZpwwduyd9NTKAccPIxqUoit-Yh7Gp8zGbAC7R8DgLvAw7G9Jtz-Lbz_YXUvCeI4Dmw09EhkO4JvVXee7cs1nWmiKuqbwM9ZqRKJl)
- Gallagher, J. (2018). *Brexit is where Scottish and English nationalism meet*. [Webarticle], Accessed on 20th December 2018 from <https://ukandeu.ac.uk/brexit-is-where-scottish-and-english-nationalism-meet/>
- Geldof, B. (2019), *Interview with the journal.ie*, Accessed on 15th March 2019 from <https://www.thejournal.ie/bob-geldof-brexit-4440114-Jan2019/>
- Gifford, C. (2010). The UK and European Union: Dimensions of sovereignty and the problem of eurosceptic Britishness, *Parliamentary Affairs*, 63(2), 321-338.
- Gildernew, M. (2019). *Sinn Féin say hard Brexit will trigger Irish Unity vote Anadolu Agency*. Accessed on 10th March 2019 from <https://www.aa.com.tr/en/europe/sinn-fein-say-hard-brexit-will-trigger-irish-unity-vote/1391002>
- Hague, W. (1999). *Identity and the British way*. *Speech to centre for policy studies*. Accessed on 8th June 2018 from <https://groups.google.com/forum/#!topic/uk.politics.misc/sS9rxLLDOAE>
- Ivereigh, A. (2016). *Brexit decision Highlights Britain's National identity crisis*. Accessed on 10th November 2018 from <https://rlp.hds.harvard.edu/news/brexit-decision-highlights-britains-national-identity-crisis>
- Kymlicka, W. (2011). Multicultural citizenship within multination states. *Ethnicities*, 11(3), 281-302.

- Livingstone, A., BrudeR, M., Spears, R., ve Manstead A. (2009), Defining common goals without speaking the same language: social identity and social action in Wales. In M. Wetherell (ed.), *Theorizing identities and social action*. (p.238-255).. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Mcdonald, M.L. (2018), Sinn Fein leader describes Brexit deal as least worst option. *The Irish News*, Accessed on 6<sup>th</sup> January 2019 from <https://www.irish-news.com/news/northernirelandnews/2018/11/26/news/sinn-fe-in-leader-mary-lou-mcdonald-describes-brexit-deal-as-least-worst-option-1493176/>
- Mcdonald, M.L. (2019), Class of 2019: The rankings, *Politico*, 2019. Accessed on 25<sup>th</sup> April 2019 from <https://www.politico.eu/list/politico-28-class-of-2019-the-ranking/mary-lou-mcdonald/>
- McDonald, M.L. (2019). Irish nationalists warn May: no-deal Brexit means a unity referendum. *Reuters*, Accessed on 20<sup>th</sup> February 2019 from <https://www.reuters.com/article/us-britain-eu-ireland-referendum/irish-nationalists-warnmaynodealbrexitmeansaunityreferendumidUSKCN1PV1GX?feedType=RSS&feedName=topNews>
- Moffat, A. (2000). The importance of thinking local. *New Statesman Scotland*, Accessed on 5<sup>th</sup> May 2017 from <https://www.newstatesman.com/us/politics>
- O'hagan, E.M. (2015). A Little More Nationalism might be just what the Welsh need. *The Guardian*, Accessed on 5<sup>th</sup> December 2018 from <https://www.theguardian.com/commentisfree/2015/apr/15/nationalism-welsh-plaid-cymru-leanne-wood-wales>
- ONE WALES STRATEGY. (2017), One Wales: A Progressive agenda for the government of Wales. *BBC*, Accessed on 2<sup>nd</sup> March 2018 from [http://news.bbc.co.uk/2/shared/bsp/hi/pdfs/27\\_06\\_07\\_owales.pdf](http://news.bbc.co.uk/2/shared/bsp/hi/pdfs/27_06_07_owales.pdf)
- Paxman, J. (1998). *The English: A portrait of a people*. London: Michael Joseph
- Price, A. (2018). New Plaid Cymru leader: No deal Brexit could hasten Welsh Independence, *The Guardian*, Accessed on 15<sup>th</sup> December 2018 from <https://www.theguardian.com/politics/2018/sep/28/new-plaid-cymru-leader-adam-price-leanne-wood-wales-independence>
- Plaid, C.. (2017). Defending Wales action plan 2017. Accessed on 10<sup>th</sup> October 2018 from <https://www.partyof.wales/actionplan17>
- Price, A. (2019). *Independence referendum for Wales if Brexit goes ahead without peoples vote*, *Party of Wales*. Accessed on 9<sup>th</sup> May 2019 from <https://www.partyof.wales/independence-referendum-if-brexit-without-people-vote>

- Price, A. (2018), Cataclysm of Brexit 'could lead to Welsh independence, by Steven Morris, Accessed on 11<sup>th</sup> January 2019 from <https://www.theguardian.com/uk-news/2018/oct/05/cataclysm-brexit-welsh-independence-plaid-cymru-adam-price>
- Saville Roberts, L. (2019). *Real people will pay the price for Westminster's Brexit time-wasting*. Accessed on 25<sup>th</sup> May 2019 from <https://nation.cymru/opinion/real-people-will-pay-the-price-for-westminsters-brexit-time-wasting/>
- Saville Roberts, L. (2019). *Plaid will vote against deal and push to extend Article 50 to give people final say on Brexit*. Accessed on 12<sup>th</sup> April 2019 from <https://www.partyof.wales/vote-against-deal-and-push-to-extend-article-50-to-give-people-final-say-on-brexit>
- Sturgeon, N. (2018). *Brexit is the perfect argument for Scottish independence*. Accessed on 10<sup>th</sup> January 2018 from <https://www.theneweuropian.co.uk/top-stories/nicola-sturgeon-marion-van-renterghem-brexit-scottish-independence-1-5794685>
- Sturgeon, N. (2018). *Scotland should be part of Northern Ireland backstop deal, politics home*. Accessed on 16<sup>th</sup> December 2018 from <https://www.politicshome.com/news/uk/political-parties/snp/nicolasturgeon/news/98865/nicola-sturgeon-scotland-should-be-part>
- Sturgeon, N. (2018), Brexit makes Scottish independence more likely. *The Guardian*, Accessed on 15<sup>th</sup> December 2018 from <https://www.theguardian.com/politics/2018/oct/09/snp-must-do-more-to-persuade-voters-on-independence-says-sturgeon>
- Taylor, P. (2008). *The end of European integration: Anti-Europeanism examined*. London: Routledge.
- Wellings, B. (2007). Rump Britain: Englishness and Britishness 1992–2001, *National Identities*, 9(4), 395–412.
- Welsh Government. (2018). *Brexit and devolution, securing wales' future*. Accessed on 7<sup>th</sup> January 2019 from [https://gov.wales/sites/default/files/201706/170615brexit%20and%20devolution%20\(en\).pdf](https://gov.wales/sites/default/files/201706/170615brexit%20and%20devolution%20(en).pdf)
- Winder, R.. (2018). *After Brexit, England will have to think its identity*. Accessed on 11<sup>th</sup> October 2018 from <https://www.theguardian.com/commentis-free/2018/jan/08/brexit-england-rethink-identity-nation>
- Woods, L. (2019). I am a Welsh European leanne woods: Emotive argument for keeping EU Citizenship, *Wales Online*, Accessed on 21<sup>st</sup> November, 2018 from <https://www.walesonline.co.uk/news/politics/i-am-welsh-european-no-14380429>

**Kaynakça Bilgisi / Citation Information**

Akbaba, S. (2020). Re-locating identity politics in the UK in a post-Brexit Era: The Scottish, Northern Irish, And Welsh National Backlash. *OPUS–International Journal of Society Researches*, 15(24), 2957-2981. DOI: 10.26466/opus.640273

## Çin Halk Cumhuriyeti Eğitim Sistemi

DOI: 10.26466/opus.669104

\*

### Başak Coşkun\* - Mustafa Çelikten\*\*

\* Dr. Öğretmen, Sümer Fen Lisesi, Kocasinan/ Kayseri/ Türkiye

E-Posta: [alashubisunt@gmail.com](mailto:alashubisunt@gmail.com)

ORCID: [0000-0002-0042-7130](https://orcid.org/0000-0002-0042-7130)

\*\* Prof., Dr. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Melikgazi / Kayseri / Türkiye

E-Posta: [celikten@erciyes.edu.tr](mailto:celikten@erciyes.edu.tr)

ORCID: [0000-0001-7966-3912](https://orcid.org/0000-0001-7966-3912)

### Öz

*Bu çalışmada dünyanın en kalabalık ülkesi, küresel ekonomide önemli söz sahibi ve Marksist-Leninist ideolojiye bağlı nadir ülkelerden biri olan Çin'in Eğitim Sistemini eyaletler ve bölgeler arası ortak özellikleriyle ele almak amaçlanmıştır. Çin Anayasası'nda eğitim vatandaşlar için hem hak hem de görev olarak görülmektedir. Çin'de eğitim merkez, eyalet, il, belediye ve ilçe düzeyinde kurulan teşkilatlarla yönetilmektedir. Çin'de zorunlu eğitim süresi altı yıl ilköğretim ve üç yıl ortaokul/alt ortaöğretim biçiminde dokuz yıldır. Ortaokuldan sonra girilen mecburi sınavla öğrencilerin gideceği lise belirlenir. Yükseköğretim kurumlarına kabuller lise bitirme sınavı ve ulusal giriş sınavında alınan sonuçlara bağlıdır. Üniversiteye girişte büyük rekabet yaşanır. Okullarda istihdam edilen "parti sekreteri" eğitim sisteminin komünist parti programına göre yürütüldüğünü yakından denetlemektedir. İki yıl veya dört yıllık lisans eğitimiyle öğretmen yetiştirilmekte, ancak atama öncesi adayların iki aşamalı bir sınavla girmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin hizmetiçi eğitimine büyük önem verilmektedir ve kariyer basamakları bulunmaktadır. Bölgeye göre, öğretmen maaşları arasında büyük farklılıklar vardır. Eğitim yöneticisi yetiştirmede yeterli, geliştirme ve ileri düzey adında üç basamaklı program uygulanmaktadır. Eğitimin finansmanı merkez ve eyalet hükümetleri tarafından birlikte sağlanmaktadır. Öğretmen yetiştirmede hizmetiçi eğitime, yönetici yetiştirmeye ve meslek eğitimine verilen önem Çin Eğitim Sistemi'nin örnek alınabilecek yönleridir.*

**Anahtar Kelimeler:** Çin, Eğitim Sistemi, Yapılanma, Süreç

## Education System in the People's Republic of China

\*

### Abstract

*In this study, it is aimed to portray the education system in China, which is of great influence on global economy and one of the few Marxist-Leninist countries. In Chinese constitution, education is regarded both as a citizenship duty and right. In China education is governed by central, provincial, municipal, county departments of education. Mandatory education is nine years, with six years of primary and three years of middle school education. Students have to take a national exam to attend high school. For tertiary education students have to pass maturita (end of high school exam) and take Gao Kao- university entrance exam. There is a profound competition for university education. The schools in China is inspected closely by the "party secretary" employed in every school. The secretary follows all the programs and schools to make them obey communist party policies and rules. Teachers are trained in two or four year bachelor's programs, yet they have to take two exams before they can be appointed as teachers. The in-service training of teachers has great importance and teachers can have different professional titles according to their performances. There are big discrepancies in teacher salaries, depending on the region they work. In educational administrator's training, there is a three-stage training program as proficiency, development and advanced education. Education is funded together with central and provincial agencies. Chinese Education System has many implications, especially teacher and administrator training and vocational education models can provide good examples.*

**Keywords:** *China, Education System, Structure, Procedure.*

## Giriş

Uluslararası rekabette, ülkelerin eğitim sistemlerinin anahtar rol oynadığını söylemek mümkündür. Küresel ekonomik pazarda pay sahibi olmak isteyen ülkelerin gün geçtikçe eğitime daha çok önem verdiği, değişimlere ayak uydurmak adına eğitim sistemlerini geliştirdikleri ve eğitime yaptıkları harcamaları arttırdıkları söylenebilir. Eğitim bir taraftan küresel taleplere cevap vermeye çalışırken bir taraftan da ülkelerin birlik ve bütünlüğü için önemli roller oynamaktadır. Ülke dışından gelen taleplerin yarattığı baskılara ve ülke içinde toplumun ihtiyaçlarına cevap vermeye çalışan eğitim sistemleri bu iki çekim arasında bir denge gözetilerek inşa edilmesi gerektiği söylenebilir.

Dünya'nın en büyük ekonomilerinden biri olan, Amerika gibi dev ekonomilerin tahtına göz diken Çin'in Eğitim Sistemi dikkat çekmektedir (Organization for Economic Cooperation and Development [OECD], 2016). Ekonomi alanındaki atılımları, uluslararası sınavlarda sergiledikleri performans gözlemlerinin Çin Eğitim Sistemi'ne çevrilmesine sebep olmuştur (OECD, 2016). PISA gibi uluslararası sınavlarda üstün performans gösteren Şangay gibi eyaletlerin eğitim sistemleri farklı çalışmada incelenmiştir. Ancak bu çalışmada amaç bir eyalete odaklanmak değil, Çin Eğitim Sistemi ile ilgili genel bir çerçeve çizmektir. Bu yüzden, hem küresel ekonomide önemli söz sahibi, hem de Marksist-Leninist ideolojiye bağlı nadir ülkelerden biri olan Çin'in Eğitim Sistemi, eyaletler ve bölgeler arası ortak özellikleriyle ele alınmıştır.

## Çin'in Coğrafi, Siyasal, Sosyal ve Ekonomik Durumu

Dünyanın en eski ve köklü medeniyetlerinden birine sahip olan Çin, sanat ve bilimde yüzyıllar boyunca diğer medeniyetlere önderlik etmiştir, ancak 20. yüzyılın başlarındaki halk ayaklanmaları, kıtlıklar, askeri yenilgiler ve yabancı işgallerle başa çıkmaya çalışmıştır. 2. Dünya Savaşı'ndan sonra da, MAO Zedong'un önderliğinde otokratik bir sosyalist sistemle yönetildiği için 1980'lerin sonlarına kadar dışa kapalı kalmış bir ülkedir (Central Intelligence Agency [CIA], 2019). Resmi Adı Çin Halk Cumhuriyeti olan ülkenin başkenti Pekin'dir. Asya kıtasında bulunan ülke, doğuda Kuzey Kore, kuzeyde Moğolistan, kuzeydoğuda Rusya, kuzeybatıda Kazakistan, Kırgızistan ve Tacikistan, batı ve güneybatıda Afganistan, Pakistan, Hindistan, Nepal ve Butan,



güneyde Burma, Laos ve Vietnam ile komşudur. Çin, 23 eyalet (province), beş özerk bölge ve dört merkezi yönetime bağlı belediye, iki özel yönetim bölgesine ayrılmıştır (China ABC, 2019). Kurulduğu 1949 yılından bu yana Çin, Çin Komünist Partisi (ÇKP) tarafından yönetilmektedir. ÇKP ülkenin tek siyasi hâkimidir. Partinin Genel Sekreteri aynı zamanda Devlet Başkanı'dır. Devlet yönetiminin en yetkili organı ÇKP'nin Merkez Komitesi'ne bağlı olan Polit Büro Daimi Komitesi'dir. Daimi Komite, Hükümetin de üzerinde bir kurum olup, ülkeyi ilgilendiren önemli konularda söz sahibidir. Yedi üyeden oluşan Komite'nin başkanı Devlet Başkanı Xi Jinping'dir ve komitenin üyeleri arasında başbakan da bulunmaktadır. Tüm üyeleri devlet lideri olarak kabul edilmektedir. Hükümet işlerini 28 üyeden oluşan ve Başbakan'ın liderliğinde Devlet Konseyi yürütmektedir dolayısıyla, Çin Halk Meclisi temsildir ve yılda bir kez toplanır (www.mfa.gov.tr).

Yüzölçümü 9.6 milyon km<sup>2</sup> olan ülkede 1.396 milyar insan yaşamaktadır (China ABC, 2019). Dünyanın en büyük yüzölçümüne sahip 4. ülkesi olan Çin, geniş bir alana yayıldığı için farklı coğrafi özelliklere ve iklim tiplerine sahiptir. Güney kesimlerinde muson iklimi hâkim olan Çin'de, özellikle kuzeybatı kesimleri sert kara ikliminin hüküm sürdüğü bölgelerdir. Nüfusuyla da dünyanın en kalabalık ülkesidir (en.people.cn). Ailelerin tek çocuk sahibi olmaları teşvik edilmektedir. Yüksek nüfus, Çin için en büyük sorunlardan birisini teşkil etmenin yanı sıra, ülkenin ekonomik gücünün kaynağı niteliğindedir (The Economist Intelligence Unit, 2019). Nüfus içerisinde yaşlıların gençlere oranı giderek artmaktadır (World Bank, 2019). Ortalama yaşam süresi erkeklerde 73,09, kadınlarda 77,43, genel ortalama olarak ise 75,51 yıldır. Ülkede nüfusunun %91,5'i Han kökenli Çinliler, %1,3'ü Zhuang ve %7,1'i diğer etnik kökenlerden oluşmaktadır (CIA, 2019). Toplamda 56 farklı etnik grup bir arada yaşamaktadır. Çeşitli tarihsel sebeplerden ötürü azınlıkların yaşadığı bölgeler, Han kökenli Çinlilerin yaşadığı bölgelerden daha az gelişmiştir. Devletin bu bölgeleri de eşit şekilde geliştirmek için 1980'lerden beri çeşitli önlemler aldığı belirtilmiştir (en.people.cn).

Standart Çince ya da Mandarin Çincesi adı verilen dil devletin resmi dilidir (CIA, 2019). Çince logografik bir dildir. Çin Alfabeti'nde 26 harf olmasına karşın, Çince on binlerce farklı karakter (logo gramlar) vardır. İyi eğitim almış bir Çinli 6.000-8.000 karakter okuyabilir. Günlük bir gazeteyi okuyabilmek içinse ortalama olarak 2.000 ila 3.000 karakteri bilmek gerekmektedir

(www.bbc.co.uk). Standart Çincenin yanı sıra, Guangxi'de Zuhang, Guangdong'da Yue, İç Moğolistan'da Moğol, Sincan Uygur'da Uygur ve Kırgız, Tibet'te Uygur ve Tibet dilleri resmi dil olarak tanınmaktadır. Devletin resmi dini 2010 yılında ateizm olarak ilan edilmiştir. Ancak, nüfusun %18,2'si Budist, %5,1'i Hıristiyan, %1,8'i Müslüman'dır. %21,9'u yerel dinlere inanmaktadır. Hindu ve Yahudi gibi diğer inanışlardaki insanlar da ülkede yaşamaktadır (CIA, 2019).

Çin dünyadaki en büyük 2. ekonomidir ve küresel ekonomide önemli rol oynamaktadır. Ancak hala gelişmekte olan ülkelerden biridir. Neredeyse 99 milyon insan fakirlik sınırının altında yaşamaktadır. Hindistan'dan sonra dünyadaki en büyük fakir nüfusuna sahip ülkedir ve fakirlik ülkedeki en önemli sorunlardan biri olmaya devam etmektedir (World Bank, 2019). Çin, maden ve mineraller yönünden zengin bir ülkedir. Aralarında demir, demir alaşımlı metal cevherleri, fosfat, tungsten, molibden ve titanyumun bulunduğu yaklaşık 17 maden ve mineral türünde dünya lideri konumunda bulunmaktadır. Bu arada Çin, uzay teknolojisi ve elektronik alanında kullanılan bazı ender bulunan madenlerin de artan orandaki üretici ve ihracatçısıdır. Yüzölçümü en geniş ülkelerden biri olarak, sahip olduğu hidroelektrik güç potansiyeli ve kömür rezervleri açısından da dünya birincisi ve önemli bir ham petrol ithalatçısıdır (Çin Halk Cumhuriyeti Ülke Raporu, 2013).

## Çin Eğitim Sistemi

Dünyadaki en büyük ekonomilerden biri olmasına karşın diğer ülkelere nazaran Çin Eğitim Sistemi'yle ilgili çok az şey bilinmektedir (OECD, 2011). Bu eksikliği gidermek amacıyla hazırlanan bu çalışmada, Çin Eğitim Sistemi'nin politika ve amaçları, yönetim ve okul yapılanması, süreç boyutu bağlamında eğitim programları, eğitimin değerlendirilmesi, yönetici ve öğretmen yetiştirme, eğitim denetimi ve finansmanı konuları ele alınmıştır.

### *Eğitim Politikası ve Amaçları*

Çin Halk Cumhuriyeti Anayasası'nın (2004) 19, 24, 36, 45 ve 46. maddeleri eğitimle ilgilidir. Anayasa'ya göre, eğitim almak vatandaşların hem görevi hem de hakkıdır (madde 46). Devlet tüm ulusun bilimsel ve kültürel seviye-

sini arttırmak için sosyalist eğitim ve çalışmaların geliştirilmesinden sorumludur. Devletin çeşitli türlerde okul açma, zorunlu temel eğitimi yaygınlaştırma, ortaöğretim, mesleki eğitim, yükseköğretimi ve okul öncesi eğitimi geliştirme sorumlulukları vardır. Devlet, yasalara uygun şekilde çeşitli türlerde okul açma girişimlerini destekler (madde 19).

1995 tarihli Eğitim Kanunu, Çin Eğitim Sistemi'nin üzerine inşa edildiği temel kanundur. Bu kanunda da Anayasa'daki gibi, eğitim hem vatandaşlık görevi hem de hakkı olarak ifade edilmiştir (madde 9). Bu kanunla eğitim sisteminin ilke ve hedefleri ortaya konmuştur. Hem Çin Anayasa'sında hem de 1995 Eğitim Kanunu'nda yoğun bir biçimde sosyalist amaçlara hizmet etme vurgusu olduğu görülmektedir. Eğitimin sosyalist amaçlara hizmet etmesi gerektiği ile ilgili maddeler şunlardır: Sosyalist eğitimi geliştirmek için, devlet Marksizm-Leninizm, Mao Zedong Düşüncesi ve sosyalizmin Çin karakteriyle inşası teorilerini yol gösterici olarak korur ve Anayasa'nın temel ilkelerine uyar (madde 3). Devlet sosyalist modernleşmenin temeli olan eğitimin gelişmesine öncelikli önemi verir. Bütün toplum öğretmenlere saygı duyar (madde 4). Eğitim sosyalist modernleşmenin inşasına hizmet eder (madde 5). Devlet eğitim hizmetlerini vatanseverlik, kolektivizm ve sosyalizmin yanı sıra, idealler, etik değerler, disiplin, adalet, ulusal savunma ve etnik birlik değerleriyle sunar (madde 6).

Kanun'da ulusal değerlerin korunmasıyla ilgili ilkeler de mevcuttur. Örneğin, Eğitim Çin ulusunun tarihi ve kültürel geleneklerini sahiplenme ve yayma aynı zamanda insanlığın medenileşme sürecindeki başarılarını da benimseme ruhuyla yürütülür (madde 7). Bir başka ilke de laiklik ilkesidir; 8. maddeye göre devlet eğitimi dinden ayırır. Herhangi bir kurum ya da kişi dini, devletin eğitim sistemini engelleyecek biçimde kullanamaz. Eşitliğe vurgu yapan maddeler de mevcuttur 9. maddeye göre, vatandaşların ırk, cinsiyet, din vb. ayrımı olmaksızın eğitim alma hakkı vardır. Devlet etnik azınlık gruplarına özelliklerine ve gerekliliklerine göre eğitim alma konusunda yardım eder (madde 10). Kanunda sosyalizm vurgusunun yanında, devletin dünyanın geri kalanından yalıtılmaması için de uluslararasılık gibi amaçlara da yer verilmiştir. Çin'de eğitimde eşitlik, sosyal eşitlik için elzemdir. Bütün vatandaşlara eğitime erişim hakkı ve kaliteli eğitim için fırsat sağlamak sosyalist uyum içerisinde bir toplumun yaratılması için temel koşuldur (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2011).

Okul öncesi eğitimin amacı yaşam boyu öğrenimin ve bireylerin bütüncül gelişiminin temellerini atmak olarak ifade edilmiştir. Temel ilke ise çocuk-merkezliktir. Dokuz yıllık zorunlu temel eğitimin amacı ise çocukların bütünsel gelişimi adına beş temel öğrenme deneyimini onlara sağlamak olarak belirtilmişti. Bu beş temel öğrenme deneyimi, ahlak ve vatandaşlık eğitimi, entelektüel gelişim, topluma hizmet, fiziksel ve estetik gelişme ve kariyerle ilgili deneyimler alanlarındadır (UNESCO, 2011).

### ***Eğitim Sisteminin Yapılanması***

Eğitim sisteminin yapılanması yönetim boyutuyla merkez, eyalet, belediye ve okul yönetimleri yapılanması çerçevesinde açıklanmıştır. Okul yapılanması ile okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim konularının yanı sıra özel eğitim ve hayat boyu eğitim konularına da yer verilmiştir.

***Yönetimsel Yapılanma:*** Merkez, eyalet, il, belediye ve ilçe (county) düzeyinde eğitimin yönetiminden sorumlu yapılanmalar mevcuttur. Eğitim Kanunu'na (1995) göre, Devlet Konseyi ve halk hükümetleri bütün düzeylerde eğitim yönetimi ve rehberliğinden, Konsey bünyesindeki eğitim bölümleri ülke çapında eğitim yönetimiyle ilgili planlama, koordinasyon ve yönetimden sorumludur (madde 14). Bu çerçevede ülkede eğitimle ilgili en üst organ Devlet Konseyi'dir. Devlet Konseyi'nden sonra Konsey'e bağlı olarak eğitim yönetiminden sorumlu birim Eğitim Bakanlığı'dır. Eğitim Bakanlığı eğitimle ilgili kanun ve yönetmelikleri, ilkeleri ve politikaları uygulama; eğitim politikaları oluşturma, eğitim geliştirme planları hazırlama ve koordine etme; ülkedeki eğitimle ilgili tüm birimler arasında koordinasyonu sağlama; eğitim sistemindeki reformlara rehberlik etme gibi sorumlulukları vardır. Okul öncesi eğitim yerel hükümetlerin sorumluluk ve yetki alanındadır. Zorunlu eğitim konusundaki rehberliği Devlet Konseyi sağlar ancak yürütülmesi ile ilgili sorumluluklar büyük oranda yerel hükümetlere verilmiştir. Benzer biçimde mesleki eğitimle ve yükseköğretimle ilgili yetki ve sorumluluklar Devlet Konseyi'nin denetiminde yerel idari birimlere verilmiştir (UNESCO, 2011).

***Eğitim Bakanlığı:*** Merkezi teşkilatta Eğitim Bakanı ile birlikte 6 müsteşar (Vice Minister of Education), 1 denetleme komisyonu başkanı, 2 müsteşar

yardımcısı (Assistant of Minister of Education) görev yapmaktadır. Bakanlıkta 22 bölüm vardır. Bu bölümler Genel Büro, Politika ve Yönetmelikler, Geliştirme ve Planlama, Personel, Finans, Temel Eğitim I, Temel Eğitim II, Mesleki ve Yetişkin Eğitimi, Yükseköğretim, Etnik Azınlık Eğitimi, Öğretmen Yetiştirme, Beden, Sağlık ve Sanat Eğitimi, Ahlak Eğitimi, Sosyal Bilimler, Bilim ve Teknoloji, Kolej Öğrenci İşleri, Ulusal Üniversiteler, Lisansüstü Eğitim, Dil Öğretimi Planlama ve Yönetimi, Dil Bilgi Yönetimi, Uluslararası İşbirliği ve Değişim Bölümleri ve Ulusal Denetim Bürosudur (Ministry of Education of the People's Republic of China [MoE], 2019).

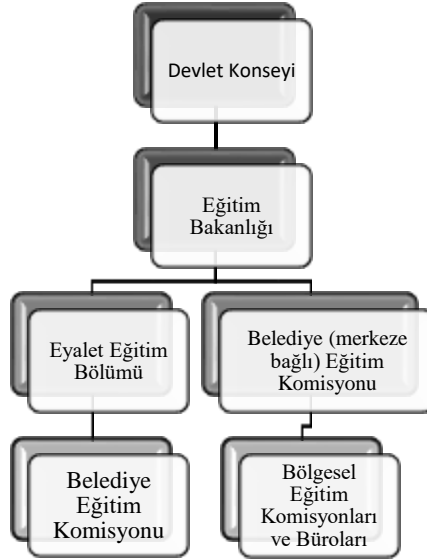
Bu birimler dışında eğitim politikaları oluşturulması ve uygulanmasında etkili olan birçok organ mevcuttur. Bunlardan bazıları, ulusal düzeyde uygulanan sınavları koordine eden ve denetleyen Ulusal Eğitim Sınavları Kurulu; eğitim programları geliştirmek ve değerlendirmek, eğitim materyalleri hazırlamak gibi görevleri olan Okul Eğitim Programı ve Kitap Geliştirme Ulusal Merkezi; vatandaşlara yükseköğretimde finansal destek sağlayan Çin Burs Konseyi; eğitimle ilgili araştırmaları destekleyen ve yayınlayan Çin Ulusal Eğitim Araştırmaları Enstitüsü'dür (UNESCO, 2011). Bu kurumlar Bakanlığa bağlıdır. Çin Eğitim Bakanlığı sitesinde televizyondan eğitim yayınları yapmayı amaçlayan kurumlardan, öğretmen geliştirme ile ilgili oluşumlara 34 kurum listelenmiştir (MOE, 2019).

***Eyalet Eğitim Bölümleri (Provincial Department of Education):*** Eyaletlerde kurulan bu bölümlerin ulusal eğitim politikalarını uygulamak, eyalet düzeyinde politikalar geliştirmek, eğitim araştırmaları yapmak, eğitim bütçesini yönetmek, denetim komisyonuna destek sağlamak gibi sorumlulukları vardır. Bu bölümlerde bir genel müdür (director-general), altı genel müdür yardımcısı (deputy director-general), bir eyalet parti eğitim komitesi sekreter yardımcısı (vice-secretary of provincial party education committee), bir eyalet eğitim disiplin çalışmaları komitesi sekreteri (secretary of provincial education discipline working committee) ve üç genel müfettiş yardımcısı (assistant inspector-general) görev yapmaktadır. Üst düzey yöneticiler dışında bölümde temel eğitim biriminden, eğitim denetimi bürosuna çeşitli amaçlara ve sorumluluklara sahip 15 birim eğitimle ilgili işleri yürütmektedir. Merkez teşkilata benzer biçimde eyalet düzeyinde de eğitimle ilgili ve oluşturulan politikalar üzerinde etkili olan çeşitli organlar vardır. Eğitim Araştırması Ensti-

tüsü, Eğitim Yayınları Kurumu, Kredi ve Burs Merkezi oluşumlardan bazılarıdır (english.jsyt.gov.cn). Eyaletlerde isimleri, sayıları ve kuruluş amaçları değişebilmektedir.

**Belediye Eğitim Komisyonları (Municipal Commission of Education):** Çin'de iki tür belediyeden söz edilebilir. Bunlardan birincisi doğrudan merkez hükümete bağlı olarak yönetilen dört belediye, ikincisi ise eyalet yönetimine bağlı şehir belediyeleridir. Belediyelerde eğitimden sorumlu birim Belediye Eğitim Komisyonu'dur. Doğrudan merkeze bağlı olan belediyelerde bu birim Belediye hükümetine bağlı olarak çalışırken, şehir belediyelerindeki Belediye Eğitim Komisyonu Eyalet Eğitim Bölümü'ne bağlıdır. Komisyonun eğitimle ilgili yasa ve yönetmeliklerin uygulanması, eğitimle ilgili geliştirme planlarının oluşturulması, eğitimle ilgili merkez ve yerel birimler arasında koordinasyonun sağlanması, tüm okul düzeylerinde belli kalite standartları oluşturulması ve bunların denetlenmesi gibi sorumlulukları vardır. Birimin başında Eyalet Eğitim Komisyonu Genel Müdürü görev yapmaktadır (www.shanghai.gov.cn).

Şekil 1'de görüldüğü gibi Eyalet Eğitim Bölümü ile Belediye Eğitim Komisyonu (merkeze bağlı belediyeler) arasında hiyerarşik olarak denklik vardır.



Şekil 1. Çin'de Eğitim Yönetimi Birimleri Arasındaki Hiyerarşi (Kaynak: Bakioğlu ve Özcan, 2014; MOE, 2019'dan uyarlanmıştır).

Şekil 1’de görüldüğü gibi Eyalet Eğitim Bölümü ve merkeze bağlı Belediye Eğitim Komisyonları Eğitim Bakanlığı’na bağlıdır. Eyalet ve belediyelerde eğitimden sorumlu birimlerin bölgesel farklılıkları göz önünde bulundurarak eğitim programı hazırlamak ve öğretmen yetiştirme gibi sorumlulukları vardır. Ancak özellikle eğitim programıyla ilgili konularda Eğitim Bakanlığı’nın onayı gerekmektedir (Bakioğlu ve Özcan, 2014). Eyalet ve belediye eğitim komisyonları dışında ilçe ve bölgelerde eğitim büroları yönetim birileridir (english.jsyt.gov.cn). Çin’de eğitim yönetimi yerelleştirilmiş gibi görünse de neredeyse tamamen merkezîyetçi bir anlayış hâkimdir. Yerel hükümetlere verilen yetkilerin kullanımı merkez hükümet tarafından sürekli bir biçimde takip edilmektedir (education.stateuniversity.com).

### *Okul Yapılanması*

Çin Eğitim Sistemi’nde genel olarak ilk dokuz yılı zorunlu olmak üzere eğitim süresi 6+3+3 şeklinde yapılandırılmıştır.

**Okul Öncesi Eğitim:** Uygulanan politikalar sebebiyle aileler tek çocuk sahibi olabildikleri için, çocuklardan akademik anlamda yüksek beklentiler erken çocukluk dönemi eğitimi düzeyinde başlamaktadır. 3-6 yaşlarındaki çocuklara sunulan okul öncesi eğitim kreşlerde ya da okul öncesi eğitim sınıflarında yapılmaktadır ve zorunlu değildir. Okul öncesi eğitim kurumları finans kaynağı açısından devlet kurumları ya da özel kurumlar şeklinde ikiye ayrılır. Devlete bağlı okul öncesi kurumları ise devlete, eyalete ve ilçe ya da kasabaya bağlı çalışabilirler. Nüfusun yarısından fazlasının yaşadığı kırsal bölgelerde okul öncesi eğitim sadece bir yıl süren ana sınıfı eğitiminden ibarettir. Özel kurumlar ise genellikle gelişmiş şehirlerde bulunmaktadır (Hu ve Szente, 2009).

Okul öncesi eğitim, örgün ve yaygın öğretim yaklaşımlarının birlikte kullanıldığı, toplulukla eğitimin zaman zaman aile eğitimiyle birleştiği birçok farklı şekilde sağlanmaktadır. Kırsal bölgelerde, genelde ana sınıflarında ya da dönemlik açılan kreşlerde okul öncesi eğitim yapılmaktadır. Daha uzak ve fakir bölgelerde ise dönemlik sınıflar, hafta sonu sınıfları, eğitim istasyonları, çocuk ziyaret günleri, evde eğitim dersleri ve diğer yaygın eğitim yaklaşımları

larıyla okul öncesi eğitim alan çocuk sayısında artış yakalanmaya çalışılmaktadır (UNESCO, 2011). Çin Eğitim Sistemi okul yapılanması Şekil 2’de görülmektedir.

Şekil 2’de görüldüğü gibi örgün eğitimin temel bileşenleri zorunlu eğitim, genel ve mesleki alt ortaöğretim ve üst ortaöğretim, genel ve mesleki yükseköğretim kurumlarıdır. Yaygın eğitim biçimleri de Şekil 2’de gösterilmiştir.

**İlkokul ve Alt Ortaöğretim:** Dokuz yıllık zorunlu eğitim ilkokulu ve alt ortaöğretime kapsamaktadır. Birçok eyalette bu zorunlu dönem 6 yıllık ilkokul ve 3 yıllık alt ortaöğretim şeklinde planlanmıştır. Bazı eyaletlerde ise 5+4 sistemi uygulanmaktadır. Alt ortaöğretim düzeyinde mesleki eğitim veren okullar vardır (UNESCO, 2011).

Yaş	Okul Yılı					
27	22	DOKTORA			İŞ BASINDA LİSANSÜSTÜ EĞİTİM BİREYSEL EĞİTİM SINAVLARI	
26	21					
25	20					
24	19					
23	18	YÜKSEK LİSANS			SÜREKLİ EĞİTİM YETİŞKİN ORTAÖĞRETİMİ YETİŞKİN TEMEL EĞİTİMİ	
22	17					
21	16					
20	15	LİSANS EĞİTİMİ	YÜKSEKOKUL	MESLEK YÜKSEKOKULU		
19	14					
18	13					
17	12	GENEL ÜST ORTAÖĞRETİM	MESLEKİ ÜST ORTAÖĞRETİM			
16	11					
15	10					
14	9	GENEL ALT ORTAÖĞRETİM			MESLEKİ ALT ORTAÖĞRETİM	
13	8					
12	7	İLKOKUL				ZORUNLU EĞİTİM
11	6					
10	5					
9	4					
8	3					
7	2					
6	1	OKUL ÖNCESİ EĞİTİM				
5						
4						
3						

Şekil 2. Çin Eğitim Sistemi Okul Yapılanması (Kaynak: UNESCO, 2011)



1986'dan beri uygulanan Zorunlu Eğitim Yasası sayesinde ilkokul ve alt ortaöğretim düzeyinde okullaşma oranı %99 üzerindedir (OECD, 2014).

**Üst Ortaöğretim:** Çin'de temel olarak üç tip üst ortaöğretim kurumu vardır. Bunlar, genel liseler, mesleki ve teknik eğitim veren liseler ve üst düzey başarı sergileyen öğrencilerin kaydoldukları “anahtar” liselerdir (Bakioğlu ve Özcan, 2014). Üst ortaöğretim genelde üç yıl sürmektedir (UNESCO, 2011). Mesleki ve teknik eğitim veren okulların bazılarında eğitim dört yıldır. Üst ortaöğretim düzeyinde okullaşma oranı %87 civarındadır (OECD, 2014).

**Yükseköğretim:** Çin'de yükseköğretim düzeyinde eğitimi üniversiteler, araştırma enstitüleri, uzman enstitüler, bağımsız yüksekokullar, tıp fakülteleri ve kolejleri ve yetiştirme okulları sunulmaktadır. Lisans eğitimi genelde dört yıl sürer ancak tıp, geleneksel Çin tıbbı, mimarlık ve mühendislik alanlarında lisans eğitimi beş yıldır. İki ya da üç yıl eğitim veren programlar da mevcuttur. Lisansüstü eğitim iki ila üç yıl sürmektedir. Doktora eğitimi ise üç ila beş yılda verilmektedir (UNESCO, 2011).

**Mesleki Eğitim:** Çin'in hızlı ekonomik büyümesi sonucu eğitilmiş işgücüne ihtiyaç artmıştır. Bu yüzden mesleki eğitimde birçok reform gerçekleştirilmiştir ve Almanya'da uygulanan mesleki eğitim sistemi örnek alınmaya çalışılmıştır (Barabash, Huang ve Lawson, 2009). Çin'de mesleki eğitim alt ortaöğretim, üst ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde olmak üzere üç seviyede verilmektedir. Dokuz yıllık zorunlu eğitimin bir parçası olan alt öğretim mesleki eğitimi temel mesleki bilgiye ve belli becerilere sahip işçi, köylü ve çalışan yetiştirmektedir. Bu okullar, genellikle ekonomik anlamda daha az gelişmiş kırsal bölgelere kurulmuştur. Eğitim üç ya da dört yıl sürebilmektedir. Üst ortaöğretim düzeyindeki mesleki eğitimin süresi iki ila dört yıl sürebilmektedir. Eğitimin uzunluğu okulun alt orta öğretimde mesleki eğitim almış öğrencileri mi yoksa genel alt orta öğretimden gelen öğrencileri mi kabul ettiğine göre değişmektedir. Bu okulların mezunları üretim, hizmet, teknoloji ve yönetimde önemli pozisyonlarda çalışırlar. Ortaöğretim düzeyinde mesleki eğitim, uygulama becerilerine sahip işgücünü yetiştirmede önemli rol oynamaktadır (UNESCO, 2011). Üst ortaöğretime devam eden öğrencilerin %50.4'ü mesleki eğitim veren bir ortaöğretim kurumunda eğitim almaktadır (OECD, 2014). Yükseköğretim düzeyinde mesleki eğitim veren kurumlara

hem genel üst ortaöğretim mezunları hem de mesleki üst ortaöğretim kurumlarından mezun olanlar kabul edilmektedir. Mesleki eğitim kurumlarında sunulan eğitimin özellikleri endüstride ihtiyaç duyulan özelliklere göre şekillenmektedir. Mesleki eğitim sonunda diploma alan mezunların yeterlikleri ilgili kurumlar tarafından kontrol edilir ve diplomalarına ek olarak mesleki yeterlik sertifikası ya da teknik sertifika alırlar (UNESCO, 2011).

**Özel Eğitim:** Çin'de engelli insan sayısı diğer ülkelere göre daha az görünmektedir bunun sebebi diğer ülkelerde engel olarak kabul edilen bazı vakaların Çin'de engel olarak tanımlanmamasıdır (Kritzer, 2011). Örneğin Amerika'da öğrenme güçlüğü bir engel olarak kabul edilirken Çin'de engel olarak kabul edilmemektedir (Annual Disability Statistics Compendium, 2009; Akt. Kritzer, 2011). Engelli bireylerin eğitimi özel eğitim okullarında ya da genel eğitim veren okullarda yapılmaktadır. Özel eğitim okulları genelde büyük şehir merkezlerinde bulunmaktadır. Çin'de nüfusun büyük bir kısmı kırsal kesimde yaşamaktadır, dolayısıyla bu bölgelerde yaşayan çocuklar için özel eğitim veren okullara gidebilmek imkanı oldukça sınırlıdır (Kritzer, 2011).

Zorunlu Eğitim Kanunu ve 1990'lardan beri kaynaştırma eğitiminin de yaygınlaşmasıyla Çin'de engelli öğrencilerin eğitime oranı artmıştır. Engelli öğrencilerin çoğu genel eğitim sınıflarında öğrenim görmektedir. Bu sınıflarda eğitim alan engelli öğrenciler görme, işitme engelli ya da hafif düzeyde zihinsel engellilerdir. Ancak bu öğrencilerin eğitimleriyle ilgili uygulamalar oldukça tutarsızlık göstermektedir. Sınıflar oldukça kalabalık olduğu için, bu öğrenciler çoğu zaman ihmal edilmektedirler. Ayrıca öğretmenlerin de bu alanda yeterli eğitimleri yoktur. Bireyselleştirilmiş eğitim programı, sınırlandırılmamış çevre ve aile katılımı gibi kaynaştırma eğitiminde bulunması gereken unsurlar ihmal edilmektedir. İleri düzeyde ya da çoklu engeli olan bireyler genel eğitim sınıflarına kabul edilmemektedir. Özel eğitim okullarında bir sınıfta ortalama olarak 10 öğrenci eğitim görmektedir. Ancak özel eğitim okulları belli başlı gelişmiş bölgelerde bulunmaktadır (Kritzer, 2011). Bu bilgiler ışığında kırsal bölgelerde yaşayan ve ileri düzeyde ya da çoklu engeli olan bireylerin hemen hiç eğitim almadıklarını söylemek mümkündür.

**Hayat Boyu Öğrenme:** Dışardan bakıldığında Çin'in nüfusu başlı başına bir sorun gibi görünmektedir. Bu kadar insanı beslemek dahi büyük bir iştir. Ancak bu büyük nüfus ülkenin ekonomik gelişmesi için anahtar rolü oynamaktadır. Efsanevi lider Mao da “bir elin nesi var iki elin sesi var” (many hands make light work) diyerek yüksek nüfusun bir avantaj olduğuna işaret etmiştir. Hayat boyu öğrenme de bu anlayış ışığında şekillendirilmiştir ve Çin'de ekonomik gelişme için bu büyük nüfusun sürekli eğitilmesi gerektiği düşünülmektedir (Wang ve Parker, 2014).

Çin'de hayat boyu öğrenme hizmetleri oldukça farklı kurumlar tarafından sağlanmaktadır. Bu açıdan parçalanmış bir durum söz konusudur. Hayat boyu öğrenme hizmetlerini veren birimlerin büyük kısmı Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı'na bağlıdır. Ancak Personel Bakanlığı, Geliştirme ve Reform Komisyonu gibi başka birçok bakanlık ve kurum hayat boyu öğrenme etkinlikleri düzenlemektedir. Özel kurumlar da pazar ekonomisinin gereklerine cevap verecek şekilde ve çalışan arz-talep arasındaki uyumsuzlukları kapatmak amacıyla verdikleri hizmetiçi eğitim programlarıyla hayat boyu öğrenmeye katkıda bulunurlar. Bunun yanı sıra sivil toplum örgütleri de hayat boyu öğrenmede pay sahibidir (Dahlman, Zhihua Zheng ve Wang, 2007).

Çin Ulusal İstatistik Bürosu 2013 verilerine göre ülkede 80.797 ortaöğretim kurumu vardır. Bunların 54.572'si alt ortaöğretim kurumudur. Bu kurumlarda 5.988.381'i öğretmen olmak üzere toplam 7.569.100 personel çalışmaktadır. İlkokul sayısı ise 235.369'dur ve bu kurumlarda 5.538.480'i öğretmen olmak üzere 5.607.283 personel çalışmaktadır. 1.933 özel eğitime muhtaç bireylere eğitim veren özel eğitim kurumu ve 198.553 okul öncesi eğitim kurumu faaliyet göstermektedir. Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmen sayısı 45.653, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmen sayısı ise 1.663.487'dir. 2013 yılında ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrenci sayısı 44.883.526'sı alt ortaöğretim öğrencisi olmak üzere 88.582.754'tür. İlkokula devam eden öğrenci sayısı 94.848.050 ve okul öncesi kurumlardaki öğrenci sayısı 38.946.903'tür. Özel öğretim kurumlarında ise 368.103 öğrenci kayıtlıdır (www.stats.gov.cn). Sınıflarda ortalama öğrenci sayısı 37.1'dir. Bu oran öğrenci sayısının 21 olduğu OECD ortalamasının oldukça üzerindedir. Bölgeler ve okullarda ortalama öğrenci sayısı 17 ila 54 arasında değişebilir (OECD, 2014). 2014 verilerine göre Çin'de ortaöğretimden mezun olmuş öğrencilerin devam edebildiği (regüler

colleges and universities) toplam 2279 yükseköğretim kurumu, yetişkinlerin eğitim alabildikleri (colleges and universities for adults) 329 yükseköğretim kurumu bulunmaktadır (MoE, 2015). 25-64 yaş arasında Çin vatandaşlarının %5'inden daha azı yükseköğretim diplomasına sahiptir. Bu oran %30 olan OECD ortalamasının oldukça altındadır (OECD, 2014).

### *Eğitim Sistemi'nin Süreç Boyutu*

Çin'de zorunlu eğitime başlama yaşı altıdır. Bazı bölgelerde yedi yaşına kadar ertelenebilir (Bakioğlu ve Özcan, 2014). İlköğretim ve ortaöğretimde akademik yıl iki döneme ayrılmıştır. 1. Dönem eylülde ikinci dönem ise genelde mart ayında başlar. Bir okul yılı 36 haftalık ders dönemi, iki ya da üç haftalık genel değerlendirme ve sınav dönemini kapsar (UNESCO, 2011). Zorunlu eğitim boyunca öğrenciler her dönemin sonunda bitirme veya kontrol sınavına girerler (Bakioğlu ve Özcan, 2014). Kış ve yaz tatilleri genelde 11 haftadır. Yükseköğretim kurumlarının birçoğunda ise akademik yıl üç döneme ayrılmıştır. Zorunlu eğitim süresinde ders uzunluğu, haftalık ders saati gibi konuları eyaletler düzenlemektedir. Etnik azınlık gruplarının kendi dillerini kullanma ve geliştirme konusunda haklarını korumak için devlet bazı okullarda iki dille eğitim uygulamasına gitmiştir. Bazı okullarda üç dille öğretim de yapılmaktadır (UNESCO, 2011).

Dokuz yıllık zorunlu eğitimden sonra Çin'de öğrenciler üst ortaöğretime devam edebilmek için giriş sınavına girerler. Bu sınavın ismi "Zhongkao" dur. Ne türde üst orta öğretim kurumu olursa olsun, eğitime devam etmek isteyen herkes bu sınava girmek zorundadır. Her yıl haziran sonu ya da temmuz başında yapılan sınavlar Eyalet Eğitim Bölümü tarafından düzenlenir. Gerçek sınavdan önce tüm eyalet çapında iki kez deneme sınavı düzenlenmektedir. Sınav sonucuna göre öğrencinin ne tür bir üst ortaöğretim kurumuna (yüksek lise, genel lise ya da meslek lisesi) gideceği belirlenir. Bazı eyaletlerde alt ortaöğretim mezunu olabilmek için de bu sınavda başarılı olma şartı aranmaktadır. Başarılı olamayan öğrencilerin belgeleri alt ortaöğretim kurumuna geri gönderilir. Sınavdan geçemediği için alt ortaöğretim diploması alamayan öğrencilere bazı eyaletlerde telafi sınavları yapılmaktadır. Sınav soruları Çince, matematik, İngilizce, fizik, tarih, politika, kimya ve beden eğitimi derslerini kapsamaktadır. Sınavın uygulanma biçimi eyaletlerde değişebilmektedir. Örneğin Çince konuşulmayan bölgelerde (Sincan

Uygur Özerk Bölgesi gibi) Çince sorularında açık kitap uygulaması yürütülmektedir ([www.chinaeducation.info](http://www.chinaeducation.info)).

Üst ortaöğretim kurumlarında kredili sistem uygulanmaktadır. Mezun olabilmek için öğrencilerin 116'sı zorunlu 28'i seçmeli derslerden olmak üzere 144 krediyi tamamlamaları gereklidir. Kredi tamamlamak mezun olmak için bir koşuldur ancak yeterli değildir. Krediyi tamamlayan öğrenciler eyaletlerin düzenlediği "genel yetenek testi"ne girerler ve başarılı olanlar üst ortaöğretim diploması almaya hak kazanırlar. Bu sınavda dokuz temel alandan sorular sorulmaktadır. Bu temel alanlar politika, Çince, matematik, yabancı dil (genelde İngilizce ancak Japonca, Rusça, Fransızca ya da Almanca da olabilir), fizik, kimya, biyoloji, tarih ve coğrafyadır. Bu sınav yılda iki kez yapılmaktadır. Öğrencilerin üst ortaöğretimin ikinci yılından itibaren sınavlara girme hakları vardır. Elde edilen en yüksek puan geçerli sayılır (UNESCO, 2011).

Yükseköğretim kurumlarına kabuller lise bitirme sınavı ve ulusal giriş sınavında alınan sonuçlara bağlıdır. Üniversiteye girişte büyük rekabet yaşanır. En yüksek puanın 500 olduğu sınav sisteminde öğretmen yetiştiren bir yükseköğretim kurumuna girmek için 280-370 arasında bir puan almak gereklidir (Bakioğlu ve Özcan, 2014). Yükseköğretim kurumlarına girebilmek için öğrencilerin girmeleri gereken sınavın adı "Gao Kao"dur. İki ila üç gün süren bu sınav yerel eğitim birimlerinin belirlediği tarihlerde yapılır. Sınavın uygulamasından da yerel birimler sorumludur. Öğrencilerin başarılı olmaları gereken sınav konuları öğrencilerin almak istediği lisans eğitimi alanına göre değişmektedir. Sınavı geçemeyen öğrenciler genellikle bir yıl daha hazırlanırlar. Tüm öğrencilerin almak zorunda olduğu testler matematik, İngilizce ve Çince testleridir. 2014 yılında 9.390.000 öğrenci bu sınava girmiştir ([www.chinaeducercenter.com](http://www.chinaeducercenter.com)).

Çin'de yükseköğretim sisteminde önemli reformlar yapılmaktadır. Bu reformlarla üniversitelere daha fazla özerklik vermek amaçlanmaktadır. Farklı finans kaynakları olan üniversitelerin kurulması teşvik edilmektedir. "Proje 211" çalışmasıyla Çin'deki 100 büyük üniversite ve çeşitli bölümler dünyadaki en iyi üniversite ve bölümler arasına sokmak amaçlanmaktadır. Bu projeye akademisyenlerin en az iki yıl yurtdışında çalışmaları yükümlülüğü getirilmiş, yılda yapmaları gereken bilimsel yayın sayısına çeşitli standartlar getirilmiştir (Bakioğlu ve Özcan, 2014). Devlet Lisansüstü eğitime girişlerde de

sınav uygulanmaktadır. Sınav başarılı olanlar lisansüstü eğitime başvurabilirler. Doktora kabul edilmek içinse yüksek lisans diplomasına sahip olmak, doktora giriş sınavında başarılı olmak ve en az iki referans mektubu gerekmektedir (UNESCO, 2011)

Çin’de okullarda eğitim Devlet Konseyi tarafından çok yakından parti sekreterleri aracılığıyla takip edilmektedir. Çin okullarının yönetiminde okul müdürü okulun genel idaresinden sorumludur. Yetki ve sorumluluklarını müdür yardımcıları ve bölüm başkanlarıyla paylaşır (Bakioğlu ve Özcan, 2014). Okul yönetimi yapılanması Şekil 3’te verilmiştir.



Şekil 3. Çin Eğitim Sistemi’nde Okul Yönetimi Yapılanması (Kaynak: Bakioğlu ve Özcan, 2014’ten uyarlanmıştır.)

Şekil 3’te görüldüğü gibi parti sekreterleri de okul yönetiminde görevlendirilmektedir. Bu kişiler ülke yönetimince belirlenir ve atanır. Görevleri okul yönetimini, dersleri, kitapları ulusal eğitim politikaları doğrultusunda yönlendirmektir (Bakioğlu ve Özcan, 2014). 1980’lere kadar okul müdürü parti sekreteri görevi de yapmıştır. 80’ler sonrasında okul müdürü dışında atama yoluyla görevlendirilen parti sekreterleri okullarda sosyalist eğitim amaçlarına hizmet edilmesi konusunda müdürün sağ kolu olmuştur (Johnson, Møller, Jacobson ve Wong, 2008).

**Eğitim Programları:** Çin’de eğitim programları eğitimin amaçlarına uygun bir biçimde sosyalist modernleşmenin gereklerine cevap verecek biçimde düzenlenmiştir. Eğitim programları 1992, 1998 ve 2001 yıllarında büyük oranda değiştirilmiştir. 1992 yılında derslerin birbirinden bağımsız

bir biçimde öğretilmesini engelleyecek yeni yapılandırmalara gidilmiştir. Ayrıca eğitim programlarına daha fazla seçmeli ders eklenmiş, bilim ve sanat dersleri arasında bir denge yakalamak amaçlanmıştır. 1998 yılında yapılan değişikliklerle ise ders içerikleri kolaylaştırılmıştır. 2001 yılında öğretme ve değerlendirme yöntemlerinde yapılan değişikliklerle de niteliği yüksek eğitim yöntemlerine geçmek amaçlanmıştır. Yapılan bu değişikliklerin oldukça yavaş dağıldığı ve kabul edildiği görülmektedir (UNESCO, 2011).

Zorunlu eğitim dönemi ve üst ortaöğretim için hazırlanan eğitim programları eğitim politikalarına ve amaçlarına hizmet edecek biçimde yapılandırılmıştır. Eğitim Programı Geliştirme Konseyi'ne göre zorunlu eğitim programıyla öğrencilere (UNESCO, 2011);

1. Ailede, toplumda, ulusta rollerini ve sorumluluklarını bilmek ve insanların iyi oluşlarına ilgi göstermek,
2. Ulusal kimliği kavramak, ulusun ve topluma katkıda bulunmaya adanmak,
3. Bağımsız okuma alışkanlığı geliştirmek,
4. İngilizce ve Çince konuşmalara aktif ve güven duyarak katılmak,
5. Yaratıcı düşünce ve bağımsız öğrenme becerileri geliştirmek
6. Sekiz anahtar öğrenme alanında temel ve geniş bilgiye sahip olmak
7. Sağlıklı bir hayat biçimi sürmek ve estetik ve fiziksel etkinlikler için ilgi geliştirmek gibi yeterlik ve becerileri kazandırmak amaçlanmaktadır. Üst ortaöğretim eğitim programıyla özetle öğrencilerin bütüncül bir biçimde gelişmeleri, öğrencilerin potansiyelini ve öğrenmeyi öğrenme becerilerini geliştirmek amaçlanmaktadır. Eyaletler yeni eğitim programlarını aynı anda uygulamaya başlamışlar, imkânları dâhilinde aşamalı bir biçimde geçiş yapmaktadırlar. Eyaletlerin eğitim programlarını düzenleme, seçmeli dersleri belirleme yetkileri olsa da, Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği sınırların dışına çıkamazlar. (UNESCO, 2011).

**Eğitim Denetimi:** Çin'de eğitim denetiminin Devlet Konseyi tarafından sürekli bir biçimde sosyalist amaçlara uygun bir biçimde yapıldığı söylenebilir. Devlet Konseyi doğrudan denetleme yapmasa da eğitim yönetiminde hemen

her birimde var olan parti sekreterleri sosyalist yönetimin sürekli denetiminin bir göstergesi sayılabilir. Çin’de doğrudan eğitim denetimi yapma görevi olan ulusal düzeyde kurum Devlet Eğitim Denetimi Birimi’dir. Bu birimde bir baş denetmen, bir baş denetmen yardımcısı ve eyalet ve belediye eğitim bölümlerini temsilen 60 denetmen görev yapmaktadır. Yerel yönetimler düzeyinde de benzer birimler kurulmuştur. Tüm düzeylerde kurulmuş olan denetim birimlerinin görevleri kanunların, yönetmeliklerin, ilkelerin ve politikaların eğitim kurumlarında uygulanıp uygulanmadığını takip etmektir. Yerel düzeydeki birimlerin görevleri okulların eğitimini değerlendirmek ve okullara rehberlik sağlamak ve gerektiğinde hükümete bu konularda rapor sunmayı da kapsamaktadır (UNESCO, 2011).

Çin’de denetim sisteminin temel aktörü müfettişlerdir. Müfettişlerin işe alım sürecinde genel yetenek ve genel kültür sınavlarının yanında mesleki alan bilgisi sınavları yapılır. İşe alınan müfettişler iki yıl müfettiş yardımcısı olarak görev yaparlar. Belli dönemlerde okullara rehberlik yapmak için okulları ziyaret eden müfettişler öğretmenleri hizmet içi eğitime yönlendirebilirler. Müfettişin yönlendirdiği hizmet içi eğitim katılmak ve sonunda bir rapor hazırlamak öğretmenler için zorunluluktur. Öğretmenlerin ödüllendirilmesi ve cezalandırılması da yetki alanlarına girmektedir (Rong ve Shu, 2001; MOE, 2019, Akt. Bakioğlu ve Özcan, 2014). Okulların öz denetimlerini de yapmaları istenmektedir, öz denetim sürecine okul yönetimi, öğrenciler, veliler ve diğer paydaşlar katılmaktadır. Eğitimde kaliteyi yükseltmek adına hem iç hem de dış denetim yoğun bir biçimde yapılmaktadır (UNESCO, 2011).

**Öğretmen Yetiştirme:** Öğretmen yetiştirme alanında ulusal düzeyde rehberliği Devlet Eğitim Komisyonu sağlamaktadır. Eyalet, özerk bölge ve belediyeler öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinin yürütülmesinden ve ilgili kurumlarla işbirliği yapılmasından sorumludurlar (UNESCO, 2011). Çin’de öğretmenlik yapabilmek için üç tür okulda eğitim alınabilir. Bunlar öğretmen yetiştiren üst eğitim kurumları, iki yıllık kolejler ve dört yıllık eğitim üniversiteleridir. Öğretmen yetiştiren bu kurumların mezunları öğretmenlik yapabilmek için sertifika almak zorundadırlar. Bu sertifika iki aşamada alınmaktadır. Bu aşamalardan ilki Ulusal Mandarin Dili Testi’nde başarılı olmaktır. Bu sınav sonrasında adaylar pedagoji, psikoloji, öğretim yöntemleri ve becerileri konusunda bir sınava daha girmektedirler. Öğretim becerilerini sergilemek için, sınavın bir parçası olarak, adayların bir örnek ders



yapmaları istenmektedir. Lisans diplomasına sahip olanlar ikinci aşamadan muaf tutulmaktadır çünkü bu becerileri üniversite eğitimiyle edindikleri varsayılmaktadır. Sınavlarda başarılı olan üst ortaöğretimden mezunları okulöncesi eğitim kurumları ve ilkokullarda, kolej mezunları alt ortaöğretim kurumlarında ve lisans eğitimi almış olanlar üst ortaöğretim kurumlarında istihdam edilmektedirler (www.ncee.org). Üniversitelerde okul öncesi öğretmenliği programları olsa da buradan yetişen öğretmenler genellikle üst ortaöğretim düzeyinde okul öncesi eğitimi derslerinde öğretmenlik yapmak için istihdam edilmektedirler (Hu ve Szente, 2009).

Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitiminde eyaletler arası farklılıklar da mevcuttur. Örneğin Şangay'da ilkokul öğretmenlerinin de en az iki yıllık kolej mezunu olmaları talep edilmektedir (www.ncee.org; Bakioğlu ve Özcan, 2014).

Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinin yetersiz olduğu söylenebilir. Bu yüzden de hizmet içi eğitime çok önem verilmektedir ve bu konuda birçok düzenleme mevcuttur. Okullar öğretmenlerin yetiştirilmesi için başlıca yerdir. Göreve başladıktan sonra öğretmenlerin sistematik ve sürekli bir biçimde hizmet içi eğitim almaları gerekmektedir. Öğretmenlerin lisans, yüksek lisans ya da doktora derecesini almaları teşvik edilmektedir (UNESCO, 2011). Yeni göreve başlayan bir öğretmen genellikle üç yıl bir mentörle çalışır. Öğretmenlerin kendilerini sürekli geliştirmeleri beklenmektedir. Bunun için diğer öğretmenlerin derslerini izlemeyebilir, haftalık tartışma gruplarında öğretim sorunlarını ve iyi uygulamaları tartışmalarına katılabilir, bilimsel yayın yapabilirler. Bunlar, Çin'de çalışan bir öğretmenin kendini geliştirmek için yapabileceği rutinleşmiş etkinliklerdir (www.ncee.org).

Çin'de öğretmenler çok çeşitli unvanlar alabilmektedirler. Bu unvanlar usta öğretmen, birinci düzey, ikinci düzey ve üçüncü düzey öğretmen unvanlarına sahip olabilirler. Bu unvanlar öğretmenlerin kıdemlerine ve sergiledikleri performansa göre verilmektedir. Örneğin birinci düzey öğretmen olmak için hem okul içinde hem de bölgeden gelen müfettişlerin değerlendirmelerini başarıyla geçmek gerekmektedir. Usta öğretmenler liderlik özellikleri de sergileyen sıra dışı öğretmenlerdir. Genellikle sıra dışı bir performansla yıllardır öğretmenlik yapan öğretmenler bu unvanı alabilirler. Bu unvanı almak büyük bir onurdur. Örneğin Şangay'da öğretmenlerin sadece

%0,1'i usta öğretmen unvanına sahiptir (www.ncee.org). Mesleki eğitim kurumlarında uygulama rehber öğretmeni gibi daha farklı ve çeşitli unvanlarla öğretmenler sınıflandırılmışlardır (UNESCO, 2011).

Merkez Hükümet'in belirlediği çerçeveye uygun olarak okullar öğretmenlerini kendileri seçerler. Ancak çeşitli düzeylerde ve türde okulların alacağı öğretmen sayısını Hükümet belirler. Okulların öğretmenlerin sistematik, sürekli ve etkili bir biçimde yetiştirilmesi için yeterince zaman ve materyal sağlamaları gerekmektedir. Öğretmenlerin maaşları devlet memurlarından daha az ya da daha yüksek olamaz. Ancak maaşlarının %30'u oranında çeşitli teşvikler almaktadırlar. Bu teşvikler performans ve kıdem gibi çeşitli unsurlara göre değişmektedir. Net bir rakam söylemek mümkün değildir çünkü Şangay gibi eyaletlerde öğretmenlik mesleği oldukça prestijli ve yüksek kazanç sağlayan bir işken, kırsal kesimlerde düşük öğretmen maaşları bağışlarla zar zor ödenebilmektedir (www.ncee.org; UNESCO, 2011).

**Yönetici Yetiştirme:** Çin'de öğretmenlerin okul müdürlüğü için uzun yıllar öğretmenlik yapmış olmaları ve başarılı bir öğretmenlik kariyerine sahip olmaları gereklidir. Eğitimdeki diğer yönetsel kademelerde de hemen herkes öğretmen olarak göreve başlamıştır (www.ncee.org). 1980'lerin sonuna kadar yönetici yetiştirme usta-çırak anlayışıyla yapılmıştır. Ancak sonrasında deneyimle eğitimin bütünleştirildiği bir anlayışla okul yöneticileri yetiştirilmiştir. Eyalet, belediye ve bölge düzeylerinde açılan yönetici yetiştirme kurumları Eğitim Bakanlığı'nun rehberliğinde çalışmaktadır. 1999 yılında kurulan Pekin Normal Üniversitesi (normal üniversite öğretmen yetiştirme amacıyla kurulmuş üniversitelere verilen isimdir) ve Doğu Çin Normal Üniversitesi birincisi ilköğretim müdürleri ikincisi ortaöğretim müdürleri yetiştirme konusunda koordinasyon sağlayan merkezlerdir. Bu üniversiteler yerel yönetim birimlerine bağlı olarak faaliyet gösteren yönetici yetiştirme kurumlarının oluşturduğu ağın merkezidir. Yönetici yetiştirme programındaki öğretmenler yönetim, psikoloji ve eğitim fakültelerinden araştırmacılar ve akademisyenlerdir. Çin'de okul yöneticilerine verilen üç tip eğitim vardır (Yan ve Ehrich, 2009): Yeterlik eğitiminde asgari 300 saat süren bu program göreve yeni başlayan yöneticilere sunulmaktadır. Eğitim sonunda sertifika alabilmek için okul müdürleri tez çalışmasına benzer yazılı bir çalışma sunmak zorundadırlar. Geliştirme eğitimi yöneticiliğin ilk beş yılında yeterlik eğitimi sertifikası alabil-

miş müdürlere verilmektedir. İleri düzeyde eğitim sıra dışı bir yönetim performansı sergilediği için seçilen müdürlere verilen bu eğitimde kıdem şartı aranmamaktadır. Eğitim süresince okul müdürleri eğitimin verildiği kampüste bir ay yaşarlar ve bu süreçte tartışmalara ve derslere katılırlar, eğitim aldıkları bölgedeki okulları ziyaret ederler. Eğitim sonunda bu bir aylık öğrenme deneyimini anlatan yazı hazırlamaları istenmektedir.

**Eğitimin Finansmanı:** Huang, McCarty ve Tausun'a (2010) göre 1980'lerde Çin Eğitim Sistemi'nin finansmanı büyük ölçüde merkezilikten uzaklaştırılmıştır. İlçe ve kasaba düzeyindeki eğitim birimlerine zorunlu eğitimin finansmanı konusunda büyük sorumluluklar verilmiştir. Eğitim finansmanı ile ilgili sorumlulukların yerel yönetimlere devredilmesiyle devlet yerel hükümetlerin, toplumun, bireylerin ve toplumsal aktörlerin eğitimde rol üstlenmelerini sağlamıştır. Bu stratejiyle temel eğitime erişim konusunda büyük ilerlemeler kaydedilmiştir. Ancak bu durum bölgelerde büyük eşitsizliklere sebep olmuştur. Bazı bölgelerde eğitim için vergi dışında bazı kesintiler yapma yoluna gidilmiştir. Bazılarında ise ailelerden okul ücreti talep edilmiştir. Yetki ve sorumluluklar konusunda yönetim birimleri arasında net ayrımlar yapılmaması sorunlara neden olmuştur. Bazı bölgeler finanslar kaynakları sınırlılıkları yüzünden öğretmen maaşlarını dahi ödeyemez hale gelmişlerdir (www.ncee.org). Bu sorunları çözmek için hükümet yeniden merkezileşme reformuna gitmiştir. Özellikle zorunlu eğitim için yapılan harcamalara merkez ve eyalet düzeyinde de kaynak sağlanmaya başlamıştır (Huan, McCarty ve Tausun, 2010).

Günümüzde zorunlu eğitimin finansmanına merkez ve eyalet hükümetlerinin katkısı vardır ancak belediye ve bölge yönetimleri finansmanda hala anahtar rol oynamaktadır. Yükseköğretimin finansmanında ise büyük ölçüde merkez ve eyalet hükümetleri sorumludur. Mesleki eğitim ve yetişkin eğitiminde ise sanayi kuruluşları ve kamu kurumları gün geçtikçe daha önemli hale gelmektedirler (Ling ve Wu, 2008). Çin'de 2012 yılında GSMH'nin %4, 28'i eğitime harcanmıştır (www.stats.gov.cn). 1986 Zorunlu Eğitim Kanunu'na göre zorunlu eğitim ücretsizdir (madde 2). Ancak uygulamada durum böyle değildir. Kırsal kesimde yaşayan aileler gelirlerinin neredeyse yarısını çocuklarının eğitimine harcamaktadırlar. Bu tutar yıllık ortalama 2000 Çin yuanıdır. 130 kişiye varan sınıflarda çocuklarını öğretmenin masasına yakın bir sıraya oturmak için aylık 300 yuan ödeyen aileler vardır

(Roberts, 2013). Ülkede eğitimin merkez, eyalet ve yerel yönetimlerce, sosyal kurumlar, ticari kuruluşlar ve ailelerin katkısıyla sağlandığını söylemek mümkündür.

## Sonuç ve Öneriler

Dünyanın en önemli ekonomisinden biri, yüzölçümü bakımından en büyük 4. ülkesi, nüfusu ile en kalabalık ülkesi olan Çin’de tüm bölgelerde hem nitelik hem de nicelik açısından eşit eğitim fırsatlarını sunmak oldukça zorlu bir iştir. Dışarıdan bakıldığında sadece doyurmanın dahi zor olduğu düşünülen nüfusuna sosyalist amaçlara hizmet eden ve yüksek kalitede eğitim vermek Eğitim Sistemi’nin temel amacıdır. Çin Eğitim Sistemi’ne her açıdan damgasını vuran düşünce sosyalizmdir. Bu temel düşünce kanunlar ve politikalarda, yönetsel yapılanmada ve eğitim programlarında kendini göstermektedir. Nitekim Eğitim Kanunu’na (1995) göre, devlet sosyalist eğitimi geliştirmek için, Marksizm-Leninizm, Mao Zedong Düşüncesi ve sosyalizmin Çin karakteriyle inşası teorilerini yol gösterici olarak korur. Sosyalizmin yanısıra eğitimde laiklik vurgulanmaktadır. Eğitim Kanunu (1995) 8. maddeye göre, devlet eğitimi dinden ayırır. Herhangi bir kurum ya da kişi dini, devletin eğitim sistemini engelleyecek biçimde kullanamaz. Eğitim yönetiminde yerel yönetim birimleriyle merkezîyetçilikten uzakmış gibi görünse de, oldukça merkezîyetçi bir yönetim anlayışı hâkimdir. Şöyle ki, merkez, eyaletler, belediyeler ve ilçeler düzeyinde eğitim yönetiminden sorumlu yapılanmalar bulunmakla beraber, Devlet Konseyi tüm bu yapıların üzerinde planlama, koordinasyon ve yönetim görevini sürdürmektedir (Eğitim Kanunu, 1995). Eğitimin devlet ideolojisine göre sürdürüldüğünü garantiye almak için ise okul yönetiminde görevlendirilen sekreterlikler mevcuttur (Bakioğlu ve Özcan, 2014).

Eğitim kurumları devlet ideolojisini yeni nesillere aktarma görevini yürütse de bir taraftan da pazar taleplerine cevap vermeleri beklenmektedir. Bu beklentilere cevaben zorunlu eğitim yaygınlaştırılmış, mesleki eğitime ve hayat boyu öğrenmeye verilen önem artmış, yükseköğretim kalitesi artırılmıştır. Aileler büyük oranda tek çocuk sahibi oldukları için eğitimden beklentiler yüksektir (Hu ve Szente, 2009). Okul öncesi eğitimi zorunlu değildir. Altı yaşında başlayan dokuz yıllık eğitim süresi bazı eyaletlerde 6+3 bazı eya-

letlerde ise 5+4 şeklinde yapılanmıştır. Dokuz yıllık eğitimden sonra öğrenciler genel liselere, mesleki ve teknik eğitim liselerine veya üstün başarı sergileyen öğrenciler için liselere devam ederler (UNESCO, 2011). Çin’de mesleki eğitimin oldukça önemli olduğu görülmektedir. Mesleki eğitimde birçok reform gerçekleştirilmiş ve Almanya’da uygulanan mesleki eğitim sistemi örnek alınmaya çalışılmıştır (Barabash, Huang ve Lawson, 2009). Çin’de yükseköğretim sisteminde önemli reformlar yapılmaktadır. “Proje 211” çalışmasıyla Çin’deki 100 büyük üniversite ve çeşitli bölümler dünyadaki en iyi üniversite ve bölümler arasına sokmak amaçlanmaktadır (Bakioğlu ve Özcan, 2014). Özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler için eğitim imkanlarının sınırlı olduğu görülmektedir (Kritzer, 2011). Çin’de ekonomik gelişme için bu büyük nüfusun sürekli eğitilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu yüzden de hayatboyu öğrenmeye önem verilmektedir (Wang ve Parker, 2014).

Çin’de sınıflarda ortalama öğrenci sayısı 37.1’dir. Bu oran öğrenci sayısının 21 olduğu OECD ortalamasının oldukça üzerindedir (OECD, 2014). Çin’de eğitim sisteminin tam bir sınav cehennemi olduğunu söylemek mümkündür. Lise giriş sınavları, lise bitirme sınavları, günlerce süren üniversiteye giriş sınavları Çin’de yaşayan bir öğrencinin alması gereken sınavlardan bazılarıdır. Dokuz yıllık temel eğitimden sonra lise giriş sınavı zorunludur. Üniversite giriş sınavı ise zorluğu ile ünlü “Gao Kao”dur (www.chinaeducenter.com). Eğitim programları defalarca gözden geçirilmiştir. Çin’de eğitim programları üzerinde eyaletlerin yetkisi olsa da, Eğitim Bakanlığı’nın belirlediği sınırların dışına çıkamazlar (UNESCO, 2011).

Eğitim hem iç hem de dış denetim araçlarıyla sıkı sıkıya denetlenmektedir. Eğitim denetimi ulusal düzeyde Devlet Eğitim Denetimi Birimi tarafından yapılır. Yerel yönetimler düzeyinde de denetim birimleri kurulmuştur (UNESCO, 2011). Eğitim denetiminde müfettişlerin geniş yetkileri bulunmaktadır (Bakioğlu ve Özcan, 2014). Öğretmen yetiştirmede eyaletler arası farklı uygulamalar mevcuttur. Ancak göreve başladıktan sonra öğretmenlerin sistematik ve sürekli bir biçimde hizmet içi eğitim almaları gerekmektedir. Öğretmenlerin lisans, yüksek lisans ya da doktora derecesini almaları teşvik edilmektedir. Öğretmenlerin performans ve kıdemlerine göre bir unvan aldığı kariyer sistemi bulunmaktadır (UNESCO, 2011). Öğretmenlerde olduğu gibi yöneticilerin de hizmet içinde ve hayat boyu kendilerini geliştirmeleri teşvik edilmekte ve beklenmektedir. Çin’de okul müdürlüğü olmak için uzun yıllar öğretmenlik yapmış ve başarılı bir öğretmenlik kariyerine sahip olmak

gereklidir ([www.ncee.org](http://www.ncee.org)); ancak yeterli değildir. Okul müdürü olmak isteyenler asgari 300 saat süren eğitimler sonunda sertifika alarak göreve başlayabilirler (Yan ve Ehrich, 2009). Eğitim hem merkez hem de yerel yönetimlerin katkılarıyla finanse edilmektedir ve ailelerin eğitime yaptığı harcamalar oldukça yüksektir.

Bu çalışmada ekonomik gücüne rağmen, rejim gereği dış dünyaya uzun süre kapalı kalmış Çin Eğitim Sistemi detaylarıyla ele alınmış olsa da çalışmanın çeşitli sınırlılıkları mevcuttur. Öncelikle çalışmada yararlanılan kaynaklar İngilizce veya Türkçe dilinde, genellikle uluslararası raporlardır. Başka bir sınırlılık ise farklı eğitim politikaları olabilen eyaletlerin –örneğin Şangay- genel resim içerisinde kaybolmasıdır. Orijinal Çince kaynaklara ulaşarak yapılacak çalışmalara ve eyalet düzeyinde incelemeler Çin Eğitim Sistemini daha iyi anlamak için yararlı olacaktır.

**EXTENDED ABSTRACT**

**Education System in the People’s Republic of China**

\*

Başak Coşkun – Mustafa Çelikten  
*Sümer Science High School – Erciyes University*

In this study, it is aimed to portray the education system in China, which is of great influence on global economy (OECD, 2016) and one of the few Marxist-Leninist countries. China has been one of the oldest and most influential civilizations, nevertheless it had to cope with social riots, famine, and military defeats in the early 20<sup>th</sup> century. After the Second World War, partly because of the autocratic socialist regime, it had been an isolated country until the 1980s (CIA, 2019). Being the fourth largest country, and the second most populated one (China ABC, 2019), China has been attracting the attentions by creating a successful profile in international exams (OECD, 2016).

In China, the main codes of education were described both in the constitution (2004) and education law (1995), both of which put great emphasis on socialist and secular principles. In Chinese constitution (2004), education is regarded both as a citizenship duty and citizenship right. In China, education is governed by central, provincial, municipal, county departments of education. Although the authority on education seems to be shared with the central and local departments, the state council has the upmost authority above all (UNESCO, 2011).

Mandatory education is nine years, with six years of primary and three years of middle school education. Preschool education, provided either in public or private schools, is not mandatory. After nine years of mandatory basic education, students have to take a national exam to attend high school. There are three types of high school as vocational, general and “key” (high performer) high schools. Vocational and technical education and life-long training have a great share in Chinese educational institutions, as China owes its industrial power to its well-trained workers (OECD, 2014). For tertiary education students have to pass maturita (end of high school exam) and take Gao Kao- university entrance exam. There is a profound competition for university education (UNESCO, 2011). China has taken big leaps in improving the quality of education in universities (Bakioğlu and Özcan, 2014).

The schools in China is inspected closely by the “party secretary” employed in every school. The secretary follows all the programs and schools to have them obey communist party policies and rules. Apart from this constant post of party secretaries, educational supervisors have wide authorities in teachers’ punishments and rewards, and guidance, as well. In order to be appointed as educational supervisor, candidates have to take exams, evaluating general knowledge and professional knowledge. After passing the tests, supervisor candidates have to work as assistant supervisor for two years (Baki-oğlu and Özcan, 2014). Depending on the region they want to work, teachers are to finish two or four year bachelor’s programs; yet they have to take two exams before they can be appointed as teachers. In the first three years of profession teachers work with a mentor teacher. The in-service training of teachers has great importance and teachers can have different professional titles according to their experience and performance. Teachers are supposed to attend in-service education programs on a regular basis (Hu and Szente, 2009). There are big discrepancies in teachers’ salaries, depending on the region they work (www.ncee.org). In order to be a school administrator, one has to have a long and successful career as a teacher (www.ncee.org). However, being a successful teacher is not enough, there is a three-stage training program as proficiency, development and advanced education for school administration. Proficiency education, which is provided for the novice administrators, is a 300-hour program, at the end of which administrators have to write a dissertation. Development education is provided for the administrators with five years of experience. To attend the development education, one is to have the certificate of proficiency education. The last stage of educational administrators’ training is advanced education. Advanced education is provided for the school administrators who exhibit exceptionally high performance (Yan and Ehrich, 2009). Education is funded together with central and provincial agencies (Huan, McCarty and Tausun, 2010).

It is clear that along with weaknesses, Education System in the People’s Republic of China has many strengths. Providing quality education to each and every schools in China might be one of the most difficult challenges to overcome. Different practices in teacher training, teachers’ salaries and opportunities in different states can be an obstacle to whole development in education. On the other hand, in-service training and career models for teachers,



school administrators' continuous development can be regarded as the strengths of the system.

Besides revealing the basics of educational system in China, this study has limitations, one of which is that the data of the study was collected from English and Turkish reports, not from Chinese documents. For further research, it is suggested to use Chinese documents, which are able to give a more accurate of education in China.

### **Kaynakça / References**

- Bakioğlu, A. ve Özcan, M. (2014). Çin (Şanghay) eğitim sistemi. Ayşen Bakioğlu (Edt.) *Karşılaştırmalı Eğitim Yönetimi* içinde (s.1-42). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Barabash, A., Hueng, S. ve Lawson, R. (2009). Planned policy transfer: the impact of the German model on Chinese vocational education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39(1), 5-20.
- CIA. (2019). *The World Factbook*. 27.04.2019 tarihinde <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/ch.html> adresinden erişilmiştir.
- China ABC (2019). 27.04.2019 tarihinde <http://english.gov.cn/archive/chinaabc/> adresinden erişilmiştir.
- China-Administration, Finance, and Educational Research. (t.y). 09.05.2019 tarihinde <http://education.stateuniversity.com/pages/275/China-ADMINISTRATION-FINANCE-EDUCATIONAL-RESEARCH.html> adresinden erişilmiştir.
- China at a Glance. (2019). 27.09.2019 tarihinde <http://en.people.cn/china/home.html> adresinden erişilmiştir.
- China Education. 09.05.2019 tarihinde <http://www.chinaeducenter.com/en/cedu.php> adresinden erişilmiştir.
- Çin Halk Cumhuriyeti Anayasası. (2004). 29.04.2019 tarihinde [http://www.npc.gov.cn/englishnpc/Constitution/node\\_2825.htm](http://www.npc.gov.cn/englishnpc/Constitution/node_2825.htm) adresinden erişilmiştir.
- Çin Halk Cumhuriyeti Eğitim Kanunu (1995). 29.05.2019 tarihinde [http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe\\_2803/200905/484\\_57.html](http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_2803/200905/484_57.html) adresinden erişilmiştir.
- Çin Halk Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı-Bakan ve Üst Düzey Yetkililer (2019). 01.09.2019 tarihinde [http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe\\_2796/index.html](http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_2796/index.html) adresinden erişilmiştir.

- Çin Halk Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı Bölümleri (2019). 02.05.2019 tarihinde [http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe\\_2796/index.html](http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_2796/index.html) adresinden erişilmiştir.
- Çin Halk Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı'nın Sorumlulukları (2019). 01.05.2019 tarihinde [http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe\\_2797/200907/49988.html](http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_2797/200907/49988.html) adresinden erişilmiştir.
- Çin Halk Cumhuriyeti Ulusal İstatistik Bürosu. (2018). *Çin İstatistik Yıllığı 2018*. 03.05.2019 tarihinde <http://www.stats.gov.cn/tsjs/ndsj/2018/indexeh.htm> adresinden erişilmiştir.
- Çin Halk Cumhuriyeti'nin Siyasi Görünümü 28.04.2019 tarihinde <http://www.mfa.gov.tr/cin-halk-cumhuriyeti-siyasi-gorunumu.tr.mfa> adresinden erişilmiştir.
- Dahlman, C., Zhihua Zeng, D. ve Wang, S. (2007). *Enhancing China's competitiveness through lifelong learning*. Washington, DC: World Bank.
- Gao-kao National Higher Education Entrance Exam in China (2019). 08.09.2019 tarihinde <http://www.chinaeducation.info/Standardised-Tests/K12-Tests/gao-kao-entrance-examination.html> adresinden erişilmiştir.
- Hu, B. Y. ve Szente, J. (2009) Exploring the quality of early childhood education in china: implications for early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 30(3), 247-262.
- Huong, L. T., McCarty, M. ve Tauson, M. (2010). *Institutional and fiscal arrangements for primary and junior secondary education in China. Education sector planning and management policy series policy research report: Summary version*. UNESCO Bangkok Education Policy and Reform Unit.
- Jiangsu Eyaleti Eğitim Bölümü (2019). 02.05.2019 tarihinde <http://english.jsjyt.gov.cn/jсед/jседf/internal/?divflag=3&cols=63> adresinden erişilmiştir.
- Johnson, L., Moller, J., Jacobson, S. ve Wong, K.C. (2008). Cross-National comparisons in the international successful school principalship project: The United States, Norway and China. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 407-422.
- Kritzer, J. B. (2011). Special education in China. *Eastern Education Journal*, 40(1), 57-63.
- OECD (2016). *Education in China: A snapshot*. 07.01.2020 tarihinde <https://www.oecd.org/china/Education-in-China-a-snapshot.pdf> adresinden erişilmiştir.
- OECD (2014). *Education at a Glance 2014: OECD indicators*. OECD Publishing.

- OECD (2011). *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. OECD Publishing.
- Roberts, D. (2013, 4 Nisan). *Chinese education: the truth behind the boasts*. 08.05.2019 tarihinde <http://www.bloomberg.com/bw/articles/2013-04-04/chinese-education-the-truth-behind-the-boasts> adresinden erişilmiştir.
- Shanghai-China Teacher and Principal Quality. (t.y). 08.09.2019 tarihinde <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/shanghai-china/shanghai-china-teacher-and-principal-quality/> adresinden erişilmiştir.
- Şangay Eğitim Komisyonu. (t.y). 03.05.2019 tarihinden <http://www.shanghai.gov.cn/shanghai/node27118/node27386/node27400/node27838/userobject22ai38994.html> adresinden erişilmiştir.
- The Economist Intelligence Unit (2019). China. 28.04.2019 tarihinde <http://country.eiu.com/china> adresinden erişilmiştir.
- T.C. Ekonomi Bakanlığı (2013). *Çin Halk Cumhuriyeti ülke raporu*. 28.04.2019 tarihinde <http://www.tucsiad.org.tr/Images/FileManager/20122013%20%C3%87in%20%C3%9Cike%20Raporu.pdf> adresinden erişilmiştir.
- UNESCO. (2011). *World data on education* (7th Edition). (IBE/2011/CP/WDE/II) Geneva: UNESCO/International Bureau of Education.
- Wang, V.C.X., ve Parker, J. (2014). Lifelong learning in China. *Revista Internacional de Organizaciones*, 12, 71–88.
- World Bank (2019) *Çin ülke profili*. 30.09.2019 tarihinde <http://www.worldbank.org/en/country/china/overview> adresinden erişilmiştir.
- Yan, W. ve Ehrich, L. C. (2009). Principal Preparation and Training: A look at china and its issues. *International Journal of Educational Management*, 23(1), 51-64.
- Zhongkao- Senior High School Entrance Examination in China (2015). 08.05.2019 tarihinde <http://www.chinaeducation.info/Standardised-Tests/K12-sts/zhong-kao-examination.html> adresinden erişilmiştir.

### Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Coşkun, B. ve Çelikten, M. (2020). Çin Halk Cumhuriyeti eğitim sistemi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(24), 2982-3011. DOI: 10.26466/opus. 669104

## Geçmişten Günümüze Yönetici Metaforlarının Analizi<sup>1</sup>

DOI: 10.26466/opus.605482

\*

Hilal Erkol\*

\* Doktora Öğrencisi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara / Türkiye

E-Posta: [hilal-erkol@hotmail.com](mailto:hilal-erkol@hotmail.com)

ORCID: [0000-0001-6837-9887](https://orcid.org/0000-0001-6837-9887)

### Öz

İnsan ve madde kaynağının belirli bir amaç için bir araya getirilmesini sağlayan kişi olarak tanımlanan "yönetici", tarihsel süreç içerisinde kendisini farklı toplumsal beklentileri karşılamak zorunda olan görevli konumunda bulmuştur. Bu değişim okul yöneticilerin değişen rol ve görevleri okul yöneticilerine yönelik üretilen metaforların da değişmesine neden olmuştur. Başlangıçta yalnızca eğitim öğretim sürecinden sorumlu olan kişi olarak tanımlanan yönetici tarihsel süreç içerisinde farklı metaforlar ile tanımlanmıştır. Bu nedenle çalışmanın amacı yönetici kavramının ilk kez kullanıldığı 20. yüzyıldan günümüze kadar gelinen süreçte okul yöneticilerine ilişkin üretilen metaforların analiz edilmesidir. Çalışmada geçmişte alanyazında yöneticilere yönelik üretilen metaforik algılara yer verilmektedir. Araştırmanın verileri yöneticilere ilişkin alanyazın incelemesi ile toplanmıştır. Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma sonuçları yabancı alanyazın ve yerel alanyazın olmak üzere iki grupta ele alınmıştır. Yabancı alanyazın incelendiğinde, yönetici metaforlarının dönemin sosyal ve politik değişimlerinden etkilendiği görülmektedir. Oysa yerel alanyazın incelemesinde okul yöneticilerine yönelik otorite ve lider temalarının ön plana çıktığı görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul yöneticisi, Metafor, Yönetici metaforları

<sup>1</sup> Bu makaleye katkılarından dolayı Prof. Dr. Ali BALCI'ya teşekkür ederim.

## **An Analysis Of School Principalship Metaphors From Past To Present**

### **Abstract**

*The manager defined as the person who brought human and material resources together for a specific purpose found himself in the position of being obliged to meet different social expectations in the historical process. This change led to changing metaphors for school principals' changing roles and duties. Initially defined only as the person responsible for the education process, the manager was defined by different metaphors in the historical process. So the aim of this study is to determine a metaphorical analysis of principalship from 20th century which principalship was first used to today. The study examined how the literature about the principalship viewed this position in the past from a metaphorical perspective as well as how the literature about the principalship viewed this position now from a metaphorical perspective. Data were collected by reviewing literature pertaining to the principalship. A survey model was used in this study. The results of the study were discussed in two categories as foreign literature and domestic literature. As foreign literature is examined, it is obvious that metaphors are shaped according to the socio-social events of the period while as domestic researches are examined it is seen that the dominant metaphors represent the authority representative and leader themes*

**Keywords:** *School principal, Metaphor, School principalship Metaphors*

## Giriş

İnsan ve madde kaynağının belirli bir amaç için bir araya getirilmesini sağlayan kişi olarak tanımlanan “yönetici”, tarihsel süreç içerisinde kendisini farklı toplumsal beklentileri karşılamak zorunda olan görevli konumunda bulmuştur. Bu durum yönetimin değişen dünya koşullarında farklı tanımlamalarının yapılmasının bir sonucudur. Nitekim Samier (2006), yönetimin yönetsel bir olgu olmaktan ziyade tarihsel bir konu olduğunu ve sistem teorisinde basitçe çevresel etmenler olarak görülen (sömürgecilik, toplumsal huzursuzluk, isyan, devrim ve eşitlik, yeni siyasi ve sosyal değerlerin ortaya çıkması gibi) pek çok etmenden etkilendiğini belirtmektedir.

Özellikle 1970’li yıllarda başlayan etkili okul kavramı yöneticilerden beklenen davranış rollerinin yeniden tanımlanmasına ve “etkili yönetici” kavramının doğmasına neden olmuştur. Yeterince iyi bir yönetici olmak (Institute for Educational Leadership, 2000) ya da örgüt amaçlarının gerçekleştirilme derecesi (Balci, 2010) olarak tanımlanan etkililik kavramında önemli rol, koordinasyon gücüyle okuldaki işbirliğini sağlayan (Bursalioğlu, 2005) yöneticiye verilmektedir. Bu durum başlangıçta yalnızca eğitim öğretim sürecinden sorumlu olan yöneticilerin tarihsel süreç içerisinde farklı roller (lider, araştırmacı, bilimsel yönetici, işbirliğini sağlayan kişi, vizyoner, disiplin sağlayıcı gibi) üstlenmelerini gerekli kılmıştır. Bu amaçla çalışmada yöneticilerin tarihsel süreç içerisinde değişen rollerine ve bu rollere ilişkin üretilen yönetici metaforlarına yer verilmektedir.

## Yönetici Metaforları

Bu çalışmada öncelikle metafor ve okul yöneticisi kavramları tartışılarak eğitim yönetiminde bu kavramların önemine değinilmiştir. Daha sonra yurtdışı ve yurtiçi alan yazınında yer alan yönetici metaforlarına ilişkin çalışmalara yer verilmiştir. Alan yazın incelendiğinde yönetici metaforlarına ilişkin yurt dışı araştırmalarının tarihsel dönemler şeklinde ele alındığı görülmektedir. Konuya ilişkin yurt içi araştırmalarında ise çeşitli metaforların yer aldığı ve bu metaforların dönemsel olarak gruplandırılmasının mümkün görülmediği görülmektedir.

## *Metafor*

Metafor (mecaz), bireyin farklı bir kavram ya da olguyu bütüncül ve ayrıntılı bir şekilde anlamlandırma çalışması (Wagenheim, Clark ve Crispo, 2009), dünyayı kavramaya yarayan düşünme ve görme biçimi (Arnett, 1999; Morgan, 1998), yeni bir anlayışı ifade etme aracı (Bartel, 1983; Denshire, 2002; Palmquist, 2001), sosyal gerçekliğin mecazi olarak yansıtılması (Balci, 2010) olarak tanımlanmaktadır. Metafor kelimesinin kökeni Yunanca'da bir yerden başka bir yere götürmek anlamını taşıyan "metaphora" kelimesinden gelmektedir (Lakoff ve Johnson, 2010).

Metafor, doğrudan sorulan sorularla tanımlanması mümkün olmayan zihinsel bağlantıların ortaya çıkarılmasında çağrıştırmacı rolü oynaması (Leavy, McSorley ve Bote, 2007) sebebiyle güçlü bir zihinsel haritalama yöntemidir (Arslan ve Bayrakçı, 2006; Zhao ve Zhou, 2010). Bu zihinsel haritalama yönteminin eski ve yeni edinilmiş bilgilerin anlamlandırılmasına fayda sağlayacak kavramlar geliştirilmesine imkan tanıdığı söylenebilir. Nitekim Massengill ve Mahlios (2008) metaforun; dünyayı, yaşamı ve mesleki kariyeri yorumlamada bilişsel bir araç olarak kullanıldığını ifade etmektedir.

Eğitimin analizinde ve planlamasında güçlü etkilere sahip olan metaforik düşünme (Martinez, Saulea ve Huber, 2001) eğitim araştırmalarında da önemli bir yere sahiptir. Nitekim Bodycott ve Walker (2001) tarafından yapılan araştırma sonuçları, okul yönetimi ve yönetim tarzı araştırmalarında metafor kullanımının örgütsel tutum ve inançlar hakkında geniş bilgi sağlamaya yardımcı olduğunu ortaya koymaktadır.

Eğitim araştırmalarında metafor kullanımında sıklıkla öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleki algıları (Saban, 2004; Gürbüz ve Mevlüt, 2006; Cerit, 2008; Aydın ve Pehlivan, 2010; Shaw ve Mahlios, 2008; Eren ve Tekinarslan, 2013), okul (Saban, 2008; Nalçacı ve Bektaş, 2012; Özdemir, 2012; Strike, 2000), öğrenci (Saban, 2009; Çapan, 2010), müfettiş kavramı (Töremen ve Döş, 2009; Döş, 2010; Akan, Yalçın, Yıldırım, 2013; Tok, 2013) ve öğrenci velileri (Ünal, Yıldırım ve Çelik, 2010) konularına odaklanıldığı, okul yöneticilerine ilişkin metafor çalışmalarına sayıca daha sınırlı yer verildiği görülmektedir.

## *Okul Yöneticisi*

Değişen çevresel koşulların açık sistemler olan okulların değişimini zorunlu kılması, örgüt çevre ilişkilerinin yürütülmesinde anahtar rol oynayan yöneticilere bakış açısını ve dolayısıyla yönetici metaforlarını etkilemektedir. Nitekim okul yöneticilerine yönelik bakış açılarının tarihsel olarak incelendiği araştırma sonuçları (Goodwin, Cunnigham ve Eager, 2005; Kafka, 2009; Pierce, 1935; Rousmaniere, 2007) yaşanan dönemin sosyo-ekonomik olaylarının okul yöneticilerine yüklenen misyonu ve üretilen yönetici metaforlarını etkilediğini göstermektedir.

20. yüzyılın başlarında yönetici ve sekreterlik görevlerini yürüten okul müdürlerinin (Knezevich, 1969) zaman içerisinde artan rolleri güç ve etki kazanmalarına neden olmuştur. Okul yöneticilerinin 1900'lü yılların sonunda okulun başında bulunan önemli ve güçlü kişiler olarak tanımlanmaları (Pierce, 1935; Rousmaniere, 2007) bu görüşü desteklemektedir. Pierce (1935) bu durumu şu şekilde ifade etmektedir:

Okulların ilk açıldığı yıllarda okullarda sadece öğretim faaliyetlerinin devam etmesinden sorumlu, genellikle okul yönetim kurulu tarafından seçilen ve yerel topluluğa karşı sorumlu bir öğretmen bulunmaktadır. 1800'lü yıllardan itibaren okulların büyümesi ile birlikte okul yöneticilerinin görev ve konumları da farklılaşmaya başlamış; okul yöneticilerine ders verme, disiplini sağlama, binanın korunmasını sağlama, okula devamı sağlama, derslerin zamanında başlayıp bitmesinin sağlama görevleri verilmeye başlanmıştır. Bu görevler okul yöneticilerinin otorite kazanmasını sağlamış ve zaman içerisinde okul yöneticileri sadece okulları uzaktan yöneten ilçe müfettişlerine hesap veren ve sorun ileten kişiler konumunda görülmeye başlanmıştır.

Pierce'in (1935) ifade ettiği üzere okul yöneticisinin zaman içerisinde görev ve konumunun farklılaşmaya başlaması, yetki alanının yeniden tanımlanmasına, 1970'lere kadar bina yöneticisi, öğrenci disiplinini sağlayan kişi gibi oldukça açık ve dar bir anlamda tanımlanan yöneticinin (Peterson ve Deal, 1998), 1800'lü yıllarda öğretim lideri (Balci, 2007) olarak tanımlanmaya başlamasına neden olmuştur.

Yönetimsel verimlilik kavramının ortaya çıktığı 1900'lü yıllarda ise "etkili yönetici" olarak anılmaya başlayan (Goldring ve Greenfield, 2002) yöneticinin 21. yüzyıl itibarıyla görev ve sorumlulukları eskisine göre çok daha



karmaşık bir hal almış (Goodwin, Cunnigham ve Eager (2005), 21. yüzyıl yöneticisinin değişimi yöneten, esnek yapılar kurabilen, bilgi toplumu, küreselleşme, insan hakları gibi değerler doğrultusunda okulların varlık gerekçesini sürdürebilen (Özden, 1999), kurumsal lider, değişim ajanı, idareci, insan kaynakları yöneticisi, problem çözücü ve vizyoner (Leithwood, Harris ve Hopkins, 2008) özelliklerini taşıyan, yöneticilik görevlerini yüksek standart ölçülerine sahip hesap verebilirlik politikalarına göre yerine getiren (Harris, Ballenger ve Leonard, 2004; Kafka, 2009) kişiler olarak tanımlanmasına neden olmaktadır.

Şişman (2010) 21. yüzyıl okul yöneticilerinin rol ve sorumluluklarını teknik (kaynak sağlama, yöntem ve süreçleri belirleme, teknolojiden yararlanma) ve insani yeterlilik (örgütü çözümlenme, örgütsel ve yönetsel sorunları belirleme, analiz etme ve sorun çözme gibi kavramsal ve çalışanları motive etme, çatışmaları yönetme, eşgüdüm sağlama) başlıkları altında ele almaktadır. Botha (2004) ise yöneticinin taşıması gereken özellikleri yaşamsal (profesyonel liderlik), önemli (iş sahiplenme ve katılım) ve gerekli (stratejik düşünme) olarak gruplandırmaktadır.

Yöneticilerin yerine getirmesi beklenen rol ve görevlerin çeşitliliği okul yöneticilerinin özellikle ortaöğretim kurumlarında liderlik görevlerini anlamada zaman sıkıntısı yaşamasına neden olmaktadır (Budhal, 2000). Okulları bir birinden farklı kılan özelliğin, yöneticilerin okulu yönetirken oynadıkları roller (Taymaz, 2009) olduğu göz önüne alındığında zaman sıkıntısının yönetici imajında önemli bir etmen olduğunu söylemek mümkün görülmektedir.

Özetle, yıllar içerisinde okul yöneticisinin görevindeki değişimler rolündeki değişimlere yol açmış ve bu rolün, başlangıç noktası olan sekreterlikten; örgüt mühendisliği, sosyal mühendislik, verim uzmanlığı, işletmecilik gibi aşamalara kadar gelmesine (Bursalıoğlu, 2008) neden olmuştur. Yıllar içerisinde değişmeyen ve artarak devam eden tek şey ise yöneticilerden beklenen davranış rolleri olmuştur. Nitekim Kafka (2009) az destekle büyük işler başarma ve herkes ile her şeyi olabilme becerilerinin tarih boyunca yöneticilerden beklenen davranışlar olduğunu; bununla birlikte piyasa temelli bir çevrede toplumdaki sosyal ve eğitim eşitsizliği sorununun çözümünün yöneticilerden beklenmesinin son zamanlarda okul yöneticilerinin maruz kaldığı özel baskılardan biri olduğunu ifade etmektedir.

## Yöntem

Araştırma, tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Okul yöneticisi kavramının kullanılmaya başlandığı 1900'lü yıllardan 21. Yüzyıla kadar gelinen süreçte kullanılan yönetici metaforları on yıllık dönemler halinde incelenmiş ve dönemin baskın metaforları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Dolayısıyla çalışma, betimsel bir araştırma özelliği göstermektedir.

Araştırmanın başlıca veri kaynaklarını, yurtdışında ve yurtiçinde okul yöneticilerine ilişkin yazılan kitaplar, tezler, makaleler oluşturmaktadır. Ayrıca metafor kavramının anlaşılmasının sağlanması amacıyla alan yazında başyapıt kabul edilen kaynaklardan yararlanılmıştır. Bu çerçevede çalışmada veriler, ilgili kaynaklardan taranmış ve betimlenmiştir.

## Bulgular ve Tartışma

Tarama modelinde gerçekleştirilen bu çalışmada bulgular yönetici metaforlarına ilişkin yurt dışı bulgular ve yönetici metaforlarına ilişkin yurtiçi bulgular şeklinde iki alt başlık altında incelenmektedir.

### *Yönetici Metaforlarına İlişkin Yurtdışı Araştırmalar*

Çalışmanın bu bölümünde 1920 yılından 2018 kadar gelinen süreçte alan yazında kullanılan yönetici metaforlarına ilişkin yurtdışı araştırmalara yer verilmektedir. Çalışmanın başlangıç noktası olarak 1920 yılının kabul edilmesinin nedeni ise bu tarihten önce Amerikan okullarında yönetici kavramının yer almaması ve yönetimsel olmayan (öğretmenlik) ve yönetimsel olan (yönetim ve kırtasiye işleri) bütün okul işlerinin öğretmenler tarafından yapılmasıdır (Linn, Sherman, ve Gill, 2007, 163). Çalışmada yurtdışı araştırmalar üç başlık altında ele alınmaktadır. Bunlar:

1. Beck ve Murphy (1993) tarafından 1920-1993 yılları arasında alan yazında yer alan yönetici metaforlarının 10 yıllık süreçler halinde incelendiği çalışma sonuçları.
2. Monreo (2003) tarafından 1993-2000 yılları arasında alan yazında yer alan yönetici metaforlarının belirlenmesine yönelik yapılan çalışma sonuçları.

3. 2000 yılı ve sonrasında yönetici metaforlarının belirlenmesine yönelik araştırmacı tarafından yapılan çalışma sonuçları.

**Beck ve Murphy'in (1993) çalışması:** Beck ve Murphy tarafından 1920 – 1990 yılları arasındaki yönetici metaforlarının incelendiği “Yöneticiliği Anlamak: Metaforik temalar, 1920’ler-1990’lar (Understanding the Principalsip: Metaphorical Themes, 1920s-1990s)” adlı çalışmada, baskın yönetici metaforları 10 yıllık süreçler halinde ele alınmaktadır. Çalışmada yer verilen yönetici metaforları ve bu metaforlara ilişkin yöneticilerin taşıması gereken değerler şu şekildedir:

**Ruhsal Lider (1920):** Bu metafor, okul yöneticilerini, eğitim arzusuyla harekete geçen, bilimsel yönetim ilkelerinin rehberlik ettiği, onurlu ve önemli bir role sahip ruhsal liderler olarak tanımlamakta, okul yöneticilerinin topluma liderlik etmesi gerektiğini ve ortaya koydukları işin mutlak manevi değerlere sahip olması gerektiği görüşüne dayanmaktadır (Audinot, 1994; Monreo, 2003).

Bu metaforunun değerleri incelendiğinde; 1920’li yıllarda yöneticilik görevinin geleneksel ve manevi değerlerin temsilcisi olarak tanımlandığı ve okul yöneticilerinin topluma yol gösteren ruhsal liderler olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Dikkat çekici bir diğer husus ise bu dönemde yöneticilerden bilimsel yönetim ilkelerini kendilerine rehber edinmelerinin beklenmesidir. Bu anlayışın verim, ekonomi, üretim gibi kavramların yönetim biliminin ilk yazarları tarafından yönetimde son amaç kabul edilmesinin ve bunun sonucu olarak Taylor’ın bilimsel işletmecilik akımının okul yönetimine girmesinin bir sonucu (Bursaloğlu, 2005) olduğunu söylemek mümkündür. Bununla birlikte bürokratik, yönetimsel, öğretimsel ve toplumsal sorumlulukları nedeniyle 1920’li yıllarda okul yöneticilerinin sahip olduğu statünün, 2000’li yıllarda sahip oldukları statü ile benzer özellikler gösterdiği görülmektedir.

**Bilimsel yönetici (1930):** Bu metafor; okul yöneticilerinin öncelikli görevinin yönetim olduğu, okul yönetiminin, okul düzeni ve bu kapsamda yapılan uygulamaların teftişi gibi yöneticilik eylemlerine dayandığı görüşünü desteklemektedir (Audinot, 1994, Monreo, 2003). Bu dönemde öğretim faaliyetlerinin denetlenmesi gibi yöneticilik görevlerinin ön plana çıkarıldığı ve

yönetimin öğretmenlikten ayrı bir meslek olarak ele alındığı görülmektedir. Bu anlayışın ortaya çıkmasında 1930'lu yılların eğitim yönetiminin okula uygulanmasının tanınmadığı bir dönem olmasının, bu dönemin yönetiminde yönetici hazırlama- yetiştirmenin nasıl olması gerektiğinin tartışıldığı ideolojik döneme (1820-1899) denk gelmesinin (Balcı, 2008) etkili olduğu söylenebilir.

Yönetimden çok yöneticiye güvenilmesi gerektiğini yönündeki fikirleri ile her alandaki yönetim yazarlarını etkilemiş olan Fayol 'un ve yapandan çok yapılacak işi ön planda tutan ideal tip bürokrasinin kurucusu Weber'in (Bursalıoğlu, 2005) de bilimsel yönetici metaforunun oluşumunda etkili olduğunu ileri sürmek mümkündür. Monreo (2003) ise bu on yıllık süreçte yönetimin öğretmenlikten ayrı bir meslek olarak tanımlanmasında, yöneticilerin konumuna vurgu yapmak ve okul yöneticilerinin okul liderleri yerine işletme yöneticileri olarak algılanmasının sağlanması amacıyla kurulan Ulusal Eğitim Derneği (NEA) gibi kuruluşların etkili olduğunu ifade etmektedir.

**Demokratik lider (1940):** Savaş süresince toplum lideri ve halkla ilişkiler temsilcisi olarak görülen okul yöneticileri 1940'lı yıllar itibarıyla, vatandaşların yetiştirileceği demokratik okulların liderleri olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlamada okulların yerine getirmesi gereken önemli sosyal amaçlara sahip oldukları düşüncesi etkilidir (Audinot, 1994, Monreo, 2003). Beck ve Murphy (1993) yöneticilerden bu rolleri yerine getirebilmeleri için eğitim programı geliştiricisi, grup lideri, koordinatörü ve denetleyici rollerini de yerine getirmelerinin beklendiğini ifade etmektedir.

Toplumsal olayların eğitim yöneticilerine yönelik üretilen metaforları etkilediği göz önüne alındığında demokratik lider metaforunun üretilmesinde 1939-1945 yılları arasında devam etmekte olan ve toplumların sosyolojik yapısı üzerinde büyük etkiler bırakan ikinci dünya savaşının etkili olduğunu söylemek mümkündür. Yönetici ve iş gören arasındaki iletişim kanallarının açık olması (Yörük ve Kocabaş, 2001), demokrasi ve insanın merkezde olduğu bir yönetim şekline sahip olması (Çelik, 2016), liderin örgütün amaç, plan ve politikalarının belirlenmesi sürecinde diğer grup üyelerinin fikir ve düşüncelerine önem vermesi (Tengilimoğlu, 2005) olarak tanımlanan demokratik liderlik 1940'lı yıllarda okul yöneticisinin sergilemesi gereken rollerin bir bütünü oluşturmaktadır. Ayrıca bu metafor ile 1940'lı yıllarda ilk kez okulun siyasal rolüne vurgu yapıldığı söylenebilir.

**Teori rehberliğindeki lider (1950):** Teori liderliğindeki rehber metaforunun değerleri incelendiğinde 1950'li yıllarda yeni bir yönetim anlayışının (Gedikoğlu, 1997) ortaya çıktığını söylemek mümkündür. Beck ve Murphy (1993) bu dönemde okul yöneticilerinden nitelikli olmalarının beklendiğini ve bu yıllarda ortaya çıkan teori hareketinin yönetici anlayışını yeniden şekillendirdiğini belirtmektedir. Bu beklentiyi karşılarken, yöneticinin öğretim ve yönetim ile ilgili becerileri bir araya getirmesi, bunu yaparken eğitim, psikoloji, sosyoloji ve ticari araştırmalardan elde ettiği bilgi ve teorileri kullanması, eğitimcilerin çalışmasını savunması ve eğitim uygulamaları eleştirilerine söz konusu uygulamaların etkililiğini gösteren ampirik araştırma verileri ile cevap vermesi beklenmektedir. Bu anlayış eğitim yöneticisinin farklı disiplinlerden; uluslararası alanda toplumsal etkinin artan rolü, teknolojinin artan etkisi, giderek daha karmaşıklaşan ve kalabalıklaşan okul ve okul sistemlerinin gelişimi, insan ilişkileri gibi konularda üniversite tabanlı eğitim kursları almasının gerekli olduğu görüşünü savunan teori hareketinin sonucudur (Beck ve Murphy, 1993).

Etkili bir yönetici olması, bu dönemde okul yöneticisinden beklenen bir diğer davranıştır. Bu davranışa ilişkin olarak okul yöneticisinin araştırmacıları, okul ile ilgili araştırmalar yapmaya yönlendirmesi beklenmektedir. Okul yöneticisinin zamanını etkin ve verimli kullanması da yöneticilerin önemli değerleri arasında yer almaktadır. Okul yöneticisinden görevlerini analiz etmesi, önceliklerini belirlemesi ve gerektiğinde iş ve sorumlulukların yerine getirilmesi için yetki paylaşımı yapması beklenmektedir (Monreo, 2003).

**Bürokratik yönetici (1960):** Güç ve sorumlulukları açıkça belirlenen okul yöneticilerinin bürokratik sistemin koruyucusu (hiyerarşi içindeki çeşitli güç dağılımlarını korumayan ve sisteme meydan okuyanlara karşı akılcıca siyasi yargılamalar yapan kişiler) olarak çalışması beklenmektedir (Beck ve Murphy, 1993, 88). Bu dönemde kullanılan kategorik, nicel, ampirik terimler, okul yöneticilerinin görevlerine yönelik tartışmaların artmasına yol açmış, okul yöneticilerinden planlama ve ölçme için daha sofistike, bilimsel yöntemler kullanmaları beklenmeye başlanmıştır. Bu dönemde okul yöneticilerinin aldıkları kararlarda ve uygulamalarında hesap verebilir olmaları hususunda artan baskılar ve siyasi talepler, okul yöneticilerinin kendilerini

eleştirilmeye açık hissetmelerine ve rol beklentileri hususunda belirsizlik yaşamalarına neden olmuştur (Monreo, 2003)

Bürokratik yönetici metaforunun değerleri incelendiğinde okul yöneticiliğinin kişisel değerlerden arınmış, profesyonel bir meslek olarak algılanmaya başladığı ve okul yöneticilerinin bürokratik sistemin koruyucuları olarak tanımlanmaya başladığı görülmektedir. 1960'lı yıllarda yöneticilerin taşıması gereken değerler arasında en dikkat çekici olanı ise hesap verebilir olmalarıdır. Hesap verebilirliğe göre okul liderleri, okul sisteminin başarısı için açık, ölçülebilir hedefler ve öğrenmeyle ilgili standartlar oluşturmakla yükümlüdür (Balci, 2011).

**Lider yönetici (1970):** Bu dönemde okul yöneticileri sadece öğretmenlere ve öğrencilere değil, daha büyük topluluklara liderlik yapması, insanlarla iyi ilişkiler kurması ve öğrenciler ve öğretmenler arasındaki pozitif etkileşimi kolaylaştırması beklenmektedir. Bunlara ek olarak, bu dönemde okul yöneticileri eğitimsel çabalara "anlam" kazandırmakla görevlidir ((Beck ve Murphy, 1993, Monreo, 2003).

Etkili okul araştırmalarının başladığı 1970'li yılların lider metaforunun baskın metafor olarak tanımlanmasında etkili olabileceğini söylemek mümkündür. Nitekim Balci (2007) okul yöneticisinin okul etkililiğinde anahtar bir rol oynadığını ve okul yöneticisinin liderlik stili ve okul etkililiği arasında, gerçek bir ilişki olduğu konusunda görüş birliği olduğunu ifade etmektedir.

**Öğretimsel lider (1980):** Bu dönemde okul yöneticilerinden öğretmen ve öğrencilerin üretken öğrenme deneyimlerini yönlendiren, eğitim ve öğretim sürecinde ortaya çıkan sorunları çözen, eğitim öğretim sürecinin işleyişinin kolaylaştırılması için kaynak sağlayan, vizyoner, iletişime açık, okulun geleceği için ideal olan resimi geliştiren ve okulun vizyonunu korumak için gerekli değişiklikleri yapan öğretim liderleri olarak hizmet etmeleri beklenmektedir (Beck ve Murphy (1993).

Beck ve Murphy (1993) tarafından yapılan çalışma sonuçları 1920 -1990 yılları arasında okul yöneticilerine ilişkin kullanılan baskın metaforları ve bu metaforlara ilişkin değerleri ortaya koymaktadır. Toplumsal değişimlerin yönetici metaforları üzerindeki etkisi göz önüne alındığında 10 yıllık süreçler için kullanılan baskın metaforların 1920 – 1990 yılları arasında okul

yöneticisi kavramına bakış açısını ve okul yöneticilerinden beklenen davranış rollerini anlamaya yardımcı olduğunu söylemek mümkündür.

**Monreo'nun (2003) çalışması:** Charles Edward Monroe tarafından 2003 yılında Kuzey Carolina üniversitesinde yapılan "Yeni Milenyum'un Başlangıcında Yönetici Metaforlarının Analizi" adlı doktora tezinde, 1920 - 1990 yılları arasındaki yönetici metaforlarının incelenmesinde Beck ve Murphy tarafından 1993 yılında yazılan "Yöneticiliği Anlamak: Metaforik temalar, 1920'ler-1990'lar (Understanding the Principalship: Metaphorical Themes, 1920s-1990s)" adlı kitabın özetinden, 1993-2000 yılları arasındaki baskın metaforların belirlenmesinde ise *Educational Administration Quarterly* ve *National Association for Secondary School Principals Bulletin* dergilerinden yararlanıldığı görülmektedir. Çalışmada 1993-2000 yılları arasındaki yönetici metaforların tanımlanmasında Monroe (2003) tarafından kullanılan "Kurumsal lider, işbirlikçi, vizyoner, disiplin sağlayıcı ve değişim ajanı" metaforlarına yer verilmektedir.

- **Öğretimsel lider:** Beck ve Murphy (1993) tarafından yönetici rollerinin çerçevesinin çizilmesinde ahlak hizmetçisi, eğitimci ve toplum lideri metaforlarının 1990 'lı yılların baskın metaforları olacağı iddia edilse de 1990'lı yılların baskın metaforu "öğretim lideri" olmuştur (Monroe, 2003).

Sınıf öğretimi, personel gelişimi ve müfredat geliştirilmesi gibi çeşitli görevlerin bir karışımı olarak tanımlanan (Smith ve Andrews, 1989) öğretimsel liderlik özelliklerini benimseyen okul yöneticilerinin sergiledikleri; öğretmenlerine danışmanlık yapma, mesleki araştırmalar yapma, okul içerisindeki çalışmalarda takım kurma, problem çözme ve belirsiz konularda öğretmenlerine gerekli açıklamalarda bulunma davranışlarının (Glanz ve Neville, 1997), öğretmenlerin duygusal, bilişsel ve davranışsal tutumları üzerinde olumlu etkileri bulunmaktadır.

Blase ve Blase (1999) öğretimsel lider olarak okul yöneticilerinden; yönetim sürecinde çeşitli stratejileri kullanmalarının, öğretmenlerin mesleki gelişimini teşvik etmelerinin (eğitimciler arasında işbirliğini ve danışmanlık ilişkisini, programların yeniden tasarımını, eylem araştırmalarını teşvik etmek ve desteklemek, modelleme yapmak ve öğretmenlerden tavsiye ve görüş talep etmek gibi) beklendiğini ifade etmektedir. Ovando ve Cavoza (2004) ise öğretmenleri öğrencilerin akademik he-

deflerini geliştirmek ve uygulamak; okul kültürünü şekillendirmek ve öğretim programını yakından izlemek için yetkilendirmelerinin öğretim lider olarak yöneticilerden beklenen davranışlar olduğunu vurgulamaktadır.

Söz konusu yönetici davranışları göz önüne alındığında öğretim liderlik metaforunun yöneticilere katalizör görevi yüklediği görülmektedir. Okul yöneticisinin mesleki anlamda kendini geliştirmesi ve liderlik vasıflarını taşıması yeterli görülmemekte, okul kültürünü, öğretmenlerin mesleki gelişimini ve öğrenci başarısının da desteklemesi beklenmektedir. Bu metaforun yöneticilere yüklediği en önemli rol ise, hesap verebilir olma davranışdır. Öğretim liderlik metaforu akademik performans için öğretmenin (Ovando ve Cavazos, 2004) ve okul yöneticisinin hesap verebilir olmasına vurgu yapmaktadır. Firestone ve Riehl (2005) ve Heinrich (2009) "Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın (No Child Left Behind)" hareketi ile ortaya çıkan hesap verebilir olma durumunun bu metaforun halen etkin olmasında önemli bir role sahip olduğunu ifade etmektedir.

- **İşbirlikçi:** Bu metafor okul yöneticilerinin öğretmenlerini mesleki gelişimleri konusunda desteklemesi gerektiği görüşüne dayanmaktadır. Nitekim Ash ve Persall (2000) okul yöneticisinin öğretmenlerini mesleki gelişimleri hususunda teşvik ederek, öğretmenlerinin mükemmellik arayışında onları destekleyen bir çevre oluşturmaları gerektiğine vurgu yapmaktadır. Bu çevrenin oluşturulmasında okul yöneticisinin öğretmenleri ile gerçekleştireceği iletişim önemli rol oynamaktadır. Bredeson (1987) iletişimin liderliğin kalbi olduğunu ve okul yöneticisinin başarılı olabilmesi için bu metaforun anlamına odaklanması gerektiğini ifade etmektedir.
- Nwagwu (1998), okuldaki öğretim sürecinin en iyi şekilde gerçekleştirilmesi için bir komite kurma, okulda yapıcı bir rehberlik programı geliştirme ve bu gelişimi teşvik etme, öğretim stratejileri ve bu stratejilerin uygulanmasında karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri üzerine tartışmalar düzenleme, öğretmenlerini profesyonel örgütlere katılımı konusunda destekleme, onların konferanslara, çalıştaylara ve forumlara katılımını destekleme, sınıf problemleri ve öğretim stratejileri gibi konularda etkinlikler planlama faaliyetlerinin işbirliği yapan kişi olarak



okul yöneticisinin yerine getirmesi gereken davranışlar olduğunu ifade etmektedir.

İşbirlikçi metaforunun öğretimsel liderlik özellikleriyle benzerlik gösterdiği görülmektedir. Okul yöneticisinin okulda demokratik bir ortam oluşturarak; okulun paydaşlarını karara katması, onların mesleki gelişimini desteklemesi, liderlik davranışları sergilemesi ve öğretimsel sorunlara ortak çözümler bulması beklenmektedir.

- **Vizyoner:** Bu metafor okul yöneticisinin bir vizyona sahip olması ve okulun paydaşlarını bu vizyona inandırması hususuna odaklanmaktadır. Nitekim Hallinger ve Heck (1996) okul yöneticisinin sahip olduğu vizyonun öğretmenler ve öğrenciler üzerinde etkili olduğunu ve öğretmen ve öğrencilerin başarısını etkilediğini ifade etmektedir. Lord ve Brown (2001) okul yöneticisinin diğerleri üzerindeki olumlu güdüleme etkisinin yöneticilerin izleyenler üzerinde yarattığı ideal öz benlik ile ilişkili olduğunu (örneğin bir iş görenin en fazla arzuladığı öz imajına ilişkin) ifade etmektedir. Stam, Knippenberg ve Wisse (2010) ise izleyen odaklı vizyonun (izleyenleri şahsi olarak takip ederek ve onları vizyona dahil ederek) ideal öz benlik yaratımını daha mümkün kıldığını ifade etmektedir. Sonuç olarak alan yazında hangi yaklaşımın izleyenler üzerinde daha etkili olduğu hususunda bir görüş birliği bulunmamaktadır. Bununla birlikte örgüt yöneticisinin vizyoner liderlik özellikleri sergilemesi ve izleyenleri tarafından paylaşılan bir örgüt vizyonu oluşturması gerekmektedir. Nitekim Frese, Beimel ve Schoenborn (2003) liderin örgüt değerlerinin ve temel görevlerinin bilincinde olduğunu ve oluşturulan örgütsel vizyonun izleyenlere ilham vermesi ve onları motive etmesi gerektiğini ifade etmektedir.
- **Disiplin sağlayıcı:** Okullar genellikle öğrencilerin uygunsuz davranışlarını önlemeye ve azaltmaya yönelik bir eğitim politikasına sahiptir. Okul yöneticisinin görevi ise bu politikaya uygun olarak öğrencilere yaptırım uygulamaktır. Nitekim Skinner, Skinner, Skinner ve Cashwell (1999) çoğu yöneticinin okuldaki uygunsuz öğrenci davranışlarını önlemek için proaktif programlar tasarladığını belirtmektedir. Bu bağımsız grup odaklı programlar genellikle okul kurallarını çiğneyen öğrencilere yaptırım uygulamakta, ardından okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler bu uygunsuz davranışlara tepki vermektedir. Bu davranış okul yöneticisinin disiplin sağlayıcı rolünü desteklemektedir.

- **Değişim ajanı:** Değişim, örgütler için zor ve sancılı bir süreçtir. Bu sürecin başarıyla atlatılabilmesi için yöneticinin vizyoner, kültürel, etik, dönüşümsel, liderlik gibi pek çok liderlik türünü bilmesi ve bunları bir arada uygulayabilmesi gerekmektedir (Özmen ve Sönmez, 2007). Monreo (2003) değişim ajanı metaforunun değişim ve altı temel inançla (kişisel mücadeleye değer verme, tüm insanların onurunu tanıma, kişiliği ve mesleği birbirine uyumlama, insanların ellerinden gelenin en iyisini yapacaklarına inanma, dinleme ve hayal etme) birbirine bağlı olduğunu, bu nedenle önemli bir metafor olduğunu ifade etmektedir.

**2000 yılı ve sonrası çalışmaları:** 2000 yılı ve sonrasına yönelik yapılan alan yazın taramasında yönetici metaforlarının daha çok yöneticilerin kişilik ve liderlik özelliklerine odaklandığı görülmektedir. Bu çalışmaların bir kısmına aşağıda yer verilmektedir.

- **Day, Harris, Hadfield, Tolley ve Beresford (2000):** Yöneticilere, öğrencilere, öğretmenlere ve siyasilere liderlik metaforlarının sorulduğu çalışma sonucunda yöneticiler için en sık kullanılan metaforların “anne-baba, baba, anne” metaforları olduğu görülmektedir. Araştırmacılar tarafından bu sonucun nedeni okul için en sık kullanılan metaforun “ev” olması olarak açıklanmıştır. Araştırma sonucuna göre okul yöneticileri için en sık kullanılan diğer metafor ise “elindeki tüm tabakları aynı anda döndüren hokkabaz” metaforudur. Küçük bir grup ise yöneticileri “yumruk torbası” olarak tanımlamaktadır.
- **Linn, Sherman ve Gill (2007):** Geleceğin liderlerinin yöneticilik algısının metafor aracılığıyla incelendiği “Eğitim Liderliğini Anlama: Yönetici metaforları (Making meaning of Educational Leadership: The Principalsip in Metaphor)” adlı araştırmanın çalışma grubunu bir üniversitenin yönetici hazırlama programına katılan 41 yönetici adayını oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda koruyucu ve besleyici; yetenekli, gözü kara ve problem çözücü; rekabetçi, risk alan; değişim ve şans olmak üzere dört temanın ortaya çıktığı görülmektedir. Linn, Sherman ve Gill (2007) tarafından bu temaların anlamları şu şekilde açıklanmaktadır.

Koruyucu ve besleyici temasında en sık kullanılan metafor “bahçıvan” metaforudur. Bahçıvanlık zor bir iştir, fakat ödülü bütün çabalara değerlidir. Yöneticilik görevi için de aynı durum söz konusudur. Ayrıca okul

yöneticiliğinin zor bir iş olduğu ve bu nedenle okul yöneticisinin yetenekli, gözü kara ve başarılı bir problem çözücü olması gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Rekabetçi ve risk alan teması ise oldukça ilginçtir. Çünkü yönetici adayları rekabet ve riskin yöneticinin sıklıkla karşılaşılabileceği durumlar olduğunu ifade etmektedir. Değişim ve şans teması ise yöneticiliğin kontrol edilmesinin ve tahmin edilebilmesinin imkansız olduğu görüşüne dayanmaktadır.

- **Trnavcevic ve Voupot (2009):** Yönetici adaylarının okul yöneticiliği kavramına ilişkin algılarının incelendiği “Görevini severek yapan yöneticilerin yöneticilik algılarını açıklamak (Exploring aspiring principals’ perceptions of principalship)” adlı çalışma sonuçları okul yönetici adaylarının; örgütsel görevlere, planlama ve kontrol üzerine odaklanan bir yönetici figürü algısına sahip olduğunu göstermektedir. Yöneticilik görevinin alan yazında öğretimsel ve dağıtımsal liderlik ile ilişkilendirmesine rağmen yönetici adayları tarafından yönetim ile ilişkilendirildiğini ifade eden Trnavcevic ve Vaupot (2009) yönetici adayları tarafından gücün önemli görüldüğünü ifade etmektedir. Ayrıca araştırmada yöneticilerin örgütsel görevler, planlama ve kontrol üzerine odaklanması gerektiği hususundaki yönetici görüşlerine de yer verilmektedir. Çalışmada yönetici adayları tarafından ataerkil, merkeziyetçi, güç ve kontrole dayalı metaforların üretildiği ve bu metaforların “Yetki kaynaklı güç (anne, baba, ailenin yaşlı üyesi, tavuk ve civcivler, büyük diktatör, süpermen ve patron)” ve “Yoyo ve politikacılar (manevra, esnek, yoyo, yumuşak başlı, duruma göre değişen)” temaları altında incelendiği ifade edilmektedir.
- **Polat (2013) :** Öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak okul yöneticisi kavramını metaforik olarak inceleyen araştırmanın çalışma grubunu 127 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma sonuçları yöneticilerin olumlu ve olumsuz metaforlara sahip olduğunu, klasik yönetici davranışlarının öğretmenler tarafından olumsuz; modern yönetici davranışlarının ise öğretmenler tarafından olumlu metaforlar üretilmesine neden olduğunu göstermektedir. Ayrıca çalışma sonuçları öğretmenlerin okul yöneticisini algılama biçimlerinin var olan durumu tanımlama, koruma ya da değiştirme davranışında etkin olduğunu göstermektedir.
- **Schechter, Shaked, Ganon-Shilon ve Goldratt (2016):** Liderlik metaforları: Okul yöneticilerinin ulusal reformları anlamlı kılmaları (Leadership

metaphors: school principals' sense-making of a national reform)" adlı araştırmanın çalışma grubunu 59 ilköğretim okul yöneticisi oluşturmaktadır. Eğitim alanında yapılan reformlarda okul yöneticilerinin belirsizlik, çelişen istekler ve eksik bilgilendirilme durumu ile sık sık karşı karşıya geldiğini ifade eden Schechter ve diğerleri (2016) araştırma sonuçlarının yeniden çerçevelendirilen yöneticinin rolleri, yöneticinin işi ve yöneticilerin öğretmenler ile ilişkisi üzerine odaklandığını göstermektedir. Çalışma sonuçları yöneticilerin değişim ajanı ve sistem oyuncusu olarak reformları yorumlayarak ve anlamlandırdığını ve okullarında uyguladıklarını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, reformların uygulanmasında yerel yönetimlerle işbirliği yapması gereken yöneticilerin örgüt politikalarında aktif yönetici metaforunu; yukarıdan aşağıya doğru programlama yapılan daha mekanik işlerde kukla metaforunu tercih ettikleri ifade edilmektedir. Araştırmada yöneticiler tarafından aynı problemin farklı anlamlandırıldığını ve bu durumun yöneticilerin mesleki kültürlerini oluşturan değer ve inançlar ile ilgili olduğu vurgulanmaktadır.

- **Konan ve Yılmaz (2017):** İlkokul okul yöneticilerinin okul yönetimine ilişkin algılarının metaforik olarak incelendiği çalışma sonuçları ilköğretim yöneticilerinin genel olarak kendilerine ilişkin olumlu bir algıya sahip olduklarını göstermektedir. Konan ve Yılmaz (2017)'a göre bu olumlu algı okul yöneticilerinin yönetimi; bütünleşme ve uyum, yönetim ve rehberlik, güdüleme ve etkililik, patriarşi kavramları ile özdeşleştirilmesinden kaynaklanmaktadır. Bununla birlikte okul yöneticilerinin kendilerine ilişkin olumsuz metaforlar da ürettikleri görülmektedir. Konan ve Yılmaz (2017) bu durumun yöneticilere yüklenen araştırmacı, denetmen, mentör, eğitimci, yönetici, koç, yönetmen, lider, anne/baba, bakıcı, otorite, kral, patron, bahçıvan, hakim gibi rollerden kaynaklandığını belirtmekte ve araştırmalar ve seminerler aracılığıyla bu olumsuz algının değiştirilebileceğini ifade etmektedir.

Özetle, yönetici metaforlarına ilişkin yurtdışı alan yazını incelendiğinde, metaforların yaşanan dönemin sosyo-toplumsal olaylarına göre şekillendiği, 1920'lerde ruhsal lider olarak tanımlanan yöneticinin, 1930'lu yıllarda bu özelliğini kaybederek ve bürokratik özellikler kazandığı, 1940'larda yönetici metaforlarının demokratik bir çerçevede yeniden değer ve inançlarla ilişkilendirildiği görülmektedir. 1950'li yıllarda başlayan teori hareketi ile siyasi

ve akademik çevrelerin okul çevre ilişkilerine etki etmeye başlaması, yöneticiliğin yeniden tanımlanmasına neden olmuştur. Bu süreci 1960'larda yöneticiliğin öğrenilebilen bir meslek olduğu görüşüne dayanan ve yöneticiyi sistemin koruyucusu olarak tanımlayan "Bürokratik yönetici" metaforu izlemiştir. 1970'lerde ise eğitim yöneticisine eğitim çabalarına anlam yüklemek görevi yüklenmiştir. 1980'li yıllarda 1920'lerde olduğu gibi yöneticinin sadece okulun değil, toplumun da lideri olduğu görüşü yeniden gündeme gelmiş, bu dönemde okul yöneticileri için öğretimsel lider metaforu kullanılmıştır. 1980 sonrası üretilen yönetici metaforlarının da (vizyoner, işbirlikçi, disiplin sağlayıcı, değişim ajanı) öğretimsel liderlik değerlerini taşıdığı görülmektedir. 2000'li yıllar ve sonrasında yapılan sınırlı sayıda çalışmaları ele alındığında ise sınırları bürokratik çizgilerle çizilmiş, güç ve kontrole dayalı yönetici ve değişim ajanı ve sistem oyuncusu olarak reformları yorumlayan ve anlamlandıran yönetici olarak iki farklı yönetici metaforunun ortaya çıktığı görülmektedir.

### *Yönetici metaforlarına ilişkin yurtiçi araştırmalar*

Çalışmanın bu bölümünde Türkiye'de yapılmış olan yönetici metaforları çalışmalarına ve bu çalışmaların sonuçlarına yer verilmektedir. Türk Eğitim Sisteminde kullanılan yönetici metaforlarına ilişkin yapılan alan yazın taramasında yedi makaleye ve üç tez çalışmasına ulaşılmıştır.

Cerit (2008) tarafından öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin müdür kavramına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla 600 öğrenci, 203 öğretmen ve 51 yönetici ile yapılan araştırma sonuçları öğretmen ve yöneticiler tarafından çoğunlukla "araştırmacı, kontrol eden kişi, danışman, eğitim uzmanı, yönetmen, koç, orkestra şefi ve lider" metaforlarının kullanıldığını, "anne/baba, bakıcı, otoriter kişi, kral, patron, bahçıvan ve hakim" metaforlarının daha az kullanılan metaforlar olduğunu belirtmektedir. Cerit (2008) "danışman, eğitim uzmanı, koç ve orkestra şefi" gibi metaforların kullanılmasının müdürlerin eğitim-öğretim etkinliklerinin niteliğini artıran, okuldaki insan ve madde kaynaklarını organize eden, öğretmen ve öğrencilere ihtiyaçları olduğunda yardımcı olan ve rehberlik eden kişiler olarak algılanmasının; "otoriter kişi, kral, patron ve hakim" gibi metaforların kullanılmasının ise müdürlerin okullarda tek güç sahibi ve bütün kararların alıcı-

sı olan ve aldıkları kararlara itaat edilmesini isteyen kişiler olarak görülmesinin etkili olabileceğini ifade etmektedir.

Dönmez (2008) tarafından Türk Eğitim Sisteminde kullanılan yönetici metaforlarına ilişkin yapılan tez çalışmasında “kaynaştırıcı, danışman, anne-baba, koruyucu kurtarıcı, aile bireyi, aile reisi, muhasebeci, güvenlikçi, bilgisayar mouse’u amortisör ve şamar oğlanı” metaforlarının Türk Eğitim Sisteminde en sık kullanılan metaforlar olduğu ifade edilmektedir.

Yıldırım ve Uğur (2011) tarafından 4 anaokulu, 25 birinci kademe, 25 ikinci kademe, 12 ortaöğretim ve 15 üniversite öğrencisi ile yapılan araştırmada; ilköğretim birinci kademe öğrencileri tarafından üretilen 15 metaforun 12’sinin; ilköğretim ikinci kademe (5-8) bulunan öğrenciler tarafından üretilen 39 metaforun 29’unun ve ortaöğretim öğrencileri tarafından üretilen 39 metaforun 29’unun olumsuz olduğu görülmektedir. Çalışmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okul müdürleri için en sık kullandıkları metaforların “çok sert, sinirli, kuralcı, yasağcı, kaba konuşan, öğrencilerle konuşmayan, yüzü gülmeyen, çatık kaşlı, kalın sesli, göbekli ve kilolu”, ortaöğretim öğrencilerinin en sık kullandıkları metaforların ise “yasağcı, para toplayan, kuralcı, otoriter, yaşlı, ayrıcalık yapan birileri” olduğu görülmektedir.

Koçak (2011) tarafından yapılan “Okul müdürlerinin; öğrencilik, öğretmenlik ve müdürlük dönemlerindeki okul yöneticiliğine ilişkin metaforik algıları” adlı tez çalışması sonuçları okul müdürlerinin öğrencilik dönemlerinde okul yöneticiliğine ilişkin ürettikleri metaforların okul yöneticiliğini sert, otoriter, baskıcı, korkutucu ve ulaşılamaz olarak yansıttığını; öğretmenlik dönemlerinde okul yöneticiliğine ilişkin ürettikleri metaforların okul yöneticiliğini yönlendiricilik ve liderlik ile gereksiz bir makam olarak yansıttığını ve müdürlük dönemlerinde okul yöneticiliğine ilişkin ürettikleri metaforların okul yöneticiliğini lider, koruyucu ve sorun çözücü olarak yansıttığını göstermektedir.

Yalçın (2011) tarafından ilköğretim okullarında okul müdürüne ilişkin metaforik algıların öğrenci, öğretmen, veli ve yönetici bakış açısıyla incelendiği tez çalışması sonuçları ise “baba, aslan, aile reisi, karınca, anne-baba, çiçek, lider, ağaç, gemi kaptanı ve güneş” metaforlarının okul yöneticilerine ilişkin en fazla üretilen metaforlar olduğunu ortaya koymakta ve üretilen bu metaforların öğrenci, öğretmen, veli ve yönetici bakış açısından değişiklik gösterdiğini ifade etmektedir.

Turhan ve Yaraş (2013) tarafından 50 sınıf öğretmeni ve 110 ilköğretim birinci kademe öğrencisi ile yapılan araştırma bulguları; okul müdürlerinin, öğretmenler ve öğrenciler tarafından güvenilir, güce sahip ve lider, çalışkan ve bilgili, denetleyici, düzenleyici ve yol gösterici ve hayafı bir unsur olarak algılandıklarını göstermektedir. Öğrenciler tarafından okul müdürüne ilişkin olarak en çok “Baba” metaforu kullanılırken; öğretmenler tarafından okul yöneticisi için en çok “Hakem” metaforunun kullanıldığı ifade edilmiştir.

Baştan, Tetik ve Kasımay (2014) tarafından okul müdürlerinin “müdür” kavramına yönelik algılarının incelendiği çalışmada “baba, beyin, arkadaş, anne, merkez, google, arkadaş, çiftçi, bir, ebru sanatı, adamın dibi, biz, vitrin, psikolog, sosyolog, ressam, lider, çatı, okul, gökkuşuğu, şanzıman, köprü, çerçeve, lokomotif, kraliçe arı (beğ), kaptan, teknik direktör, muson yağmurları” metaforlarının olumlu; “hamal, yamalı lastik, ikinci eş, hiç, işçi, sırtında dağ taşıyan hamal, dilenci” metaforlarının olumsuz; “tarak, yumurta, şey, çerçeve, sabır taşı, kolsuz ressam” metaforlarının ise hem olumlu hem olumsuz anlamda kullanıldığı görülmektedir. Örucü (2014) ise çalışmasında yöneticilere yönelik üretilen metaforların yoğunlukla yöneticilerin sert, otoriter, kararlara katılımı desteklemeyen, güç kaynaklarını ve yetkilerini genellikle hiyerarşik düzen içinde kullanan, bazen abartılı bir biçimde baskıcı, kuralcı, disipline dayalı otorite ve kontrol mekanizmalarını yürüten kişi özelliklerine vurgu yapıldığını ifade etmektedir.

Akan, Yalçın ve Yıldırım (2014) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler tarafından müdür kavramına ilişkin geliştirilen metaforların çoğunlukla yönetim kavramına ilişkin olduğunu (komutan, asker, bilgisayar, kalem, yönetici, orkestra şefi); bu durumun yöneticilerin, okullarda tek güç sahibi ve bütün kararların alıcısı olan ve aldıkları kararlara itaat edilmesini isteyen kişiler olarak algılanmalarının bir sonucu olduğunu ifade edilmiştir. Araştırmanın bir diğer sonucu olan bilgi aracı olarak okul yöneticisi (bilgisayar, kalem, güneş, billboard) metaforu ise araştırmacılar tarafından okul yöneticilerinin davranış biçimindeki değişimin yansıması olarak yorumlanmaktadır.

Gökçe ve Bülbül (2014) tarafından meslek lisesi öğrencileri ile yapılan çalışmada ise okul müdürlerinin genellikle yöneten, gözleyen, karar veren, disiplinli, emir veren ve yetki sahibi kişiler olarak tanımlandığı belirtilmiştir.

Araştırmacılar bu durumu okul yöneticilerinin daha çok bürokratik ve otoriter özelliklerinin ön plana çıkması olarak yorumlamaktadır.

Çobanoğlu ve Gökalp 'in (2015) öğretmen adaylarının okul müdürüne ilişkin metaforik algılarını inceledikleri çalışma sonuçları ise " baba, anne, aslan, çoban, diktatör" metaforlarının okul müdürleri için en fazla kullanılan metaforlar olduğunu göstermektedir.

Tüzel ve Kalyon (2017) tarafından sınıf öğretmeni adaylarının okul yöneticilerine ilişkin metaforları adlı çalışma sonuçları ise okul yöneticilerine yönelik üretilen metaforların genellikle yönetme ve sorumluluk, yetki, otorite sahibi olma gibi görev algısına ilişkin olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmanın dikkat çeken bir diğer sonucu ise sınıf öğretmeni adaylarının okul yöneticilerine yönelik imaj ve kişilik algılarının tamamen olumsuz öğelerden oluşmasıdır.

Özetle, yönetici metaforlarına ilişkin yurtiçi araştırmalar incelendiğinde; "lider", "otorite", "baba", "aile reisi", "anne", "kral", "patron" ve "kraliçe arı metaforlarının en sık tekrarlanan metaforlar olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde; metaforların otorite temsilcisi (kontrol eden kişi, otoriter, kraliçe arı (beğ), kral, patron, baskıcı, korkutucu, yasakçı, , öğrencilerle konuşmayan, yüzü gülmeyen, çatık kaşlı, komutan, sert, diktatör, aslan, çoban, yasakçı, kuralcı) ve lider (lider, danışman, orkestra şefi, güvenilir, güce sahip, gemi kaptanı, güneş, çerçeve, koruyucu, aile reisi, anne, baba, bilgili, düzenleyici ve yol gösterici, beyin, arkadaş, , merkez, google, çatı, sorun çözücü, kaynaştırıcı, araştırmacı, yönetmen, , koç, eğitim uzmanı) temaları altında toplandığı görülmektedir. Bu temalardan yola çıkarak Türkiye'de liderliğin okul paydaşları tarafından yöneticilerin taşıması gereken bir özellik olarak tanımlandığını söylemek mümkündür.

## Sonuç

Eğitim kurumlarının açık sistemler olması değişen dünya koşullarından etkilenmelerine ve yöneticilerden beklenen davranış rollerinin değişmesine sebep olmaktadır. Yönetici kavramının alan yazında kullanılmaya başlandığı 1920'li yıllara kadar yönetim ve öğretim kavramları birlikte kullanmakta, okul yöneticisi öğretim, evrak ve hizmet işleri gibi okulun her şeyinden sorumlu tutulmakta idi. Toplumsal gelişmeler sonucunda artan okul ihtiyacı ve bu ihtiyacın okulların büyümesine neden olması "eğitim yöneticisi"



kavramının doğmasına neden oldu. 1900'lü yıllarda ortaya çıkan yönetsel verimlilik kavramı ise yöneticinin görev ve sorumluluklarının daha karmaşık bir hal almasına neden oldu.

Görev ve sorumlulukları giderek artan yönetici 21. yüzyıla gelindiğinde değişim yöneticisi, kurumsal lider, değişim ajanı, insan kaynakları yöneticisi, problem çözücü, hesap verebilirlik politikalarını yerine getiren, liderlik özelliklerine sahip birey olarak anılmaya başlandı. Yöneticilik görevinin değişen tanımı yönetici rollerinin de değişiklik göstermesine neden oldu. Bu çok görevlilik yöneticilerin liderlik görevlerini anlamamaları ve birlikte çalıştıkları insanlar açısından farklı değerlendirilmeleri ile sonuçlandı. Değişen yönetici rollerine rağmen değişmemesi beklenen davranış rolleri yöneticilik anlayışının daha da karmaşık bir hal almasına neden oldu. Nitekim geçtiğimiz yüzyılda kaynakları düzenlemeleri, okuldaki oyun alanını güvenli hale getirmeleri, bütçeyi düzenlemeleri ve çevre ile iyi ilişkiler kurmaları beklenen yöneticilerden 21. yüzyılda bunların yanı sıra iş görenleri ile iyi bir iletişim içerisinde olmaları, eğitimin mükemmel olması için veri toplamaları, analiz etmeleri ve uygulamaları beklenmektedir. Kısaca, yönetici metaforları yöneticilerin değişen rol tanımlarına paralel bir şekilde değişim göstermektedir.

Yönetici metaforlarının tarihsel gelişimini incelerken, bu gelişimin yabancı alan yazına dayandığını göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Nitekim yönetim alanında veya yönetime ilişkin olarak Türk düşünürleri ve devlet adamları tarafından yazılmış zengin eserlere (Bursalıoğlu, 2014) rağmen Türkiye'de yönetici metaforları konusunda yapılan çalışmalar çok eski tarihlere dayanmamaktadır. Bununla birlikte Türkiye'de yönetici yetiştirme sürecine ve okul yöneticilerine ilişkin çalışmaların belirli zaman aralıkları çerçevesinde incelenmesi ve bu dönemlerin baskın metaforlarının ortaya çıkarılması da mümkündür. Ayrıca yönetici metaforlarında "triangülasyon" yönteminin kullanılması da konuya ilişkin daha geniş bilgi edinimini sağlayacaktır.

**EXTENDED ABSTRACT**

**An Analysis Of School Principalship Metaphors  
From Past To Present**

\*

Hilal Erkol  
*Ankara 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**

Akan, D., Yalçın, S., ve Yıldırım, İ. (2014). Teachers' metaphoric impressions related to 'School Manager'. *Elementary Education Online*, 13(1), 169-179.

- Akan D., Yalçın S. ve Yıldırım İ. (2013). Teachers' mental/metaphorical perceptions to education inspector. *Mevlana International Journal of Education (MIJE)*, 3(1), 58-67.
- Arnett, R. C. (1999). Metaphorical guidance. Administration as building and renovation. *Journal of Educational Administration*, 37 (1), 80-89.
- Arslan, M. M. ve Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim*, 35(171), 100-108.
- Ash, R. C. ve Persall, J. M. (2000). The principal as chief learning officer: Developing teacher leaders. *NASSP bulletin*, 84(616), 15-22.
- Audinot, E. S. (1994). *The metaphoric language of a principal*. Doctoral dissertation, Walden University. <http://www.mkutup.gov.tr/tr/Sayfalar/E-Veri-Tabanlari/ProQuest-Dissertations-Theses-Global.aspx> adresinden alınmıştır.
- Aydın, İ. S. ve Pehlivan, A. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğrenci kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforlar. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3), 818-842.
- Balcı, A. (2007). *Etkili okul. Okul geliştirme. Kuram, uygulama ve araştırma* (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2008). Türkiye’de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(2), 181-209.
- Balcı, A. (2010). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2011). Eğitim yönetiminin değişen bağlamı ve eğitim yönetimi programlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 196-208.
- Bartel R. (1983). *Metaphors and symbols: Forays into language*. The USA: National Council of Teachers of English.
- Baştan, A., Tetik, İ. ve Kasımay, C. (2014, Kasım). Okul müdürlerinin “Müdür” algılarının incelenmesi. 9. *Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi* içinde (s. 14-16). Kasım 2014, Ankara.
- Beck, L. G. ve Murphy, J. (1993). *Understanding the principalship: Metaphorical themes, 1920s-1990s*. New York: Teachers College Press.
- Blase ve Blase (1999) Principals' instructional leadership and teacher development. *Educational Administration Quarterly*, 35(3), 349-378.
- Bodycott, P., Walker, A. ve Chi Kin, J. L. (2001). More than heroes and villains: pre-service teacher beliefs about principals. *Educational Research*, 43(1), 15-31.

- Botha, E. (2004). Why metaphor matters in education. *South African Journal of Education*, 29(4), 431-444.
- Bredeson, P. V. (1987). *Languages of leadership: Metaphor making in educational administration*. 16.11.2016 tarihinde <http://eric.ed.gov/?id=ED294296> adresinden alınmıştır.
- Budhal R. S. (2000). *The impact of the principal's instructional leadership on the culture of teaching and learning in the school*. MED dissertation, Univer-sity of South Africa, Pretoria.
- Bursalioğlu, Z. (2014). *Eğitim yonnetiminde teori ve uygulama*. (12. Basım). Anka-ra: Pegem Akademi.
- Bursalioğlu, Z. (2008). *Okul yonnetiminde yeni yapı ve davranış*. (14. Basım). An-kara: Pegem Akademi.
- Bursalioğlu, Z. (2005). *Eğitim yonnetiminde teori ve uygulama*. (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cerit Y. (2008). Öğretmen kavramıyla ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.
- Çapan, B. E. (2010). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilere ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 140-154.
- Çelik, H. (2016). *Demokratik liderlik ve örgütsel güven ilişkisi: Balıkesir merkez ilçeleri örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Çobanoğlu, N. ve Gökalp, S. (2015). Öğretmen adaylarının okul müdürüne ilişkin metaforik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 279- 295.
- Day, C. Harris, A. Hadfield, M. Tolley, H. ve Beresford, J. (2000). *Leading schools in times of change*. Buckingham: Open University Press.
- Denshire, S. (2002). Metaphors we live by: Ways of imagining practice. *Qualitative Research Journal*, 2(2), 28-46.
- Dönmez, Ö. (2008). *Türk eğitim sisteminde kullanılan yönetici metaforları*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir.
- Döş, İ. (2010). Aday öğretmenlerin müfettişlik kavramına ilişkin metafor algıları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 607-629.
- Eren, A. ve Tekinarslan, E. (2013). Prospective teachers' metaphors: Teacher, teaching, learning, instructional material and evaluation concepts. *International Journal of Social Sciences and Education*, 3(2), 435-445.

- Firestone, W. A. ve Riehl, C. J. (2005). *A new agenda for research in educational leadership*. New York: Teachers College Press.
- Frese, M. Beimel, S. ve Schoenborn, S. (2003). Action training for charismatic leadership: Two evaluations of studies of a commercial training modüle on inspirational communication of a vision. *Personnel Psychology*, 56(3), 671-697.
- Gedikoğlu, T. (1997). Eğitim yönetimi. Dün, bugün ve 2000'li yıllara doğru. *Eğitim Yönetimi*, 3(3), 299-308.
- Glanz, J. ve Neville, R. F. (1997). *Educational supervision: Perspectives, issues, and controversies*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Goodwin, R., Cunningham, M., ve Eager, T. (2005). The changing role of the secondary principal in the United States: An historical perspective. *Journal of Educational Administration and History*, 37(1), 1-17.
- Goldring, E. ve Greenfield, W. (2002). *Yearbook of the national society for the society of education*. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1744-7984.2002.tb00001.x/epdf> adresinden 08/01/2017 tarihinde alınmıştır.
- Gökçe, A. T. ve Bülbül, T. (2014). Okul bir insan bedenidir: Meslek lisesi öğrencilerinin okul algılarına yönelik bir metafor çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 63-88.
- Gürbüz, O. ve Mevlüt, G. (2006). *Eğitim fakültesini yeni kazanan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine giriş dersini almadan önce ve aldıktan sonra öğretmenlik mesleği hakkındaki metaforlarının karşılaştırılması*. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, 8(2), 293-309.
- Hallinger, P. ve Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(5), 2-42.
- Harris, Ballenger ve Leonard (2004). Aspiring principal perceptions: are mentor principals modeling standards-based leadership?, *Mentoring and Tutoring*, 12(2), 155-172.
- Heinrich, C. Y. (2009). Third-party governance under No Child Left Behind: Accountability and performance management challenges. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 20(1), 59-80.
- Institute for Educational Leadership (2000). *Leadership for student learning: Reinventing the principalship*. Washington, DC: Author.
- Kafka, J. (2009). The principalship in historical perspective. *Peabody Journal of Education*, 84(3), 318-330.

- Knezevich, S. J. (1969) *Administration of public education* (2nd ed.). New York: Harper & Row.
- Koçak, Ö. (2011). *Okul müdürlerinin, öğrencilik, öğretmenlik ve müdürlük dönemlerindeki okul yöneticiliğine ilişkin metaforik algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Konan, N. ve Yılmaz, S. (2017). *Metaphoric perceptions of primary school principals regarding 'School Principal'*. In ( R. Efe, I. Koleva, E. Ata-soy, V. Kotseva Ed.) *Current Trends in Educational Sciences* (p. 163-174). Sofia: St. Kliment Ohridski University Press.
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (2010). *Metaforlar. Hayat, anlam ve dil*. İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Leavy, A. M., McSorley F. A. ve Bote, L. A. (2007). An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers' beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 23 (7), 1217-1233.
- Leithwood, K., Harris A. ve Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Linn G. B., Sherman R. ve Gill P. B. (2007). Making meaning of educational leadership: The principalship in metaphor. *NASSP Bulletin* 91(2), 161-171.
- Lord, R. G. ve Brown, D. J. (2001). Leadership, values, and subordinate self-concepts. *The Leadership Quarterly*, 12(2), 133-152.
- Martinez, M. A., Sauleda, N. ve Huber, G. L. (2001). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 17(8), 965-977.
- Massengil, D. S. ve Mahlios, M. (2008). Pre servise teachers' metaphors of teaching and literacy. *Reading Psychology*, 29 (1), 31-60.
- Monreo, C. E. (2003). *An analysis of principalship metaphors at the beginnning of the new millennium*. Doctor of education, Available at ProQuest Dissertations and Theses.
- Nalçacı, A. ve Bektaş, F. (2012). Öğretmen adaylarının okul kavramına ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(1), 239-258.
- Morgan G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor* (çev. G. Bulut). Sage Publications.

- Nwagwu, E. C. (1998). How community college administrators can improve teaching effectiveness. *Community College Journal of Research and Practice*, 22(1), 11-19.
- Ovando, M. N. ve Cavazos, M. (2004). Principals' instructional leadership in successful hispanic majority high schools. *A Journal for the Scholar-Practitioner Leader*, 2(3), 7-24.
- Örücü, D. (2014). Öğretmen adaylarının okul, okul yönetimi ve Türk eğitim sistemine yönelik metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(3), 327-358.
- Özdemir, M. (2012). Lise öğrencilerinin metaforik okul algılarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 96-109.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde dönüşüm. Eğitimde yeni değerler* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özmen, F. ve Sönmez, Y. (2007). Değişim sürecinde eğitim örgütlerinde değişim ajanlarının rolleri. *Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 177-198.
- Palmquist, R. A. (2001). Cognitive style and users' metaphors for the web: An exploratory study. *The Journal of Academic Librarianship*, 27(1), 24-32.
- Peterson, K. D. ve Deal, T.E. (1998). How leaders influence the culture of schools. *Educational Leadership*, 56(1), 1-5.
- Pierce, P. R. (1935). *The origin and development of the public school principalship*. The USA: Chicago, IL, University of Chicago Press.
- Rousmaniere, K. (2007). Presidential address: Go to the principal's office: Toward a social history of the school principal in North America. *History of Education Quarterly*, 47(1), 1-22.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının "Öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 55(55), 459-496.
- Saban A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Samier, E. (2006). Educational administration as a historical discipline: An apologia pro vita historia. *Journal of Educational Administration and History*, 38(2), 125-139.



- Schechter, C., Shaked, H., Ganon-Shilon, S. ve Goldratt, M. (2016). *Leadership metaphors: School principals' sense-making of a national reform*. Leadership and Policy in Schools, 04.01.2017 tarihinde <http://www.tandfonline.com/loi/nlps20> adresinden erişilmiştir.
- Shaw, D. M. ve Mahlios, M. (2008). Pre-service teachers' metaphors of teaching and literacy. *Reading Psychology*, 29(1), 31-60.
- Skinner, C. F., Skinner, C. F., Skinner, A. L. ve Cashwell, T. H. (1999). Using inter-dependent contingencies with groups of students: Why the principal kissed a pig?. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), 806-820.
- Smith, W. ve Andrews, R. (1989). *Instructional leadership: How principals make a difference*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Stam, D. A., Knippenberg, D. V. ve Wisse, A. B. (2010). The role of regulatory fit in visionary leadership. *Journal of organizational behaviour*, 31(4), 499-518.
- Strike, K. A. (2000). Schools as communities; Four metaphors, Three models and a dilemma or two. *Journal of Philosophy of Education*, 34(4), 617-642.
- Şişman, M. (2010). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Taymaz, H. (2009). *İlköğretim ve Ortaöğretim müdürleri için okul yönetimi*. (9. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Tengilimoğlu, D. (2005). Kamu ve özel sektör örgütlerinde Liderlik davranışı özelliklerinin belirlenmesine yönelik bir alan çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 1-16.
- Tok, T. N. (2013). Who is an education supervisor? A guide or a nightmare?, *International Journal of Social Sciences and Education*, 3(3), 752-769.
- Töremen, F. ve Döş, İ. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin müfettişlik kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(4), 1973-2012.
- Trnavcevic, A. ve Vaupot, S. R. (2009). Exploring aspiring principals' perceptions of principalship. A Slovenian case study. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(1) 85-105.
- Turhan, M. ve Yaraş, Z. (2013). Öğretmen ve öğrencilerin öğretmen, disiplin, müdür, sınıf kuralları, ödül ve ceza kavramlarına ilişkin metafor algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(1), 129-145.
- Tüzel, E. ve Kalyon, D.Ş. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının okul yöneticilerine ilişkin algıları. *Turkish Studies*, 12(33), 501-522.

- Ünal A. , Yıldırım A. ve Çelik M. (2010). İlköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin velilere ilişkin algılarının analizi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 261-272.
- Wagenheim, G. Clark, R. ve Crispo, A.W. (2009). Metaphorical mirror: Reflecting on our personal pursuits to discover and challenge our teaching practice assumptions. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(3), 503-509.
- Yalçın, M. (2011). *İlköğretim okullarında okul müdürlerine ilişkin metaforik algılar*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Yıldırım, N. ve Uğur, M. (2011). Öğrencilerin algısından okul müdürü imgelerinin karikatürize ifadeleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 409-426.
- Yörük, S. ve Kocabaş, İ. (2001). Eğitimde demokratik liderlik ve iletişim. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 225-234.
- Zhao, H., Coombs, S., ve Zhou, X. (2010). Developing professional knowledge about teachers through metaphor research: facilitating a process of change. *Teacher Development*, 14(3), 381-395.

#### Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Erkoç, H. (2020). Geçmişten günümüze yönetici metaforlarının analizi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(24), 3012-3042. DOI: 10.26466/opus.605482

## Sosyal Politika Disiplininin Dönüşümünde Küresel Bir Değişim Önerisi: Sosyal Risk Yönetimi

DOI: 10.26466/opus.672799

\*

Mehmet Merve Özaydin \*

\* Doç.Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Ankara

E-Posta: [mehmet.ozaydin@hbv.edu.tr](mailto:mehmet.ozaydin@hbv.edu.tr)

ORCID: [0000-0002-1081-4249](https://orcid.org/0000-0002-1081-4249)

### Öz

*Sanayi devriminin ortaya çıkardığı toplum yapısının sorunlarına çözüm olarak gelişen sosyal politika disiplini, ekonomik yapının şekillendirdiği sınıflar arasındaki ilişkileri hedef edinmiştir. Başlangıçta üretim süreçlerinde hukuk kuralarının etkinliğini sağlamaya yönelik olarak yapılan politika anlayışından ilerleyen dönemde çok daha geniş bir kural setine dönüşen uygulamalara şahit olunmuştur. Sanayi üretim yapısının ortaya çıkardığı üretim biçimlerinin ekonomik ve toplumsal dengeyi oluşturmada sağladığı başarı, devletin en önemli sosyal politika aktörü olarak güç kazanmasına neden olmuş, refahın üretimi ve dağıtımında güçlü bir ilişki kurulmuştur. 1970'li yıllardan itibaren ekonomik yapıda başta teknolojik gelişmelerin etkisiyle yaşanan değişim, ulusal ve küresel düzeyler arasındaki farkın ve uyumsuzluğun artmasına neden olmuştur. Sosyal sorunların daha çok küresel eğilimler taşıdığı yeni dönemde sosyal politika, ulusal araçlarının etkinliğini önemli ölçüde kaybetmiştir. Yaşanan ekonomik dönüşümün başarıları küresel finansman hareketlerine, başarısızlıkları ise toplum hayatına sürdürülemez müdahalelerde bulunduğu iddia edilen sosyal devlet ve onun politikalarına kesilmiştir. Yeni dönemde, küresel kurumlar tarafından toplumsal hayatın bütününe yönelik geniş ölçekli politikalar yerine, özel grupların risk boyutunu belirleyerek sınırlı müdahaleleri esas alan bir yaklaşım tavsiye edilmektedir. Bu süreçte sosyal politikayı var eden sosyal hedefler, ekonomik büyüme ve kalkınma gibi kavramlar içinde eritilmektedir. Bu çalışma sosyal politikalarda küresel ölçekte yaşanan değişimin bir yönünü oluşturan "sosyal risk yönetimi" önerisinin sosyal politika disiplini açısından değerlendirilmesini içermektedir.*

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal Politika, Sosyal Risk Yönetimi, Refah Devleti, Küreselleşme

## **A Global Change Proposal In Transformation Of Social Policy Discipline: Social Risk Management**

\*

### **Abstract**

*The social policy discipline, which developed as a solution to the problems of the social structure created by the industrial revolution, aimed the relations between the classes shaped by the economic structure in the solution methods. Initially, from the policy understanding that was shaped to ensure the effectiveness of the legal rules in the production processes, the practices that became a much broader set of rules were witnessed in the following period. The success of the forms of production produced by the industrial production structure in establishing the economic and social balance has led the state to gain strength as the most important social policy actor and a strong relationship has been established between the production and distribution of welfare. The change experienced in the economic structure since 1970s, mainly due to technological developments, has led to an increase in the difference and discordance between national and global levels. Social policy has lost the effectiveness of its national instruments to a great extent in the new era in which social problems are more global. While the successes of the economic transformation have been attributed to the global financing movements, the social state and its policies, which are alleged to have unsustainable interventions in society, have been blamed for the failures of economic transformation. In the new era, an approach based on limited interventions by identifying the risk levels of private groups rather than large-scale policies for the whole of social life has been recommended by global institutions.*

**Keywords:** *Social Policy, Social Risk Management, Welfare State, Globalization*

## Giriş

İnsanların tarih boyunca karşılaştıkları risklerle mücadelede çeşitli yöntemlere başvurdukları ve risklerle mücadeleyi amaçlayan kurumlar oluşturdukları görülmüştür. Risklerin toplum hayatı ile ilişkili doğası, risklerin ve onlarla baş etme yöntemlerinin toplum ve tarih (mekan ve zaman) ekseninde farklılaşmasına neden olmaktadır. Toplumsal yaşamın ahenkli bir yapıda devamına yönelik düzenlemelerin konusunu oluşturduğu sosyal politika disiplini, sosyal sorunların ve çözümlerinin üzerinde odaklanmaktadır. Sosyal risklerin yol açtığı sosyal sorunlarla mücadelede bilimsel yaklaşımları içeren sosyal politika anlayışı, sosyal risklerin nitelikleri ve toplum üzerindeki etkileri ile yakından ilişkilidir.

Geleneksel toplum yapılarında aile, din kurumu ve toplumsal yardımlaşma ekseninde gelişen risklerle mücadele anlayışının, Sanayi Devrimi ve modern devlet düşüncesinin güç kazanması ile birlikte giderek kamusal bir nitelik kazandığı görülmüştür. Sanayileşen toplumların tam istihdam modeli içinde ekonomik ve sosyal yapının temelini oluşturan çalışma yaşamı ve bu alanı tehdit eden sosyal riskler kamusal nitelikteki sosyal güvenlik mekanizmaları ile çözümlenmeye çalışılmıştır. Çalışma ve gelir kaybını önleyen sosyal sigorta uygulaması, sosyal risklerle etkin bir mücadele aracı olarak görülerek geliştirilmiştir. Refah devletlerinin geleneksel yapılarının da olduğu bu aşama, küreselleşme etkileri ile yeni bir kırılma yaşamış, risklerin yapısı ve çeşitliliğinde önemli değişimler yaşanmıştır. Küreselleşme sürecinin toplumsal sonuçlarını ifade etmekte kullanılan “risk”, “belirsizlik”, “güvensizlik”, “eşitsizlik”, “kaygı” ve “toplumsal çözülme” en çok başvurulan kavramlar haline gelmiştir (Bozkurt,2005, s.349).

Post endüstriyel dönemde geleneksel mekanizmaların sosyal değişimlere bağlı olarak güç kaybetmesi ve devletin müdahaleci niteliğinin liberal endişelerle sorgulanması, yeni gelişen, değişen ve çeşitlenen sosyal risklerle mücadele arayışlarının artmasına neden olmaktadır. Sosyal risklerin kapsamının genişlemesi ve bu risklere maruz kalan grupların büyümesi, geleneksel sosyal güvenlik sistemleri ve sosyal koruma programlarının kapsam ve amaç yönünden yeniden tanımlanmasını zorunlu kılmıştır.

Küreselleşme süreci ile birlikte ulus üstü kurumların giderek artan etkinlikleri, sosyal risklerle mücadele ve sosyal politika alanında yeni önerilerin gelişmesine imkan vermektedir. Dünya Bankası'nun yoksullukla mücadele

ve sosyal koruma anlayışının bir sonucu olarak 1990'lı yıllardan itibaren güç kazanmaya başlayan sosyal risk yönetimi, risklerin olası etkilerinin azaltılmasında bilimsel ve kurumsal tekniklerin kullanılmasını öngören bir yaklaşım olarak değer kazanmaktadır. Küreselleşme süreci ile birlikte ulus üstü kurumların giderek artan etkinlikleri, sosyal risklerle mücadele ve sosyal politika alanında yeni önerilerin gelişmesine imkan vermektedir. Dünya Bankası'nın yoksullukla mücadele ve sosyal koruma anlayışının bir sonucu olarak 1990'lı yıllardan itibaren güç kazanmaya başlayan sosyal risk yönetimi, risklerin olası etkilerinin azaltılmasında bilimsel ve kurumsal tekniklerin kullanılmasını öngören bir yaklaşım olarak değer kazanmaktadır.

### **Sosyal Risk ve Sosyal Risk Yönetimi**

İnsanın sosyal bir varlık olması bir toplum yapısı içinde bulunmasını zorunlu kılmaktadır. Sosyal yapı ile insanın bu ilişkisi aynı zamanda sorunların da kaynağını oluşturmaktadır. Toplum hayatında herkesi etkileme gücüne sahip olan ve toplumsal ilişkilerin bir sonucu olarak ortaya çıkan sorunlar, sosyal sorun olarak nitelendirilmektedir. Bu özelliği ile sosyal sorunlar, toplumdan topluma ya da aynı toplumda zaman içinde farklılıklar gösterebilmektedir. Birey ve toplum arasında ayrılık kabul etmeyen kuvvetli bu ilişki, sosyal sorunların da bireye mi yoksa topluma ait olduğu konusunda keskin ayrımların yapılmasını imkansız kılar. (Turan,1994, s.8-9)

Sosyal sorunların çözümüne yönelik geliştirilecek tüm anlayışların nedeni birey ve toplum vicdanında oluşan memnuniyetsizlik duygusu beslemektedir. Bu memnuniyetsizlik genel olarak eşitsizlik ve adaletsizlik duygusunun bir sonucu olarak belirmektedir. Bundan dolayıdır ki toplumsal teorilerin önemli bir kısmı bu kavramları ideal toplumun bir unsuru olarak ele almış ve toplum hayatında var edilen birçok kural bu hedeflere ulaşmanın aracı olarak işlev görmüştür.

Sosyal sorunlarla mücadele anlayışının bir sonucu olarak devletin sosyal işlevleri genişlemiş, kendi kendine yardım mekanizmaları ile dayanışma yapıları oluşturulmuş ve toplumsal yardımlaşma sistemi ile toplumlar, kendi sorunlarına çözümler üretme arayışına girmişlerdir. Sosyal sorunun yerine sosyal risk kavramının ikame edilmeye çalışıldığı yeni dönem politikalar, bu kavramsal farklılığın altında önemli bir zihni ayrışmayı beraberinde getir-

mektedir. Sosyal sorunlar toplum hayatının devamlılığı bakımından kapsamlı ve çoğu zaman sosyal adalet hedefli bir nitelik taşıırken, sosyal riskler mevcut sorunun ortadan kaldırılması ya da toplumsal alanda oluşturduğu etkilerle ilgenilmeksizin bir müdahale alanı tanımlama eğilimindedir.

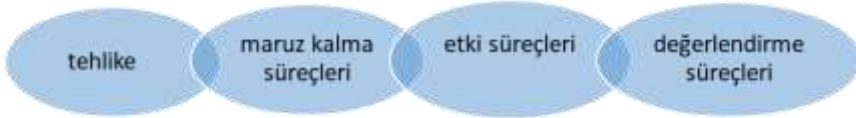
### ***Risk ve Sosyal Risk Kavramları***

Bir faaliyet ya da olayın sonucuna ilişkin belirsizliği tanımlamakta kullanılan risk kavramının kelime kökeninin, İtalyanca'da belirli durumlara karşı karcercilikten ziyade bir seçenek oluşturulması anlamına gelen "risicare" ya da Fransızca'da zarara yol açabilecek bir olayın meydana gelmesi olasılığını tanımlayan "risque" kelimesinden türediğı düşünölmektedir (Kızılıboğa,2012, s.298). Kelimenin belirsizlik ile özdeşleşen niteliğinin yanında daha çok olumsuz bir sonucu ifade eden ve bu sonucun etkilerini azaltmaya yönelik bir anlama sahip olduğı görölmüştür.

Risk "bir ya da daha fazlasının arzu edilir olmadığı bir takım sonuçlara yol açması muhtemel belirsiz bir durum" olarak tanımlanır. Bu tanım doğrultusunda risk kapsamı açısından temel ilke "belirsizlik"tir. Hangi durumların risk olduğuna karar verme konusunda başlıca sorun, çeşitli eylemlerle bağlantılı riskleri karşılaştırmaya olanak verecek şekilde riskin büyüklüğünü tahmin etmektir. Çalışmalar kişilerin risklerin büyüklüğüne ilişkin algılarının, riskin gerçekleşme düzeyi ve etkisinin ciddiyeti hakkındaki düşüncelere dayalı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sebeple risk analistlerine göre riskin düzeyi, muhtemel sonuçların ortaya çıkma olasılığına ve bu sonuçların ciddiyetine dayanarak ölçülmelidir (Merkhofer,1986, s.2).

Risk kavramının modern toplumlara ilişkin bir kavram olduğu kabul edilmektedir. Seküler anlayışın gelişimi, öngörülemeyen sonuçların, doğanın gizli anlamlarının ya da Tanrı'nın kutsal amaçlarını göstermesinden çok, insanların etkinliklerinin ya da kararlarının bir sonucu olarak ortaya çıktığının kabulünü getirmiştir. Risk ve tehlikenin ayrılması olanağı, modern toplum karakterlerinden biri olup, modern öncesi tehlike kavramından farklı bir özellik taşımaktadır. İş kazası kavramı ile birlikte kaza, sosyal bir soruna dönüşmüş, düzenli ve toplum kaynaklı niteliğı ile sosyal güvenlik hukukunun ve sosyal sigorta tekniğinin doğmasına zemin hazırlamıştır (Gökçeoğlu Balcı,2007, s.43).

Risk kapsamı, riskin temel bileşenlerinin ortaya konulması ile açıklığa kavuşturulabilir. Riskin ortaya çıkmasından önce üç koşulun karşılanmış olması gerekmektedir. Bunlar; riskin bir kaynağının bulunması (tehlike), riske muhatap olan grupların tehlike ile temas edebileceği bir maruz kalma süreci ve maruz kalmanın kötü etkiler ortaya çıkardığı bir süreçtir. Tehlike, maruz kalma ve etki süreci; bir riski sonuçlarının düzey ve olasılığını belirlemeleri açısından tanımlayan özelliklerdir. İnsanların risk algısı, oluşan etkilerin şiddeti, önemi ve adaletsizliğinin mevzu bahis olmaya yeterli olup olmadığı konusunda bireylerin ya da toplumun değerlendirmelerini de içeren ilave bir süreci de kapsamaktadır. Şekil1, riskin bu temel bileşenlerini özetlemektedir. Bu bileşenlerin tümü "risk zinciri"ni oluşturmaktadır (Merkhofer,1986, s.6).



Şekil 1 Temel Risk Bileşenleri (Risk Zinciri) (Merkhofer, 1986)

Tehlikeler neredeyse modern insan faaliyetlerinin tarihi boyunca mevcut olmuştur. Teknolojik, sağlık ve güvenlik tehlikeleri; yiyecekleri yetiştirme, işleme ve dağıtmada kullanılan malzemeleri, ilaçlar ve medikal prosedürleri, evlerden veya ticari ya da endüstriyel şirketlerden hava ya da suya bırakılan çevreyi kirletici maddeleri, ağır makinelerden kaynaklanan kazalar gibi mesleki tehlikeleri, bulaşıcı hastalıkları, bina yapımı ya da giydirilmesinde kullanılan potansiyel zararlı maddeleri, tütün ve alkollü içecekler gibi keyif verici nedenlerle kullanılan ürünlerin tüketimini ve bu gibi (sonsuz uzayan) unsurlara sahiptir.

İnsanları ya da sahip oldukları kıymetleri tehlike veya tehlikenin risk birimlerine maruz bırakabilecek bazı mekanizmaların oluşması gerekir. Maruz kalma süreçlerini ortaya çıkarabilecek yedi mekanizma tanımlanmıştır. Bunlar;

- Kişinin kendisini tehlikeye atan davranışlar (sigara ve alkol kullanımı, emniyet kemeri kullanmamak v.b),
- Tehlikeli davranışlar: bireylerin, diğer bireyleri tehlikeye maruz bırakan eylemleri (cinayet, hız yapma, alkollü araç kullanma, çocuk istismarı, kamusal alanlarda sigara içmek),



- Tehlikenin Ortak Üretimi: İki Ya Da Daha Fazla Grubun Gönüllü Eylemlerinin Birleşiminin Bunlardan Birini Tehlikeye Maruz Bıraktığı Durumlar (İşverenlerce İşçilerin Maruz Bırakıldığı Riskler, Üreticilerce Tüketicilerin Maruz Bırakıldığı Riskler),
- Üretim dışsalıkları: üretim sonucu ortaya çıkan ürünler ya da tüketilen mallar tarafından istenmeden doğaya salınan tehlikelere maruz kalınması (hava kirliliği, su kirliliği, nükleer kazalar, tehlikeli atıklar),
- Doğal süreçler: doğa tarafından üretilen tehlikelere maruz kalınması (depremler, kuraklık, seller, hastalıklar, genetik dönüşüm),
- Ekonomik Süreçler: Ekonomik Koşullar Sonucunda Maruz Kalma Durumu (Yoksulluğun Tetiklediği Hastalıklar, İşsizliğin Tetiklediği Stres),
- Hükümet politikaları: hükümetlerin faaliyetlerinden kaynaklanan maruz kalma durumları (nükleer savaş, diğer gezegenlerden toprak örneği alınması ve dönüştürülmesi yoluyla yeryüzünün kirletilmesi)'dir (merkhofer,1986, s.7-10).

Bir tehlikeye maruz kalmanın risk oluşturması için, maruz kalma sürecinin kötü sonuçlara yol açma potansiyeline sahip olması gerekmektedir. Bu kötü sonuçlar erken ölüm ya da yaralanmaları, hastalığa bağlı ölümleri, genetik etkileri, çevresel bozulmayı ve ekonomik kayıpları içerebilir. Bu gibi etkilerin büyüklüğü ve şiddeti, maruz kalma koşullarına ve maruz kalan insanların ya da ögelerin özelliklerine bağlıdır. Bazı durumlarda önemli tehlikelere maruz kalmak kötü etkilere yol açmayabilir. Güvenlik ekipmanları, koruyucu giysiler, antibiyotikler ya da aşılarda, tehlikeli maddeler veya durumlara maruz kalmanın etkilerini sınırlandırabilir ya da hafifletebilir.

Risk kavramı ilk olarak 15. Yüzyılda İtalya'da gemilerin gerçekleştirdikleri belirsiz yolculuklarda uğrayacakları zararları tazmin etmeye yönelik olarak kullanılmıştır. Başlangıçta sadece maddi hasarları tazmin etme üzerinden tanımlanan kavramın sosyal devletin gelişimi ile birlikte daha geniş bir anlama sahip olduğu görülmüştür. Sosyal devlet, birey ve kurumların eliyle gerçekleşen risklerin karşılanması yanında kapitalist piyasa ekonomisinin işleyişinden kaynaklanan eşitsizlikleri de aşmada önemli bir kurum olmuştur. Sadece malların değil, riskli düşünce ve eylemlerin de sigorta altına alındığı sosyal devlet anlayışı, vatandaşlarını doğal felaketler ve iç ve dış tüm tehditlere karşı koruyabilecek etkin bir sigorta anlayışı oluşturmuştur (Çelebi, 2001, s.42).

Diğer risk türlerine oranla sosyal risklerin tanımlanması daha güç bir niteliğe sahiptir. Risk tahmin düzeylerinin elde edilmesinin ve bu düzeylerin kabul edilebilirliğinin belirlenmesinin karmaşıklığı sebebiyle hükümetlerin risk yönetimine uygun alternatiflerden birini seçmesi oldukça zordur. Sosyal risklerin tanımlanmasındaki zorluklar, sınırlı bilgi, riski algılamada insanların yaşadığı işlev güçlüğü ve çözümünün toplumsal rızaya dayanmasıdır. Tehlikelerin doğası ve sonuçları hakkında sınırlı bilgiye sahip olunması, tehlikeler ile risk arasındaki ilişkinin kurulmasını güçleştirmektedir. Ayrıca ilk kez maruz kalma ile zararın ortaya çıkması arasında gecikme (zaman aralığı) olması, kötü sonuçların belirtilerinin olası zararın çok büyük ya da geri döndürülemez olana kadar görünür olmayabileceği anlamına gelir.

### *Sosyal Risklerin Sınıflandırılması*

Sosyal risklerin sınıflandırılmasında çeşitli yaklaşımların varlığından söz edebilmek mümkündür. Bunlar içinde en yaygın olanı sosyal riskleri; mesleki riskler, fizyolojik riskler ve sosyo-ekonomik riskler olarak sınıflandıran yaklaşımdır. Bu sınıflandırmaya göre, mesleki riskler, iş kazaları ve meslek hastalıklarının; fizyolojik riskler, genel hastalık ve kazalar ile analık, malullük, yaşlılık ve ölüm durumlarını; sosyoekonomik riskler ise işsizlik ve çocuk yetiştirme durumlarını içermektedir (Dilik,1991, s.67). Kimi yaklaşımlar da sosyal risk kavramının özelliklerini sosyal yaşama bağlı olarak ortaya çıkış nedenlerine göre sınıflandırmışlardır. Savaş, trafik kazaları ve işsizlik gibi risklerin bir kısmının sosyal güvenlik kapsamında görülmesine rağmen kimisinin de bu koruma kapsamı dışında olabileceği görülmektedir (Güzel;Okur,1994, s.3).

Risklerin sonuçlarına göre yapılacak bir diğer sınıflama türü ise bireylerin üzerinde oluşturduğu etkilere göre şekillenmektedir. Buna göre kimi riskler bireylerin gelirlerinin azalmasına, bir kısmı ise giderlerinin artmasına neden olabilmektedir. Bireyin gelirini azaltan risklerin genellikle bir mesleki faaliyetin devamını engelleyici bir nitelikte ortaya çıktığı görülmektedir. Bu engelleyici durum gelir elde edilmesini, hastalık durumunda olduğu gibi geçici, yaşlılık durumunda olduğu gibi azaltıcı ya da sakatlık durumunda olduğu gibi tamamen ortadan kaldırabilir. Uğradığı risk nedeniyle eşli çalışma gücüne sahip olamayan kişilere, ücret kaybını önleyecek bir gelirin sağlanması

zorunlu hale gelmektedir. Bir takım riskler de bireyin kazancı ve miktarı üzerinde bir etki oluşturmamakla birlikte, yaşam düzeyinde belirli gerilemelere yol açabilir. Bu çerçevede doğum olayı, aile içindeki yüklerin artması ve öngörülme-yen kimi harcamaların ortaya çıkması ile kazançların kullanılmasını etkileyen risklerdendir (Güzel; Okur,1994, s.4).

Bir başka yaklaşım da sosyal riskleri, sınıf riskleri, yaşam seyrinde ortaya çıkan riskler ve nesiller arası riskler olarak üç grupta sınıflandırmaktadır. Sınıf riskleri bir sosyal riskin sosyal tabakalar arasında eşit olmayan biçimde dağıtılma olasılığına işaret etmektedir. Maden işçilerinin üniversite profesörlerine göre sakatlık durumuna daha eğilimli olması, nitelsiz işçilerin düşük kazanç ve işsizliğe karşı daha kırılgan olması ve bekar annelerin daha yüksek bir yoksulluk riskine muhatap olması örneklerinde olduğu gibi. Yaşam seyrinde ortaya çıkan sosyal riskler ise gruplara özgü nitelikler taşımaktadır. Gençlik ve yaşlılık dönemlerinde karşılaşılan risklerin niteliği birbirinden farklıdır. Yine bu grupların buldukları yaşam evresi nedeni ile yoksulluk riskini diğer gruplara göre daha şiddetli yaşadığı söylenebilir. Nesiller arası riskler ise sınıfsal risklerin miras edinilerek sonraki nesile aktarılmasıdır. Eşitsizliklerin sistemli biçimde yeniden üretilmesi bu risklerin yaygınlaşmasının önemli bir nedenidir. Bu risklerin tamamı aile içinde karşılanabilmesi, piyasaya bırakılabilmesi ya da refah devletince bir çözüme ulaştırılabilmesi imkanı mevcuttur. Ancak sınıf riskleri ve nesiller arası risklerin niteliği, onların ağırlıklı olarak refah devletinin çözümünü gerektiren riskler olduğunu ortaya koymaktadır. Refah devletinin riskler karşısındaki çözüm gücü, aile ve piyasaya duyulan bağımlılık düzeyinin azalması anlamını taşımaktadır (Esping-Andersen, s.1990).

Sosyal riskler birbirinden farklı özelliklere sahiptir. Bazı sosyal riskler tarihin akışı içerisinde ortaya çıkmış ve kaybolmuş niteliktedir. Yoksulluk, evsizlik, engellilik ve ani ölüm gibi bazı risklerin ise insanlık tarihi boyunca tüm toplumlarda karşılaşılan görünümüne rastlanmaktadır. Yaşlılık gibi bazı riskler ise herkesi etkileme özelliği ile daha demokratik bir niteliğe sahiptir. Bu dönemde ortaya çıkan gelir kaybı gibi bazı riskler de hayatın akışına ve bireye özgü nitelik taşır. Risklerle mücadelenin modern toplum anlayışı içinde bireye ve aileye ilişkin bir sorumluluk olarak değerlendirilmekten uzaklaşıldığı görülmektedir. Risklerin yönetiminin sanayi toplumlarında üç nedenden ötürü toplumsal nitelik kazandığı görülmüştür (Esping-Andersen, 2006, s.40). Bunlardan ilki bireylerin kaderlerinin toplumsal sonuçlara yol

açma durumudur. İşsizlik riskinin sosyal güvenlikten mahrum bireyler üzerindeki daha yıkıcı ve toplumsal yapı üzerindeki etkileri de daha olumsuz olacaktır. İkinci neden risklerle baş etmenin toplum tarafından kamusal bir sorumluluk olarak görülmesidir. Modern toplum yaşantısında tehlikelerin bireylerin davranışları dışında da ortaya çıkabilme durumu, bu risklerle mücadelede kamusal düzenleme beklentisini artırmaktadır. Sanayi toplumlarında risklerin toplumsallaşmasının üçüncü ve son nedeni de toplumsal yapıda artan karmaşanın bir sonucu olarak risklerin daha fazla oranda birey kontrolünün dışında gerçekleşmesidir.

### *Sosyal Risk Yönetimi*

Kurumların strateji ve hedeflerini oluşturmakta, bu hedeflere ulaşmasını engelleyecek durumların (risklerin) belirlenerek, azaltılması olarak tanımlanan risk yönetimi kavramı, ilk kez sigortacılık sektöründe kullanılmıştır. 1970'li yıllarda Amerikan iş dünyasında sıkça kullanılan kavram, 1980'li yıllarda daha çok politik risklere odaklanmıştır. 1980'li yılların sonunda politik risklerin azalmasına karşın, iş hayatını etkileyen risklerin kapsamının genişlemesi, risk yönetimi kavramının yönetim uygulamaları ile bütünleşmesine ve kurumsallaşmasına neden olmuştur. Başta finansal alanla sınırlı olan risk yönetimi uygulamasının ilerleyen süreçte özel sektör ve kamu kurumlarının tüm alan ve süreçlerinde adil ve şeffaf yönetim uygulamalarının aracına dönüştükleri görülmüştür (Kızılböğ,2012, s.298-299).

1980'li yıllarda Dünya Bankası ve IMF'nin yapısal uyum politikalarıyla başlayan sürecin, ekonomik büyüme ve yoksulluğu azaltmadaki başarısızlığının ortaya çıkması ve 90'lı yılların sonunda mali krizlerin ve küreselleşme karşıtı hareketlerin yükselişi, Dünya Bankası'nın yeni bir sosyal politika çerçevesi hazırlamasını zorunlu kılmıştır. Bu zorunluluğun önemli nedenlerinden birini de ulus üstü örgütlenmelerin özelleştirme ve deregülasyon politikaları ile emek açısından güvencesizliğe küresel bir nitelik kazandırılması ve artan sosyal koruma talepleri karşısında kamu finansman dengeleri üzerindeki tehditler etkili olmuştur. Bu sorunlarla mücadelede makro ekonomik büyümeyi sağlayacak sosyal refah projeleri ile toplum temelli kalkınma ve sosyal etki analizlerinden oluşan sosyal kalkınma projelerine, sosyal koruma projelerinin eklendiği görülmüştür. Sosyal fonların ve şartlı nakit transferlerinin uygulanmasından oluşan ve geçici sosyal güvenlik ağları inşa etmeye

yönelik sosyal koruma projeleri, risk analizi merkezli yeni sosyal koruma programının da temelini oluşturmuştur (Yılmaz,2011, s.234).

Sosyal risk yönetiminin sosyal koruma kavramının yerine kullanılması, refah devletini destekleyen yaklaşımlarca çeşitli eleştirilere uğramaktadır. Bu yaklaşım refah devletlerinin sorun algılamasındaki empatik yanını ortadan kaldıran bir strateji olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte sosyal risk yönetiminin bireysel denge ile dayanışma arasındaki dengenin nerde kurulacağına belirlenmesi ve güvence ile esnekliği birleştiren risk algısını destekleyeceği iddiası ile olumlu gören yaklaşımlar da mevcuttur (Draxler,2006, s.18).

Risk yönetimi, risk ortaya çıkmadan önce ve çıktıktan sonra olmak üzere farklı zamanlarda gerçekleştirilebilir. Riskin gerçekleşmesi öncesinde alınacak önlemlerin amacı riskin ortaya çıkmasını engellemek ya da bu engellenemiyorsa riskin etkilerini hafifletmektir. Riskin önlenmesinde çoğu zaman kamusal müdahalelere ihtiyaç duyulmaktadır. Yoksul kesimlerin riskin etkilerini hafifletmeye yönelik düzenlemelere katılımlarının çoğu kez sınırlı olması, bu grupların risklerin ortaya çıkmasından sonra mücadele etmeleri durumunu ortaya çıkarmaktadır. Risk yönetiminin risklerle mücadele stratejilerini üç başlık altında incelemek mümkündür. Bunlar; (Holzmann v.d.,2003, s.7)

**Önleme Stratejileri;** Bu stratejiler, risk ortaya çıkmadan önce uygulanan stratejilerdir. Refah seviyesinin korunması ve geliştirilmesini amaçlayan bu stratejiler, risk olasılığını düşürmek, bireylerin beklenen gelirlerini artırmak ve gelirlerdeki beklenen dalgalanmaları kontrol altına almak gibi düzenlemeleri içermektedir. Risklerin ortaya çıkışını engelleyici ya da etkilerini hafifletici olası birçok strateji bulunmaktadır. Sosyal koruma dışında makroekonomik politikalar, çevresel politikalar ve eğitim politikaları bu stratejiler arasında sayılabilir. Önleyici sosyal koruma müdahaleleri genellikle işgücü piyasasındaki işsizlik ve düşük ücretler gibi riskleri azaltmaya yönelik olarak şekillenmiştir.

**Hafifletme Stratejileri;** Önleme stratejileri gibi hafifletme stratejilerinin amacı da riskin ortaya çıkışından öncesine yöneliktir. Ancak önleme stratejileri riskin ortaya çıkış olasılığını azaltmasına karşın, hafifletme stratejileri gelecekte ortaya çıkacak bir riskin olumsuz etkilerini azaltmada da bireylere yardımcı olur. Örneğin hane halkının gelir akışındaki dalgalanmaları azalta-

çak, farklı zamanlarda kazanç getirecek çeşitli ürünlere yatırım yapabilir(örneğin farklı mevsimlerde ürün veren iki farklı ekin). Büyük çaplı risklerle karşı karşıya kalan hane halkları için bir başka hafifletme stratejisi, başlıca riskleri kurumsal ya da kurumsal olmayan sigorta mekanizmalarınca bir havuzda toplamaktır.

**Başa Çıkma-Mücadele Stratejileri;** Bu stratejiler bir risk ortaya çıktığında bu riskin etkilerini hafifletmek için tasarlanmış stratejilerdir. Başa çıkma stratejilerinin ana formları birikmiş tasarrufları kullanma, ödünç alma veya kamu ya da özel transferlerden yararlanma şeklinde gerçekleşmektedir. Bireylerin ya da hanelerin risklerle mücadelede yeterli kapasiteye sahip olmadığı bu mücadele stratejilerinde hükümetlerin önemli bir role sahip olduğu görülmektedir. En küçük gelir kaybı bile bu insanlar için önemlidir ve tekrar iyileşmeyi olanaksız kılabilir.

## **Sosyal Risk Yönetimi Olarak Sosyal Politika**

### *Sosyal Politikannın Tarihsel Gelişimi İçinde Sosyal Riskler*

Toplum hayatında huzur ve refah arayışı, toplum tarihi kadar eski bir kavramdır. İnsanlar ekonomik ve sosyal şartlar çerçevesinde, dini inanç ve görüşlerine göre karşılaştıkları riskler karşısında güvenlik ihtiyacına yönelmişlerdir. Sosyal risklerle mücadelede en eski koruma anlayışı, üretim ve tüketim birliğine dayalı bir yapı olan aile tarafından gerçekleştirilmiştir. Tarım ekonomisinden sanayileşme sürecine geçişe kadar süren bu yapı, risklerin nesiller arasında aktararak sağladığı koruma anlayışı ile tehlikelere cevap verebilmiştir (Dilik,1991, s.14). Ortaçağ boyunca toplumsal yaşamda denge- nin sağlanması risklerin önlenmesine yönelik dini kurumların, toplumsal dayanışmanın bir aracı olarak gelişen hayır kurumlarının ve belirli mesleklerde çalışanların örgütlenmelerine dayanan meslek kuruluşlarının da önemli işlevler üstlendiği görülmüştür. Geleneksel Türk toplum yapısında sosyal sorunların çözümü ve sosyal risklerin önlenmesinde hayır kurumları olarak vakıfların ve mesleki dayanışma kurumları olarak da ahi teşkilatının önemli katkıları olmuştur.

Sosyal politika disiplininin "sosyal sınıfların hareketleri, tezatları ve mücadeleleri karşısında devleti ve hukuk sistemini ayakta tutmaya ve idame etmeye matuf bir siyaset" (Kessler,1948, s.12) olarak tanımlanması, amacının

daha çok sosyal sorunların çözümü üzerinde odaklanmasına neden olmuştur. Sosyal sorunların toplum, tarihsel süreç ve sosyal gruplar açısından farklılaşan niteliği, sosyal politika tanımı açısından önemli sorunları ortaya çıkarmaktadır. Sosyal sorunların ve mücadele yöntemlerinin değer yargılarına bağlı olarak değişen niteliği sosyal politika disiplininin bilimsel gelişimi önünde önemli bir engel oluşturmaktadır (Erksine,2003, s.11-112).

Sosyal politika disiplininin gelişimi 19. Yüzyıl sanayileşme dinamikleri içerisinde gerçekleşmiştir. Kapitalist üretim ve bölüşüm ilişkilerinin sonucu toplumsal yapıda ortaya çıkan huzursuzluk ve dengesizlikler, bunların çözümünü gerekli kılmıştır. Başlangıçta sınırlı alanda başlayan devlet müdahalelerinin, ilerleyen süreçte kapsamlı bir düzenleme ağı olan refah devletine dönüştüğü görülmüştür. Sosyal politika ihtiyacının ortaya çıkmasındaki en önemli etki hiç şüphesiz 18. Yüzyılın ikinci yarısından itibaren hızla büyüyen işçi sınıfının, kapitalist üretim ilişkileri içinde uğradığı sefalet olmuştur. Toplumsal sefaletin kaynağını oluşturan ağır çalışma şartları, uzun çalışma süreleri, iş kazaları, düşük ücretler ve kadın ve çocukların bu çalışma ilişkilerine muhatap olması, yeni beliren sosyal riskler karşısında kayıtsız kalınamayaarak müdahale ve düzenleme ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Sanayi sonrası toplumlarda sosyal riskler, işgücü piyasası ve demografik dönüşümlerin etkisiyle büyük bir eşitsizlik ortaya çıkarmış ve risk yapısı belirgin bir biçimde değişmiştir. Bu çerçevede sosyal politika anlayışı, sosyal risklerin kamusal yönetimi anlayışı olarak ortaya çıkmış ve önem kazanmıştır. (Esping-Andersen, 1999, s.32).

Sosyal politikanın belirginleşen sosyal riskler ekseninde artan önemi, sosyal politikaya ilişkin tanımların dar ve geniş çerçevede değerlendirilmesini zorunlu kılmaktadır. Buna göre dar anlamda sosyal politika, 18. Yüzyıldan itibaren sanayileşme etkileri ile ortaya çıkan ve kapitalist üretim ilişkileri içinde işçi ve işveren sınıfları arasındaki sorunlara odaklanan bir niteliğe sahip olmuştur. Sosyal politikanın geniş anlamı ise insanlık tarihi boyunca tüm sosyal sınıflar arasındaki sorunlara odaklanan boyutu ile daha kapsayıcı bir niteliğe sahiptir (Tuna&Yalçıntaş,1991, s.30). Kuşkusuz bu geniş yorum, sosyal politika disiplininin bilimsel gelişimi önünde önemli bir engeldir. Bu nedenle sosyal politika disiplini içinde tercih edilen yaklaşımın, küreselleşme etkilerinin yaşandığı döneme kadar Sanayi Devrimi sürecine ilişkin dar kapsamlı yaklaşımı tercih ettiği görülmüştür.

Sanayi toplumlarında emek ve sermaye ilişkilerinden kaynaklanan dar anlamdaki sosyal politika yaklaşımının, günümüzde değişen ihtiyaçlar karşısında giderek farklılaştığı ve toplum hayatını olumsuz etkileyen her türlü sorunla mücadele anlayışına dayanan geniş anlamda bir perspektife yöneldiği görülmektedir. Özellikle gelişmiş toplumlarda birey ve grupların sosyal risk ve ihtiyaçlarının giderek farklılaşması, sosyal dışlanma, ayrımcılık, çevre, tüketici hakları ve kadın, genç, çocuk, engelli, yaşlı, göçmen gibi dezavantajlı gruplara yönelik üçüncü kuşak sosyal politikaların önem kazanmasına neden olmuştur (Bozkır Serdar,2013, s.6).

### *Sosyal Politika ve Sosyal Risk Yönetimi*

Refah devletinin sosyal politika işlevlerinin yerine getirmede, artan oranlı vergileme ve yeniden bölüşüm yöntemlerine dayalı bir finansman tekniği uyguladığı görülmüştür. Neo-liberal eleştirilerin refah devletleri ve harcamaları üzerinde yoğunlaşan niteliği, sosyal risklerin yönetilmesindeki kaynak aktarımının vergilendirme yoluyla değil, kamusal bir kaynak yaratılmasına dayandırılmıştır. Bu kaynak aktarımının ikili yapıyı ortaya çıkardığı görülmektedir. Bunlardan ilki, insanların fiziki varlıklarını sürdürmeleri için gerekli aynı ya da nakdi transferleri içermektedir. İkincisi, gelecek kuşakların da yoksul anne babalarının kaderini paylaşmamaları için, daha donanımlı yetişmelerini sağlamaya yönelik gerekli kaynakların transferidir. Sosyal risk yönetimi anlayışı yoksullukla mücadelede, refah devleti uygulamasından farklı biçimde yoksulluğu ortadan kaldırmak değil, etkilerini hafifletmeyi amaçlamaktadır. İnsanları fiziken birtakım altyapı koşullarına, temel sağlık ve eğitim hizmetlerine kavuşturmak ve bu çerçevede de, bulunduğu mekânda yaşanabilirliğini sağlamak sosyal risk yönetimi anlayışının hedeflerini oluşturmaktadır. Sosyal risk yönetimi anlayışı ile ekonomik şoklar ve krizler karşısında bireyin donanımlı bir şekilde gelişmelere cevap verebilmesi üzerinden şekillenmektedir(Yalman,2007, s.72). Bu niteliği ile sosyal risk yönetimi kavramı, sürekli bir güvenlik ve koruma vaadi içermeyen, küresel şokların etkileri karşısında bireylerin uyum yeteneğinin artırılarak sosyal dışlanmaya maruz kalmalarını engelleyen bir yaklaşımı ifade etmektedir.

Sosyal politika disiplini içinde sosyal risk yönetimi düzenlemelerinin üç ana kategoride geliştiği görülmüştür. Bunlar (Holzmann v.d., 2003, s.8); ku-



rumsal olmayan düzenlemeler, piyasa odaklı düzenlemeler ve kamu düzenlemeleridir. Kurumsal olmayan düzenlemeler, insanların varoluşundan beri süregelen düzenlemeler olup dünya nüfusunun çoğunluğu için hala risk yönetiminin ana kaynağını oluşturmaktadır. Kamu hizmetlerinin ve piyasa kuruluşlarının yokluğunda hane halkının riske cevap verme yöntemi kendilerini kurumsal olmayan(aile ya da topluluk) ya da kişisel düzenlemelerle(bireysel koruma ve bireysel sigorta) korumaktır. Sosyal risk yönetiminin ikinci düzenleme ayağını piyasa merkezli düzenlemeler oluşturmaktadır. Banka ve sigorta şirketleri gibi piyasa kurumlarının imkanlarının kullanılması, hane halkları için ancak avantajlı ve ulaşılabilir olduğunda bir anlam taşımaktadır. Bu araçların kullanımı piyasa başarısızlıklarından kaynaklanan sınırlamalarla kısıtlanabilmekle birlikte finansal piyasaların gelişimiyle artacaktır. Kurumsal piyasa kuruluşları, hane halklarına güvenilir teminatları olmadan ödünç vermeye isteksiz oldukları için mikro kredi de sosyal risk yönetiminde önemli bir araç olmaktadır. Sosyal risk yönetiminin üçüncü ve en önemli alanını da kamusal düzenlemeler oluşturmaktadır. Risklerle mücadele eden kamu düzenlemeleri modern refah devletinin gelişimiyle uygulamaya konmuş ancak gelişen dünyada mali ve diğer nedenlerden dolayı giderek daha sınırlı hale gelerek kapsamı daralmıştır. Kurumsal olmayan ya da piyasa odaklı risk yönetimi düzenlemeleri olmadığında, zayıfladığında ya da işlevsiz hale geldiğinde hükümet işsizlik, yaşlılık, iş kazaları, engellilik, dul kalma, hastalık gibi riskler için sigorta programları oluşturabilir ya da destekleyebilir. Bir risk havuzuna zorunlu katılım, yüksek risk profilindeki bireyler ile düşük risk profilindeki bireylerin katılımları arasındaki dengesizliği önleyici bir niteliğe sahiptir. Hükümetler, sosyal sigorta kapsamı dışındaki gruplar için, ani şoklardan sonra hane halklarını destekleyecek, aynı ve nakdi sosyal yardımlar ve kamu istihdam programları gibi çeşitli araçlara da sahiptir (Holzmann v.d.,2003, s.8).

### **Refah Devletinden Risk Yönetimine Dönüşen Sosyal Politika**

Toplum hayatı içinde karşılaşılan risklerle mücadele insanlık tarihi kadar uzun bir geçmişe sahiptir. Ancak toplum düzeninin korunmasında risklerle mücadelenin kim tarafından ve hangi etkinlikte yerine getirileceği tarih boyunca farklılıklar göstermiştir. Ortaçağ sürecinde tarımsal üretimin etkisi ve kapalı bir toplumsal yapının sonucu olarak aile ve din kurumlarının etkisiyle

oluşan yardımlaşma ağının, sosyal sorunlarla mücadelede önemli işlevler üstlendiğine şahit olunmuştur. Sanayi üretim süreçlerine bağlı olarak üretim tekniğindeki hızlı değişimler, emekleri ile geçinmek zorunda yeni çalışan sınıflarının bu süreçlerde yaşadıkları zorluklar, sefaletin ortaya çıkardığı toplumsal sorunlar ve geleneksel dayanışma kurumlarının güç kaybı, başlangıçta kendisini müdahalecilikten tamamen bağımsız tanımlayan devletin, önemli bir aktör olarak rol almasını zaruri hale getirmiştir. Çalışma hayatındaki düzensizlikler karşısında işyerlerinde hukuk kurallarının belirlenmesi ile başlayan müdahale anlayışının kısa bir zamanda güçlü güvenlik mekanizmaları kuran bir yapıya dönüştüğü görülmüştür. (Metin;Özaydın,2014, s.22)

Refah devleti anlayışı içinde sosyal risklerin ele alınma biçiminin Keynesyen ekonomi modeli içerisinde sınıfsal riskleri içeren korporatist bir yapıda örgütlendiği görülmüştür. Kolektif eylem taleplerinin bir sonucu olarak ortaya çıkan statüsel karakterdeki çözümleri hedefleyen bu riskler, sanayi toplumlarının çalışan sınıflarının refah devletini oluşturmadaki rolünü de ortaya koymaktadır. Çalışma hayatındaki risklerin toplumsal etkilerinin, istihdam ve gelire erişim üzerinden çözülmeye çalışılması, sosyal sigorta tekniğinin önemli bir güvenlik mekanizması olarak işlev görmesine neden olmuştur. (Metin;Özaydın,2014, s.25) Sosyal sigorta tekniğinin doğası da her ne kadar risk önleme ve yönetme anlayışlarına dayansa da, sanayi toplumlarının ortaya çıkardığı ücretliler toplumu başarısı, sosyal sigorta tekniğinin çalışma hayatı ile sınırlı bir alan içerisinde kalmayıp, tüm toplumu çevreleyen bir güvenlik mekanizmasına dönüşmesine imkan sağlamıştır.

Refah devletinin üretim ve bölüşüm ilişkilerinde oluşturduğu güçlü denge aynı zamanda ulus devlet uzlaşısının bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Sosyal politikaların uygulayıcısı olan refah devletinin ulus devletin aşındırılmasında iki yönlü bir etkiye maruz kaldığını söylemek mümkündür. Bunlardan ilki, ulus devletin ekonomik yetkilerinin artan oranlı olarak ulusüstü kurumlara devredilmesidir. Ulusüstü kurumların bir kısmını, küresel çapta üyeleri bulunan Uluslararası Para Fonu (IMF), Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Teşkilatı (OECD) ve Dünya Ticaret Örgütü (WTO) gibi kuruluşlar oluştururken, diğer bir kısmını ise bölgesel işbirliği antlaşmaları oluşturmaktadır. Ulus devletin aşılmasındaki ikinci boyutu, yerel yönetimlerin güçlendirilerek, merkezi devlet olanaklarının, yetki ve sorumluluklarının kendi içindeki alt birimlere devredilmesi oluşturmıştır. (Kazgan,2002, s.34) Ulus devletin aşınmasına bağlı olarak küresel politika tavsiyelerinin tam istihdam

hedefli politikalar yerine anti enflasyonist nitelikteki para politikalarına dönüşümü, biryandan işsizlik baskısını artırırken diğer yandan emeğin paralık gücünü azaltarak, refah devleti başarısının temelini oluşturan endüstri ilişkiler sistemini zedelemiştir. (Pergher, 2007, s.6) Ulusüstü kurumların küresel politikaları yönlendirme aracı olarak sosyal politika maliyetleri ile finansal dengeler arasındaki ilişkiyi işaret etmesi, ulus devletlerin refah harcamalarını sorumlu tutan bir sosyo-ekonomik yaklaşımın da güçlenmesine neden olmuştur.

Refah devletine yönelen eleştiri ve alternatiflerin güç kazanmasında güçlü ve tutarlı itirazların bulunduğunu da söylemek mümkündür. Refah anlayışının değişiminde ekonomik ve sosyal dönüşüm dışında refah toplumlarının maliyetlerinin sürdürülmesi sorunlarının da önemli bir etkiye sahip olduğu açıktır. Yüksek sanayi üretimini gerçekleştirmek üzere yapılandırılmış fordist üretim sürecinin ortaya koyduğu performansın, yüksek vergilerle kamu harcamalarını finanse etmedeki gücü, refah harcamalarının ölçüsüzce artırılmasının nedenini oluşturmuştur. Bu yaklaşım sosyal risk yönetimi gibi birçok eleştirel yaklaşımın da temelini oluşturan verimsizlik iddialarını desteklemektedir. Hak temelli politikalarla aynı durumdaki tüm sosyal gruplar için oluşturulan politikalar, hantal ve büyük bir refah bürokrasisinin oluşmasına kaynaklık etmiştir. Koruma politikalarının kapsam ve etkilerinin genişlemesi, birey ve toplum hayatında üretkenlik ve verimlilik anlayışlarının yerini, bakım, koruma ve güvence merkezli uygulamaların almasına neden olmuştur. (Özaydın,2014, s.78)

Refah devletinin sosyal hakların kurumsallaşmasında sağladığı başarılar toplumsal yapıda, çalışma, barınma, eğitim, sosyal sigorta ve örgütlenme hakkı gibi birçok güvenlik alanının oluşmasına imkan sağlamıştır. Ancak uluslararası belgelerde ve ulusal politikalarda belirlenen hedeflere rağmen ülkeler arasında gelişmişlik düzeylerine bağlı önemli farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu durum refah hizmetlerinin insan hakları temelinden çok, ülkelerin refah rejimleri ve ekonomik performansları ölçüsünde bir gelişim düzeyi ile sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır. Birleşmiş Milletler Kalkınma Deklarasyonunda (1986) ekonomik, sosyal ve kültürel haklar, sivil ve siyasal haklarla eşit düzeyde ele alınmaktadır. Bu yaklaşımla, insanların temel haklarının güçlendirilmesi, kalkınma sürecinin giderek ayrılmaz bir parçası ha-

line dönüşmekte ve insan hakları, insanları kötü yaşam şartlarından, yoksuluktan alıkoyan ve onurlu bir yaşam için özgürlüklerini koruyan sosyal düzenlemeleri ifade eder hale gelmektedir. (Şenkal,2018, s.127-128)

Refah devletinin, sanayi toplumlarının endüstri ilişkileri sistemi üzerine inşa ettiği güçlü uzlaşının, ekonomik gelişmelerle uyumlu bir sosyal gelişmeyi de sağladığı görülmüştür. Üretim ve bölüşüm ilişkilerinde sağlanan uyum, sosyal risklerle mücadelede kamusal refah hizmetlerinin güçlü bir finansman desteği ile sürdürülebilmesine imkan sağlamıştır. Teknolojik gelişme ve finansal küreselleşme etkisiyle ekonomik yapıdaki dönüşümün refah devleti uzlaşısına yönelik itirazı, sosyal sorunlarla mücadelenin ekonomik araçlarla daha da güçlü ilişkisine dayanan model önerilerinin güç kazanmasına neden olmuştur. Toplum hayatında sosyal sorunların nedenlerine yönelik çözümler üretilmesi ve sosyal hakların kurumsallaştırılarak yaygınlaştırılması ilkelerinden ayrılan yeni politikaların, yeni tanımlanan sosyal risklerle daha sınırlı bir toplum kesitine yönelen önlemler çerçevesine sahip olduğu görülmektedir.

## Sonuç

Farklı tanımları bulunmakla birlikte toplum hayatının huzur ve refahının sağlanmasına yönelik politikalar bütününe kapsayan sosyal politika disiplini, insanların bir arada yaşama zorunluluğunun bir sonucu olarak gelişmiştir. Bu çerçevede sorunlara kaynaklık eden risklerle mücadele etmek, mümkünse önlemek ve ortadan kaldırmak ya da zararlarını en aza indirmek, nihai bir hedef olarak önemini korumuştur. Geleneksel toplumlarda aile ve dayanışma biçimlerinin etkinliği ile şekillenen mücadele yöntemlerinin modern toplumlarda, ekonomik üretim ilişkilerinin toplum hayatındaki merkezi rolü ile uyumlu bir biçimde devlete aktarıldığı görülmüştür.

Modern devlet anlayışının sosyal sorunlarla mücadele ve sosyal risklerin ortadan kaldırılmasına ilişkin sorumluluğu üstlenmesi, dağınık ve enformel niteliğe sahip olan çözüm yöntemlerinin sistemli bir yapıya evrilmesine neden olmuştur. Özellikle II. Dünya Savaşından sonra refah devleti başarısı olarak da tanımlanan “altın çağ”, içerisinde farklı refah rejimleri uygulamalarını barındıran bir süreç olarak dikkat çekmiştir. Ancak sosyo-ekonomik gelişmelerin ortaya çıkardığı değişimin refah uzlaşısı üzerinde yarattığı tehdit, dev-

letin refah uygulamalarının sorgulanmasına ve yeni önerilerin geliştirilmesine kaynaklık etmiştir. Ekonomik yapıda büyük bir ölçeğe ulaşan sosyal güvenlik sistemlerinin aktüeryal dengelerini kaybetmesi, çalışma hayatı merkezli endüstri ilişkileri sisteminin tarafları arasındaki dengenin bozulması, üretim-tüketim ilişkisinin küresel ölçeğe doğru yönelmesi, ulus devletin müdahale araçlarının sorunları çözmede etkisiz kalmasına neden olmuş, bu durum yeni ekonomi politikalarıyla uyumlu sosyal politikaların tartışılmasına zemin hazırlamıştır.

Refah devletinin krizine yönelik çözümlerin bir yönünü refah devletlerinin yeniden yapılandırılması oluştururken diğer yönünü ise refah hizmetlerinin kamu dışındaki yeni aktörlerce yerine getirilmesi önerileri oluşturmuştur. Refah devletinin yeniden yapılanması tartışmalarında açıkları büyüyen sosyal güvenlik sistemlerinin finansal açıdan sürdürülebilirliklerine ilişkin önerilerin güç kazandığı görülmüştür. Yaşanan ekonomik dönüşümün etkisiyle sınırlanan vergi gelirleri nedeni ile sosyal güvenlik gelirlerinin artırılmaması, harcamaların azaltılmasına yönelik tekniklerin izlenmesine neden olmuştur. Bu bağlamda demografik dönüşümlerle de uyumlu olacak biçimde emeklilik yaşlarının yükseltilmesi, emeklilik kazanımlarının düşürülmesi, işsizlik haklarına yönelik sınırlandırmalar, sağlık ve emeklilik sigortalarının özel sigorta sistemleri ile birleştirilmesi gibi uygulamaların tüm refah devletlerinde uygulamaya konulduğu görülmüştür. Refah hizmetlerinin sunumunda devletin sorumluluğunun sınırlandırılmasına yönelik yaklaşımın, yeni refah bileşenlerini de gündeme aldığı görülmektedir. Bu çerçevede refah hizmetlerinde merkezi yönetimlerin hantal bürokratik yapısı yerine yerel yöntemlerin güçlendirilmesi, refah hizmetlerinin piyasadan temin edilmesi ve sivil toplum örgütlerince sağlanan hizmetlerle sürdürülmesi gibi farklı düşüncelerin de değer kazandığı görülmüştür.

Küresel uluslararası aktörlerin refah devletinin harcamalarını verimsiz bulan anlayışının bir sonucu olarak gelişen yeni politikalar, kamusal kaynakların sıkı para politikaları ile kontrol altına alınmasını tavsiye etmiştir. Başta Dünya Bankası olmak üzere tüm küresel örgütlerde ortaya çıkan bu eğilim, beşeri sermaye harcamaları ile diğer harcamaların ayrışmasına neden olmuş, bu durum çözüm araçlarının etkinliğine bakışta önemli farkların oluşmasını sağlamıştır. Refah devleti anlayışı içinde sağladığı sosyal güvencelerle güçlü bir sosyal korumanın aracı olan çalışma düşüncesinin, esneklik ve kuralsız-

laştırma temelinde bozulması, çalışmanın geniş bir güvenlik alanından kopararak sadece yoksulluk ve erişilebilirlik gibi bir risk yönetimi çerçevesine dönüşmesine neden olmuştur. Bu durum çalışma üzerinden refaha ulaşma vaadi bulunan refah devletinin, sosyal adalet ve sosyal bütünleşmeden uzak yeni hedefler belirlemesini zorunlu hale getirmiştir.

Ekonomik büyüme, gelir dağılımı adaletsizliği, iklim değişiklikleri, küresel krizler ve yoksulluk kıskacında dönüşen küresel sosyal politika yaklaşımının çözümleri de küresel düzeyde oluşmaktadır. Yaşanan sorunların bir nedenini de tüketim yetersizliği üzerinden okuyan yeni yaklaşımların, bireylerin tüketici formlarının korunması üzerinden planladığı politikalar, yoksulluğun ortadan kaldırılmasından çok yoksullukla baş etme yöntemlerinin geliştirilmesine yönelik olarak şekillenmektedir. Bireylerin tüketici karakterlerinin sürdürülerek baş etme becerilerinin geliştirilmesi ve temel hizmetlere erişimlerinin sağlanması bağlamındaki sosyal harcamalar, ekonomik gelişme ve kalkınma dinamikleriyle de uyumludur. Bu yapı refah devletinin sosyal sorunlarla mücadele araçlarını değiştirmekten çok araçların niteliğini dönüştürmüştür. Bu süreçte, istihdama ilişkin politika çerçevesinin, tam istihdam politikalarından çalıştırma refah (workfare) politikalarına, yardımlara ilişkin politika çerçevesinin ise sosyal yardımlardan şartlı nakit transferlerine dönüşümüne neden olmuştur.

İnsanlık tarihi, öznesi insan olmayan sosyal politikaların başarısızlık örnekleriyle doludur. Ekonomik gelişme arkasında gölgelenen yeni dönem refah politikaları, ulusal ve küresel sosyal sorunların çözümünde başarılı bir model ortaya koyabilmiş değildir. Risklerin tanımlarının ve bu tanımlara muhatap olan grupların niteliklerinin değiştiği günümüz toplumlarında, sosyal risklerle mücadelenin insan mutluluğu ve toplumsal huzurdan bağımsız olarak tasarlanmasına imkan yoktur. Bu süreçte sosyal politikaların; küresel ve ulusal, birey ve devlet, merkez ve yerel, kamusal ve sivil işbölümü ve sorumlulukları içerisinde ele alınarak değerlendirilmesi gerekliliği muhakkaktır.

**EXTENDED ABSTRACT**

**A Global Change Proposal In Transformation Of  
Social Policy Discipline: Social Risk Management**

\*

Mehmet Merve Özaydın  
*Hacı Bayram Veli University*

The social policy discipline, which developed as a solution to the problems of the social structure created by the industrial revolution, aimed the relations between the classes shaped by the economic structure in the solution methods. Initially, from the policy understanding that was shaped to ensure the effectiveness of the legal rules in the production processes, the practices that became a much broader set of rules were witnessed in the following period. The success of the forms of production produced by the industrial production structure in establishing the economic and social balance has led the state to gain strength as the most important social policy actor and a strong relationship has been established between the production and distribution of welfare. The change experienced in the economic structure since 1970s, mainly due to technological developments, has led to an increase in the difference and discordance between national and global levels. Social policy has lost the effectiveness of its national instruments to a great extent in the new era in which social problems are more global. While the successes of the economic transformation have been attributed to the global financing movements, the social state and its policies, which are alleged to have unsustainable interventions in society, have been blamed for the failures of economic transformation. In the new era, an approach based on limited interventions by identifying the risk levels of private groups rather than large-scale policies for the whole of social life has been recommended by global institutions.

The concept of social risk management emerged as a preferred instrument in ensuring the success of the neoliberal policies that gained ground from the 1980s onwards. Throughout history, states and other social institutions have played important roles in the management of social risks. States sometimes contributed by supporting solidarity mechanisms in so-

ciety, or by taking direct action to remove the social problem. The development of the idea of a modern state resulted in significant changes also in the definition of state. Traditional society's solidarity-based mechanisms aimed at addressing problems were not transferred to modern social life, which gave rise to a search for new solutions. The complicated structure of relations of production and distribution, the central place occupied by the economic system in social life, and the structural fragility introduced by fierce competition made social problems even more varied and more severe.

Following the first stage of the Industrial Revolution, which was a success in economic terms but a relative failure in social terms, efforts to come up with solutions to social problems gained momentum. States were initially defined as having few functions, but this changed as it came to be recognized that they had extensive social responsibilities. The need for a functioning societal life to achieve economic development strengthened the demand for welfare. Subsequently, the period following the two world wars has been defined as the "golden age" of modern societies, and it was during this period that the welfare state emerged, hailed as the most successful example of economic and social harmony.

The clash between global financial flows and the limits of nation-state economies, however, meant that the welfare state soon ran into a number of problems. The pressure applied by the global economic system on national economies made it impossible to deal with social problems through the adoption of social security policies based on high levels of social spending. The expansion of social welfare spending, in part a result of demographic trends, and the pressure this has created on public finances, formed the backbone of the argument for lowering social spending and limiting welfare state functions. Global organizations, which became more vocal during this period, came up with new proposals, arguing that social problems had become global in nature. As a result, an alternative way of dealing with risks that was based on managing the risk with minimal cost, came to be preferred over the idea of a safety net covering all of society. The concept of social risk management involves prevention, mitigation and coping techniques to deal with risks, and aims to equip individuals with the skills required to adapt to changing economic conditions, allowing them to contribute to economic development. Risk management



policies aim to give individuals access to basic services and a basic income, however limited, in the face of the constant change brought about by global developments, and provide social protection to social groups at the lowest level of the welfare system. Accordingly, social risk management policies aim mainly to address such issues as poverty reduction and social exclusion.

The discipline of social policy, which aims to contribute to the continuation of social harmony, has arguably undergone an important transformation in this process. The discipline first emerged with the insurance and protection schemes of the 19th century, but has undergone significant changes with regards to the institutions and actors. Central governments, as main actors in the implementation of social policy, started to share some of their responsibilities with local governments; and civil society organizations have also come to occupy an important place in this network of distribution. The factors that shape lifestyles in this new period, technology foremost among them, create new social classes and risks. The traditional means and techniques of protection and solidarity, which were weakened with the transition to modern life, are losing further ground in this new period. States are already under pressure to pay more attention to issues of international competition, growth and development, and when their welfare spending is described as inefficient, they have to be more careful in the allocation of resources for social policies.

The most significant effect of globalization on the welfare state was that it shook the foundations of a welfare system based on access to employment and income. The welfare state designed its welfare institutions largely by taking wage-earners into account, and it is clear that new instruments are going to be needed to deal with problems in this new period. Solutions that retain the goal of strengthening social integration and social justice, and that are tailored to the sociocultural structures of individual societies, will remain an important field of social policy in this new period. Welfare regimes in industrial societies used different instruments with varying levels of success, offering lessons for the current period.

## Kaynakça / References

- Bozkır S., A. (2013). Sosyal politika kavramı, tarihsel gelişimi ve Türkiye’de sosyal politika. (Ed. A. Tokol ve Y. Alper) *Sosyal Politika* içinde (s.1-70), Bursa:Dora Basım yayım Dağıtım.
- Bozkurt, V. (2005). *Değişen dünyada sosyoloji temeller, kavramlar, kurumlar*. İstanbul:Aktüel Yayınları.
- Çelebi, A. (2001), Risk ve olumsuzluk: Sosyal teori-sosyal felsefe ilişkisini anlamaya yönelik iki anahtar kavram. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 56(1), 23-52.
- Dilik, S. (1991).*Sosyal güvenlik*.Ankara:Kamu İşletmeleri İşverenleri Sendikası Yayını.
- Draxler, J. (2006). Globalisation and social risk management in Europe a literature review. *European Network of Economic Policy Research Institutes*, Research Report No:23.
- Erksine, A. (2003) The approaches and methods of social policy. (Ed. P.Alcock; A.Erksine, M.May) *The Student’s Companion to Social Policy*, Blackwell Publishing.
- Esping-Andersen, G. (1990) *The three worlds of welfare capitalism*. Polity Press, Cambridge UK.
- Esping-Andersen, G. (1999). *Social foundations of postindustrial economies*. New York:Oxford University Press,.
- Esping-Andersen, G. (2006), Toplumsal Riskler ve Refah Devletleri. çev. B. Ya. Çağlar, U. B. Balaban(Der. A. Buğra, Ç. Keyder), *Sosyal Politika Yazıları* içinde (s.33-54) İstanbul:İletişim Yayınları.
- Gökçeoğlu B., Ş. (2007). *Tutunamayanlar ve hukuk*. Ankara:Dost Kitabevi.
- Güzel,A. ve Okur,A.R. (1994), *Sosyal güvenlik hukuku*.İstanbul:Beta Basım Yayınları.
- Holzmann, R.; Sherburne-B. ve Lynne; T. E. (2003). *Social risk management: The World Bank’s approach to social protection in a globalizing world*. The Human Development Network, The World Bank, Washinton, D.C.
- Kazgan, G. (2002). *Küreselleşme ve ulus devlet yeni ekonomik düzen*. İstanbul:İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları No:5.
- Kessler, G. (1948). *İçtimai siyaset*. İstanbul.
- Kızılboğa, R. (2012), Geleneksel risk yönetiminden kurumsal risk yönetimine geçiş. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), s.297-316.
- Merkhofer, M. W. (1986). *Decision science and social risk management: A comparative evaluation of cost-benefit analysis. Decision analysis, and other formal decision-aiding aproachs*. D. Reidel Publishing Company.

- Metin, B. ve Özaydın, M.M. (2014) *Çalışma ve Refah*. Ankara:Gazi Kitabevi.
- Özaydın, M. M. (2014), Değişen refah anlayışı ve sendikacılık. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi*, 49(1), 67-85.
- Pergher, R. (2007) *Globalization and Welfare State*. 15.05.2018 tarihinde [http://tiss.zdv.unituebingen.de/webroot/sp/spsba01\\_W98\\_1/den-ver12.htm](http://tiss.zdv.unituebingen.de/webroot/sp/spsba01_W98_1/den-ver12.htm) adresinden erişilmiştir.
- Şenkal A. (2018). *Küresel sosyal politika*. Kocaeli:Umuttepe Yayınları.
- Tuna, O. ve Yalçıntaş, N. (1991). *Sosyal siyaset*. İstanbul:Filiz Kitabevi,
- Turan, K. (1994). *Kooperatifçiliğin sosyo politik yapısı*. Ankara:Gazi Büro Kitabevi.
- Yalman, G. (2007). Tarihsel bir perspektiften sosyal politika ve yoksulluk. (Ed. G. Atılğan and B. Y. Çakar), *Yoksulluk ve Sosyal Dışlanma*, (s.70-74).
- Yılmaz, Z. (2011), *Yoksulluk ve belirsizlik: Yoksulluğun yönetimi ve sosyal sorunun kuruluşu*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, SBE, Ankara.

#### Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Özaydın, M. M. (2020). Sosyal politika disiplininin dönüşümünde küresel bir değişim önerisi: Sosyal risk yönetimi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(24), 3043-3067. DOI: 10.26466/opus.672799

## Innovation in Politics: E-Meeting in Political Communication

DOI: 10.26466/opus.680006

\*

İsmail Dursunoğlu\*

\* Asst. Prof. Dr., Bayburt Üniversitesi

E-Mail: [idursunoglu@bayburt.edu.tr](mailto:idursunoglu@bayburt.edu.tr)

ORCID: [0000-0002-9831-1119](https://orcid.org/0000-0002-9831-1119)

### Abstract

*Political communication is one of the important concepts in the distinction between ruled and managed. This concept deals with the relations of the parties in the process of obtaining power. Political communication is an important concept for power. Because the way to go to power is through successful communication with the voters. Information and messages shared between politicians and the public from face to face communication, mass media, print media to social media are evaluated within this framework. Political communication is a dynamic process. Because the feedback is in question after the message is transferred. Different methods and techniques can be applied to this process. Unlike traditional rallies, in an e-rally held in the presence of a few parties, guests and press members, it is possible to reach the participants by means of the technological infrastructure, internet network, periscope, instagram live broadcast, link etc. tools. In this study, the manner of implementation of the e-meeting, the conditions and possibilities of implementation, positive and negative aspects are discussed. In this respect, it is aimed to discuss a new concept from a theoretical point of view in terms of political communication. It was determined that the e-meeting will be used more in the coming years in the study.*

**Keywords:** Election, Political Communication, E-Meeting, Saadet Party

## Siyasette İnovasyon: Siyasal İletişimde E-Miting

\*

### Öz

*Siyasal iletişim, yöneten ve yönetilen ayrımında önemli kavramlardan biridir. Bu kavram iktidarı elde etme sürecinde tarafların ilişkilerini ele almaktadır. Siyasal iletişim, iktidar için önemli bir kavramdır. Çünkü iktidara gidecek yol seçmen ile başarılı iletişim kurmaktan geçmektedir. Yüz yüze iletişimden, kitle iletişim araçlarına, yazılı basından sosyal medyaya kadar politikacılar ile halk arasında paylaşılan bilgi ve mesajlar bu çerçevede değerlendirilmektedir. Siyasal iletişim dinamik bir süreçtir. Çünkü mesajın aktarılmasından sonra geri bildirim söz konusudur. Bu çalışma siyasal iletişim açısından yeni bir yöntem olan e-miting kavramını konu edinmektedir. Geleneksel mitinglerden farklı olarak kapalı bir mekânda yapılan ve nispeten birkaç partili, davetli ve basın mensubunun huzurunda gerçekleşen e-mitingde, teknolojik altyapı sayesinde internet ağı, periscope, instagram canlı yayını, link vb araçlarla katılımcılara ulaşılmaktadır. Çalışmada e-mitingin uygulanma biçimi, uygulanma şart ve olasılıkları, olumlu ve olumsuz yönleri tartışılmaktadır. Bu yönüyle siyasal iletişim açısından yeni bir kavramın, teorik açıdan ele alınması amaçlanmaktadır. Çalışmada e-mitingin gelecek yıllarda daha fazla kullanılacağı tespiti yapılmıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** Seçim, Siyasal İletişim, E-Miting, Saadet Partisi

## Introduction

Political communication is one of the important concepts in the distinction between ruled and managed. This concept deals with the relations of the parties in the process of obtaining power. Information and messages shared between politicians and the public from face to face communication, mass media, print media to social media are evaluated within this framework. Political communication is, above all, a dynamic process. Because the effect of the message after the transfer, feedback, revising or consolidating the message, persuasion, etc. refers to a long period. Political communication is a concept which deals with the relationship between the rulers and the public about the political process, with the elements that *send the message* and *receive the message* and *message*. In political communication, there is an interaction process in which a political opinion, person or organ make public attempts to support the existing policies and use different tools in this framework. This communication can be one-way (propaganda) or bi-directional (interactive). In terms of communication tools, social media, TV, radio, rally, advertising, posters etc. have recently emerged as well as traditional vehicles. Innovation is the emergence of new perspectives and their application according to changing conditions. Innovation is the emergence of a new situation in terms of process or outcome. This concept can be used in every aspect of life, as well as political communication. As a matter of fact, although the political communication is a two-way communication and interaction process, its method, process or level of influence may be different. Different methods and techniques can be applied to this process. This study focuses on the concept of e-rally, a new method in terms of political communication. The rally was used by the President of the Saadet Party and the President Candidate Temel Karamollaoğlu as a new means of political communication before the June 24th presidential election and general elections. Unlike traditional rallies, in an e-rally held in the presence of a few parties, guests and press members, it is possible to reach the participants by means of the technological infrastructure, internet network, periscope, instagram live broadcast, link etc. tools. These people, Turkey and the questions they want to be like the rally from different parts of the world may be asked to live speakers shared their views in an open and public way. Another innovative aspect

of the e-rally is that people with different political views can also participate in the rally. Therefore, this is a significant advantage in terms of political communication which is accepted as a process of persuasion. The e-rallies, which are more economical than traditional meetings, have disadvantages. For example, due to the difficulties of communication, the lack of warmth and enthusiasm due to on-screen communication, and the disruption of communication due to technical problems can be shown. In this study, the manner of implementation of the e-rally, the conditions and possibilities of implementation, positive and negative aspects are discussed. In this respect, it is aimed to discuss a new concept from a theoretical point of view in terms of political communication.

Communication is the case of interaction that refers to the process having three components, which are the message, the sender and the receiver, and in which information, observations, experiences, emotions, images, writings or voices are used among multiple parties. This interaction may be written and visual, as well as in the form of body language (Acar and Demir 2005: 204). Communication is the interaction procedure experienced to get connected and adapted to the environment. It is necessary to interpret communication not only as concept applicable to the humans, but also as a way of behavior to applicable to all living creatures. Because, what makes communication valuable is adaptation to the environment and the sustainability of life, and this fact is valid for every living thing. However, since establishing the process of forming social rules and an organizational mechanism to be used during the application of those rules is a skill peculiar to humans, the concept of communication, like many other concepts, is studied by placing the human at the center.

The concept of communication, defined by the dictionary of the Turkish Language Institution (url1) as “transferring of emotions, thoughts or information to others by any imaginable means, informing, correspondence, dialogue,” is quite important for people. It is necessary for the individual and the society to sustain their existence. The individual, who displays communication skills by use of different techniques, both maintains his daily life and succeeds to exist in the society. Taking the position of human, a social creature, versus society into consideration, communication emerges as a must. However, it should not be disregarded that communication is a two-way process. The individual plays the roles of both

the receiver and the transmitter of the message. Therefore, at the end of the communication process the available individual values are supported with the received messages while an output is presented to the public with the messages transmitted (Erdoğan 2008, p.61). When considered from this point of view, communication can be said to have an effect on the society by the individual, in addition to the aspect that affects the individual. This case stems from the fact that communication is not a one-way, but a two-way process.

Communication is mutual transmission of emotions and thoughts. Above all, communication is a way of behavior. Individuals use communication in every part of their lives. The communication process is experienced by different means and at different times, from daily life to formal relationships. All different means, such as the language used in speaking or in official correspondence, body language, petitions, letters, messages, communication in the social media, fax, telephone all refers to the abundance of communication means in today's world. In addition to those methods, different means, such as smoke, pigeons, letters and envoys were also used in the past. Humankind has reached the communication age through all these courses. As in all aspects of life, the individual is also in communication in the political realm. This process, which is named as *political communication* refers to the facts that the individual has information regarding the political system and makes comments about it. This particular study studies "e-meeting," the new technique in political communication. The study examines the theoretical backgrounds of the concepts of political communication and innovation, and then handles the concept of e-meeting within this scope.

## **Political Communication**

In every historical period, especially in democratic systems, political leaders have communicated with people to obtain their legitimacy, and aimed at providing their confidence. Politics, which is followed in this axis of thought, also refers to political communication (Meriç 2017: 25). The concept of politics, which has existed since the emergence of the relationship between rulers and the ruled, has been examined as an effort to rule people. Generally speaking, political communication involves domination,

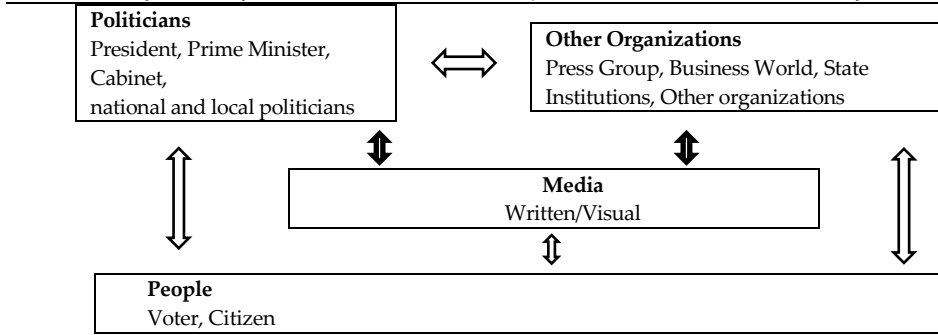


ruling, coming to power, influencing the target population (people), efforts to persuade and rule, and ideological messages within this context (Uztuğ 2004, p.81-85, Arici 2015, p.54-55). According to Uslu (1996, p.790), political communication is the continuous one or two-way communication effort which a political view or organ makes using different communication techniques depending on the time and the conjuncture to provide public confidence and support, and afterwards to be able to come to power within the political system in which it is effective. However, the fact that communication can also be one-way causes the communication to turn into propaganda. Yet, because public feedback is an important component for legitimacy in democratic political systems, political communication should be viewed as a two-way procedure. Indeed, when communication is defined as a transferring process, the end of the process should also be taken into consideration as its beginning.

Political communication is the communication process that refers to the circulation of political messages consisting of all kinds of political matters among political actors, people and other public organizations. The most effective tolls in this process come into prominence as a kind of political communication actors. While the conventional written, auidial and visual media were considered as sources of political communication until recently, we now have to add the Internet and the social media (Bostancı 2015, p.12-13). Political communication is a process that examines the relationships between individual-individual, individual-people, individual-organization, people-organization or organization-organization.

The most important phase in democracies is elections, since they bring out an ultimate and concrete conclusion. Although political communication should be observed in many areas under the influence of the political system, from economy and health to culture and social life, it is generally handled with an approach to limit the issue with the election process. Therefore, the concept is generally examined more within the context of such issues as elections, election propagandas, meetings, messages from candidates and parties, political attitudes and voting (Kılıçaslan 2008, p.10).

*Table1. Components of Political Communication (Bostancı 2015:14, Lilleker 2013, p.16)*



### *Significant Issues in Political Communication*

In political communication, the main purpose is to influence, convince and, in the end, provide their support for a certain political thought. At this point the following issues regarding political communication are quite important (Aziz 2003, p.45-48):

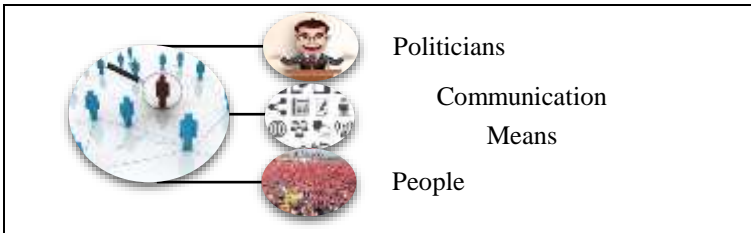
- Reliability of the source
- Having a persuasive quality
- Content of the message
- Taking individual features into consideration
- Repeating
- Choosing the right communication channel

In addition to those; using a good and fluent language, mode of dressing, physical appearance, right timing, listening to the other party, not exceeding the limits of insistence, sincerity and respect in communication emerge as important concepts in the political communication process. In order not to get into a scrape, that the source is reliable in the above statements is quite important. Today, it is very common that information spreads rapidly, and baseless information is formed to generate perceptions, especially due to social media. In the political communication process, proving the released information to be a lie or wrong causes the political actor's reliability to disappear and also leads the actor's later messages to be questioned. Having a strong persuasive skill is closely connected to the aim of the political communication. The basic target of political actors in communication is to draw the voters to their own political lines. At this

point, persuading voters is indispensable. Therefore, persons with developed communication and persuasion skills should direct the political communication process. This issue is paid attention to by political parties while selecting their spokespeople. The spokespeople who are also the target of questions of the media communicate messages to the public as people with strong communication and persuasions skills. The contents of messages are also important in political communication. It is must for the success of the political communication to use an understandable language and to benefit from such statements as idioms and proverbs which make the message more fluent and summarized, taking into account the ethnic, denominational and cultural specifications of the target population and to select convenient words. Individual characteristics in the target population should also be taken into account. Where those people belong to, their sacred values, personal and cultural characteristics, their demand and expectations should be regarded in the communication process. Repeating is a technique used to deliver a message which lasts long in minds and is not forgotten. However, repeating should be kept within accepted limits and not reach tiresome levels. Lastly, the source should be chosen in communication according to the qualifications of the message and the target population. For example, it would not be right to communicate on the social media with people aged over 65 who have a smaller rate of using this medium.

### *Actors and Functions in Political Communication*

Political Communication is a process in which the public opinion, which exists as an autonomous area between the representative organ and the social life, establishes a relationship with politics (Kentel 1991: 40).



*Figure 1. Actors in Political Communication*

In another saying, political communication is the intentional transition of political information from a transmitter to a receiver with the intention of directing the addressee to the targeted direction (url2). Political Communication has the following functions (Öztürk 2017, p.15-16):

- Communicating political messages
- Increasing effectiveness and persistence of messages
- Measuring public expectations
- Keeping the channels of feedback open
- Establishing advantage against political opponents
- Allowing the possibility of becoming a current issue

According to Çobanoğlu (2007, p.46), political communication also serves the following functions: Providing transfer of news, information and culture, being a carrier of politics and supporting it, contributing to the social values to be transferred to the political realm, directing and convincing the society and politicians in both ways, helping monitoring of the government, encouraging political participation, establishing affinity and integrity within the society, and working poles in some instances, succeeding to change the agenda and determining public expectations.

Political communication is handling the role of communication in political life in the axis of mass communication means and public opinion polls, particularly during election campaigns (Wolton 1991, p.51-52). The relationship that the individual establishes with politics is viewed as political communication. Political communication is referred to as the interactive process directed at transmission of information between politicians and voters through the media. The concept of political communication, which is described as getting to know and introducing to one another in the political arena (Kentel 1991, p.40), is a product of the understanding of liberal democracy. From the professional point of view, it emerged in the United States after World War II, and initially the necessary studies were done in that country. Afterwards, especially due to the developments in communication technologies, it rapidly spread throughout the world. The first applications of communication in modern sense were made by use of the communication devices which we call conventional media or traditional media. Although political propaganda was made with the printed media (mostly newspapers) on the onset, the influence of newspapers was limited relative to that of radio and television which were introduced later.

The use of radio in political communication was first observed in the United States where regular broadcasting started. That tool was also used effectively in Hitler's Germany. The first radio broadcasting took place in Turkey in 1927. The radio was given the mission of cultural and political communication in Turkey. The radio was used as a political propaganda tool in the hands of the parties which held the political power before and after the introduction of the multi-party system. As for the television, another mass communication tool, it is known that the first regular broadcasting was started by BBC on November 2, 1936. In a very short period of time, the television was accepted as the address of information in a number of fields, from news to entertainment, and from culture to politics. The effective use of this tool by politicians coincides with the same period. In 1936, Roosevelt's address to the public was broadcasted on television. It was the US presidential elections in 1948 when the television was used as a propaganda means. In professional sense, the first political commercial was made by Eisenhower during the 1952 election process. In Turkey, the first television broadcast was made by Istanbul Technical University on July 9, 1952. It was January 31, 1968 when the TRT (Turkish Institution of Radio and Television) started its broadcasting. An amendment was made on the legislation in 1993 for private television channels to be able to broadcast, and the media plurivocality was made possible. Although the political communication initiatives through the media are newer in comparison with those in the West, it can be said that it started after the introduction of the multiparty system. Because having multiple parties in the political system means competition, struggle and race for power. Therefore, providing the public support is essential. In 1980s, there started a new era in terms of political communication applications in Turkey. While political campaigns had been governed, either directly or indirectly, by politicians before this period, they gained a professional qualification by being carried out by actors of political communication, such as advertising agencies and public opinion poll companies. Lastly, the Internet and the social media, which emerged as a result of the rapid development and transformation in information and communication technologies, are viewed as a new means of political communication (Genel 2012, p.23-24).

## What is Innovation?

The word "innovation" is the equivalent of the word "innovatus" in Latin and means "doing something new or different." In the Turkish language, the concept is used to refer to newness. Although the concept is more commonly used in business administration and marketing, it has also reflections in every field of the social life. Innovation, as a concept, is used in a number of cultural, economic and political spheres, since temporal change and innovation are in question in all those fields. However, for the concept of innovation to be thoroughly perceived, it would be more right to move along with concrete changes and innovations rather than abstract ones.

According to Barker (2002:16), innovation should be assessed as changing, taking risks and going beyond what is already known. As a concept, innovation is the act of making new things, introducing new ideas, going outside the conventional limits, and so coming up with a product. According to Schumpeter, the scholar who first used the concept from a scientific aspect, the concepts of innovation and invention are different from each other. The driving power of development is not the inventor, but whoever actualizes the renovation. Because, no invention that is not turned into renovation can move forward what is already available. There is no doubt that innovation is a concept that is run across in every field, not only in technology. As can be remembered from the definition of the concept, innovation means going out of the routine, and coming up with a line which is different from the traditional one. Therefore, it is observed in many fields including organizational or institutional structures, in management, marketing and politics. Because, in almost every one of those fields, generating a surplus value at the end of the process through several renovations is the ultimate target. Evaluated in a result-oriented fashion, innovation is a concept that is emphasized with interest by both states and civil society organizations (Yazıcı 2018, p.73-74).

Innovation is the process of generating new outputs with surplus value from innovative ideas. In other words, it is introducing *new* products, services and ideas for the purpose of coming up with a surplus. Technically, innovation consists of the processes of idea, concept, prototype, manufacturing and marketing (url3). Innovation is a matter that should be fol-

lowed by organizations to keep up with the rapidly-changing and improving world. Innovation is not to discover the undiscovered, but to establish a new idea or perspective over what already exists. Innovation, a concept based on continuous changing, offers an opportunity for being different. Innovation may be a technological one based on research and development, but also on non-technological fields as marketing, business administration and organization. Besides, innovation is classified as Product, Service, Process, Marketing, Organizational and Business Model Innovation. Social Innovation, which has recently attracted much attention, may also be added to them.

### *An Example of Innovation: Social Innovation*

Social innovation, in its broadest context, is the effort of solving social problems, which have not been so far satisfied, using innovative methods. Although this concept has long been known in the world, awareness about this concept is relatively new in Turkey. Social innovation is solving economic, social, political, cultural and ecological problems with innovative institutions, processes, policies and applications. While generating a new product, service and program is regarded as social innovation, sometimes offering new strategies and approaches for a certain program or service; and sometimes coming up with new ideas, institution, source of labor, organizational structure, process, policy or communication technique. The concept of social innovation is one that should be emphasized by many people in solving social problems, from nongovernmental organizations to universities, and from public and private sector institutions to political organizations. What is required to do is offering a new perspective for the society and social problems, other than inventing something new. When it is thought that societies have a capacity to change and transform, it will be possible to reach a solution with a new idea, a new method and an accompanying application (Özçağdaş, 2013).

Is innovation possible in politics? The answer to that problem is in fact hidden in the concept of politics. Politics is a concept which is defined from a number of perspectives, some of which are as follows: struggle to come to power, regulating and managing state affairs, meeting social demands and expectations, and the process of reconciliation of conflicts.

When those definitions are examined, politics, which is regarded as struggle to rule the society and the state in a changing and transforming world, cannot be thought to remain indifferent. It is required that politics continually renew itself in the sense of administration and in the processes of determination or application of policies, and at the phase of political communication. Because, a political system, the legitimacy of which is the public itself, is a field of competition for political parties and candidates at the same time. Having a new and different position towards the society and societal problems may be an important step to win elections. Similarly, in accordance with the requirements of the day, the political system may generate an innovation within itself. For example, the recent change of the governmental system is an innovation implemented in the political system all by itself. A new governmental system has been adopted in line with democracy as a response to the problems in the parliamentary system. Different innovative developments draw attention in the field of political communication, which is the subject matter of this particular study. For example, commentaries of political leaders on Twitter have replaced traditional press releases. Those commentaries are directly broadcasted as breaking news on news sites. From another perspective, the changes and innovations in political campaigns during the election process attract attention. It is possible to examine the e-meetings organized by Temel Karamollaoğlu, Leader of Saadet Party and the Presidential Candidate, before the presidential and parliamentary elections on June 24.

### **Innovation in Politics: E-Meeting**

Politics is a concept about the society. It depends on managing the society and the state which is organized over the society. In parallel with this understanding, there appears a power struggle. The starting point of power in democracies is the ballot box. Therefore, persuading voters and providing their support is one of the basic purposes of politics. Determining policies taking the ever-changing societal structures and dynamics into consideration, and applying those policies using the resources suitable to the current conditions cannot be disregarded by politicians. Reviewing both the organizational structure and the understanding of management of the



state according to the necessities of time, and renewing them are imperative for sustainable politics.

Especially after the transition to the multi-party system, Turkey has witnessed the political struggle of different opinions and ideologies, and therefore different political parties organized around those opinions and ideologies. In this struggle, political communication has gained an important ground. Political communication in the power struggle of the political parties, which settled in the center over time, gained even more importance. The effect of such variables as socio-cultural and ideological identification gets weaker in political behavior, and it is replaced by the identification of the political party and the party leader. In this respect, it is seen that the process of political communication is evaluated with an understanding that places the party and the party leader in the center. It is possible to observe this fact in the political campaigns that have taken place in recent years in Turkey. Innovations are being made in accordance with the current conditions not only in the area of political communication, but also in the overall institution of politics whose purpose is to rule the society and the state. For example, the following are some of the innovations that have taken place in the Turkish political history: The presidential government system and corresponding administrative changes, meetings with reeve in the Presidential Palace, attendance of persons from the mainstream community to those meetings, increasing the number of seats in the general assembly, social media politics, replacing conventional press releases with Tweets sent by politicians, troll politics, political evaluations made after the Friday prayer, leader-focused election campaigns, political party commercials in the format of short film, election music peculiar to the leader, television programs consisting of evaluations of questions and answers which hosts press members and political leaders, messages given in the plane after international trips, etc. are all examples of innovation in politics. One of them is e-meeting.

E-meeting is a concept which was used by Temel Karamollaoğlu, Leader of Saadet Party and the Presidential Candidate, during his election campaign before the June 24 elections, and in this way introduced to the political communication literature. It aims at reaching people using several social media networks on the Internet. The e-meetings, which started in the city of Sakarya, continued with those held in the cities of İzmir, Tekirdağ, Antalya, Ankara, Diyarbakır, Gaziantep, Hatay and Elazığ. The

idea of e-meetings which were organized with the slogan of “If the media belongs to the sultan, the social media is ours.” has the characteristic of an important innovation. Depending on globalization and the developments in the information technologies, the idea of reaching masses on the social media which covers a significant part of daily lives of our day is not new. There is a possibility of following political developments and establishing the political agenda through the social media both in Turkey and in the world. Therefore, politicians continually send messages and information from their social media accounts. However, expansion of meetings, which refers to the togetherness of masses during political campaigns, to the Internet environment is quite a new idea. There are some requirements, advantages and disadvantages of e-meetings, which can be categorized as follows:

### *Features of E-Meetings*

The positive and negative aspects of e-meeting can be listed as:

#### *Requirements of E-meetings:*

- Necessary technological and informatics infrastructure
- Need for technical support and expert support/ personnel
- People equipped with the necessary information and experience to use this infrastructure

#### *Advantages of E-meetings:*

- It provides broad participation due to easy access
- It is open to different masses of voters
- Since it is open to different masses of voters, its area of persuasion is wider
- It is compatible with the current information age (digital communication)
- It allows questions and answers (Interactive communication)
- It is affordable and its physical cost is low.
- It offers the possibility of listening to/watching the meeting again.
- It does not hinder daily responsibilities
- It is not limited to a certain location. It addresses to the whole world.

- It is an important political communication channel for small parties.
- It offers assurance to people who keep distance from political arena due to political identification concerns
- It generates a new area for political participation.
- It begins at the planned time.
- Since it is more planned, the political messages have subject integrity in comparison with those in conventional meetings.

*Disadvantages of E-meetings:*

- It is deprived of enthusiasm in field meetings.
- It is deprived of visual advantages of party posters and advertisements, and political slogans.
- Since there are voters of all political views, it may cause conflict.
- It is more prone to provocation.
- It is very easy to leave the meeting.
- The meeting can be interrupted because of a technical flaw or malfunction.
- It does not mean anything for those who does not use the Internet or have connection.
- It is far away from the heat of face-to-face communication
- Concern of revealing the political ID can be observed when logged into the system with personal profile.
- Since the message is addressed to the whole country during the meeting, the messages may not cover regional demands and expectations.

## **Conclusion**

Albert Einstein defined insanity as “doing the same thing over and over again and expecting different results.” It is sometimes necessary to think about a new thing, come up with a new perspective and take new steps to be able to be successful in life. Because, as a dynamic process, it is exactly what life expects of the individual. Since the individual is a social creature, he is in a continuous communication and interaction with his environment. The process is one in which the individual is sometimes its subject and sometimes its object. Therefore, as an interactive process, communication influences the

individual in any case. How the communication, which has three elements as the message, the transmitter and the receiver, will be provided is the source of communication. As in every field of life, communication is also observed in political arena. Politics is an institution that handles people's problems and produces solutions to them. Therefore, for both politicians and the individual/people, communication is a necessity to solve problems, meet demands and expectations, and for legitimacy and sustainability of politics. In political communication, people's power and aim at influencing the decisions to be made are observed, as well as the aim of getting to know the people since it is up to the people's content to come to power. Therefore, it is necessary to regard political communication not only as people's communication towards the political system, but also as politicians' struggle directed to understanding and analyzing people. In the end, political communication emerges as a process of two-way and interactive communication. The public opinion polls made by political institutions to look for an answer to the question "What do people think?" refers to this reality.

Innovation means doing something new or different. It is possible to handle changes made in several areas, from businesses, economy and health to politics in this context. No matter how hard it is to measure innovations made in the social domain in terms of surplus, it will not be wrong to regard this new perspective, process and application directed at solving social problems as an innovative initiative. Politics is one of those fields. At this point, the questions "Is innovation necessary in politics?" and "Is innovation possible in politics?" come up to mind. Answers to both of those questions are "yes." There is a need for innovation in politics, which is defined as regulating and managing state affairs, solving social problems and meeting demands, because politics should revise itself according to the changing and transforming world. The yesterday's perception of and expectation from management are different from today's governance. Politics should act taking this fact into consideration and have an innovative understanding. Depending on this, the institution should determine its understanding, process and techniques of management. Proposing an answer to the second question, it is possible in the realm of politics just as it is possible in any other field. Although politics is perceived as an abstract concept, it is a concrete field with its institutions, structure and processes. Therefore, innovation can be made in this field.

One of the most important concepts in politics is political communication. Since the route to coming to power passes through the public, it is of utmost importance to understand people and inform them about yourself. An understanding which places the individual in the center has been observed in this process which was once accepted mostly as presenting political information by way of one-way propaganda. New means of communication tools are used in this process and new approaches are allowed in communication. For example, social media is a channel which has often been used in political communication in recent years. There are times in which the information released by political leaders on Twitter appear on news sites as breaking news. Social media's becoming a part of our lives has facilitated this process. The e-meetings organized by Temel Karamollaoğlu, Leader of Saadet Party and the Presidential Candidate, during his election campaign before the June 24, 2018 elections have been an innovation initiative in political communication. As explained above, those meetings have some requirements. Besides, the advantages and disadvantages of e-meetings should be taken into consideration in the process of communication. With all that, e-meetings, which allowed an important area for political participation are compatible with the codes of the digital age of the current time. It will not be a mistake to state that e-meetings will be in agendas of other parties and candidates, and preferred in future. When viewed from this aspect, e-meetings should be considered as innovation in political communication. Besides, it constitutes a new perspective for future communication means in this area.

## References

- Acar, M. and Demir, Ö. (2005). *Dictionary of social sciences*. Ankara: Adres Publishing.
- Arıcı, A. (2015). Political communication in new media era: Research into social media performances of political parties and political party leaders. *Marketing and Marketing Studies Journal*, 15, 49-67
- Aziz, A. (2003). *Political communication*. Ankara: Nobel Publishing.
- Barker, A. (2002). *Alchemy of innovation* (trans. A. Kardam). İstanbul: Mess Press
- Bostancı, M. (2015). *Social media as a means of political communication: A case study of parliament members and voters*. Doctoral Dissertation, Erciyes University Social Sciences Institute
- Çobanoğlu, Ş. (2007). *Spiral of silence and political communication*. İstanbul: Fide Publishing.

- Erdoğan, İ. (2008). *Understanding communication*. Ankara: Erk Publishing.
- Genel, G. M. (2012). Use of social media in political communication campaigns:12 June 2011 elections the case of "Twitter". *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication, TOJDAC*, 2(4).
- Kılıçaslan, E. (2008). *Political communication: Ideology and media relations*. İstanbul: Kriter Publishing.
- Lilleker, D. G. (2013). *Political communication: Basic concepts*. (Trans. A. Altın, et al.), İstanbul: Kaknüs Publishing.
- Meriç, Ö. (2017). A literature review on online political communication. *Selçuk Communication*, 9(4), 25-39
- Özçağdaş, S.(2013). *Social innovation for a quality life*. <http://www.milliyet.com.tr/yazarlar/dusunenlerin-dusuncesi/kaliteli-bir-yasam-icin-sosyal-inovasyon-1659116/> accessed on 15/10/2018.
- Öztürk, B. (2017). *Use of printed media as a political communication actor: analysis of newspaper headlines in parliamentary elections dated 7 june 2015*. Doctoral Dissertation, Gazi University Institute of Social Sciences
- Türk Dil Kurumu (t.y). *Türkçe sözlük*. <http://www.tdk.gov.tr> accessed on
- Ankara Üniversitesi Arşiv Sistemi (t.y). *Dergiler*. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/37/776/9923.pdf> accessed on
- T.C Ekonomi Bakanlığı(t.y). *Kümeler için inovasyonve ar-ge yönetimi kılavuzu*. [http://www.smenetworking.gov.tr/userfiles/pdf/belgeler/ekonomiBakanligi/8\\_inovasyon.pdf](http://www.smenetworking.gov.tr/userfiles/pdf/belgeler/ekonomiBakanligi/8_inovasyon.pdf) accessed on 15.10.2018
- Uztuğ, F. (2007). *Political communication management*. İstanbul: MediaCat
- Wolton, D. (1991). Media weak link of political communication. *Birikim*, 30, 51-58
- Yazıcı, S. (2018). Innovation, competition and state. *Turkish Studies*, 13, 67-86

### Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Dursunoğlu, İ. (2020). Innovation in politics: E-Meeting in political communication. *OPUS–International Journal of Society Researches*, 15(24), 3068-3086 DOI: 10.26466/opus.680006