

OPUS

EĞİTİM VE TOPLUM ÖZEL SAYISI



OPUS ▶

International Journal of
Society Researches

Uluslararası Toplum
Araştırmaları Dergisi

Cilt Vol 16 • Sayı Issue (Özel Sayı - III) • Aralık December 2020 • ISSN 2528-9527
E-ISSN 2528-9535



EĞİTİM VE
TOPLUM
ÖZEL SAYISI

ADAMOR

ADAMOR



Cilt *Volume* 16, Sayı *Issue* – Eğitim ve Toplum Özel Sayısı

OPUS

Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi
International Journal of Society Researches
Sayı *Issue –Özel Sayı • Aralık Decemberr 2020*
ISSN: 2528-9527 – E-ISSN:2528-9535

Sahibi • Owner

ADAMOR Araştırma Danışmanlık Medya Ltd. Őti. adına
Yusuf SUNAR

Yazı İşleri Müdürü • General Director
Özgür TÜLEBAĞA

Editörler • Editors

Prof. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ (Selçuk Üniversitesi)
Prof. Dr. Susran Erkan EROĞLU (Osmaniye Korkutata Üniversitesi)

Yayın Editörü • Publish Editor

Editör Yardımcısı • Assistant Editor

Özgür TÜLEBAĞA (ADAMOR Toplum Araştırmaları Merkezi)

Alan Editörleri • Field Editors

Prof. Dr. Sait AKBAŞLI (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa ÇELEBİ (Erciyes University)
Prof. Dr. Mustafa AKDAĞ (Erciyes Üniversitesi)
Doç. Dr. Ergun Kara (Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi)
Doç.Dr.Fikret GÜLAÇI (Erzincan Binali Yıldırım University)
Doç. Dr.Jolanta BIELIAUSKAITĖ (European Humanities University)
Doç. Dr.Ayşegül DERMAN (Necmettin Erbakan University)
Doç. Dr. Savaş KARAGÖZ (Aksaray Üniversitesi)
Doç. Dr. Özden TAŐĖİN (Nevşehir HBV Üniversitesi)
Doç. Dr. Müjdat AVCI (Osmaniye Korkut Ata University)
Doç. Dr. Mehmet MURAT (Gaziantep Üniversitesi)
Dr.Iwona FLOREK (Alcide De Gasperi University of Euroregional Economy in Jozefow)
Dr. ÖĞr. Üyesi Mustafa PAMUK (Selçuk University)

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 Üniversitesi – Türkiye), Irena Lazar (Univerza na Primorskem -Slovenya), Mustafa Çelikten (Erciyes Üniversitesi – Türkiye), Mustafa Çelebi (Erciyes Üniversitesi – Türkiye), Mustafa Güçlü (Erciyes Üniversitesi – Türkiye), Mustafa şanal (Giresun Üniversitesi – Türkiye), Pawel Sitek (University of Finance Manegement in Warsaw – Polonya), Péter Mezei (Szegad University -Macaristan), şahin Kesici (Necmettin Erbakan Üniversitesi- Türkiye), Verda Canbey Özgüler (Anadolu Üniversitesi – Türkiye), Verena Perko (University of Ljuljana -Slovenya), Yasin Aktay (Yıldırım Beyazıt Üniversitesi – Türkiye), Zafer Çelik (Yıldırım Beyazıt Üniversitesi – Türkiye)

* 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 Özyaydın (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 – Özel Sayı, 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

Elektronik Baskı

Ekim October 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

E-mail: 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, Journalindex.net ve ERIHPLUS tarafından indekslenmektedir.

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

All responsibilities of the articles published belong to the authors.

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

İçindekiler / Contents

- 5465 *Ahmed KHAWLAH, Tharwat EL-SAKRAN*
Let Teachers Know About The Perceptions of Undergraduate and Graduate Students on What Makes an Effective Instructor
Lisans ve Yüksek Lisans Öğrencilerinin Bir Eğitmeni Etkili Yapan Unsurlar Konusundaki Algıları
- 5483 *Volkan DURAN, Gülay EKİCİ*
Investigation of Reasoning Styles and Causal Attributions for Success of Teacher Candidates Öğretmen Adaylarının Akıl Yürütme Stillерinin ve Başarıya Dönük Nedensel Yüklemelerinin İncelenmesi
- 5508 *Behçet ÖZNAÇAR, Gülyüz DEBEŞ, Yücehan YÜCESOY*
Aile Eğitim Programının Annelerin Ebeveynlik Davranışlarına ve Çocuklarında Gözlenen Davranış Problemlerine Etkisi
Evaluation Of School Administrators 'Views On The Use Of Technology In Education: A Content Analysis
- 5524 *Mustafa GÜLER*
The Effect of Psychoeducation Program on Burnout Levels of University Students
Psikoeğitim Programının Üniversite Öğrencilerinin Tükenmişlik Düzeylerine Etkisi
- 5540 *Semira HAMURCU*
İlkokul Öğrencilerinde Akran Zorbalığı: Ankara Pursaklar Örneği
Peer Bullying In Primary School Students: The Case of Ankara Pursaklar
- 5565 *İdris KAYA*
Ergenlerde Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar ile Algılanan Anne Baba Tutumu Arasındaki İlişki
The Relationship Between Cognitive Distortions Related to Academic Achievement and Perceived Parental Attitude at Adolescents
- 5585 *Nesip DEMİRBİLEK*
Üniversite Öğrencilerinin Gözüyle Üniversite Kavramı
University Concept in the Eyes of University Students
- 5608 *Mehmet Emin TURAN*
Bilinçli Farkındalık Ölçeği Ergen Formu'nun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması
Validity and Reliability Study of Mindful Attention Awareness Scale Adolescent Form
- 5626 *Adem SEZER, Yusuf İNEL, Ali GÖKALP*
Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğretim ve Uygulamalarında Teknolojinin Entegre Edilmesine Yönelik Algıları
Social Studies Teachers' Perceptions on Technology Integration in Education

- 5651 *Mucahit KAGAN, Feray BAŞGÖZE*
Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Problem Çözme Becerileri ile Yaşam Doyumlarının İncelenmesi
Investigation Of Problem Solving Skills And Life Satisfaction Of Parents Having Children With Mental Retardation
- 5681 *Pelin AYDINOL, Lütfi ÜREDİ*
Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Aidiyet Duyguları İle Mesleki Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Mersin İli Örneği
Investigation Of The Relationship Between The Primary School Teachers' Feelings Of Professional Belonging And Their Satisfaction Levels: Mersin Province Case
- 5704 *Selda ÖZER, Fatma BAŞARIR*
Öğretmen Adaylarının İngilizce Özyeterlik İnançlarının Algılanan Başarıları Üzerindeki Etkisi: Dil Öğrenme Çabasının Aracı Rolü
The Predictiveness of Prospective Teachers' English Self-Efficacy Beliefs on Their Perceived Success: The Mediating Role of Language Learning Effort
- 5732 *Huriye DENİŞ ÇELİKER, Muhammed KARA*
Fen Öğretiminde REACT'ın Etkileri: 21. Yüzyıl Becerileri ve Fene Yönelik Öz Yeterlilik İnançları
React's Effects In Science Teaching: 21st Century Skills And Science Self-Efficacy Beliefs
- 5764 *Muhammed TAŞ, Zeynep Çiğdem ÖZCAN*
Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin Davranışsal Açından Güçlendirilmesi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Investigation Of The Relationship Between Teacher's Behavioral Empowerment With School Manager's Leadership Styles
- 5792 *Ali Fuat YALÇIN, Betül KARAMAN*
Yetişkinlerde Sıfatlara Dayalı Kişilik Özellikleri, Otomatik Düşünceler ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi
Examination of Personal Features Based to Adjectives at Adults, Automatic Thoughts and Life Satisfaction
- 5818 *Mustafa Serkan ABDÜSSELAM, Mustafa UZOĞLU*
Öğrencilerin Kodlamaya Yönelik Tutumları: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması
Students' Attitudes Towards Coding: A Study of Scale Development
- 5841 *Fatma GÖKALP, Mehmet MURAT*
Ergenlerde Algılanan Anne Baba Davranışlarıyla Akran İlişkileri Arasında Özerkliğin Aracı Rolü
The Mediating Role Of Autonomy Between Perceived Parent Behavior And Peer Relationships In Adolescents
- 5884 *Ayşegül DERMAN, Figen GÜNEŞ*
Kimya Öğretmeni Adaylarının Asit-Baz Konu Alanıyla İlgili Bilişsel Yapıları
Prospective Chemistry Teachers' Cognitive Structure Related To Acid-Base Domain

- 5911 *Nuray ÖZGE SAĞBAŞ, Murat ÖZDEMİR*
Okullarda Örgütsel Adaletle İlişkin Öğretmen Deneyimlerinin İncelenmesi
Examination Of Teacher Experiences Regarding Organizational Justice In Schools
- 5941 *Şefika Şule ERÇETİN, Sait AKBAŞLI, Ercan BAYSÜLEN*
Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrencilerden Beklentileri ve Öğrencilerin Bu Beklentileri Algılayış Biçimleri
Managers' and Teachers' Expectations from Students and Students' Perception of These Expectations
- 5955 *Mustafa YILMAZ, Sinan YALÇIN*
Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılıkları İle İş Yaşam Kaliteleri Arasındaki İlişkinin Araştırılması
Research On The Relation Between Worklife Quality And Psychological Hardiness Of Teachers
- 5974 *Mevlüt KARA, Sevılay ŞAHİN, Seyfettin KAPAT*
Yabancı Uyrıklı Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sürecinde Akran Öğretiminin Etkisi: Deneysel Bir Çalışma
The Effect of Peer Teaching on the Turkish Learning Process of Foreign Students: An Experimental Study
- 5995 *Yakup İME, Makbule KALI SOYER, Muhammet Şerif KESKİNOĞLU*
Akılcı ve Sezgisel Karar Verme Stilleri Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması
Adaptation of Rational and Intuitive Decision Making Styles Scale to Turkish
- 6014 *Ruhan İRİ*
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi'nin Şehir ve Yöresine Olan Ekonomik, Sosyo-Kültürel ve Çevresel Etkisine Yönelik Yerel Halkın Algılarının İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma
A Research on Investigation of Local People's Perceptions of the Economic, Socio-Cultural and Environmental Impact of the City and District of Niğde Ömer Halisdemir University
- 6047 *Serkan ASLAN*
Öğretmen Adaylarının Ölçme Değerlendirmeye Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi
An Investigation Of Prospective Teachers Attitudes For Measurement Assessment In Terms Of Various Variables
- 6069 *Nazlı Türker, Mustafa YILDIRIM*
Örgütsel Sosyalleşmenin Psikolojik Sözleşme ve Örgütsel Bağlılıkla İlişkisi: Bir Kamu Kurumunda Araştırma
The Interrelationship Among Organizational Socialtization, Psychological Contract And Organizational Commitment: The Research In A Public Institution
- 6106 *Evin DOĞAN, Elif MİRAL*
Vakıf Üniversitelerinin Yatay Geçiş Kampanyaları Kapsamında Yayınladıkları Reklamların Analizi
Analysis Of Advertisements Campaigns That The Foundation Universities Published Under The Undergraduate Transfer

- 6126 *Metin AŞÇI, Remzi Yıldırım*
Öğretmen Failliği İle Öğretim Programına Bağlılık Arasındaki İlişki: Yunus Emre İlçesi Örneği
The Relationship Between The Teacher Agency And The Teachers' Commitment To The Curriculum: Yunus Emre District Sample
- 6150 *Temel TOPAL*
Öğretmen Adaylarının Bakış Açısından Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Sürecinde Gösterdikleri Dönüt ve Düzeltme Davranışları
Feedback And Correction Behavior Of The Classroom Teachers During The Teaching Process From The Perspective Of The Teacher Candidates
- 6167 *Safure Cantürk*
Suriyeli Sığınmacıların Vatandaşlığa Geçiş Sürecin-de Sosyo-Ekonomik Kapasitenin Rolü
The Role of Socio-economic Capacity on Syrian Asylum Seekers' Naturalization Process
- 6194 *Zeynep KAYA*
Çizgi Filmlerin Eğitim Alanında Kullanılmasıyla İlgili Yapılan Çalışmaların İncelenmesi
The Investigation of Academic Studies about Cartoon Movies on Education
- 6215 *Muzaffer BİMAY*
Mardin Büyükşehir Belediyesi Örneğinde Yeni Büyükşehir Belediye Modeli Uygulamasının Yerel Halka Yansımaları
Reflections of the New Metropolitan Municipality Model Application to Local People in the Example of Mardin Metropolitan Municipality
- 6244 *Defne KILIÇ, Erhan TUNÇ*
Genç Yetişkinlerde Akılcı Olmayan İnanç İle Öz- Anlayış Arasındaki İlişkide Affetmenin Aracı Rolü
The Mediator Role of Forgiveness In The Relationship Between Irrational Beliefs And Self-Compassion Among Young Adults
- 6271 *Fırat BİREL*
Teacher Competencies
Öğretmen Yeterlikleri
- 6293 *Hakkı GÖKER ÖNEN*
Sekülerizm ve Ordu Etkisinin AKP Döneminde Türkiye-AB İlişkilerine Etkisine Yönelik Tarihsel Bir Değerlendirme
An Historical Analysis Of Secularism And Military Impact In Turkey With Reference To The Turkey- Eu Relations During The AKP
- 6318 *Yunus KOÇ*
Muhafazakâr Bir Düşünür Olarak Topçu'nun Demokrasi Yaklaşımı
As a Conservative Philosopher Topçu's Approach to the Democracy

- 6344 Serkan ÖZAY
Türkiye’de Viyola Alanında Yazılmış Lisansüstü Tezler
Graduate Theses and Dissertations Written About The Viola in Turkey
- 6362 Başak KARAKOÇ ÖZTÜRK
Yazınsal Metinlerde Yer Alan Karakter Geliştirme Yolları: Ortaokul Türkçe Ders Kitapları Örneği
Character Development Methods in Literary Texts: A Case of Secondary School Turkish Textbooks
- 6392 Yasin ÇAM, İbrahim KELEŞ
Türkiye’nin Yeni Göç Risklerine Karşı Tutumu Üzerine Bir İnceleme: İdlib Örneği
A Research On The Turkey’s Attitude Against New Immigration Risks: The Case of Idlib
- 6413 Akif PAMUK, Mehtap KOLDAŞ
Tarih Ders Kitaplarında Kanıt Temelli Öğrenme Yaklaşımı: Ortaöğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabı Örneği
Evidence-Based Learning Approach in History Textbooks: Secondary Education Turkish Republic History of Revolution and Kemalism Textbook Example
- 6437 Hamit ÖZEN
Dromokratik Çağda Eğitim ve Okulun Açmazları: Paul Virilioic Açından Analojik Bir Çözümleme
Dilemmas of Education and Schools in Dromocratic Societies: A Paul Virilioic Analogical Analysis
- 6460 Turgay GÖKGÖZ
Modern Suriye Tiyatrosunda Ahmed Ebû Halîl el-Kabbânî
Ahmad Abû Halîl Al-Qabbânî in the Modern Syrian Theater
- 6478 Evren Makar, Hüseyin Aslan
Teachers’ Opinions on the Process of Retirement Planning
Öğretmenlerin Emekliliği Planlama Sürecine İlişkin Görüşleri
- 6506 Düzeltmeler
Revisions

Bu sayının Hakem Listesi (List of Reviewers for Vol. 16 Issue Özel Sayı)

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

Abdulkadir HAKTANIR	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Abdullah AYDIN	Ahi Evran Üniversitesi
Abdullah KIZILCIK	İstanbul Üniversitesi
Abdullah MERT	Uşak Üniversitesi
Ahmet BUĞA	Gaziantep Üniversitesi
Ahmet İŞLER	Bitlis Eren Üniversitesi.
Ahmet ÖZPOLAT	Atatürk Üniversitesi
Ali BALCI	Ankara Üniversitesi
Ali ÇEKİÇ	Gaziantep Üniversitesi
Ali Ülvi ÖZBEY	Bingöl Üniversitesi
Ali YILDIZ	Yıldız Teknik Üniversitesi
Asuman KUTLU	Beykent Üniversitesi
Ayça ÇEKİÇ AKYOL	İnönü Üniversitesi
Aykut Emre BOZDOĞAN	Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Aysun ERGİNER	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Ayşe BALCI KARABOĞA	Mersin Üniversitesi
Ayşe Sibel DEMİRTAŞ	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Baştürk KAYA	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Bayram ÖZER	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Bekir MEHMETALİ	Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Binaz BOZKUR	Mersin Üniversitesi
Bünyamin ÇETİNKAYA	Giresun Üniversitesi
Damla BULUT	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Durmuş ÜMMET	Marmara Üniversitesi
Ekber TOMUL	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Emre YAKUT	Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi
Eray ALACA	Giresun Üniversitesi
Ercan YILMAZ	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Erdal HAMARTA	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Ergün KARA	Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi
Erkan EFİLTİ	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Erol ESEN	Akdeniz Üniversitesi
Ertuğ CAN	Muş Alparslan Üniversitesi

Fatih Çağatay BAZ	Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi
Fatih TÜRKMEN	Karabük Üniversitesi
Fırat BİREL	Dicle Üniversitesi
Filiz GÜLTEKİN	Trakya Üniversitesi
Fulya TURK	Gaziantep Üniversitesi
Gökberk YÜCEL	Yozgat Bozok Üniversitesi
Gökçe ÖZDEMİR	Gaziantep Üniversitesi
Gülşah TAŞCI	İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi
Hasan DEMİRTAŞ	İnönü Üniversitesi
Hilal KAZU	Fırat Üniversitesi
Hüseyin ASLAN	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Hüseyin MERTOL	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Işık Saliha Karal Eyüboğlu	Giresun Üniversitesi
İlker DERE	Necmettin Erbakan Üniversitesi
İnayet PEHLİVAN AYDIN	Ankara Üniversitesi
İsa YILDIRIM	Atatürk Üniversitesi
İsa Yücel İŞGÖR	Fırat Üniversitesi
Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ	Gaziantep Üniversitesi
Kadriye KAYACAN	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Kemal AYDIN	Kocaeli Üniversitesi
Kürsad GÖLGELİ	Erciyes Üniversitesi
Kürşat KURTULGAN	Mersin Üniversitesi
Lütfi ÜREDİ	Mersin Üniversitesi
Mehmet KAYA	Hitit Üniversitesi
Mehmet ÖZENÇ	Gaziantep Üniversitesi
Mete SEZGİN	Selçuk Üniversitesi
Metin AŞÇI	Kocaeli Üniversitesi,
Mustafa ŞANAL	Giresun Üniversitesi
Mustafa UZOĞLU	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Oğuz ERGENE	Mersin Üniversitesi
Osman ÖZDEMİR	Şırnak Üniversitesi
Ozan BELGE	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Ömer Gökhan ULUM	Adana Alparslan Türkeş Üniversitesi
Önder BALTACI	Ahi Evran Üniversitesi
Selahattin AVŞAROĞLU	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Serdar SAĞLAM	Çankırı Karatekin Üniversitesi
Seval KOÇAK	Uşak Üniversitesi
Sevda Doğan Dolapçioğlu	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Sibel ER NAS	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Songül KARABATAK	Fırat Üniversitesi
Şahin KESİCİ	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Taner ATMACA	Duzce Üniversitesi

Temel TOPAL	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Tolga ÖZTÜRK	Ankara Üniversitesi
Tuğça POYRAZ	Hacettepe Üniversitesi
Tuncay AYAS	Sakarya Üniversitesi
Ufuk ERDOĞAN	Fırat Üniversitesi
Ümit POLAT	İstanbul Üniversitesi.
Yakup BULUT	Gaziantep Üniversitesi
Yasemin YAVUZER	Ömer Halisdemir Üniversitesi
Yener AKMAN	Süleyman Demirel Üniversitesi

Editörden

2020 yılının son özel 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 son özel sayısı olan Eğitim ve Toplum Özel Sayısı ile bu hedefinde kararlı adımlarla ilerlemeye devam etmektedir.

Eğitim ve Toplum Özel sayımızda eğitim bilimleri ve sosyolojiye dair problemleri, 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 yayımlandıktan sonra düzeltmeler için süreyi beş günle sınırlandırmıştır. Bu sürenin dışında düzeltme imkânı bulunmamaktadır. Bu nedenle yayımlandıktan sonra makalesinde düzeltme talebinde bulunan yazarlarımızdan düzeltme metni talep edilmekte ve bu metinlere bu sayıdan itibaren çıkacak ilk sayılarda yer verilmektedir.

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

OPUS'un Eğitim ve Toplum Özel Sayısında emeği geçen tüm yazar, hakem ve çalışanlara teşekkür ederiz.

Editörler

Let Teachers Know About The Perceptions of Undergraduate and Graduate Students on What Makes an Effective Instructor

DOI: 10.26466/opus.792272

*

Ahmed Khawlah* - Tharwat El Sakran **

* Prof. Dr. ,American University of Sharjah

E-Mail: khawlah2@outlook.com

ORCID: [0000-0001-5191-1734](https://orcid.org/0000-0001-5191-1734)

** American University of Sharjah

E-Mail telsakran@aus.edu

ORCID: [0000-0002-7003-7736](https://orcid.org/0000-0002-7003-7736)

Abstract

This paper investigates the perceptions of students studying at a university in the Middle East regarding the characteristics of an effective university instructor. Anonymous survey data from 1,557 students from both graduate and undergraduate programs were collected. A discussion of the characteristics of an effective instructor, as outlined in the literature and review of some of the current views on teaching and learning in tertiary institutions, is followed by an analysis of the data collected to answer the research question, "What, according to the participating students, are the characteristics of an effective instructor?" The results reveal that an effective instructor is one who is not only an expert in their field of study but also one who is aware of teaching methods and the expectations of their students. In all, this study contributes to increasing the amount of empirical research on students' perceptions from this part of the world and provides information that may prove beneficial to those involved in education in this region. It concludes with recommendations for further research. One of these is, had this study been conducted during the present Coronavirus pandemic, would technical knowledge of online teaching have surfaced as an effective teacher requirement?

Keywords: *Middle East, Effective Teaching, Teaching and Learning Practices, Characteristics, Effective Instructor*

Lisans ve Yüksek Lisans Öğrencilerinin Bir Eğitmeni Etkili Yapan Unsurlar Konusundaki Algıları

*

Öz

Bu çalışmanın amacı, Ortadoğu’da bir üniversitede okuyan öğrencilerin etkili bir üniversite hocasının özelliklerine ilişkin algılarını incelemektir. Araştırma kapsamında, hem lisans hem de lisansüstü programlarında okuyan 1.557 öğrenciden anonim anket verileri toplanmıştır. Literatürün özetlendiği ve yüksek öğretim kurumlarında öğretim ve öğrenmeye ilişkin mevcut güncel görüşlerin bazılarının gözden geçirilmesinin üzerine yapılan etkili bir eğitmenin özelliklerinin tartışıldığı bölümü, “Katılımcı öğrencilere göre, etkili bir eğitmenin özellikleri nelerdir?” araştırma sorusuna cevap vermek için toplanan verilerin bir analizi izler. Sonuçlar, etkili bir eğitmenin sadece kendi alanında uzman değil, aynı zamanda öğretim yöntemlerinin ve öğrencilerinin beklentilerinin farkında olan biri olduğunu ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, bu çalışma, dünyanın bu kısmından öğrencilerin algılarına ilişkin deneysel araştırma miktarını artırmaya katkıda bulunmakta ve bu bölgede eğitime katılanlara yararlı olabilecek bilgiler sağlamaktadır. Çalışma daha fazla araştırma için önerilerle sona ermektedir. Bu önerilerden biri, bu çalışma şu anki Koronavirüs salgını sırasında yapılmış olsaydı, çevrimiçi öğretimin teknik bilgisi etkili bir eğitmen gereksinimi olarak ortaya çıkacak mıydı? sorusudur.

Anahtar Kelimeler: Ortadoğu, Etkili öğretim, etkili öğretim görevlisi

Introduction

Teaching does not automatically result in learning and indeed there are a number of factors that determine whether students will learn in class, or not. Such factors range from beliefs about learning and teaching (Dandy & Bendersky, 2014) to the need for students to take control of their learning (Yair, 2000). One of the important factors of discussion in this paper revolves around the teacher and the techniques, approaches and methods used in the classroom. The other factors revolve around the students' reaction to the teachers and their teaching.

Studies have shown that many teachers are often unaware of how students perceive their teaching (Appleby 1990; Gonzales, 2011) and may think that their teaching is good, though their students may not think so, and are often turned off by their teaching (Gentry, 2013). Teachers may also have misconceptions of what students perceive as effective teaching. Some studies have shown that while students want more equality and respect from their teachers (Syah, 2018), teachers often think that students want them to take control of the classroom, be entertaining, virtuous and treat them more like friends (see Miley & Gonsalves, 2005). Other researchers found that students are annoyed by teachers who are not empathetic and who do not know how to communicate with them, while teachers are annoyed with students who are immature and inattentive (Appleby, 1990). Research conducted on students' perceptions of teachers' annoying teaching habits found that students named behaviors, not teachers (Rallis, 1994). For instance, Kendall and Schussler (2014) examined instructional behaviors that caused students to use words such as boring, enthusiastic, and organized to describe their teachers. Their results "revealed that these behaviors include both the way instructors interact personally with students as well as how they convey the content to the class" showing that "what teachers do in their classrooms relates to student perception of their ability to foster learning" (p.200).

Seemingly, there are misconceptions on both ends of the spectrum and research shows that the relationship between teaching and learning is not clear cut. What may be perceived by teachers as effective teaching may not be perceived so by the students, and what the students may be looking for in a teacher may not be what the teacher feels is important to the students.

Effective Teaching and Effective Teachers

What is effective teaching and/or an effective teacher? This may be an interesting question, but one which is not easy to answer. In fact, as Bell (2005) explains:

In the last 50 years, many researchers and professionals responsible for teacher development and evaluation have sought to establish criteria for assessing effective teaching. While there is little agreement regarding which specific behaviors constitute effective teaching, researchers agree at least on some dimensions that describe effective teaching in general, regardless of subject matter. These include enthusiasm/ expressiveness, clarity of explanation, and rapport/interaction (p.259).

Coe, Aloisi, Higgins and Major (2015) define effective teaching “as that which leads to improved student achievement using outcomes that matter to their future success” (p.2). They offer six attributes that good quality teaching will involve: content knowledge, quality of instruction, classroom climate, classroom management, teacher beliefs, and professional behavior. Clark and Walsh (2009) present components that make up an effective teacher which consist of knowledge on content, pedagogy, curriculum, and learners, as well as knowledge pertaining to the end results of education, its purpose, values and contexts. Clark and Walsh (2009) cite the National Board for Professional Teaching Standards in the United States that maintain that good teachers “are committed to students and their learning...know the subjects they teach and how to teach those subjects to students...are responsible for managing and monitoring student learning...think systematically about their practice and learn from experience” and “are members of learning communities” (p. 3).

Bress (2000), in a study with 40 adult learners from a variety of nationalities and 20 experienced teachers, found that the two groups, learners and teachers, had different opinions on the characteristics of a good teacher. For students, the top six most common characteristics of a good teacher are: Has caring qualities; shows interests and is motivating; uses varied and new materials, topics and methods; is fair and treats students equally; is patient; and is funny. For teachers, the top six most common characteristics of a good teacher are: Treats students as individuals; is enthusiastic and inspiring; has

caring qualities; creates a rich learning environment; is funny; and is spontaneous and flexible. In a study conducted by Delaney, Johnson, Johnson & Treslan (2010), "students identified nine behaviors that are characteristics of effective teaching in both on-campus and distance courses," which are, "respectful of students, knowledgeable, approachable, engaging, communicative, organized, responsive, professional, and humorous" (p.iii). Zhang and Watkins (2007) note that, "it is not surprising that conceptions of good teachers reported in the literature combine both personal and teaching characteristics" (p. 782).

Today we may not only need to measure students' perceptions in regards to factors such as "teacher credibility, immediacy, and content relevance" but include the teacher's media use, which may have an impact on "student perceptions of teacher behaviors" (McArthur and Bostedo-Conway, 2012, p.286). Research suggests that the "Learning-teaching approaches that students prefer" and the "reactions they give to instructional applications vary according to personal properties" that students have (Sen and Yilmaz, 2012, p. 1482). Factors that come into play include "ability self-perceptions, perceptions of domain-difficulty, value beliefs, experienced emotions in lectures and performance in the courses taught by the perceived as extremely effective and ineffective teachers" (Stephanou and Kyridis, 2012, p.58). Research proposes that how teachers "think about teaching and, consequently, how they teach" may be determined by factors such as "what they think their students should learn, how their students should develop, and the kind of reflective judgment-making they expect to see in their students (Calkins and Seidler, 2011, p. 215). Research also suggests the use of new models of teaching, such as "co-teaching," may aid in "developing teaching effectiveness" (Chanmugam and Gerlach, 2013, p.110).

Despite the many attempts, no consensus has been reached and the search for improvement, reevaluation and reassessment of effective teaching and what makes effective teachers continues. However, the majority agree that some of the most important factors that need to be considered are incorporating teaching techniques that discuss the relationship between teaching and learning through the use of student perspectives and utilizing student feedback when reflecting on teaching (Anderson, Hunt, Powell, and Dollar, 2013).

Reflective Teaching and Student Feedback

Reflective teaching is defined in Sirutis and Massi's (2014) work as "a form of self-assessment... a method of improving teaching skills by means of meta-cognitive awareness" that is achieved by "reflection and making conscious efforts to evaluate one's current abilities" which results in "continuous improvements" that can "hon[e] ones teaching abilities" (p. 4). Some of the strategies suggested by Sirutis and Massi for doing this are keeping teaching journals, having peer observations, recording lessons, and getting student feedback. According to Iqbal, Ramzan and Arain (2016) "Reflective practices have led teachers to shift their attention towards student's feedback" where they "reflect upon" such feedback "and attempt to develop good relations with students" and "identify and rectify their professional mistakes" (p. 69). Reflective practices have been described as "vital to explore the teaching practices of educators" that either promote or hinder student development (Cas-sum and Gul, 2017, p. 101). Today, reflective practice is seen to be "a key skill in many professions" where not only teachers, but students need to be trained to "explore reflection through a method of self-discovery supported by peer discussion" which will allow students "to recognise and value reflection as a learning tool (Pretorius and Ford, 2016, p.241). The impact of self-assessment and self-reflection continues to be important whether we are talking about more traditional learning contexts or newer approaches to teaching, such as in blended learning context in today's online driven courses and teaching environments (Dickfos, Cameron, and Hodgson, 2014).

A characteristic of effective teaching therefore, is that which "encourages learning from students about the effects of ... teaching and how it can be improved" (Nicholls, 2007, p. 37), and a professional effective teacher is one who is able to reflect critically on his/her own practice and "be prepared to question and evaluate their teaching seriously with a view to understanding the process of teaching and learning and...developing their own professional conduct" (Randall and Thornton, 2001, p. 2). Yet, reflections and changes in practices are of little use if they are not based on the experiences of both those involved in the teaching equation, the teacher and the student (Allwright, 2003; Gunn, 2005). Just as teachers need to learn who they are as teachers and what informs their practices, they need to know who their students are and develop an understanding of whom they are working with. On one end of

the teaching spectrum are the teachers, the way they teach and the strategies they use, and on the other are the students and how these practices and strategies are perceived by them. This becomes crucial when students and teachers do not come from the same culture and may carry different perceptions of the roles of teachers and students and what is considered as a good teacher, or teaching, and what is considered as a good student, and learning (Rogoff, 1990; Gunn, 2008).

So, as can be seen from the literature presented, there are evident differences between how students approach learning and how teachers approach teaching. Yet, as Song, Hannafin and Hill, (2007) explain, "Little attention has been paid to understanding these differences and their implications for designing successful learning environments" (p.27). Though the characteristics of what makes a good teacher have long been studied, as Zhang and Watkins (2007) clarify, these studies have mostly been conducted in Western contexts and "have been much less frequently explored" in non-Western context (p. 782). The majority of the data gathered has also been "from the teachers themselves or educational administrators, and not from the students" (Raymond, 2001, p. 18).

Research Objective

Recently, interest in education in the Arab world has begun to surface, but research on what makes an effective teacher, whether from the perspectives of teachers, the educational administrators or students, in the Arab context, remains minimal. Thus, this paper examines the perspectives of Middle Eastern students on what makes a good teacher. Research like this is needed, especially since, as Gao and Watkins (2001, as cited in Zhang and Watkins, 2007) explain:

[C]onceptions of teaching-related activities are context dependent and culture bound. Disparity in people's conceptions may exist in terms of different levels of schooling, curriculum, gender, major area, and cultural background. Thus, the findings of previous studies concluded at the primary and secondary levels in Western countries may not be applicable to tertiary institutions in a Chinese [and or Arabic in this case] context (p. 782).

Hence, this study aims to answer the following question:

What, according to the participating students, are the characteristics of an effective instructor?

Methodology

Participants

To examine the perspectives of Middle Eastern students on what makes a good teacher, a survey (see Appendix A) was sent out, via Survey Monkey, to students from the American University of Sharjah (AUS) in the United Arab Emirates (UAE). A total of 1,557 students (751 males and 806 females) enrolled in this university participated in the study. AUS is one of the few accredited coeducational institutes in the Middle East following an American curriculum. It is a medium sized institution with approximately 350 full-time faculty and 5,000 undergraduate and graduate students representing over 80 nationalities. Students from all colleges and all levels (years) participated as displayed in Figures 1 and 2 below.

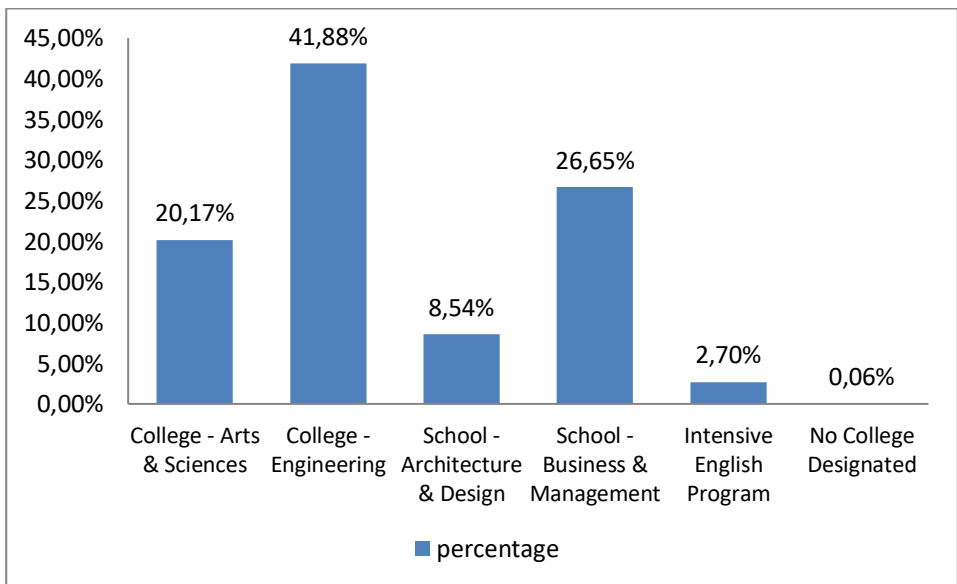


Figure 1. Participants aggregated by college/school

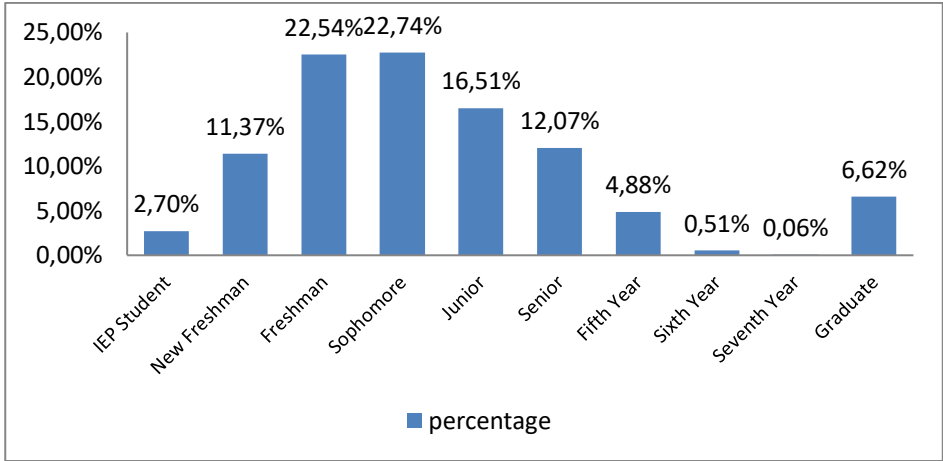


Figure 2. Participants aggregated by classification

The students in the study come from 57 different nationalities (see Figures 3 and 4 below). Those coming from countries in the Middle East, for example, UAE, Jordan, and Palestine have the largest representation (68.85%), followed by the Sub-Continent and South-East Asia, including Iran (17.21%), and lastly from other countries, such as the USA and Canada (13.94%). Participants ranged in age from 16 – 56 years old (52.22% ranged between 16-19 years, 41.17% ranged between 20-24 years, 3.79% ranged between 25-29 years, 1.80% ranged between 30-40 years, and 0.71% ranged between 41-56 years).

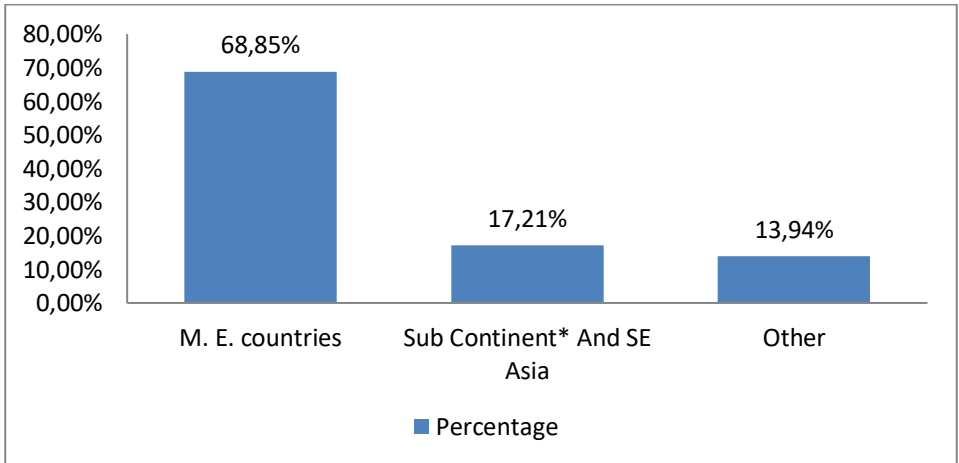


Figure 3. Participants aggregated by nationality sub-groups

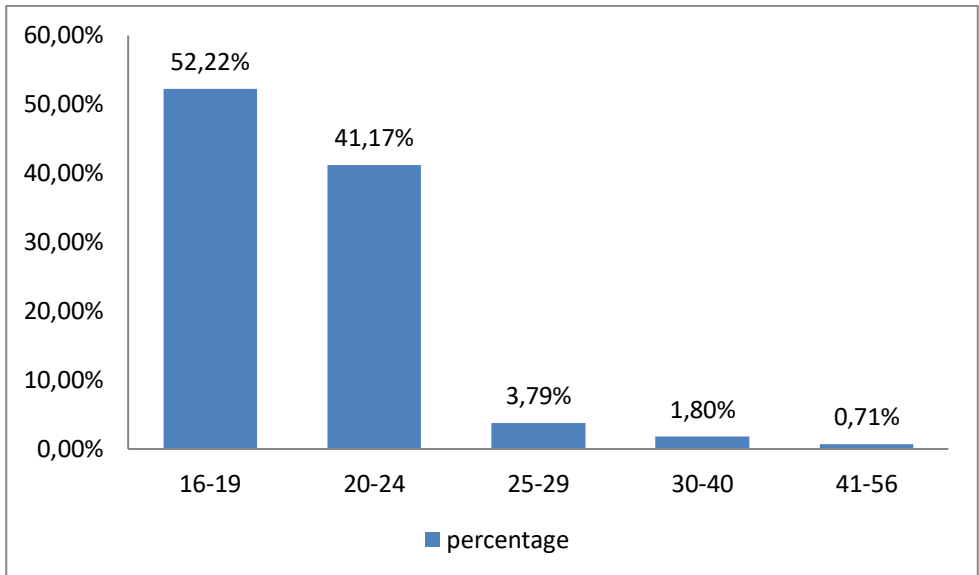


Figure 4. Participants aggregated by age

Data Collection Tool

The data was collected via a computer-based survey, using Survey Monkey, which was open for four weeks. The complete survey included:

1. 12 demographic questions
2. 24 item statements that have the characteristics of an effective teacher
3. 2 open-ended questions

Procedures

The 24 characteristics of an effective teacher were rated by the participants according to a five point Likert scale from strongly agree to strongly disagree. These 24 characteristics were derived from the literature, as well as from an earlier pilot study conducted with five undergraduate classes of approximately 30 students each. The pilot study was based on Miley and Gonsalves' (2005) suggestion where students were asked to write, on index cards, five effective teacher practices that helped them learn and five ineffective practices that hindered their learning. The 24 choices of characteristics used in the cur-

rent study were framed in a manner that completed the statement: “An effective university/college teacher/instructor is one who...”. For analysis purposes, the 24 characteristics were grouped (Altrichter, Posch & Somekh, 2005) into three categories/themes: professional knowledge, social aspects and technical aspect, as shown in Table 1 below.

The two open-ended questions at the end of the survey are:

1. “What advice do you have for university/ college instructors?”
2. “Do you have any other comments/suggestions you would like to offer?”

The answers to these open-ended questions were first transcribed and then scanned “to see what categories suggest themselves, or ‘emerge’, from the data” (Burns, 2010, p.107).

Statistical Analysis of Results

The researchers also wanted to see if there was any statistically significant difference in student responses between:

1. undergraduate levels (i.e. freshman, sophomore, junior and senior),
2. undergraduate and graduate levels
3. males and females

To do this a 2-proportion z test was used (a 2 proportion z test was used because the random sample was large and data was approximately normally distributed).

Results

The results of the data analysis of the 24 characteristics, grouped into the 3 categories, are shown in Table 1.

Table 1. Students’ answers to effective characteristic categories

Answer Options	Strongly Agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly Disagree
Technical Skills/Aspects	53.84%	27.67%	12.41%	2.78%	3.30%
Professional Knowledge	30 %	38.16%	25.36%	4.97%	2.21%
Social Aspects	37.85%	25.90%	17.10%	4.03%	15.12%

The study reveals that the technical skills/qualities yielded the highest results (81.51%). These skills include, giving students the opportunity to ask questions, providing useful feedback, grading fairly, starting and finishing

class on time, showing no favoritism, creating a friendly atmosphere, willingness to help students after class, giving constructive criticism and asking for feedback on their teaching, and is lively in class and not boring. The skills that centered on professional knowledge yielded the second highest results (67.45%). Professional characteristics and knowledge in one's field include aspects such as being a leader and an active researching in their field of study. The characteristics that dealt with social aspects yielded the lowest results (63.75%). These include aspects such as using humor in class, being sociable, smiling, and showing interest in the students.

The advice and suggestions that were provided in the open-ended questions, to a great extent, also centered on the professional, technical and social aspects. Students suggested that instructors, should be "well informed about [their] subjects," should have the skills "to keep a class full of impatient students entertained at any time of the day," show that they "care...about [students'] future," "create a friendly atmosphere," make students "feel comfortable in the classroom," "be nice," and have "a good sense of humor...by smiling or cracking a few joke[s] when needed...this does not mean turn the classroom into a circus".

In sum the results from the 2-proportion z test (see Appendix B for the details) show that senior students think that an effective teacher needs to be motivating, yet, freshmen and Junior students feel that an effective teacher is one who provides useful feedback. In comparison to undergraduate students, graduate students feel an effective teacher asks for feedback on their teaching, need to be 'leaders in their fields' and should be actively involved in research in their field of study, more so than the undergraduate students. Female students think that effective teachers are those who are motivating, have interest in their job, and are willing to help students after class, whereas male students feel that effective teachers are those who are leaders in their field of study.

Discussion

The students in this study, like many students in other studies (Bress, 2000; Tang, et. al, 2005), consider a solid knowledge base to be important. The study also shows that the lower the level (i.e. freshman junior, sophomore, senior) the student is in, the more motivation, and useful feedback they may need.

Like others, these students have also rated characteristics, such as showing respect for the student and having a sense of humor (Coe et al., 2014; Delaney et al., 2010; Berlin, 2000; Bress, 2000; Saffin, 2008) to be important.

The students in this study also valued a good relationship with their professors. Students from the Middle East, as this study suggests, may not want their instructors to be friends with them, but they seem to appreciate an instructor who makes an effort at developing rapport with them and creating a positive classroom environment. They want some humor, yet, as one of the student says, "this does not mean turn the classroom into a circus." It is in such environments that these students feel that the instructors portray a willingness to listen and give the students the opportunity to freely ask questions without feeling intimidated. They seem to want instructors who show empathy, take into consideration their concerns, take interest in what they say, and show respect for their ideas and opinions. This may seem to contradict some of the misconceived notions that Middle Eastern students are mainly trained in memorizing and rote learning, and that they may prefer a strict form of learning and teaching context (Tan, 2010).

Effective teaching takes into consideration basics such as communication, interpersonal skills, and diversity issues (Lang & Evans, 2006) which can play a major role in creating effective classroom environments. Such environments could easily be fostered in the classroom by carrying out simple actions. As students in this study show, actions may be as simple as starting the class with a friendly greeting, getting to know students by their names, and asking them about topics of concern to them. As one of the students says, a "smile goes a long way" to opening doors of motivation and creating an environment of encouragement where students feel safe to not only approach their instructors, but to be able to express their views and opinions without feeling intimidated. It is worth noting that students in this study come from contexts where a perceived snub intimidates students, and may lead to never asking questions for fear that they would be humiliated in front of their classmates. In a culture where saving face is important, this may prevent the students from taking part in discussions and/or asking for any clarifications even if they do not understand.

These students want their teacher's encouragement to ask questions, and actually allow time for consideration of such questions and giving feedback

to them. Acknowledging and elaborating on students' answers show students that instructors are actually "interested" in hearing what they say. There is a sense that students are looking for acknowledgement and recognition whether it be in knowing their names or taking what they have to say into consideration.

Conclusion

This study contributes to increasing the amount of empirical research on students' perceptions from this part of the world and provides information that may prove beneficial to those involved in education in this region. It may help instructors gain better understanding of student perceptions of what makes effective instructors, which can contribute to teaching that is more effective. Understanding students' (as well as teachers') perceptions of what constitutes good teaching may offer ideas that could be considered in curriculum planning, teaching methodologies, and teacher training programs. This in turn may produce better learning and teaching environments and experiences that can lead to enhancing learning outcomes and creating better attitudes towards learning, instructors, and teaching. The study suggests that it is beneficial to get youth more involved in the educational process and participate as active members in the academic arena, and in different academic contexts, by asking for their perspectives so that instructors can adequately respond to these perspectives, preferences and needs.

This study shows that there are more similarities than differences between students, no matter what the context is. The fact that the students in this part of the world carry similar perspectives on what constitutes effective teaching, to those in Western contexts, is important, showing that students no matter what the context is, have similar perspectives in regards to what constitutes teaching effectiveness. Universities in this part of the world may benefit from the experiences of other institutions in the Western contexts. They can begin from where these institutions have reached and implement strategies that may have proven to be beneficial.

To conclude, "pupils' progress is most significantly influenced by a good teacher who displays both high levels of professional characteristics and excellent teaching skills" (Zhang & Watkins, 2007, p. 783). Many teachers may also lose track of the fact that, as one of the participants in this study said,

something as simple as “A good sense of humour” can “go a long way.” In sum, as one of the students in this study explains, “If you are well informed about your subject and keep a class full of impatient students entertained at any time of the day then you can pat yourself on the back for being a good professor.”

Finally, the researchers would like to suggest that future studies may consider investigating any possible connections between the type of courses taught, be they introductory or subject-specific courses, and any bearings they may have on the characteristics of effective university instructors. Furthermore, the cancellation of school and university classes all over the globe because of fear of spreading the infectious coronavirus may necessitate adding good knowledge of the use of information technology (IT) to the list of factors that make an effective instructor (Chen, 2008).

Kaynakça / References

- Allwright, D. (2003). Exploratory practice: Rethinking practitioner research in language teaching. *Language Teaching Research*, 7(2), 113 – 142.
- Altrichter, H., Posch, P., and Somekh, B. (2005). *Teachers investigate their work: An introduction to the methods of action research*. New York: Routledge.
- Anderson, A. D., Hunt, A. N., Powell, R. E. and Dollar, B. (2013). Student perceptions of teaching transparency. *The Journal of Effective Teaching*, 13(2), 38-47.
- Appleby, D. (1990). Faculty and student perceptions of irritating behaviors in the college classroom. *Journal of Staff, Program, and Organization Development*, 8, 41-46.
- Bell, T. R. (2005). Behaviors and attitudes of effective foreign language teachers: Results of a questionnaire study. *Foreign Language Annals*, 38(2), 259-270.
- Bress, P. (2000). What makes a teacher special? *English Teaching Professional*, 14.
- Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. New York: Routledge.
- Calkins, S., and Seidler, A. (2011). Faculty perceptions of relevance in teaching and learning. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(2), 215- 225.
- Cassum, S.H., and Gul, R. B. (2017). Creating enabling environment for student engagement: Faculty practices of critical thinking. *International Journal of Higher Education*, 6(1), 101-111.
- Chanmugam, A., and Gerlach, B. (2013). A co-teaching model for developing future educators' teaching effectiveness. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 2(1), 110-117.

- Chen, Yu-Li (2008). Factors affecting the integration of information and communications technology in teaching English in Taiwan. *Asian EFL Journal*, 28, 337-372.
- Clark, J. C. and Walsh, J. (2009). *Elements of a model of effective teachers*. Retrieved June 9, 2009 from <http://www.aare.edu.au/02/pap/wal02220.htm>
- Coe, R., Aloisi, C., Higgins, S., and Major, L.E. (2014). *What makes great teaching? Review of the underpinning research. The Sutton Trust*. Retrieved January 16, 2017 from <http://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2014/10/What-Makes-Great-Teaching-REPORT.pdf>
- Dandy, K. L., and Bendersky, K. (2014). Student and faculty beliefs about learning in higher education: Implications for teaching. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 26 (3), 258-280.
- Delaney, J. G., Johnson, A. N., Johnson, T. D., and Treslan, D. L. (2010). *Students' perceptions of effective teaching in higher education*. St. John's, NL: Distance Education and Learning Technologies. Retrieved January 13, 2017 from http://www.uwex.edu/disted/conference/resource_library/handouts/28251_10h.pdf
- Dickfos, J., Cameron, C., and Hodgson, C. (2014). Blended learning: Making an impact on assessment and self-reflection in accounting education. *Education + Training*, 56(2/3), 190 -207.
- Gentry, R. (2013). Teaching styles that turn students on/off at historically black colleges and universities. *Journal of Intercultural Disciplines*, 11, 28-40.
- González, C. (2011) Extending research on 'conceptions of teaching': Commonalities and differences in recent investigations. *Teaching in Higher Education*, 16(1), 65-80.
- Gunn, C. L. (2005). Prioritizing practitioner research: An example from the field. *Language Teaching Research*, 9(1), 112 – 127.
- Gunn, C. L. (2008). Reflective teaching: Turning a negative into a positive. *Essential Teacher*, 5(1), 20 – 22.
- Iqbal, M.Z., Ramzan, M., and Arain, A.A. (2016). Students' feedback: A stimulus reflective practice for professional development of the prospective teachers. *Journal of Research and Reflections in Education*, 10(1), 69-79.
- Kendall, K.D., and Schussler, E.E. (2013). More than words: Probing the terms undergraduate students use to describe their instructors. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 25(2), 200-212.
- McArthur, J. A., and Bostedo-Conway, K. (2012). Exploring the relationship between student-instructor interaction on Twitter and student perceptions of teacher behaviors. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 24(3), 286-292.

- Miley, W., M. and Gonsalves, S., (2005). A simple way to collect data on how students view teaching styles. *College Teaching*, 53(1), 20.
- Nicholls, G. (2007). *Developing teaching and learning in higher education*. New York: Routledge Falmer.
- Pretorius, L., and Ford, A. (2016). Reflection for learning: Teaching reflective practice at the beginning of university study. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 28(2), 241-243.
- Rallis, H. (1994). Creating teaching and learning partnerships with students: Helping faculty listen to student voices. *To Improve the Academy*, 13,155-68.
- Randall, M., and Thornton, B. (2001). *Advising and supporting teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Raymond, S. (2001). Excellent teaching: Perceptions of Arab, Chinese and Canadian students. In, P. Clough and C. Nutbrown (eds.) *Voices of Arabia: Essays in educational research* (p. 17-29). Sheffield: University of Sheffield.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York and Oxford: Oxford University Press.
- Saafin, S. (2008). Arab tertiary students' perceptions of effective teachers. Learning and teaching in higher education: *Gulf perspectives*, 5(2). Retrieved January 17 2016 form http://www.zu.ac.ae/lthe/lthe05_02_saafin.htm
- Sen, S., and Yilmaz, A. (2012). The effect of learning styles on student's misconceptions and self-efficacy for learning and performance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 1482-1486.
- Sirutis, A. and Massi, M. (2014). McMaster engineering faculty development academy. *The Reference Paper on Reflective Teaching and Experiential Learning is made available under a Creative Commons Attribution 4.0 International license*. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>
- Song L., Hannafin, M. J., and Hill, J. R. (2007). Reconciling beliefs and practices in teaching and learning. *Educational Technology, Research and Development*, 55(1), 27-50.
- Stephanou, G., and Kyridis, A. (2012). University students' perceptions of teacher effectiveness and emotions in lectures: The role of socio-cognitive factors, and academic performance. *International Education Studies*, 5(2), 58-79.
- Syah, R. (2018). Students' perceptions of the characteristics of effective English teachers at Mataram State Institute of Islamic Studies, Lombok. *Asian EFL Journal*, 20(11), 16-28.
- Tan, P. L. (2011). Towards a culturally sensitive and deeper understanding of "rote learning" and memorisation of adult learners. *Journal of Studies in International Education*, 15(2), 124-145. <https://doi.org/10.1177/1028315309357940>

Tang F., Chou S., and Chiang H. (2005). Students' perceptions of effective and ineffective clinical instructors. *Journal of Nursing Education*, 44(4), 187-192.

Yair, G. (2000). Reforming motivation: How the structure of instruction affects students' learning experiences. *British Educational Journal*, 26(2), 191-2010.

Zhang Q. and Watkins D. (2007). Conceptions of a good tertiary EFL teacher in China. *TESOL Quarterly*, 41(4), 781-790.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Khawlaw, A. and El Sakran, T. (2020). Let teachers know about the perceptions of undergraduate and graduate students on what makes an effective instructor. *OPUS-International Journal of Society Reseraches*, 16(Eğitim ve Toplum Özel Sayısı), 5465-5482. DOI: 10.26466/opus.792272

Investigation of Reasoning Styles and Causal Attributions for Success of Teacher Candidates

DOI: 10.26466/opus. 779768

*

Volkan Duran* - Gülay Ekici **

* Dr.Öğretim Üyesi, Iğdır Üniversitesi

E-Mail: volkan.duran8@gmail.com

ORCID: [0000-0003-0692-0265](https://orcid.org/0000-0003-0692-0265)

** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi

E-Mail: gekici@gazi.edu.tr

ORCID: [0000-0003-2418-1929](https://orcid.org/0000-0003-2418-1929)

Abstract

The aim of this research is to investigate reasoning styles and causal attributions for success of university students. The study is a quantitative study based on correlational survey model. The population of the study consists from 267 teacher candidates in Ondokuz Mayıs University. The sample was selected in terms of convenience sampling technique. The result shows that there is no significant difference among the sub-dimensions of causal attributions and reasoning styles except the metaphorical-deductive style of reasoning in terms of gender. Besides, the results show that there is no significant difference among the sub-dimensions of causal attributions and reasoning styles in terms of departments. The result shows that there is no significant difference among the sub-dimensions of causal attributions and reasoning styles in terms of students' most liked courses. The result of the test statistics about whether causal attributions and reasoning styles differ according to the object of their causal attributions shows that there is no significant difference among the sub-dimensions of causal attributions and reasoning styles except personal control and external control dimension in the causal attribution scale. According to test results, some dimensions of reasoning styles are correlated with causal attributions at a low level. Importance level of reasoning styles for causal attributions show that metaphorical-deductive reasoning style is the most important factor for causality focus, empirical dimension is the most significant dimension for external control, analogical inductive and hypothetical dimensions are the most important factors for personal control and hypothetical dimension is the most important factor for persistence dimension.

Keywords: Reasoning Styles, Causal Attributions for success, Reasoning Skills

Öğretmen Adaylarının Akıl Yürütme Stillерinin ve Başarıya Dönük Nedensel Yüklemelerinin İncelenmesi

*

Öz

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının akıl yürütme stilleri ve başarıya dönük nedensel yükleme biçimlerini incelemektir. Çalışma tarama çalışması modeline dayalı nicel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini Ondokuz Mayıs Üniversitesi'ndeki 267 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örnek, uygun örnekleme tekniği açısından seçilmiştir. Sonuçlar, nedensel yüklemelerin ve akıl yürütme stillerinin alt boyutları arasında cinsiyet açısından metaforik-tümdengelimli akıl yürütme stili dışında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Ayrıca, nedensel yüklemeler ile akıl yürütme stilleri alt boyutları arasında bölümler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sonuçlar, nedensel yüklemelerin ve akıl yürütme stillerinin alt boyutları arasında öğrencilerin en çok sevdiği dersler açısından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Nedensel yüklemelerin ve akıl yürütme stillerinin nedensel yüklemelerin nesnesine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin test istatistiklerinin sonucu, nedensel yüklemelerin kişisel kontrol ve dış kontrol boyutu dışında diğer boyutlar arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Test sonuçlarına göre, akıl yürütme stillerinin bazı boyutları, düşük düzeydeki nedensel yüklemelerle ilişkilidir. Nedensel yüklemeler için akıl yürütme stillerinin önem düzeyi, metaforik-tümdengelimli akıl yürütme stili için en önemli faktör olduğunu, empirik boyutun dış kontrol için en önemli boyut olduğunu, analojik-tümevarımsal ve hipotetik akıl yürütme boyutlarının kişisel kontrol için en önemli boyut olduğunu, hipotetik akıl yürütme boyutunun, kalıcılık boyutu için en önemli faktör olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Akıl yürütme stilleri, başarıya dönük nedensel yüklemeler, akıl yürütme becerileri

Introduction

Attributions can be defined as the perceptions or explanations of the person regarding or about things happening (Ickes and Laydon, 1976; Kelley and Michela, 1980). Individuals attribute limitless reasons to their supposed victories and shortcomings, which affect their future behavior. They can also cause different physiological and affective responses (Williams, Burden & Al-Baharna, 2001). The theory of attribution encompasses causal explanations provided by ordinary people for events. The attribution theorists hold the belief that causal attributions play a significant role in human behavior (Kelly & Michela, 1980). Therefore the theory of attribution has drawn numerous scholars' attention in almost three decades as a leading idea in education psychology (Weiner, 2000). For instance, Weiner's model (1979) proposes a three-dimensional taxonomy given as locus of causality (internal or external), stability (stable or unstable), and controllability (controllable or uncontrollable) (Weiner, 1986).

We investigated attributions in terms of locus of causality, the stability of cause, external control, and personal control dimensions based on the scale we used. The locus of causality in the scale we used refers to the direction of the attribution is related to whether the cause of the attribution is perceived as internal, personal, or external. Locus of causality is linked to personal and environmental variables.(Koçyiğit, 2011, p.29). The stability of a cause in the scale we used refers to the belief whether the perceived state is permanent or changeable. The stability of a cause is related to whether that cause will change in the future. Therefore, hope (failure attributed to a variable cause) and hopelessness (failure attributed to something immutable) are related to perceived causal stability (Feshbach and Weiner, 1991). External control refers to the belief whether the state can be controllable or influenced by others or not. Personal control refers to the belief whether the state can be controllable or influenced by the person himself/herself or not. In this regard, personal control is similar to the locus of control dimension, but it distinguished itself by focusing on the will of the subject rather than objects. For example, Kelley & Michela (1980: 468) reports that success attributes are generally relatively internal and failure attributes are usually relatively external. This finding can be interpreted both based on locus of control and personal control by considering the focus on the object and the will of the subject.

The other dimension of this article is reasoning styles. A style of reasoning is a pattern of inferential relations that are used to select, interpret, and support evidence for scientific results or specific phenomena. The reasoning styles model is a model developed by Duran (2019) classifying reasoning skills in the context of styles. According to this model, there is an inference plane consists of four dimensions as representations, assumptions, resemblances, and appearances. There is also an organization ax for inductive and deductive reasoning. As mentioned above the intersection of three axes as perception, disposition and organization result in different reasoner types. The reasoner types are clustered mainly in two different planes where deduction and induction are the centers of those opposite planes (Duran and Mertol, 2019).

Although the reasoning styles model is a new concept, there are similar researches relating learning styles to attributions (Koçyiğit, 2019) to argumentation dispositions (Altun, Bağ and Paliç, 2011) to thinking styles (Çelik, 2016). Hence, it is thought that it can be useful to study reasoning styles in the context of attributions since they are conceptually related.

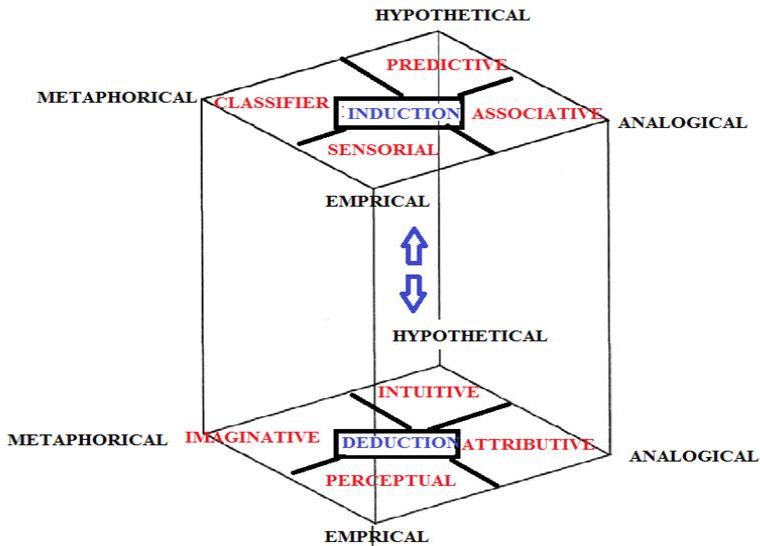


Figure 1. Reasoner Types According To Reasoning Styles Model (Duran and Mertol, 2019).

Method

Firstly, it should be indicated that we take the consent of ethical committee approval by Iğdır University as indicated in file number 44738881-200-E.722 on 26/06/2020. The study is a quantitative study based on correlational survey model. The Spearman correlation test was performed to investigate the relationship among the reasoning styles, and attributions. Mann Whitney-U test and Kruskal-Wallis were performed to investigate whether the reasoning styles, causal attributions differ according to gender, department, students' most liked course object of causal attribution. In the analysis of the data, artificial neural networks were also used. A neural network (NN) or an artificial neural network (ANN), on the other hand, is an inherently nonlinear classifier (Majumdar, 2018: 188-189). Therefore, it is aimed to investigate the relationships or importance levels of the reasoning styles and causal attributions through ANN. One might ask that can be done with some correlation analysis or other statistical methods. Indeed, it depends on the complexity of the structure of your data and the structure of. For instance, Güneri and Apaydın (2004) were performed artificial neural networks with logistic regression analysis to compare to identify the causes of students' failures and thus predict future failures. They found that the correct classification rate obtained from the artificial neural network was found to be equal to the correct classification rate obtained from the logistic regression method. Similar findings can be also reported by Tepehan (2011). However, there is also researches literature favoring neural networks in this regard (Brown, 2007; Gonzalez and DesJardins, 2002; İbrahim ve Rusli, 2007; Lykourantzou et. all. 2009; Naik and Ragothaman, 2004; Schumacher et. all. 2010; Sujitparapitaya, 2006).

Population

The population of the study consists from 285 teacher candidates in Ondokuz Mayıs University. The sample was selected in terms of the convenience sampling technique. The sample group was chosen as the most available group of individuals in the 4th grade students at Ondokuz Mayıs University. When the data are analyzed, 18 of 285 data are deleted and 267 data are

obtained after the elimination of blank data and duplication data. The characteristics of the population in terms of gender and department can be given in Table 1.

Table 1. *The characteristics of the population in terms of gender and department*

gender * department Crosstabulation		Department				Total
Count		science and math	social science	language	arts and sports	
gender	Male	13	33	5	15	66
	female	24	98	27	52	201
Total		37	131	32	67	267

For correlational survey models, the number of sample size is taken into consideration as a result of the calculation made with the following formula (Tabachnick and Fidell, 2007):

$$N > 50 + 8m$$

N: Number of participants m: number of independent variables where m=8 (4 independent variables from reasoning styles, 4 from causal attributions) N> 114 where The target sample size for this study is 267 which meets the requirement.

Measurement Tools

The causal dimension scale II developed by McAuley, Duncan, and Russell (1992) which is translated and adapted into Turkish by Koçyiğit (2011) was used in this study. Reasoning Styles Scale developed by Duran (2019) was used in order to examine the reasoning styles of the students.

Findings

Data needs to be cleared before analysis because duplication or unusual data will decrease the objectivity of the study. Therefore, firstly, whether duplication is observed in the data is examined. When the data are analyzed, 18 of 285 data are deleted and 267 data are obtained after the elimination of blank data and duplication data. Before analyzing the data of 267 individuals participating in the research, the participants were not expected or deviated from the norms for each scale. Data screening method was performed in SPSS. Firstly, it is aimed to correct the lost data before analyzing the data. For this,

the lost data was compensated by using the serial average method. As a result of the loss data analysis, it was determined that the loss data was distributed randomly because the p value was greater than 0.05. The missing data are assigned according to the average of the series. To decide whether we should conduct parametric or non-parametric analysis, tests of normality were performed. According to Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk tests as well as descriptive values, the data was found to be not normally distributed, hence non-parametric tests were performed.

The Result of the Test Statistics About Whether Causal Attributions and Reasoning Styles Differ According to Gender Variable

The result shows that there is no significant difference among the sub-dimensions of causal attributions and reasoning styles except metaphorical-deductive style of reasoning (Table 2). The significant difference in metaphorical-deductive reasoning styles show that this difference in favour of females in terms of their mean values (140,72 > 113,53).

Table 2. Mann-Whitney U Test Result in Terms of Gender.

Test Statistics ^a	locus of causality	external-contral	personalcontrol	persistance	metaphoricaldeductive	empirical	analogicalinductive	hypothetical
Mann-Whitney U	6626,500	5987,500	6077,500	6517,000	5282,000	5816,000	6319,500	6629,000
Wilcoxon W	26927,500	26288,500	8288,500	8728,000	7493,000	8027,000	26620,500	8840,000
Z	-,012	-,187	-,1024	-,213	-,2513	-,1517	-,580	-,007
Asymp. Sig. (2-tailed)	,990	,235	,306	,831	,012	,129	,562	,994

a. Grouping Variable: gender

The Result of the Test Statistics About Whether Causal Attributions and Reasoning Styles Differ According to Department Variable

The result shows that there is no significant difference among the sub-dimensions of causal attributions and reasoning styles (Table 3). It means that both reasoning styles and causal attributions are independent of whether students are in the science and math department, social science department, language department, or sports and art departments.

Table 3. Kruskal-Wallis Test Result in Terms of Department.

Test Statistics ^{a,b}	locus of causality	external-control	personal-control	perseverance	metaphorical-deductive	empirical	analogical-inductive	hypothetical
Kruskal-Wallis H	2,673	5,966	4,459	2,532	5,928	1,817	6,915	3,511
df	3	3	3	3	3	3	3	3
Asymp. Sig.	,445	,113	,216	,469	,115	,611	,075	,319
a. Kruskal Wallis Test								
b. Grouping Variable: department								

The Result of the Test Statistics About Whether Causal Attributions and Reasoning Styles Differ According to Most Liked Course Variable

The result shows that there is no significant difference among the sub-dimensions of causal attributions and reasoning styles (Table 4.). It means that both reasoning styles and causal attributions are independent of their most liked course.

Table 4. Kruskal-Wallis Test Result in Terms of Students' Most Liked Course.

Test Statistics ^{a,b}	locus of causality	external-control	personal-control	perseverance	metaphorical-deductive	empirical	analogical-inductive	hypothetical
Kruskal-Wallis H	11,201	6,705	10,663	4,632	4,090	5,737	6,095	5,564
df	5	5	5	5	5	5	5	5
Asymp. Sig.	,048	,243	,058	,462	,537	,333	,297	,351
a. Kruskal Wallis Test								
b. Grouping Variable: mostlikedcourse								

The Result of the Test Statistics About Whether Causal Attributions and Reasoning Styles Differ According to Object Of Causal Attribution

The result shows that there is no significant difference among the sub-dimensions of causal attributions and reasoning styles except personal control and external control dimension in the causal attribution scale (Table 5). It means that both reasoning styles and causal attributions are independent of the object of causal attribution except for personal control and external control.

Table 5. Kruskal-Wallis Test Result in Terms of Students' Object of Causal Attribution

Test Statistics ^{a,b}	locus of causality	external-control	Personalcontrol	persistance	metaphoricaldeductive	empirical	analogicalinductive	hypothetical
Kruskal-Wallis H	19,224	31,090	27,538	12,277	11,894	13,498	9,444	9,942
df	11	11	11	11	11	11	11	11
Asymp. Sig.	,057	,001	,004	,343	,372	,262	,581	,536

a. Kruskal Wallis Test
b. Grouping Variable: casualattribution

When examining the mean ranks of the external control and personal control dimensions, it seems that the main differences in external control dimension from reading and ability dimensions but the number of participants are so scarce hence it can be negligible. A similar interpretation can be made about the personal control dimension, it seems that the number of individuals stating reading, the obligation to homeworks are scarce except loving to the teacher and none dimensions. Hence loving the teacher can be regarded as factor as well as "none" option.

Table 6. Mean Ranks of The Students in terms of External Control and Personal Contraol According to Their Object of Causal Attribution

Ranks	casualattribution	N	Mean Rank
externalcontrol	Time	1	110,50
	hardworking	60	133,73
	Reading	3	94,67
	interest in course	69	112,59
	curiosity	7	110,29
	obligation to do homeworks	3	126,17
	loving the teacher	29	192,10
	Ability	2	48,50
	None	11	141,55
	easy course	26	164,92
	personal characteristic	34	124,04
	Loving	22	123,16
	Total	267	
personalcontrol	Time	1	244,50
	hardworking	60	145,46
	Reading	3	91,17
	interest in course	69	140,72
	curiosity	7	180,57
	obligation to do homeworks	3	96,17
	loving the teacher	29	87,81
	Ability	2	184,50
	None	11	94,55
	easy course	26	114,81
	personal characteristic	34	138,50
	Loving	22	164,59
	Total	267	

The Result of the Test Statistics about Whether the Correlation Between Causal Attributions and Reasoning Styles as well as Neural Network Analysis

The result of the test statistics about whether the correlation between causal attributions and reasoning styles is given in Table 7. According to test results causality, focus sub-dimension is only significantly correlated analogical-inductive dimension at a low level. No correlation is found among the sub-dimensions of reasoning styles withh external control dimension. Personal control sub-dimension is significantly correlated with all sub-dimensions of reasoning styles at low level. Persistence sub-dimension is correlated with only sub-dimensions of analogical-inductive and hypotheticala sub-dimensions of reasoning styles at low level.

Table 7. The Result of The Test Statistics About Whether the Correlation Between Causal Attributions and Reasoning Styles

		metaphoricaldeductive	empirical	Analogicalinductive	hypothetical
locus of causality	Correlation Coefficient	,112	,101	,181**	,112
	Sig. (2-tailed)	,068	,101	,003	,067
	N	267	267	267	267
externalcontrol	Correlation Coefficient	,077	,098	,040	,117
	Sig. (2-tailed)	,211	,109	,514	,057
	N	267	267	267	267
personalcontrol	Correlation Coefficient	,129*	,123*	,186**	,165**
	Sig. (2-tailed)	,035	,044	,002	,007
	N	267	267	267	267
persistence	Correlation Coefficient	,152*	,125*	,165**	,181**
	Sig. (2-tailed)	,013	,042	,007	,003
	N	267	267	267	267

Neural Network Analysis for the causal attributions sub-dimensions

Neural Network Analysis for the External Control Sub-Dimension

Case process summary of the neural network analysis for the external control sub-dimension can be given as in Table 8.

Table 8. Case Process Summary of The Neural Network Analysis for the External Control Sub-Dimension

Case Processing Summary		N	Percent
Sample	Training	196	73,4%
	Testing	71	26,6%
Valid		267	100,0%
Excluded		0	
Total		267	

Neural network structure of the neural network analysis for the external control sub-dimension can be given as in Figure 2.

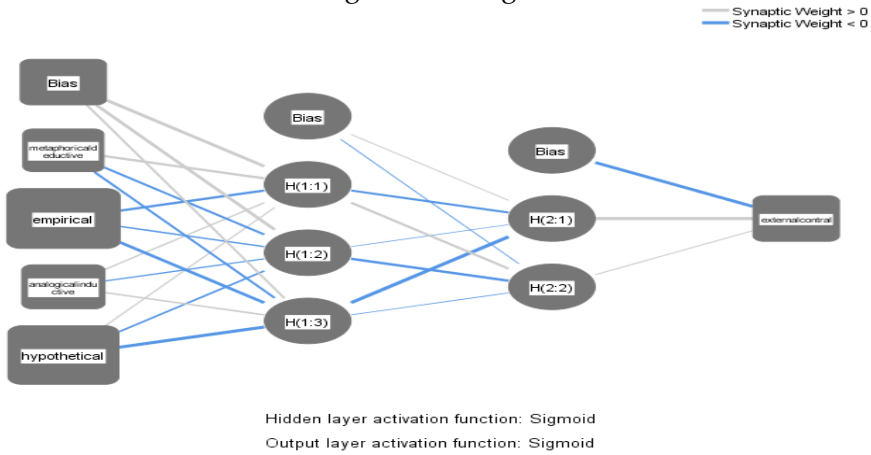


Figure 2. Neural Network Structure of The Neural Network Analysis for The External Control Sub-Dimension

Model summary of the neural network analysis for the external control sub-dimension can be given as in Table 3.9.

Table 9. Model Process Summary of The Neural Network Analysis for the External Control Sub-Dimension

Model Summary		
Training	Sum of Squares Error	7,060
	Relative Error	,992
	Stopping Rule Used	1 consecutive step(s) with no decrease in error ^a
	Training Time	0:00:00,06
Testing	Sum of Squares Error	2,709
	Relative Error	,988
Dependent Variable: external/control		
a. Error computations are based on the testing sample.		

Independent variable importance shows that most important factor for external control sub-dimension is empirical dimension (100,0%) and the second one is hypothetical dimension (95,5%). The third one is the analogical-inductive dimension (43,9%) the fourth one is the metaphorical-deductive dimension (39,9%) as given in Figure 3.

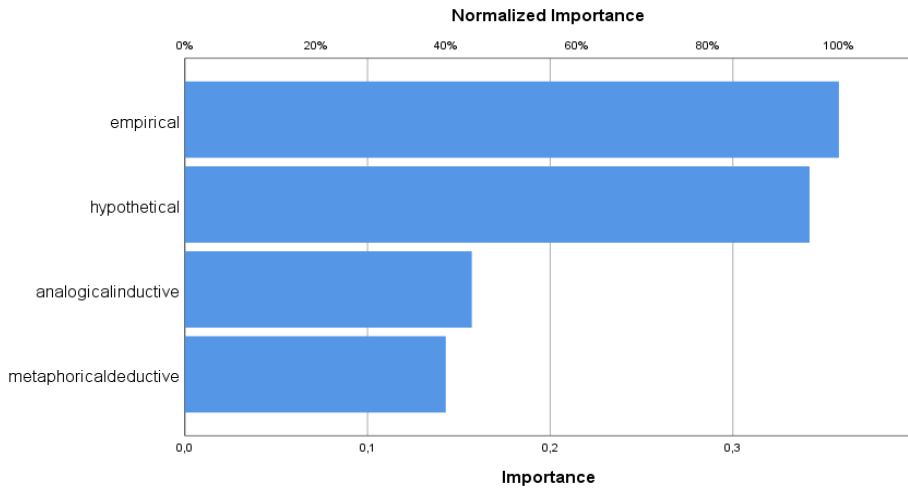


Figure 3. Independent Variable Importance for External Control Sub-Dimension

Neural Network Analysis for the Causality Focus Sub-Dimension

Case process summary of the neural network analysis for the causality focus sub-dimension can be given as in Table 10.

Table 10. Case Process Summary of the Neural Network Analysis for the Causality Focus Sub-Dimension

Case Processing Summary			
		N	
		Percent	
Sample	Training	181	67,8%
	Testing	86	32,2%
Valid		267	100,0%
Excluded		0	
Total		267	

Neural network structure of the neural network analysis for the causality focus sub-dimension can be given as in Figure 4.

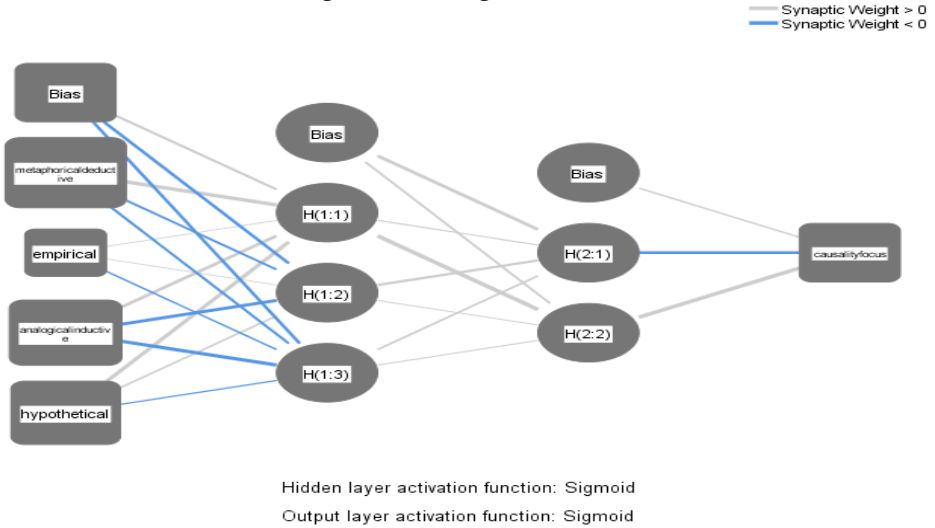


Figure 4. Neural Network Structure of The Neural Network Analysis for The Causality Focus Sub-Dimension

Model summary of the neural network analysis for the causality focus sub-dimension can be given as in Table 11.

Table 11. Model Summary of the Neural Network Analysis for the Causality Focus Sub-Dimension

Model Summary		
Training	Sum of Squares Error	7,022
	Relative Error	,986
	Stopping Rule Used	1 consecutive step(s) with no decrease in error ^a
	Training Time	0:00:00,07
Testing	Sum of Squares Error	3,407
	Relative Error	,994
Dependent Variable: locus of causality		
a. Error computations are based on the testing sample.		

Independent variable importance shows that most important factor for causality focus sub-dimension is metaphorical-deductive (100,0%) and the se-

cond one is analogical-inductive dimension (79,0%). The third one is hypothetical dimension (70,8%) the fourth one is empirical dimension (2,0%) as given Figure 5.

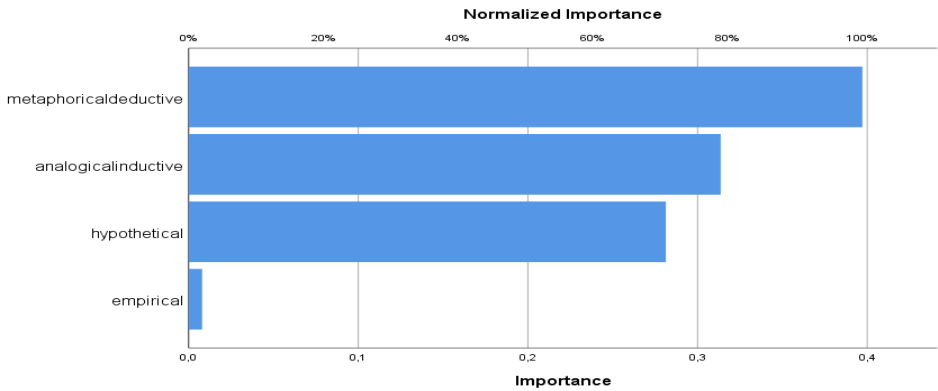


Figure 5. Independent Variable Importance for Causality Focus Sub-Dimension

Neural Network Analysis for the Personal Control Sub-Dimension

Case process summary of the neural network analysis for the personal control sub-dimension can be given as in Table 12

Table 12. Case Process Summary of The Neural Network Analysis for the Personal Control Sub-Dimension

Case Processing Summary			
		N	Percent
Sample	Training	180	67,4%
	Testing	87	32,6%
Valid		267	100,0%
Excluded		0	
Total		267	

Neural network structure of the neural network analysis for the personal control sub-dimension can be given as in Figure 6.

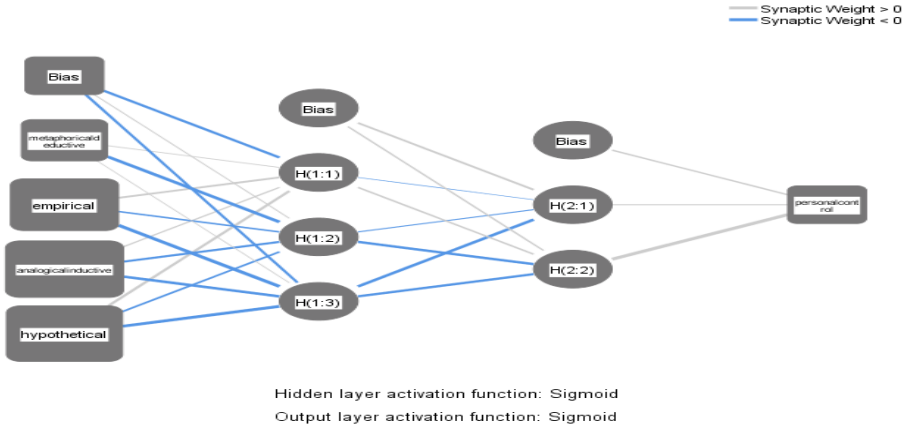


Figure 6. Neural Network Structure of The Neural Network Analysis for the Personal Control Sub-Dimension

Model summary of the neural network analysis for the personal control sub-dimension can be given as in Table 13.

Table 3.13. Model Summary of the Neural Network Analysis for the Personal Control Sub-Dimension

Model Summary		
Training	Sum of Squares Error	7,955
	Relative Error	,987
	Stopping Rule Used	1 consecutive step(s) with no decrease in error ^a
	Training Time	0:00:00,13
Testing	Sum of Squares Error	4,217
	Relative Error	,999
Dependent Variable: personalcontrol		
a. Error computations are based on the testing sample.		

Independent variable importance shows that most important factor for personal control sub-dimension is analogical-inductive dimension (100,0%) and the second one is hypothetical dimension (97,7%). The third one is the empirical dimension (87,3%) the fourth one is the metaphorical-deductive dimension (59,5%) as given in Figure 3.6.

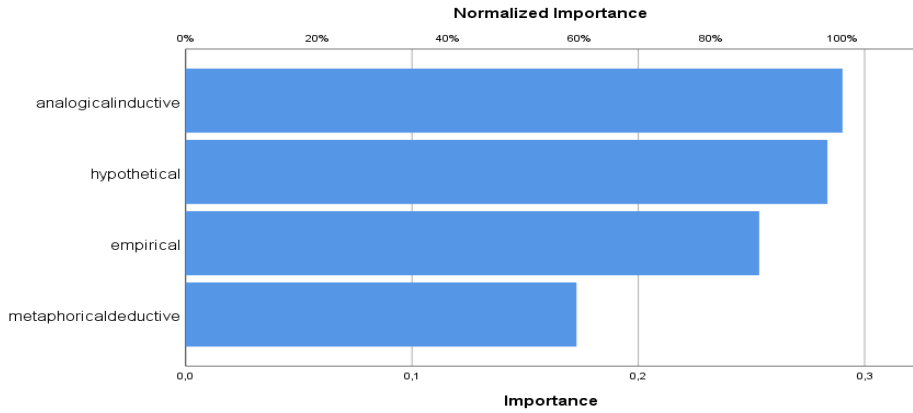


Figure 7. Independent Variable Importance for Personal Control Sub-Dimension

Neural Network Analysis for the Persistence Sub-Dimension

Case process summary of the neural network analysis for the persistence sub-dimension can be given as in Table 14.

Table 14. Case Process Summary of the Neural Network Analysis for the Persistence Sub-Dimension

Case Processing Summary			
		N	Percent
Sample	Training	183	68,5%
	Testing	84	31,5%
Valid		267	100,0%
Excluded		0	
Total		267	

Neural network structure of the neural network analysis for the persistence sub-dimension can be given as in Figure 8.

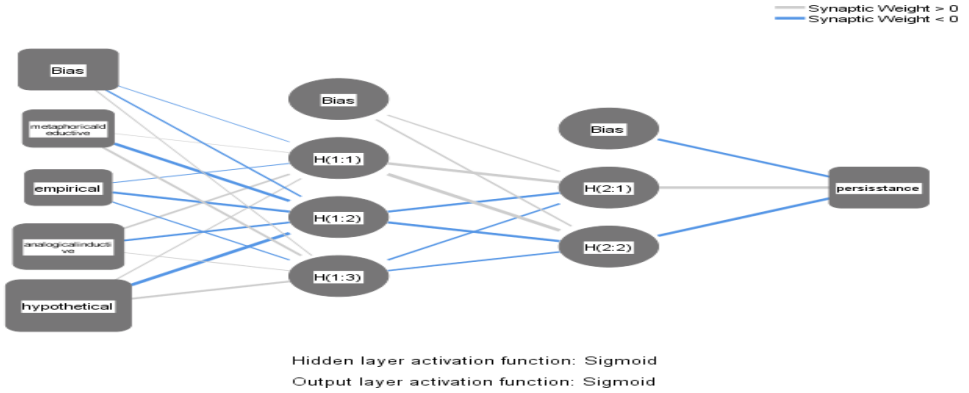


Figure 8. Neural Network Structure of the Neural Network Analysis for the Persistence Sub-Dimension

Model summary of the neural network analysis for the persistence sub-dimension can be given as in Table 15.

Table 15. Model Summary of the Neural Network Analysis for the Persistence Sub-Dimension.

Model Summary		
Training	Sum of Squares Error	5,418
	Relative Error	,953
	Stopping Rule Used	1 consecutive step(s) with no decrease in error ^a
	Training Time	0:00:00,13
Testing	Sum of Squares Error	2,754
	Relative Error	1,011
Dependent Variable: persistence		
a. Error computations are based on the testing sample.		

Independent variable importance shows that most important factor for persistence sub-dimension is hypothetical dimension (100,0%) and the second one is analogical inductive dimension (71,6%). The third one is metaphorical-deductive dimension (34,1%) the fourth one is empirical dimension (26,2%) as given Figure 3.8.

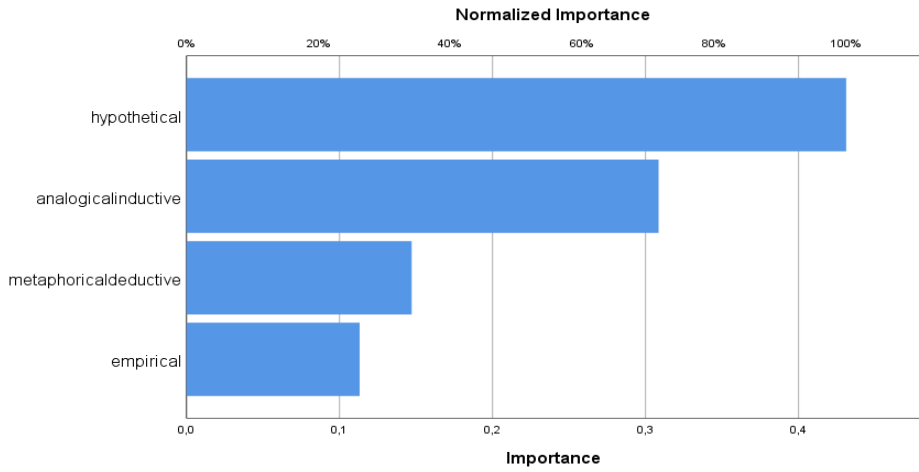


Figure 9. Independent Variable Importance for Persistence Sub-Dimension

General Examination of The Reasoning Styles in Terms of Causal Attributions

Case process summary of the neural network analysis for overall of reasoning styles for all causal attributions can be given as in Table 16.

Table 16. Case Process Summary of the Neural Network Analysis for Overall of Reasoning Styles for All Causal Attributions

Case Processing Summary			
		N	Percent
Sample	Training	181	67,8%
	Testing	86	32,2%
Valid		267	100,0%
Excluded		0	
Total		267	

Neural network structure of the neural network analysis for overall of reasoning styles for all causal attributions can be given as in Figure 10

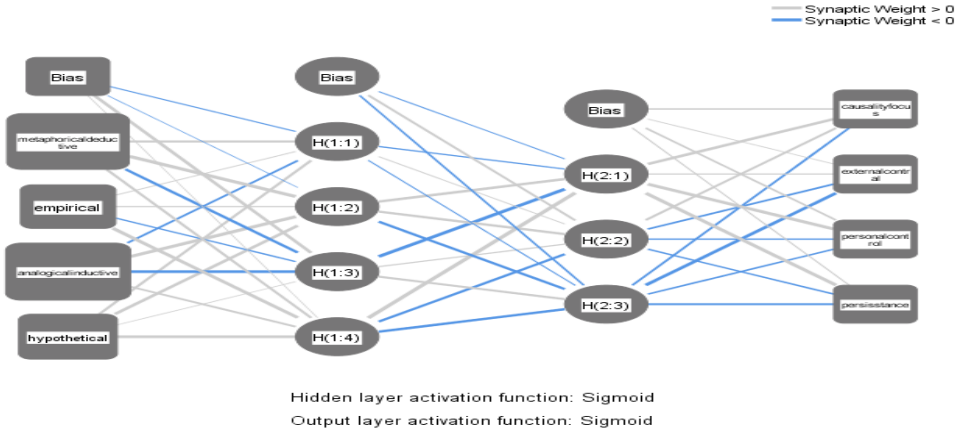


Figure 10. Neural Network Structure of The Neural Network Analysis for Overall of Reasoning Styles for All Causal Attributions

Model summary of the neural network analysis for overall of reasoning styles for all causal attributions can be given as in Table 17.

Table 17. Model Summary of The Neural Network Analysis for Overall of Reasoning Styles for All Causal Attributions.

Model Summary				
Training	Sum of Squares Error	27,369		
	Average Overall Relative Error	,983		
	Relative Error for Scale Dependents	locus of causality	,991	
		externalcontrol	,985	
		personalcontrol	,984	
		persistence	,971	
	Stopping Rule Used	1 consecutive step(s) with no decrease in error ^a		
Training Time	0:00:00,04			
Testing	Sum of Squares Error	13,279		
	Average Overall Relative Error	,993		
	Relative Error for Scale Dependents	locus of causality	,993	
		externalcontrol	1,008	
		personalcontrol	,972	
persistence		1,008		

a. Error computations are based on the testing sample.

Independent variable importance shows that most important factor for overall of reasoning styles for all causal attributions is analogical-inductive dimension (100,0%) and the second one is metaphorical-deductive dimension (96,9%). The third one is hypothetical dimension (68,2,1%) the fourth one is empirical dimension (64,3%) as given Figure 11

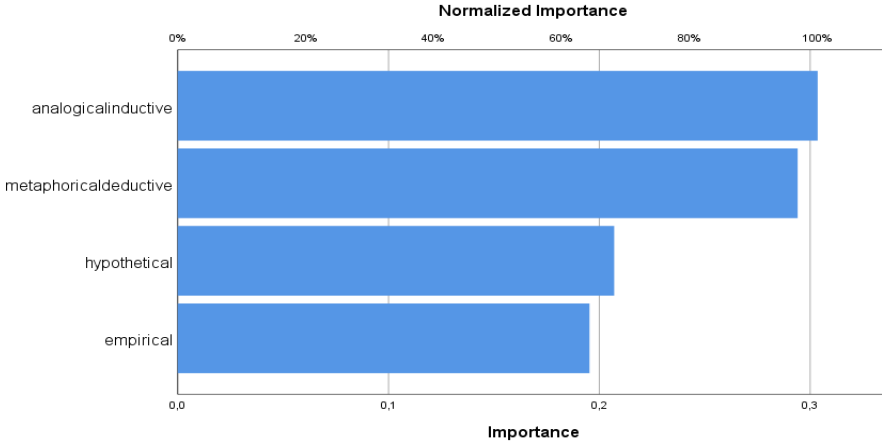


Figure 11. Independent Variable Importance for Overall of Reasoning Styles for All Causal Attributions

Discussion and Conclusion

The result of the test statistics shows that there is no significant difference among the sub-dimensions of causal attributions and reasoning styles except metaphorical-deductive style of reasoning. The significant difference in metaphorical-deductive reasoning styles show that this difference in favour of females in terms of their mean values. Can (2005) found significant differences in favour of females in terms of causal attributions. Similarly Kızgın and Dalgın (2012) and Özkardeş (2011) found significant differences in terms of gender. However, Campbell ve Henry (1999) found no significant difference in their population. Koçyiğit (2011) found no significant differences in terms of causal attributions for success except for locus of causality which significantly differs in favor of females. In terms of reasoning styles, Duran (2019) found no significant differences in reasoning styles except the empirical dimension. Duran and Mertol (2019) found no significant difference according to gender also. In the Duran, Barut, Bayram (2017), they found that reasoning

styles related do not differ by gender except for certain items. Turğut, Yenilmez and Uygan (2013) found that primary and secondary school mathematics teacher candidates' opinions about proof do not differ according to their gender. As it can be seen there is no common direction whether causal attributions and reasoning styles differ according to gender. Therefore, it can be argued that gender variable can be regarded as population dependent that is it is somehow related and changed according to sample characteristics. This might occur because different sampling techniques are used to select sample and population.

The result of the test statistics shows that both reasoning styles and causal attributions are independent of the branch of the students, social science department, language department or sports and art departments. Duran (2019) found similar findings that reasoning styles doesn't significantly differ in terms of departments. Similar findings are found in the studies related to similar subject with reasoning styles. Kurban (2015) found that the rational decision-making styles of school administrators (Principal and Deputy Principal) did not differ significantly at the level of 0.05 in terms of branches. In the study of decision making and thinking styles by Scutt and Bruce (1995), they did not find a significant difference between the branches. Perkins et al. (1991) concluded that the argumentation and reasoning created by students in different classes, at different levels of cognitive ability, is independent of the level of field knowledge. Ülker (2017) found that the levels of using logical / systematic decision-making styles did not differ statistically significantly according to the condition of doing sports. As can be seen, rational reasoning style does not differ in samples with similar demographic characteristics. It can be argued that reasoning styles doesn't significantly vary according to departments. Similar conclusions can be made for causal attributions as well. Koçyiğit (2011) and Kızgın and Dalgın (2012) found no significant differences in terms of causal attributions for success according to faculty of the students.

The result of the test statistics that both reasoning styles and causal attributions are independent of their most liked course. It should be noted that this is contrary to attribution theory because according to the attribution theory, the tendency to undertake or avoid tasks that require success depends on what individuals think about their past life experiences and how they perceive and interpret these experiences (Arık, 1996: 316-317). However, it should be highlighted what we analyze is not compare the most liked courses of

students in their personal life but is to compare the results of students in terms of their most liked courses just as their departments. Therefore, it is natural to expect that such a significant difference wasn't seen in their results. It means that all most liked courses are alike in terms of their attributions.

The result of the test statistics shows that both reasoning styles and causal attributions are independent of the object of causal attribution except for personal control and external control. When examining the mean ranks of the external control and personal control dimensions, it seems that the main differences in external control dimension from reading and ability dimensions but the number of participants are so scarce hence it can be negligible. Similar interpretation can be made about the personal control dimension, it seems that the number of individuals stating reading, obligation to homeworks are scarce except loving to the teacher and none dimensions. Hence loving the teacher can be regarded as a factor as well as "none" option. Therefore, the role of teacher might be an effective in personal control dimension.

Spearman correlation results are given in Table 4.1 by underlying the cross-sections of relevant dimensions. According to test results causality focus sub-dimension is only significantly correlated with analogical-inductive dimension at low level. This can be inferred as the cause of the attribution might be perceived based on analogical-inductive reasoning. No correlation is found among the sub-dimensions of reasoning styles with external control dimension. Personal control sub-dimension is significantly correlated with all sub-dimensions of reasoning styles at low level. It means that all reasoning styles can be related to personal control to some extent. Persistence sub-dimension is correlated with only sub-dimensions of analogical-inductive and hypothetical sub-dimensions of reasoning styles at low level. This also implies those reasoning styles are more preferred for their attribution style.

Table 18. Importance Level of Reasoning Styles for Causal Attributions

	Causality Focus	External Control	Personal Control	Persistence	Overall
Metaphorical Deductive	100,0%	39,9%	<u>59,5%</u>	34,1%	96,9%
Empirical	2,0%	100,0%	<u>87,3%</u>	26,2%	64,3%
Analogical Inductive	<u>79,0%</u>	43,9%	<u>100,0%</u>	<u>71,6%</u>	100,0%
Hypothetical	70,8%	95,5%	<u>97,7%</u>	<u>100,0%</u>	68,2%

Importance level of reasoning styles for causal attributions show that metaphorical-deductive reasoning style is the most important factor for causality focus, empirical dimension is the most significant dimension for external control, analogical inductive and hypothetical dimensions are the most important factors for personal control and hypothetical dimension is the most important factor for persistence dimension.

References

- Altun, E. Bağ, H., and Paliç, G. (2011). İlköğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri ile tartışma eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *2 nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. 1917-1924.
- Brown, J.D. (2007). *Neural network prediction of math and reading proficiency as reported in the educational longitudinal study: 2002 based on non-curricular variables*. Doctoral Thesis, Duquesne University, Pennsylvania, ABD. (ProQuest Digital Document ID: 1467886041).
- Çelik, D. (2016). *11. sınıf öğrencilerinin düşünme stilleri, öğrenme stratejileri ve düşünme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> retrieved from 07.07.20
- Duran, V. and Mertol, H. (2019). Investigation of the reasoning styles of the teacher candidates in terms of decision making styles, learning modalities and gender: Süleyman Demirel University Education Faculty Case. *European Journal of Contemporary Education*, 8(3), 489-505 2019.
- Duran, V., Barut, Y., and Bayram, A. (2017). Öğretmen adaylarının mekan algılarının akıl yürütme stilleri açısından incelenmesi. *Toplumsal Cinsiyet ve Kent-Mekan-Sempoziumu Bildiriler Kitabı*. İçinde (s.510). TMMOB Şehir Plancıları Odası. Kadın Komisyonu.
- Duran, V. (2019). *Investigations of reasoning styles, cognitive distortions and critical thinking tendencies of teacher candidates: Ondokuz Mayıs University Faculty of Education sample*. Unpublished Doctoral Dissertation, <https://tez.yok.gov.tr/> retrieved from 08.07.2020
- Gonzalez, J.M.B. and DesJardins, S.L. (2002). Artificial neural networks: A new approach to predicting application behavior. *Research in Higher Education*, 43(2), 235-258.
- Güneri, N. and Apaydın, A. (2004). Öğrenci başarılarının sınıflandırılmasında lojistik regresyon analizi ve sinir ağı yaklaşımı. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 170-188.

- Feshbach, S., Weiner, B. (1991). Personality (3. Baskı). Heath and Company *Psychology Bulletin* 18 (5), 566-573. A.B.D.: D. C
- Ickes, W., and Layden, M. (1976). Attributional styles. In J. Harvey (Eds.), *New directions in attribution research*, (p. 119-152). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- İbrahim, Z. and Rusli, D. (2007). *Predicting students' academic performance: comparing neural network, decision tree and linear regression*. 21ST Annual SAS Malasia Forum, Kuala Lumpur, Malezya.
- Kelley H.H., and Michela, J.L. (1980). Attribution theory and research. In M.R. Rosenzweig & L.W. Porter (Eds.), *Annual review of psychology* (Vol.31, p.457-501). Palo Alto, California: Annual Reviews.
- Kızgın, Y. and Dalgın, T. (2012). Atfetme teorisi: Öğrencilerin bağıarı ve bağıarısızlıklarını değerlendirmedeki atfetme farklılıkları. *ZKU Journal of Social Sciences*, 8 (15), 61-78.
- Koçyiğit, M. (2011). *Üniversite öğrencilerinin nedensel yüklemeleri ve öğrenme stilleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> retrieved from 07.07.20
- Kurban, C. (2015). *Bireysel algılarına göre okul yöneticilerinin karar verme stilleri*. Yüksek Lisans Tezi. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Lykountzou, I., Giannoukos, I., Mpardis, G., Nikolopoulos, V. and Loumos, V. (2009). Early and dynamic student achievement prediction in e-learning courses using neural networks. *Journal of The American Society for Information Science and Technology*, 60 (2), 372-380.
- Majumdar, K. (2018). *A brief survey of quantitative EEG*. USA: CRC Press.
- McAuley, E., Duncan, T. E., and Russell, D. W. (1992). Measuring causal attributions: The revised Causal Dimension Scale (CDSII). *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18(5), 566–573. <https://doi.org/10.1177/0146167292185006>
- Naik, B. ve Ragothaman, S. (2004). Using neural networks to predict mba student success. *College Student Journal*, 38 (1), 143-149.
- Özkardeş, A. (2011). *Achievement attributions of preparatory class learners at the School of Foreign Languages at Pamukkale University for their success or failure in learning English*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> retrieved from 07.07.20
- Perkins, D. N., Farady, M., and Bushey, B. (1991). Everyday reasoning and the roots of intelligence. In J.F. Voss, D.N. Perkins, & J.W. Segal (Eds.), *Informal reasoning and education* (p. 83-105). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Schumacher, P., Olinsky, A, Quinn, J. and Smith, R. (2010). A comparison of logistic regression, neural networks, and classification trees predicting success of actuarial students. *Journal of Education for Business*, 85, 258-263.
- Scott, S.G., and Bruce, R.A. (1995), Decision-making style: The development and assessment of a new measure. *Educational and Psychological Measurement*, 55(5), 818-831.
- Sujitparapitaya, S. (2006). Considering student mobility in retention outcomes. *New Directions For Institutional Research*, 131, 35-51.
- Tabachnick, B.G., and Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics*. 5. Ed. Boston: Pearson Education, Inc
- Tepahan, T. (2011). *Performance comparison of artificial neural network and logistic regression model in predicting Turkish students? PISA success*. Unpublished Doctoral Dissertation, <https://tez.yok.gov.tr/> retrieved from 08.07.2020
- Turgut, M., Yenilmez, K., and Uygan, C. (2013). Ortaokul ve lise matematik öğretmeni adaylarının ispat yapmaya yönelik görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(13), 227-252.
- Ülker, M. (2017). *Spor yapan ve yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin kişilik özellikleri, karar verme stilleri, stresle başa çıkma stratejilerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*. 12(1), 2000.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Springer Verlag, New York.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Williams, M., Burden, RL. and Al-Baharna, S. (2001). Making sense of success and failure: The role the individual in motivation theory. In Z. Dörnyei and R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (p. 171-184). Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Duran, V. and Ekici, G. (2020). Investigation of reasoning styles and causal attributions for success of teacher candidates. *OPUS-International Journal of Society Researches*, 16(Eğitim ve Toplum Özel Sayısı), 5483-5507. DOI: 10.26466/opus.779768

Evaluation Of School Administrators 'Views On The Use Of Technology In Education: A Content Analysis

DOI: 10.26466/opus.796700

*

Yücehan Yücesoy* - Behçet Öznacar ** - Gülyüz Debeş***

* Öğr. Gör. , Yakın Doğu Üniversitesi

E-Mail: yucehan.yucesoy@neu.edu.tr

ORCID: [0000-0001-8171-3130](https://orcid.org/0000-0001-8171-3130)

**Doç.Dr., Yakın Doğu Üniversitesi

E-Mail behcet.oznacar@neu.edu.tr

ORCID: [0000-0002-6738-645X](https://orcid.org/0000-0002-6738-645X)

*** Dr. Öğr. Üyesi , Akdeniz Karpaz Üniversitesi

E-Mail dgulyuz@yahoo.com

ORCID: [0000-0003-3931-4501](https://orcid.org/0000-0003-3931-4501)

Abstract

In this research, the studies of school administrators examining the thoughts about technological integrations in the field of education and training; how it is distributed according to the types of research and data collection tools used according to the number of institutions and their distribution. The main purpose of the study is to examine school administrators' views on the use of technology in education through different variables. The content studies of the school administrators conducted in our country, published between 2008 and 2020 on the use of technology in education were examined. The data were obtained from studies in which school administrators had opinions on technology. These studies 39% of these studies are quantitative, 35% qualitative and 26% are mixed-method studies. In accordance with the data obtained, distributions for different variables are categorized. This current study was designed with content analysis research pattern from qualitative research approaches and according to the findings of the study, it was classified according to teachers' technology-oriented analysis in education, the subjects and year of the articles. According to the index it was scanned, the tags were created in excel tables and their characteristics such as article type, method, data collection tools, data analysis were determined and classified as graphics and tables. Analysis of graphics and tables, comparison and interpretation of the results were made.

Keywords: *Spatial relations, spatial abilities, geometric habits of mind, geometry education.*

Okul Yöneticilerinin Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi: İçerik Analizi

*

Öz

Bu araştırmada, okul yöneticilerinin eğitim ve öğretim alanındaki teknolojik entegrasyonlara ilişkin düşüncelerini inceleyen çalışmaları; kurum sayısına ve dağılımına göre kullanılan araştırma ve veri toplama araçlarının türlerine göre nasıl dağıtıldığı. Araştırmanın temel amacı, okul yöneticilerinin eğitimde teknolojinin kullanımına ilişkin görüşlerini farklı değişkenler üzerinden incelemektir. Eğitimde teknolojinin kullanımına ilişkin 2008-2020 yılları arasında yayımlanan ülkemizde okul yöneticilerinin içerik çalışmaları incelenmiştir. Veriler, okul yöneticilerinin teknoloji konusunda görüş sahibi olduğu araştırmalardan elde edilmiştir. Bu çalışmaların% 39'u nicel,% 35'i nitel ve% 26'sı karma yöntem araştırmalardır. Elde edilen verilere göre farklı değişkenler için dağılımlar kategorize edilmiştir. Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımlarından içerik analizi araştırma deseni ile tasarlanmış ve araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin eğitimde teknoloji odaklı analizlerine, konularına ve makalelerin yıllarına göre sınıflandırılmıştır. Tarandığı indekse göre etiketler excel tablolarında oluşturulmuş ve makale türü, yöntemi, veri toplama araçları, veri analizi gibi özellikleri belirlenerek grafik ve tablolar olarak sınıflandırılmıştır. Grafik ve tabloların analizi, sonuçların karşılaştırılması ve yorumlanması yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: okul yöneticileri, içerik analizi, teknoloji

Introduction

Technology is encountered in almost every field of our day and societies are affected by the ongoing world competition and today's technology. Education is integrating with technology and even in the age we are in, the bile trainings of social media channels have increased, and with these developments, the expectations of educational institutions increase. In order to provide classroom learning learning experiences, it is necessary to apply to learning environments that reach the sense organs. (Dursun, 2006; Nacak, Bağlama, Demir, 2020). Using technological resources, it enables teachers and students to actively use more than one sense organs. Therefore, the necessity of using technology in education emerges. At the same time, the display of technology, which is indispensable in daily life, in the educational environment, in order to daily life with education, enables the student to achieve the targeted achievements. The motivation of the student, the formation of permanent tracked behavior change enables the teacher and student to develop their skills in using technology. However, it is possible to provide students with learning difficulties to learn with technological support. For example, by preparing a visual and rhythmic presentation for a student whose verbal intelligence is not sufficiently developed, it can be ensured to display permanent track behavior.

When used in teaching and learning, technology makes learning easier to learn and avoids difficulties for teachers. Technology used in schools today, from textbooks to a positive learning climate, to contribute to the equal reach and thinking of the rest of the world (Öznacar, 2018; Demir, 2020; Yücesoy, Demir, Bağlama, Baştaş, Öznacar 2020). Therefore, technology has become a necessity in education. In order to take educational services to a wider audience in a better quality, it is necessary to use all the opportunities of modern educational technologies effectively (Yüksel, 2003). This situation requires teachers to have knowledge and skills about instructional technologies. Increasing and facilitating learning activities in schools, in short, requires them to use these technologies for realization.

Today, both technological developments and information coverage are developing at a very rapid and accurate rate. In the face of this situation, learning-teaching styles are also affected. Some of the qualifications that school principals should have about educational technologies are under-

standing the basic concepts of computer and technology, recognition of basic software and hardware, knowing the features to be considered in the selection and evaluation of software and hardware, develop vision for using technology in school, search and find resources for technology acquisition and identifying the areas of use of technology (Yucesoy and Dagli, 2019).

From the preparation of the materials to be used in the teaching environment to the process of presentation, comprehension and evaluation, it is searched for the technology, the indispensability of the educators, new theories and ways of application. Even new branches of contemporary science are emerging (Sahin,2019). The fact that the teachers do not update themselves in the light of these developments and cannot use the current technologies effectively causes them to face various difficulties. One of the most important of these difficulties is to be able to use technology products in the living spaces of students in accordance with the educational purposes (Gok, Turan and Oyman, 2011).

It is also important for teachers to transfer information as much as information. When presented through the acquired materials, they must transfer the information in accordance with the goals and objectives. In other words, it is very important to prepare content that is suitable for the goals and objectives set. The teachers' inadequate level in the face of technological developments affects the adaptation process negatively. Teachers need to develop new learning and teaching techniques in their adaptation to education and integration with these changes. It is necessary to follow the developments closely. This situation is not only limited to teachers, but also needs and interests of school administrators (Loughran, 2013).

School administrators are required to provide the ground for technology to be used in schools and to support technological advances in their schools. At the same time, school administrators fulfilling their responsibilities in the integration of technology with education will enable the development of education and training. For this reason, it will be very useful to investigate and examine ideas and opinions and to create new materials and presentation techniques in the light of these researches. Starting from the primary education level for the use and dissemination of new technologies in education, studies on transition to technology supported education, providing internet access to each school and producing educational materials suitable for education programs are ongoing (Gok, Turan and Oyman, 2011).

Importance to the use of technology in teaching activities of educational institutions in Turkey is seen that large increases in recent years. Studies are carried out to provide technology with a supportive quality in education. It attaches importance to many projects and studies in order to integrate technology into education. The trainers involved in the training projects are aware of this situation and follow the technology in this field. Access to learning materials suitable for these developments, students' access to information at any time without space and time limitation is revealed. This situation is seen not only for public schools, but also in private institutions, technology is seen to be largely in education. Therefore, changes and new responsibilities have emerged in the roles and responsibilities of school principals, who play a critical role in the integration of technology into education, for the efficient use of technology in teaching and learning (Akcil, Altinay, Dagli and Altinay, 2019).

The use of technologies in the education and training process has brought changes to school programs and a new dimension to the information flow. Technology causes changes in the field of education as in all fields. Especially with the widespread use of the internet, this situation has reached an inevitable dimension. There are four critical steps to integrate with the educational process in the maximum use of technology in the education of children: The selection of the appropriate developmental program, the selection of the appropriate website, the integration of the selected resources with the program and the selection of appropriate information technologies to support the learning experiences (Aktas and Arnas, 2005).

It is a priority to ensure that school administrators actively participate in programs and use technology products in education and training through different disciplines. Teachers' approach to information technologies and changing teacher profile should be brought to a level appropriate for the age. Various researches are carried out in this direction. Compiling and evaluating the researches as a whole and compiling the results provides a new human approach in education as well as creating a modern human profile. It is thought that the data obtained as a result of these studies will be known to prevent existing and potential problems.

Aktaş (2016) examined the technology leadership roles of school administrators in secondary education institutions, and a moderate positive rela-

tionship was found between their attitudes towards the use of technology in education and their competence for using technology in education.

Erdem and Uzal (2018) obtained the views of administrators about the use of technology to improve physics education in high schools, and according to their results, there is no difference between school administrators' views on using technology to improve Physics education and some demographic characteristics; Significant differences were found between the views of managers outside of the Physics and Chemistry branches and with medium knowledge of Physics about the use of technology to improve Physics education. In a study in which Olez and Kılıçoğlu (2018) examined the technology leadership behaviors of school administrators in 2018, the strategic goals of school administrators related to educational technologies, to integrate technology into education and management environments, to ensure the professional development of teachers in the use of educational technologies, to encourage them and to provide the necessary support, It has been determined that they try to cooperate while updating or purchasing technologies, taking care of the needs of the school and creating resources in order to ensure excellence in the use process.

Çalık, Çoban, and Özdemir (2019) investigated the relationship between school administrators' technological leadership self-efficacy and personality traits. As a result of the research, a significant positive canonical relationship was found between the personality traits of school administrators and technological leadership self-efficacy skills. Accordingly, it is understood that school administrators who have high levels of extraversion, compromise, self-discipline and openness to experience have higher technological leadership self-efficacy skills. On the other hand, it was observed that as the neurotic personality level of school administrators increased, technological leadership self-efficacy skills decreased.

Topçu and Ersoy (2020) obtained the Opinions of School Administrators on the Use of Technology in Educational Management, and it was found that school administrators mostly use technology for routine but facilitating and time-saving tasks such as student services, personnel services, and office work. When evaluated in terms of using technology in management processes, it was concluded that the managers participating in the study could not use technology effectively.

Considering all these factors, the need for examining the studies of school administrators on the use of technology in education arises. Many studies are carried out, such as how education and training are undergoing technology integration, what kind of problems arise and what kind of path is followed in the face of emerging problems in order to create a more qualified society. But these studies need to be kneaded together and integrated into a whole. In this study, the researchers conducted in recent years are examined and it is thought that some variables that emerge after this study will shed light on education and training.

The general aim of this study is to examine the articles that examine school administrators' views on technology based on various variables. Based on this general purpose, the articles are evaluated on the basis of the following variables.

1. How is the Distribution of the Managers, whose Opinions are Taken in the Articles, by Institution and Number?
2. How is the distribution of articles according to the published indexes, research types used, and data collection tools?
3. At what level is the distribution of articles by years and writing languages?
4. How are the articles distributed according to their citation rates?

Method

Research Model

In this research, where the school administrators' studies on technology were examined, the data were obtained through the content analysis method. Content analysis is preferred because it is a technique that allows the classification, comparison and interpretation of the texts (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). In addition to these features, content analysis has been preferred because it enables to transform similar concepts and themes into a format that the reader can understand (Yildirim, 1999).

Content Analysis Criteria

Google Scholar, ERIC, EBSCO, Ulakbim, Web Of Science, Science DirectSpringer Nature, IndexCopernicus was reached by searching the words

"Technology", "School" and "School Administrators" to reach the studies in which school administrators' views on technology were examined.

Data Analysis

The analysis of the studies were created in the Excel tables according to the subjects, year, index of the articles, and the quantities such as article type, method, data collection tools, data analysis were determined and interpreted as graphs and tables.

Results

Distribution of Articles based on Years and Writing Languages

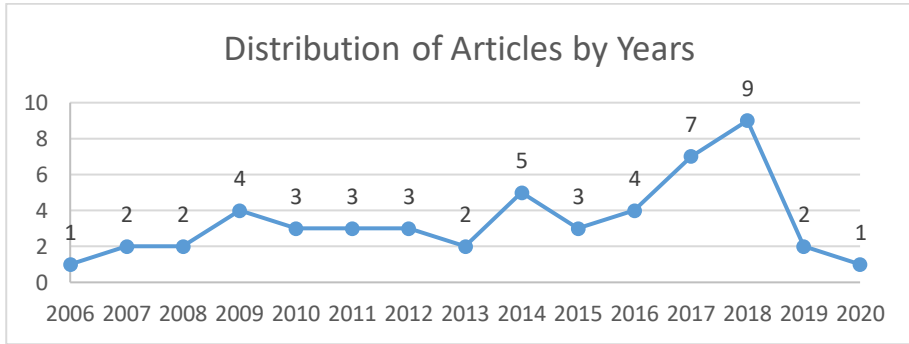


Figure 1. Distribution of Articles by Years

Figure 1 is analyzed, when the distribution of studies where school administrators' views on technology are discussed is analyzed, it is seen that the most published year is 2018. Between the years of 2006-2020, it can be said that 2014 was at a moderate level with 5, and the least publication was 1 and in 2006 and 2020.

Table 1. Distribution of Published Articles According to Writing Language

Language of Articles	Number of Articles Reached	%
Turkish	23	%45
English	28	%55
Total	51	%100

When the distribution of articles in which the school administrators' views on technology are analyzed according to the language of publication is examined, it is determined that the articles in English are more intense with a rate of 55% in Table 1, and articles with Turkish publication language received a rate of 45%.

Distribution of Articles by Published Indexes, Research Types and Data Collection Tools

Table 2. Distribution of the Articles with the Views of School Administrators on Technology

Scanned Index	Number of Articles Reached	%
Ulakbim	23	45,1
ERIC	9	17,6
Science Direct	3	5,9
IndexCopernicus	5	9,8
Web of Science	7	13,7
Springer Nature	4	7,9
Total	51	%100

When we look at the distribution of the articles containing the opinions of the school administrators about the technology according to the indexes they are published, it is seen that the most articles are reached from the Ulakbim index with a rate of 45.1%. The articles in the ERIC index follow the science index with 17.6%. The index with the third highest rate is followed by articles published in Web Of Science with 13.7%. The fourth highest rate was the articles scanned in Indexcopernicus with 9.8. The articles scanned in Springer Nature received the fifth highest rate with 7.9%. The lowest rate is 5.9%, it is seen that the articles scanned in Science Direct index are received.

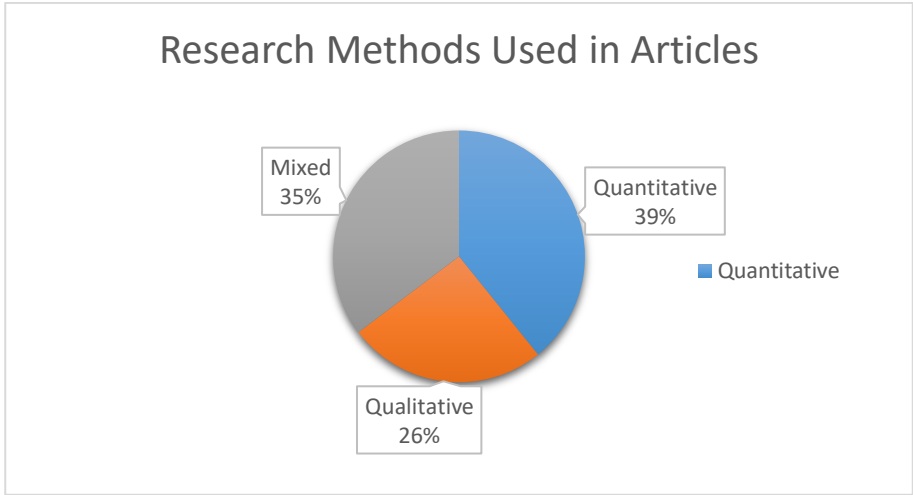


Figure 2. Distribution of Research Methods Used in Articles

When the research methods used in articles containing school administrators' views on technology are analyzed, it is seen that Quantitative researches with a maximum of 39% are included. Quantitative research is followed by Mixed research methods with 35%. The least used research method was found to be qualitative research with 26%.

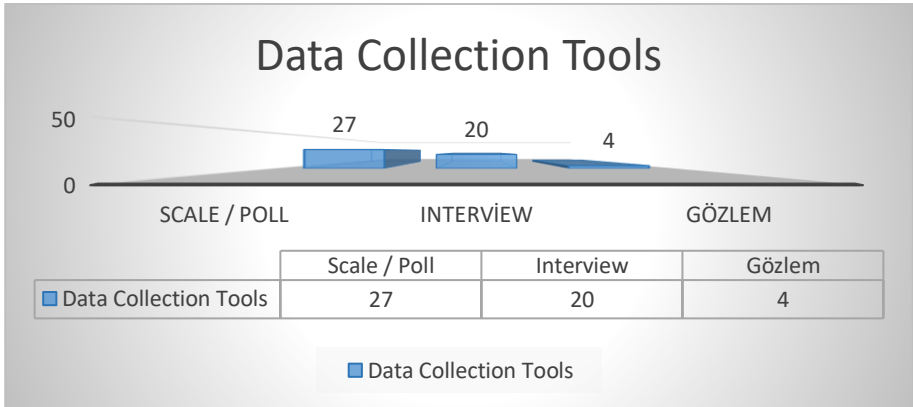


Figure 3. Distribution of Data Collection Tools Used in Articles

Figure 3, the distribution of the data collection tools used in 51 reviewed articles is seen. According to this, the most used data collection tool was determined as Scale / Questionnaire with 27.

Distribution of Managers with Opinions in Articles by Institution and Number

Table 3. Distribution of Managers with Opinions in Articles According to Institutions

Institutions Where Managers Work	Number of Articles	%
Pre-school	7	%13,7
Primary school	10	%19,6
Middle school	16	%31,4
High school	11	%21,6
Higher education	7	%13,7
Total	51	%100

In the studies where school administrators' views on technology are examined, the distribution of the institutions where the administrators work on the articles constitutes the highest rate with 31.4%. The administrators working in secondary schools are followed by the administrators working in High Schools with 21.6%. The third highest rate is the administrators working in primary schools with 19.6%. The lowest rate was determined to be 13.7% with the administrators working in pre-school and higher education.

Table 4. Distribution of Managers with Opinions in Articles According to Institutions

Numerical Range	Number of Managers	%
1-3	8	%40
4-6	11	%55
7-9	1	%5
10 and above	0	%0
Total	20	%100

The numerical ranges of the administrators from the articles in which the opinions of the school administrators about technology are examined are given in Table 4. Accordingly, it is seen that the administrators in the numerical intervals of the administrators in the most articles consist of the administrators in the 4-6 numerical range with a rate of 55%. The second highest rate is seen by the managers in the numerical range of 40 to 1-3%, while the lowest rate is in the range of 5 to 7-9%. In the articles examined, it

was determined that there are no managers in the institutions that the 10 and above range is included.

Distribution of Articles by Citation Rates

Table 5. Citation Rates of Articles

Numerical Range	Number of Cited Articles	%
Citation	35	%68,6
No Citation	16	%31,4
Total	51	%100

Table 5 is examined, it is seen that the citation percentages of 51 reviewed articles are cited by 35 articles containing the views of school administrators about technology.16 The article was determined not to be cited at all.

Conclusion and Discussion

According to the results obtained from the study, it is seen that the least published publication of the year 2018 was made in 2006, while the views of school administrators about technology were examined. (Uzunboylu and Beheshti, 2017), in their content analysis about the infographic, it is seen that the most publication is in 2016. In this study, in which similar years were compared with this study, it was determined that the year of least publication was 2006. the content analysis of master's and doctoral theses in the field of chemistry teaching, he stated that the most published year was 2011, in contrast to the results obtained in this study. It can be said that there are differences in the years of publication according to field studies (Uzunbaz , 2019).

When the publishing language of the articles is analyzed, it is seen that the articles in English are published more predominantly with 55%. In his research on the concept of gamification, (Kunduracioglu, 2018) concluded that, contrary to the result obtained in this study, the Turkish ones of the 42 studies he examined were higher by 57%.

(Konan, 2020) looked at the publication languages of the studies examined in her thesis titled "Content Analysis for Programming Education", concluded that Turkish articles were more intense as the opposite of this research. When we look at the distribution of the articles containing the opinions of the school administrators about the technology according to the

indexes they are published, it is seen that the most articles are reached from the Ulakbim index with a rate of 45.1%. (Konan, 2020), in a study on content analysis for programming teaching, determined that the most publication was in Ulakbim index as if supported this research according to the index published in the studies.

When the research methods used in articles containing school administrators' views on technology are analyzed, it is seen that quantitative research has a maximum of 39 %. (Bicen and Demir, 2020) analyzed the content of the articles in which Augmented Reality in Education and Infographics were used and examined the methods used in the articles, and determined that quantitative researches were used more intensively in the articles as supporting the results obtained in this research. (Rovshenov, 2020) in the study in conducted the content analysis of the studies conducted with programming education, determined that 60% quantitative research was used more intensively, supporting the results obtained in this study.

When the articles were examined, it was determined that 27 of the data collection tools were used the most. (Konan, 2020) In the content analysis in which the studies on program teaching were examined, it was determined that Measurement / Surveys were used to support this study as the most important data collection tools. It was determined that surveys and scales were used the most in the distribution of data collection tools in the studies. (Sert, 2010) Instructional Technology has reached the conclusion that the Field of Publishing were followed Turkey Addressing Articles of content analysis of his research at the most widely used very means that as in arguing for results obtained from research questionnaires and scales.

In the studies where school administrators' views on technology are examined, the distribution of the institutions where the administrators work on the articles constitutes the highest proportion of administrators working in secondary schools with a rate of 31.4%. (Nacak and Yucesoy, 2020) analyzed the content of the studies carried out in the field of Art Education and determined that the studies in the Primary School were more in the opposite direction of this research according to the characteristics of the study groups. In the articles, it is concluded that the ratio of the number of managers in institutions is between 55% and 4-6 numerical ranges. When we look at the distribution of the articles by the number of citations, it is seen that 35 articles have received citations.

References

- Akcil, U., Altınay, Z., Dağlı, G., and Altınay, F. (2019). The role of technology leadership: Innovation for school leadership in digital age. *eLearning & Software for Education*, 2, 323-329. <https://doi.org/10.12753/2066-026X-19-115>
- Aktas, Y. and Arnas, Y. (2005). Okul öncesi dönemde bilgisayar destekli eğitim. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 20.
- Aktaş, N. (2016). *Ortaöğretim kurumları okul yöneticilerinin teknoloji liderlik rollerinin incelenmesi*.
- Bicen, H., and Demir, B. (2020). A content analysis on articles using augmented reality technology and infographic in education. *Postmodern Openings/Deschideri Postmoderne*, 11.
- Çalık, T., Çoban, Ö., and Özdemir, N. (2019). *Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*.
- Cohen, L., Manion, L., and Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London and New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- Demir, B. (2020). Evaluation of social studies teaching textbooks. *International Journal of Learning and Teaching*, 12(1), 17-29.
- Dursun, F. (2006). Öğretim sürecinde araç kullanımı. *İlköğretmen Dergisi*, 1, 8-9.
- Duygu, Ö. L. E. Z., and Kılıçoğlu, D. (t.y). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği davranışlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 575-601.
- Erdem, A., and Uzal, G. (2018). Liselerde fizik eğitimini iyileştirme yönünde teknolojinin kullanılmasına yönelik yönetici görüşleri. *Journal of International Social Research*, 11(55).
- Gök, A., Turan, S., and Oyman, N. (2011). Preschool teachers' views on usage of information technologies. *Pegem Eğitim Ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 59-66. <https://doi.org/10.14527/CIS3M8>
- Konan, F. (2020). *Programlama öğretimine yönelik bir içerik analizi*. Master's thesis, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Kunduracıoğlu, İ. (2018). *Oyunlaştırma kavramı üzerine içerik analizi çalışması*. Master's thesis, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Loughran, J. (2013). *Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching & learning about teaching*. Routledge.
- Nacak, A., and Yücesoy, Y. (2020). Art education for communication in the society: a content analysis. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 13(32), 1-15. Doi: <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v13i32.13110>

- Nacak, A., Bağlama, B., and Demir, B. (2020). Teacher candidate views on the use of youtube for educational purposes. *Online Journal of Communication and Media Technologies*, 10(2), e202003.
- Oznacar, B. (2018). Assessment of the contributions and psychological damages of technology to the education at schools by the individuals in these schools. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 9, 93-98.
- Rovshenov, A. (2020). *Programlama eğitimi ile yapılan araştırmaların icerik analizi*. Master's thesis, Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sahin, A. (2019). Egitimde bilisim teknolojisi kullanimina iliskin ogretmen gorusleri: metafor calismasi. *Adiyaman Universitesi Sosyal Bilimler Enstitusu Dergisi*, 31, 121-159.
- Sert, G. (2010). *Öğretim teknolojileri alanında yayımlanmış Türkiye adresli makalelerin icerik analizi*. Master's thesis, Hacettepe Üniversitesi.
- Topcu, İ., and Ersoy, M. (2020). Eğitim yonetiminde teknoloji kullanımına iliskin okul yoneticilerinin gorusleri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 4930-4955.
- Uzunbaz, D. (2019). *Türkiye'de 2006-2017 yıllari arasında kimya öğretmen eğitimi alanında yayımlanmış yüksek lisans ve doktora tezlerinin icerik analizi*. Master's Thesis, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uzunboylu, H., and Beheshti, M. (2017). An investigation through content analysis in infographics. *The Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 7(4), 655-666.
- Yildirim, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve onemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112).
- Yucesoy, Y., and Dagli, G. (2019). Evaluation of the studies on technology leadership: A content analysis. *Near East University Online Journal of Education*, 2(1), 58-68.
- Yücesoy, Y., Demir, B., Bağlama, B., Baştaş, M., and Öznacar, B. (2020). Secondary education teachers and school administrators' views on positive organizational climate. *Near East University Online Journal of Education*, 3(1), 12-21.
- Yüksel, S. (2003). *Oğretim teknolojisi*. Oğretim Teknolojileri ve Materyal Gelistirme. Ankara: Oğreti Pegem A Yayıncılık. EK: Araştırmada Kullanılan Gorusme Formu.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Yücesoy, Y., Öznacar, B. and Debeş, G. (2020). Evaluation of school administrators' views on the use of technology in education: a content analysis. *OPUS–International Journal of Society Researches*, 16(Eğitim ve Toplum Özel Sayısı), 5508-5523. DOI: 10.26466/opus.796700

The Effect of Psychoeducation Program on Burnout Levels of University Students

DOI: 10.26466/opus.813344

*

Mustafa Güler*

* Öğr.Gör.Dr.Selçuk Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Konya/Türkiye

E-Mail: mustafaguler@selcuk.edu.tr

ORCID: [0000-0003-2701-1220](https://orcid.org/0000-0003-2701-1220)

Abstract

The aim of this study is to examine to what extent the psychoeducation program affects the burnout levels of university students. This research is an quasi-experimental study using pretest-posttest design with a control group. The study group consists of 24 students who were studying at Selcuk University Faculty of Health Sciences in the 2018-2019 academic year and volunteering to participate in the group study. Maslach Burnout Inventory-Student Scale (MBI-SS) and Personal Information Form were used as data collection tools in the study. The psychoeducation program for university students has been prepared based on cognitive behavioral therapy approach. A psychoeducation program consisting of 8 sessions, prepared to reduce the burnout levels of university students, was applied to the experimental group for 8 weeks. Two-way analysis of variance and t-test were used for mixed measurements to analyze the data. The analysis results showed that the psychoeducation program was effective in reducing the emotional exhaustion and depersonalization scores of the students in the experimental group.

Keywords: Student burnout, psychoeducation program, university students

Psikoeğitim Programının Üniversite Öğrencilerinin Tükenmişlik Düzeylerine Etkisi

*

Öz

Bu araştırmanın amacı, psikoeğitim programının üniversite öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerini hangi ölçüde etkilediğini incelemektir. Bu araştırma, öntest sontest kontrol gruplu desenin kullanıldığı yarı deneysel bir araştırmadır. Çalışma grubu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim gören ve grup çalışmasına katılmaya gönüllü olan 24 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF) ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Üniversite öğrencilerine yönelik psikoeğitim programı, bilişsel davranışçı terapi yaklaşımına dayalı olarak hazırlanmıştır. Deney grubuna 8 hafta boyunca, üniversite öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin azaltılmasına yönelik hazırlanan ve 8 oturumdan oluşan psikoeğitim programı uygulanmıştır. Verilerin analizinde, Karışık Ölçümler için İki Faktörlü Varyans Analizi ve t testi kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda, psikoeğitim programının deney grubunda yer alan öğrencilerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanlarını azaltmada etkili olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci tükenmişliği, psikoeğitim programı, üniversite öğrencileri.

Introduction

Burnout, which is widely observed today, is a three-dimensional disorder consisting of emotional exhaustion, depersonalization, and reduced personal accomplishment. The emotional exhaustion dimension of burnout refers to the depletion of the emotional resources of the person. The depersonalization dimension refers to a negative, sarcastic and unemotional approach to the people under their care. The dimension of reduced personal accomplishment is defined as low self-efficacy, negative feelings towards oneself (Awa, Plaumann and Walter, 2010)), and decreased sense of efficiency (Maslach and Goldberg, 1998). The presence of emotional exhaustion, depersonalization and reduced personal accomplishment components distinguishes burnout from other psychological conditions such as stress, depression, fatigue, and anxiety. The state of exhaustion resulting from failure, wearing out, loss of strength and energy (Freudenberger, 1974), is caused by the stress arising through social relationships (Awa, Plaumann and Walter, 2010). It is very common in professional groups working with people face to face such as doctors, nurses, social workers, teachers, etc. (Maslach, Schaufeli and Leiter, 2001).

The coercive effects of work life and the stress cause energy loss and burnout over time (Gündüz, Çapri and Gökçakan, 2012). As the stress level of employees increases, also their burnout level increases (Danhof-Pont, van Veen and Zitman, 2011; Tavalacci and Veber, 2015). The number of people experiencing burnout is increasing with each passing day (Golembiewski, Boudreau, Sun and Luo, 1998). People with signs of burnout are generally unaware of their burnout initially (Freudenberger and Richelson, 1994). In addition to features such as chronic fatigue and energy loss, people with burnout also experience helplessness, hopelessness, stress, and negative self-perception. In addition, employees have negative attitudes towards business life, life and other people. Individuals become distant to their co-workers and people they serve as a result of depersonalization in interpersonal relationships in their work place (Maslach, Schaufeli and Leiter, 2001).

Although students are not employed and do not have any job, their basic activities can be considered as work when evaluated psychologically. They attend classes to pass exams and achieve a degree (specific goals). They per-

form structured and challenging tasks. Students may easily experience burnout due to compelling effects and exhaustion because of the tasks demanded (Schaufeli and Taris, 2005). Evidences of burnout symptoms are increasing among students universally (Dyrbye et al., 2014; Heinen, Bullinger and Kocalevent, 2017). Burnout can have negative effects on students. Research results show that burnout can affect students' academic performance negatively. Students who experience burnout show little or no interest in school activities and get lower academic achievement (Lin and Huang, 2014). Students' burnout often causes more health problems (Hamaideh, 2011) more academic burnout, and them to drop out of school (Abarghouei, Sorbi, Abarghouei, Bidaki and Yazdanpoor, 2016; Chou, Li and Hu, 2014). In addition, previous studies on students have shown that burnout symptoms significantly predict depression (Al-Alawi et al., 2019). However, students who experience burnout often find it difficult to seek professional help (Ogbuanya et al., 2019).

The literature includes results indicating that intervention studies aimed at reducing burnout are effective (Igbokwe, Obande-Ogbuinya, Nwala, Ezugwu and Ugwu, 2020; Ogbuanya et al., 2019). The meta-analysis study conducted by Awa, Plaumann, and Walter (2010) determined that 80% of 25 intervention programs were effective in reducing burnout for individuals and organizations from different occupational groups between 1995-2007. There are also efforts to reduce the consequences caused by exhaustion and burnout in Turkey. For example Tunç and Gündüz (2010) evaluated the intervention studies, that were conducted between 1996-2010 to prevent and reduce burnout, with pretest-posttest according to the Maslach Burnout Inventory. They determined that 88% of 23 studies meeting the criteria of the research were effective in reducing burnout. However, it is striking that there are few intervention studies aimed at reducing the burnout of university students (Igbokwe, Obande-Ogbuinya, Nwala, Ezugwu and Ugwu, 2020; Naçar, Baykan and Çetinkaya, 2012; Ogbuanya et al., 2019; Yedigöz Sönmez and Çapri, 2013). These results show the necessity and importance of intervention programs especially for reducing student burnout.

The psychoeducation group is one of the intervention groups for reducing burnout. Psycho-education groups are mainly educational and emphasize skills training. These groups, which are generally formed in educational institutions for the subjects within the scope of the cognitive-behavioral field,

mostly focus on cognitive styles, skill development and goal-reaching strategies (DeLucia-Waack, 2006). Psychoeducational groups are important and complementary elements for therapy groups using the perspective of cognitive behavioral therapy. This type of group is widely used in cognitive behavioral therapy and dialectical behavioral therapy. Cognitive behavioral therapy is based on the hypothesis that feelings and thoughts are interrelated. The treatment includes techniques such as relaxation exercises, coping with stress, behavioral rehearsal, and assertiveness training (Corey, 2008). Although psychoeducational groups are not considered as therapy, they provide therapeutic benefit (Brown, 2013) .

Only 4th grade students were included in the psychoeducation program prepared to reduce burnout in this study. The grade level affects the burnout of university students. The results of previous studies have shown that as the grade level of the students increased, their level of burnout also increased (Gündüz, Çapri and Gökçakan, 2012; Kaya and Arıöz, 2014; Tansel, 2015). It was stated that the burnout level of fourth grade students was higher than the third-grade students in a study conducted on students in the midwifery department of the University of Chile (López-Alegría, Oyanedel and Rivera-López, 2020). Similarly, fourth grade students in guidance and psychological counseling department were found to have higher emotional exhaustion and depersonalization scores compared to first grade students (Güler, 2016). It is thought that reducing the burnout experienced by fourth grade students is important in terms of preventing possible burnout in the first years of the profession.

When we scan the literature, lack of research draws attention in experimental models for burnout of university students in Turkey. Programs are needed to reduce the burnout levels of university students. In this context, it is necessary to determine the effect of the psychoeducation program, which is one of the intervention programs, on the burnout levels of university students. It is thought that students will be able to cope more easily with the difficulties of studentship thanks to the new knowledge and skills they have acquired from the psychoeducation program implemented in this study, and consequently, student burnout will decrease.

In the light of all these explanations, the general purpose of this study is to examine the extent to which the psychoeducation program affects the burnout levels of university students.

In line with this general purpose, the answer to the question was sought: "Is the psychoeducation program effective in reducing the burnout levels of university students?".

Method

This research is an quasi-experimental study using pretest-posttest design with a control group. The subjects are matched with each other in terms of all their characteristics and are randomly assigned to the experimental and control groups in this research (Erkuş, 2013). The design of this study is strong thanks to random method in terms of internal validity (Christensen, Johnson and Turner, 2015). The independent variable of the study is the psychoeducation program, and the dependent variable is the burnout levels of the students.

Data collection tools

Maslach Burnout Inventory-Student Scale: This study used the Maslach Burnout Inventory-Student Scale (MBI-SS) developed by Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova, and Bakker (2002) and adapted to Turkish by Çapri, Gündüz, and Gökçakan (2011) in order to determine the burnout levels of university students. The confirmatory factor analysis performed for the construct validity of the scale resulted in a 3-factor structure as emotional exhaustion, depersonalization, and personal accomplishment consisting of 13 items. The correlations between the scores of the sub-factors ranged from 0.32 to 0.83. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient was found as .76, .82 and .61, respectively. Test-retest reliability results were found as .76, .74 and .73, respectively. While high scores indicate burnout in "emotional exhaustion" and "depersonalization" sub-factors, low scores indicate burnout in the "personal accomplishment" sub-factor.

Personal Information Form: The researcher created the form which contains data on the demographic variables of the students participating in the study.

Study group

The study group consists of 24 students who volunteered to participate in the group study and who were standing in the 4th grade at Selcuk University Faculty of Health Sciences in the 2018-2019 academic year. 12 students were in

the experimental group and 12 students were in the control group. All of the students were female in the study group.

Operation

The researcher got the written permission from the Dean's Office of the Faculty of Health Sciences of Selcuk University to carry out the study. Students were included in the study after they signed the informed consent form. The screening study was carried out on the basis of volunteering with 134 students studying in the 4th grade. The researcher informed the students about the program, and then measurement tools were applied. As a result of the survey, 24 students were assigned to the experimental and control groups by random assignment method. Sessions held between March 15 and May 3, 2019 and lasted approximately 90 minutes. The students in the experimental group were given a psychoeducation program for 8 weeks, one session per week. No application was applied to the students in the control group.

The psychoeducation program for university students has been prepared based on cognitive behavioral therapy approach. Opinions of three experts from the field of guidance and psychological counseling were taken on the applicability of the psychoeducation program. Students got to know each other in the first session of the psychoeducation program. In addition, group goals and group rules were discussed. In the second session, the topic of "Knowing yourself, beliefs and feelings" was discussed. It was aimed that students realize the effects of their thoughts about school on their lives. In the third session, it was aimed for them to realize the relationships among emotions, thoughts and behavior and to learn about the ABC model. In the fourth session, breathing and relaxation exercises were taught to the students, with the topic of breathing and relaxation exercises. In the fifth session, the issue of changing irrational thinking styles was discussed. In the sixth session, the issue of loading was covered. In the seventh session, stress and stress coping skills in school life were discussed. In the eighth and last session, the sessions and the whole process was evaluated generally. Activities were carried out in line with the purposes of the sessions and students were given homework during the implementation of the psychoeducation program.

Data Analysis

The two-factor ANOVA technique was used for mixed measurements, which are frequently used in mixed designs to analyze the data. Two-factor analysis of variance for mixed measures is used in two-factor mixed designs with unrelated measurements depending on the groups of operations and repeated measurements in a time-dependent manner in order to test the group \times measurement joint effect on the effectiveness of the experimental procedure applied and the main effects of the group and measurement factors (Büyüköz-türk, 2002). In order to determine whether there is a difference between the scores of the students in the experimental and control groups (for sub-dimensions where the assumptions of the split plot anova are not met), independent groups t-test was used. The pretest-posttest total scores of the students in the experimental group were compared with the t-test for dependent groups. The data of the research were analyzed using the SPSS 22nd package program.

Results

Table 1 shows the average and standard deviation values of the students in the experimental and control groups regarding the scores they got from the Maslach Burnout Inventory-Student Scale (MBI-SS).

Table 1. Average and Standard Deviation Values of the Experimental and Control Groups for the MBI-SS Pretest-Posttest Scores

Tests	Groups	Pretest			Posttest		
		N	\bar{X}	SD	N	\bar{X}	SD
Depersonaliza- tion	Experimental	12	11.00	1.76	12	8.83	2.94
	Control	12	10.41	2.02	12	11.00	1.75
Emotional	Experimental	12	12.33	2.42	12	10.58	2.81
Exhaustion	Control	12	13.83	1.69	12	13.75	1.71
Personal	Experimental	12	12.75	3.30	12	10.58	1.37
Achievement	Control	12	11.83	2.20	12	12.33	3.57

Table 1 shows that the depersonalization, emotional exhaustion, and personal accomplishment posttest mean scores of the students in the experimental group were lower than their pretest mean scores. Also, the depersonalization, emotional exhaustion and personal accomplishment posttest mean scores of the students in the experimental group were lower than the posttest mean scores of the students in the control group.

Two-factor analysis of variance was applied to the data in order to determine whether the difference between the pretest-posttest scores of the students in the experimental and control groups from the Depersonalization Sub-Scale of the Maslach Burnout Inventory-Student Scale (MBI-SS) is significant. Table 2 shows the analysis results.

Table 2. Anova Results for Depersonalization Sub-Scale Pretest-Posttest Scores of MBI-SS

Variance Resource	Sum of Squares	Sd	Mean of Squares	F	P	Partial Eta Square
Intergroup	172.81	23				
Group (Experimental/Control)	7.52	1	7.52	1.001	.328	.044
Error	165.29	22	66.51			
Within groups	73.50	24				
Measurement (Pretest- Posttest)	7.52	1	7.52	3.82	.063	.148
Group* Measurement	22.68	1	22.68	11.52	.003	.344
Error	43.29	22	1.96			
Total	246.31	47				

Table 2 shows that the joint effect (group * measurement effect) is significant ($F = 11.52$; $p < .05$). According to this finding, the joint effect of being in different groups and measurements at different times was found to be significant. It was observed that the depersonalization score averages of the students participating in the psychoeducation program decreased significantly compared to the burnout score average of the students in the control group. The eta-squared value ($\eta^2 = .344$) indicates that being in different operation groups explained 34.4% of the variability in depersonalization posttest scores on a large scale, independently from the pretest scores.

Two-Factor Analysis of Variance was applied to the data in order to test whether the difference between the pretest-posttest mean scores of the students in the experimental and control groups taken from the Maslach Burnout Inventory-Student Scale (MBI-SS) Emotional Exhaustion Sub-Scale is significant. Table 3 shows the analysis results.

Table 3. ANOVA Results for the Emotional Exhaustion Sub-Scale Pretest-Posttest Scores of (MBI-SS)

Variance Resource	Sum of Squares	Sd	Mean of Squares	F	P	Partial Eta Square
Intergroup	113.25	23				
Group (Experimental/Control)	21.33	1	21.33	5.10	.034	.188
Error	91.91	22	4.17			
Within groups	207.99	24				
Measurement (Pretest-Posttest)	44.08	1	44.08	7.84	.000	.263
Group* Measurement	40.33	1	40.33	7.18	.034	.246
Error	123.58	22	5.16			
Total	321.24	47				

Table 3 shows that the joint effect (group * measurement effect) is significant ($F = 7.18$; $p < .05$) according to the results of the variance analysis performed on the average scores of the students' emotional exhaustion pretest-posttest measurements. According to this finding, the joint effect of being in different groups and measurements at different times was found to be significant. It was observed that the emotional exhaustion mean scores of the students participating in the psychoeducation program significantly decreased compared to the emotional exhaustion mean scores of the students in the control group. The eta-squared value ($\eta^2 = .246$) indicates that being in different operation groups explained 24.6% of the variability in emotional exhaustion posttest scores on a large scale, independently from the pretest scores.

T-test was applied to independent groups in order to test whether there is a statistically significant difference between the personal achievement pretest-posttest scores of the students in the experimental group and the personal achievement pretest-posttest scores of the students in the control group. Table 4 shows the results.

Table 4. T-test Results of (MBI-SS) Personal Achievement Sub-Scale Pretest-Posttest Scores of Experimental Group and Control Group Students

	Groups	Test	N	\bar{X}	SD	t	p
Personal Achievement	Experimental	Pretest	12	12.75	3.30		
	Control	Pretest	12	11.83	2.20	.79	.43
	Experimental	Posttest	12	10.58	1.37		
	Control	Posttest	12	12.33	3.57	-1.58	.12

Table shows that the personal achievement pretest score average of the students in the experimental group is $\bar{X}=12.75$, the personal achievement pre-

test score average of the students in the control group is $\bar{X}=11.83$. The difference between the posttest mean scores of the students in the experimental group and the posttest scores of the students in the control group is not statistically significant ($t=.79$; $p>.05$). The personal achievement posttest score average of the students in the experimental group is $\bar{X}=10.58$, the personal achievement posttest score average of the students in the control group is $\bar{X}=12.33$. The difference between the posttest mean scores of the students in the experimental group and the posttest scores of the students in the control group is not statistically significant ($t=-1.58$; $p>.05$).

T-test was used to compare the personal achievement pretest and posttest scores of the students in the experimental group for dependent groups. Table 5 shows the analysis results.

Table 5. T-test Results of (MBI-SS) Personal Achievement Sub-Scale Pretest-Posttest Total Scores of Experimental Group Students

Tests	N	\bar{X}	SD	t	p
Pretest	12	12.29	2.78		
Posttest	12	11.45	2.79	1.22	2,35

Table 5 shows that the personal achievement pretest score average of the students in the experimental group is $\bar{X}=12.29$, and their posttest score average is $\bar{X}=11.45$. The difference between the posttest and pretest mean scores of the students in the experimental group is not statistically significant ($t=1.22$; $p>.05$).

Conclusion And Discussion

This study in which university students participated aimed to evaluate the effect of the 8-week psychoeducation program on student burnout. For this purpose, the pretest-posttest scores of the student burnout inventory were compared. The emotional exhaustion and depersonalization posttest scores of the students in the experimental group were significantly lower than their pretest scores, whereas there was no significant difference between the self-efficacy pretest scores and posttest scores. This finding indicates that the applied psychoeducation program led to a decrease in student burnout levels.

The eta-squared values show that being in different operation groups explained 24.6% of the variability in emotional exhaustion posttest scores on a large scale, independently from the pretest scores.

The literature shows that intervention studies conducted to reduce student burnout in university students are effective. Ogbuanya et al. (2019) determined that the Rational-Emotional Behavior Therapy Program had a significant effect on reducing the burnout of students in the experimental group. Similar findings were obtained in another study by Igbokwe, Obande-Ogbuinya, Nwala, Ezugwu, and Ugwu (2020) which evaluated the effect of the Rational-Emotional Behavior Therapy Program on the reducing burnout symptoms, conducted with graduate students studying at state universities in Nigeria. In addition, a study evaluating the effect of burnout status and their attendance on the first- and second-year students at Erciyes University Faculty of Medicine determined that stress management education was effective in reducing burnout, especially the emotional exhaustion sub-dimension of medical students (Naçar, Baykan and Çetinkaya, 2012). The psychoeducation program applied in this study was effective in reducing students' emotional exhaustion and depersonalization levels. This result is similar to the results of the studies in the literature reporting that interventions are effective for university students.

Awa, Plaumann, and Walter (2010) reported that intervention programs against burnout symptoms are effective. Intervention programs includes explanations about the reason for the cognitively-emotionally distorted concepts underlying burnout and how they can be changed (Dryden, 2007). Participants are trained on how to change their dysfunctional thoughts and beliefs. The program includes techniques such as recording of dysfunctional thoughts, directed exploration, Socratic questioning, relaxation exercises, homework and role playing (Hawton, Salkovskis, Kirk and Clark, 1989). The process of psychoeducation program aimed to make students realize the effects of their thoughts and beliefs about school on their own life and relationships, and recognize and change irrational thinking styles. In addition, breathing and relaxation exercises were taught. The students were given homework in accordance with the session topics and purposes. The topics and techniques applied in the sessions may have influenced the change of students' feelings and thoughts. It is thought that the change in feelings and

thoughts of students may have been effective in the decrease in student burn-out scores.

There are therapeutic factors, co-factors, change factors, positive group factors that support the functioning of the group and the development of the members in psychoeducation groups. Most of these factors exist in the groups. When group members have enough time to see that other members have similar problems with them, they open themselves up and express their feelings more. When the number of participants is low in the group sessions, members will have enough time to share their experiences in depth (Brown, 2013). It can be said that the low number of group members and the fact that the students have similar characteristics may have increased the healing effect of the group in addition to the factors that support development in the students in the experimental group.

Considering the results of the research, the psychoeducation program was effective in reducing the burnout levels of university students. It would be beneficial if psychological counselors or experts apply this program to university students.

Students' stress coping and problem solving skills can be improved in order to reduce students' burnout and group psychological counseling can be done.

This research is limited to Selcuk University Faculty of Health Sciences students. Psychoeducation programs can be extended with students from different departments and from different universities in order to reduce burnout levels of students.

Kaynakça / References

- Abarghouei, M. R., Sorbi, M. H., Abarghouei, M., Bidaki, R., and Yazdanpoor, S. (2016). A study of job stress and burnout and related factors in the hospital personnel of Iran. *Electronic physician, 8(7)*, 2625.
- Al-Alawi, M., Al-Sinawi, H., Al-Qubtan, A., Al-Lawati, J., Al-Habsi, A., Al-Shuraiqi, M., . . . Panchatcharam, S. M. (2019). Prevalence and determinants of burnout syndrome and depression among medical students at Sultan Qaboos University: a cross-sectional analytical study from Oman. *Archives of environmental and occupational health, 74(3)*, 130-139.

- Awa, W. L., Plaumann, M., and Walter, U. (2010). Burnout prevention: A review of intervention programs. *Patient Education and Counseling*, 78(2), 184-190. doi: <https://doi.org/10.1016/j.pec.2009.04.008>
- Brown, N. W. (2013). *Psikolojik danışmanlar için psiko-eğitsel gruplar hazırlama ve uygulama rehberi*. Birinci Baskı. (Çev. V. Yorğun). Ankara: Anı Yayıncılık..
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri ve analiz el kitabı: istatistik, araştırma deseni: SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Chou, L.-P., Li, C.-Y., and Hu, S. C. (2014). Job stress and burnout in hospital employees: comparisons of different medical professions in a regional hospital in Taiwan. *BMJ open*, 4(2).
- Christensen, L., Johnson, R., and Turner, L. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz* (Çev. A Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Corey, G. (2008). *Theory and practice of group counseling* (7th ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Çapri, B., Gündüz, B., and Gökçakan, Z. (2011). Maslach tükenmişlik envanteri öğrenci formu (MTE-ÖF)'nun Türkçe'ye uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 134-147.
- Danhof-Pont, M. B., van Veen, T., and Zitman, F. G. (2011). Biomarkers in burnout: a systematic review. *Journal of psychosomatic research*, 70(6), 505-524.
- DeLucia-Waack, J. L. (2006). *Leading psychoeducational groups for children and adolescents*. Sage Publications.
- Dryden, W. (2007). Resilience and rationality. *journal of rational-emotive and cognitive-behavior therapy*, 25, 213-226. doi:10.1007/s10942-006-0050-1
- Dyrbye, L. N., West, C. P., Satele, D., Boone, S., Tan, L., Sloan, J., and Shanafelt, T. D. (2014). Burnout among US medical students, residents, and early career physicians relative to the general US population. *Academic medicine*, 89(3), 443-451.
- Erkuş, A. (2013). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of social issues*, 30(1), 159-165.
- Freudenberger, H. J., and Richelson, G. (1994). *Tükenmeye rağmen nasıl yaşanabilir? Stresle Başa Çıkma*, Ankara: Türk Psikologlar Demeği Yayınları, 2, 64-67.
- Golembiewski, R. T., Boudreau, R. A., Sun, B.-C., and Luo, H. (1998). Estimates of burnout in public agencies: worldwide, how many employees have which degrees of burnout, and with what consequences? *Public Administration Review*, 59-65.
- Güler, M. (2016). Examination of burnout levels in guidance and psychological counseling students. *The 2nd International Conference on the Changing World and Social Research (ICWSR)*. Barcelona-SPAIN

- Gündüz, B., Çapri, B., and Gökçakan, Z. (2012). Üniversite öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 38-55.
- Hamaideh, S. H. (2011). Stressors and reactions to stressors among university students. *International journal of social psychiatry*, 57(1), 69-80.
- Hawton, K. E., Salkovskis, P. M., Kirk, J. E., and Clark, D. M. (1989). *Cognitive behaviour therapy for psychiatric problems: A practical guide*: Oxford University Press.
- Heinen, I., Bullinger, M., and Kocalevent, R.-D. (2017). Perceived stress in first year medical students-associations with personal resources and emotional distress. *BMC medical education*, 17(1), 4.
- Igbokwe, C., Obande-Ogbuinya, N., Nwala, E., Ezugwu, U., and Ugwu, U. (2020). Effect of rational-emotive behavior intervention on managing burnout symptoms among postgraduate students in public universities. *Global Journal of Health Science*, 12, 38. doi:10.5539/gjhs.v12n9p38
- Kaya, Ş., and Ariöz, A. (2014). Ebe ve hemşire öğrencilerinde tükenmişlik düzeyi ve etkileyen faktörler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31, 31-89.
- Lin, S.-H., and Huang, Y.-C. (2014). Life stress and academic burnout. *Active Learning in Higher Education*, 15(1), 77-90.
- López-Alegría, F., Oyanedel, J., and Rivera-López, G. (2020). Burnout syndrome in Chilean midwifery students. *SAGE Open*, 10, 215824402090209. doi:10.1177/2158244020902090
- Maslach, C., and Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied and Preventive Psychology*, 7, 63-74. doi:10.1016/S0962-1849(98)80022-X
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., and Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.397
- Naçar, M., Baykan, Z., and Çetinkaya, F. (2012). Erciyes Üniversitesi Tıp Fakültesi birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinde tükenmişlik durumu ve eğitimin etkisi. *Tıp Eğitimi Dönüşümü*, 35(35), 9-20.
- Ogbuanya, T. C., Eseadi, C., Orji, C. T., Omeje, J. C., Anyanwu, J. I., Ugwoke, S. C., and Edeh, N. C. (2019). Effect of rational-emotive behavior therapy program on the symptoms of burnout syndrome among undergraduate electronics work students in Nigeria. *Psychological Reports*, 122(1), 4-22.

- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., and Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of cross-cultural psychology*, 33(5), 464-481.
- Schaufeli, W. B., and Taris, T. (2005). The conceptualization and measurement of burnout: Common ground and worlds apart. *Work and Stress*, 19,(3) 256-262.
- Tansel, B. (2015). Üniversite öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(2), 241-268.
- Tavolacci, M. P., and Veber, B. (2015). Burnout and stress in medical students in France: prevalence and associated factors: Joel Ladner. *European Journal of Public Health*, 25(suppl_3). doi:10.1093/eurpub/ckv171.084
- Tunç, A., and Gündüz, B. (2010). Maslach tükenmişlik modeline dayalı müdahale çalışmalarının incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(11), 84-106.
- Yedigöz Sönmez, G., and Çapri, B. (2013). The effect of stress coping program on burnout levels of high school students. *International journal on new trends in education and their implications*, 4(3), 148-164.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Güler, M. (2020). The effect of psychoeducation program on burnout levels of university students. *OPUS-International Journal of Society Researches*, 16(Eğitim ve Toplum Özel Sayısı), 5524-5539. DOI: 10.26466/opus.813344

İlkokul Öğrencilerinde Akran Zorbalığı: Ankara Pursaklar Örneği

DOI: 10.26466/opus.758653

*

Semira Hamurcu *

* Öğretmen, Yıldırım Beyazıt İlkokulu, Ankara

E-Posta: hamurcusemira@gmail.com

ORCID: [0000-0003-1072-0231](https://orcid.org/0000-0003-1072-0231)

Öz

Eğitim-öğretim etkinliklerini olumsuz yönde etkileyen akran zorbalığının psikolojik ve sosyal etkileri sadece okul yıllarıyla sınırlı kalmayıp ilerleyen yıllarda da etkilerini göstermektedir. Bu olumsuz etkiler sadece zorbalığa maruz kalan kurbanların değil, aynı zamanda zorbalığa tanık olan ve zorbaca davranışları gerçekleştiren öğrencilerin de hayatlarını etkilemektedir. Kısa dönemde okuldan uzaklaşmak, okul devamsızlığı, akademik başarısızlık gibi toplumsal uyum sorunlarını, uzun dönemdeyse kaygı, depresyon, intihar gibi psikolojik problemlerin yanı sıra fizyolojik problemlerin de kaynağını oluşturabilen akran zorbalığına zorbalık ortaya çıkmadan müdahale etmek ve bu davranışları önlemeye çalışan araştırmaların yapılması gerekmektedir. Zorbalığa yol açan problemlerin nedenlerinin analiz edilmesi, probleme uygun girişimlerin planlanıp uygulanması, sonuçlarının değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı da, ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin maruz kaldıkları zorbalık türlerini, bunların görülme sıklığını, zorbalığın kim tarafından yapıldığını tespit etmek, zorbalığın görülme türünü sınıf düzeyi ve cinsiyete bağlı olarak incelemek ve mevcut durumu ortaya koymaktır. Araştırma kapsamında veri toplamak amacıyla, öğrencilerin maruz kaldıkları zorbalık türlerinin neler olduğunu, ne sıklıkla gerçekleştiğini ve bu eylemlerin kim tarafından yapıldığını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan anket formu uygulanmıştır. Araştırmaya 140 kız, 160 erkek olmak üzere toplam 300 öğrenci katılmıştır. Uygulama sonunda anket formunda yer alan sorular yüzde ve frekansları hesaplanarak tablolar halinde özetlenmiştir. Araştırma deseni nicel yöntem üzerine kuruludur. Sahadan elde edilen veriler sonucunda görülmüştür ki, erkek öğrenciler fiziksel zorbalık davranışlarına sınıf fark etmesizin kız öğrencilere göre daha fazla maruz kalmaktadırlar. İlkokul öğrencilerinin okullardaki akran zorbalığı davranışına maruz kalmak veya tanık olmalarını kendi algılarına dayalı olarak değerlendirmeleri nedeniyle elde edilecek bulgular sınırlılık gösterebilir.

Anahtar Kelimeler: İlkokullarda akran zorbalığı, zorbalık, okul zorbalığı.

Peer Bullying In Primary School Students: The Case of Ankara Pursaklar

*

Abstract

Psychological and Social impacts of Peer Bullying affecting education and training activities adversely is not only limited with school years but may (also) persist through upcoming years. These negative impacts affect not only the life of victims but the outsiders as well as the bullies executing the hostile act. Sourcing to the problems such as alienation from school, absenteeism and academic failure in terms of social compliance in the short term and problems such as anxiety, depression and suicidality in terms of psychological problems in the long term as well as those leading to psysiological ones, Peer Bullying is requisite to be prevented before it occurs and necessary research ought to be done. It's crucial to analyze the causes of the problems and find the accurate solutions and do the summative assessment for the problems leading to bullying. The aim of this study is to determine the types of bullying, the prevalence of it and who the doers are among the third and fourth grade students depending on class level and gender in order to reveal the current situation. Within the research a questionnaire form held by the researcher is used to collect data searching for the types of bullying, the frequency of it and who the doers are. The participants are 140 girls and 160 boys, 300 students in total. The results in the questionnaire are summed up in charts in percentage and frequency calculations. The research design is based on quantitative method. As a result of the data obtained from the field, it was seen that male students are more exposed to physical bullying behaviors than female students regardless of their class. Findings to be reached may indicate limitedness as they evaluate the situation according to their perception for the Primary School Students exposed to Peer Bullying as a victim or an outsider.

Keywords: Peer bullying, bullying, school bullying in primary schools.

Giriş

Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geline yirmibirinci yüzyılda her alanda olduğu gibi eğitim kurumunda da eski ilkelerin değiştiği, yeni bir paradigmanın oluşmaya başladığı görülmektedir. Bilgiye dayalı yeni toplum düzeni oluşturulurken, değişen öğrenme ve öğretme biçimlerimizle birlikte eğitim kurumlarından beklentilerimiz de farklılaşmaktadır. Karar alma sürecine velileri ve öğrencileri dahil etmek, etkili teknoloji kullanımı, merkezine öğretmenin değil öğrencinin ilgi ve yeteneklerinin konacağı bir örgütlenme, ders programları ve saatlerinin öğrencilere göre düzenlenmesi, etkinliklerin farklı zeka türlerini ortaya çıkaracak şekilde programlanması gibi hedefler beklentilerin sadece bir kısmını oluşturmaktadır. Tüm bu beklentilerin yanı sıra ilk hedef hiçbir zaman değişmemektedir: Çocuklarımızın okul ikliminde her türlü risk ve tehlikeden uzak tutulması ve korunması.

Okul iklimini olumsuz etkileyen etmenlerin başında vandalizm, şiddet, teknoloji ve internet bağımlılığı, zorbalık, akran zorbalığı, siber akran zorbalığı gibi olaylar gelmektedir. Okul ortamını olumsuz etkileyerek öğrencilerde korku ve kaygı hissi yaratan bu olaylar devamsızlık ve okula yabancılaşma hatta ileri yıllarda okulu terk etme gibi davranışlara neden olabilmektedir.

Çocukların hızlı bir fiziksel ve psikolojik gelişme süreci içinde olmaları onların davranışlarına da yansımaktadır. Çocuklar hem şiddetin uygulayıcısı hem de mağduru olabilmektedir. Öğrenciler arası şiddet olaylarının medyada sıklıkla yer alması, okulda şiddet olaylarının kaygı verecek düzeyde olduğu tartışmalarını da beraberinde getirmektedir. En sade biçimiyle şiddet; insanlara fiziksel ve ruhsal olarak zarar veren her türlü davranış olarak değerlendirilebilir. “Yaşça daha büyük ya da fiziksel olarak daha güçlü olan öğrencilerin kendilerinden daha güçsüz olan çocukları hırpalaması, eziyet etmesi ve rahatsız etmesi” olarak tanımlanan “okul zorbalığı” (school bullying) kavramı (Pişkin, 2002) ise öğrencilerin birbirlerine yönelik şiddetini ele almaktadır. Akran zorbalığı olarak da isimlendirilebilen bu kavram, dövme, tokat atma, itme, çekme, dürtme, korkutma, alay etme, kızdırma, kötü isim takma, hakaret etme ve küçük düşürme gibi fiilleri içermektedir. Olweus’e (1994) göre akran zorbalığı; eşit güce sahip olmayan akranlar arasında daha güçsüz olanın daha güçlü olan bir kişi veya daha fazla kişinin olumsuz eylemlerine sürekli olarak maruz bırakılmasıdır. Kartal (2009) ise akran zorbalığını, zorba ve kurbanlar arasında öğretmen ve öğrencilerin de bulunduğu

sosyal bağlamda gerçekleşen olumsuz bir etkileşim olarak tanımlamaktadır. Bu etkileşim, kurbanın yalnızca okul hayatında değil, yetişkinlik hayatında da etkili olabilecek uzun süreli bir olgu olarak görülmektedir.

Okullarda her geçen gün daha fazla akran zorbalığı davranışlarının görülmesiyle birlikte bu konuda daha çok araştırma yapılmaya başlanmıştır. Alan yazında akran zorbalığı ile ilgili pek çok çalışma bulunmaktadır. Zorbalık ile ilgili çalışmaların ilk olarak İskandinav ülkelerinde ele alındığı görülmektedir (Gökler, 2007). Alsaker (1993), çalışmasında 5-7 yaşları arasındaki Norveçli 120 çocuğun %12,5'inin potansiyel kurban olabileceğini ifade etmektedir. Perren ve Alsaker (2006), çalışmalarında kurban, zorba, hem kurban hem zorba rolündeki çocukların davranışlarını incelemişlerdir. Çalışma sonucunda kurbanların daha itaatkar, çekingen daha az işbirlikçi oldukları ortaya koyulurken, zorba ve hem kurban hem zorba çocukların daha fazla saldırgan oldukları ifade edilmiştir. Yine bu çalışmada tıpkı kurban rolündeki çocuklar gibi hem kurban hem zorba çocukların da daha az işbirlikçi oldukları belirlenmiştir. Ayrıca zorba rolündeki çocukların liderlik özelliklerinin üst düzeyde olduğu da saptanmıştır. Kartal (2009), öğretmen adaylarının uygulama okullarındaki zorbalıklarla ilgili değerlendirmelerini incelediği çalışmasında, en çok sözel zorbalığın gerçekleştiği, zorbalığı en çok uygulayanların erkek öğrenciler olduğu ve zorbalığın en ağır basan nedenlerinden birinin kurbanlardaki konuşma güçlüğü olduğu ifade edilmiştir. Burnukara ve Uçanok (2012), tarafından yapılan çalışmada 868 ortaokul ve lise öğrencisiyle çalışılmış ve bu öğrencilerin %31,9'unun akran zorbalığı davranışına maruz kaldığı belirtilmiştir. Çelik, Çelen, ve Seferoğlu'nun (2015) ortaokullardaki siber zorbalığı inceledikleri çalışmalarında öğrencilerin %47,1'inin başkalarının uğradığı siber zorbalığa tanık olduğu, %48'inin ise siber zorbalığa maruz kaldığı ifade edilmiştir. Salı'nın (2014) çalışmasında erkek çocuklarının kız çocuklarına oranla daha fazla akran zorbalığı davranışında bulunduğu belirtilmiştir. Metin- Aslan ve Tuğrul'un (2013) çalışmasında okul öncesi zorbalığa uğrayan çocukların bu tarz davranışlara okul bahçesi gibi büyük çocuklarla bir araya geldikleri ortamlarda maruz kaldıkları ifade edilmiştir. Güven'in (2015), 200 ortaokul öğrencisi ile yaptığı çalışmasında düşük sosyoekonomik düzeyden gelen öğrencilerin daha fazla kurban rolünde olduğu ve erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla zorba oldukları tespit edilmiştir. Akyol, Yıldız ve Akman'ın (2018) öğretmenlerin akran zor-

balığına ait görüşlerini aldıkları çalışmalarındaki araştırma bulgularına bakıldığında, küçük yaş grupları ile çalışan öğretmenlerin fiziksel zorbalıkla, daha büyük yaş grupları ile çalışan öğretmenlerin ise psikolojik/duygusal ve sözel zorbalıkla karşılaştıkları sonucuna ulaşılmaktadır. Gültekin Akduman'ın (2010), 7-14 yaş çocuk gruplarıyla yaptığı çalışmada, 7-8 yaş çocuklarında açık saldırı yani fiziksel şiddete daha fazla rastlandığı görülmektedir. Yaşla beraber fiziksel saldırganlığın azaldığı ve konuşma becerilerinin gelişmesi ile sözel saldırıların arttığı da tespit edilmektedir.

Bu bilgiler ışığında, ilkokul kademesinde eğitim gören öğrencilerin akran zorbalığının türlerine, sıklığına ve zorbaca davranışların kim tarafından yapıldığına dair görüşlerinin araştırılması akran zorbalığını önlemeye yönelik çalışmalara katkı sağlayacaktır.

Bu çalışmanın **konusu**, ilkokul öğrencilerinde görülen akran zorbalığı davranışlarının meydana gelme nedenleri ve bu davranışların yoğunluğunun cinsiyet, etnik köken, okuldaki sınıf düzeyi gibi demografik değişkenlere göre nasıl farklılaştığı, zorbalığa maruz kalmada bu değişkenlerin risk faktörü olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Bu araştırmanın **amacı** ise, ilkokul öğrencilerinin karşılaştıkları akran zorbalığı davranış tiplerini, bu davranışların gerçekleşme sıklığını ve bu davranışların kim tarafından yapıldığını tespit etmektir. Araştırmanın alt amacı ise karşılaşılan akran zorbalığı davranışlarının cinsiyet ve yaş açısından farklılık gösterip göstermediğini saptamaktır. Türkiye'de ilkokullarda akran zorbalığı ile ilgili yapılan araştırmalar oldukça sınırlıdır. Akran zorbalığının ilkokullardaki genel görünümü hakkında bilgi edinmek öğrencilerin ileri yaşlarda karşılaşılabilecekleri zorbalık davranışlarının önüne geçebilmek açısından oldukça önemlidir. Akran zorbalığı, kısa dönemde okuldan uzaklaşmak, okul devamsızlığı, akademik başarısızlık gibi toplumsal uyum sorunlarını, uzun dönemdeyse kaygı, depresyon, intihar gibi psikolojik problemlerin yanı sıra fizyolojik problemlerin de kaynağını oluşturmaktadır. Bu tür sorunlarla karşılaşmamak için zorbalık ortaya çıkmadan önce duruma müdahale edip, bu davranışları önlemeye çalışmak ve esas olarak da bu tür davranışları önlemeye yönelik araştırmaların yapılması gerekmektedir.

Zorbalığa yol açan nedenlerin analiz edilmesi, probleme uygun girişimlerin planlanıp uygulanması, sonuçlarının değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu araştırma bağlamında zorbalık olaylarına müdahale edilmesi için ilişkili

olduğu düşünülen cinsiyet ve okuldaki sınıf düzeyi faktörlerinin incelenmesi, okullardaki akran zorbalığı davranışları hakkında öğrenci görüşlerinin belirlenmesi oldukça önemlidir. Bu araştırmanın verileri ile mevcut yazındaki ilkokullarda akran zorbalığı tartışmalarına ilave olarak akran zorbalığı davranışına, cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından yeni bir katkı sağlayabilmek amaçlanmaktadır. Çalışma ile elde edilen nicel veriler, sosyal bilimler alanında önemli bir yere sahip zorbalık, akran zorbalığı, şiddet, okul kültürü, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerinin birbirleriyle ilişkilerinin açıklanması ve bu alanda araştırma yapacaklara katkı sunması açısından önem arz etmektedir.

Problem Durumu

İlkokul öğrencilerinin akran zorbalığına ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Alt Problemleri:

- İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin maruz kaldıkları akran zorbalığı türleri nelerdir?
- İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin maruz kaldıkları akran zorbalığı davranışlarının görülme sıklığı nedir?
- Akran zorbalığı davranışının nedenleri ve görülme sıklığı sınıf düzeyi ve cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- Hangi zorba davranışlar cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir?
- Akran zorbalığı görülme sıklığında, üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Bu araştırmanın evreni Ankara'daki ilkokullardır. Araştırma, Ankara ili Pursaklar ilçesindeki 2000 mevcutlu Saray İlkokulu'ndaki 3. ve 4. Sınıf öğrencilerini oluşturan 907 kişilik bir öğrenci grubundan sınırlı bir zaman dilimi içerisinde akran zorbalığı davranışı hakkında bilgi toplamayı hedeflemiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'ndan ve Hacı Bayram Veli Üniversitesi'nden gerekli etik izin alındıktan sonra hazırlanan anketler, toplamda 300 öğrenciye, 22-26 Nisan 2019 tarihinde uygulanmıştır. Bu çerçevede araştırma bir tarama araştırmasıdır.

ması (survey) olma özelliğine sahiptir. Yani araştırmacı bir yandan anket yaparken diğer yandan anketten elde edilen verilerin eksik kalması durumunda eksiklikleri mülakatlar yaparak tamamlamaya çalışmıştır. Ayrıca araştırmacının öğretmen olması, öğrenci davranışlarının doğrudan gözlem yoluyla incelenmesini mümkün kılmaktadır.

Anket yoluyla elde edilen verinin analizi sonucunda, araştırmaya katılan bireylerin düşünce, tutum ve görüşlerini belirlemek, çeşitli çıkarımlarda bulunmak ve karşılaştırmalar yapmak mümkün olabilmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2017, s.175), bu ekseninde anket araştırma için uygun bir veri toplama tekniği olarak görülmüştür. Bu teknik aracılığıyla, araştırma yapılan alanla ilgili ulaşılan veriler daha önce yapılan araştırma sonuçlarıyla mukayese edilebilecektir. Böylece araştırma hem literatür üzerinden bir sağlama yapmayı hem de daha önce yapılan benzeri araştırma sonuçlarını test etmeyi hedeflemiştir.

Veri toplama sürecine geçilmeden önce Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğünden çalışma kapsamında araştırma izni alınmıştır. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Etik Komisyonundan alınan etik onay ile araştırma süreci başlamıştır. Etik onay ve uygulama izni evrakları ekte sunulmuştur. Öğrenciler sınıflarında, öğretmenlerinin de eşliğinde kendi bildirimlerine dayanan ve etik ilkelere ilgili mevzuatı takip ederek bağlı kalınan anketi doldurmuşlardır. Anket uygulanmadan önce her sınıfta öğrencilere anket hakkında bilgi veren konuşma yapılmıştır. Her sınıfta kısa bir sohbetten sonra, kendileri ve okulda yaşadıkları kimi güçlükler hakkında sorular sorulmuş, bunun bir test ya da sınav olmadığı, soruların doğru ya da yanlış cevaplarının bulunmadığı özellikle ifade edilmiştir. Verdikleri yanıtların gizliliği konusunda güvence verilip, işbirliklerinden dolayı teşekkür edilmiştir.

Bu araştırmanın temel varsayımı, öğrencilerdeki zorbalık davranışını ölçmek için geliştirilen anketin güvenilir ve geçerli bir ölçüm aracı olmasıdır. Araştırmanın diğer bir varsayımı, akran zorbalığı davranışının zorbalığa maruz kalan öğrencinin eğitim sürecini olumsuz etkileyeceğidir.

Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ankara ili, Pursaklar ilçesi ilkokullarında öğrenim gören üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. İlkokul öğrencilerinin okullardaki akran zorbalığı davranışına maruz kalmaları veya tanık olmalarının kendi algılarına dayalı olarak değerlendirilmesiyle sınırlıdır. İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanan anket formunun ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

Bulgular

Bu bölümde sahada uygulanan anket sorularından hareketle elde edilen verilerin betimsel analizi sunulacaktır. Anketler ilköğretim 3. ve 4. Sınıf öğrencilerine uygulanmış olup aşağıdaki veriler onların anket sorularına verdikleri cevapların analizidir.

Demografik Bulgular

Tablo 1. Cinsiyet

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde
Kız	140	46,7	46,7
Erkek	160	53,3	53,3
Toplam	300	100,0	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin %46.7'si kız ve %53.3'ü erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Bilinçli bir tercih olmamakla birlikte öğrencilerin eşit dağılıma sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Sınıf Düzeyi

Sınıf	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde
3. Sınıf	147	49,0	49,0
4. Sınıf	153	51,0	51,0
Toplam	300	100,0	100,0

Öğrencilerin %49'u üçüncü sınıf, %51'i dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmaya katılacak öğrencilerin seçiminde bu yüzdelerin birbirine yakın olması bilinçli bir tercih olmuştur.

Tablo 3. Anne Eğitim Düzeyi

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde
Okuryazar	51	17,0	17,0
İlkokul ve Ortaokul mezunu	152	50,7	50,7
Lise mezunu	71	23,7	23,7
Yüksekokul ve üniversite mezunu	26	8,7	8,7
Toplam	300	100,0	100,0

Öğrencilerin annelerinin %17'si okur-yazar ya da değil, %50'si ilkokul ve ortaokul mezunu, %23'ü lise mezunu, %8'i yüksekokul ve üniversite mezunudur. Anne eğitim düzeyi daha çok ilk-orta ve lise eğitim düzeyinde yoğunlaşmaktadır, toplamda %74.4. Bunun anlamı anket uygulanan her dört

öğrenciden üçünü bu grup oluşturmaktadır. Her on öğrenciden ancak yaklaşık birinin annesi yüksekokul ya da üniversite mezunu durumundadır.

Tablo 3. Baba Eğitim Düzeyi

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde
Okuryazar	39	13,0	13,0
İlkokul ve Ortaokul mezunu	119	39,7	39,7
Lise mezunu	95	31,7	31,7
Yüksekokul ve üniversite mezunu	47	15,7	15,7
Toplam	300	100,0	100,0

Öğrencilerin babalarının %13'ü okur-yazar ya da değil, %39'u ilkököl veya ortaokul mezunu, %31'i lise mezunu, %15'i yüksekokul veya üniversite mezunudur. Bu yüzdeler anne eğitim düzeyi tablosundaki yüzdelerle oldukça yakındır. Tıpkı anne eğitim düzeyi yüzdelerinde olduğu gibi baba eğitim düzeyi yüzdelerinde de en yüksek oran ilkököl veya ortaokul mezunu oranıdır. Eğitim düzeyinin düşüklüğü kaynaklı sosyal bakımdan zayıf ailelerden gelen öğrencilerin zorbalık davranışlarını gerçekleştirme nedenleri bu öğrencilerin etraflarına duydukları kıskançlık olabilir. Nitekim Gökler(2009)'e göre de zorbalığın nedenleri, zorbaların sosyal bakımdan zayıf ailelerden gelmeleri sebebiyle etraflarına kıskançlık ve nefret duyguları beslemeleri olabilir.

Fiziksel Zorbalık Bulguları

Tablo 5 Okulundaki öğrenciler seni itti mi?

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde
Asla	100	33,3	33,3
Haftada 1-2 gün	171	57,0	57,0
Haftada 3 ve daha fazla gün	29	9,7	9,7
Toplam	300	100,0	100,0

İtme davranışından birine yumruk vurarak şiddet uygulamaya kadar farklı türleri olan okuldaki şiddet, zorbalık davranışının araştırma grubu içindeki örneği Tablo 5'de itme davranışı örneği ile ele alınmıştır. Okuldaki öğrenciler tarafından asla itilmediğini belirten öğrencilerin oranı %33'tür. Bu durumda her üç öğrenciden birinin itme davranışına maruz kalmadığı görülmektedir. Haftada 3 ve daha fazla gün itme davranışına maruz kalanların oranı ise %9'da kalmaktadır. Yani her on öğrenciden birisi haftada üç ya da daha fazla kez bu davranışa maruz kaldığını belirtmektedir. Öğrencilerin yarısından fazlasının itme davranışına haftada bir ya da iki kez maruz kaldığı

görülmektedir. Araştırmacının öğrenciler üzerindeki gözlemleri de bu bilgileri doğrulamaktadır. Araştırmacı öğrencilerin okula giriş ve çıkışlarında, bayrak töreni için okul bahçesinde sıra olurken, kantinde alışveriş yaparken hatta defterini göstermek için öğretmenin yanına gelirken dahi birbirlerini itme davranışını gösterdiklerini gözlemlemektedir. İtme davranışı itme eyleminin şiddetine, karşısındakine verdiği zarara ve karşısındakinin o davranışı algılamaya biçimine göre normal ve patolojik arasında salınım gösterebilmektedir. Örneğin öğretmene göstermek üzere defterini öğretmene götürerek öğrencilerin şaka yollu birbirlerini itmeleri bir zorbalık olarak değerlendirilemezken kantinde birinin önüne geçme ya da sınıfın dışına çıkarken önündekini rahatsız edici biçimde itme zorbalık davranışı kapsamına girebilmektedir.

Tablo 6. Okulundaki öğrenciler seni itti ise bu kim tarafından yapıldı?

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde
Kız	16	5,3	8,0
Erkek	117	39,0	58,5
Bir grup	67	22,3	33,5
Toplam	200	66,7	100,0
Cevapsız	100	33,3	
Toplam	300	100,0	

İtme davranışına maruz kalan öğrenciye bu davranışı kimin yaptığına baktığında itme davranışının en az kız öğrenciler tarafından yapıldığı görülmektedir. Bunu %33,5 ile bir grup ve %58,5 ile erkek öğrenci seçeneği takip etmektedir. Uçanok ve Uludağlı da (2005) erkeklerin, kızlara oranla akran zorbalığı davranışlarını daha fazla gösterdiklerini belirlemiştir.

Tablo 7. Okulundaki öğrenciler seni tekmeledi mi?

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde
Asla	194	64,7	64,7
Haftada 1-2 gün	83	27,7	27,7
Haftada 3 ve daha fazla gün	23	7,7	7,7
Toplam	300	100,0	100,0

Tekmeleme davranışı itme gibi şiddet dozu belirsiz bir eylemden daha farklıdır çünkü tekme atmak doğrudan şiddet göstergesi, zorbalığın bir işareti olarak görülebilir. Okuldaki öğrenciler tarafından asla tekmelemediğini belirten öğrencilerin oranı %64'tür. Haftada 1-2 gün tekmeleme davranışına

maruz kalanların oranı %27 iken haftada 3 ve daha fazla gün tekmeleme davranışına maruz kalanların oranı %7'de kalmaktadır. Kızmaz'a (2006) göre çocuğun gen özellikleri, karakteri ve ihtiyaçları gibi faktörler onun zorbaca eylemlere eğilimli olmasında rol oynamaktadır. Araştırmacı eğitim verdiği öğrencilerin ailelerini tanımakta ve sert mizaçlı ailelerin çocuklarının da sert mizaçlı olup fiziksel zorbalık olarak nitelendirebileceğimiz davranışlar sergilediklerine tanık olmaktadır. Bu nedenle okullarda öğrenci zorbalığını önlemenin bir yolu çocuklara yönelik rehabilitasyon programları ise diğer yönü de çocukların yetiştikleri ortam yani öncelikle aile çevresine yönelik bir iyileştirme programının hayata geçirilmesi, zorbalık davranışı sergileyen öğrencilerin ve velilerinin onları deşifre etmeyecek, rahatsız etmeyecek bir rehabilitasyon programına dahil ederek, onları izlemeye almak ve bu çerçevede dolaylı olarak okullarda meydana gelecek, gelebilme ihtimali yüksek zorbalıkların önüne geçmeye çalışmaktır.

Tablo 8. Okulundaki öğrenciler seni tekmeledi ise bu kim tarafından yapıldı?

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde
Kız	9	3,0	8,5
Erkek	79	26,3	74,5
Bir grup	18	6,0	17,0
Toplam	106	35,3	100,0
Cevapsız	194	64,7	
Toplam	300	100,0	

Tekmeleme davranışına maruz kalan öğrenciye bunun kim tarafından yapıldığına bakıldığında tekmeleme davranışında en çok %74,5'lik bir oranla erkek öğrencilerin bulunduğu görülmektedir. Bunu %17 ile bir grup ve %8,5'lik oranla kız öğrenciler takip etmektedir. Pişkin (2002) de öğrencilerden erkek olanların fiziksel zorbalığa daha fazla maruz kalıp, daha fazla fiziksel zorbalık davranışlarında bulduklarını ifade etmektedir. Tekmeleme şiddet düzeyi yüksek bir zorbalık eylemi olarak görülmelidir. Davranışın şiddet düzeyi yükseldikçe daha çok erkekler tarafından şiddetin yine erkekler yöneldiği görülmektedir. Yüksek dozlu şiddet eylemleri kız öğrencilerin maruz kaldıkları bir durum olarak görülmemektedir.

Tablo 9. Okulundaki öğrenciler sana vurdu mu?

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde
Asla	126	42,0	42,0
Haftada 1-2 gün	127	42,3	42,3
Haftada 3 ve daha fazla gün	47	15,7	15,7
Toplam	300	100,0	100,0

Öğrencilerin %42'si kendilerine asla bir başka öğrencinin vurmadığını belirtmiştir. %42'lik oranla bazı öğrenciler kendilerine diğer öğrencilerin haftada 1-2 gün sıklıkla vurduğunu, %15'lik oranla da kendilerine haftada 3 ve daha fazla sıklıkla diğer öğrencilerin vurduğunu belirtmiştir.

Eslea ve Rees(2001), araştırmalarında zorbalığın ileri yaşlarda bile unutulmadığını belirtmektedirler. Araştırma bulgularında, zorbalık olaylarının sıklığının yaşla birlikte azaldığı da tespit edilmiştir. Totan (2008), çalışmasında, zorbalık davranışlarının üst sınıflara doğru arttığını, mağdur oranının ise üst sınıflara doğru azaldığını saptamıştır. Araştırmacının gözlemleri de bu bilgileri doğrulamaktadır. Nitekim araştırmacının öğretmeni olduğu 8 yaş grubu çocukların zorbalığa maruz kalma şikayetleri 9, 10 ve 11 yaş grubu çocuklarına yönelik olmaktadır. 8 yaş grubu çocukları üst sınıflardaki öğrenciler tarafından sıklıkla fiziksel zorbalığa maruz kalmaktadır. 8 yaş grubu öğrencisi fiziksel olarak daha savunmasız ve güçsüz olduğu için üst sınıfların şiddetine, zorbalığına daha fazla maruz kalma potansiyeline sahiptir.

Tablo 10. Okulundaki öğrenciler sana vurdu ise bu kim tarafından yapıldı?

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde
Kız	22	7,3	12,6
Erkek	114	38,0	65,5
Bir grup	38	12,7	21,8
Toplam	174	58,0	100,0
Cevapsız	126	42,0	
Toplam	300	100,0	

Öğrencilerin %12'si kendisine vuran öğrencinin kız olduğunu, %65'i erkek olduğunu, %21'i ise bir grup tarafından kendisine vurulduğunu belirtmiştir. Araştırmacı teneffüs saatlerinde tuttuğu nöbetleri esnasında da gözlemler yapmakta ve başka bir öğrenciye vurarak fiziksel şiddet içeren davranışlar sergileyen öğrencilerin çoğunlukla erkek öğrenciler olduğunu gözlemlemektedir.

Tablo 11. Okulundaki öğrenciler el kol şakası yaparak seni rahatsız etti mi?

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde
Asla	147	49,0	49,0
Haftada 1-2 gün	114	38,0	38,0
Haftada 3 ve daha fazla gün	39	13,0	13,0
Toplam	300	100,0	100,0

Tablo 11’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin %49’u kendisine bir başka öğrenci tarafından asla el kol şakası yapılmadığını belirtmiştir. Kendisine bir başka öğrenci tarafından haftada 1-2 gün sıklıkla el kol şakası yapıldığını belirten öğrenci oranı %38 iken, haftada 3 ve daha fazla gün yapıldığını belirten öğrenci oranı %13’tür. Zorbalığın cinsiyetle ilişkisini araştıran Dölek (2002), kızların kızlara, erkeklerin de erkeklerle daha fazla zorba davranışlarda bulunduğunu ifade etmektedir. Araştırmacının öğrenciler üzerindeki okul içi gözlemleri de bu bilgileri doğrulamaktadır. Öyle ki kendisine el kol şakası yapıldığından şikayetçi olan kurban öğrenciler çoğunlukla zorbanın hem cinslerinden biri olduğunu ifade etmektedirler. Çoğunlukla kızların kızlarla, erkeklerin de erkeklerle oyun oynayıp vakit geçirdiği düşünüldüğünde bu sonuca varılması da kaçınılmaz olmaktadır.

Tablo 12. Okulundaki öğrenciler el kol şakası yaparak seni rahatsız etti ise bu kim tarafından yapıldı?

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde
Kız	17	5,7	11,1
Erkek	104	34,7	68,0
Bir grup	32	10,7	20,9
Toplam	153	51,0	100,0
Cevapsız	147	49,0	
Toplam	300	100,0	

Sözel Zorbalık Bulguları

Tablo 12. Okulundaki öğrenciler sana kötü sözler söyledi mi?

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde
Asla	100	33,3	33,3
Haftada 1-2 gün	135	45,0	45,0
Haftada 3 ve daha fazla gün	65	21,7	21,7
Toplam	300	100,0	100,0

Öğrencilerin %33’ü arkadaşları olan diğer öğrencilerin kendisine asla kötü sözler söylemediğini belirtmiştir. Bu durumda her üç öğrenciden birinin kötü sözler işitme davranışına maruz kalmadığı görülmektedir. Haftada 3 ve daha fazla gün kötü sözler işitme davranışına maruz kalanların oranı ise %21’de kalmaktadır. Öğrencilerin %45’inin haftada 1-2 gün kötü sözler işitme davranışına maruz kaldığı görülmektedir. Satan (2006), öğrenciler arasındaki akademik rekabeti zorbalığın potansiyel bir sebebi olarak düşünmektedir. Araştırmacının gözlemleri de bu doğrultudadır. Öyle ki sınıf içerisinde akademik

olarak daha başarılı öğrenciler teneffüslerde akademik yönden daha başarısız öğrenciler tarafından kötü sözlere maruz kalarak rahatsız edilebilmektedir.

Tablo 13. Okulundaki öğrenciler sana kötü sözler söyledi ise bu kim tarafından yapıldı?

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde
Kız	25	8,3	12,5
Erkek	138	46,0	69,0
Bir grup	37	12,3	18,5
Toplam	200	66,7	100,0
Cevapsız	100	33,3	
Toplam	300	100,0	

Kötü sözler işitme davranışına maruz kalan öğrenciye bu davranışı kimin yaptığını bakıldığında kötü sözler söyleme davranışının en az kız öğrenciler tarafından yapıldığı görülmektedir. Bunu %18 ile bir grup ve %69 ile erkek öğrenciler takip etmektedir.

Tablo 14. Okulundaki öğrenciler seni canını acıtmakla tehdit etti mi?

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde
Asla	221	73,7	73,7
Haftada 1-2 gün	55	18,3	18,3
Haftada 3 ve daha fazla gün	24	8,0	8,0
Toplam	300	100,0	100,0

Okuldaki öğrenciler tarafından asla tehdit edilmediğini belirten öğrencilerin oranı %73'tür. Öğrencilerin büyük oranı diğer öğrenciler tarafından tehdit edilmediğini belirtmiştir. Öğrencilerin %18'i haftada 1-2 gün diğer öğrenciler tarafından tehdit edildiğini belirtirken, %8'i haftada 3 ve daha fazla gün tehdit edildiğini belirtmiştir. Zorbalık olayları okulda sınıf, tuvalet, koridor, lavabo, yemekhane, oyun alanları, okul bahçesi, okul yolu gibi okul içi ve dışı alanlarda gerçekleşebilmektedir (Dikbıyık ve Yılmaz, 2016). Okullarda meydana gelen zorbalık olaylarının nedenlerini iyi anlayıp gerekli önlemleri alabilmek için zorbalığın hangi alanlarda gerçekleştiğinin saptanması gerekmektedir. Araştırmacının gözlemleri tehdit edilme davranışına maruz kalınma oranının her geçen yıl arttığı yönündedir. Özellikle üst sınıf öğrencilerin alt sınıflardaki öğrencileri okul yolu, kantin ve lavabo gibi alanlarda tehdit ettiği öğretmenler arasında sıkça konuşulmaktadır.

Tablo 15. Okulundaki öğrenciler seni canını acıtmakla tehdit etti ise bu kim tarafından yapıldı?

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde
Kız	11	3,7	13,9
Erkek	51	17,0	64,6
Bir grup	17	5,7	21,5
Toplam	79	26,3	100,0
Cevapsız	221	73,7	
Toplam	300	100,0	

Tehdit edilen öğrenciye bu davranışı kimin yaptığına bakıldığında tehdit edilme davranışını %64'lük oranla en çok erkek öğrencilerin yaptığı görülmektedir. Bunu %21 ile bir grup, %13 ile kız öğrenciler takip etmektedir.

Tablo 16. Okulundaki öğrenciler sana hakaret etti mi?

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde
Asla	190	63,3	63,3
Haftada 1-2 gün	73	24,3	24,3
Haftada 3 ve daha fazla gün	37	12,3	12,3
Toplam	300	100,0	100,0

Öğrencilerin %63'ü diğer öğrencilerin kendilerine asla hakaret etmediğini belirtmiştir. Öğrencilerin %24 ise haftada 1-2 gün sıklıkla hakarete uğradıklarını, %12 ise haftada 3 ve daha fazla gün hakarete uğrama davranışına maruz kaldıklarını belirtmiştir. Türnüklü ve Şahin(2002) tarafından öğretmen görüşlerine dayalı olarak yapılan bir çalışmada okullarda en sık karşılaşılan çatışmalardan birinin öğrencilerin birbirlerine hakaret etmesi olduğu saptanmıştır. Karip (1999, s.13) ise kişiler arası yaşanan bu tarz çatışmaların nedenlerinin amaç farklılıkları, sınırlı kaynakların kullanımı ve özerklik isteği olabileceğini belirtmektedir.

Tablo 17. Okulundaki öğrenciler sana hakaret etti ise bu kim tarafından yapıldı?

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde
Kız	12	4,0	10,9
Erkek	70	23,3	63,6
Bir grup	28	9,3	25,5
Toplam	110	36,7	100,0
Cevapsız	190	63,3	
Toplam	300	100,0	

Araştırmaya katılan öğrenciler kendilerine hakaret eden öğrencilerin %10'unun kız öğrenci, %63'ünün erkek öğrenci, %25'inin ise bir grup olduğunu

belirtmiştir. Başka bir öğrenciyi hakaret etme davranışını kimin yaptığına bakıldığında bunun en az kız öğrenciler tarafından gerçekleştirildiği görülmektedir.

Tablo 18. Okulundaki öğrenciler sana küfür etti mi?

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde
Asla	143	47,7	47,7
Haftada 1-2 gün	114	38,0	38,0
Haftada 3 ve daha fazla gün	43	14,3	14,3
Toplam	300	100,0	100,0

Okuldaki öğrenciler tarafından kendilerine asla küfür edilmediğini belirten öğrencilerin oranı %47'dir. Haftada 3 ve daha fazla gün kendilerine küfür edilme davranışına maruz kalanların oranı ise %14'de kalmaktadır. Öğrencilerin %38'i ise haftada 1-2 gün diğer öğrenciler tarafından kendilerine küfür edildiğini belirtmektedir. Sezer'in (2010), yapmış olduğu araştırma bulgularına göre okulda zorbalık en fazla sınıf içinde meydana gelmektedir. Öğrencilerin birbirlerine küfür etmesi davranışı da en fazla kalabalık sınıflar içinde yaşanmaktadır. Amaçlar, istekler ve eylemlerin çatışmasıyla problemler meydana gelmektedir. Okulun fazla kalabalık olması da öğretmenlerin problemleri davranışlarla yeterince ilgilenememesine neden olmaktadır.

Tablo 19. Okulundaki öğrenciler sana küfür etti ise bu kim tarafından yapıldı?

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde
Kız	16	5,3	10,2
Erkek	106	35,3	67,5
Bir grup	35	11,7	22,3
Toplam	157	52,3	100,0
Cevapsız	143	47,7	
Toplam	300	100,0	

Küfür etme davranışına maruz kalan öğrenciyi bu davranışı kimin yaptığına bakıldığında en az kız öğrenciler tarafından küfür edildiği görülmektedir. Bunu %22 ile bir grup, %67 ile erkek öğrenciler takip etmektedir.

Tablo 20. Okulundaki öğrenciler sana hoşlanmadığın isimler taktı mı?

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde
Asla	144	48,0	48,0
Haftada 1-2 gün	87	29,0	29,0
Haftada 3 ve daha fazla gün	69	23,0	23,0
Toplam	300	100,0	100,0

Öğrencilerin %48'i diğer öğrencilerin kendilerine asla hoşlanmadıkları isimler takmadıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin %29'u haftada 1-2 gün sıklıkla kendilerine hoşlanmadıkları isimler takıldığını belirtirken, %23'ü bu davranışa haftada 3 ve daha fazla gün maruz kaldıklarını belirtmektedir. Sözel şiddetin kapsamında küfür, hakaret, tahrik, lakap takma, intiharla tehdit etme gibi eylemler yer almaktadır. Yapılan bazı araştırmalar okullarda en çok görülen şiddet türünün fiziksel şiddet olduğunu söylerken, kimi araştırmalar da en çok görülen şiddet türünün sözel şiddet olduğunu söylemektedir. Pişkin'in (2002), Ankara'daki ilkököl öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada öğrencilerin en fazla sözel şiddete maruz kaldığı sonucuna varmıştır.

Tablo 21. Okulundaki öğrenciler sana hoşlanmadığın isimler taktı ise bu kim tarafından yapıldı?

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde
Kız	29	9,7	18,6
Erkek	93	31,0	59,6
Bir grup	34	11,3	21,8
Toplam	156	52,0	100,0
Cevapsız	144	48,0	
Toplam	300	100,0	

Öğrencilere kendilerine hoşlanmadıkları isim takanların kim olduğu sorulduğunda bu isimleri takanların %59'luk oranla en çok erkek öğrenciler olduğu belirtilmektedir. Bunu %21 ile bir grup, %18 ile kız öğrenciler takip etmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde araştırmanın bulgu ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Bu araştırmanın temel iddiası iki değişken üzerinden yürütülmüştür: Sınıf düzeyi açısından akran zorbalığı arasında bir farkın olup olmadığı ve cinsiyet düzeyi açısından akran zorbalığı arasında bir farkın olup olmadığı şeklindedir.

Araştırma deseni nicel yöntem üzerine kuruludur. Nicel yöntemde dayanan araştırmada saha verileri anket tekniği aracılığı ile elde edilmiştir. Örneklem olarak seçilen Pursaklar Saray İlkokulu'nda 3. ve 4. sınıflarda toplam 300 öğrenciye uygulanan anket verileri SPSS paket programına girilerek frekans analizleri alınmıştır. Örneklemimizi oluşturan öğrencilerin anne baba eğitim

durumlarına bakıldığında her iki kategori için de en yüksek oranı ilkokul ve ortaokul mezunlarının oluşturduğu görülmektedir.

Sahadan elde edilen veriler sonucunda görülmüştür ki, erkek öğrenciler fiziksel zorbalık davranışlarına sınıf fark etmeksizin kız öğrencilere göre daha fazla maruz kalmaktadırlar. Bu zorbalık davranışını gerçekleştirenler de elbette ki erkek öğrencilerdir.

İtme davranışına maruz kalan öğrenciye bu davranış kimin yaptığına bakıldığında, itme davranışına en az %8 ile kız öğrenciler, en çok %58,5 ile erkek öğrencilerin maruz kaldığı görülmektedir. Daha önce bu konuda yapılan araştırmalar da ilgili tablolar analiz edilirken belirtildiği gibi bu oranları doğrulamaktadır. Buradan hareketle akran zorbalığının bir türü olan ve daha çok fiziksel güç gerektiren itme davranışını erkeklerin, kızlara oranla daha fazla gösterdikleri belirlenmiştir.

Doğrudan bir şiddet göstergesi olan tekmeleme davranışına maruz kalan öğrenciye bunun kim tarafından yapıldığına bakıldığında, tekmeleme davranışında en çok %74,5'lik bir oranla erkek öğrencilerin bulunduğu görülmektedir. Bunu %17 ile bir grup ve %8,5'lik oranla kız öğrenciler takip etmektedir. Şiddet düzeyi yüksek bir zorbalık eylemi olarak görülmesi gereken tekmeleme davranışının daha çok erkekler tarafından gerçekleştirildiği ve yine erkeklere yöneldiği görülmektedir. Yüksek dozlu şiddet eylemleri kız öğrencilerin maruz kaldıkları bir durum olarak görülmemektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %12,6'sı kendisine vuran öğrencinin kız olduğunu, %65,5'i erkek olduğunu belirtmiştir. Bu oranlarda da görüldüğü gibi fiziksel zorbalık davranışlarından biri olan vurma davranışını yine erkek öğrenciler kız öğrencilere oranla daha fazla gerçekleştirmektedir. Vurma davranışı şiddetin en belirgin türlerinden biridir. İtme, tekmeleme gibi diğer şiddet davranışlarında olduğu gibi vurma eylemi de saldırganlığın davranışa yansımış halidir. Öğrencilerin öfkelerini arttıran birçok sebepten en çok göze çarpan engellenme duygusudur. İstediklerine sahip olamayan, engellenen ve arzuladığı şeyi yapamayan çocuklar saldırganlaşmakta ve bunun bir dışa vurumu olarak arkadaşlarına vurabilmektedir.

Araştırmamızda el kol şakası yaparak kendisini rahatsız edenin bir kız öğrenci olduğunu belirten öğrenci oranı %11, erkek öğrenci olduğunu belirten öğrenci oranı ise %68'dir. Araştırmacının yaptığı gözlemlerde el kol şakalarına en çok ders dışı zamanlarda, teneffüs ve öğle aralarında rastlandığı görülmüştür. Bu anlamda öğrencilere ders dışında ve sınıf ortamından farklı;

kantin, okul bahçesi, spor salonu, tuvaletler ve koridorlar gibi alanlarda da davranış yeterliliği kazandırmaya yönelik aktarımlarda bulunmak ve öğrencilere olumlu davranış deneyimleri kazandırmak oldukça önemlidir. Öğrencilerin gelişiminin bir bütün olarak ele alınması ve sosyal- akademik gelişiminin birlikte takip edilmesi bir zorunluluktur.

Sahada elde edilen veriler tıpkı fiziksel zorbalık davranışlarında olduğu gibi sözel zorbalık davranışlarında da erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre bu davranışları daha fazla gerçekleştirdiği görülmektedir.

Kötü sözler işitme davranışına maruz kalan öğrenciye bu davranışı kimin yaptığına bakıldığında kötü sözler söyleme davranışının en çok %69'luk oran ile erkek öğrenciler tarafından yapıldığı görülmektedir. Öğrenciler kötü sözler söylediğinde bu davranışından vazgeçmesi için ceza ve kızma gibi yöntemler denemek yerine niçin kötü sözler söylediğini anlamak gerekmektedir. Öğrencinin neden kötü sözler kullandığı ve bu sözleri nereden öğrendiği önemli noktalaradır. Bu soruların yanıtları öğrenildiğinde istenmeyen davranış söndürmek daha kolay olacaktır.

Sözel zorbalık türlerinden biri olan tehdit etme davranışına bakıldığında bu davranışın en çok %64'lük oranla erkek öğrenciler tarafından yapıldığı görülmektedir. Güvenli bir okul ortamının en önemli özelliklerinden biri öğrencilerin endişelerden uzak olmalarıdır. Öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleri eğitim etkinliklerinin sürdürülebilirliğinin ön koşuludur. Zorbalığı sadece fiziksel şiddet olarak gören bir bakış açısı sözel ve duygusal zorbalıkları da önemli bir sorun olarak karşımıza çıkarmaktadır. Öğrenciler evde ebeveynleri tarafından çeşitli nedenlerle tehdit söylemlerine maruz bırakılıyorsa okulda da kendisinden zayıf gördüğü öğrenciye karşı tehdit içeren söylemlerde bulunabilmektedir. Ailenin tehdit içeren sözlerden uzak durması da çocukları için bu noktada koruyucu olacaktır. Ailesinden tehdit içeren sözler duyması öğrencinin tehdit içeren sözler duyarak kurban olma ihtimalini, diğer öğrencileri tehdit ederek zorba olma ihtimalini de arttırmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrenciler kendilerine hakaret eden öğrencilerin %10'unun kız öğrenci, %63'ünün erkek öğrenci olduğunu söylemişlerdir. Aileleri tarafından ihmal edilen, aşırı katı ve dengesiz bir disiplin anlayışı ile yetiştirilen, daha çok fiziksel cezalara maruz bırakılan öğrenciler yaşadıkları aşağılık ve yetersizlik duygularının etkileri ile diğer öğrencilere hakaret boyutuna varan söylemlerde bulunabilmektedirler. Ebeveynler arasındaki kar-

şıklı düşmanlık, aile içindeki sevgi ve saygı yoksunluğu, anne babanın çocuğu reddi veya ilgisizliği diğer öğrencilere hakaret eden öğrencilerin ailelerinde sık rastlanan durumlardır. Çocukluk döneminde oluşan bu tarz zorbalıklar kontrol altına alınmadığında ilerleyen yıllarda siyasi şiddet gibi çeşitli olgulara kaynaklık edebilmektedir.

Küfür etme davranışına maruz kalan öğrenciye bu davranışı kimin yaptığına bakıldığında %67 ile en çok erkek öğrenciler tarafından küfür edildiği görülmektedir. Küfür eden öğrenciye anlamını bildiğini düşünerek kızmak, öğrenciyi cezalandırmak ya da utandırmak küfür etme davranışında kısa süreli bir sönmeye neden olacaktır ancak bu davranıştan tamamen vazgeçmesini sağlamak niçin küfür etmemesi gerektiğini anlatarak gerçekleşebilecektir. Öğrenciye öfkeli olduğu için bu sözleri kullandığı, öfkeli olduğunu başka sözlerle de ifade edebileceğini izah etmek cezalandırmaktan daha etkili bir yol olabilmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilere kendilerine hoşlanmadıkları isimler takanların kim olduğu sorulduğunda bu isimleri takanların %59'unun erkek öğrenciler, %18'inin ise kız öğrenciler olduğu belirtilmektedir. Öğrencilere takılan isimler öğrencilerin ekonomik yapısına, fiziksel özelliklerine, cinsiyetine, ten rengine, adına, soyadına ve dini inancına göre değişebilmektedir. Okulda diğer öğrenciler tarafından takılan isimler öğrenciler üzerinde ağır olumsuz etkiler yaratabilmektedir. Öğrencilerin birbirlerine istemedikleri isimler takmalarını engelleyebilecek en önemli kişi öğretmenlerdir. Öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirecek ve öğrenciler arası olumlu diyalogları arttıracak etkinlikler davranışın sönmelerini sağlayacaktır.

Bu araştırma, İlkokul öğrencilerindeki akran zorbalığı davranışını analiz etmeyi amaçlamaktadır. Bu çerçevede yapılan saha araştırması ile Ankara'nın Pursaklar İlçesindeki Saray İlkokulundaki, örneklem olarak seçilen 3. ve 4. sınıflardaki öğrencilerinin akran zorbalığı sergileme davranışları ve bu davranışlara maruz kalan öğrencilerin ne tür akran zorbalıklarına maruz kaldıklarını ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Bu tür çalışmaların daha sık yapılması akran zorbalığının türlerini ve buna yönelik çözüm önerilerinin tartışılarak geliştirilmesini daha da mümkün hale getirecektir.

EXTENDED ABSTRACT

**Peer Bullying In Primary School Students:
The Case of Ankara Pursaklar**

*

Semira Hamurcu
Yıldırım Beyazıt First School

The aim of this study is to determine the types of bullying, the prevalence of it and who the doers are among the third and fourth grade students depending on class level and gender in order to reveal the current situation. With in the research a questionnaire form held by the researcher is used to collect data searching for the types of bullying, the frequency of it and who the doers are.

As some of the outcomes of the research listed, it is observed that bullying behaviors are performed as follows: It has been determined that actions which requires more physical strength like pushing, elbowing etc. as a type of peer bullying, are more common amongst male students than female students.

It is seen that the kicking action, which should be seen as an act of bullying with a higher level of violence, is mostly performed by male students and that type of bullying is also directed mostly towards other male students. Actions which contains high-dose physical violence are not observed as a common situation that female students are usually exposed to.

Yet another one of the physical bullying behaviors, the hitting one another action is also more commonly observed amongst male students than female students.

Hitting action is one of the most explicit type of violent act. Alike other acts of violence such as pushing and kicking, the act of hitting is a reflection of aggression on the action. The feeling of frustration stands out as the most common reason amidst all other reasons which may increase the anger of students. Children who cannot have what they want and cannot achieve what they desire, may feel frustrated and then become aggressive and as outcome of all may hit their friends as a way of self-expression.

From the data obtained in the field, it is observed that, just like physical bullying behaviors, male students perform verbal bullying actions more than female students.

In the case study, when a student victimized by verbal bullying it is observed that perpetrator of the incident often be identified amongst the male students. In order to put students off verbal bullying, it is evaluated that; instead of applying punishment to repress unwanted actions, understanding of the reasons which caused verbal bullying is essential. Learning the reasons of why student choose to use verbal insults and from whom or where the student learned those words are the key points. Once the answers of those questions come to be known, extinguishing the unwanted behaviors would be easier.

The threatening action is one of the verbal bullying types and when it is examined it is observed that this action is mostly used by male students. One of the most distinguishing features of a safe school environment is that students are nothing to be worry about in the period which they spend in school. The prerequisite of the sustainable educational activity is that students to feel safe and secure. The perspective which identifies only physical violence as bullying, causes the emotional and verbal bullying as major problems which need to be confronted in educational activity. If students are exposed to threatening actions, statements and environment at their houses by their parents and their environs for various reasons, they may reflect similar attitudes and make discourses containing threats against the students whom they consider weaker than they are at school. The families to abstain from threatful discourses would be protective for their children in this manner. Exposing to threatful discourses from their families increase the possibility for the students to become victims of verbal bullying, as well as increasing the potential for them to become perpetrators who make threatful discourses and verbal bullying to other students.

Swearing action is mostly observed amongst male students. It is considered necessary to explain those students why they should not use those words to ensure them to give up this type of behavior completely.

When the behavior of telling incorrect things to others observed among the participant students of the research, it is seen that male students at the rate of 44% and the female students at the rate of 29% performed this behavior. It is evaluated that students were able to tell incorrect stories about others due

to reasons such as one-upmanship, taking revenge, inferiority complex, and covering up their lack of social cohesion. One of the most important behaviors expected from students is cooperation with both teachers and schoolmates. Students who do not cooperate with others, on the contrary, who tells incorrect stories about others, might put both themselves and their schoolmates in exceedingly difficult situations. It is necessary to ensure that appropriate dialogues are established between students in order to prevent the undesired behavior from repeating and to reveal the truth. Teachers have great responsibility to reveal truth of the objectionable events and to ensure that undesired actions do not repeat by being clear in terms of emotions and thoughts. Teachers will help to determine possible solution options to control problems by allowing that each side to express their problems clearly.

As an outcome of the data which is obtained from the field, it was determined that some of the emotional bullying behaviors and actions were actualized and performed mostly by male students and some others performed by female students more often. It is assessed that conducting similar studies more frequently would enable to determine the types of peer bullying and create an environment to discuss the solution suggestions for it.

Kaynakça / References

- Akman, B., Akyol, N.A., ve Yıldız, C. (2018). Öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin görüşleri ve zorbalıkla baş etme stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 439-459.
- Alsaker, F. (1993, March). Bully/victim problems in day-care centers, measurement issues and associations with children's psychosocial health. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, New Orleans, LA
- Burnukara, P. ve Uçanok, Z. (2012). Okul ortamı ve sanal ortamda meydana gelen akran zorbalığı ne ölçüde örtüşüyor?. *Türk Psikoloji Dergisi*, 27(69), 81-96.
- Çelik, A., Çelen, F. K. ve Seferoğlu, S. S. (2015). Ortaokul öğrencilerinin sanal zorbalık ve sanal mağduriyet durumlarının incelenmesi. *Akademik Bilişim Konferansında sunulan bildiri*, 4-6 Şubat 2015, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Dikbiyık, C., ve Yılmaz, E. (2016). Tekirdağ ölçeğinde akran zorbalığı araştırması ve bulguların değerlendirilmesi. *Humanitas*, 4(7), 126-139.
- Dölek, N. (2002). *Öğrencilerde zorbaca davranışların araştırılması ve önleyici bir program modeli*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Eslea M., ve Rees J. (2001). At what age are children most likely to be bullied at school? *Aggressive Behavior*, 27(6), 419-429.
- Gökler, R. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde akran zorbalığının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gökler, R. (2009). Okullarda akran zorbalığı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 511-537.
- Gültekin Akduman, G. (2010). 7-14 yaş grubu çocuklarda akran istismarı ve kendi çözüm önerileri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 13-26.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları, 175.
- Güven, F. (2015). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin zorbalık yapmaları ile zorbalığa maruz kalmalarının, cinsiyet, anne - baba eğitimi, sosyoekonomik düzey ve empati eğilimi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Toros Üniversitesi, Mersin.
- Karip, E. (1999). *Çatışma yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık, 13.
- Kartal, H. (2009). Öğretmen adaylarının uygulama okullarındaki zorbalıkla ilgili değerlendirmeleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 141-172.
- Kızmaz, Z. (2006). Okullardaki şiddet davranışlarının kaynakları üzerine kuramsal bir yaklaşım. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(1), 47-70.
- Metin-Aslan, Ö. ve Tuğrul, B. (2013). Anaokuluna devam eden çocukların oyun davranışları ve oyunlarında ortaya çıkan zorbalık davranışlarının incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13, 27-41.
- Olweus, D. (1994). *Bullying at school Long-term outcomes for the Victims and an Effective School-Based Intervention Program*. (ed. by Huesmann, L.,R.). Aggressive Behavior: Current Perspectives. Plenum Press, New York.
- Perren, S. ve Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1), 45-57.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2), 531-562.
- Sabuncuoğlu, O., Ekinci, Ö., Bahadır, T., Akyuva, Y., Altınöz, E. ve Berkem, M. (2006). Ergen öğrenciler arasında akran örselemesi ve depresyon belirtileriyle ilişkisi. *Klinik Psikiyatri*, 9, 27-35.
- Salı, G. (2014). Okulöncesi dönem çocuklarında akran ilişkilerinin ve akran şiddetine maruz kalmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 195-216.

- Satan, A. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin zorba davranış eğilimlerinin okul türü ve bazı sosyo demografik değişkenler ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sezer, F, İşgör, İY. (2010). İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin problem alanlarının tespiti: Erzurum ili örneği. *Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 39(186), 235-248.
- Totan, T. (2008). *Ergenlerde Zorbalığın Anne-Baba ve Akran İlişkileri Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Tümüklü, A. ve Şahin, İ. (2002). İlköğretim okullarında öğrenci çatışmaları ve öğretmenlerin bu çatışmalarla başa çıkma stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(30), 283-302.
- Uçanok, Z., ve Uludağlı, N. (2005). Akran zorbalığı gruplarında yalnızlık ve akademik başarı ile sosyometrik statüye göre zorba/kurban davranış türleri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(56), 77-92.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Hamurcu, S. (2020). İlkokul öğrencilerinde akran zorbalığı: Ankara Pursaklar örneği. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(32), 5540-5564. DOI: 10.26466/opus.758653

Ergenlerde Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar ile Algılanan Anne Baba Tutumu Arasındaki İlişki

DOI: 10.26466/opus.791965

*

İdris Kaya *

* Dr. Öğr. Üyesi, Gaziantep Üniversitesi

E-Posta: id.kaya@gmail.com

ORCID: [0000-0001-9562-3347](https://orcid.org/0000-0001-9562-3347)

Öz

Bu çalışmada; ergenlerin algıladığı anne baba tutumları ile başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmaları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın verileri biri Anadolu biri meslek lisesi olmak üzere iki farklı okul türünden toplanmıştır. Çalışma grubu 15-19 yaş aralığında (\bar{X} =16,30; ss = .95) ve 79'u kadın (%35,9) 141'i erkek (%64,1) olmak üzere toplam 220 kişiden oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri anne baba tutum ölçeği (ABTÖ) ve akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar ölçeği (ABİBÇÖ) ile toplanmıştır. Bulgular; akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmaların cinsiyet ve okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Bunun yanında anne baba tutumlarından kabul/ilgi ve psikolojik özerklik cinsiyete göre farklılık göstermez iken denetleme kadınlar lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Algılanan anne baba tutumlarından psikolojik özerklik Anadolu lisesi lehine anlamlı farklılık gösterirken, kabul/ilgi ve denetleme okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde, ABİBÇÖ ile psikolojik özerklik arasında negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, ABİBÇÖ ile kabul/ilgi ve denetleme arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Değişkenler arasında yapılan regresyon analizinde ise anne baba tutumlarından psikolojik özerkliğin ABİBÇÖ puanında gözlenen varyansın %13'ünü açıkladığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bilişsel çarpıtma, akademik başarı, anne baba tutumu

The Relationship Between Cognitive Distortions Related to Academic Achievement and Perceived Parental Attitude at Adolescents

*

Abstract

The purpose of this study was to investigate the relationships between the perceived parents' attitude and the cognitive distortions related to academic achievement at adolescent. The working group of study is consists of a total of 220 high school students between the ages of 15-19 (\bar{X} = 16.30; ss = .95) and 79 of them are female (35.9%) and 141 of them are male (64.1%). The data were collected by the parental attitude scale and the cognitive distortions scale related to academic achievement (CDS-AA). The findings of the study show that cognitive distortions related to academic achievement do not differ significantly by gender and school type. Acceptance / involvement and psychological autonomy from parents' not differ by gender, whereas the strictness/supervision differs significantly in favour of women. However, while acceptance/involvement and strictness/supervision did not differ according to the school type, psychological autonomy showed a significant difference in favour of academic high school. Lastly, it was determined that there was a moderate negative relationship between CDS-AA and psychological autonomy, and there was no significant relationship between CDS-AA and acceptance/involvement and strictness/supervision. The regression analysis conducted between the variables, shown that the perceived psychological autonomy explained CDS-AA's 13% of the variance.

Keywords: Cognitive distortions, academic achievement, parental attitude

Giriş

Bilişsel davranışçı terapinin (BDT) çocuk ve ergen ruh sağlığının korunmasında (Rohde, Brière ve Stice, 2018) ve tedavi edilmesinde etkili bir ruh sağlığı modeli olduğu (Kazantzis ve diğerleri, 2018; McGuire ve diğerleri, 2015; Seligman ve Ollendick, 2011) ve bu modeli merkeze alarak yapılan müdahalelerin etkisinin yıllarca devam ettiği (Barrett, Duffy, Dadds ve Rapee, 2001) çeşitli çalışmalar ile ortaya konmuştur. Bu yaklaşım düşünce ve inançların, ruh sağlığının temel belirleyicilerinden olduğunu ve kişinin düşünme sistematikliğinde bazen ruh sağlığını olumsuz etkileyecek çarpıtılmış düşüncelerin olabileceğini ifade eder. Bilişsel çarpıtma olarak kavramsallaştırılan bu düşünme şekli, çoğunlukla hatalı işleyen, gerçek olup olmadığı yeteri kadar sınanmamış ve doğruluğuna ilişkin yeterli kanıt bulunmayan düşünceleridir (Childress ve Burns, 1981; Dobson, 2009; Dryden, David ve Ellis, 2009).

Çocuk ve ergenlerin gelişimsel sorunları onların sosyal, duygusal, fiziksel, bilişsel ve benlik özelliklerinden, önemli yaşam olaylarından ve sahip oldukları düşünme sisteminden etkilenir. Özellikle düşünce sistemleri aşırı talepkarlık, düşük engellenme eşiği, felaketleştirme, aşırı genelleme, kendini aşışılama gibi rasyonel olmayan özellikler gösterdiğinde ruhsal ve gelişimsel sorunların ortaya çıkma olasılığı oldukça artar (Vernon, 2002). Bireyin ruh sağlığını etkileme olasılığı yüksek olan bu rasyonel olmayan düşünme tarzının gözüktüğü alanlardan biri de akademik başarıya ilişkin beklenti ve inançlardır. Öğrenciler başarıya özellikle merkezi sınavlardaki başarıya bazen çok yüksek bir anlam yükleyebilmekte ve bu sınavlardaki başarı durumunu benlik değeri ile eş tutabilmektedirler. Bu aşırı anlam yükleme hali bazen çocuğun hiç hata yapmamak için kendini aşırı zorlamasına bazen de potansiyelinin altında bir performans sergilemesine neden olabilir (Özer, 1990). Bu çalışmada incelenen; ergenlerin katı ve yüksek başarı beklentileri, başarıya olduğundan daha büyük bir anlam yükleme, başarısızlığı bir felaket olarak değerlendirme ve başarı veya başarısızlığı kendi dışındaki etmenlere atfetme eğilimi Kaya (2018) tarafından akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar olarak ifade edilmiştir.

BDT'ye göre bireyin ruh sağlığını etkileyen düşünce sisteminin oluşmasında aile, akran gibi içinde bulunulan sosyal süreçler oldukça önemlidir (Reinecke, Dattilio ve Freeman, 2015). Sigel ve Lisi (2002) ergenlerin rasyonel olmayan düşünme biçimlerinin kökeninin önemli oranda çocukluk dö-

neminde anne baba tutum ve inançlarından kaynaklandığını ifade ederler. Bununla birlikte Dilmaç, Aydoğan, Koruklu ve Deniz (2009) yaptıkları çalışmada ergenlerin mantık dışı inançları ve mükemmeliyetçilik düzeyleri ile aile beklentileri ve ebeveyn eleştiri boyutları arasında pozitif yönlü ilişki olduğunu, Aydın (2018) ise ergenlerin başarı ve rahatlık ile ilgili bilişsel hatalarının anne baba davranışları ile ilişkili olduğunu belirlemiştir. Bununla birlikte anne babaların olumlu otomatik düşünceleri ile çocuklarının olumlu otomatik düşünceleri arasında anlamlı ilişki olduğu (Donnelly et al., 2011) ve annelerin mükemmeliyetçi ve otoriter tutumları ile kız çocuklarının mükemmeliyetçilik düzeyleri ve psikopatolojik semptomları arasında ilişki olduğunu gösteren çalışmalar da mevcuttur (Frost, Lahart ve Rosenblate, 1991). Bilişsel davranışçı terapi temelli psiko eğitim programları ile anne babalara kazandırılan bazı becerilerin çocuklardaki davranış ve uyum sorunlarını azaltmada etkili olduğu (David, 2014; Karbasi Amel, Karbasi Amel ve Erfan, 2018) ve anne babaların rasyonel olmayan inanç ve streslerine yapılan müdahalelerin dolaylı olarak çocuklarının rasyonel olmayan düşüncelerini etkilediğini (Özcan ve Arslan, 2018) ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır. Bu duruma ek olarak anne baba tutumlarının ergenlerin ruh sağlığı ile birlikte akademik yaşamlarını etkilediği de söylenebilir. Nitekim Toprakyaran (2016) yaptığı çalışmada anne baba tutumları ile lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, özellikle koruyucu ve otoriter tutum ile akademik erteleme davranışları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Peker ve Kağızmanlı (2018) ise ergenlerin akademik güdülenmelerinin anne babalarından algıladığı kabul/ilgi düzeyleri pozitif ve denetleme düzeyi ile negatif yönlü ilişki gösterdiğini belirlenmişlerdir. Spera'nın (2005) yaptığı bir derleme çalışmasında ise anne baba davranışları ve anne babalık stilleri ile ergen akademik başarısı arasında ilişkili olduğu ortaya konmuştur.

Bilişsel, sosyal, fiziksel ve duygusal olarak hızlı değişimlerin yaşandığı ergenlik yıllarında gençler zamanlarının önemli bir kısmını okulda geçirmekte ve akademik çalışmalar birçok gencin hayatında önemli bir yer tutmaktadır. Türkiye'de orta öğretim (lise) akademik, mesleki/teknik ve din öğretimi olmak üzere üçe ayrılmakta ve Milli eğitim bakanlığı verilerine yaklaşık 5,6 milyon olan orta öğretim öğrencisinin üç milyondan fazlası ise akademik eğitim yapan okullara devam etmektedir (MEB, 2020). Bununla birlikte Türkiye'de eğitim kademeleri arasındaki geçişte akademik başarıyı

ölçmek için ülke çapında uygulanan ve rekabete dayalı sınavların varlığı akademik başarının bazı öğrencilerin ve dolayısıyla da anne babalarının yaşamlarının merkezine yerleşmesine neden olmaktadır. Ergenlerde akademik başarı ile ruh sağlığı sorunları (Serin ve Topses, 2017; White, 2016) ve algılan akademik başarı ile psikolojik sağlamlık ve yaşam doyumu arasında anlamlı ilişkiler olduğu söylenebilir (Arıdağ ve Seydooğulları, 2018). Bunun yanında ergenlerin akademik başarıya yükledikleri anlam ve akademik yeterliliklerine ilişkin inançları onların akademik başarılarını etkileyebilmektedir (Caprara et al., 2011; Feldman ve Kubota, 2015; Koca ve Dadandı, 2019) Tüm bu çalışmalar göz önüne alındığında, ergenlerde akademik yaşam ile ruh sağlığı arasındaki ilişkinin arka planının ortaya konmasının alana katkı sağlayacağı söylenebilir.

Çocuk ve ergenlerde gelişimsel özelliklerinin ve rasyonel olmayan düşünüş tarzlarının anlaşılmasının, değerlendirme ve tedavi çalışmalarında oldukça önemli yer tuttuğu (Vernon, 2002) düşünüldüğünde ruh sağlığını etkileme potansiyeli bulunan akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar ile anne baba yaklaşımları ilişkisinin ortaya konması önleme ve tedavi çalışmalarına katkı sağlayabilir. Bu noktadan hareketle bu çalışmada ergenlerin anne babalarından algıladıkları tutumlar ile başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmaları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Çalışma Grubu

Bu çalışma kapsamında; Gaziantep ili merkez ilçelerinde biri Anadolu, biri mesleki ve teknik eğitim olmak üzere iki farklı lisenin 246 öğrencisinde veri toplanmıştır. Verileri tarama temizleme çalışmaları kapsamında formları sistematik şekilde dolduran, maddelerin %10'nundan fazlasını boş bırakan veya uç değer özelliği gösteren 26 kişinin verisi analiz dışı bırakılmış ve analizler 220 veri üzerinden gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubuna ilişkin demografik özellikler incelendiğinde; katılımcılarının 15-19 yaş aralığında oldukları ($\bar{x}=16,30$; $ss=.95$) ve 79'unun kadın (%35,9) 141'inin erkek (%64,1) olduğu belirlenmiştir. Grubun okul türü ve sınıf düzeyleri incelendiğinde 59'u 9. (%26,8), 53'ü 10. (%24,1), 84'ü 11. (%38,2), 24'ü 12. (%10,9) sınıfa devam ederken; 109'u (%49,5) mesleki eğitim, 111'i (50,5) akademik eğitim yapan liseye devam etmektedir. Öğrencilerin anne baba eğitim düzeyi ince-

lendiğinde ise babaların %38,6'sının ilkokul; %32,3'sinin ortaokul; %10,9'unun lise, %14,1'inin üniversite mezunu olduğu; annelerin %43,6'sının ilkokul, %27,7'sinin ortaokul, %11,4'ünün lise ve %9,1'nin üniversite mezunu olduğu görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Anne baba tutum ölçeği (ABTÖ): Lamborn ve diğerleri (1991) tarafından geliştirilen ölçek, Yılmaz (2000) tarafından Türkçe 'ye adapte edilmiştir. 26 maddeden oluşan ölçme aracının kabul/ilgi, denetleme ve psikolojik özerklik olmak üzere üç alt boyutu bulunmaktadır. Aracın kabul/ilgi boyutu çocuğun anne babasından algıladığı ilgi ve sevgiyi, denetleme boyutu algılanan kontrolü ve psikolojik özerklik boyutu ise çocuğun anne babasının kendisine tanıdığını düşündüğü bağımsızlığı/bireyselliği ölçmektedir. Aracın kabul/ilgi ve psikolojik özerklik boyutları 4'lü derecelendirme ile kontrol boyutunun maddelerinin bazıları üçlü derecelendirme bazıları ise bilgi alma sorularından oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe'ye adaptasyon çalışması ilköğretim, lise ve üniversitede eğitimine devam eden 920 kişi üzerinde yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için üç farklı grup üzerinde yapılan test tekrar test ve cronbach alfa iç tutarlılık analizi ile incelenmiş yeterli güvenilirlik değerlerine sahip olduğu belirlenmiştir. Geçerlik çalışması ölçüt geçerliği ve faktör analizi ile incelenmiş ve ilköğretim ve lise öğrencileri için üç faktörlü yapının doğrulandığı belirlenmiştir (Yılmaz, 2000). Ölçeğin bu çalışmada yapılan iç tutarlılık analizinde kabul/ilgi boyutu için .65; psikolojik özerklik için .72 ve kontrol boyutu için .61 Cronbach's Alfa değeri elde edilmiştir. Bu değerler, ölçeğin bu araştırmadaki güvenilirliğinin yüksek olmasa da kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğunu göstermektedir (Özdamar, 1999).

Akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar ölçeği (ABİBÇÖ): Ergenlerin akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalarını değerlendirmeyi amaçlayan ölçek Kaya (2018) tarafından 606 lise öğrencisi üzerinde geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirme sürecinde ilk olarak açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve toplam varyasyon %50.87'sini açıklayan dört faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ardından bu yapının model uyumunu değerlendirme için doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve elde edilen verilerden dört faktörlü yapının doğrulandığı görülmüştür ($X^2/sd= 2,29$; RMSEA= .08; NNFI= .95; CFI= .95; SRMR= .08). Güvenirlik çalışmaları kapsamında yapılan Cronbach's Alfa

(.89), test tekrar test güvenilirliği (.89) ve yapısal güvenilirlik (.94) analizi sonuçları aracın yüksek güvenilirlik değerlerine sahip olduğunu göstermiştir. Beşli likert tipi derecelendirme ile puanlanan aracın 25 maddesi ve felaketleştirme, benlik değeri, dışa atıf ve mükemmeliyetçilik olmak üzere dört alt boyutu bulunmaktadır. Alt boyutlardan felaketleştirme ergenlerin başarısızlığa aşırı anlam yükleyerek bunu bir felaket olarak değerlendirmesini, benlik değeri kişisel değerini başarı üzerinden tanımlamasını, dışa atıf başarı veya başarısızlığı başkalarına yüklemesini ve mükemmeliyetçilik ise başarıya dair katı ve yüksek standartlarını ölçmektedir. 25 ile 125 puan aralığında değerlere ulaşılabilen araçta yüksek puan bilişsel çarpıtma düzeyinin yüksekliğini göstermektedir (Kaya, 2018). Bu çalışma kapsamında yapılan güvenilirlik analizinde ölçeğin felaketleştirme boyutu .87, benlik değeri .72, dışa atıf .65, mükemmeliyetçilik .83 ve ölçeğin toplamı .91 Cronbach's Alfa iç tutarlılık değerine sahip olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu değerler ölçeğin bu çalışmada yeterli güvenilirlik düzeyine sahip olduğunu göstermektedir.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmanın verileri; Gaziantep üniversitesi sosyal ve beşeri bilimler etik kurulu komisyonundan (20.03.2020 tarih, 4 nolu toplantı, 07 nolu karar) ve milli eğitim bakanlığından alınan izin kapsamında toplanmıştır. Veriler, sosyo ekonomik olarak farklılıklar içerdiği belirlenen biri Anadolu biri meslek lisesinde yapılan uygulamalardan elde edilmiştir. Formlar uygulanmadan önce ilk olarak çalışma hakkında bilgi verilmiş ve öğrencilerden çalışmaya katılmayı isteyip istemediklerini işaretlemeleri istenerek, katılımın gönüllülüğü sağlanmıştır. Formların uygulanması yaklaşık 10-15 dakika kadar sürmüştür.

Verilerin Analizi

Verilerin analizine geçilmeden önce formlar taranmış, % 10'dan fazla boş bırakma ve hatalı veya sistematik kodlamanın olduğu 18 form ile Mahalanobis değerlerinden hareketle uç değer gösteren 8 kişinin verisi analiz dışı bırakılmıştır. Analizler yapılmadan önce veriler üzerine ne tür analizlerin yapılabileceğini belirlemek için temel varsayımlar test edilmiştir. Bu kapsamda normallik, doğrusallık ve eş varyanslılık ve sorunu olup olmadığı

incelenmiş ve bu analizler sonucunda verilerin parametrik özellikler gösterdiği ve regresyon analizinin temel varsayımlarını karşıladığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle analizlerde t testi, ANOVA, korelasyon ve regresyon analizlerinin yapılmasına karar verilmiş ve analizler SPSS paket programı ile .05 anlamlılık düzeyinde yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın temel analizlerine geçmeden önce değişkenlerin demografik özellikler göre incelenmesinin bulguları yorumlamaya katkı sağlayacağı düşünüldüğünden ABİBÇÖ ve anne baba tutumları ölçeklerinin puanları cinsiyet ve okul türüne göre incelenmiştir.

Tablo 1. ABİBÇÖ ve Anne baba tutumlarının cinsiyet ve okul türü değişkenlere göre farklılaşma düzeyini gösterir t testi sonuçları

Değişken		n	\bar{X}	Ss	sd	t	p
ABİBÇÖ	Kadın	79	54,16	16,31	218	-1,88	.06
	Erkek	141	58,39	15,91			
	Anadolu	111	55,33	15,82	218	-1,44	.15
	Meslek	109	58,44	16,40			
Kabul/İlgi	Kadın	79	27,92	4,07	218	1,21	.21
	Erkek	141	27,17	4,64			
Özerklik	Kadın	79	24,52	5,56	218	1,80	.08
	Erkek	141	23,17	5,19			
Denetleme	Kadın	79	27,69	3,52	218	4,60	.00*
	Erkek	141	24,66	5,22			
Kabul/İlgi	Anadolu	111	27,85	4,13	218	1,39	.17
	Meslek	109	27,02	4,75			
Özerklik	Anadolu	111	25,09	5,68	218	4,17	.00*
	Meslek	109	22,19	4,57			
Denetleme	Anadolu	111	26,30	4,33	218	1,69	.09
	Meslek	109	25,19	5,37			

n= 220 * p< .01

Yapılan bu analizlerde ABİBÇÖ'nün cinsiyet ($t_{(218)} = 1,88$; $p > .05$) ve okul türüne ($t_{(218)} = 1,44$; $p > .05$) göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bunun yanında anne baba tutum ölçeği alt boyutlarından kabul/ilgi ($t_{(218)} = 1,21$; $p > .05$) ve psikolojik özerklik ($t_{(218)} = 1,80$; $p > .05$) cinsiyete göre farklılık göstermez iken denetlemenin kadınlar lehine anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(218)} = 4,60$; $p < .05$). Okul türüne göre anne baba tutumlarının farklılaşma durumu incelendiğinde ise kabul/ilgi ($t_{(218)} = 1,39$; $p > .05$) ve denetlemenin ($t_{(218)} = 1,69$; $p > .05$) okul türüne göre farklılık göstermediği,

psikolojik özerkliğin ise Anadolu Lisesi lehine anlamlı farklılık gösterdiği ($t_{(218)} = 4,17; p < .05$) belirlenmiştir.

Temel demografik analizden ardından değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymak için Pearson korelasyon analizi yapılmış ve sonuçları tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Değişkenlerin aritmetik ortalama, standart sapma, basıklık/çarpıklık ve korelasyon değerleri

Değişkenler	1	2	3	4
1.Kabul/ilgi	1			
2.Özerklik	.15**	1		
3.Denetleme	.20*	-.07	1	
4. ABİBÇÖ	-.05	-.36*	.12	1
\bar{X}	27,43	23,65	25,75	56,87
Ss	4,46	5,35	4,90	16,15
Skewness/Basıklık	-.63	-.11	-.76	.12
Kurtosis/Çarpıklık	.10	-.44	.12	-.46

n= 220 * $p < .01$; ** $p < .05$

Tablo 2’de görüldüğü üzere ABİBÇÖ ile algılanan özerklik arasında negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunurken ($r = -.36; p < .01$) ABİBÇÖ ile algılanan kabul/ilgi ($r = -.05; p > .05$) ve denetleme ($r = .12; p > .05$) arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Değişkenler arasındaki ilişki incelendikten sonra anlamlı ilişki gösteren değişkenler basit doğrusal regresyon analizine tabi tutulmuş ve sonuçlar tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Algılanan özerkliğin ABİBÇÖ toplam puanını yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi

Değişkenler	B	SH _B	β	T	F	R	R ²	ΔR^2
Sabit	82,760	4,62		17,92*	33,02	.36	.13	.13
Özerklik	-1,09	.19	-.36	-5,75*				

n= 220 * $p < .01$

Tablo 3 incelendiğinde ABİBÇÖ puanının anne babadan algılanan özerklik puanı tarafından anlamlı şekilde yordandığı belirlenmiştir.

($\Delta R^2 = .13; F_{Reg} = 33,02; p < .01$). Bu değerlerden hareketle özerklik puanlarının ABİBÇÖ puanında gözlenen varyansın %13’ünü açıkladığı söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

BDT'ye göre bireyin ruh sağlığı üzerinde önemli bir faktör olan düşünceler, işlevsel ve işlevsel olmayan özellikler taşıyabilir. Bireyin kendine, diğer insanlara ve dünyaya ilişkin uyumlu veya uyum bozucu etkileri olan inanç ve düşüncelerinin oluşmasında ve şekillenmesinde belirleyici kaynaklardan biri çocukluk ve ergenlik yıllarında anne baba ve diğer insanlarla girilen sosyal etkileşimlerdir (A. T. Beck ve Weishaar, 1989; J. S. Beck, 2006). Bu çalışmada akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar anne babadan algılanan kabul ve denetimden çok psikolojik özerklik ile ilişkili bulunmuştur. Bu bulgu ergenlerin başarıya ilişkin rasyonel olmayan düşünceleri üzerinde çocuğun seçimlerine ne kadar saygı duyulduğunun daha önemli olduğunu göstermektedir. Bu durum anne babaların çocuğun akademik yaşamına örneğin kendi bireysel çalışma alışkanlıkları geliştirmesine, ders, okul türü, etüt merkezi, hatta meslek gibi seçimlerine hangi düzeyde saygı duyduğunun, çocuğun başarıya yüklediği anlamı etkilediğini göstermektedir. Bunun yanında algılanan özerklik ile bilişsel çarpıtmalar arasında ortaya konan bu bulgu akademik temelli bilişsel çarpıtmaları müdahale ederken anne babaların çocukların seçim ve kararlarına yönelik yaklaşımlarının incelenmesi gerektiğini de göstermektedir.

Ergenlik dönemi ile beraber bireyin bağımsız hareket etme ve karar alma isteğinin belirginleştiği ve anne babalarından özerkleşerek kendine has bir kimlik geliştirme çabasının ön plana çıktığı söylenebilir. Ergenlik döneminde özerklik duygusunun kazanması sağlıklı benlik gelişimi, kendini düzenleme, kendi davranışlarının sorumluluklarını alma ve sağlıklı kişiler arası ilişkiler geliştirme gibi birçok yaşamsal becerinin gelişmesine destek sağlar (Collins ve Laursen, 2004; Lerner ve Steinberg, 2004). Psikososyal gelişim kuramının öncüsü olan Ericson ergenlik yıllarını kimliğe karşı rol karmaşası krizi olarak tanımlar ve kimlik kazanımının önemli koşullarından birinin ergenin özerkleşmesi olduğunu ifade eder (Gander ve Gardiner, 2004; İnanç vd., 2007). Bu çalışmada ergenlerin akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmaları ile ilişkili bulunan anne babadan algılanan psikolojik özerklik, ergenin anne babadan algıladığı bağımsızlık duygusudur. Anne babadan algılanan özerklik arttıkça bilişsel çarpıtmaların azalması; bağımsız karar alması, kendi başına hareket etmesi desteklenen ve seçimlerine saygı duyulan çocukların başarıyı daha sağlıklı değerlendirdiği sonucuna götürülebilir.

Anne baba tutum, yaklaşım ve davranışlarının doğrudan ve dolaylı olarak çocuğun biliş, duygu ve davranışları üzerinde etkileri olabilir. Sümer, Gündoğdu ve Helvacı (2010) anne baba tutum ve davranışlarının etkilerini araştıran 34 yayını derledikleri meta analiz çalışmasında genel olarak baskı, disiplin ve aşırı koruyuculuğun çocuk ve ergenleri olumsuz, demokratik ve kabul edici tutumların olumlu etkilerinin olduğunu belirlemişlerdir. Erman ve Rohner (2006) anne ve babadan algılanan kabulün ergenlerin psikolojik uyumunun anlamlı bir yordayıcısı olduğunu, Haktanır ve Baran (1998) ise ergenlerin anne babalarını demokratik olarak algıladığında benlik saygılarının yükseldiğini, otoriter ve ilgisiz algıladığında ise düştüğünü belirlemişlerdir. Bu çalışmada algılanan anne baba tutumlarından denetleme ve kabul/ilgi akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar ile ilişkili bulunmamıştır. Bu bulgu anne babaların otorite temelli kontrol davranışlarının ve çocuklarıyla hangi düzeyde ilgilendiklerinin çocuğun başarı ile ilgili inançları üzerinde etkili olmadığını göstermektedir. Bu bulgu değerlendirilirken akademik başarının, başarıya ilişkin inançlar ile ilişkili olmayabileceği göz önüne alınmalıdır. Nitekim ABİBÇÖ puanlarının akademik ve mesleki eğitim yapan okul türüne göre farklılaşmıyor olması iddiayı güçlendirmektedir.

Anne baba yaklaşımı çocuğun genel ruh sağlığı ve uyumunun yanında çocuğun akademik yaşamını da etkilediği söylenebilir. Yılmaz (2001) lise öğrencilerinin anne babadan algıladığı psikolojik özerklik puanı yükseldikçe akademik yeterliliklerinin, akademik başarılarının ve öz değerinin yükseldiğini belirlemiştir. Anne ve babalarından otoriter tutum algılayanların demokratik tutum algılayanlara göre daha yüksek öğrenilmiş çaresizlik yaşadığı (Erdoğdu, 2006) ve anne baba çocuk yetiştirme tarzının çocuğun öğrenilmiş yetkinliğini (Türkel ve Tezer, 2008) etkilediği söylenebilir. Ayrıca koruyucu ve otoriter tutum ile akademik erteleme davranışları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu (Toprakyan, 2016) ve akademik güdülenmenin anne babadan algılanan kabul/ilgi ve denetleme düzeyi ile ilişki gösterdiği (Peker ve Kağızmanlı, 2018) bulgusu ergenlerin akademik dünyası ile anne baba yaklaşımları arasında doğrudan bir ilişki olduğunu göstermektedir. Araştırmalardan elde edilen bu sonuçlardan hareketle anne babaların çocuklar için koyduğu yüksek standartlar çocukların da içsel olarak yüksek standartlar belirlemesine ve bu standartlara ulaşamadığında duygusal bazı problemler yaşamasına neden olabileceği söylenebilir. Özellikle

anne babaların çocuklardan yüksek başarı beklentileri veya başarıya yükledikleri anlam, çocukların başarı veya başarısızlığa olduğundan daha yüksek bir değer atfetmesine neden olabilir.

Bu çalışmada ergenlerin akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalarının farklı başarı düzeyine sahip okul türüne göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu bulguya benzer şekilde Tekgül (2015) ergenlerin kaygı, bilişsel hataları ve akademik başarılarına yönelik hazırladığı psikoeğitim programının kaygı ve bilişsel çarpıtmalar üzerinde etkili olduğunu ancak akademik başarıya etki etmediğini belirlemiştir. Bu noktada bilişsel hatalar değişse de başarının hemen değişmeyebileceği söylenebilir. Yine benzer şekilde Aydın (2018) ergen mantık dışı inançlarının algılanan akademik başarıya göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Yüksek ve düşük akademik başarı gösteren öğrenciler arasında ABİBÇÖ puanının farklılaşmaması akademik başarıya her iki grupta da benzer bir anlam yüklediğini ve yüklenen anlamın bilişsel fonksiyonlardan çok öğrencinin duygusal özelliklerini etkilediği şekilde yorumlanabilir. Çalışmadan elde edilen bir diğer sonuç ABİBÇÖ puanlarının cinsiyete göre farklılaşmamasıdır. Bu bulguya benzer şekilde üniversite öğrencilerinde ilişkilere ilişkin bilişsel çarpıtmaların (Çelikkaleli ve Kaya, 2016) ergenlerde akılcı olmayan inançların yoğunluğunun (Karaman, 2018) cinsiyete göre farklılaşmadığını gösteren çalışmalar mevcuttur. Bu durum akademik yaşama yüklenen anlamın ve rasyonel olmayan beklentilerin cinsiyet değişkeninden etkilenmediğini her iki cinsiyetin de benzer bilişsel içeriklere sahip olduğunu göstermektedir.

Çalışmada ayrıca algılanan anne baba tutumlarından özerkliğin Anadolu lisesi lehine farklılaştığı görülmüştür. Anadolu liselerinin meslek liselelerinden daha yüksek akademik başarı gösteriyor olması, burada okuyan öğrencilere tanınan özerkliğin yükselmesini veya yüksek özerklik tanındığı için bu öğrencilerin daha yüksek akademik başarı elde etmiş olmasını sağlamış olabilir. Araştırmanın diğer bir bulgusu algılanan anne baba tutumlarından sadece denetlemenin kadınlar lehine anlamlı şekilde yüksek çıkmasıdır. Bu durum toplumsal cinsiyet rolleri ile ilgili olabilir.

Anne baba tutumları ile ergenlerin akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalarını inceleyen bu çalışmada çocuğun annesinden ve babasından algıladığı yaklaşımın her zaman uyum göstermeyebileceği gerçekliğine rağmen anne baba tutumlarını değerlendiren ABTÖ'nün tutumu bir bütün değerlendirmesinin bir sınırlılık olduğu düşünülmektedir. Bunun yanında

anne baba yaklaşımları ile akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmaları birlikte inceleyecek araştırmacıların anne baba tutumunu çocuğun algısının yanında doğrudan anne babadan alınan bilgiler çerçevesinde değerlendirmesinin alana katkı sağlayabilir.

Etik Bildirim

Bu çalışma, Gaziantep üniversitesi sosyal ve beşeri bilimler etik kurulu komisyonundan alınan izin (20.03.2020 tarih, 4 nolu toplantı, 07 nolu karar) çerçevesinde yapılmıştır.

EXTENDED ABSTRACT

**The Relationship Between Cognitive Distortions
Related to Academic Achievement and Perceived
Parental Attitude at Adolescents**

*

İdris Kaya
Gaziantep University

Cognitive behavioural therapy (CBT) states that thoughts and beliefs are one of the main determinant of mental health and distorted cognitions in thinking system may be negatively affect mental health (Childress ve Burns, 1981; Dobson, 2009, p. 13; Dryden, David ve Ellis, 2009). When the thought systems of children and adolescents show non-rational characteristics such as demanding, low frustration tolerance, awfulizing, overgeneralization and self-downing the probability of developing mental and developmental problems increases considerably (Vernon, 2002, p. 12-14). One of the areas where the individual's dysfunctional thinking style appears is the expectations about academic achievement. Students sometimes attribute a very high meaning to success, especially in central exams, and they can match the success of these exams with their self-worth. This excessive meaning sometimes causes the child to push himself too hard to make no mistakes, and sometimes to perform under his/her potential (Özer, 1990). According to the Ministry Education of Turkey data, there are approximately 5.6 million high school students and more than three million of them attend academic schools (MEB, 2020). These ratios indicate that for adolescents living in Turkey is very important to be academically successful. The existence of competitive exams applied across the country to measure academic success, especially in the transition between educational levels, causes academic success to be at the centre of the lives of some students and, therefore, their parents. Based on the assumption that social processes such as family and peer are very important in shaping the thought system that affects the mental health of the individual (Reinecke, Dattilio ve Freeman, 2015, p. 40-41) in this study, it was aimed to investigate the relationships between the parents'

attitude and the adolescent cognitive distortions related to academic achievement.

The data of the study were collected from two high schools which one academic and one vocational. Working group consists of a total of 220 high school students between the ages of 15-19 ($\bar{x} = 16.30$; $ss = .95$) and 79 of them are female (35.9%) and 141 of them are male (64.1%). When the school type and class levels of the group were examined; 59 (26.8%) of them are 9., 53 (24.1%) of them are 10., 84 (38.2%) of them are 11., 24 (10.9%) of them are 12 class and 109 (49.5%) attend vocational high school, while 111 (50.5) attend academic high school. The data of the study were collected by the parental attitude scale (PAS) adapted by Yılmaz (2001) and the cognitive distortions scale related to academic achievement (CDS-AA) developed by Kaya (2018).

The findings of the study show that cognitive distortions related to academic achievement do not differ significantly by gender and school type. Acceptance / involvement and psychological autonomy from parents' attitudes not differ by gender, whereas the strictness/supervision differs significantly in favour of women. However, while acceptance / involvement and strictness/supervision did not differ according to the school type, psychological autonomy showed a significant difference in favour of academic high school. When the relationship between the variables was analysed, it was determined that there was a moderate negative relationship between CDS-AA and psychological autonomy, and there was no significant relationship between CDS-AA and acceptance / involvement and strictness/supervision. In the regression analysis conducted between the variables, it was seen that the perceived psychological autonomy explained CDS-AA's 13% of the variance.

Findings obtained from this study support the assumption that one of the factors affecting the dysfunctional thinking styles of adolescents is parents' attitudes and beliefs (Sigel and Lisi, 2002). In the study, cognitive distortions related to academic success were associated with psychological autonomy rather than perceived acceptance and control from parents. It can be stated that as the autonomy perceived by adolescents from parents increases, their cognitive distortions decrease. This result shown when parents' support to children to act independently, the ability to move on its own and respect the child's choices, It can be contributes to keep the meaning of the successful as functional and more rational evaluation of exam and suc-

cess by adolescents. It can be said that especially with the adolescence period, the individual's desire to act independently and to make own decisions becomes prominent and the effort to develop a identity by becoming autonomous from their parents comes to the fore. Gaining a sense of autonomy during adolescence supports the development of many vital skills such as healthy self-development, self-regulation, taking responsibility for their own behaviour and developing healthy interpersonal relationships (Collins and Laursen, 2004; Lerner and Steinberg, 2004). This finding, which is revealed between perceived autonomy and cognitive distortions, suggests that when intervention to academic based cognitive distortions, parents' approaches to children's decisions should be examined.

Kaynakça / References

- Arıdağ, N. Ç., ve Seydooğulları, S. Ü. (2018). Lise öğrencilerinin yaşam doyumu ve yılmazlık düzeylerinin anne-baba tutumlarıyla ilişkisi açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 1037–1060.
- Aydın, F. (2018). *Ergenlerde mantıkdışı inançların anne baba davranışlarıyla ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi.
- Barrett, P. M., Duffy, A. L., Dadds, M. R., ve Rapee, R. M. (2001). Cognitive-behavioral treatment of anxiety disorders in children: Long-term (6-year) follow-up. *Journal of Consulting and Clinical*
- Beck, A. T., ve Weishaar, M. (1989). Cognitive Therapy. *Comprehensive Handbook of Cognitive Therapy* içinde (s. 21–36). Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4757-9779-4_2
- Beck, J. S. (2006). *Bilişsel davranışçı terapi: Temelleri ve ötesi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Caprara, G. V., Vecchione, M., Alessandri, G., Gerbino, M., ve Barbaranelli, C. (2011). The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 78–96. <https://doi.org/10.1348/2044-8279.002004>
- Childress, A. R., ve Burns, D. D. (1981). The basics of cognitive therapy. *Psychosomatics*, 22(12), 1017–1020.
- Collins, W. A., ve Laursen, B. (2004). Parent-adolescent relationships and influences. R. M. Lerner ve L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* içinde (Cilt 2, s. 331–362).

- Çelikkaleli, Ö., ve Kaya, S. (2016). University Students' Interpersonal Cognitive Distortions, Psychological Resilience, and Emotional Self-Efficacy According to Sex and Gender Roles. *Pegem Journal of Education and Instruction; Ankara*, 6(2), 187–212. <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2016.011>
- David, O. A. (2014). The rational positive parenting program for child externalizing behavior: Mechanisms of change analysis. *Journal of Evidence-Based Psychotherapies*, 14(1), 21.
- Dilmaç, B., Aydoğan, D., Koruklu, N., ve Deniz, M. E. (2009). İlköğretim öğrencilerinin mükemmeliyetçilik özelliklerinin mantıkdışı inançlarla açıklanabilirliği. *İlköğretim Online*, 8(3), 720–728.
- Dobson, K. S. (2010). *Handbook of cognitive-behavioral therapies, Third Edition*. Guilford Press.
- Donnelly, R., Renk, K., Sims, V. K., ve McGuire, J. (2011). The relationship between parents' and children's automatic thoughts in a college student sample. *Child Psychiatry & Human Development*, 42(2), 197–218.
- Dryden, D., David, D., ve Ellis, A. (2009). Rational emotive behavior therapy. In K. S. Dobson (Ed.), *Handbook of cognitive-behavioral therapies* içinde (s. 226–276). Guilford Press.
- Erdoğan, M. Y. (2006). Ana-baba tutumları ile öğretmen davranışlarının çocuklarda öğrenilmiş çaresizlik düzeyi ile ilişkileri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 13(3), 98–105.
- Erkman, F., ve Rohner, R. P. (2006). Youths' perceptions of corporal punishment, parental acceptance, and psychological adjustment in a Turkish metropolis. *Cross-Cultural Research*, 40(3), 250–267.
- Feldman, D. B., ve Kubota, M. (2015). Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average. *Learning and Individual Differences*, 37, 210–216. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.11.022>
- Frost, R. O., Lahart, C. M., ve Rosenblate, R. (1991). The development of perfectionism: A study of daughters and their parents. *Cognitive Therapy and Research*, 15(6), 469–489. <https://doi.org/10.1007/BF01175730>
- Gander, M. J., ve Gardiner, H. W. (2004). *Çocuk ve ergen gelişimi* (B. Onur, Trans.). İmge kitapevi.
- Haktanır, G., ve Baran, G. (1998). Gençlerin benlik saygısı düzeyleri ile anne baba tutumlarını algılamalarının incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 5(3), 134–141.

- İnanç, B. Y., Bilgin, M., ve Atıcı, M. K. (2007). *Gelişim psikolojisi* (3. Baskı). Pegem Akademi.
- Karbasi Amel, A., Karbasi Amel, S., ve Erfan, A. (2018). Effectiveness of parents-focused cognitive-behavioral therapy on attention deficit hyperactivity disorder symptoms, obesity and self-esteem of overweight children with attention deficient hyperactivity disorder. *Advanced Biomedical Research*, 7. https://doi.org/10.4103/abr.abr_170_17
- Karaman, H. (2018). *15-18 yaş ergenlerde akilci olmayan inançlar ve psikolojik belirtiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul.
- Kaya, İ. (2018). Akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar ölçeğinin (ABİBÇÖ) geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1082-1098. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.435605>
- Kazantzis, N., Luong, H. K., Usatoff, A. S., Impala, T., Yew, R. Y., ve Hofmann, S. G. (2018). The processes of cognitive behavioral therapy: A review of meta-analyses. *Cognitive Therapy and Research*, 42(4), 349-357. <https://doi.org/10.1007/s10608-018-9920-y>
- Koca, F., ve Dadandı, I. (2019). Akademik öz-yeterlik ile akademik başarı arasındaki ilişkide sınav kaygısı ve akademik motivasyonun aracı rolü. *Elementary Education Online*, 18(1).
- Lerner, R., ve Steinberg, L. (2004). *Handbook of adolescent psychology: Vol. Second Edition*. New York: Wiley.
- McGuire, J. F., Piacentini, J., Lewin, A. B., Brennan, E. A., Murphy, T. K., ve Storch, E. A. (2015). A meta-analysis of cognitive behavior therapy and medication for child obsessive-compulsive disorder: Moderators of treatment efficacy, response, and remission. *Depression and Anxiety*, 32(8), 580-593. <https://doi.org/10.1002/da.22389>
- MEB. (2020). *Millî Eğitim istatistikleri örgün eğitim 2019-2020*. http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=396
- Özcan, N. A., ve Arslan, R. (2018). Ergen annelerine uygulanan ebeveyn stresini yönetme programı'nın etkililiği. *Sakarya University Journal of Education*, 8(2), 40-59.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi: SPSS-MINITAB*. Kaan Kitabevi.
- Özer, A. K. (1990). *Sınav ve sınavına kaygısı*. Varlık Yayınları.
- Peker, A., ve Kağızmanlı, N. (2018). Ebeveyn tutumlarının ergenlerin akademik güdülenme düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 210-224.

- Reinecke, M. A., Dattilio, F. M., ve Freeman, A. (2015). Etkili bir tedaviyi oluşturan unsurlar nelerdir? M. A. Reinecke, F. M. Dattilio, ve A. Freeman (Eds.), & Y. S. Altındal (Trans.), *Çocuk ve ergenlerde bilişsel terapi* (s. 37–61). Litera Yayıncılık.
- Rohde, P., Brière, F. N., ve Stice, E. (2018). Major depression prevention effects for a cognitive-behavioral adolescent indicated prevention group intervention across four trials. *Behaviour Research and Therapy*, 100, 1–6. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2017.10.013>
- Seligman, L. D., ve Ollendick, T. H. (2011). Cognitive-behavioral therapy for anxiety disorders in youth. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 20(2), 217–238. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2011.01.003>
- Serin, N. B., ve Topsis, G. (2017). Lise öğrencilerinde görülen psikolojik belirtilerin cinsiyet ve akademik başarı açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(18).
- Sigel, I. E., ve Lisi, A. V. M. (2002). Parent beliefs are cognitions: The dynamic belief systems model. M. H. Borstein (Ed.), *Handbook of parenting* (2. Edition, Cilt 5, s. 485–508). Lawrence Erlbaum Associates.
- Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational psychology review*, 17(2), 125-146.
- Sümer, N., Gündoğdu, E., ve Helvacı, E. (2010). Anne-Baba tutum ve davranışlarının psikolojik etkileri: Türkiye’de yapılan çalışmalara toplu bakış. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(25), 42–59.
- Tekgül, N. (2015). *Ergenlik döneminde bilişsel odaklı psiko eğitim programının kaygı düzeyi, akademik başarı ve bilişsel hatalar ile etkileşiminin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi.
- Toprakyaran, S. (2016). *Lise son sınıf öğrencilerinin anne baba tutumları ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Haliç Üniversitesi.
- Türkel, Y. D., ve Tezer, E. (2008). Parenting styles and learned resourcefulness of Turkish adolescents. *Adolescence*, 43(169).
- Vernon, A. (2002). *What works when with children and adolescents: A handbook of individual counseling techniques*. Research Press.
- White, G. W. (2016). *Mental health and academic achievement: The effect of self-efficacy* [Rutgers University - Graduate School - New Brunswick]. <https://doi.org/10.7282/T3JH3PGX>
- Yılmaz, A. (2000). Anne-baba tutum ölçeğinin güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 7(3), 160–172.

Yılmaz, A. (2001). Çocukların algıladığı anne baba arasındaki uyum, anne baba tutumu ve benlik algısı arasındaki ilişkiler. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 8(2), 85–93.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Kaya, İ. (2020). Ergenlerde akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar ile algılanan anne baba tutumu arasındaki ilişki. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(Eğitim ve Toplum Özel sayısı), 5565-5584. DOI: 10.26466/opus.791965

Üniversite Öğrencilerinin Gözüyle Üniversite Kavramı

DOI: 10.26466/opus.786247

*

Nesip Demirbilek*

* Dr. Öğr. Üyesi, Bingöl Üniversitesi

E-Posta: ndemirbilek@bingol.edu.tr

ORCID: [0000-0001-5133-7111](https://orcid.org/0000-0001-5133-7111)

Öz

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin üniversite kavramı hakkındaki düşüncelerini metaforlar aracılığı ile nasıl kavramsallaştırdıklarını ortaya koymaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen, çalışma grubunun belirlenmesinde ise kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Araştırmada 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Bingöl Üniversitesinde öğrenim gören toplam 539 üniversite öğrencisi yer almıştır. Araştırmada öğrencilere metafor cümlesi online ortamda mail olarak gönderilmiştir. Verilerin analizinde "içerik analizi" tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler tarafından en fazla "her çeşit insanın olduğu yer" kategorisinde metafor üretilmiştir (f=78). Öğrencilerin ürettiği metaforlar frekans sayısı bakımından; her çeşit insanın olduğu yer, tecrübe kazandıran yer, yeni bir hayatın başlangıcı olan yer, bilgilerin kaynağı olan ve yayıldığı yer, hayatına yön verdiği yer, zor olan yer, emek vermen gereken yer, eğlenceli olan yer, gerçek hayatın simülasyonu olan yer, bilgi sahibi olduğun yer, farklılaşp yeni bakış açıları kazandığın yer, eşsiz ve güzel olan yer, özgürlüğün başladığı yer, yaşam alanı olan yer, aydınlanmanın yaşandığı yer, değerli ve mecburi olan kurum, eğitici olan kurum, keşiflerin yapıldığı yer, hayal kırıklığının yaşandığı yer, hayallerin gerçekleştiği yer, heyecanın yaşandığı yer, maddi zorlukların yaşandığı yer ezberi zorunlu kılan sıradan bir yer, gizliliğin olduğu yer, boşluğa düşülen yer yer gibi toplam 25 kategori başlığı altında yer aldığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Üniversite, Metafor, Üniversite Öğrencisi,

University Concept in the Eyes of University Students

*

Abstract

The aim of this research is to reveal how university students conceptualized their thoughts on the concept of university through metaphors. In the research, the phenomenological pattern, which is one of the qualitative research methods, and the easily accessible case sampling were used to determine the study group. The research included 539 university students studying at Bingöl University in the 2019-2020 academic year. In the study, the metaphor sentence was sent to the students as an online mail. "Content analysis" technique was used in the analysis of the data. According to the results of the research, metaphors were produced mostly by the students in the category of "where there are all kinds of people" (f= 78). Metaphors produced by students in terms of number of frequencies, respectively; the place of all kinds of people, the place that gives experience, the place of the beginning of a new life, the place where the information is spread and spread, the place where you direct your life, the place where it is difficult, the place where you have to work, the place where it is fun, the simulation of real life, the knowledge owner where you are, where you differentiate and gain new perspectives, the place that is unique and beautiful, the place where freedom begins, the place of living, the place of enlightenment, the institution that is valuable and compulsory, the educational institution, the place of discoveries, the place of disappointment, the realization of dreams. It was observed that the place was under 25 categories, such as the place where the excitement was experienced, the place where the financial difficulties were experienced, an ordinary place that makes memorization mandatory, the place where there is privacy, the place falling into space.

Keywords: University, Metaphor, University Student,

Giriş

Ülkelerin ekonomik ve sosyal gelişmelerinde nitelikli insan gücü durumu, ülkeler arasındaki rekabeti arttıran belirleyici öğelerdendir. Bireylere nitelik, kazandırılmasında eğitimin, özellikle üniversitelerin önemli bir rolü vardır. Yükseköğretim nitelikli insan gücü yetiştirme görevinin yanı sıra bu kişilerin elde ettiği gelir düzeyinin artmasına bunun sonucunda sosyal kalkınmanın gelişimine katkıda bulunmaktadır (Uysal ve Ersun Aydemir, 2016; Kurt ve Gümüş, 2015). Üniversiteler toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü karşılamaya birlikte, kültür aktarımını sağlama, gerçekleştiren bilimsel araştırmalar yoluyla yeni bilgi ve teknolojiler üretme ve bunlar aracılığıyla toplumun sorunlarını çözme, toplumların bilimsel, ekonomik, teknolojik, sosyal ve kültürel gelişmelerini sağlama, hayat boyu öğrenme olanağı ve toplum hizmetleri sunma amacıyla kurulmuştur (Şahin, Zoraloğlu ve Fırat, 2011; Çetinsaya, 2014). Üniversiteler özerk olduğundan dolayı, tüm düşüncelerin herhangi bir baskı olmaksızın özgürce tartışılabildiği, toplum yararına bilgi üretildiği, paylaşan ve yayan bağımsız bir öğretim ve araştırma örgütleri olarak tanımlanmaktadır (Ortaş, 2004). Üniversiteler eğitim öğretim etkinlikleri gerçekleştiren, bilimsel araştırma ve elde edilen sonuçları bilimsel yayınlar aracılığıyla paylaşan ve topluma hizmet görevini yerine getiren örgütler olarak aktarılmaktadır. Ayrıca üniversiteler üst düzey bilgi beceri ve yetenek eğitiminin verildiği eğitim kademeleridir (Açıkgöz, 2012)

Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde; dünyadaki üniversitelerin kronolojik olarak beş dönem içerisinde sınıflandırıldığı görülmektedir (Antalyalı, 2007). Bunlar; Orta Çağ Avrupa'sında kurulan ilk üniversiteler, Rönesans Dönemi üniversiteleri, 19. Yüzyıl Grandes Ecoles ve Alman Üniversiteleri ile 20. Yüzyıl Üniversiteleridir. Türkiye'deki üniversiteler ise tarihsel olarak üst başlıkları, Cumhuriyet ilan edilmeden önce ve Cumhuriyet ilan edildikten sonra şeklinde iki zaman diliminde değerlendirmek uygun olacaktır. Cumhuriyet ilan edildikten sonra yükseköğretimde büyük ve hızlı gelişmeler yaşanmıştır. Yükseköğretimde meydana gelen bu gelişmeler, Cumhuriyet ilan edildikten 1946 yılına kadar, 1946 yılından Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) kuruluşu olan 1981 yılına kadar ve YÖK'ün kurulmasından günümüze şeklinde üç dönem olarak incelenebilir (Kılıç, 1999).

Üniversiteler, özgürlüğün, aklın, bilimin ve eleştirinin egemen olduğu temel kurumlardır. Özgürlük olmadığı bir yerde aklın egemenliğinden söz etmek doğru değildir ve özgür olmayan aklın gerçek anlamda bilim üretmesi mümkün değildir. Bugün üniversitelerimiz bilimsel düşünme gücüne sahip ve aklını kullanan bireyleri ne ölçüde yetiştirmektedir? Bir okul olarak üniversite, öğrencileri tarafından nasıl algılanmaktadır (Demirtaş ve Çoban, 2011).

Üniversiteler ayrıca bir ülkenin kalkınmasında ve gelişmesinde etkili olan temel kurumlardır. Üniversite, ülkenin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştirmek, evrensel boyutta yaşam düzeyinin gelişimine ve aydınlanmaya katkı sağlamak gibi görevleri vardır. Üniversiteler, hakikati arayan, bilim üreten, onu yayan ve onu kullanan kurumlardır (Timur, 2000, s.13).

Ülkemizde yükseköğretime erişim yükseköğretimle ilgili sorunların başında gelmektedir. Özellikle 20. yüzyılın ortalarından itibaren insan sermayesi kuramında belirtildiği üzere toplumsal ve bireysel gelişimin artırılmasında üniversitelerin etkisinin yüksek düzeyde olduğu inancı üniversitelere olan isteği giderek arttırmıştır (Özoğlu, 2011). Ülkemizde özellikle son yirmi yılda kamu ve vakıf yükseköğretim örgütlerinin sayısı artmıştır. Türkiye Yükseköğretim Sisteminde son yıllarda niceliksel olarak meydana gelen artışa paralel olarak üniversitelerin niteliğindeki değişimin gerçekleşmediği görülmektedir. Ayrıca toplumun üniversiteye verdiği önem ve gösterdiği ilgi giderek artarken, diğer yandan üniversitelerde yaşanan sorunların da her geçen gün çeşitlenerek arttığı söylenmektedir (Demirtaş ve Çoban, 2011). Bu çerçevede öncelikle üniversite kavramının öğrencilerin zihninde oluşturduğu algının daha iyi anlaşılabilmesi ve bu sayede daha iyi açıklanabilmesi için metafor çalışmalarının yapılması önem arz etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin üniversite kavramı hakkındaki düşüncelerini metaforlar aracılığı ile nasıl kavramsallaştırdıklarını ortaya koymaktır. Bu bağlamda aşağıda belirtilen araştırma sorularının cevapları aranmıştır.

1. Üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre üniversite kavramına yönelik metaforları nelerdir?
2. Üniversite kavramına yönelik üretilen metaforlar, benzer özellikler bakımından hangi kategoriler altında toplanmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, Bingöl Üniversitesinin çeşitli bölümlerinde okuyan üniversite öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda üniversite kavramına yüklenmiş olan anlamlar derinlemesine incelendiği için nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenolojik) deseni kullanılmıştır. Farkında olduğumuz fakat derinlemesine ve nedenleri ile belirlemek istediğimiz olguların aydınlatılmasında olgubilim deseni kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Fenomenoloji; daha çok insanın iç dünyasını ve onların bilinç yapılarını anlamaya çalışan bir araştırma desendir (Mayring, Gümüş ve Durgun, 2011). Olgu bilim ile bize çok yabancı olmayan fakat kesinliği hakkında da bilgi sahibi olmadığımız olguları, derinlemesine inceleme fırsatı bulur ve zengin söylemlerle yorumlamada bulunma olanağı sağlarız (Yaman, Mermer ve Mutlugil, 2009; Sönmez ve Alacapınar, 2011). Bu bağlamda bireylerin bir olguyu nasıl algıladıkları, açıkladıkları, hatırladıkları ve bu olguyu insanlara aktarmak için nasıl bir dil kullandıkları araştırılır (Patton, 2014).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemlerinden random örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu teknik ile katılımcıların belirlenmesinde genel olarak araştırmacının kolay ulaşacağı kişilerden yararlanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmanın katılımcıları Bingöl Üniversitesinin çeşitli bölümlerinde okuyan üniversite öğrencileri olarak belirlenmiş ve 549 üniversite öğrencisine ulaşılmıştır. Ancak üniversite kavramına ilişkin hatalı metafor oluşturan 10 form elenmiş, sonuç olarak 539 kişiden oluşmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğrencilere ait demografik bilgiler

Değişkenler	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kadın	423	78,8
	Erkek	116	21,2
Bölümler	İngilizce	87	16,2
	Tarih	67	12,6
	Türk Dili ve Edebiyatı	84	15,7
	Kürt Dili ve Edebiyatı	19	3,5
	Zaza Dili ve Edebiyatı	21	3,8
	Sosyoloji	76	14,2
	Felsefe	91	17
	Moleküler Biyoloji	22	3,9
	Sosyal Hizmet	72	13,1
Toplam Öğrenci Sayısı		539	100

Verilerin Toplanması

Bingöl Üniversitesinin çeşitli bölümlerinde okuyan üniversite öğrencilerinin üniversite kavramına ilişkin algılarına metafor yoluyla ulaşmayı amaçlayan bu araştırmada online ortamda iki bölümden oluşan bir adet form oluşturulmuştur. Birinci bölümde demografik özelliklerin sorulduğu kişisel bilgi formu yer almaktadır. İkinci bölümde ise katılımcılardan “Üniversite gibidir/benzemektedir, çünkü” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Ayrıca bu bölümde bazı kavramların metaforları hakkında açıklama yapılarak örnekler verilmiş ve bu doğrultuda katılımcılardan tek bir metafor oluşturularak nedenini belirtmeleri istenmiştir (Kılcan 2017). Hazırlanan formlar online olarak gönderilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde toplanan veriler, kodlama ve ayıklama, kategori geliştirme aşaması, geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması ve bulguların yorumlanması olmak üzere dört aşamada analiz edilmektedir (Saban, 2008). İlk etapta üniversite öğrencilerinin metaforları incelenmiştir. “Üniversite” kavramını metafor olarak açıklayamayan veriler elenmiştir (f=10). Ayıklama aşamasının ardından ikinci aşama olarak verileri kavramsal kategorilere ayırma işlemi yapılmıştır.

İkinci etapta, öğrenciler tarafından üretilen metaforlar üniversite kavramıyla ilgili benzer özellikler çerçevesinde gruplanmış ve kategoriler oluşturulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlilik

Öncelikle, her bir görüşme formu öğrenciler için cinsiyet değişkenine göre ayrılmış, kadınlar için K1, K2... erkekler için ise E1, E2...şeklinde kodlanmıştır. Görüşme formunda yer alan metafor cümlesine verilen yanıtlar araştırmacı tarafından titizlikle irdelenmiş ve tümevarımcı bir yaklaşımla, önceden belirlenen bir kod içeriği olmadan ifadelerin özüne bağlı kalınarak kodlamalar yapılmıştır. Kodlama yapılırken ifade sıklığının belirlenmesine dikkat edilmiştir. Kodlar bir araya getirilerek benzerlikleri ve farklılıkları incelenmiş, birbirine benzer kodlar arasında ortak yönler bulunarak kategoriler oluşturulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Üçüncü etap olan geçerlik ve güvenirlilik için araştırmada belirlenen toplamda 25 kategori altında verilen metaforlar, başka bir uzmana gönderilmiştir. Hiçbir metaforu dışarıda bırakmayacak şekilde metaforları, kategorilere yerleştirmesi istenmiştir. Daha sonra uzmanın yaptığı sınıflama ile araştırmacı tarafından yapılmış sınıflamanın karşılaştırması yapılmıştır. İstenilen düzeyde bir güvenilirlik sağlamak için nitel çalışmalarda uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olması gerekmektedir (Saban, 2008). Yapılan bu araştırmanın güvenirliliği (Güvenirlilik= Görüş birliği/Görüş birliği+Görüş ayrılığı x 100) ile hesaplanmış (Miles ve Huberman, 1994) ve % 91 oranında bir uzlaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dördüncü etap olan yorumlama aşamasında öğrenciler tarafından oluşturulan metafor sayıları frekans olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 2. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre üniversite kavramına yönelik ürettikleri metaforlar

Metafor adı	f		Metafor adı	f	
	Kadın	Erkek		Kadın	Erkek
Hayat	33	7	Kader	1	
Kitap	15	3	Akademik başarı	1	
Ev	8	3	Kalkan	1	
Bilim yuvası	5	5	Kadın	1	
Özgürlük	8	1	Altın bilezik	1	
Ağaç büyütmek	4	3	Amazon ormanı	1	
Dünya	7		Kalem	1	
El feneri	3	3	Ayakta durabilmek	1	

Merdiven basamakları	4	2	Kardelen	1
Gökkuşak	4	2	Kapitalist sistem	1
Tarla	4	2	Akıllı telefon	1
Okyanus	5		Kazan	1
Yol	4	1	Kelebek	1
Aşk	3	2	Ana	1
Bahçe	3	2	Alışkanlık	1
Kütüphane	4		Açık büfe	1
Ansiklopedi	4		Kıta	1
Survivor	4		Kimlik	1
Bilgisayar	4		Asker ocağı	1
Deniz	3	1	Kişilik testi	1
Pusula	3	1	Konser alanı	1
Gelecek	3	1	Araba	1
Çiçek bahçesi	3	1	Arama motoru	1
Ülke	3	1	Kozmopolit	1
Meyve	3	1	Kum saati	1
Ankovanı	2	2	Kuluçkadaki tavuk	1
Ayna	2	2	Kumbara	1
Fabrika	2	2	Bahar	1
Harita	3		Kurtlar sofrası	1
Kendi benliğini tanıma	3		Açık cezaevi	1
Kamp alanı	3		Kuş	1
Aile	3		Ayrıncılığa sahip olmak	1
Dönüm noktası	3		İnsan fabrikası	1
Toprak	3		İnsan pazarı	1
Hayat sınavı	3		Bilgi hazinesi	1
Hayvanat bahçesi	3		Bilgi merkezi	1
Karıncı yuvası	2	1	Borç	1
Kafes	2	1	Sosyal bir kafe	1
Meyve veren bir ağaç	2	1	Sorumluluk	1
Heykeltraş	2		Gencin ikinci sosyal hayatı	1
Çikolata	2		İlaç	1
Işık	2		Süpermarket	1
Sevgi	2		Macera	1
Çıkmaz bir sokak	2		Bahçıvan	1
Merdiven	2		Bakış açısı	1
Anahtar	2		Başarılı öğrenci	1
Keşfedilmemiş gezegen	2		Marangoz	1
Gonca gül	2		Bilim dünyası	1
Tarım	2		Medeniyet	1
Gezi	2		Medrese	1
Deniz feneri	2		Memleket	1
Işık	2		Menfaat	1
Güneş	2		Zor	1
Orman	2		Zorluklara temel atılan ilk yer	1
Uzay	2		İnternet sitesi	1
Yeni hayat	2		Beyin	1

Üniversite Öğrencilerinin Gözüyle Üniversite Kavramı

Tren	2	Bilim	1	
Gerçekler	1	1	Çölde bir serap	1
Su	1	1	Yeni alınmış bir ev	1
Temiz bir sayfa	1	1	Eğlencenin son aşaması	1
Hayatın en güzel ve rahat dönemi	1	1	Güzelliğe ve kötülüğe açılan iki gizli kapı	1
Hayatın kendisi	1	1	Çıkmazdan önceki son tünel	1
Hayvan çiftliği	1	1	İmtihan yeri	1
Kılavuz	1	1	Mevsim	1
Kâinat	1	1	Milat	1
Kalp	1	1	Çiftlik	1
Yaşam	1	1	Nebula	1
Savaş meydanı	1	1	Navigasyon	1
Huzur	1	1	Mutluluk	1
Rüya	1	1	Muz	1
Hapishane	1	1	Mükemmel	1
Cezaevi	1	1	Müze	1
Kuş yuvası	1	1	Nar	1
Antma tesisi		2	Engelli parkur	1
Gerçek yaşam		1	En rahat yıllar	1
Doğduğun ev		1	Evrim	1
İnsan		1	Dağın zirvesi	1
Meyve bahçesi		1	Dipsiz kuyu	1
Merdivenin ilk basamağı		1	İlkokul	1
Meşale		1	Dibi kum, çakıl dolu okyanus	1
Çorba		1	Disko topu gibi rengârenk,	1
Mecburiyetten yediğin yemek		1	Kurak bir toprağa özveri ile yetiştirilen ağaçlar	1
Bilim kütüphanesi		1	Dünyaya yeniden gelmek	1
Bilgi		1	Dünya'nın küçük hâli	1
Bir çocuğun elindeki dondurma		1	Dünyaya açılan yeni bir pencere	1
Bilginin ve kültürün birleştiği yer		1	Zirveye ulaşmaya yardımcı merdiven	1
Boş		1	Fantastik-gerilim filmi	1
Özgürlüğün başlangıcı		1	Fakirlik	1
Okul		1	Festival	1
Pazar		1	Gelişme	1
Kozmopolit şehir		1	Gençlik festivali	1
Bulmaca		1	Genel ağ	1
Büyük bir sosyal kurum		1	Gelişim	1
Hayal kırıklığı		1	Gezen bir kütüphane	1
Osmanlı devleti		1	Gezgin	1
Süreç		1	Gıda	1
Öğretmen		1	Gizemli bir yer	1
Antrenman		1	Boş defter	1
Akvaryum		1	Bukalemun	1
Yokuş		1	Çay	1

Bataklık	1	İğneyle kuyu kazmak	1
Belediye	1	Gökyüzü	1
Aynı ülkeler	1	Gül	1
Avize	1	Olgun ağaç	1
Bağımsız bir ülke	1	Olgunluk çağı	1
Küçük bir dünya	1	Büyük ev	1
Maden ocağı	1	Büyükşehir	1
Maraton	1	Cehennem	1
Ressamın fırça darbeleri	1	Cennet	1
Her elementin yer aldığı bir maden	1	Farklı harflerin bir araya gelerek oluşturduğu kelime	1
Hazine haritası	1	Hayal	1
Sınırsız kitap bulunan bir kütüphane	1	Fırsatları değerlendirmenin en iyi ortamı	1
Sirk	1	Ömür	1
Tadı kötü yemek	1	Güvercin	1
Yaşam tarzı	1	Hayata atılan ilk adım	1
Yatırım	1	Hayata başlamak	1
Yeni keşfedilmiş gezegen	1	Google	1
Sosyalleşme	1	Palyaço	1
Yolculuk	1	Panaptikon	1
İnsan	1	Papağan	1
Eğitim yuvası	1	Para kazanma	1
Hayatın gerçek yüzü	1	Adrenalin	1
Hayatın yeni bir yolu	1	Okuldan çok daha fazlası	1
Hayatta olgunlaşma ve yoğrulma evresi	1	Hayallere giden yolda durağa gelen otobüs	1
Yaşadığımız dünyanın dışında, başka bir evren	1	Hayal kırıklıklarına uğranan bir mekân	1
Timarhane	1	Hayat tecrübesi	1
Ufka açılan bir kapı	1	Pembe hayaller	1
Umut	1	Piyes	1
Çarkıfelek	1	Hazine	1
Çarpım tablosu	1	Puzzle parçası	1
Ütopya	1	Yapboz	1
Yabancı ülke	1	Yaramaz bir çocuk	1
Yabancı	1	İlim kapısı	1
Yalanlarla dolu bir yer	1	Labirent	1
Lunapark	1	Yaşam koçu	1
İlçe pazarı	1	Sahne	1
Tatmadığımız bir meyve	1	Saldırı	1
Tatil yeri	1	Savaş	1
Tecrübe	1	İkinci hayat	1
Terbiye edici ve yol gösterici	1	Yüksek ama ulaşma ihtimali olan bir duvar	1
Tohum	1	Seyahat	1
Toplanma kampı	1	Simülasyon	1
Trajedî	1	Sokakta yaşamak	1

Tüm akarsuları bünyesinde toplayan bir deniz	1	Yüksek düzeyde eğitimin verildiği kurumlar	1
Tiyatro sahnesi	1	Son durak	1
Yeni taşındığımız bir ülke	1	Sonu olan özgürlük	1
Yeniçağ	1	Zula	1
Yeni doğulan bir ameliyathane	1	Yol ayrımı	1
Yenidünya	1	Yeni ortam	1
Laboratuvar	1	Lise	1
Yazın yağan yağmur	1	Yuva	1
Yemek yeme	1	Hızlandırılmış hayat kursu	1
Zehir	1	Son basamak	1
Hayatın bir kısmı	1	Fener	1
20 yıllık hayat tecrübesi	1	Büyük ev	1
Hayat okulu	1	İkinci hayat	1
Genel Toplam		312	423 116

Tablo 2 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin üniversite kavramına yönelik toplam 312 farklı ve geçerli metafor ürettiği görülmektedir. Üretilen metaforların 73'ü birden fazla öğrenci tarafından üretilmiştir. Üniversite kavramına yönelik en fazla üretilen metaforlar; hayat (f=40), kitap (f=18), ev (f=11), bilim yuvası (f=10), özgürlük (f=9), ağaç büyütme (f=7) dünya (f=7), şeklinde olmuştur.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 3. Üniversite kavramının kategorilere göre dağılımı

Kategori	Metaforlar	Metafor Sayısı	f
Her çeşit insanın olduğu yer	(1): Her elementin yer aldığı bir maden, ressamın fırça darbeleri, pazar, Osmanlı devleti, farklı harflerin bir araya gelerek oluşturduğu kelime, Dünya'nın küçük hâli, disko topu gibi rengârenk, dibi kum çakıl dolu okyanus, müze, çiftlik, mevsim, meyve bahçesi, çorba, memleket, medeniyet, küçük bir dünya, bahar, kozmopolit, kıta, açık büfe, akvaryum, kazan, amazon ormanı, yabancı, yabancı ülke, çarkifelek, tumarhane, tüm akarsuları bünyesinde toplayan bir deniz, toplanma kampı, ilçe pazarı, kozmopolit şehir, süpermarket, büyükşehir, büyük ev, büyük bir sosyal kurum, insan pazarı, insan fabrikası, kâinat (2): Hayvan çiftliği, orman, aritma tesisi, hayvanat bahçesi (4): Çiçek bahçesi, ülke, fabrika, bahçe, gökkuşağı (5): Okyanus (7): Dünya	49	78
Tecrübe kazandıran yer	(1): Seyahat, ömür, öğretmen, olgunluk çağı, olgun ağaç, okuldan çok daha fazlası, gezgin, kalkan, akademik başarı, tecrübe, hayatta olgunlaşma ve yoğrulma evresi, yaşam koçu, yirmi yıllık hayat tecrübesi, hayat tecrübesi, hayat okulu, hayatın bir kısmı, Sokakta yaşamak, gelişme, ayrı ülkeler, ayakta durabilmek, yeni ortam, sorumluluk, puzzle parçası, yapboz, bulmaca, sosyalleşme, akıllı telefon (7): Ağaç büyütme (13): Hayat	29	47

Yeni bir hayatın başlangıcı olan yer	(1): Yol ayrımı, son durak, son basamak, ikinci hayat, hayata başlamak, hayata atılan ilk adım, dünyaya yeniden gelmek, doğduğun ev, milat, meşale, merdivenin ilk basamağı, zirveye ulaşmaya yardımcı merdiven, kader, yeni doğulan bir ameliyathane, yeniçağ, yeni alınmış bir ev, yeni taşındığımız bir ülke, yaşam tarzı, yaşadığımız dünyanın dışında, başka bir evren, ilkokul, hayatın yeni bir yolu, (2): Yeni hayat, temiz bir sayfa, çıkmaz bir sokak, hayat (3): Dönüm noktası, kitap (5): Yol	29	41
Bilgilerin kaynağı olan ve yayılan yer	(1): Google, gezen bir kütüphane, nar, arama motoru, kadın, tohum, bilginin ve kültürün birleştiği yer, bilgi merkezi, bilim kütüphanesi, bilim dünyası, sınırsız kitap bulunan bir kütüphane, genel ağ, belediye, bilgi hazinesi, kalp (3): Kitap (4): Bilgisayar, ansiklopedi, deniz, kütüphane (7): Bilim yuvası	21	41
Hayatına yön verdiğin yer	(1): Süreç, yolculuk, navigasyon, çıkmazdan önceki son tünel, yatırım, güzelliğe ve kötülüğe açılan iki gizli kapı, beyin, kitap, hayat (2): Kılavuz (3): Harita (4): Pusula, gelecek (6): El feneri, merdiven basamakları	15	34
Zor olan yer	(1): İğneyle kuyru kazmak, engelli parkur, zorluklara temel atılan ilk yer, zor, menfaat, açık cezaevi, kurtlar sofrası, bataklık, kardelen, yokuş, yaramaz bir çocuk, çarpım tablosu, trajedi, tadı kötü yemek, cehennem, imtihan yeri, zehir, hayvanat bahçesi, labirent (2): Savaş Meydanı, hapishane (3): Kafes, hayat (4): Survivor	24	33
Emek vermen gereken yer	(1): Savaş, saldırı, para kazanma, maraton, marangoz, maden ocağı, başarılı öğrenci, bahçe, hayat (2): Tarım, merdiven (3): Toprak, kanca yuvası (4): Arkovanı (6): Tarla	15	29
Eğlenceli olan yer	(1): Sirk, palyaço, gül, gençlik festivali, festival, eğlencenin son aşaması, kum saati, konser alanı, alışkanlık, kelebek, sosyal bir kafe, lunapark, çay, gökkuşağı (2): Kitap, yaşam, gezi (3): Hayat (4): Meyve	18	25
Gerçek hayatın simülasyonu olan yer	(1): Simülasyon, hızlandırılmış hayat kursu, sahne, piyes, gelişim, kişilik testi, antrenman, tiyatro sahnesi, hayatın gerçek yüzü, gerçek yaşam (2): Hayatın kendisi, gerçekler, gonca gül (3): Hayat sınavı (5): Hayat	15	24
Bilgi sahibi olduğun yer	(1): Nebula, medrese, kurak bir toprağa özveri ile yetiştirilen ağaçlar, kumbara, kuluçkadaki tavuk, kalem, ufka açılan bir kapı, gencin ikinci sosyal hayatı, boş defter, bilgi, bilim, internet sitesi (3): Kitap (6): Hayat	14	21
Farklılaşp yeni bakış açıları kazandığın yer	(1): Dünyaya açılan yeni bir pencere, evrim, bakış açısı, kitap (2): Anahtar, heykeltıraş (3): Kendi benliğini tanıma	9	21

	(4): Ayna (6): Hayat		
Eşsiz ve güzel olan yer	(1): Yazın yağın yağmur, mükemmel, mutluluk, en rahat yıllar, bir çocuğun elindeki dondurma, kâinat, gökkuşağı (2): Hayatın en güzel ve rahat dönemi, çikolata, huzur, sevgi (5): Aşk	12	20
Özgürlüğün başladığı yer	(1): Sonu olan özgürlük, özgürlüğün başlangıcı, güvercin, gökyüzü, bağımsız bir ülke, kuş, araba, cennet, kitap (8): Özgürlük	10	17
Yaşam alanı olan yer	(1): Yuva (2): Kuş yuvası (3): Aile (10): Ev	4	16
Aydınlanmanın yaşandığı yer	(1): Fener, eğitim yuvası, kitap, avize, ilim kapısı (2): Işık, güneş, deniz feneri (3): Bilim yuvası	9	14
Değerli ve mecburi olan kurum	(1): Altın bilezik, tatmadığımız bir meyve, kalp, gıda, mecburiyetten yediğin yemek, asker ocağı, yemek yeme, ilaç, borç, kitap (2): Su	11	12
Eğitici olan kurum	(1): Yüksek düzeyde eğitimin verildiği kurumlar, hazine, bahçıvan, ayrıcalığa sahip olmak, ana, terbiye edici ve yol gösterici, kitap (3): Meyve veren bir ağaç	8	10
Keşiflerin yapıldığı yer	(1): Hazine haritası, kimlik, yeni keşfedilmiş gezegen, laboratuvar, yenedünya (2): Keşfedilmemiş gezegen (3): Kamp alanı	7	10
Hayal kırıklığının yaşandığı yer	(1): Pembe hayaller, pembe hayallerle gidilen ama hayattaki her şeyde olduğu gibi hayal kırıklıklarına uğranan bir mekân, hayal kırıklığı, dipsiz kuyu, çölde bir serap, tatil yeri, insan, yalanlarla dolu bir yer, bukalemun	9	9
Hayallerin gerçekleştiği yer	(1): Hayallere giden yolda durağa gelen otobüs, hayal, fırsatları değerlendirmenin en iyi ortamı, ütopya, umut (2): Tren, rüya	5	9
Heyecanın yaşandığı yer	(1): Adrenalin, fantastik-gerilim filmi, muz, macera	4	4
Maddi zorlukların yaşandığı yer	(1): Fakirlik, kapitalist sistem, yüksek ama ulaşma ihtimali zor olan bir duvar, dağın zirvesi	4	4
Ezberi zorunlu kılan sıradan bir yer	(1): Papağan, okul, lise (2): Cezaevi	2	4
Gizliliğin olduğu yer	(1): Zula, panaptikon, gizemli bir yer	3	3
Boşluğa düşülen yer yer	(1): Boş (2): Uzay	2	3
	Toplam öğrenci sayısı	539	

Tablo 3'te üniversite kavramına yönelik metaforların oluşturduğu kategoriler sunulmuştur. Bu tabloya göre toplam öğrenci sayısına göre en çok metafor içeren ilk üç kategori; "Her çeşit insanın olduğu yer" (f=78), Tecrübe kazandığın yer" (f=47) ve "Yeni bir hayatın başlangıcı olan yer" (f=41) "olduğu görülmektedir.

Her çeşit insanın olduğu yer

"Üniversite her elementin yer aldığı bir madendir, çünkü neyi aradığım ne için çalıştığım hayatının geri kalanını belirler (280E)."

"Üniversite Osmanlı devleti gibidir, çünkü bütün ırklardan insanlar vardır (364E)."

Tecrübe kazandıran yer

"Üniversite bir öğretmen gibidir, çünkü sana sorumluluk almayı, hayatın zorluklarını ve aileden uzak tek başına yaşayabilmeyi öğretir (228E)."

"Üniversite hayat okulu gibidir, çünkü karakter gelişimini tamamlamış ya da tamamlamak üzere olan her çeşit insan ve onlardan öğrenilecek çok şey var (544K)."

Yeni bir hayatın başlangıcı olan yer

"Üniversite ikinci hayat gibidir, çünkü birçok kişi için dönüm noktasıdır ve asıl gerçeklerle yüzleşme olarak tanımlıyorum (549K)."

"Üniversite yeni başlayan bir hayat gibidir, çünkü tertemiz ve yeni bir sayfayı doldurmaya başlamaktadır (251K)."

"Üniversite benim için yeni açılmış tertemiz bir sayfa gibidir, çünkü adım attığım ilk günden itibaren yeni insanlar, farklı şehirler, farklı tecrübeler, yaşantı tecrübesi ve yeni sorumluluklar kazandırıyor insana. Ayrıca bunlar benim açtığım o sayfaya birer anı olarak yazılıyor (415E)."

Bilgilerin kaynağı olan ve yayıldığı yer

"Üniversite Google gibidir, çünkü aradığım her şeyi bulabilirsin (454K)."

"Üniversite kitap gibidir, çünkü okudukça ufkunun açan, yeni bilgiler kazandıran, yol gösteren ve gelecek nesille aktarabileceğin bilgi topluluğudur (33K)."

"Üniversite kütüphane gibidir, çünkü bulmak istediğimiz her türlü bilgi mevcuttur. Önemli olan aramaktır (166K)."

Hayatına yön verdiği yer

"Üniversite senin yolunu bulmaya çalışan bir harita gibidir, çünkü Üniversite insanın hayatını bir nebze de olsa belirler (98K)."

"Üniversite pusula gibidir, çünkü kişinin kendi yolunu bulup çizdiği ve o yolda kendini tanıdığı bir yolculuktur (90K)."

Zor olan yer

“Üniversite okumak işneyle kuyu kazmak gibi çünkü her anlamda mükemmel olmak zorundasın ve ince ince inşa etmelisin hayatını (47K).”

“Üniversite survivor gibidir, çünkü hem hayatta kalmak zorundasın hem de rakiplerini elemek zorundasın (140K).”

Emek vermen gereken yer

“Üniversite tarıma benzer, çünkü uygun toprağa uygun tohum ekeceksin, emek vereceksin, emek verirken karşılık verir (167K).”

“Üniversite karınca yuvası gibidir, çünkü daima çok çalışman gerekir (168K).”

Eğlenceli olan yer

“Üniversite gençlik festivali gibidir, çünkü festivale insanlar hem eğlenmek hem de yeni bir şeyler için giderler (223K).”

“Üniversite kocaman sosyal bir kafe gibidir, çünkü oturup sohbet de edebilirsin bir şeyler öğrenerek, oyunda oynayabilirsin. Çünkü gençler arasında her türlü eğlence ve bilgi olur (208K).”

Gerçek hayatın simülasyonu olan yer

“Üniversite simülasyon gibidir, çünkü hayatın özetini yaşadığın bir mecradır (253K).”

“Üniversite antrenman gibidir, çünkü hayat mücadelesine hazırlar (207E).”

Bilgi sahibi olduğun yer

“Üniversite bir kitap gibidir, çünkü her okuduğunda sana bir şey katar. Kimi zaman bilgi, kimi zaman tecrübe, kimi zaman da kültürdür (16K).”

“Üniversite kumbaraya benzemektedir, çünkü anı, bilgi, arkadaş biriktirirsin (118K).”

Farklaşıp yeni bakış açıları kazandığın yer

“Üniversite bakış açısı gibidir, çünkü Üniversite akıllı, fikri ve vicdanı hür bireylerin ön yargılardan arınmış ve yeteneklerini pekiştirdiği yerlerdir (479K).”

“Üniversite hayat gibidir, çünkü Üniversite hayata karşı bakış açımızı değiştirir (48K).”

Eşsiz ve güzel olan yer

“Üniversite yazın yağın yağmur gibidir, çünkü o mevsimde eşsiz ve güzeldir (444K).”

“Üniversite hayatın en güzel dönemi gibidir, çünkü belli bir işe başlamadan önce özgürce davranabildiğin bir yerdir (15E).”

Özgürlüğün başladığı yer

“Üniversite özgürlüğün başlangıcıdır, çünkü insan üniversitede özgürlüğünü fark eder (26E).”

“Üniversite gökyüzüne benzemektedir, çünkü asıl özgürlük orada başlamaktadır (318K).”

Yaşam alanı olan yer

“Üniversite yuva gibidir, çünkü yeni yaşam yerimizdir (527K).”

“Üniversite aile gibidir, çünkü sıcak bir yuva sunmaktadır (354K).”

Aydınlanmanın yaşandığı yer

“Üniversite güneş gibidir, çünkü günümüzü aydınlatır, bize yeniden bir doğuş sağlar (14K).”

“Üniversite bir avize gibi gibidir, çünkü orada karalık kaldığımız günler aydınlanır geleceğimize ışık tutarak geleceğimizi yön vermemizde yardımcı olur (100E).”

Değerli ve mecburi olan kurum

“Üniversite gıda gibidir, çünkü gıdasız insan sağlıklı ve ölüme mahkûmdur (386K).”

“Üniversite altın bilezik gibidir, çünkü altın bilezik bir güvencedir. Yarındır, umuttur (390K).”

Eğitici olan kurum

Üniversite yüksek düzeyde eğitimin verildiği kurumlar gibidir, çünkü mesleğin öğrenim aşamasıdır (526K).”

Üniversite terbiye edici ve yol gösterici gibidir, çünkü yol gösterici olmadan ışık dahi faydasız olur (217K).”

Keşiflerin yapıldığı yer

“Üniversite yeni keşfedilmiş gezegen gibidir, çünkü her şeyiyle öğrenmek istersin (257E).”

“Üniversite laboratuvar gibidir, çünkü kendini keşfetmeni sağlar (197K).”

Hayal kırıklığının yaşandığı yer

“Üniversite ” çölda bir serap ” gibidir, çünkü uzaktan çok güzel görünür ama yaklaştıkça ve sonuna geldikçe çok da güzel olmadığı görünür (221K).”

“Üniversite pembe hayaller gibidir, çünkü hayal kırıklığına uğranan mekândır bence günümüzde (426K).”

Hayallerin gerçekleştiği yer

“Üniversite hayallere giden yolda durağa gelen otobüs gibidir, çünkü o durakta başına ne geleceği gidebileceğin yere varabileceğin çokta belli değildir (433K).”

“Üniversite fırsatları değerlendirmenin en iyi ortamı gibidir, çünkü alının ve yaşın en açık ve en güzel olduğu zamanlardır (29E).”

Heyecanın yaşandığı yer

“Üniversite adrenalin gibidir, çünkü hem heyecanlı hem de streslidir, tüm duyguları barındırır (187K).”

“Üniversite fantastik-gerilim filmi gibidir, çünkü acısıyla tatlısıyla yaşanan üniversite hayatı bir film tadındadır (163K).”

Maddi zorlukların yaşandığı yer

“Üniversite fakirlik gibidir, çünkü her öğrenci burs alamıyor (511K).”

“Üniversite kapitalist sisteme hizmet eden köle yuvaları gibidir, çünkü her dönemde yarış halinde olduğumuz yetiştirilen bireylerin toplumda nitelikleriyle var olmasıdır (319K).”

Ezberi zorunlu kılan sıradan bir yer

“Üniversite papağana benzer, çünkü ezbere dayalı bir sistemdir (327K).”

“Üniversite lise gibidir, çünkü aynısını yaşıyoruz sanki (504K).”

Gizliliğin olduğu yer

“Üniversite zula gibidir, çünkü aileden gizli saklı birçok şey barındırır (46K).”

“Üniversite panaptikona benzer, çünkü içeridekiler dışarıdan nasıl göründüklerini bilmezler (294K).”

Boşluğa düşülen yer yer

“Üniversite uzay gibidir, çünkü bitince boşluğa düşersin (22K).”

Tartışma ve Sonuç

üniversite öğrencilerinin üniversite kavramına yönelik toplam 312 farklı ve geçerli metafor ürettiği görülmektedir. Üretilen metaforların 73’ü birden fazla öğrenci tarafından üretilmiştir. Üniversite kavramına yönelik en fazla üretilen metaforlar; hayat (f=40), kitap (f=18), ev (f=11), bilim yuvası (f=10), özgürlük (f=9), ağaç büyütme (f=7) dünya (f=7), olmuştur. Cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde ise kız öğrencilerin 423, erkek öğrencilerin 116 metafor ürettiği görülmüştür. Araştırma da en çok metafor içeren ilk üç kategori; “Her çeşit insanın olduğu yer” (f=78), Tecrübe kazandığın yer” (f=47) ve “Yeni bir hayatın başlangıcı olan yer” (f=41) “olduğu görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin oluşturmuş olduğu kategorilerden 20’si olumlu 5’i olumsuz olmak üzere 25 kategori altında toplandığı görülmüştür. Literatürde yapılan araştırmalar incelendiğinde; Demirtaş ve Çoban (2011) tarafından yapılmış araştırma da üniversite öğrencilerinin, üniversite ile ilgili sahip oldukları metaforların 9’u olumlu, 5’i olumsuz olmak üzere 14 kategori altında toplandığı ifade edilmiştir.

Öğrencilerin ürettiği metaforlar frekans sayısı bakımından sırasıyla; her çeşit insanın olduğu yer, tecrübe kazandıran yer, yeni bir hayatın başlangıcı olan yer, bilgilerin kaynağı olan ve yayıldığı yer, hayatına yön verdiği yer, zor olan yer, emek vermen gereken yer, eğlenceli olan yer, gerçek hayatın simülasyonu olan yer, bilgi sahibi olduğun yer, farklılaşıp yeni bakış açıları kazandığın yer, eşsiz ve güzel olan yer, özgürlüğün başladığı yer, yaşam alanı olan yer, aydınlanmanın yaşandığı yer, değerli ve mecburi olan kurum, eğitici olan kurum, keşiflerin yapıldığı yer, hayal kırıklığının yaşandığı yer, hayallerin gerçekleştiği yer, heyecanın yaşandığı yer, maddi zorlukların yaşandığı yer, ezberi zorunlu kılan sıradan bir yer, gizliliğin olduğu yer, boşluğa düşülen yer yer gibi toplam 25 kategori başlığı altında yer aldığı görülmüştür.

Araştırma da ortaya çıkan ilk kategori incelendiğinde; üniversitelerin her çeşit insanın olduğu kozmopolit bir yer olarak ifade edildiği görülmektedir. Bu durum “Her çeşit insanın olduğu yer” kategorisi altında (**f=1**): Her elementin yer aldığı bir maden, ressamın fırça darbeleri, pazar, Osmanlı devleti, farklı harflerin bir araya gelerek oluşturduğu kelime, Dünya’nın küçük hâli, disko topu gibi rengârenk, dibi kum çakıl dolu okyanus, müze, çiftlik, mevsim, meyve bahçesi, çorba, memleket, medeniyet, küçük bir dünya, bahar, kozmopolit, kıta, açık büfe, akvaryum, kazan, amazon ormanı, yabancısı, yabancı ülke, çarkifelek, tımarhane, tüm akarsuları bünyesinde toplanan bir deniz, toplanma kampı, ilçe pazarı, kozmopolit şehir, süpermarket, büyükşehir, büyük ev, büyük bir sosyal kurum, insan pazarı, insan fabrikası, kâinat, (**f=2**): Hayvan çiftliği, orman, arıtma tesisi, hayvanat bahçesi, (**f=4**): Çiçek bahçesi, ülke, fabrika, bahçe, gökkuşağı, (**f=5**): Okyanus, (**f=7**): Dünya gibi metaforlar aracılığıyla yansıtıldığı görülmüştür. Bu verilerden hareketle Bingöl Üniversitesinin eğitim amaçlı ülkenin her tarafından öğrencileri çektiği ve sürekli bir sirkülasyonun olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Araştırma da ortaya çıkan ikinci kategori incelendiğinde; üniversitelerin tecrübe kazandıran yer olarak ifade edildiği görülmektedir. Bu durum “tecrübe kazandıran yer” kategorisi altında (**f=1**): seyahat, ömür, öğretmen, olgunluk çağı, olgun ağaç, okuldan çok daha fazlası, gezgin, kalkan, akademik başarı, tecrübe, hayatta olgunlaşma ve yoğrulma evresi, yaşam koçu, yirmi yıllık hayat tecrübesi, hayat tecrübesi, hayat okulu, hayatın bir kısmı, sokakta yaşamak, gelişme, ayrı ülkeler, ayakta durabilmek, yeni ortam, sorumluluk, puzzle parçası, yapboz, bulmaca, sosyalleşme, akıllı telefon, (**f=7**): ağaç büyütme (**f=13**): hayat gibi metaforlar aracılığıyla yansıtıldığı görülmüştür. Bu verilerden hareketle öğrencilerin üniversiteyi tecrübe ve deneyim kazandığı yer olarak gördükleri şeklinde ifade edilebilir. Üniversite kavramının bu özelliğinin ortaya çıkmış olması üniversitenin tecrübe, deneyim ve yaşantıya ilişkin misyonunu yerine getirdiği şeklinde yorumlanabilir.

EXTENDED ABSTRACT

University Concept in the Eyes of University Students

*

Nesip Demirbilek
Bingöl Üniversitesi

Access to higher education is one of the main problems related to higher education in our country. Especially since the mid-20th century, as stated in the human capital theory, the belief that universities have a high level of influence on increasing social and individual development has increased the demand for universities (Özoğlu, 2011). In our country, especially in the last twenty years, the number of public and foundation higher education organizations has increased.

In addition, while the importance and interest gave by the society to the university gradually increases, it is said that the problems experienced in the universities are increasing with each passing day (Demirtaş & Çoban, 2011). In this context, it is important to conduct metaphor studies in order to better understand the perception that the concept of university creates in students' minds and thus to explain it better. The aim of the study is to reveal how university students conceptualize their thoughts about the concept of the university through metaphors.

In the study, the phenomenological design, one of the qualitative research designs, was used as the meanings attributed to the university concept were examined in depth in line with the opinions of university students studying in various departments of Bingöl University. Phenomenology pattern is used to illuminate the cases that we are aware of but want to determine in-depth and with their reasons (Yıldırım and Şimşek, 2013).

In the research, a form consisting of two parts was created online. In the first part, there is a personal information form asking about demographic characteristics. In the second part, they were asked to complete the metaphor sentence. In addition, some examples are given by explaining the metaphors of some concepts in this section. Accordingly, participants were asked to create a single metaphor and state the reason (Kılcan, 2017). The prepared forms were sent by e-mail. The prepared form was kept accessible for one month. In the research, 549 university students studying in the last

year of the faculties of Bingol University were reached. However, ten forms that form erroneous or that do not form metaphors regarding the concept of academic achievement were eliminated. As a result, the participants consisted of 539 people.

Content analysis was used in the analysis of the data obtained in the study. The data collected in content analysis are analyzed in four stages: Coding and sorting, category development stage, validation and reliability stage, and interpretation of the findings (Saban, 2008).

According to the results of the research, the students produced a total of 312 different and valid metaphors for the concept of university. 73 of the produced metaphors were produced by more than one student. The most produced metaphors for the concept of university are life (f = 40), book (f = 18), house (f = 11), science home (f = 10), freedom (f = 9), tree growing (f = 7) world (f = 7) has become. When analyzed according to gender variable, it was seen that female students produced 423 metaphors and male students produced 116 metaphors. The first three categories that contain the most metaphors in research are; "The place where all kinds of people are" (f = 78), the place where you gain experience "(f = 47) and" the place where a new life starts "(f = 41)".

According to the results of the research, it was seen that university students were grouped under 25 categories, 20 of which are positive and 5 of which are negative. When the studies in the literature are examined; In the research conducted by Demirtaş and Çoban (2011), it was stated that the metaphors university students have about the university were grouped under 14 categories, 9 of which are positive and 5 of which are negative.

The metaphors produced by the students were respectively; the place where all kinds of people are, the place that gives experience, the place where a new life begins, the source and spread of information, the place where you direct your life, the difficult place, the place where you have to work, the place where it is fun, the place that is a simulation of real life, the knowledgeable where you are, where you become different and gain new perspectives, the place that is unique and beautiful, the place where freedom begins, the place where enlightenment takes place, the valuable and obligatory institution, the institution that is educational, the place where discoveries are made, the place where the disappointment comes true, place, place of excitement, place of financial difficulties, an ordinary place

requiring memorization, where there is privacy, and the place where there is a gap.

Kaynakça / References

- Açıkgöz, Ö. (2012). Yükseköğretim üzerine bir değerlendirme: yeniden yapılanma sürecinde bir sistem önerisine giriş. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(Ek sayı), 11-17.
- Antalyalı, Ö. (2007). Tarihsel süreç içerisinde üniversite misyonlarının oluşumu. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 25-40
- Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Demirtaş, H., ve Çoban, D. (2014). Üniversite öğrencilerinin, üniversite ve fakülte kavramlarına ilişkin metaforları İnönü Üniversitesi Örneği. *On dokuz Mayıs University Journal of Education*, 33(1).
- Kılcan, B. (2017). *Metafor ve eğitimde metaforik çalışmalar için bir uygulama rehberi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kılıç, R. (1999). Türkiye yükseköğretiminin kapsamı ve tarihsel gelişimi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 289-310.
- Kurt, T. ve Gümüş, S. (2015). Dünyada yükseköğretimin finansmanına ilişkin eğilimler ve Türkiye için öneriler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(1), 14-26.
- Mayring, P., Gümüş, A., ve Durgun, S. M. (2011). *Nitel sosyal araştırmaya giriş: nitel düşünce için bir rehber*. Bilgesu Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Ortaş, İ. (2004). Üniversite özerkliği nedir? *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 4(1), 1-7.
- Özoğlu, M. (2011). Statükodan değişime: 21. yüzyılın başında Türkiye'de yükseköğretim. B. GÜR (ed.), *2000'li Yıllarda Türkiye'de eğitim içinde* (s. 125-161). İstanbul: Meydan Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(3), 459-496.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri [Exemplified scientific research methods]*. Ankara: ANI Yayıncılık.
- Şahin, İ., Zoraloğlu, Y. R. ve Fırat, N. Ş. (2011). Üniversite öğrencilerinin yaşam amaçları, eğitsel hedefleri, üniversite öğreniminden beklentileri ve memnuniyet durumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 17(3), 429- 452.

- Timur, T. (2000). *Toplumsal değişme ve üniversiteler*, Ankara: İmge Kitabevi.
- Uysal, D. ve Ersun Aydemir, E. (2016). Türkiye’de yükseköğretim kavramı ve yükseköğretimin istihdam ve ekonomiye etkisinin analizi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 35, 275-284.
- Yaman, E., Mermer, E. Ç., ve Mutlugil, S. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin etik davranışlara ilişkin görüşleri: Nitel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 93-108.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Genişletilmiş Baskı) Ankara: Seçkin Yayınevi.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Demirbilek, N. (2020). Üniversite öğrencilerinin gözüyle üniversite kavramı. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(Eğitim ve Toplum Özel Sayısı), 5585-5607. DOI: 10.26466/opus.786247

Bilinçli Farkındalık Ölçeği Ergen Formu'nun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

DOI: 10.26466/opus.683364

*

Mehmet Emin Turan *

* Dr. Öğr. Üyesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,
Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı

E-Posta: meturan@agri.edu.tr

ORCID: [0000-0001-8092-9642](https://orcid.org/0000-0001-8092-9642)

Öz

Bu araştırmanın amacı Bilinçli Farkındalık Ölçeği Ergen Formu'nu (BFÖ-EF) uyarlamak, geçerlik ve güvenirlilik çalışmasını yapmaktır. Bu çalışma İstanbul'da yaşayan, 105'i kız, 116'sı erkek olmak üzere 221 katılımcı üzerinden yürütülmüştür. Ölçeğin yapı geçerliğini değerlendirmek için doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçeğin güvenirlilik çalışması için, cronbach's alpha, iki yarı test güvenirliliği ve madde toplam puan korelasyonları kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, ki-kare değerlerinin anlamlı ($\chi^2 = 131.84$, $SD = 77$, $p = .00010$) ve uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir (RMSEA = .057, GFI = .92, AGFI = .89, CFI = .93, IFI = .93, NNFI = .92, SRMR = .060) düzeyde olduğunu göstermiştir. Analiz sonuçları ölçeğin Türkçe formunun faktör yapısının iyi uyum değerleri sağladığı ve ölçeğin faktör yapısının orijinal ölçeğe paralel bir biçimde doğrulandığını göstermektedir. Güvenirlilik değerleri açısından incelendiğinde ölçeğin Türkçe formunun iç-tutarlılık güvenirlilik katsayısının .78, iki yarı test güvenirliliğinin .76 olduğu ve düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarını .26 ve .52 arasında sıralandığı görülmektedir. Analiz sonuçları Bilinçli Farkındalık Ölçeği Ergen Formu'nun Türkçe uyarlamasının geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak değerlendirilebileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Bilinçli farkındalık, ölçek uyarlama, güvenirlilik, geçerlik, doğrulayıcı faktör analizi

Validity and Reliability Study of Mindful Attention Awareness Scale Adolescent Form

*

Abstract

The aim of this study is to adapt the Mindful Attention Awareness Scale Adolescent Form (MAAS-A) and to conduct its validity and reliability study. This study was conducted on 221 participants, 105 of whom were girls and 116 of them were boys. Confirmatory factor analysis was applied to evaluate the construct validity. To determine the reliability of the scale, cronbach's alpha, two-half test reliability and total item correlations were used. Confirmatory factor analysis results showed that, significant chi-square values ($\chi^2 = 131.84$, $SD = 77$, $p = .00010$) and goodness of fit values are acceptable (RMSEA = .057, GFI = .92, AGFI = .89, CFI = .93, IFI = .93, NNFI = .92, SRMR = .060). The results of the analysis show that the factor structure of the Turkish form of the scale provides good fit values and that the factor structure of the scale is verified in parallel with the original scale. When examined in terms of reliability values, it is seen that the internal-consistency reliability coefficient of the Turkish form of the scale is .78, two half-test reliability is .76 and the corrected item total correlations are ranked between .26 and .52. The results of the analysis show that the Mindful Attention Awareness Scale Adolescent Turkish Form can be evaluated as a valid and reliable measurement tool.

Keywords: *Mindful attention awareness, scale adaptation, reliability, validity, confirmatory factor analysis*

Giriş

Çocuklar ve ergenler için bilinçli-farkındalık temelli müdahalelere olan ilgi gittikçe artmaktadır. Bu durum çocukların ve ergenlerin bilinçli farkındalık düzeylerini değerlendirmek için kullanılacak ölçme aracı ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Alanyazın incelendiğinde bilinçli farkındalığı ölçmek için çok sayıda ölçme aracı geliştirdiği görülmektedir (Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer, ve Toney, 2006; Baer, Smith, ve Allen, 2004; Brown ve Ryan, 2003; Cardaciotto, Herbert, Forman, Moitra, ve Farrow, 2008; Feldman, Hayes, Kumar, Greeson, ve Laurenceau, 2006; Lau vd., 2006; Medvedev, Krägeloh, Narayanan, ve Siegert, 2017; Walach, Buchheld, Buttenmuller, Kleinknecht, ve Schmidt, 2006). Bu ölçme araçları incelendiğinde yetişkinler için geliştirilmiş oldukları göze çarpmaktadır. Yukarıda da değinildiği üzere bilinçli farkındalık temelli müdahaleler sadece yetişkinlere yönelik olarak gerçekleştirilmekte, çocuklar ve ergenler için de bilinçli farkındalık temelli müdahaleler planlanmakta ve uygulanmaktadır. Bu doğrultuda ergenler için geliştirilmiş olan Bilinçli Farkındalık Ölçeği Ergen Formu'nun (Brown, West, Loverich, ve Biegel; 2011) geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını gerçekleştirmek hedeflenmiştir.

Bilinçli Farkındalık

Psikolojik danışmanlık, psikoloji ve psikiyatri alanyazınında bilinçli farkındalık kavramına ilişkin bilimsel ilginin gün geçtikçe arttığı görülmektedir (Baer ve vd.; 2004; Bao, Xue, ve Kong, 2015; Brown vd., 2011; Wang ve Kong, 2014). Tarihsel açıdan bakıldığında, bilinçli farkındalık kavramı özellikle Budist felsefesinde ele alınan bir kavramdır. Ancak antik yunan felsefesi ve fenomenolojik, varoluşçu, natüralist, transandantalist, insancıl yaklaşımlar gibi psikoloji ve felsefe geleneklerinde de bilinçli farkındalığa yakın veya bilinçli farkındalıkla ilişkili kavramların yer aldığı görülmektedir (Brown, Ryan, ve Creswell, 2007).

Bilinçli farkındalık kavramı yüzyıllar öncesine dayanan bir geçmişe sahiptir. Kökeni ise doğu meditasyon uygulamaları ve ritüelleri ile ilişkilendirilmektedir (Green ve Lynn, 2019). Taoizm'de Nei Dan, Hinduizm'de Yoga, Zen Budizm'de Zazen, Yahudilikte Kabala, Güney Asya Budizm'inde Vipassana, Hristiyanlıkta Merkezleme Dua ve Sufizm'de Rabıta gibi ritüeller, meditasyon ve benzeri uygulamalar kapsamında ele alınabilir (Aksöz, 2015;

Bryant, 2015; Keating, 1988; Magid, 2015; Roth, 2015; Thomson, 2000). Müslümanlıktan, Hristiyanlığa, Budizm'den, Hinduizm'e, Avrupa'dan Asya'ya kadar geniş bir yelpazede meditasyon benzeri ritüellerin uygulanmakta olduğu görülmektedir.

Çağdaş ve terapötik amaçla kullanılan bilinçli farkındalık ve meditasyon uygulamaları, doğası gereği genellikle dini uygulama biçimlerinden elde edilen unsurları içermekle birlikte dini yönelimleri referans almaz. Böylelikle terapötik amaçla kullanılan bilinçli farkındalık ve meditasyon uygulamalarında dini bileşenler minimize edilir veya tamamen ortadan kaldırılır (Wisner, 2017). Günümüzdeki bilinçli farkındalık uygulamaları daha çok kanıta dayalı bir biçimde ele alınmaktadır (Kostova, Levin, Lorberg, ve Ziedonis, 2019).

Bilinçli farkındalık ve meditasyon uygulamaları geleneksel psikolojik müdahalelerle birlikte tamamlayıcı müdahaleler olarak kullanılabilir. Ergenlere yönelik de sunulan bu uygulamalar ve programlar, psikolojik danışmanlık, davranışsal sağlık, tıp ve eğitim ortamları gibi çeşitli ortamlarda kullanılabilir. Bu nedenle, ergenlere yönelik gerçekleştirilen müdahalelerde çağdaş, bilimsel bilinçli farkındalık uygulamalarının sunulması önemli görülmektedir (Wisner, 2017). Ayrıca günümüzde hem normal olarak kabul edilen hem de psikiyatrik tanı almış bireyler için bilinçli farkındalık temelli ya da bilinçli farkındalığın entegre edildiği müdahalelerde artış olduğu belirtilmektedir (Baer, 2003; Brown vd., 2011; Brown ve Ryan, 2003; Brown, Ryan, ve Creswell, 2007). Peki bilinçli farkındalık kavramı (mindfulness) neyi işaret etmekte ve anlatmaktadır?

Bilinçli farkındalığı bireyin yaşam akışında ana yani şu andaki zamana dikkat kesilip, eleştiride bulunmadan anlık olarak yaşadığı deneyimi kabul etmesi olarak ifade edebiliriz. Bilinçli farkındalık yargılayıcı olmayan dikkati ifade eden bir kavramdır (Kabat-Zinn, 1994, 2003, 2005). Bilinçli farkındalıkta düşüncelerden daha çok dikkat vurgulanarak gündelik olaylara ve deneyimlere yönelik aralıksız, alıcı dikkat merkeze alınmıştır (Brown ve Ryan, 2003). Bilinçli farkındalık (mindfulness) kavramı dikkat (attention) ve farkındalık (awareness) bileşenlerinden oluşmaktadır (Brown ve Ryan, 2003; Brown, Ryan, ve Creswell, 2007). Sonuç olarak bilinçli farkındalığı bireyin şu ana (şu anda yaşananlara) yargısız olarak ve kabullenerek dikkatini odaklaması şeklinde tanımlayabiliriz (Brown ve Ryan, 2003; Kabat-Zinn, 1994).

Bilinçli farkındalık bireyin yaşam akışında alışkanlıklarından kaynaklanan düşünceler olmadan hareket etmesini sağlayan psikolojik bir yapıdır. Bilinç bu süreçte netlik ve zindelik kazanarak daha esnek ve nesnel psikolojik ve davranışsal tepkiler verir (Brown, Ryan, ve Creswell, 2007). Bilinçli farkındalık düşüncelerin ve duyguların olduğu gibi kabul edilmesini sağlayarak, düşüncelere eşlik eden duygusal sıkıntılarda azalma sağlayabilir. Bilinçli farkındalık temelli müdahalelerin bağışıklık sistemi işlevselliğini arttırdığı, beyin laterizasyonunu değiştirdiği bulunmuştur. Yine düşünme ve başa çıkma stilleri ile bağışıklık fonksiyonları ve hastalığa duyarlılık arasında bir bağlantı olduğu da bulunmuştur. (Davidson vd., 2003; Gilbert, ve Irons, 2005; Martin, 1998).

Manevi, psikolojik ve felsefi yaklaşımlar bireyin mutluluğu ve yaşam doyumunda bilinç ve bilince ilişkin kavramlara büyük önem atfetmişlerdir (Baer vd., 2004; Brown ve Ryan, 2003; Lykins ve Baer, 2009; Mayer, 2000). Bilinçli farkındalık, bireyin şu ana uyum sağlamasına yardımcı olur ve bireyin yaşamış olduğu deneyimlere (düşünceler, hisler ve çevre dâhil) ilişkin daha fazla farkındalık geliştirmesini sağlar (Green ve Lynn, 2019). Bilinçli farkındalık ve ilişkili kavramlar, bireyin mutluluğuna ve farkındalığına ilişkin mekanizmalara katkı sağlayabilir. Dolayısı ile bu süreç bilinçli farkındalık temelli müdahalelere olan ilgiyi de arttırmaktadır (Kostova vd., 2019).

Normal ve klinik ergen popülasyonunda bilinçli farkındalık temelli müdahalelere olan ilginin artması (Beauchemin, Hutchins, ve Patterson, 2008; Bigel, Brown, Shapiro, ve Schubert, 2009; Bootzin ve Stevens, 2005; Sams, Handley, ve Alpert-Gillis, 2018; Semple, Lee, Rosa, ve Miller, 2010; Tan, 2015) bu alanda kullanılacak psikolojik ölçüm aracı ihtiyacını da arttırmaktadır. Dolayısı ile bu çalışmada Bilinçli Farkındalık Ölçeği Ergen Formu'nu Türkçeye uyarlamak, geçerlik, güvenilirlik çalışmasını yapmak ve bilinçli farkındalık temelli müdahaleler için kullanılacak ölçme aracı ihtiyacının karşılanmasına katkıda bulunmak amaçlanmıştır.

Yöntem

Örnekleme

Bu çalışma 221 ergenlik çağındaki birey üzerinden yürütülmüştür. Katılımcıların 105'i kız, 116'sı erkek; 40'ı 11. sınıf öğrencisi, 181'i 12. Sınıf öğrencisi; yaş

ortalaması 17.1'dir. Katılımcılar araştırmaya gönüllü olarak katkı sağlamışlardır. Katılımcıların yaşları 15 ile 18 yaş arasında değişmektedir.

İşlem

Öncelikle Bilinçli Farkındalık Ölçeği Ergen Formu'nu Türkçeye uyarlamak için ölçeğin orijinal makalesinin (Brown vd., 2011) sorumlu yazarı ile iletişime geçilmiştir. Ölçeğin orijinal makalesinin sorumlu yazarından Türkçe uyarlama çalışmasını gerçekleştirmek üzere izin alınmıştır. Ölçek uyarlama çalışması birçok adımdan oluşan ve oldukça dikkatli bir şekilde gerçekleştirilmesi gereken bir çalışmadır. Ölçek uyarlama çalışmalarında kültürler arası farklılıkların dikkate alınması gerekmektedir. Kültürler arası farklılıklara özellikle çeviri aşamasında dikkat edilmelidir. Ölçek uyarlama çalışmalarında ölçeğin anlaşılabilirliğine ve toplumun sosyo-kültürel bağlamda genel anlayışına dikkat edilmezse ölçme aracının geçerliği ve güvenirligi bu durumdan etkilenebilir. Bu durum ölçme aracının sağlıklı sonuçlar vermemesine neden olabilir (Boztunç Öztürk, Eroğlu, ve Kelecioğlu, 2015; Çapık, Gözüm, ve Aksayan, 2018; Erkuş, 2007; Karakoç ve Dönmez, 2014). Ölçeğin çeviri çalışması tamamlandıktan sonra ölçeğin maddeleri iyi düzeyde İngilizce bilen psikolojik danışma ve rehberlik alanında doktora derecesine sahip 4 uzmana incelettirilmiştir. Ölçeğin İngilizce ve Türkçe formlarını eş zamanlı olarak inceleyen uzmanlardan gelen geri bildirimler doğrultusunda ölçek maddelerine son hali verilmiştir.

Ölçek uyarlama çalışmalarında, ölçeğin geçerliği için yapı geçerliği ve kapsam geçerliği çalışmalarının yapılması önerilmektedir. Kapsam geçerliği uzman görüşü, yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile değerlendirilmektedir. Güvenirlik çalışmalarının ise cronbach's alpha, iki yarı test güvenirligi ve düzeltilmiş madde toplam puan korelasyonları ile gerçekleştirilmesi önerilmektedir (Büyüköztürk, 2012; Çokluk, Şekercioğlu, ve Büyüköztürk, 2010; Spahi, Yurtkoru, ve Çinko, 2008).

Şimşek (2007) teori ile gerçek ayırımını anlayabilmek için açımlayıcı faktör analizi ile belirlenmiş faktör yapılarına doğrulayıcı faktör analizi uygulanabileceğini ifade etmiştir. Yapı geçerliğini belirlemek amacıyla ölçeğin orijinal faktör yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek amacıyla ölçeğin

Türkçe formuna doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği cronbach's alpha, iki yarı test güvenilirliği ve düzeltilmiş madde toplam puan korelasyonları ile değerlendirilmiştir (Jöreskog ve Sörbom, 1993).

Veri Toplama Araçları

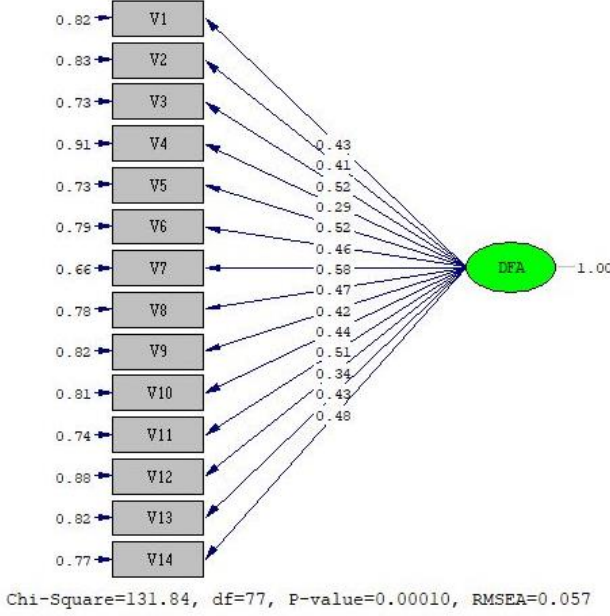
Bilinçli farkındalık ölçeği ergen formu: Bilinçli Farkındalık Ölçeği Ergen Formu ergenlerin bilinçli farkındalık düzeylerini değerlendirmek üzere geliştirilen öz-bildirime dayalı bir ölçme aracıdır (Brown vd., 2011). Daha önce yetişkinler için geliştirilen form (Brown ve Ryan, 2003) ergenlere uyarlanmıştır (Brown vd., 2011). Çalışmada ergenlere uyarlanan form kullanılmıştır. Yetişkinler için geliştirilen formun kültürümüze uyarlanma çalışmasında iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .80 olarak bulunmuştur (Özyeşil, Aslan, Kesici, ve Deniz, 2011). Ölçeğin yetişkin formu 15 madde ve tek boyut, ergen formu ise 14 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır (Brown ve Ryan, 2003; Brown vd., 2011).

Üstbiliş ölçeği çocuk ve ergen formu: Üstbiliş Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu öz-bildirime dayanan ve 24 maddeden oluşan bir ölçme aracıdır (Bacow, Pincus, Ehrenreich, ve Brody, 2009). Endişeyi ve istem dışı düşünceleri değerlendiren bir ölçektir. Çocuk ve ergenlerin üstbilişsel değerlendirmelerini ölçen ölçme aracının dört alt boyutu bulunmaktadır. Her alt boyut altı maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları olumlu üst endişeler, olumsuz üst endişeler, batıl inançlar, ceza ve sorumluluk inançları ve bilişsel izleme olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .73 olarak bulunmuştur (Irak, 2012).

Bulgular

Yapı Geçerliliği

Doğrulayıcı faktör analizi: Ölçeğin yapı geçerliğini sınamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçları ki-kare değerinin anlamlı ($\chi^2 = 131.84$, $SD = 77$, $p = .00010$) ve uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir (RMSEA = .057, GFI = .92, AGFI = .89, CFI = .93, IFI = .93, NNFI = .92, SRMR = .060) düzeyde olduğunu göstermiştir. Genel kabul gören kriterlere göre modelin iyi uyum verdiği ifade edilebilir. Ölçeğin faktör yapısına ilişkin faktör yükleri Şekil 1.'de sunulmuştur.



Şekil 1. Bilinçli Farkındalık Ölçeği Ergen Formu'na ilişkin path diyagramı ve faktör yükleri

Güvenirlik

Ölçeğin güvenilirlik analizleri, cronbach's alpha, iki yarı test güvenilirliği ve madde toplam puan korelasyonları ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .78 olarak bulunmuştur. Bilimsel araştırmalarda kullanılacak ölçme araçları için kullanılacak güvenilirlik katsayısının .60 ve üzeri olması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2012). Ölçeğin iç tutarlılık güvenilirlik katsayısının kabul edilebilir bir düzeyde olduğu görülmektedir. Ölçeğin iki yarı test güvenilirliği .76 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçek için elde edilen düzeltilmiş madde toplam korelasyonları .26 ile .52 arasında sıralanmaktadır. Sonuç olarak ölçek için elde edilen tüm güvenilirlik analizleri genel anlamda değerlendirildiğinde, ölçeğin kabul edilebilir düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu değerlendirilebilir. Ölçeğin cronbach's alpha, iki yarı test güvenilirliği ve madde toplam puan korelasyonları ile ilgili değerler Tablo 1.'de sunulmuştur.

Tablo 1. Ergenler İçin Bilinçli Farkındalık Ölçeği'nin düzeltilmiş madde toplam korelasyon, iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı, iki yarı test güvenilirlik değerleri

Ölçek maddesi	Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları	İç tutarlılık güvenilirliği (Cronbach's alpha)	İki yarı test güvenilirlik değerleri
1. Madde	.37	-	-
2. Madde	.36	-	-
3. Madde	.46	-	-
4. Madde	.26	-	-
5. Madde	.46	-	-
6. Madde	.40	-	-
7. Madde	.52	-	-
8. Madde	.39	-	-
9. Madde	.38	-	-
10. Madde	.41	-	-
11. Madde	.47	-	-
12. Madde	.32	-	-
13. Madde	.37	-	-
14. Madde	.40	-	-
Ölçeğin Bütünü	-	.78	.76

BFÖ-EF'nun Eş Zamanlı Geçerliliği: Üstbilis Ölçeği Çocuk Ve Ergen Formu İle Korelasyon Analizleri

Bilinçli Farkındalık Ölçeği Ergen Formu'nun eş zamanlı geçerliliğini incelemek amacıyla ölçekten elde edilen puanlarla Üstbilis Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu alt ölçek ve toplam puanları arasındaki korelasyon, Pearson korelasyon testiyle araştırılmıştır (Tablo 2).

Tablo 2. Bilinçli Farkındalık Ölçeği Ergen Formu'nun Üstbilis Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu ile eş zamanlı geçerlilik analizleri

	Ort. ±SS	Toplam		Kızlar		Erkekler	
		r	p	r	p	r	p
ÜÖ-ÇEF - olumlu üst endişeler alt ölçeği	14.47 ± 4.20	-.39	<0.001	-.37	<0.001	-.44	<0.001
ÜÖ-ÇEF - olumsuz üst endişeler alt ölçeği	15.93 ± 3.4	-.55	<0.001	-.54	<0.001	-.56	<0.001
ÜÖ-ÇEF - batıl inançlar, ceza ve sorumluluk inançları alt ölçeği	16 ± 3.71	-.37	<0.001	-.40	<0.001	-.34	<0.001
ÜÖ-ÇEF - bilişsel izleme alt ölçeği	16.89 ± 3.59	-.29	<0.001	-.37	<0.001	-.23	<0.001
ÜÖ-ÇEF - toplam puan	63.28 ± 12	-.52	<0.001	-.55	<0.001	-.50	<0.001

İlgili analizler tüm katılımcılar üzerinden hesaplandığı gibi ayrıca kızlar ve erkekler üzerinden de ayrı ayrı hesaplanmıştır. Kızların bilinçli farkındalık

ölçeği ortalama toplam puanı 50.75 ± 10.28 , erkeklerin ortalama toplam puanı 52.5 ± 12.91 olarak bulunmuştur. Bilinçli Farkındalık Ölçeği Ergen Formu puanı arttıkça, Üstbiliş Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu alt ölçek ve toplam ölçek puanlarının hem kızlarda, hem erkeklerde, hem de toplamda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ($p < 0.001$) azaldığı bulunmuştur (Tablo 2).

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada Bilinçli Farkındalık Ölçeği Ergen Formu'nun Türkçe'ye uyarlanması, ölçeğin güvenirlilik ve geçerlik analizi çalışmalarının yapılması hedeflenmiştir. Böylelikle çocuk ve ergenler için gerçekleştirilecek bilinçli farkındalık temelli müdahaleler için kültürümüzde sınanmış ölçme aracı ihtiyacı karşılanacaktır. Bu doğrultuda ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, iç tutarlılık güvenirlilik katsayısı, iki yarı test güvenirlilik katsayısı, düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ve eş zamanlı geçerlilik analizleri incelenmiştir.

Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları modelin iyi uyum değerleri ürettiğini göstermektedir. Bu çalışmada doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ki-kare değerinin anlamlı ($\chi^2 = 131.84$, $SD = 77$, $p < .001$), uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir (RMSEA = .057, GFI = .92, AGFI = .89, CFI = .93, IFI = .93, NNFI = .92, SRMR = .060) düzeyde olduğu ve bu çalışmanın DFA sonuçlarının orijinal ölçek çalışmasının (Brown vd., 2011) DFA sonuçları ($\chi^2 = 141.55$, $SD = 77$, $p < .001$ ve CFI = .94, IFI = .94) ile benzerlik taşıdığı görülmektedir.

İç tutarlılık, iki yarı test güvenirlilik ve madde toplam korelasyonları ile ölçeğin güvenirliliği değerlendirilmeye çalışılmıştır. Güvenirliliği değerlendirmek için yapılan analizler, ölçeğin güvenilir bir ölçek olarak değerlendirilebileceğine işaret etmektedir. Bilimsel araştırmalarda kullanılacak ölçme araçları için minimum güvenirlilik katsayısının .60 (Büyüköztürk, 2012) veya .70 (Tezbaşaran, 1996) olması gerektiği önerilmektedir. Madde toplam korelasyonları için ise ölçek maddelerinin .30 ve üzeri değer yüklerinin ayırt edici olduğu ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2012). Bu doğrultuda, uyarlama çalışması gerçekleştirilen Türkçe Bilinçli Farkındalık Ölçeği Ergen Formu'nun yeterli düzeyde güvenirlilik değerlerine sahip olduğu savunulabilir.

Geçerlik ve güvenirlilik analizlerinin sonuçları Bilinçli Farkındalık Ölçeği Ergen Formu'nun bilimsel araştırmalarda kullanılacak değer yüklerine sahip olduğunu göstermektedir. Ölçeğin orijinal çalışmasında (Brown vd.,

2011) iç tutarlılık güvenilirlik katsayısının iki farklı örneklem grubu üzerinden hesaplandığı görülmektedir. Birinci grup için hesaplanan iç tutarlılık güvenilirlik katsayısının .82, ikinci grup için hesaplanan iç tutarlılık güvenilirlik katsayısının .84 olduğu görülmektedir. Bu çalışmada hesaplanan iç tutarlılık güvenilirlik katsayısının .78 olduğu ve bu değer orijinal çalışmada yer alan değerlerden çok küçük bir miktarda düşük olduğu görülmektedir. Ancak yine de bu değer bilimsel araştırmalarda kullanılacak ölçme araçları için önerilen .60 değerinden (Büyüköztürk, 2012) büyük olduğu görülmektedir. Ayrıca eş zamanlı geçerlilik analizi kapsamında bilinçli farkındalık ile psikopatolojilerde rol oynadığı düşünülen üstbilişlerin ilişkisi incelenmiştir. Eş zamanlı geçerlilik analizi sonuçları Bilinçli Farkındalık Ölçeği Ergen Formu puanlarının, Üstbiliş Ölçeği Çocuk ve Ergen Formu alt ölçek ve toplam ölçek puanları ile istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ($p<0.001$) ilişkili olduğunu göstermiştir (Tablo 2). Bu durum ölçeğin geçerliliğine ilişkin kanıt sağlamaktadır (Norman, 2016). BFÖ-EF bu kapsamda geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak değerlendirilebilir.

Bu araştırmanın sınırlılıklarına göz attığımızda, öncelikle katılımcıların yaş aralığının 15 ile 18 arasında değiştiği görülmektedir. Dünya Sağlık Örgütü ergenleri 10 ile 19 yaş aralığındaki bireyler olarak tanımlamıştır (WHO, 2006). Bu çalışma farklı yaş aralıklarındaki ergenlerle (örneğin ortaokula devam eden 10 ile 14 yaşındaki ergenler) tekrarlanabilir. Araştırmanın farklı yaş gruplarındaki ergenlerle yeniden tekrarlanması Bilinçli Farkındalık Ölçeği Ergen Formu'nun geçerliliğine ve güvenilirliğine ilişkin daha kapsamlı bilgiler edinilmesini sağlayabilir.

Ayrıca bu araştırma İstanbul ilinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma İstanbul dışındaki illerde yaşayan, farklı sosyo-kültürel ortamlarda yetişmiş ve farklı ebeveyn tutumlarıyla yetiştirilmiş ergenlerin katılımıyla tekrarlanabilir. Bu doğrultuda araştırmacılar uyarlaması yapılan ölçme aracının farklı kültürel bağlamlarda verdiği sonuçları değerlendirebilir. Elde edilen sonuçlar ayrıca bölgeler arası kültürel benzerlik ve farklılık örüntülerinin tespit edilmesine de katkı sağlayabilir.

EXTENDED ABSTRACT

Validity and Reliability Study of Mindful Attention Awareness Scale Adolescent Form

*

Mehmet Emin Turan
Agri Ibrahim Cecen University

More recently, there has been a growing scientific interest in mindfulness (Baer et al., 2004; Bao, Xue, and Kong, 2015; Brown et al., 2011; Wang and Kong, 2014). From a historical point of view, mindfulness is a concept that has been dealt with especially in Buddhist philosophy. However, it is seen that there are concepts close to mindfulness or related to mindfulness in phenomenological, existentialist, naturalist, transcendentalist, humanistic approaches such as psychological and philosophical traditions (Brown, Ryan, and Creswell, 2007). Mindfulness can be expressed as the individual's ability to pay attention to the moment in the flow of life, that is, to the present time, and to accept the instant experience without criticism. Mindfulness is a concept that expresses non-judgmental attention (Kabat-Zinn, 1994, 2003, 2005). Continuous receptive attention to daily events and experiences is centered, emphasizing more attention than thoughts in mindfulness (Brown and Ryan, 2003). The concept of mindfulness consists of attention and awareness components (Brown and Ryan, 2003; Brown, Ryan, and Creswell, 2007). As a result, mindfulness can be defined as the individual's focus on the present (current events) by accepting and without judgment (Brown and Ryan, 2003; Kabat-Zinn, 1994). Increasing interest in mindfulness-based interventions in normal and clinical adolescent populations (Beauchemin, Hutchins, and Patterson, 2008; Biegel, Brown, Shapiro, and Schubert, 2009; Bootzin and Stevens, 2005; Sams, Handley, and Alpert-Gillis, 2018; Semple, Lee, Rosa, and Miller, 2010; Tan, 2015) also increases the need for psychological measurement tools that can be used in this area. Therefore, in this study, it was purposed to adapt the Mindful Attention Awareness Scale Adolescent Form (MAAS-A) to Turkish, to study its validity and reliability, and to contribute to meeting the need for a measurement tool that can be used for mindfulness-based interventions.

This study was conducted by researcher collecting data from 221 adolescents. 105 of the participants are girls and 116 are boys; 40 of them are 11th

grade students, 181 are 12th grade students; the average age of the participants is 17.1. Participants voluntarily participated to the research. Participants' ages range from 15 to 18 years old. In order to adapt the Mindful Attention Awareness Scale Adolescent Form (MAAS-A) to Turkish, the corresponding author of the original study (Brown et al., 2011) was contacted. Permission was obtained from the corresponding author of the original scale study to perform the Turkish adaptation. Mindful Attention Awareness Scale Adolescent Form (MAAS-A) and Metacognition Questionnaire for Children and Adolescents (MQC-C) were used as data collection tools.

Confirmatory factor analysis was applied to test the construct validity of the scale. The analysis results showed that the chi-square value was significant ($\chi^2 = 131.84$, $df = 77$, $p = .00010$) and the goodness of fit values were acceptable (RMSEA = .057, GFI = .92, AGFI = .89, CFI = .93, IFI = .93, NNFI = .92, SRMR = .060). In this study, the results of the confirmatory factor analysis were found to be similar to the CFA results of the original scale study (Brown et al., 2011). Reliability analyses of the scale were carried out with cronbach's alpha, split-half test reliability and item total score correlations. Internal consistency reliability coefficient of the scale was found to be .78. The split-half test reliability of the scale was calculated as .76. In addition, the corrected item-total correlations obtained for the scale are ranked between .26 and .52. In order to examine the concurrent validity of the Mindful Attention Awareness Scale Adolescent Form (MAAS-A), the correlation between the scores obtained from MAAS-A and Metacognition Questionnaire for Children and Adolescents (MQC-C) were investigated with the pearson correlation coefficient. It was found that as the Mindful Attention Awareness Scale Adolescent Form score increased, the Metacognition Questionnaire for Children and Adolescents (MQC-C) subscale and total scale scores decreased significantly ($p < 0.001$). It can be argued that the Mindful Attention Awareness Scale Adolescent Turkish Form has acceptable reliability values.

When the limitations of the study are examined, it is seen that the age range of the participants varies between 15 and 18. This study can be repeated with adolescents of different age ranges (for example, 10 to 14 years old middle school students). Repeating the study with adolescents in different age groups can provide more comprehensive information about the validity and reliability of the Mindful Attention Awareness Scale Adolescent Form. This research was carried out in the province of Istanbul. This study can be

repeated with the participation of adolescents living in other cities than Istanbul, raised in different socio-cultural environments and raised with different parental attitudes. Accordingly, researchers can evaluate the results of the adapted measurement tool in different cultural contexts. The results obtained in the present study may also contribute to the determination of cultural similarity and difference patterns between regions.

Kaynakça / References

- Aksöz, T. (2015). İnsan benliğinin arınması. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(31), 81–81. doi:10.17335/sakaifd.219896
- Bacow, T. L., Pincus, D. B., Ehrenreich, J. T. ve Brody, L. R. (2009). The metacognitions questionnaire for children: Development and validation in a clinical sample of children and adolescents with anxiety disorders. *Journal of Anxiety Disorders*, 23(6), 727–736. doi:10.1016/j.janxdis.2009.02.013
- Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 125–143. doi:10.1093/clipsy.bpg015
- Baer, R. A., Smith, G. T. ve Allen, K. B. (2004). Assessment of mindfulness by self-report. *Assessment*, 11(3), 191–206. doi:10.1177/1073191104268029
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J. ve Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27–45. doi:10.1177/1073191105283504
- Bao, X., Xue, S. ve Kong, F. (2015). Dispositional mindfulness and perceived stress: The role of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 78, 48–52. doi:10.1016/j.paid.2015.01.007
- Beauchemin, J., Hutchins, T. L. ve Patterson, F. (2008). Mindfulness meditation may lessen anxiety, promote social skills, and improve academic performance among adolescents with learning disabilities. *Complementary Health Practice Review*, 13(1), 34–45. doi:10.1177/1533210107311624
- Biegel, G. M., Brown, K. W., Shapiro, S. E. ve Schubert, C. (2009). Mindfulness-based stress reduction for adolescent psychiatric outpatients: A randomized clinical trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77, 855–866. doi:10.1037/a0016241
- Bootzin, R. R. ve Stevens, S. J. (2005). Adolescents, substance abuse, and the treatment of insomnia and daytime sleepiness. *Clinical Psychology Review*, 25, 629–644. doi:10.1016/j.cpr.2005.04.007

- Boztunç Öztürk, N., Eroğlu, M. G. ve Kelecioğlu, H. (2015). Eğitim alanında yapılan ölçek uyarlama makalelerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 123-137. doi:10.15390/eb.2015.4091
- Brown, K. W. ve Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848. doi:10.1037/0022-3514.84.4.822
- Brown, K. W., Ryan, R. M. ve Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 18(4), 211-237. doi:10.1080/10478400701598298
- Brown, K. W., West, A. M., Loverich, T. M. ve Biegel, G. M. (2011). Assessing adolescent mindfulness: Validation of an adapted mindful attention awareness scale in adolescent normative and psychiatric populations. *Psychological Assessment*, 23(4), 1023-1033. doi:10.1037/a0021338
- Bryant, E. F. (2015). Hindu Classical Yoga: Patanjali's Yoga Sutras. L. Komjathy (Der.), *Contemplative literature: A comparative sourcebook on meditation and contemplative prayer* içinde (ss. 457-502). Albany, NY: State University of New York Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Cardaciotto, L., Herbert, J. D., Forman, E. M., Moitra, E. ve Farrow, V. (2008). The assessment of present-moment awareness and acceptance. *Assessment*, 15(2), 204-223. doi:10.1177/1073191107311467
- Çapık, C., Gözüm, S. ve Aksayan, S. (2018). Kültürlerarası ölçek uyarlama aşamaları, dil ve kültür uyarlaması: Güncellenmiş rehber. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 26(3), 199-210. doi:10.26650/fnfn397481
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem.
- Davidson, R. J., Kabat-Zinn, J., Schumacher, J., Rosenkranz, M., Muller, D., Santorelli, S. F., ... Sheridan, J. F. (2003). Alterations in brain and immune function produced by mindfulness meditation. *Psychosomatic Medicine*, 65(4), 564-570. doi:10.1097/01.psy.0000077505.67574.e3
- Erkuş, A. (2007). Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında karşılaşılan sorunlar. *Türk Psikoloji Bülteni*, 13 (40), 17-25. Erişim adresi: <https://www.psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpb134004.pdf>.

- Feldman, G., Hayes, A., Kumar, S., Greeson, J. ve Laurenceau, J.-P. (2006). Mindfulness and emotion regulation: The development and initial validation of the cognitive and affective mindfulness scale-revised (CAMS-R). *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 29(3), 177–190. doi:10.1007/s10862-006-9035-8
- Gilbert, P. ve Irons, C. (2005). Focused therapies and compassionate mind training for shame and self-attacking. P. Gilbert (Der.), *Compassion: Conceptualisations, research and use in psychotherapy* içinde (ss. 263-325). New York, NY, US: Routledge.
- Green, J. P. ve Lynn, S. J. (2019). *Cognitive-behavioral therapy, mindfulness, and hypnosis for smoking cessation*. Hoboken, NJ; Wiley Blackwell.
- Irak, M. (2012). Standardization of Turkish form of metacognition questionnaire for children: The relationships with anxiety and obsessive-compulsive symptoms. *Turkish Journal of Psychiatry*, 23, 46-52. doi:10.5080/u6604
- Jöreskog, K. G. ve Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago: Scientific Software International.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, you are there. Mindfulness meditation in everyday life*. New York: Hyperion.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144–156. doi:10.1093/clipsy.bpg016
- Kabat-Zinn, J. (2005). *Coming to our senses: Healing ourselves and the world through mindfulness*. New York: Hyperion.
- Karakoç, F. Y. ve Dönmez, L. (2014). Ölçek geliştirme çalışmalarında temel ilkeler. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 13(40), 39-49. doi: 10.25282/ted.228738
- Keating, T. (1988). *Centering prayer*. Chicago, IL: Liturgical Press.
- Kostova, Z., Levin, L., Lorberg, B. ve Ziedonis, D. (2019). Mindfulness-based interventions for adolescents with mental health conditions: A systematic review of the research literature. *Journal of Child and Family Studies*, 28(10), 2633–2649. doi:10.1007/s10826-019-01477-7
- Lau, M. A., Bishop, S. R., Segal, Z. V., Buis, T., Anderson, N. D., Carlson, L., ... Devins, G. (2006). The toronto mindfulness scale: Development and validation. *Journal of Clinical Psychology*, 62(12), 1445–1467. doi:10.1002/jclp.20326

- Lykins, E. L. B. ve Baer, R. A. (2009). Psychological functioning in a sample of long-term practitioners of mindfulness meditation. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 23(3), 226–241. doi:10.1891/0889-8391.23.3.226
- Magid, S. (2015). Jewish kabbalah: Hayyim vital's shaarei kedusha. L. Komjathy (Der.), *Contemplative literature: A comparative sourcebook on meditation and contemplative prayer* içinde (s. 197–264). Albany, NY: State University of New York Press.
- Martin, P. (1998). *The sickening mind: Brain, behaviour, immunity and disease*. London: Flamingo.
- Mayer, J. D. (2000). Spiritual intelligence or spiritual consciousness? *International Journal for the Psychology of Religion*, 10(1), 47–56. doi:10.1207/s15327582ijpr1001_5
- Medvedev, O. N., Krägeloh, C. U., Narayanan, A. ve Siegert, R. J. (2017). Measuring mindfulness: Applying generalizability theory to distinguish between state and trait. *Mindfulness*, 8(4), 1036–1046. doi:10.1007/s12671-017-0679-0
- Norman, E. (2016). Metacognition and mindfulness: the role of fringe consciousness. *Mindfulness*, 8(1), 95–100. doi:10.1007/s12671-016-0494-z
- Özyeşil, Z., Aslan, C., Kesici, Ş. ve Deniz, M. E. (2011). Bilinçli Farkındalık Ölçeği'ni Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 224-235. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/697> adresinden erişilmiştir.
- Roth, H. D. (2015). Daoist apophatic meditation: Selections from the classical daoist textual corpus. L. Komjathy (Der.), *Contemplative literature: A comparative sourcebook on meditation and contemplative prayer* içinde (ss. 89–144). Albany, NY: State University of New York Press.
- Sams, D. P., Handley, E. D. ve Alpert-Gillis, L. J. (2018). Mindfulness-based group therapy: Impact on psychiatrically hospitalized adolescents. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 23(4), 582–591. doi:10.1177/1359104518775144
- Semple, R. J., Lee, J., Rosa, D. ve Miller, L. F. (2010). A randomized trial of mindfulness-based cognitive therapy for children: Promoting mindful attention to enhance social-emotional resiliency in children. *Journal of Child and Family Studies*, 19, 218 –229. doi:10.1007/s10826-009-9301-y
- Spahi, B. Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2008). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi*. İstanbul: Beta.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.

- Tan, L. B. (2015). A critical review of adolescent mindfulness-based programmes. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 21(2), 193–207. doi:10.1177/1359104515577486
- Tezbaşaran, A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme klavuzu*. Ankara: Psikologlar Derneği Yayınları.
- Thomson, R. F. (2000). Zazen and psychotherapeutic presence. *American Journal of Psychotherapy*, 54(4), 531–548. doi:10.1176/appi.psychotherapy.2000.54.4.531
- Walach, H., Buchheld, N., Buttenmüller, V., Kleinknecht, N. ve Schmidt, S. (2006). Measuring mindfulness—the Freiburg Mindfulness Inventory (FMI). *Personality and Individual Differences*, 40(8), 1543–1555. doi:10.1016/j.paid.2005.11.025
- Wang, Y. ve Kong, F. (2014). The role of emotional intelligence in the impact of mindfulness on life satisfaction and mental distress. *Social Indicators Research*, 116(3), 843–852. doi:10.1007/s11205-013-0327-6
- Wisner, B. L. (2017). *Mindfulness and meditation for adolescents*. Palgrave Macmillan: New York. doi:10.1057/978-1-349-95207-6
- World Health Organization. (2006). *Orientation programme on adolescent health for health-care providers. Handout New Modules*. 11 Kasım 2020 tarihinde, https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42868/9241591269_Handout_eng.pdf?sequence=2 adresinden erişildi.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Turan, M. E. (2020). Bilinçli farkındalık ölçeği ergen formu'nun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(Eğitim ve Toplum Özel Sayısı), 5608-5625. DOI: 10.26466/opus.683364

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğretim ve Uygulamalarında Teknolojinin Entegre Edilmesine Yönelik Algıları

DOI: 10.26466/opus.660674

*

Adem Sezer* - Yusuf İnel** - Ali Gökalp***

*Prof. Dr., Uşak Üniversitesi

E-Posta: adem.sezer@usak.edu.tr

ORCID: [0000-0002-6854-0252](https://orcid.org/0000-0002-6854-0252)

** Doç. Dr., Uşak Üniversitesi

E-Posta: yusuf.inel@usak.edu.tr

ORCID: [0000-0003-0739-5730](https://orcid.org/0000-0003-0739-5730)

*** Dr. Öğrencisi, Uşak Üniversitesi

E-Posta: gokalpali_1984@hotmail.com

ORCID: [0000-0002-3301-8392](https://orcid.org/0000-0002-3301-8392)

Öz

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitime teknoloji entegrasyonu algılarını tespit etmektir. Araştırma nitel araştırma yöntemine uygun olarak fenomenolojik araştırma deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2017 - 2018 eğitim öğretimi güz döneminde, Uşak ilinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 12 farklı ortaokulda görev yapan gönüllü 15 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araştırmacılar tarafından hazırlanan sorular ile öğretmenlerle yüz yüze görüşülerek gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analize tabi tutularak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, Görselleştirme, Hizmetiçi Eğitim, Eğitime Teknoloji Entegrasyonu, Okul İmkânları, Ulaşılabilirlik, Bilgisayar Laboratuvarlı Ders ve Mesleki Yeterlilik temalarına ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin etkileşimli tahtaların eğitim ortamında kullanılmasıyla ilgili hizmetiçi eğitimlere katıldığı lakin bu eğitimin teknolojinin eğitim ortamına entegrasyonu açısından yetersiz olduğu görülmüştür. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Maddux ve Johnson'ın (2006) materyal ve teknoloji kullanma sınıflamasına göre Tip I boyutunda olduğu görülmüştür. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknoloji kullanma ve öğretim materyali tasarlaması açısından yaratıcı fikir ve becerilerinin yetersiz olduğu ve teknoloji entegrasyonunu sadece sınıf içi bir etkinlik olarak düşündükleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, Teknoloji entegrasyonu, Sosyal Bilgiler Öğretmeni, Algı

Social Studies Teachers' Perceptions on Technology Integration in Education

*

Abstract

The aim of this research is to determine the perceptions of social studies teachers on technology integration in education. The research was carried out in the phenomenological research design in accordance with the qualitative research method. The study group consists of 15 volunteers who work in 12 different secondary schools in Uşak. Data collection was carried out by face to face interviews with teachers. The data were analyzed by qualitative descriptive analysis. As a result of the research, Visualization, In-service Training, Technology Integration to Education, School Facilities, Accessibility, Computer Laboratory Course and Vocational Qualification were reached. The teachers participated in the in-service trainings related to the use of interactive whiteboards in the educational environment, but this training was found to be insufficient in terms of integration of technology into the educational environment. Moreover, it was seen that social studies teachers were in Type I according to the classification of materials and technology by Maddux and Johnson (2006). Furthermore, it is seen that social studies teachers have insufficient creative ideas and skills in terms of designing and using technology. It was found that teachers think technology integration as only a class activity.

Keywords: *Social studies, Technology integration, Social Studies Teacher, Perception*

Giriş

Günümüz dünyasında teknoloji hızlı bir şekilde ilerlemekte olup hayatımızın her alanına giren teknolojiden eğitim kurumları da yararlanmaya başlamıştır. Teknolojinin eğitim kurumlarına girmesi ise eğitim sürecinin gelişmesinde ve değişmesinde etkili olmuştur (Çoklar, Kılıçer ve Odabaşı, 2007). Bu gelişmeler ile birlikte eğitim ve teknoloji arasındaki ilişki, eğitim teknolojisi kavramını ortaya çıkarmıştır. *“Eğitim teknolojisi; genelde eğitime, özelde öğrenme durumuna egemen olabilmek için bilgi ve becerilerin işe koşulmasıyla öğrenme ya da eğitim süreçlerinin işlevsel olarak yapılandırılması, öğrenme-öğretme süreçlerinin tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi işidir”* (Alkan, 1996, s.17). Çilenti (1988) ise öğrencileri eğitimin özel amaçlarına ulaştırma yollarını inceleyen bilim dalı şeklinde tanımlanmıştır (s. 30). Öğrenciler tek bir zekâ alanına sahip olmayıp birden fazla zeka alanına sahiptir (Gardner, 1993). Zekâ üzerindeki bu çalışma ile eğitimcilerle öğrencilerin bireysel farklılıklarına değer veren programlar hazırlama olanağı da sağlamıştır (Demircioğlu ve Güneysu, 2000). Eğitim alanındaki bu programlar ile teknoloji ilişkisi daha da güçlenmiş olup eğitim ortamında daha fazla duyu organını harekete geçirilmesi anlamlı ve kalıcı öğrenmelerin oluşmasına imkan tanımıştır (Çelik, 2007). Çilenti (1988) göre eğitim teknolojisinin öğelerinin hiyerarşik sıralaması somuttan soyuta doğru bir sıra izlemiş olup yaparak-yaşayarak öğrenme durumları da bu sıralamanın en üstündeki yerini almıştır.

Öğrenme ortamlarını zenginleştirebilmek, öğrencinin öğrenme sürecine dahil edilmesi adına eğitimde teknolojinin kullanımı ve teknolojiyi eğitim içinde entegre etme ile ilgili çalışmalar yapılmaya başlamıştır. Lakin teknolojiyi kullanma ve teknolojiyi entegre etme birbirlerinden farklı kavramlar olup teknolojinin derslerde kullanılıyor olması onun eğitimde entegre edildiği anlamını taşımamaktadır (Koehler ve Mishra, 2005). Powerpoint sunumları ve slayt gösterileri öğrenciyi sürece aktif edememesinden dolayı teknoloji kullanma kavramıyla açıklanabilirken interaktif yazılım ve web siteleri gibi teknolojiler öğrencinin yaparak-yaşayarak öğrenmesine imkan tanıdığı için teknolojinin entegrasyonu kapsamında değerlendirilebilir (Matheison, 2011). Holznogel (2005)'teki çalışmasına göre, teknoloji entegrasyonunun odağında müfredat ve öğretim olmalıdır şeklinde bir açıklama getirmesine rağmen başka bir çalışmada ise herhangi bir teknolojinin sı-

nıflarda çok sık kullanılıyor olması veya öğretimin odağında teknolojinin kendisinin olması entegrasyonun tam olarak gerçekleştiği anlamına gelmemelidir şeklinde bir ifade kullanılmıştır (Stephens, 2011).

Öğrencinin ve öğretmenin teknoloji kullanması konusunda *Tip I kullanımı* ve *Tip II kullanımı* şeklinde iki farklı bakış açısı vardır. *Tip I kullanımı* geleneksel yollarla öğrenciye bilgi aktarım sürecini ifade ederken *Tip II kullanımı* ise öğrencinin aktif olduğu, teknoloji/materyalin öğrenci tarafından bizzat kullanıldığı ya da tasarlandığı süreci savunan görüştür (Maddux ve Johnson, 2006). Tip I ve Tip II kullanımlarını örneklendirecek olursak; herhangi bir sosyal bilgiler öğretmenin *Etkin Vatandaşlık* öğrenme alanına ilişkin olarak 6.sınıf sosyal bilgiler dersi “Hâkimiyet Milletindir!” konusundan okullarda yapılan okul meclis seçim çalışmalarını ele aldığını düşünelim. Öğretmenin okul meclis seçimi çalışmalarının nasıl yapıldığını gösterir hazır slayt ya da dökümanları etkileşimli tahtaları kullanarak öğrencilere aktarması, teknolojiyi kullanma yani Tip I boyutunda olduğunu gösterir. Lakin öğretmenin akıllı tahta üzerinden Google Anket uygulamasını tanıtırıp “Nasıl Bir Okul Meclis Başkanı Düşlersiniz?” konu başlığı altında öğrencileriyle birlikte bir anket oluşturup, öğrencilerinden bu anketi kişisel bilgisayarları, laptop ya da akıllı telefonları ile sınıf içi ya da sınıf dışında doldurmalarını isteyebilir. Daha sonra öğrencilerin anketten elde edilen veriler ile başkan adaylarının özelliklerini karşılaştırıp okul meclis başkanlarını seçmeleri ve sürece aktif bir şekilde katılarak okul meclis başkanını nasıl belirleyeceklerini öğrenebilmesi ise teknolojinin entegrasyonu olan Tip II boyutuyla ilişkili olduğu söylenebilir.

Tip I ve Tip II bakış açısıyla değerlendirilen eğitime teknoloji entegrasyonu ile ilgili ülke içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde; Şanlı, Sezer ve Pınar’ın (2016) çalışmalarında; coğrafya öğretmenlerinin, coğrafya öğretiminde teknoloji entegrasyon algıları ve uygulamalarını ortaya koymak amacıyla nitel bir araştırmanın olduğu görülmektedir. Araştırmada görüşme yöntemi ile veriler toplanmış olup çalışma grubuna dahil olan öğretmenlerin teknoloji uygulamalarını ise Maddux ve Johnson (2006) Tip I ve Tip II boyutlu yaklaşımından yararlanarak değerlendirmişlerdir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin teknolojinin entegrasyonuna ilişkin bilgilerin yetersiz olduğu ve aynı zamanda katılımcıların çoğunun Tip I boyutunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Teknolojinin entegrasyonu kapsamında diğer çalışmalara bakıldığında; Kefeli (2013), etkileşimli tahtanın öğrenme-öğretme sürecine entegrasyonuna ilişkin ilköğretim öğretmenlerine yönelik hizmetiçi programın geliştirilmesi, uygulanması ve kursun etkililiğini değerlendirerek öğretmenlerin eğitsel uygulamalara yönelik yansımalarını incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Araştırma sonucunda, etkileşimli tahtanın öğrenme-öğretme sürecine entegrasyonunu sağlaması açısından hizmetiçi kurs programının katılımcıların bilgi ve becerisini geliştirdiği lakin bu kursun etkili teknoloji entegrasyonu için yeterli olmadığını ve kurs sonrası destek eğitimlerin önemli olduğunu dile getirmiştir. Sarı ve Altun (2015) tarafından yürütülen başka bir çalışmada, sınıf öğretmenlerinin ilkökul matematik öğretiminde teknoloji kullanımına ilişkin algılarını belirlenmesi amaçlanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin teknolojiyi kullanma konusunda zorluklar yaşadığını ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde teknolojiyi soyut kavramların somutlaştırılması, kaynak kitapların projeksiyon aracılığıyla yansıtmak, ödev kontrolü sağlamak, internet ortamındaki video ve görselleri paylaşarak öğrenme ortamında değişiklik yapmak gibi amaçlar için kullandıklarını dile getirmişlerdir. Bu araştırmanın sonuçları ile Demir, Özmantar, Bingölbali ve Bozkurt (2011)'deki sınıf öğretmenlerinin teknoloji kullanmalarının irdelenmesine yönelik araştırmalarının sonuçlarıyla benzer özellik taşıdığı görülmüştür. Çakır ve Yıldırım (2009)'da bilgisayar öğretmenlerinin okullarda teknoloji entegrasyonu hakkındaki düşüncelerini belirlemek amacı taşıyan çalışmada; sınıfların kalabalık olması, sınırlı erişim ve öğretmenin yetersiz bilgisi gibi pek çok unsurun bilgisayar öğretmeni adaylarının ve öğretmenlerinin okullarda teknoloji entegrasyonunu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Teknolojinin entegrasyonu kapsamında yurtiçinde ulaşılan çalışmalar değerlendirildiğinde; teknolojinin entegrasyonuna yönelik hâkim iki bakış olan, Tıp 1 ve Tıp II boyutu açısından değerlendirmeleri içeren çalışmaların azlığı görülmüştür. Bunun yanında teknolojinin entegrasyonuna yönelik ortaokul kademesi sosyal bilgiler dersi öğretmenleri ile yürütülen bir çalışmaya rastlanılmaması da dikkat çeken bir durumdur. Tüm bu tespitlerden hareketle, bu çalışma ile sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonu yönündeki algıları ve algılarına etki eden dinamiklerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Böylece bu araştırmanın ilgili literatüre katkı sağla-

ması ve alanda çalışma yapacak araştırmacılara kaynak teşkil etmesi düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmada nitel çalışma türlerinden olgu bilimi (fenomoloji) kullanılmıştır. Olgu biliminde amaç, araştırma katılımcılarının bir olguya ilişkin deneyimlerinin neler olduğu tanımlanmaya çalışılır (Creswell, 2007). Çalışmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim ve uygulamalarında teknolojinin entegrasyonu algılarını yine kendilerinin deneyimleriyle ortaya çıkartılması amaçlandığı için olgu bilimi tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Uşak ilinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 12 farklı devlet ortaokulunda görev yapan ve gönüllü olan 15 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Bu 15 öğretmenin 8'i kadın, 7'si erkektir. Kadın olanlar K-1, K-2, K-3..., erkekler öğretmenler ise E-1, E-2, E-3... şeklinde kodlanarak katılımcıların gizlilikleri sağlanmıştır. Çalışma grubunu oluşturanların kişisel bilgileri ise Tablo 1'de yüzdelik ve frekanslarıyla birlikte sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma grubuna ait kişisel bilgiler

Değişken	Kategori	Frekans	Yüzdelik
Cinsiyet	1.Erkek	7	47
	2.Kadın	8	53
	Toplam	15	100
Kıdem Yılı	1.0-5yıl	5	33
	2.6-10yıl	2	15
	3.11-15yıl	3	20
	4.16-20yıl	4	25
	5.21yıl ve üstü	1	7
	Toplam	15	100
Mezun Olunan Program	1.sosyal bilgiler	11	71
	2.tarih	2	15
	3.coğrafya	1	7
	4.sınıf öğretmenliği	1	7
	Toplam	15	100
Öğrenim Düzeyi	1.lisans	13	85
	2.yüksek lisans	2	15
	3.doktora	0	0
	Toplam	15	100
Görev Yapılan Okul Türü	1.köy okulu	7	47
	2.ilçe merkez okulu	3	20
	3.il merkez okulu	5	33
	Toplam	15	100

Lisans Eğitiminde Teknoloji ve Materyalleri Dersi Alma Durumu	1.evet	14	93
	2.hayır	1	7
	Toplam	15	100
Görev Yapılan Okulun Sosyoekonomik Düzeyi	1.üst	5	33
	2.orta	7	47
	3.alt	3	20
	Toplam	15	100

Verilerin Toplanması

Nitel araştırma türlerinden olgu bilimi deseniyle yapılandırılan bu araştırmada, verilerin toplanması adına görüşme yöntemi tercih edilmiştir. Nitel araştırmalarda görüşme, temel veri toplama araçlarındandır. İnsanların gerçekliğe ilişkin algılarına, anlamlarına, tanımlarına ve gerçeği inşa edişlerine göre vakıf olmanın bir yolu, aynı zamanda başkalarını anlamak için kullanılan en güçlü yöntemlerdendir (Punch, 2005, s.165). Bu tanımdan hareketle, araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, araştırmacı tarafından hazırlanan sorular üzerinde yanıtlayıcının kısmen düzeltme, düzenleme hakkı vardır. Sorgulayan ve yanıtlayan, bazı soruları birlikte yeniden düzenleyebilirler. Ve bu teknik genellikle nitel araştırmalarda kullanılır (Sönmez ve Alacapınar, 2014, s.152). Çalışma verilerinin toplanması amacıyla yarı yapılandırılmış mülakat soruları hazırlanmış olup belirlenen zamanlarda katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır. Görüşme öncesi katılımcıların rızası alınarak veriler akıllı telefon vasıtasıyla depolanmıştır. Hemen ardından veriler yazılı ortama aktarılarak analize hazır hale getirilmiştir.

Verilerin Analizleri

Araştırma verilerin çözümlenmesi için betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz; verilerin olduğu gibi gösterildiği, betimlendiği, resmedildiği, anlatıldığı bir irdelemedir. Yani ayrıntılı ve kurmacaya dayalı bir araştırma söz konusu değildir. Araştırmacı sorduğu soruları bir kavram, bir cümle ile ifade edip bunlar katılımcıların cevaplarına uygun ve onları kapsayacak bir nitelikte olmalıdır (Sönmez ve Alacapınar, 2014, s.244). Yapılan açıklama doğrultusunda, katılımcıların verdikleri cevapları ifade edecek kodlamalar 3 ayrı kodlayıcı tarafından yapılmıştır. Daha sonra kodlardan temalara ulaşılmıştır. Tüm bu işlemler de tablolar halinde verilip bulgular örnek katılımcı yanıtlarına desteklenerek yorumlanmıştır.

Bulgu ve Yorumlar

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerine, derslerde teknoloji kullanımını hakkında düşüncelerinin tespiti amaçlı birtakım sorular yöneltilmiştir. Bu işlemin sonucunda Tablo 2’de sunulan kodlar ve temaya ulaşılmıştır.

Tablo 2. Derslerde teknoloji kullanıma yönelik tema ve kodlar

Tema	Kodlar
Görselleştirme	Etkileşimli tahtalar, harita, küre ve akıllı telefonlar, slaytlar ve maketler, video, çizgi film ve filmler, EBA ve genel ağ arama motorları

Görselleştirme

Katılımcıların derslerde teknoloji kullanımına yönelik düşüncelerine açıklık getirebilmek adına, katılımcılara derslerde teknolojiyi nasıl kullandıklarını bahsetmeleri istenmiştir. Araştırmanın bu giriş sorusunun sonucunda Tablo 2’de belirtilen kodlar ve *Görselleştirme* teması elde edilmiştir.

- E-1:6.sınıf üretim konusu ile ilgili tarım ürünleri hakkında çevrenizde yetişen tarım ürünleri hakkında ödev, bu ödevin de slayt gösterisi şeklinde evlerinde hazırlayıp akıllı tahta aracılığıyla sunum yapmalarını istedim. İmkânı olmayan öğrencilere ise üretimle ilgili görseller oluşturup getirmelerini istedim.
- E-2: Derslerimde de teknoloji kullanıyorum. Özellikle akıllı tahtayı kullanıyorum. Son günlerde işlediğim dersten bahsedecek olursak; demokrasinin tarihi gelişimini teknolojiyi kullanarak yani akıllı tahtayı kullanarak konumu işledim...
- E-3: 5.sınıflarda en son kullandığımda, bölgemizde yetiştirilen ürünler ve bunlara bağlı olarak ekonomik faaliyetler, meslekler vs. akıllı tahta yardımıyla dersi görsel olarak işledik. Görsellerden yararlandık...
- K-1: Derslerde teknoloji kullanımını özellikle akıllı tahtaların çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Özellikle görsellik açısından bizim derslerimizde haritaları gösterirken ya da örnek verirken görsellik açısından faydalı oluyor... Bir de kazanım testlerini ya da çıkmış soruları akıllı tahta üzerinden yansıtıyoruz.
- K-3: EBA üzerinden çizgi film olsun diğer etkinliklere tarih konularını zevkle hale getirebiliyorum. Teknolojiden kasıt okullarımızda akıllı tahta EBA var. Teknolojiden kasıt bu herhalde yani.. Akıllı tahta üzerinden arama motorlarını, kendi telefonumdan olsun flash disklerden yararlanarak oradaki görsel ve videoları öğrencilere sunuyorum.
- K-5:İstanbul’un Fethi’ni anlatım diyelim çocuklara... Maketini yapıyoruz, dokunmalarını sağlıyoruz. Ve bununla ilgili film de izlettirebiliyoruz.

- K-6:Görselleğin önemli olduğunu düşünüyorum...5.sınıf meslekler konusunda akıllı tahta üzerinden EBA'dan yararlandım...
- K-8:Öğrenciler görsel olarak izlediklerini daha çok akıllarında tutuyor.

Katılımcıların vermiş olduğu cevaplar incelendiğinde, katılımcılar teknoloji kullanımını, akıllı tahta ve akıllı tahta yardımıyla ulaştıkları eğitim programları ile ilgili ders konularını görselleştirme olarak algıladığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle, katılımcıların ilgili ders konularını görselleştirebilmek adına teknolojiyi kullandıkları söylenebilir.

Görselleştirme algısını temellendirebilmek adına, katılımcıların derslerde tercih ettikleri teknoloji ve öğretim materyallerinin neler olduğu ve teknoloji destekli dersleri tasarlarken neleri göz önünde bulundurdıklarına yönelik yanıtları verilmiştir.

- E-1 Akıllı tahta, cep telefonu, küre, harita, model ve maketler...
- E-2:Akıllı tahta ve tahtaların içerisinde kullandığımız EBA, Okulistik, Morpa Kampus. Bunların dışında yok.
- E-3: Akıllı tahta, harita, küre ve kendi cep telefonum... Öncelikle öğrenci seviyesine uygun mu, dersi keyifli hale getiriyor mu ona bakarım... Öğrenci merkezli eğitim olduğu için görsellerle ve kendi katıldığı zaman dersi unutmadığımı gördük.
- E-4: Etkileşimli tahta, EBA, vitamin gibi portallardan yararlanıyorum.
- K-1: Küre, harita, atlas ve belgesel izlettireceksem akıllı tahtayı kullanıyorum. Derslerimi tasarlarken bütün öğrencilere hitap edebilmesi... Yani dikkat çekiciliği, dersin anlatımını kolaylaştırmasını...
- K-2:Harita, akıllı tahta...
- K-3: Haritalar, akıllı tahtalar, ders kitapları...
- K-4: Akıllı tahta ve buna bağlı EBA ve diğer programlar. Haritaları kullanmıyoruz çünkü bunlar akıllı tahta içerisinde var... Öğrenci seviyesine uygunluk, güncel olaylarla ilişkili ve görselliğine bakarım.
- K-5: Akıllı tahta, küre, harita ve cep telefonum. Dikkat çekici ve görüntü ve ses sistemine bakıyorum.
- K-8: En fazla akıllı tahtayı kullanırım. Daha sonra flash disk ve bilgisayarımı kullanırım.

Verilen cevaplar incelendiğinde, katılımcıların en çok ve en sık tercih ettikleri teknoloji ve öğretim materyalinin akıllı tahtalar olduğu, yine katılımcıların vermiş olduğu cevaplar doğrultusunda, kullanılan öğretim materyallerin ve teknolojik destekli tasarlanan derslerin merkezinde öğretmenin

olduğu ve sunum amaçlı kullanıldığı görülmektedir. Elde edilen bulgulardan hareketle, katılımcıların derslerinde teknoloji ve öğretim materyallerini tercih etme sebeplerinin ders konularını görselleştirebilmek gibi bir algıya sahip olduğu söylenebilir. Katılımcıların görselleştirme algılarının ilişkili olduğu bir başka tema ise Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Eğitime teknoloji entegrasyonuna yönelik tema ve kodlar

Tema	Kodlar
Eğitime Teknoloji Entegrasyonu	Teknolojinin eğitimle kaynaştırılması Teknolojinin eğitimle birleştirilmesi Teknolojinin eğitimle uyumu Teknolojinin eğitimde uygulanması

Tablo 3'te tek bir tema ve bu temanın ulaşılmasını sağlayan 4 farklı kodun olduğu görülmektedir. Eğitimde teknoloji entegrasyonu teması ile ilişkili katılımcılardan gelen bazı yanıtlar aşağıda verilmiştir.

Eğitime Teknoloji Entegrasyonu

- E-1: *Eğitimle teknolojinin birleştirmesini anlıyorum. Sosyal bilgiler dersi soyut kavramlar var. O yüzden öğrencinin dikkatini çekmesi açısından yararlı olur. Çünkü oradaki görsellerle, videolarla dersi desteklemek öğrencinin öğrenmesini daha çok kolaylaştırır.*
- E-2: *Teknolojik aletlerle dersin uyumlu bir şekilde kullanıldığını anlıyorum. Sosyal bilgiler dersinde özellikle tarih konularında... Türk devletlerin yaşayışına ilişkin bir animasyon ya da bir çadırın görselinin göstermesi açısından... Çünkü bu görselleri akıllı tahta üzerinden gördüğünde bunun daha kalıcı ve anlaşılır olabileceğini düşünüyorum.*
- E-3: *Teknolojinin eğitime uyumu, bütünleşmesi, teknolojinin eğitimde kullanımını geliyor aklıma. Sosyal bilgilerde eğitimde teknolojinin entegrasyonu için yine akıllı tahtaları kullanmalıyız... Akıllı tahtalar üzerinden yine görseller varsa desteklenir ve ünite sonundaki test soruları ekran üzerine yansıtılıp çocukların akıllı tahtaları kullanmaları istenebilir.*
- K-4: *Teknolojiyi sınıf ortamında kullanabilmek... Örneğin 5.sınıflarda yer alan toplum için çalışanlarla ilgili konu bazında oluşturduğumuz slaytlarla bilgiyi sunmaya çalıştım.*
- K-6: *Eğitimde teknolojinin bütünleştirilmesi, derslerin teknoloji ile birlikte işlenmesi gibi bir şey anlıyorum. Sosyal bilgilerde uygulama örneği olarak sadece yükselti basamaklarını göstermek için harita boyaması yaptırım.*

Katılımcıların yanıtları incelendiğinde, eğitime teknoloji entegrasyonuna yönelik düşüncelerinde tam bir netlik olmadığı görülmektedir. Bunun yanında sosyal bilgiler dersi açısından teknolojinin entegrasyonuna yönelik uygulama örneklerinin daha çok öğretmen merkezli bir yapıda olduğu ve yine bu uygulama örneklerinin daha çok görselleştirme boyutunda olduğu ifade edilebilir. Buradan edinilen bulguları araştırmanın *Görselleştirme* teması ile ilişkilendirdiğimizde, her iki temanın da merkezinde akıllı tahtaların olduğunu ve katılımcıların teknolojinin sadece görsellik boyutundan yararlandığını söylenebilir. Ayrıca bu iki temadan edinilen bulguların katılımcıların görselleştirme algısı ile ilişkili olduğunu söylemek isabetli olacaktır.

Görselleştirme algılarını derinleştirebilmek adına, katılımcıların sosyal bilgiler dersinde öğretim teknolojileri ve materyalleri kullanma amaçlarına yönelik bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Kullanım amaçlarına ulaşabilmeye yönelik tema ve kodlar

Tema	Kodlar
Ulaşılabilirlik	Yeterli, Kısmen

Katılımcıların, sosyal bilgiler dersinde öğretim teknolojileri ve materyalleri kullanma amaçlarına *yeterli* ve *kısmen* şeklinde ulaştıkları bilgisi edinilmiştir. Edinilen bu veriler ışığında *Ulaşılabilirlik* teması elde edilmiştir. Katılımcı cevaplarından bazıları aşağıda verilmiştir.

Ulaşılabilirlik

- E-1:Metaryal sayısı sınırlı olduğu için bütün amaca hizmet etmiyor. Ama genel olarak amaçlarıma hizmet ettiğini düşünüyorum ama tam anlamıyla değil. Soyut kavramları görsellerle desteklenmesi amacıma hizmet etme konusunda yeterlidir.
- E-2: Evet kullanım amaçlarıma ulaşabiliyorum. Örneğin Türkiye’de iklim çeşitleri işlediğimde bu materyalleri görsel olarak kullanıyorum ve amacına da ulaştığımı düşünüyorum.
- E-4:Evet ulaşabiliyorum. Özellikle soyut temelli konularda bu teknolojik ürün ve materyaller dersimin somutlaştırmasını sağlıyor ve böylece amacıma ulaşabiliyorum bu yönden.
- E-5: Evet ulaşabiliyorum. Aradığım görsel olsun ve diğer konulara ilişkin dö-kümanlar akıllı tahtalarımızda mevcuttur.

- K-4: beni ulaştırıyor ben öyle düşünüyorum. Çünkü akıllı tahta ve slayt olmadığı zaman daha çok efor harcamış olacağız. En azından akıllı tahta ve slaytlarla görselliğe girerek bilgilerin unutmamalarını sağlıyoruz. Bunu yaparken de soru ve cevaplarla öğrenciyi de sürece katmaya çalışıyoruz.
- K-8: Derslerde konu tekrarı yapmak için EBA programından video izlettirebiliyor, test çözdürebiliyoruz.

Katılımcıların cevapları incelendiğinde, öğretim teknoloji ve materyallerinin kullanma amaçlarının içeriğinin genel olarak soyut konuların görsellerle somutlaştırması, ders konularında görsellik yönünden zengin içerik sağlaması ve konu tekrarlarının yapılması şeklinde olduğu görülmektedir. *Ulaşılabilirlik* temasından elde edilen bulguların da katılımcıların görselleştirme algısı ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Katılımcıların görselleştirme algısı altında yatan dinamiklerin neler olduğunu görebilmek adına ise katılımcıların hizmetiçi öğretim teknolojileri ve materyalleri konulu program hakkındaki düşüncülerine başvurulmuştur. Buradan edinilen bulgular da Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Hizmetiçi eğitimin içeriğine yönelik tema ve kodlar

Tema	Kodlar
Hizmetiçi eğitim	Akıllı tahta (etkileşimli tahta) kullanımı Materyal geliştirme ve kullanma Eğitim içerikli program ve yazılımlar

Tablo 5'te üç farklı kodun oluşturduğu tek bir temanın olduğu görülmektedir. Bu temayla ilişkili katılımcıların vermiş olduğu cevaplardan bir kısmı aşağıda sunulmuştur.

Hizmetiçi eğitim

- E-1: Evet katıldım. Akıllı tahta ve bu tahtaya bağlı olarak EBA kullanımına yönelik bir hizmetiçi eğitimine katıldım.
- E-2: Katıldım. Bu eğitimde bize akıllı tahta kullanımı üzerinde eğitim verildi. Bunun dışında almadık.
- K-7: Akıllı tahta kullanımına yönelik uzaktan eğitim aldık.

Yanıtları verilen katılımcıların dışında, E-3, E-4, K-1, K-2, K-6 kodlu katılımcıların da akıllı tahtaların kullanımına yönelik hizmetiçi eğitim aldıkları lakin diğerlerinin böyle bir eğitim programına katılmadıkları bilgisi edinil-

miştir. Hizmetiçi eğitim teması ile görselleştirme algısını ilişkilendirebilmek adına aşağıdaki yanıtla gereksinim duyulmuştur.

- E-1: *Materyal kullanımı dışında geliştirme içerikli bir eğitim verilirse iyi olacağını düşünüyorum.*
- E-2: *Soyut kavramların öğretilmesine yönelik materyallerin üretilmesine yönelik...kendi branşında örnek materyal tasarlamış arkadaşların sunum, hizmetiçi eğitim verebilmelerini isterdim.*
- E-3: *İçerikleri kendim hazırlayabilme yeteneğim olursa daha iyi olur. Biz hazırlık yapıyoruz. Ben isterdim ki ben bir şeyler hazırlayabileyim. Profesyonel kişiler tarafından bazı programların yazılımların nasıl yapılacağına dair eğitimlerin verilmesini isterdim ve bu da çok hoş olurdu.*
- K-5: *Basit malzemelerden çok kaliteli bir ürün tasarlayabileceğimiz bir eğitim verilmesini isterdim.*
- K-6: *Becerimin geliştirmesini isterdim. Materyalin bana nasıl yapılacağını öğretmeli mesela bir kabartma haritasını yapmayı öğretmeli vb.*

Edinilen cevaplar doğrultusunda, katılımcıların öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme konusunda becerilerinin eksik olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile açıklamak gerekirse, araştırmaya katılanların öğretim teknoloji ve materyalleri konusunda yaratıcılıklarını yetersiz düzeyde gördükleri söylenebilir. Bunun yanında, Tablo 1’de, 15 katılımcının 14’ü hizmet öncesi öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme ile ilgili lisans düzeyinde eğitim aldıkları bilgisine ulaşmıştır. Bu bulgunun, katılımcıların lisans döneminde materyal tasarlama hususundaki bilgilerinin yetersiz olduğu ya da lisans döneminde edindikleri bilgilerin kalıcılığının olmadığı şeklinde yorumlanabilir. *Hizmetiçi eğitim* temasından edinilen tüm bulgulardan hareketle, öğretim teknolojileri ve materyalleri konusunda katılımcılara sunulan hizmetin yetersiz olması, katılımcıların öğretim teknoloji ve materyal konusundaki bilgi ve becerilerinin yetersiz olması, katılımcıların görselleştirme algısına sahip olmasında etkili olduğu ifade edilebilir.

Katılımcılara, sosyal bilgiler dersini bilgisayar laboratuvarında işleme ile ilgili sorular yöneltilip bu ortamda ders işleme sürecinin ana hatlarıyla anlatmaları istenmiştir. Katılımcıların verdiği cevaplar doğrultusunda, okulların büyük bir bölümünde bilgisayar laboratuvarı olmadığı ya da olan okullardaki bilgisayarların kullanım dışı olduğu bilgisini vermişlerdir. Bu bilgi edinildikten sonra bilgisayar laboratuvarında ders işleme imkânı verildiği

takdirde derslerini nasıl işleyecekleri sorulmuştur. Bu soru karşısında Tablo 6'da sunulan tema ve kodlar elde edilmiştir.

Tablo 6. Bilgisayar laboratuvarlarına yönelik tema ve kodlar

Tema	Kodlar
Bilgisayar Laboratuvarlı Ders	Sunum, Görsel, Yetersizlik

Tablo 6 incelendiğinde, bir tema ve bu temanın oluşumunu sağlayan 3 ayrı kodun olduğunu görülmektedir. *Bilgisayarla Laboratuvarlı Ders* temasına ilişkin katılımcılardan bazılarının cevapları aşağıda verilmiştir.

Bilgisayar Laboratuvarlı Ders

- E-1: *Bu sınıflar kaldırıldığı için işleme şansım yok. Sosyal bilgiler dersi açısından öğrenciyi dersin içine katarak bu bilgisayar ortamında öğrencinin kendi sunumunu kendi hazırlayıp sunmasını sağladım.*
- K-1: *Hayır direk yok çünkü bilgisayarlarımız çok eski. Çok başarılı olamayabilirim aslında. Çünkü bilgisayar... Ve çocuğa kullandırma aşamasında zorluk çekebilirim. Bilişim öğretmeni de yok. Hem öğrencilerim hem de ben yetersizim. Süremiz de kısıtlı olduğu için faydalanamam.*
- K-3: *Bilgisayarlarımız eski ve şuan kullanılmıyor. 8.sınıflarda 2 ders saatim var. Ben çocuğa konumu anlatayım, testi mi çözdüreyim, laboratuvara mı götüreyim... Ve bunun yanında öğrenciyeye sunabileceğim güzel şeylerin hazırlanması da lazım. Video ve bu tür şeyler de akıllı tahtalardan görüyorum bilgisayar lab. gerek yok.*
- K-4: *Bilişim lab. Okulumuzda yok. Olsaydı günün konusunu ekran üzerinden görmesini sağladım.*
- K-6: *Bilgisayar odamız var ama bilgisayarlar çok eski. Öğrencilerimin bilgisayar seviyesi çok düşük ve kendimi de tam anlamıyla bu konuda yeterli görmüyorum.*

Katılımcıların vermiş olduğu yanıtlar incelendiğinde, katılımcılar bilgisayar laboratuvarlarını daha çok görsel sunum amaçlı kullanacakları ayrıca katılımcıların bilgisayar laboratuvarlarında ders işleme hususunda mesleki yönden yetersiz oldukları ve öğrencilerin bu konu hakkında yeterli hazırlanışına sahip olmadıkları görülmektedir. Hizmetiçi eğitim temasında olduğu gibi burada da öğretmenlerin öğretim teknolojisi ve materyalleri ko-

nusundaki beceri eksikleri teknolojinin entegrasyonu konusunda görselleştirme algısı altında yatan bir dinamik olduğunu söylemek yerinde olacaktır.

Öğretmenlerin mesleki yönden kendilerini yetersiz olarak algılaması hususunu açıklamak adına kendilerinin hazırladığı ya da temin ettiği öğretim teknolojileri ve materyallerinin neler olduğu ile ders işleme sürecinde öğrencilerin öğretim teknolojilerini aktif olarak kullanabilecekleri ortamları düzenleyip düzenlemediklerine dair görüşlerine başvurulmuştur.

Tablo 7. Mesleki yeterliliğe ilişkin tema ve kodlar

Tema	Kodlar
Mesleki Yeterlilik	Sunum hazırlama, Hazırdakileri kullanma, Var olanla yetinme

Tablo 7'e bakıldığında, *Mesleki Yeterlilik* teması kapsamında 3 ayrı kodun olduğunu görülmektedir. Kodların ulaşılmasını sağlayan katılımcılardan bazılarının yanıtları aşağıda verilmiştir.

Mesleki Yeterlilik

- E-1:Oyun hamurlarını dışardan temin edip günün konusuyla ilgili şekiller yapıyorum. Öğrencileri aktif kılabilmek adına sınıf içinde sadece akıllı tahtayı kullanıyoruz.
- E-2: Kendi hazırladığım ya da temin ettiğim bir öğretim materyali yok. Harita, küre ve akıllı tahtaları öğrencilerin görebilecekleri şekilde sınıfı düzenliyorum.
- E-4: Evet. Özellikle MEB, bazı internet sitelerine sınırlama getirdiği için bazı sitelerden bazı etkinlikleri indirerek derslerde kullanıyorum. EBA portalı üzerinden kurduğum gruplarla öğrencilerin bu teknoloji aktif olarak faydalanmasını sağlıyorum.
- E-5: Dizüstü bilgisayarımı getiriyorum. Konuları bazen slaytlarla özetliyorum. Evet. Akıllı tahta üzerinden etkinlik olsun soru çözümü olsun bunları yapabilmek adına böyle bir düzenleme yapıyorum.
- K-1: Oyun kartlarımı, kendi haritaları getiriyorum. Aktif olarak ise haritaları sınıfta bırakarak merak ettikleri yerleri görmesini sağlıyorum.
- K-6: Kendi evimde araştırdığım sunular, slayt gösterilerini temin ediyorum. Bunları daha sonra flash disklerime atarak akıllı tahtalar yardımıyla sınıfta sunuyorum. Evet özellikle akıllı tahta üzerinden test sorusu çözerken kendilerini kaldırıp cevaplarını akıllı tahta üzerinden dokunarak cevap vermelerini sağladım. Buradaki amacım öğrencinin ilgisini çekmek ve konuya katılımlarını sağlamaktı.

Katılımcıların cevapları incelendiğinde, katılımcıların geniş ağ bağlantısı ile hazır gösterim programlarını indirdiklerini, günün konusuna uygun şekiller elde edebilmek adına oyun hamurları kullandıklarını ve sınıf ortamında var olan öğretim materyallerinden yararlandıkları görülmektedir. Açıklamadan hareketle, öğretmenlerin materyal geliştirme ve öğretim teknolojilerini kullanma ve kullandırma konusundaki mesleki yeterliliklerinin alt düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgu aynı zamanda *Hizmetiçi Eğitim* ile *Bilgisayar Laboratuvarlı Ders* temasından elde edilen bulgularıyla paralel olup katılımcıların mesleki yetersizliklerinin görselleştirme algısına sahip olmasında etkili olduğu söylenebilir. Katılımcıların görselleştirme algısı üzerindeki bir başka dinamik ise Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Eğitime teknoloji entegrasyonuna adına okul imkânları yönelik tema ve kodlar

Tema	Kodlar
Okul İmkânları	Yeterli, Yetersiz, Orta düzey

Tablo 8’de üç farklı koddan oluşan tek bir temanın olduğu görülmektedir. Ulaşılan bu temaya açıklık getirebilmek adına katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıda verilmiştir.

Okul İmkânları

- E-1: Kırsal kesimde taşıma merkezli bir okul olduğu içim yeterli maddi imkânı yok okulun. Devlet eliyle teknolojinin temini yapılıyor. Bunun dışında okulun özel çabasıyla temin ettiği teknolojik bir alet ya da materyalimiz yok. Genelde haritalar küreler oluyor sağlama konusunda. Bunların dışında akıllı tahtalarımız yerleştirildi. Bununla birlikte daha önce bilgisayar sınıfları ve projeksiyonlar vardı. Fatih projesi ile birlikte bunlar önemini yitirdi.
- E-2: Yeterli düzeyde buluyorum. Okulumuz eğitim teknolojileri açısından orta düzeyde. Orta düzeye koymamın nedeni Sosyal bilgiler dersliğinin olmaması... Bunun dışında akıllı tahtalarımız var bu yüzden de... Okulumuz bize harita, küre ve akıllı tahta gibi imkânları sunuyor. Bunlardan yararlanarak derslerimde öğrencilerin görerek konuların anlatımını sağlıyorum.
- E-3: İnternet bağlantısından akıllı tahtasına kadar bence okulumuzdaki teknoloji yeterli bence... ilçedeki internet kesintileri ve akıllı tahtalardaki teknik sorunlar yüzünden okulumuz orta seviyede... Okulumuz teknolojik olarak bir şey sağlamıyor. Harita ve kürelerin bulunduğu odalar var oraya kullanabili-

yoruz. Fatih projesi ile birlikte bunların da kullanımını azaldı. EBA programı içinde her türlü harita mevcut... Sınıflardaki akıllı tahtalar bana yetti.

- E-5: Türkiye standartlarında yeterli buluyorum. Okulumuz... evet akıllı tahta kullanımının konusunda sağlıyor. Konu tekrarı ve EBA testleri çözmekte kullanıyorum.
- K-2: Köy okulu olmasına rağmen elimizin altında her şey var. Harita, akıllı tahta vs. internetimiz de var... Köy okulu olmasına rağmen orta seviyedeyiz. Okulumuz yeterince harita sağlıyor. Bu dersin ana unsuru bu bence... okulumuz bize sağlıyor bir sıkıntımız yok.
- K-5: akıllı tahtalarımız olduğu için aslında teknoloji rahat kullanabiliyoruz. Okulumuzun imkanları orta derece derim... Tabii... akıllı tahtalardan ziyade küre, haritalarımızı sağlıyor. Müdür Bey'e eksiklerimiz var dediğimizde araştırıyor. Haritalar ile örneğin Kütahya ilimizin şurada deyip öğrencilere gösterebiliyoruz...
- K-6: Okulumuz köy okulu olduğu için telefonlarımız bile zar zor çekiyor. İnternet hatları çok zayıf akıllı tahtalarımızı bile zar zor kullanıyoruz. Okulumuz alt seviyede... Okumuz akıllı tahta, harita küre temini sağlıyor fakat dediğim gibi akıllı tahtalardan tam verim alamıyorum.
- K-8: Evet. İmkânlarımız müsait. Her sınıfta akıllı tahtalarımız var. Her türlü imkanı sağlıyorlar. Akıllı tahtalarımız arızalandığında onarımı yapıyor.

Tablo 1'de belirtildiği üzere, çalışma grubunda 7 köy okulu, 3 ilçe merkez okulu ve 5 il merkez okulu öğretmeni yer almıştır. Yine bu öğretmenlerden 3'ü okullarını sosyo-ekonomik düzey açısından alt seviyede, 7'si orta seviyede ve 5'i de üst seviyede değerlendirmiştir. Katılımcıların vermiş olduğu cevaplardan hareketle, okullarında geniş ağ bağlantılı akıllı tahtaları tam verimli şekilde kullananlar okullarını yeterli, verim alamayanlar ise alt seviyede değerlendirmiştir. Akıllı tahtalarda ufak sorunlar yaşayanlar ise okullarını teknolojik donanım açısından orta seviyeye yerleştirmişlerdir. Bunun yanında akıllı tahtaların sınıf ortamına girmesiyle birlikte görsel yönden somutluk sağlayan diğer teknolojik araç ve öğretim materyallerinin atıl duruma düştüğü ayrıca bu akıllı tahtaların öğretmen merkezli bir anlayışta kullanıldığı ve görsellik işlevini yerine getirdiği görülmektedir. Tüm bu açıklamalardan hareketle, katılımcılar okullarının teknolojik imkânlarını akıllı tahtaların kullanım elverişliliği kriterine göre değerlendirdikleri ayrıca okulların sahip olduğu bu imkanların katılımcıların eğitime teknoloji enteg-

rasyonu algılarının görselleştirme boyutunda olduğu söylenebilir. Okulların teknolojik imkanları katılımcıların görselleştirme algılarında bir etken olduğu lakin okulların teknolojik yönden üst ya da alt seviyede olması katılımcıların algılarında bir farklılık yaratmadığını söylemek yerinde olacaktır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada; *Görselleştirme, Hizmetiçi Eğitim, Eğitime Teknoloji Entegrasyonu, Okul İmkânları, Ulaşabilirlik, Bilgisayar Laboratuvarlı Ders ve Mesleki Yeterlilik* olmak üzere 7 farklı tema elde edilmiştir. Bu temaların içeriklerinden hareketle, araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitime teknoloji entegrasyonu algılarının görselleştirme boyutunda olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin görselleştirme algısı altında yatan dinamikleri ise öğretmenlerin mesleki yetersizlikleri, okulların teknolojik yönden donanımları, öğretim teknoloji ve materyalleri hususunda öğretmenlere sunulan hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimlerin yetersizlikleri oluşturmuştur. Ayrıca araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim teknoloji ve materyalleri öğreten merkezli bir yapıda sunum amaçlı kullandıklarından dolayı araştırmaya katılan öğretmenlerin teknolojinin entegrasyonu konusunda Tip I boyutunda olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencinin ve öğretmenin teknoloji kullanması konusunda, *Tip I kullanımı* geleneksel yollarla öğrenciye bilgi aktarım sürecini ifade ederken, *Tip II kullanımı* ise öğrencinin aktif olduğu, teknoloji/materyalin öğrenci tarafından bizzat kullanıldığı ya da tasarlandığı süreci savunan görüştür (Maddux ve Johnson, 2006). Bir teknolojinin sınıflarda çok sık kullanılıyor olması veya öğretimin odağında teknolojinin kendisinin olması entegrasyonun tam olarak gerçekleştiği anlamına gelmemelidir (Stephens, 2011). Bu açıklamalardan hareketle, sosyal bilgiler dersinde teknolojinin entegrasyonu söz konusu olmayıp teknolojinin kullanımını söz konusudur. Varılan bu sonucun aynı zamanda Şanlı, Sezer ve Pınar (2016)'daki coğrafya öğretmenlerinin, coğrafya öğretimde teknoloji entegrasyon algıları ve uygulamalarını ortaya koymak amacıyla yürüttüğü çalışmasının sonuçlarıyla benzer olduğu görülmüştür.

Araştırma bulgularından hareketle, araştırmaya katılan öğretmenlerin etkileşimli tahtaların eğitim ortamında kullanılmasıyla ilgili hizmetiçi eğitimlere katıldığı lakin bu eğitimin teknolojinin eğitim ortamına entegrasyonu açısından yetersiz olduğu görülmüştür. Kefeli (2013) "*Öğretim Sürecinde*

Etkileşimli Tahta Kullanımına Yönelik Geliştirilen Bir Hizmet İçi Eğitim Kursu ve Yansımaları” konulu çalışmasında, çalışmaya katılan öğretmenlere uygulanan hizmetiçi eğitimin izleme ve değerlendirme çalışmaları sonucunda hizmetiçi eğitimlerinin uygulanabilir olduğu ama etkili teknoloji entegrasyonu için tek başına yeterli olmadığı; kurs sonrasında sağlanacak destek hizmetlerinin de önemli olduğundan bahsedilmiştir. Bu bağlamda, etkileşimli tahtalarla ilgili hizmetiçi eğitimlerin teknolojinin eğitim ortamına entegrasyonu açısından tek başına yeterli olmadıklarını söyleyebiliriz. Arslan (2016)’daki çalışmasında da öğretmenlere sınıf içinde teknolojinin kullanılması ile ilgili hizmetiçi ve hizmet sonrası eğitimlerin teknolojinin entegrasyonu açısından yetersiz olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin teknoloji kullanma ve öğretim materyali tasarlaması açısından yaratıcı fikir ve becerilerinin yetersiz olduğunu sonucuna varılmıştır. Sezer, İnel ve Gökalp (2019) tarafından çalışma grubunu Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin oluşturduğu Türkiye’deki lisansüstü tezlerini mercek altına aldığı çalışmada da sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknoloji bilgilerinin yetersiz ve teknolojinin eğitime entegrasyonu açısından eksik yine bu yöndeki algılarının da yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojiyi kullanma konusundaki yetersizlikleri sonucuna paralel olarak Sarı ve Altun (2015) tarafından çalışmada da sınıf öğretmenlerinin teknolojiyi kullanma konusunda zorluklar yaşadığı görülmüştür. Çakır ve Yıldırım (2009) öğretmen yetersizliğini teknolojinin entegrasyonunu etkileyen bir unsur olduğundan bahsetmiştir. Bu sonuçlar ışığında, öğretmenin teknoloji kullanma yetersizliği eğitimde teknolojinin entegrasyonu etkilediği şeklinde değerlendirilebilir. Ayrıca araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonunu sadece sınıf içi bir etkinlik olarak düşünmesi erişilen bir başka sonuçtur.

Öneriler

- ✓ Sosyal bilgiler öğretmenlerin kendilerini gelişen teknolojik gelişmeler karşısında yenileyebilmelerini sağlamalıdır.
- ✓ Üniversitelerde öğretim teknoloji ve materyal geliştirme programları gözden geçirilmeli, bilgilerin kalıcılığı adına uygulama programlarına ağırlık verilmelidir.

- ✓ Sosyal bilgiler öğretmenlerine öğretim ve uygulamalarında teknolojinin entegrasyonu kapsamında uygulamalı hizmetiçi eğitimi verilmeli ve bu hizmetiçi eğitimlerin belli periyotlara takibi yapılarak, verilen uygulamalı eğitimlere yönelik yapıcı dönütler sağlanmalıdır.
- ✓ Okulların fiziki alt yapıları iyileştirilip sosyal bilgiler öğretmenlerinin, sınıf içi ve sınıf dışı faaliyetlerinde teknolojinin entegrasyonunu sağlayabilecek fırsatlar sunulmalıdır.

EXTENDED ABSTRACT

**Social Studies Teachers' Perceptions on Technology
Integration in Education**

*

Ali Gökalp – Adem Sezer – Yusuf İnel
Uşak Üniversitesi

The concept of educational technology has emerged as a result of technology starting to be used in educational institutions. Educational technology is defined as the functional structuring of learning or teaching that processes by employing knowledge and skills, and the design, implementation, evaluation and development of teaching-learning processes so as to dominate education in general, and learning in particular. Apart from technology, the developments in the area of intelligence have also allowed to prepare programs that appreciate the individual differences of the students. With these programs, the relationship between education and technology has further strengthened, and stimulation of more sensory organs in this educational environment has made it possible to achieve meaningful and permanent learning. The elements of educational technology have a hierarchical order, and learning by doing-experiencing has occupied the highest place in this order.

In order to enrich learning environments and to involve the student in the learning process, studies regarding the use of technology in education and to integrate technology with education have started to be carried out. However, using technology and integrating technology are totally different concepts, and thus, using technology in classes does not necessarily mean it integration with education. Also, the frequent use of any technology in classes, or technology itself being the focus of education does not mean that integration has been thoroughly achieved. There are two different views regarding the use of technology by the students and the teacher, which are Type I use and Type II use. While Type I use refers to the transfer of knowledge to the student in conventional ways, the view regarding Type II use advocates the process in which the stu-

student is active, and technology/material is used and designed by the student himself/herself.

The aim of the study was to determine the perceptions of social studies teachers regarding the integration of technology into education. The study was designed as a phenomenological study in accordance with qualitative research method. In the study, as it was aimed to reveal the perceptions of social studies teachers about the integration of technology in their teaching and applications through their own experiences, phenomenology was preferred.

The study group consisted of 15 social studies teachers working in 12 different secondary schools affiliated with the Ministry of National Education in Uşak province in the fall semester of the 2017-2018 academic year. Of the 15 teachers, 8 were female, and 7 were male. Female teachers were coded as K-1, K-2, K-3, ..., and male teachers as E-1, E-2, E-3, ...; thus, their privacy was protected. In order to collect the data of the study, a semi-structured questionnaire was prepared by the researchers. Then, the questions were asked to the teachers through face-to-face interviews. Prior to the interviews, the consent of the participants was obtained, and after the data obtained were stored in a smartphone, they were transcribed for the analysis. The data obtained were analyzed with descriptive analysis method. Descriptive analysis is an analysis method where the data are shown, depicted and analyzed as they are. That is, there is no detailed and theoretical analysis. It is known that the questions asked by the researcher are expressed with a concept or a statement, and these must be of a nature that is compatible with and covering the responses of the participants. Accordingly, the participants' responses were coded by three different coders. Later, the themes were reached from the codes obtained. All these processes were illustrated in tables, and they were interpreted with sample quotations.

In the study, 7 different themes were obtained as *Visualization, In-service Training, Integration of Technology into Education, School's Resources, Accessibility, Lesson Supported with Computer Laboratory, and Professional Competence*. Based on the contents of the themes, it was concluded that the perceptions of participating social studies teachers regarding the integration of technology into education was at the visualization dimension. The dynamics underlying the teachers' visualization perceptions

were comprised of the teachers' professional incompetence, the schools' technological equipment, and the insufficiency of pre-service and in-service training provided to teachers on educational technologies and materials. In addition, since the social studies teachers participating in the study used educational technologies and materials for presenting purposes with a teacher-centered approach, it was concluded that the participating teachers fell in the Type I category in terms of the integration of technology. While Type I use refers to the transfer of knowledge to the student in traditional methods, the view regarding Type II use advocates the process in which the student is active, and technology/material is used and designed by the student himself/herself. The frequent use of any technology in classes, or technology itself being at the very center of education should not mean that integration has been thoroughly achieved. In the light of these explanations, it can be stated that the use of technology rather than the integration of technology is available in the social studies course.

Other results obtained in the study are as follows: It was found that the teachers participating in the study took part in in-service training programs on the use of interactive boards in educational environments, but that this training was not sufficient in terms of the integration of technology into education and was lacking in terms of providing the teachers with creativity and skills to use the technology and design teaching materials. Another finding was that the social studies teachers participating in the study considered the integration of technology only as an in-class activity.

The results obtained were discussed along with the studies conducted in the relevant literature. Then, some suggestions were made. These suggestions are:

- ✓ It should be ensured that social studies teachers should adapt themselves to the developing technology.
- ✓ Educational technologies and material development courses in the universities should be revised, and application programs should be emphasized in order to ensure permanent learning.
- ✓ Applied in-service training should be provided to social studies teachers within the scope of the integration of technology in education and applications, and these in-service training programs should

be followed up regularly and constructive feedback should be obtained regarding applied trainings provided.

- ✓ The physical infrastructure of the schools should be improved, and social studies teachers should be given opportunities that would ensure the integration of technology in in-class and out-of-class activities.

Kaynakça / References

- Alkan, C. (1996). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Atilla Kitabevi.
- Arslan, S. (2016). *Eğitimde teknoloji entegrasyonunu etkileyen faktörlerdeki değişimlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and reserach design: Choosing among five approaches*. (2nd Press). Sage Publications.
- Çakır, R. ve Yıldırım, S. (2009). Bilgisayar öğretmenleri okullardaki teknoloji entegrasyonu hakkında ne düşünürler? *Elementary Education Online*. 8(3), 952-964.
- Çoklar, A. N., Kılıçer, K., ve Odabaşı, H. F. (2007). Eğitimde teknoloji kullanımına eleştirel bir bakış: Teknopedagoji. *The proceedings of 7th International Technology Conference*, 3-5 May 2007, Near East University, North Cyprus.
- Çelik, E. (2007). *Ortaöğretim coğrafya derslerinde bilgisayar destekli animasyon kullanımının Öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çilenti, K. (1988). *Eğitim teknolojisi ve öğretim*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Demir, S., Özmantar, F. M., Bingölbali, E. ve Bozkurt, A. (2011). Sınıf öğretmenlerinin teknoloji kullanmalarının irdelenmesi. *5th International Computer & Instructional Technologies Symposium*, 22-24 September 2011 Fırat University, Elazığ.
- Demircioğlu, H. G. (2000). Eğitimde yeni hedefler ve çoklu zekâ yaklaşımı. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*. 1(2), 47-50.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*, New York: Basic Book.
- Holznogel, D. (2005). Is technology integration happening? How can i tell? *NETC Circuit*. <http://www.netc.org/circuit/2005/winter/tech.html> adresinden erişilmiştir.
- Kefeli, P. (2013). *Öğretim Sürecinde Etkileşimli Tahta Kullanımına Yönelik Geliştirilen Bir Hizmet İçi Eğitim Kursu ve Yansımaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Koehler, M. J. ve Mishra, P. (2005). Teachers learning technology by design. *Journal of Computing in Teacher Education*. 21(3), 94-102.

- Maddux, C. D. ve Johson, D. L. (Eds.) (2006). *Type II uses of technology in teaching: Projects, case studies and soft applications*. New York: Haworth Press.
- Matheison, B. (2011). *Learning v. understanding: The difference between technology use and technology integration in the elementary classroom*. <http://sites.google.com/site/brittanymatheison/lessonplans> adresinden 12.12.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş: nicel ve nitel yaklaşımlar*. (D. Bayrak, H.B. Arslan, Z. Akyüz, Çev.) Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Sarı, M.H. ve Altun, S.A. (2015). Sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde teknoloji kullanımı üzerine nitel bir çalışma. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 6(9), 24-49.
- Sezer, A., İnel, Y. ve Gökalp, A. (2019). Çalışma grubu sosyal bilgiler öğretmenleri olan Türkiye'deki lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (Aralık 2019 sayısına kabul edildi).
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F.G. (2014). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stephens, M. (2011). *Technology integration through teacher training*. <http://marquea2.wordpress.com/2008/09/04/final-revision-of-arp/> adresinden 13.12.2018 tarihinde erişilmiştir.
- şanlı, C., Sezer, A. ve Pınar, A. (2016). Perceptions of geography teachers to integrating technology to teaching and their practices. *RIGEO*, 6(3), 234-252.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Sezer, A., İnel, Y. ve Gökalp, A. (2020). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğretim ve uygulamalarında teknolojinin entegre edilmesine yönelik algıları. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(Eğitim ve Toplum Özel Sayısı), 5626-5650. DOI: 10.26466/opus.660674

Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Problem Çözme Becerileri ile Yaşam Doyumlarının İncelenmesi¹

DOI: 10.26466/opus.787019

*

Feray Başgöze* – **Mücahit Kağan****

*Uzm. Psikolojik Danışman, Milli Eğitim Bakanlığı, Erzincan/ Türkiye

E-Posta: feraybasgoze@gmail.com

ORCID: [0000-0003-2822-2492](https://orcid.org/0000-0003-2822-2492)

**Prof. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan/ Türkiye

E-Posta: mkagan24@gmail.com

ORCID: [0000-0003-1983-5748](https://orcid.org/0000-0003-1983-5748)

Öz

Bu araştırmada, zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin problem çözme becerileri ile yaşam doyumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, kullanılan model ilişkisel tarama yöntemidir. Katılımcılar Erzincan İli'nde bulunan Özel Eğitim Mesleki Eğitim ve Özel Eğitim İş Uygulama Okulları'nda eğitimine devam eden zihinsel yetersizliği olan 138 çocuğun ebeveyninden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri Kişisel Bilgi Formu, Yaşam Doyumu Ölçeği ve Yetişkinlerde Problem Çözme Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde normallik varsayımının karşılandığı durumlarda parametrik analiz yöntemlerinden Pearson Korelasyon Analizi, Bağımsız Örneklem t Testi ve Regresyon analizi, normallik varsayımının karşılanmadığı durumlarda parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Araştırma elde edilen bulgularda, zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin yaşam doyumu ve problem çözme becerileri arasında pozitif yönde manidar bir ilişki tespit edilmiştir. Bununla birlikte ebeveynlerin yaşam doyumu ve problem çözme becerilerinin; cinsiyete, çocuklarının tanıma ve çocuklarının aldığı özel eğitim süresine göre farklılaştığı buna karşın yaş, eğitim düzeyi ve çocuğun birden fazla engelini olması gibi değişkenlerin ise yaşam doyumu ve problem çözme becerileri ile ilişkili olmadığı bulunmuştur. Ayrıca zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin yaşam doyumları üzerinde, problem çözme becerisinin, çocuklarının aldığı özel eğitim süresinin ve çocuklarının tanı durumunun anlamlı birer yordayıcı olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Zihinsel yetersizlik, problem çözme, yaşam doyumu

¹ Bu çalışma 1. Yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Investigation Of Problem Solving Skills And Life Satisfaction Of Parents Having Children With Mental Retardation

*

Abstract

The aim of this study is to investigate the problem solving skills and life satisfaction of parents having children with mentalretardation. The research was designed in a correlational survey method The sample of the study consisted of the parents having 138 children having mentally handicapped at Special Education Vocational Training and Special Education Practice School in province of Erzinçan. The data was collected through Personal Information Form, The Satisfaction with Life Scale and Problem Solving Scale for adults. In the analysis process, when the normality assumptions are provided, parametric tests like Pearson Correlation Analysis, Independent Sample t Test and Regression Analysis. Have been used, otherwise nonparametric tests like Kruskal Wallis H and Mann Whitney U Test have been used. When the results of the study have been evaluated, it has been determined that there is a positive and significant relationship between life satisfaction of parents having children with mental retardation and problem solving skills. However; life satisfaction and problem solving skills of parents having children with mental retardation become different according to gender, diagnosis of their children and how long their children have had special education. It has been detected that there is no relationship between some variables such as age, educational status, the child with multiple disabilities and their life satisfaction, also their problem solving skills. Inaddition, problem solving skills, special education period and diagnosis of their children are significant predictors of life satisfaction of parents having children with mental retardation.

Keywords: School, leadership, servant leadership

Giriş

Aile, toplumun temelini oluşturan ve sosyal bir kurum olarak varlığını sürdüren öğelerin başında yer almaktadır. Öyle ki bu kurum toplumun en küçük yapı taşı olarak kabul edilir ve bireylerin yaşamında vazgeçilmez bir öneme sahiptir. Aile parçası olduğu toplumun kültürünü, gelenek ve göreneklerini, değer yargılarını yansıtarak kendi içinde spesifik bir düzenle çevresiyle iletişim ve etkileşim içerisinde bulunan bir kurumdur. Evlilik ve kan bağı ile oluşan bu kurum karı- koca, çocuklar ve kardeşler arasındaki ilişkilerin meydana getirdiği toplumun en küçük birimidir (Nazlı, 2001).

Hayatın rutin akışı içerisinde aile birliğini oluşturmak bireyleri mutlu kılan mühim olaylardandır. Kurulan aile birliğinin ardından aileye dahil olan yeni bir bebek ise ailenin genişlemesine ve aile içi ilişkilerde pek çok değişikliğe neden olabilmektedir. Yeni bir çocuğa sahip olmanın ve onu yetiştirmenin ebeveynlerin yaşayabileceği en değerli ve aynı zamanda da en zor tecrübelerden biri olduğu söylenebilir. Çocuk yetiştirmek çiftlerde maddi ve manevi olarak büyük izler bırakır. Bununla birlikte ailenin sosyal yapısının da çocuğun üzerinde etkileri olabilir. Çünkü çocuğun ilk sosyal deneyimlerini kazandığı yer olan aile çocukların gelişiminde hem yol gösterici hem de kulları öğretici bir rol üstlenir (Friel ve Friel, 2003).

Her aile çocuğunun sağlıklı ve normal bir hayat sürmesini ister ve çocuğu dünyaya gelmeden önceki beklentisi de bu doğrultudadır. Nitekim ebeveynler için engeli olan bir çocuğa sahip olmak ise yaşamlarında karşılaşabilecekleri en zor ve yıpratıcı deneyimlerden biri olabilir. Engelli bir çocuğun doğumu birçok aile için acı ve şaşkınlık verici bir durum olabilir. Dünyaya gelen çocuklarının engelli olduğunu öğrenmeleri aile için hayal kırıklığı ve derin bir üzüntü yaşamalarına neden olabilir (Nazlı, 2001).

Engelli kavramı genel olarak bedensel özellikleri ve öğrenme yeterlilikleri normale göre farklılık gösteren bireyler için kullanılmaktadır (Yavuz, 2016). Engellilik, değiştirilemeyen ve devamlılık arz eden bir durumdur ve engel türlerinden biri zihinsel yetersizliktir (Çoban Esen, 2003). Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) Uluslararası Hastalıklar ve Sağlık Durumlarının Sınıflandırılmasında; zihinsel yetersizlik gelişim dönemlerinde tespit edilen, zihnin yetersiz gelişimi ve bilişsel, sosyal, dil ile ilişkili yeteneklerdeki bozulmalarla kendini gösteren bir durum olarak açıklamıştır. AZYED' in (Amerikan Zihinsel ve

Gelişimsel Yeti Eksiklikleri Derneği) 2010 yönergesinde ise zihinsel yetersizlik “Zihinsel yeti eksikliği” terimi kullanılarak tanımlanmıştır. Bu tanıma göre “Zihinsel yeti eksikliği, 18 yaşından önce başlayan, zihinsel işlevlerde ve kavramsal, sosyal ve pratik uyumsal becerilerde kendini gösteren anlamlı sınırlılıklar olarak karakterize edilen bir yetersizliktir (AAIDD, 2010)”. Kısaca zihinsel yetersizlik çocuğun yaşına oranla algılama, yönelim, bellek, soyutlama, neden-sonuç ilişkisi kurabilme, gerçeği kavrayabilme, yargılama, kendini ifade edebilme, öğrenme gibi yetilerinde yaşitlarına göre geri olması durumu olarak kabul edilen bir engellilik türüdür (Eripek, 1996).

Zihinsel yetersizlikte dahil tüm engel durumları sadece engeli olan bireyi değil aynı zamanda onunla birlikte yaşayan ve aynı ortak payda da buluşan ailesini de ilgilendirmektedir (Yavuz, 2016). Aile engeli olmayan çocukların bile ilerde yaşayacakları hayatın şekillenmesi noktasında ciddi bir öneme sahipken engelli çocukların hayatlarında çok daha önemli bir unsurdur (Karaçengel, 2007). Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynler için, çocuğun bakım sorumluluklarına, eğitime ve yaşamını nasıl idame ettirebileceğine yönelik düşünceler ciddi bir vicdan muhasebesine dönüşebilmektedir. Çocuğun yaşamı boyunca devam edecek bu süreçte aileler çok fazla sorunla karşılaşabilmektedir. Bu yorucu süreç pek çok kriz durumunu da beraberinde getirebilmektedir. Engeli olan çocuğun özel bakım ihtiyaçları, çocuğun var olan engeline ilişkin toplumun tutum ve yargıları, çocuğun içinde bulunduğu anın ve gelecekteki durumunun belirgin olmaması ve bunlara ek olarak ekonomik yetersizlikler ebeveynler için süregelen bir stres kaynağı olmaktadır. Dolayısıyla ebeveynlerin devam eden kriz ve stres durumlarına karşı uyum sağlamalarını gerektirmektedir. (Kaldırım, 2010).

Öte yandan aileler engelli çocuğa sahip olmayla ilgili yeterli deneyime ve çocuklarıyla nasıl ilgilenileceği ve onlara nasıl davranılacağı hakkında yeterli bilgiye sahip olmayabilirler. Bu durumda aileler yoğun bir kaygıyla ellerinden geleni yapmaya çalışarak bu durumun geçici olacağına inanmak isterler. Ayrıca ailede engelli bir çocuğun varlığı tutum ve değerlerin değişmesine de neden olur. Böyle koşullarda bazı ebeveynlerin yaşadıkları durumlarla mücadele ederken hissettikleri acı ve çaresizlik yaşamdan aldıkları doyumunu olumsuz yönde etkileyebilir. Nitekim alan yazında, zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin yaşamdan aldıkları doyumun bu durumdan olumsuz etkileyebileceği görülmüştür (Arman, 2009).

Yaşam doyumunu, bireyin, geçmiş yaşamı, içinde bulunduğu mevcut yaşamı ve gelecek yaşamı ile ilgili olan fikirlerini ifade eden bir kavramdır. (Diener ve Lucas, 1999). Diener'a (1984) göre, yaşam doyumunu yalnızca depresyon ve kaygı gibi psikolojik rahatsızlıkların ortadan kaldırılmasıyla değil aynı zamanda olumlu ve sağlıklı kişilik özellikleriyle de ilişkilendirilir. Yaşam doyumunu ile ilgili alan yazında, bu kavramın cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, kişinin sahip olduğu duygusal ve sosyal beceriler gibi çeşitli değişkenler ile ilişkili olduğu görülmektedir. Yaşam doyumunu ile ilişkili olan değişkenlerden biri de bireylerin sahip olduğu problem çözme becerisi olabilir.

Bireyler yaşamları boyunca sosyal ve iş çevresiyle ilgili zorluklarla karşılaşır. Problemlerin çözülebilmesi, yaşamda karşılaşılan bu zorlukların üstesinden gelenebilmesiyle olur. Problem çözme becerisi, bireylerin çevresiyle baş etmesinde en önemli özelliklerinden olan sosyal uyumunu ve günlük yaşamdaki başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Problem çözme becerileri yaşamın ilk döneminden itibaren kazandırılması gerekir ve yaşam boyu gerekli olur. Bu becerilerin kazandırılması bireylerin hem öğrenme süreçlerinde başarılı olmalarında hem de toplumsal ve kültürel hedeflere ulaşmalarında önemli bir rol oynamaktadır (Demirkıran, 2017). Bu doğrultuda bireylerin problem çözme becerileri ile yaşam doyumlarının ilişkili olabileceği ve problem çözme becerisindeki artışın bireylerin yaşam doyumları üzerinde olumlu etkiler doğurabileceği söylenebilir.

Yaşam doyumunu ve problem çözme becerileri ile cinsiyet faktörünün ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Öyle ki toplumda annelerin çocuk bakımında daha fazla sorumluluk üstlendikleri ve problemlili çocuklara karşı daha duyarlı davrandıkları görülmektedir. Özellikle yetersizliği olan çocuğa sahip anneler iş hayatına atılma ya da çalışıyorlarsa işlerinde yükselme gibi fırsatlarla daha az karşılaşmakta dolayısıyla anneler daha çok fedakârlıkta bulunmak zorunda kalabilmektedir (Demirkıran, 2017).

Yaşam doyumunu ve problem çözme becerisi üzerinde ilişkili olduğu düşünülen bir diğer değişken ise kişinin deneyimlerinin bir göstergesi olan yaş faktörüdür. Alan yazında yetişkinlerin problem çözme becerileri, duruma veya konuya ilişkin bilgi ve tecrübelerinin bir yansıması olarak sunulmaktadır (Soden ve Pithers, 2001). Ayrıca ebeveynlerin eğitim durumları da problem çözme ve yaşam doyumunu etkileyebilir. Nitekim eğitilmiş bireylerin

uyum yeteneğinin yüksek olduğu ve daha esnek davranışlar gösterebildikleri bu nedenle problemlerinin üstesinden daha kolay gelip etkili çözümler üretebildikleri ileri sürülmektedir (Stein ve Book, 2003).

Yaşam doyumu ve problem çözme becerisi ile ele alınması gereken bir diğer değişkenin çocuğun tanı durumu olduğu düşünülmektedir. Çünkü çocuğun zihinsel yetersizlik düzeyi arttıkça ebeveynlerin, duygusal tükenmişlikleri de artmaktadır (Arman, 2009). Benzer şekilde çocuğun engel sayısındaki artış, ailenin karşılaştığı problemlerin artmasına ve ebeveynlerin bu problemlerin üstesinden gelmelerinin zorlaşmasına neden olabilmektedir (Acar, 2009). Çocuğun aldığı özel eğitim süresi de üzerinde durulması gereken bir başka değişkendir. Çocuğun engel durumuna yönelik özel eğitim desteği alması ve ailenin de eğitim sürecine katılması ebeveynlerin hem problemlerle baş etme becerilerinin gelişmesine hem de bu süreçteki olumsuz durumlardan daha az etkilenmelerine katkı sağlayabilmektedir (Özgür ve Zan, 2004).

Alan yazında zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlere ilişkin yurt dışı çalışmalarının oldukça yaygın olduğu bilinmektedir. Ülkemizde ise özellikle son yıllarda zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlere yönelik yapılan çalışmalarda önemli bir artış tespit edilse de bu çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Oysaki Türkiye’de tahminen 9 milyon engelli birey yaşamaktadır (Ey-Der, 2019). Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü ve Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı tarafından yapılan 2002 Türkiye Özürlüler Araştırması’nın 2018’de güncellenen sonuçlarına göre; Türkiye’de engelli bireyler toplam nüfusun % 12.3’ü oluşturmakta ve bu grubun içinde zihinsel yetersizliği olan bireylerin ise toplam nüfusa oranının % 0.4 olduğu bilinmektedir. Toplum nüfusu üzerinde yadsınamaz bir gerçek olan bu oran zihinsel yetersizliği olan bireyler ve yakın çevreleri üzerinde yapılması gereken araştırmaları daha da elzem hale getirmektedir. Bununla birlikte bu araştırmada ele alınan zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin problem çözme becerileri ve yaşam doyumlarının bir arada incelendiği yurt içinde herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin yaşam boyunca karşılaştıkları güçlüklerin onların psikolojik sağlıkları üzerindeki etkisi dikkate alındığında, yaşam doyumu ve problem çözme becerileri ile ilişkili olabilecek olan sosyal ve eğitsel değişkenlerin belirlenmesi bu araştırmanın problemini

oluşturmaktadır. Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin problem çözme becerileri ve yaşam doyumlarının diğer değişkenlerle beraber tespiti, yaşanan olumsuzlukların saptanması ve bunların çözümüne yönelik öneriler ve hizmetler geliştirebilmek adına araştırmaya değer görülmüştür. Dolayısıyla yapılan bu çalışmanın ilgili literatüre katkı sunacağı düşünülmektedir.

Söz konusu bu kapsamda yapılan bu araştırmanın temel amacı zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin problem çözme becerileri ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin saptanmasıdır. Ayrıca bu kavramlar cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, çocuğun tanı durumu, özel eğitim alma süresi ve birden fazla engelinin olup olmaması değişkenleri açısından da incelenmiştir.

Bu bağlamda aşağıdaki problem durumları için cevaplar aranmıştır:

1. Ebeveynlerin yaşam doyumları ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Ebeveynlerin problem çözme becerileri ve yaşam doyumları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Ebeveynlerin problem çözme becerileri ve yaşam doyumları yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Ebeveynlerin problem çözme becerileri ve yaşam doyumları çocuklarının tanı durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Ebeveynlerin problem çözme becerileri ve yaşam doyumları çocuklarının aldığı özel eğitim süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Ebeveynlerin problem çözme becerileri ve yaşam doyumları çocuklarının birden fazla engelinin olup olmaması durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Ebeveynlerin problem çözme becerileri ve yaşam doyumları eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
8. Ebeveynlerin yaşam doyumlarını anlamlı yordayan değişkenler nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. İlişkisel tarama yöntemi, "iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını

ve/ya da derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir" (Karasar, 2009).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Erzincan İli'nde bulunan Özel Eğitim Mesleki Eğitim ve Özel Eğitim İş Uygulama Okulları'nda eğitimine devam eden zihinsel yetersizliği olan 138 çocuğun ebeveyninden oluşmaktadır. Katılımcıların 94' ü kadın 44'ü erkektir. Ebeveynler arasında en çok görülen yaş grubu 35-44 yaş iken (%42.8) ; en az görülen yaş grubu ise 55 yaş ve üstü katılımcılardır (%8.7). Katılımcılar arasında ilkokul mezunu olanların %44.9 ile en yüksek oranda olduğu; buna karşın %5,8'sinin ise okuryazar düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Ebeveynlerin çocuklarının %50.7 'sinin tanı durumlarının orta düzeyde %24.6' sının ise hafif düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca ebeveynlerin çocuklarının aldığı özel eğitim süresine bakıldığında %46.4' ünün 7 yıl ve üstü süredir bu eğitime devam etmekte olduğu, %13.8'inin ise çocuğunun ikinci bir engeli bulunduğu tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlere araştırmacı tarafından geliştirilen 'Kişisel Bilgi Formu', Diener ve ark (1985) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlama çalışması Dağlı ve Baysal (2016) tarafından yapılan "Yaşam Doyumu Ölçeği", Yaman ve Dede (2008) tarafından geliştirilen 'Yetişkinler İçin Problem Çözme Ölçeği' uygulanmıştır.

Yaşam Doyumu Ölçeği: Yaşam Doyumu Ölçeği kişinin öznel iyilik durumunu ölçmektedir. Tek alt boyut ve 5 maddeden oluşan 5' li likert tipinde bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek puanlar 5 ile 25 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan kişinin yaşam doyumunun yüksek olduğunu gösterir (Dağlı ve Baysal, 2016). Yaşam Doyumu Ölçeği, Diener ve ark. (1985) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlamasını Dağlı ve Baysal (2016) gerçekleştirmiştir. Açıklanan toplam varyans açımlayıcı faktör analizi sonucunda %68,389 olarak belirlenmiştir. Ölçek maddelerinin faktör yükleri 0.728 ile 0,893 arasında hesaplanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği hesaplanırken, korelasyon katsayısı $r=0,97$ ($p< ,01$) olarak saptanmıştır. Ölçeği

oluşturan maddelerin iç tutarlılığını veren Cronbach Alpha Katsayısı 0,88 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada da ölçeğin Cronbach Alpha Katsayısı 0,91 olarak hesaplanmıştır.

Yetişkinler İçin Problem Çözme Becerileri Ölçeği: Yetişkinlerin günlük yaşamlarındaki çeşitli problemlere yönelik problem çözme becerilerini ölçmek amacıyla, 5' li likert tipinde 5 alt boyut ve 18 maddeden oluşan bu ölçek Yaman ve Dede (2008) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğe verilebilecek cevaplar sonucunda alınabilecek en düşük puan 18, en yüksek puan 90'dır. Ölçekten alınan puan arttıkça cevaplayan bireylerin problem çözme beceri düzeylerinin de arttığı belirtilmektedir. Ölçeğe ilişkin güvenilirlik belirleme çalışmaları sonucunda, tüm ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının .88 olduğu tespit edilmiştir (Yaman ve Dede, 2008). Bu çalışmada ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği hesaplanırken korelasyon katsayısı $r=0,97$ ($p<,01$) olarak saptanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Bu form zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin; cinsiyetini, yaşını, eğitim düzeyini; çocuğunun tanısını, başka bir engelinin olup olmama durumunu ve aldığı özel eğitimin süresini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan 7 kapalı uçlu sorudan oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

İlk olarak veri setindeki tek değişkenli uç değerler incelenmiştir. Tek değişkenli uç değerler Z puanlarının hesaplanması yoluyla belirlenmiştir. Z puanı $[-3,3]$ aralığı dışında kalan değerler uç değer olarak değerlendirilmiştir. Z puanları hesaplandıktan sonra bütün Z puanlarının $[-3,3]$ aralığında kaldığı görülmüş ve veri setinde tek değişkenli uç değerlerden kaynaklı herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

Tek değişkenli normallik varsayımı betimsel istatistiklerden çarpıklık ve basıklık katsayıları yoluyla incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin $[-1,1]$ aralığında olması tek değişkenli normallik varsayımının sağlandığını gösterir (Büyüköztürk, 2012). Ölçekler için çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan incelemede çarpıklık katsayısı değerleri $[-1,1]$ aralığında olduğu görülmüştür. Basıklık katsayıları incelendiğinde problem çöz-

meye ait basıklık katsayısı değerlerinin $[-1,1]$ aralığında olduğu; yaşam doyumuna ait basıklık katsayısının ise $-1,236$ olduğu görülmüştür. Elde edilen çarpıklık ve basıklık katsayıları birlikte değerlendirildiğinde boyutların çoğunluğunun çarpıklık ve basıklık katsayıları için istenen aralıkta yer aldığı görülmektedir. Bu sebeple tek değişkenli normallik varsayımının sağlandığı kabul edilmiştir.

Elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 20.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin cinsiyetlerine ve çocukların aldığı özel eğitim süresine göre problem çözme becerileri ile yaşam doyumlarının karşılaştırılmasında parametrik testlerden Bağımsız Örneklem t Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılmıştır. Buna karşın zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin problem çözme becerileri ile yaşam doyumlarının; yaş, eğitim durumu, çocuklarının tanı durumu ve çocuğun birden fazla engelinin olup olmaması değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığı parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H ve Maan Whitney U Testi ile analiz edilmiştir. Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin yaşam doyumunu ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesinde de Pearson Korelasyon analizine başvurulmuştur. Ayrıca zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin yaşam doyumlarını yordayan değişkenlerin belirlenmesinde çoklu Regresyon analizine başvurulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde ilk olarak zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin problem çözme becerileri ve yaşam doyumlarının cinsiyet, yaş, eğitim durumu, çocuğun tanı durumu, çocuğun engel durumu, çocuğun aldığı özel eğitim süresi gibi değişkenler açısından farklılaşp farklılaşmadığı; zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin problem çözme becerilerinin yaşam doyumlarının yordayıcısı olup olmadığı incelenmiş ve elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin yaşam doyumları ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu ile incelenmiş, elde edilen bulgular Tablo 1' de sunulmuştur.

Tablo 1. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Yaşam Doyumu ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu

Değişken	YD	PÇ
Yaşam Doyumu (YD)	-	.592*
Problem Çözme (PÇ)	.592*	-

Tablo 1 incelendiğinde zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin yaşam doyumu ile problem çözme becerileri arasında ($r = .592, p < .05$), pozitif yönde manidar bir ilişki olduğu elde edilen bulgular arasındadır.

Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin problem çözme becerileri ve yaşam doyumlarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Bağımsız Örneklem T Testi ile incelenmiş, elde edilen bulgular Tablo 2' te sunulmuştur.

Tablo 2. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Yaşam Doyumu ve Problem Çözme Becerisinin Cinsiyetleri Açısından Farklılaşmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
Yaşam Doyumu	Kadın	94	13.11	4.87	136	-3.251	.001	.007
	Erkek	44	16.15	5.61				
Problem Çözme	Kadın	94	62.03	19.66	136	-1.750	.082	.022
	Erkek	44	68.25	18.98				

Tablo 2' ye göre erkekler ve kadınların yaşam doyumu ($t_{(136)} = -3.251, p < .01$), puanları arasında manidar bir farklılık bulgulanmıştır ($p < .05$). Erkeklerin yaşam doyumlarının ($\bar{X} = 16.15$) kadınlara göre ($\bar{X} = 13.11$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu yaşam doyumu ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde de yorumlanabilir. Yapılan test sonucunda hesaplanan η^2 değeri .007'dir. Buna göre yaşam doyumu puanlarında gözlenen varyansın yaklaşık %7'sinin cinsiyete bağlı olduğu ifade edilebilir. Buna karşın erkekler ve kadınların problem çözme becerileri ($t_{(136)} = -1.750$) arasında manidar bir farklılık bulgulanmamıştır. ($p > .05$).

Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin problem çözme becerileri ve yaşam doyumlarının yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis Analizi ile incelenmiş, elde edilen bulgular Tablo 3' de sunulmuştur.

Tablo 3. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Yaşam Doymunu ve Problem Çözme Becerisinin Yaşları Açısından Farklılaşmasına İlişkin Kruskal Wallis Analizi Sonuçları

	Yaş	N	\bar{X}	SO	χ^2	sd	p
Yaşam Doymunu	25-34	21	13,5238	65,45	,399	3	,940
	35-44	59	14,2373	70,96			
	45-54	46	14,1957	70,35			
	55 ve üzeri	12	13,9167	66,17			
Problem Çözme	25-34	21	60,9048	62,67	2,815	3	,421
	35-44	59	66,5593	75,65			
	45-54	46	63,1739	67,14			
	55 ve üzeri	12	60,1667	60,25			

Tablo 3' e bakıldığında yaşam doymunu ($\chi^2=,399$) ve problem çözme becerisinin ($\chi^2=2,815$) ebeveynlerin yaşlarına göre manidar farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analiz sonucunda yaşam doymunu ve problem çözme becerisinin ebeveynlerin yaşlarına göre manidar bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>.05$)

Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin problem çözme becerileri ve yaşam doymularının çocuklarının tanı durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis Analizi ile incelenmiş, elde edilen bulgular Tablo 4' te sunulmuştur.

Tablo 4. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Yaşam Doymunu ve Problem Çözme Becerisinin Çocuğunun Tanı Durumu (Hafif, Orta, Ağır, Çok Ağır) Açısından Farklılaşmasına İlişkin Kruskal Wallis Analizi Sonuçları

	Tanı	N	\bar{X}	SO	χ^2	sd	P	Anlamlı Fark
Yaşam Doymunu	Hafif (H)	34	16,1176	84,22	13,530	3	,004	H- A H- ÇA O- A
	Orta (O)	70	14,3857	72,07				
	Ağır (A)	27	11,5926	50,30				
	Çok Ağır (ÇA)	7	10,8571	46,36				
Problem Çözme	Hafif (H)	34	67,0000	75,60	16,131	3	,001	H- ÇA O- ÇA A- ÇA
	Orta (O)	70	66,9429	75,69				
	Ağır (A)	27	60,1481	59,26				
	Çok Ağır (ÇA)	7	35,1429	17,43				

Tablo 4 incelendiğinde zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin yaşam doymularında çocuklarının tanı durumuna göre manidar bir farklılık saptanmıştır (χ^2 (sd= 3, n=138) = 13,530, $p<.05$). Bu farklılığın hangi grup-

lar arasında olduğunu tespit etmek için Mann Whitney U testi ile kıyaslamalar yapılmıştır. Yapılan kıyaslamalar sonucunda farklılığın hafif düzey zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerle ağır düzey zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip aileler arasında ($U=274,00$; $z=-2,698$) hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip aileler lehine manidar farklılık, hafif düzey zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerle çok ağır düzey zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip aileler arasında ($U=62,000$; $z=-1,985$) hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip aileler lehine manidar farklılık ve orta düzey zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerle ağır düzey zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip aileler arasında ($U=617,500$; $z=-2,643$) orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip aileler lehine manidar farklılık bulgulanmıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, hafif, orta ve ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerin yaşam doyum düzeylerinin çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ailelere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca Tablo 4' de zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin problem çözme becerilerinde çocuklarının tanı durumuna göre manidar bir farklılık olduğu görülmektedir (χ^2 (sd= 3, n=138) = 16,131, $p<.05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Mann Whitney U testi ile kıyaslamalar yapılmıştır. Yapılan kıyaslamalar sonucunda farklılığın hafif düzey zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerle çok ağır düzey zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip aileler arasında ($U=18,000$; $z=-3,502$) hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip aileler lehine manidar farklılık, orta düzey zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerle çok ağır düzey zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip aileler arasında ($U=45,000$; $z=-3,547$) orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip aileler lehine manidar farklılık ve ağır düzey zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerle çok ağır düzey zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip aileler arasında ($U=31,000$; $z=-2,709$) ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip aileler lehine manidar farklılık bulgulanmıştır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, hafif, orta ve ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerin problem çözme becerilerinin çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ailelere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin problem çözme becerileri ve yaşam doyumlarının çocuklarının birden fazla engelinin olup olmaması durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney U Testi incelenmiş, elde edilen bulgular Tablo 5' de sunulmuştur.

Tablo 5. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Yaşam Doyumunu ve Problem Çözme Becerisinin Çocuklarının Engel Durumu Sayısı Açısından Farklılaşmasına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Engel Durumu	N	\bar{X}	SO	ST	U	p
Yaşam Doyumu	Evet	19	14,2105	69,50	1320,50	1130,500	1,000
	Hayır	119	14,0672	69,50	8270,50		
Problem Çözme	Evet	19	63,4211	64,61	1227,50	1037,500	,565
	Hayır	119	64,1092	70,28	8363,50		

Tablo 5' e göre birden fazla engeli olan çocuğa sahip olan ve olmayan ebeveynlerin yaşam doyumu ve problem çözme becerileri arasında manidar bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$).

Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin problem çözme becerileri ve yaşam doyumlarının çocuklarının aldığı özel eğitim süresine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Tek Yönlü Varyans Analizi ile incelenmiş, elde edilen bulgular Tablo 6' da sunulmuştur.

Tablo 6. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Yaşam Doyumunu ve Problem Çözme Becerisinin Çocuklarının Aldığı Özel Eğitim Süresi Açısından Tek yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Faktörler		Kareler		Kareler Ortalaması	F	p	İf	Anlamlı Fark
		Toplamı	Sd					
Yaşam Doyumu	Gruplar Arası	194,034	2	97,017	4,459	,015	,05	A-C
	Grup içi	3652,923	135	27,059				B-C
	Toplam	3846,957	137					
Problem Çözme	Gruplar Arası	400,075	2	200,038	,517	,598		
	Grup içi	52241,896	135	386,977				
	Toplam	52641,971	137					

(A= 3 yıl altı; B= 3 ile 7 yıl arası; C= 7 yıl üstü)

Tablo 6 incelendiğinde yaşam doyumu puanları (LF= 3.278; $p<.05$) ve problem çözme puanları için (LF= 3,199; $p<.05$) varyansların homojenliğinin sağlanmadığı görülmüş, bu nedenle Welch'in ANOVA testi kullanılmıştır (Moder, 2010). Analiz sonuçları incelendiğinde yaşam doyumunun ebeveynlerin çocuklarının özel eğitim süresine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($F_{3-135}=3,585$; $p<.05$). Anlamlı farkın kaynağını tespit etmek üzere LSD testi yapılmıştır. LSD testi sonuçları A-B grupları arasında B lehine ve A-C grupları arasında C lehine bulgulanmıştır.

Etki büyüklüğünü belirlemek için hesaplanan eta kare değerinin düşük düzeyde olduğu saptanmış ($\eta^2=.05$), bu durumda özel eğitim süresinin gözlenen varyansın % 5'inin yaşam doyumuna bağlı olduğu söylenebilir. Buna karşın zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin çocuklarının özel eğitim süresi açısından problem çözme becerileri arasında manidar bir farklılık bulgulanmamıştır. ($p>.05$).

Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin problem çözme becerileri ve yaşam doyumlarının eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis Analizi ile incelenmiş, elde edilen bulgular Tablo 7' de sunulmuştur.

Tablo 7. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Yaşam Doyumu ve Problem Çözme Becerisinin Eğitim Düzeyleri Açısından Farklılaşmasına İlişkin Kruskal Wallis Analizi Sonuçları

	Tanı	N	\bar{X}	SO	χ^2	sd	p
Yaşam Doyumu	Okur- Yazar Değil	8	15,6250	82,69	7,220	5	,205
	Okur- Yazar	10	14,5000	73,35			
	İlkokul	62	13,0484	60,94			
	Ortaokul	20	13,6000	66,68			
	Lise	28	15,6786	81,98			
	Üniversite	10	15,4000	78,90			
Problem Çözme	Okur- Yazar Değil	8	64,3750	69,31	5,987	5	,307
	Okur- Yazar	10	59,0000	52,85			
	İlkokul	62	64,4677	71,10			
	Ortaokul	20	58,9000	56,60			
	Lise	28	67,7500	80,25			
	Üniversite	10	65,7000	72,10			

Tablo 7' ye göre zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin yaşam doyumunu ve problem çözme becerisinin ebeveynlerin eğitim düzeyi açısından manidar bir farklılık göstermediği bulgulanmamıştır ($p>.05$).

Araştırma kapsamında yapılan analizler sonucunda yaşam doyumunu ile ilişkili olduğu belirlenen problem çözme becerisi, cinsiyet, çocuğun aldığı özel eğitim süresi ve tanı durumu değişkenleri üzerinden regresyon analizi gerçekleştirilmiş, elde edilen sonuçlar Tablo 8' de verilmiştir. Regresyon analizini yürütebilmek için çocuğun aldığı özel eğitim süresi ve tanı durumu değişkenleri ilk önce "kukla (dummy)" değişken olarak kodlanmıştır.

Tablo 8. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Yaşam Doyumlarının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Değişken	B	S.H.	Beta	t	İkili r	Kısmi r	R	R ²	F
1	Sabit	3,847	1,251	-	3,076*	-	,592	,592	,350	73,281
	PÇ	,160	,019	,592	8,560**	,592	-			
2	Sabit	4,120	1,187	-	3,472**	-	,626			49,097
	PÇ	,166	,018	,613	9,336**	,592	-,330	,649	,421	
	Süre	-3,722	,915	-,267	-4,067**	-,218	-			
3	Sabit	3,845	1,156	-	3,326**	-	,628			37,765
	PÇ	,162	,017	,598	9,339**	,592	-,358	,677	,458	
	Süre	-3,955	,892	-,284	-4,433**	-,218	,253			
	Tanı	2,377	,785	,194	3,027*	,220	-			

Not: * = p<.05 ; ** = p<.001; PÇ= problem çözme; Süre= Özel eğitim süresi; Tanı= Çocuğun tanı durumu

Bu kapsamda cinsiyet için kadın “0”, erkek “1” olarak, gelir durumu değişkeni için 0- 1404 TL ve 1405- 2900 TL arası “0”, 2900 TL üstü “1” olarak, çocuğun tanı durumu değişkeni için orta, ağır ve çok ağır düzey “0”, hafif düzey “1” olarak, çocuğun özel eğitim süresi değişkeni için ise 3 yıl ve üstü “0”, 3 yıl altı “1” olarak kodlanmıştır.

Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin yaşam doyumlarını yordayan değişkenleri belirlemek için değişkenlerin istatistiksel değerlerine bağlı olarak yordama sırasının belirlendiği adımsal regresyon analizi yürütülmüştür. Adımsal regresyon analizi model testinden ziyade model kurmada daha uygun görülmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu nedenle zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin yaşam doyumlarına ilişkin çalışmaların yeterli sayıda olmadığı düşünüldüğünde bu konuya ilişkin modeller geliştirebilecek çalışmalara yön vermesi amacıyla adımsal regresyon analizi tercih edilmiştir.

Tablo 8 incelendiğinde açıklanan varyansların istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($F_{1-136}=73.281$; $F_{2-135}=49.097$; $F_{3-134}=37.765$, $p<.000$). Yordayan değişkenler model üzerinde yordama işlemini başarı ile yerine getirdiğinden bir sonraki aşamada yaşam doyumunun yordanmasına ilişkin adımsal çoklu regresyon analizi uygulanmıştır.

Adımsal regresyon analizinin birinci adımında Problem Çözme Becerisinin ebeveynlerin yaşam doyumlarını yordama da ki beta katsayısı ,592 olup, beta katsayısının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları anlamlı bulunmuştur

($t_{p.çözme}=8,560$; $p<.000$). Buna göre tek başına Problem Çözme Becerisinin, ebeveynlerin yaşam doyumlarını yönelik tutumlarının% 35'ini açıkladığı görülmüştür ($R=.592$; $R^2=.350$; $p<.000$).

Adımsal regresyon analizinin ikinci adımında Problem Çözme Becerisinin yanına Özel Eğitim Süresi değişkeni de eklenmiştir. Modeldeki diğer değişkenler sabit tutulduğunda Problem Çözme Becerisinin ebeveynlerin yaşam doyumlarını yordama da ki beta katsayısı ,613 ; Özel Eğitim Süresi değişkeninin yaşam doyumlarını yordama da ki beta katsayısı -,267 olup, beta katsayısının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları anlamlı bulunmuştur ($t_{p.çözme}=9.336$; $p<.000$ / $t_{ö.e.süresi}=-4.067$; $p<.000$). Buna göre diğer değişkenler sabit tutulduğunda Problem Çözme Becerisinin ve Özel Eğitim Süresi değişkeninin ebeveynlerin yaşam doyumlarını yönelik tutumlarının% 42'sini açıkladığı görülmüştür ($R=.649$; $R^2=.421$; $p<.000$). Adımsal regresyon analizinin üçüncü adımında Problem Çözme Becerisi, Özel Eğitim Süresi ve yanına Tanı Durumu değişkeni de eklenmiştir. Modeldeki diğer değişkenler sabit tutulduğunda Problem Çözme Becerisinin ebeveynlerin yaşam doyumlarını yordama da ki beta katsayısı ,598 ; Özel Eğitim Süresi değişkeninin yaşam doyumlarını yordama da ki beta katsayısı -,284; Tanı Durumu değişkeninin yaşam doyumlarını yordama da ki beta katsayısı ,194 olup, beta katsayısının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları anlamlı bulunmuştur ($t_{p.çözme}=9.339$; $p<.000$ / $t_{ö.e.süresi}=-4.433$; $p<.000$ / $t_{tanıdurumu}=3.027$; $p<.05$). Buna göre diğer değişkenler sabit tutulduğunda Problem Çözme Becerisi, Özel Eğitim Süresi ve Tanı Durumu değişkeninin ebeveynlerin yaşam doyumlarını yönelik tutumlarının% 45'ini açıkladığı görülmüştür ($R=.677$; $R^2=.458$; $p<.000$).

Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, (β) zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin yaşam doyumunu yordayan değişkenlerin görece önem sırası; problem çözme becerisi, çocuğun aldığı özel eğitim süresi ve çocuğun tanı durumu durumudur.

Tartışma ve Sonuç

Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Yaşam Doyumu ve Problem Çözme Becerisi Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuç ve Tartışma:

Bu araştırma sonucunda ulaşılan ilk bulguya göre zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin yaşam doyumunu ile problem çözme becerisi ara-

sında anlamlı ilişki olduğu ve korelasyon değerlerinin pozitif yönde orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yaşam doyumunun problem çözme becerileri ile birlikte doğrudan ele alındığı bir araştırmaya yurt içi ve yurt dışı alan yazında rastlanmamıştır. Bu iki kavramı dolaylı olarak inceleyen çalışmalara bakıldığında ailede engelli bir çocuğun olması, engeli ne olursa olsun bazı özel güçlükleri de beraberinde getirdiği, ailelerin yaşadığı bu güçlükler; psikolojik, ekonomik, eğitimsel, yaşam tarzı, aile çevresi ve sosyal çevre ile ilişkiler ve çocuğun tanı durumundan kaynaklanabildiği görülmektedir (Işıkhah, 2005). Bununla birlikte Okanlı ve arkadaşları (2004) zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin çeşitli düzeylerde kaygı, depresyon, düşük özsaygıya sahip oldukları, engellenmişlik hissi yaşadıkları ve şahsi doyumlarının düşük olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan çalışmalara bakıldığında ebeveynlerin problem çözme becerisini geliştirerek ailenin yaşadığı güçlükler karşısında onların daha kolay çözüme ulaşmalarının sağlanabileceği söylenebilir. Ayrıca ebeveynlerin problem çözme becerisini geliştirerek kaygı ve depresyon durumları ile de baş etmelerini kolaylaştırıp bu sayede yaşam doyumlarının arttırılabileceği düşünülmektedir.

Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Cinsiyetlerine Göre Yaşam Doyumu ve Problem Çözme Becerisine İlişkin Sonuç ve Tartışma:

Araştırmada ikinci olarak cinsiyet değişkenine göre yaşam doyumunda manidar bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine bağlı olarak yaşam doyumu açısından erkeklerin ortalama puanlarının, kadınların ortalama puanlarından anlamlı biçimde farklılık gösterdiği saptanmıştır. Yaşam doyumu açısından erkeklerin lehine bir farklılık bulunmaktadır. Buna karşın cinsiyet değişkeni ile problem çözme becerileri arasında manidar bir farklılık bulgulanmamıştır. Ebeveynlerin cinsiyetlerine göre yaşam doyumu ile problem çözme becerisi arasındaki ilişki alan yazında incelendiğinde farklı sonuçlar görülmüştür. Yaşam doyumu değişkeninin cinsiyete göre farklılaştığını gösteren sonuçların yanı sıra (Akarsu, 2014, Kaner, 2004), farklılaşmadığını (Lavalley, Hatch, Michalos ve McKinley, 2007, Arslan, Hamarta ve Deniz, 2002) gösteren bulgular da saptanmıştır. Benzer durum problem çözme kavramı için de geçerlidir. Problem çözme becerisinin cinsiyete göre farklılaşmadığını gösteren sonuçlar olmakla birlikte (Vatan, Dağ 2009, Tavlı, 2009, Güner, 2006), farklılaştığını (Serin, 2010) gösteren sonuçlar da bulunmaktadır.

Bu bağlamda, aile içindeki roller dikkate alındığında genellikle söz konusu bakım yükünün daha çok annelerde olduğu söylenebilir. Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip olmak; annelerin enerjilerini tüketmesi, kendilerine ayıracak boş zamanının kalmaması ve evde sürekli iş gören kişiler haline gelmeleri gibi nedenlerle yaşamlarında önemli bir etkiye sahip olabilir (Duygun, 2001). Dolayısıyla zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin babalara göre yaşam doyumu puanlarının daha düşük olması beklenebilir.

Problem çözme becerisi ve cinsiyet değişkeni arasında manidar bir farklılık bulunmamıştır. Günümüzde kadınlar günlük hayatın içerisinde daha fazla yer almaktadırlar (Kaya, 2014). Bu durumun da kadınların problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir.

Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Yaşlarına Göre Yaşam Doyumu ve Problem Çözme Becerisine İlişkin Sonuç ve Tartışma:

Yaş değişkeninin yaşam doyumu ve problem çözme becerisi ile ilişkisi alan yazında farklı sonuçlarla yer bulmuştur. Yaşam doyumunun yaş değişkenine göre farklılaştığını gösteren sonuçlar olmakla birlikte (Kavas, 2013, Çelik, 2017), farklılaşmadığını (Taş, 2011) gösteren sonuçlarda vardır. Problem çözme kavramında ise ebeveynlerin yaşına göre problem çözme becerilerinin hem farklılaştığını (D'Zurilla ve ark, 1998, MacPherson, 2002) hem de farklılaşmadığını (Kaya, 2014, Demirkıran, 2017) sonuçlara rastlanmıştır.

Örneğin, D'Zurilla ve arkadaşları (1998), problem çözme becerisinin yaş ilerledikçe artış gösterdiğini, 60 yaşından sonra ise tekrar düşmeye başladığını ifade etmişlerdir. MacPherson (2002) da, 30 yaşın üstündeki bireylerin problem çözme becerilerinin 30 yaşın altındakilere göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Bu çalışmada elde edilen yaşam doyumu ve problem çözme becerisi ile yaş değişkeni arasında manidar bir farklılık olmaması sonucunun olası nedenleri arasında ebeveynlerin çocukları küçük yaşlarda iken az olan beklentilerin çocukları büyüdükçe artması ve bu süreçte zihinsel yetersizliği olan çocukları ile normal yaşlıları arasındaki farkın büyümesi, çocuklarındaki problemlerin eğitimle ortadan kalkmadığını görmeleri ve ebeveynler ve çocukları yaş aldıkça uygun eğitim kurumlarının ve sosyal servislerin yetersizliği gibi durumlar gösterilebilir (Akıncı Aydoğan, 1999).

Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Yaşam Doyumu ve Problem Çözme Becerisinin Çocuğunun Tanı Durumu (Hafif, Orta, Ağır, Çok Ağır) Açısından Farklılaşmasına İlişkin Sonuç ve Tartışma:

Araştırma sonucunda ulaşılan bir diğer bulguya göre çocuğun tanı durumu değişkenine bağlı olarak ebeveynlerin yaşam doyumu ve problem çözme becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin yaşam doyumuyla ilgili yapılan kıyaslamalar sonucunda tanı durumlarında (hafif, ağır, çok ağır) zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip aileler arasında hafif zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip aileler lehine anlamlı farklılık bulgulanmıştır. Orta ve çok ağır düzey zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip aileler arasında ise orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip aileler lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin problem çözme becerileriyle ilgili yapılan kıyaslamalarda ise çok ağır düzey zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerle, hafif, orta ve ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip aileler arasında; hafif, orta ve ağır düzeyde tanısı olan çocuğa sahip aileler lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir.

Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin çocuklarının tanı durumuna göre yaşam doyumu ile problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Yaşam doyumunun çocuklarının tanı durumuna göre hem farklılaştığını (Akarsu 2014) hem de farklılaşmadığını (Sarıkaya, 2011) gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Sarıkaya' nın (2011) çocukların engellilik düzeyine göre ebeveynlerin stresle başa çıkma düzeylerinin farklılık gösterdiği bir çalışmasına rastlansa da farklılık göstermediği herhangi bir çalışmaya alan yazında rastlanmamıştır.

Araştırmada yaşam doyumu ve problem çözme becerisi ile çocuğun tanı durumu değişkeni arasında da manidar bir farklılık tespit edilmiştir. Arman (2009) tarafından yapılan çalışmada, çocuğun zihinsel yetersizlik düzeyi arttıkça ailelerin, duygusal tükenmişlikleri ve duyarsızlaşma durumlarının arttığını tespit edilmiştir. Ayrıca çocuğun zihinsel yetersizlik düzeyi arttıkça ailelerin problem çözme becerilerinde azalma meydana gelebileceği bunun yanı sıra çocuğun zihinsel yetersizlik düzeyinin daha az olmasının ailelerin çocuklara dair iyileşme beklentilerini arttırabileceğinden ötürü bu durumun

ebeveynlerin problem becerilerinde etkili olabileceği düşünölmektedir. Bu bağlamda zihinsel yetersizlik düzeyindeki azalmanın ebeveynlerin, yaşam doyumunu ve problem çözme becerilerini arttırması beklenmektedir.

Zihinsel Yetersizliği Olan ocuğun Birden Fazla Engelinin Olması Durumuna Göre Ebeveynlerinin Yaşam Doyumu ve Problem özme Becerisine İlişkin Sonuç ve Tartışma:

Araştırmada elde edilen diğer bir sonuç birden fazla engeli olan ve olmayan çocuğa sahip ebeveynlerin yaşam doyumunu ve problem çözme becerilerinin puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamasıdır.

Çocuğun engel sayısındaki artış ailelerin karşılaştıkları problemlerin artmasına ve bu problemlerin üstesinden gelmelerinin zorlaşmasına neden olmaktadır (Acar, 2009). Bu araştırmada, zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin yaşam doyumunu ve problem çözme becerisinin çocuğun başka bir engel durumunun olup olması durumunda değişmesi beklenmiştir. Ancak elde edilen bulgular bu varsayımı desteklememiştir. Bunun nedenleri arasında gruplar arası dağılımın eşit olmaması gösterilebilir. Elde edilen bu sonuç doğrultusunda ailenin birden fazla engeli olan çocuğa sahip olması durumunun yaşadıkları sorunların çeşitliliği bakımından onların tecrübelerini arttırabileceği ve bununda sorunlar karşısında gösterdikleri dirence katkı sağlayabileceği düşünölmektedir. Nitekim ilgili alanyazın incelendiğinde her iki değişkenin de beraber ele alındığı yeterli sayıda çalışmaya rastlanmamıştır. Birden fazla engeli olan çocuğa sahip ailelere yönelik çalışmaların arttırılmasının alan yazına katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

Zihinsel Yetersizliği Olan ocuğun Aldığı Özel Eğitim Süresine Göre Ebeveynlerinin Yaşam Doyumu ve Problem özme Becerisine İlişkin Sonuç ve Tartışma:

Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin yaşam doyumlarının çocuklarının özel eğitim süresine göre farklılaştığı bu araştırmadan elde edilen diğer bir sonuçtur. Yapılan kıyaslamalarda; 3 yıl altı özel eğitim almış çocukların ebeveynleri ile 3- 7 yıl ve 7 yıl üstü özel eğitim almış çocukların ebeveynleri arasında 3- 7 yıl ve 7 yıl üstü özel eğitim almış çocukların ebeveynleri lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir.

Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin çocuklarının aldığı özel eğitim süresine göre yaşam doyumları ve problem çözme becerileri değişkenlerinin ele alındığı araştırmalarda farklı sonuçlar görülmektedir. Örneğin, yaşam doyumu değişkeninin çocuğun aldığı özel eğitim süresine göre hem farklılaştığı (Akıncı Aydoğan, 1999) , hem de farklılaşmadığı (Acar, 2009) sonuçlar bulunmuştur.

Problem çözme değişkenine bakıldığında ise Demirkıran (2017) tarafından yapılan çalışmada çocuklarının özel eğitim alma süresinin problem çözme becerisi üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilmişken Konukbay' ın (2005) çalışmasında çocukların özel eğitim süresindeki artışın ebeveynlerin problem çözme becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

Bir bakıma zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynler, çocukları özel eğitim aldıkları müddetçe onlara karşı yaklaşımları konusunda bir eğitime dâhil olurlar denilebilir. Ebeveynler çocuklarının eğitimlerine karar verme, eğitim masraflarını üstlenme ve çocuklarının hak ve sorumluluklarına dair daha bilinçli olmayı öğrenebilirler. Bu sayede çocuklarına yardımcı olduklarını düşünen ebeveynler psikolojik olarak daha iyi hissederler (Özgür ve Zan, 2004). Dolayısıyla aile üyelerinin aralıklarla bir araya gelerek kendilerine ve çocuklarına ilişkin duygu ve düşüncelerini paylaşmaları onların yaşam doyumlarını artabilir.

Diğer taraftan bu araştırmada elde edilen zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin problem çözme becerilerinin çocuğun aldığı özel eğitim süresine göre manidar bir farklılık göstermemesi sonucuna dair olası nedenler arasında, ebeveynlerin çocuklarının eğitim aldıkları süreçte kendi uyumları içinde bir gelişme sağlayabilecekleri ve çocuklarını bu süreçte daha iyi tanıyarak yaşanan sorunlara dair uygun çözümlere ulaşabilecekleri düşünülmektedir. Çocukların aldıkları eğitimin ebeveynlerin beklentilerini karşılamadığı ve aldıkları eğitimin süresinin uzadığı durumlarda; ebeveynler olumsuz duygularla daha çok karşı karşıya kalabilmektedir (Acar, 2009).

Ebeveynlerin Eğitim Düzeyine Göre Yaşam Doyumu ve Problem Çözme Becerisine İlişkin Sonuç ve Tartışma:

Çalışmanın diğer bir sonucuna göre ebeveynlerin yaşam doyumları ve problem çözme becerileri ile eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Bu sonuç Balkan (2008), tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucu ile paraleldir. Benze şekilde Taş (2011), eğitim düzeyi değişkenine göre yaşam doyum düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığını bulgulamıştır. Öte yandan Akandere (2009), yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynler üzerinde gerçekleştirmiş olduğu çalışmasında eğitim düzeyinin yaşam doyumunu üzerinde olumlu etkisi olduğunu gözlemlemiştir.

Problem çözme kavramına bakıldığında ise annelerin eğitim düzeylerinin problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Ayıldız ve diğ., 2012). Ayrıca Quine ve Pahl (1991) yapmış oldukları çalışmada eğitim düzeyi yüksek olan anne-babaların problem çözme becerilerinin daha iyi olduğunu tespit etmişlerdir. Öte yandan Kaya (2014) tarafından yapılan çalışmada da ebeveynlerin eğitim düzeyinin problem çözme becerileri üzerinde etkisi olmadığı görülmüştür.

Günümüzde eğitimden beklenen, demokratik, yaratıcı, üretici, eleştirel ve çok yönlü düşünebilen, öğrenmeyi öğrenen, problem çözebilen, insanlara saygılı ve düşüncelere hoşgörü ile bakabilen sorumluluk sahibi bireyler yetiştirmektir (Tümkaya, Aybek, Aldaş 2009). Bu bağlamda eğitimin, problem çözme becerilerine olumlu yönde katkı sağlaması beklenen bir sonuçtur. Stein ve Book (2003) problemlerinin üstesinden gelebilen ve etkili çözümler üretebilen eğitilmiş bireylerin, yaşamda meydana gelen olaylar karşısında uyum yeteneklerinin yüksek olması ve esnek davranışlar gösterebilmeleri sayesinde yaşam doyumlarının da yüksek olacağını belirtilmektedirler.

Buna karşın bu çalışmada zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin yaşam doyumunu ve problem çözme becerilerinin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemesinin olası nedenleri arasında araştırma örnekleminde gruplar arası dağılımın eşit olmaması gösterilebilir.

Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Yaşam Doyumlarının Yordanmasına İlişkin Sonuç ve Tartışma:

Bu çalışmada elden edilen sonuçlara göre zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin problem çözme becerileri, çocuklarının aldığı özel eğitim süresi ve çocuklarının tanı durumu; onların yaşam doyumlarını anlamlı bir düzeyde açıklamaktadır.

Yordayıcı değişkenlerin yaşam doyumunu üzerindeki görece önem sırası; problem çözme becerileri, çocuklarının aldığı özel eğitim süresi, çocuklarının

tanı durumudur. Bu üç değişkenin yaşam doyumunun toplam varyansının %49'unu açıkladığı görülmektedir.

Ailelerin zihinsel engelli bir çocuğa sahip olmaları nedeniyle yaşadıkları stresle başa çıkmada önemli etmenlerden biri krizi karşılamaya yönelik sahip oldukları iç ve dış kaynaklardır (Küçükler, 2001). Zihinsel yetersizliği olan çocukların aileleri yaşadıkları psikolojik açıdan zorlayıcı süreçlerde çocuklarının gelişimi, bakımı ve günlük yaşamlarını sürdürebilmeleri adına pek çok alanda sorunla karşılaşmaktadırlar. Ebeveynlerin bu problemlerin üstesinden gelebilmelerinin yaşam doyumlarını olumlu yönde etkileyebileceği düşünülmektedir. Söz konusu bu nedenden ötürü zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin farklı alanlardaki problem çözme becerileri yaşam doyumlarının bir yordayıcısı olabilir.

Bununla birlikte zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin çocuklarının aldıkları özel eğitim süresi değişkenine bakıldığında; çocukların aldıkları özel eğitim süresi boyunca ailelerinin onlara yardımcı olabildiklerini düşünmeleri psikolojik olarak onları rahatlatmaktadır (Özgür ve Zan, 2004). Bu durum çocukların aldığı özel eğitim süresi arttıkça ebeveynlerin yaşam doyumlarının da artmasında etkili olabilir. Ebeveynlerin çocuklarının tanı durumlarının kendi yaşam doyumlarına etkisine bakıldığında ise engel düzeyinin daha alt grupta olmasının, ailelerde çocuklarının iyileşme beklentisini arttırabileceği görülmüştür (Sarıkaya, 2011). Bu durum da zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin yaşam doyumlarının artmasında etkili olabilir.

EXTENDED ABSTRACT

**Investigation Of Problem Solving Skills And Life
Satisfaction Of Parents Having Children With
Mental Retardation**

*

Feray Başgöze – Mücahit Kağan

Ministry of National Education, Erzincan Binali Yıldırım University

The concept of disability is generally used for individuals whose physical characteristics and learning competencies differ according to normal (Yavuz, 2016). Disability is a condition that cannot be changed and is a permanent situation and one of the types of disability is mental disability (oban Esen, 2003). In the 2010 instruction of AZYED (American Association for Mental and Developmental Yeti Deficiencies), mental disability is defined as being used the term “Mental Yeti Deficiency”. According to this definition, “Mental Yeti Deficiency is a deficiency beginning before the age of 18, characterized as significant limitations manifested in mental functions and conceptual, social, and practical adaptive skills (AAIDD, 2010)”. All disability situations, including mental disability, concern not only the person with the disability, but also his or her family, living with him or her and finding the lowest common denominator (Yavuz, 2016). The special care needs of a child with a disability, the attitudes and judgments of society regarding the child's existing disability, the lack of an obvious moment and future situation of the child, and in addition, economic deficiencies are the constant source of stress for families (Kaldırım, 2010). In such conditions, the pain and helplessness that some parents feel when struggling with their situations can negatively affect the satisfaction they receive from life. As a matter of fact, in the literature, it was observed that the satisfaction that parents with children with mental disabilities receive from life can negatively affect this situation (Arman, 2009). Life satisfaction is a concept that expresses the individual's ideas that relate to his past life, current life and future life (Diener and Lucas, 1999). This concept is associated with various variables such as gender, age, educational level, emotional and social skills that a person has (Diener, 1984). One of the variables

associated with life satisfaction may be the problem-solving ability that individuals have. Problem solving skills positively affect the social harmony and success in everyday life, which are the most important characteristics of individuals in dealing with their environment. Considering the impact of difficulties faced by parents with mentally deficient children throughout their life on their psychological health, identifying social and educational variables that may be associated with life satisfaction and problem-solving skills is the problem of this research. The main aim of this research is to determine the relationship between problem-solving skills and life satisfaction of parents with children with mental disabilities. In addition, these concepts have been studied in terms of gender, age, education level, child's diagnostic status, duration of special education, and whether there are multiple disabilities.

In this research, the model used is correlational survey method. Participants consist of 138 parents of children with mental disabilities who continue their education at Special Education Vocational Education and Special Education Business Practice schools in province of Erzincan in 2017-2018 academic year. Of these parents, 94 are women and 44 are men. The data is collected through "Personal Information Form" developed by the researcher of this research and "Life Satisfaction Scale" -5-point likert-type, consisting of 5 items- developed by Diener *et al* (1985) and adapted into Turkish by Dağlı and Baysal (2016), and finally "Problem Solving Scale For Adults" 5-point likert-type consisting of 18 items developed by Dede and Yaman (2008). In the analysis process, when the normality assumptions are provided, parametric tests like Pearson Correlation Analysis, Independent Sample t Test and Regression Analysis have been used, otherwise nonparametric tests like Kruskal Wallis H and Mann Whitney U Test have been used.

In the results obtained from the analysis of the data in the study, firstly it has been determined that there is a positive and significant relationship between the life satisfaction and problem-solving skills of parents with children with mental disabilities.

It has been detected that life satisfaction and problem solving skills of parents with children with mental disabilities become different according to gender, diagnosis of their children and duration of special education that their children receive. However it has been detected that there is no significant relationship between some variables such as age, educational status, the child's

multiple disabilities, as well as their life satisfaction, also their problem solving skills. In addition, problem solving skills, special education period and diagnosis of their children are significant predictors of life satisfaction of parents with children with mental disability.

These results from the study are limited only to the level of mental disability as a type of disability. Therefore, other types of disabilities (autism, hearing-impaired, visually impaired, down syndrome) that will predict parents' life satisfaction and problem-solving skills can also be addressed in different scientific studies.

Kaynakça / References

- Acar, M. (2009). *Zihinsel ve fiziksel özürlü çocuğa sahip anne ve babaların yaşam umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Akandere, M., Acar, M. ve Baştuğ, G. (2009). Zihinsel ve fiziksel engelli çocuğa sahip anne ve babaların yaşam doyumu ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 24-32.
- Akarsu, Ö. (2014). *Zihinsel Yetersiz çocukların aile yükü, özbakım becerileri, annelerinin yaşam doyumu ve etkileyen faktörler*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Edirne.
- Akıncı Aydoğar, A. (1999). *Özürlü çocuğa sahip anne babaların umutsuzluk düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arman, N. (2009). *Zihinsel engelli çocuğa sahip anne ve babaların algıladıkları sosyal destek düzeyleri ile tükenmişlik ve kaygı düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Ayyıldız, T., Konuk Şener, D., Kulakçı, H. ve Veren, F. (2012). *Zihinsel engelli çocuğa sahip annelerin stresle baş etme yöntemlerinin değerlendirilmesi*.
- Balkanlı, N. (2008). *Otistik çocuğu olan ve olmayan annelerde yaşam kalitesi, yaşam doyumu ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelik, B. Ş. (2017). *Zekâ geriliği olan çocukların annelerinin yaşam doyumu, tükenmişlik ve yalnızlık düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Çoban Esen, E. (2003). *Tıbbi-egitsel yaklaşımla zihinsel engel okyanusun kıyısı*. Nobel Basımevi: Ankara.
- Çöl, G. (2006). .Güçlendirme algılarını etkileyen sosyal yapısal özelliklerin analizi. *METU Studies in Development*, 33(1), 63.
- Dağlı, A., ve Baysal, N. (2016). Yaşam doyumu ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1250-1262.
- Demirkıran, H. (2017). *Engelli çocuğa sahip olan anneler ile engelli çocuğa sahip olmayan annelerin depresyon düzeyi ve problem çözme becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Deniz, M. E., Arslan, C., ve Hamarta, E. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 31(31), 374-389.
- Diener, E. (1984). Subjective Well-being: The Science of Happiness and a Proposal for a National Index. *Psychological Buletin*, 3 (95), 542-575.
- Diener, E. ve Lucas, R. E. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Buletin*, 2(125), 276.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. ve Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 1(49), 71-75.
- Duygun, T. (2001). *Zihinsel engelli ve sağlıklı çocuk annelerinde stres belirtileri stresle başa çıkma tarzları ve algılanan sosyal desteğin tükenmişlik düzeyine olan etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- D'zurilla, T.J., Maydeu-Olivares, A. ve Kant, G. L. (1998). Age and gender differences in social problem-solving ability. *Personality and Individual Differences*, 25 (2), 241-252.
- Eripek, S. (1996). *Zihinsel engelli çocuklar*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eskişehir.
- EYDER. (2019). *Engelsiz Yaşam Derneği* 12.03.2019 tarihinde, <https://ey-der.com/ana-sayfa/turkiye-ve-dunyada-engelliler,2019> adresinden alındı.
- Friel, J. C. ve Friel, L. D., (2003). *İyi ebeveynlerin yaptığı en kötü 7 şey*. (Tuğba Şahin, Çev.). İstanbul.
- Işıkhani, V. (2005). Türkiye' de zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Yayınları*, 16(2), 35-52.
- Kaner, S. (2004). *Engelli çocukları olan ana babaların algıladıkları stres, sosyal destek ve yaşam doyumlarının incelenmesi*. Bilimsel Araştırma Projesi Kesin Raporu, Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Karaçengel, F. J., (2007). *Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip anneler ile sağlıklı çocuğa sahip annelerin atılgnlık ve suçluluk-utanç düzeyleri açısından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayınları, Ankara.
- Kavas, E., (2013). *Dini tutum-stresle başa çıkma ilişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Kaya, F. (2014). *Zihinsel engelli çocuklara sahip ailelerde problem çözme ve dini başa çıkma*. Doktora Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Konukbay, D. (2005). *Engelli çocuk ebeveynlerinin umutsuzluk düzeyleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gülhane Askeri Tıp Akademisi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Küçükler, S. (2001). Erken eğitimin gelişimsel geriliği olan çocukların anne babalarının stres ve depresyon düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 3(1), 1-11.
- Lavallee, L. F., Hatch, P. M., Michalos, A. C. ve McKinley, T. (2007). Development of the contentment with life assessment scale (CLAS): Using daily life experiences to verify levels of self-reported life satisfaction. *Social Indicators Research*, 83(2), 201-244.
- Macpherson, K. (2002). Problem-solving ability and cognitive maturity in undergraduate students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27 (1), 5-22.
- Nazlı, S. (2001). *Aile danışmanlığı*. Nobel Yayınları: Ankara.
- Okanlı, A., Ekinci, M., Gözüağca, D. ve Sezgin, S. (2004). Zihinsel engelli çocuğa sahip ailelerin yaşadıkları psikososyal sorunlar. *Uluslar arası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1, 1-8.
- Özgür, İ. ve Zan, B. (2004). Engelli çocuk, engelli aile. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 18-27.
- Quine, L. ve Pahl, J. (1991). Stress and coping in mothers caring for a child with severe learning difficulties: A test of Lazarus' transactional model of coping. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 1(1), 57-70.
- Sarıkaya, S. (2011). *Zihinsel engelli çocuğu olan ebeveynlerin stresle başa çıkma düzeylerinin ve yaşam doyumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., ... & Reeve, A. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities; (2010). *Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports*.
- Serin, O. (2010). Sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 32(142).
- Soden, R. ve Pithers, R.T. (2001). Knowledge matters in vocational problem-solving: A cognitiveview. *Journal of Vocational Education and Training*, 53(2), 205-222.
- Stein, J. S, Book H. E. (2003). *EQ Duygusal Zekâ ve Başarının Sırrı*. Özgür Yayınları: İstanbul.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.), Boston: Allyn and Bacon.
- Taş, İ. (2011). Öğretmenlerde yaşamın anlamı yaşam doyumu sosyal karşılaştırma ve iç-dış kontrol odağının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Tümekaya, S., Aybek, B. ve Aldaş, H. (2009). An investigation of university students' critical thinking disposition and perceived problem solving skills. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (36).
- Vatan, S., ve Dağ, İ. (2009). Problem çözme, umutsuzluk, çaresizlik ve talihsizlik MMPI-2 ile ölçülen psikopatolojinin yordayıcıları olabilir mi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10, 187-197.
- Yaman, S., ve Dede, Y. (2008). Yetişkinler İçin Problem Çözme Becerileri Ölçeği. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 7(14), 251-269.
- Yavuz, S. (2016). *Normal Gelişim Gösteren Çocuğa Sahip Ebeveynler İle Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Evlilik Uyumunu ve Yaşam Doyumunu Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Başgöze, F. ve Kagan, M. (2020). Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin problem çözme becerileri ile yaşam doyumlarının incelenmesi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(Eğitim ve Toplum Özel Sayısı), 5651-5680. DOI: 10.26466/opus.787019

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Aidiyet Duyguları İle Mesleki Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Mersin İli Örneği

DOI: 10.26466/opus.755487

*

Pelin Aydınol* - Lütfi Üredi**

*Uzm, Hüseyin Polat Özel Eğitim Uygulama Okulu, Mersin, Türkiye

E-Posta: pelinaydinol@hotmail.com

ORCID: [0000-0003-4915-0360](https://orcid.org/0000-0003-4915-0360)

** Doç. Dr., Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Mersin, Türkiye

E-Posta: lutfiuredi@gmail.com

ORCID: [0000-0003-1705-1325](https://orcid.org/0000-0003-1705-1325)

Öz

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin mesleki aidiyet duyguları ile mesleki doyum düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılarak tarama modelinden yararlanılmıştır. Araştırma verileri Mesleki Aidiyet Ölçeği, Minnesota Doyum Ölçeği ve Kişisel Bilgiler Formu ile elde edilmiştir. Araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim-öğretim yılı içerisinde Mersin ili Yenişehir, Toroslar, Akdeniz ve Mezitli ilçelerinde MEB'e bağlı resmi ilkokullarda görev yapan 402 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Veriler SPSS 25.00 programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde problem durumu için korelasyon testi, alt problemler için İlişkisiz Örneklem için t-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin mesleki aidiyet duyguları ile mesleki doyum düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu ($p < 0,01$) bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin mesleki aidiyet duyguları cinsiyet, yaş, en son mezun olunan okul değişiklikleri bakımından anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Mesleği isteyerek seçip seçmeme değişkenleri mesleki aidiyet duygularında anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum düzeyleri cinsiyet, yaş, en son mezun olunan okul, mesleği isteyerek seçip seçmeme, değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum düzeyleri kıdem yılı değişkeni bakımından anlamlı farklılık göstermektedir. Yapılan araştırmalar ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, Sınıf Öğretmeni, Mesleki Aidiyet, Mesleki Doyum

Investigation Of The Relationship Between The Primary School Teachers' Feelings Of Professional Belonging And Their Satisfaction Levels: Mersin Province Case

*

Abstract

In this study, the relationship between professional sense of belonging and professional satisfaction of classroom teachers was investigated. In this study, the survey model was used by using quantitative research method. The research data were obtained using the Occupational Belonging Scale, Minnesota Satisfaction Scale and Personal Information Form. The sample of the study consisted of 402 classroom teachers working in official primary schools affiliated to MEB in Mersin province Yeni-city, Tauruslar, Akdeniz and Mezitli districts during the 2018-2019 academic year. The data were analyzed with the SPSS 25.00 program. In the analysis of the data, correlation test for problem-lem situation, t-Test for Unrelated Samples for sub-problems, One-Way Var-and-Side Analysis (ANOVA) were used. According to the analysis results, it was found that there is a significant difference ($p < 0.01$) between the class teachers' sense of professional belonging and their professional satisfaction. It was found that the class teachers' professional sense of belonging did not differ significantly in terms of gender, age, and the last graduated school variables. The variables of whether to choose the profession willingly or not create a significant difference in the feelings of professional belonging. Occupational satisfaction levels of classroom teachers do not make a significant difference in terms of variables such as gender, age, the last graduated school, whether to choose the profession willingly or not. Classroom teachers' professional satisfaction levels differ significantly in terms of seniority variable. Suggestions were made in line with the researches and results obtained.

Keywords: Primary school Teacher, sense of belonging, professional satisfaction.

Giriş

Eğitim her ne kadar bireysel olarak düşünülse de bir milletin bütününe kapsar. Öğretmenlik mesleği, bireyi aile, çevre, millet, devlet ve vatan için iyi bir insan olarak yetiştirme sanatıdır. Bu sanatla yetişen bireyler vatanını kalkındırır, devletini güçlendirir ve ailesinden başlayarak çevresini mutlu eder. Bu nedenle öğretmenlerin mesleklerinde gösterecekleri başarı devletin, milletin kalkınmasında rol oynar (Tekışık, 2014). Bu sebeple ülkelerin kaderini belirleyecek olan öğretmenlerdir.

Öğretmenlik mesleğinin önem ve fonksiyonu her geçen gün artıyor. Öğretim araçlarının da teknolojik açıdan gelişmesi, yeni öğretim tekniklerin çıkması, öğretmen merkezli öğrenci merkezli eğitim anlayışına geçilmesi gibi yaşanan değişiklikler bu mesleğin önemi azaltmamıştır. Bu değişkenler öğretmenlik mesleğini daha nitelikli ve teknik hale getirmiştir (Bağçeci, Çetin ve Ünsal, 2013).

İnsan sosyal bir varlıktır. Bu yapısı gereği bir topluluğa ait olma, diğer insanlarla yakın ilişkiler kurma ihtiyacı duyar. Bu durumu Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde de görmekteyiz. Maslow bu ihtiyaçları en alttan başlayarak bireyin fiziksel ihtiyacı, güvenlik ihtiyacı, sevme-sevilmeye ait olma ihtiyacı, saygınlık-statü ihtiyacı, kendini gerçekleştirme ihtiyacı olarak beş basamakta sıralamıştır. Ait olma ihtiyacına bakıldığında aile ve bulunduğu toplumsal gruba ait değildir (Sezer, 2009). Bu basamaktaki ihtiyaç karşılanmadan üst basamağa geçmek mümkün değildir ya da birey için üst basamak anlamsızdır. Dolayısıyla aidiyet bireyin ihtiyaçlarından biridir diye tabir edebiliriz.

Kişinin çalışmasının temel maksadı ekonomik esas olabilir. Bu durum bazı insanlar için başlıca amaç olabilmektedir. Esasında bu ana amaç etrafında bireyi çalışmaya iten birçok sebep vardır. Bireyde aidiyet duygusu oluşturmakta bunlardan biridir (Arslan, 2001). Meslek sahibi olmak ve çalışmak her ne kadar ekonomik amaçlı görünse bile iş birliği, paylaşma, sosyal statü, verimli olduğunu hissetme, zamanı düzenli yaşama olgularını bireye kazandırır. Bu olguları sağlam ve sağlıklı hale getiren de bireyin mesleki aidiyet duygusudur.

Şimşek (1999), aidiyet kavramını tanımlarken tutumu ele alarak bireyin mesleğine karşı tutumu olarak ifade etmiştir. Meslekle ilgili arzu edilen ve

edilmeyen tecrübelerin tamamı ve bunların dengelenmesinin sonucudur. Tanımların genelinden aidiyeti, bireyin mesleğine karşı tutumu olarak ifade edebiliriz.

Eğitim-öğretim ortamının temel taşı olan sınıf öğretmenlerinde mesleki aidiyet duygusu olumlu olması beklenen ve istenen bir durumdur. Mesleki doyum düzeyi yüksek olan bir sınıf öğretmenin eğitim-öğretim ortamına ait olma duygusunun da yüksek olacağı düşünülmektedir. Mesleğinde doyum düzeyi yüksek bir öğretmenin verimliliği de artacaktır.

İş doyumunu olarak tabir edilebilecek durumlar ise bireylerin yaşantıları ve duyguları ile açıklanabilir. Aynı zamanda iş görenlerin fizyolojik ve ruhsal duygularının da bir belirtisi olduğu kabul edilmektedir (Beyazsaçlı ve Bulut Serin, 2010). İş doyumunun yaklaşımları değerlendirilmek istenirse işin doyumunu kişinin ihtiyaçlarını karşılama düzeyine bağlı olduğu ortaya çıkmaktadır. Kişinin işinden almak istediği ile aldığı doyum arasındaki tutarsızlık derecesine bağlı olduğu tespit edilmiştir (Mortimer, 1979). İş doyumunu bireyin yapmış olduğu iş ile ilgili kendisini iyi hissetme duygusu olarak tanımlanmaktadır (Gibson, Ivancevich ve Donnelly, 2000). Doyum durumu da duygulara hitap etmektedir. İşten hoşlanma, hoşlanmama ve oluşan etki ile ilgili duyguları ifade ettiği ortaya çıkmaktadır. Doyum durumu bir kişinin yaptığı işten mutlu olmasını sağlayan bir durum olduğu düşünülmektedir (Izgar, 2003).

Bir diğer yaklaşım ise çalışanın iş yerine sağlamış olduğu katkı ile diğer çalışanların sağlamış olduğu katkıyı karşılaştırır. Bu karşılaştırma neticesinde kendisinin sağlamış olduğu katkı doğrultusunda aldıklarının daha az doyumcu olması durumunda işten doyum almamasına neden olacaktır (Mortimer, 1979). Bu durum içsel ve dışsal iş doyumunu sonuçlarına da bağlıdır. İşvereninde bu sonuçları nasıl değerlendirdiği eklenir. Böylece kişiden kişiye değişen farklı seviyede iş doyum düzeyi oluşur (Gibson, Ivancevich ve Donnelly, 2000). Öğretmenin mesleki doyum ve doyumсуuzluğuna yol açan durumlar, öğretmenin kendisi hakkındaki genel görüşleri (içsel motivasyon) ve bu görüşlerin öğretmenlerin çevresindeki kişiler tarafından nasıl değerlendirildiğine bağlıdır (Tahta, 1995). İşten doyum iş görenin kurum olarak doyurulduğu ve bunun sonunca ortaya çıkan haz duygusu veya olumlu duygular olarak da belirtilmiştir (Yiğit, 2007). Öğretmenlerin, içsel ve mesleki sorunlarını asgariye indirmek okulların amaçlarını gerçekleştirmesine önemli katkıları sağlayabilir (Keskin, 20014).

Birbiri ile böylesine ilişkili olan ve öğretmenlik mesleğine etkisi olan mesleki doyum düzeyleri ve mesleki aidiyet duyguları ile çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur. Eğitim alanında mesleki doyum düzeyleri ve mesleki aidiyet duyguları ayrı ayrı araştırılmıştır. Alanda aralarındaki ilişkinin incelenmesi durumu da bu ihtiyacı desteklemektedir. Bu konuda elde edilen veriler ve sonuçları alanda yapılması gerekenler hakkında ışık olacağı düşünülmektedir.

Problem

Araştırmanın problem cümlesini “Sınıf öğretmenlerinin mesleki aidiyet duyguları ile mesleki doyum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır.

Alt Problemler

1. Sınıf öğretmenlerinin mesleki aidiyet duyguları cinsiyete, yaşa, medeni duruma, öğrenim durumuna, mezun olunan okula, kıdem yılına, mesleği isteyerek seçip-seçmemeye ve okuldaki statüye göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum düzeyleri cinsiyete, yaşa, medeni duruma, öğrenim durumuna, mezun olunan okula, kıdem yılına, mesleği isteyerek seçip-seçmemeye ve okuldaki statüye göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Amaç

Ait olma duygusu bireyde ailede başlar. Çocuk anneye ait olmadan başlayarak aileye, çevreye ve okula ait olma duygusu geliştirir. Bu duygu bireyde mesleğine ait olmaya kadar devam eder. Mesleği severek yapma, mesleğinden elde ettiği doyum (maddi, manevi) ait olma duygusunu etkilemektedir. Yapılan alan taramasında Erdoğan (2006), bireyin kendini yaptığı işin bir parçası gibi algılaması çalışma ortamının amacına ulaşmasında ve bireyin çalışma ortamına ait olma duygusuna sahip olmada olumlu gelişim sağlayacağından bahsetmektedir.

Bireyler, hayatlarının çoğunluğunu iş yerlerinde geçirmektedirler. Çalışma ortamlarında zamanlarının kötü geçmesi, sosyal yaşamlarına da para-

lellik göstererek olumsuz yansıyacağı düşünölmektedir. Öğretmenler de vakitlerinin büyük bir kısmını okullarında ve öğrencileriyle birlikte geçirirler. Bu sebeple mesleklerinden elde ettikleri doyum ya da doyumсуzлuk eğitim-öğretim niteliğini etkilemektedir (Tekerci, 2008). Öğretmenin mesleğinden elde edeceği doyum düzeyi yükseldikçe eğitim-öğretim yapan öğrencilerde bundan olumlu yönde etkilenecektir. Bu olgu çift yönlü olup öğrencilerin iyi bir eğitim-öğretim ortamında olması da öğretmenin mesleki doyum düzeyini olumlu etkileyecektir.

Yapılan literatür taramasında sınıf öğretmenlerine yönelik mesleki aidiyet duyguları ile ilgili çalışmalar çok azdır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerine ilişkin çalışmalar vardır. Ancak sınıf öğretmenlerinin mesleki aidiyet duyguları ile mesleki doyum düzeylerinin incelenmesine dair bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılacak bu çalışmadan elde edilecek verilerin bu doğrultuda bilgilendireceği, sorunları belirleyeceği ve çözüm odakları için ışık tutacağı düşünölmektedir.

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, araştırmanın evren ve örneklemi, veri toplama araçları veri analizi hakkında açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma farklı değişkenler açısından sınıf öğretmenlerinin mesleki aidiyet duyguları ile mesleki doyum düzeylerini ve aralarındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığından ilişkiyel tarama modeli olan nicel bir araştırmadır.

Nicel araştırmada veri toplama teknikleri ölçek, test ve anket kullanıldığı görölmektedir (Gölbahar ve Alper, 2009). Nicel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik analizi yapılır, bağımlı değişkenler ve bağımsız değişkenlerin ilişkisinin belirlenmesindeki etkiyi ortaya koyar (Tomakin, 2007).

İlişkiyel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişen arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. Bu tür bir düzenlemede, aralarında ilişki aranacak değişkenler, tekil taramada olduğu gibi, ayrı ayrı sembolleştirilir. Ancak bu sembolleştirme (değer verme, ölçme), ilişkiyel bir çözümlemeye olanak verecek şekilde yapılmak zorundadır (Karasar, 1994).

Everen ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Mersin’de 2018-2019 öğretim yılında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın Örneklemine 2018-2019 eğitim-öğretim yılı içerisinde Mersin ili Yenişehir, Toroslar, Akdeniz ve Mezitli ilçelerinde MEB’e bağlı kamu ilkokullarında görev yapan ve araştırmaya dahil olmaya gönüllü olan 402 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Christensen, Johnson ve Turner (2015)’ın belirlediği örneklem oranlarına göre yeterli sayı olduğu düşünülmektedir. Araştırmaya katılan 402 sınıf öğretmeninden Yenişehir ilçesinden 164 sınıf öğretmeni, Mezitli ilçesinden 66 sınıf öğretmeni, Akdeniz ilçesinde 87 sınıf öğretmeni, Toroslar ilçesinde 85 sınıf öğretmeni gönüllü olarak araştırmaya dahil olmuştur.

Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerinde ve mesleki aidiyet duygularında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek için t-Testi ve Ki Kare testi; medeni durum, mezun olunan okul, mesleği isteyerek seçip seçmeme değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek için t-Testi; yaş, öğrenim durumu, kıdem yılı, okuldaki statü ve okulun bulunduğu ilçe değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek için üç veya daha fazla kategoriden oluşması sebebiyle Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Mesleki doyum düzeyleri ile mesleki aidiyet duyguları arasında anlamlı fark olup olmadığını incelemek için Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır.

Demografik Bulgular

Tablo 1: Araştırma Örneklemine İlişkin Katılımcıların Yüzde ve Frekans Tablosu

Değişken	N	%
Cinsiyet		
Bayan	236	58,7
Erkek	166	41,3
Yaş		
20-25 yaş	27	6,7
26-30 yaş	63	15,7
31-35 yaş	76	18,9
36-40 yaş	66	16,4
41-45 yaş	45	11,2
46 yaş ve üzeri	125	31,1

Medeni Durum		
Evli	312	77,6
Bekar	90	22,4
Öğrenim Durumu		
Ön lisans	60	14,9
Lisans	311	77,4
Yüksek lisans	20	5
Doktora	10	2,5
Diğer	1	0,2
En Son mezun olduğunuz okul		
Eğitim Fakültesi	309	76,9
Diğer	93	23,1
Kıdem yılı		
1-5 yıl	57	14,2
6-10 yıl	100	24,9
11-15 yıl	57	14,2
16-20 yıl	46	11,4
21-25 yıl	30	7,5
25 yıl ve üzeri	112	27,9
Mesleği İsteyerek Seçip Seçmemeniz		
İsteyerek Seçtim	342	85,1
İstemeyerek Seçtim	60	14,9
Okuldaki Statünüz		
Kadrolu öğretmen	387	96,3
Sözleşmeli öğretmen	4	1
Ek ders karşılığı görev yapan ücretli öğretmen	11	2,7
Diğer		
Okulunuzun Bulunduğu İlçe		
Yenişehir	164	40,8
Mezitli	66	16,4
Akdeniz	87	21,6
Toroslar	85	21,1
Toplam	402	100,0

Probleme Ait Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin mesleki aidiyet duyguları ile mesleki doyum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo 2. Sınıf öğretmenlerinin Mesleki Doyum Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Değişken	N	En Düşük	En Yüksek	X̄	Ss
Sınıf öğretmenleri	402	30	100	72,81	13,05

Tablo 2 incelendiğinde alınan verilere göre sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum düzeyi puanlarının en düşük 30, en yüksek 100 olduğu, tüm sorulara verilen ifadelerin aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=72,81$) şeklinde olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Sınıf öğretmenlerinin Mesleki Aidiyet Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Değişken	N	En Düşük	En Yüksek	X	Ss
Sınıf öğretmenleri	402	37	160	98,62	18,90

Mesleki Aidiyet ölçeğinde öğretmenlerin mesleki aidiyet duyguları en düşük (32 puan), en yüksek (160 puan) olarak değerlendirilmiştir. Tablo 3 incelendiğinde alınan verilere göre sınıf öğretmenlerinin mesleki aidiyet duyguları puanlarının en düşük 37, en yüksek 160, tüm sorulara verilen aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=98,62$) şeklindedir.

Tablo 4. Sınıf öğretmenlerinin Mesleki Aidiyet Duyguları ile Mesleki Doyum Düzeylerine İlişkin Pearson Korelasyon Değerleri Sonuçları

Değişken	N	X	R	P
Mesleki Aidiyet	402	98,62		
Mesleki Doyum	402	72,81	,337	,000

Sınıf öğretmenlerinin mesleki aidiyet duyguları ile mesleki doyum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına bakıldığında Tablo 4'teki verilere göre sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum düzeyleri ile mesleki aidiyet duyguları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu demek oluyor ki mesleki doyum düzeyleri ile mesleki aidiyet duyguları birbirleriyle ilişkili olarak artmaktadır ($p<0,01$). Yani sınıf öğretmenlerinin mesleki aidiyet duyguları arttıkça mesleki doyum düzeyleri de artmaktadır. Yine sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum düzeyleri arttıkça mesleki aidiyet duyguları da artmaktadır denilebilir.

Alt Problemlere Ait Bulgular

Birinci alt probleme "Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, mezun olunan okul, mesleği isteyerek seçip-seçmeme değişkenlerine göre mesleki aidiyet duyguları, anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" **ait bulgular:**

Mesleki Aidiyet Ölçeğinden Alınan Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Bulguları

Sınıf öğretmenlerinin mesleki aidiyet duygularında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek için t-Testi uygulanmıştır.

Tablo 5. Mesleki Aidiyet Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Değişken	N	X̄	ss	Sd	t	p
Bayan	236	98,44	18,33	400	,223	,823
Erkek	166	98,87	19,74			

Kadın ve erkek sınıf öğretmenlerinin mesleki aidiyet duygularında Tablo 5'te yer alan veriler incelendiğinde t-Testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > 0,05$). Öğretmenlerin mesleki aidiyet duygularında cinsiyet olumlu ya da olumsuz etki yaratmamaktadır. Cinsiyet değişkeni mesleki aidiyet duygularında belirleyici değildir.

Mesleki Aidiyet Ölçeğinden Alınan Puanların Yaş Değişkenine Göre Analiz Bulguları

Sınıf öğretmenlerinin mesleki aidiyet duygularında yaş değişkeni açısından anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır.

Tablo 6: Mesleki Aidiyet Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişken	N	X̄	Ss
20-25 yaş	27	106,25	16,67
26-30 yaş	63	107,22	18,55
31-35 yaş	76	106,46	17,03
36-40 yaş	66	112,60	20,10
41-45 yaş	45	110,44	16,74
46 yaş ve üzeri	125	113,49	19,25
Toplam	402	110,20	18,60

Sınıf öğretmenlerinin yaş değişkenine göre mesleki aidiyet ölçeğinden aldıkları toplam ortalama puana bakıldığında ($X̄ = 110,20$) olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Mesleki Aidiyet Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Kareler Ortalaması	Sd	F	P	Anlamlı Fark Grupları
Gruplar arası	3783,375	756,675	5	2,220	,052	-
Grup içi	134957,072	340,801	396			
Toplam	138740,448		401			

Sınıf öğretmenlerinin mesleki aidiyet duygularında yaş değişkeni Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Tablo 7'ye göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > 0,05$). Tablo 6'ya göre en yüksek mesleki aidiyet duygusu 36-40 yaş ($\bar{X} = 112,60$) arası öğretmenlerde olduğu görülmektedir. Tabloya göre en düşük mesleki aidiyet duygusu 20-25 yaş ($\bar{X} = 106,25$) arası öğretmenlerde olduğu görülmektedir.

Mesleki Aidiyet Ölçeğinden Alınan Puanların En Son Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Analiz Bulguları

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mesleki aidiyet duygularının en son mezun olunan okul değişkenine göre farklılık olup olmadığını incelemek için t-Testi uygulanmıştır.

Tablo 8. Mesleki Aidiyet Ölçeği Puanlarının En Son Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Değişken	N	\bar{X}	ss	Sd	t	p
Eğitim Fakültesi	309	109,39	18,13	400	-1,60	,110
Diğer	93	106,35	18,39			

Sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları mesleki aidiyet duyguları en son mezun olunan okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > 0,05$). Araştırmaya katılan öğretmenlerin ortalamalarına bakıldığında eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin ($\bar{X} = 109,39$) ile diğer fakültelerden mezun öğretmenlere ($\bar{X} = 106,35$) göre mesleki aidiyet duygularının daha fazla olduğu görülmektedir. En son mezun olunan okul değişkeninde öğretmenlerin mesleki aidiyet duyguları ortalamaları farklı çıkmasına rağmen bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturmamaktadır.

Mesleki Aidiyet Ölçeğinden Alman Puanlarının Mesleği İsteyerek Seçip Seçmeme Değişkenine Göre Analiz Bulguları

Sınıf öğretmenlerinin mesleki aidiyet duygularının mesleği isteyerek seçip seçmeme değişkenine göre farklı olup olmadığına bakmak için t-Testi uygulanmıştır.

Tablo 9. Mesleki Aidiyet Ölçeği Puanlarının Mesleği İsteyerek Seçip Seçmeme Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Değişken	N	\bar{X}	ss	Sd	t	p
İsteyerek seçtim	342	111,71	18,63	400	3,957	,000
İstemeyerek seçtim	60	101,60	16,01			

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mesleki aidiyet duyguları mesleği isteyerek seçip seçmeme değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Başka bir ifadeyle sınıf öğretmenlerinin mesleki aidiyet duyguları mesleği isteyerek seçip seçmemelerine bağlı olarak farklılaşmaktadır. Mesleği isteyerek seçen sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}=111,71$) mesleki aidiyet duyguları mesleği istemeyerek seçen sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}=101,60$) mesleki aidiyet düzeylerine göre daha olumludur.

İkinci alt probleme “Sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum düzeyleri cinsiyet, yaş, mezun olunan okul, kıdem yılı, mesleği isteyerek seçip-seçmeme değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” **ait bulgular:**

Mesleki Doyum Ölçeğinden (Minnesota Doyum Ölçeği) Alman Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Bulguları

Sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek için t-Testi uygulanmıştır.

Tablo 10. Mesleki Doyum Ölçeği (Minnesota Doyum Ölçeği) Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Değişken	N	\bar{X}	ss	Sd	t	p
Bayan	236	73,07	13,26	400	-,478	,633
Erkek	166	72,43	12,76			

Tablo 10’deki veriler incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur ($p>0,05$). Cinsiyet değişkeni mesleki doyum düzeyinde anlamlı bir

farklılık göstermemiştir. Mesleki doyum düzeylerinde kadın ve erkek öğretmenlerin ortalama puanlarına bakıldığında kadın öğretmenlerin ortalama puanları ($\bar{X}= 73,07$), erkek öğretmenlerin ortalama puanlarından ($\bar{X}= 72,43$) daha fazladır.

Mesleki Doyum Ölçeğinden (Minnesota Doyum Ölçeği) Alınan Puanların Yaş Değişkenine Göre Analiz Bulguları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş değişkenine ilişkin mesleki doyum düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Tablo 11. Mesleki Doyum Ölçeği (Minnesota Doyum Ölçeği) Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişken	N	\bar{X}	Ss
20-25 yaş	27	72,55	11,58
26-30 yaş	63	74,36	13,04
31-35 yaş	76	69,43	16,01
36-40 yaş	66	71,00	11,90
41-45 yaş	45	73,62	12,95
46 yaş ve üzeri	125	74,80	11,59
Toplam	402	72,81	13,05

Yaş değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum düzeyi ortalama puanlarına bakıldığında en yüksek 46 yaş ve üzeri ($\bar{X}= 74,80$), en düşük 31-35 yaş arası ($\bar{X}= 69,43$) olduğu görülmektedir. Genel ortalama ($\bar{X}= 72,81$)'dır.

Tablo 12. Mesleki Doyum Ölçeği (Minnesota Doyum Ölçeği) Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Kareler Ortalaması	Sd	F	P	Anlamlı Fark Grupları
Gruplar arası	1761,113	352,223	5			
Grup içi	66530,519	168,006	396	2,096	,065	Yok
Toplam	68291,632		401			

Tablo 12 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum düzeyleri yaş değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Başka bir ifadeyle yaş değişkeni sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya sebep olmamıştır.

Mesleki Doyum Ölçeğinden (Minnesota Doyum Ölçeği) Alman Puanların En Son Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Analiz Bulguları

Sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerinin en son mezun olunan okul değişkenine göre farklı olup olmadığını incelemek için t-testi uygulanmıştır.

Tablo 13. Mesleki Doyum Ölçeği (Minnesota Doyum Ölçeği) Puanlarının En Son Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Değişken	N	\bar{X}	ss	Sd	t	p
Eğitim Fakültesi	309	72,16	13,38	400	-1,814	0,70
Diğer Fakülteler	93	74,95	11,66			

Sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum düzeyleri en son mezun olunan okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Eğitim fakültesi sınıf öğretmenlerinin sayısı ($N=309$) diğer fakültelerden mezun olan sınıf öğretmenlerinin sayısından ($N=93$) fazladır. Minnesota doyum ölçeğinden alınan puanların ortalamalarına bakıldığında eğitim fakültesi mezunu sınıf öğretmenlerinin puanı ($\bar{X}=72,16$) diğer fakültelerden mezun olan sınıf öğretmenlerinin aldığı puandan ($\bar{X}=74,95$) azdır. Ancak bu sayısal değerler istatistiksel olarak sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerinin en son mezun oldukları okul değişkenine göre farklılık gösterdiği anlamına gelmemektedir.

Tablo 14. Mesleki Doyum Ölçeği (Minnesota Doyum Ölçeği) Puanlarının kıdem yılı değişkenine göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişken	N	\bar{X}	Ss
1-5 yıl	57	71,92	12,67
6-10 yıl	100	71,47	14,76
11-15 yıl	57	73,84	12,06
16-20 yıl	46	72,93	12,88
21-25 yıl	30	75,41	14,01
26 yıl ve üzeri	112	98,62	11,36
Toplam	402	72,81	13,05

Mesleki doyum düzeyleri ifade eden ortalama puanlara bakıldığında 26 yıl ve üzeri ($\bar{X}=98,62$) kıdeme sahip öğretmenlerde en fazla, 6-10 yıl ($\bar{X}=71,47$) kıdeme sahip öğretmenlerde en az olduğu görülmüştür. 6-10 yıl kıdeme ($\bar{X}=71,47$) sahip öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri, 1-5 yıl kıdeme ($\bar{X}=$

71,92), 11-15 yıl kıdeme ($\bar{X}= 73,84$), 16-20 yıl kıdeme ($\bar{X}= 72,93$), 21-25 yıl kıdeme ($\bar{X}= 75,41$), 26 yıl ve üzeri kıdeme ($\bar{X}= 98,62$) sahip öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinden daha düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 15. Mesleki Doyum Ölçeği (Minnesota Doyum Ölçeği) Puanlarının kıdem yılı değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans (Tamhane) Analiz sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Kareler Ortalaması	Sd	F	P	Anlamlı Fark Grupları
Gruplar arası	2037,47	407,49	5			
Grup içi	66254,15	167,30	396	2,43	0,34	26 yıl ve üzeri> 21-25 yıl
Toplam	68291,632		401			

Sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum düzeyleri kıdem yılı değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Analiz değerlerine bakıldığında grubun homojen dağılım göstermediği görülmüştür (*Homojenite Varyans Testi= ,043*). Bu sebeple homojen dağılım göstermeyen gruplar için uygulanan Tek yönlü varyans analizi olan Tamhane uygulanmıştır. Değerler incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin kıdem yılları mesleki doyum düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya sebep olmuştur.

Mesleki Doyum Ölçeğinden (Minnesota Doyum Ölçeği) Alınan Puanların Mesleği İsteyerek Seçip Seçmeme Değişkenine Göre Analiz Bulguları

Sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerinin mesleği isteyerek seçip seçmeme değişkenine göre farklı olup olmadığına bakmak için t-Testi uygulanmıştır.

Tablo 16. Mesleki Doyum Ölçeği (Minnesota Doyum Ölçeği) Puanlarının Mesleği İsteyerek Seçip Seçmeme Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Değişken	N	\bar{X}	ss	Sd	t	p
İsteyerek Seçtim	342	73,27	12,86	400	1,70	,089
İstemeyerek Seçtim	60	70,16	13,89			

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum düzeyleri mesleği isteyerek seçip seçmeme değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p>0,05$). Başka bir ifadeyle sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum düzeyleri mesleği isteyerek seçip seçmemelerine bağlı olarak farklılaşmaktadır. Mesleği isteyerek seçen sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}= 73,27$) mesleki aidiyet düzeyleri mesleği istemeyerek seçen sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}= 70,16$) mesleki aidiyet düzeylerine göre daha yüksektir.

Tartışma ve Sonuç

Sınıf öğretmenlerinin mesleki aidiyet duyguları ile mesleki doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada: sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum düzeyleri ile mesleki aidiyet duyguları arasında anlamlı ilişki olup olmadığı; mesleki doyum düzeylerinin cinsiyet, yaş, mezun olunan okul, mesleği isteyerek seçip-seçmeme değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği; mesleki aidiyet duygularının cinsiyet, yaş, mezun olunan okul, kıdem yılı, mesleği isteyerek seçip-seçmeme değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin tartışmalar aşağıda verilmiştir:

Araştırmanın problem durumu olan sınıf öğretmenlerinin mesleki aidiyet duyguları ile mesleki doyum düzeyleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre mesleki doyum düzeyleri ile mesleki aidiyet duyguları birbiriyle ilişkili olarak artmaktadır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mesleki aidiyet duyguları arttıkça mesleki doyum düzeyleri de artmaktadır. Yine mesleki doyum düzeyleri arttıkça mesleki aidiyet duyguları da artmaktadır denilebilir.

Öztaş (2010), öğretmenlerin mesleki aidiyetlerine ilişkin branş ve eğitim kademesi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını; statü, eğitim durumu, cinsiyet, çalıştığı kurum, okuldaki çalışma süresi ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışma araştırmamızı desteklemektedir. Yürüten (2019) mesleki doyum ile mesleki aidiyet ölçeği alt boyutlarından mesleki görüş ve hak ve olanaklar ve kuruma aidiyet arasında pozitif yönde; iş birliği ve iletişim arasında ise negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışma araştırmamızı desteklemektedir.

Araştırmaya katılan 402 sınıf öğretmeninden bayan öğretmenlerin sayısı erkek öğretmenlerin sayısından fazladır. Yapılan analiz sonuçlarında cinsiyet değişkenine göre mesleki aidiyet duyguları incelendiğinde aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Özmen, Özer ve Saatçioğlu (2005) çalışmasında cinsiyet ve örgütsel bağlılık ilişkisi ile ilgili gerçekleştirilen incelemede kadınların erkek meslektaşlarına oranla mesleki bağlılıklarının anlamlı bir farklılık göstermediğini analiz etmiştir. Bu çalışma araştırmamızı desteklemektedir.

Araştırma sonuçlarında sınıf öğretmenlerinin mesleki aidiyet duyguları yaş değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediğine ulaşılmaktadır. Ceylan ve Bayram (2006) yaş değişkeninin örgütten ayrılma niyeti üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkisinin olmadığına ulaşmıştır. Baysal ve Paksoy (1999) yaş değişkeni değişkenler (mesleğe duygusal bağlılık, mesleğe devam isteği, kurumda devam isteği) arasında ilişki bulunamamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki aidiyet duyguları en son mezun olunan okul değişkeni ile anlamlı farklılık göstermemektedir. Sönmezer (2007), çalışmasında dershaneler ile özel ve resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin iş tatminlerinin mezun olunan okul türüne göre anlamlı fark olduğunu sunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki aidiyet duyguları mesleği isteyerek seçip seçmeme değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Karayağız (2018), sınıf öğretmenlerinin kurumsal aidiyet düzeylerini “tarafsızım” seviyesinde olduğunu görmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum düzeyleri cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farklılık göstermemektedir. Yılmaz (2018), alan değişikliğiyle özel eğitim okullarında çalışan sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin mesleki doyum düzeyleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Avşaroğlu ve arkadaşları (2005) öğretmenlerin iş doyumlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşma saptamamıştır. Bu çalışmalar araştırmamızı desteklemektedir.

Yaş değişkeni sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya sebep olmamıştır. Çağlıyan (2007), iş doyumunu yaş değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Yücel ve Bektaş (2012), öğretmenler arasındaki yaş farklılıklarının, iş tatmini ve kurumsal bağlılık arasındaki ilişkilerde, belirleyici değil fakat ılımlı bir etkiye sahip olduğu belirlemişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum düzeyleri en son mezun olunan okul değişkeni bakımından anlamlı farklılık göstermemektedir. Akkamış (2010) kişisel verilere göre ölçek maddelerini tek tek inceleyen araştırmacı, “Beni her zaman meşgul etmesi bakımından” maddesinde yüksek öğretmen okulundan mezun olan öğretmenlerde diğer mezunlara göre anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışma araştırmamızı desteklememektedir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum düzeyleri mesleği isteyerek seçip seçmemelerine bağlı olarak anlamlı farklılaşma oluşturmamaktadır. Aksayan (1990) hemşirelerin mesleği seçme nedenlerine göre iş doyumlarında anlamlı farklılık çıkmamıştır. Türkçapar (2012), öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerinin mesleği isteyerek seçme durumlarına göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmalar araştırmamızı desteklemektedir.

EXTENDED ABSTRACT

Investigation Of The Relationship Between The Primary School Teachers' Feelings Of Professional Belonging And Their Satisfaction Levels: Mersin Province Case

*

Pelin Aydınol – Lütü Üredi

Hüseyin Polat applied School of special Education, Mersin University

Teachers create desired behaviors in individuals through education. Today, children begin their education life at an early age. The first social and educational environment created by preschool teachers continues with primary school teachers. Primary school teachers are the ones who draw or change the individual's view of life. Practitioners of educational programs in schools and guide of students are primary school teachers. Primary school teachers' sense of belonging to their professions, which guide the first steps of education, is very important in terms of work efficiency and student success. At the same time, the level of satisfaction that primary school teachers experience in their professions for various reasons also affects student achievement. In this study, the relationship between professional teachers' sense of belonging and occupational satisfaction levels was examined. In this study, screening model was used by using quantitative research method. Research data were obtained by Occupational Belonging Scale and Minnesota Satisfaction Scale developed by Öztaş (2010). The Personal Information Form created by the researcher consists of independent variables. The population and sample of the study consisted of 402 primary school teachers working in official primary schools affiliated to the Ministry of National Education in Yenisehir, Toroslar, Akdeniz and Mezitli districts of Mersin during the 2018-2019 academic year. 58.7% (N = 236) of teachers were female and 41.3% (N = 166) were male. Data were analyzed with SPSS 25.00 program. In the analysis of the data, correlation test was used for the problem case, T-test for unrelated samples, one-way analysis of variance (ANOVA) were used for the sub-problems. According to the results of the analysis, it was found that there was a significant difference (p

<0.01) between the sense of belonging and occupational satisfaction levels of the primary school teachers and there was a positive relationship. Primary school teachers' sense of professional belonging does not show a significant difference in terms of gender, age, marital status, last school graduation. Educational status and status at school could not be analyzed because they were not normally distributed for the group. The willingness to choose and not to choose the profession, seniority year and district variables studied make a significant difference in feelings of professional belonging. Vocational satisfaction levels of primary school teachers do not make a significant difference in terms of gender, age, marital status, last graduated school, voluntary choice of profession, or district variables studied. The level of occupational satisfaction of primary school teachers shows significant difference in terms of seniority variable. Vocational satisfaction levels in terms of educational status and status variables in the school could not be analyzed because the group did not show normal distribution. Suggestions were made in line with the researches and the results obtained.

Kaynakça / References

- Akkamış, O. (2010). *İlköğretim 1. ve 2. kademe öğretmenlerinin iş tatmini üzerine bir değerlendirme*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aksayan, S. (1990). *Koruyucu ve tedavi edici sağlık hizmetlerinde çalışan hemşirelerin iş doyumunu etkilerinin irdelenmesi*. Yayınlanmış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arslan, M. (2001). *İş ve meslek ahlakı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Avşaroğlu, S., Deniz, M.E., ve Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumunu, iş doyumunu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 115-129.
- Bağçeci, B., Çetin, B., Ünsal, S. (2013). Öğretmenlerin mesleki imaj ölçeği. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12 (1), 34-48.
- Baycan, A. (1985). *An analysis of the several aspects of job satisfaction between different occupational groups*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Baysal, A. C. ve Paksoy, M. (1999). Mesleğe ve örgüte bağlılığın çok yönlü incelenmesinde Meyer-Allen modeli. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 28(1), 7-15.

- Beyazsaçlı, M. ve Bulut Serin, N. (2010). Devlet hastanelerinde görev yapan hemşirelerin iş doyum düzeylerinin incelenmesi: KKTC Örneği. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 979-986.
- Ceylan, C. ve Bayram, N. (2006). Mesleki bağlılığın örgütsel bağlılık ve örgütten ayrılma niyeti üzerine etkilerinin düzenleyici değişkenli çoklu regresyon ile analizi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20(1), 105-120.
- Christensen, L. B., Johnson, B., ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz*. Anı.
- Çağlıyan, Y. (2007). *Tükenmişlik Sendromu ve İş Doyumuna Etkisi: Devlet ve vakıf üniversitelerindeki akademisyenlere yönelik alan araştırması*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Erdoğan, S. (2006). *Yeni yönetim anlayışı açısından aidiyet duygusu ve hizmet sektöründe bir uygulama*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Gibson, J. L., Ivancevich, J. M., ve Donnelly, J. H. (2000). *Organizations – behavior – structure - processes*. 10th Edition, Boston: McGraw-Hill.
- Girgin, G. (2009). Öğretmenlerin iş doyumuna etki eden faktörlerin incelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4 (4), 1298-1307.
- Gülbahar, Y. ve Alper, A. (2009). Öğretim teknolojileri alanında yapılan araştırmalar konusunda bir içerik analizi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 93-112.
- Izgar, H. (2003). *Endüstri ve örgüt psikolojisi*. Konya: Eğitim Kitapevi Yayınları.
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (5. Baskı). Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık.
- Karayağz, K. (2018). *İlkokul öğretmenlerinin kurumsal aidiyet algısı ve mesleki yeterlilik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Keskin, C. (2014). *İlköğretim okullarında örgütsel etkinlik, mesleki doyum ve işten ayrılma eğilimi*. Yayımlanmış Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Mortimer, J. T. (1979). *Changing attitudes toward work* (Vol. 11). Work in Amer Inst.
- Özmen, Ö. T., Özer, P. S. ve Saatçioğlu, Ö. Y. (2005). Akademisyenlerde örgütsel ve mesleki bağlılığın incelenmesine ilişkin bir örnek araştırma. *İşletme Fakültesi Dergisi*, 6(2), 1-14.
- Öztaş, S. (2010). *Kadrolu, sözleşmeli ve ücretli statüye göre öğretmenlerin mesleki aidiyet duygusunun değerlendirilmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Sönmezer, M. G. (2007). *Millî Eğitim Bakanlığı'nda çalışan öğretmenler ile Millî Eğitim Bakanlığı'ndan emeklilik veya istifa nedeniyle özel eğitim kurumlarında çalışanların iş tatmin düzeylerinin karşılaştırmalı analizi*. Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Tahta, F. (1995). *Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tekerci, H. (2008). *Farklı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki doyumlarının ve tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tekışık, H., H. (2014). Türkiye'de öğretmenlik mesleği ve sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 24-33.
- Tomakin, E. (2007). Bilimsel araştırma yöntemleri dersinin etkin öğretilmesinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 37-65.
- Türkçapar, Ü. (2012). Beden eğitimi öğretmenlerinin farklı değişkenler açısından iş doyumunu düzeylerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 331-346.
- Yılmaz, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki kademelerinin, mesleki doyumlarının, öz yeterlik inançlarının ve bireysel yenilikçiliklerinin kendini gerçekleştirme düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Yiğit, A. (2007). *Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin iş doyumunu, tükenmişlik ve ruh sağlığı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Yücel, I. ve Bektaş, C. (2012). Job satisfaction, organizational commitment and demographic characteristics among teachers in Turkey: Younger is better?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1598-1608.
- Yürüten, Z. M. (2019). *Öğretmenlerin iş doyumları, mesleğe aidiyet duyguları ve mesleki tükenmişlik düzeyleri üzerine uygulamalı bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Aydınoğ, P. ve Üredi, L. (2020). Sınıf öğretmenlerinin mesleki aidiyet duyguları ile mesleki doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi : Mersin İli örneği. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(Eğitim ve Toplum Özel Sayısı), 5681-5703. DOI: 10.26466/opus.755487

Öğretmen Adaylarının İngilizce Özyeterlik İnançlarının Algılanan Başarıları Üzerindeki Etkisi: Dil Öğrenme Çabasının Aracı Rolü

DOI: 10.26466/opus.771847

*

Selda Özer* – **Fatma Başarır****

* Öğr. Gör. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu,
Nevşehir/Türkiye

E-Posta: sozer@nevsehir.edu.tr

ORCID: [0000-0003-2648-9150](https://orcid.org/0000-0003-2648-9150)

** Öğr. Gör. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu,
Nevşehir/Türkiye

E-Posta: basarirfatma@nevsehir.edu.tr

ORCID: [0000-0001-5855-7993](https://orcid.org/0000-0001-5855-7993)

Öz

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının İngilizce öz-yeterlik inançlarının algılanan başarıları üzerindeki etkisinde dil öğrenme çabasının aracı rolünü analiz etmektir. Araştırmanın katılımcıları, 2018-2019 bahar yarıyılında bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören 256 birinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen İngilizce ile ilgili Öz-yeterlik İnancı Ölçeği ve Karabıyık ve Mirici (2018) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Öğrenme Çabası Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada, İngilizce öz-yeterlik inancı, dil öğrenme çabası ve algılanan başarı arasındaki ilişkileri belirlemek için Pearson korelasyon analizi uygulanırken, İngilizce öz-yeterlik inancının algılanan başarı üzerindeki etkisinde dil öğrenme çabasının aracı rolünü incelemek için PRO-CES Macro kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, İngilizce öz-yeterlik inancı, dil öğrenme çabası ve algılanan başarı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. Aracılık etkisi için yapılan analizde ise, İngilizce öz-yeterlik inancının algılanan başarı üzerindeki etkisinde dil öğrenme çabasının kısmi aracı rolü istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Araştırmanın sonuçları alanyazın ışığında tartışılarak, dil eğitimcilerine, dil öğretim (eğitim) programları geliştirenlere ve öz-yeterlik, öğrenme çabası ve başarı üzerinde çalışan araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayları, İngilizce öz-yeterlik inancı, Dil öğrenme çabası, Algılanan başarı

The Predictiveness of Prospective Teachers' English Self-Efficacy Beliefs on Their Perceived Success: The Mediating Role of Language Learning Effort

*

Abstract

The aim of the study is to analyze the mediating role of language learning effort on the effect of English self-efficacy belief on perceived success. The participants consisted of 256 freshmen studying at a faculty of education at a state university in 2018-2019 spring semester. Self-Efficacy Scale for English developed by Yanar and Bmen (2012) and Foreign Language Learning Effort Scale developed by Karabıyık and Mirici (2018) were used in data collection. While Pearson correlation analysis was applied to determine the relationships between English self-efficacy belief, language learning effort and perceived success, PROCESS Macro was used to examine the mediating role of language learning effort in the predictiveness of English self-efficacy belief on perceived success. The findings revealed that there were positive and significant correlations between English self-efficacy belief, language learning effort and perceived success. In the mediation analysis, partial mediating role of the language learning effort in the effect of English self-efficacy belief on perceived success was found statistically significant. The results of the research were discussed in the light of the literature and suggestions were made for language educators, language curriculum developers and researchers working on self-efficacy, learning effort and success.

Keywords: *Prospective teachers, English self-efficacy belief, Language learning effort, Perceived success*

Giriş

Son yıllarda ulaşım, haberleşme ve iletişim teknolojileri alanlarında meydana gelen hızlı ve baş döndürücü gelişmeler çok hızlı toplumsal dönüşümleri ve uluslararası ilişkilerin giderek artmasını beraberinde getirmiştir. Bu hızlı dönüşüm ve artan ilişkiler nedeniyle, toplumlar giderek daha fazla örtüşen ve hatta ülkelerin sınırlarını aşan faaliyetlerde bulunmaktadırlar. Gittikçe artan bu uluslararası ilişkiler sonucu oluşan rekabet, ulusların kendi ana dilleri ile iletişim sağlamalarını yetersiz kılmakta, dolayısıyla diğer ülkelerin dillerini öğrenme gereksinimi ortaya çıkarmaktadır.

Sınırların kalktığı, rekabetin hızlandığı ve iletişim araçlarıyla herkese ve her yere anında ulaşılabilen bu dünyada yabancı dil öğrenmenin gerekliliği açıktır. Globalleşen bu dünyada hızlı bilgi dolaşımının içinde kaybolmamak ve gelişmeleri izleyebilmek için en az bir yabancı dil bilme önem kazanmaktadır (Gömleksiz, 2002). Yabancı dil bilgisinin bireylere iyi bir iş bulma ve sürdürme, farklı kültürlerle açık olma, daha kolay ve rahat seyahat etme konusunda güven kazanma, küresel bir anlayışa sahip olma, sosyal ilişkilerini geliştirebilme ve bir çağdaşlık göstergesi olma gibi konularda katkı sağladığı da bilinmektedir (Memduhoğlu ve Kozikoğlu, 2015; Özer ve Korkmaz, 2016, Tekin Özel, 2019). Küreselleşmenin etkileri ve sunduğu bu avantajlar ile birlikte, Türkiye’de yabancı dil öğrenimi/öğretimi, üzerinde önemle durulan bir alan haline gelmiştir. Bu nedenle, yabancı dil dersleri ilkökul ikinci sınıftan yükseköğretime kadar eğitim programlarında zorunlu bir ders olarak yer almaktadır. Ne var ki, harcanan emek, zaman ve para ile kıyaslandığında, yabancı dil öğretiminde ülke genelinde istenilen başarıya ulaşılamadığı gözlenmektedir (Aydın ve Zengin, 2008; Genç, 2016; Memduhoğlu ve Kozikoğlu, 2015).

Elliot (2007) akademik performansı etkileyen ve ona aracılık eden faktörlerin anlaşılmasının güç olduğunu, Arratibel (2013) aynı eğitim süresi boyunca yabancı dil eğitimi alan öğrencilerin farklı derecelerde dil yeterliğine ulaşmalarının araştırmaya değer görüldüğünü, Littlewood (2001) ise öğrenenlerin bireysel farklılıklarının dil öğrenme sürecine yansımalarının yabancı dil öğrenmeyi karmaşık ve problemlili hale getiren unsurlardan birisi olduğunu savunmuştur. Nitekim yapılan araştırmalar, öğrencilerin yabancı dile yönelik akademik başarılarında çeşitli bireysel değişkenlerin etkili olduğunu göstermektedir. Bu konuda Pishghadam ve Khajavy (2013) çalışmalarında,

yabancı dil başarısında üstbiliş ve zekânın rolünü incelemişler ve her iki faktörün de katkıda bulunmasına rağmen üst bilişin yabancı dil başarısının bir yordayıcısı olarak zekâdan daha ağır bastığını bulmuşlardır. İnal, Evin Genel ve Saracaloğlu'nun (2005) çalışmasında yabancı dil tutumu ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğrenme stilleri ile yabancı dil başarısı arasındaki ilişkinin üniversite düzeyinde incelendiği başka bir çalışmada, yabancı dil derslerinde başarılı olan öğrencilerin samimi sınıf tasarımlarını sevmeye ve kinestetik stili tercih etmeme eğiliminde oldukları ortaya konulmuştur (Bailey, Onwuegbuzie ve Daley, 2000). Şeker'in (2015) çalışmasında öz yönlendirmeli öğrenmenin yabancı dil başarısının önemli bir yordayıcısı olduğu tespit edilmişken, Onwuegbuzie, Bailey ve Daley (2000)'nin çalışmalarında bilişsel, duyuşsal, kişilik ve demografik değişkenlerin hepsinin sırasıyla bilişsel ve duyuşsal yordayıcılar başta olmak üzere yabancı dil başarısı ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Yabancı dili, o dilin konuşulduğu kültür bağlamında ele alan Gardner (1985) ise dil öğrenirken o dilin konuşulduğu topluma karşı olumlu bir tutumun gerekliliğine işaret etmiştir.

Öğrencilerin yaratıcılıkları ile yabancı dil başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu gösteren çalışmaların yanı sıra (Otto, 1998; Pishghadam, Khodadady ve Zabihi, 2011), söz konusu alandaki yeterliği kaygı (Batumlu ve Erden, 2007; Dalkılıç, 2001; Gardner, Moorcroft ve MacIntyre, 1987; Hewitt ve Stephenson, 2012; Horwitz, 2001; Onwuegbuzie, Bailey ve Daley, 1999), motivasyon (Amjadiparvar ve Zarrin, 2019; Binalet ve Guerra, 2014; Dörmyei, 1990; Gardner, 1985; Khodadady ve Khajavy, 2013), dil öğrenme stratejilerinin kullanımı (Fewell, 2010; Habók ve Magyar, 2018; Tabatabaie ve Mashayekhi, 2013; Uslu, Şahin ve Odemis, 2016; Wong ve Nunan, 2011) gibi çeşitli değişkenler açısından ele alan pek çok araştırmaya rastlamak mümkündür.

Yukarıda bahsi geçen değişkenler arasından duyuşsal özelliklerin önemini vurgulayan Chastain'e (1988) göre, dil öğrenmede zihinsel olarak hazır olabilmeyen önşartı duyuşsal hazırlıktır (Akt; Karakış, 2014). İlgi, tutum, güdülenmişlik, öz-yeterlik, kaygı, benlik, kişilik, değer yargıları gibi boyutları içeren duyuşsal özellikler öğrenme ortamında bireyin başarısını önemli ölçüde etkilemesine karşın sıklıkla ihmal edilmektedir (Cerit Berber ve Sarı, 2010; Gömleksiz, 2003; Gömleksiz ve Ülkü Kan, 2012; Reece ve Walker, 1997).

Dil öğrenimini duyuşsal boyutu ile ele alan Mills, Pajares, ve Herron'a (2006) göre, bir öğrenci bir dilde ne kadar rahat hissederse o dilde o kadar

etkin olacaktır. Bununla birlikte, Price (1991) dil öğrenme ortamının kaygı oluşturmaya oldukça elverişli olduğunu iddia etmiştir. Öğrenciler için yabancı dil dersleri, kendilerini yetersiz hissettikleri ve çok az pratik yaptıkları bir dilde iletişim kurmaktan rahatsız oldukları için endişe verici bir ortam olabilir (Moreno ve Kilpatrick, 2018). Bunun yanı sıra, dil öğrenmeye yönelik olumsuz deneyimler öğrencide dil öğrenme konusunda belirli yeteneklerin olması gerektiği, ancak kendisinin söz konusu yeteneklerden yoksun olduğu algısına yol açabilir (Horwitz, 1988). Birçok öğrenci yabancı dil derslerinde kendi yeterliklerine ilişkin inanca sahip olmadıkları için sınıfta kaybolmuş hissedebilirler (Oxford ve Shearin, 1994). Kendi yapabilirliklerine yeterince inancı olmayan öğrenciler yeni bir şey öğrenmek için çaba göstermeyi de gereksiz göyerek zorluklar karşısında kolayca pes edebilirler (Kotaman, 2008). Nitekim Bandura (1993) başarıda sadece beceri sahibi olmanın yeterli olmayıp bu becerileri etkili kullanma konusunda özyeterlik inancının da gerekli olduğunu vurgulamış ve bireyin özyeterlik düşüncesindeki dalgalanmaların zayıf, yeterli veya olağanüstü performanslara yol açabileceğini öne sürmüştür. Dolayısıyla bu noktada, öğrencilerin yaptıkları seçimleri ve izledikleri eylem yollarını etkileyen ve başarılarına katkıda bulunan önemli bir faktör olarak özyeterlik (Pajares, 2002) kavramı karşımıza çıkmaktadır.

Alanyazında, özyeterlik algısı ya da özyeterlik inancı olarak geçen bu kavram ilk olarak Bandura'nın Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramında ortaya çıkmıştır. Bandura (1982, s. 122) özyeterlik kavramını, olası durumlarla başa çıkmak için gereken eylem yollarını ne kadar iyi yürütebileceğine dair kişisel bir yargı olarak tanımlarken, Bernhardt (1997) için bu kavram, öğrencilerin yetenekleri hakkındaki inançlarıdır. Bandura (1977; 1986) kişilerin özyeterlik inançlarının gelişimi üzerinde en etkili olan kaynağın başarılı deneyimler olduğunu ileri sürmüştür. Zira bir görevle ilgili tekrar eden başarılar, kişinin o görevle ilişkin özyeterlik inancının artmasını sağlarken, söz konusu görevle ilgili başarısızlıklar, o görevle ilgili özyeterliği güçsüzleştirmektedir. Bununla birlikte, Dörnyei (1994) güçlü bir şekilde oluşturulmuş özyeterlik algısı sayesinde öğrenme ortamında yaşanan bazı başarısızlıkların çok fazla olumsuz etkisinin olmayacağını savunmuştur.

Özyeterlik, bireyin beceri, kapasite ya da potansiyelinde ne kadar yetkin olduğu ile değil, bunlara ilişkin inancı ile ilgili bir kavramdır (Kotaman, 2008; Woolfolk, 2001). Konu ile ilgili olarak Bandura (1989), bir beceriye sahip olmakla, o beceriyi değişik koşullar altında etkin ve tutarlı şekilde kullanmanın

aynı şey olmadığını ileri sürmüştür. Belli bir görevle ilgili kişi, yeterli bilgiye, beceriye ve kabiliyete sahip olsa bile, bunların yeterince farkında olmayabilir veya sahip olduğundan daha çok ya da daha az kapasiteye ya da potansiyele sahip olduğuna inanabilir. Bu algı nedeniyle kişi, göreve ilişkin davranışa başlamaya bile yeltenmeyerek gerekli çabayı göstermeyebilir. Diğer taraftan, yüksek özyeterlik algısına sahip bireyler başarısız olma konusunda daha az korku duyarak başarısızlık durumlarında bile çabalarını sürdürmeye devam ederler (Genç, Kuluşaklı ve Aydın, 2016; Pajares ve Schunk, 2001; Woolfolk, 2001). Başka bir deyişle, bireyin özyeterliğine olan inancı ne kadar güçlü olursa, çabaları da o kadar büyük ve kalıcı olacaktır (Bandura, 1989). Buna karşın, düşük özyeterlik inancı daha az çabaya yol açarak daha düşük başarıya neden olacaktır (Lorsbach ve Jinks, 1999). Oysa öğrenme çaba gerektiren bir süreçtir ve bu durum zaman ve emek gerektiren ve zorlu bir süreç olan yabancı dil öğrenimi için de geçerlidir.

Çaba eğitim sürecinde harcanan toplam enerji miktarını ifade eder (Zimmerman ve Risenberg, 1997). Bozick ve Dempsey (2010) öğrenme çabasını öğrencilerin bir beceriye hakim olmaları veya bir görevi tamamlamaları için meşgul oldukları davranışlar dizisi olarak tanımlamış ve yöntemsel/biçimsel çaba (procedural), devamlı çaba (substantive) ve uymama olmak üzere üç kategoriye ayırmışlardır. Yöntemsel/Biçimsel çaba, dakik olma, sınıf içinde dikkatli ve hazır olma, ödevleri yapma gibi minimum gayret gerektiren, görev tamamlama ve okul ve sınıf kurallarına uyma davranışlarını içermektedir. Devamlı çaba, öğrenmeye aktif katılımı ifade etmektedir. Okulda çok çalışmak, sınavlara hazırlanmak veya ders çalışmak için fazladan zaman ayırmak gibi öğrenme davranışları devamlı çabaya örnek olarak gösterilebilir. Uymama ise, sınıfta uygunsuz davranışlar sergileme, hayal kurma, derse geç gelme veya verilen ödevi tamamlamama gibi öğrenmeyi engelleyen davranışları kapsamaktadır.

Başka bir çalışmada, çaba öğrencilerin öğretmenleri ve/veya okulları tarafından belirlenen resmi akademik gereklilikleri karşılamak için harcadıkları zaman ve enerji miktarı olarak tanımlanmış ve kural odaklı (rule-oriented), yöntemsel/biçimsel (procedural) ve zihinsel (intellectual) olmak üzere üç farklı türünden söz edilmiştir (Carbonaro, 2005). Kural odaklı çaba, öğrencilerin düzenli olarak sınıfa gelme ve uygunsuz davranışlardan kaçınma gibi, okulun gerektirdiği en temel kural ve normlara uymasını gerektirirken; yöntemsel/biçimsel çaba, ödevleri tamamlama ve zamanında teslim etme ve sınıf

tartışmalarına katılma gibi öğretmenin belirli taleplerini karşılama çalışmalarını içermektedir. Zihinsel çaba ise, öğrencinin ders içeriğini anlama ve bu içeriğe hakim olma yolundaki kararlılığını içerir (Carbonaro, 2005). Karabıyık ve Mirici (2018) ise öğrenme çabasını yabancı dil bağlamında ele alarak bu kavramı öğrencilerin yabancı bir dili öğrenme eylemine yatırdıkları bireysel kaynak miktarı olarak tanımlanmış ve yabancı dil öğrenme sürecini tamamlamak için öğrencilerin harcadıkları sınıf içi ve sınıf dışı emeklerle karakterize edildiğini ileri sürmüşlerdir.

Bandura (1989) insanların çabalarıyla kendilerindeki ve durumlarındaki değişimi etkileyebileceklerini iddia etmiştir. Dörnyei (2001) ise başarıyı kolaylaştırması ve herkese eşit şans vermesi açısından çabanın rolünü vurgulamıştır. Nitekim alanyazında çaba ve başarı arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu ortaya koyan bazı araştırmalar bu görüşü destekler niteliktedir (Özer, 2020; Twum Ampofo ve Osei-Owusu, 2015; Carbonaro, 2005; Opare ve Dramanu, 2002; Phan, 2008; Stewart, 2008). Siegle ve McCoach'a (2007) göre, öğrenciler akademik başarılarını çaba ile ilişkilendirdiklerinde veya başarılarını çabaya bağlayan geri bildirim aldıklarında, gelecekteki beceri gelişimi için daha yüksek bir özyeterlik ve beklenti geliştirirler. Özyeterlik ise en önemli başarı yordayıcıları arasında yer almaktadır (Bandura, 1997; Zimmerman, Bandura ve Martinez-Pons, 1992). Bu bilgiler doğrultusunda, gerek özyeterlik inancının gerekse de çabanın öğrenci başarısını etkileyen ve ondan etkilenen değişkenler olduğunu söylemek mümkündür.

Dil öğrenimi/öğretimi alanında, özyeterlik ve başarı veya dil öğrenme çabası ve başarı arasındaki ilişkiye yönelik giderek artan bir ilgi söz konusu olsa da (Aratibel, 2013; Carbonaro, 2005; Ghonsooly ve Elahi, 2011; Inagaki, 2014; Kitikanan ve Sasimonton, 2017; Ma Guang-hui, 2005; Shah ve Ng, 2005; Twum Ampofo ve Osei-Owusu, 2015) Türkiye alanyazınında İngilizce başarısını bahsi geçen değişkenler açısından ele alan çalışmalar oldukça kısıtlıdır (Başbay ve Gözüm, 2019; Kırmızı, 2015; Yalçın Tilfarlioğlu ve Çiftçi, 2011). Alanyazın taraması sonucunda, yabancı dil olarak İngilizce başarısı ve özyeterlik inancı arasındaki ilişkide dil öğrenme çabasının aracı rolünün ele alındığı herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle, alanyazından edinilen bilgiler ışığında, İngilizce başarısını yordayabileceği düşünülen özyeterlik inancı ve dil öğrenme çabasının birlikte tek bir çalışmada yer alması bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmanın İngilizce özyeterlik inancı ve dil öğrenme çabası ile İngilizce başarısı arasında

bir ilişki olup olmadığına ve İngilizce özyeterlik inancının başarıya olan etkisinde dil öğrenme çabasının aracı rolüne açıklık getirerek alanyazındaki boşluğun doldurulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda, araştırma bulgularının konu ile ilgili çalışmalar yapan diğer araştırmacılara, öğretmenlere, öğretim elemanlarına İngilizce başarıları ile ilişkisi olan değişkenler hakkında veri sunması ve başarıyı artırıcı düzenlemeler yapmalarına yardımcı olacak fikirler verecek olması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda, çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının İngilizce özyeterlik inançlarının algılanan başarıları üzerindeki etkisinde dil öğrenme çabasının aracı rolünü incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırma sorusu aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

1. Öğretmen adaylarının İngilizce öz-yeterlik inançlarının algılanan başarıları üzerindeki etkisinde dil öğrenme çabasının aracı rolü var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki yordayıcı gücünü ortaya koymak amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmada, İngilizce özyeterlik inancı bağımsız değişken ve algılanan başarı bağımlı değişken iken yabancı dil öğrenme çabası aracı değişkendir. Değişkenler arasındaki ilişkiler hakkında daha ayrıntılı bilgiler elde etmek için ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır (Cresswell, 2009).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2018-2019 bahar yarıyılında bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde zorunlu Yabancı Dil II dersini alan 415 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklem $n = \frac{N \cdot z^2 \cdot p \cdot q}{N \cdot d^2 + z^2 \cdot p \cdot q}$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Yamane, 2006). Formülde,

N: Evrendeki birey sayısını,

n: Örneklemde yer alacak birey sayısını,

z: İstenilen güvenilirlik düzeyi için standart normal dağılım tablo değerini,

d: Duyarlılığı ve

p: Evrende istenilen özelliği taşıyan bireylerin oranını ($p+q=1$) ifade etmektedir.

Formülde değerler yerine koyulduğunda, çalışmanın örneklem büyüklüğü 182 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmaya gönüllü olarak 256 öğretmen adayı katılmıştır, dolayısıyla bu sayı örneklem büyüklüğü açısından yeterli görülmüştür (Yamane, 2006). Örneklem grubunun özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Örneklem Grubunun Özellikleri

Özellikler		f	%
Cinsiyet	Kadın	188	73.4
	Erkek	68	26.6
Yaş	18	49	19.1
	19	87	34
	20	83	32.4
	21	25	9.8
	22	7	2.7
	23	2	.8
	24	1	.4
	25	1	.4
	28	1	.4
Bölüm	Fen Bilgisi Öğretmenliği	40	15.6
	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	35	13.7
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenliği	35	13.7
	Sınıf Öğretmenliği	33	12.9
	Okul Öncesi Öğretmenliği	31	12.1
	Özel Eğitim Öğretmenliği	28	10.9
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	21	8.2
	Türkçe Öğretmenliği	20	7.8
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	13	5.1
Algılanan Başarı	5 (En yüksek)	8	3.9
	4	64	21.9
	3	120	40.6
	2	53	24.2
	1 (En düşük)	11	9.4
Toplam		256	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi, örneklem grubunda yer alan 256 öğretmen adayından 188’i (%73.4) kadın, 68’i (%26.6) erkektir. Öğretmen adaylarının yaşları 18 ile 28 arasında değişmekte olup yaşlarının ortalaması 19.5’tir. Öğretmen adaylarının 40’ı (%15.6) Fen Bilgisi Öğretmenliği, 35’i (%13.7) Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, 35’i (%13.7) Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenliği, 33’ü (% 12.9) Sınıf Öğretmenliği, 31’i (%12.1) Okul Öncesi Öğretmenliği, 28’i (%10.9) Özel Eğitim Öğretmenliği, 21’i (%8.2) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 20’si (%7.8) Türkçe Öğretmenliği ve 13’ü (%5.1) İlköğretim

Matematik Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim görmektedir. 11 öğretmen adayı İngilizce dersindeki başarısını 1, 53 öğretmen adayı 2, 120 öğretmen adayı 3, 64 öğretmen adayı 4 ve sadece 8 öğretmen adayı 5 olarak algılamaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının İngilizce özyeterlik inancının algılanan başarıları üzerindeki etkisinde dil öğrenme çabasının aracı rolünü incelemektir. Bu nedenle, çalışmada veriler özyeterlik inancı ölçeği ve dil öğrenme çabası ölçeği kullanarak toplanmıştır. Ayrıca öğretmen adayları kendi algılarını yansıtan başarı düzeylerini belirtmişlerdir. Bu bölümde, veri toplama araçlarına ait ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

Özyeterlik inancı ölçeği: Araştırmada Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen “İngilizce ile ilgili Özyeterlik İnancı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere dört boyut ve toplam 34 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte maddeler “Bana tamamen uyuyor”, “Oldukça uyuyor”, “Biraz uyuyor”, “Çok az uyuyor” ve “Bana hiç uymuyor” olarak derecelendirilmiştir. Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilen ölçek lise öğrencileri ile geliştirildiği ve bu araştırmanın evrenini öğretmen adayları oluşturduğu için, ölçek bu çalışmada doğrulayıcı faktör analizi ile yeniden analiz edilmiştir. Analizlerden sonra okuma boyutundan üç madde (2., 3. ve 4. maddeler), yazma boyutundan iki madde (9. ve 18. maddeler), dinleme boyutundan bir madde (28. madde) ve konuşma boyutundan bir madde (34. madde) çıkarılmıştır. Yedi madde çıkarıldıktan sonra modelin uyum indekslerinin ($\chi^2=579.555$, $df=315$, $\chi^2/df=1.840$, $GFI=.86$, $NFI=.90$, $IFI=.95$, $CFI=.95$, $RMSEA=.06$) iyi ve kabul edilebilir düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Bu çalışmada, Cronbach alfa katsayılarının okuma boyutu için .88, yazma boyutu için .92, dinleme boyutu için .94, konuşma boyutu için .90 ve ölçeğin tamamı için .97 olduğu tespit edilmiştir.

Dil öğrenme çabası ölçeği: Araştırmada Karabıyık ve Mirici (2018) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Öğrenme Çabası Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek uyumama, yönemselsel/biçimsel çaba, devamlı çaba ve odaksal çaba olarak dört boyut ve 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte maddeler “Hiçbir zaman”,

“Nadiren”, “Bazen”, “Sık sık” ve “Her zaman” olarak derecelendirilmiştir. Karabıyık ve Mirici (2018) tarafından geliştirilen ölçek Yabancı Diller Yüksekokullarında hazırlık sınıflarında öğrenim gören öğrenciler ile geliştirildiği ve bu araştırmanın evrenini öğretmen adayları oluşturduğu için, ölçek bu çalışmada doğrulayıcı faktör analizi ile yeniden analiz edilmiştir. Analizlerden sonra devamlı çaba boyutunda yer alan dört madde (1., 9., 11. ve 13. maddeler) ölçekten çıkarılmıştır. Dört maddenin çıkarılmasından sonra modelin uyum indekslerinin ($\chi^2 = 120.194$, $df = 59$, $\chi^2 / df = 2.037$, $GFI = .93$, $NFI = .89$, $IFI = .94$, $CFI = .94$, $RMSEA = .06$) iyi ve kabul edilebilir düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Bu çalışmada, Cronbach alfa katsayılarının uymama boyutu için .70, yönetsel/biçimsel çaba boyutu için .75, devamlı çaba boyutu için .77, odaksal çaba boyutu için .79 ve ölçeğin tamamı için .78 olduğu tespit edilmiştir.

Algılanan başarı : Algılanan başarı, öğrencilerin devam ettikleri bir derse yönelik algıladıkları başarı seviyesini ifade eder. Algılanan başarı, öğrencilerin kendilerini çok sayıda öğrenme çıktısını kazanıp kazanmadıklarını değerlendirdiği bir yöntemdir ve maliyet etkin bir şekilde başarının alternatif bir ölçüsü olarak kullanılabilir (Ross, 2006). Alanyazındaki çalışmalar, öz değerlendirme öğrenme çıktıları ölçmek için yararlı, güvenilir ve geçerli bir araç olduğunu göstermiştir (Ross, 2006). Özellikle yeterli öğrenme deneyimine sahip yetişkin öğrenciler algılanan başarıyı güvenilir bir şekilde ifade edebilirler (Kang, Yoon, Lim ve Yoo, 2012; Lim, Jin ve Kim, 2016). Alanyazında yer alan algılanan başarı ile ilgili çalışmaların (Ross, 2006; Lim vd. 2016; Kang vd., 2012) ışığında ve bir program geliştirme uzmanının görüşü alınarak bu çalışmada, öğretmen adaylarından İngilizce dersindeki başarılarını 1 (en düşük) ile 5 (en yüksek) arasında puanlamaları istenmiş ve bu puanlar algılanan başarı olarak değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler AMOS 19, SPSS 20 ve Hayes' (2013) PROCESS v. 2. 16.3 kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov Smirnov kullanılarak incelenmiştir. Özyeterlik inancı ($p=.20>.05$), dil öğrenme çabası ($p=.09>.05$) ve algılanan başarı ($p=.06>.05$) ile ilgili verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Daha sonra, kullanılan her iki ölçeğin doğrulayıcı faktör analizleri için AMOS 19 ve

korelasyon analizi için SPSS 20 kullanılmıştır. İngilizce özyeterlik inancı, dil öğrenme çabası ve algılanan başarı arasındaki ilişkiler, Pearson korelasyon analizi kullanılarak tespit edilmiştir. Verilerin regresyon analizi için gerekli varsayımları (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014; Büyüköztürk, 2011) karşıladığı sonucuna ulaşılmış ve İngilizce özyeterlik inancının algılanan başarı üzerindeki etkisinde dil öğrenme çabasının aracı rolünü belirlemek için 256 veri PROCESS Macro ile analiz edilmiştir. PROCESS Macro, Hayes (2013) tarafından önerilen regresyon temelli aracılık analizlerini kapsamaktadır ve çalışmada Model 4 kullanılmıştır. Dil öğrenme çabasının dolaylı etkisini test etmek ve analizin istatistiksel gücünü arttırmak için Bootstrapping güven aralıkları (Bootstrapped confidence intervals) kullanılmıştır (Preacher, Rucker ve Hayes, 2007). Çalışmada, aracı değişkenin aracılık rolünün istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığı, %95 güven aralığı (Bootstrap 95% CI) ve 5000 Bootstrap örnekleme üzerinde incelenmiştir. Dolaylı etkinin anlamlı olabilmesi için, yanlışlık hatasından arındırılmış ve düzeltilmiş düşük ve yüksek Bootstrapping güven aralığı sıfır içermemelidir (Hayes, 2013).

Bulgular

İngilizce özyeterlik inancı, dil öğrenme çabası ve algılanan başarı arasındaki ilişkileri belirlemek için Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Çalışmada kullanılan değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler ve korelasyon matrisleri

Değişkenler	İngilizce özyeterlik inancı	Dil öğrenme çabası	Algılanan başarı
İngilizce özyeterlik inancı	1.00		
Dil öğrenme çabası	.51*	1.00	
Algılanan başarı	.67*	.46*	1.00
Ortalama	2.63	2.83	2.87
SS	.80	.51	.81
Çarpıklık	.19	-.52	-.14
Basıklık	-.45	.79	-.20

**p<.01

Tablo 2’de görüldüğü gibi, İngilizce özyeterlik inancının ortalaması 2.63, dil öğrenme çabasının ortalaması 2.83 ve algılanan başarının ortalaması 2.87’dir. İngilizce özyeterlik inancı ve dil öğrenme çabası arasında ($r=.51$; $p<.01$), İngilizce özyeterlik inancı ve algılanan başarı arasında ($r=.67$; $p <.01$) ve dil öğrenme çabası ile algılanan başarı arasında ($r=.46$; $p <.01$) anlamlı ve

pozitif ilişkiler olduğu anlaşılmaktadır. Tüm korelasyon katsayılarının orta düzeyde olduğu anlaşılmıştır çünkü korelasyon katsayısı .30'un altında ise düşük, .30 ile .69 arasında ise orta ve .70'in üzerinde ise yüksek olarak değerlendirilmektedir (Çokluk, vd., 2014).

İngilizce özyeterlik inancının algılanan başarı üzerindeki etkisinde dil öğrenme çabasının olası aracı rolünü incelemek için PROCES Macro (Model 4) kullanılmıştır. Modelde yer alan yollar aşağıdaki gibidir:

Yol a= İngilizce özyeterlik inancı→Dil öğrenme çabası

Yol b= Dil öğrenme çabası→Algılanan başarı

Yol c= İngilizce özyeterlik inancı→Algılanan başarı

Yol c'= İngilizce özyeterlik inancı→Dil öğrenme çabası→Algılanan başarı

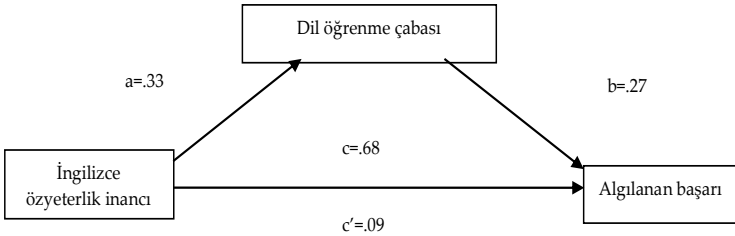
Test edilen modeldeki dolaylı etki, 5000 Bootstrap örnekleme ile test edilmiştir. Tahminler %95 güven aralığı içinde değerlendirilmiş, yanlılık hatasından arındırılmış ve düzeltilmiş sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Aracılık modeli, yol katsayıları ve dolaylı etki testi

Yol							Bootstrapping %95 Güven Aralığı	
	β	SH	t	F	R	R ²	Düşük	Yüksek
Model								
Yol a	.33	.03	9.45**	89.31	.51	.26	.26	.40
Yol b	.27	.09	3.10**	109.21	.68	.46	.10	.43
Yol c	.68	.05	14.21**	201.95	.67	.44	.59	.77
Yol c'	.09	.03					.04	.15

**p<.01, Sobel z=2.93, p=.003.

Tablo 3'te, İngilizce özyeterlik inancının dil öğrenme çabası üzerinde anlamlı ve pozitif etkisi olduğu görülmektedir ($\beta=.33$, $t=9.45$). Dil öğrenme çabasının algılanan başarı üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkisi vardır ($\beta=.27$, $t=3.10$). İngilizce özyeterlik inancının algılanan başarı üzerindeki doğrudan etkisi anlamlı ve pozitif bulunmuştur ($\beta=.68$, $t=14.21$). İngilizce özyeterlik inancı ve aracı değişken olan dil öğrenme çabası eş zamanlı olarak modele dahil edildiğinde, İngilizce özyeterlik inancının algılanan başarı üzerindeki etkisi azalmış ($\beta=.09$) ancak anlamlılık değişmemiştir. Bootstrapping güven aralığında (%95 CI) alt sınır .04 ve üst sınır .15 olarak bulunmuştur. %95 Bootstrapping güven aralığı sıfır içermediğinden, aracılık etkisi .05 düzeyinde anlamlı kabul edilmiştir. Aracılık analizinden sonra modelin son hali Şekil 1'de sunulmuştur



Şekil 1. İngilizce özyeterlik inancının algılanan başarı üzerindeki etkisinde dil öğrenme çabasının aracı rolü

Şekil 1’de görüldüğü gibi, İngilizce özyeterlik inancı ve algılanan başarı arasındaki yolun (yol c) katsayı değeri yüksek ve anlamlıdır. Bununla birlikte, modele dil öğrenme çabası eklendiğinde, İngilizce özyeterlik inancı ve algılanan başarı arasındaki yolun (yol c’) katsayı değeri azalmış, ancak anlamlılık değişmemiştir. İngilizce özyeterlik inancının dil öğrenme çabasının aracılığı ile algılanan başarı üzerindeki dolaylı etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur. Son olarak, Sobel testi ile katsayı değerindeki azalma anlamlı bulunmuştur ($z=2.93$, $p < .01$). Bu durumda, dil öğrenme çabası, İngilizce özyeterlik inancının algılanan başarı üzerindeki etkisinde aracı rol oynamıştır. Katsayıdaki azalmaya rağmen, etki hala anlamlı olduğundan, dil öğrenme çabasının İngilizce özyeterlik inancının algılanan başarı üzerindeki etkisine kısmen aracılık ettiği sonucuna varılmıştır.

Tartışma ve Sonuç

İngilizce özyeterlik inancının algılanan başarı üzerindeki etkisinde dil öğrenme çabasının aracı rolünün incelendiği bu araştırmada, öğretmen adaylarının İngilizce özyeterlik inançları, dil öğrenme çabaları ve algılanan başarıları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Alanyazın incelendiğinde, bu çalışmanın sonucuna paralel şekilde, özyeterlik inancı ve başarı (Adeyemo, 2007; Hsieh ve Kang, 2010; Jackson, 2002; Meral, Çolak ve Zereyak, 2012; Peters, 2013; Tenaw, 2013; Uğraş, 2018; Yüksel ve Geban, 2016), çaba ve başarı (Bonesrønning ve Opstad, 2015; Carbonaro, 2005; Inagaki, 2014; Opare ve Dramanu, 2002; Shah ve Ng, 2005;

Twum Ampofo ve Osei-Owusu, 2015) ve özyeterlik inancı ve çaba (Gao, Lodewyk ve Zhang, 2009; Li, 2012; Trevelyan, 2011) arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir.

Araştırmada ayrıca öğretmen adaylarının İngilizce özyeterlik inançlarının dil öğrenme çabalarını yordadığı belirlenmiştir. Yabancı bir dilde çalışmaya başlamada ve devam etmede özyeterlik inancının önemini vurgulayan Wen ve Johnson (1997), özyeterliği yüksek öğrencilerin düşük olan öğrencilere göre daha fazla bilişsel ve meta-bilişsel stratejiler kullandıklarını ve azimle çalışmaya devam ettiklerini öne sürmüşlerdir. Dolayısıyla özyeterlik inancı gösterilen çabayı etkileyebilmektedir (Awang-Hashim, O'Neil ve Hocevar, 2002). Özyeterlik inancı yüksek olan öğrencilerin daha fazla çaba harcamaları, zorlu görevleri seçmeleri ve bir görevde daha uzun süre devam etmeleri daha olası iken (Bandura, 1989; Schunk ve Zimmerman, 1997), düşük özyeterlik inancına sahip öğrencilerin daha az çaba harcamaları veya bir görevden tamamen uzaklaşmayı tercih etmeleri (Bandura, 1993; Pajares, 1996) muhtemeldir. Bu nedenden ötürü, Bandura (1997) özyeterlik inancının başarıyı bireyin gerçek yetenek seviyelerinden daha iyi yordayabileceğini savunmuştur.

Araştırmada dil öğrenme çabasının algılanan başarıyı yordadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuçla uyumlu olarak, yapılan bazı araştırmalar çabanın akademik performansın yordanmasına katkı sağladığını ortaya koymuştur (Bouffard, Boisvert, Vezeau ve Larouche, 1995; Opare ve Dramanu, 2002; Phan, 2008; Stewart 2008). Diğer yandan, başka bir çalışmada, çabanın akademik performansla anlamlı ve olumsuz bir şekilde ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Chassie, O'Conner ve Walther, 2004). Bu durum çaba ve akademik başarı arasındaki ilişki konusunda genel bir fikir birliğine varmak için daha fazla araştırma yapılması gerektiğini düşündürmektedir. Çaba ile ilgili yapılan teorik ve deneysel araştırmaların yetersiz oluşunu Kuehn ve Landeras (2014) çabayı ölçmenin zorluğu ile ilişkilendirmişlerdir. Çabanın başarı ile olan ilişkisine yönelik olarak Dörnyei (2001), öğrencilerin daha fazla çaba göstermelerinin başarı olasılığı sunduğuna inanmaları sağlanabilirse, öğrenmeye eşlik eden başarısızlıklara rağmen çalışmaya devam edeceklerini ve başarı şanslarını eşitleyeceklerini iddia etmiştir. Benzer şekilde Littlewood (1999), doğuştan gelen yeteneklerin bir kişinin ulaşacağı başarıyı belirlemediğini, çaba ve öz-disiplinle herkesin hedeflerine ulaşabileceğini ve başarısızlığın daha fazla

çaba gösterilerek giderilebileceğini öğrencilerin anlamasının sağlanması gerekliliğine işaret etmiştir.

İngilizce özyeterlik inancının algılanan başarının yordayıcısı olduğuna ilişkin ortaya çıkan araştırma sonucu, Cotterall'ın (1999) özyeterlik algısının dil öğrenenlerin başarısında önemli bir anahtar değişken olduğu görüşünü doğrulamaktadır. Bu sonuç, aynı zamanda Bandura'nın (1997) özyeterlik inancının diğer tüm değişkenlerden daha tutarlı bir davranış ve başarı yordayıcısı olduğu teorik görüşünü ve alanyazındaki özyeterlik inancının başarıyla olan ilişkisini açık bir şekilde ortaya koyan diğer çalışma bulgularını desteklemektedir (Kırmızı, 2015; Lent, Brown ve Larkin, 1986; Raoofi, Tan ve Chan, 2013; Skaalvik ve Skaalvik, 2006; Weiser ve Riggio, 2010). Başarı üzerindeki olumlu etkisinden dolayı öğrencilerde belirli bir göreve yönelik özyeterlik inancının geliştirilmesinin önemine değinen araştırmacılardan Dorney ve Otto (1998), öğrencilerin izole bir şekilde var olmadıklarını ifade ederek, özyeterlik inançlarının gelişimi üzerinde olumlu veya olumsuz etki yaratabilecek ebeveynler, akran grupları ve öğretmenler gibi bazı dış figürlere değinmişlerdir. Bu bağlamda, Cotterall (1999) ve Jabbarifar (2011), öğrencilerin dil öğrenmeye yönelik yetenekleri hakkındaki inançlarını keşfetme ve özyeterlik inançlarını destekleme ve geliştirmede yabancı dil öğretmenlerinin önemli rolleri olduğunun altını çizmişlerdir. Kotaman (2008) ve Bandura(1977; 1986) özyeterlik inancını artırmak için, izlenebilecek en etkili yolun öğrencilere bir konuda başarıyı tatmalarını sağlayacak alıştırma yaptırılmasını, o konu alanındaki gelişimleri ile ilgili açıklayıcı, doğru ve zamanında geribildirim sağlanmasını, öğrencileri çaba göstermeye, uygun ve verimli stratejiler kullanmaya teşvik edecek sınıf atmosferi oluşturulmasını önermişlerdir. Benzer bir şekilde, Çubukçu (2008) ve Oxford ve Shearin (1994) öğretmenlerin öğrencilere başarılı olabilecekleri ve üzerinde kontrol hissine sahip olabilecekleri anlamlı görevler vererek öğrencilerin özyeterlik inançlarını teşvik edebileceklerini ifade etmişlerdir. Moreno ve Kilpatrick (2018) ise, dil öğrenenlerin hedef dile ne kadar çok maruz kalırlarsa ve onunla etkileşime girerlerse, özyeterlik inançlarının o kadar fazla olacağı düşüncesinden hareketle yaptıkları uygulamada öğrencilerin özyeterlik inançlarının arttığını tespit etmişlerdir. Bahsi geçen çalışmada, özyeterlik inancını artırmak adına etkili bir yöntem olarak sınıfta topluluk dinamiği oluşturmak için program tasarımına daha fazla dikkat edilmesi önerilmiştir. Program geliştirme uzmanlarının sorumluluğunun

vurgulandığı başka bir çalışmada (Demirel, 2004), yabancı dil eğitim programlarının öğrenci istekleri doğrultusunda şekillendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Zira öğrencilerin özyeterlik inançlarını dikkate alan ve öğrenci odaklı bir dil programı tasarımı, dil öğrencilerinin yeteneklerine ilişkin olumlu inançlar geliştirmelerine yardımcı olabilir (Jabbarifar, 2011).

Araştırmada son olarak, dil öğrenme çabasının İngilizce özyeterlik inancının algılanan başarı üzerindeki etkisine kısmen aracılık ettiği ortaya çıkmıştır. Buna göre, İngilizce özyeterlik inancı ile algılanan başarı arasındaki ilişkide dil öğrenme çabasının etkili olduğu ve algılanan başarıyı açıklamada dil öğrenme çabasının önemli rolü olduğu söylenebilir. Bu bulgu, çaba düzenlemesinin özyeterlik inancı ve genel not ortalaması arasındaki ilişkiye kısmen aracılık ettiğini ortaya koyan Komarraju ve Nadler'ın (2013) çalışma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Bu araştırmanın bazı sınırlı yönleri bulunmaktadır. Araştırmanın sınırlı yönlerinden birisi, Türkiye'nin İç Anadolu Bölgesi'nde bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde gerçekleştirilmiş olmasıdır. Gelecek araştırmaların diğer bölgelerde, vakıf ve devlet üniversitelerinin bünyelerindeki farklı fakültelerde yürütülmesi daha farklı sonuçlar ortaya çıkarabilir. Bunun yanı sıra, ilkokul, ortaokul, lise kademelerine uygun olarak geliştirilecek anketlerle bu düzeylerde yapılacak benzer çalışmaların konunun daha büyük gruplarla ele alınması bakımından yararlı olacağı söylenebilir. Başarının algılanan başarı kapsamında ele alınmış olması araştırmanın bir başka sınırlılığı olarak değerlendirilebilir. Bu açıdan, gelecek araştırmalarda dil başarısının ölçülmesinde öğrencilerin not ortalamaları alınabilir ya da öğrencilere başarı testleri uygulanabilir. Ayrıca mevcut çalışma yabancı dil başarısı ile özyeterlik inancı ve dil öğrenme çabası arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu doğruladığından dolayı, dil öğrenme çabası ve özyeterlik inancının kökenlerini ve bunlar üzerinde etkisi olabilecek çeşitli faktörleri belirlemeye veya öğrencilerin özyeterlik inançlarını ve dil öğrenme çabalarını artırma yollarını araştırmaya odaklanan çalışmaların yapılması önerilebilir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanılmasının konunun daha derinlemesine ele alınması bakımından yararlı olacağı düşünülmektedir.

EXTENDED ABSTRACT

The Predictiveness of Prospective Teachers' English Self-Efficacy Beliefs on Their Perceived Success: The Mediating Role of Language Learning Effort

*

Selda Özer – Fatma Başarır
Neşehir Hacı Bektaş Veli University

The rapid and dizzying advances in the fields of transportation, communication, mass media and information technologies in recent years have brought along great social transformations and increasing international relations. Due to the reasons stated, societies have been engaged in activities that are increasingly overlapping and even exceeding the borders of countries. Competition resulting from these increasing international relations has rendered nations' inability to communicate in their mother tongue, thereby creating the need to learn the languages of other countries.

The exigency of learning a foreign language is obvious in this world, where borders have been lifted, competition has been accelerated and everyone can be reached instantly everywhere with communication tools. In this globalizing world, competence in at least one foreign language gain prominence in order to follow the developments and not to get lost in the rapid information circulation (Gömleksiz, 2002). It is also known that foreign language competence provides advantages to individuals such as getting and preserving a good job, being open to different cultures, gaining confidence with respect to traveling more comfortably, having a global understanding, improving social relationship and being an indicator of modernity (Memduhoğlu and Kozikoğlu, 2015; Özer and Korkmaz, 2016, Tekin Özel, 2019). Along with the effects of globalization and these advantages, foreign language learning/teaching has become an important field in Turkey. For this reason, foreign language courses take place as compulsory courses in curricula from the second grade of primary school up to higher education. However, it is observed that the desired proficiency level has not been achieved across the country in foreign language

teaching/learning when compared to the effort, time and money spent (Aydın and Zengin, 2008; Genç, 2016; Memduhoğlu and Kozikoğlu, 2015).

Littlewood (2001) argued that the reflection of learners' individual differences on the language learning process was one of the factors which made foreign language learning complicated and problematic. In this context, it is possible to say that self-efficacy belief and effort are among these variables affecting foreign language success. Accordingly, the aim of the study is to analyze the mediating role of language learning effort on the effect of English self-efficacy belief on perceived success.

Correlational design was applied in the study in order to reveal the predictiveness of independent variables on the dependent variable. The participants of the research consisted of freshmen studying at a faculty of education at a state university in 2018-2019 spring semester. The data of the study were collected through *Self-Efficacy Scale for English* developed by Yanar and Bümen (2012) and *Foreign Language Learning Effort Scale* developed by Karabıyık and Mirici (2018). While *Self-Efficacy Scale for English* included 34 items with four factors as reading, writing, listening and speaking, *Foreign Language Learning Effort Scale* consisted of 17 items with four factors as non-compliance, procedural, substantial and focal. To measure perceived success, prospective teachers were asked to score their success in English between 1 (the lowest) and 5 (the highest). Data were analysed using AMOS 19, SPSS 20 and Hayes' (2013) PROCESS v. 2. 16.3. For confirmatory analyses of both scales, AMOS 19 was applied. SPSS 20 was applied for correlation analysis. The relationships among self-efficacy, learning effort and perceived success were measured using Pearson correlation analysis in SPSS 20. PROCESS macro was applied using 256 data to determine the mediating role of language learning effort in the predictiveness of self-efficacy on perceived success. Bootstrapped confidence intervals were used to test the indirect effect of language learning effort.

The findings of the research revealed that there was a significant positive relationship between English self-efficacy beliefs and language learning effort. There was a significant positive relationship between English self-efficacy beliefs and perceived success. In addition, the relationship between language learning effort and perceived success was significant and

positive. It was determined that the participants' English self-efficacy beliefs predicted their language learning efforts. Another finding that emerged in the research was that language learning effort predicted perceived success. Similarly, it was found out that English self-efficacy beliefs predicted perceived success. Finally, the study revealed that language learning effort mediated the predictiveness of English self-efficacy beliefs on perceived success. Accordingly, it can be said that language learning effort is effective in the relationship between English self-efficacy belief and perceived success and it has an important role in explaining perceived success.

This study was carried out through scales with 256 prospective teachers studying at a state university in the Central Anatolia region of Turkey. Conducting similar research in other regions of Turkey, in different faculties within the body of foundation and state universities may yield different results. In addition, it can be said that similar studies to be carried out at primary, secondary and high schools will be beneficial in terms of addressing the issue with larger groups. In further research, it may be suggested to conduct studies which focus on determining the origins of effort and self-efficacy and various factors that may have impacts on effort and self-efficacy. Using qualitative and quantitative methods together in further studies will be beneficial in terms of handling the issue in-depth.

Kaynakça / References

- Adeyemo, D. A. (2007). Moderating influence of emotional intelligence on the link between academic self-efficacy and achievement of university students. *Psychology and Developing Societies*, 19(2), 199-213.
- Amjadiparvar, A. ve Zarrin, G. (2019). The relationship between EFL learners' level of language awareness and their motivation and achievement. *The Journal of Language Learning and Teaching*, 9(2), 37-48.
- Aratibel, A. P. (2013). *The effects of socio-economic background, personal effort, and motivation in English proficiency*. Unpublished M.A. thesis, Universidad Publica de Navarra, Navarra, Spain.
- Awang-Hashim, R., F. O'Neil, H. ve Hocevar, D. (2002). Ethnicity, effort, self-efficacy, worry, and statistics achievement in Malaysia: A construct validation of the state-trait motivation model, *Educational Assessment*, 8(4), 341-364, DOI: [10.1207/S15326977EA0804_3](https://doi.org/10.1207/S15326977EA0804_3).

- Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.
- Bailey, P., Onwuegbuzie, A. J. ve Daley, C. E. (2000). Using learning style to predict foreign language achievement at the college level. *System*, 28, 115-133.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147. DOI:10.1037/0003-066X.37.2.122.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A Social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Başbay, A. ve Gözümlü, E. (2019). Dil öğrenme stratejilerine göre İngilizce öz-yeterlilik inancı ve İngilizce akademik başarıları. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 12-29.
- Batumlu, D. Z. ve Erden, M. (2007). The relationship between foreign language anxiety and English achievement of Yıldız Technical University School of foreign languages preparatory students. *Journal of Theory and Practice in Education*, 3(1), 24-38.
- Bernhardt, S. (1997). Self-efficacy and second language learning. *The NCLRC Language Resource*, 1(5).
- Binalet, C. ve Guerra, J. (2014). A Study on the relationship between motivation and language learning achievement among tertiary students. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 3(5), 251-260.
- Bonesrønning, H. ve Opstad, L. (2015). Can student effort be manipulated? Does it matter?. *Applied Economics*, 47(15), 1511-1524, DOI: 10.1080/00036846.2014.997923.
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C. ve Larouche, C. (1995). The impacts of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 317-329.
- Bozick, RN. ve Dempsey, T. ed. (2010). Effort. J. A. Rosen, E. J. Glennie, B. W. Dalton, J. M. Lennon ve R. N. Bozick, *Noncognitive skills in the classroom: New perspectives on educational research* içinde (s. 39-68). Research Triangle Park, NC: RTI International.

- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (15.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Carbonaro, W. (2005). Tracking students' efforts and academic achievement. *Sociology of Education*, 78(1), 29-49.
- Cerit Berber, N. ve Sarı, M. (2010). Kavramsal değişime dayalı öğretim stratejilerinin fizik dersine yönelik bazı duyuşsal özelliklerin gelişimine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 45-64.
- Chassie, M.B., O'Conner, E.J. ve Walther, F. (2004). Expended effort and academic performance. *Testing of Psychology*, 7(4), 231-233.
- Cotterall, S. (1999). Key variables in language learning: What do learners believe about them? *System*, 27(4), 493-513.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çubukçu, F. (2008). A study on the correlation between self-efficacy and foreign language learning anxiety. *Journal of Theory and Practice in Education*, 4(1), 148-158.
- Dalkılıç, N. (2001). *An investigation into the role of anxiety in second language learning*. (Unpublished doctoral thesis). Çukurova University, Adana.
- Demirel, Ö. (2004). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem A.
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualising motivation in foreign-language learning. *Language Learning*, 40, 45-78.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78(3), 273-284.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. ve Otto, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43-69.
- Elliot, A. (2007). A conceptual history of the achievement goal construct. A. Elliot ve C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* içinde (s.52-72). New York: Guilford Press.
- Fewell, N. (2010). Language learning strategies and English language proficiency: An investigation of Japanese EFL university students. *TESOL Journal*, 2, 159-174.
- Gao, Z., Lodewyk, K. ve Zhang, T. (2009). The role of ability beliefs and incentives in middle school students' intentions, cardiovascular fitness, and effort. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28, 3-20.

- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C., Moorcroft, R. ve MacIntyre, P.D. (1987). *The role of anxiety in second language performance of language dropouts* (Research Bulletin No. 657) London: University of Western Ontario.
- Genç, G. (2016). Attributions to success and failure in English language learning: The effects of gender, age and perceived success. *European Journal of Educational Studies*, 2(12), 25-43.
- Genç, G., Kuluşaklı, E. ve Aydın, S. (2016). Exploring EFL learners' perceived self-efficacy and beliefs on English language learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(2), 53-68.
- Ghonsooly, B. ve Elahi, M. (2011). Learners' self-efficacy in reading and its relation to foreign language reading anxiety and reading achievement. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 53(217), 45-67.
- Gömleksiz, M. N. (2002). Üniversitelerde yürütülen yabancı dil derslerine ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi: Fırat Üniversitesi Örneği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 143-158.
- Gömleksiz, M. N. (2003). İngilizce duyuşsal alana ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 215-226.
- Gömleksiz, M. N. ve Ülkü Kan, A. (2012). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme. *Turkish Studies*, 7(1), 1159-1177.
- Habók, A., ve Magyar, A. (2018). The effect of language learning strategies on proficiency, attitudes and school achievement. *Frontiers in Psychology*, 8, 2358.
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation and conditional process analysis: A regression-based approach*. Newyork, NY: The Guilford Press.
- Hewitt, E. ve Stephenson, J. (2012). Foreign language anxiety and oral exam performance: A replication of Phillip's MLJ study. *The Modern Language Journal*, 96, 170-189.
- Horwitz, E. K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal*, 72(3), 283-294.
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Hsieh, P. P. H. ve Kang, H. S. (2010). Attribution and self-efficacy and their interrelationship in the Korean EFL context. *Language Learning*, 60(3), 606-627.
- Inagaki, Y. (2014). A mediator between motives and learning effort: The role of acquisition goals in motivational process of foreign language learners. *Proceeding of the Global Summit on Education GSE, Kuala Lumpur, Malaysia*, 455-465.

- İnal, S., Evin Gencil, İ. ve Saracaloğlu, A. S. (2005). The Relation between Students Attitudes toward Foreign Language and Foreign Language Achievement. *Language Journal*, 130, 37-52.
- Jabbarifar, T. (2011). The importance of self-efficacy and foreign language learning in the 21st century. *Journal of International Education Research*, 7(4), 117-126.
- Jackson, W. J. (2002). Enhancing self-efficacy and learning performance. *The Journal of Experimental Education*, 70, 243-254.
- Kang, M., Yoon, S., Lim, H. ve Yoo, Y. R. (2012). Identifying predicting power of meta-cognition, perceived interaction, presence on learning outcomes in web-based collaborative learning. *Journal of Lifelong Learning Society*, 8(2), 111-130.
- Karabıyık, C. ve Mirici, İ. H. (2018). Development and validation of the foreign language learning effort scale for Turkish tertiary-level students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 18(2), 373-395.
- Karakış, Ö. (2014). *Lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik kaygıları, motivasyonları, öz-yeterlik algıları ve İngilizce ders başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Khodadady, E. ve Khajavy, G. (2013). Exploring the role of anxiety and motivation in foreign language achievement: A structural equation modeling approach. *Porta Linguarum*, 20, 269-286.
- Kırmızı, Ö. (2015). The interplay among academic self-concept, self-efficacy, self-regulation and academic achievement of higher education L2 learners. *Journal of Higher Education and Science*, 5(1), 32-40. DOI: 10.5961/jhes.2015.107.
- Kitikanan, P. ve Sasimonton, P. (2017). The relationship between English self-efficacy and English learning achievement of L2 Thai learners. *Language Education and Acquisition Research Network (LEARN) Journal*, 10(1), 148-163.
- Komarraju, M. ve Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences*, 25, 67-72. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.01.005>.
- Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 111-133.
- Kuehn, Z. ve Landeras, P. (2014). The effect of family background on student effort. *The B.E. Journal of Economic Analysis & Policy*, 14(4), 1337-1403.
- Lent, R. W., Brown, S. D. ve Larkin, K. C. (1986). Self-efficacy in the prediction of academic performance and perceived career options. *Journal of Counseling Psychology*, 33(3), 265-269. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.33.3.265>.

- Li, L. K. Y. (2012). A study of the attitude, self-efficacy, effort and academic achievement of cityu students towards research methods and statistics. *Discovery – SS Student E-Journal*, 1, 154-183.
- Lim, K. Y., Jin, M. ve Kim, S. W. (2016). Relationships among self-determination, collaboration preference, cognitive and perceived achievement in flipped learning environment. *Korean Association for Education Information and Media*, 22(3), 439-462.
- Littlewood, W. (1999). Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied Linguistics*, 20(1), 71-94.
- Littlewood, W. (2001). *Foreign and second language learning: language acquisition research and its implications for the classroom*. (15th Ed). Cambridge Univesity Press.
- Lorsbach, A. W. ve Jinks, J. L. (1999). Self-efficacy theory and learning environment research. *Learning Environments Research*, 2, 157-167.
- Ma, Guang-hui. (2005). The effects of motivation and effort on foreign language achievement. *Journal of PLA University of Foreign Languages*, 28(4), 37-41.
- Memduhoğlu, H. B. ve Kozikoğlu, İ. (2015). Üniversite öğrencilerinin yabancı dil derslerine ilişkin tutumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 184-202.
- Meral, M., Çolak, E. ve Zereyak, E. (2012). The relationship between self-efficacy and academic performance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1143-1146.
- Mills, N., Pajares, F. ve Herron, C. (2006). A reevaluation of the role of anxiety: Self-efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign Language Annals*, 39(2), 276-295.
- Moreno, R. ve Kilpatrick, J. (2018). Student perceptions of self-efficacy in the foreign language classroom: A design-based research study. *EDeR - Educational Design Research*, 2(1), 1-26. <http://dx.doi.org/10.15460/eder.2.1.1214>.
- Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P. ve Daley, C. E. (1999). Relationship between anxiety and achievement at three stages of learning a foreign language. *Perceptual and Motor Skills*, 88, 1085-93.
- Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P. ve Daley, C. E. (2000) Cognitive, affective, personality, and demographic predictors of foreign-language achievement, *The Journal of Educational Research*, 94(1), 3-15.
- Opare, J. A. ve Dramanu, B. Y. (2002). Students' academic performance. Academic effort as an intervening variable. *IFE Psychologia: An International Journal*, 10(2), 193-210.
- Otto, I. (1998). The relationship between individual differences in learner creativity and language learning success. *TESOL Quarterly*, 32(4), 763-773.

- Oxford, R. ve Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal*, 78(1), 12-28. <https://doi.org/10.2307/329249>.
- Özer, B. ve Korkmaz, C. (2016). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen unsurlar. *Ekev Akademi Dergisi*, 67, 59-84.
- Özer, S. (2020). Foreign language learning effort levels of students in English for Specific Purposes. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(3), 1352-1367. Doi: 10.17263/jlls.803772
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into Practice*, 41(2), 116-125.
- Pajares, F. ve Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. R. Riding ve S. Rayner (Eds.), *Self-perception* içinde (s. 239-266). London: Ablex Publishing.
- Peters, M. L. (2013). Examining the relationships among classroom climate, self-efficacy, and achievement in undergraduate mathematics: A multi-level analysis. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11(2), 459-480.
- Phan, H. P. (2008). Exploring students' reflective thinking practice, processing strategies, efforts and achievement goal-orientation. *Educational Psychology*, 29(3), 297-313.
- Pishghadam, R. ve Khajavy, G. H. (2013). Intelligence and metacognition as predictors of foreign language achievement: A structural equation modeling approach. *Learning and Individual Differences*, 24, 176-181.
- Pishghadam, R., Khodadady, E. ve Zabihi, R. (2011). Learner creativity in foreign language achievement. *European Journal of Educational Studies*, 3(3), 465-472.
- Preacher, K. J., Rucker, D. D. ve Hayes, A. F. (2007) Addressing moderated mediation hypotheses: Theory, methods, and prescriptions. *Multivariate Behavioral Research*, 42(1), 185-227.
- Price, M. L. (1991). The subjective experience of foreign language anxiety: Interview with highly anxious students. E. K. Horwitz, ve D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* içinde (s. 101-108). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Raofi, S., Tan, B. H. ve Chan, S. H. (2012). Self-efficacy in second language learning contexts. *English Language Learning*, 5(11), 60-73.
- Reece, I. ve Walker, S. (1997). *Teaching training and learning: A practical guide*. Great Britain: Athenaem Press.

- Ross, J. A. (2006). The reliability, validity, and utility of self-assessment. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 11(10), 1-13.
- Schunk, D. H. ve Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32, 195-208.
- Shah, P. M. ve Ng, J. M. K. (2005). Acquisition of acrolect Malaysian English at an institution of higher learning. *The International Journal of Learning*, 12(5), 19-31.
- Siegle, D. ve McCoach, D. B. (2007). Increasing student mathematics self- efficacy through teacher training. *Journal of Advanced Academics*, 18, 278-312.
- Skaalvik, E. M. ve Skaalvik, S. (2006). Self-concept and self-efficacy in mathematics: Relation with mathematics motivation and achievement. In Prescott, A. P. (Ed.), *The concept of self in education, family and sports* (s. 51-74). New York, NY: Nova Science.
- Stewart, E. B. (2008). School structural characteristics, student effort, peer associations, and parental involvement: the influence of school- and individual-level factors on academic achievement. *Education and Urban Society*, 40(2), 179-204.
- Şeker, M. (2015). The use of self-regulation strategies by foreign language learners and its role in language achievement. *Language Teaching Research*, 20, 600-618.
- Tabatabaei, O. ve Mashayekhi, S. (2013). The relationship between EFL learners' learning styles and their L2 achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 245-253.
- Tekin Özel, R. (2019). Yabancı dil öğretiminde yeni bir paradigma: Yöntem sonrası dönem. *DTCF Dergisi*, 59(2), 1057-1086.
- Tenaw, Y. A. (2013). Relationship between self-efficacy, academic achievement and gender in analytical chemistry at Debre Markos college of the teacher education. *African Journal of Chemical Education*, 3(1), 3-28.
- Trevelyan, R. (2011). Self-efficacy and effort in new venture development. *Journal of Management & Organization*, 17(1), 2-16.
- Twum Ampofo, E. T. ve Osei-Owusu, B. (2015). Students' academic performance as mediated by students' academic ambition and effort in the public senior high schools in Ashanti Mampong Municipality of Ghana. *International Journal of Academic Research and Reflection*, 3(5), 19-35.
- Uğraş, M. (2018). Yedinci sınıf öğrencilerinin motivasyon ile öz yeterlik inançlarının Fen Bilimleri dersindeki başarılarıyla ilişkisinin incelenmesi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 495-508.
- Uslu, M. E., Sahin, E. ve Odemis, I. S. (2016). The effect of language learning strategies on academic achievement. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 6(3), 73-78.

- Weiser, D.A. ve Riggio, H. R. (2010). Family background and academic achievement: Does self-efficacy mediate outcomes? *Social Psychology Education, 13*, 367-383. <https://doi.org/10.1007/s11218-010-9115-1>.
- Wen, Q. ve Johnson, R. K. (1997). L2 learner variables and English achievement: A study of tertiary-level English majors in China. *Applied Linguistics, 18*(1), 24-48.
- Wong, L. L. C. ve Nunan, D. (2011). The learning styles and strategies of effective language learners. *System, 39*(2), 144-163. Doi:10.1016/j.system.2011.05.004.
- Woolfolk, A. E. (2001). *Education psychology*, 8th Edition, Allyn & Bacon.
- Yalçın Tilfarlioğlu, F. ve Çiftçi, F. Ş. (2011). Supporting self-efficacy and learner autonomy in relation to academic success in EFL classrooms (A case study). *Theory and Practice in Language Studies, 1*(10), 1284-1294. DOI: 10.4304/tpls.1.10.1284-1294.
- Yamane, T. (2006). *Temel örnekleme yöntemleri*. A. Esin, C. Aydın, M. A. Bakır ve E. Gürbüzsel, Çev.. İstanbul: Literatür Yayınları.
- Yanar, B.H. ve Bümen, N.T. (2012). İngilizce ile ilgili öz yeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 20*(1), 97-110.
- Yüksel, M. ve Geban, Ö. (2016). Examination of science and math course achievements of vocational high school students in the scope of self-efficacy and anxiety. *Journal of Education and Training Studies, 4*(1) 88-100.
- Zimmerman, B. J. ve Risenberg, R. (1997). Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation. G. Phye (Ed), *Handbook of academic learning* içinde (s. 105-125). New York: Academic Press.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A. ve Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal, 29*(3), 663-676.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Özer, S. ve Başarır, F. (2020). Öğretmen adaylarının İngilizce özyeterlik inançlarının algılanan başarıları üzerindeki etkisi: Dil öğrenme çabasının aracı rolü. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 16*(Eğitim ve Toplum Özel Sayısı), 5704-5731. DOI: 10.26466/opus.771847

Fen Öğretiminde REACT'ın Etkileri: 21. Yüzyıl Becerileri ve Fene Yönelik Öz Yeterlilik İnançları

DOI: 10.26466/opus.701189

*

Huriye Deniz Çeliker* – Muhammed Kara**

* Doç. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

E-Posta: huriyedenis@mehtemakif.edu.tr

ORCID: [0000-0001-8059-6067](https://orcid.org/0000-0001-8059-6067)

** Fen Bilimleri Öğretmeni, Antalya-Elmalı Ömerpaşa Ortaokulu

E-Posta: drmuhammedkara@gmail.com

ORCID: [0000-0002-6634-563X](https://orcid.org/0000-0002-6634-563X)

Öz

Bilim ve teknolojide yeni gelişmeleri sağlamak ve var olan problemlere çözüm üretebilmek eğitimle mümkündür. Eğitim bu anlamda yeni bir gösterimi ortaya koymalıdır. Bu gösterimde öğrencilerin gerçek yaşamla kuracakları bağlam oldukça önemlidir. Bu çalışmada 8. sınıf elektrik yükleri ve elektrik enerjisi ünitesinde bağlam temelli öğrenme stratejilerinden REACT'ın öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine ve fen öğrenmeye yönelik öz yeterlik inançlarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Öğrencilerde fen öğrenmeye yönelik öz yeterlik inancını ve 21. yüzyıl becerilerini geliştirmede bağlam temelli öğrenmenin bir uygulama alanı olan REACT stratejisinin etkilerinin belirlendiği bu çalışmada yarı deneysel desenlerden eşitlenmemiş gruplarla ön test-son test modeli kullanılmıştır. Uygulamanın çalışma grubunu 37 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak 21. yüzyıl becerileri ölçeği ile fen öğrenmeye yönelik öz-yeterlik inanç ölçeği kullanılmıştır. Deney grubunda REACT stratejisine uygun etkinlikler uygulanmıştır. Kontrol grubu öğrencileri ile 2018 fen bilimleri dersi öğretim programı çerçevesinde dersler yürütülmüştür. Verilerin analizinde SPSS paket programından faydalanılmıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubunun ön testlerinde anlamlı bir fark olmadığını, son testlerde ise 21. yüzyıl becerileri ve fene yönelik öz yeterlilik inançlarında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: 21. yüzyıl becerileri, Fen öğrenmeye yönelik öz-yeterlik inançları, Fen eğitimi, REACT stratejisi.

React's Effects In Science Teaching: 21st Century Skills And Science Self-Efficiency Beliefs

*

Abstract

It is possible to provide new developments in science and technology and to produce solutions to existing problems through education. In this sense, education should reveal a new representation. In this demonstration, the context that students will establish with real life is very important. In this study, it is aimed to determine the effect of REACT, one of the context-based learning strategies in 8th grade electrical loads and electrical energy unit, on students' 21st century skills and self-efficacy beliefs towards learning science. In this study, the effects of REACT strategy, which is an application area of context-based learning, in the development of self-efficacy beliefs and 21st century skills in science learning were determined in this study. The study group consists of 37 8th grade students. The 21st century skills scale and the self-efficacy belief scale for learning science were used as data collection tools. In the experimental group, activities in accordance with REACT strategy were applied. Courses were conducted with the control group students within the framework of the 2018 science curriculum. SPSS package program was used for data analysis. As a result of the research, it was found that there was no significant difference in pre-tests of experimental and control groups and in post-tests a significant difference was found in favor of experimental group in 21st century skills and self-efficacy beliefs towards science.

Keywords: *21st century skills, Self-efficacy beliefs towards learning science, Science education, REACT strategy.*

Giriş

Teknoloji ve bilimde yaşanan gelişmelere rağmen, iklim değişikliği, biyolojik çeşitlilik kaybı, enerji kaynakları için rekabet, temiz suya erişim, hava kirliliği ve arazi bozulması gibi sorunlar, ülkeler için temel zorluklar ve sorunlar olmaya devam etmektedir (Hokayem ve Jin, 2019). Eğitim, ise bu sorunları çözebilecek bağlamları kurabilen, çoklu bakış açıları oluşturan bir sistemdir (Castro, 2019). 21. yüzyılda öğrencilere sunulan eğitim, ihtiyaçlarımıza cevap verebilmek ve hedefimiz doğrultusunda anlamlı bir rol oynayabilmek adına yeni bir gösterim ortaya koymalıdır (Holbrok, 2010). Her alanda yaşanan değişimleri öngörüp, talepleri karşılayabilmek için eğitimde faydalı çıktılar elde edilmelidir (Rojewski ve Hill, 2017). Bilgi toplumlarında yeni bilgilere nasıl ulaşacağını, nasıl yorumlanacağını, ileteceğini ve aracağını bilmek başarılı bir vatandaş olabilmek için anahtar becerilerdir (Mio-to, Petri, Wangenheim, Borgatto ve Pacheco, 2019). Öğrenme teknolojilerindeki ve öğrenme ortamlarındaki sık değişiklikler nedeniyle, 21.yüzyıl becerileri sürekli değişmekle birlikte işbirliği, iletişim, yaratıcılık, eleştirel düşünme, bilgi okuryazarlığı, sorun çözme ve sosyo-duygusal becerilerinden oluşmaktadır (Silber-Varod, Eshet-Alkalai ve Geri, 2019). Öğrencilerin ise geleceğin vatandaşı olarak 21. yüzyılda her zaman değişebilecek koşullara yaşamaya hazırlanmaları gerekir (Dewi, Nurfaraj ve Dardiri, 2019). Gerçek eğitimde, bir çocuk okulda bu bilgileri yaşamlarında uygulayabilmesi ve farklı açılardan karşılaştığı sorunları çözebilmesi için edinir (Suryaningtyas ve Halimah 2017). Öğretmenler ise bu konuda yeni gelişmeler ile günlük yaşam arasında bağlantılar kurup öğrencilerin bilime ulaşma olanaklarını arttırmalıdır (Royce, 2019). Öğretim programlarında öğrencilerin uygulamalara katılabilecekleri konulara ağırlık verilmelidir (Brown, 2019). Türkiye’de Fen Bilimleri dersi öğretim programında bilimin daha çok uygulamalı olarak ekonomiye katkı sağlaması niteliği önemsenmiştir. Bu bağlamda her bir ünite, konu ve kazanım günlük hayat ihtiyaçlarını gidermeye yönelik teknolojiler üretilmesini gözetilen bir yaklaşımı benimsemiştir. Bilimsel süreç becerisi olarak araştırma ve sorgulama becerileri, yaşam becerileri olarak analitik düşünme, karar verme, yaratıcılık, girişimcilik, iletişim ve takım çalışması gibi beceriler ve mühendislik ve tasarım becerileri programda yer almaktadır. Hedeflenen kazanımlar uygulamalarla öğrencilerin günlük yaşam bağlantısını kurmalarına ve öğrendiklerini yaşantısal hâle getirerek kendilerini

geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). Eğitim reformları için öğretim programları düzenlenirken ulusal ve uluslararası araştırmalar/sınavlardan elde edilen sonuçlar önemli bir kaynak oluşturmaktadır. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı tarafından yapılan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) bu kapsamda uluslararası düzeyde yapılan en kapsamlı eğitim araştırmalarından biridir. PISA sınavı öğrencilerin, olguları bilimsel olarak açıklayabilme, bilimsel sorgulama yöntemi tasarlayabilme ve değerlendirme ile verileri ve bulguları bilimsel olarak yorumlayabilme yeterliliklerini ölçmektedir. PISA araştırmalarının her bir döngüsünde temel alanlardan biri ağırlıklı alan olarak belirlenmektedir. Bu alanlardan biri de fen okuryazarlığıdır. Fen okuryazarlığı değerlendirme çerçevesinin genel özelliklerine bakıldığında öğrencilerden biraz fen ve teknoloji bilgisi gerektiren kişisel, yerel/ulusal ve küresel sorunlar ile bağlam kurabilmeleri istenmektedir (Taş, Arıcı, Özarkan ve Öztürk, 2016). Bağlam temelli öğrenmenin özelliklerinin PISA sorularının karakteristikleri ile oldukça örtüşmekte, TIMSS sorularının bir kısmı da bağlamsal problemlerden oluşmakta, ama ülkemiz sınav sorularında bu tür problemlerle çok nadir karşılaşmaktadır (Değirmenci ve Karamustafaoğlu, 2019). PISA fen bilimleri test soruları günlük hayatla karşılaşılacak konulardan değerlendirme üniteleri şeklindedir (Acar ve Öğretmen, 2012). Ülkemizdeki eğitim sistemi ile günlük yaşam bağlamı kurulamadığı için ülkemizin fen bilimleri okuryazarlığı açısından PISA sınavlarındaki sıralaması Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü'nün (OECD) verilerine göre ülke ortalamalarının altında kalmaktadır. Verilen bilgilerin günlük hayatla bağlantısını kurmamak her öğrenim kademesinde karşılaşılan bir durumdur. Öğrencilerin "Bu bilgiler bizim ne işimize yarayacak?" sorusuna yıllar yılı öğretmenlerin verdiği cevap sadece sınavda çıkabilir gerekçesi olmuştur. Öğretmenlerimiz kavram ve konuların öğretiminde o konu ya da kavram kendilerine nasıl öğretilmişse aynı şekilde öğretim yapmışlardır. Merkezi sınavlarda alınan sonuçlara bu durumun yansımaları yıllarca görülmüştür (Çepni, 2016). Bu nedenle öğrencilerin okuldaki fen kazanımları ile günlük hayatta karşılaştıkları problemlerini çözebilmeleri, toplumsal ve bilimsel sorunların farkında olmaları, güncel ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri sağlanmalıdır. Bu anlamda öğrencilerin kavramlar ve bağlam arasındaki bağlantılarını geliştirmelerinde bağlam temelli yaklaşım umut veren bir yaklaşımdır (King ve Henderson, 2018). Bağlam temelli öğrenme aynı zamanda öğrencilerin bilimsel

metin kavramalarını teşvik eden ve üst bilişsel becerileri geliştiren bir yaklaşımdır (Dori, Avargil, Kohen ve Saar, 2018). Sonuç olarak öğrencilerin bir konuyu niçin öğrenmeleri gerektiğinin farkına varabilmeleri günlük yaşamla kurulan bağlamla mümkündür. Karşılaşılan durumlar bilimsel kavramlarla açıklanabildiği takdirde öğrenci başarılı olacaktır. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme sınavları da öğrencilerin bağlam kurabilme durumlarını ölçmektedir. Bağlam temelli öğrenmenin uygulama yollarından biri de REACT stratejisidir (Demircioğlu, Vural ve Demircioğlu, 2012). Bu strateji fen bilimlerinde de kullanılmaktadır (Coştu, 2009). REACT stratejisine göre planlanmış bir eğitim sürecinin hem öğrencilerin bağlamı kurabilmelerine hem de fen öğrenmeye yönelik öz yeterlilik becerilerinin gelişmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bandura'ya (1977) göre insanların bir işi olumlu bir şekilde sonuçlandırabileceklerine emin olmaları yani özyeterlilik inançlarının güçlü olması o işi yapma konusunda daha istekli olmalarını sağlar. Öğretmenlerin öğrencilerin özyeterlilik becerilerini geliştirmeleri öğrencilerde akademik başarıyı arttırmakta, özellikle de başarısız öğrenciler üzerinde olumlu bir etki oluşturmaktadır (Jinks ve Lorsbach, 2003). Günlük yaşamda bir başkasının yaşadığı, öğrenci için dolaylı yaşantı olabilecek durumlar öğrencide var olan özyeterlilik inançlarının önemli bir kaynağıdır (Arslan, 2012). Bağlam temelli öğrenmenin öğrenciye, dolaylı yada doğrudan gerçekleşecek yaşantıları sunabilmesinin öğrencide özyeterlilik inancının gelişmesinde katkısı olacağı düşünülmektedir.

Fen eğitimi oldukça geniş bir alandır. İnsanlığın bilim, teknoloji ve mühendislik alanlarındaki gelecekteki gelişimi için bilim eğitimi kalkınma çabalarının sınırlarını ilerletmede önemli bir rol oynamaktadır (Taber ve Akpan, 2016). Çağdaş fen uygulamaları yapılandırmacı düşünce üzerine kurulmuştur. Yapılandırmacılık eğitimde araştırma, öğretim programı geliştirme için bir referans olarak geniş çapta kabul edilmiştir (Taber, 2016). Bağlam temelli öğrenme de yapılandırıcı yaklaşımı temel alır. Günlük yaşam örneklerine dayalı ilişki kurması yönüyle de diğer teorilerden farklılaşmaktadır (Bennett, Hogarth ve Lubben, 2003). Bağlam temelli öğrenme Amerika'da eğitimde değişim hareketi olan Center for Occupational Research and Development (CORD) grubu tarafından çeşitli projeler üzerinden anlatılmış ve alanında başarılı olmuş ve fark yaratan öğretmenlerin sınıflarında nasıl bir yöntem kullandıkları araştırılmıştır. Sonuç olarak beş adımda Relating, Experiencing, Applying, Cooperating, and Transferring yani kısaca REACT

stratejisi tanıtılmıştır (CORD, 1999). REACT stratejisi, öğrencilerin öğrenecekleri ile deneyimleri arasında bağlantı kuran ilişkilendirme (Relating), kurulan bağlamın sınıf içinde tecrübe etmelerini sağlayan (Experiencing), ilişkiyi tecrübe ettikten sonra bağlamın mesleki boyutuna vurgunun yapıldığı uygulama (Applying), arkadaşları ile iletişimin ve paylaşımın gerçekleştiği iş birliği (Cooperating) ve öğrenilenlerin yeni bir bağlamda kullanıldığı transfer etme (Transferring) basamaklarını içerir (Crawford, 2001). Yapılan çalışmalar öğrencilerin fen bilimlerine olan ilgilerini artırmanın en önemli yolunun bilimsel bilgileri günlük yaşamdaki olaylarla ilişkilendirmekten geçtiğini göstermektedir (Potter ve Overton, 2006). Bu yönüyle düşünüldüğünde bağlam temelli öğrenmenin bir uygulaması olan REACT stratejisi öğrencilere iyi bir fen eğitimi sunmada iyi bir araçtır. İlgili alanyazın incelendiğinde, ortaöğretim düzeyinde kimya ve fizik derslerinde REACT stratejisi uygulamalarının öğrencilerin başarılarına (Karslı ve Yiğit, 2015; Demircioğlu, Kurnaz ve Erol, 2017; Gül, Gürbüzöğlü Yalman ve Yalman, 2017; Demircioğlu, Bektaş ve Demircioğlu, 2018; Ayvaci ve Bilge, 2018; Ültay, 2014; Yiğit, 2015) etkisinin belirlenmesine yönelik çalışmalara rastlanmaktadır. Mevcut çalışmalar genellikle ortaöğretim seviyesinde kimya ve fizik konuları üzerine yapılmıştır. Fen konularında farklı öğrenim seviyelerinde REACT stratejisiyle ilgili akademik başarıya, fen okuryazarlık düzeyine, kavramsal anlamaya, bağlamları günlük yaşamla ilişkilendirmeye, tutum ve deneyimler üzerindeki etkisine dönük çalışmalar bulunmaktadır (Kirman Bilgin, 2015; Sevinç, 2015; Ültay, 2012; Kirman Bilgin ve Yiğit, 2017a; Kirman Bilgin ve Yiğit, 2017b; Keskin ve Çam, 2019; Ayvaci, Er Nas ve Dilber, 2016). Bu açıdan yapılan çalışmaların az olduğu görülmektedir. Bu çalışmayla elde edilen sonuçlar, öğrenilen konuların günlük yaşam bağlamının kurulması, yaygınlaştırması, öğrenmenin kolaylaştırması açısından önemlidir. Eğitim sürecinin tüm paydaşlarının yararlanabileceği bir çalışmadır. Fen derslerinde elektrik konusunu içeren üniteler ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde farklı model, yöntem ve tekniklerin akademik başarı, kalıcılık, bilimsel süreç becerilerine, kavramsal anlamaya, kavramsal değişime, kavram yanılıklarının giderilmesine, kavramlarının gelişimine ve duyuşsal ve psikomotor becerilerine etkisini araştırdıkları (Ateş ve Polat, 2005; Aydoğdu ve Ergin, 2008; Demirci ve Yağcı, 2008; Karakuyu ve Tüysüz, 2011; Ayvaci ve İpek Akbulut, 2012; Daşdemir ve Doymuş, 2012; Gürbüz, Turgut ve Salar, 2013; Aymen Peker, Taş, Apaydın ve Akman, 2014;

Bozat ve Yıldız, 2015; Küçük ve Çalık, 2015), öğretim programında öngörülen kazanımların kazanılma düzeyini inceledikleri (Keser ve Başak, 2013), başarıları üzerinde okulun yerleşim yeri değişkeninin etkisinin incelendiği (Eş ve Sarıkaya, 2010), görme engellilerde etkinlik kullanımının kavramsal öğrenmeye etkisinin araştırıldığı (Okcu ve Sözbilir, 2016), kavram yanılgılarının belirlendiği (Millar ve King, 1993; Küçüközer, 2003; Aykutlu ve Şen, 2012; Dilber ve Düzgün, 2003a, Dilber ve Düzgün, 2003b), üniteye yönelik bilimsel süreç becerileri ölçeğinin geliştirildiği (Aydoğdu ve Ergin, 2009) görülmektedir. Elektrik ünitesinde öğrenciler konu kavramlarını yorumlama ve sonuç çıkarma alanları ile ilgili sorunlar yaşanmaktadır (Keser ve Başak, 2013). Elektrik ünitesinde öğrenilenlerin kalıcı olmadığı (Eş ve Sarıkaya, 2010), öğrencilerin elektrik konusu ile ilgili bilgi ve kavramları anlamakta zorlandıkları görülmektedir (Göçmençelebi, 2002). Elektrikle ilgili kavramlar, günlük dilde fende kullanıldığı bilimsel açıklamalardan farklı anlamlarda kullanılmaktadırlar (Karakuyu ve Tüysüz, 2011). Buda kavram yanılgılarına temel oluşturmaktadır (Duit ve Rhöneck, 1997). İlgili alanyazından yola çıkarak 8. Sınıfta yer alan elektrik ünitesinde kazanımlar ile günlük yaşam bağlamını kurmanın mümkün olması, ayrıca ünitenin süre açısından geliştirilen etkinliklerin uygulanmasına olanak tanınması araştırma kapsamında bu ünitenin seçilmesinde etkili olmuştur. Bu çalışmanın amacı REACT stratejisine göre planlanmış 8.sınıf elektrik yükleri ve elektrik enerjisi ünitesinin öğrencilerin 21.yüzyıl becerilerine ve fen öğrenmeye yönelik öz-yeterlik inançlarına etkisini araştırmaktır.

Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi “REACT stratejisine göre planlanmış 8.sınıf elektrik yükleri ve elektrik enerjisi ünitesinin öğrencilerin 21.yüzyıl becerilerine ve fen öğrenmeye yönelik öz-yeterlik inançlarına etkisi var mıdır?” şeklindedir.

Alt Problemler

Araştırmanın alt problemleri aşağıdaki gibidir.

1. 2018 fen bilimleri dersi öğretim programı uygulanan öğrenci grubu ile üzerinde çalışma yapılan öğrenci grubu arasında uygulama öncesi ön

test puanları arasında 21.yüzyıl becerilerinin gelişimi anlamında bir farklılık var mıdır?

2. 8.sınıf elektrik yükleri ve elektrik enerjisi ünitesinde REACT stratejisine göre planlanmış eğitim süreci ile 2018 fen bilimleri dersi öğretim programına göre planlanmış eğitim süreci arasında son test puanlarında 21.yüzyıl becerilerinin gelişimi anlamında fark var mıdır?"
3. 2018 fen bilimleri dersi öğretim programı uygulanan öğrenci grubu ile üzerinde çalışma yapılan öğrenci grubu arasında uygulama öncesi ön test puanları arasında fen öğrenmeye yönelik öz-yeterlilik inançları anlamında bir farklılık var mıdır?
4. 8.sınıf elektrik yükleri ve elektrik enerjisi ünitesinde REACT stratejisine göre planlanmış eğitim süreci ile 2018 fen bilimleri dersi öğretim programına göre planlanmış eğitim süreci arasında son test puanlarında fen öğrenmeye yönelik öz-yeterlilik inançları anlamında fark var mıdır?"

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır (Karasar, 2009). Deneysel desenler değişkenler arasında neden-sonuç ilişkilerini keşfetmeyi amaçlayan araştırma desenleridir (Büyüköztürk, 2007). Yarı deneysel desen ile deneysel desen arasındaki temel fark kontrol ve deney gruplarını belirlerken seçkisiz atama yönteminin kullanılması ya da kullanılmamasıdır (Böke, 2009). Yarı deneysel desenler tüm değişkenlerin kontrol altına alınmasının mümkün olmadığı durumlarda en çok kullanılan deneysel desendir (Cohen, Manion ve Morrison, 2000). Creswel (2003), deneysel yöntemde deneklerin deney veya kontrol grubunda yer alacağına tamamen rastgele atama yöntemi ile belirlenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu çalışmadaki toplam 2 şube 8. sınıf öğrencisi önceden oluşturulmuş sınıflardaki öğrencilerdir. Bu yüzden öğrencilerin deney ve kontrol gruplarına rastgele atanma imkânı olmamıştır. Sınıfların birisi rastgele deney, diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Tablo 1. Araştırma Deseninin Gösterimi

Gruplar	Ön test	Süreç	Son test
Deney Grubu	21. Yüzyıl Becerileri ve Fen Öğrenmeye yönelik Öz Yeterlilik İnanç Ölçeği	REACT Stratejisine Göre Hazırlanmış Eğitim Materyalleri İle Desteklenmiş Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı	21. Yüzyıl Becerileri ve Fen Öğrenmeye yönelik Öz Yeterlilik İnanç Ölçeği
Kontrol Grubu	21. Yüzyıl Becerileri ve Fen Öğrenmeye yönelik Öz Yeterlilik İnanç Ölçeği	2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı	21. Yüzyıl Becerileri ve Fen Öğrenmeye yönelik Öz Yeterlilik İnanç Ölçeği

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini 2018 – 2019 eğitim öğretim yılında Antalya İli Elmalı ilçesinde bir ortaokulda öğrenim görmekte olan 37 ortaokul 8. sınıf öğrencisidir. Bu öğrenci grubu, çok çeşitli sosyo-kültürel seviyelerden oluşmaktadır, ilçe merkezden gelen; maddi durumu iyi olan, ekonomik açıdan dezavantajlı olan; geniş aile içinde yetişen, çekirdek ailede yetişen öğrencilerin olması bu okulda bu çalışmayı yapmanın uygun olabileceğini düşündürmüştür. Zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir olması açısından araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada çalışılan grup istatistikleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2. Çalışma Grubunda Bulunan Katılımcı Sayısı ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Grup	Kız öğrenci	Erkek öğrenci	Toplam
Deney grubu	11	9	20
Kontrol grubu	10	7	17
Toplam	20	17	37

Veri Toplama Araçları

21.yüzyıl becerileri ölçeği: Araştırmada Kang, Kim, Kim ve You (2012) tarafından geliştirilen, Karakaş (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Uyarlanan ölçekte özgün biçiminde 33 madde bulunmaktadır. Bu maddeler üç ana boyuttan (bilişsel, duyuşsal ve sosyokültürel) ve 21 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin boyutlarına göre sınıflandırılması Tablo 3’de verilmiştir. Ölçek beşli likert tipi ölçek olup “1” Hiç Katılmıyorum, “2” Katılmıyorum, “3” Kararsızım, “4” Katılıyorum ve “5” Tamamen Katılıyorum şeklinde değerlendirilmiştir.

Tablo 3. Ölçek Sorularının Alt Alanları ve Maddeleri (Karakaş, 2015)

Alan	Alt Alan	Alt alana ait ölçek maddeleri
Bilişsel	Bilgi Yönetim Becerisi	1,2,3,4
	Bilgi Yapılandırma Yeteneği	5,6,7,8
	Bilgi Kullanma Yeteneği	9,10
	Problem Çözme Yeteneği	11,12,13
Duyuşsal	Öz Kimlik	14,15
	Öz Değer	16,17,18
	Kendi Kendini Yönetme	19,20
	Öz Sorumluluk	21,22,23
Sosyokültürel	Sosyal Üyelik	24,25
	Sosyal Hassasiyet	26,27,28
	Sosyalleşme Yeteneği	29,30
	Sosyal İfa	31,32,33

Karakaş (2015) 21. yüzyıl Becerileri Ölçeğinin Türk kültüründe de orijinalindeki faktör yapısını gösterip göstermediğini incelemek için Doğrulamalı Faktör Analizi yapmıştır. Doğrulamalı faktör analizi sonucunda uyum iyiliği değerleri $\chi^2(sd=461, N=245)=817,23$ $p<0,05$. RMSEA= 0,058, AGFI= 0,70, SRMR= 0,070 ve CFI= 0,090 olarak tespit edilmiştir. Doğrulamalı faktör analizi sonucunda 32 maddenin toplam üç alt boyutta toplandığı görülmektedir. Aynı zamanda bu üç alt boyut da tek bir boyut altında toplanmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach alfa katsayıları sırasıyla, .77, .70 ve .67'dir.

Fen Öğrenmeye Yönelik Öz-Yeterlilik İnanç Ölçeği: Araştırmada Yaman (2016) tarafından geliştirilen fen öğrenmeye yönelik öz-yeterlilik inanç ölçeği kullanılmıştır. Likert türdeki ölçme aracındaki dereceler "Kesinlikle katılmıyorum" ile "Kesinlikle katılıyorum" formatındadır. Maddelerin derecelerinin puanlanmasında olumsuzdan olumluya doğru puanlama, 1'den 5 rakamına doğru yapılmıştır. Ölçekteki puan aralığı 1,00 ile 5,00 arasında olduğundan, puanlar 5,00'e yaklaştıkça öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik öz-yeterlilik inanç düzeylerinin yüksek, 1,00'e yaklaştıkça düşük olduğu kabul edilmiştir. Yaman (2016) tarafından elde edilen ölçeğin toplam puanının ve alt faktörlerinin ölçüm güvenirlik katsayısına ilişkin veriler Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. Ölçme aracının toplam puanının ve alt faktörlerin güvenirlik katsayı sonuçları

Faktörler	Madde	AFA Örnekleme İçin	DFA Örnekleme İçin
	Sayı	Cronbach Alfa Katsayıları	Cronbach Alfa Katsayısı
Bireysel Başarıya Yönelik Öz Yeterlilik	10	0,83	0,82
Performansa Yönelik Öz Yeterlilik	4	0,74	0,73
Sonuca Yönelik Öz Yeterlilik	3	0,69	0,66
Toplam	17	0,85	0,83

Bu çalışmada geliştirilen öz-yeterlik inanç ölçeğinin ilk boyutu bireysel başarıya yönelik öz-yeterlidir. Bu boyuttaki maddeler, öğrencilerin fen derslerinde akademik başarılarını artırmaya yönelik kendilerini öz yeterlik düzeylerini ortaya koymaktadır.

Deneysel İşlem Yolu

Araştırma bir ortaokulda öğrenim görmekte olan 37 sekizinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Deney ve kontrol grubu öğrencilerine yarı deneysel işleme başlamadan önce 21. yüzyıl becerileri ölçeği ile fen öğrenmeye yönelik öz-yeterlik inanç ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Uygulamalar öğrencilerin normal ders süreci içinde haftada 4 saat olarak yürütülmüştür. Yarı deneysel çalışma 5 hafta süresince devam etmiştir. Ön ve son test uygulamalarıyla 6 hafta sürmüştür. Deney grubunda REACT stratejisine göre planlanmış etkinlikler kullanılmıştır. Fen bilimleri yıllık planında ünite kapsamında toplam 10 adet kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımlar konu bütünlüğü ve uygulama şartları gereklilikleri dikkate alınarak 2 gruba bölünmüştür. 1. grup kazanımlara 3 hafta, 2.grup kazanımlara ise 2 haftalık süre ayrılmıştır. 1. grup kazanımların günlük yaşam bağlamını kurmak için REACT stratejisinin her bir basamağına ilişkin birinci basamak 1 diğer basamaklarda 2'şer olmak üzere toplam 10 etkinlik planlanmıştır. Bu 10 etkinlik toplamda 1. grup kazanımların hepsini hedeflemiştir. 2. grup kazanımlar için de aynı şekilde REACT stratejisinin her bir basamağına uygun 1'er tane toplamda 5 etkinlik planlanmıştır. Toplamda REACT stratejisine uygun 15 etkinlik ile yarı deneysel işlem yürütülmüştür. Kontrol grubu öğrencileri ile elektrik yükleri ve elektrik enerjisi ünitesinde 5 hafta süre boyunca 2018 fen bilimleri öğretim programında ve ders yıllık planında belirtildiği şekilde dersler işlenmiştir. Ders kitabında mevcut olan etkinlikler yapılmıştır. Kontrol grubunda da günlük yaşam örneklerine yer verilmiştir. Deney grubunda farklı olarak öğrenciler bir kurgu içerisinde, yaparak yaşayarak ve aktif olarak sürece dâhil olarak günlük yaşam bağlamını kurmuşlardır.

REACT Stratejisine Uygun Etkinlik Örneği:Aşağıda araştırma kapsamında kullanılan REACT stratejisine uygun bir etkinlik örneği sunulmuştur. Deney ve drama olarak planlanan iki etkinlik, 1. grup kazanımlarda REACT

stratejisinin ikinci basamağı olan tecrübe etme (Experiencing) basamağı için kullanılmıştır.

1.Etkinlik

Etkinlik Adı: Fabrika Bacasında Filtreyim

Etkinlik Türü: Drama

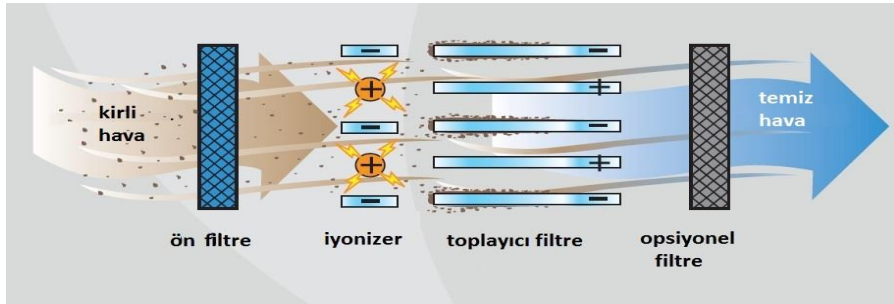
Sınıf Düzeyi: 8. sınıflar

Hedeflenen kazanımlar: “Elektrik yüklerini sınıflandırarak aynı ve farklı cins elektrik yüklerinin birbirlerine etkisini açıklar” kazanımının günlük yaşam ile bağlamını sağlamak.

Materyaller: Karton parçaları, keçeli kalem, kurdele ve ip.

Sözcükler ve Kavramlar:

Öğrenme süreci:



Yukarıda elektrostatik bir baca filtre sisteminin çalışma şeması verilmiştir. Kirli havayı temsilen uzun ve kısa karton parçaları ön filtreyi canlandıran iki öğrenci tarafından filtre edilir. Uzun olan karton parçaları ön filtrede kalır. Karton parçalarını öğrenciler taşımaktadır. İyonizer görevindeki öğrenciler tarafından ön filtreyi geçen karton parçalarına negatif yükler yapıştırılır. Burada kirli ve temiz olan kartonları ayırt etmede kirli hava olan kartonlarda negatif yüklerin yerleşeceği girintiler olacaktır. Toplayıcı filtreler ise negatif ve pozitif yükleri taşıyan levhalardır. İyonizerden negatif yüklenerek geçen kirli hava kartonları levhalar tarafından itilip çekilerek tutulur. Böylece kirli hava temizlenmiş olur.

Değerlendirme:

- Elektrik yükleri birbirlerini nasıl etkiler?

- Aralarında itme ve çekme kuvvelerinin uygulandığı elektrik yüklerini belirtiniz?
- Toplayıcı filtrelerde biriken kirli parçacıklara ne oluyor?

2.Etkinlik

Alüminyum Tabakların Dansı?

Ünite: 7. Sınıf Elektrik Yükleri Ve Elektrik Enerjisi Ünitesi

Konu: Elektriklenme

Araç – Gereçler: Van de graff jeneratörü, alüminyum tabaklar, bant.

Nasıl Deneyelim?

Van de graff jeneratörünün elektrik bağlantıları kurulup çalışmaya hazır hale getirilir. Alüminyum tabaklardan bir tanesi bant yardımı ile jeneratörün küresine yapıştırılır. Diğer alüminyum tabaklar ise yapıştırılan ilk tabağın üzerine birbiri üstüne içi içe geçecek şekilde dizilir ve sonrasında jeneratör çalıştırılır.

Hangi Sonuçlara Vardık?

- Deneyin sonucunda neler gözlemlediniz?
- Deney sonucunda alüminyum tabaklar birbirini nasıl etkiledi?
- Sizce tabakların birbirlerini itmesinin nedeni jeneratörün tabakları aynı elektrik yüküyle yüklemesi olabilir mi?

Günlük Hayatımızda Neler Oluyor?: Bulutlar arasındaki elektrik geçişi ile şimşek, bulutlar ile yeryüzü arasında ise yıldırım olaylarının gerçekleştiğini biliyoruz. Bu doğa olaylarını elektriklenme olayı ile nasıl ilişkilendiririz?

Petrol taşıyan tankerler hareket ederken tanker içindeki petrol de ileri geri hareket ederek deponun yüzeyi ile sürtünme sonucunda elektriklenir. Olası bir kıvılcımla patlamaların olmaması için tankerlerin arkasına bir zincir takılır. Takılan zincirin diğer ucu da asfalta değecek şekildedir. Böylece petrolün sürtünmesi ile oluşan serbest yükler toprağa akmış olur. Kışın giymiş olduğumuz kalın yünlü kazaklarla vücudumuz gün içinde sürtündüğünden vücudumuzda serbest yükler oluşur. Kazağımızı çıkarırken çıtır çıtır sesler gelir. Açığa çıkan yükler birbirine değerek nötrlenirken kıvılcım çıkarır. Eğer karanlık bir odada kazağımızı çıkarırsak kıvılcımları görürüz. Fabrika bacalarından çıkan ve hava kirliliğine sebep olan gazların atmosfere

salınımını önlemede bacalara filtre takılması gerektiğini biliyoruz. Peki, baca filtreleri nasıl çalışmaktadır?

Verilerin Analizi

Uygunluğu uzman görüşüne başvurularak oluşturulmuş REACT stratejisine uygun çalışma yapıları hazırlanmış ve uygulanmıştır. Uygulama sonunda elde edilen veriler SPSS 21 istatistik programı ile analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Shapiro-Wilk normallik testi yapılmıştır. Ayrıca verilere ilişkin çarpıklık basıklık değerlerine bakılmıştır. Çarpıklık basıklık değerlerine ilişkin Büyüköztürk (2008) +1, -1 aralığını normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde kabul ederken, Tabachnick ve Fidell (2013) +1.5, -1.5 aralığını, George ve Mallery (2010) +2, -2 aralığını kabul etmektedir. Aşağıda hem deney ve kontrol grupları için ön test son test testlerinin tanımlayıcı istatistik bilgileri analizleri araştırılmıştır. Araştırmadaki verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin bir ölçüsü olan normallik testlerinden araştırmanın örneklem büyüklüğü $N=37 < 50$ olduğu için Shapiro Wilks sonuçlarına bakılmıştır. Fen öğrenmeye yönelik öz-yeterlik ölçeği ve 21. Yüzyıl becerileri ölçeğinden deney ve kontrol grubunun ön test son test puanlarının Shapiro-Wilks normallik testi sonuçları incelendiğinde p değerleri anlamlılık düzeyi olan .05'ten büyük olduğu, çarpıklık basıklık değerleri kabul edilebilir aralıkta bulunduğundan verilerin normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği düşünülmüştür. Fen Öğrenmeye Yönelik Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği ve 21. Yüzyıl Beceri Ölçeğinden elde edilen verilerin analizinde parametrik istatistik tekniklerinden t-testi kullanılmıştır (Cameron, 2004).

Deney ve Kontrol grubunun ön test-son test 21. Yüzyıl Beceri Ölçeği ve Fen Öğrenmeye Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği'nin alt boyutlarının puanlarına göre karşılaştırma yaparken çok değişkenli ANOVA (MANOVA) kullanılmıştır. Büyüköztürk (2008)'e göre MANOVA, bağımlı değişkenlerin bileşenlerinden elde edilen grup ortalama puanları arasında fark olup olmadığını inceleyen bir tekniktir. MANOVA, bağımlı değişken üzerinde etkisi gözlenen faktör sayısına göre de tanımlanabilir. Türkmen (2008) varyans analiziyle (ANOVA) yapılan çalışmalarda her defasında tek bir bağımlı değişken boyutunda bağımsız değişkenler açısından karşılaştırma yapılırken MANOVA testinde birden fazla bağımlı değişken aynı bağımsız değişkenler

için varyans analizi yapma fırsatı verdiğini belirtmektedir. Böylelikle gereksiz tekrarlardan kaçınılarak bulguları tek bir tabloda sunabilme imkânını sağlanmaktadır.

Deney ve kontrol grupları arasındaki farkın anlamlılığını belirleyebilmek için p değerinin 0,05'den küçük olmasına bakılmıştır. Köklü, Büyüköztük ve Çokluk Bökeoğlu (2010)'na göre örneklem ortalamaları arasındaki farkların anlamlı bulunması bağımsız ve bağımlı değişken arasında güçlü bir ilişki olduğunu garanti etmez. Cohen tarafından formüle edilen standardize edilmiş etki büyüklüğü indeksi olan d değeri ise karşılaştırılan ortalamaların birbirlerinden kaç standart sapma uzaklaştığını yorumlama imkânı verir. King ve Minium (2003), örnekler üzerinde açıklayarak sadece p değeri dikkate alınarak yapılan çalışmalara güvenmenin mantıklı olmadığını ifade etmektedirler. Etki büyüklüğü değeri olan d'nin + sonsuz ve – sonsuz arasında değer alabildiğini, işaretine bakılmaksızın, 0,2 küçük etki büyüklüğü, 0,5 orta ve 0,8 büyük etki büyüklüğü olarak yorumlandığını ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2008; Erkuş, 2006). Bu çalışmada deney ve kontrol grupları arasındaki farkın anlamlı olduğu durumlarda etki değeri hesaplanmıştır.

Bulgular

21.Yüzyıl Becerileri Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular

Öğrencilerinin ön test testinden aldıkları puanların ortalamaları hesaplanmıştır. Ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Bu amaçla deney ve kontrol gruplarının, ön testinden aldıkları puanlara göre Grup Büyüklüğü, Puanların Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapmaları hesaplanmış, grupların Aritmetik Ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını anlamak için t testi yapılmıştır. Ön test puanları incelendiğinde çıkan sonuçlar Tablo 5'de özetlenmiştir.

Tablo 5. 21.Yüzyıl Becerileri Ölçeği İçin Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerin, Ön test Karşılaştırması t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Kontrol	17	102,23	21,72			
Deney	20	113,75	15,44	35	1,87	.069

Tablo 5'deki sonuçlara göre $p=0.06$ ($p>.05$) bulunduğundan ön test sonuçları açısından deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında istatistiksel bir farklılık yoktur.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası 21. Yüzyıl Becerilerinin Gelişimi testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında ön test sonuçları açısından manidar bir farklılık olmadığından sadece deney ve kontrol grubunun son test sonuçlarının t-testi analizine bakılmıştır. Deney ve kontrol grubunun son test puanlarına ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. 21.Yüzyıl Becerileri Ölçeği İçin Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerin, Son Test Karşılaştırması t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	X	ss	sd	t	p
Kontrol	17	101	14,21			
Deney	20	122	15,97	35	4,07	,000*

* $p<0,05$ olduğundan fark anlamlıdır. Cohen $d = 1,38$, etki büyüklüğü ise 0,57 dir.

Deney grubu ortalama puanları kontrol grubundan daha yüksektir. Bu fark ($p=.000$) p değeri $p<.05$ bulunduğu için istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği Faktörlerine Göre Ön Test MANOVA Sonuçları

Faktör	Grup	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	F	p
Bilişsel	Deney	20	39,15	6,59	3,67	0,56
	Kontrol	17	34,00	9,67		
Duyuşsal	Deney	20	38,95	5,34	5,23	0,51
	Kontrol	17	34,29	7,02		
Sosyo kültürel	Deney	20	35,65	5,36	0,56	0,45
	Kontrol	17	33,94	8,34		

Tablo 7 incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin 21. Yüzyıl becerileri Ölçeği'nin bilişsel, duyuşsal ve sosyokültürel faktörlerinden aldıkları puanlara göre ön testte aralarında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin 21.Yüzyıl Becerileri Ölçeği Ölçeği Faktörlerine Göre Son Test MANOVA Sonuçları

Faktör	Grup	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	F	p
Bilişsel	Deney	20	42,00	6,30	11,27	0,002*
	Kontrol	17	34,70	6,89		
Duyuşsal	Deney	20	40,80	8,03	10,61	0,003*
	Kontrol	17	33,17	5,79		
Sosyokültürel	Deney	20	39,20	5,45	9,06	0,005*
	Kontrol	17	33,70	5,62		

* $p < 0,05$ olduğundan fark anlamlıdır. Bilişsel Cohen $d=1,10$ ve etki büyüklüğü 0,48, duyuşsal Cohen $d=1,08$ ve etki büyüklüğü 0,47, sosyokültürel Cohen $d= 0,99$ ve etki büyüklüğü 0,44 olarak bulunmuştur.

Tablo 8'e göre 21. Yüzyıl becerileri ölçeği bilişsel, duyuşsal ve sosyokültürel faktörleri için deney ve kontrol grubu son testlerinde deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir.

Tablo 9. 21.Yüzyıl Becerileri Ölçeği İçin Deney Grubu Öğrencilerin, Ön Test Son Test Karşılaştırması t-Testi Sonuçları

Ölçüm	N	X	ss	sd	t	p
Ön test	20	113,75	15,44	14,89	2,47	.023*
Son test	20	122	15,97			

* $p < 0,05$ olduğundan fark anlamlıdır. Cohen $d = 0.52$ ve etki büyüklüğü 0,25 olarak bulunmuştur.

21.Yüzyıl Becerileri Ölçeği için deney grubunun ön test son test puanları karşılaştırıldığında son testler lehine anlamlı farkın olduğu görülmektedir.

Tablo 10. 21.Yüzyıl Becerileri Ölçeği İçin Kontrol Grubu Öğrencilerin, Ön Test Son Test Karşılaştırması t-Testi Sonuçları

Ölçüm	N	X	ss	sd	t	p
Ön test	17	102,23	21,72	16,06	0,16	.87
Son test	17	101,58	14,21			

21.Yüzyıl Becerileri Ölçeği için kontrol grubu öğrencilerinin ön test son test puanları karşılaştırıldığında istatistiki olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

Fen Öğrenmeye Yönelik Öz-Yeterlik İnançları Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular

Öğrencilerinin ön test testinden aldıkları puanların ortalamaları hesaplanmıştır. Ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Ön test puanları incelendiğinde çıkan sonuçlar Tablo 11'de özetlenmiştir.

Tablo 11. Fen Öğrenmeye Yönelik Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği İçin Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerin, Ön test Karşılaştırması t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Kontrol	17	50,55	10,14	35	1,18	0,24
Deney	20	46,41	11,15			

Tablo 11'deki sonuçlara göre $p=0,245$ ($p>0,05$) bulunduğu için ön test sonuçları açısından deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası Fen Öğrenmeye Yönelik Öz-Yeterlik İnanç Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında ön test sonuçları açısından manidar bir farklılık olmadığından sadece deney ve kontrol grubunun son test sonuçlarının t-testi analizine bakılmıştır. Deney ve kontrol grubunun son test puanlarına ilişkin bulgular Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 12. Fen Öğrenmeye Yönelik Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği İçin Deney Grubu ve Kontrol Grubu Öğrencilerin, Son Test Karşılaştırması t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Kontrol	17	44,11	9,6	35	3,92	,000*
Deney	20	58,35	12,00			

* $p < 0,05$ olduğundan fark anlamlıdır. Cohen $d = 1,28$ ve etki büyüklüğü 0,53 olarak bulunmuştur. Deney grubu ortalama puanları kontrol grubundan daha yüksektir. Bu fark ($p=.000$) p değeri $p<0,05$ bulunduğu için istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 13. Fen Öğrenmeye Yönelik Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği İçin Deney Grubu Öğrencilerin, Ön Test Son Test Karşılaştırması t-Testi Sonuçları

Ölçüm	N	X	ss	sd	t	p
Ön test	20	50,55	10,14	19	3,6	,002*
Son test	20	58,35	12,00			

* $p < 0,05$ olduğundan fark anlamlıdır. Cohen $d = 0,70$ ve etki büyüklüğü 0,33 olarak bulunmuştur.

Deney grubu öğrencilerinin Fen Öğrenmeye Yönelik Öz-Yeterlik ölçeği ön test son test puanları karşılaştırıldığında son test puanları lehine anlamlı farklılık vardır.

Tablo 18. Fen Öğrenmeye Yönelik Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği İçin Kontrol Grubu Öğrencilerin, Ön Test Son Test Karşılaştırması t-Testi Sonuçları

Ölçüm	N	X	ss	sd	t	p
Ön test	17	46,41	11,15			
Son test	17	44,11	9,6	16	1,2	.87

Kontrol grubu öğrencilerinin Fen Öğrenmeye Yönelik Öz-Yeterlik ölçeği ön test son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 14. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Fen Öğrenmeye Yönelik Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği Faktörlerine Göre Ön Test MANOVA Sonuçları

Faktör	Grup	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	F	p
Bireysel Başarıya Yönelik Özyeterlik Boyutu	Deney	20	12,70	3,37	0,27	0,60
	Kontrol	17	13,29	3,47		
Sonuca Yönelik Özyeterlik Boyutu	Deney	20	9,35	2,30	0,34	0,56
	Kontrol	17	8,88	2,57		
Fen Öğrenmeye Yönelik Özyeterlik Boyutu	Deney	20	28,50	5,78	4,09	0,51
	Kontrol	17	24,23	7,04		

$p > 0,05$

Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin Fen Öğrenmeye Yönelik Öz-Yeterlik İnanç ölçeği faktörlerine göre ön testleri incelendiğinde tüm faktörlerde istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 15. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Fen Öğrenmeye Yönelik Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği Faktörlerine Göre Son Test MANOVA Sonuçları

Faktör	Grup	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	F	p
Bireysel Başarıya Yönelik Özyeterlik Boyutu	Deney	20	14,30	7,26	8,50	0,00*
	Kontrol	17	11,23	6,10		
Sonuca Yönelik Özyeterlik Boyutu	Deney	20	10,30	2,38	10,69	0,006*
	Kontrol	17	7,76	2,30		
Fen Öğrenmeye Yönelik Özyeterlik Boyutu	Deney	20	33,75	7,26	14,98	0,002*
	Kontrol	17	25,11	6,10		

* $p < 0,05$ olduğundan fark anlamlıdır. Bireysel başarıya yönelik öz yeterlik Cohen $d=0,45$ ve etki büyüklüğü 0,22, sonuca yönelik öz yeterlik Cohen $d =1,08$ ve etki büyüklüğü 0,47, fen öğrenmeye yönelik öz yeterlik Cohen $d = 1,28$ ve etki büyüklüğü 0,54 olarak bulunmuştur.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Fen Öğrenmeye Yönelik Öz-Yeterlilik İnanç Ölçeği faktörlerine göre son test puanları karşılaştırıldığında bireysel başarıya yönelik özyeterlilik boyutu, sonuca yönelik öz yeterlilik boyutu ve fen öğrenmeye yönelik öz yeterlilik boyutlarında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada REACT stratejisinin 8. sınıf öğrencilerinin elektrik yükleri ünitesindeki 21. Yüzyıl becerilerine ile fen öğrenmeye yönelik öz yeterlilik inançlarına etkisi araştırılmıştır. Ülkemizdeki vatandaşların fen bilimleri okuryazarı olarak yetişmesini hedefleyen fen bilimleri dersi öğretim programının; dünyayı anlamak, merak duygusunu geliştirmek, fen toplum ve çevre etkileşiminin anlaşılmasını sağlamak, meslek seçimine yardımcı olmak, alışılmışın dışında kalan durumlara uyum sağlayabilme, bilinçli kararlar verebilmek ve her konuda verimliliği artırabilmek gibi amaçları vardır.

Fen eğitimi uygulamaları bilimsel anlamda okuryazar bir nüfusun var olmasını, öğretmen ve öğrencilerin bilim öğrenmeye odaklanmış olmalarını amaçlar. Öğrencilere verilen eğitim eğer öğrencileri eğitimin belirtilen amaçlarına ulaştırıyorsa başarılı olunmuştur. Başarıyı da süreçte hangi yöntemin seçilecek olması etkiler. Diğer ülkelerdeki yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının başarıya ulaşması ülkemizdeki fen bilimleri öğretim programını da etkilemiş ve ülkemizde bu ulusal eğilimden hareketle yapılandırmacı öğrenme yaklaşımın benimsendiği görülmektedir (Ayaz ve Şekerci, 2015). Öğrencilerin fikir ve düşüncelerini rahatça ifade edebilmelerine imkân sağlayan (Cirit Gül, Apaydın, Omca Çobanoğlu ve Tağrikulu, 2018) ve günlük yaşam bağlamını kuran öğretim yöntemlerinin (Derman ve Badeli, 2017; Korsacılar ve Çalışkan, 2015) seçilmesi verimli bir öğretim yapılması büyük önem taşımaktadır. Elektrik konusu fen bilimleri dersinin temel alanlarından biridir. Elektrik kavramının günlük hayattaki kullanımı ile derslerdeki elektrik kavramları arasında büyük fark vardır (Yılmaz ve Çavaş, 2006). Bu nedenle öğretmenin öğretim sürecini yakından uzağa olacak şekilde günlük yaşam bağlamını kurarak planlaması gerekmektedir. Gerçek yaşamla ilişki kurularak yapılan etkinlikler konuyu daha açık ve anlaşılır hale getirmektedir (Hırça, 2012). Bağlam temelli yaklaşımla hazırlanan materyaller öğrencilerin kavramsal başarılarını arttırmakta ve onların aktif öğrenmesine katkı sağlamaktadır

(Tekbıyık, 2010). Öğrencilerin günlük yaşam bağlamını süreçte aktif rol alarak kurmaları onlara bir yaşantı deneyimi sağlamıştır. Böylece öğrencilerin özyeterlilik inançlarının ve 21. Yüzyıl becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

REACT stratejisinin 8. sınıf öğrencilerinin elektrik yükleri ünitesindeki 21. Yüzyıl becerilerine ile fen öğrenmeye yönelik öz yeterlilik inançlarına etkisinin araştırıldığı bu çalışmada deney ve kontrol gurubu öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Elde edilen veriler bize REACT stratejisinin etkili olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde; Kirman Bilgin (2015) maddenin yapısı ve özellikleri ünitesinde, Sevinç (2015) asitler ve bazlar konusunda Kirman, Bilgin ve Yiğit (2017) yine maddenin tanecikli yapısı konusunda, Keskin ve Çam (2019) akademik başarısında ve fen okuryazarlık düzeyine etkisini, Ayvacı, Nas ve Dilber (2016) 6. sınıflar iletken ve yalıtkan maddeler konusunda REACT stratejisinin etkisini araştıran çalışmalar yapmışlar ve sonuç olarak REACT stratejisinin öğrencilerin başarılarına, fen okuryazarlık düzeyine, tutumlarına, günlük yaşam bağlamını kurmalarına, fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarına ve tutumlarına olumlu etkilerinin olduğunu bulmuşlardır. 21. Yüzyıl becerileri ölçeğinin bilişsel, duyuşsal ve sosyokültürel alt boyutlardan oluştuğu dikkate alındığında alan yazında yer alan REACT'ın bilişsel ve duyuşsal boyutlardaki değişkenlere olumlu etkisinin REACT stratejisinin öğrencilerin 21. Yüzyıl becerilerine etkisinin olumlu olmasıyla açıklanabilir. Ayrıca REACT'ın fen öğrenmeye yönelik öz yeterlilik inançlarına olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Yaşam temelli öğretimin etkinliğinin daha fazla nasıl artırılacağı konusunda ortaokul seviyesinde ilave çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Ortaokul seviyesinde az sayıda çalışma yapıldığı göz önünde bulundurulursa farklı sınıf seviyelerinde ve farklı ünitelerde REACT stratejisinin etkileri araştırılabilir. Bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda REACT stratejisinin olumlu etkisinin olduğu göz önünde alınarak öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini ve fen bilimlerine yönelik öz yeterlik inançlarını geliştirmede REACT stratejisinden faydalanılabilir. REACT stratejisi ile kurulan günlük yaşam bağlamı öğrencilerde olumlu bir şekilde sonuç alabileceklerine dair inançlarını artırmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin fen öğrenmeye, bireysel başarıya ve sonuca yönelik özyeterlilik inançlarının artırılmasında REACT stratejisi kulla-

nılabilir. 21. yüzyıl becerilerinin alt boyutları olan bilişsel, duyuşsal ve sosya-kültürel alt boyutlarınının geliştirilmesinde REACT etkinlikleri kullanılabilir çünkü; bu çalışma sorumluluk, bilginin yapılandırılması ve takım çalışması gibi bu alt boyutları geliştiren etkinlikleri içermektedir. REACT stratejisinin öğrencilerdeki diğer beceri alanlarına etkileri araştırılabilir. Yapılan bu nicel çalışma nitel boyutlu çalışmalar ile beraber yürütülüp farklı etkileri ortaya çıkartılabilir.

EXTENDED ABSTRACT

React's Effects In Science Teaching: 21st Century Skills And Science Self-Efficiency Beliefs

*

Huriye Deniz Çeliker – Muhammed Kara

Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Elmalı Ömerpaşa Middle School

Despite advances in technology and science, issues such as climate change, loss of biodiversity, competition for energy resources, access to clean water, air pollution and land degradation continue to be major challenges and problems for countries. Providing new developments in science and technology and producing solutions to existing problems is possible with education. Education should reveal a new approach in this sense. In this approach, the context students will establish with real life is very important. Learning technologies, learning environments and student needs change frequently. Students, on the other hand, need to be prepared to live in conditions that can always change in the 21st century as future citizens. In real education, a student uses what they learn at school to apply them in their daily life and solve problems faced from different angles. Teachers, on the other hand, should establish connections between new developments and daily life and increase students' access to science. It is possible for students to realize why they need to learn a subject with the context to be established with daily life. Students will be successful if they can explain the situations they encounter with scientific concepts. Contemporary science practices are based on constructivist thinking. Context-based learning is also based on constructivist approach. Context-based learning establishes relationships based on daily life examples. This aspect differs from other theories. Context-based learning has been explained on various projects with the Vocational Research and Development Center (CORD) group, which is a change in education in America. The methods used by teachers who were successful in their field and made a difference in their classrooms were investigated, and the strategy of Associating, Experiencing, Implementing, Collaborating and Transferring, in short, REACT, emerged in five steps. A training planned according to the REACT stra-

tegy will enable them to establish the context of daily life. It is thought that this helps the development of self-efficacy perceptions and 21st century skills towards learning science. It is aimed that REACT, which is one of the context-based learning strategies in 8th grade electrical loads and electrical unit, has an effect on 21st century skills and self-efficacy beliefs for science learning. In this study, in which the effects of REACT strategy, which is an application area of context-based learning, in developing students' self-efficacy beliefs for science learning and 21st century skills, a pre-test-post-test model was used with groups that were not equated from quasi-experimental designs. Quasi-experimental designs are the most commonly used experimental design when it is not possible to control all variables. A total of 2 branch 8th grade students in the study are students in pre-formed classes. Therefore, it was not possible for students to be randomly assigned to the experimental and control groups. One of the classes was determined as a random experiment and the other as the control group. The sample of the study consists of 37 8th grade students from a secondary school. Since the sample consists of a wide variety of socio-cultural levels, it was considered appropriate to conduct the study on this sample. Due to problems such as time, money and labor, the sample was wanted to be feasible and applicable. Appropriate sampling method was applied in the research. The 21st century skills scale and the self-efficacy belief scale for learning science were used as data collection tools. Activities in accordance with the REACT strategy were applied in the experimental group. Lessons were conducted with the control group students within the framework of the 2018 science course curriculum. In the study, the 21st Century Skills Scale, developed by Kang, Kim, Kim, and You and adapted into Turkish by Karakaş, was used as a measuring tool. There are 33 unique items in the scale. These items consist of three main dimensions (cognitive, affective and sociocultural) and 21 sub-dimensions. The other scale used in the study (self-efficacy belief scale for learning science) was adapted by Yaman. The scale consists of 3 dimensions. The grades in the Likert type measurement tool are in the format of "Strongly disagree" and "Strongly agree". In scoring the grades of the items, scoring from negative to positive was done from 1 to 5. It has been accepted that the measurement range is between 1.00 and 5.00, and as the scores approach 5.00, the self-efficacy belief levels for teaching are high. It has been accepted that

scores approaching 1.00 are low. The data obtained at the end of the application were analyzed with a statistical program. The Shapiro-Wilk normality test was used to determine whether the data were normally distributed. It was found that the data showed normal distribution. According to the scores obtained from the cognitive, affective and sociocultural factors of the 21st Century Skills Scale, it is seen that there is no significant difference between them in the pre-test. When the pre-test post-test scores of the control group students are compared for the 21st Century Skills Scale, it is seen that there is no statistically significant difference. In the experimental group, the increase between the post-test and pre-test scores was found to be statistically significant. It has been investigated whether there is a significant difference between the scores of the students from the Self-Efficacy Belief Scale for Learning Science. Since there was no significant difference between the experimental and control group students in terms of pre-test results, only the t-test analysis of the post-test results of the experimental and control groups was examined. When the posttest scores of the experimental and control group students according to the Self-Efficacy Beliefs towards Learning Science Scale factors are compared, it is seen that there is a significant difference in favor of the experimental group. This difference was seen in the dimensions of individual achievement, outcome and self-efficacy for learning science. As a result, no significant difference was found in the pretests of the experimental and control groups. In the post-tests, a significant difference was found in favor of the experimental group in "21st century skills" and "self-efficacy beliefs towards science". The data obtained show us that the REACT strategy is effective. There are similar studies in terms of results in the literature. It is thought that additional studies are needed at secondary school level on how to increase the effectiveness of life-based education further.

Kaynakça / References

- Acar, T. ve Öğretmen, T. (2012). Çok düzeyli istatistiksel yöntemler ile 2006 PISA fen bilimleri performansının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(163), 178-189.
- Arslan, A. (2012). İlköğretim öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynaklarının öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik inancını yordama gücü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1907-1920.

- Ateş, S., ve Polat, M. (2005). Elektrik Devreleri Konusundaki Kavram Yanılgılarının Giderilmesinde Öğrenme Evreleri Metodunun Giderilmesi. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 39-47.
- Ayaz, M. ve Şekerci, H. (2015). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının akademik başarıya ve tutuma etkisi: bir meta-analiz çalışması. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12-2 (24), 27-44.
- Aydoğdu, B. ve Ergin, Ö. (2009). Fen ve teknoloji dersi "Yaşamımızdaki Elektrik" ünitesine yönelik bilimsel süreç becerileri ölçeğinin geliştirilmesi, *E-Journal of New World Sciences Academy*, 4(2), 296-316.
- Aydoğdu, B., ve Ergin, Ö. (2008). Fen ve teknoloji dersinde kullanılan farklı deney tekniklerinin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 15-36.
- Aykutlu, I., ve Şen, A. İ. (2012). Üç aşamalı test, kavram haritası ve analogi kullanılarak lise öğrencilerinin elektrik akımı konusundaki kavram yanılgılarının belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 275-288.
- Aymen Peker, E., Tas, E., Apaydin, Z., ve Akman, E. (2014). Fen ve teknoloji dersi yaşamımızdaki elektrik ünitesi için düşünme ajandası (öğrenci günlüğü) tutulması ve tutulan ajandaların öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkileri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 3(3), 8-27.
- Ayvacı, H. Ş., ve İpek Akbulut, H. (2012). Elektrik akımı ile ilgili kavramların gelişiminde V diyagramlarının etkisini belirlemeye yönelik bir pilot çalışma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 109-126.
- Ayvacı, H. Ş., Er Nas, S. ve Dilber, Y. (2016). Bağlam temelli rehber materyallerin öğrencilerin kavramsal anlamaları üzerine etkisi: "iletken ve yalıtkan maddeler" örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 51-78.
- Ayvacı, H. Ş. ve Bilge, E. (2018). Ortaöğretim öğrencilerinin günlük yaşam problemlerine alan bilgisi ile bağlam kurabilme becerilerinin değerlendirilmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 7(2), 311-342.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bennett, J., Hogarth, S., ve Lubben, F. (2003). *A systematic review of the effects of context-based and Science-Technology-Society (STS) approaches in the teaching of secondary science*. EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Bozat, Ö., ve Yıldız, A. (2015). The impact of letter as one of the writing to learn activities on achievement at fifth grade electricity in our life unit. *Education Sciences*, 10(4), 291-304.

- Böke, K. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Brown, L. M. (2019). Today's demands on education. *Diverse Learning Opportunities Through Technology-Based Curriculum Design* içinde (s. 42-68). IGI Global.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneysel desenler öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık (9. baskı).
- Castro, R. (2019). Blended learning in higher education: Trends and capabilities. *Education and Information Technologies*, 24(4), 2523-2546.
- Cirit Gül, A., Apaydın, Z., Omca Çobanoğlu, E., ve Tağrikulu, P. (2018). Fen Öğretiminde Toulmin Argümantasyon Modelinin sınıf dışı (outdoor) eğitim süreci ile bütünleştirilmesi: Örnek etkinlikler. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 3 (2), 103-120.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2000). *Research method in education*. (5. Baskı) Londra: Routhledge Falmer Yayınevi.
- Coştu, S. (2009). *Matematik öğretiminde bağlamsal öğrenme ve öğretme yaklaşımına göre tasarlanan öğrenme ortamlarında öğretmen deneyimleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü: Trabzon.
- CORD, (1999). *Teaching science contextually*. Waco, Texas, USA: CORD Communications, Inc.
- Crawford, M. L. (2001). *Teaching contextually: Research, rationale, and techniques for improving student motivation and achievement in mathematics and science*. Waco, Texas: CCI Publishing.
- Creswell, J.W. (2003). *Research design*. Second edition. London: Sage publications.
- Çepni, S. (Ed.). (2016). *PISA ve TIMSS mantığını ve sorularını anlama*. Pegem Akademi.
- Daşdemir, İ., ve Doymuş, K. (2012). 8. sınıf kuvvet ve hareket ünitesinde animasyon kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenilen bilgilerin kalıcılığına ve bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 77-87.
- Demirci, N., ve Yağcı, Z. (2008). Fen bilgisi dersi “yaşamımızı yönlendiren elektrik” ünitesinin çoklu zekâ kuramı etkinliklerine göre değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(1), 79-97.
- Demircioğlu, H., Bektaş, F. ve Demircioğlu, G. (2018). Sıvıların özellikleri konusunun bağlam temelli yaklaşımla öğretiminin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 13-25.

- Demircioğlu, G., Kumaz, B. ve Erol, T. (2017). Bağlam temelli yaklaşımın lise öğrencilerinin gazlar konusunu anlamaları üzerine etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 161-174.
- Demircioğlu, H., Vural, S., ve Demircioğlu, G. (2012). "REACT" stratejisine uygun hazırlanan materyalin üstün yetenekli öğrencilerin başarıları üzerine etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 101-144.
- Değirmenci, S., ve Karamustafaoğlu, S. (2019). Kitap incelemesi: PISA ve TIMSS mantığını ve sorularını anlama. *Elementary Education Online*, 18(2), 3-8.
- Derman, A. ve Badeli, Ö. (2017). İlkokul 4. Sınıf "saf madde ve karışım" konusunun öğretiminde 5e modeli ile desteklenen bağlam temelli öğretim yönteminin öğrencilerin kavramsal anlamalarına ve fene yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 1860-1881.
- Dewi, D. P., Nurfajar, A. A., ve Dardiri, A. (2019, January). Creating entrepreneurship mindset based on culture and creative industry in challenges of the 21st century vocational education. *2nd International Conference on Vocational Education and Training (ICOVET 2018)*. Atlantis Press.
- Dilber, R., ve Düzgün, B. (2003a). Doğru akım devreleri ile ilgili olarak orta öğretim fen kolu öğrencilerindeoluşan kavram yanlışları. *Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 90-96.
- Dilber, R., ve Düzgün, B. (2003b). Lise öğrencilerinin basit elektrik devreleri hakkındaki kavram yanlışları üzerine bir çalışma. *FÜ Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 15(3), 349-358.
- Dori, Y. J., Avargil, S., Kohen, Z., ve Saar, L. (2018). Context-based learning and meta-cognitive prompts for enhancing scientific text comprehension. *International Journal of Science Education*, 40(10), 1198-1220.
- Duit, R., ve von Rhöneck, C. (1997). Learning and understanding key concepts of electricity. *Connecting research in physics education with teacher education*, 1, 1-6.
- Erkuş, A. (2006). Sınıf öğretmenleri için ölçme ve değerlendirme: Kavramlar ve uygulamalar. *Ankara: Ekinoks Yayınları*.
- Eş, H., ve Sarıkaya, M. (2010). İlköğretim 6. sınıf fen ve teknoloji dersi "yaşamımızdaki elektrik" ünitesinde öğrenci başarılarının incelenmesi (s. 107-127). *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 107-127.
- George, D., ve Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference*, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson.

- Göçmençelesi, Ş. İ. (2002). *Elektrik ünitesi'ndeki bilgi ve kavramların ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri tarafından anlaşılma düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Gül, Ş, Gürbüzoğlu-Yalman, S. ve Yalman, E. (2017). Boşaltım sistemi konusunun öğretiminde REACT stratejisinin etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1),79-96.
- Gürbüz, F., Turgut, Ü., ve Salar, R. (2013). 7E modelinin 6. sınıf fen ve teknoloji dersi "yaşamımızdaki elektrik" ünitesinde akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 10(3), 80-94.
- Hırça, N. (2012). Bağlam temelli öğrenme yaklaşımına uygun etkinliklerin öğrencilerin fizik konularını anlamasına ve fizik dersine karşı tutumuna etkisi/the effects of hands on activities depend on context-based learning approach on understanding of physics and attitudes. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17).
- Hokayem, H., ve Jin, H. (2019). Enhancing environmental literacy in k-12 science classrooms. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 15(6).
- Holbrook, J. (2010). Education through science as a motivational innovation for science education for all. *Science Education International*, 21(2), 80-91.
- Jinks, J., ve Lorschach, A. (2003). Introduction: Motivation and self-efficacy belief. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 113-118.
- Kaptan, F., ve Korkmaz, H. (1999). Fen öğretimi. *MEB-UNİCEF Projesi Etkin Öğrenme Öğretme Öğretmen El Kitabı*.
- Karakaş, M. (2015). *Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik 21. yüzyıl beceri düzeylerinin ölçülmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.
- Karakuyu, Y., ve Tüysüz, C. (2011). Elektrik konusunda kavram yanlışları ve kavramsal değişim yaklaşımı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 867 - 890.
- Karslı, F. ve Yiğit, M. (2015). Lise 12. sınıf öğrencilerinin alkanlar konusundaki kavramsal anlamalarına bağlam temelli öğrenme yaklaşımının etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 43-62.
- Keser, Ö. F., ve Başak, M. H. (2013). Yaşamımızdaki elektrik ünitesine yönelik öğrenci kazanım düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Turkish Science Education*, 10(2), 116-137.
- Keskin, F., ve Çam, A. (2019). Yaşam temelli react stratejisinin altıncı sınıf öğrencilerinin akademik başarısına ve fen okuryazarlığına etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 38-59.

- King, D., ve Henderson, S. (2018). Context-based learning in the middle years: achieving resonance between the real-world field and environmental science concepts. *International Journal of Science Education*, 40(10), 1221-1238.
- King, B. M., ve Minium, E. W. (2003). *Statistical reasoning in psychology and education*. New York, NY: Wiley.
- Kirman Bilgin, A. (2015). *Maddenin yapısı ve özellikleri ünitesi kapsamında REACT stratejisine yönelik tasarlanan öğretim materyallerinin etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Kirman Bilgin, A., ve Yiğit, N. (2017a). Öğrencilerin" maddenin tanecikli yapısı" konusu ile bağlamı ilişkilendirme durumlarının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 303-322.
- Kirman Bilgin, A., ve Yiğit, N. (2017b). REACT stratejisine yönelik tasarlanan öğretim materyallerinin öğrencilerin "yoğunluk" kavramı ile bağlamı ilişkilendirmeleri üzerine etkisinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 495-519.
- Korsacılar, S. ve Çalışkan, S. (2015). Yaşam temelli öğretim ve öğrenme istasyonları yönteminin 9. sınıf fizik ders başarıları ve kalıcılığa etkileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 385-403.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş., ve Çokluk Bökeoğlu, Ö. (2010). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Küçük, Z., ve Çalık, M. (2015). Zenginleştirilmiş 5E modelinin yedinci sınıf öğrencilerinin kavramsal değişimine etkisi: Elektrik akımı örneği. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 5(1), 1-28.
- Küçüközer, H. (2003), Lise I öğrencilerinin basit elektrik devreleri konusunda ilgili kavram yanlışları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 142-148.
- Millar, R. ve King, T. (1993). Students' understanding of voltage in simple series electric circuits. *International Journal of Science Education*, 15(3), 339-349.
- Mioto, F., Petri, G., von Wangenheim, C. G., Borgatto, A. F., ve Pacheco, L. H. M. (2019). bASES21-Um Modelo para a Autoavaliação de Habilidades do Século XXI no Contexto do Ensino de Computação na Educação Básica. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, 27(01), 26.
- Okcu, B., ve Sözbilir, M. (2016). 8. sınıf görme engelli öğrencilere "Yaşamımızdaki Elektrik" ünitesinde "Elektrik Motoru Yapalım" etkinliği. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(1), 23-48.

- Taş, U. E., Anıcı, Ö., Özarkan, H. B. ve Özgürlük, B. (2016). *PISA 2015 ulusal raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. http://pisa.meb.gov.tr/wpcontent/uploads/2016/12/PISA2015_Ulusal_Rapor1.pdf adresinden alındı.
- Tekbıyık, A. (2010). Bağlam temelli yaklaşımla ortaöğretim 9. sınıf enerji ünitesine yönelik 5E modeline uygun ders materyallerinin geliştirilmesi. *Institute of Science, Trabzon*.
- Türkmen, L. (2008). Sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören birinci sınıf düzeyinden dördüncü sınıf düzeyine gelen öğretmen adaylarının fen bilimlerine ve öğretimine yönelik tutumları. *G.Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16 (1), 91–106.
- Potter, N. M., & Overton, T. L. (2006). Chemistry in sport: context-based e-learning in chemistry. *Chemistry Education Research and Practice*, 7(3), 195-202.
- Rojewski, J. W., & Hill, R. B. (2017). A framework for 21st-century career-technical and workforce education curricula. *Peabody Journal of Education*, 92(2), 180-191.
- Royce, C. A. (2019). NSTA's 75th: A beginning, present, and future connected by the need for science education. *Science Scope*, 42(5), 5.
- Sevinç, B. (2015). *Asitler ve bazlar konusunda REACT stratejisine göre materyallerin geliştirilmesi ve etkililiğinin araştırılması*. Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon
- Silber-Varod, V., Eshet-Alkalai, Y., ve Geri, N. (2019). Tracing research trends of 21st-century learning skills. *British Journal of Educational Technology*, 50(6), 3099-3118.
- Suryaningtyas, B., ve Halimah, L. (2017). The Influence of React Strategy (Relating, Experiencing, Applying, Cooperating, and Transferring) on the Ability of Mathematical Connection 5th Grade Elementary School Students. *Jurnal Khazanah Sekolah Dasar*, 5(1), 90-98.
- Tabachnick, B., ve Fidell, L. (2013). *Using multivariate statistics* (sixth ed.) Pearson, Boston.
- Taber, K. S. (2016). Constructivism in education: Interpretations and criticisms from science education. *Handbook of research on applied learning theory and design in modern education* içinde (s. 116-144). IGI Global.
- Taber, K. S., ve Akpan, B. (Eds.). (2016). *Science education: An international course comparison*. Springer.
- Ültay, E. (2012). Implementing REACT strategy in a context-based physics class: Impulse and momentum example. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 4(1), 233-240.

- Ültay, E. (2014). *İtme, momentum ve çarpışmalar konusuyula ilgili bağlam temelli öğrenme yaklaşımına dayalı açıklama destekli REACT stratejisine göre geliştirilen etkinliklerin etkisinin araştırılması*. Yayınlanmamış doktora lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Yaman, S. (2016). Ortaokul öğrencileri için fen öğrenmeye yönelik öz-yeterlilik inanç ölçeği uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2).
- Yılmaz, H., ve Çavaş, P. H. (2006). 4-E öğrenme döngüsü yönteminin öğrencilerin elektrik konusunu anlamalarına olan etkisi. *Journal of Turkish Science Education*, 3(1), 2-18.
- Yiğit, M. (2015). *12. sınıf öğrencilerinin hidrokarbon bileşikleri konusundaki kavramsal anlamalarına, bağlam temelli öğrenme yaklaşımının react stratejisine göre hazırlanmış materyallerin etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Giresun Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Giresun.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Deniş Çeliker, H. ve Kara, M. (2020). Fen öğretiminde REACT'ın etkileri: 21. yüzyıl becerileri ve fene yönelik öz yeterlilik inançları. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(Eğitim ve Toplum Özel Sayısı), 5732-5763. DOI: 10.26466/opus.701189

Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi¹

DOI: 10.26466/opus.735280

*

Muhammed Taş* – Zeynep Çiğdem Özcan **

* Doktorant, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Ens, Eğitim Yönetimi Böl. Ankara/Türkiye

E-Posta: muhammedtas0@hotmail.com

ORCID: [0000-0001-5882-5812](https://orcid.org/0000-0001-5882-5812)

** Dr, İstanbul Medeniyet Üni. Eğitim Bilimleri Fak., Matematik ve Fen Bilimleri Böl. İstanbul/Türkiye

E-Posta: ciğdem.ozcan@medeniyet.edu.tr

ORCID: [0000-0002-1132-5455](https://orcid.org/0000-0002-1132-5455)

Öz

Okul yöneticilerinin liderlik özellikleri, öğretmenlerin okulda etkin ve etkili olmasında önemlidir. Bu çalışmanın başlıca amacı, öğretmenlerin davranışsal güçlendirilmeleri ile okul yöneticilerinin liderlik stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu makalenin önemi, okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesinde etkili olabileceğidir. İlişkisel tarama modelindeki araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul il merkezinde görev yapan 300 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, basit tesadüfî rastgele örnekleme yöntemiyle örneklem seçilmiştir. Araştırmanın verileri, “Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesi Ölçeği ve Liderlik Stili Ölçeği” ile toplanmıştır. Verilerin analizi, korelasyon ve regresyon analizi ile test edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirme alt boyutlarının liderlik stili alt boyutları üzerinde anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Dolayısıyla bu çalışmada; algılanan okul yöneticilerinin liderlik davranışları öğretmenlerin davranışsal olarak güçlendirilmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler görev yaptıkları okullarda; öğretmen güçlendirmeye yönelik, dönüştürücü ve sürdürücü liderlik tipini benimseyen okul yöneticileri istemektedir. Bulgular, alan yazın ışığında tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Güçlendirme, öğretmenin davranışsal açıdan güçlendirilmesi, liderlik stili,

¹ Bu araştırma Zeynep Çiğdem Özcan danışmanlığında Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir.

Investigation Of The Relationship Between Teacher's Behavioral Empowerment With School Manager's Leadership Styles

*

Abstract

Leadership characteristics of school managers are important for to be active and efficient of teachers at school. The main purpose of this study is to examine the relation between the teacher's behavioral empowerment and the leadership styles of school managers. The importance of this article is that school managers' leadership styles can be effective in the behavioral empowerment of teachers. The sample of this study that is the correlational scanning model consists of 300 teachers, work in the city center of Istanbul. The sample was chosen by simple random sampling method. The data have been collected by "Teacher's" Behavioral Empowerment Scale" and "Leadership Style Scale". Data analysis was conducted by correlation and regression analysis. According to the results of the study, sub dimensions of teacher's behavioral empowerment has been seen to be a significant predictor of sub dimensions leadership styles. Therefore, in this study; the perceived leadership behaviors of school managers were found to be effective in the behavioral empowerment of the teachers. The teachers prefer the subscriber and transformational leaders for the behavioral empowerment of themselves. Findings are discussed in the light of literature and suggestions are presented

Keywords: Empowerment, teacher's behavioral empowerment, leadership style

Giriş

Öğretmenler Türk Eğitim Sisteminde görev yapan ana karakterlerden biridir. Bu bakımdan öğretmenlik mesleği, sorumluluk taşıyan çok önemli bir meslektir. Bilginin sürekli artması ve gelişmesi öğretmenlerin kendini yenilemesini ve her an değişikliklere karşı açık olmasını, zorunlu kılmıştır. Bu değişikliklere karşı uyum sağlayabilmek ve ortaya çıkan sorunlarla başa çıkabilmek ise güçlü olmayı gerektirir.

Yoğun insani ilişkilerin yaşandığı bir hizmet sektörü olan eğitim alanında, "öğretmen güçlendirme" uygulamaları hem öğretmenlerin refah ve mutluluğunun hem de bir örgüt olarak, okulların verimliliğinin sağlanmasında önemlidir (Tunacan ve Canan, 2009). Güç, insan ilişkilerine ilişkin bir kavramdır ve her zaman insanlar arasındaki ilişkileri ifade eder (Johnson ve Short, 1998, s.147). Russel'a (1990) göre, enerji kavramı nasıl fiziksel bir kavram ise, "güç" kavramı da sosyal bilimlerin temel kavramıdır. Güç, bireyin kesin olarak istenilen sonuçlara ulaşabilmek için düşünme sürecini ve davranışlarını yönetme yeteneği olarak tanımlanır (Sönmez, 2007). Güç sahibi olanlar kişiler; grupları, olayları ve alınan kararları etkileme olanağına sahiptir (Zencir, 2004). Bu yüzden güç sahibi olan kişiler çalışanların, işleriyle ilgili kararları vermelerini sağlayacak ya da kendi faaliyetlerinin sorumluluğunu üstlenebilecekleri ortamlar sunarlar (Çöl, 2004). Yirmi birinci yüzyılda, işletmelerde sıklıkla kullanılan bir kavram haline gelen güçlendirme kavramının ortaya çıkması ve kullanılmaya başlanması konusundaki öncü kişilerin: Harrison ve Kanter (1983); Bennis ve Naus (1985); Burke ve Neilsen (1986); Block (1987); House (1988); Conger ve Kanungo (1988); Thomas ve Velthouse (1990); Spreitzer (1995) gibi araştırmacıların olduğu görülmektedir (akt, Menon, 1995). Güçlendirmenin kurumsal temelleri her ne kadar işletmelerde ortaya çıkmış olsa da zamanla diğer örgütsel alanlarda da çalışılmış ve bir örgüt olarak okullarda çalışma ihtiyacı doğmuştur.

Bir örgüt olarak okullarda güçlendirme davranışı düşünüldüğünde; okul katılımcılarının kendilerini geliştirebilmeleri, sorumluluk bilincinin olması ve kendi yeterliliklerini geliştirebilmeleri için özerklik, sorumluluk, seçim ve otorite elde etme olanaklarının oluşturulması gerekmektedir (Maeroff, 1998). Bu noktada, güçlendirme; güç oluşturan enerjinin bilinçli, maksatlı, kontrollü aktarımıdır (Argyris, 1998).

Okullarda iş birliği, paylaşma ve birlikte çalışma yolu ile gücün artırılması, geliştirilmesi ve yapılandırılması anlayışına dayanan, öğretmen güçlendirilmesi, çalışanlar ile yöneticiler arasındaki ilişkileri geliştiren ve yapılan işin sorumluluğunu öğretmene veren bir süreçtir (Acaray, 2010). Öğretmen güçlendirme, bir örgütün amaç ve hedeflerine ulaşabilmek için gereken tüm koşul ve süreçleri yerine getirebilmek amacıyla, yetenekli ve sorumluluk bilincine sahip çalışanlar oluşturmaktır. Bir başka ifade ile öğretmen güçlendirme öğretmene, işi ile ilgili yetki ve sorumluluk verme ve işin sahibi olduğu algısını oluşturma olarak tanımlanabilir (Akçakaya, 2010).

Bu noktada öğretmenlerin davranışsal olarak güçlendirmesi; bazı konularda öğretmenlere yetki verilmesi, okul ile ilgili alınan kararlara katılımının sağlanması, iletişimin güçlü olması için takım çalışmasına olanak sağlanması, yeterlilik ve yetenekleri geliştirmeye fırsat verilmesi ve performansla ilgili geribildirim olanaklarını içerir (Kıral, 2015). Bir örgüt olarak okullarda bu unsurların, öğretmenlere sağlanması, okul yöneticilerinin benimsediği liderlik stilleri ile ilişki olabileceği düşünülmüştür. Davranışsal olarak güçlendirilen öğretmenler okula karşı olumlu reaksiyonlar gösterebilir (Menon, 1995). Öncelikle, işin öğretmenler için anlamlı olması, öğretmenleri önemli iş yaptığı konusunda ikna edici rol oynar. Yöneticilerin destekçi olması ve personeli takdir etmesi ise, öğretmenler için motive edicidir. Böylece, öğretmenler işlerine daha bağımlı ve katılımcı davranışlar gösterirler bu da onların iş streslerinin azalmasında önemli bir etken olur (Acaray, 2010). Bogler ve Somech (2004), öğretmenlerin davranışsal olarak güçlendirilmesinin örgütsel bağlılık ve okullarda örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalarında güçlendirme düzeylerine ilişkin algıların, örgüte, mesleğe bağlılık duygularıyla önemli ölçüde ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Nitekim, Pearson ve Moomaw (2005)'ın öğretmen özerkliği ile iş başında stres, iş tatmini, güçlendirme ve profesyonellik arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında, öğretmen özerkliği arttıkça güçlendirme davranışlarının arttığı ve güçlendirme davranışlarının artmasıyla iş stresinin azaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu noktada, öğretmenlerin davranışsal olarak güçlendirilmesinin öğretmenlerin olumlu örgütsel davranışlar göstermesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Okul yöneticilerinin iletişim biçimi ve okuldaki iletişim becerisi, öğretmenlerin etkililiğini ve motivasyonunu etkiler (Argyris, 1998; Moye, Henkin ve Egley, 2004). Bir okul içerisindeki yönetici-öğretmen iletişiminin nite-

liği, okul gayelerinin gerçekleştirilme derecesi ile öğretmen-yönetici iletişimini doğrudan veya dolaylı bir biçimde etkilemesidir (Blase ve Blase, 1996). Bir örgüt olarak okullarda, olumlu bir iklim oluşturmaları ve örgüt amaçlarının etkili bir biçimde gerçekleşebilmesi, yönetici-öğretmen ilişkisinin karşılıklı iletişimine bağlıdır. İletişimin etkili olması dayanışmacı sistemin ikamesidir (Dee, Henkin ve Duemer, 2002, s.259). Dolayısıyla, iletişimin etkili olması, bir örgüt olarak okullarda işbirliğinin ve öğretmenlerin aidiyetlerin artmasında önemli bir rol oynar.

Yönetim süreci olarak iletişim, bilgi ve anlayışın bir bireyden diğer bireye geçirilme sürecidir (Moye, Henkin ve Egley, 2004). İletişimin etkili olmasıyla birlikte otoriter okul yöneticileri yerlerini paylaşımcı ve yetkilerini devreden, yöneticilere bırakır (Pearson ve Moomaw, 2005). Öğretmen güçlendirmenin başarılı olabilmesi için aktarılan bilginin okul içerisinde öğretmen ve yöneticiler arasında paylaşılması gerekmektedir (Akçakaya, 2010). Böylece öğretmenin etkili ve verimli bir şekilde çalışabilmesi için, öğretmenlere serbestlik tanıyan ve okul kaynaklarına ulaşma imkânı sağlayan bir ortam oluşabilir (Gümüştekin ve Emet, 2013). Dolayısıyla, öğretmenler kendi gelişimlerinin sorumluluklarını alırlar, kendi problemlerini çözebilirler ve çeşitli konularda karar verip, değerlendirme yaparak, kurum içerisinde otorite elde edebilirler. Öğretmenlerin yetkilendirilmesi eğitim ve öğretimde başarının artırılması açısından önemlidir. Çünkü öğretmenlerin, birey olarak yapabileceklerini iyi bilmeleri, paydaşlarla iyi iletişim kurabilmeleri ve kendi görevlerinin bilincinde olmaları gerekir (Koçak, 2011).

Öğretmenlerin, alınan stratejik kararlar üzerinde söz sahibi olması da onların güçlendirilmesinde önemli bir faktördür (Nourthouse, 2016). Bu kararlar öğretmenlerin içsel güdülenmesini artırarak başarı için daha çok emek harcamalarına yol açar. Karara katılan ve daha etkili olan öğretmen, uzun dönemde örgüte bağlılık duyarak örgütsel vatandaşlık davranışını daha çok sergilemektedir (Balay, 2000, s.18). Böylece, öğretmenler işlerini yaparken, daha etkili ve verimli olabilir.

Okul yöneticileri, öğretmenlerin gelişimleri destekleyici fırsatlar oluşturmada da önemli bir rol oynar (Firestone, 1993). Öğretmenlerin mesleki ve kişisel becerilerinin artması verimliliklerini ve öğrencilere faydalarını artırır. Ancak, okullarda öğretmenlerin davranışsal olarak güçlendirmenin önünde bazı engellerin de olduğu söylenebilir.

Whetten ve Cameron (1998) 'a göre, yöneticiler, öğretmenlerine verilen işleri kendilerinden daha iyi yapmasından ve ödüllendirilmelerinden korkmaktadırlar. Bu yüzden onları güçlendirmeye yanaşmayabilirler. Yöneticiler, verilen işlerin doğru bir şekilde yapılması için kendilerinin öğretmeni sık sık kontrol etmesi gerektiğine inanırlar; bu da öğretmenin üzerinde psikolojik bir baskı oluşturabilir. Yöneticiler, öğretmenlerin verilen işleri tam anlamıyla yerine getirebileceklerine inanmamakta ve onların sorumluluktan kaçtıklarını düşünmektedirler. Bu yüzden öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesindeki engellerin aşılması etkili bir yöneticiyle ve onun benimsediği tavırla ilişkilidir. İnsanları etkilemede liderlik davranışları ortaya konulurken liderlerin göstereceği davranışların değeri, onu izleyenlerin eylemlerinin niteliğini belirler (Uğurlu, 2004).

Okul müdürlerinin öğretmenlerin yetiştirilmesindeki rolü, okul içerisindeki aksamaları yerinde gözlemesi, eğitim hizmetinin en temel üretim birimi olan okul sisteminin sürekli içinde yer alması çok önemlidir (Derinbay, 2011). Denetlerken geliştirmek, eleştirirken öneride bulunmak, gerektiğinde uygulamalı olarak öğretim yapmak okul müdürlerinin öğretimsel liderliklerinin temel gereklerindedir (Aydın, 2008). Bunu yapabilmek, yöneticinin liderlik vasfının ön plana çıkması anlamını taşır. Lider, kurumsal amaçlar doğrultusunda hareket eden, ancak birlikte çalıştığı insan faktörünü de göz ardı etmeyen bireydir (Yılmaz ve Çiğdem, 2011). Yöneticinin öğretim liderliği davranışı, okul etkililiğinin temel kestirici değişkeni durumundadır. Okul yöneticilerinin uygulamalarda etkili ve verimli olmaları için değişen çevre şartlarına karşı süreci iyi takip etmeleri gerekir. Okul yöneticisi öğretmenlerin güçlendirilmesinde ve dolayısıyla okulun etkililiğinde anahtar bir rol oynar (Davis ve Wilson, 2010).

Öğretmenlerin davranışsal olarak güçlenmesi için yönetime ve okulun işleyişine etkin katılmaları gereklidir. Bu ortamı sağlarken okul yöneticileri bazı sınırlılıklarla karşılaşılabilir. Aynı olay karşısında farklı strateji izleyen yöneticiler, farklı sonuçlar alabilir. Yöneticilerin farklı tutum takımları büyük ölçüde yöneticilerin liderlik stilleriyle ilgilidir (Gök, 2010). Yukarıda geçen öğretmenlerin güçlendirilmesiyle ilgili tüm faktörlerin okul yöneticisinin liderlik stili ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Çünkü, okul yöneticilerinin davranışları öğretmenleri güçlendirici veya yıldıracı davranışlar göstermelerinde önemli olabilir. Liderlik, yönetim bilimi alanında son derece önemli olan ve üzerinde çok çalışılan konuların ba-

şında gelmektedir. Tüm örgütlerde en önemli unsurlardan birinin insan olması, insan ihtiyaçlarını karşılamada ve amaçlarına ulaşmada örgütlenme zorunluluğu, liderliği de zorunlu kılmaktadır. Liderlik, izleyenleri, grubun amaçlarını gerçekleştirme doğrultusunda ikna etme sürecidir (Connors, 2003). Küresel boyutta ortaya çıkan gelişmeler, örgütlerin yeni ve koşullara uygun liderlik stilini bulmasını gerektirmiştir (Öter ve Ayan, 2015).

Bass (1990) sosyal örgütlerde liderler için oldukça geniş kapsamlı ve etkili bir model oluşturmuştur. Bass (1990) liderliğin üç temel çeşidini belirler: serbestlik tanıyan, sürdürümcü ve dönüştürücü liderlik tipidir (akt, Hoy ve Miskel, 2012).

Serbest bırakıcı liderlik tarzında okul yöneticisi, öğretmenlere bir hedef gösterir ve öğretmenleri kendi haline bırakır. Okul düzenini sağlamada öğretmenler kendileri üzerinde söz sahibidir (Yavuz ve Tokmak, 2009). Bass (1990) serbest bırakıcı liderliği, liderliğin olmadığı veya liderin örgüt çalışanlarıyla etkileşimde bulunmadığı bir yaklaşım olarak ifade etmektedir. Serbest bırakıcı lider, örgüt çalışanlarını kendi haline bırakan, her örgüt çalışanın kendisine verilen kaynaklara göre amaç, plan, program yapmasına imkân tanıyan liderlerdir. Bu tip liderler, yetkiyi örgüt çalışanlarının kullanmasına izin vermekte dolayısıyla yetkiye tam sahip çıkmamaktadırlar (Eren, 2000). Dolayısıyla, risk almaktan hoşlanmayan liderlik tipidir. Serbest bırakıcı liderler yönlendirme yapmazlar; çünkü liderlik davranışlarına yönelik değillerdir. Liderin sözde var olduğu bir durumdur. Örgüt çalışanlarına sınırsız özgürlük alanı oluşturan lider anlamına gelmektedir (Gündüz ve Doğan, 2009). Bu tarz liderlik davranışını benimseyen liderlerin bulunduğu okul yöneticilerinde, öğretmenlerin kendilerini gerçekleştirmelerini sağlayan, onların örgütsel amaçları içselleştirmelerini gerçekleştiren, öğretmenler için motive edici bir ortam söz konusu olmadığı söylenebilir. Bu tür lidere çalışma odasında oturan, mümkün olduğu kadar az çalışanla görüşen, öğretmen ihtiyaçları ve öğrenci gelişimleri ile ilgilenmeyen ve her şeyin olduğu gibi devam etmesini izin veren bir yönetici örnek olarak verilebilir.

Sürdürümcü liderlik tarzında okul yöneticisi ise, öğretmenlerin işten ne istediklerini bilirler ve bunu onlara sağlarlar. Bu tip okul yöneticileri öğretmenlerin yaptıklarına karşılık olarak ödül vererek öğretmenlerin o anki ihtiyaçlarını karşılarlar (Bass, 1990; akt, Hoy ve Miskel, 2012; Eren, 2000). Sürdürümcü liderlikte esas olan örgütsel başarıyı yakalamaktır (Burns, 1978). Sürdürümcü lider, öncelikli olarak izleyenlerin görevlerini belirle-

mekte, yapıyı kurmakta, planlı ve programlı çalışmaya önem vermektedir (Stedman ve Rudd, 2006). Sürdürümcü liderlik, liderin kontrolünde hizmetle ödülün karşılıklı bağına dayanır (Conners, 2003). Bu liderler öğretmenlerle sosyal ve psikolojik alışveriş içerisindeyler. Burns'a göre (1978), sürdürümcü liderlikte önemli olan, bireysel başarıdan çok örgüt başarısıdır. Sürdürümcü lider, öncelikli olarak öğretmenlerin görevlerini belirlemekte, yapıyı kurmakta, planlı ve programlı çalışmaya önem vermektedir (Stedman ve Rudd, 2006). Bass'a göre (1990), sürdürümcü liderliğin iki boyutu vardır: koşullu ödül, beklentiye göre yönetim. Koşullu ödül boyutunda yöneticiler; öğretmenlerin, çabalarının karşılığını verirler, iyi performansı ödüllendirirler, başarıyı takdir ederler. Rollerini netleştirmeye ve işin gerektirdiklerine odaklanan ve öğretmenlere performanslarına bağlı olarak ödüller veren lider davranışlarıdır (Conners, 2003). Beklentiye göre yönetim ise; liderler aktif ya da pasif rol alabilirler. Beklentiyle aktif yönetim, liderlerin standartlara uygun olma konusundaki ısrarları anlamına gelir. Yani, liderler performansı takip ederler ve sorun ortaya çıkar çıkmaz, düzeltmek için harekete geçerler (Stedman ve Rudd, 2006). Beklentiyle pasif yönetim ise, liderlerin sorunların ciddi bir hal alana kadar harekete geçmede geç kalmaları anlamına gelir. Bu liderlik tipini benimseyen okul yöneticiler hatalar veya diğer performans sorunları ortaya çıktıktan sonra veya dikkatlerini çektikten sonra harekete geçerler (Bass, 1990). Dolayısıyla öğretmenlerin güçlendirilmesinde sınırlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Dönüşümcü liderlik tarzını benimseyen okul yöneticileri ise, öğretmenlerin yüksek motivasyon düzeylerini etkileyerek, onlara esin kaynağı olan kişilerdir (Burns, 1978). Dönüşümcü liderlik, örgütte ani ve etkili değişimi gerçekleştirmeye yönelik bir liderlik biçimidir. Bu liderlik biçiminde örgütün iç çevresinin denetim ve eşgüdümüne dayalı bir liderlik anlayışından çok, öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve yenilikçi bir liderliğe ihtiyaç duyulmaktadır (Conners, 2003). Değişim süreci okul yöneticilerinin mevcut işleyişi sorgulama, ortak bir hedef oluşturma, öğretmenlerin eyleme geçmesini sağlama ve öğretmenler için motivasyon kaynağı olma gibi dönüşümcü liderlik işlevlerini yerine getirmesini zorunlu kılar (Whetten ve Cameron, 1998). Dönüşümcü liderlik yaklaşımı, liderlik özelliklerini ve davranışların normal işleyişte ve değişim sürecinde liderlik görevlerini kapsayacak biçimde inceler. Bass'a göre (1990) dönüşümcü liderler, örgüt çalışanlarına yer yer küçük dönütler vererek güdüler ve entelektüel uyarım sağlayarak onlarda enerji

oluştururlar. Dönüşümcü liderlik tipini benimseyen okul yöneticileri, grupta ortak bilinç oluşturarak gruptaki öğretmenlerin amaçlara yönelik ilgilerinin artmasını sağlar. Dönüşümcü liderlik uzun dönemli bakış açısıyla ilgilidir. Dönüşümcü lider, uzun dönemde gerçekleştirilecek amaçların, örgüt çalışanlarının yetenek ve becerilerinin ortaya çıkartılması, öz güvenlerinin artırılması ve geliştirilmesiyle gerçekleşeceğini bilincindedir (Karip, 1998). Burns'a göre (1978) dönüşümcü liderler idealleştirilmiş etki, telkinle güdüleme entelektüel uyarma ve bireysel destek sağlama gibi davranışları ve özellikleri kendisinde toplar.

İdealleştirilmiş etki; karizma olarak anılsa da karizmadan farklı olarak liderin örgüt çalışanları ile etkileşimde bir vizyon oluşturma ve misyon belirleme davranışlarını içerir (Doğan ve Kılıç, 2007). Sonuç olarak örgüt çalışanları liderle özdeşleşmek ve benzemek isterler (Karip, 1998). Telkinle güdüleme; lider, örgüt çalışanlarının amaçlara ulaşacağına, tam bir güven içindedir ve örgüt çalışanlarına sürekli teşvik edici bir tutum gösterir (Conners, 2003). Entelektüel uyarım; lider problemlerin çözümünde farklı yaklaşımların olduğunu örgüt çalışanlarına fark ettirir ve farklı yaklaşımları kullanmaları için onları teşvik eder. Örgüt çalışanların farklılıklar konusunda görüşlerini açıklamaları için gerekli ortam ve koşulları sağlar (Stedman ve Rudd, 2006). Bireysel destek; lider, örgüt çalışanlarının bireysel gereksinimlerini dikkate alır ve onların temel gereksinimlerinden daha üst düzeyde gereksinimlerini karşılamak için çaba gösterir (Doğan ve Kılıç, 2007). Bu noktada, dönüşümcü liderlik tipini benimseyen okul yöneticilerin öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesinde daha etkili olabileceği söylenebilir.

Öğretmenlerin çalıştığı örgütsel ortam ve okul yöneticilerinin liderlik stilleri, öğretmenleri destekleyici ya da yıldırıcı faktörler olarak gösterilebilir. Okul yöneticisi, örgütün kültürünü ve örgütteki davranış örüntülerini doğrudan etkileme gücüne sahiptir (Cemaloğlu, 2007). Türk Eğitim Sistemi her ne kadar merkeziyetçi bir özellik taşısa da, okul çatısı altında okul yöneticilerinin modern yönetim kuramlarına yönelmeleri, karar mekanizmasını işletirken öğretmenin de katılımını sağlamaları, yetki devri, iletişim, yönetsel destek, takım çalışması ve lider davranışlar gibi liderlik stillerini kullanarak kurum kültürünü şekillendirmede ve öğretmene "güç" kazandırmada önemlidir (Whetten ve Cameron, 1998). Bu yüzden, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin iş motivasyonunun ve meslekî doyumlarının artırılmasında

okul ile uyumlarını sağlamada dolayısıyla, eğitim hizmetindeki işleyişin olumlu yönde hız kazanmasında etkili oldukları görmezden gelinmemelidir (Aydemir, 2014). Bu noktada, öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesi önemlidir.

Etkili bir şekilde uygulanan öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesinin, hem öğretmenlere, hem okul yöneticilerine hem de okul etkililiği ve verimliliğinde büyük faydalar sağladığı gözlenmiştir (Doğan ve Kılıç, 2007). Cook (1994) güçlendirilmiş bir bireyin kendisini merkezde, başarılı bir takımın üyesi gibi hissettiğini belirtmektedir. Erstad (1997) göre güçlendirmenin çalışanlar üzerinde iş verimliliğinin yükselmesinde, sorumluluk almalarında istekliliğinde önemli bir fayda sağlar.

Öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesinin, öğretmene sağladığı yararların başında ise; öğretmenin çalıştığı kuruma güveninin arttığı gelmektedir. Kuruma güveni artan öğretmenin örgütsel bağlılığı ve performansı da bu doğrultuda gelişmektedir. Örgüt kültürü arasında iletişim kalitesinin kuvvetlenmesi hızlı karar alma ve değişen çevresel koşullara kolay uyumu sağlamakta da işlevseldir. Problem çözme veya olası problemleri çözmeye de güçlendirmenin etkisi yadsınamaz düzeydedir. Yöneticiler öğretmenleri davranışsal olarak güçlendirme yolu ile etkilerini çalışanlarına devrettiğinde, öğretmen daha fazla sorumluluk alacak, daha iyi öğrenecek ve dolayısıyla öğrenen örgüt olma yolundaki adımlar da atılmış olacaktır (Çelebi, 2009).

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesi ile yöneticilerin algılanan liderlik stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul yöneticilerinin liderlik stilleri (dönüşümcü, sürdürümcü, serbest bırakıcı alt boyutları) ile öğretmenlerin davranışsal olarak güçlendirilmesi (yetki devri, karara katılım, iletişim, yönetsel destek ve takım çalışması alt boyutları) arasında istatistiksel olarak bir ilişki var mıdır?
2. Okul yöneticilerinin liderlik stilleri (dönüşümcü, sürdürümcü, serbest bırakıcı alt boyutları), öğretmenlerin davranışsal olarak güçlendirilmesini (yetki devri, karara katılım, iletişim, yönetsel destek ve takım çalışması alt boyutları) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

Yöntem

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama ve karşılaştırmalı tarama modellerini içermektedir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Balci, 2010). Tarama modelinin alt modeli olan genel tarama modellerinden karşılaştırma türü betimsel tarama modeli uygulanmıştır. Karşılaştırmalı ilişkisel tarama modeli, denemesi olmayan fakat ona en yakın bir araştırma düzenidir. Karşılaştırma yolu ile belli bir sonucun oluşma nedenleri "tek"e indirgenmeye çalışılır. En olası çözümden başlayarak, bu ilişkiler sınanır (Karasar, 2013, s.81). Karşılaştırmalı tarama ile neden-sonuç ilişkileri bir kestiriden öte gidemez.

Örnekleme

Araştırmanın evrenini 2016 - 2017 öğretim yılında, İstanbul ilinin Ümraniye ilçesinde görev yapan kamu ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. 2015 - 2016 eğitim-öğretim yılı İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Şubesi verilerine göre, İstanbul ili Ümraniye ilçesi ortaokullarında görev yapan evrende yer alan öğretmen sayısı 1224'tür (İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Şubesi, 2015-2016).

Araştırma evreninde yer alan 1224 ortaokul öğretmenini $\alpha = .05$ anlamlılık 277 öğretmenin temsil edebileceği varsayılmıştır (Anderson, 1990; Akt. Balci, 2010, s.108). Araştırmada örneklem grubunun seçiminde olasılıklı örnekleme türlerinden basit rasgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Gay, Mills ve Airasian, 2009, s.127).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada iki farklı ölçek kullanılmıştır. Bu ölçekler; 30 maddeden oluşan Likert tipi "Öğretmenlerin Davranışsal Açından Güçlendirilmesi Ölçeği" ve 35 maddeden oluşan Likert tipi "Liderlik Stili Ölçeğidir". Bunun yanı sıra öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır.

Öğretmenlerin Davranışsal Açından Güçlendirilmesi Ölçeği: Davranış güçlendirme ölçeği Kırıl (2015) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 30 madde 5'li Likert tipi ölçme aracıdır. Ölçek maddelerinden 5 tanesi yetki devri, 4 tanesi

yönetmel destek, 9 tanesi karara katılım, 8 tanesi takım çalışması, 4 tanesi iletişim alt boyutunda bulunmaktadır. Bu beş faktör ölçek toplam varyansının %76.38'ini açıklamaktadır. Öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesi ölçeğinin faktör yapısının geçerliğine ilişkin yeterli kanıtlar elde edildikten sonra, toplam ve alt ölçekleri için güvenilirlik düzeylerini değerlendirebilmek amacıyla Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Alt ölçeklere ilişkin alfa güvenilirlik katsayıları sırasıyla; yetki devri için .87; yönetmel destek için .87, karara katılım için .96, takım çalışması için .97 ve İletişim için .90 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tümü için ise iç tutarlık katsayısı; .98 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliğinin göstergesi olarak hesaplanan toplam ve alt ölçekler için hesaplanan iç tutarlık katsayılarının yüksek düzeyde güvenilirliğine işaret etmektedir (Balci, 2010, s.113). Bu araştırma verileri için; öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesi ölçeği, Cronbach alfa güvenilirlik katsayılarına bakıldığında ise sırasıyla; yetki devri için .90; yönetmel destek için .81, karara katılım için .96, takım çalışması için .96 ve iletişim için .91 olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirme ölçeğinde ters madde bulunmamaktadır.

Liderlik Stili Ölçeği: Liderlik stili ölçeği, Akan, Yıldırım ve Yalçın (2014) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 35 madde 5'li Likert tipi ölçme aracıdır. Bu maddelerden 20 tanesi dönüşümcü liderlik, 8 tanesi serbest bırakıcı liderlik, 7 tanesi sürdürümcü liderlik boyutunda bulunmaktadır. Araştırma veri yapısının faktör analizi için 0,96 kat sayısı mükemmel yeterlikte olduğunu göstermektedir. Bu üç faktör ölçek toplam varyansının %54.18'ini açıklamaktadır.

Liderlik stilleri ölçeği'nin iç tutarlık güvenilirlik katsayısını bulmak için ölçeğin her bir faktörünün Cronbach-Alfa güvenilirlik katsayısı, Spearman-Brown korelasyon katsayısı ve test tekrar test yöntemiyle belirlenen korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Dönüşümcü liderlik Cronbach's-Alfa katsayısı 0,96, Spearman-Brown korelasyon katsayısı 0,95, test tekrar test güvenilirlik katsayısı 0,92; sürdürümcü liderlik Cronbach's-Alfa katsayısı 0,85, Spearman-Brown korelasyon katsayısı 0,81, test tekrar test güvenilirlik katsayısı 0,79; serbest bırakıcı liderlik Cronbach's-Alfa katsayısı 0,82, Spearman-Brown korelasyon katsayısı 0,77, test tekrar test güvenilirlik katsayısı 0,87 olarak bulunmuştur. Özdamar (1997)'e göre Cronbach-Alfa değeri 0,80 ile 1,00 arasında ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir. Bu durumda ölçe-

ğın güvenilirlik katsayılarının kabul edilen sınırlar içerisinde olduğu söylenebilir. Bu araştırma verileri için; liderlik stili ölçeği, Cronbach alfa güvenilirlik katsayılarına bakıldığında ise, sırasıyla dönüşümcü liderlik için .96, serbest bırakıcı liderlik için .87 ve sürdürümcü liderlik için .66 bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Basit rastgele halinde seçilerek; belirlenen öğretmenlere ölçekler uygulandıktan sonra veri çözümlenmeleri için bilgisayar yazılımı kullanılmıştır. Çalışmada toplanan veriler üzerinde korelasyon ve regresyon analizleri kullanılarak analizler yapılmıştır. Parametrik testler için ön koşul olan verilerin normal dağılım göstermesi kriteri basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenerek kontrol edilmiştir. Basıklık ve çarpıklık katsayısı yetki devri için -.660 ve .476, yönetsel destek için -.555 ve -.067, takım çalışması için -.700 ve .241, iletişim için -.160 ve -.645, karara katılım için -.540 ve -.195'tir. basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1.0 ile +1.0 arasında kalması, dağılımın normalden aşırı sapma göstermediği şeklinde değerlendirilebilir ve değerlerinin bu aralıkta olması dağılımının normal olduğuna işarettir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Verilerin normal dağıldığını görülmüş ve ardından regresyon analizi içinse gerekli olan ön koşulların da sağlanıp sağlanmadığı kontrol edilerek analize devam edilmiştir.

Bulgular

Öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesi ölçeği alt boyutları ile algılanan liderlik stilleri alt boyutları arasındaki ilişki normal dağılım göstererek, Pearson korelasyon katsayısı ile test edilmiş ve Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlerin Davranışsal Açıdan Güçlendirilmesi Ölçeği Alt Boyutlarının Liderlik Stillерinin Alt Boyutları İle İlişkinine İlişkin Bulgular

		Liderlik Stilleri Ölçeği Alt Boyutları		
		Dönüşümcü Liderlik	Serbest Bırakıcı Liderlik	Sürdürümcü Liderlik
Öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirme ölçeğinin alt boyutları	Yetki Devri	,59*	,38*	,36*
	Yönetsel Destek	,58*	,38**	,30*
	Karara katılım	,70*	,49*	,43*
	Takım Çalışması	,68*	,49*	,41*
	İletişim	,63*	,37*	,39*
	Davranışsal güçlendirmenin toplam puanı	,72*	,48*	,43*

Bulgulara göre, öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirme ölçeğinin alt boyutlarından yetki devri, yönetsel destek, takım çalışması, iletişim, karara katılım alt boyutlarının liderlik stili ölçeğinin alt boyutlarından sürdürümcü, dönüşümcü, serbest bırakıcı liderlik stilleri arasında $p < 0.01$ önem düzeyinde istatistiksel olarak, aynı yönde, orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenle korelasyonlarının manidar olması ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin yüksek olmaması, Büyüköztürk'ün (2006) de belirttiği gibi 0.80'den daha yüksek olmaması, bağımsız değişkenlerin regresyon analize alınabileceğinin göstergesidir. Algılanan liderlik stillerinin öğretmenlerin davranışsal güçlendirme alt boyutlarından hangilerini ve ne düzeyde yordadığını ortaya çıkarmak amacıyla regresyon analizi yapılmıştır.

Dönüşümcü liderlik, serbest bırakıcı liderlik ve sürdürümcü liderlik stilleri değişkenlerinin öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesi boyutlarından yetki devri puanlarını yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 2 'de verilmiştir.

Tablo 2. Okul Yöneticileri Liderlik Stillерinin Yetki Devri Puanlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizine İlişkin Bulgular

Model	Değişken Standart			T	P
	B	Hata	B		
Dönüşümcü liderlik	16,87	2,81	,55	5,99	,000
Serbest bırakıcı liderlik	,55	,05	-,06	9,58	,000
Sürdürümcü liderlik	-,06	,07	,16	-,84	,401
	,16	,06		2,60	,010
R=0,60		R ² =0,36			
F _{3,29} =56,52		p=,00			

**p<0.01 *p<0.05

Dönüşümcü liderlik, serbest bırakıcı liderlik ve sürdürümcü liderlik değişkenleri birlikte yetki devri puanlarıyla orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=0.60$, $R^2=,0.36$, $P<,0001$). Adı geçen üç değişken birlikte yetki devri puanının toplam varyansının yaklaşık %36'sını açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre β yordayıcı değişkenlerinin yetki devri üzerindeki görece önemi ise sırasıyla: Dönüşümcü liderlik, sürdürümcü liderlik ve serbest bırakıcı liderliktir. Analizde dâhil edilen her bir değişkenin regresyon katsayısına göre anlamlılık katsayısına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise sadece dönüşümcü liderlik ve sürdürümcü liderliğin yetki devri üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Liderlik stillerinin öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesi boyutlarından yönetsel destek puanlarını yordamasına ilişkin regresyon analizinden elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Yönetmel Destek Puanlarının Yordamasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizine İlişkin Bulgular

Model	Değişken Standart		B	T	P
	B	Hata			
	18,52	2,85		6,48	,000
Dönüşümcü liderlik	,55	,059	,553	9,40	,000
Serbest bırakıcı liderlik	-,001	,073	-,001	-,016	,987
Sürdürümcü liderlik	,076	,065	,076	1,18	,238
R=0,58		R ² =0,34			
F _{3,29} =52,249		p=,00			

**p<0.01 *p<0.05

Dönüşümcü liderlik, serbest bırakıcı liderlik ve sürdürümcü liderlik değişkenlikleri birlikte yönetsel destek puanlarıyla orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=0.58$; $R^2=,0.34$; $P<,0001$). Adı geçen üç değişken birlikte yönetsel destek puanındaki toplam varyansının yaklaşık %34'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre β yordayıcı değişkenlerinin yönetsel destek üzerindeki görece önemi ise sırasıyla: Dönüşümcü liderlik, sürdürümcü liderlik ve serbest bırakıcı liderliktir. Regresyon katsayısına göre anlamlılık katsayısına ilişkin t- testi sonuçları incelendiğinde ise sadece dönüşümcü liderliğin yönetsel destek üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Liderlik stillerinin öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesi boyutlarından karara katılım puanlarını yordamasına ilişkin yapılan regresyon analizinden elde edilen bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Karara Katılım Puanlarının Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizine İlişkin Bulgular

Model	Değişken Standart			T	P
	B	Hata	B		
	10,38	2,45		4,22	,000
Dönüşümcü liderlik	,63	,051	,634	12,44	,000
Serbest bırakıcı liderlik	,006	,063	,006	,098	,922
Sürdürümcü liderlik	,15	,056	,155	2,77	,006
R=0,71		R ² =0,51			
F ₃₋₂₉ =103,73		p=.00			

**p<0.01 *p<0.05

Dönüşümcü liderlik, serbest bırakıcı liderlik ve sürdürümcü liderlik değişkenleri birlikte karara katılım puanlarıyla orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir (R=0.71; R²=0.51; P<.0001).

Adı geçen üç değişken birlikte karara katılım puanının toplam varyansının yaklaşık %51'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre β yordayıcı değişkenlerinin karara katılım üzerindeki görece önem sırasıyla: Dönüşümcü liderlik, sürdürümcü liderlik, serbest bırakıcı liderlik. Regresyon katsayısına göre anlamlılık katsayısına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise sadece dönüşümcü ve sürdürümcü liderliğin karara katılım üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Liderlik stillerinin öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesi boyutlarından takım çalışması puanlarını yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 5 'te verilmiştir.

Tablo 5. Takım Çalışması Puanlarının Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizine İlişkin Bulgular

Model	Değişken Standart			T	P
	B	Hata	B		
	11,24	2,52		4,46	,000
Dönüşümcü liderlik	,614	,052	,615	11,82	,000
Serbest bırakıcı liderlik	,036	,064	,036	,554	,580
Sürdürümcü liderlik	,12	,057	,125	2,19	,029
R=0,70		R ² =0,49			
F ₃₋₂₉ =94,90		p=.00			

**p<0.01 *p<0.05

Dönüşümcü liderlik, serbest bırakıcı liderlik ve sürdürümcü liderlik değişkenlikleri birlikte takım çalışması puanlarıyla orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir (R=0.70; R²=0.49; P<.0001). Adı geçen üç değişken birlikte takım çalışması puanının toplam varyansının yaklaşık %49'unu açıklamakta-

dır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre β yordayıcı değişkenlerinin takım çalışması üzerindeki görelî önem sırasıyla: Dönüşümcü liderlik, sürdürümcü liderlik ve serbest bırakıcı liderliktir. Regresyon katsayısına göre anlamlılık katsayısına ilişkin t- testi sonuçları incelendiğinde ise sadece dönüşümcü ve sürdürümcü liderliğin takım çalışması üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Liderlik stillerinin öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesi boyutlarından iletişim puanlarını yordamasına ilişkin regresyon analizinden elde edilen bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. İletişim Puanlarının Yordanmasına İlişkin Standart Çoklu Regresyon Analizine İlişkin Bulgular

Model	Değişken Standart			T	P
	B	Hata	B		
	14,72	2,65		5,55	,000
Dönüşümcü liderlik	,640	,055	,639	11,68	,000
Serbest bırakıcı liderlik	-,183	,068	-,183	-2,70	,007
Sürdürümcü liderlik	,24	,060	,249	4,16	,000
R=0,66		R ² =0,43			
F _{3,29} =76,17		p=,00			

**p<0.01 *p<0.05

Dönüşümcü liderlik, serbest bırakıcı liderlik ve sürdürümcü liderlik değişkenlikleri birlikte iletişim puanlarıyla orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir (R=0.66; R²=,0.43; P<,0001). Adı geçen üç değişken birlikte iletişim puanının toplam varyansının yaklaşık %43’ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre β yordayıcı değişkenlerinin iletişim üzerindeki görelî önem sırasıyla: Dönüşümcü liderlik, sürdürümcü liderlik ve serbest bırakıcı liderliktir. Regresyon katsayısına göre anlamlılık katsayısına ilişkin t- testi sonuçları incelendiğinde ise dönüşümcü, sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderliğin iletişim üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Liderlik stillerinin öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesi toplam puanlarını yordamasına ilişkin regresyon analizinden elde edilen bulgular Tablo 7’de verilmiştir

Tablo 7. Okul Yöneticileri Liderlik Stillерinin Toplam Davranış Puanlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizine İlişkin Bulgular

Model	Değişken Standart			T	P
	B	Hata	B		
	9,50	2,37		3,99	,000
Dönüşümcü liderlik	,673	,49	,675	13,72	,000
Serbest bırakıcı liderlik	-,035	,061	-,035	-,576	,565
Sürdürümcü liderlik	,172	,054	,173	3,20	,002

R=0,74 R²=0,54
F₃₋₂₉=118,26 p=,00

**p<0.01 *p<0.05

Dönüşümcü liderlik, serbest bırakıcı liderlik ve sürdürümcü liderlik değişkenlikleri birlikte toplam davranış güçlendirme puanlarıyla orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir (R=0.74; R²=0.54; p<,0001). Adı geçen üç değişken birlikte toplam davranış puanının toplam varyansının yaklaşık %54'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre β yordayıcı değişkenlerinin toplam davranış güçlendirme üzerindeki göreceli önem sırasıyla: Dönüşümcü liderlik, sürdürümcü liderlik ve serbest bırakıcı liderliktir. Regresyon katsayısına göre anlamlılık katsayısına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise dönüşümcü, sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderliğin toplam davranış puanları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Bulgulara göre, öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirme alt boyutlarından yetki devrinin, liderlik stili alt boyutlarından dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stili üzerinde anlamlı bir yordayıcısı olduğu; öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirme ölçeğinin alt boyutlarından yönetsel desteğin, liderlik stili alt boyutlarından dönüşümcü liderlik stili üzerinde anlamlı bir yordayıcısı olduğu; öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirme ölçeğinin alt boyutlarından karara katılımın, liderlik stili ölçeğinin alt boyutlarından dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stili üzerinde anlamlı bir yordayıcısı olduğu; öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirme ölçeğinin alt boyutlarından iletişimin, liderlik stili ölçeğinin alt boyutlarından dönüşümcü, sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stili üzerinde anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve toplam davranış güçlendirilmesinin, liderlik stili alt boyutlarından dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stili üzerinde anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın amacı; okul yöneticilerinin liderlik stilleri, öğretmenler tarafından nasıl algılandığı ve algılanan bu liderlik stilleri ile öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesiyle olan ilişkisine bakılmak istenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stilini benimseyen okul yöneticilerinin, öğretmenleri davranışsal olarak güçlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasında; öğretmen-yönetici arası sınırların ortadan kaldırılması, okul yöneticilerinin öğretmenleri motive ederek işin yapılmasına katkı sağlaması, problemlerin bütün boyutları ile ele alınarak ve birlikte çalışılarak, işleyişin daha verimli kılınması etkili olduğu düşünülmektedir. Bu sonuç, Blase ve Blase (1996)'in "liderlerin güçlendirme davranışı" çalışmasıyla örtüşmektedir. Araştırmanın sonucuna göre, okul yöneticilerinin güçlendirme davranışlarının öğretmenlerin karara katılımlarını ve özerk davranışlarını olumlu etkilediği şeklindedir. Böylece öğretmenler okullarda karara katılarak, öğretmenlerde kendi düşüncelerinin önemli olduğu algısı oluşturacaktır. Öğretmenler okullarda takım çalışmasında bulunarak sorunları birlikte düşüneceklerdir. Bu durum, örgütlerde dayanışma duygusunun oluşturulması için önemlidir.

Öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirme ölçeğinin alt boyutu olan yetki devri ile liderlik stillerinin alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve liderlik stili alt boyutlarından dönüşümcü liderlik ve sürdürümcü liderliğin yetki devri üzerinde anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür. Bu sonuç, Baloğlu, Karadağ ve Gavuz, (2009)'un "okul müdürlerinin çok faktörlü liderlik stillerinin yetki devrine etkisi" çalışmasıyla örtüşmektedir. Buna göre, dönüşümcü liderlik stili sergileyen okul yöneticileri; yetkilerini, öğretmenlere devrederek, öğretmenlerin yaptıkları işlerde sorumluluk duygularının artıracığı yönündedir. Bu durum, öğretmenlerin yönetimde söz sahibi olmalarında, okula olan bağlılıklarını artırmada ve öğretmenlerin olumlu bir iklim ortamında daha tolerasyonlu olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirme ölçeğinin alt boyutu olan yönetsel destek ile liderlik stillerinin alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki olduğu, liderlik stili alt boyutlarından sadece dönüşümcü liderliğin yönetsel destek üzerinde anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında; okul yöneticilerinin, öğretmenleri bire bir des-

tekleyen ve onların gelişimlerini ve bireysel ihtiyaçlarını dikkate alan okul yöneticilerin davranışları etkili olduğu düşünülmektedir. Bu durum; Moye, Henkin ve Egley (2005)'in çalışmasıyla paralellik göstermektedir. "Okul yöneticisinin güçlendirme davranışlarının güven ile ilişkisini" inceleyen bu çalışmada, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyecek çalışmalar ve çalışma ortamının olumlu etkisinin, öğretmenlerin güven düzeyini artırdığı sonucuna varılmıştır. Bu durum, öğretmenlerin olumlu bir iklim ortamında çalışmasında ve bireysel gelişimlerinin artırılmasında önemlidir.

Öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirme ölçeğinin alt boyutu olan iletişim ile liderlik stillerinin alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki olduğu, liderlik stili alt boyutlarının, iletişim üzerinde anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Bu sonuç, Doğan (2012)'in "ilköğretim okulu yöneticilerinin liderlik stilleri ile kullandıkları çatışma çözüm stratejileri arasındaki ilişki" çalışmasıyla örtüşmektedir. Buna göre, okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile çatışma çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Okul yöneticilerinin liderlik stillerini gerçekleştirme düzeyleri arttıkça, ilgili çözüm stratejilerini gerçekleştirme düzeylerinin arttığı sonucuna varılmıştır. Bu durum, bir örgüt olarak okullarda açık iletişim varlığının uygulanabilmesi, örgüt ortamında çatışmanın önüne geçmesinde etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca, öğretmen ile yönetici arasında istikrar sağlar. Böylece, okullardaki iletişim eksikliğinden oluşabilecek çatışmanın önüne geçerek diyalog temalı bir yönetim uygulanabilir.

Öğretmenler, görev yaptıkları okullarda öğretmen güçlendirmeye yönelik, dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik tipini benimseyen okul yöneticileri istemektedir. Bu sonuç, Gök (2010)'ün "okul yöneticilerinin liderlik stiline ilişkin öğretmen algılarının örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi" çalışmasıyla örtüşmektedir. Bu çalışmada, araştırmacı ilköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri arttıkça öğretmenlerin algı ve beklentilerinin arttığını ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı sergilediği sonucuna varmıştır. Bu durum, öğretmenlerin adanmışlık duygularını artırarak, okula güven ve bağlılık duygusu beslemelerini sağlar. Sonuç olarak, öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesi, bir örgüt olarak okulların gelişmesi için önemlidir. Öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilebilmesi için okul yöneticilerinin istenebilir liderlik stilleri göstermeleri gerekmektedir. Böylece, güçlenen öğretmen okulun gelişiminde daha önemli bir rol oynayacaktır.

Araştırma sonuçlarına uygun olarak, uygulayıcılara ve araştırmacılara, bir takım öneriler geliştirilebilir. Çalışma, İstanbul'da sınırlı bir bölgede uygulandığından konuyla ilgili başka çalışmalar, farklı il ve ilçelerde uygulanarak karşılaştırmalar yapılabilir. Öğretmenlerin güçlendirme davranışını artırabilmek için konuyla ilgili hazırlıklar ve hizmet içi kurslar düzenlenebilir. Bu araştırma, nicel veri toplama aracıyla veri toplandığından konuyla ilgili öğretmen ve okul yöneticisi görüşleri ve düşüncelerine yer verilememiştir. Bu yüzden karma bir araştırma uygulanarak sadece algılanan liderlik stillerine göre değil; okul yöneticilerinin de görüşleri alınarak, karşılaştırma yapılabilir.

EXTENDED ABSTRACT

**Investigation Of The Relationship Between
Teacher's Behavioral Empowerment With School
Manager's Leadership Styles**

*

Muhammed Taş – Zeynep Çiğdem Özcan
Ankara University, İstanbul Medeniyet University

School administrators' leadership properties have an important role on teachers to be active and efficient at school. In the field of education, which is a service sector with intense human relations, "teacher empowerment" practices are important in ensuring both the welfare and happiness of teachers and the efficiency of schools as an organization (Tunacan and Canan, 2009). Behavioral empowerment of teachers includes authorizing teachers on certain topics, enabling them to participate in school-related decisions, supporting teamwork for strong communication, allowing them for developing competencies and abilities and giving feedback on their performance (Kıral, 2015). Providing teachers with these elements at schools, as an organisation, is considered to be related to the leadership styles adopted by the school administrators. Bass (1990) has created a very comprehensive and effective model for leaders in social organizations. Bass (1990) identifies three basic types of leadership: releasing, subscriber and transformational (Hoy and Miskel, 2012). Releasing leaders do not lead because their leadership is not behaviour oriented. It is a situation where the leader supposedly exists. It actually refers to the leader who creates unlimited freedom area for organization employees (Gündüz and Doğan, 2009). It can be said that in school administrations which adopt this type of leadership, there is no motivating environment for teachers to realize themselves and internalize organizational goals. On the other hand, in the subscriber leadership style, the leader primarily determines the duties of the employees, establishes the structure, and gives importance to planned and scheduled work (Stedman and Rudd, 2006). Subscriber leadership is based on the interconnection of service and reward under the control of the leader (Connors, 2003). School administrators who adopt this type of leadership act only after the mistakes

or other performance issues arise or when they attract their attention (Bass, 1990). Therefore, it can be said that it has a limited effect on the empowerment of teachers. The third type of school administrators who adopt the transformational leadership style are the ones who inspire teachers by affecting their high motivation levels (Burns, 1978). Transformational leadership is a form of leadership aimed at realizing sudden and effective change in the organization. In this form, rather than an understanding based on the controlling and coordination of the organization's internal environment, there is a need for a facilitating learning and innovative leadership (Conners, 2003). At this point, it is possible to say that school administrators who adopt the transformational leadership type can be more effective in the behavioural empowerment of teachers.

The main purpose of this study is to analyse the relationship between the behavioural empowerment of teachers and the leadership styles of school administrators. For this purpose, it is tried to see whether there is a statistical relationship between the leadership styles of school administrators (as the subdimensions: subscriber, releasing or transformational leaders) and behavioral empowerment of teachers (in terms of the subdimensions: authority transferring, participation in decisions, communication, administrative support and team works) and also whether it is possible to predict the teachers' behavioral empowerment (in terms of authority transferring, participation in decisions, communication, administrative support and team works) statistically by looking at the leadership style (as subscriber, releasing or transformational leadership) the administrators have.

The importance of this article is that school administrators' leadership styles can be effective in the behavioral empowerment of teachers. The working group of the study in correlational survey model consists of 300 teachers working in the city centre of Istanbul. The data in the study have been selected by simple random sampling method. The data have been collected with "The Scale of Behavioral Empowerment of Teachers and Leadership Style". The analysis of the data has been tested by correlation and regression analysis. According to the findings of the study, among the subdimensions of the behavioural empowerment scale of teachers (authority transferring, participation in decisions, communication, administrative support and team works) and the subdimensions of leadership style scale (subscriber, releasing or transformational leadership), a statistical signifi-

cance level of $p < 0.01$, in the same direction, moderately significant relationship has been found. The fact that the correlations of the independent variables with the dependent variable is meaningful and the relationship between the independent variables is not high, as Büyüköztürk (2006) stated, not higher than 0.80, is an indication that the independent variables can be analyzed for regression. Regression analysis has been conducted to see which of the behavioral empowerment sub-dimensions of teachers predicted by perceived leadership styles and at what level. According to the results of the regression analysis; Transformational leadership, as a subdimension of leadership styles, has been found to be a significant predictor of authority transferring, participation in decisions, communication, administrative support and team works, which are the subdimensions of teachers' behavioral empowerment. Subscriber leadership, which is one of the leadership style subdimensions, has been found to be a significant predictor of authority transferring, participation in decisions, communication and team work subdimensions of teachers' behavioural empowerment. As one of the leadership style sub-dimensions, Releasing leadership has been found to be a significant predictor on the communication sub-dimension of the behavioural empowerment of teachers.

As a result, it can be said that behavioural empowerment subdimensions of teachers have a significant predictor of leadership style subdimensions. Therefore, in this study; it has been concluded that the leadership behaviours of perceived school administrators are effective in the behavioural empowerment of teachers. Teachers, in their schools, want to have school administrators who adopt the transformational and subscriber leadership type in order to empower them. The reason of this result is thought to be the removal of the boundaries between teacher and administrator, administrators' contribution to the school works by motivating teachers and making the process more efficient by dealing with all dimensions of the problems and working together. In accordance with the research results, a number of recommendations can be developed for the implementers and researchers. Since the study is applied in a limited area in Istanbul, other studies related to the subject can be applied in different provinces and districts and comparisons can be made. Some preparations and in-service courses can be organized to increase the empowerment of teachers' behaviour. Since in this research data have been collected with the quantitative data collection tool,

the opinions and thoughts of teachers and school administrators related to the subject have not been included. Therefore, by applying a mixed research, not only according to perceived leadership styles, a comparison can be made by gathering the opinions of the school administrators.

Kaynakça / References

- Acaray, T. (2010). *Ankara İli ilköğretim ve ortaöğretim okul müdürlerinin öğretmenleri güçlendirme örüntüleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Akçakaya, M. (2010). Örgütlerde uygulanan personel güçlendirme yöntemleri:Türk kamu yönetiminde personel güçlendirme. *Karadeniz Araştırmaları*, 25, 145-174.
- Argyris, C. (1998). Empowerment: The emperor's new clothes. *Harvard Business Review*, 98-105.
- Aydemir, S. M. (2014). *Güçlendirme örüntüleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Kayseri.
- Aydın, İ. (2008). *Öğretimde denetim*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Balay, R. (2000): *Özel ve resmi liselerde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı: Ankara İli örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, A. (2010) *Sosyal bilimlerde araştırma* (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Baloğlu, N., Karadağ, E., ve Gavuz, Ş. (2009). Okul müdürlerinin çok faktörlü liderlik stillerinin yetki devrine etkisi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2),457-479. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16690/173454>
- Bass, B. (1990). *From Transactional to transformational*. Winter.
- Blase, J. ve Blase, J. (1996). Facilitative school leadership and teacher empowerment: Teacher's perspectives. *Social Psychology*, 1, 117-145.
- Bogler, R., and Somech, A. (2004). Influence of Teacher Empowerment on Teachers' Organizational Commitment, Professional Commitment and Organizational Citizenship Behavior In Schools. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 277-289. doi:10.1016/j.tate.2004.02.003
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. N.Y
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik: Araştırma deseni spss uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cemaloğlu, N. (2007). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile yıldırma arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış DR Tezi. Ankara.

- Conners, R. T. (2003). *Leadership styles of Ohio community school principals, An exploratory Study*. Ph.D Thesis, Cincinnati University.
- Cook, S. (1994). The Cultural Implications of Empowerment. *Empowerment in Organizations*, 2, 9-13.
- Çelebi, A.M. (2009). *Örgütsel bağlılığın sağlanılmasında bir araç olarak personel güçlendirme*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman.
- Çokluk, Ö. S., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, S. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli iistatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çöl, G. (2004). Algılanan güçlendirmenin işgören performansı üzerine etkileri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9(1), 35-46.
- Davis, J. ve Wilson, S. M. (2010). Principals' efforts to empower teachers: Effects on Teacher Motivation and Job Satisfaction and Stres. *A Journal of Educational Strategies*, 73(6), 349-353
- Dee, J. R., Henkin, A. B. ve Duemer, L. (2002). Structural Antecedents and Psychological Correlates of Teacher Empowerment. *Journal of Educational Administration*, 41(3), 257-277.
- Derinbay, D. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Doğan, S. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin liderlik stilleri ile kullandıkları çatışma çözüm stratejisi arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 1-4.
- Doğan, S., ve Kılıç, S. (2007). Örgütsel Bağlılığın Sağlanmasında Personel. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 29. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erciyesiibd/issue/5886/77855>
- Eren, E.(2000). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul, Beta Yayınları.
- Erstad, M. (1997). Empowerment and organizational change. international journal of contemporary. *Hospitality Management*, 9(7), 325-333.
- Firestone, W. A. (1993). Why "Professionalizing" Teaching Is Not Enough. *Educational Leadership*, 6-11.
- Gay, L. R., Mills, G. E., ve Airasian, P. (2009). *Educational research competencies for analysis and applications*. (Ninth Edition). New Jersey: Pearson Education International.
- Gök, Ç.B.E. (2010). *Okul yöneticilerinin liderlik stiline ilişkin öğretmen algılarının örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi*. Akdeniz Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Antalya.

- Gümüştekin, E. ve Emet, C. (2013). Güçlendirme algılarındaki değişimin örgütsel kültür ve bağlılık üzerinde etkileşimi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 90-116
- Gündüz, H. B. ve Doğan, A. (2009) Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve yaratıcılık düzeyleri. *First International Congress of Educational Research*. 2009, İstanbul.
- Hoy, K., ve G.Miskel, C. (2012). *Theory.research.and practice. (7. edition)*.NY: Nobel.
- Johnson, P. E. ve Short, P. M. (1998). Principal's Leader Power, Teacher Empowerment, Teacher Compliance and Conflict. *Educational Management and Administration*, 26(2), 147-159.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 16, 443-465.
- Kıral, B. (2015). *Lise yöneticilerinin öğretmenleri güçlendirilmesi ve öğretmenlerin kayıtsızlık (sinizm) davranışı ile ilişkisi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı, Yayınlanmamış DR Tezi, Ankara.
- Koçak, E. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yetki devri*. Yayınlanmamış YL Tezi, Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Maeroff, G. (1998). *Imaging education*.NY:Imaging.
- Menon, S. T. (1995). *Employee empowerment: Definition, measurement and construct validation*. Unpublished Doctorate Thesis. McGill University, Montreal.
- Moye, M. J., Henkin, A. B. ve Egley, R. J. (2005). Teacher-Principal Relationships Exploring Linkages Between Empowerment and Interpersonal Trust. *Journal of Educational Administration*, 43(3), 260-277.
- Nourthouse, P. (2016). *Leadership*.Sage Publications.
- Öter, S. ve Ayan, M. S. (2015). Denizcilik işletmelerinde dönüşümcü liderlik ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiler üzerine bir literatür araştırması. *Dokuz Eylül Üniversitesi, Denizcilik Fakültesi Dergisi*, 8(1). 129- 157. doi: 10.18613/deudfd.10550
- Pearson, L. C.ve Moomaw, W. (2005). The Relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 38- 52.
- Russell, B. (1990). *Power* (S. Lukes, Ed.). New York, NY: New York University Press
- Sönmez, A. (2007). *Örgütlerde çalışanları güçlendirmeye yönelik uygulamaların rekabet gücüne etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

- Stedman, N. L. P. And Rudd, R. (2006). Leadership styles and volunteer administration competence: Perceptions of 4-H county faculty in the United States. *Journal of Extension*. 44(1).
- Şimşek, Y. (2008). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki: Eskişehirli örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Tunacan, S., ve Canan, Ç. (2009). Lise öğretmenlerinin iş doyumunu etkileyen faktörler. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 29(29), 155-172.<https://dergipark.org.tr/pub/maruaebd/issue/370/2130>
- Uğurlu, T. (2004). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerin etik liderlik davranışlarına etkisi. *Hacatepe Eğitim Dergisi*. 41(41), Retrieved from <https://dergipark.org.tr/pub/hunefd/issue/7797/102124>
- Whetton, D. A. ve Cameron, K. S. (1998). *Developing management skills*. Prentice Hall. New Jersey
- Yavuz, E ve Tokmak, C . (2009). İşgörenlerin etkileşimci liderlik ve örgütsel bağlılık ile ilgili tutumlarına yönelik bir araştırma. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 2, Retrieved from <https://dergipark.org.tr/pub/ulikidince/issue/21625/232273>
- Yılmaz, A., ve Çiğdem, C. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*,17(2),277-294.
- Zencir, E. (2004). *Bir liderlik modeli olarak personel güçlendirme: Ankara'da bulunan dört ve beş yıldızlı konaklama işletmelerinde bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Taş, M. ve Özcan, Z. Ç. (2020). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin davranışsal açıdan güçlendirilmesi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(Eğitim ve Toplum Özel Sayısı), 5764-5791. DOI: 10.26466/opus.735280

Yetişkinlerde Sıfatlara Dayalı Kişilik Özellikleri, Otomatik Düşünceler ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi

DOI: 10.26466/opus.681101

*

Ali Fuat Yalçın* - Betül Karaman **

* Dr.Öğr. üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, A.K. Eğitim Fakültesi, Meram/Konya/ Türkiye

E-Posta: dr_alifuatyalcin@yahoo.com

ORCID: [0000-0001-6088-3720](https://orcid.org/0000-0001-6088-3720)

** Y. L. Öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi , Meram/Konya/ Türkiye

E-Posta: betulharmankaya@gmail.com

ORCID: [0000-0001-8629-3120](https://orcid.org/0000-0001-8629-3120)

Öz

Bu araştırmanın amacı; otomatik düşüncelerin ve sıfatlara dayalı kişilik özelliklerinin, yaşam doyumunu yordayıp yordamadığının incelenmesidir. Bu çalışmada Bacanlı, İlhan ve Aslan tarafından geliştirilen Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi, Kendall, Howard ve Hays tarafından geliştirilen Otomatik Düşünceler Ölçeği, Diener vd. tarafından yılında geliştirilen Yaşam Doyum Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma grubu Necmettin Erbakan Üniversitesi Meram Tıp Fakültesi hastanesi polikliniklerine başvuran ve servislerinde tedavi gören hastalardan oluşmuştur. Katılımcılar; 131'i erkek, 229'u kadın hastadan oluşmaktadır. Yapılan analizlerin sonucunda cinsiyetlere göre yaşam doyumunda ve cinsiyetlere göre kişilik envanteri alt boyutları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Cinsiyetlere göre otomatik düşünceler ölçeğinin olumlu benlik ve yalnızlık/umutsuzluk alt boyutlarında anlamlı farklılık yokken olumsuz benlik ve uyumsuzluk/pişmanlık alt boyutları anlamlı farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca ;medeni duruma göre yaşam doyumunda anlamlı farklılık görülmemiştir. Medeni duruma göre duygusal dengesizlik, dışa dönüklük, deneyime açıklık ve sorumluluk alt boyutlarında anlamlı farklılık yokken, yumuşak başlılık alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Yine, medeni duruma göre otomatik düşünceler ölçeğinin olumsuz benlik, olumlu benlik ve uyumsuzluk/pişmanlık alt boyutlarında anlamlı farklılık yokken yalnızlık/umutsuzluk alt boyutu anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Yaşam doyumunu ile kişilik envanterinin dışa dönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk alt boyutları arasında pozitif yönlü, duygusal dengesizlik/nevrotizm alt boyutu arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. ayrıca; yaşam doyumunu ile otomatik düşünceler ölçeğinin olumsuz benlik, yalnızlık/umutsuzluk ve uyumsuzluk/pişmanlık alt boyutları arasında negatif yönlü olumlu benlik alt boyutu arasında ise pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Yapılan regresyon analizinde; Duygusal dengesizlik/Nevrotizm kişilik özelliği yaşam doyumunu negatif yönlü; Dışa dönüklük, Deneyime açıklık, Yumuşak başlılık ve Sorumluluk kişilik özellikleri ise pozitif yönlü yordamaktadır. Aynı zamanda yaşam doyumunu Otomatik Düşünceler Ölçeği'nin Olumlu benlik alt boyutu pozitif yönlü, Olumsuz benlik, Yalnızlık/umutsuzluk ve Uyumsuzluk/pişmanlık alt boyutları negatif yönlü yordamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kişilik, otomatik düşünceler, yaşam doyumunu, hasta

Exmination of Personal Features Based to Adjectives at Adults, Automatic Thoughts and Life Satisfaction

*

Abstract

The purpose of this study is to examine whether or not automatic thoughts and adjectives based personality predict life satisfaction. In this study, Life Satisfaction Scale, Automatic Thoughts Scale, and Adjective Based Personality Test questionnaires were applied. The study group consisted of persons who applied to polyclinics of Meram Faculty of Medicine Hospital, Necmettin Erbakan University. 131 of participants were male and 229 of them were female. As a result of the analyses performed, there was no significant difference between sub-dimensions of life satisfaction according to the genders and personality inventory according to the genders. Besides no significant difference in the positive self-concept and loneliness/hopelessness subscales of the automatic thoughts scale according to gender, it was seen that negative self-concept and incompatibility/regret sub-dimensions differed significantly. There was no significant difference in life satisfaction according to marital status. There was no significant difference in emotional instability (neuroticism), extroversion, openness to experience, and responsibility sub-dimensions according to marital status, there was a significant difference in peacefulness sub-dimension. As a result of the analysis, it was observed that there was no significant difference in negative self-concept, positive self-concept and incompatibility/regret sub-dimensions of automatic thoughts scale, while the loneliness/hopelessness sub-dimension differed significantly. In addition, a significant positive correlation was found between the life satisfaction and the extroversion, openness to experience, peacefulness and responsibility sub-dimensions of personality inventory and a negative correlation was found between emotional instability/neuroticism sub-dimension. Also a negative relationship was found between the life satisfaction and the negative self-concept, loneliness/hopelessness and incompatibility/regret sub-dimensions of automatic thoughts scale and a positive relationship was found between positive self-concept sub-dimension. In the regression analysis performed; Emotional instability/Neuroticism Personality predicts life satisfaction negatively; and extroversion, openness to experience, peacefulness and responsibility personality predict life satisfaction positively. Meanwhile, life satisfaction is positively predicted by the positive self-concept sub-dimension of Positive Thoughts, negatively predicted by negative self-concept, loneliness/hopelessness and incompatibility/regret sub-dimensions.

Keywords: *personality, automatic thoughts, life satisfaction, patient*

Giriş

Öznel iyi olma; pozitif duygusallık (sevinç, iyimserlik), negatif duygusallık (üzüntü, öfke), belirli alanlardan elde edilen doyum (iş veya ilişkilerden sağlanan doyum) ve genel yaşam doyumunu yargılarını içermektedir (Diener vd., 2003). Yaşam doyumunu da içine alan öznel iyi oluş kavramının, bireyin genel olarak yaşamından memnun olmasını, belirli yaşam alanlarından (örn., iş yaşamı, aile hayatı, sağlık, boş zamanlar) hoşnut olmasını, olumlu ve hoşuna giden duyguları (örn. sevinç, coşku, gurur, sevgi, mutluluk) sıklıkla yaşamasını ve kendisini rahatsız eden olumsuz duyguları (öfke, kıskançlık, suçluluk, utanç, üzüntü, kaygı) olumlu duygulara nazaran daha az yaşamasını kapsayan çok boyutlu bir yapı olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda öznel iyi oluşun genel olarak kişinin hayatı ile ilgili yaptığı bilişsel ve duyuşsal değerlendirmeleri kapsadığı; yaşam doyumunun ise, daha çok öznel iyi oluşun bilişsel boyutunu oluşturduğu söylenebilir (Diener, Lucas ve Oishi, 2002, s.63). Kişinin özel hayatına dair kognitif yargısına bağlı bir değerlendirmesidir, öznel iyi olmanın bileşenlerinden birisi olan yaşam doyumunu, bilişsel yaklaşıma göre, bireyin kendi yaşamına ilişkin öznel ve bilişsel değerlendirmesidir (Diener, 1984).

Yaşam doyumunu bireyin psikolojik durumunu etkileyen çok önemli olgulardan birisidir. Kişinin yaşamında başına gelen pozitif ya da negatif olaylar yaşam kalitesini, dolayısıyla davranışlarını olumlu ya da olumsuz etkilemektedir. Yaşam doyumunu ile ortaya çıkan bu durumlar kişilik özellikleri ile de birleştiğinde, bireylerin yaşamlarında önemli tutum ya da davranış değişikliklerine yol açabilmektedir (Özkan, 2013). Bireylerin yaşam doyumlarında en önemli belirleyicilerinden birisi kişilik özellikleridir (Hayes ve Joseph, 2003). Bu kapsamda yaşam doyumunu açısından kişilik özellikleri oldukça önem taşımaktadır.

Günümüze kadar pek çok araştırmacı tarafından yüzlerce tanımlama yapılmasına rağmen kişiliğin ne olduğunu tam olarak ifade eden ve herkeşçe kabul edilmiş bir kişilik tanımlaması bulunmamaktadır. Bununla birlikte yapılan kişilik tanımları içerisinde en çok kabul gören ve kullanılanlardan biri Gordon Allport'a aittir (Robbins ve Judge, 2013). Allport kişiliği kısaca bireyin çevresine uyum sağlarken kullandığı kendi iç dinamikleri olarak tanımlamıştır. Allporta göre kişilik bir insanın fiziksel ve mental hayatının tamamıdır ve insana ait en özgün şeydir (Allport, 1927).

Morgan (1991) bireylerin diğer insanların yanlarında sergiledikleri davranış özelliklerinin kişiliği temsil ettiğini belirtmektedir. Kişilik, bireyin özel (characteristic) ve ayırıcı (distinctive) davranışlarını içermektedir. Özeldir, çünkü bireyin sıklıkla yaptığı ya da en tipik davranışlarını temsil eder. Ayırt edicidir, çünkü bu davranışlar kişiyi diğer bireylerden farklı kılmaktadır şeklinde açıklanmaktadır. Kısaca kişilik, bireyin yaşamı süresince, yavaş derecelerle gelişme gösterecek bir tohumdur (Jung, 2005).

Kişilik, gözlenebilir davranışlar üzerine kurulu bir kavramdır, iç ve dış dünyasıyla kişinin oluşturduğu, bireyi diğerlerinden ayıran, dengeli ve kalıplaşmış bir tür bağ şeklinde ifade edilebilir (Cüceloğlu, 2013). Hangi kişilik özelliklerinin ne ölçüde yaşam doyumunda etkili olduğuna yönelik alan yazında pek çok araştırma yapılmıştır. Mutlu ve mutsuz insanlar arasındaki kişilik ve davranış farklarının belirlenmesiyle kişiliğin yaşam doyumunu nasıl etkilediğine ilişkin sorulara yanıt aranmıştır (Şimşek, 2011). Diğer yandan yaşam doyumunu etkileyen bir başka faktör olarak otomatik düşünceler gelmektedir. Beck'e (2015) göre bireyin olaya dair anlık, düşünülmeden ifade bulan yorumları "otomatik düşünce" olarak nitelendirilmektedir. Otomatik düşünceler anlık değerlendirmeler olarak ifade edilebilir. Otomatik düşünceler kişinin öznel ifadeleri ve kendi kendine konuşmaları biçiminde tanımlanmakta ve sorun çözme sürecinde şiddetli bir ters etkiye sahip olmaktadır. Kendi kendine konuşmalar açısından bakıldığında, otomatik düşünce kavramı, içsel diyalog olarak da adlandırılmaktadır (Sinanoğlu, 2016). Otomatik düşünceler kişilerin içsel çatışmalarının meydana gelmesine ortam oluşturmakta ve dolaylı olarak kişinin yaşamsal kalitesini negatif şekilde etkilemektedir. Kendi içsel çatışmalarını çözemeyen bir kişinin çevresiyle sağlıklı ilişkiler kurabilmesi de çok mümkün değildir.

Literatürde kişilik özellikleri farklı değişkenlerle birlikte yaşam doyumunu açısından ele alınmıştır. Diğer yandan kişilik özellikleri, yaşam doyumunu ve otomatik düşünceler kapsamında literatürde araştırma yok denecek kadar azdır. Otomatik düşünceler ve toplum içerisinde kişinin yaşamında önemli bir yere sahip kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik literatürde fazla araştırmanın olmaması bu araştırmanın yapılmasında en önemli etkidir. Literatür incelendiğinde gerek otomatik düşüncelerin yaşam doyumuna etkisi gerekse sıfatlara dayalı kişilik özelliklerinin yaşam doyumunu yordayıp yordamadığına yönelik araştırmaların yok denecek

kadar az olduğu görülmektedir. Bu açıdan araştırmanın söz konusu alanda büyük bir boşluğu doldurması düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada yetişkinlerde; otomatik düşünceler, sıfatlara dayalı kişilik özellikleri ve yaşam doyumu düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır.

Araştırmanın Alt Amaçları

1. Polikliniklere başvuran ve yataklı servislerde yatmakta olan hastaların yaşam doyumu, kişilik özellikleri ve otomatik düşünceleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Polikliniklere başvuran ve yataklı servislerde yatmakta olan hastaların yaşam doyumu, kişilik özellikleri ve otomatik düşünceleri medeni duruma göre farklılaşmakta mıdır?
3. Polikliniklere başvuran ve yataklı servislerde yatmakta olan hastaların yaşam doyumu, kişilik özellikleri ve otomatik düşünceleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Polikliniklere başvuran ve yataklı servislerde yatmakta olan hastaların kişilik özellikleri ve otomatik düşünceleri, yaşam doyumunu yordamakta mıdır?

Yöntem

Bu araştırmada betimsel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Meram Tıp Fakültesi hastanesi dahili ve cerrahi polikliniklerinde aylık ayakta tedavi gören ve servislerde yatan 360 kişiden oluşmaktadır. Katılımcıların, 131 erkek 229 kadındır. Araştırmaya katılan bireylere ait tanımlayıcı istatistikler Tablo 1’de yer almaktadır

Tablo 1. Katılımcılara Ait Tanımlayıcı İstatistikler

		n	%	yy
Cinsiyet	Erkek	131	36.4	36.4
	Kadın	229	63.6	100.0
Eğitim Durumu	Okur yazar	5	1.4	1.4
	İlkokul	48	13.3	14.7
	Ortaokul	41	11.4	26.1
	Lise	110	30.6	56.7
	Üniversite	144	40.0	96.7
	Lisansüstü	12	3.3	100.0
Gelir	Asgari ücret ve altı	64	17.8	17.8
	Asgari ücret - 2000 TL	96	26.7	44.4
	2001-3000 TL	105	29.2	73.6
	3001 TL ve üzeri	95	26.4	100.0
Medeni Durum	Bekar	163	45.3	45.3
	Evli	197	54.7	100.0

Katılımcıların %36.4'ü erkek, %63.6'sı kadındır. Eğitim durumu açısından, %40'ı üniversite, %30.6'sı lise, %13.3'ü ilkokul, %11.4'ü ortaokul, %3.3'ü lisansüstü, %1.4 okur-yazar durumdadır. Gelir durum açısından, %29.2, 2001-3000 TL, %26.7, Asgari ücret-2000 TL, %26.4, 3001 TL ve üzeri, %17.8 asgari ücret ve altında bir gelire sahiptir. Bunların yanında katılımcıların %54.7'si evli, %45.3'ü bekarıdır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla; Öğrencilerin kişilik özelliklerini ölçmek için Bacanlı, İlhan ve Aslan tarafından 2009 yılında geliştirilen Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi, Kendall, Howard ve Hays (1989) tarafından geliştirilen Otomatik Düşünceler Ölçeği (ODÖ), Diener ve arkadaşları tarafından 1985 yılında geliştirilen Yaşam Doyum Ölçeği (YDÖ) kullanılmıştır.

Yaşam Doyumu Ölçeği (YDO): Araştırmada, Diener ve arkadaşları tarafından 1985 yılında geliştirilen "Yaşam Doyumu Ölçeği" YDÖ - The Satisfaction with Life Scale (SWLS) kullanılmıştır. Yaşam Doyumu Ölçeği, bireylerin yaşamlarından aldıkları doyumu belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, likert tarzı 5 dereceli (1: kesinlikle katılmıyorum – 5: Kesinlikle katılıyorum) 5 maddeden oluşmaktadır. Diener ve arkadaşları orijinal çalışmada ölçeğin güvenilirliğini Alpha = .87 olarak, ölçüt bağımlı geçerliğini ise .82

olarak bulunmuşlardır. Ölçek Dağlı ve baysal (2016) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Bu çalışmada ölçeğin güvenilirliği (Alpha = .86) ve test-tekrar test güvenilirliği .73 olarak bulunmuştur. Yaşam doyumu ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 35, en düşük puan ise 5'tir. Ölçekten alınan puanın düşük olması yaşam doyumunun düşük olduğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir (Kaplan, 2014, s.129). Bu araştırma kapsamında hesaplanan iç tutarlık katsayısı .83 olarak bulunmuştur.

Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi (SDKT): Öğrencilerin kişilik özelliklerini ölçmek için Bacanlı, İlhan ve Aslan tarafından (2009) yılında geliştirilen ölçek, beş faktör kişilik kuramında yer alan, duygusal denge (nevrotizm), dışadönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk alt boyutlarını içermektedir. Bu ölçek zıtlıklardan oluşan 40 sıfat çiftinden oluşmuştur. Bu sıfat çiftinde yanıtlama yöntemi olarak 7'li likert derecelemesi kullanılmıştır. Yanıtlayıcılardan iki uçta da yer alan sıfatlardan öncelikle hangisinin kendisine uygun olduğunu belirlemesi ve sonrasında ne kadar uyduğunu bulması istenmektedir. Test 1-7 puan arasında değişen sol sütundan sağ sütuna doğru çok uygun, oldukça uygun, biraz uygun, ne uygun ne uygun değil, biraz uygun, oldukça uygun, çok uygun gibi 7 farklı düzeyde derecelendirilmiştir. Her sıfat farklı bir kişilik boyutuna girmektedir. Ölçeğin yapı geçerliliğini elde etmek amacıyla Temel Bileşenler Faktör Analizi yapılmıştır. Analize göre beş faktörün toplam varyansın %52.63'ünü açıkladığı görülmüştür. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık güvenilirlik katsayıları duygusal dengesizlik alt boyutu için .73, dışadönüklük alt boyutu için .89, deneyime açıklık alt boyutu için .80, yumuşak başlılık alt boyutu için .87, sorumluluk alt boyutu için .88 olarak bulunmuştur (Özaydınlık, 2014;110). Bu araştırma kapsamında hesaplanan iç tutarlık katsayısı katsayıları duygusal dengesizlik alt boyutu için .66, dışadönüklük alt boyutu için .84, deneyime açıklık alt boyutu için .77, yumuşak başlılık alt boyutu için .85, sorumluluk alt boyutu için .78 olarak bulunmuştur.

Otomatik Düşünceler Ölçeği (ODÖ): Otomatik düşünceler ölçeği Kendall, Howard ve Hays tarafından geliştirilmiştir. OTÖ-30'un çeviri ve geçerlik, güvenilirlik çalışması Aydın ve Aydın (1990) tarafından yapılmıştır. Geliştirilmiş otomatik düşünceler ölçeğine mevcut 30 adet olumsuz cümleye olumlu ve nötr cümlelerin eklenmesi ile olumlu ve olumsuz bilişlerin den-

gesinin incelenmesi mümkün olmuştur. Depresif deneklerin nötr cümleleri daha olumsuz alıp almadıkları incelenmiştir. (Bozkurt, 1998;115). Ölçeğin faktörleri Olumsuz Benlik Kavramı; 4, 11, 12, 17, 19, 22, 27, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40. Olumlu Benlik Kavramı; 3, 7, 10, 13, 16, 20, 24, 28, 32, 37 . Yalnızlık ve Umutsuzluk; 1, 5, 6, 14, 15, 18, 21. Uyumsuzluk ve Pişmanlık; 2, 8, 9, 23, 25, 26. sorulardan oluşmaktadır. Ölçeğin geçerliği için depresyon tanısı almış ve almamış kişiler arasında fark incelenmiştir. Depresyon tanısı almış bireylerin yaşam doyum puanları daha düşük bulunmuştur ve bu durum ölçeğin geçerliliğini desteklemektedir. Ölçeğin güvenilirliğini incelemek için ölçeğin tamamına ait iç tutarlık katsayısı hesaplanmış ve .95 olarak bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında hesaplanan iç tutarlık katsayısı ölçeğin tamamı için .85 iken, Olumsuz Benlik Kavramı alt boyutu için .83, Yalnızlık ve Umutsuzluk alt boyutu için .70 ve Uyumsuzluk ve Pişmanlık alt boyutu için .74 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Ölçekler araştırmacıların kendisi tarafından ilgili birimlerde hastalarla yüz yüze görüşülerek uygulanmıştır. Araştırmacılar tarafından hastalara verilen yönergede ve araştırma konusunda yardım ve desteklerine ihtiyaç duyulduğunu, uygulamalardan bir not ya da puan almayacakları belirtilerek, içtenlikle yanıtlamaları konusunda açıklama yapılmıştır.

Toplanan ölçekler ve kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından incelenmiş, verilerin değerlendirilmesi ve bilgisayar ortamına girilme işleminde rastgele cevaplandırıldığı ve düzensiz karalamalar yapıldığı görülen 4 ölçek ve kişisel bilgi formu elendikten sonra, kalan 360 ölçek ve kişisel bilgi formu ile araştırmaya devam edilmiştir. Veriler 2018 yılı haziran ve ekim ayları arasında toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Örnekleme oluşturan hastaların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla frekans dağılımları incelenmiştir. Katılımcıların cinsiyet ve medeni durum değişkenlerine göre hastaların yaşam doyumu, otomatik düşünceleri ve kişilik özelliklerinin farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız örneklem için t testi ile; hastaların yaşam doyumu, otomatik düşünceleri ve kişilik özellikleri arasındaki ilişki pearson korelasyon analizi ile ve otomatik düşünceler

ile kişilik özelliklerinin yaşam doyumunun anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı basit doğrusal regresyon analizi incelenmiştir. Araştırmada hata payı 0.05 olarak alınmıştır.

Bulgular

Bireylerin yaşam doyumu, kişilik özellikleri ve otomatik düşüncelerinin cinsiyet ve medeni durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair bulgular ve yaşam doyumu, kişilik özellikleri ve otomatik düşünceleri arasındaki ilişkiye dair bulgular aşağıda alt başlıklar halinde sunulmuştur..

Yaşam doyumunun cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını öğrenmek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Yaşam Doyumunun Cinsiyete Göre T Testi Sonucu

	n	\bar{x}	Ss	t	p
Erkek	131	22.16	7.09		
Kadın	229	23.34	5.96	-1.688	.09

Yapılan analiz sonucunda cinsiyetlere göre yaşam doyumunda anlamlı farklılık görülmemiştir ($t=-1.688$, $p>.05$).

Kişilik özelliklerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını öğrenmek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3. Kişilik Envanteri Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre T Testi Sonucu

Alt boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{x}	Ss	t	p
Duygusal dengesizlik/ Nevrotizm	Erkek	131	23.73	7.61		
	Kadın	229	23.81	7.71	-0.089	.93
Dışa Dönüklük	Erkek	131	43.55	10.69		
	Kadın	229	44.75	10.31	-1.049	.29
Deneyime Açıklık	Erkek	131	38.50	9.07		
	Kadın	229	40.11	8.74	-1.660	.10
Yumuşak Başlılık	Erkek	131	46.81	10.76		
	Kadın	229	48.54	11.01	-1.445	.15
Sorumluluk	Erkek	131	35.80	9.06		
	Kadın	229	37.22	7.95	-1.542	.12

Yapılan analiz sonucunda cinsiyetlere göre kişilik envanteri alt boyutları arasında anlamlı farklılık çıkmamıştır ($p>.05$).

Otomatik düşüncelerin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını öğrenmek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır

Tablo 4. Otomatik Düşünceler Ölçeği Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre T Testi Sonucu

Alt boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{x}	Ss	t	p
Olumsuz Benlik	Erkek	131	36.78	12.98	2.416	.02*
	Kadın	229	33.60	11.42		
Olumlu benlik	Erkek	131	32.04	8.62	-1.758	.08
	Kadın	229	33.66	8.33		
Yalnızlık/ Umutsuzluk	Erkek	131	16.18	6.03	1.569	.12
	Kadın	229	15.29	4.68		
Uyumsuzluk/ Pişmanlık	Erkek	131	11.92	5.10	3.273	.00*
	Kadın	229	10.30	4.18		

* $p<.05$

Yapılan analiz sonucunda cinsiyetlere göre otomatik düşünceler ölçeğinin Olumlu benlik ($t=-1.758$, $p>.05$) ve Yalnızlık/Umutsuzluk ($t=1.569$, $p>.05$) alt boyutlarında anlamlı farklılık yokken Olumsuz benlik ($t=2.416$, $p<.05$) ve Uyumsuzluk/Pişmanlık ($t=3.273$, $p<.05$) alt boyutları anlamlı farklılaşmaktadır. Ortalamalara bakıldığında Olumsuz benlik ve Uyumsuzluk/Pişmanlık alt boyutlarında erkeklerin puanının kızlardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç erkeklerin kızlara göre daha fazla olumsuz benliğe sahip olduğu ve daha fazla uyumsuzluk/pişmanlık yaşadığını göstermektedir.

Yaşam doyumunun medeni duruma göre farklılaşıp farklılaşmadığını öğrenmek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 5'de yer almaktadır

Tablo 5. Yaşam Doyumunun Medeni Duruma Göre T Testi Sonucu

	n	\bar{x}	Ss	t	p
Bekar	163	23.43	6.07	1.350	.18
Evli	192	22.50	6.72		

Yapılan analiz sonucunda medeni duruma göre yaşam doyumunda anlamlı farklılık görülmemiştir ($t=1.350$, $p>.05$).

Kişilik özelliklerinin medeni duruma göre farklılaşıp farklılaşmadığını öğrenmek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Kişilik Envanteri Alt Boyutlarının Medeni Duruma Göre T Testi Sonucu

Alt boyutlar	Medeni D.	n	\bar{x}	Ss	t	p
Duygusal dengesizlik/ Nevrotizm	Bekâr	163	24.10	7.86	.754	.45
	Evli	192	23.48	7.52		
Dışa Dönüklük	Bekâr	163	44.06	10.47	-.375	.71
	Evli	192	44.48	10.43		
Deneyime Açıklık	Bekâr	163	39.71	8.69	.396	.69
	Evli	192	39.33	8.96		
Yumuşak Başlılık	Bekâr	163	46.29	11.13	-2.564	.01*
	Evli	192	49.25	10.53		
Sorumluluk	Bekâr	163	35.89	8.11	-1.687	.09

Yapılan analiz sonucunda medeni duruma göre Duygusal dengesizlik, Dışa dönüklük, Deneyime açıklık ve Sorumluluk alt boyutlarında anlamlı farklılık yokken ($p>.05$), Yumuşak başlılık alt boyutuna göre anlamlı farklılık bulunmuştur ($t=-2.564$, $p<.05$).

Otomatik düşüncelerin medeni duruma göre farklılaşıp farklılaşmadığını öğrenmek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 7'de yer almaktadır

Tablo 7. Otomatik Düşünceler Ölçeği Alt Boyutlarının Medeni Duruma Göre T Testi Sonucu

Alt boyutlar	Medeni D.	n	\bar{x}	Ss	t	p
Olumsuz Benlik	Bekâr	163	34.47	12.65	-.426	.67
	Evli	192	35.02	11.49		
Olumlu benlik	Bekâr	163	33.91	8.56	1.718	.09
	Evli	192	32.37	8.26		
Yalnızlık/ Umutsuzluk	Bekâr	163	16.17	5.65	2.007	.05*
	Evli	192	15.07	4.61		
Uyumsuzluk/ Pişmanlık	Bekâr	163	10.76	4.73	-.547	.58
	Evli	192	11.03	4.50		

* $p<.05$

Yapılan analiz sonucunda medeni duruma göre otomatik düşünceler ölçeğinin Olumsuz benlik ($t=-.426$, $p>.05$), Olumlu benlik ($t=-1.718$, $p>.05$) ve Uyumsuzluk/pişmanlık ($t=-.547$, $p>.05$) alt boyutlarında anlamlı farklılık yokken Yalnızlık/Umutsuzluk ($t=2.007$, $p<.05$) alt boyutu anlamlı düzeyde

farklılaşmaktadır. Ortalamalara bakıldığında bekârların yalnızlık/umutsuzluk düzeyi evlilerden daha yüksektir.

Yaşam doyumunu ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan pearson momentler çarpım korelasyonu sonuçları Tablo 8'de yer almaktadır

Tablo 8. Yaşam Doyumu İle Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Korelasyon Analizi Sonucu

Kişilik özellikleri	Yaşam doyumunu
Duygusal dengesizlik/ Nevrotizm	-.191**
Dışa Dönüklük	.209**
Deneyime Açıklık	.225**
Yumuşak Başlılık	.137**
Sorumluluk	.106*

*p<.05
**p<.01

Yapılan analizi sonucunda yaşam doyumunu ile kişilik envanterinin Dışa dönüklük (r=.209, p<.05), Deneyime açıklık (r=.225, p<.05), Yumuşak başlılık (r=.137, p<.05) ve Sorumluluk (r=.106, p<.05) alt boyutları arasında pozitif yönlü Duygusal dengesizlik/nevrotizm (r=-.191, p<.05) alt boyutu arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur.

Yaşam doyumunu ile otomatik düşünceler arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan pearson momentler çarpım korelasyonu sonuçları Tablo 9'da yer almaktadır

Tablo 9. Yaşam Doyumu İle Otomatik Düşünceler Arasındaki İlişkiyi İncelemek Amacıyla Yapılan Korelasyon Analizi Sonucu

Otomatik düşünceler	Yaşam doyumunu
Olumsuz Benlik	-.462**
Olumlu benlik	.364**
Yalnızlık/ Umutsuzluk	-.437**
Uyumsuzluk/ Pişmanlık	-.384**

*p<.05
**p<.01

Yapılan analizi sonucunda yaşam doyumunu ile otomatik düşünceler ölçeğinin Olumsuz benlik (r=-.462, p<.05), Yalnızlık/umutsuzluk (r=-.437, p<.05) ve Uyumsuzluk/pişmanlık (r=-.384, p<.05) alt boyutları arasında negatif yönlü Olumlu benlik (r=.364, p<.05) alt boyutu arasında ise pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur.

Kişilik özellikleri ile otomatik düşünceler arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan pearson momentler çarpım korelasyonu sonuçları Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. Otomatik Düşünceler İle Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkiyi İncelemek Amacıyla Yapılan Korelasyon Analizi Sonucu

Kişilik Özellikleri	Olumsuz Benlik	Olumlu benlik	Yalnızlık/Umutsuzluk	Uyumsuzluk/Pişmanlık
Duygusal dengesizlik/ Nevrotizm	.276**	-.225**	.294**	.143**
Dışa Dönüklük	-.257**	.312**	-.223**	-.297**
Deneyime Açıklık	-.235**	.245**	-.200**	-.305**
Yumuşak Başlılık	-.166**	.080	-.222**	-.208**
Sorumluluk	-.226**	.147**	-.257**	-.201**

*p<.05
**p<.01

Yapılan analizi sonucunda otomatik düşünceler ölçeğinin Olumsuz benlik alt boyutu ile kişilik envanterinin Dışa dönüklük ($r=-.257$, $p<.05$), Deneyime açıklık ($r=-.235$, $p<.05$), Yumuşak başlılık ($r=-.166$, $p<.05$) ve Sorumluluk ($r=-.226$, $p<.05$) alt boyutları arasında negatif yönlü Duygusal dengesizlik ($r=.276$, $p<.05$) alt boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki vardır.

Olumlu benlik alt boyutu ile kişilik envanterinin Dışa dönüklük ($r=.312$, $p<.05$), Deneyime açıklık ($r=.245$, $p<.05$) ve Sorumluluk ($r=.147$, $p<.05$) alt boyutları arasında pozitif yönlü Duygusal dengesizlik ($r=-.225$, $p<.05$) alt boyutu arasında negatif yönlü anlamlı ilişki vardır. Olumlu benlik ile yumuşak başlılık arasında anlamlı ilişki yoktur ($r=.080$, $p>.05$).

Yalnızlık/Umutsuzluk alt boyutu ile kişilik envanterinin Dışa dönüklük ($r=-.223$, $p<.05$), Deneyime açıklık ($r=-.200$, $p<.05$), Yumuşak başlılık ($r=-.222$, $p<.05$) ve Sorumluluk ($r=-.257$, $p<.05$) alt boyutları arasında negatif yönlü Duygusal dengesizlik ($r=.294$, $p<.05$) alt boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki vardır.

Uyumsuzluk/pişmanlık alt boyutu ile kişilik envanterinin Dışa dönüklük ($r=-.297$, $p<.05$), Deneyime açıklık ($r=-.305$, $p<.05$), Yumuşak başlılık ($r=-.208$, $p<.05$) ve Sorumluluk ($r=-.201$, $p<.05$) alt boyutları arasında negatif yönlü Duygusal dengesizlik ($r=.143$, $p<.05$) alt boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki vardır.

Kişilik özellikleri ve otomatik düşüncelerin yaşam doyumunu yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Kişilik özelliklerinin

yaşam doyumunu yordamasına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 11’de yer almaktadır

Tablo 11. Kişilik Özelliklerinin Yaşam Doyumunu Yordamasına İlişkin Yapılan Basit Doğrusal Regresyon Sonuçları

	Standart Hata β	Standardize β	R ²	t	p	
Duygusal dengesizlik /Nevrotizm	.04	-.16	-.19	.04	-3.673	.00*
Dışa Dönüklük	.03	.13	.21	.04	4.040	.00*
Deneyime Açıklık	.04	.16	.23	.05	4.371	.00*
Yumuşak Başlılık	.03	.08	.14	.02	2.625	.01*
Sorumluluk	.04	.08	.11	.01	2.020	.04*

* p<.05

Tablo 11’de yer alan regresyon analizi sonucunda, Duygusal dengesizlik/Nevrotizm kişilik özelliği yaşam doyumunu negatif yönlü (Standardize β = -.19, p<.05), Dışa dönüklük (Standardize β = .21, p<.05), Deneyime açıklık (Standardize β = .23, p<.05), Yumuşak başlılık (Standardize β = .14, p<.05) ve Sorumluluk (Standardize β = .11, p<.05) kişilik özellikleri yaşam doyumunu pozitif yönlü yordamaktadır. Yani, Duygusal dengesizlik- Nevrotizm yaşam doyumunu olumsuz yönde etkilerken; dışa dönüklük, Deneyime açıklık, Yumuşak başlılık ve Sorumluluk yaşam doyumunu olumlu yönde etkilemektedir. Otomatik düşüncelerin yaşam doyumunu yordamasına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12. Otomatik Düşüncelerin Yaşam Doyumunu Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

	Standart Hata B	Standardize β	R ²	t	p	
Olumsuz Benlik	.03	-.25	-.46	.21	-9.858	.00*
Olumlu benlik	.04	.28	.36	.13	7.403	.00*
Yalnızlık/ Umutsuzluk	.06	-.54	-.44	.19	-9.192	.00*
Uyumsuzluk/ Pişmanlık	.07	-.54	-.38	.15	-7.867	.00*

* p<.01

Tablo 12’de yer alan regresyon analizi sonucunda, yaşam doyumunu, Otomatik Düşünceler Ölçeği’nin Olumlu benlik alt boyutu pozitif yönlü (Standardize β =.36, p<.05), Olumsuz benlik (Standardize β = -.46, p<.05), Yalnızlık/umutsuzluk (Standardize β = -.44, p<.05) ve Uyumsuzluk/pişmanlık (Standardize β = -.38, p<.05) alt boyutları negatif yönlü yordamaktadır. Yani Olumsuz benlik, Yalnızlık/Umutsuzluk ve Uyumsuzluk/Pişmanlık yaşam

doyumunu olumsuz yönde etkilerken; Olumlu benlik yaşam doyumunu olumlu yönde etkilemektedir

Tartışma ve Yorum

Yaşam Doyumu, Kişilik Özellikleri ve Otomatik Düşüncelerin Cinsiyetlere Göre İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışma Ve Yorumu

Bu araştırma kapsamında cinsiyetlere göre yaşam doyumunu, kişilik özellikleri ve otomatik düşüncelerinin farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda cinsiyetlere göre yaşam doyumunda, kişilik özelliklerinde ve otomatik düşüncelerde anlamlı farklılık görülmemiştir.

Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde bazı çalışmalarda Gün-doğan ve ark., 2007; Tümkeya, 2010; genel yaşam doyumunun cinsiyete göre değişmediği yönünde bulgular elde edilmiştir. Bu bulgular bizim araştırmamızla paralellik gösterirken tam aksi yönde araştırmalarda mevcuttur. Nitekim bazı araştırmalarda ise Tuzgöl Dost (2007) genel yaşam doyumunun kızlarda daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Diğer yandan Plagnol ve Easterline (2008), yaşam alanlarındaki doyumda cinsiyet farklılıklarının ve yaşın rolünü sorgulamıştır. Buna göre; kadınlar yetişkinliklerinin ilk döneminde daha çok finansal doyum ve aile yaşamından doyum sağlamakta olup daha mutludurlar. Kadınlarda 41 yaşında mali doyum, 64 yaşında ise aile doyumunu ve 48 yaşında genel mutluluk düzeyi erkeklerle eşitlenmektedir. Bu süreç daha sonra erkeklerin bu alanlardan daha yüksek doyum sağlaması ile devam etmektedir. Erkeklerin yaşam doyumundaki yükselme, gençliklerinde karşılanmayan isteklerinin kadınlardan daha çok olması ve ilerleyen yaşlarda mali durumundaki yükselmesi ile açıklanmaktadır. Kadınlarda ise azalan aile desteği ile birlikte arzuların gerçekleşme oranının düşmesi, düşük doyumun nedeni olarak öne sürülmektedir.

Bunun yanında cinsiyetlere göre otomatik düşünceler ölçeğinin alt boyutları olan Olumsuz benlik ve Uyumsuzluk/pişmanlık alt boyutlarında erkeklerin lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Olumlu benlik ve Yalnızlık/umutsuzluk alt boyutlarında farklılık yoktur. Sosyolojik olarak bakıldığında erkeklerin aile yaşamında kızlara göre daha özgür bir yapıya sahip olmaları, yaşamda rekabetçi bir ortamda bulunmaları iş yaşamı, sosyal yaşam ve aile yaşamında daha aktif rol aldıklarını belirtmek gerekmektedir. Diğer yandan olumlu benlik ve yalnızlık/umutsuzluk alt boyutunda farklı-

laşmamanın ise kadınlar ile erkeklerin yaşam doyumları boyutunda farklılaşmama ile bağdaşması söylenebilir. Bu sonuçlara bakıldığında cinsiyetlere göre otomatik düşünceler ölçeğinin alt boyutları olan olumlu/olumsuz benlik ve uyumsuzluk/pişmanlık ve yalnızlık/umutsuzluk boyutlarına yönelik literatür bulgusuna rastlanmamıştır.

Yaşam Doyumu, Kişilik ve Otomatik Düşüncelerin Medeni Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışma Ve Yorumu

Bu araştırma kapsamında medeni durumuna göre yaşam doyumu, kişilik özellikleri ve otomatik düşüncelerinin farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda medeni durumuna göre yaşam doyumunda anlamlı farklılık görülmüştür. Yalnızlık/umutsuzluk alt boyutlarında bekârların puanının evlilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalara bakıldığında bekârların yalnızlık/umutsuzluk düzeyi evlilerden daha yüksektir. Yapılan araştırmalarda medeni durumlarının aile üyeleri üzerindeki etkisine bakıldığında, medeni durumun bakım yükünü etkilemediği ancak hastanın bekâr olmasının aile üyelerinde olumsuz otomatik düşünceleri arttırdığı saptanmıştır. Buna göre evlilik bireyin sağlıklı ve mutlu geleceği için bir basamak olarak kabul edilmesinin yanı sıra bakımın devamlılığının sağlanması açısından da bir güvence olarak görülebilmektedir. Bekâr bireylerin aile üyelerinde olumsuz otomatik düşüncelerinin yüksekliği bu durum ile ilişkilendirilebilir

Yaşam Doyumu, Kişilik Özellikleri ve Otomatik Düşünceler Arasındaki İlişkinin İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışma Ve Yorumu

Bu araştırma kapsamında yaşam doyumu, kişilik özellikleri ve otomatik düşünceler arasındaki ilişkinin farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda yaşam doyumu ile kişilik özelliklerinden Dışa dönüklük, Deneyime açıklık, Yumuşak başlılık ve Sorumluluk arasında pozitif yönlü, Duygusal dengesizlik/Nevrotizm arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Yani Dışa dönüklük, Deneyime açıklık, Yumuşak başlılık ve Sorumluluk puanı yüksek olan bireylerin yaşam doyumları da yüksektir. Duygusal dengesizliği yüksek olan bireylerin ise yaşam doyumu puanları düşüktür. Yaşam doyumu yüksek bireyler genel olarak daha dışa dönük bireyler olmaktadır. Bu durum ise dışa dönük

kişilerin beyin uyarılma düzeylerinin nispeten daha düşük olduğundan ötürü uyarıcı aramaya daha meyilli oldukları düşünülmektedir. İçeride dönük kişiler ise merkezi sinir sistemi uyarılması fazla olduğundan, uyarıcı sosyal çevreden kaçınma eğilimi göstermektedirler. Araştırma sonuçları, beş faktör kişilik modeline ait alt boyutların öznel iyi oluşla farklı düzeylerde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Yapılan çalışmalarda yaşam doyumunu anlamlı düzeyde yordayan en önemli iki kişilik özelliğinin dışadönüklük ve nevroitiklik olduğu belirlenmiştir. Beş faktör kişilik modeline ait diğer alt boyutlar olan yumuşak başlılık, sorumluluk ve deneyime açıklık alt boyutları ile öznel iyi oluş arasında ise pozitif yönde ancak düşük düzeyde ilişkiler bulunmuştur (DeNeve & Cooper, 1998; Diener, Lucas ve Oishi, 2002; Eryılmaz ve Öğülmüş, 2010; Furnham ve Cheng, 1997; Lu ve Hu, 2005; McCrae ve Costa, 1991; Dışa dönüklükle öznel iyi oluş arasında pozitif yönde, nevroitiklik ve öznel iyi oluş arasında ise negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Dışa dönüklüğün özellikle olumlu duygulanımı, nevroitikliğin ise olumsuz duygulanımı yüksek ve anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir (Fujita, Diener ve Sandvik 1991; Lucas ve Fujita, 2000).

Yaşam doyumunu ile otomatik düşüneler arasındaki ilişki incelendiği zaman, yaşam doyumunu ile Olumsuz benlik, Yalnızlık/Umutsuzluk ve Uyumsuzluk/Pişmanlık arasında negatif yönlü, Olumlu benlik arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Yani yaşam doyumunu yüksek olan kişilerin olumlu benlik puanları daha yüksek iken, Olumsuz benlik, Yalnızlık/Umutsuzluk ve Uyumsuzluk/Pişmanlık puanları daha düşük bulunmuştur. Yaşam doyumunu yüksek olan bireylerin genel olarak yaşam kaliteleri, gelir düzeyleri, sosyalleşmeleri gibi pek çok sebepten dolayı olumlu benlikleri de yükselmektedir. Yapılan bazı araştırmalar, yaşam doyumunu yüksek olan üniversite öğrencilerinin farklı rollerine ilişkin daha fazla sorumluluk aldıklarını, romantik ilişki, okul ve aile alanlarındaki doyumlarının daha fazla olduğunu, daha az stres (Bailey ve Miller, 1998) ve daha az duygusal yalnızlık (Çeçen, 2007) yaşadıklarını göstermektedir. Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan diğer bazı araştırmalarda da, yaşam doyumunu ile benlik saygısı arasında olumlu bir ilişki bulunurken (Yetim, 2003); yaşam doyumunun depresyon, umutsuzluk, durumluk ve sürekli kaygı ile olumsuz ilişkili (Gündoğar vd., 2007) olduğu gözlenmiştir. Dolayısıyla, üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunun artmasının, olumlu psikolojik sağlığın gerçekleşmesinde dikkate değer bir rol oynadığı söylenebilir.

Kişilik özellikleri ile otomatik düşünceler arasındaki ilişki incelendiği zaman, Olumsuz benlik, Yalnızlık/Umutsuzluk ve Uyumsuzluk/Pişmanlık alt boyutları ile kişilik özelliklerinden Dışa dönüklük, Deneyime açıklık, Yumuşak başlılık ve Sorumluluk alt boyutları arasında negatif yönlü, Duygusal dengesizlik alt boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Olumlu benlik alt boyutu ile ise Duygusal dengesizlik/Nevrotizm alt boyutu ile negatif yönlü, Dışa dönüklük, Deneyime açıklık ve Sorumluluk alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Yani olumlu benliği yüksek olanların dışa dönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk puanları da yüksek iken olumsuz benlik, yalnızlık/umutsuzluk ve uyumsuzluk/pişmanlık puanı yüksek olan bireylerin duygusal dengesizlik/nevrotizm puanları daha yüksektir. Güngör (2000), bireyin hem mutlu ve başarılı olmasını engelleyen, hem de topluma yararlı olmasını kısıtlayan düşük düzeydeki benlik saygısına sahip olması, kendilerini önemli ve sevilebilir özelliklerden yoksun olarak algıladıklarını; bu kişilerde kendilerine yeteneklerine ve karşındakilere güvenememe, kolay umutsuzluğa kapılma, sosyal ilişkilerde uyum sağlayamama, çabuk etkilenme, başkalarına bağımlı olma, sık sık suçluluk ve utanç duygularına kapılma gibi kişilik özellikleri görüldüğünü belirtmiştir (Akt; Korkmaz, 2006).. Bu çerçevede yapılan etkinliklerin bireylerin benlik imgelerine olumlu yönde katkı sağlamasının önemli bir sonuç olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda yumuşak başlı, deneyime açık, sorumluluk sahibi bireylerin yaşam doyumu ve otomatik düşünceleri arasında olumlu bir ilişkiden söz edilebilir. Duygusal dengesizliği yüksek olan bireylerin ise yaşam doyumu olumsuzdur.

Kişilik Özelliklerin ve Otomatik Düşüncelerin Yaşam Doyumunu Yordayıp Yordamadığına İlişkin Bulguların Tartışma Ve Yorumu

Bu araştırma kapsamında kişilik özellikleri ve otomatik düşüncelerin yaşam doyumunu yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda kişilik özellikleri, duygusal dengesizlik/Nevrotizm kişilik özelliği negatif yönlü, Dışa dönüklük, Deneyime açıklık, Yumuşak başlılık ve Sorumluluk kişilik özellikleri pozitif yönlü yordamakta olduğu görülmüştür. Ayrıca yaşam doyumunu, ODÖ'nin olumlu benlik alt boyutu pozitif yönlü, olumsuz benlik, yalnızlık/umutsuzluk ve uyumsuzluk/pişmanlık alt boyutları

negatif yönlü yordadığı görülmüştür. Tümkeya ve diğ. (2010) yaptıkları araştırma sonucunda ise boyun eğici davranışlar ile otomatik düşünceler ve umutsuzluk arasında pozitif yönde anlamlı ancak düşük bir ilişki olduğu görülmüştür. Otomatik düşünceler ile umutsuzluk arasında pozitif yönde, yaşam doyumu ile arasında ise negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Umutsuzluk ile yaşam doyumu arasında negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu anlaşılmıştır. Buna göre bireylerin olumlu düşünceleri arttıkça yaşam doyumları artmakta, yaşam doyumlarının artması ise otomatik düşünceleri azaltmaktadır.. Literatürde, psikobiyolojik kişilik modeli ile otomatik düşüncelerin ilişkisini inceleyen çalışma olmasa da Kopala-Sibley ve Santor (2009)'un başka bir kişilik modeli ile yaptıkları çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmada, depresyon için risk faktörleri arasında değerlendirilen aşırı öz-eleştiri kişilik özelliği ile otomatik düşünceler arasında pozitif korelasyon olduğu görülmüştür. Buna göre, kişilik özelliklerinin, bir şekilde otomatik düşüncelerle ilişkili olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma kapsamında öncelikle cinsiyet ve medeni durum değişkenlerine göre hastaların yaşam doyumu, otomatik düşünceleri ve kişilik özelliklerinin farklılaşp farklılaşmadığı bağımsız örneklem için t testi ile incelenmiştir. Daha sonra hastaların yaşam doyumu, otomatik düşünceleri ve kişilik özellikleri arasındaki ilişki pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir. Son olarak; yaşam doyumunun bir yordayıcısı olarak otomatik düşünceler ve kişilik özellikleri regresyon analizi ile incelenmiştir. Yapılan analizlerin sonucunda cinsiyetlere göre yaşam doyumunda ve cinsiyetlere göre kişilik envanteri alt boyutları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Cinsiyetlere göre otomatik düşünceler ölçeğinin olumlu benlik ve yalnızlık/umutsuzluk alt boyutlarında anlamlı farklılık yokken olumsuz benlik ve uyumsuzluk/pişmanlık alt boyutları anlamlı farklılaştığı görülmüştür. Yapılan analiz sonucunda medeni duruma göre yaşam doyumunda anlamlı farklılık görülmemiştir. Yapılan analiz sonucunda; medeni duruma göre duygusal dengesizlik, dışa dönüklük, deneyime açıklık ve sorumluluk alt boyutlarında anlamlı farklılık yokken, yumuşak başlılık alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Yapılan analiz sonucunda medeni duruma göre otomatik düşünceler ölçeğinin olumsuz benlik, olumlu benlik ve

uyumsuzluk/pişmanlık alt boyutlarında anlamlı farklılık yokken yalnızlık/umutsuzluk alt boyutu anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Yapılan analizi sonucunda yaşam doyumu ile kişilik envanterinin dışa dönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk alt boyutları arasında pozitif yönlü, duygusal dengesizlik/nevrotizm alt boyutu arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Yapılan analizi sonucunda yaşam doyumu ile otomatik düşünceler ölçeğinin olumsuz benlik, yalnızlık/umutsuzluk ve uyumsuzluk/pişmanlık alt boyutları arasında negatif yönlü olumlu benlik alt boyutu arasında ise pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Yapılan regresyon analizinde; Duygusal dengesizlik/Neurotizizm kişilik özelliği yaşam doyumunu negatif yönlü; Dışa dönüklük, Deneyime açıklık, Yumuşak başlılık ve Sorumluluk kişilik özellikleri yaşam doyumunu pozitif yönlü yordamaktadır. Aynı zamanda yaşam doyumunu Otomatik Düşünceler Ölçeği'nin Olumlu benlik alt boyutu pozitif yönlü, Olumsuz benlik, Yalnızlık/umutsuzluk ve Uyumsuzluk/pişmanlık alt boyutları negatif yönlü yordamaktadır.

Araştırmada elde edilen bu bulgular ışığında aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

- Hastaların yaşam doyumuna yönelik programlar hazırlanıp, tedavi süreçlerini daha rahat atlatalmaları sağlanabilir.
- Yatılı servislerde kalan hastaların ihtiyaç uyduklarında tüm gün ulaşabilecekleri psiko-sosyal destek birimleri oluşturulabilir.
- Yalnızlık/umutsuzluk alt boyutlarında bekârların puanının evlilerden daha yüksek olduğu görülmüş bu sebeple gerek bekarlar gerekse evliler üzerine ayrı araştırmalar yapılması önerilebilir
- Yakınlarının da tedavi sürecine dâhil edilip bilinçlendirilmeleri ve destek olmaları sağlanabilir.

Not: Bu çalışma; Betül KARAMAN tarafından Dr. Öğr. Üyesi Ali Fuat YALÇIN danışmanlığında Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsünde 2019 yılında yapılan yüksek lisans tezinden yararlanılarak oluşturulmuştur.

EXTENDED ABSTRACT

**Exmiation of Personal Features Based to Adjectives
at Adults, Automatic Thoughts and Life Satisfaction**

*

Ali Fuat Yalçın - Betül Karaman
Necmettin Erbakan University

Life satisfaction is one of the very important phenomena that affect the psychological state of the individual. In experiencing positive or negative events in his life, they affect his behavior positively or negatively. When these behaviors that occur with life satisfaction are combined with their characteristics, the important attitude in individuals' lives also leads to behavioral behaviors. It can be expressed as a cognitive evaluation of how well the individual's life is or how he evaluates his life. Personality traits are one of the most important determinants of life satisfaction of individuals. In this context, personality traits are very important in terms of life satisfaction.

A lot of research has been done in the literature on which personality traits are effective in how much life satisfaction. By determining personality and behavior differences between happy and unhappy people, answers were sought regarding how personality affects life satisfaction.

On the other hand, automatic thoughts come as another factor affecting life satisfaction. Automatic thoughts can be expressed as instant evaluations. Such thoughts, which are formed without any effort or choice, often appear in distorted or exaggerated form. Automatic thoughts create an environment for the internal conflicts of people to occur and indirectly affect the life quality of the person negatively.

In the literature, personality traits have been discussed in terms of life satisfaction with different variables. On the other hand, there is scarcely any research in the literature regarding personality traits, life satisfaction and automatic thoughts. The lack of much research in the literature to examine the relationship between automatic thoughts and personality traits that have an important place in the life of the person is the most important factor in conducting this study. In this study, it was aimed to examine the relations-

hip between automatic thoughts, personality traits based on adjectives and life satisfaction levels in adults.

The study is of important to determine the relationship between life satisfaction, personality and automatic thoughts in adults. In this study, Life Satisfaction Scale, Automatic Thoughts Scale, and Adjective Based Personality Test questionnaires were applied. In this study, the Self-Reflexive Personality Test developed by Bacanlı, İlhan and Aslan in 2009, Kendall, Howard and Hays (1989) developed the Life Satisfaction Scale developed by Diener et al. The population of the study consisted of patients applied to and hospitalized in Internal Medicine and Surgery Polyclinics of Meram Faculty of Medicine Hospital, Konya Necmettin Erbakan University. The study group consisted of 360 persons who applied to internal medicine and surgical polyclinics of Meram Faculty of Medicine Hospital, Konya Necmettin Erbakan University. 131 of participants were male and 229 of them were female.

Within the scope of this study, first of all, it was examined by unpaired t test whether or not life satisfaction, automatic thoughts and personalities differed according to variables of gender and marital status. Then, the relationship between life satisfaction, automatic thoughts and personality of the patients was examined with Pearson correlation analysis. Finally, automatic thoughts and personality were examined as a predictor of life satisfaction by regression analysis. As a result of the analyses performed, there was no significant difference between sub-dimensions of life satisfaction according to the genders and personality inventory according to the genders. While there was no significant difference in the positive self-concept and loneliness/hopelessness subscales of the automatic thoughts scale according to gender, it was seen that negative self-concept and incompatibility/regret sub-dimensions differed significantly. According to the analysis performed, there was no significant difference in life satisfaction according to marital status. As a result of the analysis, while there was no significant difference in emotional instability (neuroticism), extroversion, openness to experience, and responsibility sub-dimensions according to marital status, there was a significant difference in peacefulness sub-dimension. As a result of the analysis, it was observed that there was no significant difference in negative self-concept, positive self-concept and incompatibility/regret sub-dimensions of automatic thoughts scale, while the loneliness/hopelessness sub-dimension differed significantly.

As a result of the analysis, a significant positive correlation was found between the life satisfaction and the extroversion, openness to experience, peacefulness and responsibility sub-dimensions of personality inventory and a negative correlation was found between emotional instability/neuroticism sub-dimension. As a result of the analysis, a negative relationship was found between the life satisfaction and the negative self-concept, loneliness/hopelessness and incompatibility/regret sub-dimensions of automatic thoughts scale and a positive relationship was found between positive self-concept sub-dimension. In the regression analysis performed; Emotional instability/Neuroticism Personality predicts life satisfaction negatively; and extroversion, openness to experience, peacefulness and responsibility personality predict life satisfaction positively. Meanwhile, life satisfaction is positively predicted by the positive self-concept sub-dimension of Positive Thoughts, negatively predicted by negative self-concept, loneliness/hopelessness and Incompatibility/regret sub-dimensions.

As a result of the findings, discussions and comments were made and necessary suggestions were given.

Kaynakça / References

- Allport, G. W. (1927). Concepts of trait and personality. *Psychological Bulletin*, 24(5), 284-293
- Aydın, G., ve Aydın, O. (1990). Otomatik düşünceler ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Psikoloji Dergisi*, 7(24), 51-55.
- Bacanlı, H., İlhan, T. ve Aslan, S. (2009). Beş faktör kişilik kuramına dayalı bir kişilik ölçeğinin geliştirilmesi: Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 261-279.
- Bailey, R. C., ve Miller, C. (1998). Life satisfaction and life demands in college students. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 26, 51-56.
- Beck A. T. (2015). *Bilişsel terapi ve duygusal bozukluklar*. İstanbul: Litera Yayıncılık
- Cüceloğlu D. (2013). *İnsan ve davranışı*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çeçen, A.R. (2007). Humor styles in predicting loneliness among Turkish university students. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 35, 835-844.
- Dağlı, A. ve Baysal, N. (2016). Yaşam doyumu ölçeğinin türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1250-1262.
- DeNeve, K. M., ve Cooper, H. (1998). The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 124(2), 197-229. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.2.197>

- Diener, E. (1984). Subjective wellbeing, *Psychological Bulletin*, 95(3) 542-575
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: progress and opportunities, *Social Indicators Research*, 31, 103-157.
- Diener, E. (2003). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index, *American Psychologist*, 55(1), 34-43
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. ve Griffin, S. (1985) The satisfaction with life scale, *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75
- Diener, E., Lucas, R. E., ve Oishi, S. (2002). Subjective wellbeing: The science of happiness and life satisfaction. C. R. Snyder ve S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology*, New York: Oxford University press, 63-73.
- Diener, E., Oishi, S. ve Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and Cognitive Evaluations Of life, *Annual Review of Psychology*, 54, 403-425
- Diener, E., Sandvik, E., Seidlitz, L. ve Diener, M. (1993). The relationship between income and subjective well-being: Relative or absolute?, *Social Indicators Research*, 28, 195-223
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. ve Smith, H. L. (1999). Subjective Wellbeing: Three Decades of Progress, *Psychological Bulletin*, 125(2),
- Eryılmaz, A ; Öğülmüş, S. (2010). Ergenlikte öznel iyi oluş ve beş faktörlü kişilik modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 189-203
- Fujita, F., Diener, E. , ve Sandvik, E. (1991). Gender differences in negative affect and well-being: the case for emotional intensity, *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(3), 427-434.
- Furnham, A., ve Cheng, H. (1997). Personality and happiness. *Psychological Report* <https://doi.org/10.2466%2Fpr0.1997.80.3.761>
- Gündoğar, D., Gül, S. S., Uşkun, E., Demirci, S., ve Keçeci, D. (2007). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunu yordayan etkenlerin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 10 (1), 14-27
- Hayes, N. (2013). *Psikolojiyi anlamak*, Çev. Pınar Şengözer, İstanbul: Optimist Yayınları
- Jung, C. Gustav (2005). Kişiliğin gelişimi. (Çev. A. Aydoğan). *Kişilik oluşumu ve sorunları*, İstanbul: İz Yayıncılık, 205-209
- Kaplan, H. (2014) *İş doyumunu yaşam doyumunu ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hastane ve Sağlık Kurumları Yönetimi Bilim Dalı, İstanbul.
- Kopala-Sibley, D.C. ve Santor, D. A. (2009). The mediating role of automatic thoughts in the personality–event–affect relationship, *Cognitive Behavior Therapy*. 38(3), 153-61 · September 2009.

- Korkmaz, S. (2006). *Üniversite öğrencilerinde depresyonun yordanması:sosyo demografik değişkenler, olumsuz yaşam olayları, algılanan beklentiler*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Lu L., ve Hu, C. H.(2005). Personality, leisure experiences and happiness, *Journal of Happiness Studies*, 6,325–342 <https://link.springer.com/journal/10902>
- Lucas, R. E., ve Fujita, F. (2000). Factors influencing the relation between extraversion and pleasant affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(6), 1039–1056. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.6.1039>
- McCrae, R. R., ve Costa, P. T. (1991). Positive and negative valence within the five-factor model, *Journal of Research in Personality*, 29, 443-460
- Morgan, C. T. (1991). *Psikolojiye giriş*. Çev. S. Karataş vd., Meteksan, 8. Baskı, Ankara,
- Özaydınlık, Ş (2014) *Evlü çiftlerin evlilik uyumu ile kişilik özellikleri ve romantik ilişkilerindeki sosyal ilişkinin incelenmesi*. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Özkan Ö. (2013). *İnternet kullanımıyla ilgili değişkenlerin cinsiyet, kişilik özellikleri, yaşam doyumu ve bağlanma stilleri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara:
- Plagnol A.C. ve Easterline R. (2008). Aspirations, attainments, and satisfaction: life cycle differences between american women and men *Journal of Happiness Studies*, 9(4), 601-619
- Robbins S. P. ve Judge T. A. (2013). *Örgütsel davranış*. (Çev: İ. Erdem). İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık
- Schimmack, U., Diener, E. ve Oishi, S. (2002). Life-satisfaction is a momentary judgment and a stable personality characteristic: The use of chronically accessible and stable sources, *Journal of Personality*, 70(3), 345-384.
- Sinanoglu B. (2016). *Lise son sınıf öğrencilerinin depresyon, anksiyete belirtileri ve olumsuz otomatik düşüncelerinin taranması*. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- Şimşek, E. (2011). *Örgütsel iletişim ve kişilik özelliklerinin yaşam doyumuna etkileri*, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir: Yayınlanmamış Doktora Tezi
- Tuzgöl-Dost, M. (2007). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun bazı değişkenlere göre incelenmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22), 132-143
- Tümkaya S., Çelik M. ve Aybek B. (2010). *Lise öğrencilerinde boyun eğici davranışlar, otomatik düşünceler, umutsuzluk ve yaşam doyumunun incelenmesi*, Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20(2), 77-94

Yetim, U. (2003). The impacts of individualism/collectivism, self-esteem, and feeling of mastery on life satisfaction among the Turkish university students and academicians. *Social Indicators Research*, 61(3), 297-317. <https://doi.org/10.1023/A:1021911504113>

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Yalçın, A. F. ve Karaman, B. (2020). Yetişkinlerde sıfatlara dayalı kişilik özellikleri, otomatik düşünceler ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(Eğitim ve Toplum Özel Sayısı), 5792-5817. DOI: 10.26466/opus.681101

Öğrencilerin Kodlamaya Yönelik Tutumları: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

DOI: 10.26466/opus.802939

*

Mustafa Serkan Abdüsselam* – **Mustafa Uzoğlu****

* Dr.Öğr.Üye., Giresun Üniversite, Eğitim Fakültesi, Giresun/Türkiye

E-Posta: mustafa.serkan@giresun.edu.tr

ORCID: [0000-0002-3253-7932](https://orcid.org/0000-0002-3253-7932)

** Prof.Dr., Giresun Üniversite, Eğitim Fakültesi, Giresun/Türkiye

E-Posta: mustafa.uzoglu@giresun.edu.tr

ORCID: [0000-0002-4346-5161](https://orcid.org/0000-0002-4346-5161)

Öz

Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin kodlamaya ilişkin tutumlarını ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Ölçme aracının maddeleri ile ilgili literatür taramasının ardından, on öğrenciye kodlamanın ne olduğu hakkında 1 adet açık uçlu soru sorulmuştur. Elde edilen verilerden yararlanılarak 55 maddelik beşli likert tipi madde havuzu oluşturulmuştur. Kapsam geçerliği sonucunda 53 maddeye düşürülen taslak ölçek toplam 8 okuldan 675 ortaokul 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Geliştirilen ölçeğin KMO değeri .96 ve Bartlett's testi değeri ise $\chi^2=8970,78$; $sd=1378$ ($p<.01$) olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin maddelerinin faktör yük değerlerinin .510 ile .831 şeklinde bir sıralamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Madde analizinde, tek faktörlü ölçekte yer alan 47 maddenin madde-toplam korelasyon katsayılarının .60 ile .76 arasında değiştiği, üst %27 ve alt %27 ortalama puanlar arasındaki farkların anlamlı olduğu görülmüştür. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise .93 olarak bulunmuştur. Faktör analizleri sonucunda 47 ölçek maddesinin bir faktörde toplandığı ve ölçeğin toplam varyansının %56.75'ini açıkladığı belirlenmiştir. Doğrulamalı faktör analizinin uyum indekslerine bakıldığında ölçeğin tek faktörlü kabul edilebilir uyum düzeyine sahip olduğu bulunmuştur. Bu çalışmada geliştirilen kodlama tutum ölçeğinin yapılacak araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kodlama, kodlamaya ilişkin tutum, ortaokul öğrencileri, tutum, ölçek geliştirme.

Students' Attitudes Towards Coding: A Study of Scale Development

*

Abstract

The aim of this study is to develop a valid and reliable measurement tool that measures the attitudes of secondary school students towards coding. The literature related to the items of the measurement tool was scanned, and one open-ended question was asked about what coding means to the ten students about the coding. By using the data obtained, 5-point Likert-type pool with 55 items was created. Factor load values of the items of the scale showed a distribution between .510 and .831. As a result of the content validity, the draft scale which was reduced to 53 items was applied to the 5th, 6th, 7th and 8th grade students in 675 secondary schools from a total of 8 schools. The KMO value of the developed scale is ,96 and the Bartlett's test value is $\chi^2 = 8970.78$; $sd = 1378$ ($p < ,01$). In item analysis, item-total correlation coefficients of 47 items in single-factor scale ranged from .60 to .76, with differences between the average scores of the upper 27% and the lower 27%. The Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale was found to be .93. As a result of factor analysis, it was determined that 47 items were collected in one factor and explained 56.75% of the total variance of the scale. According to the confirmatory factor analysis, when the fit indices were examined, it was found that the single factor structure of the scale had an acceptable compliance level. It is thought that the coding attitude scale developed in this study will contribute to the researches.

Keywords: Coding, attitude towards coding, middle school students, Attitude, scale development

Giriş

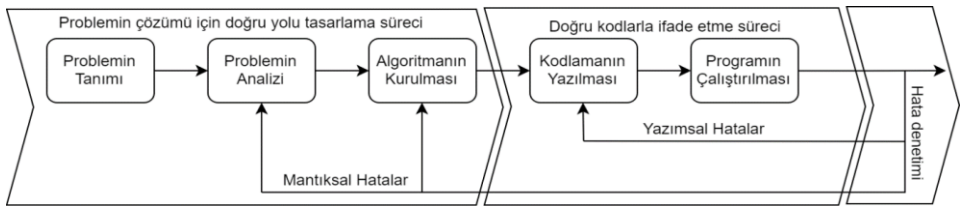
Çağımızda bilişim teknolojilerinin eğitim alanında daha fazla rol almasıyla günümüz öğrencilerinin bilgisayar okuryazarı olmaları beklenilmektedir (Sayın ve Seferoğlu, 2016). Öğretim süreçlerinde bilişim teknolojisi araçlarının kullanılması ve öğrencilerin kendi ürünlerini bu teknolojileri kullanarak üretebilmeleri (Demirer ve Sak, 2015), meraklı ve istekli öğrencileri bilgisayar sistemlerinin nasıl çalıştığını anlamaya yönlendirmiştir (Sayın ve Seferoğlu, 2016). Böylece öğrenciler 21.yy. becerileri kazanırken, ileride karşılaşacakları problemlerin üstesinden gelebilecekleri yeni fırsatlar elde edebileceklerdir (Demirer ve Nurcan, 2016). Bilişim öğretimi içerisinde programlama öğretiminin, öğrencilerin birçok becerisine katkı sağladığı bilinmektedir (Begosso ve da Silva, 2013). Programlama, özellikle öğrencilerin mantıksal düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmektedir (Sayın ve Seferoğlu, 2016). Bu nedenle birçok ülke 21.yy. becerilerinden olan bilgi-işlemsel düşünme becerisi kazandırmak adına müfredatlarını güncellemekte ve eğitim-öğretim ortamlarına programlama ve kodlama öğretimini dâhil etmektedir (Demir ve Seferoğlu, 2017; Lye ve Koh, 2014; Yağcı, 2018). Ülkelerden bazıları müfredatlarında “programlama” başlığını kullanırken; bazıları ise “bilgi-işlemsel düşünme”, “algoritma”, “kodlama” ya da “robotik” başlıkları kullanmaktadır (Balanskat ve Engelhardt, 2014). Müfredatlardaki başlıklar değişse de içerikte bilgi-işlemsel düşünme akademik bir beceri olarak kazandırılmasının hedeflendiği görölmüştür (Sayın ve Seferoğlu, 2016). Öğrencilerin bilgi-işlemsel becerilerini geliştirmek amacıyla çeşitli programlama ve kodlama etkinlikleri, STEM etkinliklerinin de içine yerleştirilmiş (Tackle, 2019), böylece tüm öğretim süreci mühendislik teması altında robotik çalışmalarla da uygulamalı hale dönüştürölmüştür (Eguchi, 2014).

Ülkelerin kabul ettikleri müfredatlarında kullandıkları isimler farklılaşsa da temelde öğrencilerin mantıksal düşünme, problem çözme ve kodlama becerilerini destekleyen bir öğrenme alanı oluşturulmaya odaklanılmış (Sayın ve Seferoğlu, 2016) böylece öğrencinin bilgi-işlemsel düşünme becerilerine katkı sağlanması amaçlanmıştır (Demir ve Seferoğlu, 2017; Yağcı, 2018). Günümüzde okul uygulamaları yanında, akademik alanda da bilgi-işlemsel düşünme becerilerine odaklandığı görölmektedir. Araştırmalar kapsamında bilgi-işlemsel düşünme, analitik düşünme, mantıksal düşünme, program-

lama ve akademik başarı arasında pozitif ilişkiler olduğunu gösteren akademik çalışmalar söz konusudur (Baratè, Ludovico ve Mangione, 2016; Sebetci ve Aksu, 2014; Yünkül, Durak, Çankaya ve Mısırlı, 2017). Yine blok tabanlı kodlama uygulamalarının problem çözme (Begosso ve da Silva, 2013), mantıksal ve matematiksel düşünmeyi geliştirme (Taylor, Harlow ve Forret, 2010) üzerinde olumlu etkisi olduğunu gösteren araştırma bulguları bulunmaktadır. Bir grup araştırmacı da (Barendsen ve ark. 2015; Brown, Mongan, Kusic, Garbarine, Fromm ve Fontecchio, 2008). programlama öğrenimi ile problem çözme becerisinin birbirileri üzerine etkilerini incelemiştir

Program ve kodlama, öğrenci dünyasına yeni giren kavramlar olmasa da, teknolojideki yeniliklerle birlikte bu kavramların anlamları genişlemiştir. Öğrenci açısından bakıldığında program öğrencinin yapacağı etkinlikleri düzenleyen, günlük olarak izlemesi gereken adımları listeleyen bir yönerge olarak düşünülebilir. Fakat bilgisayar dilinde program, tespit edilen problemin çözümüne yönelik geliştirilmiş algoritmayla öngörülen adımları izleyen işlemciyi eyleme geçiren yapının tümünü kapsamaktadır (Yaşar, 2014). Oluşturulan yapı programlama olarak tanımlanabilir.

Öğrenciler kodlamayı, sınav esnasında, sınav sorularına verdikleri yanıtları cevap kâğıdına işaretleme eylemi olarak ifade etmektedirler. Bilgisayar dilinde ise kodlama, bir problemin çözümüne yönelik tasarlanan adımlar (öngörülen algoritma) çerçevesinde, söz konusu programlama diline özgü olarak kullanılan kod bloklarını ya da kod metinlerini ifade etmektedir (Yükseltürk ve Üçgel, 2018). Dolayısıyla programlama, kodlamayı da kapsayan çeşitli bilişsel beceriler gerektirmektedir (Lye ve Koh, 2014). Programın oluşturabilmesi için kodlama gerçekleştirilmelidir. Bu süreci kolaylaştırmak ve basitleştirmek adına önce programın algoritmasının kurulması gereklidir. Şekil 1’de program oluşturma süreci görselleştirilmiştir.



Şekil 1. Program oluşturma süreci.

Programlama öğretiminin tarihçesi incelendiğinde, 1960'lı yıllarda Logo programlama dili ile kullanıma başlandığı görölmektedir. Günden güne programlama öğrenmeye olan ilginin artması, code.org gibi organizasyonların düzenlenmesine ve Scratch gibi programlama araçlarının hızla yaygınlaşmasına neden olmuştur (Moreno-León, Robles ve Román-González, 2015). Türkiye'de 2012 yılından itibaren bu içerikler ortaokullarda Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi ile öğretilmeye başlanmıştır. Blok kodlamayı temel alan Scratch'ın sağladığı kolay arayüzle kodlama yapma kolaylaştırılmıştır. Kodlamanın kolaylaşması öğrencilerin derse olan ilgisini ve motivasyonlarını arttığından (Howland ve Good, 2015) ortaokullarda bu ders kapsamında Scratch kullanımı yaygınlaşmıştır (Brennan ve Resnick, 2013; Çatlak, Tekdal ve Baz, 2015). Güncel araştırmalar blok tabanlı kodlama ve STEM eğitimi kapsamında öğretmenlerin de kodlama ve programlamayla ilgili bilgi sahibi olmaları, hatta hâkim olmaları gerektiğini göstermektedir (Guenaga, Mencia, Garaizar ve Eguíluz, 2017; Love, Winter, Corritore ve Faimon, 2016).

Özetle programlamanın daha özelde kodlama öğretiminde, blok kodlamayı temel alan yazılımların kullanılmasının avantaj sağladığı, öğretimi kolaylaştırdığı, dolaylı olarak öğrencilerin farklı düşünme becerileri geliştirmeleri üzerinde olumlu etkisinin olduğu söylenebilir. Bu etkide, öğrencilerin kodlamaya karşı görüşleri, sevip sevmemeleri, daha genel bir ifade ile tutumları önem teşkil etmektedir. Öğrenci tutumları, uygulamada ne yapacakları hakkında fikir edinilmesinde, öğrenme süreci ve sonrasında elde edecekleri kazanımlardan fiziksel ve zihinsel olarak nasıl etkilenecekleri, kodlama başarı durumlarının yordanmasına rehberlik edeceklerinden önemlidir (Fritz, 2008). Öğrenme konusu ya da durumuna ilişkin tutumun öğrencinin performansını etkilediği bilindiğinden (Kind, Jones ve Barmby, 2007) Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi içeriğinde yer alan blok kodlamaya ilişkin öğrencilerin tutumlarının belirlenmesinin önemli olduğu, bu nedenle kodlama tutum ölçeğinin geliştirilmesi zaruri görölmüştür. Konuyla ilişkili son zamanlarda eğitsel bilgisayar oyunlarına yönelik ölçek geliştirilmiş olsa da (Keçeci, Alan ve Zengin, 2016), kodlama becerilerinin özellikle STEM eğitiminde önemli olduğu da göz önünde bulundurularak öğrencilerin kodlamaya ilişkin tutumlarını ölçen bir araca ihtiyaç duyulduğu öngörölmüştür. Bu çalışmada, bu ihtiyacın karşılanması ve alan yazındaki bu eksikliğin giderilmesine katkı sağlamak amacıyla kodlamaya karşı tutum ölçeğinin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin kodlamaya karşı tutumlarını ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir kodlama tutum ölçeği geliştirmektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu tarama çalışmasında ortaokul öğrencilerinin kodlamaya karşı tutumlarını geçerli ve güvenilir bir şekilde ortaya koyabilecek tutum ölçeği geliştirmek amaçlanmıştır. Çalışmada, tutum ölçekleri içerisinde yaygın olarak kullanılan Likert tipi tutum ölçeği modeli benimsenmiştir. Likert tipi tutum ölçeği ölçekler içerisinde en yaygın olarak kullanılanıdır. Bu ölçek tipinde bireylerin verilen ifadelerle katılıp katılmama durumu sorgulanmaktadır (Karagöz, 2017).

Örnekleme

Kodlamaya karşı tutum ölçeği, bilişim teknolojileri ve bilgisayar dersi kapsamında kodlama eğitimi alan ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri için geliştirilmiştir. Ortaokul düzeyinde farklı sınıflardan toplam 675 öğrenci araştırmaya veri sağlamıştır. Katılımcıların belirlenmesinde tabakalı amaçsal örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntemde araştırmacılar, ihtiyaç duyulan veriye ulaşabileceklerini düşündükleri örnekleme çalışmaları (Fraenkel ve Wallen, 2003). İncelenen çalışmalarda amaçsal örneklemenin tercih edildiği araştırmaların rastgele seçim yoluyla gerçekleştirilen örneklemlerden ulaşılan veriler kadar verimli neticeler ortaya koyduğunu göstermektedir (Seale, Gobo, Gubrium ve Silverman, 2007).

Verilerin Toplanması

2018-2019 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilen bu çalışmada, ölçek geliştirme sürecinde veriler iki aşamada toplanmıştır. Birinci aşamada 5, 6, 7 ve 8. Sınıflarda öğrenimleri süren 338 öğrenciden toplanan veriler (çalışma grubu 1) ölçeğin faktör yapısının tespitinde, 337 öğrenciden (çalışma grubu 2) ikinci turda toplanan veriler ise elde edilen faktör yapısının doğrulanmasında kullanılmıştır. Hem açımlayıcı hem de doğrulayıcı faktör analizlerinde kullanılan gruplara ait betimseller Tablo 1 ve 2'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma grubu 1'in sınıflara göre dağılımı

Sınıf Düzeyi	5	6	7	8	Toplam
Öğrenci sayısı	90	111	75	62	338
Yüzde	27	33	22	18	100

Tablo 1, 5. sınıftan 90 (%27), 6. sınıftan 111 (%33), 7. sınıftan 75 (%22) ve 8. sınıftan 62 (%18) olmak üzere toplam 338 kişinin bulunduğunu göstermektedir. 338 öğrencinin 163'ü erkek, 175'ise bayanlardan oluşmaktadır.

Çalışma grubu 2'yi oluşturan öğrenci sayısı 5, 6, 7 ve 8. sınıflardan meydana gelen 337 kişiden oluşmaktadır. Çalışma grubu 2, çalışma grubu 1'den elde edilen kodlamaya karşı tutum ölçeğinin faktör yapısının onaylanıp onaylanmadığını göstermek için kullanılmıştır. Bunun için çalışma grubu 1 öğrencilerinden kodlama tutum ölçeğinden elde edilen veriler üzerine doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Tablo 2 çalışma grubu 2'yi oluşturan öğrencilerin sınıflara göre dağılımının frekans ve yüzdesini göstermektedir.

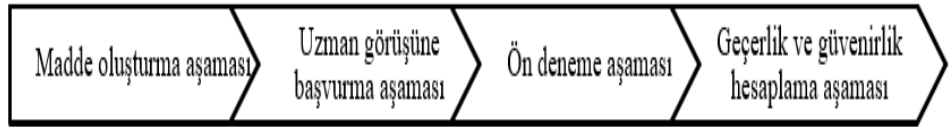
Tablo 2. Çalışma grubu 2'nin sınıflara göre dağılımı

Sınıf Düzeyi	5	6	7	8	Toplam
Öğrenci sayısı	89	112	74	62	337
Yüzde	27	33	22	18	100

Tablo 2, 5. sınıftan 89 (%27), 6. sınıftan 112 (%33), 7. sınıftan 74 (%22) ve 8. sınıftan 62 (%18) olmak üzere toplam 337 kişinin bulunduğunu göstermektedir. 337 öğrencinin 168'i erkek, 169'u ise bayanlardan oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi

Literatür incelendiğinde ölçek geliştirme sürecinin birbirini takip eden aşamalardan meydana geldiği görülmektedir. Genellikle ölçme araçlarının geliştirilmesinde izlenen yolun aşağıdaki gibi olacağı görülecektir (Balcı, 2010; Bozdoğan, 2014, 2016; Bozdoğan ve Öztürk, 2008; Bozdoğan ve Uzoğlu, 2012; Karasar, 2012; Şeker ve Gençdoğan, 2006; Tyler, 1971; Yurdugül, 2005).



Şekil 2. Ölçme araçlarının geliştirilmesinde izlenen yollar.

Madde oluşturma aşamasında ölçeğin nasıl hazırlanması gerektiği ile ilgili önceden yapılan çalışmalarda kullanılan ölçme araçları incelenmiş, eş zamanlı olarak bilgisayar dersi kapsamında kodlama eğitimi alan 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden kodlamanın ne olduğuyla ilgili açık uçlu sorular ile veri toplanmıştır. Öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar ve literatür dikkate alınarak 55 sorudan oluşan taslak ölçek araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Maddeler hazırlanırken: Maddelerin mümkün olduğunca eşit sayıda pozitif ve negatif ifade içermesine, basit ve anlaşılır olmasına, maddelerin çok fazla yargı/düşünce/duyuş içermemesine özen gösterilmiştir.

Geliştirilen taslak ölçeğin kapsam geçerliğini sağlamak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Yapılan çalışmada iki bilgisayar öğretmeni, iki bilgisayar öğretmenliğinde görev yapan öğretim üyesi, bir fen eğitimcisi ile bir eğitim bilimci öğretim üyesinin düşüncelerine başvurulmuştur. Bu uzmanlar ölçek maddelerinin kodlamaya karşı tutumu ölçüp ölçmediği ve dil kurallarına uygunluğunu incelemişlerdir. Uzman görüşleri doğrultusunda toplam 55 maddeden oluşan madde havuzundan 53 maddenin uygunluğu tespit edilmiş; uzmanlar bazı maddeler üzerinde düzeltmeler yapılmıştır. Böylece hazırlanan ölçme aracının kapsam geçerliği oluşturulmak istenmiştir.

Ön deneme aşamasında kodlamayla ilgili hazırlanan taslak, ortaokul öğrencilerinden oluşan 20 kişilik gruba uygulanmıştır. Öğrencilerin ölçeği cevaplama süresi belirlenmiş, ölçek maddelerinin anlaşılabilirliği kontrol edilerek eksikliklerin olup olmadığı incelenmiş ve ölçek üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ön deneme de 31 pozitif ve 22 negatif maddeden meydana gelen toplam 53 madde beşli Likert tipinde hazırlanmış ve maddelerin dereceleri; 1 "Hiç Katılmıyorum", 2 "Katılmıyorum", 3 "Kararsızım", 4 "Katılıyorum" ve 5 "Tamamen Katılıyorum" şeklinde kategorize edilmiştir. Adayların verdiği cevaplar puanlanırken, negatif maddelere verilen yanıtlar ters çevrilmiştir. Geliştirilen taslak ölçek Ocak 2018'de Giresun İl merkezinde amaçlı tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak tespit edilen 8 ortaokulun 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Kodlama tutum ölçeği kullanılarak öğrencilerden elde edilen veriler SPSS 23 ve AMOS 22 programları kullanılarak analiz edilmiştir. Kodlama tutum ölçeğinden elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğu KMO testi ile test

edilmiş ve daha sonra uygun olduğu belirlenince faktör analizi yapılarak ölçeğin yapısı belirlenmeye çalışılmıştır. Ölçeğin faktör sayısını ortaya çıkarmak maksadıyla, faktör analizi tekniklerinden döndürülmemiş ve asal eksenlere göre döndürülmüş (varimax rotated) temel bileşenler analizlerinden faydalanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesinde açıklayıcı faktör analizi kullanılarak ölçeği oluşturan maddeler belirlenirken madde öz değer yükünün 1 ve değerinin en az .30 olması önemlidir (Büyüköztürk, 2005). Ölçeğin iç tutarlılık kat sayısı olan Cronbach Alpha'ya bakılarak güvenilirlik saptanmaya çalışılmıştır. Kodlama tutum ölçeğindeki maddelerin ayırt etme derecelerini ortaya çıkarmak için madde-toplam test korelasyonları hesaplanmış ve ölçek faktörlerinin ortaya çıkarılmasında da faktör özdeğer hesaplamaları gerçekleştirilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi ile belirlenen yapının doğruluğu AMOS 22 paket programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi ile model uyumuna bakılmıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamında geliştirilen ölçeğin güvenilirlik ve geçerlilik hesaplamaları bu bölümde sunulmuştur.

Güvenirlik Hesaplama Aşaması

Ölçek geliştirmede öncelikle güvenilirlik incelenir daha sonra geçerlilik çalışması yapılır. Bunun nedeni güvenilir olan ölçek geçerli olabilir anlayışına dayanmaktadır (Bindak, 2005). Ölçeğin iç tutarlılığını saptamak için alt-üst grup ortalamaları farkına ve korelasyonu incelenir.

Alt-Üst Grup Ortalamaları Farkına Dayalı Madde Analizi: Ölçekteki maddelerin ayırt edicilikleri saptanırken, maddeler birer birer temel alınarak üst grup ve alt grup ölçek puanlarının ortalamalarındaki farkın anlamlılığıyla ilgili t değerine bakılmıştır. Bu bağlamda tutum puanlarının toplamı en büyükten en küçüğe doğru sıraya konulmuştur. Alt ve üst gruplar tüm ölçeğin %27'sini içeren 91'er adaydan meydana gelmiştir. Aşağıdaki Tablo 3 ölçeğin alt % 27 ve üst %27' lik grupların madde ortalamaları için t-testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 3. Ölçeğin Alt % 27 ve Üst %27' lik Grupların Madde Ortalamaları İçin t-Testi Sonuçları

No	Grup	N	\bar{x}	t	p	No	Grup	N	\bar{x}	t	p
M1	Üst	91	2,34	-17,183	,000	M28	Üst	91	2,60	-15,909	,000
	Alt	91	4,67				Alt	91	4,78		
M2	Üst	91	2,38	-16,824	,000	M29	Üst	91	2,69	-12,216	,000
	Alt	91	4,65				Alt	91	4,62		
M3	Üst	91	2,24	-15,017	,000	M30	Üst	91	2,70	-15,307	,000
	Alt	91	4,47				Alt	91	4,86		
M4	Üst	91	2,99	-11,584	,000	M31	Üst	91	2,79	-15,094	,000
	Alt	91	4,78				Alt	91	4,88		
M5	Üst	91	2,62	-12,997	,000	M32	Üst	91	2,69	-13,791	,000
	Alt	91	4,63				Alt	91	4,73		
M6	Üst	91	2,83	-12,727	,000	M33	Üst	91	2,47	-16,116	,000
	Alt	91	4,74				Alt	91	4,79		
M7	Üst	91	2,73	-8,285	,000	M34	Üst	91	2,70	-11,058	,000
	Alt	91	4,18				Alt	91	4,54		
M8	Üst	91	2,51	-11,663	,000	M35	Üst	91	2,86	-14,389	,000
	Alt	91	4,46				Alt	91	4,85		
M9	Üst	91	3,02	-8,007	,000	M36	Üst	91	2,57	-12,629	,000
	Alt	91	4,46				Alt	91	4,55		
M10	Üst	91	2,84	-10,942	,000	M37	Üst	91	2,46	-18,249	,000
	Alt	91	4,69				Alt	91	4,78		
M11	Üst	91	3,54	-7,547	,000	M38	Üst	91	2,21	-15,161	,000
	Alt	91	4,64				Alt	91	4,52		
M12	Üst	91	2,51	-13,380	,000	M39	Üst	91	2,60	-13,434	,000
	Alt	91	4,62				Alt	91	4,60		
M13	Üst	91	3,03	-11,719	,000	M40	Üst	91	2,20	-11,091	,000
	Alt	91	4,80				Alt	91	4,13		
M14	Üst	91	2,40	-11,245	,000	M41	Üst	91	2,73	-11,586	,000
	Alt	91	4,25				Alt	91	4,60		
M15	Üst	91	2,56	-14,104	,000	M42	Üst	91	2,46	-16,797	,000
	Alt	91	4,71				Alt	91	4,73		
M16	Üst	91	2,68	-13,992	,000	M43	Üst	91	2,66	-7,287	,000
	Alt	91	4,71				Alt	91	4,02		
M17	Üst	91	2,90	-9,815	,000	M44	Üst	91	2,58	-13,005	,000
	Alt	91	4,44				Alt	91	4,62		
M18	Üst	91	2,82	-12,982	,000	M45	Üst	91	2,80	-7,123	,000
	Alt	91	4,76				Alt	91	4,25		
M19	Üst	91	2,95	-12,832	,000	M46	Üst	91	2,51	-9,408	,000
	Alt	91	4,77				Alt	91	4,20		
M20	Üst	91	2,58	-14,979	,000	M47	Üst	91	2,92	-9,204	,000
	Alt	91	4,76				Alt	91	4,58		
M21	Üst	91	2,60	-14,055	,000	M48	Üst	91	2,42	-14,945	,000
	Alt	91	4,73				Alt	91	4,63		
M22	Üst	91	2,48	-15,905	,000	M49	Üst	91	2,35	-15,299	,000
	Alt	91	4,81				Alt	91	4,71		
M23	Üst	91	2,37	-15,373	,000	M50	Üst	91	2,34	-15,208	,000
	Alt	91	4,67				Alt	91	4,61		
M24	Üst	91	2,44	-18,213	,000	M51	Üst	91	2,88	-7,769	,000
	Alt	91	4,86				Alt	91	4,29		
M25	Üst	91	3,04	-12,097	,000	M52	Üst	91	3,04	-6,540	,000
	Alt	91	4,79				Alt	91	4,23		
M26	Üst	91	2,51	-15,783	,000	M53	Üst	91	2,55	-10,944	,000
	Alt	91	4,79				Alt	91	4,45		
M27	Üst	91	2,88	-12,809	,000						
	Alt	91	4,82								

Tablo 3 madde ortalamaları için t-testi sonuçlarına göre ölçeğin tüm maddeleri için alt ve üst grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($p < .05$). Dolayısıyla bu sonuca dayanarak hiçbir madde ölçekten çıkarılmamıştır.

Madde-Toplam Puan Korelasyonu: Ölçekteki 53 maddenin her birinin ayırt ediciliği diğer ifadeyle madde toplam korelasyonu incelenmiştir. Maddelerin puanlarının sıralanmış haliyle ölçeğin toplam puanı ile ilgili ilişki Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Ölçeğin Madde Analizi Sonuçları

No	Madde Toplam Korelasyonu	No	Madde Toplam Korelasyonu	No	Madde Toplam Korelasyonu
M1	,833	M19	,727	M37	,847
M2	,837	M20	,787	M38	,804
M3	,799	M21	,773	M39	,759
M4	,714	M22	,812	M40	,717
M5	,780	M23	,801	M41	,716
M6	,743	M24	,845	M42	,797
M7	,582	M25	,726	M43	,543
M8	,722	M26	,780	M44	,756
M9	,599	M27	,719	M45	,509
M10	,681	M28	,789	M46	,658
M11	,446	M29	,701	M47	,563
M12	,745	M30	,750	M48	,814
M13	,722	M31	,771	M49	,820
M14	,697	M32	,725	M50	,812
M15	,787	M33	,790	M51	,557
M16	,755	M34	,659	M52	,495
M17	,628	M35	,752	M53	,670
M18	,753	M36	,761		

Maddelerin puan dizisi ile ölçeğin toplam puanı arasındaki ilişkileri incelendiğinde her bir madde için değerlerin ,6’dan büyük ve pozitif yönlü olduğu belirlenmiştir. Gerçekleştirilen madde analizi ile madde-toplam korelasyonları baz alınarak, ölçek maddelerinin güvenilirlikleri tespit edilmiştir. Korelasyon katsayısı $r \geq .40$ için çok iyi bir madde ve $.30 \leq r \leq .39$ için iyi derecede bir maddedir (Büyüköztürk, 2005). Tablo 4 incelendiğinde araştırmada geliştirilen ölçeğin t değerleri anlamlı olup, tüm katsayılar ,60-766 arasında değişmektedir. Bu nedenle de ölçekten herhangi bir madde çıkarılmamıştır.

Geçerlik Hesaplama Aşaması

Gerçekleştirilen çalışmada bu kademede ölçeğin yapı geçerliği analiz edilmiştir. Faktör Analizinin yapılabilmesi için başlıca koşul Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Barlett testi yapılmış ve sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Ölçeğin Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm ve Barlett's Test Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin		.956
	Ki-Kare	8970,781
Bartlett's Test	sd	1378
	p	.000

*p<.001

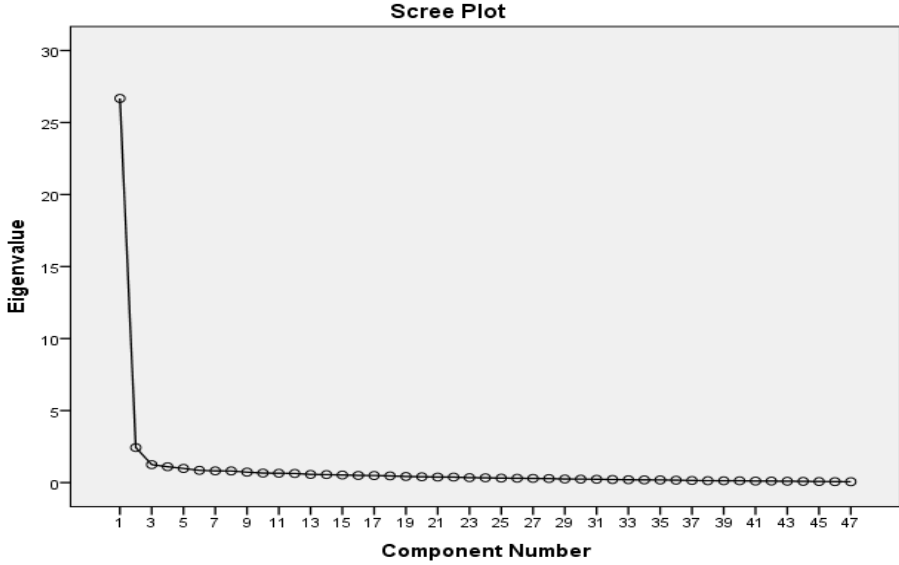
Kaiser-Mayer-Olkin (KMO), örneklemin ve ölçek maddeleri arasındaki ilişkinin uyumu ile ilgili bir değerdir. Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) sayısının .60'tan büyük olması kabul edilebilir olarak ifade edilebilir olarak ifade edilmektedir. Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) değerlerinin büyük çıkması, Barlett değerlerinin de büyük çıkmasını sağlayacaktır. Böylece ikisinin de büyük olması faktör analizi için uygulanabilirliği ve maddeler arasındaki ilişki değerlerinin büyük olduğunu ortaya koyacaktır (Şeker, Deniz ve Görgeç, 2004). Ölçeğin Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) değerinin .956, Barlett testi anlamlılık değerinin p<.05 olduğu belirlenmiştir. Bu değer faktör analizi için uygulanabilirliğin ve maddeler arasındaki ilişkinin anlamlı olduğunu ifade etmektedir.

Yapılan faktör analizi sonucunda tutum ölçeğinde yer alan maddelerden ortak faktör varyans değerleri düşük olmadığı gözlenmektedir. Aşağıdaki Tablo 6'da tutum ölçeğinde yer alan maddelerin ortak faktör varyans değerleri verilmiştir.

Tablo 6. Ölçeğin Maddelerin Ortak Faktör Varyans Değerleri

Maddeler	Faktör Ortak Varyansı	Maddeler	Faktör Ortak Varyansı	Maddeler	Faktör Ortak Varyansı	Maddeler	Faktör Ortak Varyansı	Maddeler	Faktör Ortak Varyansı	Maddeler	Faktör Ortak Varyansı
M1	.809	M10	.590	M19	.736	M28	.726	M37	.776	M46	.735
M2	.831	M11	.722	M20	.742	M29	.634	M38	.787	M47	.301
M3	.728	M12	.685	M21	.715	M30	.706	M39	.712	M48	.741
M4	.719	M13	.650	M22	.741	M31	.748	M40	.750	M49	.726
M5	.747	M14	.623	M23	.717	M32	.650	M41	.634	M50	.777
M6	.697	M15	.695	M24	.768	M33	.749	M42	.710	M51	.292
M7	.510	M16	.667	M25	.634	M34	.654	M43	.292	M52	.677
M8	.592	M17	.711	M26	.717	M35	.806	M44	.686	M53	.608
M9	.513	M18	.760	M27	.726	M36	.680	M45	.712		

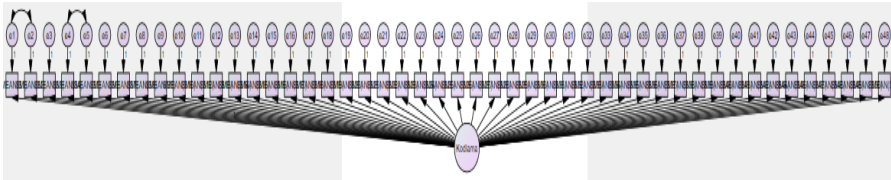
Faktör analizinde büyük öneme sahip olan faktör yük değerleridir. Büyük-köztürk (2005), maddelerin faktör yük değerleri .45 ya da daha büyük olması iyi bir değer gösterdiği ifade edilmektedir. Bu nedenle 43., 47. ve 51. maddeler faktör yük değerleri .45 değerinden küçük olmalarından dolayı ölçekten çıkarılmışlardır. Böylece ölçekte yer alan maddelerin ortak faktör varyanslarının .510-.831 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu duruma göre, maddelerin ortak faktör varyanslarının yüksek değerde olduğu ifade edilebilir. Ayrıca Temel bileşenler matrisi (Component Matrix) incelendiğinde 11., 45. ve 52. maddelerin binişik maddeler olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Böylece ölçekteki 47 maddenin toplam varyans değerleri incelendiğinde analize alınan maddelerin tek faktör altında toplanması durumunda açıkladıkları varyansın %56.753 olduğu belirlenmiştir. Öz değer çizgi grafiğine bakıldığında (Grafik 1) öz değer çizgisinde birinci faktörden sonra yüksek ivmeli bir düşüş belirlenmiştir. Bu sonuç, ölçeğin bir faktöre sahip olacağını ortaya çıkarmaktadır.



Grafik 1. Ölçeğin Maddelerin Ortak Faktör Varyans Değerleri

Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve üzerinde olması ölçek tek faktörlü olması için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2005) ölçeği oluşturan tek faktörün açıkladığı toplam varyans % 56,75'dür. Çalışmanın güvenilirlik analizi yapılarak güvenlik katsayısı Cronbach Alfa $\alpha = .93$ olarak belirlenmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda belirlenen bir faktörün doğruluğunu test etmek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda önerilen modifikasyon indeksleri incelenmiş ve ki-kare istatistiğini en çok düşüren "e1 ve e2", "e4 ve e5" maddeleri arasında gerekli modifikasyonlar yapıldıktan analiz tekrar edilmiştir. Kalan 47 maddeye dair analiz sonucu ortaya çıkan model Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. Ortaokul öğrencilerinin kodlamaya karşı tutumlarını ölçmek için geliştirilen ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analiz Modeli (Standartlaştırılmış Değerler)

Ölçeğin tek faktörlü yapısı ile ilgili uyum indekslerine bakılmıştır ve analiz sonucunda elde edilen modelin uyum indeksleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. DFA Sonucunda Elde Edilen Uyum Değerleri .

χ^2	sd	χ^2/sd	RMSEA	GFI	CFI	IFI
3359,735	1079	3,117	,079	,590	,745	,747

Tablo 7 incelendiğinde, doğrulamalı faktör analizi (DFA) sonucunda elde edilen Ki-kare ve serbestlik derecesi değerlerinin $\chi^2=3359,735$ (sd=1079, $p<.01$) olduğu görölmektedir. DFA sonucu, $\chi^2/sd=3,117$ oranı elde edilmiştir. Bu oran seçilen örneklemden elde edilmekte olup, değerin 3’ün altında çıkması mükemmel uyumu göstermektedir (Sümer, 2000). Bu oranın 5’in altında çıkması uyumun iyi olduğu anlamı taşımaktadır (Karagöz, 2017). Bu araştırmada elde edilen DFA sonucu model ile veri arasındaki uyumun iyi olduğunu gösterdiği söylenebilir.

DFA’da en yaygın kullanılan uyum eksikliği indekslerinden birisinin RMSEA (rootmeansquareerror of approximation) olduğu söylenebilir (Durkan, 2017). RMSEA sayısının .05’den küçük oluşu model uygunluğu seviyesinin iyi derecede olmasını, .08 sayısının da kabul edilebilir değere sahip olduğunu göstermektedir (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Muller, 2003; Kumlu, Kumlu ve Yürük, 2017). Çalışmamızda RMSEA değeri .079 olarak belirlenmiştir. Bu değer de Kabul edilebilir düzeydedir.

Doğrulamalı Faktör Analizi Açımlayıcı Faktör Analizi ile ortaya çıkarılan faktörlerin, hipotezle belirlenmiş faktör yapısına uygunluğunu test etmek için kullanılmaktadır (Aytaç ve Öngen, 2012). Bu bağlamda, ortaokul öğrencilerinin kodlamaya karşı tutum ölçeğinin tek faktörden oluştuğu onaylanmıştır. Açımlayıcı ve doğrulamalı faktör analizleri sonucunda ölçekte 47 madde kalmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Ortaokul öğrencilerinin kodlamaya ilişkin tutumlarını ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesini amaçlayan bu çalışmada başlangıçta 53 maddeden oluşturulan taslak tutum ölçeği 675 öğrenciye uygulanmış ve 47 madde içeren bir ölçek geliştirilmiştir. Kırk yedi maddeye uygulanan KMO değerleri .956 ve Bartlett testi anlamlılık değerleri ise $p<.05$ dir. Bu sayı “çok

iyi” olarak nitelendirilmektedir (Field, 2002). Sonuç olarak, veriler üzerine uygulanan faktör analizinin güvenilir değerler ortaya koyduğu ifade edilebilir. Ölçeğin maddelerinin toplam varyans değerlerine bakıldığında analiz edilen 47 maddenin tek faktörde toplandığı, bu faktörün de varyansı %56.75’ni açıkladığı belirlenmiştir. Öz değer çizgisinde birinci faktörden sonra yüksek ivmeli bir düşüş görülmüştür. Bu da, ölçeğin bir faktöre sahip olabileceğini göstermektedir.

Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin .470 ve üzerinde olduğu görülmüştür. Bu değer, Büyüköztürk (2005) ’ün bir maddenin ölçme aracına alınabilmesi için öngördüğü faktör yükü ölçütünü karşılamaktadır. Ölçeğin güvenilirliği ile ilgili olarak Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Bu değer 1’e yakındır. Karasar (2012)’a göre güvenilirlik katsayısının 1’e yaklaşması ölçüm aracı için iyi ve yeterlidir. Üst grup alt grup arasında anlamlı fark olduğunu gösteren analizler, t değerlerinin anlamlılığı ve madde toplam korelasyonlarının büyük olması ölçeğin geçerliliğini kanıtlamaktadır.

Doğrulamalı faktör analizinin sonuçlarına göre elde edilen χ^2 değeri, χ^2/df , RMSEA uyum indekslerine göre ölçeğe ilişkin tek faktörlü yapının kabul edilebilir uyum düzeyine sahip olduğunu göstermektedir (Gökkuş, Kuru ve Şimşek, 2016). Tek faktörlü 47 maddeden oluşan bu yapının güvenilirlik katsayısının (Cronbach alpha) .93 olduğu görülmüştür. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından elde edilen bulgular geliştirilen ölçeğin kodlamaya yönelik tutumu ölçmede güvenle kullanılabilirliğini göstermektedir. Bu alanda Keçeci, Alan ve Zengin (2016) eğitsel bilgisayar oyunları destekli kodlama öğrenimine yönelik tutumları belirlemek için bir ölçek geliştirilmiş olsa da kodlama gelecekte birçok ders kapsamında kullanılacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda bu ölçek, Türkçe geliştirilmiş kodlamaya karşı tutumu ölçen öncelikli ölçeklerden birisidir. Bu ölçeğin kullanılması ile elde edilen verilere bağlı olarak öğrencilerin kodlamaya karşı tutumlarını belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

EXTENDED ABSTRACT

**Students' Attitudes Towards Coding: A Study of
Scale Development**

*

Mustafa Serkan Abdüsselam – Mustafa Uzoğlu
Giresun University

Program and coding are not new concepts in the student world. However, with the development of technology from day to day, the meanings of these concepts have expanded. For the student, the program can be considered as a directive in which the student organizes the activities and lists the steps that should be followed daily. However, in the computer literature, the program covers the entire structure that takes action by the processor following the steps envisaged by the developed algorithm for the solution of the problem. The generated structure can be defined as programming.

Students express the answers they give to the exam questions during the examination as an act of marking the answer sheet. In the computer language, coding refers to code blocks or code texts that are specific to that programming language in the framework of the steps (algorithm) designed to solve a problem. Programming, therefore, requires a variety of cognitive skills, including coding. Coding must be performed to create the program.

When the history of programming teaching is examined, it is seen that the usage of the Logo programming language has started in the 1960s. Increasing interest in programming learning from day to day led to the organization of organizations such as code.org and rapid expansion of programming tools such as Scratch. Since 2012, Turkey has begun to teach these contents with the Information Technology and Software course – in secondary schools. Scratch based on the block encoding provided by the easy interface to facilitate coding. Since the ease of coding increases the motivation and interest of the students in the classroom, the use of Scratch has become widespread in this course. Recent research shows that teachers should be familiar with, even dominate, coding and programming within the framework of block-based coding and STEM training.

In summary, programming can be said, in the teaching of coding, in particular, to be more advantageous using software based on block coding, to facilitate teaching, and indirectly have a positive effect on students' development of different thinking skills. In this effect, students' views on coding, whether they like it or not, and their attitudes are more important. Student attitudes and cognitive are important because what they will do in practice, how they will be physically and mentally affected by the learning process and the gains they will have in the future will guide the prediction of their coding achievements. Since it is known that the attitude towards learning subject or situation affects the performance of the student, it is important to determine the attitudes of the students related to block coding in the content of Information Technology and Software course, and therefore it is necessary to develop the coding attitude scale. Although the subject-related scale has recently been developed for educational computer games, it is envisaged that a coding tool is needed to measure students' attitudes towards coding, considering that coding skills are particularly important in STEM education. In this study, it is aimed to improve the attitude towards the coding scale to meet this need and to eliminate this deficiency in the literature.

In this screening study, it was aimed to develop an attitude scale that can show the attitudes of secondary school students towards coding validly and reliably. Likert type attitude scale model, which is widely used in attitude scales, was adopted in the study. The scale of attitude towards coding was developed for 5th, 6th, 7th and 8th-grade students who received coding education within the scope of information technologies and computer courses. A total of 675 students from different classes at the secondary level provided data to the study. The stratified aim-based sampling method was used to determine the participants. Data were collected in two stages during the scale development process. In the first stage, the data collected from 338 students in the 5th, 6th, 7th and 8th-grade (study group 1) were used to determine the factor structure of the scale, and the data collected from 337 students (study group 2) in the second round were used to verify the factor structure obtained.

Initially, a draft scale of scale consisting of 53 items was applied to 675 students and a final scale consisting of 47 items was created. The KMO value applied to 47 items was .956 and the Bartlett test was $p < .05$. This value cor-

responds to the classification of “very good”. Thus, it can be said that the factor analysis of these data gives reliable results. When the total variance values of the items in the scale were analyzed, it was seen that 47 items gathered under one factor and the variance explained by this factor on the scale was 56.75%. In the scree plot drawn according to the core value, a decrease with high acceleration after the first factor was detected in the eigenvalue line. This showed that the scale could have a factor in general.

Factor load values of the items in the scale were found to be .470 and above. This value satisfies the factor load criterion that a substance requires to be taken into the measuring instrument. The Cronbach Alpha reliability coefficient for the reliability of the scale was found to be .93. This value is close to 1. The reliability coefficient approaching 1 is good and sufficient for the measurement tool. As a result of the analysis, a significant difference between the upper group and the subgroup, the significance of t values and the high total item correlations prove the validity of the scale.

According to the results of confirmatory factor analysis, χ^2 value, concerning χ^2/df , RMSEA compliance indices, shows that the single factor structure related to the scale has an acceptable compliance level. The reliability coefficient (Cronbach alpha) of this structure, consisting of 47 items with a single factor, was found to be .93.

Findings from validity and reliability studies show that the developed scale can be used safely to measure attitudes towards coding. This scale is the first scale study to measure the attitude towards Turkish developed coding. Depending on the data obtained by using this scale, studies can be conducted to determine the students' attitudes towards coding.

Kaynakça / References

- Aytaç, M., ve Öngen, B. (2012). Doğrulayıcı faktör analizi ile yeni çevresel paradigma ölçeğinin yapı geçerliliğinin incelenmesi. *İstatistikçiler Dergisi: İstatistik ve Aktüerya*, 5(1), 14-22.
- Balanskat, A., ve Engelhardt, K. (2014). *Computing our future: Computer programming and coding-Priorities, school curricula and initiatives across Europe*. European Schoolnet: Belgium.
- Balçı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeleri*. PegemA Yayınevi: Ankara.

- Baratè, A., Ludovico, L. A., ve Mangione, G. R. (2016). A web framework to develop computational thinking through music coding. *Proceedings of the 2nd International Conference on New Music Concepts (ICNMC 2016)* içinde (s. 157-167), ABEditore.
- Barendsen, E., Manilla, L., Demo, B., Grgurina, N., Izu, C., Mirolò, C., ... , Stupurienè, G. (2015, July). Concepts in K-9 computer science education. *Proceedings of the 2015 ITiCSE on working group reports* içinde (s. 85-116). ACM.
- Begosso, L. C., ve da Silva, P. R. (2013, October). Teaching computer programming: A practical review. *2013 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)* içinde (s. 508-510). IEEE.
- Bindak, R. (2005). Tutum ölçeklerine madde seçmede kullanılan tekniklerin karşılaştırılması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (10), 17-26.
- Bozdoğan, A. E. (2014). Bir küresel ısınma tutum ölçeği geliştirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 35-50.
- Bozdoğan, A. E. (2016). Development of self-efficacy belief scale for planning and organizing educational trips to out of school settings. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 9(1), 111-129.
- Bozdoğan, A. E., ve Öztürk, Ç. (2008). Coğrafya ile ilişkili fen konularının öğretimine yönelik öz-yeterlilik inanç ölçeğinin geliştirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 2(2), 66-81.
- Bozdoğan, A.E. ve Uzoğlu, M. (2012). The development of a scale of attitudes toward tablet pc. *Mevlana International Journal of Education (MIJE)*, 2(2), 85-95.
- Brennan, K., ve Resnick, M. (2013, March). Stories from the scratch community: connecting with ideas, interests, and people. In *Proceeding of the 44th ACM technical symposium on Computer science education* içinde (s. 463-464). ACM.
- Brown, Q., Mongan, W., Kusic, D., Garbarine, E., Fromm, E., ve Fontecchio, A. (2008, June). Computer aided instruction as a vehicle for problem solving: Scratch boards in the middle years classroom. In *ASEE Annual Conference and Exposition, Conference Proceedings* içinde (s. 22-24).
- Büyüköztürk (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (5. Baskı). PegemA Yayıncılık: Ankara.
- Çatlak, Ş., Tekdal, M., ve Baz, F. Ç. (2015). Scratch yazılımı ile programlama öğretiminin durumu: Bir doküman inceleme çalışması. *Journal of Instructional Technologies ve Teacher Education*, 4(3), 13-25.
- Demir, A. G. Ö., ve Seferoğlu, S. S. (2017). Yeni kavramlar, farklı kullanımlar: bilişimsel düşünmeyle ilgili bir değerlendirme. *Eğitim teknolojileri okumaları*, 41, 468-483.

- Demirer, V., ve Nurcan, S. A. K. (2016). Programming education and new approaches around the world and in Turkey/Dünyada ve Türkiye'de programlama eğitimi ve yeni yaklaşımlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(3), 521-546.
- Demirer, V., ve Sak, N. (2015). Türkiye'de bilişim teknolojileri (BT) eğitimi ve BT öğretmenlerin değışen rolleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 434-448.
- Durkan, E. (2017). *İlkokul dördüncü sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejileri kullanmalarını sağlayan uygulamalarının değerlendirilmesi: Giresun ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Giresun üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Giresun.
- Eguchi, A. (2014, July). Robotics as a learning tool for educational transformation. *Proceeding of 4th international workshop teaching robotics, teaching with robotics ve 5th international conference robotics in education Padova (Italy)*.
- Field, A. (2002). *Discovering Statistics Using SPSS*. Sage Publications Ltd., UK: London.
- Fraenkel, J. R., ve Wallen, N. E. (2003). *How to design and evaluate research in education (5th Edition)*. New York: Mac Graw Hill, Inc
- Fritz, R. (2008). *The power of a positive attitude: Discovering the key to success*. AMACOM Div : American Mgmt Assn.
- Gökkuş, İ., Kuru, E., ve Şimşek, A. S. (2016). Kütüphaneye yönelik tutum ölçeği geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 1(42), 465-465.
- Guenaga, M., Menchaca, I., Garaizar, P., ve Eguíluz, A. (2017, October). Trastea. club, an initiative to develop computational thinking among young students. In *Proceedings of the 5th International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality* içinde (s. 10). ACM.
- Howland, K., ve Good, J. (2015). Learning to communicate computationally with Flip: A bi-modal programming language for game creation. *Computers ve Education*, 80, 224-240.
- Karagöz, Y. (2017). *Spss ve Amos uygulamalı nitel-nicel karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayım etiği*. Nobel Yayıncılık: İstanbul.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık. Ankara.
- Keçeci, G., Alan, B., ve Zengin, F. K. (2016). Eğitsel bilgisayar oyunları destekli kodlama öğrenimine yönelik tutum ölçeği: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Education Sciences*, 11(3), 184-194.
- Kind, P., Jones, K. ve Barmby, P. (2007). Developing attitudes towards science measures. *International Journal of Science Education*. 29 (7), 871-893.

- Kumlu, G.D., Kumlu, G. ve Yürük, N. (2017). Üniversite öğrencileri için fen metinlerini okumaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (1), 203-220.
- Love, B., Winter, V., Corritore, C., ve Faimon, D. (2016, June). Creating an environment in which elementary educators can teach coding. *Proceedings of the The 15th International Conference on Interaction Design and Children* (s. 643-648). ACM.
- Lye, S. Y., ve Koh, J. H. L. (2014). Review on teaching and learning of computational thinking through programming: What is next for K-12?. *Computers in Human Behavior*, 41, 51-61.
- Moreno-León, J., Robles, G., ve Román-González, M. (2015). Dr. Scratch: Automatic analysis of scratch projects to assess and foster computational thinking. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 46, 1-23.
- Sayın, Z., ve Seferoğlu, S. S. (2016). Yeni bir 21. yüzyıl becerisi olarak kodlama eğitimi ve kodlamanın eğitim politikalarına etkisi. *Akademik Bilişim Konferansı*, 3-5.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., ve Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23-74.
- Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J. F., ve Silverman, D. (2007). *Qualitative research practice*. London: Sage Publications.
- Sebetci, Ö., ve Aksu, G. (2014). Öğrencilerin mantıksal ve analitik düşünme becerilerinin programlama dilleri başarısına etkisi. *Journal of Educational Sciences ve practices*, 13(25), 65-83.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk psikoloji yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şeker, H. ve Gençdoğan, B. (2006). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. Nobel Yayınları, Ankara.
- Şeker, H., Deniz, S., Görgeç, İ. (2004). Öğretmen yeterlikleri ölçeği. *Milli Eğitim Dergisi*. 164, 105-118.
- Tackle 3 Coding. (2019, Mar 11). Portal TACCLE 3 Coding. <http://www.tackle3.eu/en/> adresinden erişilmiştir.
- Taylor, M., Harlow, A., ve Forret, M. (2010). Using a computer programming environment and an interactive whiteboard to investigate some mathematical thinking. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 8, 561-570.
- Tyler, L.E. (1971). *Tests and measurements*. Englewood Cliffs. Prentice-Hall. N. J.

- Yağcı, M. (2018). A Study on Computational Thinking and High School Students' Computational Thinking Skill Levels, *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(2), 81-96.
- Yaşar E. (2014), *Algoritma ve programlamaya giriş*, 5. Baskı, Ekin Bakım ve Dağıtım: Bursa.
- Yurdugöl, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. XIV. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 1, 771-774.
- Yükseltürk E., Üçgöl M. (2018) Blok Tabanlı programlama. Y. Gülbahar ve H. Karal (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Programlama Öğretimi* içinde (s. 273-296), Pegem Akademi: Ankara .
- Yünköl, E , Durak, G , Çankaya, S , ve Mısırlı, Z . (2017). Scratch yazılımının öğrencilerin bilgisayarca düşünme becerilerine etkisi. *Necatibey Eğitim Faköltesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11 (2), 502-517.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Abdüsselam, M. S. ve Uzoğlu, M. (2020). Öğrencilerin kodlamaya yönelik tutumları: Bir ölçek geliştirme çalışması. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(Eğitim ve Toplum Özel Sayısı), 5818-5840. DOI: 10.26466/opus.802939

Ergenlerde Algılanan Anne Baba Davranışlarıyla Akran İlişkileri Arasında Özerkliğın Aracı Rolü¹

DOI: 10.26466/opus.804045

*

Fatma Akın Gökalp* - Mehmet Murat **

* Psikolojik Danışman, Şehit Ercan Hırçın Ortaokulu, Karabük/Türkiye

E-Posta: fatma.f94@gmail.com

ORCID: [0000-0001-8828-1924](https://orcid.org/0000-0001-8828-1924)

** Doç. Dr. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Gaziantep/Türkiye

E-Posta: mmurat6147@gmail.com

ORCID: [0000-0003-3946-7006](https://orcid.org/0000-0003-3946-7006)

Öz

Araştırmanın amacı, ergenlerde algılanan anne baba davranışlarıyla akran ilişkileri arasında özerkliğın aracı rolünün incelenmesidir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma katılımcılarını Gaziantep ilinin Şehitkamil ilçesinde fen, anadolu ve meslek liselerinde öğrenim gören 444' ü erkek, 519' u kadın toplam 963 ergen oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında 'Akran İlişkileri Ölçeği', 'Leuven Algılanan Ana Babalık/Ergen Sürümü Ölçeği', 'Ergen Özerklik Ölçeği' ve araştırmacı tarafından hazırlanan 'Kişisel Bilgi Formu' kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS 21 paket programı ve AMOS 22.0 programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amaçlarını test etmek üzere Pearson Momentlar Çarpımı Korelasyonu ve Yapısal Eşitlik Modeli kullanılmıştır. Ergenlerde algılanan anne baba davranışlarıyla akran ilişkileri arasında özerkliğın aracı rolü olup olmadığı anne ve baba için ayrı ayrı modellerde yapısal eşitlik modeliyle test edilmiştir. Araştırma sonucunda hem anne hem baba davranışları ile akran ilişkileri arasında özerkliğın kısmi aracı rol oynadığı bulunmuştur. Kısmi aracılığın anlamlılığına ek kanıt olarak Bootstrapping ve Sobel testi kullanılmıştır. Her iki analiz sonucunda, kısmi aracılığın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları alanyazındaki başka araştırma sonuçlarıyla tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ergen, Algılanan Anne Baba Davranışları, Özerklik, Akran İlişkisi

¹ Bu makale Doç. Dr. Mehmet MURAT danışmanlığında yürütölen "Ergenlerde Algılanan Anne Baba Davranışlarıyla Akran İlişkileri Arasında Özerkliğın Aracı Rolü" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

The Mediating Role Of Autonomy Between Perceived Parent Behavior And Peer Relationships In Adolescents

*

Abstract

The aim of the study is to examine the role of autonomy as an intermediary between perceived parent behavior and peer relationships in adolescents. Relational scanning model was used in the research. The participants of the research were 444 male and 519 female adolescents who were educated in science, Anatolian and vocational high schools in Şehitkamil district of Gaziantep province. 'Peer Relationships Scale', 'Leuven Perceived Parenting /Adolescent Version Scale', 'Adolescent Autonomy Scale' and a Personal Information Form prepared by researcher were used in the collection of research data. The analysis of the data was carried out through the SPSS 21 package program and the AMOS 22.0 program. Pearson moments multiplication correlation and structural equality model were used to test the objectives of the study. Whether autonomy had a mediating role between perceived parental behaviors and peer relationships in adolescents was tested with structural equation model in separate models for mothers and fathers. As a result of the research, it was found that autonomy played a partial mediating role between both mother and father behaviors and peer relationships. Bootstrapping and Sobel tests were used as additional evidence for the significance of partial mediation. As a result of both analyzes, it was concluded that partial mediation was significant. Research results were discussed with other research results in the literature and recommendations were presented.

Keywords: Adolescent, Perceived Parenting Behavior, Autonomy, Peer Relationship

Giriş

Ergenlik bedensel, toplumsal ve bilişsel olgunlaşma dönemidir (Gander ve Gardiner, 2010). Bu dönemde yaşanan deneyimler, ergenin yaşamına önemli katkı sağlamakla birlikte, ergenin kimliğinin oluştuğu bu süreç ergen için zor olabilmektedir. Ergenin yakın çevresini oluşturan ebeveyn ve akranlarıyla kurduğu ilişki, sürecin başarıyla atlatılmasına yardımcı olmaktadır.

Ergen bu dönemde kendisinde meydana gelen fizyolojik ve psiko-sosyal değişimlere uyum sağlamaya çalışırken, tutum ve davranışlarını örnek alacağı, özdeşim kurabileceği bireylere yani anne babasına ihtiyaç duyar (Kulaksızoğlu, 2004). Ebeveynler, ergenin zihinsel ve sosyal becerileri ile kişilerarası ilişkilerdeki duygusal tepkilerine ilişkin farkındalık kazanmalarında rol oynayan çevresel faktörlerin başında gelmektedir. Sistem olarak ailede tüm bireyler birbiriyle ve aile bütünüyle devamlı etkileşim halindedir. Aile içerisindeki bireylerin yanında aile dışındaki bireylerin davranışlarının da ailenin tüm bireylerinde ve aile işleyişinde etkisi olacaktır. Böyle bir yapıdan bireyi ayırarak anlamaya çalışmak gerçekçi değildir (Gladding, 2011). Bu nedenle aile ortamındaki yaşantılar, karşılaşılan tutum ve davranışlar bireyin gelişimiyle karşılıklı bir etkileşim halindedir.

Ergenlik döneminde bireyin oluşturduğu davranış kalıpları, geliştirdiği sosyal beceriler, ergenin kendisini kabul düzeyi, ebeveyn ve arkadaşlık ilişkileri ve ergenin sağlıklı özerklik geliştirmesi önemlidir. Ergenlik döneminde çocuk ve ebeveynin öncelikleri ve bakış açıları farklılaşmaya başlamaktadır. Bunun yanında her konuda deneyimli olmayan ergen onlardan bağımsızlaşmak ister ancak bir taraftan da onlar tarafından anlaşılmaya ve desteklenmeye ihtiyaç duymaktadır (Gültekin ve Baran, 2007; Atalay, 2018). Bununla birlikte ergenlikte akranlarla etkileşim giderek artmakta ve akran grubu tarafından onaylanmak ve kabul görmek güçlü hale gelmeye başlamaktadır (Kaner, 2000). Ergen bir grubun parçası olmaya yönelik çok fazla fedakarlıkta bulunup enerjisinin çoğunu arkadaşlık kurmaya harcamaktadır.

Ergenlik döneminde ebeveynin anne baba yaklaşımları ve ergenin arkadaşlıkları arasındaki ilişkiler karmaşık ve dinamik bir süreçtir. Birbirlerini etkileyen bu iki yapının ergen için benzer önemde olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Yapılan bir çalışmada, ergenlerden duygusal destek ve yakınlık figürlerini belirtmeleri istenmiş, ergenlerin ebeveyn ve ak-

ranlarını eşit sayıda aday gösterdiği bulunmuştur (Freeman 1997; Akt. Bayraktar, 2007). Akranlar da aile gibi çocuğun kişiliğinin oluşmasında, gelişiminde ve sosyalleşmesinde oldukça önemlidir. Harry Stack Sullivan ergen arkadaşlıkları çalışmalarında en etkili kuramcı olmuştur. Sullivan'a göre ergenlik boyunca, sosyal ihtiyaçların karşılanmasında arkadaşlık giderek daha önemli hale gelmektedir. Sullivan, özellikle erken ergenlik boyunca yakınlık ihtiyacının yoğunlaştığını, bunun ergenleri arkadaş bulmak için güdümlendiğini savunmaktadır. Ergenler yakın arkadaşlık kurmakta başarısız olurlarsa, yalnızlık yaşarlar ve öz değer duyguları azalır (Santrock, 2017). Bu bağlamda ergenlikte sağlıklı ve yapıcı arkadaşlık kurabilmek ve devamlılığını sağlamak başlı başına bir başarıdır.

Ergenin kazanması gereken önemli bir beceri de özerkliktir. Ergenin, ebeveynlerinden uzaklaşarak arkadaşlık ilişkilerinin önemli hale gelmesi özerklik ihtiyacı ile bağlantılıdır. Ebeveyn ve ergenlerin algısına göre, ebeveynlerin ergenin bazı seçimleri üzerinde yetki düzeyleri incelenen çalışmalarda (Smetana, 2008), hem ebeveyn hem de ergenlerin, ebeveynlerin daha fazla yetkili algılandığı ahlaki, dini ve eğitim alanlarının tam tersine akran ilişkilerinde, seçimlerini zorla kabul ettirmeye yetkili olmadığı alanlar olarak algıladıkları ortaya konulmuştur. Bu durum ergenin özerkliğinin bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Çünkü ergenin kendisini yetkin olarak algıladığı arkadaşlık ilişkileri, birçok alanda olan ebeveyn yetkisinin olmadığı bir alan olarak ortaya çıkmaktadır.

Psikososyal gelişim rollerinin yanında yetişkin rollerine hazırlık süreci olan ergenliğin en belirleyici özelliklerinden biri kimlik arayışıdır. Kimlik gelişimi diğerleriyle iletişim ve etkileşim ile bağlantılı olması nedeniyle, anne baba davranışları ve akran ilişkilerinden bağımsız olması düşünülemez. Bütüncül psikoterapi bakış açısıyla psiko-toplumsal kimlik gelişiminin basamakları arasında özerklik ve arkadaş ilişkilerinin önemli yer tuttuğu ve kimlik oluşumunun her aşamasında ebeveyn davranışları ve desteğinin önemli bir faktör olduğu belirtilmektedir (Özakkaş, 2015). Birey bağımsızlığını ve kişisel kimlik duygusunu kazandığında ergenlik dönemi sona ermektedir (Derman, 2008; Koç, 2019). Özerklik, ebeveyn ve arkadaşlarla olan ilişkilerin önemli psikososyal gelişim özellikleri arasında yer alması, kimlik gelişimi üzerinde önemli etkilerinin olması açısından üç değişken birlikte ergenliğin önemli bir yönünü oluşturmaktadır.

Anne baba tutumları bireyin sosyalleşmesini etkileyen en temel faktörlerden biridir (Kulaksızoğlu, 2004; Damarlı, 2006). Alanyazın incelendiğinde, çalışmalarda akran ilişkilerini etkilediği düşünülen ana baba tutumları üzerinde durulmaktadır (Curtner-Smith ve MacKinnon, 1994; Ladd ve Ladd, 1998; Akgün, 2005; Şirvanlı-Özen, 2006; Soenens, Vansteenkiste, Smits, Lowet ve Goossens, 2007; Totan ve Yöndem, 2007; Cook, Buehler ve Fletcher, 2012). Anne babanın yaklaşımı, ergenin kişiliği ve duygusal yaşantısıyla birlikte arkadaş ilişkilerini de etkilemektedir (Yaban, Sayıl ve Kındap Tepe, 2013). Sosyal davranışların birçoğu anne ve babadan öğrenilmekte, bu davranışlar yoluyla da arkadaşlarla etkileşime geçilmektedir (Bandura, 1977). Öğrenilmiş destekleyici davranışlar ile arkadaşlıklardan alınan doyum pozitif ilişkili, saldırgan davranışlar ile arkadaşlıkların niteliğinin negatif ilişkili olduğu belirtilmektedir (Cui, Conger, Bryant ve Elder, 2002). Bunun yanında ebeveynlerin demokratik, otoriter veya aşırı koruyucu davranması çocuğun farklı sosyal davranışlar geliştirmesini sağlayacaktır (Yurttaş, 2010). Ebeveynleri tarafından reddedilen ve baskıcı aile ortamı, sosyal ilişki geliştirmede başarısız olmaya yol açabilmektedir (Yörükoğlu, 2019). Demokratik aile ortamında yetişen, anne babayla olumlu ilişkiler içinde olan ergenlerin akranlarıyla olumlu ilişkiler kurdukları belirtilmektedir (Hortaçsu, 2003; Akt. Totan ve Yöndem, 2007; Kulaksızoğlu, 2004).

Ergenin meydana gelen olumsuz davranışlarının temelinde büyük ölçüde ergen- ebeveyn ilişkisi ve ebeveyn tutumlarının olması bu konuda çalışmaların yapılmasının önemini ortaya koymaktadır (Musaağaoğlu ve Güre, 2005; Acun Kapıkıran, 2011; Kocayörük, 2012). Anne baba davranışlarını bütün olarak yansıtan anne babalık biçimlerinin pek çok çalışmaya konu olduğu görülmektedir. Ancak anne babalık biçimleri yaklaşımında hangi davranışın ergen gelişimi üzerinde katkısı olduğu anlaşılammaması nedeniyle son yıllardaki çalışmalarda anne babalık biçimlerini oluşturan unsurların ayrı ayrı ele alındığı anne babalık davranışları yaklaşımının öne çıktığı görülmektedir. Anne babalık biçimlerinin temel boyutlarını; Duyarlı olma/özen gösterme, davranışsal denetim, psikolojik kontrol (Sevim, 2014) ve daha sonradan eklenen özerklik desteği oluşturmaktadır (Silk, Morris, Kana, Steinberg, 2003).

Ergen çevresiyle etkileşim halindeyken, yetişkinliğe geçişte kazanılması önemli bir beceri özerkliktir (Tung ve Dhillon, 2006; Steinberg, 2007; Lynch, 2013). Ergenin giderek artan bağımsız bir tutum içerisinde uygun kararlar

verebilme becerisini geliştirmesi önemlidir (Calp, Karaman ve Çavuşoğlu, 2018). Özerklik, yaşam boyunca ergenin yaşantıları, aileleri, arkadaşları ve diğer bireylerle ilişkileri yoluyla şekillenir. Ergenlerin ruh sağlığını önemli düzeyde etkilediği düşünülen özerklik; çeşitli şekillerde kişilerarası ilişkileri, kimliği, psikolojik uyumu etkilemekte (Morsünbül, 2012), suça yönelme, madde kullanımı gibi riskli davranışlardan korumada ve mesleki yaşantıda üst hedeflere ulaşmada etkili olması açısından önemli olduğu belirtilmektedir (Özdemir ve Çok, 2011). Bireyin yeteneklerini üretken bir şekilde ortaya koyarak hakkını savunabilmesi ve toplumda üzerine düşen görevleri yerine getirmesinde özerklik oldukça önemlidir.

Ergenlik döneminde fiziksel, bilişsel, sosyal değişim ile oluşan yeni hak ve sorumluluklar özerklik gelişimini hızlandırmaktadır (Özdemir ve Çok, 2011). Ergenlik dönemine odaklanan Noom (1999) bütüncüsel bir yaklaşımla özerklik gelişim modeli oluşturmuştur. Bu gelişim modeline dayalı olarak özerklik genel anlamda çalışmalarda tutumsal, duygusal ve işlevsel özerklik şeklinde ele alınmaktadır (Noom, Dekovic ve Meeus, 2001).

Anne baba davranışları, akran ilişkileri gibi çevresel faktörler ile gelişim karşılıklı olarak birbirinden etkilenmektedir. Ergenlik döneminin iki önemli çevresel faktörü olan anne baba davranışları ve akran ilişkileri ile gelişimsel bir gereksinim olan özerklik karşılıklı olarak birbirini etkilemektedir. Alan-yazın incelendiğinde yapılan araştırmalar, ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarının ergenlik dönemindeki özerklik gelişimi ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir (Peterson, Bush ve Supple, 1999; Musaağaoğlu, 2004; Soenens ve Vansteenkiste, 2005; Yılmaz, 2007; Golonka, 2013). McElhaney ve Allen (2001) özerkliği desteklenen ergenlerin, aile ve akranlarıyla ilişkilerinin, sosyal yaşam becerilerinin daha iyi düzeyde olduğunu ifade etmektedir.

Ergenlerin algıladığı anne baba davranışları ve özerklik ilişkisine bakıldığında; anne ve babayla olan olumlu, destekleyici ilişkiler, kişilik ve benlik oluşumu, bağımsızlık kazanma ve toplumsallaşma üzerinde oldukça önemlidir (Yörükoğlu, 2019). Çocukla iletişim, yakınlık, ebeveynlerle çocuk arasında bağlılık ve çocuğun bireyselliği ve kendi ayaklarının üzerinde durmasının desteklediği demokratik aile yapısı pek çok araştırmaya göre özerkliğin gelişimine olumlu katkı sağladığı (Peterson, Bush ve Supple, 1999; Yılmaz, 2007; Koç, 2019), otoriter aile yaklaşımlarının ise çocuklarının özerkliğini kısıtlayıcı olduğunu göstermektedir (Smetana, 1995). Buna göre çocuk

ve ebeveyn ilişkilerinde ilişkililik ve özerkliğin birlikte, psiko-sosyal gelişimde olumlu rolünün olacağı belirtilmektedir (Grotevant ve Cooper, 1986; Frank, Avery ve Laman, 1988; Smollar ve Youniss, 1989; Allen, Hauser, Bell ve O'Connor, 1994; Yılmaz, 2001).

Özerklik, ana babalık biçimleri yanında sosyal yapılara uyum ve bağımsız olma becerisi ile ilişkilidir. Bireyin bağımsız hareket edebilmesi kadar sosyal çevre ile uyumunu da işaret özerklik, sosyal çevreden bağımsız olarak düşünülemez. Özerklik, kendini kabul etmek ve diğerleriyle ilişki içinde olarak kendini onlara da kabul ettirmek süreçlerinin hassas dinamikleri üzerine inşa edilmiş bir yapıdır (Karasu, 2013). Bu bağlamda ergenlik döneminin önemli bir yönü olan arkadaş ilişkilerinin dinamikleri ile özerklik gelişimi yakından ilişkilidir. Akran gruplarının, ergenin bireyselleşmesine ve toplumda bağımsız bir birey olmasına birçok katkısı vardır (Kaner, 2000).

Yurtiçi alanyazında özerkliğin gelişimi ile ana-baba tutum ve davranışları arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmalar 2000'li yıllardan sonra başladığı ve çok sayıda çalışmanın olmadığı dikkat çekmektedir (Aydın, 2000; Öngen, 2004; Musaağaoğlu ve Güre, 2005; Yılmaz, 2007; Çelik, 2015; Kayar, 2016; Koç, 2019). Ergen gelişimi çalışmaları açısından önemli olan anne baba davranışları bu çalışmanın önemli bir değişkeni olmakla birlikte, alanyazında anne ve babadan algılanan davranış tarzlarının ayrı ayrı incelendiği çalışma oldukça sınırlı kalmıştır. Ergenin her iki ebeveyninden algıladığı davranış tarzlarının farklılaşabileceği ve iki ebeveynin ergen üzerinde farklı etkileri olabileceği düşünülmektedir. Bu farkın belirlenmesi ergenlik dönemi çalışmaları ve ebeveynlere yönelik olarak, iki ebeveyn için de ayrı ayrı psikoeğitim çalışmalarının yeniden şekillenmesinde ve daha işlevsel olmasında etkili olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada ergenlerde ana babalık davranışları ile akran ilişkileri arasında özerkliğin aracı etkisinin ortaya konması amaçlanmıştır. Anne baba ve akran ilişkilerinin ergen davranışları üzerinde önemli unsurlar olması nedeniyle ergenlerin anne babaları ve akranlarıyla olan ilişkilerini inceleyen çalışmalar önem taşımaktadır. Ergenlik döneminde ön plana çıkan özerklik ve akran ilişkilerinin birlikte ele alındığı çok az sayıda çalışma olmakla birlikte bu çalışmalarda akran ilişkilerinin sosyal destek bağlamı içerisinde ele alındığı görülmektedir (Erçevik, 2014; Güney, 2017). Ayrıca özerklik, akran ilişkileri ve ergenin davranışları üzerinde önemli belirleyici olan ana babalık davranışlarının bir arada incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Bu araştırmanın değişkenleri olan anne baba davranışları, akran ilişkileri ve özerklik ergenlik dönemin üç önemli bileşenini oluşturmaktadır. Alan-yazın incelendiğinde bu yapıların birbiriyle bağlarının olduğu görülmektedir. Ergenlik döneminde birçok değişimin yanında artan bağımsızlık, anne baba davranışlarında değişim ve akran ilişkilerine yönelim gözlenmektedir. Ergenlik dönemi çalışmalarında önemli yer tutan ve ergenlik döneminin gelişim görevlerinden de olan akranlarla ilişkilerin, sosyal gelişim, bireyselleşme, kimlik oluşumu ve toplum içerisinde bağımsız olarak yer edinme üzerindeki önemli etkileri düşünüldüğünde; akran ilişkilerini etkileyen yapıların incelenmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Bağımsızlaşma ihtiyacı ile ergen anne babasından akranlarına yaklaşmaktadır. Anne baba davranışlarının akran ilişkileri üzerinde etkisi olduğu, bununla birlikte ergenlikte olgunlaşan önemli bir beceri olan özerkliğin bahsedilen anne baba ve akran ilişkisi üzerinde önemli bir rolünün olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma değişkenleri arasındaki ilişkilerin yapısal eşitlik modeli çerçevesinde incelendiği bu araştırma betimsel nitelikli bir çalışmadır. Bu çalışmada ergenlerde algılanan anne baba davranışları ile akran ilişkileri arasında özerkliğin aracı rolünü incelemek için ilişkiel tarama modeli kullanılmıştır. Anne baba davranışları için model ayrı ayrı test edilmiştir.

Araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Gaziantep ilinin Şehitkamil ilçesindeki devlet okullarına devam etmekte olan fen, anadolu ve meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerle yapılmış, 974 lise öğrencisinden veri toplanmıştır. Çalışma grubu belirlenirken her okul türünün evreni temsil etmesi açısından önce tabakalı sonra da ilgili okullardaki öğrencilere ulaşılabilirlik kolay olması açısından seçkisiz örnekleme kullanılmıştır. Araştırmada uç değerleri belirlemek için 'Mahalonobis Uzaklığı' yöntemi kullanılmış olup değişkenlerin z puanları incelenmiş ve -4 ile +4 arasında yer almayan bir değer bulunmamıştır. Ayrıca araştırma katılımcısı ergenlerden ölçek maddelerini %5' ten fazla boş bırakan 11 öğrencinin verileri analizden çıkarıldığında 519' u kadın (%53,9), 444' ü erkek (%46,1) olmak üzere toplam 963 lise öğrencisi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubununun 38' i (%3,9) 14 yaşında, 199' u (%20,7) 15 yaşında, 359' u (37,3) 16 yaşında, 295' i (%30,6) 17 yaşında, 72' si (%7,5) 18 ve üstü yaşındadır.

Ayrıca araştırmaya katılan ergenlerin 257' si (%26,7) fen lisesinde, 331' i (%34,4) anadolu lisesinde ve 375' i (%38,9) meslek lisesinde öğrenim görmektedir. Bununla birlikte ergenlerin 198' i (%20,6) 9. sınıf, 342' si (%35,5) 10. sınıf, 318' i (%33) 11. sınıf ve 105' i (%10,9) 12. sınıf düzeyinde öğrenim görmektedir.

Bu araştırmada ergenlerin; akran ilişkileri düzeyini belirlemek için Kaner (2000) tarafından geliştirilen 'Akran İlişkileri Ölçeği' (AİÖ), anne baba davranışlarını belirlemek için Sevim (2014) tarafından Türkçe' ye uyarlanan 'Leuven Algılanan Ana Babalık/Ergen Sürümü Ölçeği' (LAAÖ/e) ve özerklik düzeyini ölçmek için Musaağaoğlu (2004) tarafından Türkçe' ye uyarlanması yapılan 'Ergen Özerklik Ölçeği' (EÖÖ), kullanılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan ergenlerin demografik bilgileri için araştırmacının hazırlamış olduğu kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Araştırma verilerinin toplanması amacıyla gerekli izinlerin alınmasının ardından okul psikolojik danışmanı/rehber öğretmenlerin de desteğiyle ölçekler araştırmacı tarafından ders saatinde öğrencilere uygulanmıştır. Katılımda gönüllüğün önemli olduğu da belirtilerek ölçekler araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğrencilere dağıtılmış olup uygulama 20-25 dk arasında sürmüştür.

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizi SPSS 21 paket programı ve AMOS (Analysis of Moment Structures) 22.0 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Ergenlerde algılanan anne baba davranışlarıyla akran ilişkileri arasında özerkliğin aracı rolünün olup olmadığı anne ve baba için ayrı ayrı modellerde yapısal eşitlik modeliyle (YEM) analiz edilmiştir.

Bu çalışmada da YEM, Anderson ve Gerbing (1988) ile Kline (2015)' ın önerdiği şekilde ölçme modeli ve yapısal model olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Ölçme modelinde gözlenen değişkenlerle gizil değişkenler arasındaki bağlantı yön belirtmeksizin birlikte ele alınmakta ve modelin doğrulanıp doğrulanmadığı incelenmektedir. Ölçme modelinin ardından hipotetik olarak kurulan yapısal modelin incelenmesine geçilmektedir. Yapısal modelde gizil değişkenler arasındaki ilişkileri özetleyen yapısal eşitlikleri kapsamaktadır (Çelik ve Yılmaz, 2016). Ayrıca bu çalışmada ergen özerkliği (EÖÖ Par 1, EÖÖ Par2) ve arkadaş ilişkileri (AİÖ Par 1, AİÖ Par 2) gizil değişkenlerini oluşturmak için, incelenen modellerde uyum indekslerini iyileştirmek amacıyla Bandalos (2002) tarafından önerilen parselleme yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada, çok değişkenli normalliğe sahip mo-

dellerin standardizasyonunda sıklıkla kullanılan bir yöntem olan En Çok Olabilirlik (maximum likelihood) yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca bununla birlikte modelin veriye olan uygunluğunun incelenmesinde bir takım uyum ölçütlerinden yararlanılmıştır. Bunlar; GFI (goodness of fit index), AGFI (adjusted goodness of fit index), CFI (comparative fit index), NFI (Normed Fit Index), TLI (Tucker Lewis Index), RMSEA (root mean square residual), SRMR (standardized root mean square residual) ve χ^2 (Ki-Kare) değerinin sd (serbestlik derecesine) oranıdır. Şimşek (2007) ve Kline (2015)' e göre χ^2 / sd değerinin 2 veya daha altında olması, GFI, AGFI,CFI, NFI ve TLI değerlerinin .95' ten büyük olması ayrıca RMSEA ve SRMR değerlerinin de .05' in altında olması iyi uyum iyiliği değerlerini, χ^2 / sd değerinin 5 veya daha altında olması, GFI, AGFI,CFI, NFI ve TLI değerlerinin .90' dan büyük olması ayrıca RMSEA ve SRMR değerlerinin de .08' in altında olması kabul edilebilir bir uyum iyiliği değerlerinin göstergesidir.

Anne baba davranışlarıyla akran ilişkileri arasında özerkliğin aracı rolünün olup olmadığını belirlemek için Baron ve Kenny (1986)' nin önerileri dikkate alınmıştır. Baron ve Kenny (1986)' e göre; a)bağımsız değişkenlerle bağımlı değişken anlamlı ilişkiye sahiptir, b)bağımsız değişkenle aracı değişken anlamlı ilişkiye sahiptir, c)aracı değişkenle bağımlı değişken anlamlı ilişkiye sahiptir, d)aracı değişkenin modele dahil olduğunda bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki ilişkisi azalmaktadır.

Ayrıca bu çalışmada aracılığın anlamlı olup olmadığına ilişkin ek kanıt elde etmek için Bootstrapping ve Sobel testi kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma problemi olan 'Ergenlerde algılanan anne baba davranışları ile akran ilişkileri arasında özerkliğin aracı rolü var mıdır?' sorusuna yanıt verecek nitelikteki bulgulara yer verilmiştir.

Algılanan Anne Baba Davranışları, Akran İlişkileri ve Özerklik Arasındaki İlişkiler

Algılanan anne baba davranışları, akran ilişkileri ve özerklik arasındaki ilişki Pearson Momentlar Çarpımı Korelasyonu ile hesaplanmış ve sonuçlara Tablo 1.' de yer verilmiştir.

Tablo 1. Algılanan anne baba davranışları, akran ilişkileri ve özerklik arasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Testi sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. EOOPar1	-											
2. EOOPar2	.72**	-										
3. AİOPar1	.32**	.30**	-									
4. AİOPar2	.31**	.28**	.76**	-								
5. Anneduy	.31**	.27**	.28**	.24**	-							
6. Annedavden	.22**	.20**	.26**	.24**	.43**	-						
7. Annepsikon	-.12**	-.13**	-.12**	-.13**	-.19**	-.08*	-					
8. Anneozdes	.33**	.31**	.27**	.26**	.63**	.56**	-.11**	-				
9. Babaduy	.27**	.24**	.23**	.18**	.41**	.16**	-.14**	.31**	-			
10 Babadavden	.31**	.26**	.31**	.31**	.29**	.57**	-.15**	.38**	.38**	-		
11. Babaozdes	.33**	.30**	.23**	.19**	.36**	.29**	-.09**	.49**	.63**	.53**	-	
12. Babapsikon	.15**	.12**	.15**	.15**	.08**	.06**	-.21**	.04	.07	.12**	.05	-

Not. * $p < .05$; ** $p < .01$; EÖÖ Par ergen özerklik ölçeği parselleri; AİÖ Par akran ilişkileri ölçeği parselleri; Anneduy anne duyarlık alt boyutu; Annedavden anne davranışsal denetim alt boyutu; Annepsikon anne psikolojik kontrol alt boyutu; Anneozdes anne özerklik desteği alt boyutu; Babaduy baba duyarlık alt boyutu; Babadavden baba davranışsal denetim alt boyutu; Babaozdes baba özerklik desteği alt boyutu; Babapsikon baba psikolojik kontrol alt boyutu

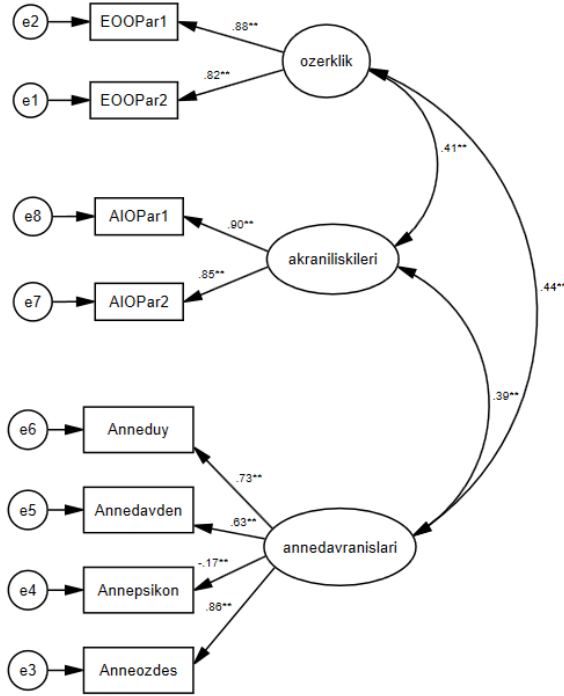
Tablo 1. incelendiğinde; EÖÖ parselleri, AİÖ parselleri ve algılanan anne baba davranışlarının birbiriyle pozitif ne negatif yönde anlamlı ilişkileri olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırma verilerine ait çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde, normallik değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında yer aldığı görülmektedir. Bu durumda Bachman'ın (2004) ve George ve Malley' nin (2003) çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında değer alması gerekliliği vurgusunu sağlamasından dolayı normallik varsayımını karşıladığı söylenebilir.

Algılanan Anne Davranışları, Akran İlişkileri ve Özerkliğe İlişkin Ölçme Modeli

Algılanan anne davranışlarıyla akran ilişkileri arasında özerkliğin aracılık rollerinin inceleneceği yapısal eşitlik modellemesinde ilk olarak ölçme modelinde üç adet gizil değişken (anne davranışları, akran ilişkileri, özerklik) ile bu gizil değişkenleri oluşturacak sekiz adet gözlenen değişken bulunmaktadır. Anne davranışları gizil değişkenini; duyarlık, davranışsal denetim, psikolojik kontrol ve özerklik desteği oluşturmaktadır. Akran ilişkileri gizil değişkenini iki parsel temsil etmektedir. Özerklik gizil değişkenini de

benzer biçimde iki parsel temsil etmektedir. Şekil 1.' de oluşturulan ölçme modeline ait doğrulayıcı faktör analizi sonuçları yer almaktadır.

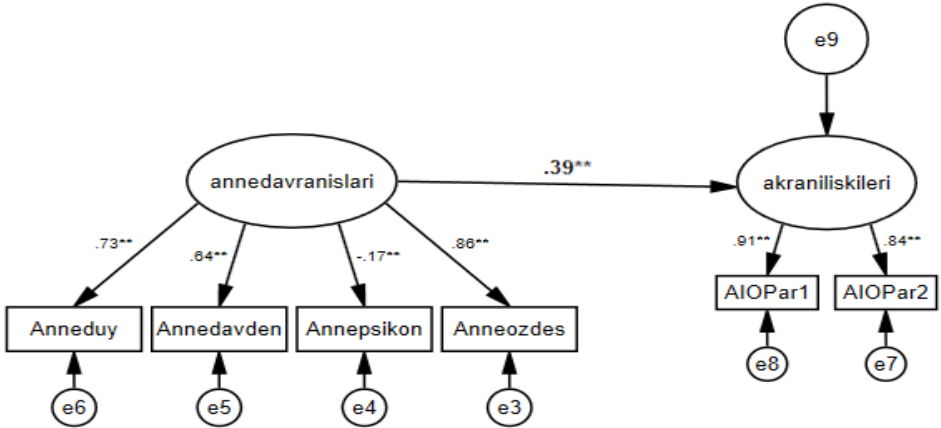
Ölçme modeli sonuçlarında ilk olarak standardize edilmiş regresyon katsayılarının anlamlılığı incelenmiştir. Şekil 1.' deki oluşturulan ölçme modelinde standardize edilmiş regresyon katsayılarının tümünün anlamlı olduğu görülmektedir ($p < .01$). Aynı zamanda gizil değişkenler arasındaki ilişkilerinde anlamlı olduğu görülmektedir. Ölçme modelinin doğrulanıp doğrulanmadığına ilişkin incelenen uyum iyiliği indeksleri şu şekilde bulunmuştur; $\chi^2/df=2.57$, $GFI= .98$, $AGFI= .97$, $CFI=.99$, $NFI= .98$, $TLI= .98$, $RMSEA= .040$, $SRMR= .029$. Anne davranışlarıyla akran ilişkileri ve özerkliğe ilişkin ölçme modelinin kabul edilebilir uyum iyiliği indekslerine sahip olduğu anlaşılmaktadır.



Şekil 1. Ölçme Modeli, EÖÖ Par ergen özerklik ölçeği parselleri; AİÖ Par akran ilişkileri ölçeği parselleri; Anneduy anne duyarlık alt boyutu; Annedavden anne davranışsal denetim alt boyutu; Annepsikon anne psikolojik kontrol alt boyutu; Anneozdes anne özerklik

Algılanan Anne Davranışları İle Akran İlişkileri Arasında Özerkliğin Aracı Rolüne İlişkin Yapısal Model

Ölçme modelinin doğrulanmasının ardından algılanan anne davranışlarıyla akran ilişkileri arasında özerkliğin aracı rolünün incelenmesi için yapısal model sınanmıştır. Yapısal modelin sınanmasında Baron ve Kenny' nin (1986) önerileri dikkate alınmıştır. Bunun için öncelikle aracı değişken modele dahil edilmeden bağımsız değişkenin (anne davranışları) bağımlı değişkeni (akran ilişkileri) doğrudan yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Ardından aracı değişkenler modele dahil edilmiş ve bu kapsamda en iyi modeli belirleyebilmek için sırasıyla tam aracı ve kısmi aracı modeller incelenmiş olup Kline (2015)' in belirttiği şekilde daha düşük AIC (Akaike's Information Criterion) ve ECVI (Expected Cross Validation Index) değerlerini sunan aracılık modelinin en uygun model olduğuna karar verilmiştir. Ayrıca oluşturulan modeldeki aracılık etkisinin anlamlılığını test etmek amacıyla Sobel Testi yapılmıştır.

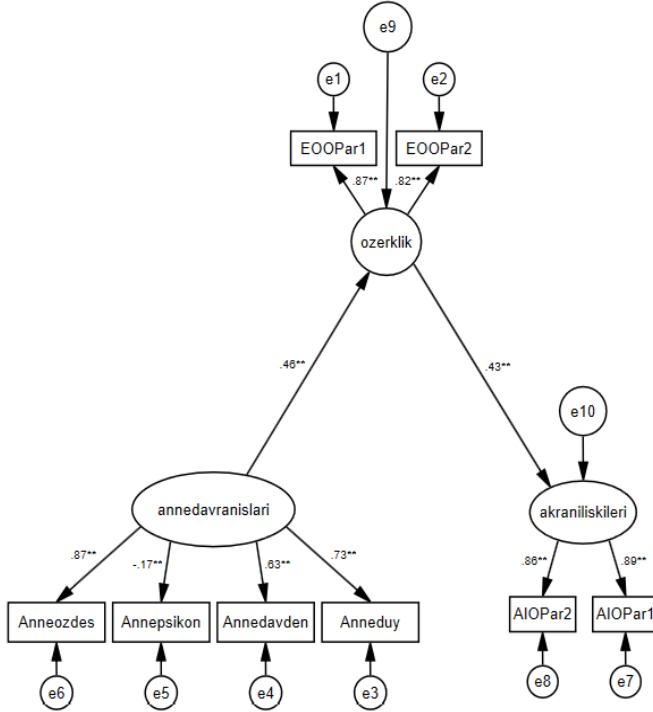


Şekil 2. Algılanan Anne Davranışlarının Akran İlişkilerini Yordamasına İlişkin Standardize Edilmiş Regresyon Katsayıları. AIÖ Par akran ilişkileri ölçüğü parselleri; Anneduy anne duyarlık alt boyutu; Annedavden anne davranışsal denetim alt boyutu; Annepsikon an anne psikolojik kontrol alt boyutu; Anneozdes anne özerklik desteği alt boyutu

Kurulan model sonucunda oluşan uyum iyiliği indeksleri şu şekilde bulunmuştur; $\chi^2/df=4.27$, $GFI= .98$, $AGFI= .96$, $CFI=.98$, $NFI= .98$, $TLI= .97$, $RMSEA= .058$, $SRMR= .031$. Algılanan anne davranışlarının akran ilişkilerini

yordamasına ait modelin uyum iyiliği indekslerinin kabul edilebilir değerler arasında olduğu görülmektedir.

Yapılan analizler sonucunda modele ait standardize edilmemiş regresyon katsayısının (b) .49, standart hatalar (Std.Hata) katsayısının .05, kritik değerler (K.D.) katsayısının 9.94 olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu veriler ve Şekil 2.' de sunulan algılanan anne davranışlarının akran ilişkilerini yordamasına ilişkin beta (β) katsayısının .39 olduğu ve bu değerinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p < .01$). Bu işlemin ardından aracı modelin incelenmesine geçilmiştir. İlk önce tam aracı model incelenmiştir. Tam aracı modelde bağımsız değişkenden bağımlı değişkene giden doğrudan yol bulunmaktaki, yordama tamamen aracı değişken üzerinden gerçekleşmektedir. Algılanan anne davranışlarıyla akran ilişkileri arasında özerkliğin tam aracı rolünü inceleyen modele ilişkin sonuçlara Şekil 3.' te yer verilmiştir.



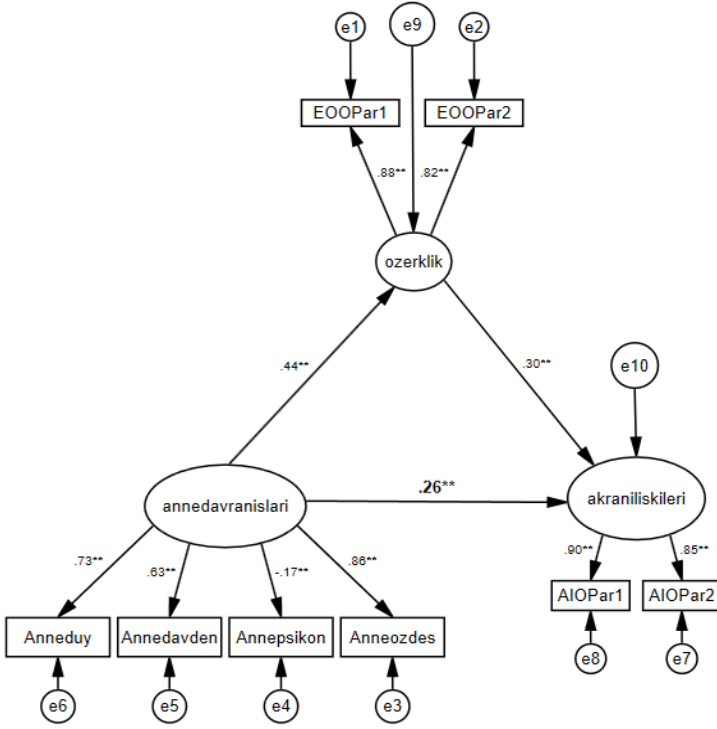
Şekil 3. Algılanan Anne Davranışlarıyla Akran İlişkileri Arasında Özerkliğin Tam Aracı Rolüne İlişkin Standardize Edilmiş Regresyon Katsayıları. EÖÖ Par ergen özerklik ölçeği parselleri; AİÖ Par akran ilişkileri ölçeği parselleri; Anneozaes anne özerklik

desteği alt boyutu; Annepsikon anne psikolojik kontrol alt boyutu; Anmedavden anne davranışsal denetim alt boyutu; Anmeduy anne duyarlılık alt boyutu

Şekil 3.' te sunulan algılanan anne davranışlarıyla akran ilişkileri arasında özerkliğin tam aracı rolünün incelendiği yapısal eşitlik modelinde tüm yol katsayılarının anlamlı olduğu görülmektedir. Dolaylı etki incelendiğinde anne davranışları akran ilişkilerini özerklik aracılığıyla etkilediği, standardize edilmiş dolaylı etki katsayısının .20 olduğu bulunmuştur. Ayrıca anne davranışlarının akran ilişkilerini yordamasına ilişkin beta (β) katsayısının .46, özerkliğin akran ilişkilerini yordamasına ilişkin beta (β) katsayısının .43 olduğu ve bu değerlerinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p < .01$).

Algılanan anne davranışlarıyla akran ilişkileri arasında özerkliğin tam aracı rolüne ait yapısal modelin uyum iyiliği indeksleri şu şekilde bulunmuştur; $\chi^2/df=4.62$, $GFI= .97$, $AGFI= .95$, $CFI=.97$, $NFI= .97$, $TLI= .96$, $RMSEA=.061$, $SRMR= .064$, $AIC= 119.303$, $ECVI= .124$. Elde edilen değerlerin kabul edilebilir değerler arasında olduğu görülmektedir.

Tam aracılık modelinin ardından algılanan anne davranışlarıyla akran ilişkileri arasında özerkliğin kısmi aracılığı test edilmiştir. Anne davranışlarıyla akran ilişkileri arasında özerkliğin kısmi aracı rolünü inceleyen modele ilişkin sonuçlara Şekil 4.' te yer verilmiştir.



Şekil 4. Algılanan Anne Davranışlarıyla Akran İlişkileri Arasında Özerkliğin Kısmi Aracı Rolüne İlişkin Standardize Edilmiş Regresyon Katsayıları EÖÖ Par ergen özerklik ölçeği parselleri; AIÖ Par akran ilişkileri ölçeği parselleri; Anneduy anne duyarlık alt boyutu; Annedavden anne davranışsal denetim alt boyutu; Annepsikon anne psikolojik kontrol alt boyutu; Anneozdes anne özerklik desteği alt boyutu.

Şekil 4.' te sunulan algılanan anne davranışlarıyla akran ilişkileri arasında özerkliğin kısmi aracı rolünün incelendiği yapısal eşitlik modelinde tüm yol katsayılarının anlamlı olduğu görülmektedir. Dolaylı etki incelendiğinde anne davranışları akran ilişkilerini özerklik aracılığıyla etkilediği, standardize edilmiş dolaylı etki katsayısının .13 olduğu bulunmuştur. Ayrıca anne davranışlarının özerkliği yordamasına ilişkin beta (β) katsayısının .44, özerkliğin akran ilişkilerini yordamasına ilişkin beta (β) katsayısının .30, anne davranışlarının akran ilişkilerini yordamasına ilişkin beta (β) katsayısının .26 olduğu ve bu değerlerinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p < .01$).

Algılanan anne davranışlarıyla akran ilişkileri arasında özerkliğin kısmi aracı rolüne ait ölçme modelinin uyum iyiliği indeksleri şu şekilde bulunmuştur; $\chi^2/df=2.57$, $GFI=.98$, $AGFI=.97$, $CFI=.99$, $NFI=.98$, $TLI=.98$, $RMSEA=.040$, $SRMR=.029$, $AIC=81.808$, $ECVI=.085$. Elde edilen değerlerin kabul edilebilir değerler arasında olduğu görülmektedir.

Test edilen aracılık modelleri incelendiğinde ve Kline (2015)' in önerileri göz önünde bulundurulduğunda kısmi aracı modelin $AIC(81.808)$, $ECVI(.085)$ değerlerinin tam aracı modele ait $AIC(119.303)$, $ECVI(.124)$ değerlerinden daha düşük olduğundan kısmi aracı modelin tercih edilmesine karar verilmiştir. Bunun yanında Baron ve Kenny' nin önerileri dikkate alındığında aracı değişkenin modele dahil edildiğinde anne davranışlarından akran ilişkilerine giden yolun $.39'$ dan $.26'$ ya düştüğü ve bu yolun halen anlamlı olması nedeniyle de kısmi aracı modelin bu araştırma kapsamında tercih edilmesi gerektiği anlaşılmıştır. Ayrıca aracılık rolünün anlamlılığını test etmek için yapılan Sobel testi sonucunda Sobel testi Z değerinin (6.13) $1.96'$ dan büyük çıkması özerkliğin anne davranışlarıyla akran ilişkileri arasında kısmi aracı role sahip olduğunu göstermektedir.

Bootstrapping İşlemi

Kısmi aracı modele ait doğrudan ya da dolaylı anlamlı olup olmadığına yönelik ek kanıt sağlamak amacıyla 10.000 yeniden örnekleme yoluyla gerçekleştirilen bootstrapping işlemi sonucunda bootstrapping katsayısı ve % 95 güven aralıkları (G.A.) alt ve üst sınırları hesaplanmış olup, sonuçlara Tablo 2.'de yer verilmiştir.

Tablo 2. Kısmi aracı modele ait bootstrapping sonuçları

Model Yolları	Katsayı	%95 G.A.	
		Alt Sınır	Üst Sınır
Doğrudan etki			
Anne Davranışları-Özerklik	.44*	.37*	.51*
Anne Davranışları-Akran İlişkileri	.26*	.17*	.34*
Özerklik-Akran İlişkileri	.30*	.21*	.37*
Dolaylı etki			
Anne Davranışları-Özerklik-Akran İlişkileri	.13*	.09*	.17*

* $p<.01$

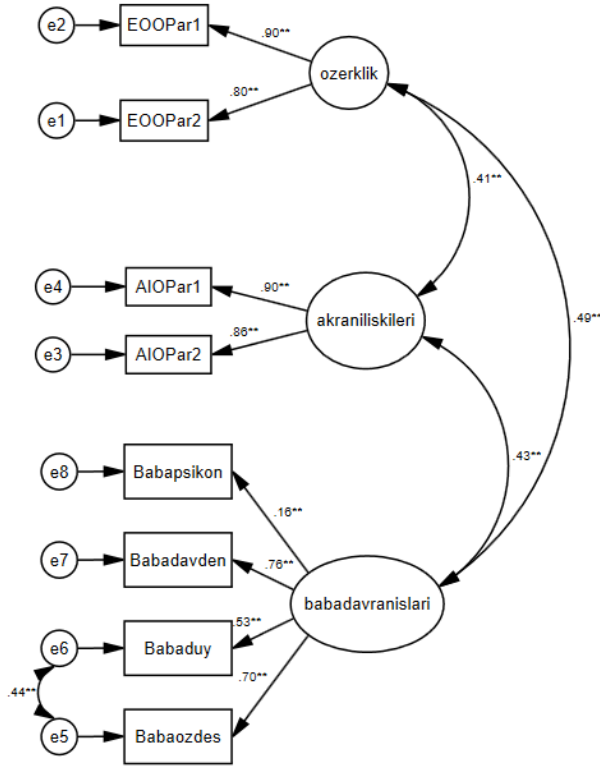
Bootstrapping işlemi sonucunda güven aralığı alt ve üst sınırı sıfır içermediğinde incelenen etkinin anlamlı olduğu belirtilmektedir (Preacher ve Hayes, 2008). Tablo 2. incelendiğinde, modeldeki etkilerin tümünün anlamlı

olduğu sonucuna varılabilir. Hem doğrudan etkilerin hem de dolaylı etkilerin bootstrapping güven aralıkları alt ve üst sınırları sıfırı kapsamamaktadır. Bu nedenle bootstrapping analizinde de, ergenlerde algılanan anne davranışlarıyla akran ilişkileri arasında özerkliğin kısmi aracılık rolünün olduğu söylenebilir.

Algılanan Baba Davranışları, Akran İlişkileri ve Özerkliğe İlişkin Ölçme Modeli

Algılanan baba davranışlarıyla akran ilişkileri arasında özerkliğin aracılık rollerinin inceleneceği yapısal eşitlik modellemesinde ilk olarak ölçme modelinde üç adet gizil değişken (baba davranışları, akran ilişkileri, özerklik) ile bu gizil değişkenleri oluşturacak sekiz adet gözlenen değişken bulunmaktadır. Baba davranışları gizil değişkenini; duyarlık, davranışsal denetim, psikolojik kontrol ve özerklik desteği oluşturmaktadır. Akran ilişkileri gizil değişkenini iki parsel temsil etmektedir. Özerklik gizil değişkenini de benzer biçimde iki parsel temsil etmektedir. Şekil 5.' te oluşturulan ölçme modeline ait doğrulayıcı faktör analizi sonuçları yer almaktadır.

Şekil 5.' te de görüldüğü gibi alanyazına uygun şekilde (Gray ve Steinberg, 1999) baba duyarlık ve baba özerklik gözlenen değişkenlerinin hata kovaryansları birbirleriyle ilişkilendirilerek modelde iyileştirme yapılmıştır. Ölçme modeli sonuçlarında ilk olarak standardize edilmiş regresyon katsayılarının anlamlılığı incelenmiştir. Şekil 5.' teki oluşturulan ölçme modelinde standardize edilmiş regresyon katsayılarının tümünün anlamlı olduğu görülmektedir ($p < .01$). Aynı zamanda gizil değişkenler arasındaki ilişkilerinde anlamlı olduğu görülmektedir. Ölçme modelinin doğrulanıp doğrulanmadığına ilişkin incelenen uyum iyiliği indeksleri şu şekilde bulunmuştur; $\chi^2/df=3.39$, $GFI=.98$, $AGFI=.96$, $CFI=.98$, $NFI=.98$, $TLI=.97$, $RMSEA=.050$, $SRMR=.035$. Algılanan baba davranışlarıyla akran ilişkileri ve özerkliğe ilişkin ölçme modelinin kabul edilebilir uyum iyiliği indekslerine sahip olduğu anlaşılmaktadır.

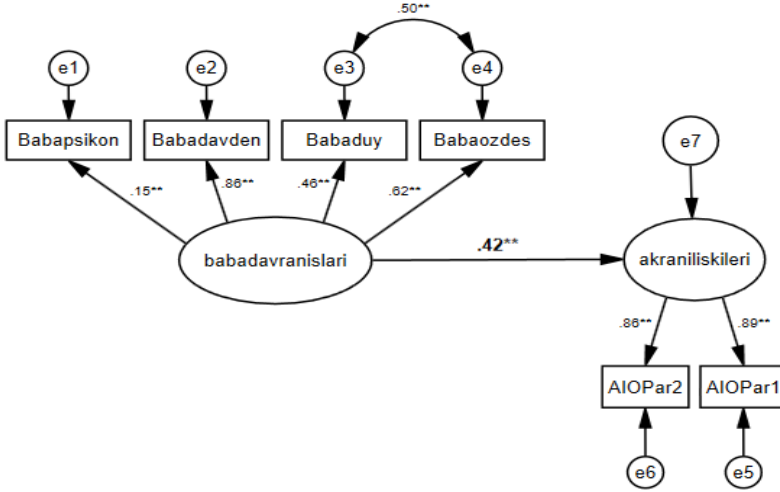


Şekil 5. Ölçme Modeli, EÖÖ Par ergen özerklik ölçeği parselleri; AIÖ Par akran ilişkileri ölçeği parselleri; Babapsikon baba psikolojik kontrol alt boyutu; Babadavden baba davranışsal denetim alt boyutu; Babaduy baba duyarlık alt boyutu; Babaozdes baba özerklik desteği alt boyutu

Algılanan Baba Davranışlarıyla Akran İlişkileri Arasında Özerkliğin Aracı Rolüne İlişkin Yapısal Model

Ölçme modelinin doğrulanmasının ardından algılanan baba davranışlarıyla akran ilişkileri arasında özerkliğin aracı rolünün incelenmesi için yapısal model sınanmıştır. Yapısal modelin sınanmasında Baron ve Kenny' nin (1986) önerileri dikkate alınmıştır. Bunun için öncelikle aracı değişken modele dahil edilmeden bağımsız değişkenin (baba davranışları) bağımlı değişkeni (akran ilişkileri) doğrudan yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Ardından aracı değişkenler modele dahil edilmiş ve bu kapsamda en iyi modeli belirleyebilmek için sırasıyla tam aracı ve kısmi aracı modeller ince-

lenmiş olup Kline (2015)' in belirttiği şekilde daha düşük AIC (Akaike's Information Criterion) ve ECVI (Expected Cross Validation Index) değerlerini sunan aracılık modelinin en uygun model olduğuna karar verilmiştir. Ayrıca oluşturulan modeldeki aracılık etkisinin anlamlılığını test etmek amacıyla Sobel Testi yapılmıştır.

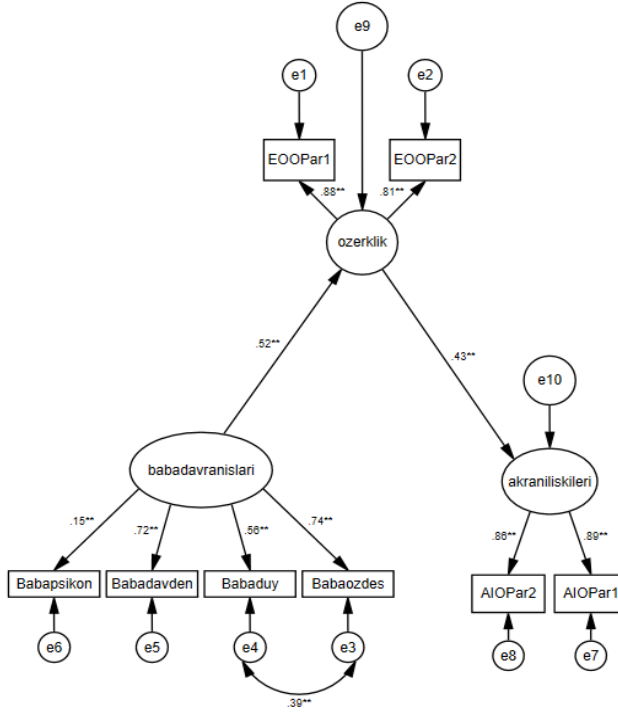


Şekil 6. Algılanan Baba Davranışlarının Akran İlişkilerini Yordamasına İlişkin Standardize Edilmiş Regresyon Katsayıları. AIÖ Par akran ilişkileri ölçeği parselleri; Babapsikon baba psikolojik kontrol alt boyutu; Babadavden baba davranışsal denetim alt boyutu; Babaduy baba duyarlık alt boyutu; Babaozdes baba özerklik desteği alt boyutu

Kurulan model sonucunda oluşan uyum iyiliği indeksleri şu şekilde bulunmuştur; $\chi^2/df=4.01$, $GFI= .99$, $AGFI= .97$, $CFI=.98$, $NFI= .98$, $TLI= .97$, $RMSEA= .056$, $SRMR= .034$. Algılanan baba davranışlarının akran ilişkilerini yordamasına ait modelin uyum iyiliği indekslerinin kabul edilebilir değerler arasında olduğu görülmektedir.

Yapılan analizler sonucunda modele ait standardize edilmemiş regresyon katsayısının (b) .70, standart hatalar (Std.Hata) katsayısının .08, kritik değerler (K.D.) katsayısının 8.49 olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu veriler ve Şekil 6.' da sunulan baba davranışlarının akran ilişkilerini yordamasına ilişkin beta (β) katsayısının .42 olduğu ve bu değerinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p<.01$). Bu işlemin ardından aracı modelin incelenmesine geçil-

miştir. İlk önce tam aracı model incelenmiştir. Tam aracı modelde bağımsız değişkenden bağımlı değişkene giden doğrudan yol bulunmamakta, yordama tamamen aracı değişken üzerinden gerçekleşmektedir. Ergenlerde algılanan baba davranışlarıyla akran ilişkileri arasında özerkliğin tam aracı rolünü inceleyen modele ilişkin sonuçlara Şekil 7.' de yer verilmiştir.



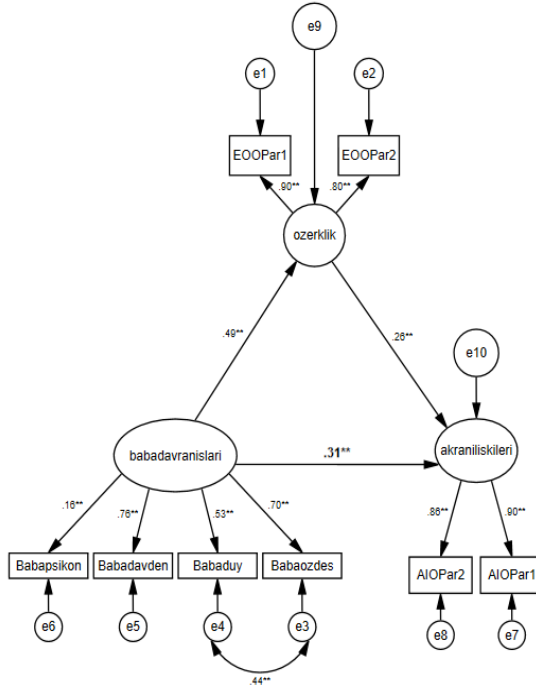
Şekil 7. Algılanan Baba Davranışlarıyla Akran İlişkileri Arasında Özerkliğin Tam Aracı Rolüne İlişkin Standardize Edilmiş Regresyon Katsayıları. EÖÖ Par ergen özerklik ölçeği parselleri; AİÖ Par akran ilişkileri ölçeği parselleri; Babapsikon baba psikolojik kontrol alt boyutu; Babadavden baba davranışsal denetim alt boyutu; Babaduy baba duyarlılık alt boyutu; Babaozdes baba özerklik desteği alt boyutu

Şekil 7.' de sunulan algılanan baba davranışlarıyla akran ilişkileri arasında özerkliğin tam aracı rolünün incelendiği yapısal eşitlik modelinde tüm yol katsayılarının anlamlı olduğu görülmektedir. Dolaylı etki incelendiğinde baba davranışlarının akran ilişkilerini özerklik aracılığıyla etkilediği, standardize edilmiş dolaylı etki katsayısının $.22$ olduğu bulunmuştur. Ayrıca baba davranışlarının akran ilişkilerini yordamasına ilişkin beta (β) katsayı

yısının .52, özerkliğin akran ilişkilerini yordamasına ilişkin beta (β) katsayısının .43 olduğu ve bu değerlerinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p < .01$).

Algılanan baba davranışlarıyla akran ilişkileri arasında özerkliğin tam aracı rolüne ait yapısal modelin uyum iyiliği indekslerinden χ^2/df değerinin kabul edilebilir değerlerin üzerinde çıktığından bu model kabul edilmemiştir. Buna göre; $\chi^2/df=5.53$, $GFI=.97$, $AGFI=.95$, $CFI=.97$, $NFI=.96$, $TLI=.95$, $RMSEA=.069$, $SRMR=.061$, $AIC=132.097$, $ECVI=.137$.

Tam aracılık modelinin kabul edilmemesinin ardından ergenlerde algılanan baba davranışlarıyla akran ilişkileri arasında özerkliğin kısmi aracılığı test edilmiştir. Ergenlerde algılanan baba davranışlarıyla akran ilişkileri arasında özerkliğin kısmi aracı rolünü inceleyen modele ilişkin sonuçlara Şekil 8.' de yer verilmiştir.



Şekil 8. Algılanan Baba Davranışlarıyla Akran İlişkileri Arasında Özerkliğin Kısmi Aracı Rolüne İlişkin Standardize Edilmiş Regresyon Katsayıları. EÖÖ Par ergen özerklik ölçeği parselleri; AİÖ Par akran ilişkileri ölçeği parselleri; Babapsikon baba psikolojik kontrol alt boyutu; Babadavden baba davranışsal denetim alt boyutu; Babaduy baba duyarlık alt boyutu; Babaozdes baba özerklik desteği alt boyutu

Şekil 8.' de sunulan algılanan baba davranışlarıyla akran ilişkileri arasında özerkliğin kısmi aracı rolünün incelendiği yapısal eşitlik modelinde tüm yol katsayılarının anlamlı olduğu bulunmuştur. Dolaylı etki incelendiğinde baba davranışlarının akran ilişkilerini özerklik aracılığıyla etkilediği, standardize edilmiş dolaylı etki katsayısının .12 olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca baba davranışlarının özerkliği yordamasına ilişkin beta (β) katsayısının .49, özerkliğin akran ilişkilerini yordamasına ilişkin beta (β) katsayısının .32, baba davranışlarının akran ilişkilerini yordamasına ilişkin beta (β) katsayısının .31 olduğu ve bu değerlerinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p < .01$).

Algılanan baba davranışlarıyla akran ilişkileri arasında özerkliğin kısmi aracı rolüne ait ölçme modelinin uyum iyiliği indeksleri şu şekilde bulunmuştur; $\chi^2/df=3.39$, $GFI=.98$, $AGFI=.96$, $CFI=.98$, $NFI=.98$, $TLI=.97$, $RMSEA=.050$, $SRMR=.035$, $AIC=94.251$, $ECVI=.098$. Elde edilen değerler modelin kabul edilebilir uyum iyiliğine sahip olduğu göstermektedir.

Test edilen aracılık modelleri incelendiğinde kısmi aracı modelin tercih edilmesine karar verilmiştir. Ayrıca Baron ve Kenny' nin önerileri dikkate alındığında aracı değişkenin modele dahil edildiğinde baba davranışlarından akran ilişkilerine giden yolun .42' den .31' e düştüğü ve bu yolun halen anlamlı olması nedeniyle de kısmi aracı modelin bu araştırma kapsamında tercih edilmesi gerektiği anlaşılmıştır. Ayrıca aracılık rolünün anlamlılığını test etmek için yapılan Sobel testi sonucunda Sobel testi Z değerinin (5.36) 1.96' dan büyük çıkması özerkliğin baba davranışlarıyla akran ilişkileri arasında kısmi aracı role sahip olduğunu göstermektedir.

Bootstrapping İşlemi

Kısmi aracı modele ait doğrudan ya da dolaylı anlamlı olup olmadığına yönelik ek kanıt sağlamak amacıyla 10.000 yeniden örnekleme yoluyla gerçekleştirilen bootstrapping işlemi sonucunda bootstrapping katsayısı ve % 95 güven aralıkları (G.A.) alt ve üst sınırları hesaplanmış olup, sonuçlara Tablo 3.'te yer verilmiştir.

Tablo 3. Kısmi aracı modele ait bootstrapping sonuçları

Model Yolları	Katsayı	%95 G.A.	
		Alt Sınır	Üst Sınır
Doğrudan etki			
Baba Davranışları-Özerklik	.49*	.41*	.56*
Baba Davranışları-Akran İlişkileri	.31*	.21*	.39*
Özerklik-Akran İlişkileri	.26*	.17*	.34*
Dolaylı etki			
Baba Davranışları-Özerklik-Akran İlişkileri	.12*	.08*	.17*

*p<.01

Bootstrapping işlemi sonucunda güven aralığı alt ve üst sınırı sıfır içermediğinde incelenen etkinin anlamlı olduğu belirtilmektedir (Preacher ve Hayes, 2008). Tablo 3. incelendiğinde, modeldeki etkilerin tümünün anlamlı olduğu sonucuna varılabilir. Hem doğrudan etkilerin hem de dolaylı etkilerin bootstrapping güven aralıkları alt ve üst sınırları sıfırı kapsamamaktadır. Bu nedenle bootstrapping analizinde de, ergenlerde algılanan baba davranışlarıyla akran ilişkileri arasında özerkliğin kısmi aracılık rolünün olduğu söylenebilir.

Tartışma

Anne ve baba davranışları çalışmada ayrı ayrı ele alınmıştır. Anne davranışlarının tüm alt boyutları ve baba davranışlarının tüm alt boyutları ile *özerklik* anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu bulgu alanyazında yer alan çalışmalarla tutarlı olarak ebeveynlik yaklaşımlarının özerklik ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir (Steinberg, 1987; Frank, Pirsch ve Wright, 1990; Hines, 1997; Beyers ve Gossens, 1999; Deslandes ve Potvin, 1999; Musaağaoğlu ve Güre, 2005). Çalışmanın bulgusuyla tutarlı olmayan bir çalışma üniversite öğrencileriyle yapılmış, özerklikle bağlantılı olan ayrışma-bireyleşme ile ebeveynlik biçimleri ilişkili bulunmamıştır (Delhaye, Kempnaers, Linkowski, Stroobants and Goossens, 2012).

Anne ve baba davranışları *duyarlılık* alt boyutu ile *özerklik* pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur. Ebeveynlerden algılanan sıcaklık ve ilginin özerk olmaya güdülediğiyle ilgili çalışmalar, araştırmanın bulgusuyla tutarlıdır (Frank vd., 1990; Grolnick, Ryan ve Deci, 1991; Hines, 1997). Benzer şekilde anne ve baba davranışlarının *özerklik desteği* boyutu ile *özerklik* pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur. Çalışmanın bulgularıyla benzer şekilde, özerklik desteği ve duyarlılığı içeren demokra-

tik yaklaşımın anne baba tutumları içinde özerkliğe olumlu katkı sunan bir yaklaşım olarak ön plana çıkmaktadır (Yılmaz, 2007; Koç, 2019). Bunun nedeni, özerkliğin demokratik yaklaşımda ergenlerin bireyselliğinin ve kendi ayakları üzerinde durmasının desteklenmesi, sağlıklı iletişim, sıcaklık, ilgi ve bağlılığın bir arada olması olarak açıklanabileceği belirtilmektedir (Grotevant ve Cooper, 1986; Frank vd., 1988; Smollar ve Youniss, 1989; Allen vd., 1994; Peterson, Bush ve Supple, 1999; Yılmaz, 2001). Bunun yanında bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmeyen bir araştırmada özerkliği alt boyutlarına ayırarak ele almış; duygusal özerklik her iki ebeveyn için ilgi ve sıcaklıkla ilişkili değilken; davranışsal özerklik sadece anne sıcaklık ve ilgisiyle ilişkili bulunmuştur (Kayar, 2016).

Anne ve baba davranışlarının bir diğer boyutu *davranışsal denetim* ile *özerklik* arasında da pozitif anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Ergen davranışlarını izlemeyi içeren ve uygun davranışlar geliştirmek için iletişim yoluyla davranışları yapılandırma olarak ele alınan davranışsal denetim uygun ölçüde olduğunda olumlu algılanacağı belirtilmektedir. Bu boyuta yaklaşım kültürel olarak da değerlendirildiğinde, Türkiye ve Asya ülkelerinde davranışsal kontrol ebeveyn yaklaşımının çocuk ve ergenler tarafından olumsuz olarak algılanmadığı belirtilmektedir (Sümer ve Güngör, 1999; Kındap, Sayıl ve Kumru, 2008; Pomerantz ve Wang, 2009). Çalışmanın bulgusuyla tutarlı olarak ergenlerle yapılan bir çalışmada davranışsal denetim biçimlerinden izleme davranışını yüksek algılayan ergenlerin aynı zamanda annelerini yakın ve destekleyici olarak algıladığı bulunmuştur (Kındap vd., 2008). Davranışlarının izlenmesi ergen tarafından ilgi ve yakınlık olarak algılanması, kendini özerk olarak düzenlemesine olumlu katkı sunduğu düşünülmektedir. Bunun yanında ebeveyn kontrolü ile özerkliğin alt boyutu olan duygusal özerkliğin negatif ilişkili bulunduğu, bu araştırmanın bulgusuyla tutarlı olmayan bir çalışmaya rastlanmıştır (Çelik, 2015).

Anne baba davranışlarının psikolojik kontrol boyutu çocuğun anne babanın belirlediği kural ve amaçlar doğrultusunda davranması, düşünmesi için baskı yapan müdahaleci bir yaklaşımı ifade eder (Sevim, 2014). Otoriter anne baba tutumuyla bağlantılıdır. Anne davranışlarının *psikolojik kontrol* boyutu ile *özerklik* ilişkisine bakıldığında negatif ilişkili olduğu bulunmuştur. Çalışmanın bu bulgusu alanyazındaki birçok çalışmayla örtüşmektedir. Çalışmalar; sıkı denetimin, baskının, otoriter tutumun özerklik gelişimini olumsuz etkilediği yönündedir (Maccoby ve Martin, 1983; Quintana ve

Lapsley, 1990; Grolnick vd., 1991; Steinberg, Lamborn, Dornbusch ve Darling, 1992; Özdemir, 2009; Erkmén, 2011; Rakipi, 2015; Çelik, 2015; Koç, 2019). Araştırmada baba davranışları *psikolojik kontrol* alt boyutu ile *özerklik* pozitif ilişkili bulunmuştur. Bu bulgu özerklik gelişiminde sıkı kontrolün olumsuz etkilediği araştırma sonuçlarıyla örtüşmediği görülsede alanyazında destekleyici bulgular da yer almaktadır. Özerkliğin duygusal özerklik boyutu alanyazındaki çalışmalarda ön planda olduğu görülmektedir. Duygusal özerklik bazı çalışmalarda psikolojik kontrolle pozitif ilişkili bulunmuştur (Aydın, 2000). Bunun yanında bir çalışmada, anne ve babadan algılanan sıkı denetim özerkliğin davranışsal boyutu ile negatif ilişkili; aneden algılanan sıkı denetim duygusal özerklikle ilişkili bulunmazken babadan algılanan sıkı denetim duygusal özerklik arasında pozitif yönlü bir ilişkili bulunmuştur (Kayar, 2016). Psikolojik kontrol ile özerkliğin babalarda pozitif ilişkili çıkması kültürel bağlamla da açıklanabilir. Türk kültüründe, ergenin özerkliğine değer verildiği gibi bağımlılığa da yönlendirme vardır (Kağıtçıbaşı, 2005). Türk aile yapısında ergenin özerklik arayışı baba otoritesine tehdit olarak algılanabilir. Steinberg (2007) ergenlerde özerk davranışların çok az ya da çok fazla olması anne babalarda katı denetim davranışlarına neden olabileceğini belirtmektedir. Buna göre sıkı denetimin artması ergenin özerklik arayışını azaltabileceği gibi daha da artmasına da yol açabilir.

Anne baba davranışları alt boyutları ile *akran ilişkisine* bakıldığında hem anne hem baba davranışları tüm alt boyutlarının akran ilişkileriyle anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir. Alanyazında yer alan araştırmaların sonuçları incelendiğinde çalışmanın bulgusuyla örtüştüğü yani anne baba davranışlarının akran ilişkileri ile ilişkili olduğu görülmektedir (Alles-Jardel, Fourdrinier, Roux, and Schneider 2002; Cui vd., 2002; Repinski ve Zook, 2005; Soenens vd., 2007; Cook, Buehler ve Fletcher, 2012; Yaban, Sayıl ve Kındap Tepe, 2013; Tozkoparan, 2014; Bayar, 2016; Doğruyol ve Yetim, 2019). Bunun yanında anne baba tutumları ile sosyal becerilerin ilişkili olmadığına yönelik bulgu da alanyazında bulunmaktadır (Özyürek ve Özkan, 2015).

Anne baba davranışları duyarlılık, özerklik desteği ve davranışsal denetim alt boyutu hem anne hem baba için arkadaşlık ilişkileriyle pozitif ilişkili olduğu bulunmuştur. Alanyazında çalışmanın bu bulgusuyla örtüşen çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Sıcak ve destekleyici tutum, anne baba ile

sağlıklı ilişki, demokratik tutum olarak da ele alınan çalışmalarda bahsedilen anne baba davranışlarının, bazı çalışmalarda sosyal ilişkiler bağlamında ele alınan akran ilişkilerini olumlu etkilediği, pozitif ilişkili olduğu yönündedir (Dekovic ve Meeus,1997; Cui vd., 2002; Repinski ve Zook, 2005; Erbil, Divan ve Önder, 2006; Aktaş Özkafacı, 2012; Yaban, Sayıl ve Kındap Tepe, 2013; Karademir, 2016). Bunun yanında bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmeyen bir çalışmada demokratik anne baba yaklaşımıyla akran ilişkilerini negatif ilişkili olduğu bulunmuş (Yenigün, 2019); bir başka çalışmada da davranışsal denetimin bir yönü olan ebeveyn izlem ile akran ilişkileri arasında ilişkiyi incelenmiş ve negatif ilişkili bulunmuştur (Karakaş, 2019).

Anne baba davranışlarının diğer bir boyutu olan psikolojik kontrol ile akran ilişkileri arasındaki ilişki incelendiğinde algılanan anne psikolojik kontrol akran ilişkileriyle negatif ilişkili; algılanan baba psikolojik kontrol ise akran ilişkileriyle pozitif ilişkili bulunmuştur. Alanyazında bulunan çalışmalar genel anlamda psikolojik kontrolün akran ilişkilerini olumsuz etkilediği yönünde olduğu görülmektedir (Soenens, Vansteenkiste, Smits, Lowet ve Goossens, 2007; Yang, 2007; Kındap vd., 2008; Kındap Tepe ve Sayıl, 2012; Karademir, 2016). Bu durum anne ile ilgili bulgunun alanyazınla örtüştüğünü ancak baba ile ilgili durumun örtüşmediğini göstermektedir. Bunun nedeni, babadan psikolojik kontrol algılayan ergenlerin sosyoduygusal ihtiyaçlarını yeterli düzeyde karşılayamadığından arkadaşlarına daha çok yöneldiği şeklinde düşünülebilir.

Araştırmada yer alan bir diğer konu **özerklik** ve **akran ilişkileri** ilişkisidir. Özerklik ve akran ilişkileri arasında pozitif ilişki olduğu bulunmuştur. Alanyazın incelendiğinde doğrudan özerklik ve akran ilişkilerini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamakla birlikte değişkenlerin farklı şekillerde ele alındığı çalışmalar bulunmaktadır (Erçevik, 2014; Güney, 2017; Çiçek, 2018; Gök ve Cenkseven Önder, 2018). Akran ilişkileri; akran baskısı, sosyal destek şeklinde, özerklik; duygusal özerklik boyutuyla ve ayrışma-bireyleşme şeklinde ele alınmıştır. Akran ilişkileriyle özerklik arasında pozitif ilişki olması şu şekilde açıklanabilir; akran ilişkileri ergenlik döneminde özerkliği destekleyici ve deneyimlemeye olanak sağlayıcı ortam oluşturması bakımından ergen için önemlidir. Yani ergeni, özerklik ihtiyacı akran ilişkilerine yönlendirebilmektedir. Bu çalışmanın bulgusuyla tutarlı olarak Köseoğlu ve Erçevik (2015) yaptıkları çalışmada duygusal özerklik ve arkadaşlık ilişkilerinin pozitif ilişkili olduğunu bulmuştur. Demir (2007) benzer şekilde arka-

daşlık ilişkilerinin ergenin bireyleşme çabalarında katkı sunduğunu belirtmektedir. Allen, Bell ve Boykin (2000), aile içerisinde ergenler için sosyal gelişimin temel görevlerinden olan özerklik kurmayı öğrenmek arkadaşlık ilişkilerinin niteliklerini geliştirmenin bir öngörücüsü olarak ele almıştır. Bunun yanında çalışmanın bulgusuyla örtüşmeyen bir çalışmada ayrışma-bireyleşme ile akran ilişkilerinin negatif ilişkili olduğunu bunun anlamının da; akran ilişkilerinin güçlü olmasının ayrışma bireyleşme ile ilgili daha az sorun yaşanmasını sağlayabileceği olarak değerlendirilmiştir (Çiçek, 2018).

Çalışmanın değişkenleri arasındaki ilişkiler ele alındığında tüm değişkenlerin birbiriyle anlamlı düzeyde ilişkili olduğu ve aracılık analizi yapılmasına uygun olduğu bulunmuştur. Araştırmanın amacı doğrultusunda anne baba davranışları ile akran ilişkileri arasında özerkliğin aracı rolü incelenmiştir. Anne ve baba davranışları ayrı ayrı analize alınmıştır. Yapılan analizler sonucunda hem anne davranışları hem baba davranışları ile akran ilişkileri arasında özerkliğin kısmi aracılık rolü olduğu bulgulanmıştır. Bu bulgu, anne baba davranışları ile akran ilişkileri arasındaki ilişkiyi tümüyle özerkliğin açıklamadığı ancak anne babanın duyarlılık, özerklik desteği, davranışsal denetim ve psikolojik kontrol gibi uygulamaları ergenin özerkliğine etki ederek akran ilişkilerinde rol üstlendiği olarak açıklanabilir. Alanyazında anne baba davranışlarının akran ilişkilerini yordadığına dair araştırma sonuçları yer almaktadır (Dekovic ve Meeus, 1997; Cui vd., 2002; Updegraff, Madden-Derdich, Estrada, Sales and Leonard, 2002; Cook vd., 2012). Bunun yanında anne baba davranışları ve akran ilişkileri arasında özerkliğin aracı rolünü doğrudan inceleyen bir çalışmaya rastlanmamakla birlikte bir çalışmada kendini kontrol edebilme olarak özkısıtlama; erkek ergenlerde anne baba biçimleri ve ailenin sosyal desteğinin hem özkısıtlama aracılığıyla hem de doğrudan akran ilişkilerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Feldman ve Wentzel, 1990). Çalışmanın bulgusuyla örtüşen bir başka çalışmada da anne babanın özerklik engelleyici uygulamalarının arkadaşlık ilişkilerini olumsuz etkilediği yönündedir (Soenens ve Vansteenkiste, 2005). Benzer şekilde Hodges, Finnegan ve Perry (1999) çalışmasında anne baba çocuk ilişkisinde çarpık özerklik ilişkisinin yakın arkadaşlıklar üzerinde sorunlar oluşturacağını belirtmiştir. Yani anne baba özerkliği etkilemekte, bu durum da ergenin güven ve ilişkisellik algılarını etkilediği için akran ilişkilerinde de rol oynamaktadır. Bu araştırmanın sonuçları ve ilgili alanyazın değerlendirildiğinde kurulan modelin desteklendiği görülmüştür. Bu-

nun yanında araştırmada özerkliğin anne baba davranışları ile akran ilişkileri arasında kısmi aracı rolü olduğu bulgusu, bu iki yapı arasında aracılık yapan başka değişkenlerin de olabileceğine işaret etmektedir.

Öneriler

Araştırma bulguları doğrultusunda ilk olarak okul psikolojik danışma uygulamalarına daha sonra, yeni yapılacak araştırmalara yönelik bir takım öneriler sıralanabilir.

Okul psikolojik danışma uygulamalarına yönelik öneriler aşağıda verilmiştir.

1. Kimlik gelişim sürecinde önemli bir rolü olan özerklik ve akran ilişkileri anne baba davranışlarıyla yakından ilişkilidir. Bu bağlamda okul psikolojik danışmanları/rehber öğretmenler, öğrencilerin sağlıklı kimlik gelişimleri için ailelere yönelik destekleyici anne babalık davranışları kazandırmak amacıyla grup rehberlik programları hazırlayabilir.
2. Anne baba davranışlarının ergenin özerklik düzeyi ve akran ilişkilerindeki etkisinden yola çıkarak anne baba davranışlarının çocuğa etkisiyle ilgili ailelere ve aynı zamanda öğretmenlere yönelik farkındalık çalışmalarına da yer verilebilir.
3. Özerklik ve akran ilişkilerinin ergenlik döneminde kazanılması gereken temel psikososyal becerilerden biri olduğu düşünüldüğünde, okul rehberlik servisi tarafından öğrencilere yönelik diğer öğretmenlerle işbirliği içinde yapılacak sosyal beceri geliştirmeye yönelik çalışmalarda özerkliği ve akran ilişkilerini destekleyici etkinliklere yer verilebilir.
4. Araştırma bulgularına göre özerklik ve akran ilişkilerinin bağlantısı düşünüldüğünde suç işleme, madde kullanımı gibi riskli davranışlar ile ruh sağlığı üzerindeki etkileri göz önünde bulundurularak özerklik düzeyi düşük, akran ilişkileri olumsuz olan öğrencilere yönelik okul rehberlik servisi tarafından müdahale programları; diğer öğrencilere yönelik ise önleyici ve gelişimsel programlar hazırlanabilir.
5. Ergenlik döneminin önemli bir parçası ve ergenliğin gelişim görevlerinden olan akran ilişkileri araştırma bulguları doğrultusunda değerlendirildiğinde rehber öğretmenlerin ergenlerin yaşlarıyla olan ilişkisine yönelik yaptığı çalışmalarda işlevsellik ve etkililik açısından akran ilişki-

lerinde rol oynayan özerklik ve anne baba davranışları gibi faktörleri de göz önünde bulundurabilir.

Araştırma bulguları doğrultusunda yeni yapılacak çalışmalara yönelik öneriler aşağıda verilmiştir.

1. Araştırmada anne baba davranışları ayrı ayrı incelenmiş olup anne baba davranışları ile akran ilişkileri arasında özerkliğin kısmi aracı rolü olduğu bulunmuştur. Ergenlerde anne baba davranışları ve akran ilişkileri arasındaki bağın ortaya konması açısından aracı değişken olarak; kişilik özellikleri, benlik saygısı, temel psikolojik ihtiyaçlar, bağlanma stilleri gibi aracı değişkenler çalışılabilir.
2. Alanyazında ergenlerin özerklik düzeyini belirlemek amacıyla kullanılan ölçekler sınırlıdır. Bu nedenle ergenlerde özerklik düzeyine ilişkin ölçek çalışmaları yapılabilir.
3. Anne baba davranışlarının algılanması, özerklik düzeyi ya da akran ilişkileri kız ve erkek ergenler için farklılaşabilir. Bu yüzden araştırmada ele alınan değişkenler arasındaki ilişki cinsiyet değişkeni dikkate alınarak incelenebilir.
4. Araştırma bulguları Gaziantep ilinin Şehitkamil ilçesinde fen, Anadolu ve meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerden elde edilmiştir. Farklı yaş grubu, okul düzeyi vb. göz önünde bulundurularak yapılacak diğer çalışmalarla bulgular karşılaştırılabilir.
5. Araştırma bulguları anne baba davranışları, özerklik ve akran ilişkilerinin ilişkisine yönelik kesitsel bir çalışma olduğundan söz konusu ilişkilerin ergenlik dönemi öncesinde, ergenlik dönemi boyunca ve ergenlik dönemi sonrasındaki değişiminin ve gelişiminin daha iyi anlaşılması açısından boylamsal bir çalışma yapılabilir.

EXTENDED ABSTRACT

**The Mediating Role Of Autonomy Between
Perceived Parent Behavior And Peer Relationships
In Adolescents**

*

Fatma Akın Gökalp – Mehmet Murat
Şehit Ercan Hırçın Middle School, Gaziantep University

Adolescence is a period of physical, social and cognitive maturation (Gander and Gardiner, 2010). Behavioral patterns formed by the individual during adolescence, the adolescent's level of self-acceptance, parent and friendship relationships, and healthy autonomy is important for the adolescent. Parents with mental and social skills of adolescents in the tops of the environmental factors that play a role in gaining awareness of their emotional response in interpersonal relations but to adolescent period to begin differentiation child and parent priorities and perspectives taste. Adolescents who are not experienced in each subject want to be independent from them, but on the other hand, they need to be understood and supported by them (Gültekin and Baran, 2007; Atalay, 2018). However, in adolescence, interaction with peers gradually increases, and the approval and acceptance by the peer group begins to become stronger (Kaner, 2000). Adolescents spend most of their energy on making friends.

Parental behaviors are one of the most fundamental factors affecting the socialization of the individual (Kulaksızoğlu, 2004; Damarlı, 2006). When the literature is examined, parents' behaviors , which are thought to affect peer relationships , are emphasized (Curtner- Smith and MacKinnon , 1994; Ladd and Ladd , 1998; Akgün, 2005; Şirvanlı Özen, 2006; Soenens, Vansteenkiste, Smits, Lowet and Goossens, 2007; Totan and Yöntem, 2007; Cook , Buehler, and Fletcher , 2012; Yaban, Sayıl, and Kındap Tepe, 2013). Parental behaviors discussed in this study; Being sensitive / caring constitutes behavioral control, psychological control (Sevim, 2014) and support for autonomy added later (Silk, Morris, Kanaya, Steinberg , 2003). Sensitivity, support and closeness from parents; effective control exercised by

parents in line with behavioral control, rules and principles; psychological control involves mothers and fathers using an oppressive and intrusive control process; Support for autonomy refers to the support of the parents of the decisions taken by the adolescent as a result of their own will (Sevim, 2014).

Autonomy is an important skill to be acquired in transition to adulthood while interacting with the adolescent's environment (Tung and Dhillon , 2006; Steinberg , 2007; Lynch, 2013). Autonomy is considered as the individual's independence from other individuals, taking responsibility for his own actions and decisions, and a sense of competence (Noom , Dekovic , Meeus , 2001). Adolescence, physical, cognitive, social changes that occur with new rights and responsibilities, accelerate the development of autonomy is make (and very Ozdemir, 2011). The importance of friendship relations of adolescents by moving away from their parents is related to the need for autonomy. According to the perception of parents and adolescents, in a study examining the level of authority of parents over some choices of the adolescent (Smetana , 2008), it was found that both parents and adolescents were not authorized to impose their choices by force, in contrast to moral, religious and educational fields where parents were perceived to be more authorized. it has been revealed that they perceive them as areas. This situation can be evaluated as a reflection of the autonomy of the adolescent.

Parental behavior, peer relationships and autonomy, which are the variables of this study, constitute three important components of the adolescent period. When the literature is examined, it is seen that these structures are connected with each other. In adolescence, along with many changes, increased independence, change in parental behavior and an orientation to peer relationships are observed. Considering the important effects of relations with peers, which have an important place in adolescence period studies and are also among the developmental tasks of adolescence, on social development, individualization, identity formation and gaining an independent place in society; the importance of examining the structures that affect peer relationships is emerging. With the need for independence, adolescents approach their peers from their parents. It is thought that parental behaviors have an effect on peer relationships, however, autonomy, which is an important skill that matures in adolescence, has an important role on the mentioned parent-peer relationship. The aim of the study is to examine

the mediating role of autonomy between perceived parental behaviors and peer relationships in adolescents.

This research, which examines the relationships between research variables within the framework of the structural equation model, is a descriptive study in the form of a relational survey model. Research participants, the province of Gaziantep Şehitkamil science district, Anatolian studying in vocational schools and 444 'ü (46.1%) male and 519'u (53.9%) constitute a total of 963 female adolescents. In the collection of the research data, 'Peer Relations Scale (AİÖ)', 'Leuven Perceived Parenthood / Adolescent Version Scale (LAPS / e)', 'Adolescent Autonomy Scale (EÖÖ)' and 'Personal Information Form' prepared by the researcher were used.

The analysis of the data collected within the scope of the research was carried out using the SPSS 21 package program and the AMOS (Analysis of Moment Structures) 22.0 program. Whether there is a mediator role of autonomy between perceived parental behaviors and peer relationships in adolescents was analyzed using a structural equation model (SEM) in separate models for mothers and fathers. In addition, in this study, the parceling method suggested by Bandalos (2002) was used to create latent variables of adolescent autonomy (EÖÖ Par 1, EÖÖ Par 2) and friendship relations (AİÖ Par 1, AİÖ Par 2) to improve fit indices in the models examined. The suggestions of Baron and Kenny (1986) were taken into account in order to determine whether autonomy had a mediating role between parental behavior and peer relationships.

Considering the relationships between the variables of the study, it was found that all variables were significantly correlated with each other and suitable for mediation analysis. In line with the purpose of the study, the mediating role of autonomy between parental behavior and peer relationships was examined. Mother and father behaviors were analyzed separately. Studies in the literature show that parental behaviors are related to peer relationships; It is observed that adolescents who grow up in families with sensitive, warm and supportive parents have positive peer relationships, while oppressive, authoritarian and high control parental behaviors have a negative role in their peer relationships. Besides, in the literature, the autonomy supporting behaviors of the parents are positive with the peer relationships of the adolescent; nag parents with adolescent peer relationships autonomy inhibitory action if a is said to be associated. As a result of the anal-

ysis, it was found that autonomy had a partial mediating role between both mother and father behaviors and peer relations. As further evidence of the significance of the part through Bootstrapping and Sobel test was usage. As a result of both analyzes, it was concluded that partial mediation was significant. This finding can be explained as that autonomy does not completely explain the relationship between parental behavior and peer relations, but parents' practices such as sensitivity, autonomy support, behavioral control, and psychological control play a role in peer relationships by affecting the autonomy of the adolescent. There are research results showing that parental behaviors predict peer relationships in the literature (Dekovic and Meeus , 1997; Cui et al ., 2002; Updegraff et al., 2002; Cook et al., 2012). In addition to this, although there is no study that directly examines the mediating role of autonomy between parental behavior and peer relationships, in one study self- restraint as self-control; It was concluded that in male adolescents, parenting styles and family social support both directly affect peer relationships through self-restraint (Feldman and Wentzel , 1990). Another study that coincides with the findings of the study is that parents' practices that prevent autonomy negatively affect friendship relations (Soenens and Vansteenkiste, 2005). Similarly, Hodges, Finnegan, and Perry (1999) stated that the distorted autonomy relationship in the parent-child relationship will create problems on close friendships. In other words, parents affect autonomy, which also plays a role in peer relationships as this affects the adolescent's perceptions of trust and rationality. In addition, the finding that autonomy has a partial mediating role between parental behavior and peer relationships in the study indicates that there may be other variables that mediate between these two structures.

Kaynakça / References

- Acun-Kapıkıran, N. (2011). Focus on positive and negative information as the mediator the relationship between empathy tendency guilty and psychological well-being in university students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(3), 1141-1147.
- Akgün, S. (2005). *Akran zorbalığının anne-baba tutumları ve anne-baba ergen ilişkisi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Aktaş Özkafacı, A. (2012). *Annenin çocuk yetiştirme tutumu ile çocuğun sosyal beceri düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Ar-El Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Allen, J., Bell, K. ve Boykin, K. A. (2000). Autonomy in discussions vs. autonomy in decision-making as predictors of developing close friendship competence. In *biennial meeting of the Society for Research on Adolescence, Chicago, IL*.
- Allen, J. P., Hauser, S. T., Bell, K. L. ve O'Connor, T. (1994). Longitudinal assessment of autonomy and relatedness in adolescent-family interactions as predictors of adolescent ego development and self esteem. *Child Development*, 65, 179-194.
- Alles-Jardel, M., Fourdrinier, C., Roux, A. ve Schneider, B. H. (2002). Parents' structuring of children's daily lives in relation to the quality and stability of children's friendships. *International Journal of Psychology*, 37(2), 65-73.
- Anderson, J. C. ve Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411-423.
- Atalay, D. (2018). *Ergenlerin anne-baba tutum algısı ve arkadaşlık ilişkileri ile duygu düzenlemelerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.
- Aydın, G. (2000). *Autonomy development in adolescence*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Bachman, L. F. (2004). *Statistical analyses for language assessment*. California: Cambridge University Press.
- Bandalos, D. L. (2002). The effects of item parceling on goodness-of-fit and parameter estimate bias in structural equation modeling. *Structural Equation Modeling*, 9(1), 78-102.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New Jersey: Prentice Hall, In.
- Baron, R. M. ve Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173.
- Bayar, Y. (2016). *Ergen ve anne bildirimine göre ebeveyn akran yönetiminin öncülleri ve akran ilişkileri açısından sonuçları*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bayraktar, F. (2007). Olumlu ergen gelişiminde ebeveyn/akran ilişkilerinin önemi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14 (3), 157-166.

- Beyers, W. ve Goossens, L. (1999). Emotional autonomy, psychosocial adjustment and parenting: interactions, moderating and mediating effects. *Journal of Adolescence*, 22, 753-769.
- Calp, Ş., Karaman, E. R. ve Çavuşoğlu, F. (2018). İlkokulda akran ilişkileri: Farklı başarı düzeyindeki dördüncü sınıf öğrencileri arkadaş özerklik desteği hissediyor mu? *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 237-265.
- Cook, E. C., Buehler, C. ve Fletcher, A. C. (2012). A process model of parenting and adolescents' friendship competence. *Social Development*, 21(3), 461-481.
- Cui, M., Conger, R. D., Bryant, C. M. ve Elder, G. H. (2002). Parental behavior and the quality of adolescent friendships: A social-contextual perspective. *Journal of Marriage and Family*, 64, 676-689.
- Curtner-Smith, M. E. ve MacKinnon-Lewis, C. E. (1994). Family process effects on adolescent males' susceptibility to antisocial peer pressure. *Family Relations*, 43(4), 462-468.
- Çelik, E. G. (2015). *Algılanan ebeveyn kontrolü ile ergen iyi oluşu arasındaki ilişkide duygusal özerklik ve empatinin aracı rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, H. E. ve Yılmaz, V. (2016). *LISREL 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi: Temel kavramlar-uygulamalar-programlama* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çiçek, İ. (2018). *Ergenlerin kişilik özellikleri ile ayrışma bireyleşme arasındaki ilişkide akran ilişkilerinin aracı etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Damarlı, Ö. (2006). *Ergenlerde toplumsal cinsiyet rolleri, bağlanma stilleri ve benlik kavramı arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dekovic, M. ve Meeus, W. (1997). Peer relations in adolescence: effects of parenting and adolescents' self-concept. *Journal of Adolescence*, 20(2), 163-176.
- Delhay, M., Kempnaers, C., Linkowski, P., Stroobants, R. ve Goossens, L. (2012). Perceived parenting and separation-individuation in Belgian college students: Associations with emotional adjustment. *The Journal of Psychology*, 146(4), 353-370.
- Demir, İ. (2007). *Gençlerin kimlik yapıları: Farklı yerellikler ekseninde nitel bir inceleme*. Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Derman, O. (2008). Ergenlerde psikososyal gelişim. *Adolesan Sağlığı II Sempozyum Dizisi*, 63, 19-21.

- Deslandes, R. ve Potvin, P. (1999). 'Autonomy, parenting, parental involvement in schooling and school achievement: perception of Quebec adolescents', Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association (Montreal, Quebec, Canada). Available at: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED430697.pdf>
- Doğruyol, S. ve Yetim, Ü. (2019). Ebeveynle bağlanma, algılanan anne/baba tutumu ile akran ilişkileri arasındaki ilişkide benlik saygısının aracılık rolü. *Nesne*, 7(14), 34-51. Doi: 10.7816/nesne-07-14-03
- Erbil, N., Divan, Z. ve Önder, P. (2006). Ergenlerin benlik saygısına ailelerinin tutum ve davranışlarının etkisi. *Aile ve Toplum Dergisi*, 3(10), 7-15.
- Erçevik, A. (2014). *Lise öğrencilerinin duygusal özerlik ve sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Erkmen, E., (2011). *Özerkliği destekleyici ve kontrol edici ebeveynlikle bağlantılı ebeveyn özellikleri ve ergenin uyumu arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Feldman, S. S. ve Wentzel, K. R. (1990). The relationship between parenting styles, sons' self-restraint, and peer relations in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 10(4), 439-454.
- Frank, S. J., Avery, C. B. ve Laman, M. S. (1988). Young adults' perceptions in their relationships with their parents: individual differences in connectedness, competence and emotional autonomy. *Developmental Psychology*, 24, 729-737.
- Frank, S. J., Pirsch, L. A. ve Wright, V. C. (1990). Late adolescents perceptions of their relationships with their parents: Relationships among deidealization, autonomy, relatedness, insecurity and implications for adolescent adjustment and ego identity status. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 571-588.
- Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (2010). *Çocuk ve ergen gelişimi*. (A. Dönmez, B. Onur, N. Çelen, Çev.) Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- George, D. ve Mallery, P. (2003). SPSS for Windows step by step: answers to selected exercises. *A Simple Guide and Reference*, 63, 1461-1470.
- Gladding, S. T. (2011). *Aile terapisi: Tarihi, kuram ve uygulamaları* (5.baskı). (İ. Keklik, İ. Yıldırım, Çev. Ed.) Ankara: Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Yayınları.

- Golonka, M. M. (2013). *Keeping in touch: Relationships between parenting style, parent-child electronic communication, and the developing autonomy and adjustment of college students*. Yayınlanmamış doktora tezi. Duke University, Durham NC.
- Gök, F. ve Cenkseven Önder, F. (2018). Lise öğrencilerinde akran zorbalığına maruz kalma: temel psikolojik ihtiyaçlar ve anne-babaya duygusal erişilebilirlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 635-652. DOI: 10.17860.
- Gray, M. R., ve Steinberg, L. (1999). Unpacking authoritative parenting: Reassessing a multidimensional construct. *Journal of Marriage and the Family*, 61, 574-587.
- Grolnick, W., Ryan, R. ve Deci, E. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508-517.
- Grotevant, H. D. ve Cooper, C. R. (1986). Individuation in family relationships: A perspective on individual differences in the development of identity and role taking skill in adolescence. *Human Development*, 29, 82-100.
- Gültekin, G. ve Baran G. (2007). The self-perception of delinquent children in Turkey. *Pakistan Journal of Social Science*, 4(2), 224-229.
- Güney, M. A. (2017). *Ergenlerde duygusal özerklik, sosyal destek ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Hines, A. (1997). Divorce-related transitions, adolescent development and the role of the parent child relationships: A review of the literature. *Journal of Marriage and the Family*, 59, 375-388.
- Hodges, E. V., Finnegan, R. A. ve Perry, D. G. (1999). Skewed autonomy-relatedness in preadolescents' conceptions of their relationships with mother, father, and best friend. *Developmental Psychology*, 35(3), 737-748.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context: Implication for self and family. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 36, 403- 422.
- Kaner, S. (2000). Akran ilişkileri ölçeği ve akran sapması ölçeği geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 33(1-2), 67-75.
- Karademir, A. (2016). *Algılanan anne tutumları ile zorbalık mağduriyet ilişkisinde ontolojik iyi oluşun aracılık rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karakaş, H. (2019). *Ergenlerin algıladıkları ebeveyn izlemesi ve akran ilişkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

- Karasu, H. (2013). *Ergenlerde özerkliğin yordayıcısı olarak bağlanma stilleri ve proaktif kişilik yapılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Kayar, O. (2016). *Ergenlerde algılanan ebeveynlik stilleri, özerklik ve yaratıcılık arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kındap, Y., Sayıl, M. ve Kumru, A. (2008). Anneden algılanan kontrolün niteliği ile ergenin psikososyal uyumu ve arkadaşlıkları arasındaki ilişkiler: Benlik değerinin aracı rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 23(61), 92-107.
- Kındap Tepe, Y. ve Sayıl, M. (2012). Ebeveyn kontrolü ve ergenin sosyal işlevselliği arasındaki bağlantıda ilişkisel saldırganlığın aracı rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 27(70), 119-132.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford publications.
- Kocayörük, E. (2012). Öz-belirleme kuramı açısından ergenlerin anne baba algısı ile duyuşsal iyi oluşları arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(37), 24-37.
- Koç, F. (2019). *Ergenlerde anne baba tutumları ile duyuşsal özerklik arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Düzce ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Köseoğlu, S. A. ve Erçevik, A. (2015). Lise öğrencilerinin duyuşsal özerklik ve sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 198-216.
- Kulaksızoğlu, A. (2004). *Ergenlik psikolojisi* (6. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ladd, G. W. ve Ladd, B.K. (1998). Parenting behaviors and parent-child relationships: Correlates of peer victimization in kindergarten? *Developmental Psychology*, 34(6), 1450-1458.
- Lynch, M. F. (2013). Attachment, autonomy, and emotional reliance: A multilevel model. *Journal of Counseling and Development*, 91, 301- 314.
- Maccoby, E. E. ve Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: 111 parent – child interaction. P. H. Mussen and E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of Child Psychology: Socialization. Personality and Social Development*. New York: Wiley.
- McElhaney, K. B. ve Allen, J. P. (2001). Autonomy and adolescent social functioning: The moderating effect of risk. *Child Development*, 72(1), 220-235.

- Morsünbül, Ü. (2012). Özerklik ve ruh sağlığına etkisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry*, 4(2), 260-278. Doi:10.5455/cap.20120416
- Musaagaoglu, C. (2004). *Ergenlik sürecinde özerkliğin gelişimi ile algılanan ana-baba tutumları arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Musaagaoglu, C. ve Güre, A. (2005). Ergenlerde davranışsal özerklik ile algılanan ana-baba tutumları arasındaki ilişkiler. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(55), 79-98.
- Noom, M. (1999). *Adolescent autonomy: Characteristics and correlates*. Eburon Publishers.
- Noom, M. J., Dekovic, M. ve Meeus, W. (2001). Conceptual analysis and measurement of adolescent autonomy. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 577-595.
- Öngen, D. (2004). Özerklik kazanma sürecinde ergen-anne ile ergen-baba ilişkileri arasındaki farklılıklar. *Eğitimi ve Bilim*, 29(131), 3-13.
- Özakkaş, T. (2015). *Bütüncül psikoterapi* (7. Baskı). İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Özdemir, Y. (2009). *Ergenlik döneminde benlik kurgusu gelişiminin kültür ve aile bağlamında incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, Y. ve Çok, F. (2011). Ergenlikte özerklik gelişimi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 152-164.
- Özyürek, A. ve Özkan, İ. (2015). Ergenlerin algıladıkları anne baba tutumları ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS)*, 73-88. Doi: 10.14486/IJSCS259
- Peterson, G.W., Bush, K.R. ve Supple, A. (1999). Predicting adolescent autonomy from parents: Relationship, connectedness and restrictiveness. *Sociological Inquiry*, 69(3), 431-457.
- Pomerantz, E. M. ve Wang, Q. (2009). The role of parental control in children's development in western and East Asian countries. *Current Directions in Psychological Science*, 18, 285-289.
- Preacher, K. J. ve Hayes, A. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879-891.
- Quintana, S. ve Lapsley, D. (1990). Reapproachment in late adolescent separation-individuation: A structural equations approach. *Journal of Adolescence*, 13, 371-385.

- Rakipi, S. (2015). *Parenting styles: Their impact on adolescent separation and college adjustment*. Yayınlanmamış doktora tezi. Capella University, Minneapolis.
- Repinski, D. J. ve Zook, J.M. (2005). Three measures of closeness in adolescents relationships with parents and friends: Variations and developmental significance. *Personal Relationships*, 12, 79-102.
- Santrock, J. W. (2017). *Ergenlik* (14. Baskı). (D. M. Siyez, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sevim, S. (2014). Leuven Algılanan Ana Babalık Ölçeği ergen ve ana baba sürümlerinin uyarlanması. *Düşünen Adam*, 27, 291-300.
- Silk, J. S., Morris, A. S., Kanaya, T. ve Steinberg, L. (2003). Psychological control and autonomy granting: Opposite ends of a continuum or distinct constructs? *Journal of Research on Adolescence*, 13(1), 113-128.
- Smetana, J. G. (1995). *Parenting styles and beliefs about parental authority*. *New Directions for Child Development: Beliefs About Parenting, Origins And Developmental Implications*. Judith, G. Smetana (Ed.) California: Jasey- Boss Publishers.
- Smetana, J. G. (2008). "It's 10 o'clock: Do you know where your children are?" Recent advances in understanding parental monitoring and adolescents' information management. *Child Development Perspectives*, 2(1), 19-25.
- Smollar, J. ve Younnis, J. (1989). Transformations in adolescent's perceptions of parents. *International Journal of Behavior*, 12, 71-84.
- Soenens, B. ve Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and outcomes of self-determination in 3 life domains: The role of parents' and teachers autonomy support. *Journal of Youth and Adolescence*. 34(6), 589-604.
- Soenens, B., Vaansteenkiste, M., Smits, I, Lowet, K. ve Goossens, L. (2007). The role of intrusive parenting in the relationship between peer management strategies and peer affiliation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(3), 239-249.
- Steinberg, L. (1987). Single parents, step parents and the susceptibility of adolescents to antisocial peer pressure. *Child Development*, 58, 269-275.
- Steinberg, L., Lamborn, S.M., Dornbusch, S. ve Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.
- Steinberg, S. (2007). *Ergenlik*. (F. Çok, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Sümer, N. ve Güngör, D. (1999). Çocuk yetiştirme stillerinin bağlanma stilleri, benlik değerlendirmeleri ve yakın ilişkiler üzerindeki etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 14(44), 35-63.

- Şimşek, Ö. M. (2007). *Yapısal eşitlik modellenmesine giriş temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Şirvanlı-Özen, D. (2006). Ergenlerde akran zorbalığına maruz kalmanın yaş, çocuk yetiştirme stilleri ve benlik imgesi ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 21(58), 77-94.
- Totan, T. ve Yöndem, Z. D. (2007). Ergenlerde zorbalığın anne, baba ve akran ilişkileri açısından incelenmesi. *Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 53-68.
- Tozkoparan, S., (2014). *Öğrenci algısına göre aileden alınan sosyal destek, anne-baba tutumu ve akran ilişkileri "Özel çevre ortaokulu öğrencileri üzerinde ilişkisel bir tarama"*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tung, S. ve Dhillon, R. (2006). Emotional autonomy in relation to family environment: A gender perspective. *Journal of The Indian Academy of Applied Psychology*, 32(3), 201-212.
- Updegraff, K. A., Madden-Derdich, D. A., Estrada, A. U., Sales, L. J. ve Leonard, S. A. (2002). Young adolescents' experiences with parents and friends: Exploring the connections. *Family Relations*, 51, 72-80.
- Yaban, E. H., Sayıl, M. ve Kındap Tepe, Y. (2013). Erkek ergenlerde anne babadan algılanan destek ile akran zorbalığı arasındaki ilişkide arkadaşlık niteliğinin rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 28 (71), 20-32.
- Yang, Z. (2007). *The impact of parenting on susceptibility to peer influence: Role of self-concept and culture*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Concordia University, Montreal.
- Yenigün, F. (2019). *Ergenlik döneminde algılanan anne baba tutumlarının bireyin ruhsal durumları ve akran ilişkileri üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, A. (2001). Eşler arasındaki uyum, anne baba tutumları ve benlik algısı arasındaki ilişkilerin gelişimsel olarak incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 16, 1-20.
- Yılmaz, Y. (2007). *Anne-baba tutumları ile ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okul başarıları ve özerkliklerinin gelişimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yörükoğlu, A. (2019). *Gençlik çağı/ Ruh sağlığı ve ruhsal sorunlar* (15. Baskı). İstanbul: Özgür yayınları.

Yurttaş A. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin zorbalık eğilimleri ile algıladıkları anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Akın Gökbalp, F. ve Murat, M. (2020). Ergenlerde algılanan anne baba davranışlarıyla akran ilişkileri arasında özerkliğin aracı rolü. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(Eğitim ve Toplum Özel Sayısı), 5841-5883. DOI: 10.26466/opus.804045

Kimya Öğretmeni Adaylarının Asit-Baz Konu Alanıyla İlgili Bilişsel Yapıları

DOI: 10.26466/opus. 800862

*

Ayşegül Derman* - Figen Güneş **

* Doç.Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi

E-Posta: aderman1977@gmail.com

ORCID: [0000-0003-3856-1017](https://orcid.org/0000-0003-3856-1017)

** Y.L, Necmettin Erbakan Üniversitesi

E-Posta: figengunes88@gmail.com

ORCID: [0000-0001-5216-8428](https://orcid.org/0000-0001-5216-8428)

Öz

Bu araştırmanın amacı, kimya öğretmeni adaylarının asit-baz konu alanıyla ilgili bilişsel yapılarının betimsel ve yapısal özelliklerinin belirlenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 akademik yılında lisans ve yüksek lisans düzeyinde öğrenimlerine devam etmekte olan 29 kimya öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırma kimya öğretmeni adaylarının asit-baz konu alanıyla ilgili bilişsel yapılarını betimsel ve yapısal olarak detaylı bir biçimde ele alması bakımından durum çalışmasıdır. Verilerin toplanmasında kelime ilişkilendirme testi ve serbest yazma tekniği kullanıldı. Verileri analiz etmek için içerik analizi tekniği kullanıldı. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, kimya öğretmeni adaylarının asit-baz konu alanıyla ilgili bilişsel yapılarının büyük oranda kavramlar arasında tek yönlü ilişkilendirmeleri içeren, çift yönlü ve çapraz ilişkilendirmelerin olmadığı statik bir yapı arz ettiği gözlemlendi. Ayrıca kimya öğretmeni adaylarının asit-baz konu alanıyla ilgili bilişsel yapılarında yer alan kavramlar arasındaki ilişkilerin yapısal karakteristiklerinin tanıtıcı/nedensel bilgi düzeyinde yoğunlaştığı gözlemlendi. Elde edilen bulgular ilgili çalışmalarla karşılaştırılarak tartışıldı ve bulgulara dayalı olarak asit baz konu alanının öğretimine yönelik kimya öğretmeni eğitimcilerine yönelik spesifik önerilerde bulunuldu.

Anahtar Kelimeler: Asit, Baz, Bilişsel Yapı, Kelime İlişkilendirme Testi, Serbest-Yazma Tekniği

Prospective Chemistry Teachers' Cognitive Structure Related To Asit-Base Domain

*

Abstract

The aim of this research is to determine descriptive and structural features of the cognitive structures of the prospective chemistry teachers related to the acid-base domain. For this purpose, the study group of the research consists of twenty nine prospective chemistry teachers studying chemistry at the university studying in the 2018-2019 academic year. University students participating in the study are students who continue their undergraduate and graduate education in the Department of Chemistry Teaching at a public university in a city center in the Central Anatolia Region. The research is a cross-sectional study. According to the results obtained from the research, it has been observed that the cognitive structures of the chemistry teacher candidates related to the acid-base subject have a static structure that does not include bidirectional and cross-correlation and one-way associations between concepts. In addition, it was determined that the concept maps created by the students could not make associations between the concepts that should be related to each other, and the limited or erroneous concepts developed by students in the context of basic topics create obstacles in the meaning of the concepts related to advanced topics.

Keywords: Acid, Base, Cognitive Structure, Word Association Test, Free-Writing Technique

Giriş

Kimya eğitiminin esas amaçlarından biri öğrencilerin kimya biliminin önemini kavramalarını, kimya ile ilgili kavramlar hakkında bilgi sahibi olmalarını ve bu kavramları günlük hayattaki problemlerin çözümünde kullanmalarını desteklemektir (MEB, 2018). Bununla birlikte öğrencilerin kimya problemlerini çözmekte zorlandıkları da bir gerçektir. Öğrenciler için kimya problemlerini çözmedeki en büyük engel kimya kavramlarını anlamamaları olabilir (Uzuntiryaki ve Geban, 2005). Kimya öğrenimi için entelektüel düşünme ve kavrayış (Blake ve Norland, 1978) gibi bazı gerekliliklere ihtiyaç vardır. Bu yüzden öğrencilerin kimya kavramları ile ilgili mantıksal düşünme becerisine sahip olmaları gerekir, çünkü kimya içeriği çözünme (Abraham, Williamson ve Westbrook, 1994; Adadan, 2014; Adadan ve Savaşçı, 2012; Çalık, 2005; Çalık, Ayas ve Coll, 2007; Ebenezer ve Gaskel 1995; Stavridou ve Solomonidou, 1989), maddenin tanecikli yapısı (Adadan, Trundle ve Irving, 2010; Liu ve Lesniak, 2005; 2005a), kimyasal bağlar (Othman, Treagust ve Chandrasegaran, 2008) gibi çok sayıda soyut ve teorik kavramlarla doludur. Kimyasal olaylara ilişkin süreçleri (erime, buharlaşma, çözünme, difüzyon, elektron transferi, iyon iletimi, moleküller arası bağ, kimyasal tepkimeler gibi) kavramak lise kimyasını öğrenmek için temel teşkil eder ve kritik öneme sahiptir (Ebenezer, 2001). Canpolat, Pınarbaşı, Bayrakçeken ve Geban (2004) nitelikli bir kimya öğretimi için öğrencilerin kavrama niteliklerinin ve yanlış kavramalarının belirlenmesinin önemine (program geliştiricilere ve öğrencilerin kavramsal düzeyde öğrenmelerini sağlamak amacı ile onlara rehberlik eden öğretmenlere yardımcı olması açısından) vurgu yaparak kimyanın bazı temel konularında (maddenin tanecikli yapısı, asit-baz ve elektrokimya) geçen kavramlarla ilgili öğrencilerin sahip olduğu yanlış kavramaların belirlenmesi amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmalarının sonucunda öğrencilerin ele alınan konularda kavramsal öğrenmede genel olarak güçlük çektiklerini tespit etmişlerdir. Öğrencilerin anlamlı ve kalıcı bilgiye ulaşmalarının, kavramları ve kavramlar arası ilişkileri iyi öğrenmeleri ile mümkün olacağını belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğrencilerin kimya konularını kavramsal olarak ne kadar anladıklarını ve konuların kavramsal değişimi sağlamada ne kadar başarılı olduklarını belirlemek önem taşımaktadır (Ercan, Taşdere ve Ercan, 2010). Bir öğrenme-öğretme ortamının etkinliği ve verimi, büyük ölçüde, öğrencilerin kavramsal öğrenmelerine sağladığı katkı ile ilişkilidir.

Buna göre, verilen eğitimin niteliğinin belirlenebilmesi için, öğrencilerde kavram yoklaması yapılarak öğretimin buna yönelik olarak planlanması gerekmektedir (Canpolat vd., 2004). Bu bulgular bilişsel öğrenme teorilerinin önerdiği yaklaşımları desteklemektedir. Buna göre “Öğrenciler sınıfa kendi deneyimleriyle ve bu deneyimlerden oluşmuş bilişsel yapılarıyla gelirler. Daha önce oluşturulan bu yapılar geçerli, geçersiz ya da eksik olabilir. Öğrenci, ancak yeni bilgi ve deneyimleri öncekilerle bir ilişki kurmak suretiyle bilişsel yapısını yeniden düzenler” (Arslan, 2007: 46). Bu bağlamda geleceğin kimya öğretmenleri olan kimya öğretmeni adaylarının kimyanın temel konu alanlarından biri olan asit-bazlarla ilgili bilişsel yapılarının betimsel ve yapısal özelliklerinin bütüncül olarak belirlenmesi önemli bulundu ve bu çalışmada, kimya öğretmeni adaylarının asit-baz konu alanıyla ilgili bilişsel yapılarının belirlenmesine odaklanıldı.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı kimya öğretmeni adaylarının asit-baz konu alanıyla ilgili bilişsel yapılarında hangi kavramların yer aldığını, kavramlar arası ilişkilerin yönünü, gücünü ve yapısını belirlemek, bir başka ifadeyle, öğrencilerin asit-baz konu alanıyla ilgili bilişsel yapılarının betimsel ve yapısal özelliklerini belirlemektir. Bu genel amaç kapsamında “Kimya öğretmeni adaylarının asit-baz konu alanıyla ilgili bilişsel yapılarının betimsel ve yapısal özellikleri nasıldır?” sorusuna cevap arandı.

Araştırmanın Önemi

Yukarıda detaylı bir biçimde sunulan asit-baz konusuyla ilgili çalışmaların ortaya koyduğu bilgiler ışığında, öncül çalışmalarda daha çok kullanılan öğretim yöntem ve yaklaşımın veya materyalin öğrenci başarısına etkisine odaklanıldığını ve çoğunlukla nicel araştırma bakış açısıyla yürütüldüğünü görmekteyiz. Bu çalışma ise öğrencilerin asit baz konusu ile ilgili bilişsel yapılarını betimsel ve yapısal özellikleri bakımından bütüncül ve detaylı bir biçimde ele alması yönüyle özgündür.

Ayrıca öğrencilerin kimyanın temel konularından olan asitler-bazlarla ilgili bilişsel yapıların bütüncül bir biçimde belirlenmesinin, program geliştiricilere, kitap yazarlara, kimya öğretmenlerine, kimya eğitimi araştırmacılarına katkı sağlayacak olması bakımından önemli olduğu ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada yöntem olarak durum çalışması kullanılmıştır. Bu yöntemin kullanılmasının nedeni çalışmada kimya öğretmeni adaylarının asit-baz konu alanıyla ilgili bilişsel yapılarının betimsel ve yapısal olarak detaylı bir biçimde ele alınması, ortaya çıkan yapılar içerisinde nedensel bağlantı olduğu varsayılan olayların açıklanmasıdır (Subaşı ve Okumuş, 2017). Bu çalışmada kimya öğretmeni adaylarının asit-baz konu alanıyla ilgili bilişsel yapıları incelenen durum olarak düşünüldü.

Örnekleme

Bu araştırma 2018-2019 akademik yılında öğrenimlerine devam eden kimya öğretmeni adayları ile yürütüldü. Çalışmaya katılan toplam 29 kimya öğretmeni adayı İç Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir il merkezinde bulunan devlet üniversitesinde lisans ve yüksek lisans öğrenimlerine devam etmektedir. Bunlardan 13 tanesi lisans 3. sınıf, 10 tanesi lisans 4. sınıf ve kalan 6 tanesi ise yüksek lisans öğrencisidir. Öğrenciler kimya öğretmenliği programına birbirine yakın veya benzer puanlarla kayıt yaptırmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri ile ilgili bilgiler aşağıda Tablo 1 de sunuldu.

Tablo 1. Kimya öğretmeni adaylarının demografik özellikleri

Demografik Özellik	F	%
Cinsiyet		
Kız	23	79,31
Erkek	6	20,69
Toplam	29	100
Yaş		
19	1	3,45
20	8	27,6
21	9	31
22	4	13,8
23	1	3,45
25	2	6,9
26	2	6,9
27	1	3,45
34	1	3,45
Toplam	29	100
Ortalama	22,14	

Tablo 1'e göre 29 katılımcının 23'ü (%79,31) kız; 6'sı (20,69) erkektir. Katılımcıların yaşlarının minimum değeri 19 maksimum değeri 34 olmakla birlikte yaş ortalamaları 22,14'dür.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Kelime İlişkilendirme Testi ve Serbest Yazma Tekniği kullanıldı. Aşağıda veri toplama araçları ile ilgili bilgiler sunulmaktadır.

Kelime İlişkilendirme Testi (KİT): KİT, “Anahtar kavrama (uyarıcı kelime) verilen cevap kelimelerine bağlı olarak kişilerin bilişsel yapısındaki kavram ve kavramlar arası bağları araştırmak için kullanılan en eski ve en yaygın araçlardan iridir” (Doğan, Yücel Güngör ve Güngör, 2017). Öğrenciler kendilerine verilen süre içerisinde verilen kavramla ilgili zihinlerinde oluşan bütün kavramları cevap olarak verebilirler. Buradan öğrencilerin verdikleri cevaplara ve cevapların sayısına bakılarak konuyu tam olarak anlayıp anlamadıkları belirlenebilir. “Bu yöntemle öğrencilerin zihninde, uyarıcı kavramla ilişkilendirilmiş olan kavramların listesi elde edilir. Yöntem, bireyin hangi kavramlar arasında ilişki kurduğunu göstermekle birlikte ilişkinin doğası hakkında bilgi vermez” (Köseoğlu ve Bayır, 2011). Tekniğin hazırlanması, uygulanma aşaması kolay ve hızlıdır. Tek kişiye uygulanabildiği gibi gruba da uygulanabilir. Fakat teknikte değerlendirme işlemi uzun sürmektedir (Derman ve Eilks, 2016; Nakipoğlu, 2008).

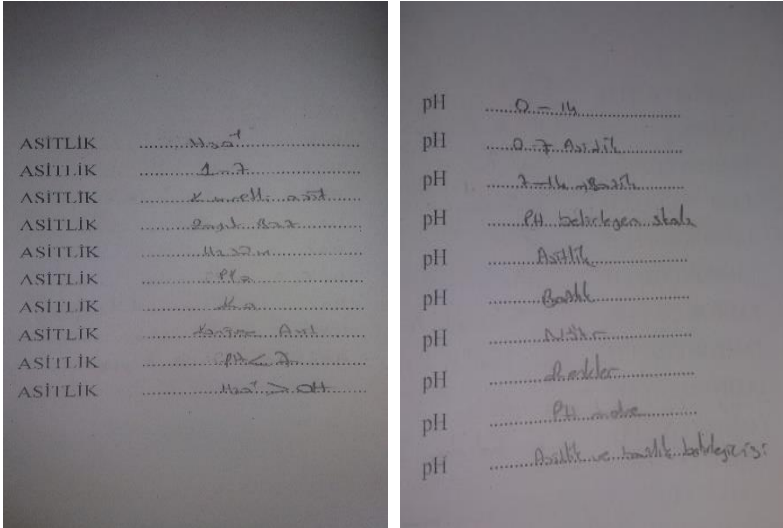
Bu araştırmada öğrencilerin asit-baz konu alanıyla ilgili bilişsel yapılarında yer alan kavramlar ve kavramlar arası ilişkilerin yönü ve gücü hakkında bilgi sahibi olmak için KİT kullanıldı. KİT oluşturma sürecinde uzman (analitik kimya alanında bir profesör) görüşü doğrultusunda “Asit, baz, asitlik, bazlık, tuz, nötralleşme, indikatör, pH, tampon çözelti, amfoter tür, konjuge asit-baz çifti” kavramları asit baz konu alanıyla ilgili uyarıcı kavramlar/kelimeler olarak belirlendi. Uyarıcı kelimelerin her biri ayrı bir sayfaya ve alt alta 10 kez yazmak kaydıyla (yazılan cevap kelimenin yaratacağı zincirleme etkiyi yok etmek için) (bkz. Şekil 1) bir kitapçık oluşturuldu. KİT'in veri toplama aracı olarak kullanıldığı çalışmalarda her bir uyarıcı kelimenin cevaplanması için 30 saniye (Nakipoğlu, 2008) veya 1 dakika (Gunstone, 1980; Shavelsen, 1972) zaman verildiği görülmektedir. Bu çalışmada kimya öğretmeni adaylarına KİT kitapçığını tamamlamaları için toplam 15 dakika süre

verilmiştir. Bu çalışmada kullanılan kelime ilişkilendirme testine ait form aşağıdaki şekilde hazırlanmıştır (Şekil 1).

pH		ASİT	
pH	.....	ASİT	.....
pH	.....	ASİT	.....
pH	.....	ASİT	.....
pH	.....	ASİT	.....
pH	.....	ASİT	.....
pH	.....	ASİT	.....
pH	.....	ASİT	.....
pH	.....	ASİT	.....
nH	.....	ASİT	.....

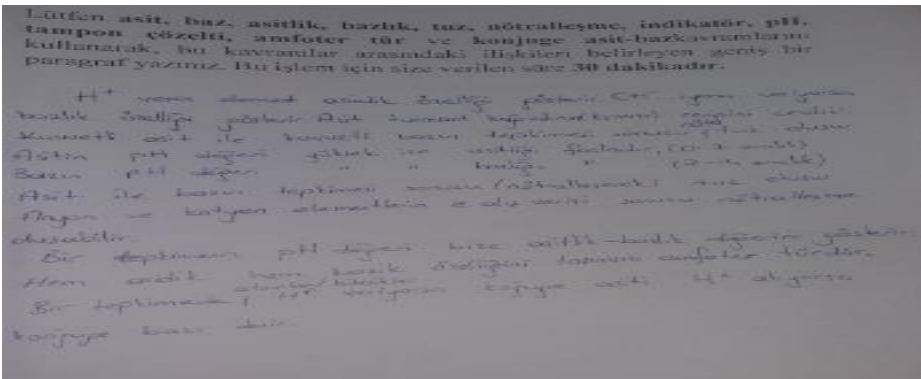
Şekil 1. Hazırlanan Kelime İlişkilendirme Testinden Bir Örnek

Şekil 2’de katılımcılardan bağımsız kelime ilişkilendirme testiyle toplanan verilere ait örneklere yer verilmiştir (K 20).



Şekil 2. Kelime İlişkilendirme Testi Uygulama Örnekleri

Serbest Yazma Tekniği (SYT): KİT öğrencilerin bilişsel yapılarındaki kavramları ve bu kavramların sıklıklarını, gücünü ve yönünü belirlemede oldukça etkin olmasına rağmen; kavramlar arası ilişkilerin doğasını (bilişsel yapılarının yapısal unsurlarını) belirleme bakımından bazı sınırlılıklar barındırmaktadır (Nakipoğlu, 2008). Bu çalışmada KİT'in yapısından kaynaklanan bu sınırlılığın üstesinden gelerek öğrencilerin asit-baz konu alanıyla ilgili bilişsel yapılarının betimsel ve yapısal özelliklerini detaylı ve bütüncül bir biçimde belirleyebilmek için, ilgili araştırmalardaki (Derman ve Ebenezer, 2018; Derman ve Eilks, 2016; Nakipoğlu, 2008) öneriler dikkate alınarak, KİT ve SYT birlikte kullanıldı. Ayrıca bu durum veri toplama tekniği açısından çeşitleme (triangulation) sağladığı için çalışmanın güvenilirliğini artıran bir mekanizma olarak da görülebilir. SYT düşüncelerin belli bir plan dâhilinde yazıya dökülmesidir (Calp, 2013). "Öğrencinin uzun süreli belleğinden verdiği bu cevapların, bilişsel yapısındaki kavramlar arası bağları belirlediği ve anlamsal yakınlığı gösterdiği farz edilmektedir" (Bahar ve Özatlı, 2003; akt. Tavukçuoğlu, 2018). Bu çalışmada KİT'in son sayfasında öğrencilerden KİT'te yer alan uyarıcı kelimeler olan "Asit, baz, asitlik, bazlık, tuz, nötralleşme, indikatör, pH, tampon çözelti, amfoter tür ve konjuge asit-baz çifti" kavramlarını kullanarak ve bu kavramların birbiriyle ilişkisini ele alan, belirleyen genişçe bir paragraf yazmaları istendi. Bunun için öğrencilere 30 dakika süre verildi. Öğrencilerin kendi el yazılarıyla kaleme aldığı paragraflar araştırmanın bu kısmına ait veri kaynağını oluşturdu (Şekil 3).



Şekil 3. Paragraf Yazma Uygulama Örneği (K 15)

Veri Analizi

Üniversite öğrencilerinin cevap kağıtları 1’den 29’a kadar numaralandırıldı. KİT ile toplanan verilerin analizinde öğrencilerin “asit, baz, asitlik, bazlık, tuz, nötralleşme, indikatör, pH, tampon çözelti, amfoter tür, konjuge asit-baz çifti” kavramlarıyla ilgili bilişsel yapılarının organizasyonunu belirlemek için söz konusu uyarıcı kelimelere karşılık öğrencilerin yazdıkları cevap kelimelere dayalı olarak “cevap kelime frekanslarına bağlı haritalama tekniği” (Derman ve Ebenezer, 2018; Derman ve Eilks, 2016; Nakipoğlu, 2008) kullanıldı. Bu yöntemde, cevap kelime sayısı ve anlamsal ilişki kriterleri esas alınarak, ilk önce uyarıcı ve cevap kelimelerini içeren bir frekans tablosu oluşturulur ardından bu tablodaki frekans değerlerine göre bilişsel harita oluşturulur. Bilişsel haritaların nasıl oluşturulduğunu açıklamak için frekans tablosunda (bkz. Tablo 6) yeterli olduğu düşünülen (Bu çalışma çok fazla sayıda cevap kelime içerdiğinden) örnek frekans değerleri sunuldu. Tablo 6’da uyarıcı kelimelere ilk satırda; cevap kelimelere ilk sütunda yer verildi. Frekans tablosu, okların yönünü ve haritadaki ilişkilerin gücünü belirler. Haritadaki okların yönü, kalınlığı frekans değerlerine göre belirlendi. Haritada kavramlar arası ilişkinin yönü okların yönüyle (**ilişkilendirmeler tek yönlü olduğunda tek yönlü okla, çift yönlü olduğunda çift yönlü okla gösterildi**) ve ilişkinin gücü okların kalınlığı ile temsil edildi. Bu çalışmada haritayı oluşturmaya başlamadan önce içerik analizi yapıldı. **İçerik analizi 1. Eleme-ayıklama 2. Kodlama olmak üzere başlıca iki aşamada gerçekleştirildi. Eleme-ayıklama aşamasında** önce öğrencilerin yazdıkları cevap kelimelerden asit ve baz konu alanı bağlamında geçerli ve anlamlı olanlar bilgisayar ortamına aktarıldı. Daha sonra asit-baz konu alanı bağlamında anlamsız ve geçersiz olduğu düşünülen cevap kelimeler (sıfırlaşma, nütürleşme atomlaşmadır, su göstergesi gibi) elendi. **Kodlama aşamasında ise** benzer özellik gösteren bazı kelimeler/kavramlar aynı kod altında toplanarak (Tablo 2) analizler gerçekleştirildi. **Bu aşamada** kodlamalar yapılırken kavramların benzer özellikleri baz alındı. Örneğin alkol, bira, soda, gazoz, kola, maden suyu, asitli içecekler, enerji içeceği gibi kavramlar benzer özellik olarak içerisinde gaz barındırması nedeniyle gazlı içecekler olarak kodlandı. Şampuan, diş macunu, duş jeli, krem, el kremi gibi kavramlar kişisel temizlikte kullanıldığı için kişisel temizlik maddeleri olarak kodlandı. Çamaşır suyu, aspirin, cif, bulaşık deterjanı, tuz ruhu, deterjan, lavabo açıcı gibi kavramlar ev temizliğinde kullanıldığı

için ev temizlik maddeleri olarak kodlandı. Ananas, armut, çilek, elma, erik, mandalina, portakal, muz, nar, domates, alıç, karpuz, kavun, şeftali, üzüm gibi kavramların benzer özelliklerinin meyve olmasından dolayı meyve olarak, aynı şekilde soğan, biber gibi kavramlar ise sebze olarak kodlandı. Zn, Cr, Al, Pb, Sn, B elementleri amfoter metal elementleri olduğundan amfoter metal olarak kodlandı. Diğer kodlamalar da yukarıda verdiğimiz örnekler gibi kavramların benzer özelliklerine göre oluşturuldu.

Tablo 2. KİT ile elde edilen verilerden benzer özellik gösteren kavramlar ve dâhil edildikleri kodlar

Kavramlar	Kodlar
Alkol, bira, soda, gazoz, kola, maden suyu, asitli içecekler, enerji içeceği	Gazlı İçecekler
Limon suyu	Limon
Limonun pH ölçümü	pH Ölçümü
Çamaşır sabunu	Sabun
Ananas, armut, çilek, elma, erik, mandalina, portakal, muz, nar, domates, alıç, karpuz, kavun, şeftali, üzüm	Meyve
HCl + NaOH	Asit Baz Tepkimesi
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14	Değer
Şampuan, diş macunu, duş jeli, krem, el kremi,	Kişisel Temizlik Maddeleri
Çamaşır suyu, aspirin, cif, bulaşık deterjanı, tuz ruhu, deterjan, lavabo açıcı	Ev Temizlik Maddeleri
CH ₃ COOH/CH ₃ COO ⁻ ve NH ₄ ⁺ /NH ₃	Zayıf Asit ve Tuzu
Soğan, biber	Sebze
Temizlik maddeleri	Kişisel Temizlik Maddeleri + Ev Temizlik Maddeleri
Zn, Cr, Al, Pb, Sn, B elementleri	Amfoter Metal
HCOOH, Karınca Asidi	Formik Asit

Veriler yukarıda belirtilen esaslara göre ayıklanıp, kodlandıktan sonra öğrencilerin her bir uyarıcı kelimeye karşılık yazdıkları cevap kelimeler sayılarak frekans tablosu (Tablo 6) oluşturuldu.

Veri analiz süreciyle ilgili olarak güvenilirliği sağlamak için on öğrenciye ait KİT verileri bu tezin de danışmanı olan kimya eğitimi uzmanına aktarıldı, on öğrenciye ait veriler uzman ve araştırmacı tarafından bağımsız bir biçimde kodlanarak, Miles ve Huberman'ın Güvenirlilik Formülüne [Güvenirlilik=(Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) × 100] göre güvenirlilik hesaplamaları yapıldı. Nitel analize dayalı çalışmalarda %70 ve üzeri ideal güvenirlilik aralığı olarak değerlendirilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu çalışmada kodlayıcılar arası güvenirlilik hesaplamasında her bir uyarıcı kelime için iki bağımsız kodlamaya ait farklı cevap kelime sayısına odaklanıldı. İlk kodlamada güvenirlilik değeri %70'in altında olan uyarıcı kelimelere (Bazlık=%65,

Nötralleşme=%62, Tampon çözelti=%50, Konjuge asit-baz çifti=%50) ait kodlamalar üzerinde uzman ve araştırmacı tartışarak kodlamalara dair fikir birliği sağlandıktan sonra bu uyarıcı kelimelerle ilgili kodlamalar tekrar yapıldı ve böylece güvenilirlik hesaplamaları tekrarlanarak tamamlandı (Tablo 3). Analize ait güvenilirlik Tablo 3'te sunulduğu şekliyle standardize edildikten sonra araştırmacı kodlamaları bireysel olarak tamamladı.

Tablo 3. Asit-Baz konusuyla ilgili anahtar kavramların güvenilirlik hesapları

Kavramlar	Güvenirlik Hesaplamaları	Yüzde
Asit	Güvenirlik= $(18/18+5) \times 100$	%78
Baz	Güvenirlik= $(18/18+5) \times 100$	%78
Asitlik	Güvenirlik= $(24/24+4) \times 100$	%86
Bazlık	Güvenirlik= $(18/18+2) \times 100$	%90
Tuz	Güvenirlik= $(10/10+3) \times 100$	%77
Nötralleşme	Güvenirlik= $(10/10+1) \times 100$	%91
İndikatör	Güvenirlik= $(4/4+0) \times 100$	%100
pH	Güvenirlik= $(5/5+2) \times 100$	%71
Tampon Çözelti	Güvenirlik= $(2/2+0) \times 100$	%100
Amfoter Tür	Güvenirlik= $(5/5+0) \times 100$	%100
Konjuge Asit Baz	Güvenirlik= $(3/3+1) \times 100$	%75

SYT ile elde edilen verilerin analizinde ise Liu ve Ebenezer' in (2002) Holley ve Dansereau'dan (1984) adapte ederek geliştirdikleri “yapısal karakteristikleri tanımlamak için ilişki tipleri” çerçevesinden (Tablo 5) yararlanıldı.

SYT ile elde edilen paragrafların analizinde öncelikle paragrafların tamamı bilgisayar ortamına aktarıldı ve bunlardan on tanesi uzman ve araştırmacı tarafından bağımsız olarak Tablo 5'te sunulan çerçeveye göre analiz edildi. Paragraflar analiz edilirken kodlayıcılar her bir ilişki türünü kodlamak için her bir ilişki türü için önceden belirledikleri farklı renkleri kullandı (kodlayıcılar aynı ilişki türünü kodlamak için aynı rengi kullandı. Mesela parçası/bölümü ilişkisini kodlamak için her iki kodlayıcı da kırmızı rengi kullandı, Örnek/çeşit ilişkisini kodlamak için mavi renk kullanıldı gibi). Paragraf analizleriyle ilgili güvenilirlik temin edildikten sonra analizler araştırmacı tarafından bireysel olarak tamamlandı. Güvenirlik hesaplamalarında yine Miles ve Huberman'ın Güvenirlik Formülü kullanıldı. Her bir ilişki türü için kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplamasında %70'in üzerinde bir değere ulaşıldığı gözlemlendi. Uzman ve araştırmacı tarafından yapılan paragraf analizlerinin güvenilirlik hesaplamaları aşağıda Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Kimya öğretmeni adaylarına ait paragraflar ile ilgili güvenilirlik hesaplamaları

İlişki Türü	Güvenirlilik Hesaplamaları	Yüzde
Parçası/bölümü ilişkisi	Güvenirlilik= $(12/12+2) \times 100$	%85,7
Örnek/çesit ilişkisi	Güvenirlilik= $(18/18+1) \times 100$	%94,7
Neden/öncüllük ilişkisi	Güvenirlilik= $(26/26+0) \times 100$	%100
Analoji ilişkisi	Güvenirlilik= $(2/2+0) \times 100$	%100
Karakteristik İlişki	Güvenirlilik= $(31/31+4) \times 100$	%88,6
Kanıt ilişkisi	Güvenirlilik= $(12/12+0) \times 100$	%100

Tablo 5. Bilişsel yapılardaki ilişkilendirmelerin yapısal karakteristiklerini tanımlamak için ilişki tipleri (Akt: Liu ve Ebenezer, 2002)

İlişki	Açıklama
Parçası/bölümü ilişkisi (Part- of relationship)	Bir nesnenin kısımlarına, bir şeyin kompozisyonuna, bir fikrin unsurlarına veya bir şey yapma sürecine atıfta bulunur.
Örnek/çesit ilişkisi (Type- of/example- of relationship)	Bir sınıfa veya kategoriye ait üyelere veya örneklere; şey veya nesnelere farklı gruplarının etiketlerine atıfta bulunur.
Neden/Öncüllük ilişkisi (Lead- to relationship)	Nedensel bir etki, bir değişiklik veya sıralı bir işleme atıfta bulunur.
Analoji ilişkisi (Analogy relationship)	Mantıksal karşılaştırmalara atıfta bulunur
Karakteristik ilişki (Characteristics reationship)	Özelliklere, farklı yönlere, detaylara, niteliklere veya bir nesnenin, işlem, kavram ya da fikrin kullanılışlığına atıfta bulunur.
Kanıt ilişkisi (Evidence relationship)	Delillere, verilere, desteklere, kanıtlara, belgelere, önlemlere veya bir nesne, fikir, süreç veya kavramın doğrulanmasına, onayına atıfta bulunur.

Bulgular

Bu bölümde sırasıyla KİT ve SYT ile elde edilen verilerin analiziyle ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

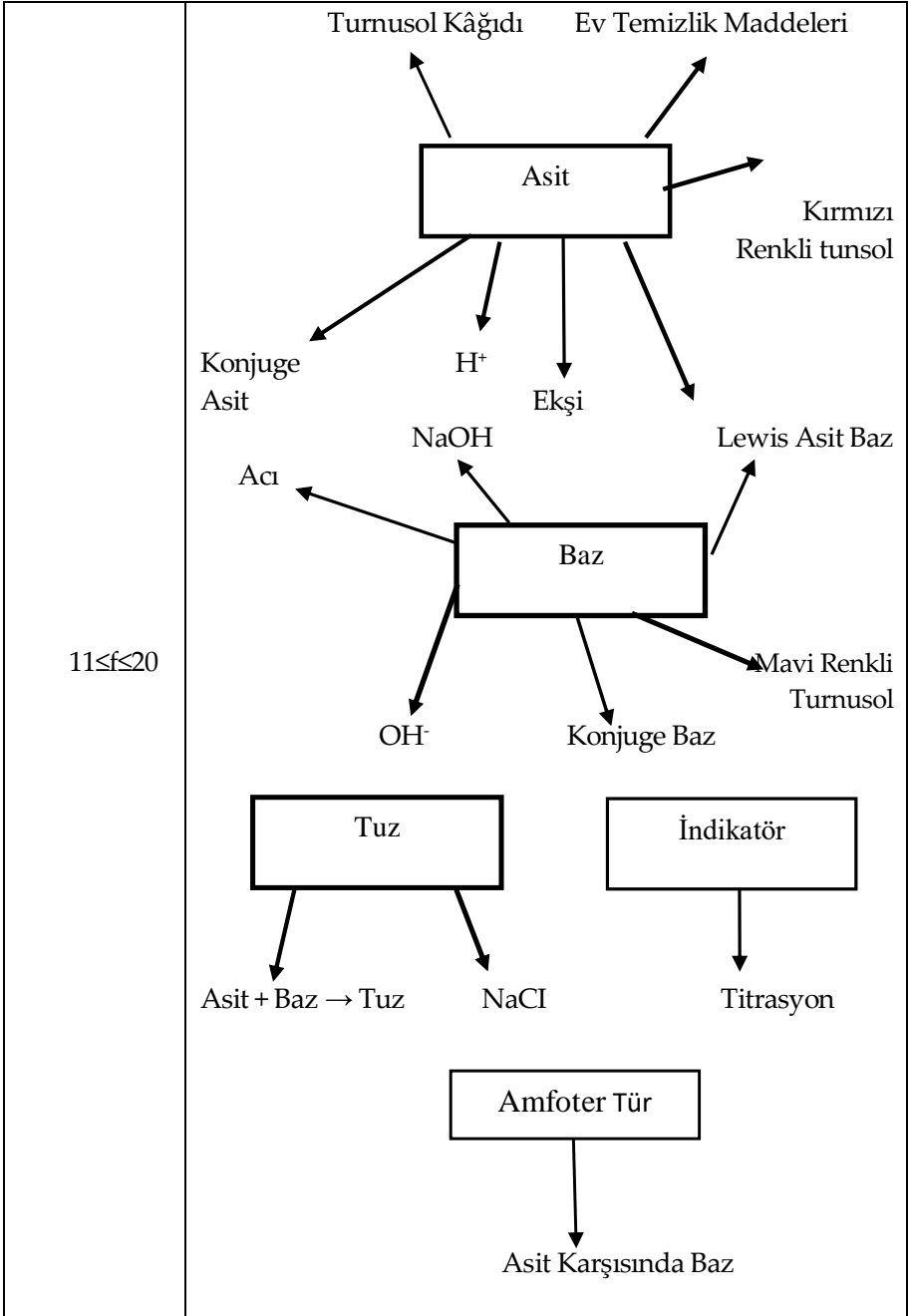
KİTe İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin uyarıcı kelimelere verdikleri cevap kelimeler analiz edilerek KİT'e ait frekans değerleri tablosu oluşturuldu. Tablonun küçük bir kısmı örnek teşkil etmesi amacıyla aşağıda verildi (Tablo 6).

Tablo 6. Kimya öğretmeni adaylarına ait kit frekans değerleri tablosu örneği

Cevap Kelimeleri	Uyarıcı Kelimeler											Toplam Cevap Kelime
	Asit	Baz	Asitlik	Bazlık	Tuz	Nötrleşme	İndikatör	pH	Tampon Çözelti	Amfoter Tür	Konjuge Asit- Baz	
Asit	-	2	-	-	8	7	7	10	6	7	5	52
Asit + Baz → Tuz + Su	8	14	1	2	9	7	1	2	-	-	2	46
Baz	3	-	-	-	8	7	7	10	5	6	5	51
H ⁺	16	-	6	-	-	-	-	1	-	-	1	24
H ₂ O	7	-	4	-	-	-	-	1	-	-	1	13
Konjuge asit	15	1	3	-	-	-	-	-	3	-	-	22
Konjuge baz	1	13	1	2	-	-	-	1	3	-	-	21
Kuvvetli asit	-	-	8	1	-	-	1	-	1	-	4	15
Kuvvetli asit ve zayıf Baz tepkimesi	-	-	-	-	1	-	-	-	2	-	5	8
Kuvvetli baz	-	-	-	5	-	-	1	-	1	-	3	10
Nötr	1	-	1	-	8	4	1	4	-	1	-	20
OH ⁻	-	20	-	5	-	-	-	-	-	-	1	26
pH	6	3	5	3	-	-	6	-	5	-	3	31
Su	-	2	-	3	4	5	-	-	-	7	-	21
Tampon çözelti	-	1	-	-	1	-	1	-	-	-	8	11
Tepkime	3	4	4	3	-	9	4	1	2	2	1	33
Titrasyon	-	1	-	-	-	-	12	1	1	-	-	15
Turnusol kâğıdı	11	8	2	2	-	-	5	9	-	-	-	37
Tuz	4	4	1	3	-	6	-	3	2	-	2	25
Zayıf asit	10	-	3	1	-	-	-	-	5	-	4	23
Zayıf baz	-	9	1	3	-	-	-	-	5	-	4	20

KİT ile elde edilen verilere dayalı olarak kimya öğretmeni adaylarının bilişsel yapı haritaları oluşturulurken, öğrencilerin cevap kelimelerine ait frekans değerleri esas alındı. Öğrencilerin asit-baz konu alanıyla ilgili bilişsel yapılarındaki başat kavramları yansıtmak bakımından $11 \leq f \leq 20$ frekans aralığının kullanılması uygun görüldü. Öğrencilerin cevap kelimelerinden frekans değeri $1 \leq f \leq 10$ frekans aralığına tekabül eden kavramlara (Tablo 6) bilişsel yapı haritasında (Şekil 4) yer verilmedi.



Şekil 4. Kimya öğretmeni adaylarının asit-baz konu alanı ile ilgili başat ilişkilendirmeler içeren bilişsel yapı haritaları

Şekil 4'te görüldüğü gibi kimya öğretmeni adaylarının asit-baz konu alanıyla ilgili bilişsel yapılarında $11 \leq f \leq 20$ frekans aralığında beş uyarıcı kelime ayrı hücreler olarak belirdi. "Asit" uyarıcı kelimesinin "turnusol kağıdı, ev temizlik maddeleri, konjuge asit, kırmızı renkli turnusol, ekşi, Lewis asit baz ve H^+ " cevap kelimeleriyle, "baz" uyarıcı kelimesinin "Lewis asit baz, NaOH, acı, OH, konjuge baz ve mavi renkli turnusol" uyarıcı kelimeleriyle, "tuz" uyarıcı kelimesinin "Asit + Baz \rightarrow Tuz ve NaCl" cevap kelimeleriyle, "indikatör" uyarıcı kelimesinin "titrasyon" cevap kelimesiyle ve "amfoter tür" uyarıcı kelimesinin "asit karşısında baz" cevap kelimesiyle ayrı hücreler olarak, tek yönlü ilişkilendirmelerle belirtildiği görülmektedir. Bu düzeyde "asit" uyarıcı kelimesi yedi, "baz" uyarıcı kelimesi altı, "tuz" uyarıcı kelimesi iki, "indikatör" ve "amfoter tür" uyarıcı kelimelerinin ise tek bir cevap kelimesi ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Tüm ilişkilendirmeler tek yönlü olmakla birlikte, aynı cevap kelimesinin (Lewis asit baz) farklı uyarıcı kelimelerle (asit, baz) ilişkilendirildiği gözlemlendi. Kimya öğretmen adaylarının asit-baz konu alanıyla ilgili bilişsel yapılarında ilişkilendirmelerin gücünün zayıf olduğu, çift yönlü ve çapraz ilişkilendirmelerin olmadığı, kavramlar arasında tek yönlü ilişkilendirmelerin söz konusu olduğu statik bir yapı gözlemlendi.

Her bir uyarıcı kelimeye verilen farklı cevap kelimelerin sayılması, KİT ile elde edilen verilerin özetlenmesi açısından önemlidir (Bahar, Johnstone ve Sutcliffe, 1999; Nakipoğlu, 2008; Shavelson, 1974). Bu çalışmada **haritalamayla ilgili analizlere ek olarak** "asit, baz, asitlik, bazlık, tuz, nötralleşme, indikatör, pH, tampon çözelti, amfoter tür, konjuge asit baz" uyarıcı kelimelerine verilen anlamlı ve geçerli farklı cevap kelimelerin sayısı belirlendi ve Tablo 7'de sunuldu.

Tablo 7. Kimya öğretmen adaylarının uyarıcı kelimelere verdikleri farklı cevap kelimelerin toplam sayısı

Uyarıcı Kelimeler	Farklı Cevap Kelimelerin Toplam Sayısı
Asit	66
Baz	57
Asitlik	70
Bazlık	71
Tuz	48
Nötralleşme	36
İndikatör	48
pH	55
Tampon Çözelti	43
Amfoter Tür	17
Konjuge Asit Baz	32

Uyarıcı kelimelere verilen farklı cevap kelimelerin sayısının 17 ile 71 arasında değiştiği (Tablo 7) belirlendi. En fazla cevap kelimesinin “bazlık (71) ve asitlik (70)” uyarıcı kelimeleri için verildiği, en az cevap kelimesinin ise “amfoter tür (17), konjuge asit baz (32) ve nötralleşme (36)” uyarıcı kelimeleri için verildiği gözlemlendi.

SYTne İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin yazdığı paragrafların analizinden elde edilen bulgulara yer verildi. Kimya öğretmeni adaylarının yazdıkları paragrafların analiziyle elde edilen bulgular Tablo 8’de sunularak öğrencilerin asit-baz konu alanıyla ilgili bilişsel yapılarının yapısal özellikleri ortaya konuldu.

Tablo 8. Kimya öğretmeni adaylarının asit-baz konu alanı ile ilgili bilişsel yapılarında bulunan ilişkilendirmelerin yapısal karakteristikleri

İlişki	Tanım/ Açıklama	Örnek	Frekans
Parçası/bölümü ilişkisi	Bir nesnenin kısımlarına, bir şeyin kompozisyonuna, bir fikrin unsurlarına veya bir şey yapma sürecine atıfta bulunur.	1-Asitlik denildiği zaman aklımıza H_3O^+ iyonu baz denildiği zaman ise OH^- iyonu gelmektedir. 2-Lewis’e göre elektron çifti alan asit, elektron çifti veren bazdır. 3-Bir maddeden H^+ kopardığımız zaman yeni madde baştağının konjuge asidi olur. Aynı şekilde OH^- kopardığımız zaman konjuge bazı olur.	44
Örnek/çeşit ilişkisi	Bir sınıfa veya kategoriye ait üyelere veya örneklere; şey veya nesnelerin farklı gruplarının etiketlerine atıfta bulunur.	1-Asit baz reaksiyonları denge reaksiyonlarıdır. 2-Vücudumuz çok iyi bir tampon çözeltidir. Su amfoter özellik gösterir. 3-Asit ve baz kavramı organik kimyanın temelini oluşturur. Asit ve baz için birçok tanım yapılmıştır.	52
Neden/Öncüllük ilişkisi	Nedensel bir etki, bir değişiklik veya sıralı bir işleme atıfta bulunur.	1-Bir eşdeğer gram asit ile bir eşdeğer gram bazın reaksiyona girerek tuz ve su oluşması sırasında açığa çıkan ısıya nötralleşme ısı denir. 2-Rensiz bir reaksiyona indikatör eklediğimizde çözelti renkleri. 3-Genellikle asit baz tepkimelerinde nötralleşme tepkimeleri tampon çözelti oluşturabilir.	53
Analoji ilişkisi	Mantıksal karşılaştırmalara atıfta bulunur	1-Amfoter tür tabiri caiz ise adamına göre muamele yapan maddedir. 2-Amfoter türler aslında gerçek hayatta iki yüzü insanlara benzerler. 3-Asit ve bazlar birbirlerinden çok hoşlanmışlar ve sonucunda çocukları tuz meydana gelmiş. Asitlik ve bazlıkları o kadar kuvvetliymiş ki anne ve babaları sadece	5

		indikatör görevi görmüştür. Yani tepkimeyi etkilemişlerdir. Fakat babaları iki türlü oynamıştır. Hem asit gibi hem baz gibi.	
Karakteristik ilişki	Özelliklere, farklı yönlere, detaylara, niteliklere veya bir nesnenin, işlem, kavram ya da fikrin kullanılışlığına atıfta bulunur.	1-Asitlik ve bazlık pH metre ile ölçülür. 0-14 arasında değerlendirilirler. 2-H ⁺ iyonunu kolay veren maddelere güçlü asit, OH ⁻ iyonunu kolay veren maddelere güçlü baz diyebiliriz. 3-Tampon çözeltiler yapacağımız bir deneyde çözeltinin pH'nın değişmesi için kullandığımız çözeltilerdir.	78
Kanıt ilişkisi	Delillere, verilere, desteklere, kanıtlara, belgelere, önlemlere veya bir nesne, fikir, süreç veya kavramın doğrulanmasına, onayına atıfta bulunur.	1-Asitlerin kuvvetlerine pka'larına veya molekül verilmişse rezonansına, elektronegatifliğine, indiktüf etki vb. etkenlere bakarak karar veriliriz. 2-Tepkimede madde tüketimini gözlemlemek için indikatör kullanılır. 3-Asit baz reaksiyonlarında dönüm noktalarını veya pH'nın nötr olduğu noktayı bulabilmek için yardımcı olarak indikatörler kullanılır.	27

Tablo 8'e göre öğrencilerin yazdıkları paragraflarda yer alan cümlelerin içerdiği ilişkilendirmelerin yapısal karakteristik bakımından en fazla "Karakteristik ilişki" ve "Neden/öncüllük ilişkisi" kategorisi ile uyumlu olduğu tespit edildi. "Karakteristik ilişki" kategorisinde öğrencilerin daha çok kavramların özellikleri, farklı yönleri, nitelikleri ve kavramın kullanılışlığı hakkında bilgi verdiği, "Neden/öncüllük ilişkisi" kategorisinde kavramlar hakkında nedensel bir etki, bir değişiklik veya sıralı bir işleme atıfta bulunduğu görüldü. Kimya öğretmeni adaylarına ait karakteristik ilişkinin tipik örnekleri aşağıdaki öğrenci ifadelerinde görülmektedir:

"İndikatörlerin seçimi asit veya bazın pH aralığına göre seçilir." (K4)

"Asitlik kuvvet sıralaması eşlenik bazın kararlılığına göre belirlenebilir." (K1)

"Tampon çözeltiler yapacağımız bir deneyde çözeltinin pH'nın değişmemesi için kullandığımız çözeltilerdir." (K27)

Neden-öncüllük ilişkisinin tipik örnekleri ise aşağıdaki öğrenci ifadelerinde görülmektedir:

"Tuz = Asit ile bazın reaksiyonlarından meydana gelen katılardır." (K8)

"İndikatör ortamın pH durumuna göre renk değiştirir." (K5)

“Renksiz bir reaksiyona indikatör eklediğimizde çözelti renklenir.” (K16)

Tablo 8’e göre öğrencilerin yazdıkları paragraflarda yer alan cümlelerin içerdiği ilişkilendirmelerin en az “Analoji ilişkisi” kategorisi ile uyumlu olduğu, bu kategoride öğrencilerden sadece 5’inin kavramlar ile analoji ilişkisi kurduğu tespit edildi. Analoji ilişkisi kuran öğrencilerin daha çok kavramlar ile ilgili mantıksal karşılaştırmalara atıfta bulunduğu görülmüştür. Analoji ilişkisinin tipik örnekleri ise aşağıdaki öğrenci ifadelerinde görülmektedir:

“Amfoter tür tabiri caiz ise adamına göre muamele yapan maddedir.” (K12)

“Amfoter türler aslında gerçek hayatta iki yüzlü insanlara benzerler.” (K7)

“Asit ve bazlar birbirlerinden çok hoşlanmışlar ve sonucunda çocukları tuz meydana gelmiş. Asitlik ve bazlıkları o kadar kuvvetliymiş ki anne ve babaları sadece indikatör görevi görmüştür. Yani tepkimeyi etkilememişlerdir. Fakat babaları iki türlü oynamıştır. Hem asit gibi hem baz gibi.” (K22)

Tartışma ve Sonuç

Genel amacı kimya öğretmeni adaylarının asit-baz konu alanıyla ilgili bilişsel yapılarının belirlenmesi olan bu araştırmanın araştırma sorusu “Kimya öğretmeni adaylarının asit-baz konu alanıyla ilgili bilişsel yapılarının betimsel ve yapısal özellikleri nasıldır?” şeklindeydi.

Kimya öğretmeni adaylarının asit-baz konu alanıyla ilgili bilişsel yapı haritalarındaki organizasyonunun genel olarak uyarıcı kelimedenden cevap kelimeye doğru tek yönlü ilişkilendirmeler içeren, hiçbir çift yönlü ve çapraz ilişkinin söz konusu olmadığı, statik bir yapıda olduğu tespit edildi. Bilişsel yapıda beliren kavramlardan sadece bir tane cevap kelimesinin (Lewis asit baz) farklı uyarıcı kelimelerle (asit, baz) ilişkilendirildiği gözlemlendi.

Bu çalışmada KİT’te yer alan her bir uyarıcı kelimeye karşılık yazılan geçerli, farklı cevap kelimelerin sayısı belirlenerek ilave nitel bulgulara ulaşıldı (Tablo 7). Hiçbir ilişkilendirme içermeyen bir kavramın bilişsel yapıda anlamı yoktur ve bilişsel yapıda o kavramla ilgili ilişkilendirmeler yapılandıkça o kavramın bilişsel yapıdaki anlamı gelişir. Daha fazla ilişkilendirme içeren uyarıcı kelimenin bilişsel yapıdaki anlamı daha zengindir (Bahar vd., 1999; Derman ve Eilks, 2016). Buna göre kimya öğretmeni adaylarının asit-baz konu alanıyla ilgili bilişsel yapılarında, uyarıcı kelimelerle ilişkilendirilen farklı cevap kelime sayısı bakımından [Bazlık (71), Asitlik (70), Asit (66), Baz

(57), Tuz (48), Nötralleşme (36), İndikatör (48), pH (55), Tampon Çözelti (43), Konjuge asit-baz (32), Amfoter tür (17)] “Tuz, Nötralleşme, İndikatör, Tampon çözelti, Amfoter tür ve Konjuge asit baz” kavramlarının güçlü ve zengin bir biçimde anlamlandıramazken; “Bazlık, Asitlik, Asit, Baz, pH” kavramlarının diğer kavramlara göre nispeten daha zengin bir biçimde anlamlandırıldığını belirtebiliriz.

Kimya öğretmeni adaylarının asit-baz konu alanıyla ilgili bilişsel yapılarında yer alan ilişkilendirmelerin yapısal karakteristik bakımından; Parçası/bölümü ilişkisi (44), örnek/çeşit ilişkisi (52), neden/öncüllük ilişkisi (53), analogi ilişkisi (5), karakteristik ilişki (78), kanıt ilişkisi (27) kategorilerinde çeşitlendiği, ilişkilendirmelerin karakteristik ilişki ve neden/öncüllük ilişkisi kategorisinde yoğunlaştığı görülmektedir (Tablo 8). Bu sonuçlar bize kimya öğretmeni adaylarının asit-baz konu alanıyla ilgili bilişsel yapılarında yer alan kavramlar arasındaki ilişkilerin yapısal karakteristiklerinin tanıtıcı/nedensel bilgi düzeyinde yoğunlaştığını göstermektedir.

Kimya öğretmeni adaylarının cevap kelimelerinden ve kavramlararası ilişkilendirmelerinin yapısal karakteristiklerinden yola çıkarak farklı asit-baz tanımlarını, bu tanımların aralarındaki farkı, sundukları kavramsal açıklamalar bakımından birbirlerine göre üstünlüklerini ve eksikliklerini anlamlandırarak şekilde bağlamsal olarak kavramsallaştıramadıklarını bunun yerine daha çok ezberleyerek öğrendiklerini söyleyebiliriz.

Bu çalışmada elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, kimya öğretmeni eğitimcilerinin, öğrencilerin asit-baz konu alanıyla ilgili çift yönlü, çapraz ve güçlü ilişkilendirmeler içeren dinamik ve zengin bir bilişsel yapı organizasyonu geliştirebilmelerini desteklemek için özenle tasarlanmış öğretim materyalleri ve aktivitelerini (deneyler, animasyonlar, simülasyonlar gibi kimya bilgisinin makroskobik, moleküler ve atomik boyutunun kullanımını içeren görselleştirmeler) öğrencilerin öğretim düzeylerine uygun olarak kullanmaları veya daha etkin bir biçimde kullanmaya devam etmeleri gerekir (Derman ve Eilks, 2016). Talanquer (2011)' e göre bu öğretim tasarımlarında kimyanın farklı boyut (oluşum/yapı, enerji, zaman) ve yaklaşımlarının da (matematiksel, kavramsal, bağlamsal, tarihsel) göz önünde bulundurulması tavsiye edilebilir. Kimya öğretmeni eğitimcileri farklı asit-baz tanımlarını öğretirken bu tanımların birbiriyle ilişkisini, sundukları kavramsal açıklamalar bakımından birbirlerine göre üstünlüklerini ve eksikliklerini ortaya koyan

bağlamsal bir içerik kullanmaya özen göstermelidirler. Bu noktada kimya öğretmeni eğitimcileri asit-baz konu alanı ile ilgili öğretimlerinde tutarlı bir biçimde tanecik boyutuna dayalı açıklamalara (Eilks, 2013), uygun modeller ve simülasyon, animasyon gibi gösterimleri kullanmaya odaklanmalıdır. Kimya öğretmeni eğitimcileri bu tip materyalleri seçerken internet kaynaklarında bulunabilecek potansiyel riskleri ve yanıltıcı faktörleri göz önünde bulundurmalarıdır (Eilks, Witteck ve Pietzner, 2009; 2012).

Bu çalışmada, bilişsel yapıları belirlemede KİT'lerin doğasından kaynaklanan sınırlılıkla mücadele etmek ve kimya öğretmeni adaylarının asit-baz konu alanıyla ilgili bilişsel yapılarının betimsel ve yapısal özelliklerini belirlemek için KİT ve SYT kombine olarak kullanıldı. Bilişsel yapılarla ilgili olarak gerçekleştirilecek kimya eğitimi araştırmalarında KİT' lerinin SYT , kavram haritaları veya mülakatlarla kombine olarak kullanılması önerilebilir.

EXTENDED ABSTRACT

**Prospective Chemistry Teachers' Cognitive Structure
Related To Asit-Base Domain**

*

Figen Güneş – Ayşegül Derman
Necmettin Erbakan Üniversitesi

This study aims to determine the descriptive and structural features of the cognitive structures of prospective chemistry teachers' related to the acid-base subject domain. This research, which is a case study, was structured in two phases. In the first phase of this study, it was aimed to analyze the direction and strength of the concepts and the inter-conceptual relations in students' cognitive structures related to the acid-base subject domain. In the second phase it was aimed to determine the structural features of the inter-conceptual relationships in students' cognitive structures related to the acid-base subject domain in a detailed and holistic way.

This research is a case study in terms of describing the cognitive structures of prospective chemistry teachers related to the acid-base subject domain in a detailed and descriptive way and explaining the events, which are assumed to be causal connection among the emerging structures (Yin, 1984; cited in: Subaşı and Okumuş, 2017). In this study, the cognitive structures of prospective chemistry teachers related to the acid-base subject domain were regarded as the situation examined.

This research was conducted with prospective chemistry teachers who continued their education in the 2018-2019 academic year. A total of 29 prospective chemistry teachers participating in the study continue their undergraduate and graduate studies at a public university, which is located in a provincial center in Central Anatolia. Among these, 13 of them are undergraduate 3rd grade, 10 are undergraduate 4th grade and the remaining 6 are graduate students. Students enrolled in the chemistry teaching program with close or similar scores.

Although the word-association test is quite effective in determining the concepts in students' cognitive structures and their frequency, strength and direction; It has some limitations in terms of determining the nature of the

relations between concepts (structural elements of cognitive structures) (Nakipoğlu, 2008). In this study, in order to overcome this limitation arising from the structure of the word-association test and determine the descriptive and structural features of students' cognitive structures related to the acid-base subject domain in a detailed and holistic manner, by considering the suggestions in the related studies (Derman and Ebenezer, 2018; Derman and Eilks, 2016; Nakipoğlu 2008), word-association test and free writing technique were used together. Moreover, this case can also be regarded as a mechanism that increases the reliability of the study since it provides triangulation in terms of data collection technique. Content analysis technique was used to analyze the data.

In this study, 10 different frequency ranges were determined while forming cognitive structure maps of students. In the cognitive structures of prospective chemistry teachers related to the acid-base subject domain, it was observed that five stimulus words appeared as separate cells only in the frequency range of $11 \leq f \leq 20$, which is the first level. It was observed that with the response words "litmus paper, household cleaning agents, conjugated acid, red litmus litmus, sour, Lewis acid base and H^+ " of the word "acid", the word "Lewis acid base, NaOH, bitter, OH^- , conjugated base" and blue litmus with stimulant words, "salt" stimulant word "Acid + Base \rightarrow Salt and NaCl" response words, "indicator" stimulant word "titration" response word and "amphoter type" stimulus word "acid versus base" response word appeared as separated cells through one-way associations. At this level, it was determined that of the response words; the word "acid" was associated with seven, the word "base" with the six, the word "salt" with two of them, while the word "indicator" and the word "amphoter type" was associated with a single response word. Although all associations at this level are one-sided, it was observed that the same response word (Lewis acid base) was associated with different stimulus words (acid, base). This level is the most advanced level in terms of organization of cognitive structure compared to other levels because of the low frequency values of the associations ($11 \leq f \leq 20$), yet the strength of the associations is weak.

In this research, in addition to the above findings, additional qualitative findings were reached by determining the number of valid, different response words, which were written for each stimulus word. A concept without

any association has no meaning in the cognitive structure, and as the association about that concept are made in the cognitive structure, the meaning of that concept in the cognitive structure develops. The meaning of the stimulus word with more associations in the cognitive structure is richer (Bahar et al., 1999; Derman & Eilks, 2016). In this case, we determined that in terms of the number of different response words associated with stimulus words in the cognitive structures of the prospective chemistry teachers related to the acid-base subject domain [Basicity (71), Acidity (70), Acid (66), Base (57), Salt (48), Neutralization (36), Indicator (48), pH (55), Buffer Solution (43), Conjugated acid-base (32), Amphoter species (17)] The concepts of “Basicity, Acidity, Acid, Base, pH” are interpreted richer than other concepts.

It was observed that in terms of structural characteristics, inter-conceptual associations in the cognitive structures of prospective chemistry teachers related to the acid-base subject domain diversified in the categories of; Part / section relationship (44), sample / variety relationship (52), cause / precedence relationship (53), analogy relationship (5), characteristic relationship (78), evidence relationship (27) and the associations concentrated in the category of cause/precedence relationship and characteristic relationship.

It has been determined that the organization of the cognitive structures of the prospective chemistry teachers related to the acid-base subject domain is generally in a static structure that includes one-way associations from stimulus word to response word. It was observed that one response word (Lewis acid base) was associated with different stimulus words (acid, base). It was determined that the cognitive structure organization in the frequency range (First level- $11 \leq f \leq 20$), where the strength of the associations was the weakest, was the most advanced level compared to other levels of the organization. It was observed that the structural characteristics of the inter-conceptual associations of the prospective chemistry teachers related to the acid-base subject domain were mostly concentrated in the relationship categories of “Part / department relationship (44), sample / variety relationship (52), cause / precedence relationship (53)”. The obtained findings were discussed in detail by comparing them with the relevant studies and some inferences were made. Based on the findings, specific suggestions were offered to chemistry teacher educators for the teaching of the acid-base subject domain.

Kaynakça / References

- Abraham, M. R., Williamson, V. M. ve Westbrook, S. L. (1994). A cross-age study of the understanding of five concepts. *J. Res. Sci. Teach.*, 31, 147–165.
- Adadan, E., Trundle, K. C. ve Irving, K. E. (2010). Exploring grade 11 students' conceptual pathways of the particulate nature of matter in the context of multi-representational instruction. *J. Res. Sci. Teach.*, 47, 1004–1035.
- Adadan, E. ve Savasci, F. (2012). An analysis of 16–17-year-old students' understanding of solution chemistry concepts using a two-tier diagnostic instrument. *Int. J. Sci. Educ.*, 34, 513–544.
- Adadan, E. (2014). Investigating the influence of preservice chemistry teachers' understanding of the particle nature of matter on their conceptual understandings of solution chemistry. *Chem. Educ. Res. Pract.*, 15, 219–238.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1 (40), 41-61.
- Ayas, A. ve Çepni, S. (2011). *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi* (13. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Bahar, M., Johnstone, A. H. ve Sutcliffe, R. G. (1999). Investigation of students' cognitive structure in elementary genetics through word association tests. *J. Biol. Educ.*, 33, 134-141.
- Bahar M. ve Hansell M. H. (2000). The relationship between some psychological factors and their effect on the performance of grid questions and word association tests. *Educ. Psychol.*, 20, 349-364.
- Blake, A. J. ve Norland, F. H. (1978). Science instruction and cognitive growth in college students. *J. Res. Sci. Teach.*, 15, 413–419.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. Bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Calp, M. (2013). Turkey serbest ve yaratıcı yazma tekniğine göre oluşturulan kompozisyonların yazılı anlatımın niteliği ve puanlama tekniği açısından karşılaştırılması. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9), 879-898.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri* (3. Bs.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çalık, M. (2005). A cross-age study of different perspectives in solution chemistry from junior to senior high school. *Int. J. Sci. Math. Educ.*, 3, 671–696.
- Çalık, M., Ayas, A. ve Coll, R. K. (2007). Enhancing pre-service primary teachers' conceptual understanding of solution chemistry with conceptual change text. *Int. J. Sci. Math. Educ.*, 5, 1–28.

- Derman, A., ve Eilks, I. (2016). Using a word association test for the assessment of high school students' cognitive structures on dissolution. *Chemistry Education Research and Practice*, 17(4), 902-913.
- Derman, A. ve Ebenezer, J. (2018). The effect of multiple representations of physical and chemical changes on the development of primary pre-service teachers cognitive structures. *Research in Science Education*, 48, 1-27.
- Doğan, S., Yücel Güngör, M. ve Güngör, O. (2018). Turizm meslek yüksekokulu öğrencilerinin sosyal medyaya yönelik bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla incelenmesi. *Turizm Akademik Dergisi*, 5 (1), 166-176.
- Ebenezer, J. V. ve Gaskel, P. J. (1995). Relational conceptual change in solution chemistry. *Science Education*, 79(1), 1-17.
- Ebenezer, J. V. (2001). A hypermedia environment to explore and negotiate students' conceptions: animation of the solution process of table salt. *J. Sci. Educ. Technol.*, 10, 73-91.
- Elden, M. (2003). Hedef kitle davranışlarını etkileyen psikolojik bir faktör olarak öğrenme: öğrenme ve reklam ilişkisi. *Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 18, 1-29.
- Ercan, F., Taşdere, A. ve Ercan, N. (2010). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla bilişsel yapının ve kavramsal değişimin gözlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7 (2), 136-154.
- Erim, A. ve Yöndem, S. (2009). Video model destekli öğretimin gitar performansına etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 45-55.
- Gunstone, F. R. (1980). Word association and the description of cognitive structure. *Research in Science Education*, 10, 45-53.
- Jensen, E. (2006). *Teaching with the brain in mind, turkish edition* (Trans. A. Doğanay). Adana: Nobel Kitabevi.
- Köseoğlu, F. ve Bayır, E. (2011). Examining cognitive structures of chemistry teacher candidates about gravimetric analysis through word association test method. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 107-125.
- Kurt, H. ve Ekici, G. (2013). Biyoloji öğretmen adaylarının bağımsız kelime ilişkilendirme testi ve çizme-yazma tekniğiyle "osmoz" kavramı konusundaki bilişsel yapılarının belirlenmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 809-829.
- Kurt, H. ve Ekici, G. (2013a). Biyoloji öğretmen adaylarının "bakteri" konusundaki bilişsel yapılarının ve alternatif kavramlarının belirlenmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 885-910.

- Liu, X. ve Ebenezer, J. (2002). Descriptive categories and structural characteristics of students' conceptions: an exploration of the relationship. *Research In Science And Technological Education*, 20(1), 111 -132.
- Liu, X. ve Lesniak, K., (2005), Students' progression of understanding the matter concept from elementary to high school. *Sci. Educ.*, 89, 433-450.
- MEB. (2018). Ortaöğretim kimya dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) öğretim programı. 24 Haziran 2019 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=350> adresinden erişildi.
- Miles, M. B. ve Huberman A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage.
- Nakipoğlu, C. (2008). Using word associations for assessing non major science students' knowledge structure before and after general chemistry instruction: the case of atomic structure. *Chem. Educ. Res. Pract.*, 9, 309-322.
- Othman, J., Treagust, D. F. ve Chandrasegaran, A. L. (2008). An investigation into the relationship between students' conceptions of the particulate nature of matter and their understanding of chemical bonding. *Int. J. Sci. Educ.*, 30, 1531-1550.
- Paas, F. ve Ayres, P. (2014). Cognitive load theory: a broader view on the role of memory in learning and education. *Educ Psychol Rev.*, 26, 191-195.
- Schizas, D., Katrana, E., ve Stamou, G. (2013). Introducing network analysis into science education: methodological research examining secondary school students' understanding of 'decomposition'. *International Journal Of Environmental And Science Education*, 8(1), 175-198.
- Schunk, D., H. (2009). *Learning theories, turkish edition* (Editor: M. Şahin), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Shavelson, R. J., (1972), Some aspects of the correspondence between content structure and cognitive structure in physics instruction. *J. Educ. Psychol.*, 63, 225-234.
- Sinan, O., Yıldırım, O., Kocakulah, M. S. ve Aydın, H. (2006). Fen bilgisi öğretmen adaylarının proteinler, enzimler ve protein sentezi ile ilgili kavram yanılgıları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 1-16
- Stavridou, H. ve Solomonidou, C. (1989). Physical phenomenachemical phenomena: do pupils make distinction? *Int. J. Sci. Educ.*, 11, 83-92.
- Subaşı, M. ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Taber, K. S. (2008). Conceptual resources for learning science: issues of transience and grain-size in cognition and cognitive structure. *Int. J. Sci. Educ.*, 30, 1027-1053.

- Tavukçuoğlu, E. (2018). *Lise öğrencilerinin sürtünme kuvveti, ivme ve eylemsizlik kavramlarıyla ilgili bilişsel yapılarının araştırılması*. (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tsai, C. C. (2001), Proping students' cognitive structures in science: the use of a flow map method coupled with a meta listening technique. *Stud. Educ. Eval.*, 27, 257-268.
- Tyson, L.M., Venville, G.J., Harrison, A.G. ve Treagust, D.F. (1997). A multidimensional framework for interpreting conceptual change events in the classroom. *Science Education*, 81, 387-404.
- Uzuntiryaki, E. ve Geban, O. (2005). Effect of conceptual change approach accompanied with concept mapping on understanding of solution concepts. *Instr. Sci.*, 33, 311-339.
- Wilson, J. M. (1990). Chemistry concepts and group cognitive structure: a study of undergraduate nursing students. *Research In Science Education*, 20, 292-299.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Derman, F. ve Güneş, F. (2020). Kimya öğretmeni adaylarının asit-baz konu alanıyla ilgili bilişsel yapıları. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(Eğitim ve Toplum Özel Sayısı), 5884-5910. DOI: 10.26466/opus.800862

Okullarda Örgütsel Adalete İlişkin Öğretmen Deneyimlerinin İncelenmesi¹

DOI: 10.26466/opus.711001

Nuray Özge Sağbaş – Murat Özdemir**

*Dr., Şube Müdürü, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara/Türkiye

E-Posta: nurayozgesagbas@hotmail.com

ORCID: [0000-0003-2630-8620](https://orcid.org/0000-0003-2630-8620)

**Prof.Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara/Türkiye

E-Posta: mrtozdem@gmail.com

ORCID: [0000-0002-1166-6831](https://orcid.org/0000-0002-1166-6831)

Öz

Okullarda görev yapan öğretmenlerin olumlu ve olumsuz işgören davranışı sergilemelerinin çeşitli nedenleri bulunmaktadır. Bu nedenlerden biri de örgütsel adalet algısıdır. Alanyazın taramalarında öğretmenlerin örgütsel adalete ilişkin okul içi uygulamaları nasıl deneyimlediklerine ve anlamlandırdıklarına yönelik nitel çalışmaların görece az olduğu görülmüştür. Bu bağlamda araştırmanın amacı okul yönetim süreçlerinde adil olmayan uygulamalara yönelik öğretmen deneyimlerini keşfetmektir. Araştırma olgubilim desenine dayalı yürütülmüştür. Araştırma verisi Ankara ilinde görev yapan 8 öğretmenle odak grup görüşmesi, 11 öğretmenle de görüşme yoluyla toplanmıştır. Veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Çözümleme sonucunda öğretmenlerin adil olmayan yönetsel uygulamalar karşısındaki deneyimlerinin olumsuz duygular ile duygusal ret olmak üzere iki tema altında toplandığı gözlenmiştir. Çalışmada ayrıca yönetsel uygulamalara yönelik adalet algısının değerlendirilmesinde ise örgütsel adaletin dağıtım, süreç ve etkileşimsel adalet alt boyutları birer tema olarak değerlendirilmiştir. Bu kapsamda katılımcılar en fazla süreç adaleti temasında adil olmayan uygulamalara maruz kaldıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmada öğretmenler arasında muhalefet etme, kayıtsız kalma, işten ayrılma, sadakat gösterme ve bilgi uçurma davranışlarının yönetim süreçlerindeki adalete yönelik tepkiler olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel adalet, İşten ayrılma, Muhalefet etme, Sadakat, Kayıtsız kalma.

¹ Bu çalışma Dr. Nuray ÖZGE SAĞBAŞ'ın Hacettepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi Doktora Programında Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR danışmanlığında tamamlamış olduğu "Okullarda Ayrılma, Kayıtsız Kalma, Muhalefet ve Sadakat ile Örgütsel Adalet İlişkisinde İş Doyumunun Aracı Etkisi" başlıklı tezinden türetilmiştir.

This study is derived from Dr. Nuray ÖZGE SAĞBAŞ's thesis titled "The mediating effect of job satisfaction on the relation between organizational justice and voice, neglect, exit, and loyalty in schools", which she completed under the supervision of Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR in the Education Management Doctorate Program of Hacettepe University.

Examination Of Teacher Experiences Regarding Organizational Justice In Schools

*

Abstract

There are several reasons why teachers working in schools display positive and negative employee behaviors. One of these reasons is the perception of organizational justice. In the literature review, it was seen that the qualitative studies on how teachers experience and make sense of in-school practices related to organizational justice were relatively low. In this context, the purpose of this study is to discover teacher experiences regarding unfair practices in school management processes. The study was carried out based on the phenomenology design. The research data were collected through eight group teachers working in Ankara and focus group meetings and 11 teachers. The data were analyzed by content analysis. As a result of the analysis, it was observed that the teachers' experiences related to unfair administrative practices were gathered under two themes: negative emotions and emotional rejection. In the study, the distribution, process and interactional justice sub-dimensions of organizational justice were evaluated as a theme in evaluating the perception of justice for managerial practices. Within this scope, the participants stated that they were exposed to unfair practices mostly in the theme of procedural justice. In the research, it was revealed that the behaviors of exit, voice, neglect, loyalty and whistleblowing among teachers are justice in the management processes.

Keywords: Organizational justice, Exit, Voice, Loyalty, Neglect

Giriş

Son yıllarda yapılan araştırmalar ve istatistiki veriler incelendiğinde öğretmenlerin gerek isteğe bağlı gerekse özre bağlı tayin istediği ve yer değiştirdikleri görülmektedir. Örneğin 2018- 2019 Eğitim- Öğretim yılında ülke genelinde resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin yaklaşık %15'nin yer değiştirdiği istatistiki verilerle ortaya konulmaktadır [Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2019]. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullardan ayrılmak istemelerinin çeşitli sebepleri olabilir. Bu sebeplerden biri de öğretmenlerin adalet algıdır.

Araştırmalar adalet algısı düşen öğretmenlerin örgütsel adalete bağlı olarak işten ayrılma (exit) davranışı sergilediğine vurgu yapmaktadır (Hirschman, 1970; Tulunay Ateş ve Önder, 2017; Uysal, 2014). Gunn, Rusbult ve Zembrodt (1982)'a göre işten ayrılma davranışı, yeni bir iş arama ya da başka bir iş yerine geçme durumunu ifade etmektedir. Örgütsel adalet algısı düşük öğretmenlerin vermiş olduğu tepkilerden bir diğeri ise muhalefet etme davranışıdır (voice). Bazen de öğretmenler düşen adalet algısından dolayı kendi ihtiyaçlarından önce çalıştıkları örgütün ihtiyaçlarına öncelik vermekte mesai saatleri dışında da çalışmaya devam etmektedir. Sadakat (loyalty) olarak adlandırılan bu boyutta öğretmenler şartların iyileşmesini umarak sabırla beklemektedirler (Grima ve Glaymann, 2012; Hirshman, 1970; Özsoy Özmen, 2017).

Adalet algısı düşen öğretmenler, işten ayrılma, sadakat ve muhalefet etme davranışlarına ek olarak bazen de örgütteki yaşanan sorunlara ve olaylara karşı kayıtsız kalarak (neglect) pasif davranış sergilemektedir (Farrell, 1983; Özsoy Özmen, 2017; Withey ve Cooper, 1989). Belirtildiği gibi öğretmenlerin çalışma ortamına yönelik örgütsel adalet algıları onların işten ayrılma, muhalefet etme, sadakat ve kayıtsız kalma davranışlarını sergilemelerinde etkili olmaktadır (Çelik, 1987; Eklund, 2009; Hirschman, 1994; Leck ve Saunders, 1992).

Alan yazın incelendiğinde adalet kavramının Aristo, Platon (Eflatun), Sokrates tarafından da çalışılmış olduğu anlaşılmaktadır. Aristo; adalet kavramını insan davranışlarının doğruluğu hakkında bilgi veren ilkeler bütünü olarak tanımlarken; Platon ise mutlu ve huzurlu yaşam için her insanın kendi işi ile ilgili olması şeklinde ifade etmiştir (akt.Colquitt, Greenberg ve Zapata-Phelon, 2005; Çıvgın, 2018; Topakkaya, 2009). Örgütsel adalet kav-

ramının temeli Adams'ın Eşitlik Kuramı'na dayanmaktadır. Bu kurama göre çalışanlar, kendilerinin ve başkalarının girdilerini ve sonuçlarını (maaş, ödüllendirme vb.) gözden geçirmekte ve eğer girdi- çıktı arasında eşitsizlik algılanırsa çalışanlar eşitliği yeniden kazanmaya çalışmaktadır (Luthans, 2011).

Örgütsel adalet sözcüğü Greenberg tarafından ilk defa 1987'de çalışanların örgütteki uygulamalar ve örgütte alınan kararların adil olduğuna ilişkin çalışan algılamaları ve bu algılamaların da çalışan davranışları üzerindeki etkisini açıklamak üzere kullanılmıştır (Greenberg, 1987). Örgütsel adalet kavramını İçerli (2010) yöneticilerin örgüte ve çalışanlara ilişkin aldıkları karar ve uygulamalarının, çalışanlarca olumlu algılanması; Altınkurt ve Yılmaz (2010) çalışanların örgütteki paylaşım, işlem, süreç ve iletişime ilişkin algısı olarak tanımlamıştır. İşcan ve Sayın (2010) ise örgütsel adaletin, örgüt içinde çalışanlara karşı adil uygulamaları ve bu algılamaların örgüte ilişkin sonuçları üzerindeki etkilerini içeren bir sözcük olduğunu ifade etmiştir.

Tarihsel süreci incelendiğinde örgütsel adalet kavramın dağıtım adaleti, süreç adaleti ve etkileşimsel adalet şeklinde üç boyutta incelendiği görülmektedir. Dağıtım adaleti, çalışanlar tarafından edinilen kazanımların adaletili dağıtılıp dağıtılmadığına ilişkin algılamaları ifade eder (Folger ve Konovsky, 1989). Çalışanlar, örgüt içinde elde ettiği kazanımları diğer çalışanlarla karşılaştırır. Kazanımlar arasında denge olduğunu gören çalışan bu durumda eşitliğin sağlandığına inanır. Ortada eşit olmayan bir durumun varlığı algılandığında ise çalışan sergilediği performansı azaltarak ya da örgütten ayrılarak bu eşitliği sağlamaya çalışır (Eren, 2011).

Örgütsel kararların adil alınmasına neden olan süreci inceleyen süreç adaleti, çalışanların örgütlerde alınan kararların alınma biçimine gösterdiği tepkiler üzerine odaklanmaktadır (Poyraz, Kara ve Çetin, 2009 2009). Doğan (2002)'a göre süreç adaleti (i) ücret, (ii) görevde yükselme, (iii) maddi imkanlar, (iv) çalışma ortamına ilişkin koşullar ve (v) çalışanların performanslarının değerlendirilmesinde kullanılan yöntem, teknik ve politikaların adil olması ile ilgilenmektedir. Leventhal (1980, s.39)'a göre süreç adaleti ayrıca yöntemlerin çalışanlar tarafından adil olarak algılanması ve (i) dağıtıma ilişkin kararların birbiri ile tutarlı olmasını ifade eden tutarlılık kuralı, (ii) dağıtıma ilişkin çalışanlara karşı tarafsız olmayı ifade eden ön yargılı olmamak kuralı, (iii) paylaşımına ilişkin bilgilerin doğru olmasını ifade eden doğ-

ruluk kuralı, (iv) alınan kararlara çalışanların itiraz edebilmesini ve gerektiğinde de düzeltilmesini ifade eden düzeltebilme kuralı, (v) çalışanların kendi düşüncelerini ifade edebilmelerine olanak tanıyan temsilci seçilebilmesi ve bu temsilcinin görüş sunmasını ifade eden temsilcilik kuralı, (vi) dağıtım ve sürece ilişkin alınan kararlara ilişkin etik değerlerin çalışanların etik değerleri ile örtüşmesini ifade eden etik kural olmak üzere altı kuralı içermesi gerektiğini ifade etmektedir.

Bies ve Moag (1986) tarafından ilk kez kullanılan etkileşimsel adalet, çalışanlara yöneticiler tarafından yeterince adil davranıldığını değerlendirmeleleri için (i) çalışanlara saygı duyulması, (ii) çalışanların kararlara ilişkin bilgilendirilmeleri, (iii) çalışanlara karşı dürüst olunmasına ilişkin değerleri içermektedir (Skarlicki ve Folger, 1997). Mikula, Petri ve Tanzer (1990) tarafından yapılan araştırma, günlük hayatta insanların haksız olduğunu düşündüğü olay türlerini belirlemek ve bu tür olayların anlamlı bir yapısal temsilini bulmak için tasarlanmıştır. Yapılan çalışmada bireylerden adil olmayan olayları listelemeleri istenmiş, bu listeleme sonucunda elde edilen 280 olay incelendiğinde adil olmayan uygulamaların bireylerarası etkileşime ait davranışları içerdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları ise bireylerin kendilerine yapılan saygısız ve kaba davranışları adil olarak değerlendirmediklerini göstermektedir.

Örgütsel adalet algısı düşen ve çalıştığı örgütün performansından memnun olmayan çalışan, işten ayrılarak örgütle bağlarını koparabilir. İşten ayrılma davranışı; işten ayrılmayı, başka bir örgütte işe başlamayı ya da yeni bir iş arayışında bulunma eylemlerini içermektedir (Rusbult, Farrell, Rogers ve Mainous, 1988). Hirschman (1970) ise işten ayrılma davranışını örgütler için en istenmeyen durum olarak tanımlamaktadır. İşten ayrılma davranışı örgütlerde iş gücü devrine neden olduğu için yıkıcı bir davranış olarak değerlendirilmektedir (Rusbult, Zembrodt ve Gunn, 1982). Yapılan araştırmalar, çalışanın işten ayrılma davranışı sergilemesinde (i) kişisel faktörler, (ii) örgütsel ve işe ilişkin faktörler, (iii) sosyal ve ekonomik faktörlerin etkili olduğunu ifade etmektedir (Zhang, 2016).

Örgütsel adalet algısı düşen çalışanın verdiği bir başka tepki biçimi de muhalefet etmedir. Özsoy Özmen (2017)'e göre muhalefet etme davranışı, örgütün faydasına olan bir tepki şeklidir. Hirschman (1970) muhalefet etme davranışı örgüt içinde istenmeyen bir durumu değiştirmeye yönelik çabayı içerdiğini belirtmektedir. Rusbult ve arkadaşları (1988) ise muhalefet

etme davranışının çalışanın örgütteki sorun alanları hakkında ilgili yöneticiler ya da çalışma arkadaşları ile konuşma eylemini kapsadığını ifade etmektedir. Kassing ve Armstrong (2002) tarafından yapılan çalışmada örgütlerde çalışanlar arasında muhalefet etme davranışını başlatan eylemler dizisini (i) çalışanlara karşı sergilenen eylemler, (ii) örgüte ilişkin değişim, (iii) kararın verilmesi, (iv) verimsizlik, (v) rol ve sorumluluk, (vi) kaynaklar, (vii) etik, (viii) performansın değerlendirilmesi, (ix) zararların önlenmesi şeklinde sıralamışlardır.

Sadakat, örgütsel adalet algısı düşen çalışanlar tarafından verilen bir başka tepki biçimidir. Sadakat kavramı olarak içten bağlılık, duygu ve düşüncede sağlam duruş, ihanet davranışında bulunmama anlamlarına gelmektedir (Koç, 2002; s.49). Örgütsel anlamda sadakat kavramı Graham (1991) tarafından örgüt çalışanlarının örgüte yönelik tehdidi engellemek ve itibarına katkı sağlamak, örgütün bütünsel düzeyde çıkarına hizmet etmek için başkalarıyla işbirliği yaparak kendini örgüte adanması olarak tanımlanmıştır. Hirschman (1970) ise sadakat tepkisinin işten ayrılma ve muhalefet etme tepkileri arasında yer alan ılıman bir davranış olduğunu belirtmiştir. Alan yazın incelendiğinde örgütsel sadakat davranışı ve örgütsel bağlılık kavramlarının iç içe geçen kavramlar şeklinde kullanıldığı görülmektedir. Örgütsel bağlılık kavramı, örgüt çalışanın örgütte kalmaya istekli olması ya da örgütten ayrılma kararı vermesi durumuna atıfta bulunmaktadır (Meyer ve Allen, 1991) ve çalışana ilişkin bireysel faydaya yönelik davranışları içermektedir. Örgütsel sadakat ise örgütsel bağlılığa göre daha güçlü duygu içeren tek yönlü ve çalışan için karşılığının olmama ihtimali bulunan örgütsel bağlılığın sonucu ve örgütsel faydanın ön planda olduğu bir eylemdir (Koç, 2009).

Örgütsel adalet algısı düşen çalışan kayıtsız kalma davranışı şeklinde de tepki göstermektedir. Kayıtsız kalma davranışı, çalışanın örgütteki çalışma arkadaşları ile daha az zaman geçirme, çalışma arkadaşlarını görmezden gelme, örgüte ilişkin sorunları tartışmayı reddetme, örgüte yönelik eleştirme davranışında bulunmaya yönelik tepkileri içermektedir. Kayıtsız kalma davranışı sergileyen çalışan pasif durumdadır ve iş doyumsuzluğunu önlemek için yapılacak eylemlerin yarar sağlamayacağını düşünmektedir (Farrell, 1983; Rusbult vd., 1982; Withey ve Cooper, 1989).

Eğitim örgütleri odaklı alan yazın taramalarında örgütsel adaletin kimi örgütsel çıktılar üzerindeki etkilerinin neler olduğunun sorgulandığı gö-

rılmektedir. Ertürk (2003) yaptığı çalışmada örgütsel iletişim ve örgütsel adalet algısının çalışanlarda örgütsel kimlik oluşumunu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Lee ve Wilbur (1985) tarafından yapılan çalışmada örgütsel adalet ile iş doyumunu arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğu ve örgütsel adaletin alt boyutlarının iş doyumunun anlamlı yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kavak ve Kaygın (2018) tarafından yapılan bir diğer çalışmada ise örgütlerde örgütsel adalet uygulamaları ile muhalafet etme davranışı arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Okullarda adaletin düşük olmasının yol açtığı açığı sonuçların araştırmacılar tarafından genelde örgütsel adalet ve iş doyumunu (Altınkurt ve Yılmaz, 2014; Clay-Warner, Reynolds ve Roman, 2005), örgütsel adalet ve işten ayrılma (Örücü ve Özafşarlıoğlu, 2013), örgütsel adalet ile sadakat (Fischer, 2004; Önder ve Tulunay Ateş, 2017), örgütsel adalet ile kayıtsız kalma (Withey ve Cooper, 1989) olmak üzere iki değişken şeklinde incelendiği görülmektedir. Aynı zamanda bütün bu çalışmaların öğretmenlerin örgütsel adalete ilişkin algılarını, kimi değişkenlerle ilişkisini nicel teknikler kullanarak incelediği de saptanmıştır. Yerli alanyazın taramalarında öğretmenlerin örgütsel adalete ilişkin okul içi uygulamaları nasıl deneyimledikleri ve anlamlandırdıklarına yönelik nitel teknikler kullanılan yapılan çalışmalara ise rastlanmamıştır. Okullarda örgütsel adalet algısı düşen öğretmenlerin ne tür tepkiler verdikleri de benzer şekilde nitel bir yaklaşımla daha önce sorulanmamıştır. Öğretmenlerin örgütsel adalete ilişkin yaşantılarını nasıl anlamlandırdıkları ve bu anlamlandırmaya dayalı olarak okullarda ne tür davranışlar sergilediklerinin nitel bir çalışmayla keşfedilmesinin ilgili alanyazına katkı sunması umulmaktadır. Çalışmada elde edilen sonuçların örgütsel adalet uygulamalarının okul bazında iyileştirme süreçlerine de katkı sunması beklenmektedir. Bu kapsamda çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Öğretmen görüşlerine göre okullarda adil olmayan yönetsel uygulamalar nelerdir?
2. Adil olmayan uygulamalar karşısında öğretmenlerin vermiş olduğu duygusal tepkiler nelerdir?
3. Adil olmayan uygulamalar karşısında öğretmen davranışları nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Öğretmenlerin okullardaki adalet uygulamalarına karşı görüşlerinin incelendiği bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımına dayalı yürütülmüştür. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden *olgubilim* temel alınmış; öğretmen görüşleri doğrultusunda öğretmenlerin okullardaki adalet uygulamalarına ilişkin deneyimlerinin neler olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma çalışma grubu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Ankara ilindeki devlet okullarında görev yapan toplam 19 katılımcı öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma sürecinde ilk olarak sekiz öğretmenin katılımıyla odak grup görüşmesi yapılmıştır. Bu büyüklükteki bir katılımcının odak grup görüşmesi için yeterli olduğu belirtilmektedir (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011). Ancak sekiz öğretmenden odak grup görüşmesi yoluyla toplanan verinin analizi sürecinde veri doygunluğuna ulaşılmamış olduğu görülmüştür. Bu gerekçeyle odak grup görüşmesi sonrasında ilave bir onbir öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmak suretiyle yüzyüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış; *kartopu örnekleme* yöntemine başvurulmuştur. Bu kapsamda ölçüt olarak öğretmenlerin en az beş yıl tecrübeye sahip olması ve şu anki okullarında bir yıl ve daha fazla süredir çalışması, örgütsel adalet uygulamaları konusunda yaşantılarının bulunması şartı aranmıştır. Bu şekilde öğretmenlerin okullardaki adalet uygulamalarına karşı görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Katılımcılara ait kodlar, cinsiyet, yaş, kıdem ve branş bilgilerine ilişkin demografik bulgular tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcılara ilişkin bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Kıdem	Branş
Ö1	Kadın	29	7	Biyoloji
Ö2	Kadın	30	8	Müzik
Ö3	Erkek	43	20	Türk Dili ve Edebiyatı
Ö4	Kadın	47	25	Biyoloji
Ö5	Erkek	48	25	Fizik
Ö6	Erkek	41	19	Kimya
Ö7	Kadın	42	20	Türk Dili ve Edebiyatı
Ö8	Erkek	48	26	Türk Dili ve Edebiyatı
Ö9	Erkek	35	11	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
Ö10	Erkek	41	18	Türk Dili ve Edebiyatı
Ö11	Kadın	27	5	Kimya
Ö12	Kadın	41	20	Tarih
Ö13	Erkek	47	18	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
Ö14	Kadın	38	15	İngilizce
Ö15	Erkek	49	19	Görsel Sanatlar
Ö16	Erkek	40	8	Beden Eğitimi
Ö17	Erkek	43	18	Kimya
Ö18	Erkek	41	20	Matematik
Ö19	Erkek	54	30	Coğrafya

Tablo 1’den de izleneceği gibi katılımcılara ilişkin yaş, kıdem ve branş düzeyindeki bilgiler homojendir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanılmıştır. Görüşme formu oluşturulurken araştırmada yanıt aranan sorulara ilişkin açık uçlu hazırlanan sorular ve sonda sorular hazırlanmıştır. Türnüklü (2000)’ye göre yarı yapılandırılmış görüşme formları, araştırma yapan kişiye alternatif olacak ve sonda sorular sorma yoluyla esneklik kazandırmaya katkı sağlamaktadır. Araştırma sorularının araştırma amacına uygun olup olmadığının belirlenebilmesi, kapsam geçerliği ile dil yönünden uygunluğun sağlanması için iki alan uzmanı ile dil uzmanı olan kişilerden destek alınmıştır. Araştırmadaki temel sorular ile sonda soruların anlaşılabilirliği ve sorularda kullanılan ifadelerin katılımcılara uygunluğunu test etmek amacıyla araştırma kapsamında olmayan farklı beş öğretmenle pilot uygulama yapılmıştır. Verilen dönütler ışığında gerekli düzenlemeler yapılarak yarı yapılandırılmış görüşme formuna nihai hali verilmiştir. Görüşme formundaki sorular şöyledir “Okullarda adil olmayan uygulamalar nelerdir?”, “Adil olmayan uygulamalar karşısında öğretmenlerin vermiş olduğu duy-

gusal tepkiler nelerdir?" ve "Adil olmayan uygulamalar karşısında öğretmen davranışları nelerdir?".

Veri Toplama Süreci

Araştırmaya katılım, gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın yürütülebilmesi için Etik Komisyon izni ile Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden yasal izin alınmıştır. Katılımcılara araştırma sırasında elde edilen verilerin sadece bu araştırmada kullanılacağı, herhangi bir kimlik bilgisinin verilmeyeceği ifade edilerek gönüllü katılım formu imzalamaları sağlanmıştır. Odak grup çalışması araştırmacılar tarafından bizzat gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesi, katılımcılardan yazılı izin alınarak kayıt altına alınmış ve odak grup çalışması 1 saat 3 dakika 8 saniye sürmüştür. Ancak sekiz öğretmenden odak grup görüşmesi yoluyla toplanan verinin analizi sürecinde veri doygunluğuna ulaşılmamış olduğu görülmüştür. Bu gerekçeyle odak grup görüşmesi sonrasında ilave bir onbir öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmak suretiyle yüzyüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın son aşamasında da elde edilen ses kayıtlarından elde edilen döküm, analiz edilmek üzere hazır duruma getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Nitel verinin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların okullarda adil olmayan yönetsel uygulamalara ve yine adil olmayan bu uygulamalar karşısındaki davranışlara ilişkin görüşleri, alan yazınla uyumlu olarak *önceden belirlenmiş temalara dayalı olarak* analiz edilmiştir. Bu süreçte katılımcı görüşleri okunmuş, görüşme verileri düzenlenmiş, anlamlı veri birimleri saptanmış ve veriler kodlanmıştır. Bununla birlikte taslak temalar belirlenmiş, taslak temalara göre kodlar düzenlenmiş, taslak tema ve kodlara göre veriler düzenlenmiştir. Benzer şekilde taslak temalar kontrol edilerek kesinleştirilmiş, temalar arasındaki ilişki belirlenmiş, temalar araştırma soruları altında düzenlenmiş, kodlara ve veriler temalara göre betimlenmiş, doğrudan alıntı cümlelerine yer verilmiş, örneklendirilmiş ve görsel hale getirilmiştir. Öğretmenlerin okullardaki adalet uygulamalarına karşı görüşleri, belirli kodların oluşturulmasına imkan verecek biçimde düzenlenmiş, birbirine benzer kodlar, ilgili temanın bulunduğu sütuna yerleştirilmiştir.

Nitel Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda iç geçerliliğin sağlanması için araştırmacıdan verinin toplanması, verinin analiz edilmesi ile yorumlanması aşamasında tutarlı olması ve bu tutarlılığın nasıl sağlandığının açıklanması beklenmektedir. İç geçerliği sağlamak için ise uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman inceleme, katılımcı teyidi gibi yöntemler kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016; s.277). Bu araştırmada iç geçerliliğin sağlanması için yapılan görüşmeler, katılımcıların okullardaki örgütsel adaleti tüm boyutlarıyla ele almalarına imkan sağlayacak derinlikte yürütülmüştür. Görüşme yapılan katılımcılar, görüşme yapılmadan önce örgütsel adalet konusunda bilgilendirilmişlerdir. Bu şekilde öğretmenlerin okullardaki örgütsel adalete ilişkin görüşlerini alan yazınla tutarlı olmasına olanak sağlayacak şekilde açıklayabilmeleri amaçlanmıştır. Elde edilen verilerin ilgili alan yazınla tutarlığı sürekli kontrol edilerek, verilerin inandırıcılığı sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmada örgütsel adalet uygulamalarına ilişkin görüşlerin çeşitlendirilmesi için katılımcılar farklı okullardan seçilmiştir. Katılımcılara ait farklı bakış açılarının belirlenebilmesi için etkileşimli odak grup görüşmesi yapılmıştır. Ancak sekiz öğretmenden odak grup görüşmesi yoluyla toplanan verinin analizi sürecinde veri doygunluğuna ulaşılmamış olduğu görülmüştür. Bu gerekçeyle odak grup görüşmesi sonrasında ilave bir onbir öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmak suretiyle yüzyüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. İç geçerliliğin sağlanması amacıyla bir başka yöntem olarak uzman görüşüne başvurma yoluna gidilmiştir. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulmasında, verinin analiz edilmesinde ve yorumlanmasında da alan uzmanlarından geribildirimler alınmıştır. Araştırmacı yanlılığının azaltılması, veri inandırıcılığının artırılması amacıyla bulgular birebir alıntılarla desteklenmiştir.

Nitel araştırmada dış geçerliliğinin sağlanmasına yönelik yöntemlerden biri, araştırmacının kendisine ait yorum katmadan, verinin özüne bağlı olarak araştırmanın sonuçlarını aktardığı yöntem olan "ayrıntılı betimleme"dir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 282). Bu çalışmada, araştırmanın bütün aşamaları ayrıntılı şekilde anlatılmış, yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanması, verinin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanması süreci anlaşılır ve ayrıntılı şekilde belirtilmiştir. Araştırmacının araştırma

bulgularına dayalı olarak yaptığı yorumlar, doğrudan alıntı cümleleriyle desteklenmiştir. Ayrıntılı betimleme yöntemi ile okuyucu araştırma verilerin elde edildiği ortamı zihninde canlandırabilir ve kendi ortamına ilişkin olması muhtemel sonuçları daha kolay tahmin edebilir. Ayrıca verinin ayrıntılı betimlenmesi, okuyucuya kendi sonucuna ulaşma ve sonuç hakkında yorumda bulunma olanağı verir.

Araştırmada odak grup görüşmesinden elde edilen verinin güvenilirlik analizi yapılmıştır. Temalar altında toplanan kodlar, farklı alan uzmanları tarafından incelenmiştir. Uzman incelemesi sonucunda uzmanlar arasındaki görüş birliği ve görüş ayrılığı belirlenerek uyuşum yüzdesi hesaplanmıştır. Alanyazında kodlama güvenilirliği diye de isimlendirilen bu süreçte, Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen uzlaşma yüzdesi formülü ($UY = \frac{\text{görüş birliği (36)}}{\text{görüş birliği (36)} + \text{görüş ayrılığı (3)}} * 100$) kullanılmıştır. Araştırmacı ve uzmanlar arasındaki genel uyuşum yüzdesi %92 olarak hesaplanmıştır. Nitekim Miles ve Huberman (1994)'a göre uzlaşma yüzdesinin % 70 'in üzerinde olması güvenilirliğe işaret eden bir durumdur (Miles ve Huberman, 1994).

Araştırmacıların Rolü

Nitel desenle yürütülen bu çalışmada, araştırmacılar gereksiz sınıflandırma ve akıcı olmayan yorumlardan kaçınmışlardır. Çalışmada hoşgörü ve işbirliği araştırmacılar arasında temel davranış olarak ele alınmıştır. Araştırmacılar, her türlü şartlandırma ve dayatmadan uzak kalan bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu da katılımcılara kendilerini ifade etme olanağı sağlayarak araştırmaya zengin bir içerik sunma yönünde katkı sağlamıştır. Araştırmacı ve katılımcı arasındaki çift yönlü etkileşim çok sesliliğin oluşumuna katkı sağlamıştır. Araştırmacılar, katılımcılarla bizzat görüşme gerçekleştirmiştir.

Etik Konular

Araştırmanın güvenilirliği için veriler ve ulaşılan sonuçlar çarpıtılmadan, araştırmaya dayanarak üretilen veriler düzenlenerek doğru biçimde sunulmuştur. Disiplinsiz araştırmaların yol açtığı dürüst hatalar ile bilerek ve isteyerek yanıltma niyeti olan uydurma, saptırma ve aşırma davranışları olan bilimsel yalancılıktan araştırma süresince uzak durulmuştur.

Makale, daha önceden herhangi bir yerde yayımlanmamış, dilimleme özelliği taşımayan ve bilimsel bir birikime sahip çalışmadır. Çalışmada destek alınan kişi ve kurumlar belirtilmiştir. Yazarlık hakkını elde eden kişiler (i) araştırmanın tasarlanması, verilerin toplanması ve çözümlenmesi, bulguların yorumlanması, (ii) çalışmanın yazılması ve bilimsel açıdan incelenmesi, (iii) çalışmanın son halinin onaylanmasında katkı sağlamışlardır. Araştırma süresince çeşitli nedenlerle verilerin ilgi çekici hale getirilmesi ve sonuçların daha çarpıcı ve tutarlı görünmesi için üzerinde oynanarak düzeltme yapılması davranışından uzak durulmuştur. Yine bu çalışmada çalışılan konu ile ilgili olarak başka araştırmacılar tarafından üretilen yayınlar incelenerek elde edilen bulgular ve sonuçlar kullanılmıştır.

Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonu kurulunun 17/12/2019 tarihli ve 35853172-300 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Odak grup görüşmesi, görüşmeye katılmaya gönüllü olduğunu belirten sekiz katılımcı öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Ancak sekiz öğretmenden odak grup görüşmesi yoluyla toplanan verinin analizi sürecinde veri doygunluğuna ulaşılmamış olduğu görülmüştür. Bu gerekçeyle odak grup görüşmesi sonrasında ilave bir onbir öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmak suretiyle yüzyüze görüşmeler yapılmıştır. Katılımcı öğretmenlere çalışmada elde edilen verinin sadece bu çalışmada kullanılacağı, herhangi bir kimlik bilgisinin verilmeyeceği belirtilerek gönüllü katılım formu imzalamaları sağlanmıştır.

Bulgular

Araştırma sürecinde elde edilen bulgular okullarda adil olmayan uygulamalar, adil olmayan uygulamalar karşısında öğretmen duyguları ve adil olmayan uygulamalar karşısında öğretmen davranışları olmak üzere üç tema altında katılımcıların görüşleri ile birlikte sunulmuştur.

Okullarda Adil Olmayan Uygulamalara Yönelik Bulgular

Okullarda adil olmayan uygulamalara yönelik bulgulara ilişkin tema, kod ve frekans değerleri Tablo 2’de sunulmaktadır:

Tablo 2. Okullarda Adil Olmayan Uygulamalara Yönelik Bulgular

<i>Kod</i>	<i>Tema</i>	<i>f</i>
Yönetmelik maddelerinin uygulanmasının genele yayılması		5
İdareye yakın olana yönelik kayırmacı davranış	Dağıtım Adaleti	3
İlim açısından tanınan imkânların fazla olmaması		1
Tutarsızlık		6
Yönetmelik dışı uygulama	Süreç Adaleti	3
Haksızlık		7
Zayıf olana yaptırım uygulanması		1
Yapılan işten dolayı takdir görmeme		3
Ders programlarının kötü yapılması	Etkileşimsel Adalet	4
Kabul edilmeyen görev için ortamın cehennem edilmesi		2
Haksızlığı ortaya çıkaran öğretmenin mağdur edilmesi		3

Tablo 2’den izlenildiği üzere okullarda adil olmayan uygulamalara yönelik katılımcı görüşleri *dağıtım adaleti*, *süreç adaleti* ve *etkileşimsel adalet* olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Dağıtım adaleti teması altında yer alan kodlardan biri *yönetmelik maddelerinin uygulanmasının genele yayılması* şeklindedir. Bu kapsamda görüş bildiren katılımcılardan biri aşağıdaki şekilde paylaşımda bulunmuştur:

...Zayıf olanın, garibanın ücra yerlerde çalıştığı sistemi değiştirip uygulamak lazım. Sistem kuruluyorsa herkese kurulmalı. Bunun genele tabana yayılması gerektiğini düşünüyorum (Ö6).

Dağıtım adaleti teması altında yer alan bir diğer kod ise *idareye yakın olana yönelik kayırmacı davranıştır*. Bu yönde görüş bildiren katılımcı aşağıdaki gibi paylaşımda bulunmuştur:

...Benim en çok somut ifade etmek istediğim şey, idarecilerle yakın olan kayırmacı politikalarından dolayı okulda daha rahat ediyor. Bu benim çok onuruma dokunan bir şey insan olarak (Ö7).

Dağıtım adaleti teması altında yer alan kodlardan bir diğeri ise *ilim açısından tanınan imkânların fazla olmamasıdır*. Bu yönde görüş bildiren bir katılımcı görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

...Adalet duygusunun kırıldığını görmek bizde ciddi anlamda hayal kırıklığına sebep oluyor. Burada bir çözüm yok. Kimle konuşacağız, nasıl çözeceğiz. Kiminle işbirliği yaparak çözeceğiz. Bu kadar sürede çalışma hayatımın içinde şu karara vardım, ortamımız küçük olduğu için maalesef keşke öyle olmasaydı ilim açısından başka açılardan bize tanınan imkânlar fazla olsaydı düşünce yapımız da basit oluyor ve birbirimizi çok kolay harcaabiliyoruz (Ö7).

Tablo 2’de görüldüğü gibi okullarda adil olmayan uygulamalara yönelik olarak katılımcı görüşlerinin toplandığı bir diğer tema süreç adaletidir. Süreç adaleti teması altında yer alan kodlardan biri *tutarsızlıktır*. Bu kodla ilgili katılımcılardan biri şu şekilde görüş belirtmiştir:

... İdarecim bana “*çocuğunu bir sonraki gün de getirecek misin*” diye sordu. Hâlbuki bunu sorarken başka bir idareci arkadaşım çocuğu hemen hemen dönemin içinde her zaman okuldaydı, geliyordu- gidiyordu. O daha büyük bir çocuk, sürekli okulda öğrencilerin içinde falan. Gün içinde okulda okulun bir bireyi gibiydi. Bu beni açıkçası üzmişti. Ben uygulamaya baktım söyleme baktım, tutarsız bir davranış (Ö1).

Süreç adaleti teması altında yer alan kodların diğeri ise *yönetmelik dışı uygulamalara* ilişkindir. Bu koda ilişkin bir katılımcının görüşü şu şekildedir:

...Yetiştirme kursu ile ilgili olarak hocamın yaşadığı sıkıntının birebir aynısını ben de yaşadım. İdare tarafından yaşadım. İdarecilerin kendilerine biraz daha toleranslı davrandığımı hatta yönetmeliklerin dışına çıkıldığma şahit oldum (Ö3).

Süreç adaleti teması altında yer alan kodlardan bir diğeri ise *haksızlıktır*. Bu koda ilişkin katılımcılardan biri görüşlerini şu şekilde özetlemiştir:

... İnsanın bulunduğu yerde sorun da oluyor. Benim canımı en çok yakan bu adaletsizlikler olmuştur. Kişisel haksızlıklara da uğradım çevremde haksızlıklara uğrayanları da gördüm (Ö7).

Tablo 2’de belirtildiği gibi okullarda adil olmayan uygulamalara yönelik olarak katılımcı görüşlerinin toplandığı bir diğer tema *etkileşimsel adalettir*. Katılımcıların etkileşimsel adalet teması altında belirttiği kodlardan biri *zayıf olana yaptırım uygulanmasıdır*. Bu kapsamda katılımcılardan biri görüşü şu şekilde ifade etmiştir:

...Bireysellikten ziyade örgütleri sistem içine oturtup yönetmek lazım. Zayıf olanın garibanın ücra yerlerde çalıştığı sistemi değiştirip uygulamak lazım (Ö6).

Etkileşimsel adalet teması altında katılımcıların belirttiği kodlardan bir diğeri *yapılan işten dolayı takdir görmemesidir*. Bu kapsamda görüş bildiren katılımcılardan biri şu şekilde paylaşımında bulunmuştur:

...Hangi ortamda olursa olsun insan birileriyle yakınlığından dolayı level atlamamalı yaptığı işten dolayı takdir edilmeli. Görev verilirken sesi çıkmayana veya itiraz etmeyene ya da daha halim selim olana veyahut ödül verilirken daha çok sesi çıkana, idarecilere yakın olana takdir verilmesi üzücü oluyor (Ö7).

Etkileşimsel adalet teması altında katılımcıların belirttiği kodlardan bir diğeri ise *ders programlarının kötü yapılmasıdır*. Bu konuda katılımcılardan biri görüşünü şu şekilde özetlemiştir:

...Bize verdiler bu görevi biz de kabul etmedik, bu bizim görevimiz değil bu işle ilgili bir ekip kurdunuz kurduğunuz ekip çalışmalı dedik. Biz bunu kabul etmedik diye çok ciddi tavır geliştirdi idarecilerimiz bize. Sonra aramız gerçekten ciddi gerildi. Programlarımızı kötü yaptılar (Ö7).

Etkileşimsel adalet teması altında katılımcılar tarafından belirtilen diğer bir kod *kabul edilmeyen görev için ortamın cehennem edilmesidir*. Bu koda ilişkin olarak bir katılımcının görüşü şu şekildedir:

...Yani biz çözemiyoruz meseleyi. Kötü oluyoruz ve kötü de hissediyoruz. Nihayetinde o ortamdaki tayin alıp gitmek zorunlu oluyor. Kaçıyoruz, kaçmak zorundayız çünkü orayı bize cehennem ediyorlar (Ö7).

Etkileşimsel adalet teması altında katılımcılar tarafından belirtilen bir başka kod *haksızlığı ortaya çıkaran öğretmenin mağdur edilmesidir*. Bu koda ilişkin olarak katılımcılardan birinin görüşü şu şekildedir:

...Hak arama mücadelesine girdiğinizde ciddi sorunlar yaşıyorsunuz, herkesin ortak sıkıntısı bunu çözemiyorsunuz. Konuştuğunuz insanlar haksızlığı ortaya çıkaran ya da destekleyen insanlar, nihayetinde mağdur oluyoruz (Ö7).

Adil Olmayan Uygulamalar Karşısında Öğretmen Duyguları

Adil olmayan uygulamalar karşısında öğretmen duygularına yönelik bulgulara ilişkin temalar, temalara ait kodlar ve frekans değerleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Adil Olmayan Uygulamalar Karşısında Öğretmen Duygularına Yönelik Bulgular

<i>Kod</i>	<i>Tema</i>	<i>f</i>
Üzüntü		9
Çaresizlik		2
Mutsuzluk	Olumsuz Duygular	5
Tedirginlik		2
Hayal kırıklığı		7
Sıkıntı		4
Kamçılanmak	Duygusal Red	10

Tablo 3'te görüldüğü gibi okullarda adil olmayan uygulamalar karşısında öğretmen duygularına yönelik katılımcı görüşleri *olumsuz duygular* ve

duygusal red olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Olumsuz duygular teması altında yer alan kodlardan biri *üzüntü* şeklindedir. Bu kapsamda görüş bildiren katılımcılardan birinin görüşü şu şekildedir:

Muhakkak üzülüyorsunuz, insanoğlu duygusal bir varlıksınız. Öğretmenlik bir meslek değil apayrı bir şey bence. Sınıfa girdiğiniz zaman kendini apayrı bir dünyada görüyorsunuz gelecekte gibi (Ö6).

Olumsuz duygular teması altında yer alan bir başka kod *çaresizlik* tir. Bu yönde görüş bildiren katılımcı görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Elbette gitmek istediğim böyle bir an oldu, ama böyle bir eylem içine giremedim. Yapabildiğim tek şey yeri geldiği zaman konuşmak oldu. Yani kendimi ifade etmeye çalıştım (Ö1).

Olumsuz duygular teması altında yer alan diğer bir kod *mutsuzluk* şeklindedir. Bu kod ile ilgili bir katılımcının görüşleri şu şekildedir:

Daha sonrasında biz mutsuz oluyoruz. Derslere mutsuz girip çıkıyoruz, o tavrı görmek istemiyoruz ve nihayetinde veriminiz düşüyor (Ö7).

Olumsuz duygular teması altında ortaya çıkan bir başka kod *tedirginlik* şeklindedir. Bu kodla ilgili olarak katılımcılardan biri görüşlerini şu şekilde özetlemiştir:

Adalet meselesi bozulduğu zaman ortam karmaşıklaşıyor ya o bizi gerçekten tedirgin ediyor. Bugün böyle yarın acaba ne sorun çıkacak diye tedirgin olabiliyorsunuz (Ö6).

Olumsuz duygular teması altında yer alan kodlardan bir diğeri *hayal kırıklığı* dır. Katılımcılardan birinin bu koda ilişkin belirttiği ifade şu şekildedir:

...Adalet duygusunun kırıldığını görmek bizde ciddi anlamda hayal kırıklığına sebep oluyor. Burada bir çözüm yok. Kimle konuşacağız, nasıl çözeceğiz..."(Ö3) şeklindedir.

Olumsuz duygular teması altında yer alan bir diğer kod ise sıkıntıdır. Bu kod ile ilgili olarak bir katılımcı şu şekilde görüş belirtmiştir:

...Bir şey yapamamanın verdiği sıkıntı. Elimizden bir şey gelmemesinin sıkıntısı (Ö3).

Tablo 3'ten izlenildiği üzere okullarda adil olmayan uygulamalar karşısında öğretmen duygularına yönelik katılımcı görüşlerinden oluşan diğer bir tema *duygusal red* e ilişkindir. Duygusal red teması altında yer alan kod *kamçılanmak* şeklindedir. Bu koda ilişkin katılımcılardan birinin görüşü şu şekildedir:

...İş doyumu noktasında elbette bir kırılma noktası yaşıyorsunuz ama rotanızı başka yöne çeviriyorsunuz. Elbette etkileniyorsunuz ama bunlar sizi kamçılıyor. Daha adil insanları yetiştireceğim diye kamçılanıyorsunuz (Ö6).

Adil Olmayan Uygulamalar Karşısında Öğretmen Davranışları

Adil olmayan uygulamalar karşısında öğretmen davranışlarına yönelik bulgulara ait temalar, temalara ait kodlar ve frekans değerleri Tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 4. Adil Olmayan Uygulamalar Karşısında Öğretmen Davranışlarına Yönelik Bulgular

<i>Kod</i>	<i>Tema</i>	<i>f</i>
İstifa etmek	İşten Ayrılma	1
Tayin istemek		5
Kendini savunmak		5
İtiraz etmek		6
Anında tepkide bulunmak	Muhalefet Etme	4
Yüz yüze görüşmek		5
İlkesel tavır geliştirmek		1
Konuşmak		7
Hak aramak		6
Direnmek		9
Üst merci ile iletişime geçmek	Bilgi Uçurma	2
Kendi davranışlarını düzeltmeye çalışmak		2
Sabretmek	Sadakat Gösterme	5
Susmak		3
Kendini ortamdan soyutlamak		7
Yok saymak		3
Görmezden gelmek	Kayıtsız Kalma	3
Muhatap olmamak		6
Uzak durmak		5
İşi kendi başına yapmaya çalışmak		3
Beklemek		1

Tablo 4'te görüldüğü üzere okullarda adil olmayan uygulamalar karşısında öğretmen davranışlarına yönelik katılımcı görüşleri *işten ayrılma*, *muhalefet etme*, *bilgi uçurma*, *sadakat gösterme* ve *kayıtsız kalma* olmak üzere dört tema altında toplanmıştır. İşten ayrılma teması altında yer alan kodlardan biri *istifa etmek* şeklindedir. Bu kapsamda katılımcılardan birinin görüşü şu şekildedir:

...Mesleğin başlarında bu norm kadro olayı yeni çıktığında okulda 3 tane öğretmen boş duruyordu, torpilli gelmişler. Onlar okulda durdu, beni bir dağ köyüne

gönderdiler. Ben de istifa dilekçesini cebime koydum İl Milli Eğitim Müdürlüğüne gittim (Ö8).

İşten ayrılma teması altında bir diğer kod *tayin istemek* şeklindedir. Bu koda ilişkin bir katılımcı şu şekilde görüş belirtmiştir:

...Eğer çözüme ulaşma ihtimalim yoksa hiçbir şey söylemem. Olayları daha beter büyütmeğe gerek yok. Mümkün olduğu kadar kendimi ortamdaki soyutlamaya çalışırdım. Tayin isteyebilirdim. Böyle sürekli devam eden bir ortamda bulunmayı istemem (Ö4).

Tablo 4'te izlenildiği üzere okullarda adil olmayan uygulamalar karşısında öğretmen davranışlarına yönelik katılımcı görüşlerinin toplandığı bir diğer tema *muhalefet etmedir*. Muhalefet etme teması altında yer alan kodlardan biri *kendini savunmak* şeklindedir. Bu koda ilişkin katılımcılardan biri görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

Görevlerinizi ve haklarınızı biliyorsanız kendinizi savunabiliyorsunuz (Ö6).

Muhalefet etme teması altında diğer bir kod *itiraz etmektir*. Bu koda ilişkin katılımcılardan biri görüşünü şu şekilde özetlemiştir:

...Daha önce çalıştığım bir ilçeye yeni bir kaymakam gelmiş velilere ev ziyareti yapılmasını istedi. Hiçbir veliye ziyarete gitmediğimi söyleyince gerekçe sordu, ek ders ve resmi görev yazısı istedim. Baktım haklılar, sona da uğraşmadılar benimle çünkü benim görevim derse girmek (Ö6).

Muhalefet etme teması altındaki kodlardan diğeri *anında tepkide bulunmak* şeklindedir. Bu koda ilişkin bir katılımcının paylaştığı görüş şu şekildedir:

...Bazı problemlerde ise anında tepkide bulunmak gerekli..." (Ö7) şeklindedir. Muhalefet etme teması altında bir diğer kod *yüz yüze görüşmektir*. Bu koda ilişkin katılımcılardan biri "...Çoğunlukla biraz bekliyorum bu benim kişisel tavım, sonra gidip görüşmeyi seçiyorum (Ö7).

Muhalefet etme teması altında yer alan diğer bir kod *ilkesel tavır geliştirmek* şeklindedir. Bu koda ilişkin katılımcılardan birinin görüşü şu şekildedir:

...Asıl sorunumuz ilkesel tavır geliştirmekten kaynaklı. Nihayetinde hepimiz ekip halinde çalışmalıyız, bireyler üzerinden hareketle iş yürütülüyor, adalet herkesi kapsayıcı olmalı (Ö7).

Muhalefet etme teması altında yer alan kodlardan bir diğeri *konusmak* şeklindedir. Bu koda ilişkin bir katılımcı şu şekilde görüş belirtmiştir:

Bazen çözümü konuşmayla olacak sorunları mutlaka sorumlu kişilerle konuşmuşuzdur (Ö3).

Muhalefet etme teması altında belirtilen kodlardan bir diğeri *hak aramaktır*. Bu koda ilişkin katılımcılardan birinin görüşü şu şekildedir:

Çözölmüştür, çözülmemiştir. En azından biz söyleyip hakkımızı aradık (Ö3).

Muhalefet etme teması altında ifade edilen kodlardan biri *direnmek* şeklindedir. Bu koda ilişkin bir katılımcı görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Hakkımı arardım, eğer gerçekten haklıysam ve hakkımsa eğer, ben onun arkasında direnirdim. Yani hiçbir şekilde tayin isteyip ayrılmazdım okulumdan (Ö2).

Tablo 4'te belirtildiği üzere okullarda adil olmayan uygulamalar karşısında öğretmen davranışlarına ilişkin bir diğeri *bilgi uçurmadır*. Bilgi uçurma temasına ilişkin ifade edilen kod *üst merci ile iletişime geçmektir*. Bu koda ilişkin bir katılımcının görüşü şu şekildedir:

...Bu şekilde çözümlenmeyenlere bir üst mercide sorun nerede çözülyorsa mutlaka orayla iletişime geçilmiştir (Ö6).

Tablo 4'te göröldüğü gibi okullarda adil olmayan uygulamalar karşısında öğretmen davranışlarına ilişkin temalardan bir diğeri *sadakat gösterme* şeklindedir. Sadakat gösterme teması altında ifade edilen kod *kendi davranışlarını düzeltmeye çalışmak* şeklindedir. Bu koda ilişkin bir katılımcı şu şekilde görüş belirtmiştir:

...Eğer ben bu lafı hak ettiysem kendime söylerim kendimi düzeltereyim diye (Ö5).

Sadakat gösterme teması altında ifade edilen kodlardan bir diğeri ise *sabretmektir*. Bu koda ilişkin katılımcılardan birinin görüşü şöyledir:

...Eğer çözüme ulaşma ihtimalim yoksa hiçbir şey söylemem (Ö4).

Tablo 4'te izlenildiği gibi okullarda adil olmayan uygulamalar karşısında öğretmen davranışlarına ilişkin temalardan bir diğeri *kayıtsız kalmadır*. Kayıtsız kalma temasına ilişkin kodlardan biri *susmak* şeklindedir. Bu koda ilişkin katılımcılardan biri görüşlerini şu şekilde özetlemiştir:

Öğretmen olarak gücümüün yetmediğini bir şekilde sineye çektiğimiz söyleyeyim (Ö3).

Kayıtsız kalma temasına ilişkin kodlardan bir diğeri *kendini ortamdaki soyutlamak* şeklindedir. Bu koda ilişkin katılımcılardan birinin belirttiği görüş şu şekildedir:

...Olayları daha beter büyötmeye gerek yok. Mümkün olduğu kadar kendimi ortamdaki soyutlamaya çalışırdım (Ö4).

Kayıtsız kalma temasına ilişkin bir başka kod *yok saymaktır*. Bu koda ilişkin katılımcının birinin görüşü şöyledir:

...İsteyemiyorsam da yok sayarım (Ö4).

Kayıtsız kalma teması adı altında ifade edilen bir başka kod *görmezden gelmektir*. Bu koda ilişkin bir katılımcının paylaşımı şu şekildedir:

...*Sınıftan çıkarım ve gerisini görmemezlikten gelirim* (Ö7).

Kayıtsız kalma teması altında yer alan bir başka kod *muhatap olmamak* şeklindedir. Bu koda ilişkin bir katılımcı görüşünü şu şekilde özetlemiştir:

...*Veya bir öğretmen arkadaşımınla onunla yapmam gereken bir işi kendi başıma yapmaya çalışıyorum gibi* (Ö1).

Kayıtsız kalma teması altında yer alan diğer bir kod *uzak durmaktır*. Bu koda ilişkin bir katılımcı

...*Eğer kişinin şahsından kaynaklı bir laf ise o zaman ben orada durmam, imkânım varsa kaçırım onun altında durmam o zaman, imkânım yoksa uzak dururum* (Ö5).

Kayıtsız kalma teması altında yer alan kodlardan bir diğeri ise *işi kendi başına yapmaya çalışmak* şeklindedir. Bu koda ilişkin katılımcılardan birinin görüşü şu şekildedir:

...*Örneğin bir laboratuvar malzemesi lazım olur, ben gidip idarecime söylemem, malzemeleri kendim bulmaya çalışırım* (Ö4).

Kayıtsız kalma teması altında yer alan diğer kod *beklemektir*. Bu koda ilişkin bir katılımcı şu şekilde görüş belirtmiştir:

...*Ortamlarda haksızlık, adaletsizlik gördüğüm zaman biraz bekliyorum açıkçası direkt kişisel tepki vermiyorum. Bu iş nereye gidecek önce onu anlamaya çalışıyorum* (Ö7).

Tartışma ve Sonuç

Okullarda adil olmayan uygulamalara yönelik araştırma bulguları incelendiğinde örgütsel adaletin alt boyutu olan dağıtım adaleti teması altında katılımcı öğretmenlerin yönetmelik maddelerinin uygulanmasının genele yayılması, idareye yakın olana yönelik kayırmacı davranış, ilim açısından tanınan imkânların fazla olmaması şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bunun nedeni öğretmenlerin dağıtım adaleti boyutunda yöneticilerden kararların tarafsız bir şekilde alınmasını ve örgütsel sonuçlar konusunda hakkaniyetli davranılmasını istemeleri olabilir. Bu bulgunun çeşitli araştırmalar tarafından desteklendiği görülmüştür (Hoy ve Tarter, 2004; Folger ve Konovsky, 1989). Her iki araştırma sonucuna göre çalışanlar elde edilen kazanımların adil olarak dağıtıldığı algısına sahip olmayı, örgüte sundukla-

rı katkılarla dengeli oranda ödüllendirme davranışı beklemektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin dağıtımsal adalet boyutunda örgüte kattığı değer karşısında hakettiğine inandığı kazancı elde edememesi ile ilgili olabilir.

Okullarda adil olmayan uygulamalara yönelik bir diğer araştırma bulgusu süreç adaletine ilişkindir. Katılımcı öğretmenler süreç adaleti teması altında tutarsızlık, yönetmelik dışı uygulama ve haksızlık kodu altında ifadeler dile getirmiştir. Bunun nedeni öğretmenlerin kararların alındığı sürece ilişkin adil uygulamalar bekliyor olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bu araştırma bulgusu, Şahin ve Kavas (2016) tarafından yapılan çalışmada katılımcıların yüksek düzeyde süreç adaleti algısına sahip oldukları saptanmıştır. Bu sonuç, öğretmenlerin kazanımlara ilişkin dağıtım kararlarının nasıl alındığına dair yöneticilere güven duyması ile ilgili olabilir.

Okullarda adil olmayan uygulamalara yönelik diğer bir araştırma bulgusu ise etkileşimsel adalet teması altında belirtilen zayıf olana yaptırım uygulanması, yapılan işten dolayı takdir edilmeme, ders programlarının kötü yapılması, kabul edilmeyen görev için ortamın cehennem edilmesi, haksızlığı ortaya çıkaran öğretmenin mağdur edilmesi kodlarına ilişkindir. Bu, katılımcı öğretmenlerin yöneticiler tarafından doğru bilgi aktarılmadığı, tam olarak bilgilendirilmedikleri, kararlara ilişkin gerekçe göstermedikleri ile ilgili bir durumun sonucu ile ilgili olabilir. Bu bulguya ilişkin görüş belirten katılımcı öğretmenler, yöneticilerin kendilerine değer vermelerini, saygı duymalarını istemektedirler. Özer ve Urtekin (2007) tarafından yapılan çalışmada katılımcılar örgütsel adaletin alt boyutu olan etkileşimsel adalet boyutunda olumlu görüş belirtmişlerdir.

Adil olmayan uygulamalar karşısında öğretmen duygularına yönelik araştırma bulgularından biri olumsuz duygular teması altındadır. Olumsuz duygular teması altında katılımcı öğretmenler üzüntü, çaresizlik, mutsuzluk, tedirginlik, hayal kırıklığı, sıkıntı şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu bulgu, katılımcı öğretmenlerin adil olmayan uygulamalar karşısında duygusal anlamda tükenmişliklerinin sonucu olabilir. Budak ve Sürgevil (2005) tarafından yapılan çalışmada katılımcılar örgütsel adalet boyutlarıyla ilgili olarak duygusal tükenmişliğe bağlı olarak öfke, kızgınlık gibi duygular yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Adil olmayan uygulamalar karşısında öğretmen duygularına yönelik araştırma bulgularından bir diğeri duygusal red teması altındadır. Duygusal red teması altında katılımcı öğretmenler kamçılanmak kodu altında görüş belirtmiştir. Bu sonuç, katılımcı öğretmen-

lerin örgütsel bağlılıkları ile ilgili olabilir. Bu araştırma bulgusu, Demir ve Öztürk (2011) tarafından yapılan örgütsel bağlılığa ilişkin araştırma sonuçları ile örtüşmektedir.

Adil olmayan uygulamalar karşısında öğretmen davranışlarına yönelik araştırma bulgularından biri işten ayrılma teması altındadır. İşten ayrılma teması altında katılımcı öğretmenler istifa etmek, tayin istemek kodları altında görüş belirtmişlerdir. Bu durumun nedeni, olumsuz örgütsel adalet algısına sahip katılımcı öğretmenlerin iş doyumlarının düşmesi sonucu işten ayrılma niyetlerinin artması olabilir. Gürpınar (2006), Örucü ve Özafşarlıoğlu (2013) tarafından yapılan araştırmalarda elde edilen örgütsel adalet algısı ile işten ayrılma niyeti arasında negatif yönlü ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Adil olmayan uygulamalar karşısında öğretmen davranışlarına yönelik araştırma bulgularından bir diğeri muhalefet etme teması altındadır. Muhalefet etme teması altında katılımcı öğretmenler kendini savunmak, itiraz etmek, anında tepkide bulunmak, yüz yüze görüşmek, ilkesel tavır geliştirmek, konuşmak, hak aramak, direnmek kodları ile görüşlerini belirtmişlerdir. Bu durum örgüt çalışanlarının birbirleri ile iletişim halinde olmak ve örgüt içinde alınan kararlara ilişkin duygu ve düşüncelerini belirtmek istemeleri ile ilgili olabilir. Bu bulgunun çeşitli araştırmalar tarafından desteklendiği görülmektedir (Dağlı ve Ağalday, 2014; Kavak ve Kaygın, 2018). Araştırma sonuçlarına göre muhalefet etme davranışının nedenleri olarak öğretmenleri ilgilendiren konularla ilgili alınan kararlarda öğretmen görüşlerinin alınmaması, etik dışı uygulamalar, örgütsel kaynakların elde edilmesi ve dağıtılmasında adil davranılmaması sonucuna ulaşılmıştır.

Adil olmayan uygulamalar karşısında öğretmen davranışlarına yönelik bir başka araştırma bulgusu bilgi uçurma teması altında yer almaktadır. Katılımcı öğretmenler bilgi uçurma teması altında üst merci ile iletişime geçmek kodu altında görüş belirtmişlerdir. Bu durumun nedeni, örgüt çalışanlarının örgüt içindeki uygulamalara yönelik alınan etik ve yasaya aykırı kararları ilgililere bildirerek yanlış olanın düzeltilmesini istemeleri olabilir. Nart ve Yürür (2016) tarafından yürütülen ve örgütsel adalet algısının bilgi uçurma davranışını etkilediği ifade edilmiştir.

Adil olmayan uygulamalar karşısında öğretmen davranışlarına yönelik araştırma bulgularından bir diğeri sadakat gösterme teması altındadır. Sadakat teması altında katılımcı öğretmenler kendi davranışlarını düzeltmeye

çalışmak, sabretmek kodu altında görüş belirtmiştir. Bu durumun nedeni çalışanın örgütsel bağlılığının sonucu olabilir. Bu bulgu Koç (2009) tarafından yapılan çalışmada çalışanların adil olmayan uygulamalar karşısında sabretme davranışları sergiledikleri belirtilmiştir. Adil olmayan uygulamalar karşısında öğretmen davranışlarına yönelik araştırma bulgularından bir diğeri kayıtsız kalma teması altında yer almaktadır. Kayıtsız kalma teması altında öğretmenler susmak, kendini ortamdaki soyutlamak, yok saymak, görmezden gelmek, muhatap olmamak, uzak durmak, işi kendi başına yapmaya çalışmak, beklemek kodları altında görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu durum çalışarlarda iş doyumunun azalmasının nedeni olabilir. Şimşek ve Aslan (2012) tarafından yapılan çalışmada, iş doyumunu düşen çalışanın kayıtsız kalma davranışı sergilediği ifade edilmiştir.

Bu çalışmada öğretmen görüşleri doğrultusunda öğretmenlerinin okullardaki adalet uygulamalarına ilişkin görüşlerinin neler olduğu keşfedilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmadan keşfedilen temel bulgu, öğretmenlerin örgütsel adalet uygulamalarında benzer görüşlere sahip olduğudur. Adil olmayan uygulamalar karşısında öğretmen davranışları ise çeşitlilik göstermektedir. Okullarda adil olmayan uygulamalara yönelik öğretmen görüşleri dağıtım adaleti, süreç adaleti ve etkileşimsel adalet boyutlarında sınıflanmıştır. Adil olmayan uygulamalar karşısında öğretmen duyguları olumsuz duygular ve duygusal red boyutlarında sınıflanmıştır. Adil olmayan uygulamalar karşısında öğretmen davranışları işten ayrılma, muhalefet etme, bilgi uçurma, sadakat, kayıtsız kalma boyutlarında sınıflanmıştır. Bu bulgular ışığında yöneticilerin örgütte alınan karar alma süreçlerinde öğretmen görüşlerini alması, öğretmenlerin karar verme sürecinde kullanılan yöntemler hakkında zamanında ve doğru şekilde bilgilendirilmesi sürece yönelik uygulamaların öğretmenler tarafından adil olarak algılanmasına katkı sağlayabilir. Muhalefet etme boyutunda öğretmenlerin ya da örgüt çalışanlarının düşüncelerini ifade etmeleri için uygun ortamlar oluşturulması, desteklenmesi demokratik yaşam temelinde örgütsel iyiliğe katkıda bulunabilir.

EXTENDED ABSTRACT

**Examination Of Teacher Experiences Regarding
Organizational Justice In Schools**

*

Nuray Özge Sağbaşı – Murat Özdemir
Ministry of National Education, Hacettepe University

When the research and statistical data conducted in recent years are examined, it is seen that teachers request to be appointed either voluntarily or on an excuse and change the places where they work. For instance, in 2018-2019 academic year, it is revealed with statistical data that approximately 15% of teachers working in public schools across the country have changed their places [Ministry of National Education, 2019]. There may be several reasons why teachers want to leave their schools. One of these reasons is teachers' perceptions of justice. Research emphasizes that teachers with low perception of justice show behavior of exit due to organizational justice (Hirschman, 1970; Tulunay Ateş and Önder, 2017; Uysal, 2014). According to Rusbult, Zembrodt and Gunn (1982), the behavior of exit refers to the situation of seeking a new job or switching to another job. Another reaction of the teachers with low perception of organizational justice is the behavior of voice. Sometimes, teachers give priority to the needs of the organization they work before their own needs due to the low perception of justice and work overtime. In loyalty dimension, teachers wait patiently, hoping for better conditions (Grima and Glaymann, 2012; Hirschman, 1970; Özsoy Özmen, 2017). In addition to exit, loyalty, and voice, teachers whose perceptions of justice decreasing sometimes display passive behavior by neglecting problems and events in the organization (Farrell, 1983; Özsoy Özmen, 2017; Withey and Cooper, 1989). As stated, the perceptions of teachers regarding organizational justice related to the working environment are effective in displaying their behavior of exit, voice, loyalty and neglect (Çelik, 1987; Eklund, 2009; Hirschman, 1994; Leck and Saunders, 1992). It is seen that the effects of organizational justice on some organizational outcomes are questioned in literature reviews that focused on educational organizations. For instance, in the study conducted by Şahin and Kavas (2016), it was determined that teachers had a high level of organizational justice perception. In

his study, Ertürk (2003) concluded that organizational communication and organizational justice perception affected the formation of organizational identity in employees. In the study conducted by Lee and Wilbur (1985) it was concluded that there was a statistically significant and positive relation between organizational justice and job satisfaction, and the sub-dimensions of organizational justice were significant predictors of job satisfaction. In another study conducted by Kavak and Kaygın (2018), it was determined that there was a significant relation between organizational justice practices and behavior of voice in organizations. It is seen that the results of the low level of justice in schools are examined by researchers in two variables: Organizational justice and job satisfaction (Altınkurt and Yılmaz, 2014; Clay-Warner vd., 2005), organizational justice and exit (Örücü and Özafşarlıoğlu, 2013), organizational justice and loyalty (Fischer, 2004; Tulunay Ateş and Önder, 2017), and organizational justice and neglect (Withey and Cooper, 1989). It was also found out that all these studies examined the perceptions of teachers regarding organizational justice and their relations with some variables by using quantitative techniques. In Turkish literature, studies using qualitative techniques on how teachers experience and interpret in-school practices related to organizational justice have not been encountered. Similarly, it has not been questioned in a qualitative approach what kind of reactions teachers whose perceptions of organizational justice decreasing show. It is expected that the discovery of how teachers interpret their experience of organizational justice and what kind of behaviors they display in schools based on this interpretation will contribute to the related literature. The results obtained in this study are expected to contribute to the improvement of organizational justice practices on a school basis. In this regard, the answers to the following questions were sought in this research;

1. What are unfair practices in schools?
2. What are the emotional reactions of teachers to unfair practices?
3. What are the behaviors of teachers against unfair practices?

Kaynakça / References

Altınkurt, Y., ve Yılmaz, K. (2010). Değerlere göre yönetim ve örgütsel adalet ilişkisinin ortaöğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4), 463-484.

- Altınkurt, Y., ve Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 4(2), 57-71.
- Şimşek, M. Ş., ve Aslan, Ş. (2012). Mesleki ve örgütsel bağlılığın örgütsel davranışa ilişkin sonuçlarla ilişkileri. *Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12(23), 414-454.
- Budak, G., ve Sürgevil, O. (2005). *Tükenmişlik ve tükenmişliği etkileyen örgütsel faktörlerin analizine ilişkin akademik personel üzerinde bir uygulama*. Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 20(2), 95-108.
- Clay-Warner, J., Reynolds, J., ve Roman, P. (2005). Organizational justice and job satisfaction: A test of three competing models. *Social Justice Research*, 18(4), 391-409.
- Colquitt, J. A., Greenberg, J., ve Zapata-Phelon, C. P. (2005). *Handbook of organizational justice*. United States of America: Lawrence Erlbaum Associates.
- Çelik, V. (1987). *Teknik öğretmenlerin iş doyumсуuzluğu ve öğretmenlikten ayrılmalarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çıvgın, A. G. (2018). Platon'un adalet ve filozof kral anlayışı. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 221-229.
- Çokluk, O., Oğuz, E., ve Yılmaz, K. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 95-107.
- Dağlı, A., ve Ağalday, B. (2014). Öğretmenlerin örgütsel muhalefetin sonuçlarına ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 170-182.
- Demir, C., ve Öztürk, U. C. (2011). Örgüt kültürünün örgütsel bağlılık üzerine etkisi ve bir uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 26(1), 17-41.
- Doğan, H. (2002). İşgörenlerin adalet algılamalarında örgüt içi iletişim ve prosedürel bilgilendirmenin rolü. *Akademik Bakış Dergisi*, 2(2), 71-78.
- Eklund, N. (2009). *How was your day at school? Improving dialogue about teacher job satisfaction*. Minnesota: Search Institute.
- Eren, E. (2011). *Yönetim ve organizasyon: Çağdaş ve küresel yaklaşımlar*. İstanbul: Beta.
- Ertürk, A. (2003). Örgütsel iletişim ve adalet algılarının örgütsel kimlik algısı üzerindeki etkileri. *Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 147-170.
- Farrell, D. (1983). Exit, voice, loyalty, and neglect as responses to job dissatisfaction: A multidimensional scaling study. *Academy of Management Journal*, 26(4), 596-607.

- Fischer, R. (2004). Rewarding employee loyalty: An organizational justice approach. *International Journal of Organizational Behavior*, 8(3), 486-503.
- 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.
- Graham, J. W. (1991). An essay on organizational citizenship behavior. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 4(4), 249-270.
- Grima, F., ve Glaymann, D. (2012). A revisited analysis of the exit-voice-loyalty-neglect model: Contributions of a longitudinal and conceptually extended approach. *M@n@gement*, 1(15), 1-41.
- Greenberg, J. (1987). A taxonomy of organizational justice theories. *Academy of Management Review*, 12(1), 9-22.
- Gürpınar, G. (2006). *An empirical study of relationships among organizational justice, organizational commitment, leader-member exchange, and turnover intention* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hirschman, A. O. (1970). *Exit, voice, and loyalty. Responses to decline in firms, organizations, and states*. England: Harvard University.
- Hirschman, A. O. (1994). Except from chapter eight exit, voice, and loyalty: Responses to decline infirm, organizations and states. *The Social Contract*, 272-275.
- Hoy, W.K., ve Tarter, C. J. (2004). Organizational justice in schools: No justice without trust. *International Journal of Educational Management*, 18(4), 250-259.
- İçerli, L. (2010). Örgütsel adalet: Kuramsal bir yaklaşım. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 5(1), 67-92.
- İşcan, Ö. F., ve Sevimli, F. (2005). Bireysel ve iş ortamına ait değişkenler açısından iş doyumunu. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 5(1), 55-64.
- İşcan, Ö. F., ve Sayın, U. (2010). Örgütsel adalet, iş tatmini ve örgütsel güven arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(4), 195-216.
- Kassing, J. W., ve Armstrong, T. A. (2002). Someone's going to hear about this: Examining the association between dissent-triggering events and employees' dissent expression. *Management Communication Quarterly*, 16(1), 39-65.
- Kavak, O., ve Kaygın, E. (2018). Örgütsel adalet algısının örgütsel muhalefet davranışı üzerindeki etkisi. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 33-51.
- Koç, E. (2002). İnsan ve sadakat. *Felsefe Dünyası Dergisi*, 1(35),49- 57.

- Koç, H. (2009). Örgütsel bağlılık ve sadakat ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(28), 200-211.
- Leck, J. D., ve Saunders, D. M. (1992). Hirschmans' loyalty: Attitude or behavior? *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 5, 219-230.
- Leventhal, G. S. (1980). *What should be done with equity theory? Social exchange: Advances in theory and research*. K. J. Gergen, M. S. Greenberg, & R. H. Willis (Ed.). USA: Plenum.
- Luthans, F. (2011). *Organizational behavior: An evidence-based approach* (12. bs.). USA: McGraw-Hill/Irwin.
- Meyer, J. P., ve Allen, N.J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89.
- Mikula, G., Petri, B., ve Tanzer, N. (1990). What people regard as unjust: Types and structures of everyday experiences of injustice. *European Journal of Social Psychology*, 20, 133-149.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2. bs.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nart, S., ve Yürür, S. (2016). Örgütsel adalet algısı kamu çalışanlarının ihbar etme niyetinin belirleyicisi midir? *Amme İdaresi Dergisi*, 49(3), 117-148.
- Örücü, E., ve Özafşarlıoğlu, S. (2013). Örgütsel adaletin çalışanların işten ayrılma niyetine etkisi: Güney Afrika Cumhuriyetinde bir uygulama. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 335-358.
- Özer, P. S., ve Urtekin, G. E. (2007). Örgütsel adalet algısı boyutları ve iş doyumunu ilişkisi üzerine bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 28, 107-125.
- Özsoy Özmen, A. (2017). *Kamuda güvencesizlik*. İstanbul: Nota Bene.
- Poyraz, K., Kara, H., ve Çetin, S. A. (2009). Örgütsel adalet algılamalarının örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisine yönelik bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 71-91.
- Rusbult, C. E., Zembrodt, I. M., ve Gunn, L. K. (1982). Exit, voice, loyalty and neglect: Responses to dissatisfaction in romantic involvements. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(6), 1230-1242.
- Rusbult, C. E., Farrell, D., Rogers, G., ve Mainous, A. G. (1988). Impact of exchange variables on exit, voice, loyalty, and neglect. Integrative model of responses to declining job satisfaction. *Academy of Management Journal*, 31(3), 599-627.
- Skarlicki, D. P., ve Folger, R. (1997). Retaliation in the workplace: The roles of distributive, procedural and interactional justice. *Journal of Applied Psychology*, 82(3), 434-443.

- Şahin, R., ve Kavas, E. (2016). Örgütsel adalet ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin belirlenmesinde öğretmenlere yönelik bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 7(14), 119-140.
- Yıldırım, A., ve Şahin H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Topakkaya, A. (2009). Aristoteles'te adalet kavramı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 628-633.
- Tulunay Ateş, Ö., ve Önder, E. (2017). Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiler: Türkiye'de yapılmış çalışmaların meta analizi. *Turkish Studies: International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(25), 589-608.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543-559.
- Uysal, M. (2014). *Genel liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet konusundaki algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Withey, M. J., ve Cooper, W. H. (1989). Predicting exit, voice, loyalty, and neglect. *Administrative Science Quarterly*, 34(4), 521-539.
- Zhang, Y.J. (2016). A review of employee turnover influence factor and counter-measure. *Journal of Human Resource and Sustainability Studies*, 4, 85-91.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Sağbaşı, N. Ö. ve Özdemir, M. (2020). Okullarda örgütsel adaletle ilişkin öğretmen deneyimlerinin incelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(Eğitim ve Toplum Özel Sayısı), 5911-5940. DOI: 10.26466/opus.711001

Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrencilerden Beklentileri ve Öğrencilerin Bu Beklentileri Algılayış Biçimleri

DOI: 10.26466/opus.705266

*

Şefika Şule Erçetin* - Sait Akbaşlı** - Ercan Bayşülen***

* Prof, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, Ankara/Türkiye

E-Posta: ssule@hacettepe.edu.tr

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

** Prof, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, Ankara/Türkiye

E-Posta: sakbasli@hacettepe.edu.tr

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

*** Yönetici, MEB, İzmir/Türkiye

E-Posta: ebaysulen@gmail.com

ORCID: [0000-0002-4695-5123](https://orcid.org/0000-0002-4695-5123)

Öz

Bu çalışmada, eğitim-öğretimin kalitesini ve etkililiğini artırmak amacıyla, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin öğrencilerden beklentilerinin neler olduğunun aynı zamanda bu beklentilerin ortaöğretim 9,10,11 ve 12. sınıf öğrencileri tarafından nasıl algılandığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçtan yola çıkarak eğitim sisteminin en önemli parçası olan öğrencilerin; öğretmenlerinin ve okul idaresinin kendilerinden beklentilerinin neler olduğunu algılama biçimleri, bu algılayışın öğretmen ve yöneticilerin gerçek beklentileriyle tutarlılık gösterip göstermediği ve bu doğrultuda yaşanan problemler görüşmeler yoluyla tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular; öğretmenlerin öğrencilerden derse hazırlıklı gelmeleri, derse aktif olarak katılmaları, verilen görevleri yerine getirmeleri ve sorumluluk sahibi, erdemli bireyler olmaları şeklindeyken, okul yöneticilerinin başarılı, okul kurallarına uyan, ahlaklı, erdemli bireyler olmaları şeklinde beklentileri olduğu görülmüştür. Öğrencilerse öğretmenlerin kendilerinden çalışkan ve başarılı olmalarını, derslere hazırlıklı gelmelerini, ders sırasında derse katılmalarını, katılmadıkları zamanlarda konuşmadan sessiz durmalarını beklediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler kendilerinden iyi not almalarını, başarısız oldukları derslerde ise en azından geçer not almalarını beklediklerini belirtmişlerdir. İdarecilerin kendilerinden disiplinli olmalarını, okulun kurallarına uymalarını, çalışkan ve başarılı olmalarını, çevreye zarar vermemelerini, okula bağlı yapmalarını, sigara içmemelerini beklediklerini belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler ise kendilerinin gelişimleriyle ilgili idarenin sorumlu olmadığını, idarenin kendilerinden başarı beklentilerinin olmadığını bu beklentinin ders öğretmenleri dışında okulun rehberlik birimi tarafından olduğunu belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Beklentisi, Yönetici Beklentisi, Öğrenci Algısı.

Managers' and Teachers' Expectations from Students and Students' Perception of These Expectations

*

Abstract

In this study, it was aimed to determine what the expectations of teachers and school administrators were from students and how these expectations were perceived by the students in order to increase the quality and effectiveness of education and to develop sensitive practices. Findings obtained without working; it has been seen that teachers are expected to be successful, to be school rules, to be moral, virtuous individuals when they are ready to learn from the lessons, actively participate in the lessons and fulfill their assigned duties and responsibilities and be virtuous individuals. On the other hand, the students stated that the teachers were expected to be hardworking and successful, to be prepared for the lessons, to attend the class during the lesson and to be silent without speaking if they did not participate. In addition, the teachers stated that they should take good grades from themselves and at least they should wait for passing grades in the courses they fail. They stated that administrators should be disciplined, obey school rules, be diligent and successful, do not harm the environment, donate to school, and expect to smoke and that they were not responsible for their social and academic development.

Keywords: Teacher Expectant, Manager Expectant, Student Perception

Giriş

Beklenti, önceki deneyimlerden yola çıkarak gelecekte ne olabileceği ile ilgili çıkarımlarda bulunmaktır. Öğretmen beklentisi, öğretmenin, bildiklerinden yola çıkarak öğrencinin şimdiki ve gelecekteki okul başarısı ve sınıf davranışı hakkında yaptığı çıkarımlardır (Brophy, 1998). Öğretmenin öğrencisinin kapasitesine yönelik sahip olduğu inanç öğretmenin öğrenciden beklentisini oluşturur. Bir öğrenci hakkında olumlu beklentileri olan öğretmen, daha olumlu sosyo-duygusal bir etki gösterir; daha fazla gülümser, ses tonuyla ve yüz ifadeleriyle daha sıcak bir tavır sergiler. Benzer şekilde, olumlu beklentileri olan öğretmenler, öğrencilerine öğretebilmek için daha fazla çaba sarf eder; daha fazla konu öğretir, öğrenciyle daha fazla zaman geçirir ve daha zor konuları öğretirler (Harris, Milich ve McAninch, 1998). Rosenthal ve Jacobson (1968)'un çalışmalarında, öğretmenlerin daha yüksek başarı beklentisi geliştirdikleri öğrencilere daha uygun bir sosyal ve duygusal ortam oluşturmalarının öğrencilerin başarılarını artırdığını göstermiştir. Brophy ve Good (1969) da öğretmen beklentisinin, kendini doğrulayan kehanete nasıl dönüştüğünü gösteren bir model geliştirmişlerdir. Öztürk ve arkadaşlarının yaptığı araştırmada da (2002a) öğretmenlerin yüksek beklenti içerisinde olduğu öğrencilere daha çok etkileşime girdiği bulgularına ulaşılmıştır. Araştırmalarda öğretmenlerin öğrencilerine yönelik geliştirdikleri beklentilerin öğrencilere davranışlarını etkilediğinin her zaman farkında olmasalar da ilköğretim çağındaki öğrencilerin bile bunun farkında oldukları belirtilmektedir (Weinstein and Mckown, 1998; Tatar, 2014). Alanyazında öğretmenlerin öğrencilerinden beklentilerinin öğrenci başarısı için önemli olduğuna yönelik çalışmalar bulunmasına rağmen öğrencilerin bu beklentilerin farkında olup olmadıklarına yönelik çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Bir eğitim kurumunda öğrencilerin başarısını ve eğitimdeki kaliteyi artırmada öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin kendilerinden neler beklediğinin farkında olmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu noktada sınıf içinde öğretmenlerin beklentilerini ve öğrencilerin bunları nasıl algıladığını ortaya koyma noktasında bu araştırma önemli görülmektedir. Bu çalışmada, eğitim-öğretimin kalitesini ve etkililiğini arttırmak amacıyla, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin öğrencilerden beklentilerinin neler olduğunun aynı zamanda bu beklentilerin ortaöğretim 9,10,11 ve 12. sınıflarda öğrenim gören öğrenciler tarafından nasıl algılandığının belir-

lenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçtan yola çıkarak eğitim sisteminin en önemli parçası olan öğrencilerin; öğretmenlerinin ve okul idaresinin kendilerinden beklentilerinin neler olduğunu algılama biçimleri, bu algılayışın öğretmen ve yöneticilerin gerçek beklentileriyle tutarlılık gösterip göstermediği ve bu doğrultuda yaşanan problemler görüşmeler yoluyla tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu araştırmanın temel sorusu “Yönetici ve öğretmenlerin öğrencilerden beklentileri ve öğrencilerin bu beklentileri algılayış biçimleri nasıldır?” şeklinde ifade edilebilir. Ayrıca aşağıdaki alt problemlere de cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin öğrencilerden beklentileri nelerdir?
2. Öğretmenlerin beklentileri öğrencilerinin davranış, akademik/sosyal başarı gibi durumlarına göre değişiklik göstermekte midir?
3. Okul yöneticilerin öğrencilerden beklentileri nelerdir?
4. Okul yöneticilerinin beklentileri öğrencilerinin davranış, akademik/sosyal başarı gibi durumlarına göre değişiklik göstermekte midir?
5. Öğrencilerin, öğretmenlerinin kendilerinden beklentilerini algılayış biçimleri nasıldır?
6. Öğrencilerin, okul yöneticilerinin kendilerinden beklentilerini algılayış biçimleri nasıldır?

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nicel çalışmalar ile karşılaştırıldığında, nitel çalışmalar derinlemesine bilgi, kavrayış ve anlayış sağlamaktadır. Nitel araştırmada, tümevarım ilkesiyle hareket edilir ve incelenen probleme ilişkin toplanan verilere açıklamalar getirilir. Nitel çalışmalarda amaç, sayılar yoluyla genellenebilir sonuçlara ulaşmak değil; araştırılan konu ile ilgili betimsel ve gerçekçi bir resim sunmaktır. Araştırma sonuçlarının geçerlik ve güvenilirliği açısından verilerin olabildiğince ayrıntılı ve doğrudan sunulması önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Nitel örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu İzmir İli Bayraklı İlçesinde bulunan bir devlet okulunda ortaöğretim 9,10,11 ve 12. sınıflarda bulunan 59 öğrenci, 21

öğretmen ve bölgede bulunan 9 idareci oluşturmaktadır. Yapılan araştırma gönüllülük esasına dayanılarak yürütülmüştür.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Bu çalışmada 2018-2019 eğitim öğretim yılında İzmir ili Bayraklı ilçesinde görev yapmakta olan okul yöneticileriyle bir ortaöğretim okulunda görev yapan öğretmenler ve öğrenim görmekte olan 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencinin görüşlerini belirlemek için açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Görüşme formları üç uzman görüşü doğrultusunda düzenlenerek son şeklini almıştır. Araştırmacılar katılımcıların tümüyle yüz yüze görüşmüştür. Görüşmeler 5 dakika ile 20 dakika arasında sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmada öğretmen, yönetici ve öğrenci görüşlerinin analizinde nitel veri analiz tekniklerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Verilerin analizinde öğretmenlerden toplanan veriler, yöneticilerden toplanan veriler ve öğrencilerden toplanan veriler ayrı ayrı analiz edilmiştir. Verilerin analizinde şu sıra izlenmiştir.

1. Veriler tümüyle yazıldığı gibi bilgisayar ortamına geçirilmiştir.
2. Öğretmenlerin her bir soruya verdiği yanıtlar o sorunun altına, alt alta yazılmıştır. Benzer şekilde yöneticilerden toplanan cevaplar o sorunun altına, öğrencilerden toplanan yanıtlar da cevabı verilen sorunun altına yazılmıştır.
3. Sorular altında toplanan cevaplar analiz edilerek benzer cevaplar aynı renklerle boyanarak gruplandırılmıştır.
4. Her grupta frekanslar en fazla vurgulanan konudan en aza doğru sıralanmıştır.

Bulgular

Çalışmadan elde edilen bulgular sırasıyla açıklanmıştır.

Öğretmenlerin Öğrencilerden Beklentilerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin öğrencilerden en çok derse hazırlıklı gelmeleri, derse aktif olarak katılmaları, dersin düzenini bozmamaları, kitap okumaları, verilen görevleri yerine getirmeleri ve sorumluluk sahibi bireyler olmaları şeklinde beklentileri olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin öğrencilerden beklentileri Tablo 1'deki gibidir.

Tablo 1. Öğretmenlerin öğrencilerden beklentileri

Öğretmen Beklentisi	f	%
Derse katılım	19	90.5
Derse ön hazırlık yaparak gelmesi	18	85.7
Dersin huzurunu bozmaması	17	81
Kitap okumaları	17	81
Zamanlarını verimli kullanmaları	16	76.2
Ödevlerini yapmaları	15	71.4
Planlı çalışmalar	15	71.4
İyi not alma	13	61.9
Sorumluluklarını bilen ve yerine getiren bireyler olmaları	13	61.9
Kendilerini geliştirmeleri	12	57.1
Planlı olmaları	11	52.4
Kaliteli zaman geçirme	8	38
Müzik dinlemeleri	6	28.5
Sosyal olmaları	5	23.8
Mutlu oldukları kişilerle zaman geçirmeleri	4	19
Mutlu bireyler olmaları	4	19
Motive gelmeleri	3	14.3
Farklı kaynaklardan araştırma yapabilmeleri	2	9.5
Öğretmenle göz teması kurma	2	9.5
Çevreye ve hayvanlara duyarlı olmaları	2	9.5
Düzenli spor yapmaları	1	4.7

Ayrıca öğretmenler; öğrencilerinin kendilerinden neler beklendiğinin farkında olduklarını düşündüklerini ifade etmiştir. Bu konuda Öğretmen3 şöyle ifade etmiştir.

“Bence öğrencilerimiz onlardan neler beklediğimizi biliyorlar. Çünkü her fırsatta onlara söylüyoruz. Okul toplantılarında, törenlerde söylüyoruz. Kendi adıma ben derslerde onlardan neler beklediğimi söylüyorum. Genelde sene başında ilk dersimizde dersin amaçları, benim onlardan beklentilerim neler söylüyorum. Derslerde de ara ara ihtiyaç duyduğumda söylüyorum.”

Katılımcılardan yalnızca Öğretmen22 öğrencilerden beklentilerimizin neler olduğunu onlara tam olarak aktaramadıkları düşüncesindedir.

“Öğrencilerimize esasında onların mutlu bireyler olabilmeleri için, sevdikleri mesleklere sahip olabilmeleri, kendilerini gerçekleştiren bireyler olabilmeleri için burada olduğumuzu, aslında öğrettiğimiz dersin konusundan, derste yapılan ders dışı sohbetlere kadar her şeyin, okuldaki tüm etkinliklerin onların gelecekte sahip olacakları değerlere katkısı olacak birer damlalar olduğunu anlatmıyoruz. Benim esas amacım dersin bir ünitesini ezbere söyleyebilmeleri değil, bu dersin alacakları iyi bir üniversite eğitimi, seçecekleri kendilerini mutlu edebilecek bir meslek için bir araç olduğunu bilmeleridir.”

Öğrenci Özelliklerine Göre Öğretmen Beklentilerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerinden beklentilerin, öğrencilerinin davranış, akademik/sosyal başarı gibi durumlarına göre değişip değişmediğine yönelik olarak öğretmenlerin büyük çoğunluğu beklentilerinin öğrenciden öğrenciye değiştiğini belirtmiştir. Katılımcı öğretmenler her öğrencinin ayrı ayrı değerlendirilmesi gerektiğine inanmaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğu (14, %66) çalışkan ve etkili ders dinleyen öğrencilerine karşı sempati duyduklarını ve hem onlardan beklentilerinin daha yüksek olduğunu hem de onlarda gördükleri olumsuz davranışlara karşı daha toleranslı olduklarını belirtmiştir. Katılımcılardan Öğretmen27:

“Çalışkan ve etkili ders dinleyen, sorumluluklarını zamanında yerine getiren öğrencilere karşı sempati ister istemez oluyor. Bence her öğrenciyi ayrı ayrı değerlendirmek gerekir, çünkü öğrenciler birbirinden farklı kişilik özelliklerinde. Dolayısıyla beklentilerim farklılaşıyor.”

Bir diğer katılımcı ise (Öğretmen16) görüşlerini şöyle belirtmiştir:

“Başarılı öğrencilerimden beklentim yüksek oluyor. Bazı öğrencilerden hiçbir şey beklemiyorum. Olumlu tutum içerisinde olduğum öğrencimde olumsuz bir davranış gördüğümde bu beni oldukça şaşırtıyor, oysa davranış bozukluğu olan öğrencilerde aynı davranışı gördüğümde şaşırmıyorum”.

Okul Yöneticilerin Öğrencilerden Beklentilerine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin öğrencilerden en çok okul kurallarına uyan, başarılı, ahlaklı, erdemli, sorumluluklarının farkında olan bireyler olmaları şeklinde beklentileri olduğu görülmüştür (Tablo 2).

Tablo 1. Okul yöneticilerinin öğrencilerden beklentileri

Yönetici Beklentisi	f	%
Okul kurallarına uymaları	9	100
Derslerini düzenli ve sıkı takip etmeleri	9	100
Milli ahlaki değerlere bağlı ve erdemli olmaları	9	100
Sorumluluklarının farkında olmaları	9	100
Arkadaşlarıyla iyi geçinmeleri	7	77.7
Yeniliklere açık olmaları	5	55.5
İletişimleri güçlü olmalı	5	55.5
Temiz düzenli ve disiplinli olmaları	5	55.5
Üretken bireyler olmaları	3	33.3
Sosyal ve yaratıcı bireyler olmaları	2	22.2
Çevreye duyarlı olmaları	2	22.2
Demokrasiyi özümsemeleri	1	11.1

Öğrencilerinin Davranış, Akademik/Sosyal Başarı Gibi Durumlarına Göre Yönetici Beklentilerine İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin tamamının öğrencilerden beklentilerinin öğrenciden öğrenciye değiştiği bulgularına ulaşılmıştır. Bu konuda Yönetici3;

“Öğrenciler arasında ayırım yapmamaya çalışırım ancak sorumluluklarını yerine getiren, çalışkan öğrencilere karşı olumlu tutum geliştiriyorsunuz zamanla. Bu öğrencilerle, böyle olmayan öğrenciler arasında farklı beklentiler az da olsa oluşuyor. Bazı öğrenciler ne yaparsanız yapın sorumluluklarını hiçbir şekilde yerine getirmiyor. Bu öğrencilerden beklentiniz düşük oluyor.” şeklinde ifade ederken Yönetici4;

“Bir okul müdürü olarak açıkçası akademik başarılarının yüksek olmasını beklerim. Çünkü öğrencilerin akademik başarısını yükseltmek okulumuzun esas görevidir. Okulumuz öğrencilerini bir üst öğrenime hazırlamak için var. Diğer kazanımlar bununla birlikte gelen kazanımlardır.” şeklinde görüş bildirmiştir. Yönetici7;

“Eğitim verdiğimiz öğrenciler bilişsel ve duyuşsal olarak onlardan beklentilerimizin farkındalar. Onlardan beklentilerimizin neler olduğunu her fırsatta onlara söylüyoruz. Davranışlarımızla da tutarlı olarak bu beklentilerimizi doğruluyoruz. Ben çevreye duyarlı bireyler olmalarını bekliyorum ve kendim de bu yönde projeler hazırlıyorum, öğrencilerimle birlikte bu tür projelerin içinde yer alıyorum.” şeklinde ifade etmiştir.

Öğrencilerin Öğretmenlerinin Kendilerinden Beklentilerini Algılayış Biçimlerine İlişkin Bulgular

Öğrenciler, öğretmenlerin kendilerinden çoğunlukla derslere hazırlıklı gelmelerini, ders sırasında derse katılmalarını eğer derse katılmıyorlarsa konuşmadan sessiz durmalarını, dersi dikkatli dinlemelerini, çalışkan ve başarılı olmalarını beklediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler kendilerinden iyi not almalarını, başarısız oldukları derslerde ise en azından geçer not almalarını beklediklerini belirtmişlerdir (Tablo 3).

Tablo 2. Öğrencilerin öğretmen beklentilerine yönelik algıları

Öğrenci algıları	f	%
Derse hazırlıklı gelme	55	93.2
Derslerde konuşmadan uslu durma	42	71.2
Derse katılım	37	62.7
Başarılı olma	34	57.6
Ders sonrasında tekrar yapma	31	52.5
Dikkatli dinleme	28	47.4
Çalışkan olma	27	45.7
Ahlaklı saygılı olma	17	28.8
Ödev yapma	13	22
Rahatsız etmeme	12	20.3
Test çözme	11	18.6
Sosyal olma	10	16.9
Araştırma yapma	7	11.8
Düzenli olma	6	10.1
Kaliteli zaman geçirme	2	3.3
İyi not - geçer not alma	1	1.6

Öğrenciler, öğretmenlerinin genellikle derslerle ilgili beklentilerini sözlü olarak ifade ettiklerini aynı zamanda davranışlarıyla da beklentilerini belli ettiklerini belirtmişlerdir.

Ayrıca öğrenciler öğretmenlerinin beklentilerinin herkes için aynı olmadığını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda Öğrenci 41 şöyle ifade etmiştir:

“Öğretmenlerimiz çalışkan öğrencilerle daha çok ilgileniyor, o arkadaşlarımız hata yaptığında öğretmenlerimiz bizlere kızdığı gibi onlara kızmıyor. Onlara karşı daha anlayışlı ve sabırlı davranıyorlar. Oysa biz başarılı olmadığımız için bize karşı daha sinirli oluyorlar. Eğer biz de başarılı olsak öğretmenlerimizin bu beklentilerini yerine getirsek bize de farklı davranırlar.”

Öğrencilerin Okul Yöneticilerinin Kendilerinden Beklentilerini Algılayış Biçimlerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin, okul yöneticilerinin kendilerinden disiplinli olmalarını, okulun kurallarına uymalarını, çalışkan ve başarılı olmalarını, çevreye zarar vermemelerini, okula bağlı yapmalarını, sigara içmemelerini beklediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin ifadeleri Tablo 4’te gösterilmektedir.

Tablo 3. Öğrencilerin okul yöneticilerinin kendilerinden beklentilerine yönelik algıları

Öğrenci algıları	f	%
Çalışkan ve başarılı olma	34	57,6
Kurallara uyma	22	37,2
Terbiyeli olma – saygılı olma	16	27,1
Okul kıyafeti giyme –makyaj yapmama	14	23,7
Disiplinli olma	8	13,5
Temizlik	8	13,5
Çevreye zarar vermeme	7	11,8
Kavga etmeme	4	6,7
Aidat	3	5,1
Zamanı iyi kullanma	1	1,7
Sigara içmeme	1	1,7

Bazı öğrenciler ise kendilerinin gelişimleriyle ilgili idarenin sorumlu olmadığını, idarenin kendilerinden başarı beklentilerinin olmadığını bu beklentinin ders öğretmenleri dışında okulun rehberlik birimi tarafından olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenci 59; “Okul idaresi bizim derslerdeki başarılarımızla ilgilenmez. Yalnızca uslu durmamızı, aidatlarımızı ödememizi, problem çıkarmamamızı bekler. Derslerimizdeki durumumuzla ders öğretmenlerimiz ve rehber öğretmenlerimiz ilgilenir.” şeklinde ifade etmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada, öğretmenlerin öğrencilerden en çok derse hazırlıklı gelmeleri, derse aktif olarak katılmaları, dersin düzenini bozmamaları, kitap okumaları, verilen görevleri yerine getirmeleri ve sorumluluk sahibi bireyler olmaları şeklinde beklentileri olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu beklentilerinin öğrenciden öğrenciye değiştiğini belirtmiştir. Bu bulgular önceki araştırmaların bulgularıyla tutarlık göstermektedir (Rosenthal ve Jacobson, 1968; Brophy ve Good,1969; Tatar, 2014; Öztürk vd., 2002a-2002b). Okul yöneticilerinin öğrencilerden en çok okul kurallarına uyan, başarılı, ahlaklı, erdemli, sorumluluklarının farkında olan bireyler olmaları şeklinde beklentileri olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin tamamının öğrenciler-

den beklentilerinin öğrenciden öğrenciye değiştiği bulgularına ulaşılmıştır. Öğretmenler ve yöneticiler öğrencilerden neler beklediklerini onlara söylediklerini davranışlarıyla da bu beklentilerini onayladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ve yöneticilerin büyük çoğunluğu öğrencilerden beklentilerinin öğrenciden öğrenciye değiştiğini belirtmiştir. Bu bulgular Öztürk, Şahin ve Koç'un (2002b) araştırmasının öğretmenlerin yüksek ve düşük beklenti geliştirmede öğrenci özelliklerinden etkilendiği yönündeki bulgularıyla da örtüşmektedir. Öğrenciler ise öğretmenlerin kendilerinden çalışkan ve başarılı olmalarını, derslere hazırlıklı gelmelerini, ders sırasında derse katılmalarını eğer derse katılmıyorlarsa konuşmadan sessiz durmalarını beklediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler kendilerinden iyi not almalarını, başarısız oldukları derslerde ise en azından geçer not almalarını beklediklerini belirtmişlerdir. İdarecilerin kendilerinden disiplinli olmalarını, okulun kurallarına uymalarını, çalışkan ve başarılı olmalarını, çevreye zarar vermemelerini, okula bağlı yapmalarını, sigara içmemelerini beklediklerini belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler ise kendilerinin gelişimleriyle ilgili idarenin sorumlu olmadığını, idarenin kendilerinden başarı beklentilerinin olmadığını bu beklentinin ders öğretmenleri dışında okulun rehberlik birimi tarafından olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin kendilerinden derse hazırlıklı gelme, ders içi davranış, akademik başarı gibi beklentilerin farkında oldukları; ancak öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin belirttiği çevreye ve hayvanlara duyarlı olmaları, mutlu birey olmaları gibi beklentilerin farkında olmadıkları görülmüştür. Buradan hareketle eğitim sisteminin en önemli ögesi olan öğrencilerin; öğretmenlerinin ve okul idaresinin kendilerinden beklentilerine yönelik algılarının öğretmen ve yöneticilerin gerçek beklentileriyle çoğunlukla tutarlık gösterdiği söylenebilir. Brophy (1983) de öğretmenlere, öğrencilerinin öğrenme konusundaki kendi heyecanlarını paylaştıklarına yönelik tutum, inanç ve beklentileri göstermelerini tavsiye etmektedir. Merton (1948) da öğrencilerin öğretmenlerinin kendilerinden ne beklediklerinin farkında olması ve buna göre davranış sergilemesinin beklenti etkisi yarattığını ifade etmektedir. Öğretmenin bu etkinin farkında olması öğrencilerin gelişimleri için önemli görülmektedir. Yanlış tutumlar sonucunda geliştirilen beklentiler gerçekten başarmaya çalışan bir öğrenciyi olumsuz etkilemektedir. Öğretmenler öğrencilerden beklentilerinin öğrenciler tarafından anlaşıldığının farkında olmalı bu nedenle de öğrencilere yönelik sürekli olumlu beklenti geliştirmeli ve öğrenciye de bunu doğru aktarmalıdır.

EXTENDED ABSTRACT

**Managers' and Teachers' Expectations from Students
and Students' Perception of These Expectations**

*

Şefika Şule Erçetin – Sait Akbaşlı - Ercan Baysülen
Ministry Of National Education, Hacettepe University

In this study, it is aimed to determine what the expectations of teachers and school administrators are from students and how these expectations are perceived by secondary school students. The main question of this research can be expressed as "What are the expectations of the administrators and teachers from the students and how the students perceive these expectations?" The following sub-problems were also sought:

1. What are the teachers' expectations from the students?
2. Do teachers' expectations vary according to their students' behavior, academic / social achievement?
3. What are the school administrators' expectations from the students?
4. Do the expectations of school principals vary according to their students' behavior, academic / social achievement?
5. How do students perceive their teachers' expectations?
6. How do students perceive school administrators' expectations from themselves?

This study was conducted by using qualitative research. The study was conducted in the 2018-2019 academic year. The study group of the study consists of 59 students, in 9,10,11 and 12th grades, 21 teachers and 9 administrators in a public school in Bayraklı District of İzmir Province. Semi-structured interview forms consisting of open-ended questions were used to determine the views of the participants. The interview forms were arranged in line with the opinions of three experts and took their final form. The researchers interviewed all participants face to face. Interviews lasted between 5 minutes and 20 minutes. In the research, content analysis method, one of the qualitative data analysis techniques, was used in the analysis of the views of teachers, administrators and students.

Results: It was seen that teachers had expectation of students to come prepared for the lesson, to participate actively in the lesson, not to disrupt the order of the lesson, to read books, to fulfill the assigned tasks and to be responsible individuals. The majority of teachers stated that their expectations vary from student to student. It was seen that the school administrators had the expectations of students to be successful, moral, virtuous and aware of their responsibilities. It was found that the expectations of the school administrators changed from student to student. Teachers and administrators stated that they told them what they expected from the students and that they confirmed their expectations with their behavior. The majority of teachers and administrators stated that their expectations from students vary from student to student. These findings are consistent with the findings of Öztürk, Şahin and Koç (2002b) that teachers are affected by student characteristics in developing high and low expectations. The students stated that their teachers expected to be hardworking and successful, to come prepared for the lessons, to participate in the lesson and to remain silent without speaking if they did not attend the lesson. In addition, the teachers stated that they expect them to get good grades and at least pass the grades in the courses they fail. They stated that the administrators expected them, to be disciplined, to follow the rules of the school, to be hardworking and successful, not to harm the environment, to donate to the school and not to smoke. Some students stated that the administration is not responsible for their own social and academic development, that the administration does not have any expectations of success from them and that this expectation is provided by the guidance unit of the school. The one of the important findings of the study is; the students are aware of the expectations, such as coming prepared for the lesson, academic success; however, they were not aware of expectations from them such as being sensitive to the environment and animals and being happy individuals.

Kaynakça / References

Brophy, J. E. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 75(5), 631-661.

- Brophy, J. E. (1998). Introduction. J. E. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching: Expectations in the classroom*, 7, ix–xvii, Greenwich, CT: Jai Press Inc.
- Brophy, J. E., ve Good, T. L. (1969). Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data. *Journal of Educational Psychology*, 61(5), 365–374. <https://doi.org/10.1037/h0029908>
- Harris, M. J., Milich, R. ve McAninch, C. B. (1998). When stigma becomes self-fulfilling prophecy: Expectancy Effects and the causes, consequences, and treatment of peer rejection. J. Brophy (Ed.), Vol. 7, *Advances in Research on Teaching: Expectation in the Classroom.*, London: Jai Press Inc.
- Merton, R. K. (1948). The self-fulfilling prophecy. *Antioch Review*, 8, 193-210.
- Öztürk, B., Koç, G., ve Şahin, F. T. (2002a). Sınıf öğretmenlerinin yüksek ve düşük beklenti geliştirdikleri öğrencilere yönelik davranışlarının farklılaşma durumu. *eğitim bilimleri ve uygulama*, 1(2), 161-181.
- Öztürk, B., Şahin, F. T., ve Koç, G. (2002b). İlköğretim okullarında öğretmen beklentilerini etkileyen öğrenci davranışları. *Eğitim Yönetimi*, 390-413.
- Tatar, A. (2014). Öğretmen beklentisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2).
- Weinstein, R. S. ve Mckown, C. ; (1998), Expectancy effects in 'context': Listening to the voices of students and teachers. J. Brophy (Ed.), Vol 7, *Advances in Research on Teaching: Expectations in the Classroom*, London:Jai Press Inc..
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Erçetin, Ş.Ş. ve Akbaşlı, S. ve Baysülen, E. (2020). Yönetici ve öğretmenlerin öğrencilerden beklentileri ve öğrencilerin bu beklentileri algılayış biçimleri . *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(Eğitim ve Toplum Özel Sayısı), 5941-5954. DOI: 10.26466/opus.705266

Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılıkları İle İş Yaşam Kaliteleri Arasındaki İlişkinin Araştırılması¹

DOI: 10.26466/opus.711430

Mustafa Yılmaz* - Sinan Yalçın**

* Uzm. Psikolojik Danışman, MEB, Yozgat/Türkiye

E-Posta: yilmazmustafa.pdr@gmail.com

ORCID: [0000-0001-7686-5711](https://orcid.org/0000-0001-7686-5711)

**Doç. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Erzincan/Türkiye

E-Posta: sinan29@gmail.com

ORCID: [0000-0002-2372-9035](https://orcid.org/0000-0002-2372-9035)

Öz

Bu araştırmada, öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile iş yaşam kaliteleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, iki ya da daha fazla değişkenler arasındaki değişimin varlığını ya da var olan durumlarını belirlemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Yozgat-Merkez-Sorgun-Yerköy ilçelerinde bulunan resmi ilköğretim, ortaokul ve lise düzeyinde görev yapmakta olan toplam 438 öğretmen oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerin 244'ü (% 55,7) erkek, 194 (% 44,3) 'ü kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak, Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (PDÖ), İş Yaşam Kalitesi Ölçeği (İYKÖ) ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde Korelasyon Analizi ve Çoklu Regresyon Analizi yöntemleri uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıkları ile okulda geçirdikleri hizmet süreleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile cinsiyet, branş, kıdem, öğrenim durumu ve okul türü değişkenleri arasında ise anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile iş yaşam kaliteleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin iş yaşam kalitesi alt boyutlarından sadece Toplam Yaşam Alanı alt boyutu öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin yaklaşık %13'ünün anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İş Yaşam Kalitesi, Öğretmen, Psikolojik Dayanıklılık.

¹ Bu çalışma 1. Yazarın 2. Yazar danışmanlığında yapmış olduğu tez çalışmasından üretilmiştir.

Research On The Relation Between Worklife Quality And Psychological Hardiness Of Teachers

*

Abstract

In this research ,the relationship between the psychological hardiness and work-life quality of teachers is analysed,and the quantitative research method is used.The research is designed in a relational screening model (correlational survey model) that aims to determine the presence of the change between two or more variables or the situations (cases) between them.The study group of the research consists of 438 teachers working in official primary/secondary and high schools located in the Yozgat city center and Sorgun/Yerköy districts of Yozgat in the academic year 2018-2019. 244 (55,7%) of these teachers are male and 194 (44,3%) are female.In the research psychological hardiness scale (BRS), work-related quality of life scale (WRQL) and personal information form were used as data collection tools.In the analysis of the data obtained from the research correlation analysis and multiple recreation analysis methods were used.According to the results concluded from the research, there is a significant difference between the pyschological hardiness of the teacher and the period of the service they spent at school. There is a positive relationship between teachers' pyschological hardiness levels and work-life quality.Besides,only the Total Living Area sub-dimension of teacher's work-life quality sub dimensions was detected(found) to be an important predictor of nearly 13% of teachers' pyschological hardiness levels.

Keywords: *Worklife quality of, Teacher, Psychological hardiness,*

Giriş

İnsan biyo-psiko-sosyal bir varlık olması diğer canlılardan farklı kılan önemli bir özelliğidir. İnsan sosyal yaşamı içerisinde sevdiği bir kişinin ani kaybı, iş-ten çıkarılması veya işlerinin kötü gitmesi, önemli sağlık sorunları, aile yaşamında ki sıkıntıları yaşamını etkileyebilir. Yaşam içerisinde karşılaşılan bu gibi durumlar ile mücadelesinde yeterli güç ve hazırlığa sahip değil ise, sıkıntılar ile mücadelesinde kendini güçsüz ve çaresiz hissedebilir bunlar sonucunda da yaşamında boşluklar oluşabilir. Yaşanılan olay ne kadar kötü etkilerse etkilesin mücadele gücü olan kişiler olaylara daha farklı yaklaşabilir. Olaylar karşısında mücadele edebilen bireyler olaylar karşısında çözüm yollarına hızlı ulaşır, sıkıntı yaratacağını düşündüğü olaylara aynı hızla müdahale edebilen kişilerdir. Bireyler karşısına çıkan olumsuz yaşam koşulları karşısında mücadeleyi bırakmayacaklarına ve bu gibi olaylar ile mücadele ettikçe de kendilerini iyi hissederek daha fazla çok güç kazanacaklarına dair inançlarını “kendini toparlama gücü” (resilience) söylenebilir. “Kendini toparlama gücü” kavramı içinse dikkat edilecek en önemli iki özellik ise; psikolojik dayanıklılık ve sosyal destek kavramlarıdır (Terzi, 2008).

Walsh (2006) psikolojik dayanıklılığı, sıkıntılı durumlar ile karşılaşıldığında güçlü bir şekilde mücadele edebilmeyi ve kriz durumlarında bireyin gelişimine katkı sunduğu ve dayanıklılığını arttıran önemli bir dönem olduğunu ifade etmektedir. Grotberg (1995) ise dayanıklılığı, hayatın içerisinde zorlu yaşam şartlarının üstesinden gelmeyi hatta bu gibi olayları kendi lehine çevirerek olaylar karşısından daha da güçlü çıkabilmeyi sağlayan bir davranış olarak ifade etmiştir. Eğitim çalışanları okul ortamlarında farklı olaylar ile karşılaştığında dayanıklılık düzeyleri çalışma performanslarını dolaylıda olsa etki ettiği düşünülmektedir. Bu sebeple bu araştırma öğretmenlerin iş yaşamında karşılaştıkları olaylar karşısındaki davranışlarını incelemek olmuştur.

Öğretmenlerin okul ortamlarında karşılaştıkları; iş yükünün ağırlığı, okulun fiziki donanımı, iş stresinin yoğun olması, öğretmenden beklentinin fazla olması gibi olumsuzluklar ile mücadele edebilmeleri için psikolojik dayanıklılık düzeylerinin yüksek olması gerekmektedir. Öğretmenler bu gibi olaylar karşısında daha sakin ve yapıcı durması beklenmektedir. Bu durumların sağlanabilmesi için eğitimcilerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin yüksek

olması için önlemler alınmalı ve karşılaştıkları stres faktörleri analiz edilerek tükenmişliklerini yenmeleri oldukça önemlidir (Sezgin, 2012, s.491-492).

İş yaşam kalitesi, çalışanların işlerine karşı olumlu düşünceleri, iş ortamlarında ki iyileştirmeleri, üretimdeki ürün çıktısı ve sosyal yaşantıyı içerisinde barındıran bir kavramdır (Aba, 2009). İş yaşam kalitesi, çalışma ortamlarını düzenleyerek çalışanların tempolarına, işten memnun olma durumlarına ve motivasyonlarına pozitif katkılar geliştirmeyi hedefleyen bir durum olarak ifade edilebilir.

Okul ortamlarında birer işyeri olduğundan öğretmenlerin okul yaşam kaliteleri, daha genel manada 'yaşam kalitesi' kavramına dayanmaktadır. Yaşam kalitesini "Bireylerin kendi kültürleri ve değerler sistemi içinde kendi durumlarını algılayış biçimi" olarak tanımlayan Avcı ve Pala'ya (2004) göre yaşam kalitesi; "Kişinin fiziksel fonksiyonlarını, psikolojik durumunu, aile içindeki ve dışındaki sosyal ilişkilerini, çevre etkilerini ve inançlarını da kapsamaktadır". Bu bağlamda genel yaşam kalitesinin, yaşamın bütün yönlerine ilişkin genel bir olumlu bakışı ifade ettiği, okullarda birer iş yeri olduğuna göre iş yaşam kalitesi öğretmenlerin yaşamında önemli yer nokta olduğu ve eğitimin işleyişindeki bileşenlere karşı duyulan memnuniyeti ifade ettiği söylenebilir. İş yaşamkalitesi ile ilgili ülkemizde yapılan araştırmalar incelendiğinde; İsmetoğlu (2017) yaptığı bir araştırmada branş öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlilik düzeyleri ile iş yaşam kalitesine yönelik algıları üzerine araştırmalarda buşunduğu görülmekte. Yalçın (2014) ise; Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi ele aldığı görülmektedir. Son olarakta Erdem (2008) yaptığı bir diğer araştırmada ise "Öğretmenlere Göre Kamu Ve Özel Liselerde Yaşamı Kalitesi Ve Örgütsel Bağlılıkla ilişkisi" iş yaşam kalitesi ile ilgili eğitim alanında yapılan başlıca çalışmalar olduğu söylenebilir. Alan taraması yapıldığında psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile iş yaşam kalitesini araştıran ilk araştırma olacağı bu nedenle eğitim ortamında bu önemli iki kavram üzerine yapılacak çalışmalara öncü olacağı düşünülmektedir.

Öğretmenler okul ortamlarında kendilerinden beklenen çalışmalarını ortaya koyabilmeleri iş yaşam kalitelerine bağlıdır. Öğretmenlerin çalışma alanlarında etkililiğini ve verimliliğini etkileyen birden fazla faktörden söz edilebilir. Bu faktörler; bireysel ve örgütsel faktörler olarak iki farklı grupta incelenebilir. Bireysel faktörler incelendiğinde; cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim

düzei, hizmet süresi, işyerindeki statü, sosyo-kültürel çevre ve kişilik yapısı iken, Örgütsel faktörlerde; ücret, işyerinin fiziksel koşulları, iş ve işin niteliği, yönetim ve denetim, gelişme ve yükselme olanakları ve işyerinin sosyal ortamıdır (Tözün vd., 2008; Aksu vd., 2002). Bu nedenle araştırmada öğretmenlerin demografik yapıları olabildiğince fazla tutulmaya çalışılmış; branş, cinsiyet, eğitim durumu ve meslekteki hizmet süreleri araştırmanın başlıca demografik değişkenleri olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya konu olan 'Psikolojik Dayanıklılık' ve 'İş Yaşam Kalitesi' kavramları alan taraması yapılarak incelendiğinde eğitim alanlarında yapılan araştırmalarda farklı kavramlar ile incelendiği görülmekte. Oysa eğitim ortamı bir iş yaşamıdır ve bu nedenle öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerini ne gibi durumlar etkilediği bilinmesi gereken bir alan olduğu düşüncesi ile bu iki kavramın etkileşimi merak edilmiştir. Bu durumlara ek olarak öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile iş yaşam kalitelerini etkilediği düşünülen 4 farklı demografik yapı araştırılmak istenmiştir. Bunlar; cinsiyet, branş, eğitim durumu ve meslekteki hizmet süreleri olmuştur.

Araştırmanın amacı

Araştırmanın amacı öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile iş yaşamı kaliteleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıkları ne düzeydedir?
- Öğretmenlerin iş yaşam kaliteleri ne düzeydedir?
- Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıkları ile iş yaşam kalitesi düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Öğretmenlerin iş yaşam kaliteleri ile psikolojik dayanıklılıklarını istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Bu araştırmada öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıkları ile iş yaşam kaliteleri arasındaki ilişkinin incelenmesi hedeflendiğinden, nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu nedenle çalışmanın modeli ilişkiyel tarama modeli olarak belirlenmiştir. İlişkiyel Tarama Modeli, araştırmalarda değişkenler arası

ilişki durumunun belirlenmesinde kullanılır (Şimşek, 2012, s.92). Bu yöntemde ki hedef, araştırmalarda ilişki durumlarının varlığını ve/veya ölçüsünü ortaya çıkarmaktır (Karasar, 2005, s.81).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni 2018-2019 eğitim-öğretim döneminde Yozgat Merkez ilçesi olmak üzere Sorgun ve Yerköy ilçelerinde içine alan resmi ilkököl, ortaokul ve ortaöğretimlerde çalışan öğretmenler kapsamaktadır. Bu çalışmanın örneklemini ise, evrende bulunan eğitim çalışanları arasından basit tesadüfi örneklem yöntemi ile seçilen toplam 438 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada katılımcılara ait bilgiler aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

	Seçenekler	N	%
Cinsiyet	Erkek	244	55,7
	Kadın	194	44,3
	Toplam	438	100
Eğitim Durumu	Lisans	386	88,1
	Lisans Üstü	52	11,9
	Toplam	438	100
Branş	Sınıf	71	16,2
	Branş	367	83,8
	Toplam	438	100
Kıdem	1-5	165	37,7
	6-10	112	25,6
	11-15	72	16,4
	16-20	48	10,9
	21-	41	9,4
	Toplam	438	100
Okul Türü	İlkokul	86	19,6
	Ortaokul	149	34,1
	Lise	203	46,3
	Toplam	438	100
Hizmet Süresi	1-3	279	63,7
	4-6	94	21,5
	7-10	45	10,3
	11-	20	4,5
	Toplam	438	100

Tablo 1'e bakıldığında; öğretmenlerin 244'ü (%55,7) erkek, 194 (%44,3)'ü kadınlardan oluşmaktadır. Eğitim durumu değişkeninde ise; öğretmenlerin

386'i (%88,1) lisans mezunu, 52'si (%11,9) lisans üstü mezunudur. Öğretmenlerin branş dağılımları; öğretmenlerin 71'i (%16,2) sınıf öğretmeni, 367'si ise (%83,8) branş öğretmeni olarak çalışmaktadır. Öğretmenlerin kıdem değişkenleri; 165'i (%37,7) 1-5 yıl, 112'si (%25,6) 6-10 yıl, 72'si (%16,4) 11-15 yıl, 48'i (%10,9) 16-20 yıl, 41'i (%9,4) 20 yıl ve üzeri çalışma kıdemine sahiptirler. Öğretmenlerin okul türleri; 86'sı (%19,6) ilkokulda, 149'u (%34,1) ortaokulda, 203'ü ise (%46,3) liselerde çalışmaktadır. Öğretmenlerin görev yaptığı okuldaki hizmet süreleri; 279'u (%63,7) buldukları okulda 1-3 yıl, 94'ü (%21,5) 4-6 yıl, 45'i (% 10,3) 7-10 yıl, 20'si (4,5) 11 yıl ve üzeri çalışma sürelerine sahiptirler.

Verilerin toplanması

Araştırmanın uygulanması, Yozgat İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izin ile belirlenen Yozgat-Merkez-Sorgun-Yerköy ilçelerinde uygulanmıştır. Araştırmada öğretmenler ile ilgili bilgi toplanılması amacıyla Kişisel Bilgi Formu hazırlanmıştır. Hazırlanan form içeriğinde öğretmenlerin cinsiyet, branş, okul türü ve kıdemleri için sorular bulunmaktadır. Araştırma için gerekli verilerin alınması amacıyla öğretmenlere uygulanmak üzere iki ölçme aracı belirlenmiştir. Bunlar; (1) İş Yaşam Kalitesi Ölçeği ve (2) Psikolojik Dayanıklılık Ölçeğidir.

Psikolojik dayanıklılık ölçeği: Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerini ölçmek için Terzi (2016) araştırmasında 21 sorudan oluşan Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği kullanılmıştır. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği, bireyin kendisi ve yaşamına dair inançlarını ortaya koyan 21 farklı sorudan ve üç farklı alt boyuttan oluşmaktadır. Bu ölçekte, doğrudan ifadeler yanısıra ters ifadedi sorularıda içermekte, 2. ve 15. soruları ters yönde puanlanmaktadır. Psikolojik Dayanıklılık Ölçeğinin tamamı için Cronbach alpha güvenirlik katsayısı ,76 dır.Bu çalışmada ise iç tutarlık katsayısı (Cronbach α) ,84 olarak bulunmuştur. Ulaşılan bu sonuç ile ölçeğin psikolojik dayanıklılık kişilik özelliğini geçerli ve güvenilir şekilde ortaya koyduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İş yaşam kalitesi ölçeği: Erdem (2008) yaptığı çalışmasında iş yaşam kalitesini yedi alt alan olarak çalışmıştır. Her bir alan içinse ölçeğin bir alt ölçeği olarak düşünülmüştür. İş yaşamı kalitesi ölçeği, likert ve beşli dereceleme şeklinde hazırlanmıştır. İş yaşam kalitesi ölçeği, toplam 43 sorudan oluşmaktadır. Erdem (2008) yapılan araştırmada iş yaşam kalitesi ölçeğine ait bulunan

cronbah alfa değerleri ,81-,88 değerleri arasında hesaplanmıştır. Bu araştırmada ise cronbah alfa değerleri; ,79-,92 değerleri arasında hesaplanmıştır. Ölçeğin geneline ait cronbah alfa güvenilirlik katsayısına bakıldığında ise ,96 olarak çıkmıştır. Bu sonuçlar kıyaslandığında iş yaşam kalitesi ölçeğine ait sonuçlar ile Erdem (2008) tarafından elde edilen sonuçlar arasında benzerlikler olduğu ifade edilebilir.

Verilerin analizi

Çalışmada ilk örneklem grubundan elde edilen veriler incelenmiş, gelişigüzel doldurulan eksik veya hatalı veriler tespit edilerek elenmiş geriye kalan veriler bilgisayarda depolanmış, araştırma için veri deposu hazır hale getirilmiştir.

Araştırma için toplanan bilgiler parametrik ya da non parametrik istatistikler için uygun olup olmadığına bakmak için normallik dağılımına ve grupların varyans eşitliğine (Levene F testi) bakılmıştır. Normal dağılım testine ilişkin sonuçlar Tablo 2’de aktarılmıştır.

Tablo 2. Normallik Testi Sonuçları

	Skewness	Kurtosis
Psikolojik Dayanıklılık	-1,07	1,13
Top. Yaş. Alanı.	-,283	,007
Güv. Ve Sağl. Yaşam Al.	-,355	-,288
İş Gör. Kap. Gel.	-,458	-,127
Sosyal Sorumluluk	-,203	-,266
Sosyal Bütünleşme	-,666	-,119
Demokratik Ortam	-,741	,317
Uygun ve Adil Karşılık	-,081	-,156

Tablo 2’ye bakıldığında çıkan sonuçların +1.5 ve -1.5 arasında çıkması verilerin normal dağılım gösterdiği, parametrik istatistikler için uygun olduğna ulaşılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Psikolojik dayanıklılık ve iş yaşam kalitesi arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi ve iki değişken arasında ki yordama düzeylerini belirlemek içinde çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Parametrik koşulların sağlandığı sonucundan sonra araştırmanın amacı kapsamında psikolojik dayanıklılık ile iş yaşam kalitesi arasında ilişkilerin incelenmesi için Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı analizi yapılmıştır. Araştırmada kullanılan verilerin analizi için SPSS 23.00 paket programı tercih edilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri

	N	\bar{X}	Ss
Psikolojik Dayanıklılık	438	62,79	8,82

Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerine ilişkin veriler incelendiğinde psikolojik dayanıklılığa ilişkin maddelere “ $\bar{X}=62,79$ ” düzeyinde katıldıkları görülmüştür.

Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarına ve iş yaşam kalitelerine ilişkin betimsel istatistikler

Tablo 4. Öğretmenlerin İş Yaşam Kalitesi Düzeyleri

	N	\bar{X}	Ss
Toplam Yaşam Alanı	438	13,91	3,65
Güvenli ve Sağlıklı Yaşam	438	24,91	7,45
İş gören Kapasitesinin Geliştirilmesi	438	20,86	6,40
Sosyal Sorumluluk	438	23,71	7,50
Sosyal Bütünleşme	438	19,37	5,07
Demokratik Ortam	438	27,78	6,69
Uygun ve Adil Karşılık	438	21,90	7,98
İş yaşam kalitesi toplam	438	21,78	6,39
Psikolojik dayanıklılık toplam	438	62,79	8,82

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin iş yaşam kalitesi düzeylerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri genellikle “ $\bar{X}=21,78$ ” düzeyde katıldıkları görülmüştür. İş yaşam kalitesinin yedi farklı alt boyutları tek tek incelendiğinde toplam yaşam alanı alt boyutuna öğretmenler “ $\bar{X}=13,91$ ” düzeyinde, güvenli ve sağlıklı yaşam alt boyutunda öğretmenler, “ $\bar{X}=24,91$ ” düzeyinde, iş gören kapasitesinin geliştirilmesi alt boyutunda “ $\bar{X}=20,86$ ” düzeyinde, sosyal sorumluluk alt boyutu “ $\bar{X}=23,71$ ” düzeyinde, sosyal bütünleşme boyutu “ $\bar{X}=19,37$ ” düzeyinde, demokratik ortam alt boyutu “ $\bar{X}=27,78$ ” düzeyinde, uygun ve adil karşılık alt boyutu “ $\bar{X}=21,90$ ” düzeyinde katıldıkları görülmektedir.

Genel olarak bakıldığında öğretmenlerin iş yaşam kalitesi alt boyutları içerisinde en yüksek ortalama ($\bar{X}=27,78$) ile “demokratik ortam alt boyutu olduğu bulunmuş, en düşük ortalama ise ($\bar{X}=13,91$) ile “toplam yaşam alanı” alt boyutu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerlerine bakıldığında öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığa ilişkin sorulara genellikle “ $\bar{X}=62,79$ ” düzeyinde katıldıkları görülmüştür.

Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılıkları İle İş Yaşam Kalitesi Düzeyleri Arasındaki İlişki

Tablo 5. Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılık İle İş Yaşam Kaliteleri Arasındaki İlişki

	1	2	3	4	5	6	7	8
1.Toplam yaşam alanı	1	-	-	-	-	-	-	-
2.Güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları	,32**	1	-	-	-	-	-	-
3.İşgören kapasitesinin geliştirilmesi	,36**	,67**	1	-	-	-	-	-
4.Sosyal sorumluluk	,30**	,69**	,77**	1	-	-	-	-
5.Sosyal bütünleşme	,34**	,52**	,71**	,69**	1	-	-	-
6.Demokratik ortam	,32**	,55**	,73**	,68**	,85**	1	-	-
7.Uygun ve adil karşılık	,30**	,41**	,45**	,42**	,39**	,42**	1	-
8.İş Yaşam Kalitesi Top.	,48**	,79**	,88**	,86**	,83**	,85**	,66**	1
9.Psikolojik Dayanıklılık Top.	,32**	,24**	,25**	,20**	,18**	,22**	,16**	,28**

*p<0,05 önem düzeyinde anlamlıdır **p<0.01 önem düzeyinde anlamlıdır.

Tablo.5 incelendiğinde psikolojik dayanıklılık ile iş yaşam kalitesi arasında p<0,01 düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. İş yaşam kalitesinin alt boyutları açısından değerlendirildiğinde psikolojik dayanıklılık ile iş yaşam kalitesinin alt boyutları olan toplam yaşam alanı (r=,32, p<0,01) ile pozitif yönde, güvenli ve sağlıklı yaşam (r=,24, p<0,01) ile pozitif yönde, iş gören kapasitesinin geliştirilmesi (r=,25, p<0,01) ile pozitif yönde, sosyal sorumluluk (r=,20, p<0,01) ile pozitif yönde, sosyal bütünleşme (r=,18, p<0,01) ile pozitif yönde, demokratik ortam (r=,22, p<0,01) ile pozitif yönde, uygun ve adil karşılık (r=,16, p<0,01) ile pozitif yönde, toplam iş yaşam kalitesi (r=,28, p<0,01) ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin artmasının iş yaşam kalitelerini artıracığı söylenebilir.

Öğretmenlerin İş Yaşam Kalitelerinin Psikolojik Dayanıklılıklarını Yordaması

Tablo 6.Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılık Düzeylerinin Yordamasına İlişkin Çoklu
Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	SHb	β	t	p
Sabit	44,077	2,568	-	17,165	,000
Toplam Yaşam Alanı	3,174	,605	,259	5,248	,000
Güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları	,169	,109	,103	1,553	,121
İş gören kapasitesinin geliştirilmesi	,170	,144	,098	1,185	,237
Sosyal sorumluluk	-,060	,129	-,037	-,463	,643
Sosyal bütünleşme	-,260	,182	-,127	-1,428	,154
Demokratik ortam	,224	,146	,140	1,539	,125
Uygun ve adil karşılık	,008	,072	,006	,116	,908

R=.36 R²= .13 F_(7,430)=9,405 p=.001

Öğretmenlerin iş yaşam kalitesine ait değişkenlerine göre psikolojik dayanıklılıklarının yordanmasına dair regresyon analizlerine ait veriler Tablo 6'da sunulmuştur. Tablo 6'ya bakıldığında toplam yaşam alanının psikolojik dayanıklılığı anlamlı olarak yordadığı, iş yaşam kalitesinin diğer 6'ı alt boyutunun ise psikolojik dayanıklılık düzeyini yordamadığı (p> .05) bulunmuştur.

Toplam yaşam alanı boyutu psikolojik dayanıklılık düzeyindeki varyansın yaklaşık ("R=.36" "R²=.13" p<.01) "%13'ünü açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyi üstünde ki görelî önem sırası ise; toplam yaşam alanı, demokratik ortam, güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları, sosyal bütünleşme, iş gören kapasitesinin geliştirilmesi, sosyal sorumluluk, uygun ve adil karşılık şeklindedir.

Sonuç

Yaşam içerisinde bireylerin karşılaştıkları zorluklar ile mücadelesi yada hızla ilerleyen yaşamlarında değişimlere alışmak anlamına gelen psikolojik dayanıklılık zaman içerisinde önemi daha iyi anlaşılabilir bir kavram olmuştur. Bireylerin fiziksel güçlerinin modern dünyada yetmediği onların mutlu olabilmeleri için psikolojik dayanıklılıklarının güçlü olmaları gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bu durum günümüzde psikolojik dayanıklılığın daha çok konuşulmasına ve bu konu ile ilgili araştırmaların çoğalmasına neden olmuştur.

Hızla gelişen dünyada örgütler arasında oluşan rekabet, uzun soluklu ve sürdürülebilir bir büyüme elde etme süreci için etkinliklerinde verimliliklerini arttırmak için olağan işleyişlerine ekstra çalışmalar yapmaktalar yeni uygulamalar ile örgütlerde verimliliği arttırmaya çalışmaktalar. Örgütlerde bu tarz çalışmalarda, örgütlerin işleyişinde ana unsurun insan olmasından dolayı insanlarda bilinmeyenlerinin keşfi ve bunların örgütsel davranış süreci içerisinde ruhsal ve duygusal kapsamlarında hem bireysel hemde örgütsel performansları çerçevesinde değerlendirme sürecine alınması gerekmektedir (Erdem vd, 2015, s.39; Biçkes vd., 2014, s.97). “Bu çalışmalar ışığında hızla değişim içerisinde olan iş dünyasında, psikolojik dayanıklılık seviyeleri yüksek olanların, değişime uyum sağlayan, yaratıcı, terslikler ve engeller karşısında yılmadan mücadele etmeleri performanslarının pozitif yönde etkileyeceği ortaya çıkmakta” (Çetin ve Basım, 2012, s.126) ve bu durumu da örgütlere çok iyi katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Hızla ilerleyen teknolojik gelişmelere uyum sağlamaya çalışan en önemli örgüt kolu ise okullar olduğu kaçınılmaz bir gerçeklik olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle bu durum hizmet kolunda olması bu alanda yapılacak her bir araştırmayı değerli kılmaktadır. Bunların başında öğretmenlerin iş yaşam kaliteleri ile psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasında bir ilişki olduğu düşüncesi oluşturmaktadır. Bu kapsamda öğretmenlerin çalışma alanları olan okullarda oluşan değişkenler incelenmiş ve farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler ile aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık ile ilgili ifadelerine $\bar{x} = 62,79$ düzeyinde katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Psikolojik dayanıklılık ölçeğinden alınan en yüksek puanın 126 olduğu düşünüldüğünde bu araştırma için öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin orta düzeyde olduğu ifade edilebilir. Karataş (2016), Yıldırım-Usta (2018) ve Yalçın (2013) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin orta düzey olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç araştırma sonucunu desteklemektedir. Karakuş (2017), Keleşçi ve Yılmaz (2015), Tösten ve Özgan (2017), Çakmak ve Arabacı (2017), Sezgin Nartgün ve Mor (2015), Yıldırım ve Tösten (2019), Yalçın, Akan ve Yıldırım (2018) ve Uçar (2014) ise yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıklarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç araştırma sonuçları ile benzerlik gösterme-

mektedir. Bu araştırmalarda yüksek düzeyde bir sonuca ulaşılmasında, örneklem olarak alınan öğretmenlerin; fiziki ortam, çalışılan kademe, yaş ortalamaları, eğitim düzeyleri, cinsiyetleri gibi değişkenler etkili olmuş olabilir.

Araştırma kapsamında ulaşılan bir diğer bulguya göre öğretmenlerin iş yaşam kalitesi düzeylerinin alt boyutlar açısından değerlendirildiğinde toplam yaşama alanı düşük, iş gören kapasitesinin geliştirilmesi, güvenli ve sağlıklı çalışma koşulları, sosyal bütünleşme, demokratik ortam alt boyutlarında genel olarak yüksek düzeydedir. Bu sonuç erdem (2010), Yalçın ve Akan (2016) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Demir (2016) yaptığı araştırmasında meslek lisesinde çalışan öğretmenlerin iş yaşam kalitelerini "orta" düzeyde olduğu aynı durumda Kösterelioğlu (2011) ilköğretim okulunda çalışan öğretmenlerin iş yaşam kalitesi düzeyini aynı şekilde "orta" düzeyde olduğu sonucunu bulmuş. İsmetoğlu (2017) yapılan bir diğer araştırma da da öğretmenlerin iş yaşam kalitelerinin "orta" düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Okulu hedeflerine ulaştırmada ve verimli okulu oluşturmada öğretmenlerin üzerindeki yük önemli bir faktörü oluşturmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin okullarına bağlı kalması, okullarının kendileri için bir yaşam alanı gibi görmeleri, öğretmenlerin okulda mutlu rahat hissetmeleri, mutlu olabilmeleri, özetle iş yaşam kalitelerinin yüksek tutulması hedeflenen okul politikaları için öğretmenlerden beklenen performansın ortaya çıkmasını sağlayabilir. Araştırma sonucunda elde edilen bilgiler ışığında öğretmenlerin iş yaşam kalitesi puanlarının yüksek çıkması da çalışılan grubun okullarına karşı pozitif düşüncelerin fazla olduğu sonucu çıkarılabilir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile iş yaşam kalitesinin bütün alt boyutları ile arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Turan (2014) yaptığı bir araştırmasında, Psikolojik güçlendirme ve iş yaşam kalitesi arasındaki ilişkiyi bakmış; psikolojik güçlendirme düzeylerinin geliştirilmesinin iş yaşam kalitesi düzeyine arttırdığı bulgusuna ulaşmış.

Araştırma sonucunda ulaşılan bir diğer bilgide ise Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıkları üzerinde iş yaşam kalitesinin sadece toplam yaşam alanı boyutunun anlamlı bir yordayıcı olacağı şeklinde bir sonuç elde edilmiş. İş yaşamı, sosyal yaşamı her anlamda etkilemektedir. Örgütlerde yaşanan olumsuz durumların sosyal yaşama ve boş zamana taşınması iş görenleri sürekli rahatsız etmektedir. Bir öğretmen iş yerinde endişelendiğinde ve yoğun

strese girdiğinde, eve geldiğinde iş yerindeki stresli olayları düşünmeden edememektedir. Çalışma hayatında mutsuz olan bireyin evinde mutlu olmasını beklemek bir davranış değildir (Erdem, 2008). Toplam yaşam alanlarında öğretmenlerin mutlu ve huzurlu olması psikolojik dayanıklılıklarını olumlu etkileyeceği söylenebilir. Sosyal yaşantısında mutlu olan bireyin iş yaşamında da mutlu olabileceğini veya tersi durumda da yaşantılardaki duygu durumlarının etkilenebileceğini söyleyebiliriz.

EXTENDED ABSTRACT

**Research On The Relation Between Worklife Quality
And Psychological Hardiness Of Teachers**

*

Mustafa Yılmaz – Sinan Yalçın

Ministry of National Education-Erzincan Binali Yıldırım University

Teaching is a profession that necessitates the communication channels to be open constantly. This case constrains education personnel excessively in a school environment and sometimes affects positively or negatively in the face of events. It is inevitable that all kinds of psychological factors that influence teachers, who carry out the education and training activities and, therewithal, are in continuous interaction with school administrators, students and parents, also affect the education process positively or negatively (Öztürk and Uzunkol, 2013). Various situations like this in education environments can demonstrate difference depending on teachers' psychological resilience in different situations. Psychological resilience personality traits consisting of three scopes as controlling, commitment and challenge. Controlling is the power of an individual to react against stressful and difficult situations, having the belief that they will affect the flow of events and change the events by analysing them well instead of feeling hopeless and unhappy. On the other hand, commitment is the fact that the individual is involved in ordinary events without being left out in existing events in an active state and attributing meaning to these events for a purpose. Challenge is that the individual accepts the security situation as a positive behaviour rather than as a threat in situations in which life changes are considered as usual (Sezgin, 2012). As it is referred the level of reactions teachers will demonstrate in case of different events in schools may depend on their psychological resilience. With this study, it is aimed to investigate the sort of relationship between teachers' resilience and their work-life quality. With this purpose, it is intended to examine the psychological resilience and work-life qualities of teachers in terms of some variables. These variables can be referred to as branch, year of the profession, education status and school types. Accordingly, these research questions were asked.

- What is the psychological resilience levels of teachers?
- What are the work-life quality levels of teachers?
- Is there a statistically significant relationship between the psychological resiliences and work-life quality levels of teachers?
- Is the work-life quality of teachers a statistically significant predictor of their psychological resilience?

As it is aimed to investigate the relationship between the psychological resiliences of teachers and their work-life qualities, the quantitative research method was employed in this study. the model of the study was determined as the correlational survey method. The Correlational Survey Models are mostly used in determining the correlation between variables (Şimşek, 2012, p.92). The purpose of this method is to put forth the presence and/or extent of correlation status in the study (Karasar, 2005, p.81). The universe of the research consists of teachers in-service in state primary, secondary and high schools in Yozgat-City centre- Sorgun-Yerköy districts in 2018-2019 educational year. The sample of the research consists of 438 teachers selected with the simple random sampling method among the teachers in the universe.

According to the results of the research, as the average and standard deviation values related to the psychological resiliences levels of the teachers were analysed, it was noticed that the teachers agreed on the items relevant to the psychological resilience at the level of “ $X = 62,79$ ”; as the average and standard deviation values of teachers related to their work-life qualities were analysed, it was found that they agreed on the items relevant to the work-life qualities of teachers at the level of “ $= 21,78$ ”. As the relationship between the psychological resiliences of teachers and their work-life qualities were analysed, it can be stated that there was a positive significant correlation between the psychological resilience and work-life quality at the level of $p < 0,01$. In Multiple Linear Regression Analysis Relevant to Predicting Psychological Resilience Levels of Teachers, it was found that total life area significantly predicted psychological resilience; however, safe and healthy working conditions, development of working capacity, social responsibility, social integration, democratic environment, appropriate and fair payout levels did not predict the psychological resilience level ($p > .05$).

It was reached that the teachers agreed on the expressions relevant to the psychological resilience at the level of $= 62,79$. As it is considered that the highest score from the psychological resilience scale was 126, the psychological

resilience levels of the teachers for this study can be referred to as moderate. In the studies conducted by Karataş (2016), Yıldırım-Usta (2018) and Yalçın (2013), they found that the psychological resilience levels of teachers were moderate. As the results of these researches were evaluated together with my research, it can be referred that results were supporting each other. In the studies by Karakuş (2017), Kelekçi and Yılmaz (2015), Tösten and Özgan (2017), Çakmak and Arabacı (2017), Sezgin Nartgün and Mor (2015), Yıldırım and Tösten (2019), Yalçın, Akan and Yıldırım (2018) and Uçar (2014), they found that the psychological resiliences of teachers were at high levels. These results did not demonstrate the similarity with the results of the present research. In reaching such high levels in these researches, the variables such as physical environment, the level of school worked at, age averages, education levels, genders of the teachers taken as the sample may have affected.

According to another result of the research, as the work-life quality levels of teachers were evaluated in terms of the sub-dimensions, it was found to be high in general at the level of total living area, safe and healthy working conditions, development of working capacity, social integration, democratic environment. This result demonstrates a similarity with the results of the researches conducted by Erdem (2010), Yalçın and Akan (2016). In other researches, while Demir (2016) determined that the work-life quality perceptions of the vocational high school teachers at “moderate level”, similarly, Kösterelioğlu (2011) found the work-life quality perceptions of the primary school teachers at “moderate level”. In another study by İsmetoğlu (2017), it was concluded that the work-life qualities of teachers were at a moderate level. As the field analysis was performed, it can be stated that the education environment is the work-life of teachers and further researches can be conducted by increasing the variables affecting the psychological resilience in this field.

There are some limitations to this study. These are the existence of more than one variable affecting educational environments and only gender, branch, year of the profession, educational status and school types to be taken into consideration in this study. It is believed that by increasing such studies related to the education personnel, further researches with different variables on teachers' psychological resilience and work-life quality will answer the question of how to work more efficiently in educational environments.

Kaynakça / References

- Aba, G. (2009). *İş yaşam kalitesi ve motivasyon ilişkisi: Sağlık sektöründe bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Antalya.
- Aydın, İ. (2002). *İş yaşamında stres* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Balay, R. (2000). *Özel ve resmi liselerde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı: Ankara İli örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çakmak, M. S., ve Arabacı, İ. B. (2017). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algılarının iş doyumları ve örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisi. *Electronic Journal Of Social Sciences*, 16(62).
- Çetin, F. ve Basım, H.N. (2012). Örgütsel psikolojik sermaye: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Amme İdaresi Dergisi*, 45(1), 121-137.
- Demir, T. (2016). *Meslek lisesi öğretmenlerinin iş yaşam kalitesine ilişkin algıları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Erdem, H., Yunus, G., ve Ufuk T., (2015). Psikolojik sermayenin örgütsel özdeşleşme üzerine etkisinde algılanan örgütsel desteğin aracılık rolü. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 38-62.
- Erdem, M . (2010). Öğretmen algılarına göre liselerde iş yaşamı kalitesi ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* , 4(4) , 511-537 .
- Erdem, M.(2008).*Öğretmenlere Göre kamu ve özel liselerde iş yaşamı kalitesi ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi*. Doktora Tezi.Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- İsmetoğlu, M. (2017). *Brans öğretmenlerinin çok kültürlü yeterlik düzeyleri ve iş yaşam kalitesine yönelik algıları*.Yüksek Lisans Tezi.Aban İzzet Baysal Üniversitesi
- Karasar, N., (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara:Nobel Kitabevi. 310.
- Karataş, R. (2016). *Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri ve başa çıkma stratejilerinin incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Kelekçi, H., ve Yılmaz, K. (2015). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ile yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3).
- Kösterelioğlu, M.(2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi ile işe yabancılaşması arasındaki ilişki*. Doktora Tezi.Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.Bolu
- Luthans, F., Vogelgesang, G.R. ve Lester, P.B. (2006). Developing the psychological capital of resiliency. *Human Resource Development Review*, 5(1), 25-44.
- Nartgün, Ş. S., ve Mor, K. D. (2015). Öğretmenlerin görüşlerine göre etik liderlik ve psikolojik dayanıklılık ilişkisi. *Aibü Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 15

- Sezgin, F. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20, 489-502.
- Şimşek, A. (2012). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Ed. A. Şimşek, *Araştırma Modelleri*, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir, 80-106.
- Tabachnick, B, ve Fidell Ls. (2013). *Using multivariate statistics*. (Sixth Ed.), England: Pearson Education Limited.
- Terzi, Ş. (2008). Üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları ve algıladıkları sosyal destek arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi*, 3(29), 1-11.
- Tösten, R. ve Özgan, H. (2017). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerine ilişkin algılarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (62)
- Yalçın, S, Akan, D, ve Yıldırım, İ. (2018). Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(18)
- Yalçın, S., ve Akan, D. (2016). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş yaşam kalitesi ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Electronic Journal Of Social Sciences*, 15(59).
- Yalçın, S. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile stres, psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, İ, ve Tösten, R. (2020). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye algıları ile mesleki adanmışlıklarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 10-17.
- Yıldırım-Usta, E. (2018). *Hayatın anlam algısı ve psikolojik dayanıklılık düzeyi arasındaki ilişkinin analizi: İstanbul İli, Üsküdar İlçesi, resmi liselerde görev yapan öğretmenler örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Yılmaz, M. ve Yalçın, S.(2020). Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıkları ile iş yaşam kaliteleri arasındaki ilişkinin araştırılması. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(Eğitim ve Toplum Özel Sayısı), 5955-5973. DOI: 10.26466/opus.711430

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sürecinde Akran Öğretiminin Etkisi: Deneysel Bir Çalışma

DOI: 10.26466/opus.730411

*

Mevlüt Kara* – Sevilay Şahin** – Seyfettin Kapat ***

*Dr. Öğr. Üyesi, Gaziantep Üniversitesi, Nizip Eğitim Fakültesi, Gaziantep/Türkiye

E-Posta: mevlutkara85@gmail.com

ORCID: [0000-0002-6381-5288](https://orcid.org/0000-0002-6381-5288)

**Prof. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, Gaziantep/Türkiye

E-Posta: ssahin@gantep.edu.tr

ORCID: [0000-0002-7140-821X](https://orcid.org/0000-0002-7140-821X)

***Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Gaziantep/Türkiye

E-Posta: seyfettinkapat@gmail.com

ORCID: [0000-0003-2211-3025](https://orcid.org/0000-0003-2211-3025)

Öz

Yabancı uyruklu öğrencilerin göç ettikleri ülkelerde yaşadıkları önemli sorunların başında dil problemi gelmektedir. Bu öğrencilerin özellikle dili konuşma ve anlama becerilerinde sorun yaşamaları bu soruna yönelik çözümleri önemli kılmaktadır. Akran öğretimi yönteminin de bu açıdan önemli çözüm seçeneği oluşturabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, yabancı uyruklu (Suriyeli) öğrencilerin Türkçe öğrenimi sürecinde akran öğretiminin etkisini incelemektir. Bu çalışmada, yarı deneysel araştırma türlerinden biri olan ön test/son test eşitlenmemiş kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Gaziantep'in Nizip ilçesinde yer alan bir ilkokuldaki 92 yabancı uyruklu (Suriyeli) öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden 50'si deney grubunda, 42'si ise kontrol grubunda yer almaktadır. Deney grubunda bulunan öğrenciler, araştırmacılar tarafından hazırlanan ve 5 hafta süren akran öğretimi uygulamasına tabi tutulmuştur. Verilerin analizi sürecinde, deney ve kontrol grupları arasında karşılaştırma yapmak için t-testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde akran öğretiminin olumlu etkisi olduğunu gösteren bulgular elde edilmiştir. Araştırmanın bulguları ve sonuçları dikkate alınarak önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Akran öğretimi, Suriyeli öğrenciler, Türkçe eğitimi, Yabancı Uyruklu Öğrenciler

The Effect of Peer Teaching on the Turkish Learning Process of Foreign Students: An Experimental Study

*

Abstract

Language is one of the most significant problems experienced by foreign students in the countries they migrated to. These students' having problems especially in speaking and understanding the local language makes proposing a solution important. In this respect, it is believed that peer teaching method can be a useful option. The aim of this study was to examine the effect of peer teaching on the Turkish learning process of foreign students (Syrian). Nonrandomized control group pre-test/post-test model, one of the semi-experimental research designs, was used. The sample of the study consisted of 92 foreign students (Syrian) in a primary school in Nizip district of Gaziantep. Among the participating group, 50 of them were in the experimental and 42 were in the control groups. Students in the experimental group were subjected to peer teaching practices prepared by researchers and lasting 5 weeks. In the process of analyzing the data, the t-test was used to compare between the experimental and control groups. As a result of the research, findings were obtained showing that peer teaching has a positive effect on the Turkish learning process of foreign students. Some suggestions were offered considering the findings and results of the present study.

Keywords: Peer teaching, Syrian students, Turkish education, Foreign students

Giriş

İnsanlık tarihi kadar eskiye dayanan göç olgusu tarih boyunca farklı nedenlerle gerçekleşmiştir. Eski çağlarda yiyecek ve otlak bulma gibi ihtiyaçlar nedeniyle gerçekleştirilen göç, sanayi devrimi ve küresel savaşlar ile birlikte insanların yaşamlarını devam ettirme, eğitim ve ekonomik ihtiyaçlarını giderme gibi nedenlerle gerçekleştirilmektedir. Göç; bireylerin veya toplulukların ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi olarak tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2019). Göç, oluşumunda meydana gelen faktörler dikkate alındığında serbest göç ve zorunlu göç olmak üzere iki başlıkta toplanabilir. Bireylerin, buldukları bölgeden daha iyi şartlar elde etmek amacıyla ayrılarak, ekonomik, sosyal ve kültürel alanda daha gelişmiş bir yere tamamen kendi özgür iradeleriyle gitme istekleri serbest göç olarak tanımlanmaktadır (Ergün, 2017). Zorunlu göç ise; savaşlar, insan hakları ihlalleri, siyasi baskılar, doğal afetler, açlık, kıtlık ve salgın hastalıklar gibi etmenlerden dolayı kişilerin yasal ya da yasal olmayan yollarla yaşadıkları ülkeyi terk etmelerine denir (Somuncu, 2006). Türkiye coğrafi konumundan ve bölgesinde yaşanan krizler karşısında mağdur insanlara kucak açan politikalar benimsemesinden dolayı göç hareketliliğinden en çok etkilenen ülkelerin başında bulunmaktadır (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü [GİGM], 2017).

Suriye’de 15 Mart 2011 tarihinde gösterilerle başlayan ve Nisan 2011 tarihinde ülke geneline yayılan muhalif hareket, kısa bir süre içerisinde iç savaşa dönüşmüştür. Ülkelerindeki siyasi iktidarsızlık, yaşam koşulları ve baskıcı rejimden kaçıp zorunlu olarak göç eden mültecileri – 11 Eylül 2001’den sonraki yüksek güvenlikli politikalar nedeniyle (Danış, 2004)– Batı ülkeleri kabul etmemiştir. Suriye’de yaşayan sivil halk Ürdün, Mısır, Lübnan ve Türkiye gibi en yakınında bulunan komşu ülkelere zorunlu olarak göç etmek durumunda kalmıştır. Türkiye, sığınma talebinde bulunan Suriyeli mültecilere yönelik ‘Açık Kapı’ politikası izlemiş ve ayırım gözetmeksizin tüm mültecileri kabul etmiştir.

“Geçici Koruma Statüsü” ile Türkiye’ye kabul edilen Suriyeliler ilk etapta çeşitli illerde (Gaziantep, Kilis, Hatay, Şanlıurfa ve Adıyaman gibi) kurulan geçici barınma merkezlerine yerleştirilmiştir. Küçük gruplar halinde başlayan göç dalgası zamanla kitlesel bir göç halini almıştır. Türkiye’ye göç

eden Suriyeli mülteci sayısının çok fazla artmasından dolayı mülteciler geçici barınma merkezlerine yerleştirilememiş ve ülkenin çeşitli illerine dağılmıştır. Geçici barınma merkezlerinde ve şehir merkezlerinde yaşamaya başlayan mülteciler Türkiye için toplumsal, sosyal, ekonomik, kültürel ve eğitimle ilgili alanlarda çeşitli sorunları gündeme getirmiştir. Bu çerçevede Türkiye'ye göç eden Suriyeli mültecilerin önemli bir bölümünü eğitim çağındaki çocuklar oluşturduğundan bu çocukların eğitimi Türkiye açısından öncelikli bir sorun alanı olmuştur. İlk yıllarda Suriyelilerin kısa vadede geri dönecekleri varsayımı ile Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından oluşturulan geçici eğitim merkezlerinde eğitim gören Suriyeli öğrencilere Arapça müfredat ile eğitim verilmiştir. Ancak Suriyelilerin kısa vadede beklenen dönüşlerinin gerçekleşmemesi ve geçici barınma merkezlerinin kapatılmaya başlanmasıyla beraber geçici eğitim merkezlerinde Türkçe öğrenemeyen Suriyeli çocukların topluma uyumu gecikmiştir (Emin, 2016). Bu eksikliğin giderilmesi amacıyla MEB tarafından zaman içerisinde yapılan projeler ve uygulanan çeşitli politikalar ile bu öğrenciler Türk eğitim sistemine entegre edilmeye çalışılmıştır. Türkiye'de örgün eğitim kapsamında bulunan okullarda (anaokulları, ilkokullar, ortaokullar ve liseler) eğitim almaya başlayan Suriyeli öğrenciler Türkçe'yi anlama ve konuşma sorunu ile karşı karşıya kalmışlardır (Santaş, Şahin ve Çatalbaş, 2016; Levent ve Çayak, 2017; Tamer, 2017; Sahin ve Sumer, 2018; Taskin ve Erdemli, 2018). Bu sorun Pryor'e (2001) göre, mülteci çocukların eğitime yönelik fırsatlardan eşit yararlanabilmeleri önünde büyük bir engel oluşturmaktadır. Mercan Uzun ve Bütün (2016), dil problemi yaşayan yabancı uyruklu öğrencilerin öğretmenleriyle iletişime geçememelerinin yanı sıra akranları ile iletişimlerinin sınırlı olduğu, sınıfta yalnız kaldıkları ve yaşadıkları sorunlar ile tek başlarına mücadele etmek zorunda kaldıklarını belirtmektedirler. Buna ek olarak, dil probleminden dolayı yabancı uyruklu öğrenciler; kendini ifade edememe, dersleri takip edememe (Takır ve Özerem, 2019), okula uyum sağlayamama, akademik başarısızlık, devlet okullarında eğitim görmeyi istememe, sık sık devamsızlık yapma ve okulu terk etme (Şahin ve Şener, 2019) gibi konularda da sorun yaşamaktadırlar.

Geçici eğitim merkezlerinde ve örgün eğitim kapsamında öğrenim gören mülteci öğrencilerin Türkçe öğrenmelerini destekleyerek Türk eğitim sistemine entegre olmalarını sağlamak amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı ile AB Türkiye Delegasyonu arasında yapılan anlaşma ile 2016 yılında PICTES

(Promoting Integration of Syrian Children into Turkish Education System) adlı proje hayata geçirilmiştir (Sülükçü ve Savaş, 2018). Bu projenin Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenmesine katkı sağladığı ancak dil öğretim materyalleri, ders kitabı ve eğitim teknolojilerinin yetersizliği gibi nedenlerden dolayı öğrencilerin Türkçe öğrenmelerinin yavaşladığı görülmüştür (Şahin ve Şener, 2019). Diğer yandan yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğreniminde yaşadıkları diğer bir sorunun da okulda aldıkları Türkçe eğitimini günlük hayata aktarmakta ve yansıtmakta zorlanmalarıdır. Suriyeli öğrencilerin daha çok aynı dili konuştuğu öğrencilerle arkadaşlık etmesi, aile içerisinde Türkçenin kullanılmaması, ev ortamında Türkçe televizyon kanallarının takip edilmemesi, daha çok aynı dili konuşan aileler arasında sosyal ilişkilerin geliştirilmesi ve ebeveynlerin çocukların ana dillerini kullanmaları için baskı yapması gibi faktörlerin bu duruma neden olduğu söylenebilir. Bütün bunların sonucu olarak dil probleminden dolayı özellikle Türkiye'nin sınır illerinde Suriyelilerin yoğunlukta olduğu mahalleler oluşmuştur. Bu tip kültürel savunma mahallelerinin oluşması okul çağında bulunan Suriyeli çocukların Türkçeyi öğrenmeleri ve geliştirmeleri açısından dezavantaj meydana getirmektedir. Bu dezavantajların ortadan kaldırılması noktasında Türkçe öğretiminde çok çeşitli yöntem ve teknikleri kullanılmaktadır. Bu yöntem ve teknikleri öğretmen rehberliğinde öğrenci katılımıyla gerçekleştirilmektedir. Öğretmenin mülteci öğrencilerin kültürüne yabancı olması ve öğrenme stillerini tam olarak algılayamaması öğretmen-öğrenci etkileşimini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durum da öğrenmenin önünde engel teşkil etmektedir. Bu sorunu giderebilmek amacıyla kullanılan yöntemlerden birisi de bu çalışmanın ana konusu olan akran öğretimi yöntemidir.

Akran öğretimi, ortaklaşa ve işbirlikçi öğretim ve öğrenme stratejisini tanımlayan bir terimdir (Ünver ve Akbayrak, 2013). Topping (1996) akran öğretimini "benzer sosyal grup içinde olan, profesyonel olarak öğretmen olmayan bireylerin birbirlerine öğrenmek ve öğretmek için yardımcı olmaları" şeklinde tanımlarken; Ercan ve Yıldırım Orhan (2016) akran öğretiminin, akranların birbirleri ile olan etkileşimlerinden ve birbirlerini taklit etmelerinden ortaya çıkan sosyal öğrenme olduğunu ifade etmişlerdir. Bundan dolayı akran öğretiminin, öğretmen rehberliğinde bilgi ve beceri düzeyi yüksek olan öğrencilerin öğrenmeyi henüz gerçekleştiremeyen öğrencilere yardımcı olma süreci olduğu söylenebilir. Akran öğretiminin öğrenciler arasında etkileşimi sağlama, akademik başarıyı artırma, öğrencilerde dersle-

re karşı olumlu tutum geliştirme (Yıldırım ve Canpolat, 2019), öğrenci memnuniyetini ve motivasyonunu artırma (Field, Burke, McAllister ve Lyold, 2004) gibi çeşitli yararları bulunmaktadır. Tekin İftar (2003) akran öğretimi ile ilgili yapılan çeşitli çalışmalarını inceleyerek bu yöntemin hem akademik hem de sosyal becerilerin öğretiminde kullanılabileceği ve öğrenciler (taraf) arasında olumlu bir etkileşim geliştirebileceği sonuçlarına ulaşmıştır. Akran öğretimi; her öğrenciye kendi hızında ilerleme, süreç içerisinde anında dönüt alma, bilişsel ve duyuşsal hazır bulunuşluğu dikkate alma ve öğrenciler arasındaki kaynaşmayı sağlama özellikleri açısından önem arz etmektedir.

Türkiye'ye göç eden öğrencilerin eğitim sürecinde dil açısından okuma ve yazma becerilerinden daha çok konuşma ve anlama becerilerinde sorun yaşadığı çeşitli araştırmacılar tarafından (Biçer ve Alan, 2017; Levent ve Çayak, 2017; Tamer, 2017; Bulut, Soysal ve Gülçiçek, 2018; Güngör ve Şenel, 2018; Güven ve İşleyen, 2018; Avcıadağ Çelik, 2019; Karaağaç ve Güvenç, 2019) ortaya konmuştur. Öğrencilerin okul kültürüne uyum sağlaması, akranlarıyla olumlu sosyal ilişkiler geliştirmesi ve derslerdeki akademik başarılarının artması için konuşma ve anlama becerilerinin gelişmesinin çok önemli olduğu açıktır. Bu konuda sorun yaşayan yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe bilen akranlarından yardım alarak iletişim sorunlarının azalacağı ve akranlarıyla iletişim kurarken daha hızlı Türkçe öğrenecekleri (Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş, 2016) düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilecek sonuçların özellikle sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlere Türkçe öğretiminde alternatif bir yöntem olarak katkı sağlayacağı söylenebilir. İlgili literatürde bu çerçevede bir çalışmaya ulaşılmasının bu çalışmayı özgün bir hale getirdiği söylenebilir.

Bu araştırmanın amacı, Türkçe konuşma ve anlama becerilerinde sorun yaşayan öğrenciler üzerinde akran öğretimi yönteminin etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Akran öğretimi uygulaması öncesinde, kontrol ve deney gruplarının Türkçe konuşma ve anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?
2. Deney grubunun uygulama öncesi ve uygulama sonrası Türkçe konuşma ve anlama düzeyi arasında anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?

3. Kontrol grubunun uygulama öncesi ve uygulama sonrası Türkçe konuşma ve anlama düzeyi arasında anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?
4. Akran öğretimi uygulaması sonrasında, deney ve kontrol gruplarının Türkçe konuşma ve anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Yabancı uyruklu (Suriyeli) öğrencilerin Türkçe öğrenimi sürecinde akran öğretiminin etkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan deneysel yönetime göre tasarlanmıştır. Deneysel araştırmalarda temel amaç, değişkenler arasında oluşturulan neden-sonuç ilişkisini test etmektir (Büyüköztürk vd., 2018). Bu çalışmada, yarı deneysel araştırma türlerinden biri olan ön test/son test eşitlenmemiş kontrol gruplu model kullanılmıştır. Bu model, özellikle uygulamaya katılacak olan bireyleri yansız olarak seçmenin oldukça zor olduğu eğitim araştırmalarında kullanılmaya en uygun modeldir (Baştürk, 2009). Bu modele göre, her iki gruba öncelikle ön test uygulanmaktadır. Daha sonra deney grubuna deneysel müdahalede bulunulurken, kontrol grubuna özel bir müdahalede bulunulmamaktadır. Uygulama yapıldıktan sonra ise her iki gruba da son test uygulanmaktadır (Özmen, 2016, s.57). Aşağıda bu modele ilişkin şematik gösterim verilmiştir.

Grup	Ön test	Uygulama	Son test
Deney Grubu	O _{1,1}	Akran Öğretimi	S _{1,2}
Kontrol Grubu	O _{2,1}		S _{2,2}

Örnekleme

Araştırmanın çalışma evrenini Gaziantep'in Nizip ilçesinde bulunan bir ilkokuldaki yabancı uyruklu (Suriyeli) öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, bu ilkokulun 1. (58 öğrenci) ve 2. sınıf (34 öğrenci) düzeyinde öğrenim gören 92 yabancı uyruklu öğrenciden (54 kız ve 38 erkek) oluşmaktadır. Deney grubunda 50 öğrenci (27 kız ve 23 erkek), kontrol grubunda ise 42 öğrenci (27 kız ve 15 erkek) bulunmaktadır.

Uygulama Süreci

Araştırmaya dâhil edilecek öğrencilerin belirlenmesi amacıyla öncelikle sınıf öğretmenleri ile görüşme yapılmıştır. Görüşme kapsamında öğretmenlerden, sınıflarında bulunan yabancı uyruklu (Suriyeli) öğrenciler içerisinde Türkçe konuşma ve anlama becerisi zayıf olan öğrencilerin tespitinin yapılması istenmiştir. Öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda, Türkçe konuşma ve anlama becerisinin zayıf olduğu düşünülen öğrenciler, araştırma kapsamına alınmaları amacıyla görüşme ve test sorularına tabi tutulmuştur. Bu öğrenciler ile okulda görevli olan tercüman eşliğinde birebir görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde öğrencilere, adı, soyadı, babasının adı, babasının mesleği, nerede ikamet ettiği, kaçınıcı sınıfa gittiği gibi soruların yanı sıra 15 görselden oluşan test de uygulanmıştır. Sorulara verilen cevaplar sonucu öğrenciler, Türkçe konuşma ve anlama düzeylerine göre araştırma kapsamına dâhil edilmiş veya edilmemiştir. Araştırma kapsamına dâhil edilen 92 öğrencinin yansız şekilde dağıtılması ile deney ve kontrol grupları oluşmuştur. Görüşmeler ve uygulanan test sonucu belirlenen öğrencilerden deney grubuna dâhil edilen 50 öğrenci sınıflarındaki Türk kökenli akranlarıyla eşleştirilmiştir. Öğrencilerin akranlarıyla eşleştirilmelelerinde; sınıf öğretmenin görüşü çerçevesinde öğrencilerin birbirleriyle anlaşabilmesi ve iletişim kurmakta zorlanmaması, eşleştirilecek Türk öğrencinin kendini açıkça ifade etme yeteneğine sahip olması ve eşleştirilen akranların ikamet adreslerinin yakın olması gibi durumlar göz önünde bulundurulmuştur.

Araştırma kapsamında Türk öğrencilerin Suriyeli akranlarına öğretmeleleri amacıyla her hafta 20 kelimedenden oluşan formlar hazırlanmıştır. Formlar hazırlanırken sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda 1. ve 2. sınıf Türkçe ders kitabında sıklıkla yer alan kelimeler göz önünde bulundurulmuştur. Aynı zamanda kelimelerin seçiminde; öğrencilerin yakın çevresinde karşılaşabilmesi, günlük yaşamda sık kullanılması ve telaffuzunun kolay olması gibi özellikler dikkate alınmıştır. İlk haftalarda verilen kelimelerin içerisine bilindiği varsayılan birkaç kelime koyulmuştur. Bu uygulamanın amacı, öğrencilerin Türkçe kelimeleri bildiğinin farkına varması ve çalışma kapsamında gerçekleştirilecek öğrenme öğretme sürecinde özgüvenin gelişmesi ve motivasyonunun güçlenmesinin sağlanmasıdır.

Araştırma kapsamında eşleştirilen Türk öğrencilere her hafta 20 kelimedenden oluşan formlar teslim edilmiştir. Formlar her öğrenciye birer adet teslim edilmiştir. Akran öğretiminin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için deney grubunda yer alan yabancı uyruklu öğrenciler ile Türk öğrenciler sınıflarında aynı sırada oturtulmuşlardır. Süreç kapsamında öğrencilerin ders dışı saatlerde birlikte zaman geçirmesi için ortam hazırlanarak öğrenme öğretme sürecinin gerçekleştirilmesi sağlanmıştır. Yani, 5 haftalık akran öğretimi uygulaması boyunca bu öğrencilerin, sınıf ve okul içerisinde birlikte zaman geçirmesi teşvik edilmiştir. Süreç boyunca sınıf öğretmenleri öğrencilere rehberlik etmiştir. Türk öğrenciler, öğretmekte zorlandıkları kelimelerle ilgili sınıf öğretmenlerinden yardım alarak sürece devam etmişlerdir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın amacına uygun şekilde veriler ön test, haftalık ve son test şeklinde toplanmıştır. Öncelikle uygulama sürecinin başında belirlenen yabancı uyruklu (Suriyeli) öğrencilere ön test yapılmış ve yapılan ön teste ait veriler araştırmacılar tarafından muhafaza edilmiştir. Uygulama süreci toplam 5 hafta sürmüştür. Her haftanın sonunda, belirlenen Türk öğrencilere teslim edilen 20 kelimelik formlarda yer alan sözcüklerden yabancı uyruklu öğrenciler sınav yapılarak ilerleme durumları izlenmiştir. 5 haftalık uygulama sürecinin sonunda yapılacak son test için de değerlendirme formu hazırlanmıştır. Bu değerlendirme formu, 5 hafta içerisinde verilen formlarda yer alan kelimelerden oluşan 30 soruluk bir formdur. Aynı zamanda, hazırlanan bu formların çalışmanın amacına ve öğrencilerin gelişim düzeylerine uygunluğunu belirlemek amacıyla 3 sınıf öğretmenin ve Türkçe eğitimi alanında çalışan 2 öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda bu formlara son şekli verilerek akran öğretimi uygulamasında kullanılmıştır. Bu kelimelerin öğrenilme durumunu ölçmek amacıyla iki yöntem uygulanmıştır.

1. Kelimeler değerlendirici tarafından söylenmiş ve sonrasında öğrencinin kelimenin karşılığı olduğunu düşündüğü görseli göstermesi/işaretlemesi istenmiştir.
2. Öğrencilerden, değerlendirici tarafından gösterilen görselin ne olduğunu söylemesi istenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler SPSS 22 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öncelikle deney ve kontrol gruplarına ait verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Elde edilen değerlerin -2 ile +2 arasında (George ve Mallery, 2003) yer aldığı dikkate alınarak normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Gruplara ait verilerin normal dağılım gösterdiği belirlendikten sonra, gruplar arasında karşılaştırma yapmak amacıyla t-testi uygulanmıştır. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel anlamlılık düzeyi olarak .05 değeri esas alınmıştır.

Bulgular

Bu çalışmada, yabancı uyruklu (Suriyeli) öğrencilerin Türkçe öğrenimi sürecinde akran öğretiminin etkisi incelenmektedir. Bu amaç doğrultusunda öncelikle deney ve kontrol gruplarının akran öğretimi uygulaması öncesinde Türkçe konuşma ve anlama düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarına ilişkin bağımsız t-testi sonucu

Grup	N	X	SS	sd	t	p
Deney	50	4.94	3.95	13.664	-0.287	0.779*
Kontrol	42	4.61	2.01			

*p>.05

Tablo 1’de deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test puanları üzerinde yapılan bağımsız gruplar için t-testi sonucu incelendiğinde aralarında anlamlı bir fark olmadığı [$t(13,664) = -0.287, p > .05$] tespit edilmiştir. Uygulanan ön test sonucuna göre deney grubu ortalama puanı ($X=4.94$) iken kontrol grubunun ortalama puanı ($X=4.61$) olarak ölçülmüştür. Bu bulgu ışığında, uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının Türkçe konuşma ve anlama düzeylerinin benzer olduğu sonucuna varılabilir.

Araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin akran öğretimi uygulaması öncesinde ve sonrasında Türkçe konuşma ve anlama düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Deney grubu ön test ve son test puanlarına ilişkin bağımlı t-testi sonucu

Grup	Ölçüm	N	X̄	SS	sd	t	p
Deney Grubu	Ön test	50	4.84	2.19	49	-10.632	0.000*
	Son test	50	11.30	5.09			

*p<.05

Tablo 2’de deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test ile son test puanları üzerinde yapılan bağımlı gruplar için t-testi sonucu incelendiğinde anlamlı bir fark olduğu [$t(49) = -10.632, p < .05$] tespit edilmiştir. Tespit edilen anlamlı farkın kaynağını belirlemek için aritmetik ortalamalara bakıldığında, son test ortalama puanının ($X = 11.30$) ön test ortalama puanına ($X = 4.84$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan kontrol grubu öğrencilerinin akran öğretimi uygulaması öncesinde ve sonrasında Türkçe konuşma ve anlama düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Kontrol grubu ön test ve son test puanlarına ilişkin bağımlı t-testi sonucu

Grup	Ölçüm	N	X̄	SS	sd	t	p
Kontrol Grubu	Ön test	42	4.61	3.95	12	-3.426	0.005*
	Son test	42	5.77	3.96			

*p<.05

Tablo 3’te kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ile son test puanları üzerinde yapılan bağımlı gruplar için t-testi sonucu incelendiğinde anlamlı bir fark olduğu [$t(12) = -3.426, p < .05$] tespit edilmiştir. Tespit edilen anlamlı farkın kaynağını belirlemek için aritmetik ortalamalara bakıldığında, son test ortalama puanının ($X = 5.77$) ön test ortalama puanına ($X = 4.61$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarının akran öğretimi uygulaması sonrasında Türkçe konuşma ve anlama düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarına ilişkin bağımsız t-testi sonucu

Grup	N	X̄	SS	sd	t	p
Deney	50	11.30	5.08	61	-3.635	0.001*
Kontrol	42	5.77	3.96			

*p<.05

Tablo 4’te deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test puanları üzerinde yapılan bağımsız gruplar için t-testi sonucu incelendiğinde deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu [$t(61) = -3.635, p < .05$] tespit edil-

miştir. Tespit edilen anlamlı farkın kaynağını belirlemek için aritmetik ortalamalara bakıldığında, deney grubunun son test ortalama puanının ($X=11.30$) kontrol grubunun son test ortalama puanına ($X=5.77$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadıkları topluma entegrasyonlarında içinde yaşadıkları toplumun dilini kullanmalarının önemi bu çalışmada öne çıkarılmıştır. Bu entegrasyon sürecinde ise yabancı uyruklu öğrencilerin dil öğrenmesinde akran öğretimi yönteminin etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın örnekleminde yer alan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test sonuçlarından bu öğrencilerin Türkçe konuşma ve anlama düzeylerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç, İslamoğlu ve Alniaçık (2016) tarafından ifade edilen deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesinde homojen olmaları gerekliliğini sağlamaktadır. Deney ve kontrol gruplarının Türkçe konuşma ve anlama seviyelerinin benzer olması grupların yapılacak çalışma için uygun olduklarını göstermektedir.

Araştırma kapsamında deney grubuna uygulanan dil öğreniminde akran öğretiminin etkililiğini belirleme noktasında, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere ilişkin son test puanları karşılaştırılmış ve deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu ışığında, akran öğretimi yönteminin dil öğreniminde etkili olduğu söylenebilir. Fuchs ve Fuchs (2005) tarafından yapılan çalışmada da mevcut araştırma bulgusunu destekler nitelikte, akran desteği alan öğrencilerin kelimeleri tanıma, akıcı okuma ve okuduklarını anlama becerilerinde kontrol grubundan daha başarılı oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Ünver ve Akbayrak da (2013) akran öğretimi ile öğrencilerin performansları arasında pozitif bir korelasyon olduğunu belirtmiştir. Tan (2019) tarafından yapılan çalışmada ise öğrencilerin akranlarından yeni kavramları öğrenebildiği ve bunun sonucunda akademik başarılarının arttığı tespit edilmiştir. Akran öğretimi; öğrenen akran grubunun derslerde öğrendikleri kelimeleri kullanma ve akranlarıyla iletişimlerini artırmakla beraber, mutluluk ve kendini iyi hissetme duygularını geliştirme (Türkmenoğlu, 2016), olumlu sosyal etkileşimi kazandırma (Güven ve Aydın, 2007), öğrencilerin okula bağlılığını ve okul sevgisini

artırma, öğrencilerin motivasyonlarını güçlendirme (Yeşiloğlu, Karaca ve Şimşek, 2017), öğrencilerin arkadaşları ile birlikte zaman geçirme, işbirliği fırsatı yaratma ve grup çalışmalarına teşvik etme (Ogelman ve Erten, 2013) gibi çeşitli açılardan oldukça önemlidir.

Araştırma kapsamında akran öğretiminin dil öğrenimi üzerinde olumlu etkisini gösteren diğer bir bulgu ise, deney grubu üzerinde yapılan ön test ve son test verilerine bağlı olarak elde edilmiştir. Deney grubu üzerinde yapılan analizler sonucunda, ön test ile son test ortalamaları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgu, akran öğretimi uygulamasının yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe konuşma ve anlama düzeylerine pozitif etki sağladığını göstermektedir. Bu bulguya dayanarak, öğrencilerin dil gelişiminin desteklenmesi ve geliştirilmesi amacıyla akran öğretimi yönteminin etkili bir şekilde kullanılabileceği söylenebilir. Türkmenoğlu ve Baştuğ'un (2017) yaptığı çalışmada akran öğretimi uygulaması sonucunda öğrenen akran grubunun okuduğunu anlama düzeylerinde artış olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Fuchs ve diğerleri (1997) tarafından yapılan çalışmada da akran öğretimi uygulanan ilköğretim öğrencilerinin hem okuduğunu anlama hem de akıcı okuma başarılarında önemli gelişmeler sağladığı bulunmuştur. Bahsi geçen çalışmalar ile mevcut araştırma bulgularının örtüştüğü görülmektedir.

Dil öğreniminde akran öğretiminin etkili bir yöntem olduğunu ispatlayan bir başka bulgu da kontrol grubunun ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasıyla elde edilmiştir. Kontrol grubu verileri üzerinde yapılan analizlerde, ön test ile son test ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ancak tespit edilen bu farkın deney grubunda elde edilen anlamlı farklılığa göre çok güçlü düzeyde olmadığı söylenebilir. Çünkü 5 haftalık uygulama sonucunda deney grubunun ön test ve son test puanlarının ortalamaları arasındaki fark olumlu yönde 6,46 düzeyinde iken; akran öğretiminin uygulanmadığı kontrol grubunun ön test ve son test puanlarının ortalamaları arasındaki fark ise olumlu yönde 1,15 düzeyindedir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Türkçe konuşma ve anlama düzeylerindeki düşük seviyeli gelişme, öğrencilerin sınıf veya okul içerisinde ya da okul dışındaki etkileşimleriyle ilişkilendirilebilir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Türkçeye maruz kalmalarından dolayı dil gelişimlerinin olması beklenen bir durumdur. Ancak yapılan bu araştırma öğrencilerin dil gelişimlerinin daha hızlı olabilmesi için öğrencilerin ders ortamı dışında da dile

maruz kalmaları amacıyla akran öğretimi yönteminin etkili bir şekilde kullanılabileceğini göstermektedir.

Bütün bu tartışmalar, akran öğretiminin dil öğrenimine pozitif etki eden bir uygulama olduğunu göstermektedir. Çalışma sonucunda deney grubunda yer alan öğrencilerin öğretmenlerinin teşviki ve yönlendirmesiyle kısa bir süre içerisinde Türkçe konuşma ve anlama düzeylerinde hızlı bir ilerleme kat ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Akran öğretimi uygulaması ile Türkçeyi daha iyi kullanabilir hale gelen öğrencilerde farklı etkilerin de ortaya çıkması beklenebilir. Bu öğrencilerin kendini ifade etme becerilerinin gelişmesi ile birlikte özgüvenlerinin artabileceği söylenebilir. Türkçe konuşma ve anlama düzeyleri gelişen öğrencilerin derslere aktif katılım sağlayacakları ve buna paralel olarak akademik başarılarının artacağı düşünülebilir. Diğer yandan akran öğretimi sürecinde yer alan öğrenciler arasında iletişim ve etkileşimin artması sonucunda yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal uyum süreçlerinde hızlanma ve okula bağlılıklarında gelişme gibi sonuçların ortaya çıkması olasıdır. Bu çerçevede;

- ✓ Yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu çeşitli sınıf düzeylerinde dil öğrenimini kolaylaştırmak ve hızlandırmak amacıyla akran öğretimi yöntemi uygulanabilir. Sosyal ve akademik etkileri göz önüne alındığında akran öğretimi yönteminin bütün sınıflarda uygulanması önerilebilir.
- ✓ Bu çalışma Türkiye'deki Suriyeli mülteci öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Benzer çalışmalar farklı milletlere mensup yabancı uyruklu öğrenciler üzerinde de yapılabilir

EXTENDED ABSTRACT

The Effect of Peer Teaching on the Turkish Learning Process of Foreign Students: An Experimental Study

*

Mevlüt Kara – Sevilay Şahin – Seyfettin Kapat
Gaziantep University, Ministry of National Education

The concept of migration dates back to ancient times and has been the case for different reasons throughout history. Apart from the requirements such as finding food and pasture in ancient times, migration has been based on the reasons such as sustaining people's lives, meeting their educational and economic needs with the industrial revolution and global wars. It is defined as the process of individuals or communities to move from one country to another, from one settlement to another, for economic, social and political reasons (Turkish Language Association [TDK], 2019). Turkey is among the mostly affected countries by the migration mobility due to adopting policies that embrace the victims of the crises in the region (Directorate General of Migration Management [GIGM], 2017).

The opposition movement, which started with the demonstrations on the 15th of March, 2011 in Syria and spread across the whole country in April 2011, turned into a civil war in a short time. Western countries did not accept the refugees who fled from their country's political impotence, living conditions, and oppressive regime due to high security policies after the September 11, 2001 (Danış, 2004). The civilians living in Syria have been forced to migrate to neighbouring countries such as Jordan, Egypt, Lebanon and Turkey. Turkey followed an 'Open Door' policy for Syrian asylum seekers and admitted all refugees without discrimination.

The wave of migration, which started in small groups, has become a mass migration over time. Due to the increasing number of refugees, all of them could not be placed in temporary accommodation centres and distributed to various provinces of the country. In this regard, as the substantial proportion of Syrian refugees migrated to Turkey consisted of school-age children, their training has been a major issue of top priority for Turkey. Syrian students who began to be educated in the schools (kindergartens,

elementary schools, secondary schools and high schools) within the scope of formal education in Turkey experienced the problem of understanding and speaking Turkish (Levent and Çayak, 2017; Şahin and Sumer, 2018; Sarıtaş, Şahin and Çatalbaş, 2016; Tamer, 2017; Taskin and Erdemli, 2018). One of the methods used to overcome this problem is peer teaching method, which is the main area of interest of this study.

Peer teaching is a term that refers to joint and cooperative teaching and learning strategy (Ünver and Akbayrak, 2013). While Topping (1996) defines peer teaching as “helping individuals who are in a similar social group to learn and teach each other without being professional teachers”, Ercan and Yıldırım Orhan (2016) indicated that peer teaching is social learning emerging from the interactions and imitation of peers with each other. Therefore, it can be claimed that peer teaching is the assistance process of the students with high level of knowledge and skills for those who are not yet able to learn under the guidance of teachers. Peer teaching has various benefits such as creating interaction among students, improving academic achievement, developing positive attitudes towards the lessons (Yıldırım and Canpolat, 2019), increasing student satisfaction and motivation (Field, Burke, McAllister and Lyold, 2004). Tekin İftar (2003), who examined various studies on peer teaching, concluded that this method can be used in teaching both academic and social skills and can develop a positive interaction between the students (parties). Peer teaching is essential in terms of the capability of every student to progress at their own pace, to take immediate feedback during the process, to consider cognitive and affective readiness, and to ensure cohesion among students.

It has been revealed by various researchers (Ağcadağ Çelik, 2019; Biçer and Alan, 2017; Bulut, Soysal and Gülçiçek, 2018; Güngör and Şenel, 2018; Güven and İşleyen, 2018; Levent and Çayak, 2017; Karaağaç and Güvenç, 2019; Tamer, 2017;) that the students who migrated to Turkey had trouble in speaking and comprehension skills rather than reading and writing in the process of language education. Considering that foreign students who have such problems try to communicate with their Turkish-speaking peers and learn Turkish faster through it (Sarıtaş, Şahin and Çatalbaş, 2016), the effect of peer teaching method on the troubling students with the skills of speaking and comprehension in Turkish was investigated in this study. It can be asserted that the prospective research results will exclusively contribute to

the teachers who have foreign students in their classes as an alternative method in teaching Turkish. It is possible to say that the inability to reach a similar study in the relevant literature demonstrates the originality of this study.

This study, which aimed to examine the effect of peer teaching on the Turkish learning process of foreign students (Syrian), is designed according to the experimental method which is among the quantitative research methodology. Nonrandomized control group pre-test/post-test model, one of the semi-experimental research designs, was used in this study. The universe of the study consisted of the foreign students (Syrian) in primary schools in Turkey. The research sample included 92 students (54 girls and 38 boys) studying at the 1st and 2nd grades of a primary school with a high number of foreign students (Syrian) in Nizip district of Gaziantep province. The experimental and control groups were formed through the neutral distribution of 92 participating students. Within the scope of the research, a list consisting of 20 words were arranged for Turkish students to teach their Syrian peers on a weekly basis. Within the scope of the study, the lists of 20 words were submitted to the Turkish students every week. The wordlists were delivered to each student one by one. During the intervention procedure, the educational process was realized through an environment for the students to spend time outside class hours. The research data were collected as pre-test, on a weekly basis and post-test in accordance with the purpose of the study. The obtained data were analysed using SPSS 22 software package. Firstly, it was examined whether the data of the experimental and control groups distributed normally. After determining that the data of the two groups showed normal distribution, t-test was used to compare the groups. The statistical significance level of .05 was adopted for the difference between the mean scores of the two groups.

The importance of using the local language for foreign students' integration into the society they live in was emphasized in this study. During this process of integration, it was revealed that peer teaching method was effective in foreign students' learning language. It was determined that there was no significant difference between the level of speaking and understanding in Turkish based on the pre-test results of the experimental and control group students. Within the scope of the study, the post-test scores of the students in the experimental and control groups were compared and a sig-

nificant difference was found in favour of the experimental group which included peer teaching in the process of language learning. In light of this finding, it can be claimed that peer teaching method is effective in language teaching. Another finding of the study indicating the positive effect of peer teaching on language learning was based on the pre-test and post-test data of the experimental group. As a result of the analyses for the experimental group, it was established that there was a significant difference between the pre-test and post-test mean scores in favour of the latter. This finding shows that peer teaching practice has a positive effect on the foreign students' level of speaking and understanding Turkish. All these suggest that peer teaching is an implementation that contributes to language learning. As a result of the study, it was concluded that the students in the experimental group made a rapid progress for the levels of speaking and understanding in Turkish in a short period of time with the encouragement and guidance of their teachers.

Kaynakça / References

- Agcadağ Çelik, İ. (2019). Sınıf öğretmenleri gözünden Suriyeli mülteci çocuklar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(66), 662-680.
- Baştürk, R. (2009). Deneme modelleri. A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 29-54). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Biçer, N. ve Alan, Y. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyelilerin ihtiyaçlarına yönelik bir eylem araştırması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(3), 862-878.
- Bulut, S., Soysal, Ö. K. ve Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(2), 1210-1238.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E. ve Akgün, Ö. E. Karadeniz Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Danış, A. D. (2004). Yeni göç hareketleri ve Türkiye. *Birikim Dergisi*, 184-185, 216-224.
- Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Temel eğitim politikaları*. İstanbul: SETA Yayınları.
- Ercan, H. ve Yıldırım Orhan, Ş. (2016). Bireysel çalgı ve öğretimi dersinde akran öğretime dayalı öğrenme öğretme yaklaşımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(İpekyolu Özel Sayısı), 2269-2281.

- Ergün, H. B. (2017). *Zorunlu göç etmiş etnik gruplara mensup yetişkin bireylerde agresyon eğilimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Field, M., Burke, J. M., McAllister, D. ve Lloyd, D. M. (2007). Peer-assisted learning: a novel approach to clinical skills learning for medical students. *Medical Education*, 41(4), 411-418.
- Fuchs, D. ve Fuchs, L.S. (2005). Peer-assisted. learning strategies: Promoting World recognition, fluency, and reading comprehension in young children. *The Journal of Special Education*, 39(1), 34-44.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G., ve Simmons, D.C. (1997). Peer-assisted learning strategies: Making classroom more responsive to diversity. *American Educational Research Journal*, 34(1), 174-206.
- George, D. ve Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference* (4 th Ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2017). 2016 Türkiye göç raporu. https://www.asylumineurope.org/sites/default/files/resources/2016_goc_rapor_u_pdf adresinden erişilmiştir.
- Güngör, F. ve Şenel, E. A. (2018). Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim-öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 124-173.
- Güven, S. ve İşleyen, H. (2018). Sınıf yönetiminde iletişim, iletişim engelleri ve Suriyeli öğrenciler. *Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(23), 1293-1308.
- Güven, Y. ve Aydın, A. (2007). Özel gereksinimli çocuklar için akran öğretimine ilişkin ilköğretim öğretmenlerinin görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 415-432.
- İslamoğlu, A. H. ve Alnaçık, Ü. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Karaağaç, F. C. ve Güvenç, H. (2019). Resmi ilkokullara devam eden Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sorunları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 530-568.
- Levent, F. ve Çayak, S. (2017). Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin eğitime yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14-1(27), 21-46.
- Mercan Uzun, E. ve Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.

- Ogelman, H. G. ve Erten H. (2013). 5-6 yaş çocuklarının akran ilişkileri ve sosyal konularının okula uyum düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisi (Boylamsal çalışma). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 153-163.
- Özmen, H. (2016). DeneySEL araştırma yöntemi. Metin, M. (Ed.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 47-76). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Pryor, B.C. (2001) New immigrants and refugees in American schools: Multiple voices. *Childhood Education*, 77(5) 275-283.
- Sahin, S. ve Sümer, S. (2018). The problems experienced in the integration process of Syrian students into the Turkish Education System. *Universal Journal of Educational Research*, 6(5), 909-918.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 208-229.
- Somuncu, B. (2006). *Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne tam üyelik sürecinde uluslararası göç politikası*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Sültükçü, Y. ve Savaş, O. (2018). PICTES Türkçe dil yeterliklerine yönelik program ve ölçek geliştirme çalışmayı raporunun değerlendirilmesi. *Erciyes Journal of Education*, 2(2), 59-74. doi: 10.32433/eje.440480
- Şahin, F. ve Şener, Ö. (2019). Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim süreçlerindeki dil ve iletişim sorunları: İstanbul Fatih örneği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(9), 66-85.
- Takır, A. ve Özerem, A. (2019). Göçle gelen yabancı uyruklu öğrencilerin okul ortamında karşılaştıkları sorunlar. *Folklor/edebiyat Dergisi*, 25(97-1), 659-678.
- Tamer, M. G. (2017). Geçici koruma kapsamındaki Suriyeli çocukların Trabzon devlet okullarındaki durumu. *Göç Dergisi (GD)*, 4(2), 119-152.
- Tan, E. (2019). *Ortaöğretim 7.sınıf ışık konularında akran öğretiminin uygulanması*.Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Taskin, P. ve Erdemli, O. (2018). Education for Syrian refugees: Problems faced by teachers in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18(75), 155-178.
- Tekin İftar, E. (2003). Effectiveness of peer delivered simultaneous prompting on teaching community signs to students with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(1), 77-94.
- Topping, K. J. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature. *Higher Education*, 32(3), 321-345.
- Türk Dil Kurumu. (2019). *Güncel Türkçe Sözlük*.

- Türkmenoğlu, M. (2016). *İlkokulda akran öğretimi aracılığıyla okuma güçlüğünün giderilmesi*.Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Türkmenoğlu, M. ve Baştuğ, M. (2017). İlkokulda akran öğretimi aracılığıyla okuma güçlüğünün giderilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 36-66.
- Ünver, V. ve Akbayrak, N. (2013). Hemşirelik eğitiminde akran eğitim modeli. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(4), 214-217.
- Yeşiloğlu, Ö., Karaca, S. ve Şimşek, Ö. (2017). Akran öğretimi yönteminin ortaokul öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki başarıya etkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(41), 309-320.
- Yıldırım, T. ve Canpolat, N. (2019). Lise düzeyinde çözeltiler konusunun öğretiminde akran öğretimi yönteminin etkililiğinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(199), 127-147.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Kara, M., Şahin, S. ve Kapat, S. (2020). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde akran öğretiminin etkisi: Deneysel bir çalışma. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(Eğitim ve Toplum Özel Sayısı), 5974-5994. DOI: 10.26466/opus.730411

Akılcı ve Sezgisel Karar Verme Stilleri Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması

DOI: 10.26466/opus.720827

*

Yakup Ime* – Makbule Kalı Soyer**– Muhammet Şerif Keskinoglu***

*Uzm. Psikolojik Danışman, MEB

E-Posta: imeyakup@gmail.com

ORCID: [0000-0001-6818-8044](https://orcid.org/0000-0001-6818-8044)

**Dr. Öğretim Üyesi, Marmara Üniversitesi

E-Posta: makbulesoyer@marmara.edu.tr

ORCID: [0000-0002-9031-5721](https://orcid.org/0000-0002-9031-5721)

*** Uzm. Psikolog, MEB

E-Posta: serifbey@gmail.com

ORCID: [0000-0003-1840-2406](https://orcid.org/0000-0003-1840-2406)

Öz

Bu araştırmada rasyonel ve sezgisel karar verme biçimleri ölçeğini Türkçe'ye uyarlayıp, güvenilirliğini ve geçerliliğini incelemek amaçlanmıştır. Veriler, 357 kadın ve 383 erkek olmak üzere toplam 740 üniversite öğrencisi grubundan toplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ile ölçeğin psikometrik özellikleri Mplus Programında incelenmiştir. Akılcı ve sezgisel karar verme ölçeği ile karar verme stilleri ölçeği arasındaki ilişki ölçüt geçerliliği kapsamında incelenmiştir. Ölçeğin ölçüt ile ilgili geçerliliği, iç tutarlılığı ve test-tekrar test güvenilirliği SPSS programında hesaplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, akılcı ve sezgisel karar stilleri ölçeğinin iki faktörlü yapısının doğrulandığını göstermiştir. Ölçüt geçerlik kapsamında rasyonel ve sezgisel karar biçimleri ölçeği ile karar verme biçimleri alt ölçekleri arasında pozitif korelasyonlar bulunmuştur. Toplam ölçek için Cronbach'ın alfa değeri .80'dir. Alt ölçek boyutları için, akılcı karar verme için 0,90 ve sezgisel karar verme için 0,85 olduğu görülmüştür. Ölçeğin bütünü için test-tekrar test korelasyon değeri .86 şeklinde bulunmuştur. Araştırma bulguları, akılcı ve sezgisel karar verme ölçeğinin Türkiye'deki üniversite öğrencileri ile psikometrik uyumluluğa sahip olduğunu ve yapılacak bilimsel çalışmalarda kullanılabileceğini göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: karar verme, akılcı, sezgisel, ölçek uyarlama

Adaptation of Rational and Intuitive Decision Making Styles Scale to Turkish

Abstract

This research was designed to adapt the rational and intuitive decision styles scale into Turkish and to evaluate its reliability and validity. Research sample of the research consisting of 740 university students. Participants are 357 women and 383 men. CFA was used to test the psychometric properties of the scale in the Mplus Program. The relationship between rational and intuitive decision-making scale and decision-making styles scale was examined within the context of criterion validity. The criterion validity, internal coherency and test-retest reliability was calculated in the SPSS program. According to results, structure of the the rational and intuitive decision styles has been validated. For the criterion validity, positive correlations were found between the rational and intuitive decision styles scale and decision-making styles subscales. Cronbach's alpha was .80 for the total scale. For subscales dimensions, it was found to be .90 for rational decision making and .85 for intuitive decision making. The test-retest correlation coefficient was .86. This research showed that rational and intuitive decision-making scale has great psychometric compatibility with university students in Turkey, and it could be used in studies with university students.

Keywords: *decision making, rational, intuitive, scale adaptation*

Giriş

Hayat sayısız kararları içerir ancak bireyin karar vermesi basit bir süreç değildir. Zaman zaman bireyler kararın hatalı bir mantığa dayandığını bilse bile uygun olmayan bir seçim yapmak zorunda kalabilir. Esasen bu durum birçok bireyin karar verirken farklı zihinsel süreçleri kullanmasından kaynaklanabilir. Nitekim Philips, Fletcher, Marks ve Hine (2016) bu durumu ikili süreç biliş kuramı temelinde, iki farklı bilgi işleme türüne bağlamaktadır. Birincisi otomatik ve hızlı işleyen, çalışan hafızayı kullanmayı gerektirmeyen sezgisel işlem sürecidir. İkincisi ise nispeten daha yavaş, çaba gerektiren, analitik, kural tabanlı ve çalışma belleği gerektiren analitik ve akılcı işlem sürecidir. Bu bilgilerden de anlaşılacağı üzere karar verme, bilgi toplama ve işleme, problem çözme, yargılama, hafıza ve öğrenme gibi birçok bilişsel süreci içerir.

Karar verme, bir kişinin amacına ulaşma aşamasındayken farklı alternatifler arasında seçim yapma süreci olarak tanımlanmaktadır (Miller ve Byernes,2001). Bireyler karar verirken farklı karar verme stillerini kullanırlar. Bu farklı karar verme stilleri sayesinde, bir kişinin görünüşte aynı durumlarla karşılaşırken neden bu kadar farklı karar süreçlerini kullandığını anlayabiliriz (Nutt,1990).Karar verme biçimlerinin kişiden kişiye değişiklik gösterdiği, bazı bireylerin uzun düşünceler sonucu, bazılarının ise daha hızlı izlenimlerine göre karar aldıkları belirtilmektedir. Uzun düşünceler sonucu karar alan bireyler karar vermeye bilişsel ve sistematik yaklaşırken, sezgisel karar alan bireyler daha duygusal ve sistematik olmayan bir yaklaşım benimsemektedir. Araştırmacılar karar vermenin bireyin kişilik özelliklerine, görev ve çevresel faktörlere göre değiştiğini ifade etmektedir (Hunt, Krzystofiak, Meindl ve Yousry, 1989).

Karar verme stillerinin çeşitleri hakkında çeşitli öneriler sunulmaktadır. Literatürde çokça kullanılan Harren modeline göre üç farklı karar verme stili vardır. Bunlar rasyonel (rasyonelite kullanarak karar verme), bağımlı (başkalarının görüşü ile karar verme) ve sezgisel (duygu ve duygulara dayalı kararlar almak) karar verme stilleridir (Baiocco, Laghi ve D'Alessio, 2009).Diğer yandan, Scott ve Bruce (1995) dört farklı karar verme stiline olduğunu belirtmektedir. Birincisi bireyin karar verirken tüm alternatifleri dikkatlice değerlendirdiği rasyonel karar verme stili, ikincisi his ve sezgilere dayanan sezgisel karar verme, üçüncüsü bireyin diğerlerinin öneri ve öğüt-

lerine açık şekilde olduğu bağımlı karar verme, sonuncusu ise karar vermekten kaçınan kaçınan karar verme stilidir. Bu doğrultuda karar verme stilleri ile ilgili çalışmalar incelendiğinde genel olarak sezgisel, deneyimsel, mantıklı, akılcı, analitik, kaçınan ve erteleyen gibi karar verme stillerinin birçok çalışmada ortak olduğu görülmektedir.

Bireyler zaman zaman karar verme stilleri kullanıyor olsalar da genel olarak baskın bir karar verme stiline sahiptirler (Driver, Brousseau ve Hunsaker, 1990). Bireylerin kullanmış olduğu karar verme stilleri insan zihninin karar verirken nasıl işlediğini anlamak için bir araçtır (Rowe ve Davis, 1996). Rowe ve Mason (1987) bu durumu karar verme stilleri bireyin karar aşamasındaki bilgiyi kullanma biçimidir şeklinde ifade etmektedir. Bireyin karar verme süreçlerinde bilgiyi kullanma biçimlerinin farklı olabileceği sonucundan hareketle karar verme stillerinin kavramlaştırılması ile çeşitli çalışmalar yapılmaktadır (Kinicki ve Williams, 2013). Ancak, tüm yapılan çalışmalara rağmen evrensel olarak karar verme stilleri çeşitliliği konusunda fikir birliğine varılmamıştır. Buna bağlı olarak da karar verme biçimlerini ölçmeye yönelik çeşitli ölçüm araçları geliştirilmiştir (Leykin ve DeRubeis, 2010).

Gerçekte, karar stilleri etkili karar vermenin belkemiğini oluşturur (Rowe ve Boulgarides, 1992). Bu bağlamda karar verme stilleri giderek artan ilgiyle beraber dünya ve Türkiye üzerinde birçok araştırmacının ilgisini çekmektedir (Wood ve Highhouse, 2014; Taşdelen, 2001). Artan bu ilgiye rağmen birçok araştırmacı tarafından karar verme stillerinin psikometrik olarak incelemesini sağlayan ölçekler gerek yeterli teorik altyapıya dayanmaması gerekse yapı geçerliliklerinin yetersizlikleri nedeniyle eleştirilmektedir (Mohammed ve Schwall, 2009; Spicer ve Sadler-Smith, 2005). Bu eleştirilerden hareketle Hamilton, Shih ve Mohammed (2016) karar verme stilleri üzerine daha sistematik ve eleştirileri de göz önünde bulundurarak yeni bir ölçüm aracı geliştirmişlerdir. Bu ölçüm aracı karar verme stillerini akılcı ve sezgisel olarak ele almaktadır. Akılcı karar verme stili, kapsamlı bir araştırma, tüm seçeneklerin ve muhtemel alternatiflerin sistematik olarak değerlendirilmesidir. Diğer taraftan sezgisel karar verme stili ise öncelikle önseziyle ve duygulara dayanan hızlı bir karar verme sürecinin kullanılmasını ifade eder (Scott ve Bruce, 1995). Türkiye’de ise alan yazın incelendiğinde karar verme stillerini ölçmeye yönelik olarak çeşitli ölçeklerin var olduğu görülmektedir (Çolakkadıoğlu, 2012; Taşdelen, 2001). Ancak Hamilton ve diğ. (2016) tara-

fından karar verme stilleri ile ilgili olarak kapsamlı bir incelemenin ardından akılı ve sezgisel karar verme temel ikili bilgi işleme sistemine uygun olarak, gerek psikometrik özellikleri açısından iyi uyum değerlerine sahip gerekse kısa ve uygulanabilir bir ölçüm aracı geliştirmişlerdir. Dolayısıyla geliştirilen ölçüm aracı hem uygulanabilirlik açısından kolay hem de psikometrik açıdan iyi uyum değerlerine sahiptir. Dolayısıyla karar verme stilleri alanındaki ölçme araçlarına zenginlik kazandırması açısından güncel bir ölçeğin literatüre kazandırılmasının bu alandaki bilimsel çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada Hamilton ve diğ. (2016) tarafından geliştirilen akılı ve sezgisel karar verme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada rasyonel ve sezgisel karar verme ölçeğini Türkçeye uyarlayıp, güvenilirliğini ve geçerliliğini incelemek hedeflenmiştir. Bu bağlamda tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi, belirli bir örneklemden anketler vasıtasıyla bilgi toplamak amacıyla yapılan nicel bir araştırma yöntemidir (Lavrakas, 2008).

Eren ve Örneklem

Bu araştırmaya dört farklı gruptan toplam 740 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmaya ilk olarak dil geçerliği çalışması için 2019-2020 akademik yılı güz döneminde İngilizce ve Türkçeye iyi derecede hakim üniversiteye devam etmekte olan 26 kadın, 20 erkek olmak üzere toplam 46 üniversite öğrencisi katılmıştır (%56.5 kadın,% 43.5 Erkek, yaş \bar{X} =21.08, S_s =1.20) . DFA ve güvenilirlik çalışması için yine aynı akademik yıl içerisinde öğrenim görmekte olan 197 kadın ve 222 erkekten oluşan toplam 419 üniversite öğrencisi katılım göstermiştir (% 47.8 kadın, % 52.2 Erkek, \bar{X} =21.21 yaş S_s =3.99). Ölçüt bağlantı geçerlik çalışması için araştırmaya yine aynı akademik dönem içerisinde 99 kadın ve 118 erkekten oluşan toplam 217 üniversite öğrencisi katılım göstermiştir (%45.6 kadın, % 54.4 Erkek, \bar{X} =20.94 yaş S_s =3.74).Test tekrar-test güvenilirlik çalışması için ise yine aynı akademik

dönem içerisinde 35 kadın 23 erkek toplam 58 üniversite öğrencisi katılmıştır (% 60.3 kız, % 39.7 Erkek, \bar{X} =21.10 yaş Ss=1.20).

Veri Toplama Araçları

Akılcı ve Sezgisel Karar Verme Ölçeği: Ölçek Hamilton ve diğ. (2018) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin ilk geliştirme aşamasında oluşturulan 24 madde, hesaplanan psikometrik ölçümler sonucunda 10 maddelik, iki alt boyutlu bir yapı elde edilmiştir. Ölçeğin ilk alt boyutu olan akılcı karar verme ilk beş maddeden, sezgisel karar verme ise sonraki beş maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5'li likert yapıdan oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması orijinal halinde olduğu gibi üniversite öğrencileri örneklemeden gerçekleştirilmiştir. Uyarlama çalışmasına toplamda 740 üniversite öğrencisi katılmıştır. Yapı geçerliğini belirlemek amacıyla DFA yapılmış ve orijinal yapıdaki alt boyutlarını oluşturan ikili yapının doğrulandığı görülmüştür. İki boyut ile temsil edilen modelin uyum değerlerinin kabul edilebilir değerler olduğu bulunmuştur ($\chi^2/df=2.57$, CFI=.98, TLI=.97, SRMR=.06, RMSEA=.06). Ölçüt bağlantı geçerlik çalışması sonucu akılcı ve sezgisel karar verme ölçeği ile karar verme stilleri ölçeği alt ölçekleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin varlığı bulunmuştur. Cronbachalpha değeri ölçeğin bütünü için .80, alt ölçekler olan akılcı karar verme için .90, sezgisel karar verme için .85 olarak hesaplanmıştır. Test-tekrar test korelasyon katsayısı ise .86 olarak hesaplanmıştır.

Karar Verme Stilleri Ölçeği: Akılcı ve sezgisel karar verme stilleri ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması aşamasında ölçüt geçerliği çalışması için Karar Verme Stilleri Ölçeği kullanmıştır. Scott ve Bruce (1995) tarafından geliştirilen ölçek Taşdelen (2001) vasıtasıyla Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, rasyonel, sezgisel, bağımlı, kendiliğinden anlık ve kaçınan karar verme stilleri olmak üzere beş alt ölçek ve 25 maddeden meydana gelmektedir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması için yapılan çalışmada orijinal halindeki beş alt boyut doğrulanmıştır. Güvenirlik çalışmasında ise ölçeğin alt boyutları için cronbach alpha katsayısı .76 ile .79 arasında değişiklik gösterdiği, tümü için ise .74 olarak belirtilmektedir (Taşdelen, 2001).

Ölçeğin Türkçe Uyarlanması Kapsamında Yapılan İşlemler

Akılı ve sezgisel karar verme stilleri ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışması için öncelikle ölçeğin orijinal hali İngilizce ve Türkçe dillerine hakim 6 uzman tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Bu noktada çeviri uzmanlarından gelen çevirilerin farklılık gösterdiği noktalar, anlam ve kültüre uygunluk açısından göz önünde bulundurulmuştur (Şeker ve Gençdoğan, 2014). Elde edilen Türkçe form 5 uzman tarafından tekrar İngilizceye tercüme edilmiştir. Daha sonra orijinal ilk form ile elde edilen ikinci form arasındaki tutarlılık incelenmiştir. Elde edilen yeni ölçeğin anlam ve dilbilgisi yönünden orijinal ölçekten farklı olmadığı görülmüştür.

Katılımcılara bilgilendirilmiş onam yapıldıktan sonra veri toplama araçları yüz yüze uygulanmıştır. Verilerin analizi için, dil geçerliği, ölçüt bağlantı geçerliği, iç tutarlık güvenilirliği, test tekrar test ve doğrulayıcı faktör analizi yöntemleri yapılmıştır. Ölçek uyarlama araştırmaları için orijinal araştırmadaki ölçeğin hedeflenen kültüre psikometrik açıdan uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla DFA yönteminin kullanılması belirtilmektedir (Sireci, Patsula, Hambleton, 2005). Bu nedenle bu çalışmada da doğrulayıcı faktör analizi yöntemi tercih edilmiştir. Gizil değişkenler ile kuramların test edilmesi amacıyla üst düzey araştırmalarda doğrulayıcı faktör analizi yöntemi kullanılır (Tabachnick ve Fidell, 2001). Doğrulayıcı faktör analizinde daha önceden belirlenen bir kuramsal yapı doğrultusunda geliştirilen ölçme aracına dayanarak, hedef yapının doğrulanıp doğrulanmadığı değerlendirilir (Maruyama, 1998). Elde edilen verilerin analizlerinden önce verilerin eksik olup olmadığı ve normal dağılıp dağılmadığı test edilmiştir. Verilerin tam olduğu ve normal dağılım gösterdiği görülmüştür. DFA hesaplamaları için M.Plus programının 6.1 versiyonu kullanılmıştır.

Bulgular

Dil geçerliği

İngilizce ve Türkçe dilleri iyi derecede olan 46 üniversite öğrencisine ölçeğin orijinal formları ile yedi gün arayla uygulanan Türkçe form toplam puanları arasındaki korelasyon değerleri Tablo 1’de, ölçek maddelerinin korelasyon değerleri Tablo 2’de ve ilişkili grup t-testi bulguları ise Tablo 3’te verilmektedir.

Tablo 1. Orijinal form ile Türkçe form arasındaki ilişkiyi gösteren pearson korelasyon bulguları

	N	\bar{X}	Ss	R
Türkçe form	46	34.19	4.40	.90**
İngilizce form	46	34.26	4.21	

**p < .01

Tablo 1’den de anlaşıldığı üzere İngilizce form ile Türkçe form puanları arasındaki korelasyon değeri $r=.90$ ($p<.01$) şeklinde elde edilmiştir. Ölçeğin alt boyutarına ilişkin ise: akılcı karar verme alt boyutu için $r=.88$, sezgisel karar verme alt boyutu için $r=.94$ olarak bulunmuştur. Bu analiz bulgularına dayanarak ölçeğin Türkçe formunun, orjinal formuna denk olduğu ifade edilebilir.

Tablo 2. Türkçe ve İngilizce formlar arasındaki ilişkiye yönelik pearson momentler çarpımı korelasyon değerleri

	N	r	p
Tr 01 & İng 01	46	.72	.001
Tr 02 & İng 02	46	.87	.001
Tr 03 & İng 03	46	.75	.001
Tr 04 & İng 04	46	.83	.001
Tr 05 & İng 05	46	.59	.001
Tr 06 & İng 06	46	.86	.001
Tr 07 & İng 07	46	.92	.001
Tr 08 & İng 08	46	.89	.001
Tr 09 & İng 09	46	.76	.001
Tr 10 & İng 10	46	.70	.001

Tablo 2’den de anlaşıldığı gibi maddelerin bütünü için İngilizce ve Türkçe formları arasındaki korelasyon değerlerinin yüksek düzeyde ve anlamlı olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Dil geçerlik için ilişkili grup t-testi bulguları

		\bar{X}	Ss	t	p
1	Tr1	4.23	.79	1.55	.12
	İng1	4.08	.96		
2	Tr 2	4.04	.66	1.35	.18
	İng 2	3.97	.64		
3	Tr 3	4.26	.53	.70	.48
	İng 3	4.21	.62		
4	Tr4	3.65	.79	-.62	.53
	İng 4	3.69	.83		
5	Tr 5	2.76	.87	-.38	.69
	İng 5	2.80	.80		
6	Tr 6	3.21	1.0	-.82	.41
	İng 6	3.28	.91		

7	Tr7	2.97	.93	-1.13	.26
	İng7	3.04	.98		
8	Tr8	2.93	1.1	-1.15	.25
	İng8	3.02	.90		
9	Tr9	3.34	.89	.72	.47
	İng9	3.28	.88		
10	Tr10	2.76	.87	-.89	.37
	İng10	2.84	.84		

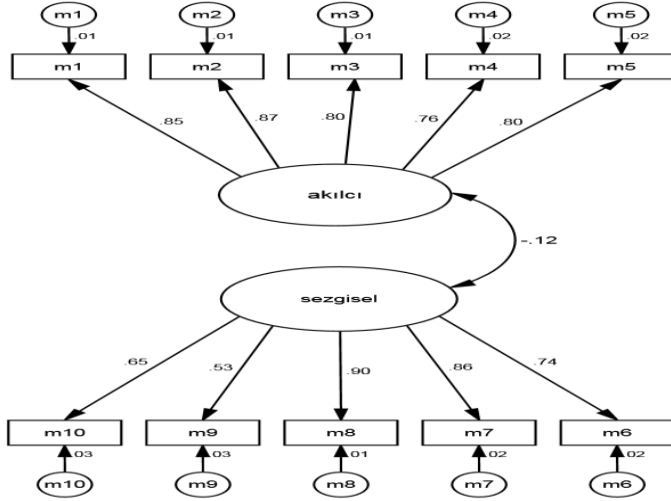
Tablo 3'te görüldüğü üzere akılcı ve sezgisel karar verme ölçeğinin Türkçe formunun, İngilizce formuna denk olduğu, elde edilen ilişkili grup t-testi bulgularının gösterdiği üzere aralarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı hesaplanmıştır ($p > .05$). Bu bağlamda ölçeğin tüm maddelerinin dil eşdeğerliğine sahip olduğu ifade edilebilir. Tüm bu sonuçlar ışığında ölçeğin Türkçe formunun orijinal formu ile denk olduğu sonucu elde edilmiştir.

Yapı Geçerliliği

Akılcı ve Sezgisel Karar Verme Ölçeği'nin Türkiye'deki üniversite öğrencilerinden oluşan örnekleme doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek için DFA yöntemi analizleri hesaplanmıştır. Buna göre DFA sonucu birincil olarak Ki kare değerinin serbestlik derecesine bölünmesiyle değerlendirilmiştir. Elde edilen oranın beşten küçük olması gerekmektedir (Kline, 2005). Mevcut araştırmada bu değer ($74.59/29$) 2,57 olduğu görülmüştür. Tabachnick ve Fidell (2001) tarafından modelin uyum iyiliği değerlerinin CFI, GFI, TLI ve IFI için uyum indekslerinin .90 ve üzerinde, RMSEA ve SRMR için de .08 veya daha küçük olması gerekliliği ifade edilmektedir. Bu doğrultuda elde edilen modelin iyi uyum değerlerine sahip olduğu hesaplanmıştır. Ölçeğe yönelik uyum değerleri Tablo 4'te, maddelere ait faktör yükleri ise Şekil-1'de verilmektedir.

Tablo 4. Akılcı ve Sezgisel Karar verme ölçeğinin uyum iyiliğine yönelik değerleri

Model	χ^2	df	TLI	RMSEA	SRMR	CFI
Türkçe form	74.59	29	.97	.06	.03	.98



Şekil 1. Akılcı ve Sezgisel Karar Verme Ölçeği'ne ilişkin faktör değerleri

Şekil 1'den de anlaşılacağı gibi ölçek maddelerinin faktör yükleri .53 ile .90 değerleri arasında değişim göstermektedir. Modelin uyum indeksleri incelendiğinde ölçeğin iki boyutlu modelinin uyum değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu saptanmıştır ($\chi^2=74.59$, $df=29$, $p<.001$; CFI=.98; TLI=.97; SRMR=.06; RMSEA=.06).

Ölçüt Bağlantı Geçerlik

Akılcı ve Sezgisel Karar Verme Ölçeği'nin ölçüt bağlantı geçerliliği için Taşdelen (2001) tarafından Türkçeye uyarlanan karar verme stilleri ölçeği ile arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu iki ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon değerleri ve tanımlayıcı istatistiklerini belirten bulgular Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5. Akılcı ve Sezgisel Karar Verme ile Karar verme stilleri arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon değerleri

Değişkenler	1	2	3	4
1. Akılcı karar verme	1	.08	.78**	.04
2. Sezgisel karar verme		1	-.02	.59**
3. Rasyonel karar verme			1	.06
4. Sezgisel karar verme				1
Ortalama (\bar{X})	18.05	15.23	18.05	16.29
Standart Sapma (SS)	3.36	3.39	2.85	3.09

Tablo 5'te görüldüğü üzere akılcı ve sezgisel karar verme ölçeğinin alt boyutları olan akılcı karar verme ile karar verme stilleri ölçeğinin alt boyutu rasyonel karar verme puanları arasında (.78) pozitif ilişki bulunmuştur. Yine, akılcı ve sezgisel karar verme ölçeğinin alt boyutu olan sezgisel karar verme ile karar verme stilleri ölçeğinin alt boyutu olan sezgisel karar verme puanları arasında (.59) pozitif ilişki bulunmuştur.

Güvenirlilik Çalışması

Yapılan güvenirlik çalışmasında akılcı ve sezgisel karar verme ölçeğinin geneli için Cronbach Alpha değeri. 80 olarak saptanmıştır. Diğer yandan ölçeğin alt boyutları akılcı karar verme için. 90 ve sezgisel karar verme için ise .85 olarak bulunmuştur. Akılcı ve sezgisel karar verme ölçeğinin test-tekrar test çalışması 2 hafta aralıklı bir süre ile 58 katılımcıya uygulanarak bulunmuştur. Buna göre göre ölçeğin toplam test-tekrar test korelasyon değeri .86 olarak bulunmuştur. Akılcı karar verme için .84 sezgisel karar verme için ise .82 olarak bulunmuştur.

Tartışma

Bu araştırma Hamilton ve diğ. (2018) tarafından geliştirilen “Akılcı ve Sezgisel Karar Verme Ölçeği”ni Türkçeye uyarlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla öncelikle ölçeğin orijinal formu İngilizce ve Türkçe dillerine hakim altı kişi tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Daha sonra 5 bağımsız uzman ölçeği İngilizceye geri çeviri yapmıştır. Devamında Türkçe formun uygulamaya hazır hale geldiği görülmüştür.

Akılcı ve sezgisel karar verme ölçeği için yapılan yapı geçerlik sonuçları ölçeğin geçerli bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi ölçeğin orijinal formunda yer alan akılcı ve sezgisel olarak iki alt boyutunun kabul edilebilir değerler arasında uyum sağladığını göstermektedir. DFA sonucunda elde edilen korelasyon katsayıları .53 ile. 90 arasında değişmektedir. Korelasyon katsayıları .30 ve üzerinde değer alan maddelerin temsil gücünün yeterli olduğu belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2018). Bu açıdan ölçeğin tüm maddelerinin korelasyon katsayı değerlerinin yeterli olduğunu söyleyebiliriz. Bu nedenle uyarlama çalışması sonucu herhangi bir madde çıkarılmamıştır. Elde edilen bulgular akılcı ve sezgisel ka-

rar verme ölçeğinin Türk kültüründe geçerliğe sahip ölçek olduğunu sunmaktadır.

Akılci ve sezgisel karar verme ölçeğinin ölçüt geçerliği çalışması için benzer bir ölçek olarak düşünölen karar verme stilleri ölçeği ile arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Akılci ve sezgisel karar verme ölçeğinin alt boyutları olan akılci karar verme ve sezgisel karar verme ile karar verme stilleri ölçeğinin alt boyutları olan rasyonel karar verme ve sezgisel karar verme arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Bu durum ölçeğın ölçüt geçerliğini sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

Ölçeğın güvenilirlik çalışmalarında tümü için Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenilirlik katsayı değerı .80 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlara baktığımızda ise akılci karar verme için .90 ve sezgisel karar verme için ise .85 olarak saptanmıştır. Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı değerinin Özgüven (1994) tarafından .70 ve üzerinde olması gerektiği belirtilmektedir. Elde edinilen bulgular ölçeğın güvenilir olduğunu sunmaktadır. Ayrıca akılci ve sezgisel karar verme ölçeğinin test-tekrar test güvenilirlik çalışması sonucunda bulunan .86 korelasyon değerı zamana bağlı olarak ölçeğın tutarlı ölçme bulguları verdiğini belirtmektedir.

Yapılan araştırmada 2 haftalık zaman aralığında test-tekrar test güvenilirliği, öğrencilerin akılci ve sezgisel karar tarzlarının çok fazla değişmediğini göstermektedir. Gelecek araştırmalarda daha uzun sürelerde bireylerde karar stillerinin değişip değişmediğini ortaya çıkarmak için ilgili araştırmalar yapılabilir.

Çalışmanın en önemli sınırlılıklarından birini örneklemin tamamen üniversite öğrencilerinden oluşmasıdır. Üniversiteler bilindiği üzere genel olarak rasyonel karar vermeyi öğrencilere öğretmeyi amaçlar. Dolayısıyla bu durumda örneklemdaki kişiler karar verme süreçlerini daha rasyonel bir yaklaşımla ele almış olabilirler. Bu durum da akılci karar verme becerileri yüksek bireylerin daha güçlü temsiline yol açabilir. Araştırmamızın diğer bir sınırlılığı tüm verilerin öğrencilerin özbildiriminde bulunarak anketleri doldurması oluşturmaktadır. Bu durumda katılımcılar sosyal cazibeden etkilenerek kendileri için en uygun olması gereken cevabı vermiş olabilirler. Bu nedenle gözlemsel ve çeşitli görüşme tekniklerine dayalı veri toplamak da karar verme konusu ile ilgili detaylı bilgi toplanması açısından faydalı olabilir. Yine karar verme stilleri ile ilgili olarak boylamsal bir çalışma yapılarak yıllar içerisinde bireylerin karar verme stillerinin değişip değişmediği

ile ilgili araştırma yapılabilir. Ayrıca yapılan güncel çalışmalarda lise öğrencilerinde karar vermenin başarı yönelimlerinin önemli bir yordayıcısı olduğu (Ümmet, İme, Çağlar ve Akyl, 2020) ifade edilmekte olup, üniversite öğrencilerinde de karar verme stillerine göre başarı yönelimlerinin yordayıcı olup olmadığına yönelik çalışmalar da yapılabilir.

Sonuç olarak yapılan yapılan çalışma akılcı ve sezgisel karar verme ölçeğinin Türkiye'deki üniversite öğrencilerinde psikometrik olarak kabul edilebilir uyum değerleri sergilediğini, iç tutarlılık, test-tekrar test katsayı değerinin yüksek olduğunu ve ölçüt bağlantı geçerliliğinin de karşılandığını sunmaktadır. Bu bağlamda ileriki zamanlarda üniversite öğrencileriyle yapılabilecek çalışmalarda akılcı ve sezgisel karar verme ölçeği kullanılabilir.

Ölçeğin Puanlanması ve Yorumlanması

Akılci ve sezgisel karar verme ölçeği toplam 10 madde ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. İlk beş madde akılcı, diğer beş madde ise sezgisel karar vermeyi belirlemeye yönelik maddelerdir. Ölçek kesinlikle katılmıyorum ve kesinlikle katılıyorum seçenekleri arasında değişen 5'li likert yapıdadır. Ölçeğin 10 maddesinden toplam puan alınamaz ancak alt boyutlardan toplam puan alınabilir. Her bir alt boyut için minimum beş maksimum yirmi beş puan alınabilir. Alınan yüksek puanlar bireyin akılcı veya sezgisel karar verme stiline yüksek olduğunu gösterir.

EXTENDED ABSTRACT

Adaptation of Rational and Intuitive Decision Making Styles Scale to Turkish

Yakup Ime – Makbule Kalı Soyer – Muhammet Şerif Keskinoglu
Ministry of National Education, Marmara University,

In reality, decision making styles form the backbone of effective decision making (Rowe and Boulgarides, 1992). In this context, decision-making styles have attracted an increasing amount of interest from many researchers around the world and Turkey (Taşdelen, 2001; Wood and Highhouse, 2014). Notwithstanding this growing interest, scales enabling psychometric analysis of decision-making styles are criticized by many researchers both due to insufficient theoretical background and inadequate structural validity (Spicer and Sadler-Smith, 2005; Mohammed and Schwall, 2009). With reference to these criticism, Hamilton, Shih and Mohammed (2016) created a new measurement tool on decision-making styles that is more systematic. This measurement tool treats decision-making styles as rational and intuitive. The rational decision-making style is a thorough investigation, a systematic evaluation of all options and possible alternatives. However, the intuitive decision-making style is the use of a rapid decision-making process based primarily on intuitions and emotions (Scott and Bruce, 1995). But then in Turkey, when the literature is evaluated, there are various scales for measuring decision-making styles (Taşdelen, 2001; Çolakkadioğlu, 2012). Nevertheless, it is thought that the introduction of an up-to-date scale to the literature will contribute to scientific studies in this field in terms of enriching the measurement tools in the field of decision-making styles. Hence, the research aims to adapt the rational and intuitive decision-making scale to Turkish.

The purpose of this research is to adapt the rational and intuitive decision styles scale into Turkish and to evaluate its reliability and validity in Turkish culture. For this purpose, survey method was used. Survey method is a systematic scientific method used to gather information from a sample (Lavrakas, 2008).

740 university students participated in this study. For the language validity, 46 university students (56.5% women, 43.5% men, age = 21.08, Ss) participated. A total of 419 university students (47.8% female, 52.2% Male, = 21.21 age Ss = 3.99) participated in the confirmatory factor analysis and reliability study. A total of 217 university students, 99 women and 118 men, participated in the research for the criterion validity study (45.6% women, 54.4% men, = 20.94 age Ss = 3.74). For the test-retest reliability study, a total of 58 university students participated (60.3% girls, 39.7% men, = 21.10 age Ss = 1.20).

Rational and Intuitive Decision-Making Scale: The scale is developed by Hamilton and others (2018), a two-dimensional structure consists of ten items and that can be answered on 5-point likert style. The fit indices of the model represented by two dimensions were found to be acceptable ($\chi^2/DF=2.57$, CFI=.98, TLI=.97, SRMR=.06, RMSEA=.06). The criterion validity study found positive significant relationships between the rational and intuitive decision making scale and the sub-scales of the decision-making styles scale. Internal coherence reliability Cronbach Alpha coefficient was calculated as .80 for the overall scale, .90 for rational decision-making, and .85 for intuitive decision-making. The test-retest correlation coefficient has been calculated as .86.

The Decision-Making Styles Scale: Decision-making scale was developed by Scott and Bruce (1995) The scale consists of five sub-dimensions and 25 items. The adaptation of the scale into Turkish was done by Taşdelen (2001). The scale consists of five sub-dimensions and 25 items. In the reliability study, the Cronbach alpha coefficient for the sub-dimensions of the scale varies between .76 and .79 and for all of them it is .74 (Taşdelen, 2001).

During the analysis process of the data, language , criterion validity, internal coherence reliability, test-retest and CFA methods were used. Within the scope of the criterion validity of the decision-making styles scale, the relationship between the decision-making styles scale was examined. CFA was performed to test the two-factor structure of the rational and intuitive decision-making styles.

According to CFA results the factor loads of the scale ranges between .53 and .90. When the model's goodness of fit indices are analyzed, it is seen that the three-dimensional model of the scale gives acceptable fit ($\chi^2=74.59$,df=29, $p<.001$; TLI=.97; RMSEA=.06; SRMR=.03; CFI=.98).

There has been found a positive relationship (.78) between rational decision-making and rational decision-making, which is the sub-dimension of decision-making styles scale. Again, a positive relationship (.59) has been found between intuitive decision making and intuitive decision-making scores.

The correlation coefficient between the English form and the Turkish form score has been found as $r=.90$ ($p<.01$). For the sub-scales, the correlation coefficient has been found to be $r=.88$ for rational decision-making sub-scale and $r=.94$ for intuitive decision-making sub-scale.

Cronbach Alpha internal consistency coefficient for all rational and intuitive decision-making scale in reliability study has been found to be .80. Also, it was calculated as .90 for rational decision making and .85 for intuitive decision making. As obtained from the analysis results, the test-retest correlation coefficient of the scale was calculated as ".86".

The construct validity results for the rational and intuitive decision-making scale shows its validity. Confirmatory factor analysis shows that two sub-dimensions of the scale, which are in the original form of the scale, have been rationally and intuitively confirmed. Correlation values vary between .53 and .90.

Significant positive relationships were found between rational decision making and intuitive decision making, which are the sub-dimensions of rational and intuitive decision-making scale, and rational decision making and intuitive decision making, which are the sub-dimensions of decision-making scale. Hence, the scale provides criterion validity.

For the reliability of the scale, Cronbach Alpha internal reliability coefficient was found as .80. For the sub-dimensions, it was calculated to be .90 for rational decision making and .85 for intuitive decision making. Moreover, the .86 correlation coefficient obtained as a result of the test-retest study of the rational and intuitive decision-making scale indicates that it shows sustained results in a period of time. The test-retest reliability in the 2-week timeframe shows that the students' rational and intuitive decision styles do not change so much.

As a result, this study shows that rational and intuitive decision-making scale shows psychometrically good fit values for university students in Turkey. The internal consistency, test-retest coefficient is high and that it also

provides criterion validity. Therefore, rational and intuitive decision-making scale can be used in future studies with university students in our Turkey.

Kaynakça / References

- Baiocco, R., Laghi, F. ve D'Alessio, M. (2009). Decision-making style among adolescents: Relationship with sensation seeking and locus of control. *Journal of Adolescence*, 32, 963-976
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Handbook of data analysis for the Social Sciences. Statistical research pattern SPSS applications and interpretation* (24th Edition). Ankara: Pegem Academy
- Çolakkadıoğlu, O. (2012). The reliability and validity study of adolescent decision-making questionnaire for the high school students. *Journal of The Institute Of Social Sciences Of Mustafa Kemal University*, 9(19), 387-403.
- Driver, M. J., Brousseau, K. E. ve Hunsaker, P. L. (1990). *The dynamic decision maker*. New York, NY: Harper & Row
- Driver, M. J., Svensson, K., Amato, R. P. ve Pate, L. E. (1996). A human information-processing approach to strategic change: Altering managerial decision styles. *International Studies of Management and Organization*, 26, 41-58.
- Hamilton, K. Shih, S. I. ve Mohammed, S. (2016). The development and validation of the rational and intuitive decision styles scale. *Journal of Personality Assessment*, 98(5), 523-535.
- Hunt, R. G., Krzystofiak, F. J., Meindl, J. R. ve Yousry, A. M. (1989). Cognitive style and decision making. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 44, 436-453.
- Kinicki, A. ve Williams, B. (2013). *Management: A practical introduction* (6th edition). New York: McGraw-Hill.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (Second Edition). NY: Guilford Publications.
- Lavrakas, P. J. (2008). Introduction. P. J. Lavrakas (Ed.), *Encyclopedia of Survey Research Methods* içinde (s.35-41). California: Sage.
- Leykin, Y. ve DeRubeis, R. J. (2010). Decision-making styles and depressive symptomatology: Development of the Decision Styles Questionnaire. *Judgment and Decision Making*, 5(7), 506-515.
- Maruyama, G. M. (1998). *Basics of structural equation modeling* (First Edition). CA: Sage Publications.
- Miller, D. C. ve Byrnes, J. P. (2001). Adolescents' decision making in social situations. A self-regulation perspective. *Applied Developmental Psychology*, 22, 237-256.

- Nutt, P. C. (1990). Strategic decisions made by top executives and middle managers with data and process dominant style. *Journal of Management Studies*, 27, 173-194
- Özgülven, İ. E. (1994). *Psychological tests*. Ankara: Yeni Dogus Printing House.
- Phillips, W. J., Fletcher, J. M., Marks, A. D. G. ve Hine, D. W. (2016). Thinking styles and decision making: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 142(3), 260-290
- Rowe, A. J. ve Mason, R. O. (1987). *Managing with style: A guide to understanding, assessing, and improving decision making*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Rowe, A. J. ve Boulgarides, J. D. (1992). The decision maker. A. J. Rowe ve J. D. Boulgarides (Ed.), *Managerial decision making: A guide to successful business decisions* (s. 21-43). New York:Macmillan.
- Rowe, A. J. ve Davis, S. A. (1996). *Intelligent information systems: Meeting the challenge of the knowledge era*. Westport: Quorum Books.
- Scott,S.G. ve Bruce, R. A. (1995). Decision-making style: The development and assessment of a new measure. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 818-831.
- Sireci,S.G., Patsula,L. ve Hambleton,R.K.(2005). Statistical methods for identifying flaws in the test adaptation process. R.K. Hambleton, P. F. Merenda ve C. D. Spielberger (Eds.)*Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment* içinde (s.93-116). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spicer, D. P. ve Sadler-Smith, E. (2005). An examination of the general decision-making style questionnaire in two UK samples. *Journal of Managerial Psychology*, 20, 137-149.
- Şeker,H. ve Gençdoğlan, B.(2014).*Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme* (2. Basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- Tabachnick B.G. ve Fidel, L.S. (2001).*Using multivariate statistics* (4th Edition).MA: Allyn and Bacon.
- Taşdelen,A.(2001). Teacher candidates' decision-making styles based on some psychosocial variables. *Pamukkale University Faculty of Education*,10(10),40-52.
- Ümmet,D.,İme,Y.,Çağlar,A. ve Akyl, Y.(2020).Lise öğrencilerinde karar verme: olumsuz değerlendirilme korkusu ve başarı yönelimlerine göre bir değerlendirme.*Humanistic Perspective*,2(2),68-80.
- Wood, N. L. ve Highhouse, S. (2014). Do self-reported decision styles relate with others' impressions of decision quality? *Personality and Individual Differences*, 70, 224-228.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

İme, Y., Kalı Soyer, M. ve Keskinöğlü, Ş. M.(2020).Akılı ve sezgisel karar verme stilleri ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(Eğitim ve Toplum Özel Sayısı), 5995-6013.DOI: 10.26466/opus.720827

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi'nin Şehir ve Yöresine Olan Ekonomik, Sosyo-Kültürel ve Çevresel Etkisine Yönelik Yerel Halkın Algılarının İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma

DOI: 10.26466/opus.751563

Ruhan İri*

Dr. Öğretim Üyesi Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Niğde Sosyal Bilimler MYO

E-Posta: ruhaniri@ohu.edu.tr

ORCID: [0000-0002-5981-9673](https://orcid.org/0000-0002-5981-9673)

Öz

Araştırmada, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi'nin şehir ve yöresine olan ekonomik, sosyo-kültürel ve çevresel etkisine yönelik, Niğde ve yöresi yerel halkının bakış açısı, beklenti, düşünce düzeyleri ile algılarının ölçülmesi ve incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla 01-30 Kasım 2019 tarihleri arasında, Niğde ve yöresinde yaşayan ve yargısal olarak seçilen şehrin yerlisi durumundaki Niğdelilerle yüz yüze görüşmeler neticesinde gerçekleştirilen anketlerden elde edilen veriler doğrultusunda Niğde ve yöresi yerel halkının Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi'ne yönelik bakış açısı, beklenti, düşünce düzeyleri ile algıları ölçülmektedir. 345 Niğdeli araştırmanın örneklemini oluşturmakta olup, yüz yüze görüşme ile gerçekleştirilen anketlerle toplanan veriler SPSS 22.0 hazır paket programında değerlendirilmiştir. Araştırma yöntemlerinden yargısal örneklem yöntemi tercih edilen çalışmada, hipotez ya da model kurulmamış, verilerin analiz edilmesinde, bazı tanımlayıcı istatistiklerden bakış açısı, beklenti, düşünce düzeyleri ile alguları belirlemede ortalama ve standart sapma istatistiklerinden, tanımlayıcı özelliklere göre bakış açısı, beklenti, düşünce düzeyleri ile alguları incelenmesinde ise t testi ile tek yönlü Anova testinden yararlanılmıştır. Ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre Niğde ve yöresinde yaşayan yerel halkın Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi'ne yönelik algılarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yine Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi kurulduğundan beri şehrin sosyo-ekonomik gelişimine proaktif katkı sağladığı, şehir yaşamına canlılık getirdiği ve yeni işyerlerinin açılmasında önemli etkisi olduğunun yanı sıra, Niğde ve yöresine yapılan yeni yatırımlar için bir çekicilik unsuru görevi üstlendiği, Niğde ve yöresinin sürdürülebilir gelişmesine ve bölgedeki yaşam kalitesinin artmasında önemli etken olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte, Niğde ve yöresinde yaşayan yerel halkın Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi'ne yönelik ticari etki, ekonomik katkı, ulusal ve uluslararası düzeyde tanıtım, yerel iletişim, yöresel imaj, kültürel kaynaşma ve üniversiteye olan yerel destek boyutlarında oldukça olumlu bir bakış açısına sahip oldukları belirlenmiştir. Yapılan t testi sonucunda, katılımcıların yanıtlarında sadece yerel imaj boyutunda anlamlı bir fark bulunmuş olup, farklılığın ise kadımlar lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Yine gerçekleştirilen tek yönlü varyans analiz sonucunda ise, Niğde ve yöresinde yaşayanların şehir ve yöresine ekonomik, sosyo-kültürel ve çevresel etkisi olan Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi faaliyetleri, akademik ve idari personeli ile öğrencilerine yönelik bakış açısı, beklentileri, algılamaları ve düşünce düzeyleri açısından sadece yerel imaj boyutunda anlamlı bir farklılık çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Şehir, üniversite, halk, Niğde.

A Research on Investigation of Local People's Perceptions of the Economic, Socio-Cultural and Environmental Impact of the City and District of Niğde Ömer Halisdemir University

*

Abstract

In this study, it is aimed to measure and examine the point of view, expectations, thinking and perceptions of Niğde and its local people towards the economic, socio-cultural and environmental impact of Niğde Ömer Halisdemir University on the city and its region. For this purpose, in line with the data obtained from the surveys conducted as a result of face-to-face interviews with the natives of the city chosen by the judicial method, between the dates of 01-30 November 2019, the perspective, expectation, opinion and perceptions of the local people of Niğde and its region towards Niğde Ömer Halisdemir University are measured. 345 locals constitute the sample of the research and the data collected through face-to-face interviews were evaluated in the SPSS 22.0 prepackage program. In the study, in which the judicial sampling method is preferred among the research methods, the hypothesis or model has not been established. In data analysis some descriptive statistics is used. In determining the point of view, expectation, thought level and perceptions the mean and standard deviation statistics is used. In the analysis, one-way Anova test and t test were used. Cronbach's Alpha reliability coefficient for the whole scale was found as .92. According to the results obtained, it is determined that the local people living in Niğde and its region have a medium level of perception towards Niğde Ömer Halisdemir University. In addition, Niğde Ömer Halisdemir University has proactively contributed to the socio-economic development of the city since it was established, brought vitality to the city life and has an important effect on the opening of new workplaces, as well as being a charm factor for new investments in Niğde and its region. All these turned out to be an important factor in improving the quality of life. However, it is determined that the local people living in Niğde and its region have a very positive perspective in terms of commercial impact, economic contribution, promotion at national and international level, local communication, local image, cultural cohesion and local support for Niğde Ömer Halisdemir University. As a result of the t test, a significant difference was found only in the local image size in the responses of the participants, and the difference was found to be in favor of women. As a result of the ANOVA test, a significant difference was found only in local image dimension in terms of perspectives, expectations, perceptions and thought levels towards Niğde Ömer Halisdemir University activities, academic and administrative staff and students which have economic, socio-cultural and environmental effect over the city and locality of those living in Niğde.

Keywords: City, university, public, Niğde.

Giriş

Üniversitelerin eğitim fonksiyonlarının yanı sıra, buldukları bölgelerde yaşayanlara başta sosyo-ekonomik, kültürel ve çevresel olmak üzere birçok alanda doğrudan ve dolaylı biçimde katkı yaptıkları bilinmektedir (Arslan, 2016, s. 1115). Üniversiteler bulunduğu şehir ve yöresinin eğitim, öğretim ve sosyo-kültürel altyapının gelişmesine katkıda bulunmakla birlikte, şehir ve bölgenin ekonomik kalkınmasına katma değer sağlayarak destekleyici pozitif bir güç oluşturmaktadır (Çatalbaş, 2007, s.96). Türkiye’de yükseköğretim kurumlarının kamuoyu tarafından bilinen özelliklerine ilave olarak özellikle sanayi, ticaret, turizm vb. sektörlerin gelişmediği yörelerde şehirlerin büyümesinde öncülük etme misyonu da yüklenmektedir (Gümüş, Ertürk ve Şen, 2015, s. 293). Üniversiteler, buldukları şehirlere insan kaynakları, bilgi, eğitim, istihdam gibi ekonomik ve sosyal alanlarda etki eden kuruluşlardır. Dünya genelinde üniversitelerin merkez veya diğer yerleşkelerinin büyük bir bölümü şehirlere yakın alanlarda yer almakta, üniversitenin yaptığı her türlü faaliyet, akademik ve idari personelle birlikte üniversite öğrencileri, şehirlerin sosyo-ekonomik, kültürel ve çevresel değişimine, dönüşümüne ya da gelişimine katkıda bulunmaktadır. Aynı zamanda üniversitelerin yer aldığı şehirlerde yaşayan insanlarla, üniversite akademik ve idari personeliyle üniversite öğrencileri karşılıklı iletişim ve etkileşim içerisinde bulunmaktadır.

Yükseköğretim kurumları olarak faaliyetlerini sürdüren üniversitelerin buldukları şehirlere eğitim, öğretim, ekonomik, ticari, çevresel ve sosyo-kültürel katkı/etki sağlamalarına karşın, üniversitenin bulunduğu şehir ve yöresinde yaşayan halkın da üniversitelerin gerçekleştirdiği faaliyetlerin yanı sıra akademik ve idari personel ile öğrencilerine yönelik çok farklı bakış açıları, algılamaları, değerlendirmeleri ve beklentileri bulunmaktadır. Çalışmada, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi’nin faaliyetleri, akademik ve idari personeli ile öğrencilerinin şehir ve yöresine olan ekonomik, sosyo-kültürel ve çevresel etkisine yönelik, Niğde ve yöresinde yaşayan yerel halkın bakış açısı, beklenti, düşünce düzeyleri ile algılarının ölçülmesi ve incelenmesi yapılmaktadır. Araştırma, yerel halkın üniversitelere bakış açısının, algılamalarının toplum, işletmeler ve kamuoyu tarafından bilinmesinin yanı sıra literatüre katkı sağlaması bakımından önemlidir.

Üniversite-Şehir İlişkisi ve Etkileşimi

Üniversite akademik ve idari çalışanlar ile öğrencilerinin buldukları şehir ve yöre halkının üniversiteye yönelik karşılıklı algıları, beklentileri, bakış açıları ve değerlendirmelerinin oluşması ile bunların belli amaçlara katkı sağlaması, üniversitelerin buldukları şehirle ve aynı zamanda da şehrin üniversiteyle olan ilişkilerinde farklı etkileşimler içinde olmalarına sebep olmaktadır. (Saklı, 2017, s. 53) Üniversite-şehir ilişkisi sosyal sorumluluk, bölgesel kalkınmaya katkı ve topluma hizmet misyonları çerçevesinde tanımlanan ve multiversite (çok boyutlu-çok işlevli üniversite) kavramı odağında tartışılan toplumsal bir olguya evrilmiştir (Yılmaz, 2011, s.3). Üniversiteler, buldukları şehir ve yöresinde istihdam ettikleri idari ve akademik çalışanların yanı sıra, sahip olduğu potansiyel öğrenci yoğunluğu sonucu ortaya çıkan her türlü ihtiyaçlara paralel olarak bölgede farklı sektörlerde faaliyet gösteren işletmelerle kurmuş oldukları ilişkiler nedeniyle yöre ekonomisine, ticaretine proaktif katkılar sağlamaktadır (Yılmaz ve Kaynak, 2012, s.57). Üniversiteler buldukları şehirler veya bölgeler arasındaki sosyo-kültürel, çevresel, ekonomik ve ticari farklılıkları azaltmaktadır.

Akademik ve idari personelin yanı sıra öğrencilerle birlikte üniversiteler tarafından düzenlenen her türlü faaliyet, şehirde yaşayanlar arasında çift taraflı bir etkileşimin oluşumuna neden olmaktadır. Çift taraflı bu olumlu veya olumsuz etkileşim ise, toplum üzerinde empati, sempati veya antipati ile ilişkili olabilmektedir. Akademik ve idari personelin yanı sıra öğrencilerle birlikte üniversiteler tarafından düzenlenen her türlü faaliyet, şehirlerin daha fazla tanınmasında, bilinmesinde veya farkına varılmasında ve şehir pazarlamasında önemlidir (İri, 2020, s.32). Üniversiteler şehirlerin bilinmesinde, tanınmasında ve markalaşmasında önemli olduğu kadar, şehirde yaşayanların şehir ve yöresine olan ekonomik, sosyo-kültürel ve çevresel etkisi bakımından üniversitesi faaliyetleri, akademik ve idari personeli ile öğrencilerine bakış açısı, beklentileri, düşünce düzeyleri ile algılamaları da üniversitelerin tanınması, bilinmesi, tercih edilmesi ile pazarlanması açısından önemlidir.

Şehirler genellikle sürekli rekabet içerisinde olmaları sebebiyle, yatırımcı, ziyaretçi, nitelikli kişi, turist, üniversite öğrencisi veya yeni yerleşimci olabilecek potansiyel göçmenler için tercih edilebilirlik düzeyini arttırabilmek, kendilerine değer katabilmek ve diğer şehirlerden farklı yönlerini ortaya koyabilmek amacıyla markalaşmaya ihtiyaç duymaktadır (İri, 2019, s.301).

Marka bir şehir tanınan, bilinen ve tercih edilen bir şehir olmakla birlikte, ziyaretçi, göçmen ve yeni yerleşimci sayısının artması ve sermaye sahiplerini ya da yatırımcıları teşvik etmekte şehirde yaşayanların sorunlarının kısa sürede çözümlenmesine katkı sağlamaktadır (Kaya ve Marangoz, 2014, s.38). Bununla birlikte bulunduğu şehir ve yöresiyle uyumlu olan ve bütünleşen bir üniversitenin şehri marka yapabilecek değerleri tespit etmesi ve bu değerler üzerinden yerel yönetim ve sivil toplum örgütleri ile birlikte çalışmalar yapması önemli olmaktadır. Şehirlerin markalaşmasının yanı sıra, tanınan, bilinen ve tercih edilen bir yerleşim yeri olabilmek gereklerinden birisi de, büyük ölçekli ve proaktif faaliyetleri olan bir üniversite varlığının bulunmasıdır (Görkemli ve Solmaz, 2012, s.103). Üniversitelerin kuruldukları şehir ve yörelerinde zamanla büyümeleri doğrudan ilişkilerini ve birçok alanda oluşturdukları değişimleri gözlemlemek mümkündür ve üniversitenin şehir ve yöresinde kendini konumlandığı “üniversite kenti” imajı, çoğu zaman özellikle dışarıdan şehir ve yöresine gelen öğrencilerin beraberinde getirdikleri kültürel öğelerle kente uyum sağlama çabaları bu değişimlerin yönünü ve hızını belirlemektedir (Işık, 2008, s.161). Pazarlama açısından büyük ölçekli bir üniversiteye sahip şehirler üniversite tarafından gerçekleştirilecek proje ve çalışmalarla şehrin tercih edilmesinde, bilinmesinde ve tanınmasında ve diğer şehirlere göre farkındalık oluşmasında daha fazla katkı sağlayabileceklerdir. Üniversitelerin kuruldukları şehirlerin sosyo-ekonomik, kültürel ve çevresel gelişimine stratejik olarak daha fazla katkı sunmak, pazarlama açısından daha fazla bilinen, tanınan şehir ve üniversite olabilmek ve diğer şehirlerle yaşanan rekabet karşısında öne çıkarmak için yapılan çalışmalar da önemli olabilmektedir. Çünkü günümüzde rekabet sadece markalar veya işletmeler arasında değil, ülkeler, şehirler ve hatta üniversiteler arasında da yaşanmaktadır. Bu rekabet karşısında şehirlerin daha fazla yatırımcı, ziyaretçi, nitelikli kişi, turist, üniversite öğrencisi veya yeni yerleşimci çekebilmesi için marka şehir, üniversitelerin ise daha fazla tercih edilebilmeleri için tanınan veya bilinen üniversite olmaları gerekmektedir.

Üniversiteler ile buldukları şehir ve yöresi çift taraflı bir etkileşim içerisinde bulunmakta olup, tarihsel süreçlerde üniversite ve bulunduğu bölge daha çok sosyo-ekonomik, sosyal ve sosyo-kültürel ile sosyo-mekansal boyutları bakımından birbirlerini etkilemektedir (Onsekiz, 2018, s.400).

Üniversitelerin Buldukları Şehirlerin Sosyo-Ekonomik Yaşamına Katkısı

Dünyada ve Türkiye'de şehirler ve yerleşim bölgeleri arasında yaşanan her alandaki farklılıkların ve gelişmişlik düzeyinin en aza indirilmesi politikası doğrultusunda, şehir ve yörelerinin sosyo-ekonomik yaşamına katkı sağlamak amacıyla şehirlerin büyüklükleriyle doğru orantılı bir veya daha fazla üniversite siyasi otorite tarafından kurularak ve desteklenerek, bölgeler arası dengesizlikler giderilmeye çalışılmaktadır (Ceyhan ve Güney, 2011, s.84). Üniversiteler ihtiyaç duydukları ürünleri elde etmek için girdi-çıkıtı ya da arz-talep yönünden buldukları şehir ve yöresine önemli ekonomik etkilere sahip olabilmektedirler (Kotosz, 2013, s.45). Üniversiteler buldukları şehir, bölge ve yakın çevrelerindeki yerel endüstri ve sanayi bölgelerinin inovasyon süreçlerine doğrudan veya dolaylı katkı yaparak buldukları bölgenin ekonomik gelişimini desteklemektedirler (Lester, 2005, s.14). Üniversitelerin buldukları şehir ve yöresine ekonomik açıdan doğrudan, dolaylı ve uyarıcı katkılar biçiminde şekillenmektedir ve yerel ekonomiye doğrudan katkıları arasında, üniversitenin işgücü oluşturması, direkt işe alım yapması, dolaylı katkıları arasında, üniversitenin, çalışanlarının ve öğrencilerin yerel ekonomiyi oluşturan unsurlardan mal ve hizmet satın almaları, uyarıcı katkıları arasında ise, bölgedeki toptancı, perakendeci ve tedarikçilerden satın alınan ürünler yer almaktadır (Yayar ve Demir, 2013, s.107).

Üniversitelerin şehir ve yöresine sosyo-ekonomik kalkınmaya katkıları ile ilgili bir diğer sınıflandırma statik ve dinamik katkılar şeklinde olup, statik katkılar doğrudan, dolaylı ve uyarılmış katkılar olarak gruplandırılmaktadır (Gümüş vd, 2015, s.293). Üniversiteler buldukları şehir ve yöresinde, kırtasiye, sağlık, ulaşım, tekstil, iletişim, enerji, bankacılık, konaklama, yiyecek-icecek, sinema, eğlence ve dinlence başta olmak üzere yöredeki pek çok hizmet sektörüne etki edebilmekte ve olumlu katkılar sağlayabilmektedir (Akçakanat, vd., 2010, s.176). Her üniversite bulunduğu şehir ve yöresinde yaptığı tüketim ve yatırım harcamalarıyla doğrudan ve dolaylı olarak sağladığı istihdamla bölge ekonomisine katkı sağlamaktadır (Öztürk, Torun ve Özkök, 2011, s.153). Üniversitelerin yerel, bölgesel ve ulusal ekonomiler üzerinde doğrudan, dolaylı ve teşvik edici etkilerine odaklanılması ve bu etkilerin değerlendirilmesi, bir üniversiteyi farklı tedarikçilerden ürün ve hizmet satın

arak ya da çalışanları işe alarak yerel ekonomi açısından üretim yaratan büyük bir ekonomik kuruluşa dönüştürmektedir (Halterbeck, Battiston ve Conlon, 2018, s. 32). Bu doğrudan, dolaylı ve uyarılmış etkiler üniversitenin harcamaları sonucu mal, hizmet ve faaliyet gösterdiği bölgeden işgücü satın alarak kendisinin ürettiği ürüne dönüştürmektedir. Yine bir üniversitenin faaliyetlerini desteklemek için bölgedeki diğer sektörlerden hizmet alımlarını gerçekleştirilmesi tedarik sağlayıcılar için bir gelir oluşturmaktadır ve bunlar da harcamaları türlerinin zincirleme reaksiyonuyla sonuçlanmaktadır. Üniversitelerin buldukları şehirlerin sosyo-ekonomik yaşamına katkısı, üniversitenin işveren statüsüne dayanmakta olup, üniversite tarafından ihtiyaç duyulan ürünlerin satın alınması sonucu yapılan her türlü harcama bölge ekonomik yaşamında bir dalgalanma etkisine yol açmaktadır.

Üniversitelerin Buldukları Şehirlerin Sosyo-Kültürel Yaşamına Katkısı

Üniversiteler buldukları şehir ve yöresinin ekonomik gelişmenin devamlılığını sağlayan ve bunu sosyo-kültürel gelişmeyle destekleyen ayrıca entelektüel birikimin oluşmasını sağlayan ve bölgedeki kültürel kaynakların temelini oluşturan ve güçlendiren kuruluşlar olarak düşünülmektedir (Dalğar vd., 2009, s. 40). Üniversiteler, değişik bölgelerden gelen ve farklı kültürel özelliklere sahip öğrenci, akademik ve idari personeli aynı ortamlarda bir araya getirmekte ve kültürler arasında etkileşimin yaşanmasını sağlamaktadır ve bu süreç üniversitelerin kuruldukları bölgenin sosyo-kültürel yapısında değişimlerin ve etkileşimlerin yaşanmasına yol açmaktadır (Yılmaz ve Kaynak, 2012, s. 55). Kültürel bir kökene sahip öğrencilerin, yükseköğretim kurumlarının bulunduğu bölgelerde karşılıklı etkileşimle birlikte sosyal yaşam, kültürel yapı ve bazı kültürel yönlerin değiştiğini göstermiştir (Razek ve Coyner, 2013, s. 103). Ancak kampüs modelinin potansiyel olarak ortaya çıkardığı şehir halkından soyutlanma/ayrılma durumu, şehirlerdeki üniversitelerin sivil misyonları olan coğrafi genişlemelerinden etkilenen yüksek eğitimle doğrudan bağlantısı olmayan çevre topluluklarıyla etkileşimde bulunmalarında bir gerginlik kaynağı olabilir (Goddard ve Vallance, 2013, s. 11).

Yine üniversite merkezli kongre, sempozyum, panel, konferans, açık oturum, seminer, kurs, çeşitli görsel ve yazılı faaliyetlerden oluşan kültürel etkinliklerinde yerel halkın hizmet katılımına sunulması üniversitelerin bulun-

dukları şehirlerin sosyo-kültürel yaşamına katkısını oluştururken, bir şehirdeki üniversitenin varlığı, bölgedeki kültür sanat hayatına ve kent kültürüne olumlu katkıda bulunacağı gibi üniversitenin sunduğu entelektüel ve kültürel etkinlikler kent ile üniversite arasında organik bir bağın oluşmasına da yardımcı faktörlerdir (Taşçı vd., 2011, s. 133). Üniversitelerin buldukları bölgeye göç sağlaması ile farklı kültürel yapılardan gelen öğrenciler, akademik ve idari çalışanlar, yöredeki kültürel çeşitlilikleri artmaktadır (Songur ve Turan, 2016, s. 437). Farklı şehir ve bölgelerin sosyo-kültürel etkisinde yaşayan ve daha sonra üniversitenin bulunduğu şehir ve yöresine gelen akademik ve idari personel ile öğrencilerin yöre halkıyla yaşadığı iletişim ve ilişkiler sonucunda yörede çift taraflı bir etkileşim ve sosyo-kültürel bir kaynaşma ortaya çıkmaktadır. Şehir ve yöresinde yaşayanların çocuklarını başka şehirler yerine kendi şehirlerindeki üniversiteyi tercih etmeleri, üniversite tarafından öğrencilerine yönelik düzenlenen sosyal ve kültürel etkinliklerden, önemli gün ve geceler için düzenlenen etkinliklerden şehir halkının faydalanması, şehirdeki ticari işletmelerin genç kitleye yönelik farklılaşması nedeniyle hizmet kalitesinin ve çeşitliliğinin artması, üniversitelerin şehrin sosyal ve kültürel hayatına yaptığı katkılar olarak öne çıkmaktadır. Şehir ve yöre halkı üniversitelerden kültürel etkinliklerin artması, kültürel kaynaşmanın oluşması ve yaşam kalitesinin iyileşmesi gibi sosyal ve kültürel beklentiler içerisindedir.

Üniversitelerin Buldukları Şehirlerin Sosyo-Mekansal Yaşamına Katkısı

Üniversiteler buldukları bölge ve şehirlerde sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel yaşama katkı sağlamasının yanı sıra, çevresel hayatın değişmesine etki etmektedir ve şehir yapılaşmasının üniversitelerin bulunduğu bölgelere doğru kayması/yaklaşması, üniversiteler tarafından yapılan çevre düzenlemeleri, yörede yeni, yerel farklı sportif ve eğlence mekânlarının açılması, üniversitelerin bulunduğu şehirlerin sosyo-mekansal yaşamına katkı sağlamaktadır (Demirelli ve Taşkın, 2013, s.323). Üniversitelerin kurulduğu yerleşke alanları ve çevresinin yanı sıra, üniversite yaşamı ile ünlü olan şehir ve yöresi de önemli bir cazibe merkezi haline dönüşebilmektedir (Dikmen, 2018, s.106). Üniversiteyle birlikte şehirler ciddi bir sosyo-mekansal değişim süreci içeri-

sine girmekte, üniversite mimari yapıları şehirlerin sosyo-kültürel özelliklerine uygun inşaa edilirken, üniversitenin bulunduğu şehirdeki alt ve üst yapıları hızlı bir şekilde düzenlenirken, modern yapılar, ev ve işyerleri oluşmaktadır (Kaya, 2014, s.254). Üniversiteler kuruldukları şehir ve yöresinin nüfusunu nicel ve nitel olarak etkilemektedir (Gültekin vd., 2008, s.267). Bununla birlikte, üniversitelerin buldukları şehir ve yörelerinin hızla büyüme, kentsel nüfus artışı, bölgesel ve çevresel sorunların da karmaşık bir hal almasına sebep olmakta ve üniversitelerin bulunduğu şehir ve yörelerini sosyo-mekansal açıdan olumsuz etkilemektedir (Korkut, 2011, s.3). Yeni yerleşim alanlarının oluşturulması, yeni kültür ve eğlence mekanlarının açılması da üniversitelerin yerel çevrede ortaya çıkardığı bazı sosyo-mekânsal gelişmeler olup, eğlence mekânları, alışveriş merkezleri gibi ticari girişimler şehir ve yöresine sermaye sahiplerinin yatırım kararlarına olumlu katkılar sağlamaktadır.

Yerel Halkın Üniversiteye Bakış Açısı, Beklentileri ve Algılamaları

Üniversiteler bireysel gelir düzeyinin, istihdamın ve toplumsal verimliliğin artmasında, şehir ve yöresinde ekonomik, sosyo-kültürel ile alt ve üst yapının gelişimini sağlaması sebebiyle buldukları şehir halkı tarafından desteklenmektedir (Görkemli, 2009, s.171). Ancak şehir ve yöresinin bu desteklerinin yanında yerel halkın tüzel bir kişilik olarak üniversiteye, faaliyetlerine, akademik ve idari personeli ile öğrencilerine bir bakış açısı, algılamaları ve üniversite yönetimi, öğrenci ve çalışanlarından çeşitli beklentileri bulunmaktadır. (Nakiboğlu, 2017, s.582). Üniversitelerin sağlıklı bir biçimde fonksiyonlarını yerine getirmesi ve her alanda hızlı gelişimi ise, iç ve dış çevre paydaşlarına ekonomik ve toplumsal katkı sağladığının algılanması, kendisinden beklenenleri karşılaması, pozitif sinerji ile sempatik bir ortam oluşturarak toplumun onay ve desteğini almasıyla yakından ilişkilidir (Saatcı vd., 2015, s. 128). Üniversitelerin işlevlerini, misyon ve vizyonlarını yerine getirebilmeleri açısından iç ve dış çevresindeki tüm paydaşları ile iyi ilişkiler kurması, onaylarını ve desteklerini alması her alanda proaktif bir biçimde gelişmesinde ve başarılı olmasında etkindir (Gül ve Gül, 2012, s.33). Yöre halkının üniversitelerden beklentileri arasında güçsüz kesimlerin toplumsal hakların savunulmasında, kültürel ve doğal kaynakların korunmasında da rol alması ve savunmacılık yapmasıdır (YÖK Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi, 2007,

s.147). Üniversitelerin çeşitli, çok kültürlü ve toleransı yüksek ortamlar oluşturarak sosyal kaynaşma ve bütünlüşmeyi sağlamaktadır (Sankır ve Sankır, 2017, s.476). Yine üniversitelerin toplumla sosyal kaynaşması ve bütünlüşmesi, toplumsal ve sosyal faydayı arttırmaktadır (Sankır ve Gürdal, 2014, s.97).

Üniversitelerin sosyo-ekonomik, sosyo-kültürel ve sosyo-mekansal bakımdan buldukları bölgelere sağladığı katkılar kadar, üniversitelerin bulunduğu şehir ve yöresinde yaşayan yerel halkın da üniversite faaliyetleri, akademik ve idari personeli ile öğrencilerine bakış açısı, algılaması, tutum, beklenti ve değerlendirmelerini önemli kılmaktadır.

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

11 Temmuz 1992 tarihinde Niğde Üniversitesi adı altında kurulan ve 01 Temmuz 2017 tarihli ve 30111 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren "Sanayinin Geliştirilmesi ve Üretimin Desteklenmesi Amacıyla Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun'un 24. maddesi ile yapılan değişiklik ile "Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi" ismini almıştır (<http://www.ohu.edu.tr/akts/sayfa/genel-bilgi>, Erişim Tarihi: 25.04.2019). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi merkez yerleşke ile diğer yerleşkelerde, 9 bin 687 ön lisans, 15 bin 730 lisans, 2 bin 374 yüksek lisans ve 259 doktora olmak üzere toplam 28.050 öğrencisi bulunmaktadır (Habertürk, 2019). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde 10 fakülte, 4 enstitü, 3 yüksekokul, 1 Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı, 6 meslek yüksekokulu, 4 bölüm başkanlığı, 8 araştırma ve uygulama merkezi ile 1 kariyer geliştirme merkezi, 1 süreklili eğitim merkezi olmak üzere toplam 38 akademik birimiyle ve 942 akademik personeliyle eğitim öğretim hayatını devam ettirmektedir (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, 2019). Kuruluşundan itibaren öğrenci, akademik ve idari personeliyle Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, sosyo-ekonomik, çevresel ve sosyo-kültürel işlevleriyle Niğde ve yöresi toplum hayatına karışmış bölgenin büyük bir kamu kuruluşudur (Torun, 2005, s.156). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi tarafından üretilen toplam hizmet yerel gelirin, yerel GSYİH'nin %21,4'ü olduğu tahmin edilmektedir; bu da, Üniversite'nin bölgedeki ekonomik faaliyet için itici bir güç olduğunu göstermektedir (Mavruk vd, 2014, s. 33).

Niğde Şehri ve Yöresi

Niğde ili, İç Anadolu Bölgesi'nin orta güneydoğusunda yer almakta olup, yüzölçümünü yaklaşık olarak 7.795 km² dir. 364.707 rakımı 1.229 m. olan ve 2019 yılı verilerine göre 364.707 nüfusa sahip Niğde'nin il trafik kodu 51'dir (İri, İnal ve Türkmen, 2010: 56). Halkın esas geçim kaynağı tarım ve hayvancılığa dayalı olup, elma ağacı sayısında ülke sıralamasında ilk sırada yer alan Niğde ve yöresinde, ülke genelinde patates üretiminin % 25'lik bölümünü gerçekleştirmektedir (Wikipedia, 2019). Kapadokya Bölgesi'nde yer alan Niğde ve yöresi, antik kentleri, tarihi eserleri ve kültürel değerleri, Aladağ Milli Parkında yer alan Aladağlar, Bolkarlar ve Hasan Dağı gibi doğal güzellikleriyle aynı zamanda keşfedilmeyi bekleyen önemli bir turizm merkezidir. Niğde şehri ve yöresi, ülke standartlarına göre orta büyüklükte bir kenttir. Sanayi, ticaret ve tarım alanlarında üretim sektörü zayıf olan Niğde şehri ve yöresi, ihracat ve ithalat gibi makroekonomik etkinlikler bakımından da ülke ortalamasının altında bir görünüm arz etmektedir. Zengin kültürü, köklü tarihi ve sahip olduğu tarihi/ doğal güzellikleri, yer altı maden varlıkları ve ekonomik faaliyetleriyle Niğde şehri ve yöresi pazarlama açısından Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi ve öğrencileriyle potansiyele sahiptir.

Literatür Taraması

Literatürde, üniversitelerin buldukları şehir ve yöresini sosyo-kültürel ve ekonomik bakımdan etkilerinin araştırılması Amerika Eğitim Konseyi'nin 1971'de yayınladığı bir raporla başlamıştır (Sürmeli, 2008, s. 7). Şehir ve yöresinde yaşayan yerel halkın Üniversite'ye yönelik bakış açısı, beklenti, algılarının belirlenmesi ve değerlendirilmesi konusunda daha önceden yapılan çok sayıda araştırma olması, literatürde, üniversitenin bulunduğu şehir ve yöresinde yaşayan halk ile üniversite iletişimi, etkileşimi, ilişkisi, bakış açısı ve beklentilerini dikkat çekici hale getirmektedir. Şehir halkı veya yöre halkının Üniversite'ye yönelik bakış açısı, beklenti, algıların incelenmesi ile ilgili literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde, genellikle üniversitelerin şehirlere sağladığı katkılar ve sosyo-ekonomik etkisine yönelik birçok araştırmanın yapıldığı ve üniversitelerin yerel, bölgesel ve ulusal ekonomileri üzerindeki doğrudan, dolaylı ve teşvik edici etkilerine odaklanıldığı görülmektedir. Yapılan bu çalışmalardan, Özdem ve Sarı (2008), sivil toplum kuruluşları ve ye-

rel yöneticilerin Giresun Üniversitesi'nin bölgenin sorunlarının çözümüne yönelik araştırmalar yapmasını, sivil toplum kuruluşlarıyla ortak projeler hazırlamasını, bölgenin kültürel ve turizm bakımından gelişimini sağlayacak yeni bölümler açılmasını beklediklerini belirlemişlerdir (Özdem ve Sarı, 2008, s. 1). Yılmaz ve Kaynak (2009), Bayburt Üniversitesi'nin şehrin ekonomik hayatına canlılık getirdiği ve yeni işyerlerinin açıldığı, Bayburt'a yapılan yeni yatırımlar için çekicilik unsuru olduğu, Üniversite'nin her geçen gün geliştiği ve şehrin yaşam kalitesini yükselttiği sonucuna varmışlardır. Torun vd. (2009), Kafkas Üniversitesi'nin Kars halkı tarafından tanınan bir kurum olduğunu ve halk arasında üniversitenin olumlu bir imajının olduğunu ortaya koymuşlardır (Torun vd., 2009, s.186). Son zamanlarda ise yerel halkın üniversite algısına, beklenti ve bakış açılarına yönelik araştırmalar da yapılmaya başlandığı gözlenmektedir (Sağır ve İnci, 2013, s. 52; Şankır ve Gürdal, 2013, 54). Saatcı vd. (2015), Harmancık Meslek Yüksekokulu'na yerel halkın bakışı ile yaptıkları çalışmada, yerel halkın, bir yakınının veya tanıdığıının Harmancık Meslek Yüksekokulu'nda öğrenim görmesini isteme oranının yüksek olması, yerel halkın üniversiteye bakış açısının olumlu yönde olduğunu gösterdiğini belirtmişlerdir (Saatcı, Avcıkurt ve Demirbulut, 2015, s. 126). Halterbeck, Battiston ve Conlon (2018), üniversitelerin buldukları şehir ve bölge üzerinde ekonomik, sosyal, kültürel ve çevresel etkilerinin söz konusu olabildiğine ilişkin sonuçlar bulmuşlardır (Halterbeck, Battiston ve Conlon, 2018, s. 1). Gümüş, Ertürk ve Şen (2015), yaptıkları araştırma sonucunda, Kastamonu Üniversitesi'nin şehrin ekonomik hayatına canlılık getirdiği ve yeni işyerlerinin açılmasına katkı sağladığı, Kastamonu'ya yapılan yeni yatırımlar için çekicilik unsuru olduğu, Üniversite'nin her geçen gün geliştiği ve şehrin yaşam kalitesini yükselttiği sonuçları ortaya çıkmıştır. Songur ve Turan (2016), üniversitelerin şehre ekonomik katkı, yöresel imaj ve sosyal etki boyutlarına göre Şereflikoçhisar kampüsü okullarının Şereflikoçhisar'ın yaşam kalitesini yükselttiğini, ilçenin tanınırlık, bilinirlik ve imajı için son derece önemli olduğunu ve halk tarafından olumlu değerlendirildiğini belirtmiştir (Songur ve Turan, 2016, s. 432). Nakiboğlu (2017), Niğde'de yaşayan vatandaşların Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi'nden yüksek düzeyde beklentilerinin yanı sıra katılımcıların araştırmada ele alınan tüm tanımlayıcı özelliklerine göre üniversiteye bakış açılarında farklılıkların olduğu, cinsiyet ve memleket değişkeni dışında da, beklentilerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olduğunu belirlemiştir. Onsekiz (2018), Üniversitelerin Anadolu Kentlerine Etkilerini

araştırdığı literatür taraması sonucunda üniversite-kent etkileşimi ile ilgili çalışmaların ağırlıklı olarak ekonomik ve sosyal boyutlarıyla ele alındığını, sosyo-ekonomik, sosyo mekansal ve mekansal boyuttaki etkileşimleri içeren çalışmaların da bulunduğunu belirtmiştir (Onsekiz, 2018, s.404).

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi'nin Şehir ve Yöresine Olan Ekonomik, Sosyo-Kültürel ve Çevresel Etkisine Yönelik Niğde ve Yöresi Yerel Halkının Bakış Açısı, Beklenti, Düşünce Düzeyleri İle Algılarının İncelenmesi Üzerine Yönelik Yapılan Bir Alan Araştırmasının Bulguları ve Sonuçlarının Değerlendirilmesi

Türkiye'de ve dünyada son yıllarda her şehirde kurulan üniversiteler, şehirler ile üniversiteler arasında oluşan çift yönlü iletişimi ve etkileşimi önemli kılmakla birlikte, üniversitelerin bulunduğu şehir ve yöresinde yaşayanlar tarafından üniversitelerin yaptığı her türlü faaliyetlere, akademik ve idari personeli ile öğrencilerine bakış açıları, düşünce düzeyleri, beklentileri ile algıları ortaya çıkabilecek destek, empati, sempati veya antipatinin kaynağı ile doğrudan ilişkili olabilmektedir. Üniversiteler ile şehirde yaşayanlar arasında çift taraflı olumlu veya olumsuz iletişim veya etkileşim ise, hem üniversitelerin hem de üniversitelerin bulunduğu şehirlerin daha fazla tanınmasına, bilinmesine, pazarlanmasına veya markalaşmasına katkı sağlamaktadır. Bu çerçevede üniversiteye yerel halkın yönelik bakış açısı, beklenti, düşünce düzeyleri ile algılarının ölçülmesi ve incelenmesi Niğde ve yöresinde araştırılmıştır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmanın amacı, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi'nin şehir ve yöresine olan ekonomik, sosyo-kültürel ve çevresel etkisine yönelik Niğde ve yöresi yerel halkının bakış açısı, beklenti, düşünce düzeyleri ile algılarının incelenmesine yöneliktir. Bu amaç doğrultusunda Niğde ve yöresinde yaşayan yerel halkın Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi faaliyetleri, akademik ve idari personeli ile öğrencilerine yönelik bakış açısı, beklenti, düşünce düzeyleri araştırma kapsamında,

- Niğde ve yöresinde yaşayanların şehir ve yöresine ekonomik, sosyo-kültürel ve çevresel etkisi olan Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi faaliyetleri, akademik ve idari personeli ile öğrencilerine yönelik bakış açısı nasıldır?

- Niğde ve yöresinde yaşayanların şehir ve yöresine ekonomik, sosyo-kültürel ve çevresel etkisi olan Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi faaliyetleri, akademik ve idari personeli ile öğrencilerine yönelik beklentileri nelerdir?
- Niğde ve yöresinde yaşayanların şehir ve yöresine ekonomik, sosyo-kültürel ve çevresel etkisi olan Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi faaliyetleri, akademik ve idari personeli ile öğrencilerine yönelik düşünce düzeyleri nelerdir?
- Niğde ve yöresinde yaşayanların şehir ve yöresine ekonomik, sosyo-kültürel ve çevresel etkisi olan Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi faaliyetleri, akademik ve idari personeli ile öğrencilerine yönelik algılamaları nasıldır? araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

Bu bağlamda Niğde ve yöresinde yaşayanların demografik özelliklerinin araştırılarak, şehir ve yöresine ekonomik, sosyo-kültürel ve çevresel etkisi olan Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi faaliyetleri, akademik ve idari personeli ile öğrencilerine yönelik bakış açısı, beklentileri, düşünce düzeyleri ile algılamaları ölçülmeye çalışılmış ve katılımcıların Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi faaliyetleri, akademik ve idari personeli ile öğrencilerine yönelik bakış açısı, beklentileri, düşünce düzeyleri ile algılamalarında farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma, yerel halkın üniversitelere bakış açısı, beklentileri, düşünce düzeyleri ve algılamaları hakkında toplum, işletmeler ve kamuoyu tarafından bilgi sahibi olması bakımından önemlidir. Yine çalışma, literatüre katkı sağlaması bakımından ve bu alanda daha önce yapılmış olan çalışmalara katkıda bulunmak bakımından önemlidir.

Araştırmanın Kapsamı

Araştırma, Niğde ve yöresinde yaşayan yerel halk ile şehir ve yöresine ekonomik, sosyo-kültürel ve çevresel etkisi olan Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi faaliyetleri, akademik ve idari personeli ile öğrencilerini kapsamaktadır ve araştırma 01-(30) Kasım 2019 tarihleri arasında yapılmıştır. Araştırmada, Niğde ve yöresinde yaşayan ancak Niğdeli olmayan katılımcılar araştırma kapsamı dışında bırakılarak, Niğde'nin yerlisi durumundaki Niğdeliler dikkate alınmıştır.

Araştırmanın Yöntemi

Araştırmanın ana kütlesini Niğde ve yöresinde yaşayan yerli halkı oluşturmaktadır. Araştırmada olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden kasdi (kararsal-yargısal) örnekleme yöntemi kullanılmış ve örneklem büyüklüğü %95 güven aralığında 345 olarak hesaplanmıştır (Coşkun vd., 2017, s.151). Katılımcıların yargısal olarak seçilmesinde, Niğde şehri ve yöresi ile Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi'ne yönelik daha objektif ve doğru bilgiler elde edilmesi amaçlanmıştır. Anket formunun hazırlanmasında ve ifadelerin oluşturulmasında, Torun vd. (2009)'nin "Yöre Halkının Üniversiteye Bakışı ve Beklentileri Kafkas Üniversitesi Örneği", Yılmaz ve Kaynak'ın (2012) "Sosyo - Ekonomik Dönüşüm Sürecinde Üniversitelerin Rolü ve Yöre Halkının Üniversite'den Beklentileri İle İlgili Bir Uygulama" Gümüş, Ertürk ve Şen (2015) "Kastamonu Halkının Kastamonu Üniversitesi'ne Yönelik Algılarının İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma" ve Nakiboğlu (2017), "Niğde'de Yaşayan Vatandaşların Ömer Halisdemir Üniversitesi'ne Bakış Açısı ve Beklentileri Üzerine Bir Araştırma" başlıklı çalışmalarında kullanılan anketlerde oluşturulan ölçek ve ifadelerden faydalanılmıştır. Oluşturulan anket formunda kullanılan ifadeler 5'li likert derecelendirmesi esas alınarak hazırlanmıştır. Kullanılan anket formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların demografik özelliklerini öğrenmeye yönelik sorular yer almakta olup, ikinci bölümünde ise Niğde ve yöresi halkının Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi faaliyetleri, akademik ve idari personeli ile öğrencilerine yönelik bakış açısı, beklentileri, düşünce düzeyleri ile algılarını öğrenmeye ilişkin ifadeler yer almaktadır. Veriler, 01- (30) Kasım 2019 tarihleri arasında yüz yüze anket yöntemi kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın verileri SPSS 22.0 istatistik programı yardımıyla analiz edilmiştir. Verilerin analizinde ise demografik özellikler ve Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi ile ilgili seçenekli sorularda tanımlayıcı istatistiklerden tanımlayıcı özelliklere göre bakış açısı, beklenti, düşünce düzeyleri ile algıları incelenmesinde ise t testi ile tek yönlü Anova testinden yararlanılmıştır. Ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı .92 olarak bulunmuştur.

Tablo 1. Araştırma Kapsamındaki Katılımcıların Demografik Özellikleri

Cinsiyet	f	%	Eğitim	f	%
Erkek	177	51,3	İlköğretim	64	18,6
Kadın	168	48,7	Lise	165	47,8
Medeni Durum	f	%	Üniversite	89	25,8
Bekar	148	42,9	Lişans Üstü	23	6,7
Evli	185	53,6	Diğer	4	1,2
Diğer	12	3,5	Meslek	f	%
Yaş	f	%	İşçi	38	11
25 Yaş ve Altı	88	25,5	Memur	42	12,2
26-36 Yaş Arası	104	30,1	Emekli	38	11
37-48 Yaş Arası	93	27	Öğrenci	37	10,7
48-59 Yaş Arası	39	11,3	İşsiz	18	5,2
60 Yaş ve Üzeri	21	6,1	Çiftçi	28	8,1
Gelir	f	%	Akademisyen	6	1,7
2000 TL'den Az	105	30,4	Serbest Meslek	74	21,4
2.001-3.000 Arası	111	32,2	Ev Hanımı	38	11
3.001-5.000 Arası	65	18,8	Diğer	26	7,5
5.001 TL ve üzeri	64	18,6	Şehirde Yaşam Süresi	f	%
İşyeri Durumu	f	%	Bir Yıldan Az	9	2,6
Kamu Kuruluşu	64	18,6	1-2 Yıl Arası	7	2
Özel Sektör	165	47,8	3-5 Yıl Arası	67	19,4
Diğer	116	33,6	6-10 Yıl Arası	44	12,8
			11 Yıl ve Üzeri	218	63,2
Toplam	f	%		345	100

Araştırma kapsamında yer alan Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi öğrencilerinden anket gerçekleştirilen katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1'de yer almaktadır.

Araştırmanın Bulguları ve Değerlendirilmesi

Dünya ve Türkiye genelinde hızla yaygınlaşan şehirleşme ve şehir ve yöresi kapasitesine gör artan üniversite sayılarına ek olarak şehir ve yöresinde yaşayanların üniversiteye yönelik bakış açısı, değerlendirme, beklenti ve algılama düzeylerinin araştırılması gerekliliği, şehir ile ilişkili taraflar olan, şehir yöneticileri, yatırımcılar ve kamuoyunun dikkatini çekmektedir. Araştırmada, Niğde ve yöresinde yaşayan yerli halkın, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi akademisyen, memur, çalışanları ve üniversitenin sunduğu hizmetler hakkında algılamaları, beklentileri ve memnuniyet düzeyleri durumları incelenmiştir. Katılımcıların üniversitenin Niğde ve yöresine pozitif katkı sağlamasına, Niğde ve yöresi yerel halkının genel olarak üniversiteye bakışı, üniversiteyi destekleme ile Niğde ve yöresi halkının Üniversite'yi algılamada

veya değerlendirmede önemli gördükleri faktörlere yönelik düşünce, görüş ve algılamaları, tablo 2, 3, 4 ve 5'te yer almaktadır.

Tanımlayıcı İstatistikler

Tablo 2'de yer alan bilgilere göre, katılımcıların çok düşük bir bölümü Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi'nin Niğde ve yöresine pozitif katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bu durum Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi'nin Niğde ve yöresine proaktif katkı sağladığını göstermektedir.

Tablo 2. Katılımcıların Üniversitenin Niğde ve Yöresine Pozitif Katkı Sağladığına Yönelik Düşünce Dağılımı

Üniversite Niğde ve Yöresine Pozitif Katkı Sağlar	f	%
Evet	181	52,5
Kısmen	145	42
Hayır	19	5,5
Toplam	345	100

Araştırmaya katılan Niğde ve yöresi yerel halkın, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi'ne bakış açılarının (%61) iyi olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Niğde ve Yöresi Halkının Genel Olarak Üniversiteye Bakış Dağılımı

Üniversiteye Olumlu Bakış Düşüncesi	f	%
Olumlu	211	61,2
Kısmen Olumlu	111	32,2
Olumsuz	23	5,5
Toplam	345	100

Tablo 4'te Niğde ve yöresi halkının Üniversiteyi destekleme düşünceleri yer almakta olup, verilere göre Niğde ve yöresi halkı Üniversiteyi soyut ve somut olarak desteklemektedir.

Tablo 4. Niğde ve Yöresi Halkının Üniversiteyi Destekleme Dağılımı

Üniversiteyi Soyut ve Somut Olarak Destekleme Düşüncesi	f	%
%15'den Az Desteklemektedir	28	8,1
%16-25 Arası Desteklemektedir	36	10,4
%26-35 Arası Desteklemektedir	70	20,3
%36-45 Arası Desteklemektedir	100	29
%45 ve Daha Fazla Desteklemektedir	111	32,2
Toplam	345	100

Katılımcıların Niğde ve yöresi halkının Üniversite'yi algılamada veya değerlendirmede önemli gördükleri faktörler arasında ilk sırayı ekonomik etki,

ikinci sırada, ticari etki ve üçüncü sırada kültürel olarak etkilediği faktörleri olduğu Tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 5. Katılımcıların Niğde ve Yöresi Halkının Üniversite'yi Algılamada veya Değerlendirmede Önemli Gördükleri Faktörler Dağılımı

Niğde ve Yöresi Halkının Üniversiteyi Algılama Faktörleri	f	%
Kültürel Faktörler (örf ve adetler, içinde yaşadığı çevre vb.) gibi	40	11,6
Ticari Etki Faktörü	55	15,9
Ekonomik Etki Faktörü	132	38,3
Üniversite'yi Bir Marka Olarak Değerlendirme	25	7,2
Yerel Destek (Yerel yönetici, basın-yayın, sivil toplum kuruluş vb.)	14	4,1
Niğde ve Yöresi Tanınmasına Katkı Sağlama Değerlendirmesi	30	8,7
İletişim	37	10,7
Yerel İmaj	12	3,5
Toplam	345	100

Tablo 6'da, Niğde ve yöresinde yaşayan yerel halkın, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi'nin sunduğu hizmetlerden yararlanma durumları dağılımı yer almakta olup, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi tarafından sunulan hizmetlerden Niğde ve yöresinde yaşayan yerel halkın yararlanmadığını göstermektedir.

Tablo 6. Katılımcıların Üniversite'nin Sunduğu Hizmetlerden Yararlanma Durumları Dağılımı

Üniversite Tarafından Sunulan Hizmetlerden Faydalanma Dağılımı	f	%
Sosyal ve Kültürel Etkinlikler Yararlanma	47	13,6
Üniversite Yayınlarından ve Kütüphaneden Yararlanma	8	2,3
Spor Tesisleri ve Aktivitelerinden Yararlanma	46	13,3
Konferans, Panel, Sempozyum vb. Bilimsel Etkinliklerden Yararlanma	32	9,3
Kurs ve Eğitim Programlarından Yararlanma	21	6,1
Sunulan Teknik Hizmetlerden Yararlanma	14	4
Diğer Hizmetler Yararlanma	33	9,6
Tüm Hizmetlerinden Yararlanmıyorum	12	3,5
Hizmetlerinden Yararlanmıyorum	132	38,3
Toplam	345	100

Tablodaki verilere göre, Niğde ve yöresinde yaşayan yerel halk, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi tarafından sunulan hizmetlerden en fazla sosyal ve kültürel etkinlikler ile spor tesisleri ve aktivitelerinden yararlanmaktadır.

Tablo 7. Niğde ve Yöresi Halkının Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi İle Bağlantı Durumları

<i>Katılımcıların Üniversite İle Bağlantı Durum Dağılımı</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Destek Alması Dağılımı</i>		
Öğrenci Yakını	71	20,6
Çalışan Personel Yakını	30	8,7
Üniversite İle Ticari İlişki Bağlantı Durumu	21	6,1
Öğrenci veya Üniversite Çalışanlarının Ev/ İşyeri Sahibi Olma Durumu	23	6,7
Diğer	96	27,8
Hiçbir İlişki Olmama Durumu	104	30,1
Toplam	345	100

Niğde ve yöresi yerel halkının %30,1'lik bölümü Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi ile bağlantısının veya hiçbir ilişkisinin olmadığını belirtmişlerdir. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi'nde eğitim ve öğretim gören öğrencilerin büyük bir bölümünün yöre halkı olması sebebiyle Niğde ve yöresi yerel halkının üniversite ile bağlantı durumu öğrenci yakını olmaları sebebinden kaynaklanmaktadır.

Tablo 8. Katılımcıların Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi'nin Niğde ve Yöresine Hangi Katkıyı/Etkiyi Sağladığı Düşünce Dağılımı

<i>Üniversite'nin Niğde ve Yöresine Sağladığı Katkı/ Etki</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Destek Alması Dağılımı</i>		
Şehir Sosyal ve Kültürel Gelişimine veya Etkileşimine Katkı Sağlamaktadır	46	13,3
Şehir Ekonomik Kalkınmasına Katkı Sağlamaktadır	128	37,1
Şehir Ahlak ve Geleneklerine Etki Eden Bir Kuruluş	24	7
Şehir Tanıtımı ve Markalaşmasına Etki Eden Bir Kuruluş	58	16,8
Şehirde Eğitime ve Bilimin Gelişmesine Katkı Sağlamaktadır	49	14,2
Hepsi	37	10,7
Niğde ve Yöresine Katkısı Olmayan Bir Kurum	3	,9
Toplam	345	100

Tablo 8'de Niğde ve yöresi yerel halkının, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi'nin Niğde ve yöresine en fazla katkı sağladığı görüşü bulunmaktadır. Üniversite'nin Niğde ve yöresine en fazla şehir ekonomisine katkı sağladığı, şehir tanıtımı ve markalaşmasına etki eden bir kuruluş ve şehir sosyal ve kültürel gelişimine veya etkileşimine katkı sağladığı yer almaktadır.

Tablo 9. Katılımcıların Üniversiteden İsteddiği Gelişme, Hizmet ve Beklenti Dağılımı

Katılımcıların Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi'nden Beklenti Durumları	f	%
Destek Alması Dağılımı		
Yeni Fakülte veya Bölümler Açılma Beklentisi	36	10,4
Kampüs Alanının Tamamlanması İsteği	19	5,5
Eğitim Kalitesinin Yükseltilmesi, Geliştirilmesi ve Kurumsallaşma İsteği	99	28,7
Öğrenci Sorunlarıyla İlgilenme İsteği	50	14,5
Dünyada ve Türkiye'de Kendisini ve Şehri Etkin Tanıtma Beklentisi	61	17,7
Öğretim Elemanlarının Kalite ve Sayısının Etkin Olarak Artırma Beklentisi	29	8,4
Sosyal ve Kültürel Faaliyetlerin Artırılması Hizmeti İsteği	51	14,8
Toplam	345	100

Niğde ve yöresi yerel halkının, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi'nin Niğde ve yöresine en fazla eğitim hizmet kalitesinin yükseltilmesi ve geliştirilmesi beklentisi (%28,7) görüşü bulunmaktadır. Yine Niğde ve yöresi yerel halkının, sosyal ve kültürel faaliyetlerin artırılması hizmeti isteği ile öğrenci sorunlarıyla ilgilenme isteği üniversiteden beklentileri arasında yer almaktadır.

Niğde ve Yöresi Yerel Halkının Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi'ne Yönelik Algılarının Belirlenmesi

Araştırmada Niğde ve yöresi yerel halkının Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi'ne yönelik algılarının 7 faktör altında toplandığı Tablo 10'da görülmektedir. Bu faktörler; üniversiteye olan yerel destek, şehir ve yöresine ticari etki, şehir ve yöresinde kültürel kaynaşma, üniversitenin yerel imajı, ulusal ve uluslararası düzeyde tanınma, yerel iletişim ve bölgeye ekonomik katkı olmaktadır.

Tablo 10. Katılımcıların Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi'ne Yönelik Algı Faktörleri ve Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi'ne Yönelik Değerlendirmeleri

İfadeler	Ortalamalar	Standart Sapma
F1: Şehir ve Yöresine Ticari Etki		
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi büyümesi ve gelişimiyle birlikte yeni iş yerleri açılmaktadır.	3,9420	1,2515
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi şehrin ticari hayatına canlılık getirmektedir.	4,1884	1,0630
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi şehre yapılan yeni yatırımlar için bir çekicilik unsuru olmaktadır.	3,6928	1,1015
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi şehirdeki ürün ve hizmet fiyatlarının artmasında etkilidir.	3,6580	1,1734
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi ile birlikte şehiriçi ulaşım imkânları iyileşmektedir.	3,4927	1,1645
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi şehir ve şehir halkının yaşam kalitesini yükseltmektedir.	3,5362	1,1711

F2: Şehir ve Yöresine Ekonomik Katkı		
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Niğde şehir halkının refah düzeyini yükseltmektedir.	3,3594	1,1854
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi'nin girişimleriyle Niğde ekonomik alanda daha ileriye gitmektedir.	3,6928	1,1015
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi doğrudan ve dolaylı olarak esnafın gelir düzeyini arttırmaktadır.	3,8696	1,1924
F3: Ulusal ve Uluslararası Düzeyde Tanınma		
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Niğde şehrinin ulusal ve uluslararası tanınmasına katkı yapmaktadır.	3,4783	1,1714
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Niğde şehrinin markalaşma sürecine pozitif katkı sağlamaktadır.	3,4377	1,2329
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi şehrin genel fiziksel, altyapı ve çevresel değişimine etki etmektedir.	3,1739	1,2845
F4: Yerel İletişim		
Niğde halkı kolaylıkla/ rahatlıkla Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesiyle iletişime geçebilmektedir.	3,3101	1,1536
İşletme sahipleri kolaylıkla/ rahatlıkla Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesiyle iletişime geçebilmektedir.	3,2986	1,2155
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi şehir halkı ve işletmeleri ilgilendiren her konuda seminerler düzenlemektedir.	3,0928	1,1996
F5: Üniversitenin Yerel İmajı		
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Niğde ve yöresinde olumlu bir imaja sahiptir.	3,6609	1,1171
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Niğde ve yöresi halkı tarafından benimsenmektedir.	3,6638	1,0300
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi şehir halkına, nazik, güvenli hizmet sağlama ve yardım etmede gönüllüdür.	3,0551	1,2894
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Niğde esnafına nazik, güvenli hizmet sağlama ve yardım etmede gönüllüdür.	3,1275	1,1964
F6: Şehir ve Yöresinde Kültürel Kaynaşma		
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi'ni tercih eden öğrenciler ve çalışanlar sayesinde Niğde ve yöresi halkı başka şehirlerdeki vatandaşlarla kaynaşmaktadır.	3,7014	1,0568
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi çalışanları ve öğrencileri Niğde ve yöresi halkının farklı kültürleri ve yaşam tarzlarını tanınmasında fırsat olmaktadır.	3,5304	1,1563
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Niğde'de daha hoşgörülü ve özgürlükçü bir hava oluşturmaktadır.	3,4500	1,2405
F7: Üniversiteye Olan Yerel Destek		
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi'ne zengin ve varlıklı hem şehirlerimiz destek olmaktadır.	2,8406	1,3427
Sivil toplum kuruluşları (STK) Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi ile ilişkilerini geliştirmektedir (destek olmaktadır).	2,9768	1,2915
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi yerel basın yayın kuruluşları tarafından desteklenmektedir.	2,9652	1,1832
Yerel yöneticiler Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi ile ilişkilerini geliştirmektedir (destek olmaktadır).	3,1159	1,2933
* 0-1,49 arası kesinlikle katılmıyorum, 1,50-2,49 arası katılmıyorum, 2,50-3,49 arası ne katılıyor ne de katılmıyorum, 3,50-4,49 arası katılıyorum ve 4,50-5 arası kesinlikle katılıyorum.		

Tablo 10'da araştırmaya katılan Niğde ve yöresinde yaşayan yerel katılımcıların Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi faaliyetleri, akademik ve

idari personeli ile öğrencilerine yönelik bakış açısı, beklentileri, düşünce düzeyleri ile algılamalarına ilişkin değerlendirmelerinin ortalama ve standart sapmaları dağılımını açıklamaktadır. Şehir ve yöresine ticari etki olması faktörü altında, ilk sırada ($\bar{x}=4,18$) ortalama ile "Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi şehrin ticari hayatına canlılık getirmektedir" değişkeni, şehir ve yöresine ekonomik katkı olması faktörü altında, ilk sırada ($\bar{x}=3,86$), ortalama ile "Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi doğrudan ve dolaylı olarak esnafın gelir düzeyini arttırmaktadır" değişkeni yer almaktadır. Yine şehrin ulusal ve uluslararası düzeyde tanınma faktörü altında, ilk sırada ($\bar{x}=3,47$) ortalama ile "Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Niğde şehrinin ulusal ve uluslararası tanınmasına katkı yapmaktadır" değişkeni, şehir ve yöresinde yerel iletişim faktörü altında, ilk sırada ($\bar{x}=3,31$), ortalama ile "Niğde halkı kolaylıkla/ rahatlıkla Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesiyle iletişime geçebilmektedir" değişkeni bulunmaktadır.

Ayrıca şehrin yerel imajına üniversitenin katkı sağlaması faktörü altında, ilk sırada ($\bar{x}=3,66$) ortalama ile "Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Niğde ve yöresi halkı tarafından benimsenmektedir" değişkeni, şehir ve yöresinde kültürel kaynaşma faktörü altında, ilk sırada ($\bar{x}=3,70$), ortalama ile "Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi'ni tercih eden öğrenciler ve çalışanlar sayesinde Niğde ve yöresi halkı başka şehirlerdeki vatandaşlarla kaynaşmaktadır" değişkeni ile şehir ve yöresinin üniversiteye verdiği yerel destek faktörü altında, ilk sırada ($\bar{x}=3,11$), ortalama ile "Yerel yöneticiler Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi ile ilişkilerini geliştirmektedir (destek olmaktadır)" görüşleri yer almaktadır.

Tablo 11. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi'ne Yönelik Algı Faktörleri Farklılığı Gösteren Bağımsız t Testi Tablosu

Faktörler	Cinsiyet	N	x	s	t	p
F1 (Ticari Etki)	Erkek	177	3,03	1,01	,324	,746
	Kadın	168	3,00	1,14		
F2 (Ekonomik Katkı)	Erkek	177	3,79	,78	1,04	,296
	Kadın	168	3,70	,81		
F3 (Tanıtım)	Erkek	177	3,59	,91	,664	,507
	Kadın	168	3,52	1,08		
F4 (Yerel İletişim)	Erkek	177	3,43	,86	1,28	,200
	Kadın	168	3,31	,90		
F5 (Yerel İmaj)	Erkek	177	3,48	,93	2,28	,023
	Kadın	168	3,23	1,04		
F6 (Kültürel Kaynaşma)	Erkek	177	3,24	,94	,14	,886
	Kadın	168	3,22	,98		
F7 (Yerel Destek)	Erkek	177	3,73	,86	1,88	,060
	Kadın	168	3,54	,95		

Tablo 11’de katılımcıların cinsiyetlerine göre Niğde Ömer Halisdemir üniversitesi’ne yönelik algı faktörleri farklılığı gösteren bağımsız t testi sonuçları yer almaktadır. Yapılan bağımsız t testi sonucuna göre, Niğde ve yöresinde yaşayanların şehir ve yöresine ekonomik, sosyo-kültürel ve çevresel etkisi olan Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi faaliyetleri, akademik ve idari personeli ile öğrencilerine yönelik bakış açısı, beklentileri, algılamaları ve düşünce düzeyleri açısından F1 (ticari etki) ($t_{(343)} = ,324$; $P>0,05$), F2 (ekonomik katkı) ($t_{(343)} = ,324$; $P>0,05$), F3 (tanıtım) ($t_{(343)} = ,664$; $P>0,05$), F4 (yerel iletişim) ($t_{(343)} = ,324$; $P>0,05$), F6 (kültürel kaynaşma) ($t_{(343)} = ,886$; $P>0,05$), ve F7 (yerel destek) ($t_{(343)} = ,060$; $P>0,05$) bazında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Niğde ve yöresinde yaşayanların şehir ve yöresine ekonomik, sosyo-kültürel ve çevresel etkisi olan Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi faaliyetleri, akademik ve idari personeli ile öğrencilerine yönelik bakış açısı, beklentileri, algılamaları ve düşünce düzeyleri açısından sadece F5 (yerel imaj) boyutunda ($t_{(343)} = ,023$; $P<0,05$), yanıtlarda anlamlı bir fark bulunmuştur. F5 (yerel imaj) boyutundaki farklılığın kadınlar lehine olduğu görülmüştür.

Tablo 12. Katılımcıların Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi’ne Anova Testi Sonuçları

Ölçek Boyutları	Varyans Kaynağı	Karelerin Toplamı	sd	Karelerin Ortalaması	F	P	Farkın Kaynağı (LSD)
F1 (Ticari Etki)	Gruplar arası	6,474	4	1,619	1,400	,234	-
	Grup içi	393,175	340	1,156			
	Toplam	399,649	344				
F2 (Ekonomik Katkı)	Gruplar arası	1,045	4	,261	,406	,804	-
	Grup içi	218,557	340	,643			
	Toplam	219,602	344				
F3 (Tanıtım)	Gruplar arası	8,222	4	2,056	2,099	,081	-
	Grup içi	332,992	340	,979			
	Toplam	341,814	344				
F4 (Yerel İletişim)	Gruplar arası	5,566	4	1,391	1,789	,131	-
	Grup içi	264,449	340	,778			
	Toplam	270,014	344				
F5 (Yerel İmaj)	Gruplar arası	14,381	4	3,595	3,738	,004	25 ve yaş altı ile 60 yaş ve üzeri arası
	Grup içi	326,976	340	,962			
	Toplam	341,357	344				
F6 (Kültürel Kaynaşma)	Gruplar arası	7,181	4	1,795	1,955	,101	-
	Grup içi	312,180	340	,918			
	Toplam	319,361	344				
F7 (Yerel Destek)	Gruplar arası	5,555	4	1,389	1,676	,155	-
	Grup içi	281,654	340	,828			
	Toplam	287,210	344				

Araştırma kapsamında "Niğde ve yöresinde yaşayanların şehir ve yöresine ekonomik, sosyo-kültürel ve çevresel etkisi olan Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi faaliyetleri, akademik ve idari personeli ile öğrencilerine yönelik bakış açısı, beklentileri, algılamaları ve düşünce düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu kapsamda tek yönlü varyans analizi yürütülmüş olup, ANOVA testi sonuçları ise Tablo 12'de verilmiştir. Niğde ve yöresinde yaşayanların şehir ve yöresine ekonomik, sosyo-kültürel ve çevresel etkisi olan Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi faaliyetleri, akademik ve idari personeli ile öğrencilerine yönelik bakış açısı, beklentileri, algılamaları ve düşünce düzeyleri açısından F1 (ticari etki) ($F_{(4-340)}=1,400$; $P>0,05$), F2 (ekonomik katkı) ($F_{(4-340)}=,406$; $P>0,05$), F3 (tanıtım) ($F_{(4-340)}=2,099$; $P>0,05$), F4 (yerel iletişim) ($F_{(4-340)}=1,789$; $P>0,05$), F6 (kültürel kaynaşma) ($F_{(4-340)}=1,955$; $P>0,05$) ve F7 (yerel destek) ($F_{(4-340)}=1,676$; $P>0,05$) puanları arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

Niğde ve yöresinde yaşayanların şehir ve yöresine ekonomik, sosyo-kültürel ve çevresel etkisi olan Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi faaliyetleri, akademik ve idari personeli ile öğrencilerine yönelik bakış açısı, beklentileri, algılamaları ve düşünce düzeyleri açısından sadece F5 (yerel imaj) ($F_{(4-340)}=3,738$; $P<0,05$), puanı arasında anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Anlamlı farkın kaynağını ve yönünü tespit etmek amacıyla yapılan Post Hoc (LSD) testi uygulanmış; farkın 25 ve yaş altı ile 60 yaş ve üzeri arasında 25 ve yaş altı aleyhine farka ulaşılmıştır. Niğde ve yöresinde yaşayanların şehir ve yöresine ekonomik, sosyo-kültürel ve çevresel etkisi olan Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi faaliyetleri, akademik ve idari personeli ile öğrencilerine yönelik bakış açısı, beklentileri, algılamaları ve düşünce düzeyleri açısından 25 ve yaş altı aleyhine olması ise, genç yaştaki katılımcıların daha yaşlı katılımcılara göre farklı düşünüyor olması ile açıklanabilmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Üniversitelerin buldukları şehir ve yöresinde yaşayanların bakış açısı, algılamaları ve beklentilerine yönelik arzulanın getirileri sağlayabilmesi, proaktif bir "üniversite-şehir" iletişim, empati ve uyumunu gerektirmektedir ve şehir yöneticileri ile üniversite yöneticilerinin etkin bir işbirliği ile yerel halk tarafından olumsuz olarak algılanan boyutlara eğilmeleri büyük önem taşımaktadır (Uygun vd., 2016, s. 83). Üniversite öğrencilerin, akademik ve idari

personelin her türlü harcamaları ile üniversitenin yapmış olduğu fiziki yatırımlar ile sunmuş olduğu hizmetler sonucu gerçekleşen harcamalar şehirde ticari ve ekonomik bir canlılık ile bölgeler arasındaki gelişmişlik farklılıkların azalması gibi üniversitelerin buldukları şehir ve yöresine sürdürülebilir etkiler arasında yer almaktadır (Gümüş ve Ekiz, 2017, s. 99). Üniversiteler veya buldukları şehir için müşteri konumunda olan üniversite öğrencileri, akademik ve idari personelinin, şehir hizmetlerinden veya şehirde yaşayanlardan beklentileri, bakış açıları ve algılamalarına karşılık, üniversitenin bulunduğu şehir ve yöresinde yaşayan halkın da üniversitelerin gerçekleştirdiği faaliyetlerin yanı sıra akademik ve idari personel ile öğrencilerine yönelik beklentileri, bakış açıları ve algılamaları şehir ile üniversite arasındaki bağ, iletişim, empati veya sorunların temelini oluşturmaktadır. Yine bu iki tarafın karşılıklı beklentileri, bakış açıları ve algılamaları üniversiteleri ve buldukları şehir ve yöresini birbirine bağlayan ve pazarlama açısından her iki tarafa da katkı sağlayan konular arasında yer almaktadır. Yerel halk, şehirde bulunan üniversiteleri akademik faaliyetleri gerçekleştirmek, eğitim ve öğretim faaliyetlerini yerine getirmenin yanı sıra, bulunduğu şehrin ticaret hayatına, ekonomisine, sosyo-kültürel yaşamına doğrudan ya da dolaylı olarak katkıda bulunduğunu algılamaktadır.

Araştırmada yer alan tanımlayıcı istatistiklere göre, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde ve yöresinde yaşayan halk tarafından çok iyi tanınan ve bilinen bir kuruluştur. Bununla birlikte Niğde ve yöresinde yaşayan ve araştırmaya katılan katılımcılar, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi faaliyetleri, akademik ve idari personeli ile öğrencilerine karşı olumlu bir bakış açısı içerisindedir. Yine Niğde ve yöresinde yaşayan halk Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi'nin bölgeye proaktif katkı sağladığını, en fazla şehir ekonomisi, şehir tanıtımına ve markalaşması ile sosyo-kültürel gelişimine katkı sağladığını düşünmektedir. Araştırma kapsamında katılımcıların, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi'nden en fazla beklenti içerisinde olduğu konular arasında, eğitim hizmet kalitesinin yükseltilmesi, geliştirilmesi ve üniversitenin kurumsallaşması, sosyal ve kültürel faaliyetlerin artırılması hizmeti beklentisi ile öğrenci sorunlarıyla ilgilenme isteği bulunmaktadır. Ayrıca Niğde ve yöresinde yaşayan yerel halkın, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi'ni algılamada veya değerlendirmede bölgeyi ilk üç sırada, ekonomik, ticari ve kültürel olarak etkilediği önemli gördükleri faktörler arasında yer almaktadır.

Katılımcıların Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi'ne yönelik algı faktörleri ve Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi'ne yönelik değerlendirmeleri ifade maddeleri bağımsız t testi sonucuna göre katılımcıların sadece F5 (yerel imaj) boyutunda ($t_{(343)} = ,023$; $P < 0,05$), yanıtlarda anlamlı bir fark bulunmuştur. F5 (yerel imaj) boyutundaki farklılık ise kadınlar lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Yine ölçek boyutlarına yapılan annova testi sonucuna göre, Niğde ve yöresinde yaşayanların şehir ve yöresine ekonomik, sosyo-kültürel ve çevresel etkisi olan Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi faaliyetleri, akademik ve idari personeli ile öğrencilerine yönelik bakış açısı, beklentileri, algılamaları ve düşünce düzeyleri açısından sadece F5 (yerel imaj) ($F_{(4-340)} = 3,738$; $P < 0,05$), puanı arasında anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Anlamlı farkın kaynağını ve yönünü tespit etmek amacıyla yapılan Post Hoc (LSD) testi uygulanmış; farkın 25 ve yaş altı ile 60 yaş ve üzeri arasında 25 ve yaş altı aleyhine farka ulaşılmıştır.

Bu sonuçlar doğrultusunda araştırma kapsamında Niğde ve yöresinde yaşayan yerel halkın, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi faaliyetleri, akademik ve idari personeli ile öğrencilerinin yerel imaj dışında düşünce farklılıkları bulunmamakla birlikte, üniversitenin şehir ve yöresinin ekonomik, ticari gelişimine, tanıtımına, kültürel kaynaşmasına önemli katkılar yaptığı ve genel olarak Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi faaliyetleri, akademik ve idari personeli ile öğrencilerinden genel olarak memnun olduğu, yerel yöneticilerden, yerel basından ve özellikle de zengin ve varlıklı hem şehirliilerinin üniversiteye daha fazla destek sağlamaları ve iş birliği içinde hareket etmelerini beklediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Çalışma, 01-30 Kasım 2019 tarihleri arasında sadece Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi faaliyetleri, akademik ve idari personeli ile öğrencilerinin yanı sıra Niğde ve yöresinde yaşayan yerel halkı ile sınırlıdır.

Gelecekte yapılacak çalışmalarda ise, "Üniversitelerin yerel halka etkisi", "üniversite yerel halk iletişimi", "üniversite yerel halk ilişkisi", "üniversite-şehir empatisi" gibi konular, teorik ve uygulamalı olarak incelenebilir. Ayrıca, araştırma sonuçlarından genelleme yapılabilmesi için, farklı bölgeleri kapsayan daha geniş örneklem grupları üzerinde araştırmalar yapılabilir ve üniversitelerin kurulduğu farklı şehirlerdeki yöre halkın üniversiteyi algılama, bakış açısı ve beklenti düzeyi konusu farklı değerlendirilebileceği için bölgesel, ulusal ve uluslararası düzeyde karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.

EXTENDED ABSTRACT

A Research on Investigation of Local People's Perceptions of the Economic, Socio-Cultural and Environmental Impact of the City and District of Niğde Ömer Halisdemir University

*

Ruhan İri

Niğde Ömer Halisdemir University

Besides the educational functions of the universities, it is known that they contribute directly and indirectly to many people, especially socio-economic, cultural and environmental, to those who live in their regions (Arslan, 2016, s. 1115). While universities contribute to the development of education, training and socio-cultural infrastructure of the city and its region, it creates a supportive positive power by providing added value to the economic development of the city and the region (Çatalbaş, 2007, p. 96). In addition to the known functions of higher education institutions in Turkey, especially in industry, trade, tourism and so on. In the regions where the sectors do not develop, the mission of leading the growth of the cities is also undertaken (Gümüş, Ertürk ve Şen, 2015, p.293). Universities are organizations that affect their cities in economic and social fields such as human resources, information, education, and employment. Most of the centers or other campuses of universities around the world are located in areas close to the cities, and university students contribute to the socio-economic, cultural and environmental change, transformation or development of the cities, along with all kinds of activities, academic and administrative staff. At the same time, people living in cities where universities are located, university academic and administrative staff and university students interact and interact.

Although universities that continue their activities as higher education institutions provide education, economic, commercial, environmental and socio-cultural contribution / impact to the cities in which they are located, the people living in the city and region where the university is located, as well as the activities carried out by universities, have a very different view towards academic and administrative personnel and their students. it has angles, perceptions,

evaluations and expectations. In the study, the activities, academic and administrative staff of Niğde Ömer Halisdemir University, and the perspective, expectation, thought levels and perceptions of the local people living in Niğde and its region towards the economic, socio-cultural and environmental impact of the city and its region are measured. Research is important in terms of contributing to the literature as well as the local people's perspective on universities, their perceptions are known by the society, businesses and the public.

The population of the research is the indigenous people living in Niğde and its region. In the study, intentional (judgmental-judgmental) sampling method, which is not based on probability, was used and the sample size was calculated as 345 in the 95% confidence interval (Coşkun et al., 2017, p.151). In the judicial selection of the participants, it was aimed to obtain more objective and accurate information about the city of Niğde and its region and Niğde Ömer Halisdemir University. In the preparation of the questionnaire and in the creation of statements, the surveys in the studies of Torun et al. (2009) 's View and Expectations of the Local People to the University Caucasian University Example', Yılmaz and Kaynak (2012) "An Application Related to the Role of Universities in the Socio - Economic Transformation Process and the Expectations of the Local People from the University" Gümüş, Ertürk and Şen (2015), "A Study on the Investigation of the Perceptions of the People of Kastamonu towards Kastamonu University" and Nakiboğlu (2017), and "A Research on the Perspectives and Expectations of the Citizens Living in Niğde to Ömer Halisdemir University" were used. The statements used in the created questionnaire were prepared on the basis of a 5-point Likert scale. The questionnaire used consists of two parts. In the first part, there are questions to determine the demographic features of the participants, and in the second part, there are expressions about learning the perspective, expectations, thinking levels and perceptions of Niğde and its people's activities, Niğde Ömer Halisdemir University activities, academic and administrative staff. The data were obtained between 01- (30) November 2019 using face-to-face survey method. The data of the research were analyzed using SPSS 22.0 statistics program. In the analysis of the data, t-test and one-way Anova test were used in the analysis of demographic features and optional questions about Niğde Ömer Halisdemir University, from the descriptive statistics according to the descriptive features, the perspective, expectation, thought levels and perceptions. The Cronbach's Alpha reliability coefficient for the entire scale was found to be 0.92.

According to the descriptive statistics in the research, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi is a well-known and well-known institution by the people living in Niğde and its region. In addition, participants living in Niğde and its region and participating in the research have a positive perspective towards Niğde Ömer Halisdemir University activities, academic and administrative staff and students. People living in Niğde and its region think that Niğde Ömer Halisdemir University contributes proactively to the region and contributes to the socio-cultural development with the most urban economy, city promotion and branding. Within the scope of the research, among the subjects that the participants have the highest expectations from Niğde Ömer Halisdemir University, there is a desire to increase the quality of education service, to develop and institutionalize the university, to increase the social and cultural activities and to deal with student problems. In addition, the local people living in Niğde and its region are among the factors that they consider important in terms of economic, commercial and cultural influence in the top three in detecting or evaluating Niğde Ömer Halisdemir University.

Perception factors of the participants towards Niğde Ömer Halisdemir University and their evaluations for the Niğde Ömer Halisdemir University expression items were only in the F5 (local image) dimension ($t_{(343)} = .023$; $P < 0.05$), according to the results of the independent t test. There was a significant difference in responses. The difference in the F5 (local image) dimension turned out to be in favor of women. Again, according to the results of ANOVA test on scale dimensions, Niğde Ömer Halisdemir University, which has an economic, socio-cultural and environmental impact on the city and its regions, is only F5 in terms of its activities, academic, administrative staff, students' perspective, perceptions, perceptions and level of thinking. (local image) ($F_{(4-340)} = 3.738$; $P < 0.05$), there was a significant difference between the score. Post Hoc (LSD) test was applied to determine the source and direction of the significant difference; Difference between the age of 25 and under and between the age of 60 and over is against 25 and under.

Within the scope of the research, although the local people living in Niğde and its region do not differ from the local image of Niğde Ömer Halisdemir University activities, their academic and administrative staff and students, they made significant contributions to the economic, commercial development, promotion and cultural fusion of the city and its region. It has been concluded that

Halisdemir Üniversitesi's activities, academic and administrative staff and students are generally satisfied, and that local administrators, local press, and especially those who are wealthy and wealthy are expected to provide more support to the university and act in cooperation.

Kaynakça / References

- Akçakanat, T., Çankıç, İ. ve Dulupçu, M. A. (2010). Üniversite öğrencilerinin buldukları il merkezine ekonomik katkıları ve harcama eğilimleri: Isparta 2003-2009 yılları örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22 (2), 165-178.
- Arslan, F. (2016). Üniversite öğrencilerinin şehirle kurduğu ekonomik ve sosyal ilişkilerden memnuniyet analizi: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi örneği. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 1103-1120.
- Ceyhan, M., S. ve Güney, G. (2011). Bartın Üniversitesi'nin Bartın ilinin ekonomik gelişimine 20 yıllık projeksiyonda katkılarının değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 183-207.
- Coşkun, R., Altunışık, R. ve Yıldırım, E. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri spss uygulamalı*. Sakarya Yayıncılık, Güncellenmiş 9. Baskı, Sakarya.
- Çatalbaş, N. (2007). Üniversite-yerel ekonomi ilişkisinde kutuplaşma teorisi iyi bir model olabilir mi?, *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 3, 90-101.
- Dalğar, H., Tunç, H. ve Kaya, M. (2009). Bölgesel kalkınmada yükseköğretim kurumlarının rolü ve Bucak örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 39-50.
- Demireli, C. ve Taşkın, E. (2013). Üniversite öğrencilerinin buldukları şehre ekonomik katkıları: Kütahya İl Merkezi örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 37, 321-328.
- Dikmen, L. (2018). *Üniversitelerin kentlerin sosyal, kültürel ve ekonomik değişimine sağladığı katkı: Konya Selçuk Üniversitesi örneği*. Master's thesis, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Goddard, J. B. ve Vallance, P. (2013). *The university and the city*. Routledge.
- Görkemli, H. N. (2009). Selçuk Üniversitesinin Konya kent ekonomisine etkileri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 169-186.
- Görkemli, H. N. ve Solmaz, B. (2012). Bilim merkezlerinin kent markalaşmasındaki rolü ve Konya örneği. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 34, 98-109.
- Gül, K. ve Gül, G. (2012). Yerel halkın üniversite ve üniversite öğrencilerine bakış açısı: Balıkesir örneği. *Mevzuat Dergisi*, 14(172).

- Gültekin, N., Çelik, A. ve Nas, Z. (2008). Üniversitelerin kuruldukları kente katkıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (24), 264-269.
- Gümüş, N., Ertürk, E. ve Şen, Ş. (2015). Kastamonu halkının Kastamonu Üniversitesi'ne yönelik algılarının incelenmesi üzerine bir araştırma. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 293-312.
- Gümüş, N. ve Ekiz, N. (2017). Üniversite öğrencilerinin tüketim harcamalarının şehir ekonomisine katkısının belirlenmesi: Kastamonu ilinde bir araştırma. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(3), 99-116.
- Halterbeck, M., Battiston A. ve Conlon, G. (2018). The economic and social impact of Cardiff University. London: *London Economics*.
- Işık, Ş. (2008). Türkiye'de üniversitelerin kentleşme üzerine etkileri, *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(3) 159-181.
- İri, R. (2019). Şehir pazarlaması çerçevesinde marka bir şehir olabilmek sürecinde Niğde'nin incelenmesi, *11. Uluslararası Güncel Araştırmalarla Sosyal Bilimler Kongresi*, Antalya-Türkey - 28/29/30 Ekim 2019. 301-318.
- İri, R. (2020). Şehir pazarlaması kapsamında şehirlerin tercih edilebilirliğinde üniversite öğrenci mutluluğu ve memnuniyetinin önemi ve araştırılması: Niğde Ömer Halisdemir üniversitesi örneği, *Asya Studies*, 4(12), 301-318.
- Kaya, G. (2014). Adıyaman üniversitesi'nin kentsel mekân ve sosyal çevre üzerindeki etkisi: Altınşehir Mahallesi'ndeki haneler ve işletmeler üzerine bir inceleme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 231-260.
- Kaya, F. ve Marangoz, M. (2014). Determinants of commercial identity of city brands, *Journal of Management, Marketing and Logistics*, 1(1), 37-47.
- Korkut, G. (2011). *Üniversite yerleşkelerinin kentsel mekan kurgularının biçimlenmesinde kentin etkisi*. Doktora Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kotosz, B. (2013). The local economic impact of higher education institutions in Hungary'n. K.J. Khavand (Ed), *Intellectual Capital Management: Global Perspectives on Higher Education*, *Science and Technology* içinde(s. 45-60). İran: IICM.
- Lester, R. (2005). Universities, innovation, and the competitiveness of local economies. *A summary Report from the Local Innovation Systems Project: Phase I*. Massachusetts Institute of Technology, Industrial Performance Center, Working Paper Series.
- Mavruk, C., Tekinarslan, A., İ., Gürün, M. ve Ayış-Akkurt, A. (2014). Local economic impact of Niğde University: An estimation under true inflation effect. *Niğde Üniversitesi İİBF Dergisi*, 7(2), 17-37.
- Nakiboğlu, A. (2017). Niğde'de yaşayan vatandaşların Ömer Halisdemir üniversitesi'ne bakış açısı ve beklentileri üzerine bir araştırma. *Electronic Turkish Studies*, 12(6), 577-602. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11554>

- Onsekiz, D. (2018). Üniversitelerin anadolu kentlerine etkileri: bir literatür taraması. *Journal of International Social Research*, 11(55), 400-404.
- Özdem, G. ve Sarı, E. (2008). Yükseköğretimde yeni bakış açılarıyla birlikte yeni kurulan üniversitelerden beklenen işlevler :Giresun Üniversitesi örneği. *Üniversite ve Toplum*, 8(1), 1-15.
- Öztürk, S., Torun, İ. ve Özkök, Y. (2011). Anadolu'da kurulan üniversitelerin illerin sosyo-ekonomik yapılarına katkıları/contributions of universities established in Anatolia to the socio-economic structure of the cities. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 145-158.
- Razek, N., ve Coyner, S. C. (2013). Cultural impacts on Saudi students at a mid-western American university. *Academy of Educational Leadership Journal*, 17(1), 103-118.
- Saatçı, G., Avcıkurt, C. ve Demirbulut, Ö. G. (2015). Yerel halkın üniversiteye bakış açısı: Harmancık meslek yüksekokulu örneği. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 47, 126-140.
- Sağır, A. ve İnci, Ü. H. (2013) Karabük'te üniversite algısı: Karabük üniversitesi örneği. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 49-81.
- Saklı, A. R. (2017). *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi öğrenci ve akademisyenleri ile Rize halkının karşılıklı algı ve beklentileri*. Ankara:Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Yayınları:22
- Şankır, H. ve Demir Gürdal, A. (2013). *Bülent Ecevit Üniversitesi'nin Zonguldak'a etkileri ve şehrin üniversite algısı*. Ankara: Orient Yayıncılık.
- Sankır, H. ve Demir Gürdal, A. (2014). Bülent Ecevit Üniversitesi'nin Zonguldak'a etkileri ve kentün üniversite algısı. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 4(2), 90-98.
- Sankır, H. ve Sankır, Ş. (2017). Toplumsal değişim açısından üniversite-kent etkileşimi ve Algısı: Bülent Ecevit üniversitesi örneği. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(3).
- Songur, L. ve Turan, A. (2016). Üniversitelerin sosyo-ekonomik dönüşüme etkisi ve Şereflikoçhisar halkının üniversiteye bakışı. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 58, 432-455.
- Sürmeli, F. (2008). *Anadolu üniversitesinin Eskişehir'e etkileri ve şehrin üniversiteyi algılayışı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Taşçı, D., Gökalp, E., Genç Kumtepe, E., Kumtepe, A. T. ve Toprak, E. (2011). Kentün üniversite algısı: Anadolu üniversitesi ve Eskişehir örneği. *Amme İdaresi Dergisi*, 44 (2), 131-146.
- Torun, İ. (2005). Yöre halkının üniversiteye bakışı ve beklentileri: Niğde Üniversitesi örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(9), 156-177.

- Torun, İ., Öztürk, S. ve Gelibolu, L. (2009). Yöre halkının üniversiteye bakışı ve beklentileri: Kars Kafkas Üniversitesi örneği. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 169-189.
- Uygun, M., Mete, S., Kara, F. Z. ve Bağcı, H. (2016). Üniversitenin kente olan ekonomik, sosyo-kültürel ve çevresel etkilerine yönelik yerel halk algısı. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(4), 66-85.
- Yayar, R. ve Demir, D. (2013). Gaziosmanpaşa Üniversitesinin Tokat ili ekonomisine etkisi. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi (AKAD)*, 5(8), 106-122.
- Yılmaz, C. (2011). Anadolu kentlerinin öğrencileşmesi: Başka bir kentleşme deneyimi. *Sosyoloji Dergisi*, 25, 1-17.
- Yılmaz, M., K. ve Kaynak, S. (2012). Sosyo-ekonomik dönüşüm sürecinde üniversitelerin rolü ve yöre halkının üniversite'den beklentileri ile ilgili bir uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(4), 55-73.
- YÖK, (2007). Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi. 20.05.2020 tarihinden <http://www.yok.gov.tr/content/view/557/238/> adresinden erişildi.
- Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi bölüm ve öğrenci sayısını artıracak (2019). *Habertürk*. 03.05.2019 tarihinde <https://www.haberturk.com/nigde-haberleri/62381062-nigde-omer-halisdemir-universitesi-bolum-ve-ogrenci-sayisini-artiracak> adresinden erişildi.
- Niğde Valiliği, (2019). *Üniversite: Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi* 15.05.2019 tarihinde <http://www.nigde.gov.tr/universite> adresinden erişildi.
- Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi. (2019). Genel Bilgi. 25.04.2019 tarihinde <http://www.ohu.edu.tr/akts/sayfa/genel-bilgi> adresinden erişildi.
- Niğde. (2019). *Wikipedia*. 12.05.2019 tarihinde [https://tr.wikipedia.org/wiki/Ni%C4%9Fde_\(il\)](https://tr.wikipedia.org/wiki/Ni%C4%9Fde_(il)) adresinden erişildi

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

İri, R. (2020). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi'nin şehir ve yöresine olan ekonomik, sosyo-kültürel ve çevresel etkisine yönelik yerel halkın algılarının incelenmesi üzerine bir araştırma. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(Eğitim ve Toplum Özel Sayısı), 6014-6046. DOI: 10.26466/opus.751563

Öğretmen Adaylarının Ölçme Değerlendirmeye Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

DOI: 10.26466/opus.755991

*

Serkan Aslan *

* Dr.Öğr.Üyesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta/Türkiye

E-Posta: serkanaaslan@sdu.edu.tr

ORCID: [0000-0001-8515-4233](https://orcid.org/0000-0001-8515-4233)

Öz

Ölçme-değerlendirme, eğitim sisteminin önemli bir ögesidir. Bu nedenle öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarının belirlenmesi önem arz etmektedir. Bu araştırmanın temel amacı, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırma tarama modellerinden biri olan kesitsel taramaya göre tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 241 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubu ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak; kişisel bilgiler formu ile ölçme değerlendirme yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın verileri analiz edilirken betimsel istatistik ile parametrik testlerden olan t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Yapılan analizler neticesinde öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme yönelik tutumlarına katılım düzeyleri yüksek çıkmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme yönelik tutumları arasında cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, üniversiteye giriş puan türleri ve ölçme-değerlendirme dersini yeterli bulma değişkenleri arasında anlamlı farklılık elde edilirken, öğrenim görülen sınıf düzeyi ve akademik başarı değişkenleri açısından anlamlı farklılık elde edilmemiştir. Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Tutum, ölçme, değerlendirme, öğretmen adayı.

An Investigation Of Prospective Teachers Attitudes For Measurement Assessment In Terms Of Various Variables

*

Abstract

Measurement-evaluation is an important element of the education system. Therefore, it is important to determine the attitudes of teachers and prospective teachers towards measurement and evaluation. The main purpose of this research is to examine the attitudes of prospective teachers towards measurement and evaluation in terms of some variables. It was designed for cross-sectional survey model, which is one of the research survey models. The study group of the research consisted of 241 prospective teachers. The study group of the research was determined according to the criterion sampling method. In the research, personal information form and attitude scale towards measurement and evaluation were used as data collection tools. While analyzing the data of the research, descriptive statistics, t test and one-way analysis of variance, which are parametric tests, were used. As a result of the analysis, the level of participation of prospective teacher in their attitudes towards measurement and evaluation was high. In addition, as a result of the research, while there was a significant difference between the attitudes of prospective teachers towards measurement and evaluation in terms of gender, department of education, types of university entrance score, and finding the assessment-evaluation course sufficient, there was no significant difference in terms of grade level and academic achievement variables.

Keywords: Attitude, measurement, evaluation, prospective teacher.

Giriş

Günümüzde eğitimin temel amaçlarından biri, bireylerin üst düzey düşünme becerilerine sahip olmasını sağlamak ve çağın gereklerine uygun bireyler yetiştirmektir. Bu amacın gerçekleştirilebilmesi için de bireylerin çağın gereklerine ve üst düzey düşünme becerilerine sahip olup olmadıkları belirlenmelidir. Bunun için de eğitim sisteminin önemli bir ögesi olan ölçme ve değerlendirme sürecinin etkili yürütülmesi gerekmektedir.

Ölçme ve değerlendirme tüm eğitim sistemlerinin vazgeçilmez bir unsurudur. Can (2014, s.1) “eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirme etkinlikleriyle yapılacak gözlemler sayesinde öğrenci davranışlarının hangi düzeyde olduğunun, ne tür yetersizliklerin bulunduğu hatta istenmeyen davranışların olup olmadığı belirlenebileceği”ni belirtmiştir. Eğitimde ölçme ve değerlendirme sayesinde uygulanan etkinliklerin ne kadar etkili olup olmadığı ortaya konulmaktadır. Bu bakımdan eğitimde ölçme ve değerlendirme oldukça önem arz eden bir konu olarak görülmektedir.

Newfields (2006), tarafından ölçme değerlendirmenin önemi şu şekilde ifade edilmiştir: “Ölçme değerlendirme dünyadaki bütün eğitim sistemlerinin ortak parçasıdır, ölçme değerlendirme sayesinde eğitim programlarının nasıl işlediği anlaşılır ve ölçme değerlendirme öğretmenlere kendi performansını görme imkânı sağlar”. Mertler ve Campbell (2005) “ölçme ve değerlendirme uygulamaları ne kadar uygun ve verimli bir şekilde kullanılırsa öğrencinin öğrenme performansının da o ölçüde artacağını” belirtmişlerdir. Baykul (1986) ölçme ve değerlendirmenin başlıca amaçlarını; öğrencilerin başarı düzeyini belirlemek, programın hedef ve davranışlarını irdelemek, öğretim sürecinin etkinliğini değerlendirmek ve öğrenciyi uygun programa yönlendirmek olarak ifade etmiştir. Ölçme ve değerlendirmenin öğretim sürecinde bazı önemli işlevleri bulunmaktadır. Nitekim Tezci (2016), öğretim sürecinde bu denli etkili olan ölçme değerlendirmenin işlevlerini şu şekilde sıralamaktadır:

1. Öğrenci hakkında verilecek kararlar ve bunlara ilişkin kanıtlar toplamak için kullanılabilir.
2. Öğretmen, öğrenme süreci sonunda öğrencinin gelişim durumunu değerlendirerek elde edeceği veriler ile öz değerlendirme yapabilir.
3. Programın değerlendirilmesi yapılabilir.

4. Öğrenciyi yüksek not almaya ittiği ya da öğrencinin aldığı yüksek notla başarı duygusu hissettirebildiği için öğrenciyi motive edebilir.
5. Öğrenci ile yakından ilgisi olanlara (aile, okul yönetimi, öğretmenler vb.) öğrenci hakkında bilgi sağlar.
6. Eğitim sisteminin denetlenmesini sağlar.
7. Öğrenme öğretme sürecinin durumuna ilişkin verilecek kararlarda etkilidir. Öğrenme sürecinin gidişatı, öğrenmenin eksik ya da hatalı olduğu durumlar ölçme değerlendirme ile toplanan bilgiler sayesinde anlaşılır.

Eğitim ortamında etkili bir şekilde ölçme ve değerlendirme yapılabilmesinde öğretmenler baş aktörlerdir. Öğretmenlerin, kendilerini ölçme ve değerlendirme açısından yeterli olarak görmeleri hem eğitimi hem de öğrencilerin geleceğini olumlu yönde etkileyebilir. Öğretmen ölçme ve değerlendirme aracılığıyla öğrenciyi tanır, öğrenciyi öğretim programındaki kazanımları kazanıp kazanmadığı, bilgi, beceri ve tutumlara sahip olup olmadığı ile ilgili dönütler verir (Tekin, 2019). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2017) “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”nde öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki becerilerinden birisinin de ölçme-değerlendirme olduğunu belirtmiştir. Bu bakımdan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ile ilgili bilgilerinin olması ve ölçme-değerlendirmeye yönelik tutumlarının olumlu yönde olması son derece önemlidir.

Tutum, bireyin insan, nesne, olay ve olgularla ilgili, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan eğilim, tavrıdır (Bakırcıoğlu, 2016, s. 1547). Diğer bir deyişle tutum “bireyi belli insanlar, nesnelere ve durumlar karşısında belirli davranışı göstermeye yönelten öğrenilmiş bir eğilim” olarak tanımlanabilir (Demirel, 2003). Bireylerin tutumlarının bilinmesi, bireylerin karşılaştıkları uyaranlara nasıl tepki verecekleri noktasında tahminlerde bulunulmasını sağlar (Çalışkan ve Yazıcı, 2013). Bu bakımdan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarının olumlu olması, onların ölçme ve değerlendirme araçlarını öğretme-öğrenme ortamında etkili bir şekilde kullanabileceklerine işaret edebilir.

Öğretmenlerin, öğretme ortamında etkili bir şekilde ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanabilmeleri için hizmet öncesi eğitim dönemlerinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik olumlu tutum geliştirmeleri gerekmektedir. Bu bakımdan lisans dönemlerinde, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarının belirlenmesinin gerekliliği araştır-

maya değer bir konu olarak düşünülmüştür. Bu düşüncenin neticesinde bu çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir. Türkiye'deki alan yazın incelendiğinde öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarını inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanılmayışı da bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Bu durum alan yazında önemli bir boşluk olarak görülmektedir. Zira yukarıda da belirtildiği üzere öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları, göreve başladıklarında ölçme ve değerlendirme araçlarını etkili bir şekilde kullanıp kullanamayacakları konusunda ipuçları verecektir. Bu bakımdan yapılan bu araştırmanın alan yazına katkı sağlayacağı söylenebilir. Özellikle Türkiye'de ölçme ve değerlendirmede tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçlarının kullanılmayışı, nitelikli ölçme ve değerlendirme yapılamayışı gibi sorunlar düşünüldüğünde, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarının belirlenmesi ve öğretmen yetiştirme kurumlarında ölçme ve değerlendirmeye yönelik çalışmaların yapılması, yaşanan sorunların en aza indirilmesine katkı sağlayacaktır.

Bu araştırma öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarının belirlenmesi ve ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarının cinsiyet, öğrenim görülen sınıf ve bölüm, üniversiteye giriş puan türü, akademik başarı ve ölçme-değerlendirme dersini yeterli bulma durumu değişkenleri ile ilişkisinin ortaya çıkarması ve elde edilen verilerin analizi, yani bulgular doğrultusunda öğretmen yetiştirme programlarını iyileştirici, düzenleyici ve yenileyici önlemler alınabilmesi açısından önemlidir. Yapılan bu araştırmanın bu bakımdan da alan yazına katkı sağlayacağı ve başta öğretmen adayları olmak üzere, öğretim üyelerine, öğretmen yetiştirme programlarına ve ilgili diğer kurumlara bir dönüt niteliği taşıyacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirmeye yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda da aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirmeye yönelik tutum düzeyleri nedir?
2. Öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirmeye yönelik tutumları arasında;
 - a. cinsiyet değişkeni,

- b. öğrenim görülen sınıf düzeyi,
- c. öğrenim görülen bölüm,
- d. üniversiteye giriş puan türü,
- e. akademik başarı,
- f. ölçme-değerlendirme dersini yeterli bulup bulmama değişkenleri açısından anlamlı farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Fraenkel, Wallen ve Hyun (2014) tarafından bu modelde veri toplama sürecinin kısa sürdüğü ve verilerin bir defada toplandığı ifade edilmiştir. Özdemir (2014) ise bu tarama modelinde incelenen olgunun özelliklerinin var olduğu şekliyle betimlendiğini belirtmiştir. Bu araştırmada da veriler kısa bir sürede ve bir defada toplandığından bu model tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan 241 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu ise ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Bu örnekleme yönteminin amacı, araştırmacı tarafından oluşturulan veya daha önceden oluşturulmuş ölçüt ya da ölçütleri karşılayan örneklem grubuyla çalışmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada da, 3 ve 4. sınıflarda öğrenim görme ölçütü belirlenmiştir. Bunun temel nedeni ise, bu sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme dersini almış olmaları, bu nedenle de araştırma neticesinde daha sağlıklı sonuçların elde edileceği düşüncesidir. Çalışma grubunun özellikleri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışma grubunun özellikleri

Cinsiyet	f	%
Kadın	164	68
Erkek	77	32
Sınıf		
3. sınıf	124	52
4. sınıf	117	48
Üniversiteye giriş puan türü		
Sözel	38	16

Öğretmen Adaylarının Ölçme Değerlendirmeye Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Sayısal	83	34
Eşit Ağırlık	65	27
Sayısal	55	23
Bölüm		
Sınıf öğretmenliği	63	26
Fen bilgisi öğretmenliği	56	23
İngilizce öğretmenliği	58	24
Bilgisayar öğretmenliği	26	11
Sosyal bilgiler öğretmenliği	38	16
Akademik başarı		
1.00-2.00 arası	7	3
2.01-3.00 arası	155	64
3.01-4.00 arası	79	33
Ölçme-değerlendirme dersini yeterli bulma		
Yeterli	150	62
Kısmen yeterli	76	32
Yeterli değil	15	6
Toplam	241	100

Tablo 1’de çalışma grubunda kadın öğretmen adaylarının fazla olduğu (%68), öğretmen adaylarının çoğunun üçüncü sınıfta (%52) ve sınıf öğretmenliğinde öğrenim gördükleri (%26), çoğunluğunun üniversiteye giriş puan türünün sayısal olduğu (%34), akademik başarılarının 2.01-3.00 arası olduğu (%64) ve ölçme değerlendirme dersini yeterli buldukları (%62) görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada iki tür veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar;

Kişisel bilgiler formu: Araştırmada kişisel bilgiler formu kullanılmıştır. Bu form alanında uzman kişilerin görüşü ve alan yazındaki çalışmalar dikkate alınarak oluşturulmuştur. Kişisel bilgiler formunda katılımcıların cinsiyetlerini, sınıf düzeylerini, öğrenim gördükleri bölümü, üniversiteye giriş puan türlerini, akademik başarılarını ve ölçme-değerlendirme dersini yeterli bulup bulmama durumlarını belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır.

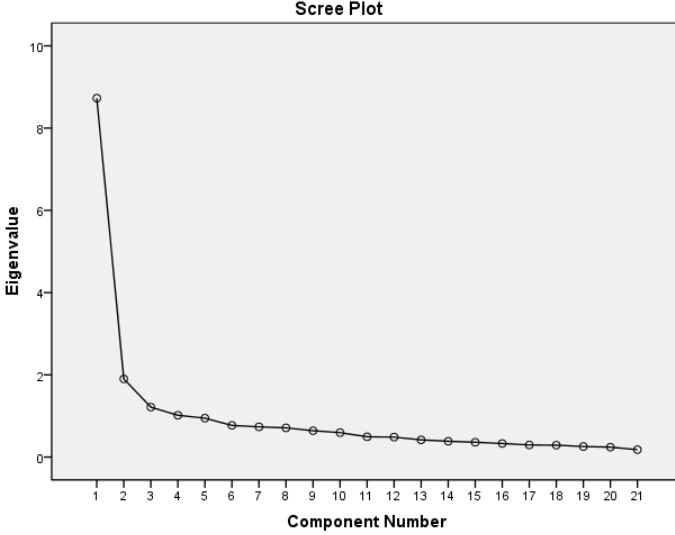
Ölçme ve değerlendirme tutum ölçeği: Araştırma kapsamında Arastaman, Yıldırım ve Daşçı (2015) tarafından geliştirilen “Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, Aksaray ilindeki 301 branş öğretmenine uygulanarak analizi yapılmıştır. Ölçek geliştirilirken öncelikle açılımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. AFA sonucunda, ölçeğin 4 alt boyuttan ve 21 maddeden oluştuğu tespit edilmiştir. AFA neticesinde ölçe-

ğin faktörleri; “Ölçme aracı hazırlama”, “Uygulama”, “Temel kavramları bilme” ve “Alternatif ölçme araçları” olarak isimlendirilmiştir.

Ölçeğin Ölçme aracı hazırlama faktörüne "Ölçme aracı geliştirirken zorlanmam.", Uygulama faktörüne "Ölçme aracının nasıl kullanılması gerektiğini bilirim.", Temel kavramları bilme faktörüne "Ölçme ve değerlendirme kavramlarını bilirim." ve Alternatif ölçme araçları faktörüne "Alternatif ölçme araçları hakkında bilgi sahibiyim." maddeleri örnek verilebilir (Arastaman, Yıldırım ve Daşcı, 2015). Ölçeğin tüm boyutları toplam varyansın %67'sini açıklamaktadır. Ölçeğe ait madde faktör yükleri .52 ile .81 arasında değişmektedir. Ölçek geliştirilirken Cronbach Alpha katsayıları da incelenerek ölçeğin güvenilirlik hesaplamaları yapılmıştır. Yapılan analizler neticesinde ölçeğin birinci faktörüne ait Cronbach Alpha katsayısı .90, ikinci faktörün .89, üçüncü faktörün .83, dördüncü faktörün .82 ve tamamı için .94 bulunmuştur. Ölçeğin tüm boyutlarına ait madde test korelasyonunun .44 ile .73 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi neticesinde de ölçeğin uyum indeksleri istenilen düzeyde çıkmıştır. Ölçek yedili likert tipinde geliştirilmiştir (Arastaman, Yıldırım ve Daşcı, 2015).

Arastaman, Yıldırım ve Daşcı (2015) tarafından geliştirilen “Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutum Ölçeği” öğretmenler üzerinde yürütülmüştür. Bu çalışmada da bu ölçek ile öğretmen adaylarının görüşleri alınmıştır. Yapılan bu çalışmada ölçek kullanılmadan önce farklı üniversitelerde, eğitim bilimleri bölümünde görev yapan dört öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur. Öğretim üyelerine ölçek gönderilmiş ve öğretmen adayları üzerinde uygulanıp uygulanamayacağı ile ilgili görüşleri alınmıştır. Öğretim üyeleri ölçeğin öğretmen adaylarına uygulanabileceğine, ancak beşli likert şeklinde düzenlenmesinin daha iyi olacağına yönelik görüş belirtmişlerdir. Bunun üzerine araştırmacı, araştırma kapsamında analizlerini gerçekleştirmeden önce toplanan verilerle AFA yapmıştır. AFA geçmeden önce KMO ve Bartlett's testi incelenmiş ve KMO değerinin .91 ve Bartlett's küresellik testinin anlamlı çıktığı tespit edilmiştir. Ölçeğin aslında olduğu gibi dört faktör altında toplandığı görülmüştür. Ölçeğin toplam varyansı 61.23'tür. Ölçeğin faktör yüklerinin .49 ile .81 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin güvenilirlik katsayısı .93 bulunmuştur. Bu sonuç, ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2014). Tüm bu analizler neticesinde ölçeğin öğretmen adaylarına

uygulanabileceği görülmüştür. Şekil 1'de yer alan yamaç birikinti grafiği incelendiğinde de, ölçeğin 4 faktör altında toplandığı görülmektedir.



Şekil 1. Yamaç birikinti grafiği

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2019-2020 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde 2-13/03/2020 tarihleri arasında toplanmıştır. Veriler toplanırken gerekli izinler alınmış ve etik kurul kararı (Sayı:874329561/050.991) çıkarılmıştır. Araştırmanın verileri toplanırken katılımcıların rızalarının alınması sağlanılmıştır. Katılımcılara araştırmaya gönüllü katılım beyanı dağıtılarak veri toplama aracı uygulanmıştır. Veriler, öğretmen adaylarının öğrenimlerini olumsuz bir şekilde etkilemeyecek zaman aralıklarında toplanmıştır. Öğretmen adayları kişisel bilgiler formunu ve ölçek maddelerini yaklaşık 15 dakikada doldurmuşlardır. Araştırmanın tüm aşamalarında etik ilkelere riayet edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada veriler analiz edilmeden önce uç değerlerin olup olmadığına bakılmış ve Z puanlarına bakılarak iki ölçek uç değer olarak tespit edilmiştir. Uç değerlere sahip bu iki ölçek araştırmadan çıkartılmıştır. Parametrik

analizlerin yapılabilmesi için öncelikle tek değişkenli normallik varsayımı incelenmiştir. Bunun için Kolmogorov-Smirnov testinin sonuçlarına bakılmıştır. Yapılan analiz neticesinde verilerin normal dağılım sergilemediği tespit edilmiştir ($K-S=.099$, $p<.05$). Ho (2006) ve Seçer (2015) bu durumda çarpıklık ve basıklık katsayılarının incelenmesini önermektedir. Can (2019) çarpıklık ve basıklık değerlerinin $+1.96$ ile -1.96 arasında olması gerektiğini belirtmiştir. Yapılan analiz neticesinde ölçeğin çarpıklık katsayısı $-.723$ ve standart hatası $.157$, basıklık katsayısı $.374$ ve standart hatası $.314$ bulunmuştur. Bu sonuçlara dayalı olarak, parametrik analizlerin yapılabilme koşullarından biri olan tek değişkenli normallik varsayımının karşılandığı söylenebilir.

Verilerin analizinde bağımsız örneklem t-testi, betimsel istatistik ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Bağımsız örneklem t-testinin uygulanabilmesi için iki grubun rastlantısal ve puanlarının birbirinden bağımsız olması, tek değişkenli normalliğin sağlanması ve puanların temsil ettiği evrenlerin varyanslarının homojen olması varsayımlarının karşılanması gerekmektedir (Green ve Salkind, 2014). Pallant (2005) varyansların homojenliği sağlanmadığı durumda t testinde equal variances not assumed sütunundaki değerlerin incelenmesi gerektiğini önermektedir. Bu araştırmada bu varsayım sağlanmadığında equal variances not assumed sütunundaki değerler incelenip ilgili tablolara yazılmıştır. ANOVA yapabilmek için de bağımlı değişkenin her grup için ayrı ayrı normal dağılım göstermesi ve grupların bağımlı değişken verisine ilişkin varyansları birbirine benzer olması varsayımlarının karşılanması gerekmektedir (İyilikci, 2020). Araştırma kapsamında yapılan analizlerin etki büyüklükleri de hesaplanmış ve ilgili tablolarda sunulmuştur. Green ve Salkind (2014) bağımsız örneklem t testinde d değerini $.02$ ve altını küçük $.05$ ile $.08$ arasında orta ve $.08$ ve üstünü yüksek etki büyüklüğü olarak ifade etmiştir. ANOVA'da ise eta kare (η^2) değerinin alacağı $.01$ değerini küçük, $.06$ değerini orta ve $.14$ değeri geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanır (Green ve Salkind, 2014). ANOVA sonucunda anlamlı farklılığın hangi grupların lehine olup olmadığını belirlemek için LSD ve Scheffe testi uygulanmıştır. Pallant (2005) ANOVA'da gruplar arasındaki farkın belirlenmesinde daha liberal olan LSD testinin kullanılması gerektiğini önermektedir. Grupların sayılarının birbirine yakın olmaması durumunda ise Scheffe testinin uygulanması gerektiğini önermektedir. Bu

nedence bu araştırmada ANOVA yapılan değişkenlerde hem LSD hem de Scheffe testi uygulanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular alt problemler dikkate alınarak sunulmuştur. Araştırmanın birinci alt problemine dayalı olarak öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları

Ölçek	N	\bar{X}	SS	Min	Max	Düzye
	239	3.73	.56	2.10	4.86	Yüksek

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarının ($\bar{X}=3.73$) "yüksek" düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemine dayalı olarak öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Cinsiyet değişkenine ilişkin t-Testi sonuçları

Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutum	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	t	p	d
	Kadın	163	3.80	.53	2.87	.00*	.39
Erkek	76	3.58	.60				

Levene: 2.707 p: .10

*p<.05

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık elde edilmiştir (t=2.87, p<.05). Ortalamalar incelendiğinde kadın öğretmen adaylarının ($\bar{X}=3.80$) lehine anlamlı farklılık olduğu görölmektedir. Tablo-da etki büyüklüğünün yüksek düzeyde olduğu görölmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine dayalı olarak, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları arasında öğrenim görölen sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı derecede farklılık olup olmadığını belirlemek için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrenim görülen sınıf değişkenine ilişkin t-Testi sonuçları

Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Tutum	Sınıf	n	\bar{X}	SS	t	p	d
	3. sınıf	122	3.67	.60	-1.64	.10	.20
	4. sınıf	117	3.79	.51			

Levene: 4.564 p: .03

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları arasında öğrenim görülen sınıf değişkeni açısından anlamlı farklılık elde edilmemiştir ($t=-1.64$, $p>.05$). Tablo 4 incelendiğinde üçüncü ($\bar{X}=3.67$) ve dördüncü ($\bar{X}=3.79$) sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemine dayalı olarak, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları arasında öğrenim görülen bölüm değişkeni açısından anlamlı derecede farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA yapılmış ve sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğrenim görülen bölüm değişkenine ilişkin ANOVA sonuçları

Bölüm	n	\bar{X}	SS	Gruplar	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
A	63	3.83	.43	Gruplar arası	9.13	4-238	2.283	7.98	.00*	.12
B	55	3.99	.55							
C	58	3.45	.57	Gruplar içi	66.885					
D	26	3.63	.59	Toplam	76.017		.286			
E	37	3.66	.55							

Levene: 2.465 p: .06 LSD: A>C; B>C; B>D; B>E

A: Sınıf Öğrt.; B: Fen Bilgisi Öğrt. C: İngilizce Öğrt; D: Bilgisayar Öğrt; E: Sosyal Bilgiler Öğrt

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları arasında öğrenim görülen bölüm değişkeni açısından anlamlı farklılık elde edilmiştir ($F=7.98$, $p<.05$). Yapılan LSD testi sonucunda sınıf ve İngilizce öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adayları arasında, sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının lehine; fen bilgisi, İngilizce, bilgisayar ve sosyal bilgiler öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adayları arasında fen bilgisi öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir. Tabloda etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Araştırmanın beşinci alt problemine dayalı olarak, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları arasında üniversiteye giriş

puan türü değişkeni açısından anlamlı derecede farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA yapılmış ve sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Üniversiteye giriş puan türü değişkenine ilişkin ANOVA sonuçları

Puan Türü	n	\bar{X}	SS	Gruplar	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
A	37	3.65	.56	Gruplar arası	5.238	3-235	1.746	5.79	.00*	.06
B	82	3.87	.57							
C	65	3.80	.48	Gruplar içi	70.780		.301			
D	55	3.73	.56	Toplam	76.017					
Levene: .440		p: .72		LSD: B>A; B>D; C>D						

A: Sözel; B: Sayısal; C: Eşit Ağırlık; D: Yabancı dil

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları arasında üniversiteye giriş puan türü değişkeni açısından anlamlı farklılık elde edilmiştir ($F=5.79$, $p<.05$). Yapılan LSD testi sonucunda eşit ağırlık ve yabancı dil puan türü ile üniversiteye giriş yapan öğretmen adayları arasında, eşit ağırlık puan türünden giren öğretmen adaylarının lehine; sayısal, sözel ve yabancı dil puan türünden üniversiteye giren öğretmen adayları arasında sayısal puan türünden giren öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir. Tabloda etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Araştırmanın altıncı alt problemine dayalı olarak, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları arasında akademik başarı değişkeni açısından anlamlı derecede farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA yapılmış ve sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Akademik başarı değişkenine ilişkin ANOVA sonuçları

Başarı	n	\bar{X}	SS	Gruplar	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
A	7	3.31	.60	Gruplar arası	1.754	2-236	.877	2.78	.06	.02
B	154	3.71	.57							
C	78	3.81	.53	Gruplar içi	74.264		.315			
				Toplam	76.017					
Levene: .043		p: .95								

A: 1.00-2.00 arası; B: 2.01-3.00 arası; C: 3.01-4.00 arası

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları arasında akademik başarı değişkeni açısından anlamlı farklılık saptanmamıştır ($F=2.78$, $p>.05$).

Araştırmanın yedinci alt problemine dayalı olarak, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları arasında ölçme-değerlendirme dersini yeterli bulma değişkeni açısından anlamlı derecede farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA yapılmış ve sonuçlar Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Ölçme-değerlendirme dersini yeterli bulma değişkenine ilişkin ANOVA sonuçları

Puan Türü	n	\bar{X}	SS	Gruplar	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
A	149	3.93	.47	Gruplar arası	17.484	2-236	8.742	35.24	.00*	.23
B	76	3.42	.52		58.534		248			
C	14	3.19	.62	Gruplariçi	76.017					
				Toplam						

Levene: 1.959 p: .14 Scheffe: A>B; A>C

A: Yeterli; B: Kısmen yeterli; C: Yeterli değil

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları arasında ölçme-değerlendirme dersini yeterli bulma değişkeni açısından anlamlı farklılık elde edilmiştir ($F=35.24$, $p<.05$). Yapılan Scheffe testi sonucunda ölçme-değerlendirme dersini yeterli, kısmen yeterli ve yetersiz bulanlar arasında, yeterli bulan öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir. Tablodaki etki büyüklüğünün yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Türkiye'de daha çok ölçme ve değerlendirme ile öğretmenler üzerinde çalışmalar yürütülmüştür. Bu durum araştırmanın sonuçlarının alan yazındaki sonuçlarla tartışılmasını sınırlandırmaktadır. Nitekim araştırma kapsamında incelenen öğrenim görülen bölüm ve sınıf düzeyi, üniversiteye giriş puan türü, akademik başarı ile ölçme-değerlendirme dersini yeterli bulma durumu değişkenleri ile ilgili olarak herhangi bir araştırma sonucuna ulaşılmamıştır. Bu nedenle, yapılan bu araştırma kapsamında bu değişkenlerle ilgili tartışma yürütülememiştir.

Araştırma sonunda, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarının "yüksek" düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç araştırmanın önemli bir sonucu olarak değerlendirilmektedir. Zira öğret-

men adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları onların görev ve başladıklarında nitelikli bir şekilde ölçme ve değerlendirme araçlarını uygulayacaklarını düşündürmektedir. Bunun neticesinde de Türkiye’de ölçme ve değerlendirmede yaşanan sorunlar en aza indirilebilir. Bu nedenle, araştırmanın bu sonucu gelecek açısından ümit vadetmektedir. Aslan (2019) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme değerlendirme ile ilgili bilgilerinin yeterli düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir. Karaman ve Şahin (2014) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri düşük bulunmuştur. Çalışkan ve Yazıcı (2013) tarafından yapılan çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarının düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada ortaya çıkan diğer bir sonuç ise öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları arasında cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık olmasıdır. Bu sonuca dayalı olarak, kadın öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye daha olumlu tutum geliştirdikleri söylenebilir. Bu sonuç, kadın öğretmen adaylarının göreve başladıklarında ölçme ve değerlendirme araçlarını etkili bir şekilde kullanacakları şeklinde yorumlanabilir. Çalışkan ve Yazıcı (2013) tarafından yapılan çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık elde edilmemiştir. Şahin ve Karaman (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik inançları arasında cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir. Bu sonuç ile yapılan bu araştırmanın sonucu örtüşmektedir. Kılıç (2014) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin otantik ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlar arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık elde edilmiştir.

Araştırmada öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları arasında öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri ile bölümleri açısından anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma neticesinde, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları arasında öğrenim görülen sınıf değişkeni açısından anlamlı farklılık elde edilmezken, öğrenim görülen bölüm açısından sınıf ve fen bilgisi öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir. Bu sonuçlara dayalı olarak, öğretmen adaylarının ölçme ve de-

ğerlendirmeye yönelik tutumları arasında öğrenim görülen sınıf düzeyinin etkili olmadığı, ancak bölümün etkili olduğu yorumu yapılabilir.

Araştırmada yapılan analizler neticesinde üçüncü ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarına ait ortalamaların birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç gösteriyor ki, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları yüksek düzeyde ve birbirine benzerdir. Sınıf ve fen bilgisinde öğrenim gören öğretmen adaylarının ölçme değerlendirmeye yönelik tutumlarının anlamlı çıkmasının nedeni olarak bu programlarda sayısal derslerin olması gösterilebilir. Ayrıca bu programlarda yer alan ölçme ve değerlendirme dersine giren öğretim elamanlarının nitelikli bir şekilde bu dersi vermeleri de bu durumun ortaya çıkmasına neden olmuş olabilir.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları arasında üniversiteye giriş puan türü değişkeni açısından eşit ağırlık ve sayısal puan türlerinden üniversiteye giren öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir. Bu sonuç, üniversiteye giriş puan türünün öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları üzerinde anlamlı fark yaratan bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmanın bu sonucu beklenen bir durumdur. Zira eşit ağırlık ve sayısal puan türünden üniversiteye giren öğretmen adayları, öğrenim gördükleri liselerde sayısal ağırlıklı dersler almaktadırlar. Bu nedenle, bu puan türlerinden üniversiteye giriş yapan öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olması ve anlamlı çıkması anlaşılır bir durumdur. Bu sonuç yukarıda belirtilen bölüm değişkenine göre anlamlı farklılığın çıkmasını da destekler niteliktedir. Çünkü yukarıda da belirtildiği üzere sınıf ve fen bilgisi öğretmenliği programlarında sayısal dersler bulunmaktadır. Bu derslerin olması öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemiş olabilir. Ayrıca sınıf öğretmenliği programının eşit ağırlık puan türünden, fen bilgisi öğretmenliği programının sayısal puan türünden öğrenci alıyor olması bu farklılığın ortaya çıkmasına neden olmuş olabilir.

Araştırma sonunda öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları arasında akademik başarı değişkeni açısından anlamlı farklılık elde edilmemiştir. Bu sonuç oldukça ilgi çekici bir sonuçtur. Çünkü akademik başarısı yüksek olan bireylerin tutumlarının da yüksek olması beklenen bir durumdur. Araştırmada, öğretmen adaylarının ölçme ve de-

ğerlendirmeye yönelik tutum ortalamaları incelendiğinde akademik başarısı yüksek olan öğretmen adaylarının daha çok olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Buna dayalı olarak akademik başarı açısından anlamlı farklılık çıkmasa da, öğretmen adaylarının akademik başarıları yükseldikçe ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarının olumlu yönde arttığı söylenebilir.

Araştırmada son olarak öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları arasında ölçme ve değerlendirme dersini yeterli bulma değişkeni açısından anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları arasında ölçme-değerlendirme dersini yeterli bulma değişkeni açısından yeterli bulan öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir. Bu sonuca dayalı olarak, ölçme-değerlendirme dersini yeterli bulma durumunun öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları üzerinde anlamlı etki yarattığı ifade edilebilir. Bu sonuç da araştırmanın önemli bir sonucudur. Öğretmen yetiştirme programlarında yer alan ölçme ve değerlendirme dersinin nitelikli bir şekilde verilmesinin, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarının olumlu yönde gelişmesine katkı sağladığını ortaya koymaktadır.

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak şu önerilerde bulunulabilir:

1. Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları arasında karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir.
2. Araştırmada sınıf ve fen bilgisi öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının lehine ölçme ve değerlendirme tutumları arasında anlamlı farklılık çıkmıştır. Diğer bölümlerde ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumların düşük çıkmasının nedenleri araştırılabilir.
3. Türkiye'nin farklı bölgelerindeki üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarını inceleyen araştırmalar yapılabilir.
4. Araştırmada öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme dersini yeterli bulmalarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarını olumlu yönde anlamlı derece etkilediği sonucu elde edilmiştir. Öğretmen yetiştirme programlarında bu dersi veren öğretim elemanlarının öğretme ortamını etkili bir şekilde düzenleyerek bu dersi vermeleri, ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumun olumlu yönde gelişmesine katkı sağlayacaktır.

EXTENDED ABSTRACT

**An Investigation Of Prospective Teachers Attitudes
For Measurement Assessment In Terms Of Various
Variables**

*

Serkan Aslan

Süleyman Demirel Üniversitesi

Teachers are the main actors in effective measurement and evaluation in the educational environment. Teachers' seeing themselves as sufficient in terms of measurement and evaluation can positively affect both education and the future of students. The teacher recognizes the student through measurement and evaluation, and gives feedback on whether the student has acquired the achievements in the curriculum and whether he / she has knowledge, skills and attitudes (Tekin, 2019). The Ministry of National Education (MEB, 2017) stated that one of the professional skills teachers should have in the "General Competencies for Teaching Profession" is measurement and evaluation. In this respect, it is extremely important for teachers to have knowledge about measurement and evaluation and to have a positive attitude towards measurement-evaluation.

This study reveals the relationship between prospective teachers attitudes towards measurement and evaluation and their attitudes towards measurement and evaluation with the variables of gender, class and department of education, type of university entrance score, academic achievement and finding the measurement and evaluation course sufficient, and the analysis of the data obtained, In other words, it is important in terms of taking measures to improve, regulate and renew teacher training programs in line with the findings. It is thought that this study will contribute to the literature in this respect and will serve as a feedback for prospective teachers, faculty members, teacher training programs and other relevant institutions. In this context, this study aimed to examine the attitudes of prospective teachers towards measurement and evaluation in terms of various variables. For this purpose, answers to the following questions were sought:

1. What are the prospective teachers attitude levels towards measurement and evaluation?

2. Among the prospective teachers attitudes towards measurement and evaluation;

- a) gender variable,
- b) grade level of education,
- c) department of education,
- d) university entrance score type,
- e) academic success,
- f) Is there a significant difference in terms of the variables of finding

the assessment-evaluation course sufficient or not?

A cross-sectional survey model was used in the study. Fraenkel, Wallen, and Hyun (2014) stated that in this model, the data collection process takes a short time and the data are collected at once. Özdemir (2014) stated that in this survey model, the characteristics of the investigated phenomenon are described as they exist. In this study, this model was preferred because the data were collected in a short time and at once. The study group of the research consists of 241 prospective teachers who are studying at the education faculty of a state university. The study group of the research was determined according to the criterion sampling method. In the study, personal information form and "Attitude Scale towards Measurement and Evaluation" developed by Arastaman, Yıldırım, and Daşçı (2015) were used. The data of the study were collected in the spring semester of the 2019-2020 academic year between 2-13 / 03/2020. Independent samples t-test, descriptive statistics and one-way analysis of variance (ANOVA) were used to analyze the data.

As a result of the research, it was determined that the attitudes of prospective teachers towards measurement and evaluation are at "high" level. This result is considered as an important result of the research. Because, prospective teachers attitudes towards measurement and evaluation suggest that they will apply measurement and evaluation tools in a qualified manner when they start their duty. As a result, the problems experienced in the measurement and evaluation in Turkey can be minimized. Therefore, this result of the research is promising for the future. In the study conducted by Aslan (2019), it was found that the prospective teachers knowledge about complementary measurement and evaluation was sufficient. In the study

conducted by Karaman and Şahin (2014), the assessment-evaluation literacy levels of prospective teachers were found to be low. In the study conducted by Çalışkan and Yazıcı (2013), it was determined that social studies teachers' attitudes towards measurement and evaluation are low. In addition, while a significant difference was found between the attitudes of prospective teachers towards measurement and evaluation, among the variables of gender, department of education, types of university entrance points and finding the assessment-evaluation course sufficient, no significant difference was found in terms of the grade level of education and academic achievement variables.

Based on the results of the research, the following suggestions can be made:

1. Comparative studies can be conducted between prospective teachers and teachers' attitudes towards measurement and evaluation.
2. In the study, a significant difference was found between the measurement and evaluation attitudes in favor of the prospective teachers studying in classroom and science teaching. The reasons for the low attitudes towards measurement and evaluation in other sections can be investigated.
3. In the study, it was found that the prospective teachers finding the assessment course as sufficient had a significant positive effect on their attitudes towards measurement and evaluation. Instructors who teach this course in teacher training programs will effectively organize the teaching environment and give this course, which will contribute to the positive development of the attitude towards measurement and evaluation.

Kaynakça / References

- Arastaman, G., Yıldırım, K., ve Daşçı, E. (2015). Ölçme ve değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 219-228.
- Aslan, S. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme değerlendirme ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. 7. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, (9-12/Ekim/2019), Ankara.
- Bakırcıoğlu, R. (2016). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Baykul, Y. (1986). Matematik ve fen eğitimi yönünden okullarımızdaki durum. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 154 – 168.
- Can, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Can, M. F. (2014). *Beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterliliklerine ilişkin algıları: Muğla ili örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Çalışkan, H., ve Yazıcı, K. (2013). Ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin tutum düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 398-415.
- Demirel, Ö. (2003). *Eğitim sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E., ve Hyun, H. (2014). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Education.
- Green, S. B., ve Salkind, N. J. (2014). *Using SPSS for windows and macintosh: Analysing and understanding data*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Ho, R. (2006). *Handbook of univariate and multivariate data analysis and interpretation with spss*. London & New York: Chapman & Hall.
- İyilikci, O. (2020). *Psikologlar için SPSS ve araştırma desenleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karaman, P., ve Şahin, Ç. (2014). Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlıklarının belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(2), 175-189.
- Kılıç, R. (2014). *İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin otantik ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile ilgili bilgi, tutum ve görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- MEB. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. 02.06.2020 tarihinde http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YRETMEN_LYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf adresinden erişilmiştir.
- Mertler, C. A., ve Campbell, C. (2005). Measuring teachers' knowledge and application of classroom assessment concepts: Development of the assessment literacy inventory. Paper presented at the *annual meeting of the American Educational Research Association*, Montréal, Quebec, Canada.
- Newfields, T. (2006). *Teacher development and assessment literacy*. At presented Proceeding of the 5th Annual JALT Pan-SIG Conference. Shizuoka, University College of Marine Science, Tokai.

- Özdemir, E. (2014). Tarama yöntemi. M. Metin (Edt). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 77-97). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using spss for windows*. Australia: Australian Copyright.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve Lisrel ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı.
- Şahin, Ç. ve Karaman, P. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirmeye ilişkin inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 394-407.
- Tekin, D. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterlik algıları ve tutumları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Tezci, E. (2016). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Aslan, S. (2020). Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(Eğitim ve Toplum Özel Sayısı), 6047-6068. DOI: 10.26466/opus.755991

Örgütsel Sosyalleşmenin Psikolojik Sözleşme ve Örgütsel Bağlılıkla İlişkisi: Bir Kamu Kurumunda Araştırma¹

DOI: 10.26466/opus.674201

*

Nazlı Türker* – Mustafa Yıldırım **

* Ar. Gör., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Antalya / Türkiye

E-Posta: nazli.turker@alanya.edu.tr

ORCID: [0000-0003-0318-1700](https://orcid.org/0000-0003-0318-1700)

** Dr. Öğretim Üyesi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi İ.İ.B.F, Antalya / Türkiye

E-Posta: mustafa.yildirim@alanya.edu.tr

ORCID: [0000-0003-4471-1333](https://orcid.org/0000-0003-4471-1333)

Öz

Bu çalışmada çalışanların örgütsel sosyalleşmelerinin ve işe başlarken oluşturdukları psikolojik sözleşmelerinin örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Ayrıca örgütsel sosyalleşmenin psikolojik sözleşme boyutları üzerindeki etkisi de çalışma kapsamında araştırılmıştır. Bu çalışmanın amacı, Alanya Belediyesi'nde çalışan personelin örgütsel sosyalleşmeleri, psikolojik sözleşmeleri ve örgütsel bağlılıkları arasındaki yordayıcı ilişkileri tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda Alanya Belediyesi'nde çalışan personele anket uygulanmış ve 350 anket değerlendirmeye alınmıştır. Elde edilen veriler, istatistik paket programı ile analiz edilmiş ve öncelikli olarak katılımcı profili ortaya konmuştur. Daha sonra veriler, frekans analizi ve regresyon analiziyle incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda örgütsel sosyalleşmenin psikolojik sözleşme boyutlarından ilişkisel sözleşme üzerinde etkisi bulunmaktadır. Örgütsel sosyalleşmenin örgütsel bağlılık boyutları üzerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca psikolojik sözleşme boyutlarının örgütsel bağlılık üzerinde etkisi olduğu tespit edilmiştir. Örgütsel sosyalleşme, psikolojik sözleşme ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik nispeten az sayıda çalışma olmasından dolayı, bu çalışmanın literatüre katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel sosyalleşme, psikolojik sözleşme, örgütsel bağlılık

¹ Bu çalışma, Nazlı Türker'in "Örgütsel Sosyalleşmenin Psikolojik Sözleşme ve Örgütsel Bağlılıkla İlişkisi: Bir Kamu Kurumunda Araştırma" başlıklı yüksek lisans tezinden (Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2018) üretilmiştir.

The Interrelationship Among Organizational Socialization, Psychological Contract And Organizational Commitment: The Research In A Public Institution

*

Abstract

In this study, the effects of the organizational socialization of the employees and the psychological contracts they form when starting work on their organizational commitment were examined. In addition, the effect of organizational socialization on psychological contract dimensions was also investigated within the scope of the study. The purpose of this study is to determine the predictive relationships between the organizational socialization, psychological contracts and organizational commitment of the personnel, working in Alanya Municipality. For this purpose, a questionnaire was applied to the personnel and 350 questionnaires were evaluated. The data obtained were analyzed with a statistical package program and primarily the participant profile was revealed. Then, the data were analyzed by frequency analysis and regression analysis. As a result of the analysis, organizational socialization has an effect on relational contract, one of the dimensions of psychological contract. It is concluded that organizational socialization has an effect on organizational commitment dimensions. In addition, it has been determined that psychological contract dimensions have an effect on organizational commitment. This study is expected to contribute to the literature, as there are relatively few studies examining the relationship between organizational socialization, psychological contract, and organizational commitment.

Keywords: *Organizational socialization, psychological contract, organizational commitment*

Giriş

Birey, içinde yer aldığı toplumda yaşamını sürdürebilmek için gereken bilgileri, değerleri, adetleri o toplumun diğer üyelerinden öğrenir. Bu bilgi ve değerleri kapsayan kültürü içselleştirdikçe o toplumun bir üyesi olmaya başlar. Bireyin bu süreci, sosyalleşme olarak nitelendirilmektedir. Sosyalleşme hayat boyu devam eden bir süreçtir. Örgütsel sosyalleşme, genellikle yeni çalışanın örgüt dışındaki bir bireyden örgütün aktif bir çalışanı haline geçmesi olarak değerlendirilmekle birlikte çalışan yeni bir göreve atandığında ya da yeni bir sorumluluk üstlendiğinde yeniden örgütsel sosyalleşme süreci yaşaması gerekmektedir (Van Maanen ve Schein, 1979, s.6-7). Örgütsel sosyalleşme örgüt ve çalışan arasında, çalışanın örgütün değer sistemlerini, normlarını, davranış biçimlerini öğrendiği bir etkileşim sürecidir (Balci, 2003: 3). Bireyin çocukluk dönemi sosyalleşmesinde en belirleyici sosyal unsurun aile ve yakın çevre olması gibi; iş yaşamındaki sosyalleşmesinde çalıştığı örgütteki işverenleri, amirleri, iş arkadaşları en belirleyici sosyal unsurlardır. Örgütsel sosyalleşme sürecinde çalışan hem örgütün ilke, norm, kural ve politikalarını hem de kendi görev ve yükümlülüklerini öğrenir ve benimser (Gökçen Kapusuz, 2019, s.236). Örgütsel sosyalleşme sürecinin başarısı bireyin örgüte ilişkin geliştirdiği olumlu duyguları özellikle örgütsel bağlılığı güçlendirir. Çalışanın işe başladığı andan itibaren, yapacağı işe yönelik bir eğitim alması, bu süreçte örgütün amaç ve değerlerini anlaması, çalışma arkadaşlarının desteğini görmesi ve terfi etmek gibi geleceğe yönelik beklentilerine ilişkin çalışmada olumlu bir kanı oluşması bu süreci pozitif yönde etkiler.

Birey bir işe başlarken zihninde o örgütten kazanabileceklerine dair beklentiler içerisindedir. Bu beklentiler ücret, iş güvencesi, promosyon vb. ekonomik unsurlar olabileceği gibi; tanınma, yükselme, sevdiği işi yapma gibi manevi unsurlar da olabilmektedir. Bireyin bu beklentileri işe alım sürecinde başlar ve örgütsel sosyalleşme aşamasında netleşir. Bireyin örgütten beklentileri olduğu gibi, örgütün de bireyden beklentileri vardır. Bütün bu beklentiler yazılı sözleşmede ele alınmayan, genellikle konuşulmayan, algısal kademede oluşan beklentilerdir (Anderson ve Schalk, 1998, s.638). Bu şekilde taraflar arasında oluşturduğu düşünülen sözleşme literatürde psikolojik sözleşme olarak ifade edilmiştir. Bireylerin örgüte giriş anından itibaren örgütte sosyalleşme sürecinin etkin bir şekilde gerçekleşmesi, beklentilerin karşılıklı olarak net bir şekilde ifade edilmesi ve psikolojik sözleşmenin doğru anlaşılması

için çaba gösterilmesi, örgütlerde uyumlu bir iş ortamının oluşmasına katkı sağlayacaktır. Böyle bir ortamda çalışan personelin örgütün başarısına çok daha fazla katkıda bulunması ve örgüte daha fazla bağlılık hissetmesi beklenmektedir.

Bu çalışmada bireylerin örgüte uyumunun sağlanmasında oldukça önemli olan örgütsel sosyalleşme kavramının çalışanların psikolojik sözleşmelerine ve örgütsel bağlılıklarına etkisi araştırılmıştır. Ayrıca psikolojik sözleşme boyutlarının çalışanların örgütsel bağlılık düzeyi üzerindeki etkisi araştırmanın bir diğer sorunsalını oluşturmuştur. Literatürde bu üç değişkeni birlikte ele alan çalışmaların çok sınırlı sayıda olması ve araştırmanın bir kamu kurumunda gerçekleştirilmesi nedeniyle literatüre katkı sağlayacağı beklenmektedir.

Örgütsel Sosyalleşme

Örgütsel sosyalleşme, yeni işgörenin örgüt içerisindeki görevine yönelik önemli unsurları öğrendiği, işe ve örgüte uyum sağlayabilmesi için eğitim gördüğü bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Van Maanen ve Schein, 1979). Thomas ve Anderson'a göre (2005) örgütsel sosyalleşme çalışanın işe alınmadan sonra, kendisinden beklenenleri yerine getirebilmesi için yaşadığı örgüte uyarlanma ve öğrenme sürecidir. Louis ise (1980b, s.229-230) örgütsel sosyalleşmeyi, bireyin örgütteki görevini öğrenmesi ve örgüte katkı sağlayabilmesi amacıyla gereken değerleri, beklenen davranışları öğrendiği ve sosyal bilgiyi özümlediği bir aşama olarak tanımlamaktadır. Örgütsel sosyalleşme genellikle yeni işgörenin örgüt dışındaki bir bireyden örgütün aktif bir çalışanı haline dönüşmesi süreci olarak ele alınsa da örgütteki bir birey yeni bir göreve atandığında ya da yeni bir sorumluluk üstlendiğinde de bu rolüne uyum sağlamak için yeniden sosyalleşme süreci geçirmesi gerekmektedir. Dolayısıyla örgütsel sosyalleşme, çalışanların örgüte katılmadan önceki dönemde başlayan ve örgütte çalıştığı dönem boyunca devam eden bir süreçtir (Balci, Baltacı, Cereci ve Acar, 2012).

Literatürde örgütsel sosyalleşme sürecini açıklamaya yönelik pek çok yaklaşım mevcuttur. Farklı şekilde sınıflandırılmalar yapılmıştır. Genel olarak örgütsel sosyalleşme araştırmaları üç temel grupta toplanabilmektedir: Birinci grup, sosyalleşme süreci araştırmalarıdır ve bu gruptaki araştırmalar

daha ağırlıkta olup sosyalleşme aşamaları yaklaşımları olarak sınıflandırılmışlardır. İkinci grup ise sosyalleşme taktikleri ile ilgili araştırmalardır ve örgütsel sosyalleşmede uygulanan taktiklerin nasıl bir örgütsel sonuca ulaşacağına inceleyen çalışmalardır. Üçüncü grup ise sosyalleşmenin içeriği ile ilgili araştırmalardır ve sosyalleşmenin gerçekleştiği öğrenme alanlarına ve sosyalleşme süresince kazanılanlara odaklanmışlardır.

Aşama modellerinde farklı şekillerde nitelendirilmekle birlikte üç temel aşamadan bahsedilebilir. Bunlar: “giriş öncesi”, “giriş” ve “yerleşme” olarak özetlenebilir ve örgütsel sosyalleşmenin ilk dönem çalışmaları ağırlıklı olarak bu sosyalleşme aşamaları üzerine yoğunlaşmıştır (Buchanan, 1974; Feldman, 1976; Wanous, 1980).

Örgütsel sosyalleşmenin taktik modelleri ise örgütlerin yeni personele yönelik bilgi aktarımının gerçekleştirilmesinde ve sosyalleşme deneyimlerini kazandırmada kullanabilecekleri taktikleri içerir. İlk kez Van Maanen (1978) tarafından kolektif ve bireysel, formal ve informal, sıralı ve tesadüfi, sabit ve değişken, seri ve kopuk, atama ve yoksun bırakma olarak altı tane sosyalleşme taktiği geliştirilmiştir. Daha sonra, Jones (1986), bu taktikleri kurumsallaşmışa karşı bireyselleşmiş olmak üzere iki genel boyut altında birleştirmiştir. Kurumsallaşmış taktiklerde, işgörenin işle ilgili detaylı bilgiyi kazandırmaya önem verilmektedir. Bireyselleşmiş taktiklerde ise bireylerin bilgiyi öğrenebilmek için kendilerinin çaba sarf etmesi gerekmektedir (Çerik ve Bozkurt, 2010).

Örgütsel sosyalleşmenin içeriğine odaklanan modeller ise genellikle örgütsel sosyalleşmenin gerçekleştiği öğrenme alanlarına odaklanır. Örgütsel sosyalleşmenin içeriği literatürde pek çok araştırmacı tarafından ele alınmıştır (Chao, O’Leary - Kelly, Wolf, Klein ve Gardner, 1994; Fisher, 1986; Morrison, 1993; Ostroff ve Kozlowski, 1992; Taormina, 1994; 1997; 2004). Bu yaklaşımlar, sosyalleşmeyi, hem işverenin çalışanı örgüt için uygun olarak görüp görmeyeceği; hem de çalışanın örgüte adapte olmayı isteyip istemeyeceği çift taraflı bir süreç olarak incelemiştir (Taormina, 1997). Konuyla ilgili ilk çalışmalardan birini yapan Fisher (1986); yeni işgörenin örgütle ilgili öğrenmede bazı konulara dikkat ettiğini belirtmiştir. Bunlar; örgütsel değerler, normlar amaçlar, işyerinin sosyo-kültürel özellikleri, iş yapma şekli, roller ve kimlikler gibi örgütsel ve bireysel değişkenlerdir (Fisher, 1986). Örgütsel sosyalleşme içeriğini inceleyen bir diğer araştırmacı olan Taormina (1994) örgütsel sosyal-

leşme konusuna örgütsel bakış açısından yaklaşmıştır (Balci vd., 2012). Bu çalışmada da kullanılan, Taormina'nın (1994) geliştirdiği Örgütsel Sosyalizasyon Envanteri'nin dört boyutu vardır. Bunlar; iş eğitimi, örgütü anlama, meslektaşların desteği ve gelecek beklentisi şeklindedir. Örgütsel sosyalleşmenin ilk düzeyi olan "eğitim" iş için gerekenlerin yeni gelen personel tarafından öğrenildiği süreç olarak tanımlanmaktadır (Taormina, 1997). Örgütsel sosyalleşmeyle ilişkili olarak "örgütü anlama", bir işgörenin kendi işini, örgütü, diğer işgörenleri anlamasını ve örgüt kültürünü kavramasını ifade etmektedir (Taormina, 1997). Çalışma arkadaşlarının desteği boyutu ise, bireyin çalıştığı örgüte maddi karşılığı olmaksızın, çalışma arkadaşlarından duygusal, manevi ve araçsal olarak gördüğü desteği ve son boyut olan gelecek beklentileri ise, işe yeni başlayan personelin örgütten beklediği kariyer ve yükselme olanaklarını ifade etmektedir (Taormina, 1997). Özetle, Taormina (1994; 1997) geliştirmiş olduğu bu yaklaşımla örgütsel sosyalleşmenin aşamalı olarak gerçekleşen bir süreç olarak değerlendirilmesinden ziyade, örgütsel sosyalleşmenin gerçekleştiği alanlar üzerine odaklanmıştır ve bunların pek çok örgütsel faktörü etkilediğini belirtmiştir.

Psikolojik Sözleşme

İş görenler işe başlarken örgütten birtakım beklentiler içerisindedir. Aynı şekilde örgütlerde, işgörenleri belirli beklentiler içerisinde işe almaktadırlar. Bu beklentilerin yazılı sözleşmelere ilaveten yazılı olmayan, görünmeyen bir sözleşme ile karşılıklı olarak düzenlenmesi söz konusudur. Argyris [1960], psikolojik sözleşmeyi ilk kez işçi ve işveren arasındaki ilişkileri açıklamak amacıyla kullanmıştır. Argyris'e göre, eğer ustabaşı çalışanların informal şekilde oluşan kültürüne saygı gösterip, işçileri tek başlarına bırakıp, yeterli ücret almalarını sağlayıp, iş güvencelerini garantilerse işçilerin daha yüksek düzeyde üretim yapıp daha az şikayet edeceklerini öne sürmüş ve tam olarak isimlendirmese de psikolojik sözleşme kavramını tanımlamıştır (Anderson ve Schalk, 1998: 638). Kotter (1973) psikolojik sözleşmeyi, birey ile örgüt arasında yazılı olmayan ama sorumluluğunu birbirlerine atfettikleri ve gerçekleştirmesini bekledikleri bir anlaşma olarak kavramsallaştırmıştır. Robinson (1996) ise psikolojik sözleşmeyi, işverenin ve çalışanın karşılıklı, birbirlerine ilişkin sorumluluklarını içeren bir kavram olarak tanımlamıştır ve yazılı söz-

leşmelerin aksine, özünde algısal olduğunu, bir tarafın psikolojik sözleşmeden aldıkları ile diğer tarafın anladıkları arasında fark olabileceğini belirtmiştir.

Psikolojik sözleşme kavramını 1980'li yıllarda inceleyen araştırmacılar yaptıkları çalışmalarda genel olarak iki tür psikolojik sözleşme üzerinde durmuşlardır. İşlemsel sözleşmeler, kısa dönemli, parasal faktörlerin değişimine yönelik, ekonomik boyutu olan sözleşmeler olarak; ilişkisel sözleşmeler ise parasal olan ve olmayan ilişkileri kuran ve sürdüren açık uçlu sözleşmeler olarak tanımlanmaktadır (Rousseau, 1990). Psikolojik sözleşmeler ile ilgili pek çok şekilde sınıflandırma yapılmakla birlikte (Rousseau, 1995; Shore ve Barksdale, 1998); literatürde yaygın olarak, işlemsel ve ilişkisel sözleşmelerin psikolojik sözleşmenin iki boyutu olarak incelendiği görülmektedir.

Psikolojik sözleşme bireysel, örgütsel ve örgüt dışı pek çok faktörden etkilenen, örgütteki işgören ve işveren arasındaki ilişkiyi açıklayan ve örgütlerin başarısına etki eden bir kavramdır. Literatürde genellikle psikolojik sözleşmenin sonuçlarıyla ve ihlal boyutuyla ilgili yapılan çalışmalar yaygın olmakla birlikte bazı çalışmalarda psikolojik sözleşmenin öncüllerine değinilmiştir (Guest, 1998; Rousseau, 2001; Dabos ve Rousseau, 2013). Rousseau (2001)'ya göre, psikolojik sözleşmenin öncüllerini, çalışma öncesindeki deneyimler, stajyerlik dönemi ve işe başlandığı zamandaki sosyalleşme uygulamaları oluşturmaktadır. Guest (1998) ise, psikolojik sözleşmeyi etkileyen faktörleri; örgüt kültürü ve iklimi, insan kaynakları uygulamaları, deneyim, beklentiler ve diğer alternatifler olarak sınıflandırmıştır. Psikolojik sözleşme sonuçları bakımından çok sayıda bireysel ve örgütsel faktörle ilişkilendirilmiştir (Aselage ve Eisenberger, 2003; Coyle-Shapiro ve Kessler, 2003; Estreder, Tomás, Chambel, ve Ramos, 2019; Guest, 1998; Parzefall ve Hakanen, 2010; Robinson ve Rousseau, 1994; Soares ve Mosquera, 2019; Sturges, Conway, Guest, Liefoghe, 2005; Zhou, Plaisent, Zheng ve Bernard, 2014).

Örgütsel Bağlılık

Örgütsel bağlılık konusu, farklı disiplinlerce sıklıkla incelenen, bireysel ve örgütsel çok sayıda değişkenle ilişkilendirilerek araştırılan bir konudur. Literatürde bu kavramla ilgili pek çok tanım yapılmıştır. Grusky tarafından, 1966 yılında yapılan örgütsel bağlılık tanımı bu konuyla ilgili ilk tanımlamalardan birisidir. Bu tanıma göre örgütsel bağlılık, üyenin bir bütün olarak sistemle

ilişkinin niteliğidir (Grusky, 1966). Kanter (1968), bağlılığı, sosyal aktörlerin güçlerini ve sadakatlerini sosyal sistem için kullanmak amacıyla arzu duymaları, kişilik sistemleri ile sosyal ilişkiler arasında ilişkinin oluşması şeklinde tanımlamaktadır. Reichers (1985), örgütsel bağlılığı tek boyutlu bir kavram olarak değerlendirmekten ziyade çok boyutlu olarak ele alınması gerektiğini öne sürmüştü ve örgütü oluşturan çoklu öğeler ile özdeşleşme süreci olarak incelemiştir. Örgütsel bağlılık konusunda en sık kullanılan yaklaşımlardan birini geliştiren Meyer ve Allen (1991: 97) ise, örgütsel bağlılığı, işgörenlerin örgütle ilişkisinden etkilenen ve örgüt üyeliğine katılma isteği duymalarını sağlayan bir kavram olarak nitelendirmişlerdir ve örgütsel bağlılığın psikolojik bir boyutu olduğunu belirtmişlerdir. Bayram (2005: 128) örgütsel bağlılığı, “işgörenlerin örgütte kalmak istemeleri, örgütün tüm etkinliği, çıkarı ve başarısı ile kimliklenme, işgörenin örgüte karşı olan sadakat tutumu ve çalıştığı örgütün başarılı olabilmesi için gösterdiği ilgi” olarak tanımlamıştır.

Örgütsel bağlılık çalışanın işe girmesiyle başlayıp, örgütün bir üyesi olarak örgütün hedeflerini, amaçlarını ve işin gerekliliklerini öğrenmesiyle devam eder. Örgütüne bağlılık hisseden bir bireyin görevini yerine getirmede daha çok çaba göstermesi ve uzun yıllar o örgütte çalışması beklenmektedir. Örgütsel bağlılığı yüksek olan çalışanların örgütleriyle daha uyumlu olması ve katkısının çok daha fazla olması söz konusudur.

Örgütsel bağlılığın sınıflandırmasında çeşitli araştırmacılar, farklı kriterleri ele alarak pek çok model önermişlerdir. Günümüzde de geçerliliğini koruyan ve örgütsel bağlılık konusunda yapılan çalışmalarda sıklıkla kullanılan sınıflandırmalardan birisi Allen ve Meyer (1990) tarafından oluşturulmuştur. Bunlardan biri duygusal bağlılıktır. Örgütlerde çalışanların geliştirmesi en çok arzu edilen bağlılık türü olan duygusal bağlılık, çalışanların ihtiyaçlarından ziyade örgütte kalmayı gerçekten istemelerinden kaynaklanan bağlılıktır. Devam bağlılığı ise örgütten ayrılmanın sonuçlarını değerlendirerek bulunduğu örgütte çalışmaya devam etmekle ilişkili olan bağlılıktır. Bu bağlılık türünde çalışanların örgütte kalmak istemelerinin temel nedeni örgütte kalmaya ihtiyaçlarının olmasıdır (Meyer ve Allen, 1991). Normatif bağlılık ise bir görev bilinciyle çalışanın örgütte kalmaya devam etmesiyle ve örgütte çalışmayı bir minnet duygusu olarak görmesiyle açıklanabilen bir boyuttur. Bu bağlılık türü devam bağlılığındakinden farklı bir zorunluluk içermektedir. Normatif bağlılık boyutundaki zorunluluk, devam bağlılığında olduğu gibi

çıkara bağlı değil, bağlılık duymalarının ahlaki olduğunu düşünmelerine dayanmaktadır (Gül, 2002, s.46). Özetle, duygusal bağlılık, kişiler o örgütte kalmayı istedikleri için; devam bağlılığı çıkarları o örgüte bağlanmayı gerektirdiği için ve normatif bağlılık ahlaki açıdan örgüte bağlanmayı doğru buldukları için ortaya çıkmaktadır (Allen ve Meyer, 1990). Literatürde örgütsel bağlılığı öncülleri ve sonuçları bakımından çeşitli örgütsel faktörlerle ilişkilendiren çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Agarwal ve Sajid, 2017; Avcı ve Küçükusta, 2009; Balfour ve Wechsler, 1996; Bilgili ve Tekin, 2019; Büyükbeşe, Çavuşoğlu ve Okun, 2019; Gül, 2003; Meyer, Irving ve Allen, 1998; Sürgevil, 2007; Özutku, 2008; Valaei ve Rezaei, 2016; Yazgan ve Özer Topaloğlu, 2020).

Araştırmanın Önemi

Örgütsel sosyalleşme ve psikolojik sözleşme, işgörenlerin örgütün aktif bir üyesi haline dönüşmesi ve örgüte olan bağlılığının sağlanması açısından oldukça önem taşıyan kavramlardır. Birey yeni bir işe başladığında ya da yeni bir göreve atandığında, kendisi için değişik ve belirsiz bir çevreye girmiş olmaktadır. Bu aşamada örgütsel sosyalleşme süreci kritik bir rol oynamaktadır ve çalışanın zihninde oluşturduğu psikolojik sözleşmesinde değişikliklere yol açabilmektedir. Örgütsel sosyalleşme ile yapılan literatür incelemesinde ağırlıklı olarak eğitim sektörü üzerine yapıldığı, son yıllarda diğer sektörler açısından da ele alındığı görülmüştür. Özellikle kamu sektöründe yapılan çalışmalar sınırlı sayıdadır. Yine yapılan literatür incelemesinde, örgütsel sosyalleşme ve psikolojik sözleşme kavramlarının ayrı ayrı örgütsel bağlılık ile ilişkilendirildiği pek çok çalışma olduğu görülmüştür. Fakat, örgütsel sosyalleşme kavramı ve psikolojik sözleşme kavramının birlikte incelendiği az sayıda çalışma bulunmaktadır (De Vos, Buyens ve Schalk, 2003; Kim ve Moon, 2019; Manuti, Spinelli ve Giancaspro, 2016; Thomas ve Anderson, 1998; Woodrow ve Guest, 2020). Bu çalışmanın sonuçlarının, kamu kurumları açısından faydalı olacağı öngörülmektedir. Konu ile ilgili kamu sektörü ve özel sektör ile ilgili yapılacak olan daha sonraki çalışmalar için katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Hipotezleri

Araştırmanın konularına yönelik teorik çerçeve ve araştırma konuları arasındaki ilişkiler dikkate alınarak yapılan bu araştırmanın amacı; Alanya Belediyesi'nde çalışan personelin örgütsel sosyalleşmeleri, psikolojik sözleşmeleri

ve örgütsel bağlılıkları arasındaki yordayıcı ilişkileri tespit etmek olarak belirlenmiştir. Bu amaç çerçevesinde ilgili teorik çerçeve ve ampirik sonuçlar doğrultusunda araştırma hipotezleri geliştirilmiştir. Öyle ki; bireyin yeni bir işe başlaması ve o işin gerektirdiklerini öğrenmesi, o örgüte uyum sağlamaya çalışması bireylerde kaygı oluşturan bir durumdur. İş görenler zamanla, işe ve örgüte yönelik çeşitli bilgiler kazanmakta ve böylece örgütlerin kendilerinden neler beklediğini belirginleştirmekte ve rollerinin neler olduğunu öğrenmekte (Hiltrop, 1995) ve bu tür bilgilerin öğrenilmesi ile iki tarafın beklentileri oluşmaktadır. Böylece, karşılıklı olarak psikolojik sözleşme ortaya çıkarılmış ve yenilenmiş olmaktadır (Thomas ve Anderson, 1998). Psikolojik sözleşmenin oluşum zamanı ile ilgili literatürde, işgörenin örgüte katılmadan önce, işe giriş aşamasında örgütle ilgili yaptığı araştırmalar sırasında oluşmaya başladığı ve işe başladıktan sonra sosyalleşme süreciyle birlikte olgunlaşmaya başladığı düşüncesi yaygındır. Taormina (1994) tarafından geliştirilen örgütsel sosyalleşmenin boyutları, psikolojik sözleşmenin oluşumu ve gelişimi açısından oldukça önemli sayılabilir. İş eğitimi, örgütü anlama, çalışma arkadaşlarının desteği ve gelecek beklentileri boyutları, çalışanın psikolojik sözleşmesinin şekillenmesini ve değişimini etkileyebilecek unsurlardır. Literatürde psikolojik sözleşme ile ilgili çalışmalar genellikle psikolojik sözleşmenin oluşumu, psikolojik sözleşmenin ihlali ve sonuçları üzerinde yoğunlaşmıştır. Örgütsel sosyalleşme, psikolojik sözleşme ve örgütsel sonuçları arasındaki ilişkiyi ve psikolojik sözleşmedeki değişimi inceleyen nispeten az sayıda çalışma bulunmaktadır (Debode, Mossholder ve Walker, 2017; De Vos vd., 2003; Robinson, Kraatz ve Rousseau, 1994; Thomas ve Anderson, 1998; Woodrow ve Guest, 2017). Tekleab, Orvis ve Taylor (2013) işe yeni başlayan çalışanların, işveren temelli psikolojik sözleşme yükümlülüklerine ilişkin algıladıkları değişimi inceledikleri çalışmada, değişimi algılanan psikolojik sözleşme ihlali ve çalışan tutum ve davranışlarının önemli bir belirleyicisi olarak varsaymaktadır. Üç aşamalı boylamsal bir araştırma deseni oluşturulmuştur. Yeni işe başlayanların, ilk yılda işveren temelli ilişkisel yükümlülüklerinde önemli ölçüde azalma olduğu ve bu değişikliklerin çalışanlar tarafından olumsuz karşılandığı, psikolojik sözleşmenin ihlalinde artış, artan işten ayrılma, azalan iş tatmini ve örgütsel bağlılık gibi negatif tutumlara yol açtığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Manuti vd. (2016) yapmış oldukları çalışmada etkili bir psikolojik sözleşmenin oluşturulması ve örgütsel sosyalleşme sürecinin

başarısı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonucunda örgütsel sosyalleşmenin duygusal bağlılığın önemli bir belirleyicisi olduğu, ilişkisel sözleşmenin de duygusal bağlılık ile önemli ölçüde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Örgütsel sosyalleşmenin, ilişkisel ve dengeli sözleşmenin, iş tatmininin önemli bir belirleyicisi olduğu ortaya çıkmıştır. Yukarıda sunulan görüş ve bulgulardan hareketle araştırmanın, örgütsel sosyalleşme ve psikolojik sözleşme ilişkisine yönelik hipotezleri şu şekilde oluşturulmuştur:

- **H₁:** *Örgütsel sosyalleşmenin iş eğitimi boyutunun, işlemsel sözleşme üzerinde negatif bir etkisi vardır.*
- **H₂:** *Örgütsel sosyalleşmenin örgütü anlama boyutunun, işlemsel sözleşme üzerinde negatif bir etkisi vardır.*
- **H₃:** *Örgütsel sosyalleşmenin çalışma arkadaşlarının desteği boyutunun, işlemsel sözleşme üzerinde negatif bir etkisi vardır.*
- **H₄:** *Örgütsel sosyalleşmenin geleceğe ilişkin beklentiler boyutunun işlemsel sözleşme üzerinde negatif bir etkisi vardır.*
- **H₅:** *Örgütsel sosyalleşmenin iş eğitimi boyutunun, ilişkisel sözleşme üzerinde pozitif bir etkisi vardır.*
- **H₆:** *Örgütsel sosyalleşmenin örgütü anlama boyutunun, ilişkisel sözleşme üzerinde pozitif bir etkisi vardır.*
- **H₇:** *Örgütsel sosyalleşmenin çalışma arkadaşlarının desteği boyutunun, ilişkisel sözleşme üzerinde pozitif bir etkisi vardır.*
- **H₈:** *Örgütsel sosyalleşmenin geleceğe ilişkin beklentiler boyutunun ilişkisel sözleşme üzerinde pozitif bir etkisi vardır.*

Örgütsel sosyalleşme uygulamalarının başarılı olduğunun önemli göstergelerinden birisi de çalışanların örgüte duydukları bağlılıktır. Sosyalleşme uygulamalarının yapısal özelliklerine karşılık, sosyalleşme sürecinde aktarılan bilgilerin içeriğinin örgütsel bağlılığı oluşturma açısından oldukça önemli olduğu ileri sürülmüş ve bunu açıklamak için Chao vd. (1994) tarafından örgütsel sosyalleşme içerik alanları 6 boyutta sınıflandırılmıştır. Taormina (1997) yaptığı çalışmada örgütsel sosyalleşme sürecinin eğitim, çalışma arkadaşlarının desteği, örgütü anlama ve gelecek beklentisi boyutlarından oluştuğu belirtilmiştir. Mitus'un (2006), örgütsel sosyalleşmenin duygusal bağlılık üzerindeki etkisini ölçmek üzere yaptığı çalışma sonuçlarına göre, sosyalleşme içeriğinin çalışanların duygusal bağlılıklarını etkiledikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca, örgütün hedefleri ve değerleri hakkında bilgi sahibi olmanın

örgütsel bağlılığı en güçlü şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Afsanepurak, Hossini, Seyfari ve Nasabi (2012), tarafından örgütsel sosyalleşme ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan çalışma sonucunda örgütsel sosyalleşme ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı bir ilişki olduğu; örgütsel sosyalleşmenin eğitim ve gelecek beklentileri boyutları ile örgütsel bağlılık arasında daha anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla, yukarıda bahsedilen teorik çerçeve ve ilgili çalışmalardan hareketle araştırmanın, örgütsel sosyalleşme ve örgütsel bağlılık ilişkisine yönelik hipotezler şu şekilde oluşturulmuştur:

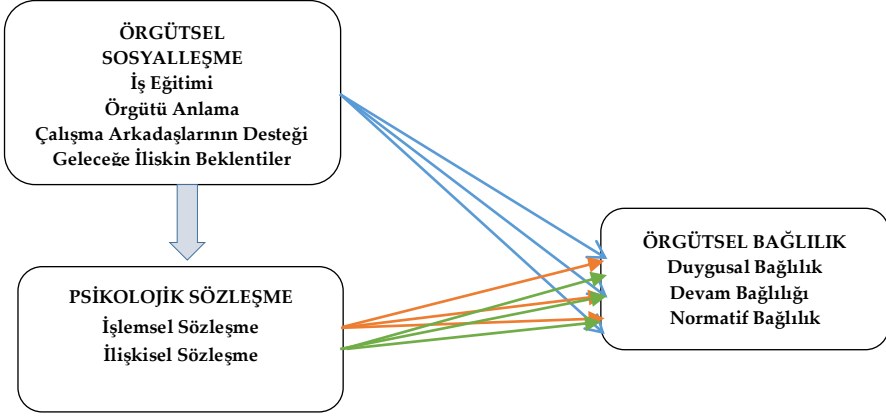
- **H₉:** *Örgütsel sosyalleşmenin iş eğitimi boyutunun duygusal bağlılık üzerinde pozitif bir etkisi vardır.*
- **H₁₀:** *Örgütsel sosyalleşmenin örgütü anlama boyutunun duygusal bağlılık üzerinde pozitif bir etkisi vardır.*
- **H₁₁:** *Örgütsel sosyalleşmenin çalışma arkadaşlarının desteği boyutunun duygusal bağlılık üzerinde pozitif bir etkisi vardır.*
- **H₁₂:** *Örgütsel sosyalleşmenin geleceğe ilişkin beklentiler boyutunun duygusal bağlılık üzerinde pozitif bir etkisi vardır.*
- **H₁₃:** *Örgütsel sosyalleşmenin iş eğitimi boyutunun devam bağlılığı üzerinde pozitif bir etkisi vardır.*
- **H₁₄:** *Örgütsel sosyalleşmenin örgütü anlama boyutunun devam bağlılığı üzerinde pozitif bir etkisi vardır.*
- **H₁₅:** *Örgütsel sosyalleşmenin çalışma arkadaşlarının desteği boyutunun devam bağlılığı üzerinde pozitif bir etkisi vardır.*
- **H₁₆:** *Örgütsel sosyalleşmenin geleceğe ilişkin beklentiler boyutunun devam bağlılığı üzerinde pozitif bir etkisi vardır.*
- **H₁₇:** *Örgütsel sosyalleşmenin iş eğitimi boyutunun normatif bağlılık üzerinde pozitif bir etkisi vardır.*
- **H₁₈:** *Örgütsel sosyalleşmenin örgütü anlama boyutunun normatif bağlılık üzerinde pozitif bir etkisi vardır.*
- **H₁₉:** *Örgütsel sosyalleşmenin çalışma arkadaşlarının desteği boyutunun normatif bağlılık üzerinde pozitif bir etkisi vardır.*
- **H₂₀:** *Örgütsel sosyalleşmenin geleceğe ilişkin beklentiler boyutunun normatif bağlılık üzerinde pozitif bir etkisi vardır.*

Psikolojik sözleşme, örgütsel bağlılığı etkileyen önemli faktörlerdendir. Çalışanların psikolojik sözleşmelerindeki beklentilerin işverenlerce ne kadar karşılandığına yönelik algısı, örgüte olan bağlılıklarını etkileyecektir. Pek çok

araştırmada da psikolojik sözleşme ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki, pozitif ve yüksek düzeyde tespit edilmiştir. Coyle-Shapiro ve Kessler (2003) yapmış oldukları çalışmada psikolojik sözleşme ile örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, psikolojik sözleşmede verilen sözlerin yerine getirilmesiyle örgütsel bağlılık arasında pozitif bir ilişki olduğu fakat örgütsel bağlılığın en güçlü yordayıcısının, algılanan örgütsel destek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, ilişkisel sözleşmenin yerine getirilmesinin örgütsel vatandaşlık davranışıyla pozitif ilişkili, işlemsel sözleşmenin ise negatif ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Coyle-Shapiro ve Kessler, 2003). Agarwal (2011) yılında yaptığı çalışmada psikolojik sözleşmenin ve örgütsel bağlılığın ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre örgütsel bağlılığın örgütte kalma isteği ve değer bağlılığı boyutlarının anlamlı ve pozitif şekilde psikolojik sözleşme ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Sunulan bu teorik çerçeve ve bulgulardan hareketle araştırmanın, psikolojik sözleşme ve örgütsel bağlılık ilişkisine yönelik hipotezler şu şekilde oluşturulmuştur:

- *H₂₁: İşlemsel sözleşmenin duygusal bağlılık üzerinde negatif bir etkisi vardır.*
- *H₂₂: İlişkisel sözleşmenin duygusal bağlılık üzerinde pozitif bir etkisi vardır.*
- *H₂₃: İşlemsel sözleşmenin devam bağlılığı üzerinde negatif bir etkisi vardır.*
- *H₂₄: İlişkisel sözleşmenin devam bağlılığı üzerinde pozitif bir etkisi vardır.*
- *H₂₅: İşlemsel sözleşmenin normatif bağlılık üzerinde negatif bir etkisi vardır.*
- *H₂₆: İlişkisel sözleşmenin normatif bağlılık üzerinde pozitif bir etkisi vardır.*

Araştırmanın hipotezleri doğrultusunda Alanya Belediyesi'nde çalışan, araştırmaya katılan katılımcıların örgütsel sosyalleşme düzeylerinin işlemsel ve ilişkisel psikolojik sözleşmeleri üzerine etkisi; örgütsel sosyalleşme düzeylerinin örgütsel bağlılığın boyutları üzerine etkisi ve çalışanların ilişkisel ve işlemsel sözleşmelerinin örgütsel bağlılık boyutları üzerine etkisi ele alınmıştır. Araştırma nicel araştırma desenlerinden nedensel ilişki tasarımına dayanmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın modeli oluşturulmuştur. Örgütsel sosyalleşme, psikolojik sözleşme ve örgütsel bağlılığa ilişkin yukarıda örnekleri verilen literatür incelemesi sonucunda elde edilen bilgiler doğrultusunda Şekil 1'de yer alan araştırma modeli oluşturulmuştur.



Şekil 1. Araştırmanın Modeli

Yöntem

Örnekleme

Bu çerçevede anılan konular arasındaki ilişkileri örüntülerini tespit etmek için Alanya Belediye’inde bir saha araştırması yapılmıştır. Araştırmanın evreni, Alanya Belediyesi’ndeki çalışanlardan oluşmaktadır. Alanya Belediyesi insan kaynakları birimi kaynaklarına göre 2016 yılı itibariyle 2600 çalışan görev yapmaktadır. Araştırmada, evrenin tümüne ulaşmak zaman ve maliyet açısından mümkün olmadığından evreni temsil edecek örneklem için “tanımlanan evrendeki her elemanın ‘eşit’ ve ‘bağımsız’ seçilme şansına sahip olması” (Coşkun, Altunışık ve Yıldırım, 2017, s.146) olarak ifade edilen basit tesadüfi örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırma 2016 yılının şubat ayında, Alanya Belediyesi İnsan Kaynakları Biriminin ve Akademik Araştırmalar Merkezi’nin bilgisi dahilinde ve desteği ile yapılmıştır ve çeşitli belde-lerde bulunan hizmet binaları ve şantiyeler dolaşarak çalışanlara ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında hazırlanan anket formları Alanya Belediyesi’nde görev yapan 400 personele dağıtılmış, 350 form değerlendirmeye dahil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket tekniğinden yararlanılmış ve belediye çalışanlarının örgütsel sosyalleşme düzeyleri, psikolojik söz-

leşme türleri ve örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemek amacıyla her üç konuyla ilgili daha önceden farklı araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ölçekler kullanılmıştır.

Öncelikle cinsiyet, yaş, eğitim, medeni durum, iş deneyimi, kurumda çalışma süresi, çalışma statüsü ve yapılan işin türü hakkında 8 soru yöneltilmiştir. Örgütsel sosyalleşmeyi ölçmek amacıyla Taormina'nın (1994; 2004) geliştirdiği ölçekten yararlanılmıştır. Ölçek; beşer sorudan oluşan, iş eğitimi, örgütü anlama, iş arkadaşlarının desteği, geleceğe dönük beklentiler gibi boyutlara sahiptir. Sonraki bölümde, psikolojik sözleşmeyi ölçmek için Millward ve Hopkins'in (1998) 17 soruluk "Psikolojik Sözleşme Ölçeği" bulunmaktadır. Yılmaz'ın (2012) yüksek lisans tezinde de yer alan bu ölçeğin ifadeleri kullanılmıştır. Son bölümde ise örgütsel bağlılığı ölçmek için Meyer, Allen ve Smith'in (1993) 18 maddelik "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Wasti (2000) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada, çalışanların örgütsel bağlılıklarının ölçmek için, Al (2007) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde yer alan anket sorularından yararlanılmıştır. Örgütsel sosyalleşme ölçeği literatürde pek çok çalışma tarafından kullanılmıştır (Aliyev, 2014; Çerik ve Bozkurt, 2010; Çetin ve Kurban, 2016; Tetik, 2019; Yıldırım, 2014; Zonana, 2011). Psikolojik sözleşme ölçeği Çiçeklioğlu ve Taşlıyan, (2018), Demirkasımoğlu, (2012); Özler ve Ünver (2012) ve Yılmaz (2012) tarafından yapılan çalışmalarda kullanılmıştır. Örgütsel bağlılık ölçeğinden de, ilgili yabancı literatürde olduğu gibi yerli literatürde çeşitli araştırmalarda (Polat ve Uğurlu, 2009; Uyguç ve Çımrın, 2004) yararlanılmıştır.

Güvenirlilik analizi sonuçlarına göre örgütsel sosyalleşme ölçeğinin genel güvenirlilik düzeyi 0,93; psikolojik sözleşme ölçeğinin güvenirlilik düzeyi 0,79 ve örgütsel bağlılık ölçeğinin güvenirlilik düzeyi 0,85'dir.

Tablo 1. Boyutlara İlişkin Standart Sapma, Ortalama ve Güvenirlik Analizi Sonuçları

	s.s.	\bar{x}	Cronbach Alpha
Örgütsel Sosyalleşmenin Boyutları			
İş Eğitimi	0,954	3,284	.851
Örgütü Anlama	0,765	3,776	.812
Çalışma Arkadaşlarının Desteği	0,727	3,829	.793
Gelecek Beklentileri	0,894	3,213	.817
Psikolojik Sözleşmenin Boyutları			
İşlemsel Sözleşme	0,691	3,349	.730
İlişkisel Sözleşme	0,690	3,561	.809
Örgütsel Bağlılığın Boyutları			
Duygusal Bağlılık	0,798	3,495	.754
Devam Bağlılığı	0,798	3,475	.784
Normatif Bağlılık	0,743	3,444	.748

Üç ölçekte literatürdeki sonuçlarla benzer şekilde güvenilir sayılabilecek düzeyde olduğu görülmüştür. Boyutlara ilişkin standart sapma ve ortalamalar ile güvenilirlik analizleri sonuçları Tablo 1.'de gösterilmiştir.

Araştırmanın Bulguları

Demografik Bulgular

Araştırmaya katılım gösteren çalışanların %77,7'si erkek, %22,3'ü kadındır. Yaş aralıklarına bakıldığında çalışanların %30'u 20-30 yaş, %54'ü 31-45 yaş, %15,4'ü ise 45 ve üzeri yaş aralığındadır. Medeni durum değişkenine ilişkin sonuçlar incelendiğinde %71,7 sinin evli, %26,6'sının ise bekar olduğu görülmüştür. Eğitim düzeyine bakıldığında ise %34,6'sının ilköğretim, %35,1'inin lise, %29,1'inin ise üniversite mezunu olduğu sonucu çıkmıştır. İş deneyimi açısından çalışanların %77,7'sinin 61-450 ay arasında deneyime sahip olduğu ve çalışanların %58'inin ise 61-450 ay arasında kurumda çalışmakta olduğu görülmüştür. Çalışma statüsü ve yaptığı işin türü açısından ise ankete katılanların %63,4'ünün taşeron statüde olduğu; %37,7'sinin teknik ve %53,1'inin idari işlerde görev yaptığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ankete katılan çalışanların çoğunluğunun erkek, 31-45 yaş aralığında, evli olduğu görülmüştür. Eğitim düzeyleri açısından ilköğretim ve lise mezunu olanların ağırlıkta olduğu söylenmekle birbirine yakın sonuçlara ulaşılmıştır. İş deneyimi açısından çalışanların ağırlıklı olarak 61-450 ay (5-37,5 yıl) arasında deneyime sahip olduğu, %58'nin yine 61-450 ay (5-37,5 yıl) aynı kurumda çalışma deneyimine sahip olduğu ve ağırlıklı olarak ankete katılanların taşeron statüde olduğu ve idari işlerde çalıştığı görülmüştür.

Regresyon Analizine İlişkin Bulgular

Araştırma hipotezlerini test etmek amacıyla regresyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Tablo 2 'de Örgütsel Sosyalleşme Boyutlarının İşlemsel Sözleşme üzerindeki etkisine yönelik regresyon analizi sonuçları yer almaktadır. Tablo 2'de yer alan analiz sonuçlarına göre; örgütsel sosyalleşmenin alt boyutları psikolojik sözleşmenin işlemsel sözleşme boyutu üzerindeki etkisini, %4 düzeyinde 0,001 anlamlılık ile açıklamaktadır ($R = 0,201/R^2 = 0,041$). Örgütsel sosyalleşmenin alt boyutları incelendiğinde ise; iş eğitimi ($\beta = 0,024$; $p > 0,05$), örgütü anlama ($\beta = -0,113$; $p > 0,05$), çalışma arkadaşlarının desteği ($\beta = 0,073$; $p > 0,05$) boyutlarının işlemsel sözleşme üzerinde etkisinin olmadığı, ancak geleceğe ilişkin beklenti ($\beta = 0,202$; $p < 0,05$) boyutunun, işlemsel sözleşme üzerinde anlamlı ve pozitif etkisinin olduğu ifade edilebilmektedir.

Tablo 2. Örgütsel Sosyalleşme Boyutlarının İşlemsel Sözleşme Üzerindeki Etkisine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

Model 1	İşlemsel Sözleşme				
	B	Std. Hata	β	t	p
Sabit	2,916	,211	-	13,808	,000
İş Eğitimi	,018	,067	,024	,264	,792
Örgütü Anlama	-,102	,076	-,113	-1,350	,178
Çalışma Arkadaşlarının Desteği	,069	,070	,073	,987	,325
Geleceğe İlişkin Beklenti	,155	,074	,202	2,112	,035
R =	,201				
R ² =	,041				
F =	3,606				
Durbin-Watson =	1,793				
p =	0,007				

*** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Dolayısıyla örgütsel sosyalleşme boyutlarının işlemsel sözleşme üzerinde negatif bir etkisinin olacağına ilişkin oluşturulan H_1 , H_2 ve H_3 ve H_4 hipotezleri reddedilmiştir. Tablo 3'te örgütsel sosyalleşme boyutlarının ilişkisel psikolojik sözleşme üzerindeki etkisine yönelik regresyon analizi sonucuna yer verilmiştir.

Tablo 3. Örgütsel Sosyalleşme Boyutlarının İlişkisel Psikolojik Sözleşme Üzerindeki Etkisine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

Model 1	İlişkisel Sözleşme				
	B	Std. Hata	β	t	p
Sabit	1,437	,139	-	10,349	0,000
İş Eğitimi	,013	,044	,018	,301	,764

Örgütü Anlama	,337	,050	,374	6,729	,000
Çalışma Arkadaşlarının Desteği	-,127	,047	-,133	-2,727	,007
Geleceğe İlişkin Beklenti	,404	,049	,524	8,285	,000
R=	,761				
R ² =	,580				
F=	117,973				
Durbin-Watson =	1,814				
p=	,000				

***p<0,001; **p<0,01; *p<0,05

Tablo 3’de yer alan analiz sonuçlarına göre, örgütsel sosyalleşme alt boyutlarının psikolojik sözleşmenin ilişkisel sözleşme boyutu üzerindeki etkisi ise, %58 düzeyinde 0,001 anlamlılık ile açıklanabilmektedir (R = 0,761/R² = 0,580). Örgütsel sosyalleşmenin alt boyutları incelendiğinde ise; örgütü anlama (β = 0,374; p<0,05) ve geleceğe ilişkin beklenti (β = 0,524; p<0,05) boyutlarının ilişkisel sözleşme üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkisinin olduğu; çalışma arkadaşlarının desteği (β =-0,133; p<0,05) boyutunun ilişkisel sözleşme üzerinde anlamlı fakat negatif etkisinin olduğu görülmektedir. Ancak iş eğitimi boyutunun (β =0,018; p>0,05), ilişkisel sözleşme üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Ulaşılan bu sonuçlar doğrultusunda H_5 ve H_7 reddedilmiş; H_6 ve H_8 kabul edilmiştir. Tablo 4’te örgütsel sosyalleşme boyutlarının duygusal bağlılık üzerindeki etkisine yönelik regresyon analizi sonucuna yer verilmiştir.

Tablo 4. Örgütsel Sosyalleşme Boyutlarının Duygusal Bağlılık Boyutu Üzerindeki Etkisine Yönelik Regresyon Analizi Sonucu

Model 1	Duygusal Bağlılık				
	B	Std. Hata	β	t	p
Sabit	1,445	,207	-	6,988	0,000
İş Eğitimi	-,012	,066	-,015	-,188	,851
Örgütü Anlama	,608	,074	,583	8,163	,000
Çalışma Arkadaşlarının Desteği	-,071	,069	-,064	-1,028	,305
Geleceğe İlişkin Beklenti	,021	,073	,024	,290	,772
R=	,550				
R ² =	,302				
F=	37,012				
Durbin-Watson =	1,663				
p=	,000				

***p<0,001; **p<0,01; *p<0,05

Tablo 4’de yer alan veriler değerlendirildiğinde, bu modelde örgütsel sosyalleşme alt boyutlarının örgütsel bağlılığın duygusal bağlılık boyutu üzerindeki etkisinin, %30 düzeyinde 0,001 anlamlılık ile açıklandığı görülmektedir ($R=0,550/R^2=0,302$). Örgütsel sosyalleşmenin boyutları incelendiğinde ise; örgütü anlama ($\beta=0,583$; $p<0,05$) boyutunun duygusal bağlılık üzerinde anlamlı ve pozitif etkisinin olduğu görülmektedir. İş eğitimi ($\beta=-0,015$; $p>0,05$) çalışma arkadaşlarının desteği ($\beta=-0,064$; $p>0,05$) ve geleceğe ilişkin beklenti ($\beta=0,024$; $p>0,05$) boyutlarının duygusal bağlılık üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla, H_9 , H_{11} ve H_{12} desteklenmezken, H_{10} kabul edilmiştir. Tablo 5’te örgütsel sosyalleşme boyutlarının devam bağlılığı boyutu üzerindeki etkisine yönelik regresyon analizi sonucuna yer verilmiştir.

Tablo 5. Örgütsel Sosyalleşme Boyutlarının Devam Bağlılığı Boyutu Üzerindeki Etkisine Yönelik Regresyon Analizi Sonucu

Model 1	Devam Bağlılığı				
	B	Std. Hata	β	t	p
Sabit	1,492	,209	-	7,143	0,000
İş Eğitimi	,176	,067	,211	2,646	,009
Örgütü Anlama	,357	,075	,342	4,747	,000
Çalışma Arkadaşlarının Desteği	-,019	,069	-,018	-,278	,781
Geleceğe İlişkin Beklenti	,041	,073	,046	,563	,574
R=,536					
R ² =,287					
F=34,592					
Durbin-Watson =1,732					
p=,000					

*** $p<0,001$; ** $p<0,01$; * $p<0,05$

Tablo 5’de yer alan veriler değerlendirildiğinde, bu modelde örgütsel sosyalleşme alt boyutlarının örgütsel bağlılığın devamlılık bağlılığı boyutu üzerindeki etkisinin, %28 düzeyinde 0,001 anlamlılık ile açıkladığı görülmektedir ($R=0,536/R^2=0,287$). Örgütsel sosyalleşmenin boyutları incelendiğinde ise, iş eğitimi ($\beta=0,211$; $p<0,05$) ve örgütü anlama ($\beta=0,342$; $p<0,05$) boyutlarının devam bağlılığı üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkisinin olduğu görülmüştür. Ancak çalışma arkadaşlarının desteği ($\beta=-0,018$; $p>0,05$) ve geleceğe ilişkin beklenti boyutlarının ise ($\beta=0,046$; $p>0,05$) devam bağlılığı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Ulaşılan bu sonuçlar doğrultusunda H_{13} ve H_{14} kabul edilirken; H_{15} ve H_{16} reddedilmiştir. Tablo 6’da örgütsel sosyalleşme boyutlarının normatif bağlılık üzerindeki etkisine yönelik regresyon analizi sonucuna yer verilmiştir.

Tablo 6. Örgütsel Sosyalleşme Boyutlarının Normatif Bağlılık Boyutu Üzerindeki Etkisine Yönelik Regresyon Analizi Sonucu

Model 1	Normatif Bağlılık				
	B	Std. Hata	β	t	p
Sabit	1,367	,190	-	7,179	0,000
İş Eğitimi	,068	,061	,087	1,116	,265
Örgütü Anlama	,309	,069	,318	4,511	,000
Çalışma Arkadaşlarının Desteği	,071	,063	,069	1,123	,262
Geleceğe İlişkin Beklenti	,130	,067	,156	1,937	,054
R=,563					
R ² =,317					
F=39,807					
Durbin-Watson =1,977					
p=0,000					

***p<0,001; **p<0,01; *p<0,05

Tablo 6’da yer alan veriler değerlendirildiğinde, örgütsel sosyalleşme alt boyutlarının örgütsel bağlılığın normatif bağlılık boyutu üzerindeki etkisini %31 düzeyinde 0,001 anlamlılık ile açıkladığı görülmektedir. Örgütsel sosyalleşmenin alt boyutları incelendiğinde ise; iş eğitimi ($\beta=0,087$; $p>0,05$), çalışma arkadaşlarının desteği ($\beta=0,069$; $p>0,05$) ve geleceğe ilişkin beklenti ($\beta=0,156$; $p>0,05$) boyutlarının normatif bağlılık üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı görülmüştür. Ancak, örgütü anlama ($\beta=0,069$; $p<0,05$) boyutunun normatif bağlılık üzerinde anlamlı ve pozitif etkisinin olduğu görülmüştür. Ulaşılan bu sonuçlar doğrultusunda H_{17} , H_{19} ve H_{20} desteklenmezken, H_{18} kabul edilmiştir. Tablo 7’de işlemsel ve ilişkisel sözleşmenin duygusal bağlılık boyutu üzerindeki etkisine yönelik regresyon analizi sonucuna yer almaktadır.

Tablo 7. Psikolojik Sözleşme Boyutlarının Duygusal Bağlılık Boyutu Üzerindeki Etkisine Yönelik Regresyon Analizi Sonucu

Model 1	Duygusal Bağlılık				
	B	Std. Hata	β	t	p
Sabit	2,379	,219	-	10,857	0,000
İşlemsel Sözleşme	-,400	,051	-,347	-7,890	,000
İlişkisel Sözleşme	,689	,051	,595	13,543	,000
R=,612					
R ² =,375					
F=103,014					
Durbin-Watson=1,759					
p=,000					

***p<0,001; **p<0,01; *p<0,05

Tablo 7’de işlemsel ve ilişkisel sözleşmenin, örgütsel bağlılığın duygusal bağlılık boyutu üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen regresyon analizi sonuçlarına göre, model işlemsel ve ilişkisel psikolojik sözleşmenin, duygusal bağlılık üzerindeki etkisini %37 düzeyinde 0,001 anlamlılık ile açıklamaktadır ($R=0,612/ R^2=0,375$). İşlemsel sözleşmenin ($\beta=-0,347$; $p<0,05$) duygusal bağlılık üzerinde anlamlı ve negatif etkisinin olduğu; ilişkisel sözleşmenin ($\beta=0,595$; $p<0,05$), duygusal bağlılık boyutu üzerinde anlamlı ve pozitif etkisinin olduğu görülmektedir. Ulaşılan bu sonuçlar doğrultusunda, H_{21} ve H_{22} kabul edilmiştir. Tablo 8’de işlemsel ve ilişkisel sözleşmenin devam bağlılığı boyutu üzerindeki etkisine yönelik regresyon analizi sonucuna yer verilmiştir.

Tablo 8. Psikolojik Sözleşme Boyutlarının Devam Bağlılığı Boyutu Üzerindeki Etkisine Yönelik Regresyon Analizi Sonucu

Model 1	Devam Bağlılığı				
	B	Std. Hata	β	t	p
Sabit	0,912	,229	-	3,982	0,000
İşlemsel Sözleşme	,108	,053	-,093	2,025	,044
İlişkisel Sözleşme	,618	,053	,533	11,605	,000
R=,564					
R ² =,318					
F=80,197					
Durbin-Watson=1,799					
p=,000					

*** $p<0,001$; ** $p<0,01$; * $p<0,05$

Tablo 8’de işlemsel ve ilişkisel sözleşmenin, örgütsel bağlılığın devam bağlılığı boyutu üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen regresyon analizi sonuçlarına göre; model, işlemsel ve ilişkisel sözleşmenin örgütsel bağlılığın devamlılık bağlılığı boyutu üzerindeki etkisini %31,8 düzeyinde 0,001 anlamlılık ile açıklamaktadır ($R=,564/ R^2=0,318$). İşlemsel sözleşmenin ($\beta=-0,093$; $p<0,05$) devam bağlılığı üzerinde anlamlı ve negatif etkisinin olduğu; ilişkisel sözleşmenin ($\beta=0,533$; $p<0,05$) devam bağlılığı üzerinde anlamlı ve pozitif etkisinin olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda H_{23} ve H_{24} kabul edilmiştir. Tablo 9’da işlemsel ve ilişkisel sözleşmenin normatif bağlılık boyutu üzerindeki etkisine yönelik regresyon analizi sonucu yer almaktadır.

Tablo 9. Psikolojik Sözleşme Boyutlarının Normatif Bağlılık Boyutu Üzerindeki Etkisine Yönelik Regresyon Analizi Sonucu

Model 1	Normatif Bağlılık				
	B	Std. Hata	β	t	p
Sabit	1,166	,208	-	5,599	0,000
İşlemsel Sözleşme	,020	,049	-,019	,417	,677
İlişkisel Sözleşme	,621	,048	,579	12,828	,000
R=,584					
R ² =,342					
F=89,207					
Durbin-Watson=1,945					
p=,000					

***p<0,001; **p<0,01; *p<0,05

Tablo 9’da işlemsel ve ilişkisel sözleşmenin, örgütsel bağlılığın normatif bağlılık boyutu üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen regresyon analizi sonuçlarına göre; model, işlemsel ve ilişkisel sözleşmenin örgütsel bağlılığın normatif bağlılık boyutu üzerindeki etkisini %34 düzeyinde 0,001 anlamlılık ile açıklamaktadır (R=0,584/ R²=,342). İşlemsel sözleşmenin (β =-,019; p>0,05) normatif bağlılık üzerinde bir etkisi bulunmamaktadır. İlişkisel sözleşmenin (β =0,579; p<0,05) ise, normatif bağlılık üzerinde anlamlı ve pozitif etkisi bulunmaktadır. Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda H₂₅ desteklenmezken, H₂₆ kabul edilmiştir.

Tartışma

Bu çalışmada çalışanların örgütsel sosyalleşmelerinin ve psikolojik sözleşmelerinin örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Ayrıca örgütsel sosyalleşmenin psikolojik sözleşme türleri üzerindeki etkisi de çalışma kapsamında araştırılmıştır. Yapılan çoklu regresyon analizinde ilk olarak, örgütsel sosyalleşme boyutlarının işlemsel sözleşme üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu analiz sonuçları incelendiğinde iş eğitimi, örgütü anlama, çalışma arkadaşlarının desteği boyutlarının işlemsel sözleşme üzerinde etkisinin olmadığı; ancak geleceğe ilişkin beklenti boyutunun, işlemsel sözleşme üzerinde anlamlı ve pozitif etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gelecek beklentileri, örgüt tarafından tanınma, örgütte tatmin edici bir kariyere ulaşma şeklinde manevi unsurlarla ilişki olabildiği gibi örgüt tarafından verilen ödüller, promosyon, ikramiye gibi (Taormina ve Law, 2000) maddî unsurlarla da ilişkilidir. Bunlar çalışanların işlemsel sözleşmesini oluşturan unsurlardır. Eğer çalışmaya katılan çalışanların geleceğe ilişkin beklentileri daha maddî

ödüllere ulaşmıyorsa işlemsel sözleşmeleri pozitif yönde etkilenecektir. Örgütsel sosyalleşme boyutlarının ilişkisel sözleşme üzerindeki etkisini ölçmeye yönelik yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre örgütsel sosyalleşmenin alt boyutları incelendiğinde; örgütü anlama ve geleceğe ilişkin beklenti boyutlarının ilişkisel sözleşme üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkisinin olduğu; çalışma arkadaşlarının desteği boyutunun ilişkisel sözleşme üzerinde anlamlı fakat negatif etkisinin olduğu görülmektedir. Ancak iş eğitimi boyutunun, ilişkisel sözleşme üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Çalışma arkadaşlarının desteği boyutunun ilişkisel sözleşmeyi anlamlı ve negatif etkilediği yani katılımcıların çalışma arkadaşlarından destek aldıkça ve iletişim kurdukça, kuruma karşı ilişkisel sözleşmesinin zayıfladığı sonucuna ulaşılmıştır. Frekans analizlerine göre yani katılımcıların yarısından fazlasının 5 yıldan uzun bir süredir kurumda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre, uzun yıllardır bu kurumda çalışanların kurumla ilgili ilişkisel sözleşmeleri çok daha netleşmiş, başlangıçtaki beklentileri değişmiş olabileceği için bu çalışanların tavsiyelerinin, özellikle onlara kıyasla daha kısa süredir kurumda çalışanların ilişkisel sözleşmelerini etkilemesi söz konusudur. Bu yüzden, çalışma arkadaşlarının desteği ve ilişkisel sözleşme konusunda negatif bir ilişkinin söz konusu olması mümkündür. Fakat analiz sonuçlarına göre örgütü anlama ve gelecek beklentisinin ilişkisel sözleşmeyi pozitif etkilediği sonucuna da ulaşılmıştır. İlişkisel sözleşmeler, destek, bağlılık gibi unsurlara dayanan daha uzun dönemli sözleşmelerdir. Dolayısıyla oluşabilmesi için zaman gerekir. Bu zaman içerisinde örgütün amaç ve değerlerini ve örgütün kendisine verebileceklerini daha iyi anlayan bireylerin örgütle karşılıklı özellikle duygusal bağlılık oluşturabilecek bir ilişkisel sözleşme oluşturmaları beklenir.

İkinci olarak, örgütsel sosyalleşme alt boyutlarının örgütsel bağlılık boyutları üzerine etkisini ölçmeye yönelik gerçekleştirilen regresyon analizi sonuçlarına göre, örgütü anlama boyutunun duygusal bağlılık üzerinde anlamlı ve pozitif etkisinin olduğu görülmektedir. İş eğitimi, çalışma arkadaşlarının desteği ve geleceğe ilişkin beklenti boyutlarının duygusal bağlılık üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre örgütü daha iyi anlayan, örgütün amaç ve hedeflerini benimseyen çalışanların örgüte daha fazla duygusal olarak bağlandıkları ortaya çıkmıştır. Taormina (1997) örgütsel sosyalleşmenin boyutlarını açıkladığı çalışmasında örgütü anlama boyutunun duygusal ve normatif bağlılıkla ilgili yakından ilişkili olduğu

sonucuna ulaşmıştır. Mitus (2006) tarafından örgütsel sosyalleşmenin duygusal bağlılık üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla yapılan çalışmada, sosyalleşme içeriğinin çalışanların duygusal bağlılıklarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Manuti vd. (2016) yapmış oldukları çalışmada etkili bir psikolojik sözleşmenin oluşturulması ve örgütsel sosyalleşme sürecinin başarısı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çağrı merkezi çalışanları ile yürütülen alan araştırmasında çalışanlara örgütsel sosyalleşme, psikolojik sözleşme, iş tatmini ve örgütsel bağlılık sorularından oluşan bir anket uygulanmıştır. Yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonucunda örgütsel sosyalleşmenin duygusal bağlılığın önemli bir belirleyicisi olduğu, ilişkisel sözleşmenin de duygusal bağlılık ile önemli ölçüde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Yapılan bu çalışmalar örgütsel sosyalleşmenin duygusal bağlılığı etkilediğine dair sonuçları destekler niteliktedir.

Örgütsel sosyalleşmenin, iş eğitimi ve örgütü anlama boyutlarının devam bağlılığı üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkisinin olduğu görülmüştür. Ancak çalışma arkadaşlarının desteği ve geleceğe ilişkin beklenti boyutlarının ise devam bağlılığı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Devam bağlılığı çalışanın örgüte yaptıkları yatırımlarla ilişkili bir bağlılıktır. İş eğitimi sırasında ve örgütü anlamak amacıyla çalışan bir çaba sarf etmektedir. İşinden ayrılırsa harcadığı bu çabanın boşa gitmesi söz konusudur. Bu araştırmada da katılımcıların böyle bir yaklaşım içerisinde olabileceği ve örgütsel sosyalleşmenin iş eğitimi ve örgütü anlama boyutlarının devam bağlılıkları konusunda daha fazla etkili olabileceği düşünülebilir.

Örgütsel sosyalleşmenin boyutlarının normatif bağlılık üzerindeki etkisini ölçmeye yönelik regresyon analizi sonuçlarına incelendiğinde ise; iş eğitimi çalışma arkadaşlarının desteği ve geleceğe ilişkin beklenti boyutlarının normatif bağlılık üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı görülmüştür. Ancak, örgütü anlama boyutunun normatif bağlılık üzerinde anlamlı ve pozitif etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Normatif bağlılık, genel olarak çalışanların örgüte bir vefa borcu olduğunu düşünerek örgütte kalmaya devam etmesidir. Bu noktada örgütün hedeflerini ve değerlerini anlayan, kendisine yapılan yatırımların farkında olan bir çalışanın örgüte karşı normatif bağlılık geliştirmesi mümkün olabilecektir. Örgütsel sosyalleşmenin örgütsel bağlılığı etkilediğine dair sonuçlar, literatürde yapılmış çalışmalarla da örtüşmektedir (Afsanepurak vd., 2012; Özçelik, 2008; Ulukapı Yılmaz ve Yılmaz, 2016).

Son olarak, psikolojik sözleşme türlerinden işlemsel ve ilişkisel sözleşmenin örgütsel bağlılık boyutları üzerindeki etkisine yönelik regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir. İşlemsel ve ilişkisel sözleşmenin, örgütsel bağlılığın duygusal bağlılık boyutu üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen regresyon analizi sonuçlarına göre; işlemsel sözleşmenin duygusal bağlılık üzerinde anlamlı ve negatif etkisinin olduğu; ilişkisel sözleşmenin duygusal bağlılık boyutu üzerinde anlamlı ve pozitif etkisinin olduğu görülmektedir. İşlemsel sözleşme manevi unsurlardan ziyade maddi unsurlarla ilişkilidir. İşlemsel sözleşmeye yönelik beklentiler arttıkça çalışanların kuruma karşı duygusal olarak bağlılık hissetmelerinde azalma olması mümkündür. İlişkisel sözleşme ise daha çok kuruma yönelik manevi beklentilerle ilişkilidir. Bu yüzden ilişkisel sözleşme ve duygusal bağlılık arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olması söz konusudur. İşlemsel ve ilişkisel sözleşmenin örgütsel bağlılığın devamlılık bağlılığı boyutu üzerindeki etkisine yönelik regresyon sonuçlarına göre işlemsel sözleşmenin devam bağlılığı üzerinde anlamlı ve negatif etkisinin olduğu; ilişkisel sözleşmenin devam bağlılığı üzerinde anlamlı ve pozitif etkisinin olduğu görülmektedir. İşlemsel ve ilişkisel sözleşmenin örgütsel bağlılığın normatif bağlılık boyutu üzerindeki etkisine yönelik regresyon analizi sonuçlarına göre işlemsel sözleşmenin normatif bağlılık üzerinde bir etkisi bulunmamaktadır. İlişkisel sözleşmenin ise, normatif bağlılık üzerinde anlamlı ve pozitif etkisi bulunmaktadır. Psikolojik sözleşmenin örgütsel bağlılığı alt boyutlarıyla ya da bütün halinde etkilediği literatürdeki pek çok çalışmada görülmektedir (Agarwal, 2011; Coyle-Shapiro ve Kessler, 2003; Demiral, 2008; Hassan, Abdul-Rahman ve Abdul Basit, 2017; Karcioğlu ve Türker, 2010; Macit ve Ekim, 2020; Özgen Mimaroğlu ve Özgen, 2010; Tsui, vd., 2013). Bu araştırma sonucunun literatürdeki ilgili çalışmalarla da örtüştüğü tespit edilmiştir. Agarwal (2011), örgütsel bağlılık ve psikolojik sözleşme ilişkisine yönelik yaptığı çalışmada psikolojik sözleşmenin örgütsel bağlılık üzerinde etkisi olduğunu belirtmiştir. Tsui vd. (2013) psikolojik sözleşme ve örgütsel bağlılık ilişkisini incelemek amacıyla otel çalışanlarına yönelik yaptıkları araştırmanın sonuçlarına göre psikolojik sözleşmenin örgütsel bağlılığı etkilediği ortaya çıkmıştır. Macit ve Ekim (2020) sağlık çalışanlarına yönelik yaptıkları çalışmada, sağlık çalışanlarının psikolojik sözleşme konusundaki algılarının örgütsel bağlılıklarını pozitif yönlü etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada çalışanların örgütsel sosyalleşmelerinin ve işe başlarken oluşturdukları psikolojik sözleşmelerinin örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Ayrıca örgütsel sosyalleşmenin psikolojik sözleşme boyutları üzerindeki etkisi de çalışma kapsamında araştırılmıştır. Bu çalışmanın amacı, Alanya Belediyesi'nde çalışan personelin örgütsel sosyalleşmeleri, psikolojik sözleşmeleri ve örgütsel bağlılıkları arasındaki yordayıcı ilişkileri tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda nicel araştırma yöntemi tercih edilmiş, Alanya Belediyesi'nde alan araştırması yapılmıştır. Belediye personeline uygulanan bu çalışmada, örgütsel sosyalleşmenin ilişkisel sözleşme üzerinde etkisi olduğu; örgütsel sosyalleşmenin örgütsel bağlılık üzerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca psikolojik sözleşme boyutlarının da örgütsel bağlılık üzerinde etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Örgütsel sosyalleşme, psikolojik sözleşme ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik az sayıda çalışma olmasından dolayı, bu çalışmanın literatüre katkı sağlaması beklenmektedir. Bu çalışma kamu sektöründe bir kuruma uygulanmıştır. Konunun daha net anlaşılabilmesi için daha geniş bir örnekleme ve farklı sektörlerde uygulanması gerekmektedir. Yapılan bu araştırmadan hareketle doğrudan veya dolaylı olarak birtakım öneriler getirilebilir. Araştırma sonuçları doğrultusunda verilebilecek öneriler ise şu şekildedir:

Örgütlerin çalışanların örgütsel sosyalleşme sürecine önem vermeleri gerekmektedir. Özellikle bu süreçte örgütlerin amaç ve değerlerini, hedeflerini, çalışandan beklentilerini doğru bir şekilde işgörenlere aktarmaları çalışanların psikolojik sözleşmesindeki beklentilerinin daha gerçekçi beklentilere dönüşmesini sağlar. Örgütsel sosyalleşme sürecinde çalışma arkadaşları desteğinin ilişkisel sözleşmeye olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışanların arkadaşlarından işiyle ilgili destek alması her ne kadar yardımcı olacak kişilere bağlı olmakla birlikte örgüt kültürünün etkisi de büyük rol oynar. Örgütlerde, çalışanlar arasında yardımlaşmayı sağlayan, iletişim açık olduğu bir ortamın oluşması oldukça önemlidir.

Örgütlerin işgörenlerle uzun yıllar çalışabilmesi onların psikolojik sözleşmelerindeki beklentilerinin karşılanmasıyla yakından ilişkilidir. Çalışanlar bu beklentilerinin büyük bir kısmını kendilerine vaat edilenler üzerinden oluşturmaktadır. Bu nedenle örgütlerin çalışanlara verdikleri sözlerde çok

dikkatli davranmaları ve tutamayacakları sözlerden kaçınmaları gerekmektedir. Örgütsel bağlılığın oluşturulmasında çalışanların örgütsel adalet algısı da önemli bir rol oynamaktadır. Bu yüzden örgütlerde adil bir ödül mekanizmasının geliştirilmesi, terfi fırsatlarının çalışanlara eşit bir şekilde sunulması örgütlerin başarısına katkı sağlayacaktır.

Örgütlerde insan kaynakları birimleri tarafından işe alıştırma eğitimlerinin verilmesi, çalışanın işine yönelik ve motivasyonunu arttırıcı eğitimler düzenlenmesi, çalışanlar arası iletişimi arttıracak aktivitelerin düzenlenmesi çalışanların örgüte olan bağlılığını pozitif yönde etkileyen bir unsurdur. Bu araştırmanın yapıldığı kurumda iş eğitimine yönelik ifadelerden en yüksek oranın amirler tarafından verilen talimatların çalışanların işlerini yapmasında kolaylık sağladığına ilişkin olduğu görülmektedir. Yani kurumda amirlerin bir usta görevi üstlendiği, daha informal taktikler uygulanarak işlerin öğretildiği kanısına ulaşılmaktadır. İnfomal taktiklere ilave olarak düzenli olarak eğitim programlarının da örgütlerde düzenlenmesi, iş başlangıcında oryantasyon eğitimlerinin verilmesi bireyin örgüte uyumun hızlandıran etmenlerdir. Araştırma örnekleminin belediye çalışanları olması örgütsel bağlılıklarının sağlanması açısından oldukça önemlidir. Çünkü belediye çalışanları halkla birebir iletişim içerisindedir. Yaptığı işi seven, o kurumda olmaktan mutluluk duyan ve uzun yıllar görevini yerine getirmeyi düşünen bir çalışan, o belediyenin verdiği hizmetin başarısını olumlu yönde etkileyecektir. Dolayısıyla çalışanların beklentilerine önem veren, çalışanların örgüte uyumu için çaba gösteren, çalışanlarıyla birlikte takım oluşturdukları hissini geliştiren örgütlerin başarılı olması beklenmektedir.

EXTENDED ABSTRACT

The Interrelationship Among Organizational Socialization, Psychological Contract And Organizational Commitment: The Research In A Public Institution

*

Nazlı Türker – Mustafa Yıldırım
Alanya Alaaddin Keykubat University

Organizational socialization, which can be defined as an interaction process between the organization and the employee, in which the employee learns the organization's value systems, norms, and behavior patterns (Balci, 2003, p.3); it enables the employee to transition from being an individual outside the organization to being an active member of the organization. Organizational socialization is generally considered as the transition of the new employee from an individual outside the organization to an active employee of the organization, but when the employee is appointed to a new task or assumes a new responsibility, he / she has to experience an organizational socialization process again (Van Maanen ve Schein, 1979, p.6-7).

Employees have some expectations from the organization when starting their job. Likewise, organizations employ employees with certain expectations. These expectations are mutually regulated by a non-written, invisible contract in addition to written contracts. Argyris [1960] first used the psychological contract to explain the relationship between employee and employer (Anderson ve Schalk, 1998, p.638).

Although different classifications are made regarding psychological contracts (Rousseau, 1995; Shore & Barksdale, 1998); in the literature, it is seen that transactional and relational contracts are mostly examined as two dimensions of psychological contract. Transactional contracts, as short-term contracts with an economic dimension for the change of monetary factors. Relational contracts are defined as open-ended contracts that establish and maintain monetary and non-monetary relationships (Rousseau, 1990).

Organizational commitment is a subject that is frequently examined by different disciplines and investigated in relation to many individual and organizational variables. An individual who feels commitment to the organization is expected to make more effort while performing his / her duty and work in that organization for many years.

Organizational socialization and psychological contract are very important concepts in terms of transforming new employees into active members of the organization and ensuring their commitment to the organization. When the previous studies on organizational socialization are examined, it is seen in the literature review that it has been studied mainly on the education sector and has been studied in terms of other sectors in recent years. It has been observed that there is a limited number of studies, especially in the public sector. In the literature review, it was seen that there are many studies that linked with the concepts of organizational socialization and psychological contract separately with organizational commitment. However, there are few studies that examine the concept of organizational socialization and psychological contract together. It is anticipated that the results of this study will be beneficial for public institutions. It is thought that this study will contribute to the further studies to be carried out on the public sector and private sector.

The purpose of this research is to determine the predictive relationships between the organizational socialization, psychological contracts and organizational commitment of the personnel working in Alanya Municipality. For this purpose, research hypotheses have been developed in line with the relevant theoretical framework and empirical results. According to the research hypotheses, the effect of the organizational socialization levels of the participants on the transactional and relational psychological contracts; the effects of organizational socialization levels on the dimensions of organizational commitment and the effects transactional and relational contracts on organizational commitment dimensions are discussed. In the study, the survey technique was used as a data collection tool, and previously developed scales on all three subjects were used. When the demographic findings of the study were examined, it was seen that the majority of the employees participating in the survey were male, between the ages of 31-45, and were married. Although it is said that primary and high school graduates are predominant in terms of education

levels, similar results were obtained. In terms of work experience, the employees have mostly 61-450 months (5-37.5 years) of experience; 58% have 61-450 months (5-37.5 years) of working experience in the same institution and predominantly it has been observed that the participants have sub-contracted status. It was observed that the employees participating in the research mostly worked in administrative jobs.

Regression analyzes were conducted to test the research hypotheses. According to the analysis, it is seen that organizational socialization has an effect on the relational contract and organizational socialization has an effect on organizational commitment. Also, it is found that psychological contract dimensions have an effect on organizational commitment.

This study is expected to contribute to the literature, since there are few studies on the relationship between organizational socialization, psychological contract, and organizational commitment. This study has been applied to an institution in the public sector. In order for the subject to be understood more clearly, a wider sample and application to different sectors is required.

Kaynakça / References

- Afsanepurak, S. A., Hossini, R. N. S., Seyfari, M. K. ve Nasabi, Z. M. N. (2012). The relationship between organization socialization and organizational commitment in physical education departments employees in Mazandaran – Iran. *International Journal of Academic Research in Business and Social Science*, 2(1), 187-195.
- Agarwal, P. (2011). Relationship between, psychological contract & organizational commitment in Indian IT Industry, *The Indian Journal of Industrial Relations*, 47(2), 290-305.
- Agarwal, P. ve Sajid, S. M. (2017). A study of job satisfaction, organizational commitment and turnover intention among public and private sector employees. *Journal of Management Research*, 17(3), 123-136.
- Al, A. (2007). *Üniversitelerdeki yabancı diller birimleri yöneticilerinin yönetsel yeterlik düzeyi ile İngilizce öğretim elemanlarının örgütsel bağlılık düzeylerinin araştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- 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, 1-18.

- Aliyev, Y. (2014). *Örgütsel sosyalleşme ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişki: Bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Anderson, N. ve Schalk, R. (1998). The psychological contract in retrospect and prospect. *Journal of Organizational Behavior*, 19, 637-647.
- Aselage, J. ve Eisenberger, R. (2003). Perceived organizational support and psychological contracts: A theoretical integration. *Journal of Organizational Behavior*, 24, 491-509.
- Avcı, N. ve Küçükusta D. (2009). Konaklama işletmelerinde örgütsel öğrenme, örgütsel bağlılık ve işten ayrılma eğilimi arasındaki ilişki. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 20(1), 33-44.
- Balci, A. (2003). *Örgütsel sosyalleşme: kuram strateji ve taktikler* (2. Baskı), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balci, A., Baltacı, A., Fidan, T., Cereci, C. ve Acar, U. (2012). Örgütsel sosyalleşmenin, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel vatandaşlıkla ilişkisi: ilköğretim okulu yöneticileri üzerinde bir araştırma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2, 48-76.
- Balfour, D. L. ve Wechsler, B. (1996). Organizational commitment: Antecedents and Outcomes in public organizations. *Public Productivity & Management Review*, 19 (3), 256-277.
- Bayram L. (2005). Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık. *Sayıştay Dergisi*, 59, 125-139.
- Bilgili, H ve Tekin, E. (2019). Örgütsel stres, örgütsel bağlılık ve öğrenilmiş güçlülük ilişkisi üzerine bir araştırma. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 2165-2200. DOI: 10.26466/opus.557530
- Buchanan, B. (1974). Building organizational commitment: The Socialization of managers in work organizations. *Administrative Science Quarterly*, 19(4), 533-546.
- Büyükbese, T., Çavuşoğlu, S. ve Okun, O. (2019). Otantik liderlik ile örgütsel bağlılık arasında psikolojik sermayenin aracılık rolü: Bingöl Üniversitesi örneği. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17), 194-225.
- Chao, G. T., O'Leary - Kelly, A. M. , Wolf, S., Klein, H.J. ve Gardner, P. D. (1994). Organizational socialization: Its content and consequences. *Journal of Applied Psychology*, 79(5), 730-743.
- Coyle-Shapiro, J. A. M. ve Kessler, I. (2003). The employment relationship in the UK public sector: A psychological contract perspective. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 13(2), 213-230.

- Çerik, Ş. ve Bozkurt, S. (2010). Çalışanların örgütsel sosyalizasyon ve kariyer çapalarına yönelik algılamaları arasındaki ilişkinin incelenmesi ve banka çalışanlarına yönelik bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 35, 77-97.
- Çetin, C. ve Kurban, P. (2016). Tükenmişlik ve örgütsel sosyalleşme ilişkisi- kıdemli 0-2 yıl olan memur çalışanlar örneklemleri. *Çalışma ve Toplum Dergisi*, 3, 1271- 1294.
- Çiçeklioğlu, H. ve Taşlıyan, M. (2018). Psikolojik Sözleşme ve Presenteeism İlişkisi: Bir Alan Araştırması. *International Journal of Disciplines Economics & Administrative Sciences Studies*, 4(9), 474-484.
- Coşkun, R., Altunışık, R. ve Yıldırım, E. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: SPSS uygulamalı*. 9. Baskı, Sakarya Yayıncılık.
- Dabos, G. E. ve Rousseau, D. M. (2013). Psychological contracts and informal networks in organizations: The effects of social status and local ties. *Human Resource Management*, 52(4),485-510.
- DeBode, J. D., Mossholder, K. W. ve Walker, A. G. (2017). Fulfilling employees' psychological contracts: Organizational socialization's role. *Leadership & Organization Development Journal*, 38(1), 42-55.
- De Vos, A., Buyens, D. ve Schalk, R. (2003). Psychological contract development during organizational socialization adaptation to reality and the role of reciprocity. *Journal of Organizational Behavior*, 24(5, SpecIssue), 537-559.
- Demiral, Ö. (2008). *Örgütsel bağlılığın sağlanmasında personel güçlendirme ve psikolojik sözleşmenin etkisine ilişkin bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Demirkasımoğlu, N. (2012). *Kamu ve özel ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin psikolojik sözleşme algıları ve iş çevresine uyum düzeyleri ilişkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Estreder, Y., Tomás, I., Chambel, M. J. ve Ramos, J. (2019). Psychological contract and attitudinal outcomes: multilevel mediation model. *Personnel Review*, 48(7), 1685-1700.
- Feldman, D. C. (1976). A contingency theory of organizational socialization. *Administrative Science Quarterly*, 21, 433-452.
- Fisher, C. D. (1986). Organizational socialization: An integrative review. K. M. Rowland & G.R. Ferris (ed.), *Research in Personnel and Human Resources Management*, içinde (s.101-145) Greenwich, CT: JAI Press.
- Gökçen Kapusuz, A. (2019). İş hayatında duygusal zekâ perspektifinden örgütsel sosyalleşme süreci. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 231-245.
- Grusky, O. (1966). Career mobility and organizational commitment. *Administrative Science Quarterly*, 10, 489-503.

- Guest, D. E. (1998). Is the psychological contract worth taking seriously? *Journal of Organizational Behavior*, 19, 649-664.
- Gül, H. (2002). Örgütsel bağlılık yaklaşımlarının mukayesesi ve değerlendirmesi. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 2(1), 37-55.
- Gül, H. (2003). *Karizmatik liderlik ve örgütsel bağlılık ilişkisi üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi. Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.
- Hassan, Z., Abdul-Rahman, A., ve Basit, A. (2017). The impact of psychological contract on organisational commitment: A study on public sector of Maldives. *Available at SSRN 3056216*.
- Hiltrop, J. M. (1995). The changing psychological contract: The human resource challenge of the 1990s. *European Management Journal*, 13(3), 286-294.
- Jones, G. R. (1986). Socialization tactics, self-efficacy and newcomers adjustments to organizations. *Academy of Management Journal*, 29(2), 262-279.
- Kanter, R. M. (1968). Commitment and social organization: a study of commitment mechanisms in utopian communities. *American Sociological Review*, 33(4), 499-517.
- Karcioğlu F. ve Türker, E. (2010). Psikolojik sözleşme ve örgütsel bağlılık ilişkisi: Sağlık çalışanları üzerine bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(2), 121-140.
- Kim, K. ve Moon, H. K. (2019). How do socialization tactics and supervisor behaviors influence newcomers' psychological contract formation? The mediating role of information acquisition. *The International Journal of Human Resource Management*, 1-27. <https://doi.org/10.1080/09585192.2018.1521460>
- Kotter, J. P. (1973). The psychological contract: Managing the joining - up process. *California Management Review*, XV (3), 91-99.
- Louis, M. R. (1980b). Surprise and sense making: What newcomers experience in entering unfamiliar organizational settings. *Administrative Science Quarterly*, 25, 226-251.
- Macit, M ve Ekim, H. (2020). Psikolojik sözleşme algısının örgütsel bağlılık üzerine etkisi: Sağlık çalışanları üzerinde bir araştırma. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 323-333. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gopsbad/issue/55182/687267> adresinden erişilmiştir.
- Manuti, A., Spinelli, C. ve Giancaspro, M. L. (2016). Organizational socialization and psychological contract: The vulnerability of temporary newcomers, a case study from an Italian *Call Center*. *Employ Respons Rights*, 28, 225-245.
- 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., 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), 538-551.
- Meyer, J. P., Irving, P. G. ve Allen, N. J. (1998). Examination of the combined effects of work values and early work experiences on organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior*, 19(1), 29-52.
- Millward, L. J. ve Hopkins L. J. (1998). Psychological contracts, organizational and job commitment. *Journal of Applied Social Psychology*, 28(16), 1530-1556.
- Mitus, J. S. (2006). Organizational socialization from a content perspective and its effect on the affective commitment of newly hired rehabilitation counselors. *Journal of Rehabilitation*, 72(2), 12-20.
- Morrison, E. W. (1993). Longitudinal study of effects of information seeking on newcomer socialization. *Journal of Applied Psychology*, 78 (2), 173-183.
- Ostroff, C. ve Kozlowski, S. J. (1992). Organizational socialization as a learning process: The role of information acquisition. *Personel Psychology*, 45, 849-874.
- Özçelik, F. (2008). *Örgütsel Sosyalleşmenin Örgütsel Bağlılığa Etkisi: Bir uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özgen Mimaroğlu H. ve Özgen, H. (2010). Psikolojik sözleşme ve boyutlarının iş tatmini, örgütsel bağlılık ve işten ayrılma niyetine etkileri: Tıbbi satış temsilcileri üzerinde bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 1-19.
- Özler, D., E. ve Ünver, E. (2012). Psikolojik sözleşmenin iş tatmini üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 325-351.
- Özutku, H. (2008). Örgüte duygusal, devamlılık ve normatif bağlılık ve iş performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 37(2), 79-97.
- Parzefall, M. ve Hakanen, J. (2010). Psychological contract and its motivational and health-enhancing properties. *Journal of Managerial Psychology*, 25(1), 4-21. <https://doi.org/10.1108/02683941011013849>
- Polat, S. ve Uğurlu, C. T. (2009). İlköğretim müfettişlerinin örgütsel bağlılık, mesleki tükenmişlik ve işten ayrılma niyetleri arasındaki ilişki. *E- Journal of New World Sciences Academy*, 4 (3), 1150-1159.
- Reichers, A. E. (1985). A review and reconceptualization of organizational commitment. *Academy of Management Review*, 10(3), 465-476.

- Robinson, S. L. (1996). Trust and breach of the psychological contract. *Administrative Science Quarterly*, 41, 574-599.
- Robinson, S. L., Kraatz, M. S. ve Rousseau, D. M. (1994). Changing obligations and the psychological contract: A longitudinal study. *Academy of Management Journal*, 37(1), 137-152.
- Robinson, S., L. ve Rousseau, D., M. (1994). Violating the psychological contract: Not the exception but the norm. *Journal of Organizational Behavior*, 15(3),245-259.
- Rousseau, D. M. (1990). New hire perception of their own and their employer's obligations: A study of psychological contracts. *Journal of Organizational Behavior*, 11, 389-400.
- Rousseau, D. M. (1995). *Psychological contracts in organizations: Understanding written and unwritten agreements*. Thousand Oaks. CA: Sage.
- Rousseau, D. M. (2001). Schema, promise and mutuality: The building blocks of the psychological contract. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*,74, 511-541.
- Shore, L. M. ve Barksdale, K. (1998). Examining the degree of balance and level of obligation in the employment relationship: A social exchange approach. *Journal of Organizational Behavior*, 19, 731-744.
- Soares, M. E. ve Mosquera, P. (2019). Fostering work engagement: The role of the psychological contract. *Journal of Business Research*, 101, 469-476.
- Sürgevil, O. (2007). *Çalışma yaşamında örgütsel bağlılık*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Sturges, J., Conway, N., Guest, D., and Liefoghe, A. (2005). Managing the career deal: The psychological contract as a framework for understanding career management, organizational commitment and work behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 26(7), 821-838. <https://doi.org/10.1002/job.341>
- Taormina, R. J. (1994). The organizational socialization Inventory. *International Journal of Selection and Assessment*, 2, 133-145.
- Taormina, R. J. (1997). Organizational socialization: A multidomain, continuous process model. *International Journal of Selection and Assessment*, 5(1), 29-47.
- Taormina, R.J. ve Law, C., M. (2000). Approaches to preventing burnout: The effects of personal stress management and organizational socialization. *Journal of Nursing Management*, 8, 89-99.
- Taormina, R. J. (2004). Convergent validation of two measures of organizational socialization. *International Journal of Human Resource Management*, 15 (1), 76-94

- Tekleab, A. G., Orvis, K. A. ve Taylor, M. S. (2013). Deleterious consequences of change in newcomers' employer - based psychological contract obligations. *Journal of Business & Psychology*, 28, 361-374.
- Tetik, S. (2019). Kamu örgütlerinde örgütsel sosyalleşmenin iş motivasyonu üzerindeki etkisi: İhsaniye ilçesinde bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*,11(3),1779-1791.
- Thomas, D. C. ve Anderson, N. (1998). Changes in newcomers' psychological contracts during organizational socialization: A study of recruits entering The British Army. *Journal of Organizational Behavior*, 19, 745-767.
- Thomas, H. D. C. ve Anderson, N. (2005). Organizational socialization: A field study into success and rate. *International Journal of Selection and Assessment*, 13(2), 116-128.
- Tsui, P. L., Lin, Y. S. ve Yu, T. H. (2013). The influence of psychological contract and organizational commitment on hospitality employee performance. *Social Behavior and Personality*, 41(3), 443-452.
- Ulukapı Yılmaz, H. ve Yılmaz, A. (2016). The effect of organizational socialization on organizational commitment: The mediation role of psychological empowerment. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 6204-6219.
- Uyguç, N. ve Çımrın, D. (2004). DEU araştırma ve uygulama hastanesi merkez laboratuvarı çalışanlarının örgüte bağlılıklarını ve işten ayrılma niyetlerini etkileyen faktörler. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(1), 91-99.
- Van Maanen, J. ve Schein, E. (1979). Toward a theory of organizational socialization. In B. M. Staw (Ed.), *Research In Organizational Behavior*, 1. cilt içinde (s.209-264). Greenwich, CT: JAI Press. 16.04.2018 tarihinde <https://dspace.mit.edu/bitstream/handle/1721.1/1934/SWP-0960-03581864.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Van Maanen, J. (1978). People processing: strategies of organizational socialization. *Organizational Dynamics*, Summer, 19-36.
- Valaei, N. ve Rezaei, S. (2016). Job satisfaction and organizational commitment: An empirical investigation among ICT-SMEs. *Management Research Review*, 39(12), 1663-1694. <https://doi.org/10.1108/MRR-09-2015-0216>
- Wanous, J. P. (1980). *Organizational entry: Recruitment, selection and socialization of Newcomers*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Wasti, S.A., (2000). Meyer ve Allen'in üç boyutlu örgütsel bağlılık ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik analizi. VIII Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildirisi, Nevşehir.
- Woodrow, C. ve Guest, D. E. (2017). Knowledge acquisition and effective socialization: The role of the psychological contract. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 90(4), 587-595.

- Woodrow, C. ve Guest, D. E. (2020). Pathways through organizational socialization: A longitudinal qualitative study based on the psychological contract. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 93(1), 110-133.
- Yazgan, A., ve Özer Topaloğlu, E. (2020). Örgütsel belirsizliğin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinde örgütsel stresin aracılık rolü. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16 (28), 1272-1295. DOI: 10.26466/opus.748687
- Yıldırım, S. (2014). *İşgörenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin işten ayrılma eğilimleriyle ilişkisi ve bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, A. (2012). *Psikolojik sözleşme ve örgütsel güven arasındaki ilişkinin analizi: Teorik ve uygulamalı bir çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Zhou, J. W., Plaisent, M., Zheng, L.L.ve Bernard, P. (2014). Psychological contract, organizational commitment and work satisfaction: Survey of researchers in Chinese state-owned engineering research institutions, *Open Journal of Social Sciences*, 2, 217-225. <http://dx.doi.org/10.4236/jss.2014.29037>
- Zonana, M. (2011). *İş Stresinin işgörenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerine etkileri ve bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Türker, N. ve Yıldırım, M. (2020). Örgütsel sosyalleşmenin psikolojik sözleşme ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi: Bir kamu kurumunda araştırma. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(Eğitim ve Toplum), 6069-6105. DOI: 10.26466/opus.674201

Vakıf Üniversitelerinin Yatay Geçiş Kampanyaları Kapsamında Yayınladıkları Reklamların Analizi

DOI: 10.26466/opus.732714

*

Evin Doğan* – Elif Miral Oktay**

*Dr. Öğr. Üyesi İstanbul Şişli Meslek Yüksekokulu, İstanbul, Türkiye

E-Posta: evin.dogan@sisli.edu.tr

ORCID: [0000-0003-1441-3968](https://orcid.org/0000-0003-1441-3968)

**Öğr. Gör. İstanbul Şişli Meslek Yüksekokulu, İstanbul, Türkiye

E-Posta: elifmiral.oktay@sisli.edu.tr

ORCID: [0000-0001-6949-2101](https://orcid.org/0000-0001-6949-2101)

Öz

Yatay geçiş, üniversiteler veya yüksekokullarda eğitim/öğretim gören öğrencinin, aynı düzeydeki başka bir bölüm veya programda öğrenime devam etmesidir. Kurum içi ve kurum dışı olmak üzere iki şekilde yapılan yatay geçiş kapsamında öğrenciler eğitim-öğretim gördükleri bölümden başka bir bölüme veya başka üniversiteye geçiş hakkına sahip olmaktadır. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından yapılan düzenlemeler ile birlikte, yatay geçişler vakıf üniversiteleri için giderek daha fazla önem kazanmaya başlamıştır. Vakıf üniversiteleri, öğrenci sayısının artmasını sağlayan yatay geçiş sistemine yönelik, reklam ve tanıtım faaliyetlerine ağırlık vererek, çeşitli kampanyalar yürütmektedir. Bu çalışma, bilgi üretme, yayma ve toplumsal fayda sağlama misyonu ile tanımlanan üniversitelerin, yatay geçiş süreçlerinde yürüttüğü reklam kampanyalarına odaklanmıştır. Amaç, eğitim ve araştırma odaklı, bilimsel bilgi üretme ve topluma sunma, öğretim ve akademik çalışmalar yapma misyonu ile tanımlanan bilim ve eğitim kuruluşu olan üniversitelerin yatay geçiş döneminde yayınladığı reklamları analiz ederek üniversitelerin toplumsal misyonları bağlamında değerlendirmektir. Araştırma kapsamında elde edilen verilere göre, vakıf üniversitelerinin yatay geçiş reklamlarında, misyon ve vizyonda belirtilen temel değerlere yer verilmemekte, indirim/burs olanakları öne çıkartılarak, ticari reklamlarda kullanılan satışa özendirme stratejisi kullanılmaktadır. Üniversitelerin misyon ve vizyon tanımlarında yer verdikleri “toplumsallık”, “bilime katkı”, “bilgi üretme” gibi evrensel ilkeleri doğrultusunda tanıtım stratejisi izlemesi, üniversitelere yönelik “ticarileşme” algısına etki edebilecek önemli değişim/dönüşümler içerecektir.

Anahtar Kelimeler: kampanya, vakıf üniversitesi, yatay geçiş, reklam.

Analysis Of Advertisements Campaigns That The Foundation Universities Published Under The Undergraduate Transfer

*

Abstract

Undergraduate transfer refers to the pursuance of education of a higher education student in another program or department with a similar grade of the former. Applied in two methods, internal or external, students have rights to transfer to another department internally or another university within the context of the undergraduate transfers. Following the latest regulations made by the Council of Higher Education (YÖK), undergraduate transfers gained a gripping attention of private universities. Private universities started major commercial campaigns for the undergraduate transfers which gives a massive boost to the increase of student quantity.

This study is focused on the advertisement campaigns of undergraduate transfer processes of private universities, which are, in contrast, defined with the mission of generating information, disseminating and providing social benefit. The aim is to analyze the advertisements launched by universities during the transfer period, and evaluate them in the context of universities' social missions, which are defined as science and education institutions focused on education and research, producing scientific knowledge and disseminating it for public benefit. Considering the data collected during this research, universities, ignoring the primary functions and values of their vision & mission definitions, promote discount and scholarship opportunities and stimulate commercial marketing strategies. Universities should pursue marketing strategies with universal values defined in their vision & mission discourse such as "collectivism", "scientific contribution" and "production of knowledge", which in return might help universities transform/reverse the perception of commercialization.

Keywords: Campaign, private university, transfer, ad

Giriş

Üniversiteler, bilimsel üretim, eğitim, araştırma ve meslek kazandırma işlevlerinin yanı sıra ekonomik ve sosyal kalkınma, politik bilinç ve demokratikleşmede önemli role sahiptir. Evrensel ilkelerle bilginin üretildiği ve yayıldığı, toplumun hizmetine sunulduğu alanlar olan üniversiteler, toplumun değişim dönüşümünde önemli misyon üstlenmektedir. Toplumsal alandaki gelişmeler ile politik, ekonomik ve kültürel yapı da üniversiteleri etkilemekte ve yeniden biçimlendirmektedir. Üniversiteler, her devletin kendine özgü tarihi gelişimi ve sosyo-kültürel yapısı ile şekillenmekte, belli bir karakteri taşımaktadır (Bingöl, 2012).

Sosyo-ekonomik veya politik sistemlerinden etkilenen üniversiteler, özellikle 1980'li yıllardan itibaren küresel düzeyde yaşanan politik iktisadi gelişmelerle yeniden biçimlenmeye başlamıştır. Toplumsal fayda sağlamak üzere bilgi ve bilimin üretildiği ve yaygınlaştığı merkezler olarak tanımlanan üniversiteler, ticarileşme/şirketleşme kapsamında, bilimsel faaliyet yürüten kurumlar olmaktan çıkarılmış, işletme gibi verimli çalışması istenen kurumlara dönüştürülmüştür (Baskan, 2001). Küresel kapitalizmin ihtiyaçları doğrultusunda ve neo-liberal politikalarla tıpkı ticari şirketler gibi yeniden yapılandırılmaya başlanan üniversiteler, toplumsal fayda ve kamu yararı ilkesi yerine serbest piyasa ilişkileri kapsamında kar sağlanan bir alan olarak yeniden tanımlanmaya başlamıştır (Karaboğa, 2018). Üniversitelerin ekonomik girdi ile sınayi kalkınmayla ele alınması ise üniversitelerin toplumcu, aydınlamacı, demokrasi ve kültürel gelişime katkısını arka plana itmiştir.

Girişimcilik ve kar güdüsünün akademiye girmesini “akademik kapitalizm” kavramı ile açıklayan Slaughter'e göre, ulusal politikadaki değişiklikler ve devletin destek payındaki düşüşler akademik kapitalizme neden olmaktadır. Üniversiteler, ulusların sahip olduğu en kıt ve değerli insan ve bilgi sermayesinin depolarıdır. Aynı zamanda küresel ekonomide başarılı bir şekilde rekabet edebilmek için yüksek teknoloji ve teknolojinin geliştirilmesi için gereklidir (Slaughter, 1997) Üniversite sanayi işbirlikleri, teknoparklar, araştırma geliştirme laboratuvarları, kariyer merkezleri, girişimci üniversite, markalaşma, rekabetçilik ve şirketleşme bu dönemin ön plana çıkan unsurlarıdır. Eğitimin ve bilimin ticarileşmesi, üniversitelerin piyasa ekonomisine dahil edilmesi, üniversiteler açısından köklü dönüşümün te-

mel göstergeleridir. Dolgun'a göre, üniversitelerin bilimsel araştırmalar için kaynak yetersizliği ve bütçe kısıtları, diğer yandan kapitalist rekabet döneminde işletmelerin araştırma geliştirme faaliyetleri ve teknoloji temelli profesyonel meslek elemanlarının sektöre kazandırılması ihtiyacı neticesinde, üniversitelerin eğitim hedefleri şirket stratejileri ile uyumlaştırılmakta, üniversiteler hızla ticarileşmektedir (Dolgun, 2011). Üniversite sanayi işbirliklerinin gerekçesi olarak, üniversitelere kaynak oluşturma, teknoloji transferine imkan tanıma, bilgi ve teknoloji üretimi ile ekonomik kalkınmaya katkı sunma ve sosyal fayda sağlamak gösterilmektedir. Bu yaklaşıma göre üniversitelerdeki bu dönüşüm süreci;

“Şirketlere yeni iş imkanları yaratmak, girişimciliği desteklemek ve yenilikçi şirketleri olgunlaştırmak, üniversiteler ve şirketler arasındaki sinerjiyi artırmak suretiyle ekonomik kalkınmaya katkı sağlamak ve böylece rekabet gücünün artırılmasına katkıda bulunmaktadır.” (Ersun, 2011)

Türkiye’de üniversiteler geçmişten günümüze sosyo-ekonomik ve politik gelişmelere paralel olarak; özellikle 1980 Askeri Darbesi’nin ardından kurulan Yükseköğretim Kurumu (YÖK), idari ve mali özerklik, akademik ve bilimsel üretim, eğitim öğretimin kalitesi gibi pek çok alanda sorun ve çözüm arayışlarıyla gündeme gelmiştir. 2000’li yıllardan itibaren; vakıf üniversitelerinin sayısının hızla artması, her ilde devlet üniversitelerinin kurulması ve “Yeni YÖK” düzenlemelerinden oluşan yükseköğretim politikaları ile üniversitelerde demokratik yönetim ve katılımçılık alanındaki yetersizlikler, bilimsel yayın ve akademik üretim eksikliği, eğitim ve öğretimde kalite düşüklüğü, teknik ekipman ve donanım yetersizliği, işsizlik ve istihdam sorunları, plansızlık, ticarileşme gibi sorunlar, gerek akademik dünyada gerekse sivil toplum alanında tartışmaların odağında yer almıştır. YÖK tarafından hazırlatılan “Yükseköğretim Stratejisi” başlıklı rapor, TÜSİAD’ın Avrupa Üniversiteler Birliği Kurumsal Değerlendirme Programı kapsamında hazırladığı “Türkiye’de Yükseköğretim: Eğilimler, Sorunlar ve Fırsatlar” başlıklı raporu, Dış Ekonomik İlişkiler Kurulu’nun hazırladığı Uluslararası Yüksek Öğretim ve Türkiye’nin Konumu başlıklı raporu, İstanbul Politikalar Merkezi’nin yayınladığı “Neden Yeni bir Yükseköğretim Vizyonu?” başlıklı çalışması, Eğitim Sen’in hazırladığı OHAL Sonrası Türkiye’de Üniversiteler Raporu, Türk Eğitim Sendikası tarafından yürütülen, “Türkiye’de Yükseköğretimin Sorunları, Beklentiler ve Çözüm Arayışları Çalıştayı” ve komisyon raporları, Eğitim Bir Sen tarafından hazırlanan “Yükseköğretime

Bakış 2019 İzleme ve Değerlendirme Raporu” üniversitelere ilişkin yürütülen tartışmalara yönelik güncel örneklerdir.

Tarihi süreç içerisinde piyasadan çok uzak olmayan modern üniversitelerde ticarileşme bağlamında yaşanan asıl dönüşüm süreci, vakıf üniversitelerinin kurulması ile farklı bir boyut kazanmıştır. Türkiye’de vakıf üniversitelerinin ortaya çıkışı, serbest piyasa ekonomisine geçiş ile devletin ekonomideki gücünün belirli çerçevede daraltılıp, piyasalaşmaya uyumlu politikalara ağırlık verilen döneme denk gelmiştir. Eğitim ve öğretim hizmetleri kapitalist sisteme ayak uydurularak piyasaya açılmış ve bu alanı sermayenin hizmetine sunulmuştur. (Bektaş, Fidan, ve Keçeci, 2011) Ankara’da kurulan Bilkent Üniversitesi Türkiye’de ilk vakıf üniversitesi olmuştur. 1992 yılında çıkarılan 3785 sayılı yasa ile resmi olarak vakıf üniversitesi statüsü kazanan ilk vakıf üniversiteleri; Bilkent Üniversitesi ile Kadir Has Üniversitesi ve Koç Üniversitesidir. 1992 yılının ardından vakıf üniversitelerinin sayısı artmaya başlamıştır. 2020 yılı itibarıyla, ülke genelinde toplam 72 vakıf üniversitesi faaliyet yürütmektedir. Ayrıca 5 vakıf meslek yüksekokulu da yüksek eğitim öğretim faaliyetinde bulunmaktadır.

Vakıf Yükseköğretim Kurumları Yönetmeliğine göre, vakıf üniversiteleri ticari bir işletme olarak değil, “kamu tüzel kişiliğine sahip, yüksek düzeyde araştırma, eğitim-öğretim, bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapan yükseköğretim kurumudur.” (Cumhurbaşkanlığı Mevzuat Bilgi Sistemi, 2020). Vakıf üniversitelerinin niteliği Anayasa’nın 130. maddesinde ise şöyle tanımlanmıştır: “Kanunda gösterilen usul ve esaslara göre, kazanç amacına yönelik olmamak şartı ile vakıflar tarafından, Devletin gözetim ve denetimine tabi yükseköğretim kurumları kurulabilir.” (Cumhurbaşkanlığı Mevzuat Bilgi Sistemi, 2020). Mevzuat dikkate alındığında vakıf üniversitelerinin ticari kazanç amacıyla faaliyet yürüten bir “ticarethane” niteliğinde değerlendirilmemesi beklenmektedir. (Budak, 2010). Kamu kurumu niteliğinde derlendirilen ve kar amacı taşımayan eğitim-öğretim kuruluşları olarak tanımlanan vakıf üniversiteleri, son yıllarda gerek devlet gerekse vakıf üniversitelerinin çoğalması ve artan rekabet ortamı ile birlikte, piyasa mekanizmalarıyla uyumlu hale gelmeye başlamıştır. Vakıf üniversiteleri, serbest piyasa içerisinde yer alan ticari işletmeler gibi çeşitli tanıtım, satış ve pazarlama stratejilerini kullanmaya yönelmiştir. Amaç, aday öğrencilere ulaşarak hedeflenen öğrenci kontenjanını doldurmak ve aynı zamanda kurumsal anlamda pozitif bir imaj oluşturmaktır. Vakıf üniversiteleri, özellikle tercih

dönemlerinde yayınladıkları tanıtım filmleri, ilanlar ve reklamlar aracılığıyla hedef kitleyle buluşmaya odaklanmakta, hedef kitlenin tercihlerini, yönelimlerini etkilemeye çalışmaktadır.

Bir ürünü tanıtmak, ürünün satışını sağlamak, kurumsal kimlik veya marka bilinirliğini sağlamak üzere hazırlanan reklamlar, bir kişiyi belirli bir ürün veya hizmeti almaya ikna etmek için kullanılan ücretli bir iletişimdir (Einstein, 2017). Reklamlar, tüketicinin tercihlerini belirlemek/etkilemek veya satın alma/tüketme ihtiyacı ortaya çıkarmak üzere hazırlanan, ikna ve yönlendirme amaçlı mesajlar bütünüdür. Satışa sunulan mal ve hizmetlerin değişim değerini güçlendiren reklamlar, daha önce meta olarak kabul edilmeyen mal ve hizmetleri de metaya dönüştürür (Goldman, 1992). Vakıf üniversiteleri, markasını tanıtmak, görünürleştirmek ve popüler hale getirmek için bir eğitim kurumundan ziyade, bir işletme veya şirket gibi davranmaktadır. Dolayısıyla vakıf üniversiteleri, reklam ve tanıtım mekanizmalarını bir girişimci mantığıyla işletmektedir. Reklam ve tanıtım faaliyetleri, "kamusal yarar" adı altında gizlenmekte ve verilen mesajlar belirli sosyal kalıplar içinde yinelenmektedir. (Değirmencioglu ve İnal, 2015)

Vakıf üniversiteleri tarafından beyan edilen verilere göre, reklam ve tanıtım faaliyetlerine yüksek oranda bütçe ayrılmaktadır. Yükseköğretim Kurumları 2019 raporuna göre; Bahçeşehir Üniversitesi'nin reklam ve tanıtım bütçesi 16.802.469,94 TL, İstanbul Esenyurt Üniversitesi'nin bütçesi 13.874.468,46 TL, İstanbul Aydın Üniversitesi'nin 12.339.687,79 TL, Maltepe Üniversitesi'nin 10.966.688,22 TL, İstanbul Gelişim Üniversitesi'nin ise 10.739.946,75 Türk Lirasıdır. Vakıf üniversitelerinin reklam-tanıtım için ayırdığı toplam bütçe 219 milyon 476 bin 23 TL'ye ulaşmıştır. (Yükseköğretim Kurumu, 2020).

Vakıf üniversitelerinin tanıtım reklam çalışmaları; ekonomik-politik düzenin yansımalarını içermektedir. Dağtaş ve Ünal'ın çalışmasına göre, son dönemde artan işsizlik ve üniversite mezunlarının iş bulamama sorununa yönelik iş imkânı sağlayan ve sanayi alanıyla işbirliği içerisinde uygulamalı eğitim veren üniversite temaları reklamlarda işlenmekte, gelecekle ilgili umut vaat eden sloganlar kullanılmaktadır. Vakıf üniversiteleri reklamlarda, geleceği pazarlayan ve maddi bir kazanç elde etme amacını saklı tutan bir reklam stratejisi izlemektedir (Dağtaş ve Ünal, 2019). Vakıf üniversitelerinin basın ilanlarının incelendiği bir çalışmada ise, yurt dışı olanakları, kariyer fırsatları, burslar ve nitelikli eğitim vaatlerinin öne çıktığı tespit edil-

miştir. İlanlarda çoğunlukla “gelecek”, “dünya”, “başarı” ve “tercih” kelimelerinin kullanıldığı görülmüştür. (Yıldız, 2014). Basın ilanlarının yanı sıra, daha çok dijital ortamlarda paylaşılan video reklamlarda da aynı mesajların kullanıldığı görülmektedir. Reklamlarda farklı konseptler kullanılsa dahi; özellikle bireysel başarı, mutluluk, kariyer, iş fırsatları öne çıkarılmakta; kampüs olanakları, sosyal aktiviteler ve eğlence birer görsel şölen eşliğinde izleyiciye sunulmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Yöntemi

Vakıf üniversiteleri genel olarak tercih dönemlerinde reklamlara ve tanıtım faaliyetlerine ağırlık verse de, yatay geçiş dönemlerinde de reklam kampanyaları yoğunlaşmaktadır. Yatay geçiş, bir yükseköğretim kurumunda kayıtlı olan öğrencinin, aynı düzeydeki diğer diploma programlarında öğrenime devam etme hakkı kazanması olarak tanımlanmaktadır. 21 Ekim 1982 tarihli 17845 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Yükseköğretim Kurumları Arasında Önlisans ve Lisans Düzeyinde Yatay Geçiş Esaslarına İlişkin Yönetmelik ile yükseköğretim kurumlarında yürütülen yatay geçişlerde, 24 Nisan 2010 tarih ve 27561 sayılı Resmi Gazete’de yayınlanan Yükseköğretim Kurumlarında Önlisans ve Lisans Düzeyindeki Programlar Arasında Geçiş, Çift Anadal, Yan Dal İle Kurumlar Arası Kredi Transferi Yapılması Esaslarına İlişkin Yönetmelik ile ön lisans programları da dahil edilmiş, 2015 yılında da Ek Madde 1 düzenlemesi ile, yatay geçiş işlemleri için başvuruların güz ve bahar dönemi olmak üzere yılda iki kez yapılmasına olanak sağlanmıştır. Yatay geçişin kapsamı ve başvuru olanağının genişlemesi ile birlikte, üniversiteler arasındaki yatay geçiş oranı dikkat çekici boyutlara ulaşmıştır.

Bu çalışma, öğrenci adaylarına web siteleri ve sosyal medya paylaşım ağlarıyla ulaşmaya çalışan vakıf üniversitelerinin, yatay geçiş başvuru dönemlerinde yürüttükleri reklam/tanıtım kampanyalarına odaklanmaktadır. Amaç, kamu yararı doğrultusunda bilimsel bilgi üretme, eğitim, öğretim ve araştırma faaliyetlerinde bulunma misyonu ile tanımlanan üniversitelerin yatay geçiş döneminde yayınladığı reklamları analiz ederek, üniversitelerin toplumsal misyonları bağlamında değerlendirmektir. Çalışma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Vakıf üniversitelerinin yatay geçiş kampanyalarında kullandıkları sloganlar ve öne çıkardıkları temalar nelerdir?
2. Vakıf üniversiteleri, yatay geçiş döneminde ticari işletmelerin kullandığı hangi tanıtım – reklam stratejilerini kullanmaktadır?
3. Vakıf üniversitelerinin yatay geçişe ilişkin yürüttüğü kampanyalar vizyon ve misyonları ile ne kadar örtüşmektedir?

Araştırmanın hipotezine göre, vakıf üniversiteleri yatay geçiş döneminde yürüttükleri reklam kampanyaları ile ticari işletmeler ile benzer stratejiler uygulayarak, misyon ve vizyonlarından uzak bir mesaj vermektedir. Üniversitelerin misyon ve vizyon tanımlarında yer verdikleri “toplumsallık”, “bilime katkı”, “bilgi üretme” gibi evrensel ilkelerin ön plana çıkartarak reklam tanıtım stratejisi izlemesi, üniversitelere yönelik “ticarileşme”, “şirketleşme” algısına dair önemli değişim/dönüşümler içerecektir.

Araştırmanın evrenini Türkiye’de 2018-2019 Akademik Yılı kapsamında faaliyet yürüten 72 vakıf üniversitesi oluşturmaktadır. Evrenin genişliği nedeniyle nitel araştırma geleneği içerisinde yer alan amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaç nicel veri genişliği elde ederek genellemeler yapmak değil, veri derinliğine ulaşarak, araştırma sorularına kapsamlı yanıt bulmaktır. Dolayısıyla çalışmanın örnekleme en çok öğrenciye sahip olan 10 vakıf üniversitesi ile sınırlandırılmıştır. Patton’un ölçüt örnekleme yöntemine göre; araştırmacının kendisi bir ölçüt oluşturabilir veya mevcut olan bir ölçüt listesinden faydalanabilir. (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Araştırma kapsamında öncelikle vakıf üniversitelerinin web siteleri ve sosyal medya hesapları taranmış, yatay geçiş ile ilgili paylaşımları incelenmiş ve elde edilen veriler araştırma sorularına yanıt vermek üzere betimsel analiz yöntemi ile irdelenmiştir. Nitel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan betimsel analiz, elde edilen verilerin çalışma kapsamında belirlenen temalar kapsamında resmedilmesi, tanımlanması ve yorumlanmasını içermektedir. Araştırmada elde edilen bulgular, araştırmanın hipotezlerini sınamak amacıyla özetlenmiş ve yorumlanmış şekilde sunulmaktadır.

Araştırmanın Bulguları

Yatay Geçiş Oranları

Yatay geçiş dönemi, vakıf üniversitelerinin öğrenci kazanmaları için önemli bir süreçtir. Tercih dönemlerinde farklı üniversiteleri seçerek yerleşen öğrenciler, yatay geçiş ile başka bir üniversitede eğitimlerine devam etme haklarına sahip olmaktadır. Böylece üniversiteler tercih dönemi dışındaki dönemlerde de yeni öğrenci alma fırsatı bulmaktadır. YÖK tarafından hazırlanan Yükseköğretim Kurulu Raporu 2019'a göre 2018/2019 eğitim öğretim yılında yatay geçişle vakıf üniversitelerine gelen toplam öğrenci sayısı 3.977, öğrencisi olduğu vakıf üniversitelerinden yatay geçişle ayrılan öğrenci sayısı 13.212'dir. Yatay geçişle vakıf üniversitelerine gelen ve ayrılan öğrenci sayılarına ilişkin veriler, vakıf üniversitelerinden devlet üniversitelerine yatay geçişle geçen öğrenci sayısının yüksek olduğunu göstermektedir. Raporda, oransal olarak en fazla yatay geçişle öğrenci alan vakıf üniversitelerine ilişkin verilere göre, 4 bin 45 öğrencisi bulunan İstanbul Şişli Meslek Yüksekokulu 651, 2 bin 92 öğrencisi bulunan Avrupa Meslek Yüksekokulu 293, 6 bin 184 öğrencisi bulunan İstanbul Esenyurt Üniversitesi 470, 7 bin 513 öğrencisi bulunan Biruni Üniversitesi 491, 14 bin 130 öğrencisi bulunan İstanbul Kültür Üniversitesi 903 öğrenciyi yatay geçişle almıştır. Yine rapora göre, 2 bin 897 öğrencisi bulunan Antalya Bilim Üniversitesi'nden 453, 6 bin 184 öğrencisi bulunan İstanbul Esenyurt Üniversitesi'nden 904, 5 bin 248 öğrencisi bulunan İstanbul Şehir Üniversitesi'nden 662, bin 314 öğrencisi bulunan İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi 142 ve 3 bin 860 öğrencisi bulunan İstanbul Gedik Üniversitesi'nden 285 öğrenci yatay geçişle başka üniversitelere geçiş yapmıştır. Vakıf Yükseköğretim Kurumları Raporu'nda yer alan veriler, bu çalışmada önemli bir soru olan, "Vakıf üniversiteleri için yatay geçiş nedir?" sorusuna yanıt verecek niteliktedir. Yatay geçişle üniversite veya yüksekokul değiştiren öğrenci sayısının mevcut öğrenciye oranı yüzde 16,1'e kadar çıkmaktadır. Vakıf üniversiteleri - temel gelir kaynağı öğrenci eğitim/öğretim ücreti- için bu oranlarla önemli bir girdi sağlanmaktadır. Dolayısıyla vakıf üniversiteleri için yatay geçiş dönemi ekonomik açıdan önemli bir süreçtir.

Yatay Geçiş Kampanyaları

Vakıf üniversiteleri yatay geçiş sürecinde Tercih Tanıtım Dönemlerinde olduğu gibi reklam/tanıtım kampanyalarına yönelmektedir. Üniversitelerin web sayfalarında, "Online Başvuru Formları", "Canlı Whatsapp Destek Hatları", "Yatay Geçiş Tercih Robotu", "Sıkça Sorulan Sorular", "Yatay Geçiş Burs Başvurusu" ve "Yatay Geçiş Yapan Öğrencilerden Videolar", "Yatay Geçiş ve Tercih Danışmanları" gibi başlıklar altında doğrudan yatay geçiş başvurusu yapacak öğrencilere hitap eden uygulamalar yer almaktadır.

Üniversitelerin web sayfaları dışında sosyal medya platformlarında ve dijital arama motorlarında yatay geçiş reklamlarına yer verdikleri görülmektedir. Üsküdar Üniversitesi'nin "Yatay Geçişte 'Üsküdar' Farkı %75'e Varan Burs İmkanı", Altınbaş Üniversitesi'nin "Yatay Geçiş ile Altınbaş'lı olma şansın devam ediyor.", Nişantaşı Üniversitesi'nin "%75 Burs Desteği ile Yatay Geçiş Yap, Yatay Geçiş fırsatı ile 2 dönem ücretine +1 dönem bizden sana destek!" sloganları ile Google'de yayınladığı reklamlar, yatay geçiş düşünen veya planlayan öğrencilerin arama motoruna girdiğinde doğrudan karşısına çıkmaktadır.

Dijital platformların yanı sıra, geleneksel medyada haberler yoluyla da yatay geçiş tanıtımları yapıldığı görülmektedir. Tüketicinin dikkatini çekmek ve reklamın inandırıcılığını arttırmak amacıyla yapılan ve haber niteliği taşıyan advertorialler yatay geçiş sürecinde öğrenci adaylarına seslendirildiği ve bilgi verildiği görülmektedir. Advertorialler, editoryal veya tanıtım materyali olarak görüldüğü için standart biçimdeki reklamlardan daha fazla ilgi çekmektedir (Özel ve Öksüz, 2015). İstinye Üniversitesi Genel Sekreteri Burak Kılanç ile yapılan "Yatay Geçiş öğrenciler için büyük bir fırsat başlıklı haber" (Hürriyet Gazetesi, 2020) Nişantaşı Üniversitesi Genel Sekreteri Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Altuntaş ile yapılan "Yatay Geçişte hedef geleceğin meslekleri" başlıklı haber (Hürriyet Gazetesi, 2019), Nişantaşı Üniversitesi Rektör Danışmanı Sibel Baykut ile yapılan "Okuduğu bölümden memnun olmayana pratik yöntem yatay geçiş" başlıklı haber (Yeni Akit Gazetesi, 2020) çeşitli medya kuruluşlarında yayınlanan tanıtım içeren haberlere örnek gösterilebilir.

Üniversitelerin gerçekleştirdiği reklam tanıtım faaliyetlerinin yanı sıra Yatay Geçiş Tercih Danışmanlığı hizmeti veren kişi veya firmalar da ortaya

çıkmaaya başlamıştır. Doğrudan öğrencilerle iletişim kuran danışmanlar, yatay geçiş işlemlerinin takibi ve sonuçlandırılmasında aktif rol almaktadır. Yatay geçiş için özellikle sosyal medyanın kullanıldığı, "Öğrenci İtiraf" adı altında açılan platformlarda yatay geçiş reklamlarının sıklıkla yer aldığı ve öğrencilerle iletişime geçildiği görülmektedir. "İtiraf" sayfalarında yer alan paylaşımlarda özellikle, tanıtımı yapılan üniversitenin burs olanakları, ekstra fiyat indirimi, ders muafiyeti, bütünleme sınav hakkı, staj olanakları, ücretsiz yaz okulu, devamsızlık ve geçme notu konulu içerikler yer almaktadır.

Reklam ve Tanıtım Analizi

Yatay geçiş döneminde vakıf üniversitelerinin yayınladıkları reklamlarda verilen mesaj bu araştırmanın başka bir sorusudur. Genellikle rekabet üzerinden şekillenen ticari reklamlar, bir hizmeti veya bir ürünü kitlelere tanıtmaya ve kitleleri bu ürünü almaya, kullanmaya teşvik etmek için geleneksel veya dijital medya ortamları kullanılarak yapılan tanıtımlardır. Bu çalışma kapsamında, 2018 / 2019 Akademik yılında en çok öğrencisi bulunan 10 vakıf üniversitesinin web sayfaları ve sosyal medya hesaplarından bir örneklem oluşturulmuştur. Örneklem kapsamında yer alan üniversitelerin web sayfaları ve sosyal medya hesapları incelenmiş, 4 üniversitede yatay geçiş içerikli reklam tanıtım içerikleri bulunmadığı için, 6 üniversitenin reklam tanıtım içerikleri analiz birimini oluşturmuştur. Reklam ve Tanıtım Konusu; "Kurumsal İmaj, Genel ya da Bölüm Tanıtım, Akademik Kadro ya da Öğrenci, Kampüse Davet, Teknik Altyapı, Donanım ve/veya Nitelikli Eğitim, Akademik, Bilimsel, Sanatsal, Sportif Başarı ya da Yenilik, Çevre, Toplum, Demokrasi, Sanat, Spor ya da Bilime Katkı, Uluslararası İlişkiler ve Yurtdışı Olanakları, Meslek, İstihdam ve Kariyer Olanakları, Burs Olanakları ve Ücret ile Sosyal Olanaklar" başlıkları altında kategorilendirilmiştir. Reklam ve Tanıtım Stratejileri ise; Kotler'in sınıflandırmasına dayanarak Sahicilik, Satış Özendirme, Topluluk Oluşturma, Online'dan Offline'a Çağırma ve İnsani Özellikler Gösterme başlıkları altında değerlendirilmiştir (Kotler, 2017).

Tablo 1. Örnekleme Yer Alan Vakıf Üniversitelerinin Slogan, Tema ve Reklam Stratejileri

ÜNİVERSİTE	Yatay Geçiş Sloganı	Tema	Reklam Stratejisi
Beykent Üniversitesi	İşte Gelecek Hayallerine Doğru Yatay Geçiş Başladı! % 25 %50 İndirim Olanakları	Burs Olanakları ve Ücret	Satış Özendirme
İstanbul Medipol Üniversitesi	Bahar Dönemi Yatay Geçiş Başvuruları/ Medipol'de yatay geçiş fırsatıyla geleceğine dokun. Başvurular için web sitemizi ziyaret ediniz.	Kariyer Olanakları	Satış Özendirme
İstanbul Bilgi Üniversitesi	Yatay Geçişle Bilgi'ye / Bilgi'li Ol! Bilgi'de yatay geçiş başvurularıyla ilgili detaylı bilgi almak için tıkla.	Kurumsal İmaj	Satış Özendime Topluluk Oluşturma
İstanbul Okan Üniversitesi	İş Yaşamına En Yakın Üniversite / Yatay Geçiş Başarısını % 50 ile destekliyoruz.	Burs Olanakları ve Ücret	Satış Özendirme
Nişantaşı Üniversitesi	Okuduğun Bölümünden Memnun Değilsen, Yatay Geçiş İle Haydi Gel / Yatay Geçişle Nişantaşı Üniversitesi Meslek Yüksekokulu'na geçiş yap 2+1 dönem fırsatını kaçıрма.	Kurumsal İmaj Burs olanakları ve Ücret Kampüse Davet	Satış Özendirme Online'dan Offline'a çağırma
Üsküdar Üniversitesi	Yatay Geçişte "Üsküdar" Farkı / % 75'e varan burs imkanı	Burs Olanakları ve Ücret	Satış Özendirme

Çalışma kapsamında analiz birimi içerisinde yer alan 6 vakıf üniversitesinin, yatay geçiş sürecini kapsayan 13 Ocak 2020 ile 14 Şubat 2020 tarihleri arasında yapmış olduğu 'yatay geçiş konulu' paylaşımlarda yer alan slogan, tema ve reklam stratejisi Tablo 1'te görülmektedir. Araştırmanın yanıt aradığı temel sorulardan biri "Vakıf üniversitelerinin yatay geçiş kampanyalarında kullandıkları sloganların ve öne çıkardıkları temalar nelerdir?" sorusudur. Beykent Üniversitesi ve İstanbul Medipol Üniversitesi'nin sloganlarında satış özendirme stratejisini kullandığı tespit edilmiştir. Bireysel başarı ve kariyer fırsatlarının öne çıkarıldığı sloganlarda, "Hayallerini gerçekleştirme" ve "gelecek" vurgusu yapılmıştır. Ekonomik krizler, siyasal gerilimler, işsizlik, yoksulluk, güvencesizlik gibi sorunlar karşısında, vakıf üniversiteleri tarafından öğrenci adaylarına ve dolayısıyla gençlere verilen mesaj; bireysel kurtuluştur.

Satış özendirme stratejisi kapsamında değerlendirilen bir başka tema ise -Beykent, Okan, Nişantaşı, Üsküdar Üniversitesi'nin sloganlarına görüleceği üzere- burs olanakları ve ücrettir. 'Yatay Geçiş Başarısını % 50 ile destekliyoruz', '% 75'e varan burs imkanı' ve hatta '2+1 dönem fırsatını kaçıрма' ve yanı sıra 'İş yaşamına en yakın üniversite' sloganları eğitimin metalaşması bağlamında oldukça önemlidir. Özsoy'a göre, neo-liberal politikaların eğitim alanında etkilerinin artmasıyla metalaştırılan ve sanayi işbirliğine yönelen eğitim tarzı ile eğitim gerçek doğasından uzaklaşmış; öğrenciler para karşılığı hizmet alan kişilere dönüşmüştür. Öğrencinin gerçek hedefi ise iyi

bir eğitim almaktan, yaygın geçerliliği olan ve kabul gören bir sertifika ya da diploma sahibi olmaya evrilmiş, bu bağlamda eğitim iyi bir konuma gelebilmenin aracı haline gelmiştir. (Dağtaş ve Ünal, 2019)

Bilgi Üniversitesi reklamında ise kurumsal imajına / marka değerine vurgu yapılmış ve aday öğrenciye hem satış özendirme hem de topluluk oluşturma stratejisi kapsamında çağrı yapılmıştır. Özellikle “Bilgi’li Ol” sloganı, ticari işletmelerin kendi hedef kitlelerinden bir topluluk yaratma ve hatta onlara bir isim vererek ait olduklarını hissettikleri bir alan yaratmayı amaçlaması bağlamında dikkat çekicidir. Kotler’in altını çizdiği üzere gelecekte online ve offline iletişim bir arada yürütülmekte ve birbirlerine daha fazla yaklaşmaktadır. İşletmeler, gelenekseli dışlamadan, yeni bir dijital iletişim anlayışını benimsemektedir. Bu anlayışa göre, müşteriler ile online ve offline etkileşimler birleşmektedir. (Kotler, 2017). Nişantaşı Üniversite-si’nin sloganında yer alan ‘Kampüse davet’ vurgusu ‘Online’dan Offline’a Çağırma’ stratejisine paralellik göstermektedir.

Reklamların Misyon ve Vizyonla İlişkisi

Örnekleme yer alan üniversitelerin web sayfalarında yayınlanan misyon ve vizyon tanımlarında öne çıkan ifadeler Tablo 2’de yer almaktadır. Misyon ve vizyon tanımlarında, bilimsel üretim, bilgi paylaşımı, toplumsal katkı ve evrensel değerlerin ön plana çıktığı görülmektedir.

Tablo 2. Vakıf Üniversitelerinin Web Sayfalarında Yer Alan Vizyon ve Misyon Tanımları

	MİSYON	VİZYON
Beykent Üniversitesi	Bilgi ve teknoloji üretimi, toplumsal yarar , fiziki ve teknolojik altyapı, sosyal ortam, eğitim-uygulama programları ve öğrenme kaynaklarına erişim, kişisel ve mesleki gelişim, toplumu tanıma , etik değerlere bağlılık ve çevreye duyarlılık	Küresel ölçek
İstanbul Medipol Üniversitesi	Kalıcı üstünlük, bilim ve teknoloji üretimi, topluma ve evrensel bilime katkı	Girişimcilik, gelişime açıklık, dinamizm, bilim ve topluma yön verme, öncü
İstanbul Bilgi Üniversitesi	Bilime, sanatsal üretime ve teknolojik gelişmelere katkı; özgür düşünce, toplumsal sorumluluk , bireysel, mesleki ve akademik gelişim, uluslararası yetkinlik, etik ve mesleki nesnellik, çok boyutlu kalite, topluma hizmet	Bilim ve sanatta özgürlükçü, uluslararası
İstanbul Okan Üniversitesi	Cumhuriyetin temel değerlerini özümsemiş, ulusal ve evrensel sorunlara duyarlı, analitik düşünce yeteneğine sahip, eleştirel düşünebilen, girişimci, yenilikçi..., toplumsal fayda , etik değer, evrensel kültür, dünya vatandaşı, özgün araştırmalarla bilime katkı, sosyal sorumluluk ve çevre bilinci , toplum gereksinimleri	Toplumun ve iş yaşamının gereksinimlerine evrensel standartlarda yanıt verebilen, yenilikçi, öncü dünya üniversitesi
Nişantaşı	Bilgi üretme , analitik ve eleştirel düşünme, dijitalleşen, otomasyon	Dijital teknoloji, yapay

Üniversitesi	sistemleri ve robotik teknolojiler, geleceğin meslekleri, yaşam boyu öğrenme	zekâ, geleceğin mesleklerinde önemli roller üstlenecek nesil yetiştirme
Üsküdar Üniversitesi	Ülkenin sosyo-ekonomik ve kültürel yapısına katkı sağlama, uluslararası düzeyde eğitim ve araştırma imkânı, kentsel ve bölgesel kalkınmaya katkı sağlama , öncü ve örnek üniversite	Bilim, hizmet üretme ve nitelikli insan yetiştirilme, ülkemizin kişisel ve toplumsal ruh sağlığını korumak ve geliştirmek

Vakıf üniversitelerinin yatay geçiş reklamlarında sunduğu iletilerin, vizyon ve misyonları ile ne kadar örtüştüğü bu araştırmanın başka bir sorusudur. Yatay geçiş reklamlarında; üniversitelerin misyon ve vizyonlarında öne çıkan; toplumsal fayda, bilgi üretimi, bilimsel gelişim, sosyal sorumluluk gibi unsurlar yerine özellikle rakamsal ifadelerle gösterilen indirim/burs olanaklarının mesaj olarak iletildiği görülmektedir. Ürünün tüketiciye cazip gelmesi ve satın alınabilirliğin arttırılabilmesi için fiyat indirimleri ticari reklamlarda sıklıkla öne çıkartılmaktadır. Satış odaklı reklamcılık olarak da nitelendirilen bu reklamlar ile müşterinin ürünü satın alması için bir cazibe sunulmaktadır. Vakıf üniversiteleri de benzer şekilde, yatay geçişte öğrencileri fiyat indirimleri ile cezbetmeye çalışmaktadır. Ancak yatay geçişte cazibenin sadece fiyat üzerinden yapılması ve rakamların öne çıkarılması, eğitimin ticari bir metaya dönüşmesi ve üniversitenin de ticari bir işletme olarak konumlandırılmasıdır.

Tartışma ve Sonuç

Toplumsal gelişim ve aydınlanmada önemli bir gücü barındıran üniversiteler, günümüz ekonomik-politik yapısı içerisinde birer ticari işletme olarak konumlanmaya başlamıştır. Ticarileşme sürecinde, bilgi üretiminin toplumsal alana sağladığı katkı yerine, ülke ekonomisine, serbest piyasaya veya sanayiye sunduğu katkı ön plana çıkmaktadır. Üniversitelerin işletmeye öğrencilerin müşteriye dönüştüğü bu süreçte, vakıf üniversitelerinin reklam ve tanıtım kampanyalarında kullandığı mesajlar dikkat çekmektedir.

Bu çalışma yatay geçiş dönemlerinde vakıf üniversitelerinin reklam kampanyalarına odaklanmış, reklamlarda kullanılan mesajlar analiz edilerek, ticari reklamlarla karşılaştırılmıştır. Çalışma kapsamında vakıf üniversitelerinin topluluk oluşturma ve satış özendirme gibi ticari reklam stratejilerini kullandığı, “% 25 %50 İndirim Olanakları”, “%75’e varan Burs İmkânı”, “2+1 Dönem fırsatını kaçırma” gibi sloganlarla yükseköğretimi ticari bir

meta olarak sunduğu görölmüştür. Kar amacı gütmeyen eğitim ve öğretim kurumları olarak mevzuatta tanımlanan vakıf üniversitelerinin, “Okuduğun Bölümden Memnun Değilsen, Yatay Geçiş İle Haydi Gel” örneğinde olduğu gibi rekabetçi reklam söylemini kullanarak, birer ticari işletme gibi konumlandığı, satış odaklı ticari reklamlarla eğitimi metalaştırdığı tespit edilmiştir.

Çalışmada ayrıca, vakıf üniversitelerinin misyon ve vizyonlarında belirttikleri; toplumsal fayda, bilimsel gelişim ve üretim, evrensellik, eleştirel bakış açısı gibi değerler yerine, kişisel başarı, gelecek ve kariyer odaklı eğitim/öğretim mesajları üzerinden reklam stratejileri oluşturtuğu ortaya konulmuştur. Vakıf üniversitelerinin bu tür stratejilere ağırlık vermesi, üniversitelerin şirketleşmesi ve öğrencilerin müşterileşmesi algısını oluşturabilecek etkiye sahiptir. Dolayısıyla vakıf üniversitelerinin, günümüz ekonomi koşullarını da göz ardı etmeden, misyonlarında belirttikleri; bilimsellik, evrensellik ve toplumsal yarar işlevlerine uygun ifade ve söylemleri tanıtım reklam stratejilerine dahil etmesi en azından bireysel ve toplumsal algı için katkı sağlayacaktır.

EXTENDED ABSTRACT

**Analysis Of Advertisements Campaigns That The
Foundation Universities Published Under The
Undergraduate Transfer**

*

Evin Doğan – Elif Miral Oktay

İstanbul Şişli Vocational School Of Higher Education

Undergraduate transfer refers to the pursuance of education of a higher education student in another program or department with a similar grade of the former. Applied in two methods, internal or external, students have rights to transfer to another department internally or another university within the context of the undergraduate transfers. Following the latest regulations made by the Council of Higher Education (YÖK), undergraduate transfers gained a gripping attention of private universities. Private universities started major commercial campaigns for the undergraduate transfers which gives a massive boost to the increase of student quantity. Private universities are significant for this research because the number of this kind of universities increases and in parallel with this various problems come up.

Turkey's first private universities which gained the status of private universities officially via Law 3785 effectuated in 1992 are Bilkent, Kadir Has and Koç University. Following the year of 1992 the number of the private universities started to increase. By year of 2020, 72 private universities are in the service, beside these there are 5 vocational schools. In accordance with Code of Private Universities these universities are not commercial entities, they are universities with public entity which deliver high profile education, scientific research, publication and consulting. The qualification of private universities is defined in article 130 of Turkish constitution as of, "Institutions, of higher education under the supervision and control of the State, can be established by foundations in accordance with the procedures and principles set forth in the law provided that they do not pursue lucrative aims." When relevant regulations considered, private universities are expected to not being evaluated as a commercial entity that established for getting commercial income (Budak, 2010). Private universities, which are defined as

public entities and educational institutions with no profit motivations, started to comply with market mechanisms regarding of increasing the number of state and private universities and competition environment. Private universities have tended to use various marketing and selling strategies like commercial entities in free market.

The aim is to full quota of student by reaching candidate students and at the same time establish positive image regarding institutional base. Private universities, especially in preference periods, focus to meet the target group and try to influence the target group's tendencies via advertisements and introductory films. This study focuses to advertising/marketing campaigns of private universities that try to reach candidate students via websites and social media posts in the period of application for undergraduate transfers. This study is to evaluate the social functions of universities that are defined with the mission of producing scientifically knowledge and acting as educational and research institutions for public interest , with analyzing of advertisement of these universities

Within the scope of this study, below questions are tried to be answered

- 1- What are the themes and catch lines used and highlighted by private universities in the campaign of undergraduate transfers?
- 2- Which advertising/marketing strategies particular to commercial companies are used by private universities in the period of undergraduate transfer?
- 3- How much do campaigns of private universities used for undergraduate transfer overlap with their vision-mission?

In accordance with the hypothesis of the study private universities gave irrelevant messages regarding their vision-mission by similar strategies with commercial companies via advertisement campaigns that are used in the period of undergraduate transfers. Delivering advertising/marketing strategy in their vision-mission which highlights universal principles like 'collectivism' 'contribution to science' and 'producing knowledge' would contain significant transformations of commercial perception for universities. Within the scope of the study, the websites and social media posts, especially on undergraduate transfers of ten private universities which have most students have been searched and data have been examined with the method of descriptive analysis to get answer for the problematiqués of the study. Descriptive analysis contains description and evaluating data which obtained

within the scope of the study. Findings obtained during the study with the aim to test the hypothesis of the study are represented as evaluated and summarized.

In accordance with the findings obtained during the study it is seen that private universities use commercial advertising strategies like selling incentive and group establishing and represent higher education as a commercial merchandise by using slogans like “%25-50 sale” “Scholarship opportunities up to %75” and “Don’t miss the opportunity for 2+1 semesters.” It is determined that private universities, which are defined as public entities and educational institutions with no profit motivations, position themselves as a commercial entity, merchandise the education via selling-based commercial advertisements as seen like in sample of “If you are not pleased from department that you study, come with undergraduate transfer.”

This study is focused on the advertisement campaigns of undergraduate transfer processes of private universities, which are, in contrast, defined with the mission of generating information, disseminating and providing social benefit. The aim is to analyze the advertisements launched by universities during the transfer period, and evaluate them in the context of universities' social missions, which are defined as science and education institutions focused on education and research, producing scientific knowledge and disseminating it for public benefit. Considering the data collected during this research, universities, ignoring the primary functions and values of their vision & mission definitions, promote discount and scholarship opportunities and stimulate commercial marketing strategies. Universities should pursue marketing strategies with universal values defined in their vision & mission discourse such as “collectivism”, “scientific contribution” and “production of knowledge”, which in return might help universities transform/reverse the perception of commercialization.

Kaynakça / References

- Baskan, G. A. (2001). *Türkiye’de Yükseköğretimin gelişimi*. Ankara: Ankara Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi.
- Bektaş, S., Fidan, Ş., ve Keçeci, S. B. (2011). Yükseköğretimde sorunlar ve öneriler. *TMMOB Türkiye 13. Harita Bilimsel ve Teknik Kurultayı*. Ankara.
- Bingöl. (2012). *Üniversite özerkliğinin değişen tanımı ve üniversitelerin yeniden yapılandırılması*. Ankara: Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi.

- Bingöl, B. (2012). *Üniversite özerkliğinin değişen tanımı ve üniversitelerin yeniden yapılandırılması*. Ankara: Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi.
- Budak, Y. (2010). Katma değer vergisi kanunu: Kültür ve eğitim istisnası: Vakıf Üniversiteleri. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 449-465.
- Cumhurbaşkanlığı Mevzuat Bilgi Sistemi. (2020, Şubat 1). *Cumhurbaşkanlığı Mevzuat Bilgi Sistemi*. www.mevzuat.gov.tr: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=9768&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> adresinden alınmıştır
- Cumhurbaşkanlığı Mevzuat Bilgi Sistemi. (2020, Şubat 1). *Cumhurbaşkanlığı Mevzuat Bilgi Sistemi*. www.mevzuat.gov.tr: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=2709&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5> adresinden alınmıştır
- Dağtaş, E., ve Ünal, M. A. (2019). Eğitim haberlerinin metalaşmasını reklam ve reklam haberler üzerinden okumak. *Maltepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 38-61.
- Değirmencioglu, S., ve İnal, K. (2015). *Yükseköğretimin serbest düşüşü: Özel üniversiteler*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Dolgun, U. (2011). Yirmibirinci yüzyılda yükseköğretimin yeni misyonu: Ticari üniversiteler ve girişimci akademisyenler. *Sosyoloji Konferansları*, 15-41.
- Einstein, M. (2017). *Advertising what everyone needs to know*. London: Oxford University Press.
- Ersun, C. (2011). *Teknoparklar teknolojik bilginin ticarileşmesi*. İstanbul: İstanbul Ticaret Odası Yayınları.
- Goldman, R. (1992). *Reading Ads Socially*. London and Newyork: Routledge.
- Hürriyet Gazetesi. (2019, Aralık 25). *Hürriyet Gazetesi*. www.hurriyet.com.tr: www.hurriyet.com.tr adresinden alınmıştır
- Hürriyet Gazetesi. (2020, Ocak 22). *Hürriyet Gazetesi*. www.hurriyet.com.tr: www.hurriyet.com.tr adresinden alınmıştır
- Karaboğa, M. T. (2018). *Küreselleşme sürecinin eğitim kurumları üzerindeki etkilerine yönelik bir tartışma*. Kırgızistan: Akademik Bakış Dergisi.
- Kotler, P. (2017). *Pazarlama 4.0, geleneksel den dijital e geçiş*. İstanbul: Optimist Yayınevi.
- Özel, E. K., ve Öksüz, B. (2015). Yazılı Basında Advertorial: Gazeteciler İçin Şeytanın Ta Kendisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 67-104.
- Slaughter, S. (1997). *Academic capitalism; Politics, policies and the entrepreneurial university*. Baltimore: Johns Hopkins Universty Press.
- Yeni Akit Gazetesi. (2020, Ocak 18). *Yeni Akit Gazetesi*. www.yeniakit.com.tr: www.yeniakit.com.tr adresinden alınmıştır

- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Seçkin Yayınları.
- Yıldız, S. (2014). Üniversiteler ne vaat ediyor? Türkiye'deki üniversitelerin basın ilanları üzerine bir içerik analizi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 155-170.
- Yükseköğretim Kurumu. (2020, Şubat 1). *Vakıf yükseköğretim kurumları raporu 2019*. www.yok.gov.tr:
https://www.yok.gov.tr/HaberBelgeleri/Haber%20%C4%B0%C3%A7erisindeki%20Belgeler/Yay%C4%B1nlar/2019/Vakif_Yuksekogretim_Kurumlari_2019.pdf adresinden alınmıştır

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Doğan, E. ve Oktay, M. E. (2020). Vakıf üniversitelerinin yatay geçiş kampanyaları kapsamında yayınladıkları reklamların analizi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(Eğitim ve Toplum), 6106-6125. DOI: 10.26466/opus.732714

Öğretmen Failliği İle Öğretim Programına Bağlılık Arasındaki İlişki: Yunus Emre İlçesi Örneği¹

*

DOI: 10.26466/opus.806477

Metin Aşçı* – Remzi Yıldırım**

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Demirci – Manisa / Türkiye
Email: okan_metin@hotmail.com ORCID: [0000-0002-2526-0437](https://orcid.org/0000-0002-2526-0437)

² Öğr. Gör. Dr., Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Demirci – Manisa / Türkiye
Email: yildirimremzi@hotmail.com ORCID: [0000-0002-6918-5416](https://orcid.org/0000-0002-6918-5416)

Öz

Bu çalışmanın amacı öğretmen failliği kavramı ile öğretmenlerin öğretim programına bağlılığı arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Çalışmada; nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli kullanılarak durum saptaması yapılmıştır. Bu kapsamda araştırma evrenini oluşturan Manisa İli Yunusemre İlçesi ortaöğretim kurumlarında görev yapan 950 öğretmenden 285 öğretmene okul türü ve görev yaptıkları okul bazında tabakalı ve ardından basit olasılıklı örneklem yoluyla ulaşılmıştır. Veriler, “Öğretmen Failliği Ölçeği” ve “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği” adlı veri toplama aracılığı ile toplanmış olup. elde edilen verilerin betimsel istatistikleri analiz edilirken minimum, maksimum, aritmetik ortalamaya (\bar{x}) ve standart sapma (ss) değerleri kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle Mann Whitney U Analizi ve Kruskal Wallis Analizi uygulanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarına göre farkın olduğu grupların çoklu karşılaştırıldığı Dunn Analizi ile öğretmenlerin öğretmen failliği tutum düzeyi ve öğretim programına bağlılık tutum düzeyi toplam puanları arasındaki ilişkiyi gösteren Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi de uygulamaya tabi tutulmuştur. Çalışmanın bulgularına dayalı olarak ele alınan iki kavramın (öğretmen failliği ve öğretim programına bağlılık) birbiri ile sürüşmeli olduğu düşünülse de daha esnek bir yapı içinde ele alındığında sınıf ortamında hayata geçirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır ayrıca eğitim öğretim sürecinin işleyişinde kullanılmak üzere yönetsel öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen failliği, Öğretim programına bağlılık, Öğretmen etkililiği, Öğretmen yeterliği

¹ Bu çalışma ilgili yazarların yürüttüğü 2019-117 nolu Manisa Celal Bayar Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesinden elde edilmiştir.

The Relationship Between The Teacher Agency And The Teachers' Commitment To The Curriculum: Yunus Emre District Sample

*

Abstract

The aim of this study is to reveal the relationship between the concept of teacher agency, which is used in terms of the effectiveness of teachers on the curriculum, and the commitment of teachers to the curriculum. In this Study; situation determination was made using the general survey model, which is one of the quantitative research methods. In this context, it is to reach 285 teachers from 950 were reached working in secondary education institutions of Yunusemre District of Manisa Province, which constitutes the research universe, by means of stratified and then simple probability sampling on the basis of school type and the school in which they work. The data were collected by means of data collection called "Teacher Agency Scale" and "Scale of Commitment to Curriculum Program". While analyzing descriptive statistics of the obtained data, minimum, maximum, arithmetic mean (\bar{x}) and standard deviation (ss) values were used. Mann Whitney U Analysis and Kruskal Wallis Analysis were applied because the data did not show normal distribution. In addition, Correlation Analysis, which shows the Relationship between the Dunn Analysis, in which the Groups with Different Differences According to Teachers' Commitment to the Curriculum, is Compared with Teachers' Attitude Level and Teachers' Attitude Level and the Total Scores of Teachers' Attitude Level, is also applied. Based on the findings of the study, although it is thought that the two concepts (teacher agency and commitment to the curriculum) are in conflict with each other, it has been concluded that they can be implemented in the classroom when they are handled in a more flexible structure, and administrative recommendations have been developed to be used in the functioning of the education and training process.

Keywords: *Teacher agency, Commitment to the curriculum, Teacher effectiveness, Teacher competence*

Giriş

Sahip olunan bilgi günümüz toplumlarının var olma sürecini önemli bir biçimde etkilemektedir. Bilginin edinilmesi ise eğitim aracılığı ile gerçekleştirilmektedir. Formal ve informal olarak iki başlıkta ele alınabilecek eğitim sürecinin belli bir plana ve programa bağlı kalınarak yürütülen kısmına formal eğitim adı verilmektedir. Formal eğitim ağırlıklı olarak yeri, öğrencisi, süresi, programı belli olan ve okul adı verilen kurumlar aracılığı ile gerçekleştirilmektedir. Bu kurumlarda izlenen eğitim programları ile belirlenen hedeflere ulaşmaya çalışılmaktadır. Eğitim programı, Taba'nın (1962) belirttiği gibi hedeflere ulaşılacak üzere düzenlenen etkinlikler bütünü olarak görülebilir. Eğitim programı eğitim sürecindeki tüm etkinlikleri kapsayan bir yapıdadır, öğretim programı ise bir dersin öğrenimi ile ilgili etkinlikler anlamında kullanılmaktadır (Karabacak, 2018; Demirel, 2004). Bir öğretim programının uygulanmasında o alanın uzmanı olan öğretmenlere ihtiyaç vardır. Öğretmenler formal eğitim içerisinde kendilerine verilen öğretim programını eğitim programı kapsamında uygulama gayreti içerisindeyler. Öğretmenlerden beklenen ellerindeki öğretim programını çıktı bakımından en verimli bir biçimde gerçekleştirmeleridir.

İnsan unsurunun yer aldığı her türlü süreçte önceden yapılmış olan planları sekteye uğratabilecek beklenmedik durumların ortaya çıkması muhtemeldir. Bu bakımdan formal eğitim kapsamında yürütülen bir eğitim öğretim sürecinde de her şey her zaman planladığı gibi gitmeyebilir ve bu durum alanlarının uzmanı olarak kabul edilen öğretmenlerin inisiyatif almalarını gerektirebilir. Konuyla ilişkili olarak Erden'in (1998) etkili öğretmen özelliklerini sıralarken öğretmenin açık fikirli, esnek ve uyarlayıcı olmasına değindiği görülmektedir. Öğretmenler bağlı oldukları programı uygularken karşılaştıkları engelleri aşabilmek için mesleki yeterliklerini kullanmak ve çeşitli şekillerde inisiyatif almak durumundadırlar. Schlechty (2019) öğrencilerin ne öğreneceklerinin genel olarak tartışma konusu olmadığına ancak nasıl öğreneceklerine dair geniş seçeneklerinin olduğuna dikkati çekmektedir. Bakioglu ve Karaevli (2019) bakanlığın sunduğu çerçeve içerisinde öğretmenlerin kendi sınıf planlarına yönelik çalışma yapmalarının öğrencilerin öğrenmelerine yönelik sağlayacağı olumlu katkıdan bahsetmektedir.

Öğretmen failliği kavramının literatüre nasıl girdiğine bakıldığında kavramın “agency” olarak kabul gördüğü görülmektedir. Sözü edilen bu kavram birçok akademisyen tarafından Türkçeye “faillik” şeklinde çevrilmiştir (Eryılmaz, 2015; Karahan ve Roehrig, 2016; Yörük, 2017). Bu kavramın altı şasilik, güdülenme, beklenti, seçim, inisiyatif, özgürlük ve yaratıcılık gibi özelliklerle doldurulmuştur. ilişkilendirse de kavramın genel geçer kabul görmüş bir tanımı bulunmamaktadır. Kavrama ilişkin yapılan ilk örnekler kavramın çevrelediği tüm anlamların dışında tek bir boyutla sınırlı kalmış ve bireylerin karşılaştıkları bir problem durumunu nasıl algılayıp çözüm için nasıl bir davranış biçiminde olduklarına yoğunlaşmıştır (Priestley, Edwards, Priestley ve Miller, 2012). İlerici dönem çalışmaları ise daha çevreci bir ele alışla kavramı açıklamaya çalışmıştır (Emirbayer ve Mische, 1998). Ekolojik bakış açısı, faillik düzeyinin bireyin çalıştığı ortamın şartları ile birlikte ele alınması gerekliliğinin altını çizmektedir.. Bu bakış açısı beraberinde sözü edilen faillik kavramının bireysel değil, bireyin çevresi ile etkileşiminden ortaya çıkan bir durum olarak kabullenmeyi beraberinde getirmektedir (Biesta vd., 2015). Örneğin, Biesta ve Tedder (2007)’e göre Bireylerin davranışları sadece kendi arzularına bağlı değil çevresel koşullar ile birlikte şekillenmektedir. Bu noktadan hareketle bireyin faillik kavramını başarı ile hayatına geçirebilmesi kendi isteği, yeterliliği ve motivasyonu ile içinde bulunduğu ortamın kendisine sağladığı koşullara da bağlıdır (Biesta, Priestley ve Robinson, 2017). Öte yandan faillik kavramı sahip olunan, durağan bir yapıdan daha çok geliştirilebilen ve süregelen bir yapıya işaret etmektedir (Bellibaş, Çalışkan ve Gümüş, 2018).

Öğretmen failliği kavramı öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini geliştirmeleri verimliliklerini ve yeterliliklerini arttırmaları açısından önem arz etmektedir. Özellikle eğitimin merkezi bir otoriteye dayalı olduğu sistemlerde öğretmenlerin kendilerini karar alma inisiyatif alma konusunda yetersiz hissetmelerine yol açmaktadır bu durum da öğretmenlerin iş motivasyonlarının düşmesine yaptıkları işe yabancılaşmalarına veya kendilerini değersiz hissetmelerine neden olmaktadır. Öğretmenlerin faillik kavramına katkı sağlamları esasen kendilerinin öğrenme ve öğretme yeterliliklerini geliştirmeleri ile ve öğretim süreçlerine iyimser ve yapıcı bir katılım sağlamları ile mümkün görünmektedir

Öğretmenlerin faillik kavramına katacakları anlam aslında mesleki gelişimleri ile ilişkili olarak ele alınabilir. Öğretmenlik ve ya bir çok farklı meslek grubunda olduğu üzere bireyin kendi yeterliliklerini geliştirme çabası içinde olması meslekte sunduğu verimin artmasına yol açmaktadır Bilginin hızla yenilendiği ve yeniden yapılandığı bir dönemde öğretmenlerin sınıf içindeki davranış biçimlerine yön verecek bu değişimleri takip etmemeleri derslerine yansıtılmaları öğretim süreçlerini direkt olarak olumsuz yönde etkileyecektir

Amaçlarına uygun ve belirlenmiş hedeflere ulaşmayı sağlayan bir öğretim süreci için öğretmenlerin rolü tartışmasız ortadadır. Bilginin hızla değiştiği arttığı bir dünyada öğretmenlerin hem kendi uzmanlık alanları ile ilgili hem de genel kültür bilgi birikimlerini güncellemeleri yani kısaca kendi öğrenmelerinden sorumlu oldukları bir gerçektir. Alanı ile ilgili iyi yetişmiş geniş bir genel kültür bilgisine sahip öğretmenlerin, öğretme sürecinin öncelikle kendi öğrenmelerinden etkilendiği bilincine sahip olmaları ve sınıf içi etkinliklerde daha fazla inisiyatif almaları programın hedeflerine ulaşılması açısından önemli bir etkiye sahiptir. Özcan'ın (2011) da vurguladığı gibi öğretmenler hizmet öncesi eğitimlerinden başlayarak hizmet içi süreçlerinde, hayatın her evresinde öğrenmeye değer veren ve öğrenmeyi öğreten bireyler olmalıdır.

Öğrenmeyi öğrenen bir öğretmen sergilediği öğretim performansı ve süreçteki etkinliği ile dikkat çekmektedir. Özellikle sınıf içinde konu ve öğrenmeye uygun seçip uyguladığı strateji yöntem ve teknikler bazı zamanlarda programın kendisine önerdiklerinden farklılık gösterebilir. Kendi sınıfındaki öğrencilerini daha iyi tanıyan öğretmenlerin bazı durumlarda programın dışına çıkma inisiyatifi almaları ve bu inisiyatifi de öğrenme etkililiği sonucunda elde ettikleri kazanımları etkili öğretim etkinlikleri ile hayata geçirmeleri ile mümkün görünmektedir. Elbette ki etkili bir öğretim performansı sergilemek her şeyden önce sınıfa ve öğrencilere olumlu bir bakış açısına sahip olmakla başlar. Öğrencileri hakkında olumlu görüşlere sahip ya da iyimser diye nitelendirebileceğimiz öğretmenler bir durumun içine girdikleri zaman pozitif sonuçlar elde etmeyi ümit ederler. İyimser öğretmenler sınıfa iyimser inançlarla girdiklerinden, pozitif öğrenci çıktılarının ortaya çıkma ihtimali artmaktadır.

Öğretmenlerin, öğrencilerin akademik başarılarının arttırılmasına ilişkin iyimser bir tutuma sahip olmaları bazı pozitif inançların bir sonucudur. Bu inançlar, bilimsel bilgiye ve bilimsel öğrenmeye vurgu yapılması, aileler ve öğrencilerin süreç içerisinde iş birliği içinde çalışmaları, zorlukların üstesinden gelmede ve başarısızlık karşısında tepki vermede öğretmenin kendi kapasitesine inanması ve öğrencilerin akademik performansında değişiklik yapılabileceği şeklinde sıralanabilir (Hoy, Hoy ve Kurz, 2008).

Bandura (1997), insan davranışlarının belirlenmesi aşamasında ortaya koyduğu sosyal-bilişsel kuramı davranışlar, kişisel faktörler ve çevre olarak üç temel saça ayağına oturtmuştur. Bu kurama can veren bu üç temel birbiri ile etkileşim halinde olup birbirlerini etkileme ve birey davranışlarının belirleyicisi olma özelliğine sahiptirler. Öğretmenlerin sahip olduğu iyimserlik algısı yukarıda belirtilen ve sosyal bilişim kuramına şekil veren üç temel etkileşimlerinin bir yansımasıdır. Kişisel faktörler kendinin yeterli algılarında gösterirken öğrenciye, velilere güven ise güvenli bir çevreyi oluşturur ve akademik benlik duygusuna yaktıkları vurgu da başarıya götüren davranışları yaratır.

İyimser bir tutuma sahip olan öğretmenlerin sınıf içinde sergiledikleri davranışlardan biri de öğrencilerini öğretim sürecine etkin olarak dahil etme istekleridir. Bu yaklaşım öğrencilerin sürece aktif olarak katılmalarının yanı sıra öğretmenlerin de yapıcı bir şekilde sürece dahil olmasını beraberinde getirmektedir. Öğretmen yeterliliklerinin önem kazandığı bu aşamada problem çözme yöntemi, beyin temelli öğrenme, kubaşık öğrenme, Gardner'ın zekâ kuramı ve oluşturmacı öğrenme yaklaşımı gibi çağa uygun öğrenme yaklaşımlarına yer verilmesi ve öğretmenlerinde öğrencilerin öğrenme serüvenlerine yapıcı olarak eşlik etmesi beklenmektedir ((Erdem, 2001; Yaşar, 1998; Brooks ve Brooks, 1999)

Hem geleneksel hem de çağdaş öğrenme yaklaşımlarına göre hazırlanan bir öğretim programında öğrenme yaşantılarının dizayn edilmesi ve uygulamaya konması bir başka deyişle programın hedeflerine ulaşması programa bağlılık ile anlam kazanmaktadır. Bu noktada öğretim programına bağlılığın ne anlama geldiğini bilmek önem arz etmektedir. İlgili literatür incelendiğinde öğretim programına bağlılık kavramı tasarlanan program ile uygulamadaki programın mümkün olduğunca birbiri ile örtüşmesi ile açıklanmaktadır. (Mihalic, 2002, s. 2), "taslak program ile hayata geçirilen program ile arasındaki uyumluluğu belirlemenin bir yolu" (Furtak ve ark., 2008, s. 362)

ya da öğretmenlerin, programı hazırlayan program çalışma grubunun işaret ettiği şekilde programı işe vurması şeklinde açıklanmaktadır (Pence, Justice ve Wiggins, 2008, s. 332).

Planlanmış program ile uygulamadaki program arasında her zaman bire bir uyum sağlanamayabileceği gerçeğinden yola çıkarak uygulama aşamasında daha önceden hesaba katılmayan bazı değişikliklerin olabileceği unutulmamalıdır. (Marsh ve Willis, 2007). Daha öncede belirtildiği üzere programın etkinliği ve verimliliği ile ilgili kaygılar “öğretim programına bağlılık” kavramı ile ilişkilidir. Öğretim programına bağlılık, program hazırlayıcılarının hazırladıkları program ile onu uygulayanların programların uyum içinde olması ile açıklanır (Pence, Justice ve Wiggins, 2008). Bir başka deyişle programa bağlılık tüm programın uygulanmasına etki edebilecek kişiler tarafından programın hazırlandığı şekliyle uygulanmaya konmasıdır Böylesi bir bağlı kalış sadece hedeflenen ve gözlemlenen çıktı arasındaki farkı ortaya koymakla kalmayıp süreç kaymaklı aksaklıkları da göstermesi ve iyileştirilmesi açısından gerekli bilgileri sağlaması açısından da değer taşımaktadır. (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014).

Öğretim programlarına bağlılığın önemi aslında programların hazırlanması, özellikle uygulanması, değerlendirilmesi ve yeniden geliştirilmesi aşamasında yapılan tüm çalışmaların ve harcanan emeklerin boşa gitmemesi ile ilişkili olduğu söylenebilir. Programların uyhulanma aşamasının yakından izlenmesi beklendik yönde değişimlerin neden gerçekleşip gerçekleşmediği konusunda gerçekçi bilgilerin sağlanması açısından önemlidir. Programa bağlılık aslında taslak programın başarısını veya başarısızlığına neden olan süreç kaynaklı değişkenlerin tespitini sağlamaya yardımcı olmaktadır. (Dusenbury ve ark., 2003).

Merkeziyetçi yapıya sahip ülkelerin eğitim sistemleri öğretmenlere öğretim programlarına bağlılık konusunda farklı alternatifler sunma konusunda pek te cömert davranmamaktadır. Bunun nedeni ise farklı ihtiyaçlara sahip yerleşim yerlerinin olması, tek bir kontrol merkezinden yürütülmeye çalışılan programların istenildiği şekliyle uygulanmadığı ve dolayısı ile belirlenmiş hedeflere ulaşamadığı olarak görülmektedir. Aslında santralize bir yönetim anlayışı ile ihtiyaçlara cevap vereceği düşünülen programların öğretmenlerin ve okul yapısının program üzerinde değişiklik yapma, süreçte or-

taya çıkan sorunların giderilmesinde inisiyatif alma, gerekli bazı düzenlenmelerin yapılmasına minimum düzeyde fırsat tanır (Karakaya, 2004). Bu duruma da karşılıklı uyarılama (mutual adaptaton) anlayışı adı verilmektedir.

Öte yandan öğretim sürecinde programa bağlılığın öğretmenlerin yaratıcılıklarını ve özelliklerini olumsuz yönde etkilediğini savunan görüşler de mevcuttur. Özellikle 2000 li yılların başında önem kazanan uyarılama (adaptation) anlayışının bir sonucu olarak programdaki uygulamalar sırasında öğretmenlerin de sürece kendi inisiyatiflerini yansıtmaları ve sonucunda gerekli durumlar dahilinde sınıfı ile ilgili kararları almada programın dışına çıkmaları önerilmektedir.

Program geliştirme uzmanlarının her öğretim ortamının kendine özgü özelliklerini ön görmeleri çok zordur. Hem eğitim ortamının şartlarını hem de öğrencilerin özelliklerini en iyi bilen ve değerlendiren öğretmenlerdir. Bu nedenle öğretmenlere sınıf içinde inisiyatif alma kendi yaratıcılıklarını işe koşma şansı tanınmalıdır Ayrıca sahip oldukları bu avantajlardan dolayı program geliştirme çalışmalarında öğretmenlerden ilgili alanlarda yardım alınması da önem arz etmektedir. Bu bakış açısı öğretimde hem programa bağlılık hem de uyarılama kavramının bir arada düşünülebileceği görüşünü ortaya koymaktadır.

Alan yazın incelendiğinde Türkiye’de öğretim programına bağlılık kavramına sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Bunlar; Bümen, Çakar ve Yıldız, (2014); Dikbayır ve Bümen, (2016); Yaşaroğlu ve Manav, (2015) , Baş ve Şentürk, (2017); Bay, Kahramanoğlu, Döş ve Turan Özpolat, (2017). Dinç ve Doğan, (2010); Gömleksiz ve Bulut, (2007) , Kurt ve Yıldırım, (2010); Meşin, (2008); Öztürk ve Demircioğlu (2002) dur. Belirtilen bu çalışmalar öğretim programlarına bağlılık açısından daha çok programların değerlendirildiği çalışmalardır.. Dolayısıyla Türkiye’de öğretim programına bağlılık kavramını doğrudan ele alan sınırlı sayıda çalışmanın olması ve bu çalışmaların da öğretmen failliği kavramı ile ilişkilendirildiği bu çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Diğer taraftan birbiri ile sürtüşmeli görünen bu iki kavramın öğretim programlarının hazırlanması aşamasında yapılacak bazı değişikliklerle sınıf içinde eş zamanlı olarak hayata geçirilebileceği ve ortaya konan somut önerilerle bu alandaki eksiklerin giderilmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Sözü edilen bu aşamada öğretim programlarının geliştirilmesi aşamasından başlanarak uygulanması ve değerlendirilmesi aşamasına kadar bir dizi

değişikliğin yapılma ihtiyacının altı çizilmiştir Çalışmanın sonuçlarının alandaki bu eksiliğin giderilmesine yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Bu da çalışmanın önemini ortaya koyması açısından manidardır.

Bu anlamda çalışmanın problem durumu şu şekilde ortaya konmuştur:

“Öğretmenlerin öğretmen failliği ve öğretim programına bağlılıkları ile ilgili tutumları ne düzeydedir?”

Problem durumuna yönelik belirlenen alt problemler ise aşağıda sıralandığı biçimdedir:

1. Öğretmenlerin öğretmen failliği ve öğretim programına bağlılık noktasında sergiledikleri tutumlara yönelik betimsel istatistikler nedir?
2. Öğretmenlerin öğretmen failliği noktasında sergiledikleri tutumlar cinsiyetlerine, branşlarına, görev yaptıkları okul türüne ve kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık noktasında sergiledikleri tutumlar cinsiyetlerine, branşlarına, görev yaptıkları okul türüne ve kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin sergiledikleri öğretmen failliği ve öğretim programına bağlılıklarıyla ilgili tutumlar arasında bir ilişki var mıdır?

Bu çalışmada problem durumuna göre ele alınan alt problemlerin araştırılması yoluyla ulaşılan bulgular öğretmen failliği ve öğretmenlerin programa bağlılıkları çerçevesinde değerlendirilmiş ve bu yönde öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Yöntem bölümü ile çalışmanın modeli, çalışmaya yönelik evren ve örneklem durumu, çalışmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanmasına ilişkin süreç ve verilerin nasıl analiz edildiği açıklanmıştır.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Bilimsel çalışmalar için nesnel ve bağımsız bir biçimde gözlem – ölçüm ve analiz nicel araştırma yöntemleri ile yapılabilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Nicel araştırma yöntemleri tarama ve deneme olarak iki ana modele ayrılır. Tarama modelleri mevcut durumu olduğu gibi gösterir (Şimşek, 2012) ve durumu var olduğu şekliyle betimler (Karasar, 2012). Bu

çalışmada genel tarama modeli kullanılmış ve bu yolla durum saptaması gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

Eoren ve Örneklem

Bilimsel araştırmalar evrenin bütünü ile ya da evreni temsil edecek biçimde bir örneklem oluşturularak yürütülmektedir (Karasar, 2012). Bu çalışmada araştırma evrenini oluşturan Yunus emre İlçesi Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı orta öğretim kurumlarında 2019 – 2020 eğitim öğretim yılı içerisinde görev yapan 950 öğretmenden Şahin'in (2012) belirttiği gibi %95 güven düzeyi ve %5 hata payına göre 285 öğretmene görev yaptıkları okul ve okullardaki cinsiyet durumu baz alınarak önce tabakalı ardından basit olasılıklı örneklem yoluyla Tablo 1'de gösterildiği biçimde ulaşılmıştır.

Tablo 1. Okul Türü, Görev Yapılan Okul ve Cinsiyet Bazında Evren ve Örneklem Durumu

Okul Türü	Görev Yapılan Okul	Evren (N)	Kadın (N)	Erkek (N)	Örneklem (n)	Kadın (n)	Erkek (n)
Akademik Liseler	Dündar Çiloğlu Anadolu Lisesi	48	24	24	14	7	7
	Fatih Anadolu Lisesi	35	12	23	11	4	7
	Halit Görgülü Anadolu Lisesi	36	17	19	11	5	6
	Manisa Cumhuriyet Anadolu Lisesi	40	20	20	12	6	6
	Manisa Fen Lisesi	33	10	23	10	3	7
	Manisa Hasan Türek Anadolu Lisesi	49	25	24	15	8	7
	Manisa Sosyal Bilimler Lisesi	33	19	14	10	6	4
	Manisa TOBB Bülent Koşmaz Fen Lisesi	15	8	7	5	3	2
	Mehmet Akif Ersoy Anadolu Lisesi	53	26	27	16	8	8
	Muradiye Anadolu Lisesi	24	13	11	7	4	3
Meslek Liseleri	Çukurova Kimya Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	39	21	18	12	6	6
	Esnaf ve Sanatkârlar Odaları Birliği Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	48	18	30	14	5	9
	İMKB Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	60	40	20	18	12	6
	Manisa Güzel Sanatlar Lisesi	43	20	23	13	6	7
	Manisa Spor Lisesi	24	10	14	7	3	4
	Manisa Ticaret Borsası Anadolu Lisesi	42	22	20	13	7	6
	Manisa TOKİ Çok Programlı Anadolu Lisesi	40	23	17	12	7	5
	Merkez Efendi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	33	19	14	10	6	4
	Nihal Akçura Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	34	15	19	10	4	6
	Osmanlı Çok Programlı Anadolu Lisesi	23	9	14	7	3	4
	Polinas Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	62	25	37	18	7	11
	Şehit Fatih Kalu Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi	23	8	15	7	2	5
	Yunus Emre Anadolu İmam Hatip Lisesi	30	12	18	9	4	5
	Yunusemre Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	83	36	47	24	10	14
	Toplam		950	452	498	285	136	149

Veri Toplama Araçları

Bilimsel Veriler; Liu vd. (2016) tarafından geliştirilen, Bellibaş ve Gümüş (2019) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan "Öğretmen Failliği Ölçeğinin (ÖFÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" adlı veri toplama aracı kullanılarak ve Yaşaroğlu ve Manav (2015) tarafından geliştirilen "Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" adlı veri toplama aracı kullanılarak toplanmıştır. İlgili ölçekler 5'li Likert tipinde hazırlanmış veri toplama araçları olup, Öğretmen Failliği Ölçeğinin Cronbach Alpha biçimindeki güvenilirlik kat sayısı .760 ve Öğretim Programına Bağlılık Ölçeğinin Cronbach Alpha biçimindeki güvenilirlik kat sayısı .896 şeklindedir. Öğretmen Failliği Ölçeği orijinal halinin toplam varyansın %83'ünü, Öğretim Programına Bağlılık Ölçeğinin toplam varyansın %35'ini açıkladığı ilgili araştırmacılar tarafından belirtilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmacıların kendi alanları kapsamında konuya ilgi duymaları üzerine çalışma, Manisa Celal Bayar Üniversitesi bünyesinde BAP projesi olarak başlatılmıştır. Çalışma kapsamında verilerin toplanmasına yönelik veri toplama araçlarının seçimi yapılmış, ilgili ölçme araçlarına bağımsız değişken olarak belirlenen cinsiyet, branş, okul türü ve kıdem bilgileri eklenerek uygulama formu oluşturulmuş ve ardından uygulama yapmak üzere gerekli izinler alınmıştır. Hazırlanan formlar aracılığı ile veriler katılımcıların kendi rıza ve gönüllülükleri esas alınarak toplanmıştır. Toplamda 315 öğretmene ulaşılmış, toplanan verilerin 30 tanesi geçersiz olduğu için değerlendirme dışı tutulmuş, geriye kalan 285 veri değerlendirmeye alınmıştır. Orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin katıldığı bu çalışmada veriler, önce tabakalı ardından basit olasılıklı örneklem yoluyla toplanmış ve verilerin analizine başlanmıştır.

Anlamlılık düzeyi ($p=.05$) alınmış ve önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediklerine bakmak üzere analizlerin yapılmasına başlanmıştır. Hem öğretmen failliğine yönelik hem de öğretim programına ait veri setlerinin tamamında ve alt boyutlarda Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre verilerin normal dağılım göstermediği ($p<.05$) tespit edilmiştir. Verilerin betimsel istatistikleri analiz edilirken minimum, maksimum, aritmetik orta-

lama (\bar{x}) ve standart sapma (ss) değerleri kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım göstermemesi sonucu nonparametrik analiz yöntemlerinin kullanılmasına karar verilmiş ve cinsiyet, branş ve okul türü bazında anlamlı fark olup olmadığı "Mann Whitney U Analizi" ile, kıdem bazında anlamlı fark olup olmadığı "Kruskal Wallis Analizi" ile çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesi sırasında öğretim programına bağlılık ölçeği ile toplanan verilerin kıdem bazında anlamlı fark olduğu görülmüş ve farkın yönü "Dunn Analizi" ile çözümlenmiştir. Son alt problem olan öğretmen failliği ile öğretim programına bağlılık arasındaki ilişkiyi çözümlmek üzere Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Analizler sonucunda elde edilen bulgular çalışmanın tartışma, sonuç ve öneri bölümünde değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde belirlenmiş olan alt problemler kapsamında elde edilmiş olan bulgular sırasıyla sunulmuştur.

Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

"Öğretmenlerin öğretmen failliği ve öğretim programına bağlılık noktasında sergiledikleri tutumlara yönelik betimsel istatistikler nedir?" biçimindeki birinci alt problem kapsamında öğretmen failliğine yönelik elde edilen bulgular Tablo 2'de gösterildiği şekildedir:

Tablo 2. Öğretmenlerin Öğretmen Failliği Noktasında Sergiledikleri Tutumlara Yönelik Betimsel İstatistikler

Ölçülen Tutum	n	Min.	Max	\bar{x}	ss
Öğretmen Failliği (öğrenme etkililiği)	285	7.00	30.00	24.59	4.56
Öğretmen Failliği (öğretme etkililiği)	285	7.00	35.00	29.71	4.96
Öğretmen Failliği (iyimserlik)	285	6.00	25.00	19.65	3.95
Öğretmen Failliği (yapıcı katılım)	285	6.00	30.00	25.76	4.25
Öğretmen Failliği (bütünü)	285	32.00	120.00	99.73	15.74
Öğretim programına bağlılık (bütünü)	285	22.00	100.00	84.26	14.38

Öğretmenlerin öğretmen failliği konusunda öğrenme etkililiğine yönelik aritmetik ortalama puanları 24.59 (sık sık), öğretme etkililiğine yönelik aritmetik ortalama puanları 29.71 (her zaman), iyimserliğe yönelik aritmetik or-

talama puanları 19.65 (sık sık), yapıcı katılıma yönelik aritmetik ortalama puanları 25.76 (her zaman) şeklindedir. Öğretmen failliği ile ilgili tutumları bütün olarak değerlendirildiğinde aritmetik ortalamanın 99.73 (her zaman) olduğu görülmüştür.

Öğrenme etkililiği boyutunda “Yoğun olduğum dönemlerde bile, mesleki öğrenme etkinliklerine devam ederim” biçimindeki maddenin 3.94 (bazen) aritmetik ortalama puan ile en düşük düzeyde kaldığı, “Yeterince sıkı çalışırsam, öğretim becerilerimi geliştirmeye devam edebilirim” biçimindeki maddenin 4.36 (sık sık) aritmetik ortalama puan ile en yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Öğretme etkililiği boyutunda “Bir öğrencim genelde aldığı nottan daha yüksek bir not alıyorsa, bunun nedeni çoğunlukla o öğrenciye öğretecek daha etkili bir yol bulmamdır” biçimindeki maddenin 4.05 (sık sık) aritmetik ortalama puan ile en düşük düzeyde kaldığı, “Eğer öğrencilerimden birisi dersle ilgili bir görevi yapamazsa, verilen görevin zorluk derecesinin uygun olup olmadığını doğru bir şekilde değerlendirebilirim” biçimindeki maddenin 4.33 (sık sık) aritmetik ortalama puan ile en yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

İyimserlik boyutunda “Genelde, meslektaşlarımla olumlu ilişkiler içerisindeyim” biçimindeki maddenin 3.65 (bazen) aritmetik ortalama puan ile en düşük düzeyde kaldığı, “Genelde, meslektaşlarımla iyi iletişim kurarım” biçimindeki maddenin 4.28 (sık sık) aritmetik ortalama puan ile en yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Yapıcı katılım boyutunda “Öğretim becerilerimi geliştirmek için mevcut kaynakların tamamından yararlanırım” biçimindeki maddenin 4.21 (sık sık) aritmetik ortalama puan ile en düşük düzeyde kaldığı, “Okulun değişim süreçlerinde, mesleki etkimi ortaya koymak için elimden gelenin en iyisini yaparım” biçimindeki maddenin 4.44 (sık sık) aritmetik ortalama puan ile en yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin tek boyuttan oluşan öğretim programına bağlılık ölçeğinde 84.26 (her zaman) aritmetik ortalama puanı aldıkları görülmüştür. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarında “Öğrenme - öğretme sürecinde, kazanımların birbirleri ile olan ilişkilerini önemsemem” biçimindeki maddenin 3.60 (bazen) aritmetik ortalama puan ile en düşük düzeyde kal-

dığı, “Öğrencilere verdiğim – vereceğim ödevlerin kazanımlara uygun olmasını önemserim” biçimindeki maddenin 4.63 (sık sık) aritmetik ortalama puan ile en yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

“Öğretmenlerin öğretmen failliği noktasında sergiledikleri tutumlar cinsiyetlerine, branşlarına, görev yaptıkları okul türüne ve kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçimindeki ikinci alt problem kapsamında elde edilen bulgular Tablo 3 ve Tablo 4’de gösterildiği şekildedir:

Tablo 3. Öğretmenlerin Cinsiyetine, Branşına ve Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Öğretmen Failliği Noktasında Sergiledikleri Tutumların Anlamlı Farklılığını Gösteren Mann Whitney U Analizi

Değişken	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	136	143.59	19528.00	10052.00	.908
Erkek	149	142.46	21227.00		
Kültür Dersi	243	145.57	35372.50	4479.50	.206
Meslek Dersi	42	128.15	5382.50		
Akademik Lise	111	138.03	15321.00	9105.00	.416
Meslek Lisesi	174	146.17	25434.00		

Tablo 3’e göre öğretmenlerin öğretmen failliğine yönelik uygulanan ölçeğin bütününden aldıkları puanlar cinsiyet ($p=.908$), branş ($p=.206$) ve görev yapılan okul ($p=.416$) değişkenlerinin hiçbirinde anlamlı farklılık göstermemiştir. Öğretmen failliğinin alt boyutları olan öğrenme etkililiği, öğretme etkililiği, iyimserlik, yapıcı katılımcılık puanlarında da cinsiyet, branş ve görev yapılan okul türü değişkenlerine göre herhangi bir anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tablo 4. Öğretmenlerin Kıdemine Göre Öğretmen Failliği Noktasında Sergiledikleri Tutumların Anlamlı Farklılığını Gösteren Kruskal Wallis Analizi

Kıdem (yıl)	n	Sıra Ortalaması	X^2	sd	p
0-10	68	133.71	4.439	2	.109
11-20	127	137.36			
21 ve üzeri	90	157.98			

Tablo 4’e göre öğretmenlerin öğretmen failliğine yönelik uygulanan ölçeğin bütününden aldıkları puanlar kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir ($X^2=4.439$, $sd=2$, $p=.109$). Öğretmen failliğinin alt boyutları olan öğrenme etkililiği ($X^2=3.404$, $sd=2$, $p=.182$), öğretme etkililiği ($X^2=2.685$,

$sd=2$, $p=.261$), iyimserlik ($X^2=1.570$, $sd=2$, $p=.456$), yapıcı katılımcılık ($X^2=2.653$, $sd=2$, $p=.265$) puanlarında da kıdem değişkenine göre herhangi bir anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

“Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık noktasında sergiledikleri tutumlar cinsiyetlerine, branşlarına, görev yaptıkları okul türüne ve kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçimindeki üçüncü alt problem kapsamında elde edilen bulgular Tablo 5, Tablo 6 ve Tablo 7’de gösterildiği şekildedir:

Tablo 5. Öğretmenlerin Cinsiyetine, Branşına ve Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Öğretim Programına Bağlılık Noktasında Sergiledikleri Tutumların Anlamlı Farklılığın Gösteren Mann Whitney U Analizi

Değişken	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	136	150.36	20448.50	9131.50	.150
Erkek	149	136.29	20306.50		
Kültür Dersi	243	145.50	35357.00	4495.00	.217
Meslek Dersi	42	128.52	5398.00		
Akademik Lise	111	146.42	16252.50	9277.50	.576
Meslek Lisesi	174	140.82	24502.50		

Tablo 5’e göre öğretmenlerin öğretim programı bağlılıklarına yönelik uygulanan ölçeğin bütününden aldıkları puanlar cinsiyet ($p=.150$), branş ($p=.217$) ve görev yapılan okul ($p=.576$) değişkenlerinin hiçbirinde anlamlı farklılık göstermemiştir. Öğretim programına bağlılık ölçeği tek boyutlu bir ölçektir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Kıdemine Göre Öğretim Programına Bağlılık Noktasında Sergiledikleri Tutumların Anlamlı Farklılığın Gösteren Kruskal Wallis Analizi

Kıdem (yıl)	n	Sıra Ortalaması	X^2	sd	p
0-10	68	120.57	9.304	2	.010
11-20	127	142.33			
21 ve üzeri	90	160.89			

Tablo 6’ya göre öğretmenlerin öğretim programı bağlılıklarına yönelik uygulanan ölçeğin bütününden aldıkları puanlar kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir ($X^2=9.304$, $sd=2$, $p=.010$). Kıdem yıllarına göre oluşturulan hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla post – hoc analizlerin non – parametrik olarak kullanılan Dunn analizi

uygulanmış ve farkın olduğu gruplar ($p<.05$) Tablo 7 aracılığı ile gösterilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıklarına Göre Farkın Olduğu Grupların Çoklu Karşılaştırıldığı Dunn Analizi

Kıdem	P
1-10 yıl – 11-20 yıl	.079
1-10 yıl – 21 yıl ve üzeri	.002
11-20 yıl – 21 yıl ve üzeri	.102

Tablo 7'ye uygulanan Dunn Analizi neticesinde 1-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenler 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerle öğretim programına bağlılık tutumları bakımından karşılaştırıldığında aldıkları madde sıralamaları ($p=.002$) diğer kıdem gruplarının karşılaştırmasına göre anlamlı bir farklılık ortaya koymaktadır. 1-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerle 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin öğretim programına bağlılık noktasında sergiledikleri tutumlar $p<.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık oluşturmuştur.

Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

“Öğretmenlerin sergiledikleri öğretmen failliği ve öğretim programına bağlılıklarıyla ilgili tutumlar arasında bir ilişki var mıdır?” biçimindeki dördüncü alt problem kapsamında elde edilen bulgular Tablo 8’de gösterildiği şekildedir:

Tablo 8. Öğretmenlerin Öğretmen Failliği Tutum Düzeyi ve Öğretim Programına Bağlılık Tutum Düzeyi Toplam Puanları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Sperman Sıra Farkları Korelasyon Analizi

Değişken	n	r_s	p
Öğretmen Failliği (öğrenme etkililiği) – Öğretim Programına Bağlılık	285	.411	.000
Öğretmen Failliği (öğretme etkililiği) – Öğretim Programına Bağlılık	285	.436	.000
Öğretmen Failliği (iyimserlik) – Öğretim Programına Bağlılık	285	.248	.000
Öğretmen Failliği (yapıcı katılım) – Öğretim Programına Bağlılık	285	.465	.000
Öğretmen Failliği (bütünü) – Öğretim Programına Bağlılık	285	.442	.000

Tablo 8’e göre öğretmenlerin öğretmen failliği tutum düzeyleri ile öğretim programına bağlılık tutum düzeyleri toplam puanları arasında orta düzeyde bir ilişki vardır ($r_s=.44$, $p=.00$). Ayrıca verilerin çözümlenmesiyle elde edilen bulgular göstermektedir ki; öğretmen failliğinin birer alt boyutu olan öğrenme etkililiği ($r_s=.41$, $p=.00$), öğretme etkililiği ($r_s=.43$, $p=.00$), iyimserlik

($r_s=.24$, $p=.00$) ve yapıcı katılım ($r_s=.46$, $p=.00$) alt boyutlarının öğretim programına bağlılık ile ilişkilidir. Öğretmen failliğinin iyimserlik alt boyutu öğretim programına bağlılıkla en düşük düzeyde, öğretmen failliğinin yapıcı katılım boyutu ise öğretim programına bağlılık ile en yüksek düzeyde ilişkilidir.

Tartışma ve Sonuç

Burada çalışmanın bulguları ışığında ulaşılan sonuçlar genel anlamda ele alınıp ilgili literatürle birlikte tartışılmış ve gerekli öneriler oluşturulmuştur.

Çalışma kapsamındaki öğretmenlerin, öğretmen failliği kavramı konusunda sergiledikleri davranışlar arasında öğretme etikliği ve yapıcı katılım davranışı diğer davranışlara göre bir adım daha öne çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuç öğretmen failliğinin daha çok öğretmenlerin öğretme performansları ile hayata geçtiği şeklinde yorumlanabilir. Mesleki gelişimine önem veren ve edindiği yeterlilikler sonucu öğretme sürecinde inisiyatif olabilen öğretmenler öğretim hizmetinin daha kaliteli gerçekleşmesi aşamasında bu yeterliliklerini daha fazla sergilemektedirler.

Çalışma bulgularında dikkat çekici sonuçlardan biri öğretmen failliği puan ortalamaları yüksek olan yani öğretmen failliği konusunda hassas davranan öğretmenlerin aynı hassasiyeti öğretim programına bağlılık konusunda da göstermeleridir. Bu durum merkezîyetçi eğitim sistemlerinde öğretmenlere dayatılan programa sadık kal anlayışının bir sonucu öğretmenlerin programa bağlılık puanlarının yüksek çıkması ve aynı zamanda programa bağlı kalarak içerik ve örneklerin zenginleştirilmesi yoluyla faillik kavramının sürece dahil edilmesi olarak yorumlanabilir. Bazı öğretmenler öğretim programına bağlı kalmak koşulu ile bazen programın önerdiği etkinliklerin dışına çıkıp kendine has bazı uygulamaları hayata geçirebilmektedir. (Songer ve Gotwals,2005) de belirttiği üzere öğretmenler kendilerine verilen öğretim programını farklı şekillerde sahneleyebilir ve kendilerine göre anlamlı buldukları minör değişiklikleri sınıf içinde uygulayabilirler

Diğer taraftan sınıftaki öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçlarını gözetenek ihtiyaca yönelik program dışı etkinlikler yapma inisiyatifini göze alan öğretmenlerin öğretmen failliği ölçeğindeki puanlarının yüksek olması beklenen bir durum iken aynı zamanda öğretim programına bağlılık ölçeğindeki puanlarının da o denli yüksek olması da şaşırtıcı bir durumdur. Çünkü öğretmen failliği ölçeği puanları yüksek olan öğretmenlerin Posner'ın (Strike and

Posner. 1976) tanımladığı geçersiz ya da ihmal edilen program türünü hayata geçirdikleri söylenebilir. Öğrencilerin, zamanın ya da öğretmenlerin programın içeriğine dair sahip oldukları epistemolojik inançlar bazı konuların atlanmasına ya da belirli bazı konulara programın önerdiği zamandan çok daha fazla zaman ayrılıp işlenmesine yol açabilmektedir. Bu durum da öğretmenlerin kendilerine sunulan öğretim programının dışına çıktıkları ya da programı kendi özüksedikleri şekliyle uygulamaya koydukları söylenebilir. Şüphesiz böylesi bir durum da öğretim programına bağlılık ölçeğinde ulaşılan puan ortalamalarının nispeten orta düzeyde olmasını gerektirebilir.

Bümen, Yıldız ve Çakar (2014)' in da belirttiği üzere öğretim programlarının hazırlanması aşamasında kabul gören değişikliklerin tüm öğretmenlerin koşulsuzca kabul etmelerini ve eksiksiz bir şekilde sınıflarında uygulamaya koymalarını beklemek gerçekçi değildir. Bu noktada karar verilmesi gereken husus uygulamanın bağlılığı ya da sadakati (fidelity of implementation) olarak tanımlanan kavrama uygulama aşamasında ne ölçüde uyulduğu ile ilgilidir. Posner'ın tasniflemesini yaptığı program türlerinden biri olan uygulamadaki program tam olarak belirtilen bu duruma karşılık gelmektedir. Öğretmenin elinde hayat bulan ve onun uygulama biçini ile sınıf içinde uygulanan program bizi beraberinde öğretmen failliği kavramına götürmektedir.

Çalışmada cinsiyet ve öğretim programına bağlılık açısından herhangi bir farkın bulunmaması beklenen bir durumken kıdem açısından anlamlı bir farkın çıkması ve bu farkın da kıdemi düşük yani genç nesil öğretmenlerden yana pozitif bir eğilim göstermesinin altı çizilmelidir. Görevde diğerlerine göre görece olarak yeni (1-10 yıl) sayılan genç öğretmenlerin programa uyum ölçeğinden aldıkları puanların anlamlı biçimde yüksek olması öğretmen failliği kavramının zaman içinde kazanılan bir tecrübe ile hayata geçirilebildiği şekliyle yorumlanabilir. Meslekte 21 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerin sınıf içinde daha fazla inisiyatif aldıkları sonucuna ulaşılrken, cinsiyet, okul türü ve branş değişkenlerinin anlamlı bir fark göstermemesi de mesleki tecrübenin öğretmenlerin kendi kararlarını alma konusunda önemli olduğu sonucunu göstermektedir. (Turnispeed ve Murkison, 2000).’e göre kıdem direkt olarak kişinin iş verenine karşı hissettiği olumlu duygulara bağlıdır ve bu duygular çalışılma kuruma bağlılık ve süreç içinde de belirli bir seviyede karar alma mekanizmalarına katılım veya inisiyatif alınmasında bir artışa neden olabileceği yönünde iken Podsakoff, Mac Kenzie, Paine ve Bachrach

(1996) nin çalışması ise kıdemli sorumluluk alma üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı yönündedir.

Her ne kadar çalışma kapsamında ele alınan iki kavramın (öğretmen failliği ve öğretim programına bağlılık) birbiri ile sürütülmeli olduğu düşünülse de daha esnek bir yapı içinde ele alındığında sınıf ortamında hayata geçirilebileceği düşünülebilir. Bunun yolunun ise öğretim programlarını hazırlayan merkezi otoritenin sahip olduğu yetkiyi bölge veya il bazında aynı işi yapabilecek birimlerle paylaşmasından geçmektedir. Desantralize bir yönetim anlayışı içinde program hazırlama süreçlerine öğretmenlerin de dahil edilmesi, öğrencileri daha yakından tanımaları nedeniyle programın uygulanabilirliği ve etkililiği konusunda daha gerçekçi bilgiler sunabilecekleri unutulmamalıdır. Bu sayede öğretmen failliği kavramı uygulama aşamasında değil öğretim programlarının tasarlanma aşamasında hayata geçecektir.

Öneriler

Çalışma bulgularına dayalı olarak aşağıdaki önerilere yer verilmiştir

1. Öğretim programının tasarlanması uygulanması ve değerlendirilmesi aşamasında öğretmenler sürece daha aktif biçimde entegre edilmelidir. Bu durum öğretmen failliğinin geliştirilmesinde olumlu sonuçlar doğurabilir.
2. Öğretim programlarının hazırlanması merkezi bir yapıdan daha mikro birimlere kaydırılıp bu birimlerde öğretmenler sürece dahil edilmelidir.
3. Öğretim programların başarısının değerlendirilmesi hedefe dayalı modelle yapıldığından dolayı merkezi otorite hazırladıkları programın dışına çıkılmamasını istemektedir. Ancak programların değerlendirilmesi öğretmenlerin de birer uzman olarak değerlendirme sürecine katılmasına olanak sağlayan farklı değerlendirme modelleri ile yapılırsa (Eisner'in Eğitsel Eleştiri Değerlendirme Modeli veya Stake'in İhtiyaca Cevap Verici program Modeli) öğretmenlerin sınıf içinde inisiyatif almalarının önü açılacaktır. Bu durum da hem öğretmen failliğinin gelişmesine katkı sağlayacak hem de öğretmenlerin programa sıkı bir bağlılık içinde olmalarından dolayı tabiri caizse hissettikleri işlevsizlik hissini daha aza indirecek ve mesleki yeterliliklerini daha fazla kullanma imkanı yakalayacaklardır.

EXTENDED ABSTRACT

**The Relationship between the Teacher Agency and
the Teachers' Commitment to the Curriculum:
Yunusemre District Sample**

Metin Aşçı – Remzi Yıldırım
Manisa Celal Bayar University

The concept of teacher agency is expressed as "agency" in English literature. This concept has been translated into Turkish as "agency" by many social scientists (Eryılmaz, 2015; Karahan and Roehrig, 2016; Yörük, 2017). Although certain authors associate the concept of agency with characteristics such as individuality, motivation, desire, desire, purposefulness, choice, initiative, freedom and creativity, there is no generally accepted definition of the concept.

The application of a designed curriculum in the education process is also important. By paying attention to the difference between the planned program and the program in practice, it should be taken into account that the program may be affected by some variables that could not be predicted before (Marsh and Willis, 2007). As stated before, the applicability of the program is related to the concept of "commitment to the curriculum". Adherence to the curriculum explains the degree to which teachers implement the program as intended by its developers (Pence, Justice, and Wiggins, 2008). In other words, adherence to the curriculum can be defined as "the implementation of the designed program by teachers / stakeholders faithfully."

The aim of this study is to reveal the relationship between the concept of teacher agency used in terms of teachers' effectiveness on the curriculum and teachers' commitment to the curriculum.

In the study; The situation was determined by using the general scanning model, one of the quantitative research methods. In this context, out of 900 teachers working in the secondary education institutions of Manisa Province Yunusemre District, which constitutes the research universe, 300 teachers are reached through stratified and then simple probabilistic sampling on the basis of school type and school they work in. The data were collected through

data collection named "Teacher Agency Scale" and "Curriculum Commitment Scale". While analyzing the descriptive statistics of the obtained data, minimum, maximum, arithmetic mean (\bar{x}) and standard deviation (ss) values were used. Since the data did not show normal distribution, Mann Whitney U Analysis and Kruskal Wallis Analysis were applied. In addition, Dunn's Analysis, in which Groups Differing Groups with Differences According to their Adherence to the Curriculum of Teachers, were compared, and Spearman Rank Difference Correlation Analysis, which shows the Relationship between Teachers 'Attitude Level of Teachers' Attitude Level and Attitude Level of curriculum was also applied.

In the light of the findings of the study, the results obtained were discussed in general terms, and the relevant literature was attached and necessary recommendations were made. It was concluded that among the behaviors exhibited by the teachers within the scope of the study regarding the concept of teacher agency, teaching ethics and constructive participation behavior stand out one step ahead of other behaviors. On the other hand, it is surprising that teachers who take the initiative of doing extra-curricular activities based on the needs and interests of their students in their classes have high scores on the teacher agency scale, while at the same time, their scores on the scale of commitment to the curriculum are so high. Because it can be said that teachers with high teacher agency scale scores have implemented the invalid or neglected program type defined by Posner (Strike and Posner. 1976). The epistemological beliefs of students, time or teachers about the content of the curriculum may cause some subjects to be skipped or to devote more time to certain subjects than the program suggested, The epistemological beliefs of students, time or teachers about the content of the curriculum may cause some subjects to be skipped or to spend more time on certain subjects than the program suggests. In this case, it can be said that the teachers went out of the curriculum offered to them or they put the program into practice as they internalized it. Undoubtedly, such a situation may require that the mean scores achieved on the curriculum titling scale should be relatively medium.

While it is expected that there is no difference in terms of gender and adherence to the curriculum in the study, it should be underlined that there is a significant difference in terms of seniority and this difference shows a positive tendency in favor of young generation teachers, The fact that the scores of

young teachers, who are regarded as relatively new (1-10 years), obtained from the program adaptation scale, can be interpreted as the concept of teacher agency can be realized with an experience gained over time. It is concluded that teachers who have worked in the profession for 21 years or more take more initiatives in the classroom, and the fact that gender, school type and branch variables do not show a significant difference shows that professional experience is important for teachers to make their own decisions. According to Turnispeed & Murkison, 2000, seniority is directly dependent on the positive feelings one feels towards the employer, and these feelings may lead to an increase in commitment to the institution and the participation in decision-making mechanisms or taking initiative at a certain level in the process, while Podsakoff said. The study of Mac Kenzie, Paine, and Bachrach (1996) shows that seniority does not make a significant difference in taking responsibility.

Although it is thought that the two concepts (teacher agency and adherence to the curriculum) discussed within the scope of the study are in conflict with each other, it can be thought that they can be implemented in the classroom environment when considered in a more flexible structure. The way to do this is to share the authority of the central authority that prepares the curriculum with the units that can do the same work on a regional or provincial basis, It should not be forgotten that the inclusion of teachers in the curriculum preparation processes within a decentralized management approach can provide more realistic information on the applicability and effectiveness of the program, as they get to know the students more closely. In this way, the concept of teacher agency will begin to be implemented not in the implementation phase, but in the design phase of curricula.

Kaynakça / References

- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bellibaş, M. Ş., Çalışkan, Ö., ve Gümüş, S. (2019). Öğretmen Failliği Ölçeği'nin (ÖFÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 1-11. 14.02.2019 tarihinde <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/632856> adresinden erişilmiştir.
- Biesta, G. ve Tedder, M. (2007). Agency and learning in the life course: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132-149

- Biesta, G., Priestley, M., ve Robinson, S. (2017). Talking about education: exploring the significance of teachers' talk for teacher agency. *Journal of Curriculum Studies*, 49(1), 38-54. Doi: 10.1080/00220272.2016.1205143
- Brooks G. ve Books M.G. (1999). The courage to be constructivist. *Educational Leadership*, 18-24.
- Bümen, N. T., Çakar, E. ve Yıldız, D. G. (2014). Türkiye'de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 203-228
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M., ve Hansen, W. B. (2003). A review of research on fidelity of implementation: Implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research*, 18(2), 237-256. doi: 10.1093/her/18.2.237
- Emirbayer, M., ve Mische, A. (1998). What is agency?. *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-102
- Erdem, E. (2001). *Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi Hacettepe Üniversitesi SBE Ankara.
- Furtak, E. M., Ruiz-Primo, M. A., Shemwell, J. T., Ayala, C. C., Brandon, P. R., Shavelson, R. J., ve Yin, Y. (2008). On the fidelity of implementing embedded formative assessments and its relation to student learning. *Applied Measurement in Education*, 21(4), 360-389. doi:10.1080/08957340802347852
- Hoy, A.W., Hoy, W.K., ve Kurz, N.M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24, 821-835
- Karakaya, Ş. (2004). *Eğitim program geliştirme çalışmaları ve yeni yönelimler*. Ankara: Asil Yayıncılık
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (24. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi. 79
- Liu, S., Hallinger, P., ve Feng, D. (2016). Supporting the professional learning of teachers in China: Does principal leadership make a difference?. *Teaching and Teacher Education*, 59, 79-91. Doi: <http://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.023> (Erişim: 04.04.2019)
- Marsh, C. J. ve Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. Upper Saddle River, N. J.: Merrill / Prentice Hall.
- Mihalic, S. (2002, April). *The importance of implementation fidelity*. Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence. <http://incredibleyears.com> www.incredibleyears.com/Library/items/fidelity-importance.pdf adresinden erişilmiştir.

- Özcan, M. (2011). *Bilgi çağında öğretmen eğitimi, nitelikleri ve gücü: bir reform önerisi*. Ankara: TED
- Podsakoff, P.M., Mac Kenzie Bommer, S.B. (1996). Transformational leader behaviors and substitutes for leadership as determinants of employee satisfaction, commitment, trust, and organizational citizenship behaviors. *Journal of Management*. 22, 259-298,
- Pence, K., Justice, L., ve Wiggins, A. (2008). Preschool teachers' fidelity in implementing a comprehensive language-rich curriculum. *Language, Speech, & Hearing Services in Schools*, 39(3), 329-341. doi: 10.1044/0161-1461(2008/031)
- Priestley, M., Edwards, R., Priestley, A., ve Miller, K. (2012). Teacher agency in curriculum making: Agents of change and spaces for manoeuvre. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 191-214. Doi: 10.1111/j.1467-873X.2012.00588.x
- Songer, N. B., ve Gotwals, A. W. (2005, April). Fidelity of implementation in three sequential curricular units. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Montreal, Canada.
- Şahin, B. (2012). Metodoloji. Tanrıoğen, A. (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (3. Baskı) içinde (109 – 130). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Strike, K. ve Posner, J. G. (1976) *Epistemological perspectives on conceptions of curriculum organization and learning* <https://doi.org/10.3102/0091732X004001106> Adresinden 22.09.2020 tarihinde alınmıştır.
- Şimşek, A. (2012). Araştırma modelleri. Şimşek, A. (Ed.), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (1. Baskı) içinde (80 – 107). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Turnispeed, D., ve Murkison, G. (1996). Organizational citizenship behavior an examination of the influence the workplace. *Leadership & Organizational Development Journal*. 17(2).
- Yaşaroğlu, C. ve Manav, F. (2015). Öğretim programına bağlılık ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 247 – 258. 13.02.2019 tarihinde <https://toad.halileksi.net/olcek/ogretim-programina-bagliilik-olcegi> adresinden erişilmiştir.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Aşçı, M ve Yıldırım, R (2020). Öğretmen failliği ile öğretim programına bağlılık arasındaki ilişki: Yunus Emre ilçesi örneği. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(Eğitim ve Toplum Özel Sayısı), 6126-6149. DOI: 10.26466/opus.806477

Öğretmen Adaylarının Bakış Açısından Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Sürecinde Gösterdikleri Dönüt ve Düzeltme Davranışları

DOI: 10.26466/opus.825157

*

Temel Topal *

* Dr. Öğr. Üyesi, Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

E-Posta: temeltopal@hotmail.com

ORCID: [0000-0002-6210-816X](https://orcid.org/0000-0002-6210-816X)

Öz

Öğretim sürecinin verimli bir şekilde sürdürülmesinin ana sorumlusu olan öğretmen ve öğretmen davranışlarının niteliği kritik önem taşımaktadır. Öğretim süreci başarıya odaklanmayı gerektiren planlı ve profesyonel bir süreçtir. Öğretmenin bu süreci profesyonel şekilde yürütmesi ve ortaya çıkabilecek öğretimsel sorunlarla başa çıkabilmesi için sergilemesi gereken davranışlardan biri de dönüt ve düzeltme davranışlarıdır. Bu davranışlar, yanlış ve eksik öğrenmelerin zamanında belirlenip giderilerek sonraki öğrenmelerin niteliği açısından önemlidir. Bu araştırma, sınıf öğretmeni adaylarının bakış açısından sınıf öğretmenlerinin dönüt ve düzeltme davranışlarını hangi durumlarda ve nasıl gösterdiklerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Söz konusu amaç doğrultusunda tasarlanan araştırma, 2018-2019 bahar döneminde açık uçlu 2 sorudan oluşan anket ile 22 sınıf öğretmeni adayından elde edilen verilere dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Betimsel araştırma yöntemlerinden tarama yönteminin benimsendiği çalışmada elde edilen veriler betimsel ve içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin genel olarak dönüt ve düzeltme davranışlarını gösterme eğiliminde olduğu belirlenmiştir. Ancak sınıfların kalabalık olması, konuların yoğunluğu ve öğrencilerden kaynaklı özel durumların öğretmenlerin süreç organizasyonunu zorlaştırdığı belirlenmiş, ulaşılan sonuçlara dayalı bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen davranışları, sınıf öğretmeni, dönüt ve düzeltme

Feedback And Correction Behavior Of The Classroom Teachers During The Teaching Process From The Perspective Of The Teacher Candidates

*

Abstract

The quality of teacher and teacher behavior, which is the main responsibility for the efficient maintenance of the teaching process, is of critical importance. The teaching process is a planned and professional process that requires a focus on success. One of the behaviors that the teacher must exhibit in order to carry out this process professionally and to cope with the instructional problems that may arise is feedback and correction behavior. These behaviors are important in terms of the quality of subsequent learning by identifying and eliminating incorrect and incomplete learning on time. This study aims to determine in which situations and how classroom teachers show their feedback and correction behavior from the perspective of prospective classroom teachers. The research, designed in line with the aforementioned purpose, was carried out based on the data obtained from 22 classroom teacher candidates with a questionnaire consisting of 2 open-ended questions in the spring term of 2018-2019. The data obtained in the research, in which the scanning method, one of the descriptive research methods, was adopted, was analyzed through descriptive and content analysis.

As a result of the research, it was determined that classroom teachers generally tend to show feedback and correction behaviors. However, it was determined that the crowded classes, the density of the subjects and the special situations caused by the students made the process organization of the teachers difficult, and some suggestions were made based on the results.

Keywords: *Teacher behaviors, classroom teacher, feedback and correction*

Giriş

Öğrencinin öğretim sürecinde öngörülen amaçlara ulaşması ya da uygun davranışları kazanıp kazanmadığının öğrenciye bildirilmesi olarak ifade edilen dönüt, etkinliklerin nitelikleri konusunda verilen mesaj ve açıklamaları da içermektedir. Bu bildirimlerin sonucuna bakılarak öğrencilerin eksik ve yanlışları belirlenmekte, belirlenen eksikleri tamamlama ve yanlışları doğrulama işlemi de düzeltme olarak adlandırılmaktadır. Öğretim sürecinde genelde birlikte kullanılan dönüt ve düzeltme hem bireysel hem de grupla öğretimde büyük öneme sahiptir. Birlikte kullanılan dönüt ve düzeltme, öğrencilerin yanlış öğrenmelerinin zamanında düzeltilmesi açısından da kritik değer taşımaktadır.

Öğrenme-öğretme süreci, öğretmen ve öğrenci arasında etkili bir iletişim ve işbirliğini gerektirir. Bu iletişim ve işbirliği sürecinin organizasyonunda öğretmenlerin sergilediği birçok davranış bulunmaktadır. Genel olarak öğretmenlerin öğretimsel davranışları olarak nitelendirilen bu davranışların en önemlilerinden biri de dönüt ve düzeltme davranışlarıdır.

Dönüt genel olarak öğrenme ünitelerinin sonunda uygulanmakta ve öğrencilerin neler öğrendiklerini, neleri öğrenmeleri gerektiğini ortaya çıkarmaya yöneliktir. Düzeltme ise her öğrenciye kendi öğrenme eksiklerini tamamlayabilmesi için hangi öğretim materyal ve kaynağından yararlanacağına ilişkin yardım sürecini içerir (Demirel, 2015, s.136). Öğretmenin sorusuna verilen doğru ya da yanlış cevap dönüttür. Öğretmenin, yanlış cevap verildiğinde bunu doğru bir şekilde ifade etmesi düzeltmedir (Gökalp, 2016, s.7). Borich, her öğrenciden gelen her cevabın doğru olmak zorunda olmadığını, ancak dersin başarılı bir şekilde yürümesi için öğrencilerden % 60 ile % 80 oranında doğru cevap gelmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmenin düzenli şekilde doğru cevap verilmesini sağlaması, konuyla ilgisi olmayan öğrenci cevaplarını ve sınıfın dikkatinin dağılmasını azaltmaya yardımcı olacaktır (Akt. Ocak, 2017, s.272). Bu bakımdan öğretmenlerin öğretim sürecini soru-cevap şeklinde yürütmesi ve sonucu görerek değerlendirme yapması önemli bir dönüt-düzeltilme uygulamasıdır ve birlikte yapılması öğretimin niteliğini artırmaya dönük profesyonel bir öğretmen davranışıdır.

Dönütün amacı, öğrencilerin hatalarını tekrar etmeden daha nitelikli tepkiler verme becerilerini geliştirmektir. Beydoğan (2016, s.298-299), öğretmenlerin dönüt ve düzeltmeyi genel olarak öğrencilerin bir önceki derste

yaptıklarını gözden geçirmek, eksik ya da yanlışları varsa bunları düzelterek yeniden öğretmek ve sorular sorarak yanıtlarını onaylamak veya düzelterek değerlendirmelerde bulunmak amacıyla kullandıklarına vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda, öğretim sürecinde öğrenciye dönüt niteliğinde sunulan ipuçları ile bilgi vermeye yönelik tüm mesaj, işaret ve açıklamalar öğretimin niteliği açısından önem taşımaktadır. Öğrenme-öğretme sürecinde bireyin edindiği bilgiyi içselleştirerek yeniden yapılandırması ve etkinliklerinin niteliğine ilişkin doğru bilgiler edinmesi durumunda öğrenme kolaylaşmaktadır.

Grupla öğretimde büyük önem taşıyan dönüt ve düzeltme, öğretmen-den öğrenciye ve öğrenciden öğretmene canlı bir bilgi ve mesaj akışı sağlamaktadır. Böylece öğretmen ve sınıftaki tüm öğrenciler, birbirinden haberi ve birbirine uyumlu olabilmekte, yanlışların düzeltilmesi de dahil olmak üzere ortaya çıkabilecek tüm ihtiyaçlar zamanında ve tam olarak karşılanabilmektedir (Özçelik, 1987, s.193-194). Öğretim sürecinde öğretmen ve öğrenciler sıklıkla dönüt alışverişinde bulunurlar. Öğretmenin verdiği dönüt, öğrencilerin yanıtlarının yeterliliğine ilişkin bilgi verirken, öğrencilerin dönütleri öğretimin başarısının göstergesidir (Gözütok, 2000, s.112).

Öğretim hizmetinin niteliği ve öğrenme düzeyini belirleyen en önemli öğelerden biri olan dönüt çok etkili olarak kullanılsa bile sınıftaki her öğrenci için aynı düzeyde etkili olmayabilir. Öğretmenin verdiği ipuçları, pekiştirme ve katılımı sağlamaya dönük davranışları tüm öğrenciler için yeterli ve uygun olmayabileceğinden, öğretim sürecinde öğrencilerin neleri öğrenip öğrenmediğinin belirlenmesi önemli bir noktadır. Bu bakımdan etkili bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenciye öğrenmelerinin doğruluğu ya da yanlışlığına ilişkin anında dönüt verilmesi (Çalışkan, 2015, s.420-422) yerinde bir uygulamadır.

Sınıf içinde en yoğun iletişim öğretmen ile öğrenci arasında yaşanmaktadır. Bu iletişimdeki nitelik, hem sınıf yönetimi hem de öğrenme bakımından olumlu sonuçlar doğurur. Öğretmenin sınıfta olumlu bir hava yaratması ve öğrencileri ile iyi bir iletişim sağlaması, öğrencilerin derse etkin katılımına katkıda bulunur. Öğretmeni ile olumlu iletişim kurabilen, beklediği mesaj ve dönütleri alabilen öğrenciler olumlu davranışlarını geliştirirler (Hoşgörür, 2006, s.167). Ayrıca öğretmenler, olumlu bir sınıf atmosferi oluşturarak, öğrencilerde ilgi ve merak yaratıp gerekli dönütleri vererek etkili öğrenme koşullarının oluşmasına da katkı (Kuran, 2005, s.79) sağlayabilirler.

Öğretmenlerin öğrencilerine öğrenme ya da performanslarının doğru yönlerine ilişkin verdiği dönütler olumlu dönüt, doğru olmayan öğrenmele-re ilişkin verilen dönütler de olumsuz dönüt olarak adlandırılmaktadır. Olumlu dönüt, öğrencileri öğrenme hedeflerine ulaşmada doğru yolda tutma amacı taşır ve öğrenme düzeyini artırırken, olumsuz dönüt ise doğru olmayan performanslarına dönük olarak öğrencileri bilgilendirmede kullanılır. Öğretmenler hem olumlu hem de olumsuz dönütleri kullanmalıdırlar. Dönütlerin çok fazla olması öğrencileri bunaltabilir, özellikle olumsuz dönütler öğrencide kaygı oluşturabilir (Gözütok, 2000, s.112-113). Öğrenciye dönüt verirken aşağılanmamalı, azarlanmamalı, ceza olarak herhangi bir uyarıcı verilmemeli, tersine cesaretlendirici uyarıcılar işe koşulmalıdır (Sönmez, 1994, s.102). Dönütlerin etkili olarak kullanılmasında (Fidan, 1996, s.151) aşağıdaki noktalara özen gösterilmesi önerilmektedir.

- Dönütte verilen bilgiyi öğrenci kullanabilmelidir. Yanlışının nerede olduğunu anlamayan öğrenci problemi daha çok karıştırabilir.
- Dönütte çok uzun olmayan gecikmeler öğrencilere kendi kendilerine doğruyu arama fırsatı verebilir. Dönütün uzun süre gecikmesi ise güdülenmenin derecesini düşürür ve etkisini kaybettirir.
- Öğretmen, bir değerlendirme sonucu ile ilgili düşünce ve önerilerini açık ve net şekilde yapmalıdır.
- Düzeltici dönüt, yalnız dönüt vermekten daha etkili ve yararlıdır. Öğrenci, hataları ve eksikleri hakkında sağlam bilgi sahibi olmaz ise hatalarını düzeltemez.
- Dönütler, zamanla öğrencinin kendi kendine güdülenmesini artırmak için gerektiğinde sözlü olarak verilmelidir.

Grupla öğrenme durumlarında dönüt ve düzeltme işlemleri öğrenmeyi önemli ölçüde etkileyebilmektedir. Bu işlemlerdeki aksamalar önemli öğrenme eksiklerine ve giderek öğrenme eksiklerine yol açmaktadır. Bu işlemlerin ihtiyaçları karşılayacak hale getirilmesi ise öğrenme düzeyini önemli ölçüde yükseltmektedir. Grupla öğretimde dönüt ve düzeltme ihtiyaçlarının karşılanması, tek başına öğrenme düzeyini bir standart sapma kadar artırabilmektedir. Kısaca böyle bir önlem alındığında gruptaki öğrencilerin yaklaşık yarısı, normal okul durumlarında bunlardan sadece % 16'sının erişebildiği bir öğrenme düzeyine çıkmakta, gruptaki diğer öğrencilerin öğrenme düzeylerinde de buna benzer gelişmeler görülmektedir. Dönüt ve düzeltme ihtiyaçlarının karşılanması halinde gruptaki öğrencilerin yaklaşık yarısı,

normal okul durumlarında bunlardan sadece % 5'inin erişebildiği bir öğrenme düzeyine çıkmaktadır. Grupla öğrenme durumunda, bireysel öğrenmedeki etkililik ve verime çok yaklaşan böyle bir gelişme, dönüt ve düzeltme işlemlerinin durumuna göre bir ünite veya dersteki öğrenme hızı ve öğrenme düzeyi, dolayısıyla da sonrasındaki ünite veya derslerle ilgili önkoşul öğrenmeler ve öğrenme güdüsü üzerindeki etkilerine bağlıdır (Özçelik, 1997, s.195).

Öğrenciler, doğru ve yanlış yaptıklarına ilişkin öğretmenleri tarafından bilgilendirildiklerinde daha kolay öğrenebileceklerinden dönüt verme önemli bir öğretimsel davranıştır. Dönüt yoluyla eksik ve hatalarını öğrenen öğrenci bunları terk ederek doğrularını tekrarlama yoluna gidecektir. Cole ve Chan (1994, s.221), öğretmen tarafından verilen dönütün öğrenme kalitesini güçlü şekilde etkilediğini ve dönütün yerinde kullanılmasının öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde son derece önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Gözütok (2000, s.113) da öğretmenlerin dönüt ve düzeltmeler kullanmasının öğretimin niteliğini yükselttiğini gösteren araştırmalara dikkat çekmekte, ayrıca birleştirilmiş sınıf öğretiminde ve normal öğretimde dönüt ve düzeltme kullanmanın öğretimsel hedeflere ulaşmada daha başarılı sonuçlar verdiğini belirtmektedir.

Dönüt ve düzeltme işlemleri kullanılmadığında, hedef-davranışların kazanılıp kazanılmadığı, yanlış ve eksik öğrenmelerin olup olmadığı, öğrenmeyi engelleyen olası güçlüklerin neler olduğu anlaşılamaz. Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencinin öğrenme eksiklerini belirleme ve öğrencinin öğrenmesini engelleyen olası güçlükleri saptamak ve bu güçlükleri ortadan kaldırmak için her dersin ya da ünitenin sonunda dönüt ve düzeltme davranışlarını kullanarak (Oral, 2000) süreci zenginleştirmeleri gerekmektedir.

Sarıtaş (2011, s.353) da öğrenmenin kalıcı hale gelmesinde dönüt ve düzeltme işlemlerinin önemli bir yeri ve işlevi olduğunu belirtmektedir.

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (% 90,3) değerlendirme sonucu belirlenen yanlışların öğrencilere dönüt olarak bildirilmesi düşüncesini taşıdıkları (Topal, 1999, s.86) görülmektedir. Bloom da öğrencilerin doğru cevaplarının pekiştirilmesi, yanlış cevaplarının düzeltilmesini öğretim hizmetinin niteliğinin yükseltilmesinde önemli bir etken olarak görmektedir (Özçelik, 2016, s.125-126). Sönmez (1994, s.108) de öğretmenin öğrencilerine pekiştireç, ipucu ve dönüt vererek güç öğrenenlere yardım etmesi ve cesaretlendirici olması gerektiğini belirtmektedir. Görüldüğü gibi öğretimin

niteliğini artırmaya yönelik önemli bir öğretmen davranışı olan dönüt ve düzeltme davranışları öğrenme-öğretme sürecini çeşitlendirerek zenginleştirmektedir. Bu yönüyle söz konusu davranışlar, öğrenciler arasındaki bireysel farkların en yüksek olduğu özellikle ilkökul olmak üzere her öğretim düzeyi açısından önemlidir. Bu bakımdan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin dönüt ve düzeltme davranışlarını hangi durumlarda ve nasıl gösterdiklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinde dönüt ve düzeltme davranışlarını hangi durumlarda ve nasıl gösterdiklerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma, betimsel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemine göre gerçekleştirilmiştir. Tarama araştırmalarında amaç, incelenecek kişi, olay veya durumların özelliklerine ilişkin kapsamlı bilgi toplamak ve bu özelliğin dağılımını belirlemektir (Öztürk, 2019, s.78). Böylece, elde edilen veriler değişik yöntemlerle analiz edilerek sonuçlara ulaşılabilir.

Çalışma Grubu

Öğretmen adaylarının bakış açısından sınıf öğretmenlerinin dönüt ve düzeltme davranışlarını hangi durumlarda ve nasıl gösterdiklerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmanın çalışma grubu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4. sınıfta öğrenim gören 14'ü bayan, 8'i erkek olmak üzere toplam 22 sınıf öğretmeni adayından oluşmaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemine göre seçilen bu adaylar, haftada 1 gün "öğretmenlik uygulaması" dersi kapsamında ilkokullarda uygulama yapmaktadır.

Verilerin toplanması ve analizi

Araştırmanın verileri, sınıf öğretmenlerinin dönüt ve düzeltme davranışlarını hangi durumlarda ve nasıl gösterdiklerine ilişkin açık uçlu 2 anket sorusuyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler betimsel ve içerik analizine tabi tutularak her bir soru için kodlar belirlenmiştir. Ortaya çıkan kodlara bağlı olarak her bir ifadenin frekansı ve yüzdesi verilmiştir. Ayrıca tablolarda belirlenen kodlara ilişkin öğretmen adaylarının ifadelerine yer (Ö1, Ö2 gibi) verilmiştir.

Bulgular

Bu Dönüt ve düzeltme davranışları gözlenen sınıf öğretmenlerinin gözlem yapılan derslerinin türleri Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1. Gözlem yapılan derslerin türlerine göre dağılımları

Dersler	Frekans	Yüzde (%)
Türkçe	22	44
Matematik	17	34
Diğer	11	22
Toplam	50	100

Sınıf öğretmeni adaylarının gözlem yaptıkları derslere ilişkin verilerin yer aldığı Tablo 1 incelendiğinde, 22 gözlemin (% 44) Türkçe, 17 gözlemin de (% 34) Matematik dersinde yapıldığı görülmektedir. Gözlemlerin geri kalan kısmı ise (% 22) diğer (hayat bilgisi, fen bilgisi, sosyal bilgiler vb.) derslerde gerçekleştirilmiştir. Gözlemlerin büyük bir çoğunluğunun Türkçe ve matematik derslerinde yapıldığı (% 78) dikkat çekmektedir. Bu durum, Türkçe derslerinin ilkokullarda 1. ve 2. sınıflarda haftada 10 saat, 3. ve 4. sınıflarda ise 8 saat olmasından kaynaklanmaktadır. Benzer şekilde matematik dersi de ilkokulda her sınıf düzeyinde haftada 5 saat olarak yer almaktadır.

Dönüt ve düzeltme davranışları gözlenen sınıf öğretmenlerinin hangi durumlarda bu davranışları gösterdiğine ilişkin gözlem sonuçları Tablo 2 aracılığı ile verilmektedir.

Tablo 2. Sınıf öğretmenlerinin hangi durumlarda dönüt ve düzeltme davranışlarını gösterdiğine ilişkin dağılım

Tema	Kod	Frekans	Yüzde (%)
Sınıf öğretmenlerinin hangi durumlarda dönüt ve düzeltme davranışlarını gösterdiğine ilişkin ana tema	Öğrenciler öğrenme sorunu yaşayınca dönüt ve düzeltme yaptı	13	15.48
	Öğrencilere yanlışlarını buldurmaya yönelik dönüt ve düzeltme yaptı	20	23.81
	Öğrenmeyi destekleme ve konuya açıklık getirmeye yönelik dönütler verdi	14	16.67

Öğrenciler eksik ve hatalı öğrendiklerinde dönüt ve düzeltme yaptı	17	20.24
Öğrencilerin performansını değerlendirmeye yönelik dönüt ve düzeltme yaptı	20	23.81
Toplam	84	100

Tablo 2’de de belirtildiği gibi sınıf öğretmenlerinin genel olarak derslerinde dönüt ve düzeltme davranışlarını sergiledikleri görülmektedir. Bu davranışlar, öğrencilerin öğrenme sorunu yaşadığı durumlarda (% 15.48) bireysel olabildiği gibi gruba yönelik, hatta onları cesaretlendirmeye dönük öğretmen davranışlarını da içermektedir. Öğretimde önemli olan öğrenenlerin önündeki öğrenme engellerinin kaldırılması olduğundan, öğrencileri cesaretlendirmeye yönelik her tür olumlu öğretmen davranışı öğretimsel açıdan değer taşımaktadır. Beydoğan (2016, s.299) da öğretmenlerin dönüt ve düzeltme davranışlarını öğrencilerinin öğrenmelerindeki yetersizlikleri fark ettiği anda kullanması ve onları öğrenmeye yönlendirerek eksiklerini giderecek dönüt ve düzeltmelere yer vermesi gerektiğine vurgu yapmaktadır.

Öğretmenlerin, öğrencilerinin yanlışlarını buldurmaya ve öğrenme isteklerinin canlı tutulmasına özen göstererek (% 23.81) sabırla öğretim sürecini yürütmeye çalışmaları da dikkat çeken bir noktadır. Ancak kalabalık sınıflarda sürecin güçlüğü ile ilerlediği ve öğretmenlerin daha çok değerlendirme amaçlı dönüt verdiği görülmektedir. Öğretmenlerin, öğrenmeyi destekleme ve konuya açıklık getirme amacına yönelik olarak dönüt ve düzeltme davranışlarını (% 16.67) tercih ettikleri, bu bakımdan konuların tekrarı yoluna gittikleri de görülmektedir. Konuların yeri ve zamanı geldiğinde tekrar edilmesi, konu bütünlüğü ve önceki öğretilenlerin hatırlatılması açısından önemli bir öğretmen davranışıdır. Öğretmenlerin, öğrencilerinin eksik ve hatalı öğrendikleri durumlarda dönüt ve düzeltme yoluna (% 20.24) gittikleri, bununla beraber öğrenci performansını ve öğrenme ürünlerini değerlendirme amaçlı dönüt ve düzeltme davranışlarını (% 23.81) sergiledikleri görülmektedir.

Bazı öğretmen adaylarının, sınıf öğretmenlerinin dönüt ve düzeltme davranışlarını gösterme durumuna ilişkin görüşleri şu şekildedir;

- Ö7: “Öğretmen konuyla ilgili soru soruyor, öğrenciler cevap veremezse hızlı bir şekilde soruyu başkasına yöneltiyor. Çocuğa düşünme için fırsat vermiyor”
- Ö11: “Öğrenci sorulan soruya cevap vermeye çalışırken, öğretmenin tamamlamaya çalıştığı durumlara şahit oldum. Çocuğa konuşma fırsatı vermesi gerekirdi”

Tablo 3. Sınıf öğretmenlerin dönüt ve düzeltme davranışlarını gösterme şekilleri

Tema	Kod	Frekans	Yüzde (%)
Sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinde gösterdikleri dönüt ve düzeltme davranış şekilleri	Dönüt ve düzeltmeyi öğrenci düzeyine uygun yaptı	16	28.1
	Bireysel olarak dönüt ve/veya düzeltme yaptı	9	15.8
	Gruba yönelik dönüt ve/veya düzeltme yaptı	15	26.3
	Dönüt ve düzeltmeyi birlikte yaptı	17	29.8
Toplam		57	100

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin genel olarak dönüt ve düzeltme davranışlarını öğrencinin düzeyi ve bireysel farklarını dikkate alarak (% 28.1) gösterdikleri ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin dönüt ve düzeltmeyi bireysel olarak (% 15.8) gerçekleştirmekle birlikte daha çok (% 26.3) gruba yönelik yapmaları dikkat çekici bir noktadır. Bu durum, öğrencilerin benzer öğrenme sorunları yaşamalarının yanında, sınıfların kalabalık olmasının bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Öğretmen adayları, öğretmenlerin dönüt ve düzeltme davranışlarını genel olarak birlikte gösterdikleri (%29.8) görüşünü taşımaktadır. Bu değerlendirme, öğretmenlerin eksik ve yanlış öğrenmeleri zamanında düzeltmeye dönük etkinliklere öncelik verdiklerini göstermektedir. Bununla birlikte öğrencilerin bireysel farklarının ve öğrenme hızlarının da öğretmenler tarafından önemsendiği ve öğrenmeyi desteklemeye yönelik motive edici dönütlerin tercih edildiği belirlenmiştir.

Öğretim sürecinin etkili ve verimli olarak organize edilmesi büyük ölçüde öğretmenin mesleki nitelikleri ve profesyonel davranışlarına bağlıdır. Bu sürecin başarılı olmasında öğretmenle birlikte başka değişkenler de vardır. Bu değişkenlerden biri de kalabalık sınıflardır. Bu tür sınıflar öğretmenin işini zorlaştırmakta ve sürecin başarısını etkileyebilmektedir. Bu çalışmada da öğretmenlerin kalabalık sınıflarda güçlüklerle karşılaştığı, bireysel olarak dönüt ve düzeltme yapılması gereken durumlarda zaman zaman bu durumun aksadığı, sürecin bütün grupla yürütüldüğü görülmektedir. Özellikle matematik dersinde öğrencilerin benzer öğrenme sorunlarının sıklıkla yaşandığı, bu durumda gruba yönelik dönüt ve düzeltmelerin daha fazla yapıldığı dikkat çekmektedir. Erişen (1997, s.53) de sınıf mevcudunun kalabalık olduğu ve her bir öğrenciyle tek tek ilgilenmenin mümkün olmadığı durumlarda, öğreticilerin sınıfın yaptığı genel yanlış ve eksiklikleri öğrenci adı belirtmeden düzeltme yoluna gittiklerini belirtmektedir.

Öğretmenlerin, içeriğin yoğunluğuna bağlı olarak konuları yetiştireme endişesiyle zaman zaman dönüt ve düzeltme davranışlarını aksattığı görülmektedir. Bu durum, eksik ve yanlış öğrenmelerin anında belirlenmesi ve öğretmenin söz konusu sorunu zamanında çözmesine engel oluşturabilir. Öğretmenlerin bu noktada hem içeriğin yoğunluğu hem de sınıfların kalabalık olmasından kaynaklanan bazı güçlükler yaşadığı görülmektedir.

Bazı öğretmen adaylarının, sınıf öğretmenlerinin dönüt ve düzeltme davranışlarını gösterme durumuna ilişkin görüşleri şu şekildedir;

- Ö9: “Öğrenciler genel olarak benzer ve ortak öğrenme sorunları yaşıyor. Dolaşısıyla dersler büyük oranda tekrarlar ve güçlüklerle ilerliyor. Çoğu zaman öğretmenin tekrarı da işe yaramıyor. Kalabalık sayılabilecek sınıflar işi zorlaştırıyor, çocuklar ders dinlemiyor. Öğretmenlerin işi çok zor”
- Ö17: “Öğretmen, sorduğu soruya cevap alamayınca konuyu tekrar ediyor ama soruyu cevaplayamayan öğrenci bile öğretmeni dinlemiyor. Sınıflar çok gürültülü”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretim sürecinin etkili ve verimli şekilde organize edilmesi açısından önem taşıyan öğretmen davranışlarından biri de dönüt ve düzeltme davranışlarıdır. Bu davranışlar, tüm öğretim kademelerinde ve derslerin içeriğine göre öğretim sürecinin zenginleştirilmesi bakımından kritik değere sahiptir. Sınıf öğretmenlerinin dönüt ve düzeltme davranışlarını hangi durumlarda

ve nasıl gösterdiklerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin bu davranışları genel olarak davranışlarına yansıtıklarını göstermektedir.

Öğrenciler, doğru ve yanlış yaptıklarına ilişkin bilgilendirildiklerinde öğrenme kolaylaşacaktır. Yanlışını öğrenemeyen öğrenci aynı hatayı tekrar edebileceğinden dönüt ve düzeltme yoluyla öğretmen bu sorunu azaltabilecektir. Bu açıdan öğretmenlerin, öğrencilerin ödevlerine ve söylediklerine “doğru”, “yanlış” gibi verdiği tepkiler öğretimsel açıdan önemlidir. Öğrenciler, dönüt yoluyla eksiklerini düzeltme yoluna gidebileceği gibi yanlış öğrenmelerin de zaman geçmeden önüne geçilmiş olacaktır.

Öğrenciye, öğrenmesine ilişkin öğretmen tarafından verilen dönütün olumlu olması, öğrencinin öğrenme isteğini artırarak öğrenmeyi kolaylaştıracaktır. Öğretmenlerin genel olarak öğrencilerinin öğrenmelerini desteklemek amacıyla eksiklerinin kendilerine bildirilmesi yolunu tercih ettikleri görülmektedir. Bu sonuç, değerlendirme sonucunda belirlenen eksik ve yanlışların öğrencilere geri bildirilmesi gerektiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin % 90.3 olarak (Topal, 1999, s.86) belirlendiği araştırma sonucuyla da tutarlılık göstermektedir.

Öğretmenlerin dönüt ve düzeltme davranışlarını genel olarak yüksek sayılabilecek düzeyde gösteriyor olmaları, öğretmenlerin öğretim hizmetinin niteliğine yönelik olarak sorumluluklarını yerine getirmeye dönük etkin çaba harcadıkları şeklinde değerlendirilebilir. Öğretimin kalitesi öncelikle öğrenci nitelikleri olmak üzere, konunun özellikleri, ortamın tasarlanması ve ders verme sorumlusu konumundaki öğretmen davranışlarının profesyonelliği gibi birçok etkene bağlıdır. Öğretmenler, öğrencilerini tanıyarak öğretim etkinliklerini planlamakta ve organize etmektedirler. Öğretmenlerin bu süreçte gösterdiği ve öğretmen davranışları olarak nitelendirilen bir takım profesyonel düzeyde davranış bulunmaktadır. Bu davranışlardan biri de hemen hemen her derste sergilenen ve öğretim hizmetinin niteliğini desteklemeye yönelik dönüt ve düzeltme davranışlarıdır. Bu davranışların sınıf öğretmenleri tarafından hangi durumlarda ve nasıl gösterildiğinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Sınıf öğretmenleri genel olarak dönüt ve düzeltme davranışlarını yüksek sayılabilecek düzeyde göstermektedir.
- Öğretmenler, dönüt ve düzeltme davranışlarını matematik dersinde daha çok gösterirken, Türkçe ve diğer derslerde bu oran düşmektedir.

- Öğretmenlerin dönüt ve düzeltme davranışlarını gösterme durumları sınıftaki öğrenci sayısına göre farklılık göstermektedir. Küçük sınıflarda dönüt ve düzeltme daha çok bireysel olarak yapılırken bu durum kalabalık sınıflarda gruba yönelik gerçekleşmektedir.
- Küçük sınıflarda bireysel olarak yapılan dönüt ve düzeltme işleminde öğrencinin cesaretlendirilmesi ve öğrenme isteğinin desteklenmesi daha kolay iken, kalabalık sınıflarda öğretmenlerin bu işi yapmakta güçlükler yaşadığı görülmektedir.
- Öğretmenlerin dönüt ve düzeltme davranışları, içeriğin yoğunluğu ve niteliği yanında sınıfın fiziksel yapısından da etkilenmektedir.

Öğretim sürecinin verimliliği ve yanlış öğrenmelerin zamanında belirlenip doğru öğrenmelerin pekiştirilerek öğrencilerin öğrenme isteğinin desteklenmesi bakımından önemli bir öğretmen davranışı olan dönüt ve düzeltme davranışlarının sınıf öğretmenleri tarafından hangi durumlarda ve nasıl gösterildiğini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada ulaşılan sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Öğretimin niteliğini yükseltmeye yönelik önemli bir öğretmen davranışı olan dönüt ve düzeltme davranışları kalabalık sınıflarda daha çok gruba yönelik olarak gerçekleştiğinden, bu davranışların bireysel gereksinimi olan öğrencilere dönük yapılabilmesi için sınıf mevcutlarının ideal düzeyde tasarlanması öğretim süreci açısından fayda sağlayabilir.
- Öğretmenlerin dönüt-düzeltilme ve diğer öğretimsel davranışları profesyonel şekilde gösterebilmeleri için ders içeriklerinin yeniden tasarlanarak iş yüklerinin azaltılması yoluna gidilebilir.

EXTENDED ABSTRACT

**Feedback And Correction Behavior Of The
Classroom Teachers During The Teaching Process
From The Perspective Of The Teacher Candidates**

*

Temel Topal
Giresun University

The feedback, which is expressed as informing the student whether the student has achieved the envisaged goals or acquired appropriate behaviors in the teaching process, also includes messages and explanations about the qualities of the activities. The learning-teaching process requires an effective communication and cooperation between teacher and student. There are many behaviors displayed by teachers in the organization of this communication and cooperation process. One of the most important of these behaviors, which are generally described as instructional behaviors of teachers, is feedback and correction behavior. Feedback and correction, which are generally used together in the teaching process, are of great importance in both individual and group teaching. The feedback and correction used together is of critical value in terms of correcting students' wrong learning in time. The purpose of feedback is to develop students' skills to give more qualified responses without repeating their mistakes. In this respect, all the messages, signs and explanations for providing information with the feedback provided to the student during the teaching process are important for the quality of the education. Since the teacher's cues, reinforcement and participation behaviors may not be sufficient and appropriate for all students, it is important to determine what students have learned and not learned during the teaching process. In this respect, feedback should be given to the student about the correctness or wrongness of their learning in order to achieve an effective learning.

This study, which aims to determine in what situations and how classroom teachers show feedback and correction behaviors in the teaching process, was carried out according to the scanning method, one of the descriptive research methods.

It is observed that classroom teachers generally exhibit feedback and correction behaviors in their lessons. These behaviors can be individual in situations where students have learning problems, as well as teacher behaviors towards the group and even to encourage them. It is also a striking point that the teachers try to make the students find their mistakes and to keep their learning requests alive and to carry out the teaching process patiently. However, it is seen that the process progresses with difficulty in crowded classrooms and teachers mostly prefer to give feedback for evaluation purposes. It is also seen that teachers prefer feedback and correction behaviors for the purpose of supporting learning and clarifying the subject, and in this respect, they prefer the repetition of the subjects. Although the teachers perform the feedback and correction individually, it is noteworthy that they mostly target the group. This situation can be evaluated as a result of the crowded classes as well as the similar learning problems of the students. Such classes make the teacher's job difficult and can affect the success of the process. In this study, it is seen that teachers encounter difficulties in crowded classrooms, in cases where individual feedback and correction are required, this situation sometimes interrupts and the process is carried out with the whole group.

The following results were obtained in this study, which aims to reveal in what situations and how classroom teachers display feedback and correction behaviors.

- Classroom teachers generally show their feedback and correction behavior at a high level.
- While teachers show more feedback and correction behaviors in mathematics lesson, this ratio decreases in Turkish and other lessons.
- Teachers' feedback and correction behaviors differ according to the number of students in the class. In small classes, feedback and correction is mostly done individually, while in crowded classes this happens for the group.

Based on the above results, the following recommendations have been developed.

- Designing classroom sizes at an ideal level can be beneficial in terms of the teaching process so that feedback and correction behaviors, which are an important teacher behavior towards increasing the quality of teaching, can be made for students with individual needs.

- In order for teachers to display feedback-correction and other instructional behaviors professionally, the course contents can be redesigned and workloads can be reduced.

Kaynakça / References

- Beydoğan, H. Ö. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik dönüt-düzeltme algı ölçeği. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 297-314.
- Bloom, B. S. (2016). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (Çev. D. A. Özçelik). Ankara: Pegem.
- Cole, P. G. ve Chan, L. K. S. (1994). *Teaching principles and practice*. Australia: Prentice Hall.
- Çalışkan, M. (2015). Etkili dönüt verme yolları. *Turkish Studies*, 11 (10), 417-430.
- Demirel, Ö. (2015). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Erişen, Y. (1997). Öğretim elemanlarının dönüt ve düzeltme davranışlarını yerine getirme dereceleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(3), 45-61.
- Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım.
- Gökalp, M. (2016). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Gözütok, F. D. (2000). *Öğretmenliğimi geliştiriyorum*. Ankara: Siyasal.
- Hoşgörür, V. (2006). İletişim. *Sınıf Yönetimi*. (Ed: Z. Kaya), 149-179. Ankara: Pegem
- Kuran, K. (2005). Sınıfta öğrenme-öğretme sürecinin yönetimi. *Sınıf Yönetimi* (Ed: M. Şişman ve S. Turan), 77-101. Ankara: Pegem.
- Ocak, G. (2017). Doğrudan öğretim için öğretim stratejileri. *Etkili Öğretim Yöntemleri*. (Çev. Ed: M. B. Acat), 252-283. Ankara: Nobel.
- Oral, B. (2000). Öğretmen adaylarının algılarına göre ilköğretim sınıf öğretmenlerinin dönüt ve düzeltme davranışları. *Eğitim Araştırmaları*, 2, 59-64.
- Özçelik, D. A. (1987). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: ÖSYM Yayınları No: 8.
- Öztürk, H. K. (2019). Araştırma modelleri ve türleri. *Eğitimde Araştırma Yöntemleri*. (Ed: K. Yılmaz ve R. S. Arık), 75-100. Ankara: Pegem.
- Sarıtaş, M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin dönüt ve düzeltme davranışlarını kullanma düzeyleri. *I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi Bildiri Özetleri*, 322-354. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi
- Sönmez, V. (1994). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı.
- Topal, T. (1999). *İlköğretim birinci kademe öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Topal, T. (2020). Öğretmen adaylarının bakış açısından sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinde gösterdikleri dönüt ve düzeltme davranışları. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(Eğitim ve Toplum Özel Sayısı), 6150-6166. DOI: 10.26466/opus.825157

Suriyeli Sığınmacıların Vatandaşlığa Geçiş Sürecinde Sosyo-EkonomikKapasitenin Rolü

DOI: 10.26466/opus.817400

*

Safure Cantürk *

* Dr., Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı

E-Posta: safurecanturk@gmail.com

ORCID: [0000-0002-5419-3325](https://orcid.org/0000-0002-5419-3325)

Öz

Bu çalışma, Türkiye'deki nitelikli Suriyeli sığınmacılara sağlanan istisnai vatandaşlık hakkının, söz konusu hakka erişenlerin yaşam standartları ve sosyo-ekonomik kapasiteleri üzerindeki etkisine sığınmacı bakış açısıyla odaklanmıştır. Bu kapsamda, 2011 yılından itibaren Suriye'deki iç savaştan kaçarak Türkiye'ye sığınan ve daha sonra 'istisnai vatandaşlık' statüsüne sahip olan 35 Suriye kökenli Türk vatandaşıyla derinlemesine yüz yüze görüşme gerçekleştirilmiştir. Sığınmacıların 'vatandaşlık pratikleri' ile 'sosyo-ekonomik kapasiteleri' arasındaki etkileşimin yönünün irdelenmesi çalışmanın temel amacını oluşturmuştur. Bu amaca istinaden, sığınmacıların göç sürecinden önce sahip oldukları sosyo-ekonomik ve kültürel sermayeleri, muhtelif vatandaşlık pratiklerine dayalı olarak gelişen mevcut ekonomik kapasiteleri ile birlikte sorgulanmıştır. Suriyelilerin vatandaşlığa davet süreci, uyum, istek ve beklentileri, istihdam imkânı, toplumsal fırsatlara eşit erişim, denklik ve mesleki tanınma hakkı gibi etkenler, bu sorgulamanın ana eksenini teşkil etmiştir. Sorgulama kapsamında, göçmenlere tanınan hak ve özgürlüklerin sosyo-ekonomik kapasitenin gelişmesine katkı sağladığı, ancak göçmenlerin özgün bireysel niteliklerinin tam olarak hayata geçirilmesinde tek başına yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Özellikle 'mesleki tanınmama' ve 'denklik' sorunu ekseninde beliren olumsuz pratikler, vatandaş olmuş Suriyelileri 'niteliksizleştirilme' olgusuyla karşı karşıya bırakmıştır. Bununla birlikte, Suriye kökenli Türk vatandaşlarının, gerek diğer hak ve özgürlüklere erişim imkânının bulunması gerekse kültürel benzerlikler dolayısıyla, Avrupa'ya gitmek yerine Türkiye'de yaşamayı planladıkları gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Göç, sosyo-ekonomik kapasite, sosyo-kültürel sermaye, uyum, vatandaşlık

The Role of Socio-economic Capacity on Syrian Asylum Seekers' Naturalization Process

*

Abstract

This study focuses on the impact of exceptional naturalization right provided for qualified Syrian refugees on the life standards and socio-economic capacities through the perspective of refugees. In this framework, face to face in depth interviews were carried out using qualitative research techniques with 35 Turkish citizens of Syrian origin who fled from civil war in Syria and sought refuge in Turkey and then obtained exceptional naturalization. 'Naturalization practices and socio-economic capacities' of refugees are the main foci of the study. At this point, naturalization and socio-economic capacity of migrants, their qualities and socio-cultural capital they had prior to migration, the process of call for naturalization, their adaptation, willingness and expectations, practices of citizenship such as equal access to social means, employment, equivalence, occupational recognition were investigated along with their current economic capacities. Study found out that rights and liberties associated with citizenship develops the socio-economic capacities of immigrants however the study also claims that citizenship solely is not sufficient to help immigrants realize their true capacity appropriate with their qualifications. Particularly, Syrians who were naturalized face the 'de-qualification' phenomenon due to equivalence and occupational unrecognition. Nevertheless, it is observed that Syrians in who became Turkish citizens covered in this study plan to live in Turkey instead of going to Europe thanks to reasons such as cultural similarities, access to other rights and liberties.

Keywords: *Immigration, socio-economic capacity, socio-cultural capital, cohesion, naturalization.*

Giriş

Son yıllarda göç literatürü genel olarak 'nitelik ve niteliksizlik' kavramları üzerinde durmaktadır. Göçmenler içerisinde eğitilmiş olanları ifade eden nitelikli ya da vasıflı olarak adlandırılan göçmen grubu (skilled/qualified migrant), becerileri (skills/credentials) olan göçmenleri ifade etmektedir. Göçmen becerisi, göçmenlerin eğitime dayalı olarak geçmişte kazandıkları beşeri sermaye aracılığıyla ölçülmekte ve yüksek nitelikli/vasıflı göçmenler (highly skilled migrant) genellikle üniversite eğitimini tamamlamış göçmenler olarak kabul edilmektedir (Huber ve Stephens, 2010, s. 21). 'Beyin göçü' de denilen bu göçmen grubu, yasal olarak daha kolay göç edebilmekte ve ev sahibi ülkeye kabulde daha az sorunla karşılaşmaktadır. Ancak kitlesel zorunlu göç olgusu, bireylerin niteliklerine ve deneyimlerine göre seçilmesini engelleyen bir süreçtir. Nitelikli göçmenler, birikimleri nedeniyle avantajlı olmaları gerekirken, niteliklerinin tanınmaması, denklik verilmemesi, mesleki rekabet ve dil bilmemek gibi sebeplerden dezavantajlı konumda yeni hayata başlamak durumunda kalmaktadır (Mattoo vd., 2006).

Burada asıl tartışma ise 'neye göre ya da kime göre nitelikli' algısı üzerinde durulması gerektirir. Çünkü ulus-devlet kültüründe 'uluslararası geçerliliği olan' meslekler ile 'yerel' ölçekte anlamlı olan meslek ve beceriler göçmenler için 'hangi nitelik' sorusunu da gündeme getirmektedir. Göçmen kabulde, 'nitelik' arayan ev sahibi ülkeler ise 'nitelikleri' tanıma konusunda ise ayrımcı bir politika izlemektedir. Küresel emek sürecinin bir parçası olarak, göçü sınırlandırma veya şekil verme politikaları yasal zeminde çalışmayı önlemekte ve bu durum da göçmenlerin mesleğini icra edememesine yol açmaktadır (Standing, 2014, s. 163). Göçmenlerin eğitimlerinin ve deneyimlerinin altında mesleklerde veya işlerde çalışmaları olarak adlandırılan niteliksizleştirilme ise (deskilling/dequalification) göç edilen ülkede, göçmenlerin becerilerinin tanınmaması göçmenlerin niteliklerinin altında işlerde, düşük ücretle ve güvencesiz bir biçimde çalışmak zorunda bırakılması ile gerçekleşmektedir (Siar, 2013, s. 2). Bu kapsamda sonradan gelmiş olsalar da göçmenlerin var olan kapasitelerinin yeni geldikleri ülkenin ulusal ekonomisine pozitif katkısı için ancak göçmenlerin kapasitelerini ortaya çıkaracak imkanların sağlanması, temel hak ve özgürlüklere erişim ve eşit piyasa imkanı ile mümkün olabilecektir. Bu kapsamda sığınmacıların/göçmenlerin vatandaşlık hakkı yeni tartışma konusu olmuştur.

Kitlesel zorunlu göç hareketleri ulus-devlet ve vatandaşlık tanımının kökten değişmesine sebep olmuştur. Bu değişim, hem göç alan ülkelerin göçmenlerle ilgili uyum politikaları hem de vatandaşlık üzerine oluşan yeni kavram ve kuramsal tartışmalar açısından önem taşımaktadır. Bu noktada “Vatandaşlık süreçlerinde daha çok ‘kural ve değer içeren’ yaklaşımlar mı, yoksa ‘faydacı olma’ eğilimleri mi öne çıkmaktadır?” soruları tartışma konusu olmuştur (Kymlicka, ve Norman, 2000; Ong, 1999; Soysal, 1994). Vatandaşlık farklı göçmen grupları için farklı şeyler ifade etmesine rağmen özellikle sığınmacılar için vatandaşlık güvenlik, statü, aidiyet ve daha çok hak ve özgürlüğe sahip olmak anlamı taşıdığı için en önemli haklardan biri olarak görülmektedir. Vatandaşlık alan göçmenin ev sahibi ülkeye ekonomik ve sosyal olarak dâhil olma isteğinin artması olağan görünmektedir. Vatandaşlıkla birlikte göçmenin özgürlük ve hareket kazanması, eşit haklardan yararlanabilecek olması göçmenlerin kendini güvende hissetmesini sağlayacaktır (Bloch, 2000). Ancak göç alan gelişmiş ülkelerde özellikle sığınmacılar için vatandaşlık, ikamet, çalışma, seyahat gibi haklardan çok sonra zorlu bir süreçle birlikte elde edilebilmektedir.

Göçmenlerin kitlesel göçe bağlı olarak zorunlu sığınmacılık süreçlerinde ‘hak mahrumiyeti ve özgürlük’ kısıtlamasına bağlı olarak yaşadıkları dezavantaj vatandaşlık gibi mevcut ülkelerdeki en ileri hak ve özgürlüklere erişimde ev sahibi ülkenin vatandaşlarıyla eşitlik getirmektedir. Bu durum özellikle göç tecrübesi yüksek, çok kültürlü ve ulusötesi vatandaşlığı benimsemiş ülkeler için ‘en ileri hak ve özgürlük’ belgesi olarak entegrasyonun tamamlanmış hali olarak tarif edilmektedir. “Vatandaşlık, hak ve özgürlüklerin yerli halk ile eşitlik getirmesi ve entegrasyonun son noktasıdır” diyen Ager ve Strang (Ager ve Strang, 2004b) Birleşik Krallık’ta mülteciler vatandaşlarla aynı haklara sahip olmaları nedeniyle onlarla eşit olduklarını düşünmektedir. Aynı durum Almanya’da da geçerlidir. Yıllarca geçici olarak bakılan göçmen işçiler Alman ekonomisinin lokomotif olmasıyla rağmen Alman devleti ve toplumu için göçmenler aldıkları sosyal yardımlar ve kültürel uyumsuzluk nedeniyle sorun olarak görülmüştür. Bu nedenle Almanya’da vatandaşlık hakkı göçmenler için en ileri hak olmanın yanı sıra en zor elde edilen hak olmuştur. (Tauscher, 2016, s. 226-228).

Türkiye’de ise 1980’li yıllarda dünyada yaşanan sosyo-politik sebeplere bağlı göç hareketleri göç politikalarına bağlı vatandaşlık düzenlemesinde de-

ğişikliğe sebep olmuştur. Bu kapsamda Türkiye’de, 5901 sayılı Türk Vatandaşlığı Kanunu yabancıların vatandaşlığa alınmaları için üç usul öngörmektedir. Bunlar genel hükümlere göre vatandaşlığa alınma, evlenme yolu ile vatandaşlığa alınma ve istisnai usulle vatandaşlığa alınma şeklindedir. Suriyelilerin kitlesel göçüne kadar da istisnai vatandaşlık uygulaması bireysel olarak uygun görülen kişiler için gerçekleştirilen bir yöntemdi. Suriyeli sığınmacıların kalış sürecinin uzamasıyla birlikte bu istisnai yöntem Suriyeliler için toplu vatandaşlık sürecine dönüşmüştür. Aralık 2019 verilerine göre 110 bin Suriyeli davetiye usulüyle istisnai vatandaşlık kapsamında Türk vatandaşı olmuştur. Söz konusu vatandaşlık süreci halen devam etmektedir (TCCB, 2019). Kamuoyunda bilinenin aksine Türkiye’de Suriyelilerin vatandaşlık süreci geçici koruma altındakilerin bireysel başvurusuyla değil devletin seçtiği sığınmacılara davetiye usulüne göre istisnai yöntemle yapılmaktadır. Devlet, ‘kriterlerini’ kendine göre belirlediği nitelikli göçmenlere, kısa sürede, istisnai vatandaşlık yöntemiyle resmiyet ve kalıcılık sağlamaktadır. Böylelikle sosyo-ekonomik seviyesi daha yüksek olanlara vatandaşlık yoluyla hak ve özgürlükler sunulularak karşılıklı fayda amaçlanmaktadır.

Bu çalışma sığınma sürecinden sonra kısa süre içinde Türk vatandaşlığı kazanmış nitelikli Suriyelilerin, edindikleri yeni hak ve özgürlükler ile sosyo-ekonomik kapasiteleri arasındaki ilişkiye sığınmacı bakış açısıyla odaklanmaktadır. Bu sayede Suriyelilerin göç öncesi sahip olduğu dil bilme, diploma sahibi olma, mesleki tecrübe ve yetenek gibi sosyal, kültürel, ekonomik sermayelerinin, vatandaşlık hakkıyla birlikte iş bulmalarını ve mevcut yaşam standartlarını nasıl etkilediğini anlaşılması amaçlanmıştır. Araştırma yöntemi olarak yüz yüze görüşme tekniği seçilmiştir. Bu çerçevede makale, girişi takiben yöntem, bulgu ve tartışmalar ile sonuç bölümlerinden oluşmaktadır.

Yöntem

2011 yılında Suriye’de başlayan iç savaş sonrasında kitlesel olarak Türkiye’ye sığınan, 2014 yılında Geçici Koruma Statüsü kapsamına alınan ve şehirlerde yaşamına izin verilen Suriyeliler için 2016 yılında istisnai vatandaşlık uygulaması başlamıştır. Sayıları sürekli olarak değişmekle birlikte, resmi kaynaklar 10 Aralık 2019 tarihi itibarıyla 110 bin Suriyelinin Türk vatandaşı olduğu açıklanmıştır (TCCB, 2019). İçişleri Bakanlığının kamuoyuna verdiği beya-

nata göre vatandaşlık hakkı verilen Suriyelilerin büyük bir bölümü öğretmen, doktor, eczacı, mühendis, avukat gibi yükseköğretim mezunu kişilerden oluşmaktadır (EURONEWS, 2019). Kişisel bilgilerin korunması kapsamında kimlik bilgileri gizli tutulan Türk vatandaşı olmuş Suriyelilerin, vatandaşlık hakkı sonrasında yaşam standartlarındaki değişimin, niteliklerine uygun istihdam ve sosyo-ekonomik kapasitelerini nasıl etkilediği ise henüz bilinmemektedir. Bu araştırma sığınmacı bakış açısıyla, sığınmacılara sağlanan vatandaşlık hakkının sığınmacının bireysel sosyoekonomik kapasitesini nasıl etkilediğine odaklanarak, ilgili politikalara ve literatüre ışık tutmayı amaçlamaktadır.

Nitel araştırma yöntemi benimsenen çalışmanın evrenini Türk vatandaşlığı statüsünü kazanmış 110 bin Suriyeli oluşturmaktadır. Araştırmanın sahası olarak Suriyeli sığınmacıların yoğun olarak yaşadığı İstanbul, Gaziantep ve Ankara seçilmiştir. Bu kapsamda Suriye uyruklu Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olan 35 kişi araştırmanın örnekleme olarak belirlenmiştir. Araştırma, farklı sosyoekonomik özelliklere sahip bir grubun incelenmesini gerektirdiği için örnekleme seçiminde amaca yönelik örnekleme stratejilerinden maksimum çeşitlilik ve kartopu örnekleme birlikte kullanılmıştır. Açıklayıcı saha araştırmalarında kullanılan ve özel bir yöntem olan amaca yönelik örnekleme, ulaşılması güç bir nüfusun olası tüm örnek olaylarını belirlemek için geniş yöntemler yelpazesinin kullanıldığı rastlantısal olmayan bir örneklemdir (Neuman, 2006). Ağ modeli de denilen kartopu modeli ise bağlantılar temelinde ilerlemektedir. Çeşitli sebeplerle ulaşılması zor örnekleme ulaşılabilme için 'güvenilirlik ilişkisinin' sağlanması gerekmektedir. Bu yöntemde, birinci şahısla görüşüldükten sonra kartopu etkisiyle ilişkili kişilere ulaşılarak kütleyi büyütmeyi amaçlamaktadır (Coşkun vd., 2017, s. 141). Etik kurul onayı ile kişisel verilerin korunması nedeniyle resmi olarak kimlikleri ve yaşadıkları mekânları gizli tutulan, herhangi bir resmi ya da gayri resmi birliktelik içinde olmayan görüşmecilere erişimde, STK temsilcileri ve vatandaş olmuş Suriyelilerle zincirleme görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın iç geçerliliğini sağlamak amacıyla sonuçların inandırıcılığı için, uzun süreli katılım, katılımcı teyidi, uzman görüşü, zengin uzun alıntılar ile verilerin ayrıntılı betimlenmesi ve amaçsal örnekleme gibi birden fazla model kullanılmıştır. Ayrıca etik ilkelere çerçevesinde görüşmecilerin bilgilendirilmiş onay formu ile araştırmaya katılım için onayları alınmıştır.

Suriye uyruklu Türk vatandaşlarına dönük olarak hazırlanan görüşme formu, 'vatandaşlık statüsü ile birlikte kazanılan sosyal ve siyasal hakların sosyoekonomik kapasiteyi nasıl ve hangi yönde etkilediği' temel sorusuna bağlı olarak geliştirilmiştir. Araştırmanın saha uygulaması Haziran 2019 ile Ekim 2019 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte ilk olarak tüm görüşme notları ile deşifre edilen ses kayıtları elektronik ortama kaydedilmiştir. Bu kayıt esnasında etik kurallara ve gizlilik ilkesine riayet edilerek her katılımcıya kod isim verilmiştir. Ayrıca listede bulunmasını kolaylaştırmak ve görüşmecinin demografik temel bilgilerini aktarmak için her araştırmacıya isminin baş harfiyle birlikte bir numara kodu, cinsiyeti, yaşı, mesleği ve yaşadığı il de eklenmiştir. Bunu takip eden süreçte ise elektronik ortama kaydedilen ham haldeki görüşme notları yorumlayıcı yaklaşım temelinde nitel veri analizine tabi tutulmuştur. Bu aşamada ilk olarak veriler belirli bir sistematik içinde ve ortak kavramlar ile tekrar edilen temalar ekseninde tasnif edilmiş, araştırma sorunsalının muhtelif boyutlarıyla görünür olmasını sağlayacak şekilde üst ve alt başlıklandırmalara göre konumlandırılmıştır.

Araştırma sırasında 35'i Suriye kökenli Türk vatandaşı ile görüşülmüştür. Ancak, görüşmecilerden beşi tarafından sağlanan veriler oldukça kısıtlı olduğu için analize dâhil edilmemiştir. Dolayısıyla araştırmada toplam 30 Suriye kökenli Türk vatandaşı ile yapılan görüşmelerin analizi tamamlanmıştır. Araştırmaya katılan görüşmecilerin 8'i Gaziantep, 10'u Ankara, 12'si İstanbul'da yaşamaktadır. Katılımcıların 5'i Türkmen, 25'i ise Arap kökenlidir. Görüşmeleri analiz edilen 30 katılımcıdan 8'i kadın 22'si ise erkektir. Analize dâhil edilmeyen diğer beş katılımcı da erkektir. Vatandaşlık hakkı elde etmiş kadın katılımcılar çoğunlukla çalışmadığı için kendilerine erişmek zor olmuş ve erişilenler de görüşmeyi kabul etmediği için cinsiyet dağılımı açısından denge sağlanamamıştır. Katılımcıların 21'i Türkçe konuşabilmekte. 9'u ise Türkçe anladığını ancak akıcı konuşamadığını ifade etmiştir. Ancak Türkmenler dışında tüm katılımcılar görüşme esnasında çevirmen talep etmişlerdir. Katılımcıların 13'ü Arapça ve Türkçe dışında üçüncü bir dil bilmektedir. Katılımcıların biri lise, ikisi lisans, ikisi yüksek lisans, üçü doktora eğitimlerini halen sürdürürken diğerlerinin tamamı üniversite mezunlarından oluşmaktadır. Katılımcıların 9'u bekar, 21'i evlidir. Evli olanların ise 20'si çocuklu, sadece biri Türkiye'de evlenmiş ve henüz çocuk sahibi olmadığını ifade etmiştir.

Bulgular ve Tartışma

Çalışmanın bu bölümünde, görüşmelerden elde edilen bulgular muhtelif kriterler eşliğinde tasnif edilmiştir. Böylece katılımcıların demografik ve kişisel niteliklerine, yaşam hikâyelerine, sığınmacılık tecrübeleri, vatandaşlık pratiklerine ilişkin temel bulgular özetlenmiş, vatandaşlık sonrasında yaşam standartlarındaki değişim, vatandaşlığın avantaj ve dezavantajları sığınmacının bakış açısıyla bulgulanmıştır.

Katılımcıların demografik ve kişisel nitelikleri bağlamında elde edilen bulgular, Türk vatandaşlığı statüsünü kazanan Suriyelilerin hangi kriter ya da nitelikler eşliğinde seçildiğine ilişkin önemli ipuçları sunmaktadır. Zira Türk vatandaşlığı statüsünü kazanan Suriyelilerin büyük bir kısmının genç yaş kategorileri içinde yer alan 'bekâr', 'yüksek eğitilmiş', 'birkaç dil bilen', 'mesleki/bireysel yetenek ve becerilere sahip' ya da nispeten 'ekonomik imkânları yüksek' kişilerden oluştuğu gözlenmektedir. Türk vatandaşlığı statüsünü kazanmak için gerekli görülen bu tipolojinin uluslararası göç yazınında geçerli olan nitelikli göçmen profiline benzer olduğu söylenebilir. Çalışma kapsamında görüşülen katılımcıların yaş ortalamasının 18-35 yaş arası genç ve eğitilmiş gruptan olması, 'genç nitelikli işgücü' açısından bir avantaj olarak değerlendirilmektedir.

Bu çalışma kapsamında katılımcıların Suriye'deki gelirleri ile Türkiye'ye ilk geldiklerindeki ve vatandaşlıktan sonraki mevcut gelirleri dolar bazlı olarak karşılaştırılmıştır. Sığınmacıların Suriye'deki gelirlerinin Türkiye'deki ilk gelirlerinden ciddi oranda yüksek olduğu görülmektedir. Genel olarak Türkiye'deki ilk gelirler 750 doları geçmemektedir. Buna mukabil Suriye'deki gelirlerin 2 bin 200 dolar civarına kadar yükselebileceği görülmektedir. Suriyeli göçmenlerin Türkiye'ye ilk geldikleri döneme kıyasla vatandaş olduktan sonraki son durumlarında, tüm gelir aralıklarında (düşük, orta ve yüksek) bir artış olduğu anlaşılmaktadır. Ancak dolar bazlı yapılan bu artış tüm gelir grupları için vatandaşlığın sığınmacıların ekonomik kapasitelerini yükselttiği sonucunu çıkarmak sağlıklı değildir. Çünkü katılımcıların görüşmelerde ifade ettikleri, Suriye'deki 'hayat pahalılığı' dedikleri alım gücü ile Türkiye'deki alım gücü farklılık göstermekte, Türkiye'de daha çok çalışıp gelirleri artmasına rağmen alım güçleri ve buna bağlı yaşam standartları düşmektedir.

İstanbul'da yaşayan bilgisayar mühendisi Bashir ise ekonomik durumunu, Suriye'de savaş öncesi ve savaş sonrası diye ayırırken Türkiye'de ise vatandaşlık öncesi ve sonrası diye şöyle ayırmaktadır:

- *“Suriye’de savaştan önce gelirim aylık 600 dolara denk geliyordu. Çok iyiydi Suriye standartlarında. Savaştan sonra para değerini kaybetti, 10 misli gelirim düştü. Türkiye’de vatandaştan sonra maaşım arttı, tam zamanlı işe geçtim. Sigortam yapıldı. Aylık gelirim 500 dolara yaklaştı. Önceden iki işte çalışıyordum, bu çok zordu. Çok uzun saatler çalışıyordum. Şimdi daha az çalışıyorum. Suriye’dekine göre gelirim arttı ama burada da hayat pahalı, masraflar arttı. Oradakinin hep daha fazla kazanmak zorundayız.”* (6B Bashir, E, 28, Bilgisayar Mühendisi, İstanbul)

Suriye’de yüksek gelirli grubun, Türkiye’ye ilk geldikleri dönemde gelirlerinin sadece sosyal yardımlar seviyesine düştüğü belirtilmektedir. Dil bilmeyen ve mesleki tanınma gerçekleştiremeyen bu grup özellikle beraberinde getirdikleri nakit ya da yurtdışındaki aile bireylerinden aldıkları nakdi yardımlarla yaşamlarını sürdürdüklerini ifade etmektedirler. Yüksek gelir grubu için sığınmacılık sonrasında yaşam standartlarında yaşanan dramatik etkinin daha çok hissedildiği kaydedilmektedir. Örneğin, toplu taşıma aracına binmek, bir-iki odalı evde oturmak, yaşadığı semtin sosyoekonomik olarak düşük olması ve dışlanmanın psikolojik olarak kendilerini olumsuz etkilediklerini söylemektedirler. Eğitimli olan, meslek sahibi ve yüksek gelir grubuna dâhil olanlar Türkiye’de ‘mesleki tanınma’ konusunda hayal kırıklığına uğradıklarını belirtmelerine rağmen eski hayat standartlarına çıkmak için yoğun gayret göstermekte, dil kursuna gitmekte, denklik için imkânları zorlamakta, sosyal ağlar ile daha nitelikli ulusal ve uluslararası iş imkanlarını takip etmekte, Suriye’deki gayrimenkullerinin satışını yaparak burada eski standartlarını sağlayabilecek yeni yaşam imkanlarının yollarını aramaktadır. Bu grupta daha çok iş insanları, doktor, eczacı gibi meslek sahipleri yer almaktadır. Görüşmecilerden Oraida, Suriye ve Türkiye’deki hayatındaki sosyoekonomik değişim sürecini şöyle aktarmıştır:

- *“Suriye’de doktordum, işlerimiz iyiydi, özel hastanenin ortağydık. Yani tüccarlardan sonra en yüksek sosyoekonomik konumdaydık. Türkiye’ye gelirken diplomama güvendim. Eşim doktor, çocuklarım, mimar, mühendis, doktor. Ama geldik, hayal kırıklığı, mesleki tanınma yok. Akrabaların desteği ile ayakta kaldık. 2+1 çok kötü bir evde oturduk. Ancak 2017 yılında Toplum Sağlığı Merkezi’nde doktor olarak çalışmaya başlayabildim. Kocam da çalışıyor, dört bin lira*

maaş alıyorum. Aynı yerde bir hemşire üç bin lira alıyor ama hiç önemli değil, mesleğimi yapıyorum, bu insana özgüven veriyor en azından. Şimdi maaşım altı bin lira oldu. Eşiminki pratisyen olarak beş bin lira oldu. Türk vatandaşı olunca evimizi aldık. Suriye'deki gibi bir hayata döndük neredeyse, o yüzden çok mutluyum.” (22Ö, Oraida, K, 58, Doktor, Ankara)

“İş Adamları İçin Vatandaşlık Nefes Almak Demek”

Yüksek bir ekonomik potansiyel taşıyan göçmenler kalkınmacı bir perspektif içinde konumlandırılabilirler ve temel haklara sahip olabildikleri takdirde, devlet desteğine ihtiyaç duymaksızın piyasa koşullarına uyum sağlama yeteneğini haizdirler (Betts vd., 2017, ss. 40-41). Özellikle iş insanları için hak ve özgürlük kapasitelerini gerçekleştirmek ve piyasaya ile eşit koşullarda rekabet etmek için en önemli konu olmaktadır. Gaziantep'te büyük bir fabrikanın sahibi olan Hasip, şunları kaydetti:

- *“Şimdi ben vatandaşlık alınca önce ev aldım. Bu kalıcılık demektir. Çay üretimi yapıyordum, Suriye'deki fabrikayı buraya taşıdım. Bu bölgeyi biliyordum, zaten gelip gidiyorduk. Dünyanın her yerine ticaret yapıyorum. Nereden baksanız iki milyon dolarlık fabrika bugün. Her yıl 200 milyon liralık ihracat yapıyorum. Şimdi şuraya dikkat et, tüm bunları vatandaşlık sayesinde yaptım. Çünkü bu büyük bir risktir. Vatandaşlık demek geçicilik bitti, artık kalıcısın. Buranın vatandaşı olarak dünyanın her yerinde güvencen var. Devlet tanıyor. Dünya tanıyor seni. Suriyeli olarak sığınmacısın. Hiçbir şeysin. Sığınmacıysan yoksun. Yani vatandaşlık iş adamlarına sağlanan çok büyük güvence, vatandaşlık kolaylık değil, nefes almak demektir.” (23H Hasip, E, 50, İş Adamı, Gaziantep)*

Orta gelir grubu ise Suriye'deki standartlara ulaşmak için daha çok çalışmaları gerektiğini ifade etmektedir. Bu grup için dil bilmek avantaj sağlarken ev ve araba almak gelecek dönemdeki hedefleri olmaktadır. Görüşmecilerden Salma şunları kaydetmiştir:

- *“Suriye'de güvenceniz var, çalışmasanız bile bir şekilde yaşarsınız. Yani aileniz var çevreniz var, eviniz, barkınız, aç kalacak değilsiniz ya. Ama burada çok çalışmam gerekti. Normalin iki-üç katı daha fazla çalıştım. Her türlü ek işi yapıyoruz. Yoruldum, bıktım, yeter deme şansınız yok. Mecbursunuz çalışmaya. Çevirmenlik Türkmenler için hayat kurtardı. Ben şanslıydım Türkçe bildiğim için hemen uzman olarak da iş buldum. Vatandaşlık önümüzü görmek açısından iyi oldu. Ev almak önemli bir şey.” (1S Salma, 31, Erkek, Uzman, Gaziantep)*

Suriye’de orta büyüklükte bir şirkette ticaret yaptığını söyleyen Abdullah, Türkiye’ye geldikten sonra sığınmacılık sürecinde ve vatandaşlık sonrası ekonomik durumundaki değişiklikleri şöyle açıklamıştır:

- *“Vatandaşlık bütün ailemizin hayatımı değiştirdi. Suriye’de ticaret yapıyordum. Buraya gelince bir markette eşya taşıdım, temizlik yaptım, kasiyerlik yaptım. Günde izin yapmadan neredeyse 12 saat çalışıyordum, aylık ancak 800 lira alıyordum. Vatandaş olunca eskiden olduğu gibi ticarete başladım. Şimdi kardeşimle birlikte turizm şirketi kurduk, turizm acentesi işletiyoruz. Vatandaş olmaktan önce ortak olmaya güvenemiyorsun, kandırılabilirsin. Ev almak, araba almak, ehliyet almak çok önemli. Pasaportun var artık, her yere gidebilirsin. İlk geldiğimizde aylık gelirimiz toplamda 1500 lirayı ancak buluyordu. Şimdi sadece benim aylık gelirim bin doların üstüne çıktı, tabii ticaret bu değişiyor ama yine de iyi.”* (30A Abdullah, E, 32, İşletmeci, İstanbul)

Suriye’de düşük gelir grubu, Türkiye’ye gelişleriyle hayatlarında pozitif yönde önemli sosyoekonomik değişiklikler olduğunu söylemektedir. Görüşmelerden Mahmud, şunları ifade etmektedir:

- *“Suriye’de öğretildim, çok az para kazanıyordum. Kirada oturuyordum ve tüm ailenin sorumluluğunu tek başıma ben taşıyordum. Burada şimdi daha çok kazanıyorum. İlk geldiğim yıl en kötü yıldır, çok zor geçti, getir götür işleri yapıyordum, hamallık yani ilk yıl. Ayda bin lira kazanıyordum. Çok kötü şartlarda kalıyorduk. Üç, dört aile birlikte. İkinci yıl 2000 lira, şu an 3500-4000 lira arası kazanıyorum. Daha rahatım. Günde iki okulda çalışıyorum. Günlük yaklaşık 12 saat sürüyor çalışma saatim ama daha rahatım. Para biriktirdim, onu peşinat vereceğim, TOKİ’den ev alacağım, kalanını kira öder gibi ödeyeceğim. Türkçem ilerleyince özel dersler de vermek istiyorum.”* (7M, Mahmud, E, 33, Öğretmen, İstanbul)

“Fakirler vatandaşlık istemezler!”

Diğer taraftan göç literatüründe de mülteci ya da sığınmacılar için hak arayışını sadece resmi vatandaşlık hakkına indirgemek mülteci ya da sığınmacının gerçekliğine uyum sağlamadığını göstermektedir. Sri Lanka’da sığınmacılar resmi vatandaşlık hakkı yerine yiyecek hakkını tercih ederken Lübnan’daki Filistinliler için ise resmi vatandaşlıktan daha çok geri dönme hakkı talebi öne çıkmaktadır (Zetter, 2015, s. 17-18). Türkiye örneğinde de her ne kadar nite-

likliler vatandaşlık için seçilmiş olsa da yardım ve diğer hak engelleri vatandaşlığın her Suriyeli için, her durumda 'cazip' olmadığını göstermektedir. Görüşmecilerden Aisha, vatandaşlıktan sonra yaşadığı ekonomik sıkıntılarını şöyle aktarmaktadır:

- *“Vatandaş olunca yardımlar kesildi. Bu çok zor oldu. Altı kişilik aileyiz, toplam 600 lira yardım kirayı ödememizi sağlıyordu. Vatandaşlığın doğrudan maddi yararını görmedik. Mesela eczane açmak için izinleri eczacılar odası vermiyor. İzin verilse hangi parayla eczane açacağım o da ayrı bir sorun. Sonuçta yanımızda hiç paramız kalmadı. Kocam akademisyen, vatandaşlıktan önce üniversitede yabancı öğretim üyesi olarak ders verebiliyordu ama vatandaş olunca bu hakkını kaybetti. Bu nedenle maddi olarak çok zor durumda kaldık.”* (3A, Aisha, K, 48, Eczacı, Gaziantep)

Kendilerini 'nitelikli' olarak tanımlayan, eğitilmiş, mesleki becerisi olan görüşmeciler, vatandaşlık hakkının, kendileri için tek kurtuluş yolu olduğunu düşünürken fakirler ve niteliksizler için dezavantaja dönüştüğünü ifade etmektedirler. Görüşmecilerden Nassif bu durumu şöyle aktarmıştır:

- *“Fakirler için vatandaşlık hakkı sıkıntılı, yardımı kaybediyorsun, bu çok zor. Niteliksizler çalışma izninin bile çıkmasını istemiyorlar. Bir taraftan da vatandaşlığın sorumluluğu var, vergisi, katma değeri vs. Alt seviyedekilerin isteyeceği bir şey değil. Çünkü yardımları kaybediyorlar. Aylık kişi başına 100 TL çok önemli onlar için. Zaten maaşı 1000-1.500 TL, altı kişilik bir aileyse 600 TL yardım geliyor. Kira, elektrik, su parası oluyor. Durumu iyi olan nitelikliler için gerekli vatandaşlık. Biz eğitilmişler için vatandaşlık tek kurtuluş. Pasaportun, çalışma izni, eğitimin, denkleğin, diploman her şey için vatandaşlık önemli. Şimdi ben bir Türk işveren olsam yanımızda birini çalıştırmak istersem tabii ki vatandaş olanı tercih ederim, diğerinin çalışma izniyle niye uğraşayım.”* (28N Nassif, 48, E, Doktor, İstanbul)

“Vatandaşlık Hayatı Kolaylaştırıyor”

Sığınmacılar için dünyanın birçok yerinde olduğu gibi Türkiye’de de çalışma iznine erişim meşakkatli süreçler gerektirmektedir. (Yıldız ve Topuz, 2011). Vatandaşlıkla birlikte çalışma iznine ilişkin prosedürden kurtuluşunu Ali Naqi kodlu görüşmeci şöyle açıklamaktadır:

- *“İngiliz dili ve edebiyatı mezunuyum, girişimcilik konusunda master yaptım. İlk geldiğimde Geçici Eğitim Merkezinde öğretmenlik yaptım. Vatandaşlık çalışma*

hayatnızı baştan aşağı değiştiriyor. Hayatta kalmak için çalışmaya mecbursun. Nitelikli biriyse çalışma izni olmadan çalıştığın işler her zaman niteliksiz ve daha düşük ücretli. Ama çalışma iznini almak çok zor. Aylar sürüyor. Her iş değişikliğinde yeni baştan başvuru yapman gerekiyor. Vatandaş olduktan sonra şu an çalıştığım işi buldum. Çünkü çalışma iznine, belgeye ihtiyaç kalmadı.” (4A Ali Naqi, Uzman, Gaziantep)

“Tek İsteğim Mesleğimi Yapabilmek”

Göçmenler için entegrasyon, güvencesiz düşük ücret yerine yetenekleri ve eğitimlerine uygun hak ettikleri değeri görmeleri ile sağlanabilmektedir. Bu nedenle entegrasyon yalnızca gelir artışı değil niteliğe uygun şartlarda çalışmakla da ilgili olmaktadır (Creese ve Wiebe, 2009, s. 71). Araştırmaya katılan katılımcılar için de en öncelikli konulardan birisi mesleğini yapabilmek ya da yapamamaktır. Çünkü eski standartlarını yakalamanın ve kapasitelerini gerçekleştirmenin tek yolu olarak mesleki tanınırlığı görmektedirler. Mesleklerini gerçekleştirebilmekte ise denklik konusu öne çıkmaktadır. Mesleki nitelikleri tanınmayan göçmenler, daha düşük statüleri ve hazırlanması uzun yıllar alan sınavları tekrar geçmeyi kabul etmek zorunda kalmaktadırlar (Dadush ve Niebuhr, 2016, s. 2-3). Göç teorilerinde her ne kadar göçmenin ‘kültürel sermayesini’ sırt çantası gibi beraberinde getirdiği iddia edilmiş olsa da Bourdieucu yaklaşıma göre kültürel sermayenin içinde bulunan ‘kurumsallaşmış sermayenin’ göçmeni tanıyıp tanımaması, kültürel sermayenin taşınmasını da, göçmenin var olan sosyal-statüsünü doğrudan etkilemektedir. Ev sahibi ülke resmi kabul ve vatandaşlık hakkı vermesine rağmen ‘meslek örgütleri’ ve ‘üniversiteler’ gibi yapıların göçmenleri kabul edip etmemesi, hatta özel sektörün ‘ulusal sermaye’ yönünde tercih yapıp yapmaması kültürel sermayenin taşınmasında belirleyici rol oynamaktadır (Kelly, Lusi 2006; Bauder, 2003; Erel, 2010; Hage, 1998). Türkiye’deki Suriyeliler için de vatandaş olmalarına rağmen benzer bir durum yaşanmakta, ‘tanınma’ ve ‘denklik’ bariyeri, sosyoekonomik kapasitelerini tam olarak ortaya çıkarmalarını engellemektedir. Görüşmecilerin aktardıklarıyla, literatürde yaşanan sorunun uyuştuğu gözükmektedir. Yabancı ya da sığınmacı statüsünü kaybeden öğretmen, akademisyen gibi meslek sahipleri iş sözleşmelerinin feshedilmesi, aynı işi yapanlar arasında düşük ücret, güvencesiz çalışma gibi sorunlarla

karşı karşıya kaldıklarını ifade etmişlerdir. Görüşmecilerden Maryam bu durumu şöyle ifade etmektedir:

- “Ben öğretmenim, mesleğimi yapabiliyorum ama kaçak olarak. Çünkü denklik alamıyorum. Transkript belgem eksik. Geçici Eğitim Merkezlerinde sadece Geçici Koruma Statüsündekiler için açılan bir iş imkânı. Vatandaş olunca aslında resmen bunu kaybediyorsunuz ama şu an UNICEF ve MEB bizi çalıştırmaya devam ediyor. Aylık 1.600 lira maaş alıyorum. Sigortamız yok. Ama Türk öğretmenin maaşı 3.600 lira. Aynı işi yapıyoruz ama aynı kazanmıyoruz. Resmiyette gönüllü öğretmen gibi gösteriyorlar. Vatandaş oldum, sözleşmem bitirilmedi, işten çıkarılmadım bu çok güzel ama aynı okulda çalışan Türk öğretmenler bizim iki katımız maaş alıyor. Yani vatandaş olmamıza rağmen ne Türk vatandaşı öğretmenler gibi ne de geçici koruma statüsündeki Suriyeliler gibiyiz.” (7M Maryam, K, 30, Öğretmen, İstanbul)

Katılımcılardan Esmâ ise bu durumu şöyle aktarmaktadır:

- “Şam Üniversitesi’nde akademisyendim. Bayır-Bucak Türkmeni’yim, ana dilim Türkçe. Türkiye’ye gelince yüksek lisansımı Ankara Üniversitesi’nde yaptım. Yabancı statüsünde akademisyen olarak çalışmaya başlamıştım ama vatandaş olunca bu hakkımı kaybettim. Geçici Eğitim Merkezinde öğretmenlik yaptım. Vatandaşlık hayatımı değiştirecek zannediyordum ama olmadı. Vatandaş olunca ALES ve YDS zorunluluğu geliyor. İngilizce sınavından 55 aldım ama 65 istiyor birçok üniversite ve her yıl şartları daha da zorlaştırıyorlar. Yabancı olanlardan ALES de YDS de istenmiyor. Yabancı öğretim üyesi kadrosu bulmak daha kolay.” (27E Esmâ, K, 27, Öğretmen, İstanbul)

Doktorlar da benzeri sorunu yaşamaktadır. Özel bir mesleki tanınma komitesiyle doktorlukları tanınan ve yabancı statüsünde, sadece Göçmen Sağlık Merkezi Merkezlerinde çalışmalarına izin verilen Suriyeli doktorların bu merkezlerde sadece Suriyeli hastaları tedavilerine izin verilmektedir. Görüşmecilerden Oraida mesleki denklik konusunda şunları kaydetmiştir:

- “Beni burada en çok üzen şey mesleğimi yapamamak oldu. Yani ünlü bir çocuk doktoruyum. 58 yaşındayım. Bir doktor doktorluktan başka bir iş yapamaz, elinden başka iş gelmez. Düşünün, bu merkezde Suriyelilere doktorluk yapmam için devlet beni görevlendiriyor. Ama buradan çıkınca seni doktor olarak tanımıyor. Suriyeliyi tedavi edebilirsin, Türk’ü tedavi edemezsin. Garip bir durum yani. Denklik için başvurduk. Genel tıp sınavına sokacaklar, ben 40 yıl önce mezun olmuşum, o dönemde öğrendiklerimi soracaklar. E bir taraftan evini geçindirmek

için çalışman lazım, hem çalışıp hem sınava hazırlanmak imkânsız. Genç doktorların önünü kapatıyorlar bu şekilde. Şimdi mesela Bu göçmen sağlığı merkezleri kapanınca biz ne olacağız, kimse bilmiyor.” (Oraida, K, 58, Doktor, Ankara)

Nitelikli göçmenler bilgi birikimi ve iş tecrübelerini de beraberlerinde getirirler ancak pek çok nitelikli göçmen niteliklerine uygun olmayan işlerde çalıştırılmakta ya da emek ve niteliklerinin ücretlendirilmesinde ayrımcılıkla karşılaşmakta, (Castles ve Miller, 2008; Dadush ve Niebuhr, 2016), zorunlu göçmenlerin çalışma izinlerinin olmadığı yerlerde kaçak iş piyasasına katılma eğiliminde oldukları ve aşırı düşük maaşlarda çalışmalarını realite haline gelmektedir. Benzer şekilde, Creese ve Wiebe (2009), göçmenler için düşük vasıflı, düşük ücretli ve güvencesizliği içeren bir biçimde mesleki olarak aşağı gitme deneyiminin oldukça yaygın olduğunu dile getirmektedir. Görüşmecilerden bilgisayar mühendisi olan ve kodlama konusunda çok üst düzey uzman olduğunu belirten Ahmad şunları kaydetmiştir:

- *“Bilgisayar mühendisiyim, Suriye Telekom’unda çalışıyordum. Kodlama konusunda yüksek lisans yaptım. Dev serverlardan sorumluydum, ulusal yazılım işini yapıyordum. Gelirim çok iyiydi oradayken ama savaştan sonra hem güvenlik kalmadı hem de paranın değeri kalmadı. Rejim beni zorla askere almak isteyince Türkiye’ye geldim. Sekiz ay sonra vatandaşlık daveti geldi. Bir yıl sonra vatandaş oldum. Burada bir vakfa ait özel okulun bilgisayar işlerini yapıyorum. Çok basit işler. Yani bilgisayar programcısıyım, kodlama biliyorum, yazılım yapıyorum ama burada Excel dosyası falan hazırlıyorum, öğrenci bilgilerini giriyorum. Alakasız işler. Ama mecburen yapıyorum. Türkçe bilsem hayatım değişebilir. Tek isteğim mesleğimi yapabilmek ve buna göre kazanmak.” (11A Ahmad, 27, E, Bilgisayar Mühendisi, İstanbul)*

Suriye’de radyolog doktor olan ancak İstanbul’da kaçak olarak çalıştığını söyleyen Halim denkliği kazanmanın yeniden üniversite okumaktan bile zor olduğunu şöyle kaydetmektedir:

- *“Beş yıldır Türkiye’de yaşıyorum. Doktorum. Radyoloğum. Burada denkliğimiz olmadığı için mesleğimi yapamıyorum. Aslında kaçak olarak çalışıyorum. Tam doktorluk yaptığım da söylenemez. Buradaki denklik şartlarına göre tekrar doktor olmam hukuken imkânsız değil ama fiilen imkânsız. 55 yaşındayım, Türkçe öğrenmemi, mesleki tıp yeterlilik sınavına girmemi istiyorlar. Yani 20 yaşında öğrendiğim bilgilerle ilgili sınava girmemi istiyorlar. Sonra bir de Tıpta Uzmanlık Sınavı var. Radyolog olarak çalışabilmem için. Bu sınavlara hazırlanmak yerine tekrar tıp fakültesine kayıt yaptırıp okumak daha kolay olur. Benim derdim evimi*

geçindirmek, hayatta kalmak, ayaklarımın üstünde durmak zorundayım anlıyor musunuz?” (12H, Halim, E, 55, Doktor, İstanbul)

Boyd ve Thomas (2002), ülkelerin farklı dili, eğitim sistemi ve ekonomik yapıları sebebiyle, göçmenlerin farklı kültürel sermayeler yaratma olasılığı olduğunu vurgulamaktadır. Ancak farklı kültürel geçmişleriyle gelen ve bunu kullanamayan göçmenlerin, nitelik kaybına uğramakla birlikte, eksik istihdam edildiklerini ifade etmektedir. Psinos (2007) ise işsiz ya da eksik istihdam ediliyor olmanın, göçmenlerin ülkelerinde sahip olduğu sosyal ve mesleki rollerin kaybı gibi pek çok ekonomik sonucu olduğunu dile getirerek bu nedenle eğitilmiş göçmenlerin entegrasyonunun çok daha karmaşık olduğunu kaydetmektedir. Katılımcılardan İzzet eğitimi ve mesleki kariyerini şöyle kaydetmiştir:

- *“Suriye’de harita teknikerliği bölümünden mezun oldum. Burada iş bulamadım, garsonluk, bulaşıkçılık yaptım. Sonra burada inşaat mühendisliği okudum, denklik sorunu yok, Türk üniversitesinde okudum. Diplomam geçerli ama iş bulamadım hiçbir yerde. Bir sürü üniversite mezunu işsiz, biz nasıl kendi işimizi yapalım. Burada dönerci açtım. Kendi işim. Mühendis olarak çalışabileceğime inanmıyorum. Benim tek derdim, devlet bize ayrımcılık yapmasın, engel olmasın, sonuçta ben Türklerle rekabet ediyorum, müşterilerim Türkler. Bana ayrımcılık yapılmazsa ayaklarımın üstünde dururum.” (İzzet, E, 27, Esnaf, Ankara)*

Eczacılık mesleğini yapamadığı için kendisiyle ilgisi olmayan bir işte çalışmak zorunda kaldığını söyleyen Bushra aynı durumun eşi için de söz konusu olduğunu şu şekilde aktarmıştır:

- *“Eczacıyım, uzun süre işsiz kaldım. Şimdi bir dernekle göçmen sağlığı bilgilendirme görevi yapıyorum. Sağlık okuryazarlığı gibi bir iş. Kendi işim değil, benimle neredeyse hiç ilgisi yok. Aynı şey eşim için de geçerli. O Suriye’de çok ünlü bir göz doktoru ama burada bir hastanede kaçak çalışıyor. Mesleğimizi yapma imkânı verilmezse hep böyle üçüncü sınıf işlerde çalışacağız. Benim de kocamın da denkliği yapılırsa ancak işimizi mesleğimizi yapabiliriz.” (18B Bushra, K, 38, Eczacı, İstanbul)*

“Nitelik Dezavantaja Dönüşebiliyor”

Niteliksizleştirme sorunu, nitelikli ve eğitilmiş sığınmacıların yaşadığı birçok ülkede yaşanmaktadır. Avrupa’da yapılan araştırmalarda, nitelikli grubun

özellikle yerlilerle rekabetten dolayı en zor iş bulan grup olduğu ifade edilmektedir. Ancak göçmenlerin nitelikleri tanınmadığı ve önemsenmediği için, en zor durumda olanların yine onlar olduğu belirtilmiştir. Göçmenlerde sık rastlanan, sosyal olarak alt sınıfa düşmek genel sorun olmaktadır (Wren, 2003). Nitelikli göçmenler, bu süreçte birikimleri nedeniyle avantajlı olmaları gerekirken, niteliklerinin tanınmaması, denklik verilmemesi, mesleki rekabet ve dil bilmemek gibi sebeplerden dezavantajlı olarak yeni hayata başlamak durumunda kalmaktadır (Mattoo vd., 2006). Suriye’de elektronik mühendisi olan görüşmecilerden Abu Malik, şöyle aktarmaktadır:

- *“Ben elektronik mühendisiyim, Suriye’de hem üniversitede eğitmedim hem de özel sektöre iş yapıyordum. İyi bir şirkettik. Okullara teknoloji alt yapısını sağlıyorduk. Şimdi Türkçe bilmediğim için burada işimi yapamıyorum. Burada GEM’de matematik öğretmenliği yapmaya başladım. Ek olarak da Yabancı Öğrenci Sınavına hazırlanan Suriyeli öğrenciler için matematik kursu veriyorum. GEM’den 1.600 lira alıyorum, özel derslerden de 1.500 falan kazanıyorum. Vatandaşlık işte eşitlik getirmiyor çünkü aynı işi yapan Türklerden az maaş alıyoruz. Elektronik mühendisliğini denklik kazansam bile tekrar yapamam herhâlde. Keşke bir mesleki eğitim kursuna çağrılısam da kendi işimi yapabilme imkanım olsa.” (15A Abu Malik, E, 50, Elektronik Mühendisi, Ankara)*

“Vatandaşlık İşte Eşitlik Getirmiyor”

Bauder’in (2006) niteliksizleştirilme teorisini göre ev sahibi ülkeler sosyal düzeni korumak için göçmenlerin mesleki statülerini (job devaluation) tanınamaktadırlar. Emek piyasasını, sınıfın yeniden üretildiği bir alan olarak gören Bauder, niteliksizleştirilmenin (deskilling) var olan güç yapısını sürdürülebilirlik için göçmenlerin marjinalleştirilmesinin kurumsallaşmış şekli olduğunu ifade etmektedir (Siar, 2013, s.9). Göçmenlerin, eğitim düzeylerinin yüksek kaldığı (overeducated) ya da nitelikleri ile uyuşmayan (skill mismatch) işlerde çalışmak durumunda kalmaları niteliksizleştirilmelerine ve statü kaybına uğramalarına sebep olmaktadır (Üstündağ, 2019). Katılımcılar niteliklerine uygun işte çalışmadıkları gibi vatandaş olmalarına rağmen Türk vatandaşlarıyla eşit olmadıklarını ifade etmektedirler. Görüşmecilerden Ehsanullah şunları kaydetmiştir:

- *“Vatandaş olsak bile bazı konularda Türk vatandaşlarıyla eşit olduğumuzu düşünmüyorum. Aynı yerde çalışan Türk vatandaşları 3600 lira maaş alıyor. Biz*

UNICEF üzerinden gönüllü eğitimci olarak çalışıyoruz. Tabii normalde vatandaşlıktan dolayı bizim bu merkezlerde hiç öğretmen olmamız gerekirdi ama istisnai olarak devam ettiriliyor. Sigorta yok, asgari ücretin altında işler. Aslında avukatım ama bu okulda idari işlerle ilgileniyorum. Biz devletten maddi yardım beklemiyoruz, kendi mesleğimi yapabileceğim bir imkânın sunulmasını istiyorum. Madem nitelikli olanlara vatandaşlık veriliyor, bizlerin niteliğini ortaya koyacak imkânlar da verilsin." (14E, Ehsanullah, E, 44, Avukat, Ankara)

"Sığınmacıların Geçici Koruma Statüsü Hakları, Vatandaşlıktan Daha Cazip"

Vatandaşlık, sığınmacılığa göre göçmenlerin ulaşabileceği hukuki olarak en yüksek hak ve özgürlükler arasında sayılmasına karşın entegrasyon ve uyum sağlanmadan hızla gerçekleşen vatandaşlık süreci beraberinde getirdiği sorunluluklarla birlikte bazı dezavantajlara da sebep olabilmektedir.

Yabancılar vatandaşlık yolunun açılması temelde ülkelerin, göçmen tecrübeleri, ekonomik ve siyasi ortamları ve kültürel deneyimleriyle ilgili olmaktadır. Bunlarla birlikte toplumun göçmenlere karşı gösterdiği kabul, anlayış, içselleştirme, demokratik ortamların içine dâhil edilmesi de vatandaşlık sürecini entegrasyonun parçası haline getirmektedir. Bu entegrasyonun çok kültürlü bir toplum anlayışı çerçevesinde uygulandığı toplumlarda vatandaşlık, sadece hukuki anlamda değil sosyal kabul ve uyum süreçleri bağlamında önemli bir değer haline gelebilmektedir (Yıldız, 2017, s. 39). Vatandaşlıkla birlikte devletin nezdinde hukuki olarak eşit konuma geçen görüşmeciler aynı durumu sokakta hissetmemekten dolayı 'kısmi öteki' konumuna düşmektedirler. Görüşmecilerden Oradia bu durumu şöyle ifade etmektedir:

- "Vatandaşlığın hem avantajı hem de işe yaramadığı durumlar var. Mesela vatandaş olmasaydık asla ev alamazdık. Yasak. Ama alırken bile Suriyeliyiz diye-medik. Asla satmıyorlar bize. Türk kimliğimizi gösterdik, yine de sokakta kimlik işe yaramıyor. Iraklılara evi satıyorlar, kiralyorlar çünkü onlar paralı diye. Suriyelilerin parası yok diye satmıyorlar. Türkçe konuşuyorum. Mardinliyiz dedik, Mardinliler gibi. Bir de Mardinlilere de benziyoruz. [Burada gülüyor ve başını örtüş şeklinin Mardinlilere benzediğini gösteriyor] Tabii Türkçe bilmek hayatı kolaylaştırdı. Türk arkadaşım olmasaydı şimdi oturduğum evi alamazdım." (Oradia, K, 58, Doktor, Ankara)

Katılımcılar, yaşam standartlarında Türkiye'ye geldikleri yıldan itibaren kademe kademe iyileşme olduğunu belirtmektedirler. Sığınmacılara kamp yerlerinin dışında yaşama hakkı, çalışma izninin ardından vatandaşlığın verdiği kalış güvencesi, daha iyi iş imkânları, sigorta gibi imkânlar katılımcıların yaşadıkları ev ve semt değişikliğine sebep olmaktadır. Ayrıca görüşmeciler savaştan önce Suriye'de yaptıkları sanatsal ve sportif etkinliklere döndüklerini ya da dönmek üzere plan yaptıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan Esmâ iş imkânları ve gelirleri arttıkça hayatlarındaki değişimleri şöyle dile getirmişlerdir:

- *"Bu süreçte yaşadığımız yeri de değiştirdik. Evim ilk geldiğimiz zamana göre daha iyi. İyi bir semtte oturabiliyoruz. Sonuçta burada oturduğunuz semte göre insanların size karşı bakış açısı değişiyor. Suriye'de çok zengin değildik ama akademisyendik. Üniversitedeydik. Burada Suriyelilerin yaşadığı bölgede yaşadığımı söyleyince insanlar ya dilenci ya suçlu gibi bakıyor yüzüne. Şimdi yaşadığım yerde komşularım üniversitede doktora yaptığımı duyunca çok nazik davranıyorlar. Ödediğimiz kira biraz yüksek ama kiralarken vatandaşlık belgesi, üniversite kartım işe yaradı. Bir sivil toplum kuruluşunda uzman olarak part-time çalışabiliyorum. İnsan kendini iyi hissediyor. Ne yalan söyleyeyim evimi çok seviyorum, Suriye'deki evimden bile daha iyi şartlarda yaşıyorum. Eskisi gibi hobilerimi gerçekleştirebiliyorum."* (27E Esmâ, K, 27, Akademisyen, Ankara)

"Türkiye'de Kendimi Evimde Hissediyorum"

Görüşmecilerin çoğunluğu gelecek beklentilerinde yaşamak istedikleri ülkeye ilişkin sorularda ise Türkiye'ye yerleşmek istediğini ifade etmiştir. Avrupa'da daha iyi iş imkanları olmasına rağmen ayrımcılığa uğrama endişesi yaşadıklarını kaydetmişlerdir. Türkiye ile ortak din her ne kadar önemli bir etken olsa da birçok katılımcı Müslüman ülkeler olan Arap yarımadasındaki iş imkânlarını, diğer hak ve özgürlüklerin kısıtlı olması nedeniyle tercih etmediklerini belirtmektedirler. Avrupa'yı ise özellikle modern yaşam tarzı, kültürel olarak uyumsuzluktan dolayı çocukların eğitimi üzerinde devletin etkisi ve bunun yanında dışlanma endişesi nedeniyle istemediklerini ifade etmektedirler. Görüşmecilerden çoğu Avrupa'ya imkân olsa dahi gitmek istemediklerini ifade etmektedirler. Suriyeli mülteciler, Avrupa'ya iltica etme konusunu sosyal değerlere dair referanslar vererek düşünmediklerini (Sunata

vd, 2017, s. 532) ifade etmektedir. Görüşmecilerden Riaz bu durumu şöyle açıklamaktadır:

- *“Benim Avrupa ülkelerine vizem var. Bu süreçte Suudi Arabistan, Katar, Mısır, Lübnan, tüm Arap ülkelerinde çalıştım. Orada para kazanıyorsunuz ama eğitim, sağlık hakkı ya da insan olarak hiçbir hakkımız yok. Sağlık hakkı çok pahalı. Eğitim öyle. Bunların her biri ek yük getiriyor. Zorluk çıkartıyor. ABD ve Almanya da beni kabul etti, vize verdi. Sonuçta İngilizce biliyorum. Gitmedim. Çünkü Suriyeli Türkiye’ye geldiği zaman elinde kanuni belgesi varsa, işlemlerden geçerse haklarının korunacağını, ülkeden atılmayacağını, haklarından mahrum olmayacağını hissediyor. Avrupa’da da bu haklar var. Bunlar cazip fırsatlar. Benim de gitmek için imkânlarım vardı ama kalmak için birçok sebepim var. Kendime böyle bir hayat yolu çizdim. Arap’ın çölünden, Avrupa’nın medeniyetinden daha çok Türkiye’ye yakın hissediyorum kendimi. Çocuklarım var benim. Oranın kültürü bize uymaz. Oralara gidersem yabancı olacağım ama burada kendimi Türkler gibi bu topraklara ait hissediyorum. Bunlar çok önemli konular.”* (2R, Riaz, E, 42, Yönetici, Gaziantep)

“Vatandaşlığın En Güzel Kısmı Oy Vermek”

Göçmenler için temel hak ve özgürlükler kadar öncelikli bir ihtiyaç olmayan oy verme hakkı psikolojik olarak değer görme, aidiyet ve entegrasyon süreçleri için etkili olmaktadır. Görüşmeciler için seçimlerde oy kullanma hakkı, kendi ifadeleri ile ‘vatandaşlığın en güzel kısmı’ olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca göçmenlerin geldikleri ülkede demokratik seçim haklarının olmadığını anlatarak, orada yaşadıkları tecrübelerle buradaki tecrübelerini uzun uzun karşılaştırmaları dikkat çekmiştir. Görüşmecilerden Zainal ve Abdullah bu durumu şöyle ifade etmektedir:

- *“Suriye’ye göre çok farklı bir tecrübe çünkü biz hiçbir zaman oy kullanmanın ne demek olduğunu hissetmedik. Bunu ilk kez hissettim. İnsan hakları açısından çok önemli, o hak ile insan kendini değerli hissediyor. Bu insan olarak, birey olarak kendini değerli görmek.”* (19Z Zainal, E, 31, Proje Asistanı, Gaziantep)
- *“Vatandaşlığın en güzel kısmı oy kullanmak. Suriye’de hiçbir hak sunmuyorlardı. Orada mesela tek bir seçenek var ya Esad ya da Esad. Demokratik ve özgür bir ortamı ilk kez hissettim. Televizyondan herkes istediğini söyleyebiliyor. Herkes kime oy vermek istediğini söyleyebiliyor, baskı yok, korku yok. Farklı adaylar sokakta dolaşüyor, oy istiyorlar. Bu Suriye’de imkânsız. Hemen hapse atarlar. Ben*

ilk kez geçen seçim oy kullandım. [Gülerek] Ben yine de kimseye söylemedim kime oy verdiğimi.” (30A Abdullah, E, 32 İşletme, İstanbul)

“Kadın Olarak Kendime Özgüvenim Geldi”

Rejim baskısı ya da antidemokratik şartlardan gelen göçmenler için temel hak ve özgürlükler kapsamında sadece seçme ve seçilme özgürlüğü değil, sivil toplum kuruluşlarında görev yapmak, kadın olarak değer görmek gibi haklar da ortaya çıkabiliyor. Göçmenlikten kaynaklı birçok zorlukla mücadele eden kadın görüşmeciler özgür bir sosyal ortamın hayatlarını değiştirdiğini vurgulamaktadırlar. Görüşmecilerden Aisha, Suriye’deki hayatına göre Türkiye’de çok fakir olduğunu ancak kadın olarak özgüven kazandığını şöyle aktarmıştır:

- *“Suriye’de eczacılık okusam da çalışmıyordum. Zengindik ama ev hanımıyım. Burada fakiriz ama benim kadın olarak kendime özgüvenim geldi. Çünkü buraya gelince sadece biz değil tüm Suriyeliler çok zor durumdaydı. Türkmen’im, Türkçe bildiğim için Suriyelilere yardımcı olmaya başladım. Sonra burada yardım derneğinde çalışmaya başladım. Parasız, çünkü herkesin ihtiyacı var. İhtiyaç sahiplerine yardımları taşıyorum. Kendimi işe yarar hissediyorum. Artık gönüllü faaliyetlerin içindeyim, insan olduğumu hissediyorum. Oy vermek de öyle. Vatandaşlıktan en çok memnun olduğum insan gibi istediğim kişiye oy vermek oldu. Bunlar öyle parayla pulla alınacak şeyler değil.” (3A Aisha, K, 48, Eczacı, Gaziantep)*

Temel hak ve özgürlüklere erişimde sadece hukuki haklar değil toplumsal özgürlük de bireylerin hayat standartlarını artırmaktadır. Göçmenler için toplumsal hak ve özgürlüklerin artması özgüven sağlamanın yanı sıra ekonomik kapasitelerini de doğrudan etkilemektedir. Kadın görüşmecilerden Fatima cinsiyet baskısının olmamasını öyle aktarmıştır:

- *“Suriye’de kadın olmak zor. Burada daha rahatız, özgürüz. Aynı kıyafetleri giyiyorum, Şam’da erkekler sokakta rahatsız ederdi. Polis bile rahatsız eder. Taciz eder. Mesela Şam’da kadınları regl oluyor diye işe almazlardı. Öncelik hep erkeklerdeydi. Burada işe alımlarda kadınlara öncelik tanınıyor, kendimi değerli hissediyorum” (8F Fatima, K, 28, İlahiyat, İstanbul)*

Sonuç

Sonuç olarak, Suriye'deki iç savaştan kaçarak Türkiye'ye sığınan ve kısa süre içinde vatandaşlık statüsü kazanan Suriyelilerin edindikleri vatandaşlık hakkı, sosyoekonomik kapasitelerini ve yaşam standartlarını olumlu yönde etkilemektedir. Belirli niteliklere sahip oldukları için 'istisnai vatandaşlık' daveti ile Türk vatandaşı olan Suriyelilerin sahip oldukları dil, eğitim, mesleki tecrübe ve yetenek gibi sosyokültürel-ekonomik sermayelerine bağlı bazı nitelikleri hak ve özgürlükler sayesinde işlevsel hale gelebilmektedir. Ancak sığınmacıların niteliklerini tam olarak sunabilmesi ve kapasitelerini gerçekleştirebilmeleri için vatandaşlık hakkının tek başına yeterli olmadığı görülmektedir. Özellikle mesleki tanınma, denklik, niteliklerin geliştirilmesi ve işlevsel hale getirilmesi için mesleki kurs ve sertifikasyon imkanı sağlanmadığı sürece Türkiye'nin 'yeni vatandaşları' kendi nitelikleriyle uyumlu olmayan iş kollarında 'niteliksizleştirilme' sorunu ile karşı karşıya geleceklerdir. Ayrıca nitelikli sığınmacıların uzun vadede yaşamak için kültürel benzerlikler, ayrımcılık korkusu ve temel hak ve özgürlüklere erişim gibi gerekçelerle Türkiye'de yaşamayı tercih etmeleri, göç politikalarının belirlenmesinde önemli işlevi olacaktır.

EXTENDED ABSTRACT

**The Role of Socio-economic Capacity on Syrian
Asylum Seekers' Naturalization Process**

*

Safure Cantürk

Presidency of the Republic of Turkey

In recent years, literature on immigration has generally been focusing on the concepts of “qualified and unqualified”. The group of educated immigrants who are denominated as skilled/qualified refer to those who have skills/credentials among the immigrants. Skills of immigrants are measured with the human capital they have accumulated based on their education in the past and highly skilled immigrants are accepted as those who have completed their university (tertiary) education. (Huber and Stephens, 2010, p. 21). However, the concept of mass migration is a process that prevents choosing individuals in accordance with the qualifications and experience of the individuals. Skilled immigrants, despite the fact that they must enjoy the advantage of their accumulation of experience, suffer disadvantages when they start their new lives because of issues such as no recognition of their skills, no diploma equivalence, professional competition, lack of language proficiency (Mattoo et al., 2006).

At this point, the main debate is on the necessity to accentuate on the notion of “skilled according to WHO or WHAT”. As the professions that have ‘international validity’ and the professions that have a significance on the ‘domestic’ scale bring out the question of ‘which qualification’ for the immigrants in the culture of nation states. The host countries that pursue ‘skills’ in the immigrant admission process follow a discriminatory policy in recognizing ‘qualification’. Deskilling/Dequalification, which are defined as the employment of immigrants below their education end experience takes place by the unrecognition of the skills of immigrants and thus forcing the immigrants to be employed with ill pay and without social security in the jobs below their qualifications in the host countries. (Siar, 2013, p. 2). Ascertaining the existing capacities of immigrants will only be possible through the immigrants’ access of fundamental rights and liberties and to an equal labor market. Within this

framework, the right of refugees/immigrants to naturalization has become the new debate topic.

Mass forced migration caused a fundamental alteration in the definition of nation-state and citizenship definitions. This alteration bears significance both for the cohesion policies of the host countries on immigration and the new concept of citizenship that came forward theoretical discussions came along with those concepts. Although citizenship has different connotations for various immigrant groups, it is observed as one of the most important rights as it is associated with security, status, sense of belonging and possessing more rights and liberties, particularly for refugees. It is observed as the natural course for an immigrant who has been naturalized to have an increasing urge to be economically socially included in the host country. Acquiring freedom and mobility, benefiting equal rights through citizenship will provide the immigrants with the sense of feeling themselves more secure. (Bloch, 2000). However, in the developed host countries, citizenship can be obtained through a difficult process long after the rights such as residence, work and travel particularly for asylum seekers.

The disadvantage of immigrants due to the restriction of 'deprivation of rights and freedom' during forced asylum processes due to mass migration is only balanced by bringing equality with the citizens of the host country by accessing the most advanced rights and liberties such as the right to naturalization. This situation is defined as the complete phase of integration as a certificate for 'the most advanced rights and liberties' in the countries which have a high level of experience in immigration and have adopted a multicultural and transnational citizenship. Ager and Strang (Ager and Strang, 2004b) who argued that "Citizenship is the final stage of integration as it brings equal rights and liberties with the locals" consider the refugees are equal to the citizens in the United Kingdom as they have the same rights with citizens. Immigrants who are considered to be temporary despite being the driving engine of the German economy have been considered as a problem for the German state and society because of the welfare aids they receive and their lack of cohesion. Therefore, the right to citizenship is the most advanced right for immigrants as well as being the most difficult right to obtain in Germany. (Tauscher, 2016, p. 226-228). However, exceptional citizenship was a method followed for those who are considered to be eligible on an individual basis until the mass migration of

Syrians. As the duration of the stay of Syrian Refugees increased, this exceptional method was transformed into a mass naturalization process. According to December 2019 data, 110 thousand Syrians have been naturalized in Turkey through exceptional citizenship on an invitation basis. Aforementioned naturalization process still continues. (TCCB, 2019). Contrary to the common knowledge, the naturalization process of Syrian does not take place upon the application of those who are under temporary protection, but by an exceptional method through the invitation of the select individuals by the government. This study focuses on the relationship between the new rights and freedoms acquired by qualified Syrians, who acquired Turkish citizenship in a short time after the asylum process, and their socioeconomic capacities from a refugee perspective. In this way, it is aimed to understand how the social, cultural and economic capital of Syrians, such as language skills, having a diploma, professional experience and skills, affect their employment and current living standards along with the right to citizenship. Face to face interview technique was chosen as the research method. According to the findings, right to citizenship positively affect the socioeconomic capacities and life standards of Syrians in Turkey. However, it is seen that the right to citizenship is not sufficient alone for asylum seekers to fully present their qualifications and realize their capacities. In particular, without professional recognition, equivalence, vocational trainings and certification for the development and functionality of skills, 'the new citizens of Turkey' will face dequalification in the lines of work that are not appropriate for their qualifications. In addition the qualified immigrants' preference to live in Turkey in the long term due to cultural similarities, lack of fear of discrimination and access to fundamental rights and liberties will have an important function in the determination of the immigration policies.

Kaynakça / References

Ager, A., ve Strang, A. (2004a). Indicators of integration final report [Development and Practice Report 28]. *Home Office Development and Practice Report*. <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20110218141321/http://rds.homeoffice.gov.uk/rds/pdfs04/dpr28.pdf>

- Ager, A., ve Strang, A. (2004b). *Indicators of integration: Final report* (Development and Practice Report 28, s. 26). UK Home Office.
- Bauder, H. (2006). *Labor movement. How migration regulates labor markets*. Oxford University Press.
- Betts, A., Bloom, L., Kaplan, J. D., ve Omata, N. (2017). *Refugee economies: forced displacement and development* (First edition). Oxford University Press.
- Bloch, A. (2000). Refugee settlement in Britain: the impact of policy on participation. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 26, 75-88.
- Boyd, M., ve Thomas, D. (2002). Skilled immigrant labour: country of origin and the occupational locations of male engineers. *Canadian Studies in Population*, 71-99. <https://doi.org/10.25336/P6X60F>
- Castles, S., ve Miller, M. J. (2008). *Göçler çağı*. İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Coşkun, R., Altunışık, R., ve Yıldırım, E. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: SPSS uygulamalı* (9. bs). Sakarya Kitabevi.
- Creese, G., ve Wiebe, B. (2009). Survival employment: gender and deskilling among African immigrants in Canada. *International Migration Review*. <https://doi.org/IO.IIIJ.I468-2435.2009.0053LX>.
- Dadush, U., ve Niebuhr, M. (2016). *The economic impact of forced migration* (RP-16/03; s. 22). OCP Policy Center. https://carnegieendowment.org/files/RP-16-03_Final.pdf
- Bakan Soylu: Çocuklar dahil 92 bin Suriyeliye vatandaşlık verildi. (2019, Ağustos 2).. *Euronews*. <https://tr.euronews.com/2019/08/02/bakan-soylu-92-bin-suriyeliye-vatandaslik-verildi-suleyman-soylu> adresinden erişilmiştir.
- Huber, E., ve Stephens, J. D. (2010). *Development and crisis of the welfare state: parties and policies in global markets* (2. bs). University of Chicago Press.
- Kymlicka, W., ve Norman, W. (2000). *Citizenship in diverse societies*. Oxford University Press.
- Mattoo, A., Rathindran, R., ve Subramanian, A. (2006). Measuring services trade liberalisation and its impact on economic growth: An illustration. *Journal of Economic Integration*, 21, 64-98.
- Neuman, L. (2006). *Toplumsal araştırma yöntemleri, nitel ve nicel yaklaşımlar* (7. bs, C. 2). Yayınodası.
- Ong, A. (1999). *Flexible citizenship: The cultural logics of transnationality*. Duke University Press Books.

- Psoinos, M. (2007). *The relation between post-migration experiences and psychosocial wellbeing: an exploratory study of the perceptions of highly educated refugees in the U.K.* [University of Cambridge]. <https://www.repository.cam.ac.uk/handle/1810/256433> adresinden erişilmiştir.
- Siar, S. V. (2013). *From highly skilled to low skilled: revisiting the deskilling of migrant labor* (Discussion Paper Series 30). Philippine Institute for Development Studies.
- Soysal, Y. (1994). *Limits of citizenship migrants and postnational membership in Europe*. The University of Chicago Press.
- Standing, G. (2014). The precariat. *Contexts*, 13(4), 10-12. <https://doi.org/10.1177/1536504214558209>
- Tauscher, S. (2016). Alman vatandaşlık rejimi ve Almanya'da yabancı hakları. *SETA*, 28, 165.
- TCCB. (2019, Aralık 10). *Her insan bir dünya*. Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı. <https://www.tccb.gov.tr/konusmalar/353/113897/-her-insan-bir-dunya-te-mali-programda-yaptiklari-konusma> adresinden erişilmiştir.
- Üstündağ, N. M. (2019). *Zorunlu göçte nitelikli olmak: Eğitimli Suriyeli göçmenlerin İstanbul emek piyasasındaki deneyimleri*. İstanbul Üniversitesi.
- Wren, K. (2003). Refugee dispersal in Denmark: From macro- to microscale analysis. *International Journal of Population Geography*, 9, 57-75.
- Yıldız, Z., ve Topuz, H. (2011). Sosyal sermaye ve ekonomik kalkınma ilişkisi açısından Türkiye üzerine bir değerlendirme. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi/Journal of Social Policy Conferences*, 61, 201-226.
- Zetter, R. (2015). *Protection in crisis: Forced migration and protection in a global era* içinde (s. 1-32). Migration Policy Institute.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Cantürk, S. (2020). Suriyeli sığınmacıların vatandaşlığa geçiş sürecinde sosyo-ekonomik kapasitenin rolü. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(Eğitim ve Toplum Özel Sayısı), 6167-6193. DOI: 10.26466/opus.817400

Çizgi Filmlerin Eğitim Alanında Kullanılmasıyla İlgili Yapılan Çalışmaların İncelenmesi¹

DOI: 10.26466/opus.803593

*

Zeynep Kaya* – Mustafa Uzoğlu**

* YL öğrencisi, Giresun Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Giresun/Türkiye
E-Posta: kayazeynep253@gmail.com

ORCID: [0000-0002-3631-2431](https://orcid.org/0000-0002-3631-2431)

** Prof.Dr, Giresun Üniversitesi/Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi ABD, Giresun/Türkiye

E-Posta: mustafauzozglu@gmail.com

ORCID: [0000-0002-4346-5161](https://orcid.org/0000-0002-4346-5161)

Öz

Günümüzde çocukların izlemeyi en çok tercih ettikleri televizyon programları çizgi filmlerdir. Çocukların dünyasında önemli bir yere sahip olan çizgi filmlerin eğitim alanındaki etkileri merak konusu olmuştur. Bu araştırmanın amacı çizgi filmlerin eğitim alanında kullanılmasıyla ilgili Türkiye’de yapılan çalışmaları incelemektir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. 17 makale ve 15 tez olmak üzere toplam 32 çalışma incelenmiştir. Veriler doküman inceleme tekniği ile toplanmıştır. Araştırmada analiz edilecek olan makale ve tezlere ulusal veri tabanlarından Dergipark, Ulakbim, Ulusal Tez Merkezi (Yök Tez) ve Google Akademik gibi veri tabanları taranarak ulaşılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Çalışmanın verileri frekanslara dayalı bir şekilde yorumlanmış ve veriler tablolar halinde sunulmuştur. Yapılan incelemelerde örneklem ve veri toplama aracı olarak en fazla çizgi filmlerin bölümlerinin seçildiği görülmüştür. Araştırma deseni olarak en çok deneysel araştırmalar ve tarama araştırmaları kullanılmıştır. İçerik analizi ise en fazla kullanılan analiz yöntemidir. Araştırmaların sonuçları incelendiğinde; çizgi filmlerin eğitimde kullanılmasının yararlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çizgi film, eğitim, nitel araştırma

¹ Bu çalışma 2019 yılında Zeynep Kaya’ nın yüksek lisans semineri olarak sunulmuştur.

The Investigation of Academic Studies about Cartoon Movies on Education

*

Abstract

Nowadays, children prefer watching cartoon movies mostly. Cartoon movies have an important place in children's life. Therefore, effects of cartoon movies in education field is a matter of curiosity. The aim of the research is to investigate theses and articles which were done in Turkey about using cartoon movies in education. Qualitative research approach was used in the research. A total of 32 studies which consisted of 17 articles and 15 theses were examined. The sample of the study were reached from national academic data base Ulakbim, Google Scholar, DergiPark and Higher Education Institution National Thesis Centre (YÖK). Data were analyzed by descriptive analysis method. The data of the study were interpreted on the basis of frequency and data were presented with tables. When the studies were examined, it was seen that cartoon movies were selected mostly as a sample and data collection tool. Experimental and survey studies were used as a research design. As an analysis method, content analysis was used mostly. When the results of the researches were examined, it was concluded that the use of cartoon movies in education is beneficial.

Keywords: *Cartoon movies, education, qualitative research*

Giriş

Teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte teknolojik aletler hayatımızda vazgeçilmez bir yere sahip olmuştur. Günümüzde çocuklar bebekliklerinden itibaren teknolojik aletlerle çokça vakit geçirmektedir. Maalesef günümüzde aileler çocukları oyalansın diye farkında olmadan çocukları teknolojik aletlerin kölesi haline getirmektedir. Özellikle televizyon çocuklar için önemli bir kitle iletişim aracı olmaktadır. Televizyon birden fazla duyu organlarına hitap ettiği için çocuklar için ilgi çekici bulunmaktadır. Televizyonun çocukların zihinsel ve duygusal gelişimleri üzerindeki etkileri hem pozitif hem de negatif yönde olmaktadır (Büyükbakkal, 2007). Çünkü televizyon ile çok vakit geçiren çocuklar televizyonda duydukları her şeyi doğru yanlış ayırt etmeksizin zihinlerine kaydetmekte ve onlara zihinlerinde anlamlar yüklemektedir (Temizyürek ve Acar, 2014). Bu yüzden televizyonun doğru bir şekilde kullanılması çocukların gelişimi için oldukça önemli olmaktadır.

Çizgi filmler ise çocukların en çok izlediği televizyon programlarındanır. Aral, Ceylan ve Bıçakçı (2011) yaptıkları araştırmada 10- 11 yaşlarındaki kız çocukların televizyonda en çok tercih ettiği programın çizgi filmler olduğu, erkek çocukların ise dizi filmleri çizgi filmlerden daha çok tercih ettiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca yapılan bu araştırmada hem kız hem de erkek çocukların hafta boyu televizyon izleme sürelerinin yaklaşık 4-5 saat olduğu tespit edilmiştir. Özdemir ve Ramazan (2012) ise hem okul öncesi dönemdeki çocukların hem de ilkokul dönemindeki çocukların çizgi filmleri önemli oranda tercih edip izledikleri sonucuna ulaşmıştır. Bütün bu araştırmalar çocukların televizyonla çokça iç içe olduğunun bir göstergesidir.

Çizgi filmler çocukların gelişimlerinde, sosyalleşmelerinde ve eğitimlerinde okul ve aile kadar önemli rol oynamaktadır. İyi hazırlanmış çizgi filmler dilsel ve bilişsel becerileri geliştirerek çocukların öğrenmelerine katkı sağlamaktadır. Buna karşılık bazı dikkatsizce hazırlanmış çizgi filmler ise çocukları şiddete yönlendirerek gelişimlerini olumsuz etkilemektedir (Yağlı, 2013). Şiddet öğeleri içeren çizgi filmler yüzünden çocuklar akranlarına şiddet uygulamaya başlamaktadır (Ghilzai, Alam, Ahmad, Shaukat ve Noor, 2017). Bu yüzden çocukların izlediği çizgi filmlerin aileler tarafından kontrol edilmesi büyük önem taşır (Ghilzai, Alam, Ahmad, Shaukat ve Noor, 2017; Yağlı, 2013).

Çocuklar televizyonda izledikleri filmler ve çizgi filmlerinden etkilenirler. Okul öncesi dönemdeki çocukların kişilik gelişimlerine çizgi filmlerin etkisinin incelendiği araştırmada; küçük yaştaki çocukların sevdiği ve kendine yakın bulduğu çizgi film kahramanlarını rol model aldıkları görülmüştür (Oruç, Tecim ve Özyürek, 2011). Bu durum, çizgi filmlerin çocukların hayatında çok önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Yapılan bir diğer araştırmada ise sadece okul öncesi değil ilköğretim çocuklarının da çizgi film kahramanlarından etkilendiği ve onların hareketlerini ve yaptıklarını günlük hayatlarında uygulamaya çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır (Özdemir ve Ramazan, 2012).

Yapılan bir diğer araştırma, ilköğretim çağındaki çocukların okul öncesi çağındaki çocuklara göre çizgi film izlemeye oyun oynamaktan daha çok zaman harcadığı sonucunu ortaya koymuştur (Özdemir ve Ramazan, 2012). Bu durum bize çocukların yaşı büyüdükçe televizyona olan bağlılıklarının biraz daha arttığını göstermektedir. Yani; çocukların ekran önünde geçirdiği zaman arttığında, çizgi filmlerin çocuklar üzerindeki etkisi daha çok artmış olmaktadır.

Çocukların hayatında bu kadar önemli bir yere sahip olan çizgi filmlerin eğitime katkı sağlamak amacıyla kullanılması büyük önem taşımaktadır. Çizgi filmler eğitimde pek çok alanda yarar sağlamaktadır. Yabancı dil öğretiminde çizgi filmlerden yarar sağlanmaktadır. Çizgi filmler karmaşık kavramları basitleştirerek, çocukların farkında olmadan öğrenmelerini sağlamaktadır (Köprülü, 2016). Özellikle eğitim amaçlı hazırlanan çizgi filmler çocuklara sayma, çizim ve İngilizce becerileri gibi temel okula hazırlık becerilerini kazandırmaktadır (Borzekowski, 2018).

Öğretmen ve öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalarda da çizgi filmlerin öğretim açısından faydalı ve motive edeceği sonucuna ulaşılmıştır (Bayındır, 2015; Berber, Anılan, Odabaş ve Alkan, 2019; Özeskici, 2014; Sancak, 2018). Öğretmenler ve öğretmen adayları çizgi filmlerin öğretim amaçlı olarak yararlı olduğunu ve öğrencilerin öğrenmesine katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir (Bayındır, 2015; Berber, Anılan, Odabaş ve Alkan, 2019). Din kültürü öğretmenleri ile yapılan araştırmada ise öğretmenler; çizgi filmlerin çocuklarda sorumluluk, özgüven, adalet, paylaşma, kardeşlik, demokrasi ve ahlak duygusunu geliştiren sözel öğeler ve bu duyguları geliştirici rol modeller içerdiğini belirtmişlerdir (Sancak, 2018). Bütün bunlar çizgi filmlerin eğitimde kullanılmasının önemini bir kez daha ortaya çıkarmıştır.

Çocukların her gün bıkmadan severek izledikleri çizgi filmlerle ilgili eğitim alanında yapılmış araştırmaların inceleneceği bu çalışma, çizgi filmlerin içeriklerinin eğitime uygunluğu açısından tespit edilmesi ve çizgi filmlerden eğitimde nasıl yararlanıldığının anlaşılabilmesi için iyi bir yol gösterici olacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı çizgi filmlerin eğitimde kullanılması ile ilgili ulusal alanda yapılan makale ve tezleri incelemek ve çizgi filmlerin eğitim alanında nasıl kullanıldığını tespit etmektir.

Araştırma Soruları

- Çizgi filmlerle ilgili eğitim alanında yapılan çalışmaların amaçları nelerdir?
- Çizgi filmlerle ilgili eğitim alanında yapılan çalışmalarda yaygın olarak tercih edilen örneklem/ veri kaynağı nelerdir?
- Çizgi filmlerle ilgili eğitim alanında yapılan çalışmalarda yaygın olarak tercih edilen araştırma desenleri nelerdir?
- Çizgi filmlerle ilgili eğitim alanında yapılan çalışmalarda yaygın olarak tercih edilen veri toplama araçları nelerdir?
- Çizgi filmlerle ilgili eğitim alanında yapılan çalışmalarda yaygın olarak tercih edilen veri analiz türleri nelerdir?
- Çizgi filmlerle ilgili eğitim alanında yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçlar nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar; ilişkiler, durumlar ve olaylarla ilgili derinlemesine bilgi elde edildiği çalışmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Bu araştırmada, nitel araştırmalarda kullanılan doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi; araştırılması hedeflenen durumlarla ilgili bilgilere sahip olan yazılı materyallerin analizidir (Şimşek ve Yıldırım, 2018). Elde edilen veriler ise betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Betimsel analizde elde edilen veriler araştırmanın amacına göre önceden belirlenen başlıklara göre analiz edilir ve yorumlanır (Şimşek ve Yıldırım, 2018). Yapılan bu

çalışmada ilk olarak araştırma soruları iki araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Elde edilen veriler de araştırmacılar tarafından fikir alışverişi yapılarak araştırma sorularına göre başlıklara ayrılmıştır. Bu çalışmada incelenen makaleler ve tezler; araştırmanın amacına, veri toplanan örnekleme/veri kaynağına, araştırma desenine, veri toplama aracına, veri analiz yöntemine ve ulaşılan sonuçlara göre analiz edilmiş ve sonuçlar frekansları ile birlikte tablolar halinde sunulmuştur.

Örnekleme

Araştırmanın örnekleme ulusal alanda, çizgi filmler ile ilgili eğitim alanında yapılmış olan çalışmalardır. Araştırmanın örneklemini oluşturan veriler elektronik ortamdan toplanmıştır. Örnekleme oluşturan yayınlar; Ulakbim, Google Akademik, Dergipark ve YÖK Tez merkezi taranarak elde edilmiştir. İncelenecek çalışmalara ulaşabilmek için çalışmanın temelini oluşturan "çizgi film ve eğitim", "çizgi film" anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Araştırmanın örnekleme amaçsal örnekleme yönteminden biri olan kota örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu çalışmada belirlenen ölçütler; incelenen makale ve tezlerin 2000-2019 yılları arasında yapılmış olması ve eğitim alanında yapılmış olmasıdır. Araştırma kapsamında 17 makale ve 15 yüksek lisans tezi olmak üzere toplam 32 çalışmaya ulaşılmıştır. Elde edilen makaleler A1, A2... şeklinde, ulaşılan tezler ise T1, T2... şeklinde kodlanmıştır (Tablo 1).

Tablo 1. Kullanılan Veri Tabanları ve Anahtar Kelime

Veri tabanları	Anahtar kelime	Makaleler-Tezler
Google Akademik		A1, A2, A3, A4, A5, A6,A7, A8,
Ulakbim		A9, A10, A11, A12, A13, A14,
Dergipark	"Çizgi filmler"	A15, A16, A17
YÖK Tez	"Çizgi film ve eğitim"	T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T11, T12, T13, T14, T15

Araştırmada İncelenen Çalışmalar

Araştırmada 17 makale ve 15 yüksek lisans tezi olmak üzere toplam 32 çalışma incelenmiştir. Araştırmada incelenen çalışmalara ait bilgiler Ek 1’de sunulmuştur.

Bulgular

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, araştırma soruları temel alınarak alt başlıklar halinde sunulmuştur.

İncelen Çalışmaların Amaçlarına Göre Elde Edilen Bulgular

Çizgi filmlerin eğitimde kullanılmasıyla ilgili ulusal alanda yapılan çalışmalar yapılış amaçlarına göre incelenmiş, elde edilen sonuçlar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. İncelenen Çalışmaların (Dokümanlar) Amaçlarına Göre Sınıflandırılması

Amaçlar	Çalışmalar (dokümanlar)	Frekans
Öğretim materyali olarak kullanılan çizgi filmlerin öğrenci başarısına etkisini incelemek	A2, A5, A6, A17, T2, T10, T11, T12, T13	9
Öğretim materyali olarak kullanılan çizgi filmlerin öğrenci tutumuna ve duyuşsal alandaki değişimlere etkisini incelemek	A17, T10, T11	3
Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının, eğitimde çizgi filmlerin kullanılmasına ilişkin görüşlerini belirlemek	A4, A15, T4, T5	4
Çizgi filmleri din ve değerler eğitimi ağıısından incelemek	A7, A8	2
Çizgi filmleri kavram öğretimi ağıısından incelemek	A3, T8	2
Çizgi filmlerde yer alan söz varlığı unsurlarını ve Türkçe öğretim programındaki değerleri belirlemek	A9, A10, A11, T1, T7	5
Çizgi filmleri Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi Programı’nda yer alan değerler ağıısından incelemek	A12, A13, A16, T6	4
Çizgi filmleri okul öncesinde yer alan değerler ağıısından incelemek	T9, T15	2
Çizgi filmleri motor gelişim kazanımları ağıısından incelemek	A14	1
Öğretim materyali olarak kullanılan çizgi filmlerin öğrencilerin çizdikleri resimler üzerindeki etkilerini belirlemek	T3, T14	2
Çizgi filmlerde geçen bilimsel ifadeleri belirlemek	A1	1

Tablo 2 incelendiğinde araştırmacıların, çoğunlukla derslerde öğretim materyali olarak seçilen çizgi filmlerin öğrenci başarısında etkili olup olmadığını saptamak için çalışmalar yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır (f=9). Bunun yanı sıra çizgi filmlerin; söz varlığı unsurları (f=5), kavram öğretimi (f=2), değerler eğitimi (f=8) ağıısından incelendiği çalışmalar da mevcuttur. Araştırmacıların, öğretmen ve öğretmen adaylarının çizgi filmlerin öğretim amaçlı olarak kullanılması hakkındaki fikirlerini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmalar (f=4) da tabloda göze çarpmaktadır. Çizgi filmlerin motor gelişim kazanımları (f=1) ve bilimsel ifadeler (f=1) ağıısından incelendiği çalışmalar ise en az sayıdadır.

Örneklere Göre Elde Edilen Bulgular

Çizgi filmlerin eğitimde kullanılmasıyla ilgili ulusal alanda yapılan çalışmalar seçilen örneklere göre incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Veri Toplanan Örneklem/Veri Kaynağı

Örneklem/Veri kaynağı	Çalışmalar (dokümanlar)	Frekans
Doküman inceleme (Çizgi filmler)	A1, A3, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A16, T1, T6, T7, T8, T9, T15	17
Zihinsel engelli öğrenciler	T14	1
2.sınıf öğrencileri	A17	1
4. sınıf öğrencileri	T13	1
5. sınıf öğrencileri	A5, T3	2
6. sınıf öğrencileri	A2, T10	2
7. sınıf öğrencileri	T2, T11	2
Öğretmenler	A4, T4, T5	3
Öğretmen adayları	A15, T4	2
Kursiyer	A6	1
Üniversite öğrencileri	T12	1

Tablo 3 incelendiğinde çizgi filmlerle ilgili eğitim alanında yapılan çalışmalarda veri kaynağı olarak en fazla çizgi filmlerin (f=17) seçildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra farklı yaş gruplarından öğrencilerin örneklem olarak seçildiği çalışmalar da tercih edilmiştir. Öğretmen (f=3) ve öğretmen adaylarının (f=2) örneklem olarak seçildiği çalışmalar da mevcuttur. Az sayıda olsa da kursiyerlerden (f=1) de veri toplandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma Desenine Göre Elde Edilen Bulgular

Çizgi filmlerin eğitimde kullanılmasıyla ilgili ulusal alanda yapılan çalışmalar kullanılan araştırma desenine göre incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. İncelenen Çalışmalarda Kullanılan Araştırma Deseni

Araştırma deseni	Çalışmalar (dokümanlar)	Frekans
Deneyisel Araştırma	A2, A5, A6, A17, T2, T3, T10, T11, T12, T13, T14	11
Gömülü Teori	A7, A8	2
Durum Çalışması	A1, A13	2
Tarama Çalışması	A3, A4, A9, A10, T4, T5, T6, T8, T9, T15	10
Doküman inceleme modeli	A11, A12, A16, T1, T7	5
Olgubilim	A15	1
İçerik analizi yöntemi	A14, T9	2

Tablo 4'e g6re eğitimde çizgi filmlerin kullanılmasıyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırma deseni olarak en fazla deneysel araştırma deseni (f=11) ve tarama çalışmaları (f=10) kullanıldığı g6r6lm6řt6r. Bunun yanı sıra dok6man inceleme çalışmaları (f=5) da sıklıkla tercih edilen bir diğer araştırma desenidir.

Kullanılan Veri Toplama Araçlarına G6re Elde Edilen Bulgular

izgi filmlerin eğitimde kullanılmasıyla ilgili ulusal alanda yapılan çalışmalar kullanılan veri toplama araçlarına g6re incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 5'te g6sterilmiştir.

Tablo 5. İncelenen alışmalarda Kullanılan Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı	çalışmalar (dok6manlar)	Frekans
Dok6man inceleme (izgi film)	A1, A3, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A16, T1, T6, T7, T8, T9, T15	17
Dok6man inceleme (Resim)	T3, T14	2
Başarı testi	A2, A6, A17, T2, T10, T11, T13, T13	8
G6r6şme	A15, T4, T12, T13	4
Anket	A4, T5, T12	3
6lek	A17, T10, T11	3
G6nl6k	T12	1
Ders değerlendirme formu	T13	1

Tablo 5 incelendiğinde çizgi filmlerin eğitimde kullanılmasıyla ilgili çalışmalarda en fazla tercih edilen veri toplama aracı çizgi film ve resim gibi dok6manlardır (f=19). Başarı testleri (f=8) de veri elde edebilmek için yaygın olarak kullanılan veri toplama araçlarıdır. Bunun yanı sıra g6r6şme, anket, 6lek, g6nl6k ve ders değerlendirme formları da veri toplamak için kullanılan diğer araçlardır.

Kullanılan Veri Analiz Y6ntemine G6re Elde Edilen Bulgular

izgi filmlerin eğitimde kullanılmasıyla ilgili ulusal alanda yapılan çalışmalar kullanılan veri analiz y6ntemlerine g6re incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 6'da g6sterilmiştir.

Tablo 6. İncelenen alışmalarda Kullanılan Veri Analiz Y6ntemleri

Veri analiz y6ntemleri	çalışmalar (dok6manlar)	Frekans
Betimsel istatistik teknikleri (frekans, y6zde, ortalama vb.)	A3, A4, A6, A13, A14, T5, T8, T10	8
İçerik analizi	A1, A7, A8, A9, A12, A16, T4, T6, T9, T15	10
T testi	A2, A5, T2, T10, T11, T12, T13	7
Anova	T11, T13	2
Parametrik olmayan testler	A17	1

Betimsel analiz	A1, A15, T1, T12, T13, T15	6
Simple Concordance 4.07 yazılımı	A10, A11, T7	3
Değişim yüzdesi (Değerlendirme Formu)	T3, T14	2

Tablo 6 incelendiğinde çizgi filmlerin eğitimde kullanımı hakkında yapılan çalışmalarda toplanan verilerin farklı yöntemlerle analiz edildiği ortaya çıkmıştır. İçerik analizi (f=10) en fazla kullanılan analiz yöntemidir. Betimsel istatistik teknikleri (f=8) ve t testi (f=7) diğer tercih edilen analiz yöntemi olarak göze çarpmaktadır.

İncelenen Çalışmaların Sonuçlarına Göre Elde Edilen Bulgular

Çizgi filmlerin eğitimde kullanılmasıyla ilgili Türkiye’de yapılan çalışmalar ulaşılan sonuçlara göre incelenmiş ve elde edilen veriler Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. İncelenen Çalışmaların (Dokümanlar) Sonuçlarına Göre Sınıflandırılması

Sonuçlar	Çalışmalar (dokümanlar)	Frekans
Öğretim materyali olarak kullanılan çizgi filmlerin öğrenci başarısına etkisi olumludur.	A2, A5, A6, T2, T10, T11, T12, T13	8
Öğretim materyali olarak kullanılan çizgi filmler öğrencilerin tutumlarını arttırmıştır.	T10, T11, T12	3
Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitimde çizgi filmlerin kullanılmasına ilişkin görüşleri genellikle olumludur.	A4, A15, T4, T5	4
Çizgi filmler değerler eğitimi, kavram öğretimi ve söz varlığı açısından yeterli ve genellikle olumlu öğeler içermektedir.	A3, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A16, T1, T6, T7, T8, T9, T15	15
Çizgi filmler motor gelişim kazanımları açısından yeterli öğeler içermektedir.	A14	1
Öğretim materyali olarak kullanılan çizgi filmler öğrencilerin çizdikleri resimleri geliştirmiştir.	T3, T14	2
Çizgi filmler bilimsel kavramlar açısından yetersizdir.	A1	1
Çizgi filmler ile işlenen derslerle geleneksel yöntemle işlenen derslerin başına etkisi arasında fark yoktur.	A17	1
Çizgi filmlerle işlenen derslerin tutuma etkisi yoktur.	A17	1

Tablo 7’ye göre yapılan çalışmaların sonuçları incelendiğinde, çizgi filmlerin değerler eğitimi, kavram öğretimi ve söz varlığı unsurlarının öğretimi açısından yeterli öğelere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (f=15). Ayrıca çalışmalarda genel olarak çizgi filmlerin derslerde öğretim yöntemi olarak kullanılmasının öğrenci başarısının artmasına katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır (f=8). Fakat derslerde çizgi filmlerin kullanılmasının öğrencilerin tutumuna etkisinin olmadığı (f=1) ve geleneksel yöntemle arasında başarıya etki konusunda fark olmadığı (f=1) sonucuna ulaşan çalışmalar da mevcuttur.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada 2000-2019 yılları arasında Türkiye’de yayımlanan, çizgi filmlerin eğitimde kullanılmasıyla ilgili makale ve tezler birçok açıdan ele alınarak incelenmiştir. Bu yüzden bu araştırmanın çizgi filmlerin eğitim alanında nasıl yer aldığıyla ilgili mevcut durumu yansıtacağı düşünülmektedir.

izgi filmlerin eğitimde kullanılmasıyla ilgili yayımlanan makale ve tezlerde sıklıkla çizgi filmlerin ğretim materyali olarak kullanılmasının başarıya etkisi incelenmiştir. Bu araştırmaların sonuçları incelendiğinde ise genel olarak çizgi filmlerle yapılan ğretimlerin öğrencilerin başarısını olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Abdüsselam, 2013; Aytan ve Tunçel, 2015; Ayvacı, Abdüsselam, Z. ve Abdüsselam, M. S.,2014; elik, 2015; Ekinci, 2017; Oruç ve Teymuroğlu, 2016; zer, 2012; Ulaş Taraf, 2015). Sadece yapılan bir çalışma da çizgi filmlerle yapılan öğretimin geleneksel öğretimle arasında fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Bülbül ve Oruç, 2019). Farkın çıkmamasında sebebi kullanılan çizgi filmlerin konuya uygun olmaması ve öğrencilerin ilgisini çekebilecek çizgi filmlerin tercih edilmemiş olmaması olabilir.

İncelenen çalışmalarda araştırmacılar çizgi filmleri değerler eğitimi, kavramlar, söz varlığı unsurları, bilimsel ifadeler açısından incelemeyi de tercih etmişlerdir. izgi filmlerin değerler eğitimi, kavram ğretimi ve söz varlığı unsurları açısından yeterli olduğu sonucuna varmışlardır (Ayan, 2016; Ayan ve Baş, 2015; Bölük, 2018; Bursalı ve Topçuoğlu nal, 2015; etin, 2018; Coşkun ve Köroğlu, 2016; Karakuş, 2015; Köroğlu, 2016; Sadioğlu, Turan, Deveci Dikmen, Yılmaz ve zkan Muhtar,2018; Selanik Ay ve Korkmaz, 2017; Sevim, 2013; Temizkan ve Atasoy, 2016; zer, 2015; Yorulmaz, 2013a; Yorulmaz, 2013b). Ayrıca yapılan bir diğer çalışmada çizgi filmlerde okul öncesi eğitim programında yer alan motor gelişim kazanımları ile ilgili hareketler olduğu görülmüştür (Arslan ve Duman, 2018). Bu durumda çizgi filmlerin eğitim-öğretimde kullanılmasının gerekli olduğu sonucuna ulaşabiliriz. Bunun yanı sıra sadece bir çalışmada çizgi filmler bilimsel kavramlar açısından incelenmiş ve yetersiz bulunmuştur (Bayır ve Güneş, 2017).

Öğretmen ve ğretmen adaylarının çizgi filmlerin eğitsel yönü hakkındaki düşüncelerini belirlemek üzerine yapılan çalışmalar da mevcuttur (Bayındır, 2015; Berber, Anılan, Odabaş ve Alkan, 2019; zeskici, 2014; Sancak, 2018). Bu çalışmaların sonucunda ğretmen ve ğretmen adaylarının çizgi

filmlerin eğitim öğretim sırasında kullanılabilir olduğunu ifade ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Çizgi filmler dikkat çekici olduğu için öğretmenler tarafından eğitimde uygun bulunmuş olabilir.

İncelen bazı çalışmalarda çizgi filmlerin çocukların görsel sanatlar dersinde yaptıkları resimler üzerindeki etkisi araştırılmıştır (Alan, 2009; Özakçaoğlu, 2009). Olumlu özelliklere sahip çizgi filmler izletildikten sonra öğrencilerin resimlerinde biçim, anlatım ve renk yönünden gelişmeler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum çizgi filmlerin çocukların hayal gücüne etkisinin en önemli göstergesidir.

İncelenen makale ve tezlerde örneklem olarak en çok çizgi filmlerin seçildiği görülmüştür. Çizgi filmleri öğretim açısından incelenmek için tercih edilmiş olabilir. Yapılan çalışmalar sonucunda, çizgi filmlerin eğitimde kullanılmasıyla ilgili farklı yaş gruplarından öğrencilerle yapılan çalışmaların da olduğu göze çarpmaktadır (Abdüsselam, 2013; Alan, 2009; Aytan ve Tunçel, 2015; Ayvacı, Abdüsselam, Z. ve Abdüsselam, M. S., 2014; Bülbül ve Oruç, 2019; Çelik, 2015; Ekinci, 2017; Oruç ve Teymuroğlu, 2016; Özakçaoğlu, 2009; Özer, 2012; Ulaş Taraf, 2015). Çizgi filmlerin öğrencilerin hayatındaki yeri düşünüldüğünde öğrencilerin örneklem olarak seçilmesi uygundur. Çizgi filmleri öğretim yöntemi olarak öğretmenler kullanacağı için öğretmenler de veri kaynakları olmuştur.

Araştırmada en fazla deneysel desen ve tarama araştırmalarının kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Çizgi filmlerin eğitimde etkililiğini ölçebilmek ve çizgi filmlerin öğretim yönüne ilişkin uygunluğunun belirlenmesi için bu araştırma desenleri uygundur. Örneklem olarak çizgi filmler seçildiği için doküman inceleme modeli de tercih edilen araştırma türlerindedir.

İncelenen çalışmalarda veriler en fazla dokümanlardan ve başarı testlerinden elde edilmiştir. Doküman olarak genelde çizgi filmler tercih edilmiştir. Çizgi filmler kolay ulaşılabilir olduğu için tercih edilmiş olabilir. Başarı testleri de çalışmalarda sıklıkla tercih edilen diğer bir veri toplama aracıdır. Özellikle deneysel desenin kullanıldığı çalışmalarda veri toplama aracı olarak başarı testlerinin kullanılması genellikle tercih edilen bir durumdur.

Makaleler ve tezler kullanılan veri analiz yöntemleri bakımından incelendiğinde içerik analizinin daha yoğun olarak kullanıldığı göze çarpmaktadır. Çizgi filmlerin eğitimde kullanılmasıyla ilgili yapılan çalışmalarda genel olarak çizgi filmlerin bölümleri eğitim açısından ele alınmıştır. Bu yüzden, çizgi filmleri daha detaylı incelemek için içerik analizi kullanılmış olabilir.

Bütün bu sonuçlar ışığında incelenen çalışmaların çoğunda kavramlar ve değerler açısından çizgi filmlerin yeterli bulunduğu belirlenmiştir. Fakat çizgi filmlerin bilimsel açıdan incelendiği çalışmaların çok yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İncelenen tezlerin ve makalelerin odak noktasının ise çoğunlukla çizgi filmlerin kendisi olduğu görülmüştür. Bu yüzden çizgi filmlerin çocuklar üzerindeki etkilerinin anlaşılması bu anlamda yetersiz kalmıştır.

Örnekleme öğrencilerden oluşan çalışmalarda, çoğunlukla yaş grubu küçük öğrenciler örneklem olarak seçilmiştir. Yaş grubu daha büyük olan öğrencilerle olan çalışmaların azlığı göze çarpmaktadır. Öğretmenlerle ilgili yapılan çalışmaların da yeterli olmadığı saptanmıştır. Çizgi filmleri öğretim sırasında kullanacak olan öğretmenler olduğu için öğretmenlerin görüşlerinin alınması önemli olmaktadır.

Öneriler

- Çizgi filmler bilimsel kavramlar açısından daha detaylı incelenebilir.
- Çizgi filmlerin eğitimde alanında kullanılmasıyla ilgili yapılan çalışma sayısı arttırılabilir.
- Ortaöğretim düzeyinde çizgi filmlerle ilgili çalışmalara rastlanmamıştır. Ortaöğretim düzeyinde çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmen ve öğretmen adaylarıyla çizgi filmlerin eğitimde nasıl faydalı olabileceğine dair detaylı çalışmalar yapılabilir.
- Uluslararası alanda konuyla ilgili yapılmış çalışmalar incelenebilir.

EXTENDED ABSTRACT

**The Investigation of Academic Studies about
Cartoon Movies on Education**

*

Zeynep Kaya - Mustafa Uzoğlu
Giresun University

Technological tools have an indispensable place in our lives owing to the development of technology. Nowadays children since their infancy spend a lot of time with technological devices. Television is important mass media tool for children. Television may have both positive and negative effect on children's emotional and cognitive development (Büyükbakkal, 2007).

Cartoons are the most watched TV programs from children. According to research of Özdemir and Ramazan (2012), it concluded that both preschool and primary school children prefer watching cartoon movies considerably.

Cartoons play an important role in children's development, socialization and education as much as school and family. Well prepared cartoon films can contribute students' learning positively. Cartoon develops both linguistic and cognitive skills. On the other hand, carelessly prepared cartoons may lead children to violence. This case may affect development of children negatively (Yağlı, 2013).

Children are impressed by films and cartoons watched on TV. In the study examining the effects of cartoons on the personality development of preschool children, it reached that young children take the role models of cartoon characters that they love and find close to themselves (Oruç, Tecim ve Özyürek, 2011).

Cartoon movies can provide benefits in many areas of education. Cartoons can be beneficial in foreign language teaching. Cartoon films simplify complex concepts. In addition, cartoon movies provide children learning without realizing it (Köprülü, 2016).

According to literature review, it reached that using cartoons in instruction is beneficial and good motivation source according to both teachers and candidates of teachers (Bayındır, 2015; Berber, Anılan, Odabaş ve Alkan, 2019).

Aim of the research is to investigate national articles and thesis about using cartoon movies in education.

- What are the aims of researches which are done in using cartoon movies in education?
- What are the samplings or data source of researches which are done in using cartoon movies in education?
- What are the research designs of researches which are done in using cartoon movies in education?
- What are the data collection tools of researches which are done in using cartoon movies in education?
- What are the data analyses types of researches which are done in using cartoon movies in education?
- What are the results of researches which are done in using cartoon movies in education?

Qualitative research has used in this research. Obtained data has analyzed with descriptive analyze method.

Sampling

Sampling of research has been national studies which are related to use cartoon movies in education. In this research, 17 articles and 15 master thesis (totally 32 studies) have been reached.

Researches about cartoon movies in education which are published in Turkey between 2000-2019 years have been considered from different angle in this investigation.

According to examined thesis and articles, the result shows that cartoons used in education have affected students' success positively (Abdüsselam, 2013; Aytan ve Tunçel, 2015; Ayvaci, Abdüsselam, Z. ve Abdüsselam, M. S.,2014; Çelik, 2015; Ekinci, 2017; Oruç ve Teymuroğlu, 2016; Özer, 2012; Ulaş Taraf, 2015). There is no difference between traditional education and using cartoon during instruction (Bülbül ve Oruç, 2019). Another result of examined researches indicates that cartoons are sufficient in terms of values education, concept teaching and vocabulary teaching (Ayan, 2016; Ayan ve Baş, 2015; Bölük, 2018; Bursalı ve Topçuoğlu Ünal, 2015; Çetin, 2018; Coşkun ve Köroğlu, 2016; Karakuş, 2015; Köroğlu, 2016; Sadioğlu, Turan, Devci Dikmen, Yılmaz ve Özkan Muhtar,2018; Selanik Ay ve Korkmaz, 2017; Sevim, 2013; Temizkan ve Atasoy, 2016; Özer, 2015; Yorulmaz, 2013a; Yorulmaz, 2013b). In addition; according to result of examined researches, teachers and

preservice teachers considered that using cartoon in education is useful during instruction (Bayındır, 2015; Berber, Anılan, Odabaş ve Alkan, 2019; Özescici, 2014; Sancak, 2018).

When the thesis and articles are analyzed, the result shows that cartoon movies were chosen mostly as sample.

Other consequence indicated that experimental design and survey studies were preferred mostly in the examined thesis and articles. In addition, data were obtained by documents and success test mostly.

Another result showed that content analyze pointed out as data analyze technic when thesis and articles were examined.

In this research shows that most of examined articles and thesis focused on cartoon movies only. Therefore, effects of cartoon films on children do not examined sufficiently.

- Cartoon movies may be examined in terms of scientific concepts deeply.
- The number of studies may be increased about using cartoons in education.
- International researches may be investigated about using cartoons in education.
- There is no research about using cartoon films in the secondary education. Therefore, new researches may be done in this case.
- Another detail study may be done with teachers and preservice teachers about how they can use cartoon movies during instruction.

Kaynakça / References

- Abdüsselam, Z. (2013). *Çizgi filmlerin fen öğretimine etkisi: kuvveti keşfedelim örneği*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı, Trabzon.
- Alan, İ. (2009). *Sevgi içerikli çizgi filmlerin ilköğretim 5.sınıftaki çocukların görsel sanatlar dersinde yaptıkları resimler üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aral, N., Ceylan, R., ve Bıçakçı, M. Y. (2011). Çocukların televizyon seyretme alışkanlıklarının yaş ve cinsiyete göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 489-498.
- Arslan, A., ve Duman, E. Z. (2018). Okul öncesi eğitim programında yer alan motor gelişim kazanımlarının çizgi filmlerdeki sunumu. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi*, 4(6), 320-344.

- Ayan, S. (2016). *Çizgi filmlerin söz varlığı üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ayan, S., ve Baş, B. (2015). Çizgi filmlerdeki söz varlığıyla ilkökul öğrencilerinin söz varlığı üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 84-99.
- Aytan, N., ve Tunçel, H. (2015). Yabancılarla Türkçe öğretiminde çizgi film kullanımı. *International Journal of Languages' Education And Teaching*, 3(2), 235-246.
- Ayvacı, Ş. H., Abdüsselam, Z., ve Abdüsselam, M. S. (2012). Animasyon destekli çizgi filmlerin fen öğretimine etkisi: 6. sınıf kuvveti keşfedelim konusu örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 182-190.
- Bayındır, N. (2015). Sınıf öğretmenlerinin çizgi filmlerin öğretimsel rolüne ilişkin görüşleri. *International Journal of Social Science*, 41, 109-117, Doi Number. <http://dx.doi.org/10.9761/IJASS3178>
- Bayır, E., ve Günşen, G. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının en çok izledikleri çizgi filmlerin bilimsel açılardan analizi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 746-761.
- Berber, A., Anılan, B., Odabaş, İ. N., ve Alkan, D. (2019). Fen bilimleri öğretmen adaylarının eğitimde çizgi filmin kullanımına ilişkin görüşleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 465-492.
- Borzekowski, D. L. (2018). A quasi-experiment examining the impact of educational cartoons on Tanzanian children. *Journal of applied developmental psychology*, 54, 53-59.
- Börlük, E. (2018). *Çizgi filmlerde yer alan değerlerin ilkökul hayat bilgisi öğretim programında yer alan değerler çerçevesinde incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Bursalı, H., ve Topçuoğlu Ünal, F. (2015). Çizgi dizilerin beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin söz varlığına katkısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(29), 60-74.
- Börlül, S., ve Oruç, Ş. (2019). Çizgi filmlerin ilkökul 2.sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin akademik başarılarına ve tutum geliştirmelerine etkisi. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 2 (1), 137-146.
- Büyükbaykal, G. (2007). Televizyonun çocuklar üzerindeki etkileri. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (28), 31-44.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 25. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun, E., ve Köroğlu, M. (2016). Pepee ve Caillou çizgi filmlerinde kavram öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(210), 601-619.

- Çelik, S.Ö. (2015). *7.Sınıf basit makineler konusunun film ve çizgi filmler ile öğretimin tutuma ve akademik başarıya etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Çetin, İ. (2018). *Yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde çizgi filmler yoluyla değerler aktarımı: Keloğlan Masalları örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ekinci, M. (2017). *Altyazılı animasyon filmlerinin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dinlenme becerileri üzerindeki etkisi (İngilizce)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ghilzai, S. A., Alam, R., Ahmad, Z., Shaukat, A., ve Noor, S. S. (2017). Impact of Cartoon Programs on Children's Language and Behavior. *Insights in Language Society Culture*, 2, 104-126.
- Karakuş, N. (2015). Okul öncesi döneme hitap eden tema içerikli çizgi filmlerin değerler eğitimine katkısı yönünden değerlendirilmesi (Niloya örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(30), 251-277.
- Köprülü, S. G. (2016). Erken yaşta yabancı dil öğreniminde çizgi filmlerin yeri. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 4(1), 88-98.
- Köroğlu, M. (2016). *Çizgi filmlerle kavram öğretimi: Pepee ve Caillou örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Oruç, C., Tecim, E., ve Özyürek, H. (2011). Okul öncesi dönem çocuğunun kişilik gelişiminde rol modellik ve çizgi filmler. *Ekev Akademi Dergisi*, 15(48), 281-297.
- Oruç, Ş. ve Teymuroğlu, B. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde çizgi film kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 2(2), 92-106.
- Özakçaoğlu, N. (2009). *Çizgi filmlerin zihinsel engelli öğrencilerin resimlerine anlatım, biçim ve renk olarak yansımaları*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim İş Öğretmeliği Anabilim Dalı, Ankara.
- Özdemir, A., ve Ramazan, O. (2012). Çizgi filmlerin çocukların davranışları üzerindeki etkisinin anne görüşlerine göre incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 35(35), 157-173.
- Özer, Ö. (2015). *İki bin sonrası sinemalarda gösterilen çizgi filmlerin okul öncesinde kazandırılması gereken değerler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Özer, S. (2012). *Sosyal bilgiler öğretiminde çizgi filmlerin kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Niğde.
- Özeskici, D. (2014). *Çizgi filmlerin görsel sanatlar dersi açısından önemi hakkında öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Sadioğlu, Ö., Turan, M., Devci Dikmen, N., Yılmaz, M. ve Özkan Muhtar, Y. (2018). Değerlerin öğretiminde çizgi filmler: 'Rafadan Tayfa örneği'. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 240-251, DOI: 10.17679/inufed.333173
- Sancak, Y. (2018). *Çizgi filmlerin din eğitimindeki rolü hakkında din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin görüşleri: Sivas ve Kars ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Selanik Ay, T. S., ve Korkmaz, Ç. (2017). Sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve kültürel öğeler bağlamında "Küçük Hezarfen" çizgi filmi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 49-62.
- Sevim, Z. (2013). *Çizgi filmlerin değerler eğitimi açısından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Temizkan, M., ve Atasoy, A. (2016). Söz varlığının gelişimi açısından çizgi filmler üzerine bir değerlendirme: TRT çocuk ve Minika çocuk örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(210), 577-599.
- Temizyürek, F., ve Acar, Ü. (2014). Çizgi filmlerdeki subliminal mesajların çocuklar üzerindeki etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 3(3), 25-39.
- Ulaş Taraf, H. (2015). *Özel ilköğretim okulu öğrencilerine İngilizce zamanların öğretiminde otantik çizgi film kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yağlı, A. (2013). Çocuğun eğitiminde ve sosyal gelişiminde çizgi filmlerin rolü: Caillou ve Pepee örneği. *Turkish Studies*, 8(10), 707-719.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yorulmaz, B. (2013a). Din ve değerler eğitimi açısından Caillou çizgi filminin değerlendirilmesi. *Diyanet İlmî Dergi*, 49 (3), 129-143.
- Yorulmaz, B. (2013b). Pepee çizgi filminin din ve değerler eğitimi açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(24), 438-448.

Ekler

EK1. Araştırmada İncelenen Çalışmalara İlişkin Bilgiler

Araştırma kodu	Araştırmanın Adı	Yazarı (yılı), Yayın Düzeyi
A1	Okul Öncesi Dönem Çocuklarının En Çok İzledikleri Çizgi Filmlerin Bilimsel Açılardan Analizi	(Bayır ve Günşen, 2017) Makale
A2	Animasyon Destekli Çizgi Filmlerin Fen Öğretimine Etkisi: 6. Sınıf Kuvveti Keşfedelim Konusu Örneği	(Ayvacı, Abdüsselam, Z. ve Abdüsselam, M. S.,2014) Makale
A3	Pepee ve Caillou çizgi filmlerinde kavram öğretimi	(Coşkun ve Koroğlu, 2016) Makale
A4	Sınıf öğretmenlerinin çizgi filmlerin öğretimsel rolüne ilişkin görüşleri	(Bayındır, 2015) Makale
A5	Sosyal Bilgiler Öğretiminde Çizgi Film Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi	(Oruç ve Teymuroğlu, 2016) Makale
A6	Yabancılara Türkçe Öğretiminde Çizgi Film Kullanımı	(Aytan ve Tunçel, 2015) Makale
A7	Din Ve Değerler Eğitimi Açısından Caillou Çizgi Filminin Değerlendirilmesi	(Yorulmaz, 2013a) Makale
A8	Pepee Çizgi Filminin Din Ve Değerler Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi	(Yorulmaz, 2013b) Makale
A9	Çizgi Dizilerin 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Söz Varlığına Katkısı	(Bursalı ve Topçuoğlu Ünal, 2015) Makale
A10	Söz Varlığının Gelişimi Açısından Çizgi Filmler Üzerine Bir Değerlendirme (Trt Çocuk Ve Minika Çocuk Örneği)	(Temizkan ve Atasoy, 2016) Makale
A11	Çizgi Filmlerdeki Söz Varlığıyla İlkokul Öğrencilerinin Söz Varlığı Üzerine Bir Araştırma	(Ayan ve Baş,2015) Makale
A12	Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Değerler ve Kültürel Ögeler Bağlamında “Küçük Hezarfen” Çizgi Filmi	(Selanik Ay ve Korkmaz, 2017) Makale
A13	Değerlerin Öğretiminde Çizgi Filmler: ‘Rafadan Tayfa Örneği’	(Sadioğlu, Turan, Deveci Dikmen, Yılmaz ve Özkan Muhtar, 2018) Makale
A14	Okul Öncesi Eğitim Programında Yer Alan Motor Gelişim Kazanımlarının Çizgi Filmlerdeki Sunumu	(Arslan ve Duman, 2018) Makale
A15	Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Eğitimde Çizgi Filmin Kullanımına İlişkin Görüşleri	(Berber, Anılan, Odaş ve Alkan, 2019) Makale
A16	Okul Öncesi Döneme Hitap Eden Tema İçerikli Çizgi Filmlerin Değerler Eğitimine Katkısı Yönünden Değerlendirilmesi (Ni-loya Örneği)	(Karakuş, 2015) Makale
A17	Çizgi Filmlerin İlkokul 2.Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersine İlişkin Akademik Başarılarına ve Tutum Geliştirmelerine Etkisi	(Bülbül ve Oruç, 2019) Makale

T1	Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretiminde Çizgi Filmler Yoluyla Değerler Aktarımı (Keloğlan Masalları Örneği)	(Çetin, 2018) Y. Lisans Tezi
T2	Sosyal Bilgiler Öğretiminde Çizgi Filmlerin Kullanımı (Çanakkale Geçilmez çizgi film)	(Özer, 2012) Y. Lisans Tezi
T3	Sevgi İçerikli Çizgi Filmlerin İlköğretim 5. Sınıftaki Çocukların Görsel Sanatlar Dersinde Yaptıkları Resimler Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi	(Alan, 2009) Y. Lisans Tezi
T4	Çizgi Filmlerin Görsel Sanatlar Dersi Açısından Önemi Hakkında Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri	(Özeskici, 2014) Y. Lisans Tezi
T5	Çizgi Filmlerin Din Eğitimindeki Rolü Hakkında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Görüşleri: Sivas Ve Kars İli Örneği	(Sancak,2018) Y. Lisans Tezi
T6	Çizgi Filmlerde Yer Alan Değerlerin İlkokul Hayat Bilgisi Öğretim Programında Yer Alan Değerler Çerçevesinde İncelenmesi	(Bölük, 2018) Y. Lisans Tezi
T7	Çizgi Filmlerin Söz Varlığı Üzerine Bir Araştırma	(Ayan, 2016) Y. Lisans Tezi
T8	Çizgi Filmlerle Kavram Öğretimi: Pepee Ve Caillou Örneği	(Köroğlu, 2016) Y. Lisans Tezi
T9	İkibin Sonrası Sinemalarda Gösterilen Çizgi Filmlerin Okul Öncesinde Kazandırılması Gereken Değerler Açısından İncelenmesi	(Özer, 2015) Y. Lisans Tezi
T10	Çizgi Filmlerin Fen Öğretimine Etkisi: Kuvveti Keşfedelim Örneği	(Abdüsselam, 2013) Y. Lisans Tezi
T11	7.Sınıf Basit Makineler Konusunun Film Ve Çizgi Filmler İle Öğretimin Tutuma ve Akademik Başarıya Etkisi	(Çelik, 2015) Y. Lisans Tezi
T12	Altyazılı Animasyon Filmlerinin İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Dinlenme Becerileri Üzerindeki Etkisi (İngilizce)	(Ekinci, 2017) Y. Lisans Tezi
T13	Özel İlköğretim Okulu Öğrencilerine İngilizce Zamanların Öğretiminde Otantik Çizgi Film Kullanımı (İngilizce)	(Ulaş Taraf, 2015) Y. Lisans Tezi
T14	Çizgi Filmlerin Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilerin Resimlerine Anlatım, Biçim ve Renk Olarak Yansımaları	(Özakçaoğlu, 2009) Y. Lisans Tezi
T15	Çizgi Filmlerin Değerler Eğitimi Bakımından Karşılaştırılması	(Sevim,2013) Y. Lisans Tezi

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Kaya, Z. ve Uzoğlu, M. (2020). Çizgi filmlerin eğitim alanında kullanılmasıyla ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(Eğitim ve Toplum Özel Sayısı), 6194-6214. DOI: 10.26466/opus.803593

Mardin Büyükşehir Belediyesi Örneğinde Yeni Büyükşehir Belediye Modeli Uygulamasının Yerel Halka Yansımaları

DOI: 10.26466/opus.823674

*

Muzaffer Bimay *

*Öğr. Gör. Dr., Batman Üniversitesi

E-Posta: muzafferbimay@gmail.com

ORCID: [0000-0002-6742-2852](https://orcid.org/0000-0002-6742-2852)

Öz

Günümüzde her geçen gün büyüyen kentlerin artan sorunları ve çeşitlenen ihtiyaçlarının karşılanması için yeni yerel yönetim modellerine veya var olanların revize edilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Türkiye’de 1980’lerden sonra yasal ve anayasal bir zırha bürünen büyükşehir modeli 2012 yılında çıkarılan 6360 sayılı Kanun ile yeniden reforme edilmiş, ancak Kanun’un içerik ve uygulamasından kaynaklı ortaya çıkan tartışmalar günümüze kadar devam etmiştir. İşte bu çalışma, 2012 yılında çıkarılan 6360 sayılı Kanun ile büyükşehir statüsüne kavuşan Mardin’de, söz konusu Kanun’un yerel halka olan yansımalarını yapılan tartışmalar bağlamında ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu çerçevede Mardin’de yaşayan yerel halkın arada geçen sekiz yıllık zaman diliminde büyükşehir yerel yönetim modeline ilişkin yaklaşımları ve algıları irdelenmiştir. Bu bağlamda yapılan çalışma için nicel araştırma yöntemi benimsenmiş, teorik arka plandan sonra bulguların betimsel veya tanımlayıcı istatistikleri yapılarak yorumlanmıştır. Elde edilen verilerden yola çıkarak katılımcıların yeni büyükşehir modeline olumlu yaklaştıkları, ancak yetki, denetim, temsil ve katılım gibi birçok açıdan bu modeli yetersiz gördükleri söylenebilir. Ayrıca katılımcıların yeni büyükşehir modeline karşı olan tutumları ile demografik değişkenler arasında da istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla 6360 sayılı Kanun eskiye göre daha iyi gelişmeler ortaya koymuş olsa da özellikle uygulamada, merkez-yerel ilişkileri ile demokratik temsil ve katılım açısından beklentileri karşılamadığı ve bu yüzden Kanun’un yeniden reforme edilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yeni Büyükşehir Modeli, 6360 sayılı Kanun, Reform, Mardin

Reflections of the New Metropolitan Municipality Model Application to Local People in the Example of Mardin Metropolitan Municipality

*

Abstract

Today, new local administration models or revision of existing ones are needed in order to meet the increasing problems and diverse needs of the growing cities. After the 1980s in Turkey, which assumes a legal and constitutional armor metropolitan model with Law No. 6360 issued in 2012 it has been reformed, however, the discussions arising from the content and implementation of the Law have continued until today. This study aims to reveal the reflections of the Law in question on the local people in the context of the discussions in Mardin, which gained metropolitan status with Law No. 6360 enacted in 2012. In this framework, the approaches and perceptions of the local people living in Mardin regarding the metropolitan local administration model in the intervening period of eight years were examined. In this context, the mixed research method was adopted for the study conducted, and after the theoretical background, the findings were interpreted by making descriptive and other statistical analyzes. Based on the data obtained, it can be said that the participants approach the new metropolitan model positively, but see this model inadequate in many aspects such as authority, supervision, representation and participation. In addition, statistically significant differences have emerged between the attitudes of the participants towards the new metropolitan model and demographic variables. Therefore, although the Law No. 6360 showed better developments than the past, it was stated that especially in practice, it did not meet the expectations in terms of center-local relations and democratic representation and participation, and therefore the Law should be reformed again.

Keywords: *New Metropolitan Model, Law No. 6360, Reform, Mardin*

Giriş

Demokrasinin vazgeçilmez unsuru olan yereldeki yönetimlerin yetki ve sorumluluk açısından nasıl bir yönetim şekli alacağı, demokratik değerlerin sınırının ne olacağı son iki yüzyılın en önemli tartışmalarından biri olarak karşımıza çıkmıştır. Bu dönemde sanayileşme ve kentlerin çekici özelliklerine bağlı olarak sürekli artan göçler ve bu göçlerin meydana getirdiği demografik baskılar nedeniyle genişlemeye başlayan kentlerde, bir yandan merkezde bulunan kentin yerlileri, diğer taraftan kentin çeperlerinde yoğunlaşan marjinal grupların meydana getirdiği ikili bir yapı ortaya çıkmıştır. Bu ikili yapı içerisinde ayrışan nüfusun ihtiyaç duyduğu kamu hizmetlerini ve siyasal katılımı sağlamak, yönetsel ve mali açıdan gittikçe zorlaştığı görülmüştür (DeHoog, Lowery ve Lyons, 1991, s. 479-480; MacLeod ve Jones, 2011, s. 2453).

Birleşmiş Milletler Ekonomik ve Sosyal İşler Dairesi'nin verilerine göre 1800 yılında dünya nüfusunun yaklaşık % 3'ü kentlerde yaşarken, bu oran 1900'de % 14'e, 1950'de % 30'a, 2018 yılında % 55'e yükselmiştir. Bu oranın 2050 yılında % 68'e (Davis, 1965, s. 45; Onyango, 2018, s.49) ve mega kent sayısının 2030 yılına kadar 43'e çıkacağı öngörülmektedir (Department of Economic And Social Affairs [UN DESA], 2018). Türkiye'de ise 1950 yılında % 18,5 olan kentsel nüfus, (Tortop, Aykaç, Yayman ve Özer, 2014, s. 216-217), 2012'de % 77,3'e ve günümüzde ise yaklaşık % 92,8'e çıkmıştır (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2020). Dolayısıyla her geçen gün daha da büyüyen büyük kentlerin artan sorunlarının eski tip kentsel yönetim modelleriyle çözülemeyeceği anlaşılmıştır. Bu nedenle dünyada ve ülkemizde, özellikle 1980'lerden itibaren kamu yönetiminde ortaya çıkan yeni anlayışların da etkisiyle, yerleşme ve yönetim uygulamalarını da ön plana çıkartan birleş-tirme dahil birçok kent modeli ortaya atılmış ve gerekli mevzuat değişikliklerine gidilmiştir (Zimmermann, 2007, s.1-3; Rydergard, 2012, s.7-8; Bowornwathana ve Poocharoen, 2005, s. 234; Lefevre, 1998, s.9; Keleş, 1985, s. 70-71; Güler, 1987, s. 117). Böylece 1850'lerden beri reformcuların ve 1950'lerden beri çağdaş akademisyenlerin gündeminde olan büyükşehirlerle ilgili tartışmalar aşamalı bir şekilde belli bir kalıba oturtulmaya çalışılmıştır (Visser, 2002, s. 40).

İşte böyle bir arka plan içerisinde ülkemizde, 1970'lerden itibaren büyükşehirlerin nasıl yönetilmesi gerektiğine ilişkin arayışlar başlamış ve 1984 ile

2012 yılları arasında kuruluş (dar ölçek), genişletme ve bütünleştirme (alan-sal) şeklinde aşamalı bir süreç izlenilmiştir (Arıkboğa, 2013, s. 1). Bu bağlamda 2012 yılında yürürlüğe giren ve 2014 yılında fiili olarak uygulamaya konulan 6360 sayılı Kanun, yerleşme ve yönetim bağlamında devrim niteliğinde değişiklikler ortaya koymuş, ancak içerik ve uygulamadan kaynaklı birçok tartışma ve eleştiriyi de beraberinde getirmiştir. Buradan hareketle bu çalışma, 1867 yılından beri bir yerel yönetim birimi olarak varlığını sürdüren ve 2012 yılında çıkarılan 6360 sayılı Kanun ile büyükşehir statüsüne kavuşan Mardin’de, aradan geçen sekiz yıllık zaman diliminde söz konusu Kanun’un uygulamadaki yansımalarını yerel halkın tutumları üzerinden ele almayı amaçlamıştır. Dolayısıyla ele aldığım temel soru, 2012 yılından beri uygulanan büyükşehir modelinin yerel halk üzerindeki etkilerinin neler olduğudur. Çalışmanın problemi bağlamında ortaya çıkan ana beklenti, “6360 sayılı Kanun’un, yürürlüğe girmesinden itibaren geçen sürede, yerel halka etkilerinin olumlu olduğu ve yerel halkın yaşamında önemli değişimlere yol açtığı” şeklindedir. Bu çalışma ile, büyükşehir modeline geçişle birlikte Mardin’de ortaya çıkan değişimin yukarıda tespit edilen ana beklentiyi doğruladığı, ancak demokratik temsil ve katılımı sağlama bakımından Kanun’un gerek içeriği ve gerekse uygulamasında merkez-yerel ilişkilerinin arzu edilen seviyeye ulaşmadığı söylenebilir. Belirli bir zaman diliminde 6360 sayılı Kanun’un uygulamadaki yansımalarının ortaya çıkarılması ile gerek uygulamaya ve gerekse literatüre önemli katkı sağlaması ve önümüzdeki dönemlerde ortaya çıkması beklenen yeni model tartışmalarına da katkı sunması hedeflenmektedir.

Büyük Kentler İçin Yeni Yönetim Arayışlarının Arka Planı

Kentlerin ortaya çıkışı ve siyasi otoritelerin kurulması M.Ö. 3000 yıllara dayanmasına rağmen (Mumford, 2007, s. 49; Huot, Thalmann ve Valbelle 2000, s. 28), büyükşehir yönetimlerinin ortaya çıkışı 18. yüzyıldan itibaren endüstriyel bölgelerin kentlerin etrafında yoğunlaşması ve kentlerin genişlemeye başlamasıyla gerçekleşmiştir (Sjoberg, 2002, s.41). İlk örnekleri ABD (Newyork)’de ortaya çıkan büyükşehir modeli, daha sonra Tokyo (1888), Londra (1899), Paris (1899) ve Toronto (1954)’da karşımıza çıkmakta ve günümüzde iki kademeli anakent federasyonu şeklinde uygulamaları devam etmektedir (Frey ve Zimmer, 2001, s. 25-28; Eke, 1982, s.51; Kavruk, 2002,

s.180; Ökmen ve Parlak, 2015, s.92). Ülkemizde ise ilk tartışmalar, yerel ve bölgesel oluşumların başladığı Osmanlıya dayanmaktadır. İstanbul özelinde kentlerin büyümesi ve ihtiyaçlarının mevcut yerel yönetimler aracılığıyla gerçekleştirilemeyeceğinin anlaşılması üzerine, 1857 ve 1869 tarihli çıkarılan nizamnamelerle “bölme” yöntemi tercih edilerek iki kademeli federal bir yapıya geçilmiştir (Keleş, 1985, s.73).

Cumhuriyet dönemine kadar nizamnamelerle dizayn edilen büyükşehirlerle ilgili 1924 yılında çıkarılan 442 sayılı Köy Kanunu’nun gerekçesinde yeniden düzenleme yapılması öngörülmüş (Özgür, 2007, s. 111; Çınar, Çiner ve Zengin, 2009, s. 40) ve sonrasında Ankara ve İstanbul için 1956’ya kadar süren farklı bir yönetim modeli getirilmiştir (Al, 1996, s.23; Keleş, 1998, s.272-273). 1961 Anayasa’sında hiç sözü edilmeyen, 1970 ve hatta 1980’lere kadar sadece hükümet programlarında ve kalkınma planlarında gerekliliği ortaya konulan büyükşehir modeli ile ilgili ilk ciddi adımlar 1980’lerden sonra ortaya çıkmıştır. Bu dönemde küreselleşme ve neo-liberal siyasi yapılanmanın kamu yönetiminde yarattığı dönüşümlerden büyük kentlerde etkilenmiş ve büyükşehir alan ölçeğinde ortaya çıkan birçok sorunun çözümü için yönetişime dayanan yeni arayışlar içine girilmiştir (DeHoog ve diğerleri, 1991; Lyons ve Lowery, 1989; Wood, 1958).

12 Eylül 1980 Askeri Müdahale sonrası Milli Güvenlik Konseyi’nin (MGK) 34 sayılı Kararı ve bu Kararın daha ayrıntılı ifadesi olan 1981 tarihli “2561 sayılı Büyükşehirlerin Yakın Çevresindeki Yerleşim Yerlerinin Ana Belediyelere Bağlanması Hakkında Kanun” ile nüfusu 300.000’i aşan büyükşehirlere çevresindeki ilçe ve köylerin birleştirilmesi kriteri getirilmiştir (Tortop vd., 2014, s. 215; Keleş, 1998, s. 275). Böylece yapılan bu düzenlemelerle, bazılarının tüzel kişiliği sonradan geri verilmesine rağmen birçok belediye ve köyün tüzel kişiliği kaldırılmıştır (Keleş, 1985, s. 75-76; Güler, 1987, s. 131-133). Daha sonra büyükşehir yönetim modeli, 1982 Anayasası’nın 127. maddesinde “büyük yerleşim yerleri için özel yönetim biçimleri getirilebilir” hükmü ile ilk defa anayasal bir çerçeveye alınmıştır. Bunun hemen ardından, 1984 yılında, İstanbul, Ankara ve İzmir’de büyükşehir belediyelerinin kuruluş ve yönetimini düzenleyen ve iki kademeli büyükşehir belediyeciliğine geçişi öngören 195 sayılı KHK, aynı yıl çıkartılan 3030 sayılı Büyükşehir Belediyesi Kanunu ve 3194 sayılı İmar Kanunu ile büyükşehir sistemi kurumsal ve hukuksal temele oturtulmaya çalışılmıştır (Keleş, 1985, s. 77; Yaşamış, 1995, s. 94; Güler, 1987, s. 142; İspir, 1982, s. 141).

2000'li yıllardan sonra iç ve dış dinamikler tarafından tetiklenen reformların etkisi (Emini, 2009, s. 35) ve 2004 yılında TBMM tarafından kabul edilen, ancak dönemin Cumhurbaşkanı tarafından iade edilen Kamu Yönetiminin Temel İlkeleri ve Yeniden Yapılandırılması Hakkında Kanun Tasarısının yasallaşmamasının ortaya çıkardığı boşluğu doldurmak amacıyla 2004 yılında 5216 sayılı Büyükşehir Belediyesi Kanunu çıkarılmıştır. Bu Kanun ile büyükşehirler için hem ölçek hem de 750 bin nüfus kriteri getirilmiştir. Ayrıca İstanbul ve Kocaeli illerinde büyükşehir belediye sınırları il mülki sınırları olarak belirlenmiştir (Çolak, Sağlam ve Topal, 2017, s. 8). Yine bu Kanun'un tamamlayıcısı olarak 06.03.2008 tarih ve "5747 sayılı Büyükşehir Belediyesi Sınırları İçerisinde İlçe Kurulması ve Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanunu" ile büyükşehir kurulan yerlerde alt kademe belediyesi olarak sadece ilçe belediyesi statüsüne yer verilmiş ve nüfus kriterine bağlı olarak belde belediyeleri de kaldırılmıştır (Koçak ve Ekşi, 2010, s. 303-304). Böylece büyükşehirlerle ilişkin düzenlemeler 2004'e kadar dar bir ölçekle yapılmış, 2004-2008 yılları arasında genişlemeye dayalı "bütünşehir" modeli benimsenmiştir (Arıkboğa, 2013, s. 53-54).

6360 Sayılı Kanun Ve Bu Kanuna Getirilen Eleştiriler

Kamu yönetiminde etkinlik ve verimliliği artırmak, temsil ve katılımı sağlamak, yönetsel kapasite ve koordinasyon eksikliğinden kaynaklanan sorunları gidermek, daha bütüncül ve bölgesel çapta planlar yapmak amacıyla çıkarılan 6360 sayılı Kanun, 12/11/2012 tarihinde kabul edilmiş ve 30 Mart 2014 yerel seçimleri sonrası uygulanmak üzere 06/12/2012 tarihinde 28489 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanmıştır. Başlangıçta Aydın, Balıkesir, Denizli, Hatay, Malatya, Manisa, Kahramanmaraş, Mardin, Muğla, Tekirdağ, Trabzon, Şanlıurfa ve Van illerini kapsayan Kanun, 14/03/2013 tarihinde çıkarılan 6447 sayılı Kanun ile Ordu ili de dahil edilerek kanunun adı "On Dört İlde Büyükşehir Belediyesi ve Yirmi Yedi İlçe Kurulması ile Bazı Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun" şeklinde genişletilmiştir. Böylece Türkiye'deki büyükşehir belediye sayısı 30'a yükselmiş ve bununla Türkiye coğrafi alanının % 50'si, nüfusun % 76'sı büyük şehir belediyesi sınırlarına dâhil edilirken Türkiye geneli kentleşme oranı da % 90'lara yükselmiştir. 6360 sayılı Kanun ile getirilen düzenlemeler sistematik bir şekilde şu şekilde özetlenebilir (Parlak, 2013; Arıkboğa, 2013, Tortop vd., 2014; Kaypak

ve Yılmaz, 2016; Apan, 2016; Bingöl, Yazıcı ve Akın., 2013; Genç, 2014; Adıgüzel, 2018; Çalcalı, 2014; Ünal ve Tanrıvermiş, 2018; Gözler, 2013):

- Büyükşehir belediyelerinin sınırları, il mülki sınırları haline getirilmiştir. Buna bağlı olarak bu illere bağlı ilçelerin mülki sınırları içindeki köy (orman köyleri dahil) ve belde belediyelerinin tüzel kişiliğine son verilmiş, köyler mahalleye, belediyeler ise tek mahalle olarak bağlı buldukları ilçenin belediyesine katılmıştır. Büyükşehir belediyelerinde yeni bir ilçe belediyesinin kurulabilmesi için daha önce en az 50.000 olan nüfus kriteri 20.000'e çekilmiştir.
- Büyükşehir olan illerde bucak teşkilatları ile il özel idarelerinin tüzel kişiliği kaldırılmış ve "köylere hizmet götürme birlikleri" tasfiye edilmiştir.
- Yeni mahalle kurulması için 5 yıllık bir geçiş dönemi ve en az 500 nüfus kriteri getirilmiştir.
- Büyükşehir belediyesi olabilmek için 5216 sayılı Kanunda yer alan 750.000 nüfus şartının, il mülki sınırlar dahilinde genişletilmesi şartı getirilmiş ve bu şartı sağlayan illerin büyükşehir olması sağlanmıştır.
- Encümen üye sayısı 11'den 7'ye düşürülmüş ve genel sekreter, encümenin doğal üyesi yapılmıştır. Valiler tarafından il genel meclisi toplantılarına sunulan önerilerin ilk toplantıda ele alınması zorunlu hale gelmiştir.
- Büyükşehir olan 30 ilde, mülki idareye bağlı olarak yatırım izleme ve koordinasyon başkanlığı, ulaşım koordinasyon merkezleri ve tüm illeri kapsamak üzere 112 acil yardım merkezleri kurulmuştur.
- Büyükşehir belediyeleri ve büyükşehir ilçe belediyelerinin merkezi bütçeden aldıkları paylar büyükşehir ilçe belediyeleri için %2,50'den %4,50'ye, büyükşehir belediyeleri için % 5'ten % 6'ya çıkarılmıştır.
- Büyükşehir ve ilçe belediyeleri; meclisin alacağı kararlarla mabetlere indirimli bedelle ya da ücretsiz olarak içme ve kullanma suyu verebilme, sağlık, eğitim, kültür tesis ve binalarının yanı sıra mabetlerin de yapım, bakım ve onarımını yapabileme; yurtiçi ve yurtdışı müsabakalarda üstün başarı gösteren veya derece alan sporcuların yanı sıra teknik yönetici, antrenör ve öğrencilere ödül verebilme, amatör spor kulüplerine nakdi yardım yapma yetkisi verilmiştir. Yine büyükşehir belediyelerine, terminal ve otopark, mezarlık, hal, mezbaha, temizlik hizmetleri, adres ve numaralandırma hizmetlerini meclis kararı ile ilçe belediyelerine devretme ya da bu hizmetleri birlikte yapma yetkisi verilmiştir.

- Büyükşehir belediyelerine ve nüfusu 100.000 üzerinde olan ilçe belediyelerine kadınlar ve çocukların barınabilecekleri konukevleri açma zorunluluğu getirilmiştir.

6360 sayılı Kanun, yukarıda ifade edilen amaç ve gerekçeler doğrultusunda hayata geçirilmeye çalışılmış olsa da uygulamada başta yetki ve hizmetin dağıtımı olmak üzere temsil, katılım, kaynak, denetim ve koordinasyon gibi birçok konuda tartışma konusu olmuştur (Bulut ve Dönmez, 2019, s. 29). Genel olarak il özel idareleri, belde belediyeleri ve köylerin tüzel kişiliklerinin kaldırılmasının Anayasa'nın 127. maddesine aykırı olduğu ifade edilmiştir (Gözler, 2013, s. 40). Ayrıca Kanun'un hazırlanmasında bilimsel bir hesap yapılmadığı, yerel toplulukların görüşlerine yeteri kadar başvurulmadığı, belediye encümeninde atanmışların olması nedeniyle katılım olanaklarının ortadan kaldırıldığı ve bu nedenle temsil ve katılım açısından ortaya çıkan demokratik meşruiyet eksikliğinin Avrupa Konseyi Yerel Yönetimler Özerklik Şartına ve Mevzuat Hazırlama Usul ve Esasları Yönetmeliği'ne aykırı olduğu belirtilmiştir (Çukurcayır, 2012, s. 20; Çelik ve Altıparmak, 2013, s. 31; Gözler, 2013, s. 1-2; Adıgüzel, 2018, s. 14). Diğer taraftan 750.000 nüfus şartının il mülki sınırları olarak genişletilmesinin kentler açısından adaletsiz bir durum ortaya çıkartacağı, özellikle köylerin mahalleye dönüşmesinden kaynaklanan fiziki uzaklığın hizmeti ve denetimi aksatacağı için maliyeti arttıracacağı ve bununla yerleşme ve "subsidiarity (hizmette halka yakınlık)" ilkelerine aykırılık teşkil ettiği belirtilmiştir (Parlak, 2013, s.1). Yatırım İzleme ve Koordinasyon Başkanlığı (YİKOB) ile oluşan vesayet, Kanun'un uygulanmasını bıraktığı pek çok konuyu düzenleyen yönetmeliğin İçişleri Bakanlığı'nca çıkarılması, gelirle ilgili bazı düzenlemelerin Bakanlar Kurulu'na bırakılması, planlama ve koordinasyonun tek elden yürütülmesi gibi birçok düzenleme ile merkezin bu belediyeler üzerindeki zaten varolan ağır vesayetini (Görmez,1993, s. 23), daha da arttıracığı ileri sürülmüştür(Parlak, 2013).

Yöntem

Bu araştırma için geliştirilen yöntem, nicel araştırma yöntemidir. Bu yöntem, değişkenlerin ölçümlerinin sayıyla ifade edilmesini sağlayan kantitatif ölçümlere dayanmaktadır (Punch, 2011). Araştırma modeli olarak betimsel veya tanımlayıcı araştırma modelinden yararlanılmıştır. Bu tür araştırmalarda önemli olan mevcut durumu betimlemektir. Dolayısıyla araştırmacı, bağımsız değişkenler üzerinde herhangi bir şekilde oynama yapmaz (Can,

2017:12). Verilerin toplama yöntemi ve aracı olarak anket tekniği tercih edilmiş ve kapalı uçlu sorulardan oluşan bir anket hazırlanmıştır. Bu yöntemle, verilerin elde edileceği kişilerin, doğrudan okuyarak cevaplandıracakları bir soru listesi aracılığıyla verilerin elde edilmesi amaçlanmıştır. Anket formu hazırlanırken bu konu ilgili olarak yapılmış birçok uygulamalı bilimsel çalışmadan yararlanılmıştır. Anket, çoktan seçmeli ve beşli likert ölçekli sorulardan oluşmakta ve beşli likert ölçek, “kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, orta düzeyde katılıyorum, katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum” seçeneklerini kapsamaktadır.

Anketler, Batman Üniversitesi'nin 07.07.2020 tarihli ve 2020/03 sayılı Etik Kurulu Kararı ile 2020 yılının Haziran-Ağustos ayları arasında gerçekleştirilmiştir. Bu süre içinde Mardin Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde yaşayan ve araştırma evrenini oluşturan kişiler içinden anket yapmayı kabul eden 18 yaşından büyük toplam 364 kişi ile yüz yüze görüşme yapılmıştır. Araştırmanın kapsamı, kaynak ve sürenin kısıtlılığı nedeniyle Mardin Büyükşehir Belediyesi ile sınırlı tutulmuştur. Anket yoluyla elde verilerin betimsel istatistikleri SPSS 24 programı aracılığıyla yapılmıştır. Böylece araştırmada memnuniyet düzeylerini ölçmek amacıyla tanımsal istatistik ölçülerinden aritmetik ortalama ve oransal frekanslardan yararlanılmıştır. Veri toplama aracının güvenilirlik çalışmaları için öncelikle faktör analizi yapılmış ve elde edilen veriler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1. 6360 Sayılı Kanun'un Yansımaları Ölçeğine Ait Faktör ve Güvenirlilik Analizi Sonuçları

İfadeler	Faktörler			
	Sosyal	Ekonomik	Çevresel	Yönetimsel
Büyükşehir Belediyesine geçiş sonrası Büyükşehir Belediyesi il mülki sınırlarına kadar yeterli düzeyde hizmet götürmektedir.	,527			
Büyükşehir Belediyesine geçiş sonrası su ve kanalizasyon gibi alt yapı yatırım ve hizmetlerinde iyileşme olduğunu düşünüyorum.	,583			
Büyükşehir Belediyesine geçiş sonrası kentimde katılımcı, şeffaf bir yönetim anlayışı benimsenmiştir.	,614			
Büyükşehir Belediyesine (BŞBY) geçiş sonrası yaşadığım kentte yol bakım ve onarım faaliyetlerinin arttığını düşünüyorum.	,761			
Büyükşehir Belediyesine geçiş sonrası yaşadığım kentin kırsal kesimlerinde yol, su ve kanalizasyon faaliyetlerine yönelik yatırım, bakım ve onarım hizmetleri arttı.	,683			
Büyükşehir Belediyesine geçiş sonrası yaşadığım kentin kırsal kesimlerinde yaşayan insanların yaşam kalitesinde artış olduğunu düşünüyorum.	,643			

Büyükşehir Belediyesine geçiş sonrası yaşadığım kentin çevre ve peyzaj düzenlemele- rinde olumlu gelişmeler olduğunu düşünüyorum.	,629
Büyükşehir Belediyesine geçiş sonrası yaşadığım kentteki ulaşım hizmetlerinde iyi- leşme olduğunu düşünüyorum.	,665
Büyükşehir Belediyesine geçiş sonrası otopark ücretleri arttı	,478
Büyükşehir Belediyesine geçiş sonrası toplu taşıma ücretlerinde artış yaşandı.	,676
Büyükşehir Belediyesine geçiş sonrası konut satış ve kira fiyatları arttı.	,761
Büyükşehir Belediyesine geçiş sonrası çevre temizlik ve emlak vergileri arttı.	,820
Büyükşehir Belediyesine geçiş sonrası su faturalarında artış yaşandı.	,835
Büyükşehir Belediyesine geçiş sonrası kütüphane hizmetlerinde artış yaşandı.	,552
Büyükşehir Belediyesine geçiş sonrası kentimin tarihi ve kültürel bakımdan önem taşıyan mekanların, bakım onarım ve korunmasına yönelik hizmetler arttı.	,555
Büyükşehir Belediyesine geçiş sonrası yaşadığım kentin trafik sorunları arttı.	,468
Büyükşehir Belediyesi ile ilçe belediyelerinin birbirleri ile uyum içerisinde çalıştığını düşünüyorum.	,761
Büyükşehir Belediyesine geçiş sonrası yaşadığım kentteki iş olanakları arttı.	,675
Büyükşehir Belediyesine geçiş sonrası sosyal ve sportif faaliyetler arttı.	,675
Büyükşehir Belediyesine geçiş sonrası sanayi ve tıbbi atıkların bertaraf etmek üzere yeni atık istasyonları yapıldı.	,682
Büyükşehir Belediyesine geçiş sonrası çevre ve hava kirliliğine yönelik yeterli kadar önlemler alınmaktadır.	,521
6360 sayılı Kanun sonrası İl Özel İdarelerinin kapatılmasından memnunuz.	,725
6360 sayılı Kanun sonrası Belde Belediyelerinin kapatılmasından memnunuz.	,752
6360 sayılı Kanun sonrası köylerin tüzel kişiliğinin kaldırılarak mahalleye dönüştürül- mesinden memnunuz.	,762
Varyans Açıklama Oranı	17.076 14.834 13.291 10.986
Toplam Varyans Açıklama Oranı	56.187
Ortalama	3,341 3,541 3,353 3,215
Standart Sapma	,656 ,645 ,691 ,740
Cronbach's Alpha (Genel)	0,829
Kaiser-Meyer-Olkin(KMO)	0,926
Bartlett Testi	0,000

Faktör analizi testi sonuçları incelendiğinde ölçeğin öz değeri 1'den büyük toplam varyansın % 56.187'sini açıklayan dört faktör altında toplandığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda 1. Faktör toplam varyansın % 17.076'sını, 2. Faktör % 14.834'ünü, 3. Faktör % 13.291'ini ve 4. Faktör % 10.986'sını açıklamaktadır. Faktör analizi sonunda sosyal 8, ekonomik 7, yönetsel 6, çevresel 3 ifadeden oluştuğu Tablo 1' den anlaşılmaktadır. Cronbach's Alpha değeri ise 0,829 olarak hesaplanmıştır. Bu değer yüksek derecede güvenilir olarak kabul edilmektedir. Geçerlilik için doğrulayıcı faktör analizi kullanılmış ve Bartlett Testi sonucunda $p=0,000<0,05$ olduğundan değişkenler arasında ilişki olduğu kabul edilmiştir. Örnek büyüklüğün faktör analizi için uygun olup olmadığının anlaşılması üzerine yapılan test sonucunda KMO değeri 0,926 olarak hesap-

lanmıştır. Bu değer faktör analizi açısından çok iyi bir değer olarak kabul edilmektedir (Kayış, 2010, s. 403-404). Alpha değeri ve açıklanan varyans toplamı ölçeğin güvenli ve geçerli olduğunu göstermektedir.

Verilerin çözümlenmesi için yapılan analizlerde testlerin parametrik mi yoksa non-parametrik mi uygulanacağına ilişkin ölçek değerlerinin anlamlı olup olmadığına da bakılmıştır. Bunun için ölçek bazında skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerleri sırasıyla sosyal, -0,492; 0,511, ekonomik -0,741; 1,289, çevresel -0,245; 0,184, ve yönetsel -0,190;0,427 değerleri arasında olduğu tespit edilmiştir. Değerlerin +2 ile -2 arasında olması, bu verilerin normal dağıldığı anlamına gelmektedir (George ve Mallery, 2010). Buradan hareketle parametrik testlerden T ve ANOVA testleri uygulanmıştır.

Örnekleme

Bu kısımda büyükşehir belediyesine geçişe ilişkin katılımcıların tutumlarına ait frekans dağılımları verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı(N=364)

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Erkek	246	67,6
	Kadın	118	32,4
Doğum Yeri	İl merkezi	64	17,6
	İlçe	167	45,9
	Kasaba	83	22,8
	Köy	50	13,7
Yaş	18-25	52	14,3
	26-30	142	39,0
	31-35	110	30,2
	36-40	36	9,9
	41-45	18	4,9
	46 ve yukarı	6	1,6
Medeni Durum	Evli	168	46,2
	Bekar	177	48,6
	Eşi ölmüş	10	2,7
	Eşinden ayrılmış	9	2,5
Meslek	Kamu çalışanı veya emekli	16	4,4
	Ücretli çalışan veya İşçi	111	30,5
	Serbest meslek	50	13,7
	Esnaf	38	10,4
	Geçici Meslekler	149	40,9
Öğrenim Durumu	Okuryazar değil	3	,8
	İlköğretim mezunu	158	43,4
	Lise mezunu	151	41,5
	Ön lisans mezunu	22	6,0
Lisans ve lisansüstü mezunu	30	8,2	

Tablo 2 incelendiğinde; katılımcıların 246 (% 67,6)'sı erkek, 118 (% 32,4)'i ise kadınlardan oluşmakta ve bunların 177 (% 48,6)'si bekâr, 168 (% 46,2)'i evli, geri kalanı (% 5,2) ise eşi ölmüş veya eşinden ayrılmış olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların 167 (%45,9)'si ilçe merkezinde, 83 (% 22,8)'ü kasabada (eskiden belde belediyesi olan yerleşim alanı), 64 (% 36,6)'ü il merkezinde doğmuş iken 50 (% 13,7) katılımcı ise köyde (eskiden köy olan mahallede) doğduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla katılımcıların büyük çoğunluğunun doğum yeri, il merkezi dışındaki diğer yerleşim yerleri olduğu söylenebilir. Gençlerin anket değerlendirmelerine daha kolay katılım sağlamaları ve kent ile ilgili konulardaki hassasiyetleri katılımcıların önemli oranın gençlerden oluşmasını sağlamıştır. Araştırmaya katılanların 304 (% 83,5)'ü 18 ile 35 yaş arasında yer alırken, geri kalanı (%16,5) 36 ve üstü yaş aralığında olan kişilerden oluşmaktadır. Katılımcıların meslek gruplarına bakıldığında genellikle (% 40,9) geçici meslekler olarak tarif edilen gündelikçi, tablacı, çiftçi, ev hanımı, öğrenci, iş arayıp ta bulamayanlar, çalışmak istemeyenler oluşmaktadır. Geri kalanı ise ücretli çalışan veya işçi (% 30,5), avukat, doktor, muhasebeci vb. serbest meslek sahipleri (% 13,7), esnaf (% 10,4) ve kamu çalışanlarından (% 4,4) oluşmaktadır. Katılımcıların 158 (% 43,4)'i ilköğretim, 151 (% 41,5)'i lise, geri kalanı ise üniversite mezunudur. Katılımcıların içinde az sayıda okur-yazar olmayanların yer aldığı elde edilen verilerden anlaşılmaktadır.

Tablo 3. Katılımcıların İkamet Yerlerine Göre Dağılımı(N=364)

Değişkenler	N	%
Merkez ilçesi	100	27,5
İlçe belediyesi	234	64,3
Büyükşehir ilçesine bağlı eskiden köy olan mahalle olanolaolamahalle mahallede	30	8,2

Tablo 3'de, katılımcılardan 100 (% 27,5)'ü merkez ilçede ikamet ederken, 234 (% 64,3)'ü ilçe belediyelerinde ve 30 (% 8,2)'u ise ilçe belediyelerine bağlı eskiden köy olan mahallede ikamet ettiği anlaşılmaktadır.

Tablo 4. Katılımcıların İkamet Sürelerine Göre Dağılımı(N=364)

Değişkenler	N	%
0-5	9	2,5
6-10	74	20,3
11-15	169	46,4
16-20	80	22,0
21 ve üzeri	32	8,8

Katılımcıların büyükşehir belediyesindeki ikamet süreleri incelendiğinde genel olarak katılımcıların çoğu (% 69,2) Büyükşehir Belediyesine geçiş olmadan önce ikamet ettikleri, geri kalanı (% 30,8) ise büyükşehir ile ilgili Kanun çıktıktan sonra Büyükşehir mülki sınırları içerisinde ikamet etmeye başladıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 5. Katılımcıların İllerinin Büyükşehir Belediyesi Olmasından Memnun Olup Olmadıklarına Göre Dağılımı(N=364)

Değişkenler	N	%
Evet, memnunuz.	283	77,7
Hayır, memnun değilim.	81	22,3

Ankete katılan katılımcıların büyük çoğunluğu (% 77,7) Mardin'in büyükşehir belediyesi olmasından memnun olduğu ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle büyüyen kentlerin büyükşehir modeli ile yönetilmesi yerel halka katkı sağladığı söylenebilir.

Tablo 6. Katılımcıların Mardin'in Büyükşehir Belediyesi Olması ile Yaşamlarında Değişme Olup Olmadığına Göre Dağılımı(N=364)

Değişkenler	N	%
Evet, olumlu oldu.	222	61,0
Evet, olumsuz oldu.	47	12,9
Hayır, olmadı.	95	26,1

Tablo 6 incelendiğinde, Tablo 5'te ortaya çıkan olumlu ifadelerin nedenleri ortaya çıkmaktadır. Katılımcıların yarısından fazlası (% 61,0) Mardin'in büyükşehir belediyesi olmasından sonra yaşamlarında olumlu anlamda bir değişim olduğunu belirtirken, 95 (% 26,1)'i ise böyle bir farklılığın ortaya çıkmadığını belirtmiştir. Az sayıda katılımcı ise illerinin büyükşehir belediyesi olması ile yaşamlarında (%12,9) olumsuz yönde bir değişme meydana geldiğini ifade etmiştir.

Tablo 7. Katılımcıların Büyükşehir Belediyesindeki İlgili Birimlere Ulaşmada ve Seslerini Duyurmada Sorun Yaşıyıp Yaşamadıklarına Göre Dağılımı(N=364)

Değişkenler	N	%
Evet, sorun yaşıyorum.	68	18,7
Kısmen, sorun yaşıyorum.	243	66,8
Hayır, sorun yaşamıyorum.	53	14,6

Tablo 7 incelendiğinde; katılımcıların 68 (% 18,7)'i Büyükşehir Belediyesindeki ilgili birimlere ve yönetime kolaylıkla ulaşabildiğini ve ilgili yerlere

seslerini duyurabildiklerini belirtirken, 243 (% 66,8)'ü kısmen, 53 (% 14,6)'ü ise büyükşehir belediyesindeki ilgili birimlere ulaşmakta sıkıntı çektiklerini ifade etmiştir.

Tablo 8. Katılımcıların Büyükşehir Belediyesi Görevlilerinin Yaklaşım Tarzına İlişkin İfadelerine Göre Dağılımı(N=364)

Değişkenler	F	%
Dostça ve samimice yaklaşım içindedirler	148	40,7
Bazen dostça ve samimice davranmaktadırlar	181	49,7
Vatandaş küçültücü ve aşağılayıcı tutum içindedirler	35	9,6

Tablo 8 incelendiğinde; katılımcıların 148 (% 40,7)'i Büyükşehir Belediyesi görevlilerinin yaklaşımlarını samimi olarak görürken, 181 (% 49,7)'i ise bazı durumlarda bu samimiyeti görebildiklerini ifade etmiştir. Geri kalanlar ise Büyükşehir Belediyesi çalışanlarının yaklaşımlarını tepeden bakan ve insanları aşağılayan bir tutum içinde olduklarını iddia etmişlerdir.

Tablo 9. Katılımcıların 6360 Sayılı Kanun'un İçeriği Hakkında Bilgi Sahibi Olup Olmadıklarına Göre Dağılımı(N=364)

Değişkenler	F	%
Evet, bilgi sahibiyim.	41	11,3
Kısmen, bilgi sahibiyim.	152	41,8
Hayır, bilgi sahibi değilim.	171	47,0

Katılımcıların 6360 sayılı Kanun hakkında bilgi sahibi olup olmadıklarına ilişkin soruya katılımcıların büyük çoğunluğunun (% 88,8) bilgi sahibi olmadığı ya da kısmen bilgi sahibi oldukları anlaşılmaktadır. Katılımcıların içinde çok az sayıda kişinin (% 11,3) 6360 sayılı Kanun hakkında fikir sahibi olduğu söylenebilir. Buradan hareketle 6360 sayılı Kanun çıkmadan önce gerekli bilgilendirme ve tartışma ortamının sağlanmadığı, çıktıktan sonrada Kanun'un uygulamasıyla ilgili bilgilendirme yapılmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 10. Katılımcıların Büyükşehir Belediyesi Yönetiminin Hizmet Verme Yaklaşımına İlişkin İfadelerine Göre Dağılımı(N=364)

Değişkenler	F	%
Herkese eşit hizmet vermektedir.	175	48,1
Kısmen eşit hizmet vermektedir.	114	31,3
Hizmet vermede eşit davranmamaktadır	75	20,6

Tablo 10' u incelediğimizde, katılımcıların yarısına yakını (% 48,1) büyükşehir belediyesinin herkese eşit hizmet verdiğini ve adil davrandığını belirtirken, 114 (% 31,3)'ü kısmen, 75 (% 20,6)'i ise büyükşehir belediyesi yönetiminin herkese eşit mesafede olmadığı düşüncesindedir. Dolayısıyla Büyükşehir Belediyesinin sağladıkları imkânlar açısından halkta yansımalarının olumlu olduğu anlaşılmaktadır.

Aşağıdaki tablolarda büyükşehir belediyesine geçişe ilişkin tutumların cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, meslek, ikamet durumu değişkenlerine göre istatistiksel anlamda fark olup olmadığına ilişkin analizlere yer verilmiştir.

Tablo 11. Cinsiyet Değişkenine Göre Katılımcıların Büyükşehir Belediyesine Geçiş Sonrası Düşüncelerine Göre Dağılımı

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	S.S.	t	P
Sosyal	Erkek	246	3,3847	,59309	-,266	,071
	Kadın	118	3,2521	,76673		
Ekonomik	Erkek	246	3,5854	,60221	-1,176	,062
	Kadın	118	3,4504	,72040		
Çevresel	Erkek	246	3,3675	,64971	-2,081	,588
	Kadın	118	3,3254	,77252		
Yönetmel	Erkek	246	3,2832	,71633	-2,426	,011*
	Kadın	118	3,0734	,77243		

*p<0,05

Ölçekler bakımından Tablo 11 değerlendirildiğinde; sosyal, ekonomik ve çevresel ölçeklerde $P>0,05$ olduğundan cinsiyet değişkeni ile söz konusu ölçekler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, yönetsel boyutta p değerinin 0,011 olduğu ve $p<0,05$ olduğu için yönetsel boyutta katılımcıların cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Aritmetik ortalamalarına baktığımızda; erkek katılımcıların aritmetik ortalaması 3,2832, kadın katılımcıların aritmetik ortalaması ise 3,0734 olduğu ve erkek katılımcıların, Mardin'in büyükşehir olması sonrasında yönetsel alanda gelişmeleri kadın katılımcılara göre daha çok benimsedikleri ortaya çıkmıştır.

Tablo 12' de katılımcıların Büyükşehir Belediyesine geçiş sonrası düşünceleri ile öğrenim durumlarının karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA testi için öncelikle varyansların homojen olup olmadığına bakılmıştır. Yapılan homojenlik testine göre sosyal ($p=0,600$), ekonomik ($p=0,346$), çevresel ($p=0,204$) ve yönetsel ($p=0,104$) boyutların hepsinde $P>0,05$ olduğundan dolayı varyansların homojen olduğu anlaşılmıştır

ANOVA testi sonuçlarına baktığımızda; sosyal, çevresel ve yönetsel boyutta p değerlerinin sırasıyla 0,000; 0,002; 0,003 olduğu ve $p < 0,05$ olduğundan istatistiksel olarak üç ölçekte öğrenim düzeyi açısından gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Ekonomik boyutta ise p değerinin 0,160 olduğu ve $p > 0,05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır. Aritmetik ortalamalarına baktığımızda sosyal boyutta en yüksek ortalamanın 3,5114 değerle ön lisans veya yüksekokul mezunu olan katılımcılarda olduğu, çevresel boyutta en yüksek ortalamanın 3,8095 değerle okur-yazar olmayanlarda olduğu, yönetsel boyutta ise en yüksek ortalamanın 3,2914 değerle lise mezunu olan katılımcılarda olduğu tablodan anlaşılmaktadır.

Tablo 12. Öğrenim Durumlarına Göre Katılımcıların Büyükşehir Belediyesine Geçiş Sonrası Düşüncelerine Göre Dağılımı

Faktörler	Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	S.S.	F	P	Anlamlı fark
Sosyal	Okuryazar değil(A)	3	3,2917	,26021	6,315	,000*	E-B E-C E-D
	İlköğretim mezunu(B)	158	3,3386	,61905			
	Lise mezunu(C)	151	3,4272	,52725			
	Ön lisans mezunu(D)	22	3,5114	,83176			
	Lisans ve lisansüstü mezunu(E)	30	2,8083	1,00951			
Ekono- mik	Okuryazar değil(A)	3	3,8095	,59476	1,655	,160	
	İlköğretim mezunu(B)	158	3,5759	,63160			
	Lise mezunu(C)	151	3,5175	,55150			
	Ön lisans mezunu(D)	22	3,7273	,61074			
	Lisans ve lisansüstü mezunu(E)	30	3,3190	1,04217			
Çevresel	Okuryazar değil(A)	3	3,4667	,50332	4,426	,002*	E-B E-C E-D
	İlköğretim mezunu(B)	158	3,4278	,65946			
	Lise mezunu(C)	151	3,3603	,63541			
	Ön lisans mezunu(D)	22	3,4273	,91401			
	Lisans ve lisansüstü mezunu(E)	30	2,8667	,79539			
Yönetsel	Okuryazar değil(A)	3	2,5556	,76980	4,171	,003*	E-B E-C
	İlköğretim mezunu(B)	158	3,2574	,69870			
	Lise mezunu(C)	151	3,2914	,69101			
	Ön lisans mezunu(D)	22	3,0909	1,06499			
	Lisans ve lisansüstü mezunu(E)	30	2,7667	,76389			

* $p < 0,05$

Anlamlı farklılığın hangi öğrenim düzeyleri arasında olduğunu tespit etmek için Tukey testi yapılmıştır. Yapılan Tukey testinin sonuçlarına baktığımızda sosyal boyutta lisans ve lisansüstü mezunlar ile ilköğretim mezunu (Fark:53027; Standart hata:12704), lise mezunu (Fark: 0,61882; Standart hata: 0,12751) ve ön lisans mezunu (Fark: 0,70303; Standart hata: 0,17905) arasında

farklar tespit edilmiştir. Çevresel boyutta lisans ve lisansüstü mezunlar ile ilköğretim mezunu (Fark: 0,56118; Standart hata:13511), lise mezunu (Fark: 0, 49360; Standart hata: 0,13561) ve ön lisans mezunu (Fark: 0,56061; Standart hata: 0,19043) arasında farklar tespit edilmiştir. Yönetsel boyutta lisans ve lisansüstü mezunlar ile ilköğretim mezunu (Fark: 0, 49072; Standart hata: 14496) ve lise mezunu (Fark: 0, 52472; Standart hata: 0, 14549) arasında farklar ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla sosyal, çevresel ve yönetsel boyutlarda eğitim düzeyi açısından grup ortalamaları arasında istatistiksel anlamda anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Tablo 13. Mesleklerine Göre Katılımcıların Büyükşehir Belediyesine Geçiş Sonrası Düşüncelerine Göre Dağılımı

Faktörler	Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	S.S.	F	P	Anlamlı fark
Sosyal	Kamu çalışanı ve emekli(A)	16	3,171	,856	1,883	,113	
	Ücretli çalışan veya İşçi(B)	111	3,477	,601			
	Serbest meslek(C)	50	3,277	,491			
	Esnaf(D)	38	3,325	,563			
	Geçici Meslekler (E)	149	3,284	,729			
Ekonomik	Kamu çalışanı ve emekli(A)	16	3,6518	,551	,783	,537	
	Ücretli çalışan veya İşçi(B)	111	3,581	,589			
	Serbest meslek(C)	50	3,525	,568			
	Esnaf(D)	38	3,639	,623			
	Geçici Meslekler (E)	149	3,480	,719			
Çevresel	Kamu çalışanı ve emekli(A)	16	3,262	,788	1,153	,331	
	Ücretli çalışan veya İşçi(B)	111	3,468	,609			
	Serbest meslek(C)	50	3,276	,625			
	Esnaf(D)	38	3,331	,728			
	Geçici Meslekler (E)	149	3,310	,745			
Yönetsel	Kamu çalışanı ve emekli(A)	16	2,708	,778	4,006	,003*	B-A
	Ücretli çalışan veya İşçi(B)	111	3,369	,699			B-E
	Serbest meslek(C)	50	3,293	,619			C-A
	Esnaf(D)	38	3,254	,650			
	Geçici Meslekler (E)	149	3,118	,793			

*p<0,05

Tablo 13’de katılımcıların Büyükşehir Belediyesine geçiş sonrası düşünceleri ile mesleklerinin karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA testi için öncelikle varyansların homojen olup olmadığına bakılmıştır. Yapılan homojenlik testine göre sosyal (p=0,07), ekonomik (p=0,689), çevresel (p=0,0666) ve yönetsel (p=0,671) boyutlarda p>0,005 olduğundan varyanslar homojen olarak kabul edilmektedir.

Varyansların homojen olmasının ardından ANOVA değerlerine baktığımızda sosyal, ekonomik ve çevresel boyutta p değerlerinin sırasıyla 0,113; 0,537; 0,331 olduğu ve $p > 0,05$ olduğundan istatistiksel olarak üç ölçekte de meslek grupları açısından Büyükşehir Belediyesine geçiş sonrası katılımcıların düşünceleri arasında anlamlı farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Yönetmel boyutta ise p değerinin 0,003 olduğu ve $P < 0,05$ olduğundan istatistiksel olarak grup ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmış ve en yüksek aritmetik ortalamanın 3,3694 değerle ücretli çalışan veya İşçi olan katılımcılarda olduğu ortaya çıkmıştır. Anlamlı farklılığın hangi meslek grubundan kaynaklandığını tespit etmek için varyansların homojen olması nedeniyle Tukey testi yapılmıştır. Yapılan Tukey testinin sonuçlarına baktığımızda yönetmel boyutta anlamlı farklılıkların ücretli çalışan veya İşçi ile kamu çalışanı (Fark: 0,66104; Standart hata: 0, 19481) ve geçici meslek (gündelikçi, tablacı, çiftçi, ev hanımı, öğrenci, iş arayıp ta bulamayanlar, çalışmak istemeyenler vd.) grupları arasında (Fark: 0,25080; Standart hata: 0, 09134); serbest meslek ile kamu çalışanı grupları arasında (Fark: 0,58500; Standart hata: 0, 20925) anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Tablo 14. Yaşlarına Göre Katılımcıların Büyükşehir Belediyesine Geçiş Sonrası Düşüncelerine Göre Dağılımı

Faktörler	Yaş	N	\bar{X}	S.S	F	P	
Sosyal	18-25(A)	52	3,1322	,86935	2,112	,079	
	26-30(B)	142	3,3327	,62843			
	31-35(C)	110	3,4398	,59642			
	36-40(D)	36	3,4132	,47979			
	41 ve üzeri(E)	24	3,2917	,71348			
Ekonomik	18-25(A)	52	3,4176	,88147	4,081	,003*	C-B
	26-30(B)	142	3,4306	,62583			
	31-35(C)	110	3,6948	,52265			
	36-40(D)	36	3,7341	,59164			
	41 ve üzeri(E)	24	3,4762	,57401			
Çevresel	18-25(A)	52	3,0692	,84842	5,271	,000*	C-A C-E
	26-30(B)	142	3,3944	,63467			
	31-35(C)	110	3,4855	,62572			
	36-40(D)	36	3,4389	,69746			
	41 ve üzeri(E)	24	3,0000	,67759			
Yönetmel	18-25(A)	52	2,9679	,88625	2,229	,065	
	26-30(B)	142	3,2254	,68824			
	31-35(C)	110	3,3333	,76360			
	36-40(D)	36	3,2130	,63322			
	41 ve üzeri(E)	24	3,1528	,65186			

* $p < 0,05$

Tablo 14’de katılımcıların Büyükşehir Belediyesine geçiş sonrası düşünceleri ile yaşlarının karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA testi için öncelikle varyansların homojen olup olmadığına bakılmıştır. Yapılan homojenlik testine göre ekonomik ($p=0,013$), çevresel ($p=0,116$) ve yönetsel ($p=0,350$) boyutlarda $p>0,005$ olduğundan varyanslar homojen olarak kabul edilmektedir. Ancak sosyal ($p=0,01$) boyutta varyansların homojen olmadığı anlaşılmıştır.

Varyansların homojenliği test edildikten sonra yapılan ANOVA testinde yönetsel boyutta p değerlerinin 0,65 olduğu ve $p>0,05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Ekonomik ve çevresel boyutta ise p değerinin sırasıyla $p= 0,003$; $p=0,000$ olduğu ve iki ölçekte de $P<0,05$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Söz konusu ölçeklerde en yüksek aritmetik ortalamaya sahip gruplar ise, ekonomik boyutta 3,7341 değer ile 31-35 yaş grubu, çevresel boyutta ise 3,4855 değerle 31-35 yaş grubu olduğu anlaşılmaktadır. Anlamlı farklılığın hangi yaş grubundan kaynaklandığını tespit etmek için varyansların homojen olması nedeniyle Tukey testi yapılmıştır. Yapılan Tukey testinin sonuçlarına baktığımızda ekonomik boyutta anlamlı farklılıkların 31-35 yaş grubu ile 26-30 yaş grubu (Fark: 0,26422; Standart hata: 0,08057) arasında, çevresel boyutta 31-35 yaş grubu (Fark: 0,41622; Standart hata: 0,11367) ile 18-25 ve 41 ve üzeri (Fark: 0,48545; Standart hata: 0,15217) yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Tablo 15. İkamet Yerlerine Göre Katılımcıların Büyükşehir Belediyesine Geçiş Sonrası Düşüncelerine Göre Dağılımı

Faktörle	İkamet Yeri	N	X̄	S.S.	F	P
Sosyal	Büyükşehir Belediyesi Merkez İlçesinden	100	3,2963	,76059		
	Büyükşehir Belediye İlçesinden	234	3,3878	,62342	2,642,097	
	Büyükşehir ilçesine bağlı eskiden köy olan mahallede	30	3,1333	,47449		
Ekonomik	Büyükşehir Belediyesi Merkez İlçesinden	100	3,4643	,68327		
	Büyükşehir Belediye İlçesinden	234	3,5781	,61956	7,762,327	
	Büyükşehir ilçesine bağlı eskiden köy olan mahallede	30	3,5143	,70546		
Çevresel	Büyükşehir Belediyesi Merkez İlçesinden	100	3,1700	,77192		
	Büyükşehir Belediye İlçesinden	234	3,4547	,62871	6,857,001*	
	Büyükşehir ilçesine bağlı eskiden köy olan mahallede	30	3,1800	,73410		
Yönetsel	Büyükşehir Belediyesi Merkez İlçesinden	100	3,1733	,84152		
	Büyükşehir Belediye İlçesinden	234	3,2721	,68400	,108 ,034	
	Büyükşehir ilçesine bağlı eskiden köy olan mahallede	30	2,9111	,74758		

* $p<0,05$

Tablo 15’de katılımcıların Büyükşehir Belediyesine geçiş sonrası düşünceleri ile ikamet ettikleri yerlerin karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA testi için öncelikle varyansların homojen olup olmadığına bakılmıştır. Yapılan homojenlik testine göre sosyal ($p=0,11$), ekonomik ($p=0,725$), çevresel ($p=0,095$) ve yönetsel ($p=0,055$) boyutlarda $p>0,005$ olduğu için varyanslar homojen olarak kabul edilmektedir. Varyansların homojenliği test edildikten sonra yapılan ANOVA testinde sosyal, ekonomik ve yönetsel boyutlarda p değerlerinin sırasıyla 0,097; 0,327;0,034 olduğu ve $p>0,05$ olduğundan istatistiksel olarak üç ölçekte de ikamet edilen yer açısından Büyükşehir Belediyesine geçiş sonrası katılımcıların düşünceleri arasında anlamlı farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Çevresel boyutta ise p değerinin 0,001 olduğu ve $P<0,05$ olduğundan istatistiksel olarak çevresel ölçekte ikamet edilen yer açısından katılımcı grupları arasında Büyükşehir Belediyesine ilişkin düşüncelerinde anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Söz konusu ölçekte en yüksek aritmetik ortalamaya sahip gruplar ise 3,4547 değer ile büyükşehir belediye ilçesindeki katılımcı grupta olduğu anlaşılmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Türkiye’de büyük kentlerle ilgili son yirmi yılda yapılan temel düzenlemelerle, daha etkin ve kaliteli hizmet sunumunu esas alan, yerel katılımı ve dolayısıyla yerel halkın hayatını kolaylaştıran bir yaklaşım hayata geçirilmeye çalışılmıştır. Ancak yerel yönetimlerle ilgili reform çalışmaları kapsamında çıkarılan kanun tasarıları ve diğer düzenlemelerin, kamuoyunda yeterince tartışılmaması ile başta yetki ve hizmet olmak üzere denetim, koordinasyon, temsil, katılım ve bütüncüye özgü fiziksel engeller gibi birçok yerel bazlı sorunların ihmal edildiği ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla büyükşehir geçiş sonrası her ne kadar yerel halkın yaşamında önemli değişimler yaşanmış olsa da, hedeflenen amaçların uygulamada yapılanlarla örtüşmemesi nedeniyle bazı durumlarda hayal kırıklıkları da ortaya çıkabilmektedir. Bu çerçevede ele alınan çalışmamızda, 2012 yılında yürürlüğe giren ve 2014 yılında fiili olarak uygulanmaya başlanan 6360 sayılı Kanun’un, geçen zaman diliminde yerel halkta yansımaları ve yerel halkın bu konudaki görüşlerinin belirlenmesi amacı ile gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın amaçları doğrultusunda bulgulardan elde edilen sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

- Araştırma kapsamında görüşleri alınan katılımcıların büyük oranı büyükşehir belediye ilçesinden, geri kalanı ise büyükşehir belediyesi merkez

ilçesi ile büyükşehir ilçesine bağlı eskiden köy olan mahalleden olduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcıların genel olarak sekiz yıldan daha fazla bir sürede büyükşehir sınırları içinde ikamet ettikleri ve dolayısıyla büyükşehir statüsüne geçmeden önce katılımcıların ikamet ettikleri yerlerde yaşadıkları elde edilen bulgulardan anlaşılmaktadır. Diğer taraftan katılımcıların Mardin'in büyükşehir belediyesi olmasından memnun oldukları ve kentin büyükşehir olduktan sonra yaşamlarında önemli oranda farklılıklar yarattığını ifade etmelerine rağmen 6360 sayılı Kanun hakkında hala yeterli derecede bilgi sahibi olamadıkları anlaşılmaktadır. Bunun nedeni olarak 6360 sayılı Kanun yasalasmadan önce, kanun taslağı ile ilgili gerekli bilgilendirme ve tartışmalar yapılmamasından kaynaklandığı söylenebilir. Buna karşın Kaçmaz ve Er (2018)'in Alanya'da, Özaslan ve arkadaşlarının (2014) Muğla'da gerçekleştirdiği çalışmalarda, 6360 sayılı Kanun hakkında yerel halkın yeterince bilgi sahibi olduklarına ilişkin bulgular elde edildiği belirtilmiştir. Diğer taraftan Kaypak ve Yılmaz (2016)'in Van'da, Karasu (2014)'nin Şanlıurfa'da, İzci ve Turan (2013)'in Van'da, Belli ve Aydın (2016)'in Kahramanmaraş'ta, Usta, Akman ve Kocaoğlu (2018)'nin Konya'da yapmış olduğu araştırmalarda, büyükşehirle ilişkin getirilen düzenlemelerle yerel halka hizmet sunumunda artış yaşandığı ve yerel halkın yaşamında farklılıklar meydana getirdiği belirtilmiştir. Ancak Bulut ve Dönmez (2019)'in Hatay'da, Ökmen ve Arslan (2014)'in Manisa'da, Genç ve Korkın (2017)'in Aydın'da ve Sezik (2015)'in Malatya'da yaptığı çalışmada farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Buna göre büyükşehir belediyesine geçişle birlikte hizmet sunumunda etkinlik ve verimliliğin sağlanamadığı yönünde görüşler ileri sürülmüştür. Dolayısıyla farklı ölçeklerde yapılan araştırmalarda benzer ve farklı yorumlar ortaya çıkabilmektedir.

Katılımcıların büyükşehirin çalışmalarına ve yönetsel faaliyetlerine katılmaları ve yönetsel karar mekanizmalarında temsil edilmeleri açısından bakıldığında, yönetime katılma konusunda zayıf kalındığı, yerel halkın belediye yönetim birimleriyle ilişki içine giremedikleri ve bu durumun belediye çalışanlarının yaklaşımı nedeniyle ortaya çıktığı söylenebilir. Genç (2014)'in Aydın'da, Kaçmaz ve Er (2018)'in Alanya örneğinde yaptığı çalışmada farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bu çalışmalara göre, büyükşehir belediye modelinin temsil ve katılımı sağladığı ve yerel halkın birçok alanda belediye yönetimiyle aktif ilişki içinde olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan katılımcıların yarısına yakını Mardin Büyükşehir Belediyesi'nin herkese eşit hizmet verdiği

ve Belediyenin hizmet verme konusunda tarafsız bir tutum içinde olduğu belirtilmiştir. Buna karşın Arıkboğa (2014)'nın Bursa örneğinde yaptığı çalışmada siyasi ve coğrafi temsiliyet konusunda Büyükşehir Belediyesinin hizmet sunumunda ortaya çıkan adaletsiz uygulamalarına dikkat çekilmiştir. Araştırma amacına yönelik faktörlere ilişkin yapılan analizlerde katılımcıların konu ile ilgi görüşleri “sosyal hizmetler”, “ekonomik hizmetler”, “çevresel hizmetler” ve “yönetimsel hizmetler” olarak isimlendirilen dört faktörden meydana gelmiş ve katılımcıların demografik özellikleri ile faktörler arasında belli ölçülerde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Buna göre yapılan T testi analizinde, katılımcıların cinsiyetleri bakımından yönetimsel boyutta grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde yapılan ANOVA testi analizinde katılımcıların eğitim düzeyleri açısından sosyal, çevresel ve yönetimsel boyutlarda; katılımcıların meslekleri açısından yönetimsel boyutta; katılımcıların yaşları açısından ekonomik ve çevresel boyutta grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar tespit edilmiştir. Bu anlamlı farklılıklar, genel olarak erkeklerin kadınlara, eğitim düzeyi yüksek olanların eğitim düzeyi düşük olanlara, ücretli çalışan, işçi, serbest meslek erbabının diğer meslek gruplarına göre, 31-35 yaş grubundakilerin diğer yaş gruplarına göre büyükşehirle ilişkin tutumlarının farklı olduğu ve bu farklılığın olumlu yönde olduğu anlaşılmıştır.

Yukarıda yer alan bütün bulgular ışığında bu çalışma ortaya koymaktadır ki 6360 sayılı Kanun eskiye göre daha iyi gelişmeler ortaya koymuş olsa da, demokratik temsil ve katılım açısından merkez-yerel ilişkilerinin arzu edilen seviyeye ulaşamadığı görülmüştür. Yine de büyükşehir modeline geçişle birlikte ortaya çıkan yerel hizmet anlayışından yerel halkın genel olarak memnun olduğu söylenebilir. Dolayısıyla yeni büyükşehir modelinin yerel yönetim anlayışına önemli katkısı olmasına rağmen daha yerelden bir bakış açısıyla yeniden düzenlemeye ihtiyaç olduğu gerçeği şüphe götürmezdir. Buradan hareketle başta yerel yönetimlerle ilgili reform çalışmalarında özgürlük, etkinlik ve demokrasi temelinde yerel motiflerin ve bilimsel kriterlerin esas alınması, merkezi yönetimin yetki alanının büyükşehir yönetimi lehine sınırlandırılması, temsil ve katılımın uygulamada sorunsuz bir şekilde gerçekleşmesi için gerekli yasal ve idari düzenlemelerin yeniden gözden geçirilmesi ve büyük kentlerin özelliklerine göre modellerin hayata geçirilmesi önem kazanmaktadır.

EXTENDED ABSTRACT

**Reflections of the New Metropolitan Municipality
Model Application to Local People in the Example of
Mardin Metropolitan Municipality**

*

Muzaffer Bimay
Batman University

In the last two centuries, it has been observed that it has become increasingly difficult in terms of administrative and financial terms to provide public services and political participation needed by growing cities in the world and in our country. In this framework, important debates have been held from time to time about what kind of governance the local administrations, which are indispensable elements of democracy, hold in terms of authority and responsibility and about what the limits of democracy will be. As a result of these discussions, it has been understood that the increasing problems and diversifying needs of big cities cannot be solved with old-style urban management models, and it has emerged that new local government models or revision of existing ones are needed to solve these problems and meet the needs. For this reason, many urban models have been introduced in the world and in our country, especially with the effect of new understandings that have emerged in public administration since the 1980s, and necessary legislative changes have been made. The Metropolitan model in Turkey kept under protection in both legal and constitutional terms after the 1980s was reformed by means of the act numbered 6360 in 2012. However, the disputes with regards to the content and practices of the act are still carrying on. Thanks to basic arrangements made during the last thirty years in the large cities of Turkey, an approach based on more effective and quality service provision, which facilitates local participation and therefore the lives of local people, has been implemented. However, within the scope of reform studies regarding local administrations, it has been revealed that many local problematic issues such as authority and service, supervision, coordination, representation, participation and physical barriers specific to the whole city have been neglected. Therefore, although there have been important changes in the lives of the local people after the transition to the metropolitan city, disappointments have

also arisen in some cases due to the inability of the targeted goals to match what has been done in practice. This study aims to take into account the reflections of the law in practice in the last eight years in Mardin, which has existed as a local administration unit since 1867 and gained metropolitan status with the act numbered 6360, enacted in 2012, through the attitudes of the local people. In other words, the approaches and perceptions of the local people living in Mardin regarding the new metropolitan local administration model put into practice with the act numbered 6360, were examined.

The quantitative research method was adopted for the study, and after the theoretical background, the findings were interpreted by making descriptive or descriptive statistics. Survey technique was preferred as the method and tool of data collection and a questionnaire consisting of closed-ended questions was prepared. By this method, it is aimed to obtain data through a list of questions that the people from whom the data will be obtained will be answered by reading directly. While preparing the questionnaire, many applied scientific studies on this subject were also used. The questionnaire consisted of multiple choice and five-point likert scale questions. Surveys, 364 face-to-face interviews were conducted with a total of 364 people over the age of 18 living within the borders of Mardin Metropolitan Municipality and who accepted to do the survey and constitute the research universe. The scope of the study was limited to Mardin Metropolitan Municipality due to the limitation of resources and time. The descriptive statistics of the data obtained through the questionnaire were made through the SPSS 24 program. Thus, in order to measure satisfaction levels, arithmetic average and proportional frequencies, which are measures of descriptive statistics, were used in the study. Factor analysis was performed for the reliability and validity of the data collection tool and the differences between the obtained factors and the demographic variables of the participants were examined and Anova tests were conducted.

Based on the data obtained, it can be said that the participants approach the new metropolitan model positively, but see this model inadequate in many aspects such as authority, supervision, representation and participation. More clearly, since the enactment of the act numbered 6360, it has been observed that the effects on the local people are positive and cause significant changes in the lives of the local people. However, in terms of ensuring democratic representation and participation, it can be said that the center-local relations cannot reach the desired level both in the content and implementation

of the act. In addition, It has been determined that the participants still do not have sufficient information about the act 6360, have difficulties in participating in the administrative activities of the Metropolitan Municipality, and have difficulties in establishing direct relations with the municipal administrative units. In the T test analysis, statistically significant differences were determined between the group averages in the administrative dimension in terms of the gender of the participants. Similarly, As a result of ANOVA test analysis; in social, environmental and administrative dimensions in terms of the education levels of the participants; in the managerial dimension in terms of the professions of the participants; Statistically significant differences were determined between the group averages in economic and environmental dimensions in terms of the age of the participants. These significant differences indicate that the attitudes towards the metropolitan area are positive and different among men in general, those with a high level of education compared to those with a low education level, wage earners, workers, self-employed people compared to other occupational groups, and those in the 31-35 age group compared to other age groups, and this difference has a positive effect. Thus, similar and different interpretations of this study have emerged with studies conducted at different scales.

As a result, this study reveals that although the act numbered 6360 showed better developments than before, it was observed that center-local relations did not reach the desired level in terms of democratic representation and participation. Nevertheless, it can be said that the local people are generally satisfied with the local service understanding that emerged with the transition to the metropolitan model. Therefore, although the new metropolitan model has a significant contribution to the understanding of local administration, the fact that it needs to be reorganized with a more local perspective is beyond doubt. From this point of view, the necessary legal and administrative arrangements should be reconsidered in order to ensure that local motives and scientific criteria are based on freedom, efficiency and democracy, the central government's jurisdiction is limited in favor of the metropolitan administration, and representation and participation can be carried out smoothly in practice. Moreover, implementing models according to the characteristics of big cities gains importance.

Kaynakça / References

- Adıgüzel Ş. (2018). Avrupa Konseyi Yerel Yönetimler Özerklik Şartı Çerçevesinde büyükşehir-bütünşehir düzenlemeleri. *Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi*, 27(4), 1-28.
- Al, H. (1996). Cumhuriyet dönemi belediyeçiliğinin tarihsel gelişimi. V. Akyüz ve S. Ünlü (Der.), *İslam Geleneğinden Günümüze Şehir ve Yerel Yönetimler içinde* (s. 21-57), Cilt II, İstanbul: İlke Yayınları.
- Apan A. (2016). Bütünşehir modeli ve taşra yönetimine etkileri. *Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi*, 25(1),1-24.
- Arıkboğa, E. (2013). Geçmişten geleceğe büyükşehir modeli. *Yerel Politikalar Dergisi*, 48-96.
- Arıkboğa, E. (2014). Büyükşehir Belediye Meclislerindeki temsil adaletsizliğinin coğrafi ve siyasi görünümleri. *Marmara Üniversitesi Siyasal Bilimler Dergisi*, 2(2), 35-61. [https://doi: 10.14782/sbd.201439372](https://doi.org/10.14782/sbd.201439372).
- Belli, A. ve Aydın, A. (2016). 6360 Sayılı Yasa ile kapatılan belde belediyelerinin hizmette etkinlik, verimlilik ve temsil sorunsalı üzerine bir alan araştırması: Önsen Belediyesi örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 1698-1713.
- Bingöl, Y., Yazıcı, E. ve Büyükkakın, T. (2013). *İl Sınırında Büyükşehir Belediye modeli: Kocaeli Deneyimi*. Kocaeli Büyükşehir Belediyesi Basın Yayın ve Halkla İlişkiler Dairesi Başkanlığı Yayınları Yayın No: 38.
- Bowornwathana, B. ve Poocharoen O., O. (2005). Managing reforms: The politics of organizing reform work. *Public Organisation Review: A Global Journal*, 5(3), 233-247. 12.05.2020 tarihinde [https://Link. Springer.Com/ Content/Pdf/10.1007/S11115-005-0950-Z.Pdf](https://Link.Springer.Com/Content/Pdf/10.1007/S11115-005-0950-Z.Pdf) adresinden erişildi.
- Bulut Y. ve Dönmez, D. (2019). 6360 sayılı düzenlemeyle oluşan büyükşehir modelinde büyükşehir belediyesi ile ilçe belediyeleri arasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri: Hatay İli örneği. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 2(1), 29-40, <https://doi.org/10.33712/mana.551905>.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*, (5. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Çalcalı, Ö. (2014). 6360 Sayılı Kanun'un Türkiye'de yerel yönetimler sistemine getireceği değişiklikler. *Çağdaş Yerel Yönetimler*, 23(4), 49-68.
- Çelik, M. L. ve Altıparmak C.(2013). *Hukuki açıdan 100 soruda yeni büyükşehir belediye modeli*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Çınar, T., Çiner, C. U. ve Zengin, O. (2009). *Büyükşehir Yönetimi bütünleştirme Süreci*. 1. Baskı, Ankara: TODAİE Yayınları.
- Çolak, H., Sağlam, H. ve Topal, A. (2017). Bütünşehir modelinin 2014 büyükşehir belediye başkanlığı seçimlerine etkileri. *Çağdaş Yerel Yönetimler*, 26(29), 1-47.

- Çukurçayır, M. A. (2012). *Siyasal katılma ve yerel demokrasi*. Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Davis K. (1965). The urbanization of the human population. *Scientific American*, 213(3), 40-53. 14.05.2020 tarihinde <https://www.jstor.org/stable/pdf/24931110.pdf?> adresinden erişildi.
- DeHoog, R., D. Lowery ve W. Lyons (1991). Metropolitan fragmentation and suburban ghettos: Some empirical observations on institutional racism. *Journal of Urban Affairs*, 13(4), 479-493. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9906.1991.tb00268.x>
- Department of Economic and Social Affairs [UN DESA], (2018). 25.05.2020 tarihinde <https://www.un.org/development/desa/publications/pdf> adresinden erişildi.
- Eke, A. E. (1982). *Anakent yönetimi ve yönetimlerarası ilişkiler*. Ankara: A.Ü.S.B.F. Yayınları.
- Emini, F. T. (2009). Türkiye’de yerel yönetimler reformunun iç ve dış dinamikleri. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 16(2), 31-48.
- Frey, W. H. ve Zimmer, Z.(2001). Defining the city. Ronan Paddison (Der.), *Handbook of Urban Studies* içinde (ss. 14-35), London: Sage Publications,
- Genç, F. N. (2014). 6360 Sayılı Kanun ve Aydın’a etkileri. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (Özel Sayı), 1-29.
- Genç, F. N. ve Korkın, E. (2017). 6360 Sayılı Kanun’la Tüzel Kişiliği Kaldırılan Belde Belediyelerinde Halkın Uygulamaya İlişkin Algısı: Atça (Sultanhisar-Aydın) Örneği. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 19 (32), 84-95.
- Görmez, K. (1993). Türkiye’de anakent yönetiminin sorunları. *Çağdaş Yerel Yönetimler*, 2(1), 19-29.
- Gözler, K. (2013). 6360 Sayılı Kanun hakkında eleştiriler: Yirmi dokuz ilde il özel idareleri ve köylerin kaldırılması ve ilçe belediyelerinin büyükşehir ilçe belediyelerine dönüştürülmesi anayasamıza uygun mudur? *Legal Hukuk Dergisi*, 11(22), 37-82.
- Güler, B. A. (1987). Büyük kentler için yönetim arayışları. *Türk İdare Dergisi*, 59(374), 117-144.
- Huot,J., L. Thalmann, J., P. ve Valbelle D. (2000). *Kentlerin doğuşu*. (A. B. Girgin, Çev.), Ankara: İmge Kitabevi.
- İspir, E. (1982). *Kentleşme ve metropolitan alan yönetimi*. Ankara: AİTİ Akademisi Yayınevi
- İzci, T. ve Turan, M., (2013). Türkiye’de büyükşehir belediyesi ve 6360 sayılı yasa ile büyükşehir belediye sisteminde meydana gelen değişimler: Van örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi İİBF Dergisi*, 18(1), 117-152.
- Kaçmaz Y. ve Er A. (2018).Yeni büyükşehir belediye sistemine yönelik kamuoyu algısı ve memnuniyet düzeyi: Alanya örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi İİBF Dergisi*, 23(2), 605-629.

- Karasu, M.A. (2014). Şanlıurfa kentsel gelişmesi ve 6360 sayılı büyükşehir belediyesi kanunu. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(Özel Sayı), 178-193.
- Kavruk, H. (2002). *Anakente bakış, Türkiye’de Anakent belediyeçiliği ve kent hizmetlerinin yönetimi*. Ankara: Hizmet-İş Yayınları.
- Kaypak, Ş. ve Yılmaz, V. (2017). Yeni Büyükşehir uygulamasının yerel halk üzerindeki etkileri: Van örneği. *Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 124-135.
- Keleş, R. (1985). Türkiye’de anakent yönetimi. *Amme İdaresi Dergisi*, 18(1), 69-82.
- Keleş, R.(1998). *Yerinden Yönetim ve Siyaset*. 3. Baskı, İstanbul: Cem Yayınevi.
- Koçak, S. Y. ve Ekşi A. (2010). Katılımcılık ve Demokrasi Perspektifinden Türkiye’de Yerel Yönetimler. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 295-307.
- Lefevre, C. (1998). Metropolitan government and governance in western countries: A Critical review. *International Journal Of Urban and Regional Research*, 22(1), 9-25. <https://doi.org/10.1111/1468-2427.00120>.
- MacLeod, G. ve Jones, M. (2011). Renewing urban politics. *Urban Studies*, 48(12) 2443–2472.
- Mumford, L. (2007). *Tarih boyunca kent kökenleri, geçirdiği dönüşümler ve geleceği*. (G.Koca ve T.Tosun, Çev.), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Onyango, A. O.(2018). Global and regional trends of urbanization: A critical review of the environmental and economic imprints. *World Environment* 8(2), 47-62. <https://doi.org/10.5923/j.env.20180802.03>.
- Ökmen, M. ve Arslan, R. (2014). Türkiye’de 6360 sayılı yasa ile yeni kurulan büyükşehir belediyeleri: Manisa Büyükşehir Belediyesi örneği. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (5), 88-101. <https://doi.org/10.30803/adus-obed.188831>
- Ökmen, M., ve Parlak, B. (2015). *Yerel yönetimlerde yeni vizyonlar*. Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Özaslan, R., Kızıboğa, H. A. ve Özaslan K.(2014). 6360 Sayılı Kanun Çerçevesinde Gümüşlük Belde Belediyesinin Kapatılmasına İlişkin Yöre Halkının Algısı. *Marmara Üniversitesi İ.İ.B. Dergisi*, 16(2), 215-235.
- Özgür, H. (2007). Orta ölçekli kentsel alanların yönetimine ilişkin alternatifler. H. Özgür, M. Kösecik(Der.). *Yerel Yönetimler Üzerine Güncel Yazılar-II içinde* (ss.94-115), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Parlak, B. (2013). Yeni büyükşehir belediye yasasının analizi. *Yerel Yönetim Dergisi*, 5(23), 38-40.

- Punch, K. F. (2011). *Sosyal araştırmalara giriş/nicel ve nitel yaklaşımlar*. (D. Bayrak, H. B. Arslan ve Z. Akyüz, Çev.), Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Rydergard, E. H. (2012). *Belediyelerin birleştirilmesi. Teori, metodoloji ve uluslararası deneyimler*. Türk-İsveç Yerel Yönetim Ortaklığı (TUSELOG).
- Sezik, M. (2015). *6360 Sayılı Kanun'a Göre büyükşehirlerde bütünleşme sürecinin etkileri: Malatya örneği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi SBE, Malatya.
- Sjoberg G. (2002). *Sanayi öncesi kenti, 20. yüzyıl kenti*. (B. Duru ve A. Alkan, Haz.), Ankara: İmge Kitabevi
- Tortop, N., Aykaç, B., Yayman, H, ve Özer, M.A., (2014). *Mahalli idareler*. Ankara: NOBEL Akademik Yayıncılık.
- Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK]. (2020). 20.07.2020 tarihinde <http://www.tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=temelist> adresinden erişildi.
- Usta, S., Akman E. ve Kocaoğlu M. (2018). 6360 Sayılı Kanun'un büyükşehir belediye sistemine etkileri: Konya Büyükşehir Belediyesi örneği. *Tesam Akademi Dergisi, Yerel Yönetimler Özel Sayısı*, 217 - 249. <http://dx.doi.org/10.30626/>
- Ünal, A. ve Tanrıvermiş, H. (2018). 6360 Sayılı kanun ve zorunlu kentleşme. *Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi*, 27(2), 1-44.
- Visser, J. A. (2002). Understanding local government cooperation in urban regions: Toward a cultural model of interlocal relations. *American Review of Public Administration*, 32(1), 40-65. <https://doi/pdf/10.1177/0275074002032001003>
- Wood, R. (1958). Metropolitan government, 1975: An extrapolation of trends: The New Metropolis: Greenbelt, grass roots or Gargantua? *American Political Science Review*, 52, 108-122. 06.07.2020 tarihinde <https://www.jstor.org/stable/pdf/1953016.pdf?> adresinden erişildi.
- Yaşamış, F. D. (1995). Büyükşehir sorunsalı. *Amme İdare Dergisi*, 28 (1), 93-111.
- Zimmermann U. (2007). Metropolitan governance. *Department of Political Science and International Affairs*, Kennesaw State University, Kennesaw, Georgia, U.S.A., <https://doi:10.1081/E-EPAP-120041422>

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Bimay, M. (2020). Mardin Büyükşehir Belediyesi örneğinde yeni büyükşehir belediye modeli uygulamasının yerel halka yansımaları. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(Eğitim ve Toplum Özel Sayısı), 6215-6243. DOI: 10.26466/opus.823674

Genç Yetişkinlerde Akılcı Olmayan İnanç İle Öz-Anlayış Arasındaki İlişkide Affetmenin Aracı Rolü

DOI: 10.26466/opus.735586

*

Defne Kılıç* - Erhan Tunç **

* Psikolojik Danışman, Zeytinburnu Rehberlik ve Araştırma Merkezi, İstanbul/Türkiye

E-Posta: defnee.klc@gmail.com

ORCID: [0000-0001-9175-1835](https://orcid.org/0000-0001-9175-1835)

** Dr.Öğretim Üyesi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Gaziantep/Türkiye

E-Posta: erhantunc.gaun@gmail.com

ORCID: [0000-0002-6328-8545](https://orcid.org/0000-0002-6328-8545)

Öz

Bu araştırmada genç yetişkinlerin akılcı olmayan inanç ile öz-anlayış düzeyleri arasındaki ilişkide affetme ve affetmenin alt boyutları olan kendini affetme, başkalarını affetme ve durumu affetmenin aracı rolleri incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Gaziantep Üniversitesinde çeşitli fakültelerde lisans, yüksek lisans düzeyinde ve formasyon programında öğrenim gören 523 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Akılcı Olmayan İnanç-K Formu", "Öz-Anlayış Ölçeği" ve "Heartland Affetme Ölçeği" ve araştırmacı tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS makro programı olan PROCESS v.3.3. kullanılmış ve regresyon modelinden yararlanılarak işlem yapılmıştır. Analizler sonucunda akılcı olmayan inanç ile öz-anlayış, affetme, kendini affetme ve durumu affetme arasında negatif yönde, düşük ve anlamlı düzeyde ilişki bulunurken, akılcı olmayan inanç ile başkalarını affetme arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı görülmüştür. Öz-anlayışın; affetme, kendini affetme ve durumu affetme ile pozitif yönde, orta ve anlamlı düzeyde; başkalarını affetme ile pozitif yönde, düşük ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür. Akılcı olmayan inanç ile öz-anlayış arasındaki ilişkide aracılık etkisine bakıldığında ise bu ilişkide affetme ve durumu affetmenin kısmi aracı, kendini affetmenin de tam aracı etkisinin olduğu görülmüştür. Akılcı olmayan inanç ile öz-anlayış arasında başkalarını affetmenin aracılık etkisinin olmadığı görülmüştür.

Anahtar kelimeler: akılcı olmayan inanç, öz-anlayış, affetme

The Mediator Role of Forgiveness In The Relationship Between Irrational Beliefs And Self-Compassion Among Young Adults

*

Abstract

In this research, it was examined the mediation role of forgiveness in relationship and the self-forgiveness, forgiveness to others, situation forgiveness which are the sub-dimensions of forgiveness in the relationship between irrational belief and self-understanding in young adults. The participants of the research were 523 students in total (graduate students, master students, students in pedagogic formation program) who study in various departments of Gaziantep University. The research data were collected via Irrational Belief Scale-S Form (IBS-S), Self Compassion Scale, Heartland Forgiveness Scale and Personal Information Form (created by researcher). For statistical analysis PROCESS v.3.3. which is Macro program of SPSS were implemented and regression model were used. The research results indicated that there was a negative correlation and low and significant relationships in the relationships between irrational beliefs and self-compassion, forgiveness, self forgiveness, state forgiveness and there was not a significant relationship between irrational beliefs and others forgiveness. There was a positive correlation, medium and significant relationship between self-compassion, forgiveness, self forgiveness, state forgiveness and also in others forgiveness there was a positive correlation, low and significant relationships. When we look at the mediating effect in the relationship between irrational belief and self-understanding, it is seen that forgiveness and situation forgiveness have a partial mediator effect and self-forgiveness has a full mediating effect in this relationship. There was not a mediator role of forgiveness to others at the relationship between irrational beliefs and self-compassion.

Key Words: *irrational beliefs, self-compassion, forgiveness*

Giriş

Genç yetişkinlik dönemini 22-40 yaşları arasında değerlendiren Levinson (1986) bu dönemin kendine has pek çok özelliği bünyesinde barındırdığını ifade eder. Bu dönem bireyde aile kurma, yaratıcı olma, cinsellik, meslek edinme ve hedefleri doğrultusunda ilerleme konularında memnuniyet oluştururken, tüm bu yaşantıların aynı anda olması, bireyin seçimler yapmak durumunda kalması, toplumun ve kendisinin taleplerini karşılamaya çalışması çelişiklere ve strese neden olabilmektedir. Taleplerinin karşılanmasını bekleyen birey amacına ulaşamadığında ise hayal kırıklığına uğramaktadır (Aktu, 2016). Ellis (1973)'e göre bireyler hem akılcı hem de akılcı olmayan şekilde, çarpık düşünme potansiyeli ile dünyaya gelirler. Alanyazında akılcı inançlar sağlıklı, gerçekçi ve işlevsel beklenti ve tercihlerle; akılcı olmayan inançlar ise katı, değişmez, kişiyi sonuca ulaştırmada zorluklara neden olan ve mutlak olması gereken zorunluluklar ve taleplerle tanımlanmıştır (Ellis ve MacLoren, 1998; Akt. Bacanlı, 2012). Ellis (1995) akılcı inançların kişinin kendini gerçekleştirme konusunda yardımcı olan etkili düşünceler olduğunu söyler. Bu bağlamda genç yetişkinlik döneminde bireylerin fiziksel ve psikolojik yönden olgunlaştığı varsayılır ve karşı karşıya kaldıkları sorunları duygusallıktan uzaklaşıp daha akılcı düşünerek ve davranarak çözmeleri beklenir (Kılıç, 2013).

Alanyazında insanların beklentileri karşılanmadığında ya da değerlerine ve hedeflerine uygun sonuçlara ulaşamadıklarında kendilerini bekleyen çeşitli duygularla (hayal kırıklığına uğrama, üzülmeye ve engellenme gibi uygun duygular ya da depresif hissetme, panik olma, kendine güvenememe ve kendine acıma gibi kendine zarar verici uygu olmayan duygular) karşı karşıya kaldıkları belirtilmektedir (McGinn, 1997). Kişiyi zarar veren uygun olmayan bu duygular insanların hedeflerine ulaşmalarını engelleyerek kişi için yıpratıcı bir hal alır. Bu duygular pek çok sorunu da beraberinde getirir; insanın çevresiyle ilişkisini bozarak kişinin işlevselliğini bozar (Ellis, 1994). Koffler (2005)'e göre de uygun olmayan duygular herhangi bir işlevi olmadığından bireyi amaçlarından uzaklaştırmakta ve onlara ulaşmasını engellemektedir (Akt. Kaya, 2010).

İnsanlar kendilerini baskı altında hissettiklerinde ve zorlayıcı yaşam olaylarıyla karşılaştıklarında bu rahatsız edici duygularını değiştiremeyecekleri ve duygularının üzerinde denetimlerinin olmadığına yönelik gerçek-

çi olmayan düşüncelere kapılırlar. Bu yaşantıların sonucunda bireyde şaşkınlık, utanma, suçluluk gibi acı verici duyguların oluşması insanın yaşantılarını çok fazla ciddiye almasından ve düşüncelere çok fazla odaklanmasından kaynaklanır (Ellis ve Harper, 2017). Bireylerin özellikle genç yetişkinlik döneminde deneyimlerine farklı anlamlar yüklemesi, çözüm arayışlarında başarısız olması ve bunun sonucunda geleceğe dönük umutsuz olması muhtemel görünmektedir (Şahin, 2009). Birey, insanın kontrolünde olan ya da olmayan, kendisini rahatsız eden kaçınılmaz tüm bu yaşantıları “zarif bir şekilde kabul etmeli” ve duygularını iyileştirmek, düzenlemek için çaba sarf etmelidir (Ellis ve Harper, 2017). Garnefski vd. (2001)’ne göre duyguları düzenlemeye çalışmak bireyin bilişsel düzeyde problemlerin üstesinden gelmeye yardımcı olacaktır. Alanyazında öz-anlayış da bir duygusal düzenleme stratejisi olarak kabul gördüğünden (Neff, 2003a) ve kişinin yetersizlik ve başarısızlık gibi yıkıcı duygularıyla başa çıkma becerisi olarak değerlendirildiğinden gerçekçi ve akılcı olmayan inançların azalmasıyla öz-anlayışın da artması beklenen bir durum olacaktır.

Pozitif psikolojide önemli bir kavram olan öz-anlayış; Neff (2003a ve 2003b)’e göre bireyin yaşadığı yıkıcı yaşam olayları sonrasında kendine karşı sert ve acımasız yaklaşması yerine daha kibar ve anlayışla yaklaşması; bu olumsuz olayların birçok insanın deneyimlediği bir yaşantı olduğunu ve kendini yaşamdan soyutlamak yerine kendine acı veren bu duygu ve düşüncelerle bilinçli bir şekilde başa çıkabilmesidir. Öz-anlayış kişinin benliğine yönelik sağlıklı bir tutumdur ve kişinin kendini rahatlatarak acıyla başa çıkmaya yarayan bir yaklaşımdır (Neff, 2003a). Leary vd. (2007)’nin gerçekleştirdikleri çalışma da tüm bu bilgilere açıklayıcı bir özet sunmaktadır. Kendi kendilerine şefkat duyan bireyler günlük yaşamlarında karşılaştıkları pek çok olumsuzluğun içinde kaybolmaktansa problemlerin içerisindeki rollerini kabul etmektedirler. Alanyazın incelendiğinde öz-anlayış; benlik saygısı, daha az anksiyete ve depresyon (Neff, Kirkpatrick, Rude, 2006), daha fazla yaşam memnuniyeti ve pozitif akıl sağlığı (Neff, 2003b), psikolojik sağlık ve daha az özeleştirme (Kirkpatrick, 2005), daha fazla affedici olma (Sarıçam ve Biçer, 2015; Asıcı, 2013) ve yaşamda anlam (Deniz ve vd., 2017) ile ilişkilendirilmiştir. Öz-anlayış ile ilgili yapılan bu çalışmalarla paralel olarak alanyazını destekler nitelikte Neff (2003a) de öz-anlayışı psikolojik iyi oluşa alternatif bir yaklaşım olarak sunmuştur.

Öz-anlayışın affetme değişkeni ile arasında ilişki olduğu araştırmalarla desteklenmektedir. Mistler (2010) yaptığı araştırmada affetme alt ölçekleri ile öz-anlayış alt ölçekleri arasında güçlü bir pozitif ilişki belirlemiştir. Öz-anlayış gibi pozitif psikolojide olumlu bir psikolojik özellik olarak kabul gören (Gangdev, 2009) affetme de Lee (2011)'nin yaptığı araştırmada bireyin genel iyi olma hali ile olumlu; kaygı ve depresyon ile olumsuz yönde ilişkilendirilmiştir. Affetmenin pozitif psikolojideki yerini önemseyen Seligman ve vd. (2005) pozitif psikolojideki olumlu müdahalelerin acıları azaltan geleneksel müdahalelere tamamlayıcı nitelikte olabileceğini söylemiştir. Benzer şekilde Wade ve Worthington (2005) da affetmeyi bireyleri iyileştirici bir tedavi yöntemi olarak değerlendirmektedirler.

Affetmenin pek çok tanımı yapılmıştır (North, 1987; Worthington, 1998; Fitzgibbons, 1986). Enright (1996)'a göre affetmenin gerçekleşebilmesi için haksız yere incinen bireylerin inciten bireye karşı kırgınlıklarını yenebilmeleri ve onlara karşı merhamet duyabilmeleri gerekir. Enright'ın affetme modeli inciten kişilere karşı duyguları, düşünceleri ve davranışları değiştirmeye odaklıdır. Bu değişimler düşünceler ve duygulardaki değişimi de beraberinde getirerek olumsuzlukları azaltır. Modelin amacı incinmiş bireyin olumlu duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını artırmaktır. Böylelikle affeden kişi rahatlatma ve huzur sağlayacaktır (Hebl ve Enright, 1993). Affetme modelinin bu yapısı bireyin bilişsel olarak değişimini ve yaşama dair inançlarını akıl süzgecinden geçirmesi gerekliliğini destekler niteliktedir. Yapılan araştırmalarda affetme pek çok olumlu özellik ile ilişkilendirilmiştir: evlilik uyumu (Taysi, 2007), öz-duyarlılık (Asıcı, 2013), psikolojik sağlamlık (Çapan ve Arıcıoğlu, 2014), bilişsel esneklik ve yaşam doyumu (Thompson ve vd., 2005), ahlaki değer ve öz-anlayış (Sarıçam ve Biçer, 2015), psikolojik sağlık (McCullough ve vd., 1998).

Thompson ve vd. (2005) affetmeyi üç alt boyutta ele almışlardır: Kendini affetme, başkalarını affetme ve durumu affetme. Enright (1996)'a göre a) *kendini affetme* kişinin hatasını kabul etmesi ve kendine duyduğu olumlu duyguların desteklenmesidir. b) *başkalarını affetmede* de kendini affetme gibi bireyi inciten kişiye karşı yıkıcı duygulardan arınmak ve ona daha olumlu duygularla yönelmek gerekmektedir. Kişi kendini affettiğinde suçlu kişi ile özdeşim kurmaya izin vermektedir ve bu özdeşim başkalarını affetmeyi de kolaylaştırmaktadır (Snow, 1993; Akt. Hall ve Fincham, 2005). c) *durumu affetmede* ise Thompson ve vd. (2005) kişilerin yaşamla ilgili olumlu beklenti-

lerini sekteye uğratan olumsuz yaşam olaylarının olumsuz tepkilere yol açabileceğini söyler. Kişi olumsuz yaşantıya verdiği cevabı değiştirdiğinde, beklenmedik bu durumlarda daha olumsuz olan duygularını olumluya ya da nötre dönüştürdüğünde affetme gerçekleşmektedir. Affetme ile ilgili alayazın incelendiğinde affetmenin ruhsal sıkıntılardan kurtulmanın bir yolu olduğu Hebl ve Enright (1993); bireyin hissettiği suçluluktaki azalmanın kendini affetmeyi arttırdığı (Hall ve Fincham, 2008) ve bireyde genel iyilik halini arttırdığına dair (Lee, 2011) çalışmalar mevcuttur. Tüm bu araştırmalar göz önüne alındığında bireye hata yapma şansı tanımayan, kendine anlayışla yaklaşmasına engel olan, bireyin kendini, başkalarını ya da durumu affetmesini zorlaştırabilen katı, mantıksız, akıldışı inançları ve beklentileri bireylerin ruhsal sıkıntılar yaşamasına neden olabilmektedir.

Bireylerin öz-anlayışlarını artırmada yaşantılar karşısında kişinin kendine neler söylediği, düşünce ve davranışlarını nasıl değerlendirdiği önemlidir. Akılcı olmayan inançlara sahip olan ve bu inançları yaşam amacı olarak gören birey gerçekleşmesi neredeyse imkânsız olan bu inançlar sonucunda başarısız olacak ve hayal kırıklığı hissedecektir. Birey kendine zarar veren bu değerlendirmeleri fark ettiğinde mantık dışı düşünce ve inançları ile yüzleşebilecek, bunları iyileştirebilecek ve psikolojik iyilik halini arttıracaktır. Bireyin duygusal sağlığını da etkileyen öz-anlayış kişide işlevsel olmayan düşüncelerin temizlenmesiyle artacaktır (Akın, 2009). Tüm bu olumsuz duyguları terk etme affetme ile olumlu yönde ilişkili görülmektedir ve bireyin kendisine zarar vermeden kendilerini rahatlatabilmeleri ve bu duygulardan sıyrılabilmesi ile gerçekleşebilecektir. Dahası tüm bu yıkıcı duygulardan sıyrılma kişinin kendine anlayışla yaklaşması yani öz-anlayış ile mümkün olabilecektir (Oral, 2016). Bireylerin yalnızca kendilerine karşı değil diğer insanlara ve yaşanan olaylara karşı acımasız duyguları ve tutumları da affedici davranarak olumlu yönde değişim gösterecektir. Bu bağlamda bireylerin rahatsız edici duygularının değişiminde ve bu duygularla başa çıkabilmede affetmenin de önemli bir etkisinin olduğu düşünülmektedir.

Son yıllarda özellikle pozitif psikolojinin alanını genişletmesiyle birlikte araştırmaya değer iki kavram öz-anlayış ve affetme birçok araştırmaya konu olmuştur. Öz-anlayışın ve affetmenin olumsuz yaşam olaylarında bireyin yaşamına sağlıklı biçimde devam edebilmesini sağladığı ve iyi oluş hallerini arttırdığı bilinmektedir. Akılcı olmayan inançların da belirlenip uygun

olmayan düşüncelerin yerine daha gerçekçi düşüncelerin konulmasının bireylerin hem sosyal yaşamlarında hem kişisel yaşamlarında hem de dünyaya ilişkin algılamalarında daha sağlıklı tutum geliştirmelerine ve beklentilerini gerçekçi oluşturmalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Tüm bu bilgiler ışığında akılcı olmayan inanç ve affetmenin öz-anlayış üzerindeki etkisine bakmak ve bu etkiden hareketle öz-anlayış becerilerinde akılcı olmayan inanç ve affetmenin rolünü belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki hipotezler test edilmiştir.

- **H1:** Affetmenin akılcı olmayan inançlar ile öz-anlayış arasındaki ilişkide aracılık etkisi vardır.
- **H2:** Kendini affetmenin akılcı olmayan inançlar ile öz-anlayış arasındaki ilişkide aracılık etkisi vardır.
- **H3:** Başkalarını affetmenin akılcı olmayan inançlar ile öz-anlayış arasındaki ilişkide aracılık etkisi vardır.
- **H4:** Durumu affetmenin akılcı olmayan inançlar ile öz-anlayış arasındaki ilişkide aracılık etkisi vardır.

Yöntem

Genç yetişkinlerin akılcı olmayan inançları ile öz-anlayış düzeyleri arasındaki ilişkide affetme, kendini affetme, başkalarını affetme ve durumu affetmenin aracı etkisinin incelendiği bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin ve belirlenen değişimin derecesini açıklayan ilişkisel tarama modeli (Karasar, 2016) bu araştırma için uygun modeli oluşturmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Gaziantep Üniversitesi'nde 2017-2018 eğitim öğretim yılında lisans, yüksek lisans ve formasyon düzeyinde öğrenim gören 523 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği, Öz-Anlayış Ölçeği, Heartland Affetme Ölçeği ve araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Türküm (2003) tarafından geliştirilen Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği Kısa Formu (AOİÖ-K) 5li likert tipi derecelendirme-

ye sahiptir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .81dir ve bu araştırma için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .73'tür. Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması Deniz, Kesici ve Sümer (2008) tarafından yapılan Öz-Anlayış Ölçeği (ÖZAN)'nin iç tutarlılık katsayısı .89dur ve bu araştırma için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .89'dur. Türkçeye uyarılma çalışması Bugay ve Demir (2010) tarafından yapılan Heartland Affetme Ölçeği ölçeğinin tamamının Cronbach alfa değeri .81dir ve bu araştırma için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .80'dir. Bir diğer veri toplama aracı da araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu'dur.

Veri Toplama Süreci

Araştırma için gerekli araştırma izinleri alınmış olup sınıflara girilerek araştırmaya katılımın tamamen gönüllüğe dayandığı öğrencilere belirtilmiş ve gönüllü öğrencilerle çalışma gerçekleştirilmiştir. Ölçeklerin doldurulması yaklaşık 15 dakika kadar zaman almıştır.

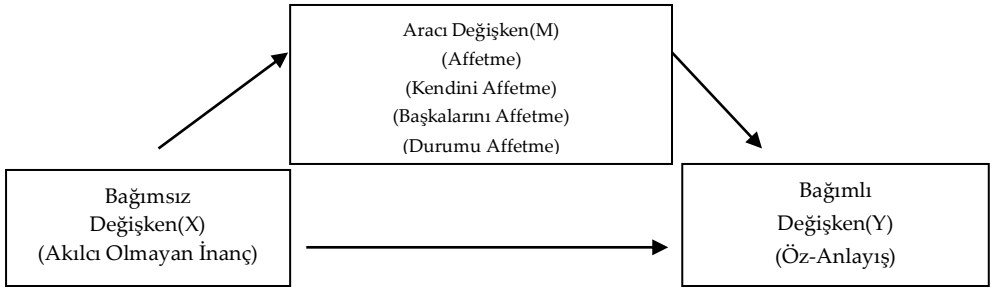
Verilerin Analizi

Verilerin analizinde ilk olarak dağılımın normalliğini belirlemek amacıyla veriler üzerine Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış ve Normal Q-Q grafiği sonucuna göre verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca ölçeklerin güvenilirliğini test etmek amacıyla Cronbach Alfa güvenilirliği yöntemi kullanılmış, ölçeklere ait güvenilirlik katsayılarının; Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği için .73, Öz-Anlayış Ölçeği için .89 ve Affetme Ölçeği için .80 olarak bulunmuştur. Affetme alt boyutu olan kendini affetme için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .58; başkalarını affetme Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .71 ve durumu affetme Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .67'dir. Araştırma değişkenleri arasındaki ilişkiyi test etmek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizi yapılmıştır. Analizlerin devamında

SPSS makro programı olarak Andrew Hayes tarafından geliştirilen PROCESS v.3.3. eklentisi kullanılarak regresyon modeli oluşturulmuş ve aracılık hipotezleri test edilmiştir. Çok karmaşık modelleri test edebilen PROCESS Makro testinde analizler yalnızca "p" anlamlılık değeri üzerinden açıklanmaz ve normal dağılım koşulu gerektirmeyen bootstrap yöntemi

kullanılarak güven aralığı hesaplanır. Hesaplanan bu güven aralığı (BootLLCI ve BootULCI) sıfır içermediğinde analiz sonucundaki dolaylı etki istatistiksel olarak anlamlı kabul edilir.

Tüm bu bilgiler ışığında bu araştırmada Hayes (2013)'in belirttiği Model 4 kurulmuştur ve kurulan modelde akılcı olmayan inanç bağımsız değişken, öz-anlayış bağımlı değişken; affetme, kendini affetme, başkalarını affetme ve durumu affetme aracı değişken olarak sunulmuştur. Analizlerde dolaylı etkilerin anlamlılıkları ise %95 güven aralığında bootstrapping yöntemi ile 5000 yeniden örnekleme kullanılarak değerlendirilmiştir. Kurulan modellerde değişkenler arasındaki etkiler a, b ve c yolu olarak ve bağımsız değişken (X), bağımlı değişken (Y) ve aracı değişken (M) olarak kodlanmıştır. Affetme toplam puanı ve alt boyutlar olan kendini affetme, başkalarını affetme ve durumu affetmenin ayrı ayrı aracılık etkileri test edilmiştir.



Şekil 1. Aracılık İlişkisini Gösteren Araştırma Modeli

Bulgular

Araştırmaya Katılan Genç Yetişkinlerin Öz-Anlayış, Affetme ve Akılcı Olmayan İnanç Değişkenleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Tablo 1. Değişkenlerin birbiriyle olan korelasyonlarına ilişkin pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı sonuçları

	1	2	3	4	5	6
1.Öz-Anlayış	1					
2.Affetme	,65**	1				
3.KendiniAffetme	,67**	,73**	1			
4.BaşkalarınıAffetme	,27**	,76**	,23**	1		
5.DurumuAffetme	,63**	,86**	,59**	,45**	1	
6.Akılcı Olmayan İnanç	-,20**	-,16**	-,22**	-,00	-,18**	1

**P<0,01

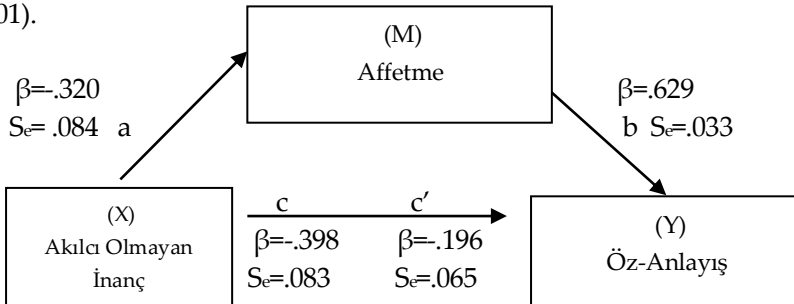
Tablo 1.'deki analiz sonuçları incelendiğinde öz-anlayışın, affetme ölçeğinden elde edilen toplam puan ($r = .650$; $p < 0.01$), kendini affetme ($r = .670$; $p < 0.01$), başkalarını affetme ($r = .278$; $p < 0.01$) ve durumu affetme ($r = .639$; $p < 0.01$) arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu; akılcı olmayan inancın da öz-anlayış ($r = -.205$; $p < 0.01$), affetme toplam puanı ($r = -.164$; $p < 0.01$), kendini affetme ($r = -.221$; $p < 0.01$) ve durumu affetme ($r = -.187$; $p < 0.01$) ile negatif yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür. Ancak akılcı olmayan inanç ile başkalarını affetme puanları ($r = -.008$; $p > 0.05$) arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Akılcı Olmayan İnanç İle Öz-Anlayış Arasındaki İlişkide Affetmenin Aracı Etkisinin İncelendiği Regresyon Analizi Sonuçları

Tablo 2. Akılcı olmayan inanç ile öz-anlayış arasındaki ilişkide affetmenin aracı rolüne ilişkin aracılık analizi sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	Affetme (M)			Öz-Anlayış (Y)				
	β	Se	p	β	Se	p		
Akılcı Olmayan İnanç (X)	a	-.32	.08	<.001	c'	-.19	.06	<.001
Affetme (M)		-	-	-	b	.63	.03	<.001
Sabit	i1	100.32	4.70	<.001	i2	37.88	4.89	<.001
		R ² =.027				R ² =.432		
		F(1, 521)=14.46, p<.001				F(1, 521)=197.98, p<.001		

Tablo 2.'de görülen değerlere bakıldığında affetmenin akılcı olmayan inanç ile öz-anlayış arasındaki ilişkide aracılık etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonucunda "a" yoluna ilişkin regresyon modelinin anlamlı olduğu görülmektedir ($R^2=.02$; $F(1, 521)=14.46$; $p < .001$).



Şekil 2. Affetme Aracılık İlişkisinin Araştırma Modeli Sonucu

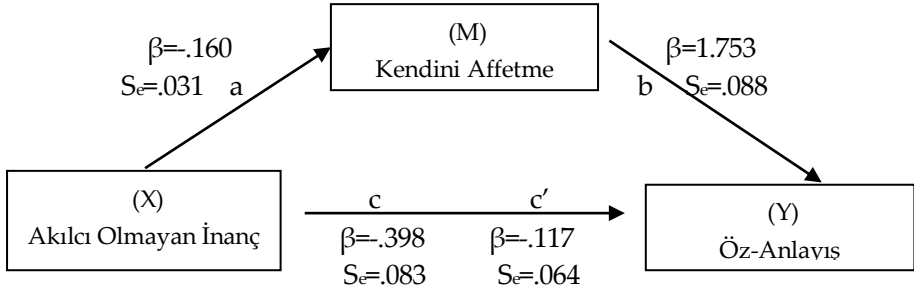
Şekil 2.'de gösterilen analiz sonuçları incelendiğinde akılcı olmayan inancın affetmeyi anlamlı düzeyde yordadığı ($a=\beta=-.32$) belirlenmiştir. Akılcı olmayan inancın etkisi kontrol edilirken affetmenin öz-anlayışı anlamlı düzeyde etkilediği görülmektedir ($b=\beta=.63$). Analizlerin devamında aracı değişken olan affetme modele dahil edildiğinde akılcı olmayan inancın öz-anlayışa başlangıçta var olan etki düzeyinin değiştiği yani affetmenin akılcı olmayan inancın öz-anlayış üzerindeki etkisini $-.40$ 'dan $-.19$ 'a (c') düşürdüğü görülmüştür. Bu sonuç affetmenin akılcı olmayan inanç ile öz-anlayış arasındaki ilişkide kısmi aracı rolünün olduğunu gösterir. Aracı değişkenin anlamlılığına bootstrapping analizi ile bakılmış ve akılcı olmayan inançların affetme aracılığıyla öz-anlayış düzeyi üzerindeki dolaylı etkiler toplamının anlamlı olduğu görülmüştür ($\beta=-.20$, LLCI $=-.30$ ile ULCI $=-.10$). Araştırmaya dair bir diğer bulgu ise akılcı olmayan inançların affetme ile birlikte öz-anlayış düzeylerinde gözlenen varyansın %43'ünü açıkladığıdır ($R^2=.43$; $F(1, 521) = 197.98$; $p < .001$). Sonuç olarak H1 hipotezi kabul edilmiştir ve kurulan model doğrulanmıştır.

Akılcı Olmayan İnanç İle Öz-Anlayış Arasındaki İlişkide Kendini Affetmenin Aracı Etkisinin İncelendiği Regresyon Analizi Sonuçları

Tablo 3. Akılcı olmayan inanç ile öz-anlayış arasındaki ilişkide kendini affetmenin aracı rolüne ilişkin aracılık analizi sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	Kendini Affetme (M)				Öz-Anlayış (Y)			
		β	S_e	p	β	S_e	p	
Akılcı Olmayan İnanç (X)	a	-.16	.03	<.001	c'	-.12	.06	>.001
Kendini Affetme (M)		-	-	-	b	1.75	.08	<.001
Sabit	i_1	37.38	1.7	<.001	i_2	35.4	4.8	<.001
			3			9	4	
		$R^2=.048$				$R^2=.451$		
		$F(1, 521)=26.66, p<.001$				$F(1, 521)=214.30, p<.001$		

Tablo 3.'te görülen değerlere bakıldığında kendini affetmenin akılcı olmayan inanç ile öz-anlayış arasındaki ilişkide aracılık etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonucunda "a" yoluna ilişkin regresyon modelinin anlamlı olduğu görülmektedir ($R^2=.04$; $F(1, 521)=26.66, p<.001$).



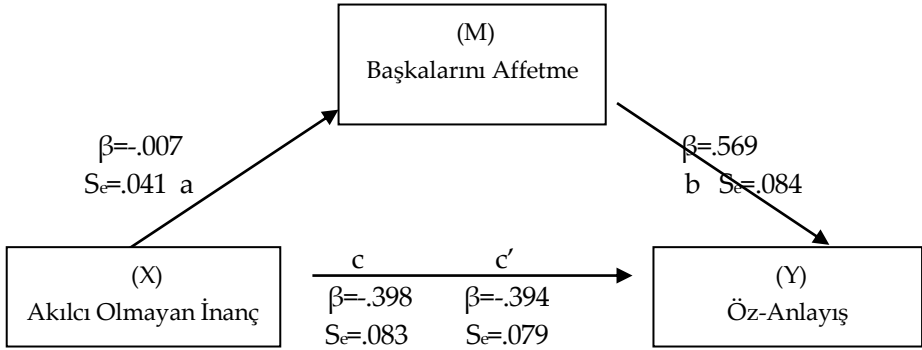
Şekil 3.'te görüldüğü üzere akılcı olmayan inanç kendini affetmeyi anlamlı düzeyde etkilemektedir ($a=\beta=-.16$; $p<.001$). Akılcı olmayan inancın etkisi kontrol edilirken kendini affetmenin öz-anlayışı anlamlı düzeyde etkilediği görülmektedir ($b=\beta=1.75$; $p<.001$). Aracı değişken olan kendini affetme modele dahil edildiğinde akılcı olmayan inancın öz-anlayışa başlangıçta var olan etkisinin değiştiği yani akılcı olmayan inancın öz-anlayış üzerindeki etkisini $-.40$ 'dan $-.12$ 'ye (c') düşürdüğü görülmüştür. Aracılık analizine dair bulgular incelendiğinde kendini affetme aracı değişken olarak modele girdirildiğinde akılcı olmayan inancın öz-anlayış üzerindeki anlamlı etkisi anlamsızlaşmıştır. Sonuç, anlamlılığın kaybolmasıyla kendini affetmenin akılcı olmayan inanç ile öz-anlayış arasındaki ilişkide tam aracı rol oynadığını gösterir. Araştırmada test edilmeye çalışılan aracı modeldeki doğrudan ve dolaylı etkileri belirlemek amacıyla yapılan bootstrapping analizi bulguları, akılcı olmayan inançların kendini affetme aracılığıyla öz-anlayış düzeyi üzerindeki dolaylı etkiler toplamının anlamlı olduğunu göstermektedir ($\beta=-.28$, LLCI=-.39 ile ULCI=-.17). Akılcı olmayan inançların kendini affetme ile birlikte öz-anlayış düzeylerinde gözlenen varyansın %45'ini açıkladığı da söylenebilir ($R^2=.45$; $F(1, 521) = 214.30$, $p<.001$). Sonuç olarak H2 hipotezi kabul edilmiştir ve kurulan model doğrulanmıştır.

Akılci Olmayan İnanç İle Öz-Anlayış Arasındaki İlişkide Başkalarını Affetmenin Aracı Etkisinin İncelendiği Regresyon Analizi Sonuçları

Tablo 4. Akılci olmayan inanç ile öz-anlayış arasındaki ilişkide başkalarını affetmenin aracı rolüne ilişkin aracılık analizi sonuçları

Yordayıcı Değişkenler		Bşkalarını Affetme (M)				Öz-Anlayış (Y)		
		β	S_e	p		β	S_e	p
Akılci Olmayan İnanç (X)	a	-.00	.04	>.001	c'	-.39	.07	<.001
Bşkalarını Affetme (M)		-	-	-	b	.57	.08	<.001
Sabit	i_1	26.54	2.30	<.001	i_2	85.94	4.99	<.001
		R ² =.000			R ² =.118			
		F(1, 521)=.0345, p>.001			F(1, 521)=34.89, p<.001			

Tablo 4.'te görülen değerlere bakıldığında başkalarını affetmenin akılci olmayan inanç ile öz-anlayış arasındaki ilişkide aracılık etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonucunda "a" yoluna ilişkin regresyon modelinin anlamlı olmadığı görülmüştür (R²=.00; F(1, 521)=.03, p>.001).



Şekil 4. Başkalarını Affetme Aracılık İlişkisinin Araştırma Modeli Sonucu

Şekil 4.'te de görüldüğü üzere akılci olmayan inancın başkalarını affetmeyi olumsuz yönde açıkladığı fakat bu açıklamanın anlamlı olmadığı görülmüştür (a=β=-.00; p>.001). Akılci olmayan inancın etkisi kontrol edilirken başkalarını affetmenin öz-anlayışı olumlu yönde etkilediği görülmüştür (b=β=.57; p<.001). Araştırmada "başkalarını affetmenin akılci olmayan inançlar ile öz-anlayış arasındaki ilişkide aracılık etkisi vardır" hipotezi test edildiğinde kurulan modelde başkalarını affetmenin akılci olmayan inanç ile öz-anlayış arasında aracılık etkisinin olmadığı görülmüştür. Bu araştırma

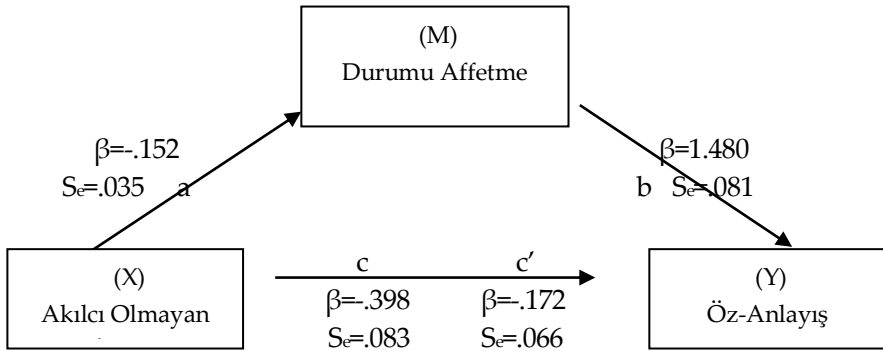
bulgusu sonucunda bootstapping analizi bulgularının da anlamlı olmadığı görülmüştür ($\beta=-.00$; BootLLCI= -.04 BootULCI=.03). Sonuç olarak H3 hipotezi reddedilmiştir ve kurulan model doğrulanmamıştır.

Akılcı Olmayan İnanç İle Öz-Anlayış Arasındaki İlişkide Durumu Affetmenin Aracı Etkisinin İncelendiği Regresyon Analizi Sonuçları

Tablo 5. Akılcı olmayan inanç ile öz-anlayış arasındaki ilişkide durumu affetmenin aracı rolüne ilişkin aracılık analizi sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	Durumu Affetme (M)			Öz-Anlayış (Y)				
	β	S_e	p	β	S_e	p		
Akılcı Olmayan İnanç (X)	a	-.15	.03	<.001	c'	-.17	.06	<.001
Durumu Affetme (M)		-	-		b	1.48	.08	<.001
Sabit	i	36.39	1.9	<.001	iz	47.1	4.6	<.001
	1		5			6	8	
	R ² =.035			R ² =.415				
	F(1, 521)=18,98, p<.001			F(1, 521)=184,80, p<.001				

Tablo 5.'de gösterilen değerlere bakıldığında durumu affetmenin akılcı olmayan inanç ile öz-anlayış arasındaki ilişkide aracılık etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonucunda "a" yoluna ilişkin regresyon modelinin anlamlı olduğu görülmektedir ($R^2=.03$; $F(1, 521)=18.98$; $p<.001$).



Şekil 5. Durumu Affetme Aracılık İlişkisinin Araştırma Modeli Sonucu

Şekil 5.'te de görüldüğü üzere akılcı olmayan durumu affetmeyi ($a=\beta=-.15$; $p<.001$) anlamlı düzeyde etkilemektedir. Akılcı olmayan inancın etkisi

kontrol edilirken durumu affetmenin öz-anlayışı anlamlı düzeyde etkilediği görülmüştür ($b=\beta=1.48$; $p<.001$). Aracı değişken olan durumu affetme modele dahil edildiğinde araştırmanın bağımsız değişkeni akılcı olmayan inancın bağımlı değişken öz-anlayışı etki düzeyini $-.40$ 'dan $-.17$ 'ye düşürdüğü görülmüştür. Aracılık analizine dair bulgular incelendiğinde durumu affetme aracı değişken olarak modele dahil edildiğinde akılcı olmayan inancın öz-anlayış üzerindeki anlamlı etkisi devam etmiş ancak etkinin derecesi azalmıştır. Sonuç durumu affetmenin akılcı olmayan inanç ile öz-anlayış arasındaki ilişkide kısmi aracı rol oynadığını gösterir. Analiz sonucu akılcı olmayan inançların durumu affetme aracılığıyla öz-anlayış düzeyi üzerindeki dolaylı etkiler toplamının anlamlı olduğunu göstermektedir ($\beta=-.22$, $BootLLCI=-.33$ ile $BootULCI=-.11$). Araştırmanın bir diğer sonucunda da aracı değişken olan durumu affetmenin modele dahil edilmesiyle akılcı olmayan inançların affetme ile birlikte öz-anlayış düzeylerinde gözlenen varyansın %41'ini açıkladığı görülmektedir ($R^2=.41$; $F(1, 521) =184.80$, $p<.001$). Sonuç olarak H4 hipotezi kabul edilmiştir ve kurulan model doğrulanmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Akılcı Olmayan İnanç ile Öz-Anlayış Arasındaki İlişkide Affetmenin Aracı Rolüne İlişkin Tartışma:

Yapılan araştırma sonucunda akılcı olmayan inançların öz-anlayış düzeyini negatif yönde ve anlamlı düzeyde etkilediği görülmüştür. Akılcı olmayan inanç ve öz-anlayışın ana temalarının birbirine yakın olması, temelde kişiye fayda sağlamayan, gerçeklikten uzak, kişinin benliğini kabul etmesini engelleyen düşüncelerden uzaklaşması gerekliliğini konu edinmesi aralarındaki bu anlamlı ilişkiyi açıklamaktadır. Alanyazında bu sonuçlarla örtüşecek nitelikte olan çalışmalarda bireylerin uyumlu psikolojik işlev (Neff vd. 2006) ve ruh sağlıkları (Kirkpatrick, 2005) ile pozitif ilişkili olan öz-anlayışın; bilişsel çarpıtmalarla negatif ilişkili (Akın,2010) olduğu görülmüştür. Yine araştırma sonucuna paralel olarak Stephenson ve vd. (2017) bireyin kendine karşı şefkatinin Akılcı Duygusal Davranışçı Terapideki rahatsız edici yaşam olaylarının değerlendirilme aşamasında devreye giren mantık dışı inançlara müdahale etme işlevinin olduğunun vurgusunu yapmaktadır ve öz-

anlayışın, akılcı olmayan inançların kişide ortaya çıkardığı duygusal rahatsızlıklara karşı tampon görevi gördüğünü ifade etmektedir. Literatür incelendiğinde bu araştırma sonucu ile örtüşen deneysel çalışma da (Akın,2009) geliştirilen psikoeğitim programıyla bireyin hata yapabilir bir varlık olduğunu kabul ederek, benliğini zedeleyen düşüncelerden uzaklaşması ve kendine karşı daha nazik davranması sağlanmış ve öz-anlayış düzeyinin arttığı görülmüştür. Araştırmada elde edilen bir diğer bulguda da akılcı olmayan inancın bireylerin affetme düzeylerine olan etkisi negatif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Araştırma sonucuyla paralel olarak bireylerin affetme eğilimlerinin artması için kişiye acı verenlere karşı duygu, düşünce ve davranışlarında bir değişimin olması gerekliliği vurgulanmaktadır (Enright, 1996). Katı, abartılı, işlevsiz ve kişiye zarar veren inançların değişmesi bireyin daha esnek düşünebilmesine yardımcı olacaktır. Daha esnek düşünebilen birey yaşantılara ve hatalara karşı daha kabul edici yaklaşabilecektir. Bunun da affetme eğiliminin artmasına neden olabileceği söylenebilir.

Yapılan analizler sonucunda akılcı olmayan inancın öz-anlayış üzerindeki etkisi affetme modele dahil edildiğinde azalmıştır. Bu sonuca göre akılcı olmayan inancın öz-anlayış üzerindeki etkisinin büyük olasılıkla affetme üzerinden ortaya çıktığı söylenebilir. Yani akılcı olmayan inanç öz-anlayışı açıklamada tek başına yeterli değildir. Affetme değişkeninin kısmi olarak akılcı olmayan inanç ile öz-anlayış arasındaki ilişkide aracılık ettiği yorumu yapılabilir. Bu araştırmaya benzer bir çalışmada da Breen ve vd. (2010) bireylerin affetme ve öz-anlayış düzeyleri arasında olumlu ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu belirtir. Benzer şekilde Asıcı (2013) öz-duyarlılığın olumlu alt boyutları ile (öz-sevecenlik, paylaşımların bilincinde olma ve bilinçlilik) bireylerin genel affetme düzeyleri arasında olumlu ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulmuştur. Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgularla paralellik gösteren araştırmalarda; depresyon ve kaygı ile negatif yönde ilişkili bulunan affetmenin de (Lee,2011) öz-anlayışın da (Neff, 2003a; Thompson,2005) bireyin psikolojik sağlığı için önemli ve gerekli iki kavram olduğu söylenebilir. Yapılan çalışmalar affedicilik ile genel iyilik hali arasında olumlu yönde ilişki olduğunu (Lee,2011) ve öz-anlayışın da psikolojik sağlığı açıklamada olumlu etkisi olduğunu (Kirkpatrick, 2005) desteklemektedir. Öz-anlayış ve affetmenin duygu düzenleyici rolleri olduğu düşünüldüğünde birbirlerini etkilemeleri olası görünmektedir. Psikolo-

jide olumlu bir psikolojik özellik olarak kabul gören affetme (Gangdev, 2009) bireyin inciten kişiye karşı duygu, düşünce ve davranışlarını değiştirmesiyle mümkün olabilecektir. Öz-anlayışın temelinde var olan kişinin kendisine merhamet duyması ve olumsuz yaşantılarını kabul edebilmesi affetme ile ilişkili görünmektedir.

Akılcı Olmayan İnanç ile Öz-Anlayış Arasındaki İlişkide Kendini Affetmenin Aracı Rolüne İlişkin Tartışma

Araştırmada akılcı olmayan inanç ile kendini affetme arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuçla paralel olan araştırmada Enright (1996) olumsuz yaşam olaylarında bireyin kendine olan affediciliği arttığında birey işlevsel olmayan düşünce ve eylemlerinin farkına varıp, bunları değiştirme motivasyonu ile birlikte kendine karşı bir anlayış geliştirir. Yani kendilerini affedebilen bireyler akılcı olmayan inançlarının azaltılması ya da giderilmesinde büyük öneme sahip duygu, düşünce ve davranışlarında değişim göstermektedirler. Bu araştırma sonucu bilişsel çarpıtmaların (Gündüz, 2014), kişisel rahatsızlık ve ruminatif düşüncelerin (Aşçıoğlu Önal, 2014) kendini affetmeyi olumsuz yönde ve anlamlı düzeyde yordayan çalışmaları destekler niteliktedir. Araştırmada öz-anlayış ile kendini affetme arasında da pozitif yönde, güçlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İyileştirici bir güç olan kendini affetme eğiliminde olan bireylerin bu araştırmayla örtüşen çalışmada (Mistler, 2010) bireyin kendine karşı cezalandırıcı olmayan, aksine sevgiyle ve anlayışla yaklaşan bir yapıya sahip oldukları belirtilir. Bu araştırma ile uyumlu olan alanyazındaki diğer araştırmalarda da (Asıcı,2013; Dolunay Cuğ, 2015; Oral,2016; Sarçam ve Biçer, 2015; Sayın, 2017) bireyin öz-anlayış düzeyi arttıkça kendini affetme davranışı artmaktadır. Öz-anlayışları yüksek olan bireyler kendi faydalarına olan kendini affetme davranışında daha çok bulunuyor olabilirler.

Araştırmanın kendini affetme analizine dair bulgular incelendiğinde kendini affetme aracı değişken olarak modele dahil edildiğinde akılcı olmayan inancın öz-anlayış üzerindeki anlamlı etkisi anlamsızlaşmıştır. Bu anlamsızlaşma kendini affetmenin akılcı olmayan inanç ile öz-anlayış arasında tam aracı rol oynadığını göstermektedir. Bu araştırma sonucundaki tam aracılıkta akılcı olmayan inanç kendini affetmeyi etkilemekte; kendini affetme ise öz-anlayışın nedeni olmaktadır. Sonuç olarak akılcı olmayan inanç

ile öz-anlayış arasında dolaylı bir nedensellik ilişkisi olduğu söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde bu çalışmaya benzer bir aracılık çalışmasına rastlanılmamıştır. Ancak bireyin hissettiği suçluluktaki azalmaların (Hall ve Fincham, 2008) ve kendine yönelik olumsuz değerlendirmelerin azaltılmasının Dillon (2001) kendini affetmeyi arttırdığına dair çalışmalar mevcuttur. Bireyin mantık dışı inançlarını terk edip duygu, düşünce ve davranışlarını daha işlevsel yönetebilmesinin hem kendisiyle hem başkalarıyla hem de dünya ile ilişkilerinde sağlıklı bir yapı oluşturacağı düşünülmektedir. Akılcı olmayan inançları terk eden birey beklentilerini daha gerçekçi değerlendirebilecek özellikle kendine karşı acımasız tutumunu terk edebilecek ve kendini kusurlarıyla kabul edebilen birey olabilecektir. Bu akılcı olmayan inançların azaltılmasıyla bireyde yıkıcı duyguların da azalacağı, böylelikle bireyin kendine dönük affediciliğin artacağı söylenebilir. Kendini affetmeyi becerebilen, kendine sevgiyle yaklaşabilen bireyin öz-anlayış düzeyi de artacaktır.

Akılcı Olmayan İnanç ile Öz-Anlayış Arasındaki İlişkide Başkalarını Affetmenin Aracı Rolüne İlişkin Tartışma

Araştırmada akılcı olmayan inanç ile başkalarını affetme arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Affetmenin alt boyutu olan başkalarını affetme ve akılcı olmayan inançları birlikte ele alan çalışmalar kısıtlı olmakla birlikte Aşçıoğlu Önal (2014)'ın araştırmasında bu araştırma sonucunun tersine ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaların yalnızca yakınlıktan kaçınmaya alt boyutunun başkalarını affetmenin anlamlı düzeyde yordayıcısı olduğunu görülmüştür. Bu çalışmada kullanılan akılcı olmayan inanç kısa formunda daha çok kişinin kendine dönük özel ifadelerin bulunması ve diğer bireylerle ilgili ifadelerin az olması bu sonucu etkileyebilir. Bir diğer bulguda ise öz-anlayış ile başkalarını affetme arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki görülmüştür. Araştırma sonucu ile paralellik gösteren bir çalışmada (Asıcı, 2013) öz-anlayış ile başkalarını affetme arasında düşük fakat anlamlı bir ilişki görülmüştür. Öz-anlayışın psikolojik sağlık (Kirkpatrick, 2005) açısından önemi ve faydası düşünüldüğünde başkalarını herhangi bir hatadan sonra affeden kişinin intikam duygularından arınarak psikolojik sağlığını koruyabileceği söylenebilir (McCullough ve vd., 1998). Bu bulgu araştırma sonucu ile benzer görünmekle birlikte yaşanan acı verici deneyimler sonucunda bireyin, bu durumu insanoğlunun birçoğunun yaşadığı deneyimin

bir parçası olarak görmesi ve empati kurabilmesiyle başkalarını affetme davranışını da arttırması söz konusu olabilir. Bir başka benzer araştırmada da (McCullough vd. 1997) yaşanan olumsuz deneyimlerin kişinin rahatsız edici düşünce ve değerlendirmelerin kişide empati yeteneğini azaltarak ya da empati kurmasını engelleyerek diğer diğer bireyleri affetmesini zorlaştırabileceği görülmüştür. Başkalarını affetmenin akılcı olmayan inanç ile öz-anlayış arasında aracı etkisinin olmadığı görülmüştür. Affetmenin son zamanlarda araştırmalarda sıkça yer almasıyla birlikte başkalarını affetmenin aracı etkisinin araştırmalarda çok fazla yer bulmaması tartışılmasını güçleştirmektedir.

Akılcı Olmayan İnanç ile Öz-Anlayış Arasındaki İlişkide Durumu Affetmenin Aracı Rolüne İlişkin Tartışma

Durumu affetmenin akılcı olmayan inanç ile olumsuz yönde ve anlamlı, öz-anlayış ile de olumlu yönde ve anlamlı bir ilişkide olduğu görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde affetmenin daha çok kendini ve başkalarını affetme boyutlarının ele alındığı durumu affetme ve öz-anlayışı içeren araştırmaların daha sınırlı olduğu görülmektedir. Araştırmayla paralel olan çalışmalar (Breen, Kashdana, Lenser ve Fincham, 2010; Sarıçam ve Biçer, 2015) da mevcuttur. Affetmenin bireyde bitirilmemiş işlerin tamamlanması ve rahatlama sağlaması öz-anlayışla paralel görünmektedir. Kendine değer veren, hatalarını kabul eden, duygularını yönetebilen ve çektiği acıyı azaltmak isteyen bireyin yaşadığı acı verici olaylara karşı daha affedici olması beklenmektedir. Bu acı verici olayın birçok insan tarafından yaşandığını, yalnız olmadığını ve üstesinden mantıklı bir bilinçle gelinebileceğini fark eden birey yaşadığı durumu daha kolay affedebilecek ve kabul edebilecektir. Aracı değişken olan durumu affetme modele dahil edildiğinde akılcı olmayan inancın öz-anlayış üzerindeki etkisinin düştüğü görülmüştür. Yani akılcı olmayan inancın öz-anlayış üzerinde anlamlı bir etkisi vardır ancak durumu affetme modele giririldiğinde bu anlamlı etkisi azalmıştır ve durumu affetmenin kısmi aracı rol oynadığını göstermektedir. Anlamlı etkideki bu düşüşün sebebi akılcı olmayan inancın öz-anlayış üzerindeki etkisinin büyük olasılıkla durumu affetme üzerinden ortaya çıkması olarak yorumlanabilir. Yani bireydeki öz-anlayış düzeyi hem akılcı olmayan inançların varlığından hem de durumu affetme özelliklerinden etkilenmektedir. Öz-

anlayış ve durumu affetmenin birbirini destekleyen ve etkileyen yapısı bu araştırma sonucuna paralel olarak desteklenmektedir. Thompson ve vd. (2005) bireylerin olumsuz yaşantılarına, kaderine, o duruma ve hastalıklarına karşı isyan edici cevaplarını değiştirdiğinde olumsuzu dönen duygularını olumluya ya da nötre dönüştürebileceğini böylelikle affediciliğin de sağlanacağını söyler. Aynı zamanda öz-anlayışın yaşanan olumsuz yaşantılar sonrasında gösterilen duyuşsal ve bilişsel tepkileri de yordaması (Leary ve vd., 2007) bireyi olumsuz duygulardan koruyucu etkisini de göstermektedir. Bireylerin sahip olduğu akılcı olmayan inançlar düşünüldüğünde kendine, diğer insanlara ya da herhangi bir yaşantıya dönük beklentileri, inançları ve düşünceleri vardır. Bu inançlar bireyin kendisine ve diğer bireylere olduğu kadar bir yaşantıyı değerlendirmeyi, o yaşantı hakkındaki yorumlamaları da içerir. Fakat yaşanan olayların yalnızca kişiye özgü olmadığını, tüm insanların benzer yaşantılarla karşılaştığını bilen birey bu karşılaştığı acı verici durumu da kabullenebilir ve affedebilir. Yaşanan bu duruma affedici yaklaşabilen birey yalnız olmadığını ve bu problemle başa çıkabileceğini düşünerek kendine karşı anlayışın yani öz-anlayışının artması beklenmiş bir durumdur.

Sonuç olarak akılcı olmayan inançlar ve affetme modelleri temel alınarak geliştirilmiş psikoeğitim programlarının varlığı alanyazında görülmektedir. Değişkenler arasındaki var olan anlamlı ilişkiler göz önünde bulundurulduğunda bu değişkenlerin birbirlerini etkileyen yapıda oldukları ve bireylerin öz-anlayış düzeylerini arttıracak daha fazla psikoeğitim modellerinin geliştirilmesi alana önemli katkı sağlayacaktır. Genç yetişkinlerle yapılan bu araştırma farklı yaş gruplarıyla da yapılabilir. Affetme ve öz-anlayışın olumlu psikolojik işlevlere sahip olması ve bireylerde geliştirilmesi gereken özellikler olması nedeniyle okullardaki eğitim programlarına ve rehberlik faaliyetlerine affetme ve öz-anlayış konularının eklenmesi önerilmektedir.

EXTENDED ABSTRACT

**The Mediator Role of Forgiveness In The
Relationship Between Irrational Beliefs And Self-
Compassion Among Young Adults**

*

Defne Kılıç – Erhan Tunç
Gaziantep University

Young adulthood, an important period in human life, is one of these periods. Individuals in young adulthood are assumed to mature physically and psychologically and are expected to solve the problems they face by moving away from emotionality by thinking and acting more rationally (Kılıç, 2013). When individuals are assumed to be born with their tendency to acquire rational and irrational beliefs, they should have more rational solutions and expectations in their lives. The individual must “should accept gracefully” all the inevitable lives that are under control or not, which disturbs him and strives to improve and regulate his emotions (Ellis & Harper, 2017). Trying to regulate emotions will help the individual overcome problems at the cognitive level (Garnefski et al. 2001). Self-understanding is also an emotional regulation strategy (Neff, 2003a), and self-understanding is expected to increase with decreasing irrational beliefs as it is considered as the person's ability to cope with destructive feelings such as inadequacy and failure. Self-Understanding, rather than the harsh and brutal approach of the individual after the devastating life events experienced by the individual; is that these negative events are an experience that many people experience and that they can consciously cope with these painful feelings and thoughts instead of isolating themselves from life (Neff, 2003a).

Forgiveness is an individual's empathic approach to him, thinking that there is a possibility of misunderstanding, making mistakes, instead of escaping or moving away from the injustice, and feeling positive emotions by getting out of his feelings of anger and revenge (Worthington, 1998). It will be possible to get rid of destructive emotions with self-understanding, ie self-understanding (Oral, 2016), and individuals will change positively by acting forgiving not only against themselves but also against other people and

events. Forgiveness plays an important role in the change of annoying emotions of individuals and in dealing with these emotions.

The aim of this study is to examine the mediating roles of forgiveness and forgiveness, self-forgiveness, and forgiveness of the situation, in the relationship between the irrational belief and self-understanding levels of young adults. The sample of the study consisted of 523 students studying at various faculties of Gaziantep University undergraduate, postgraduate and pedagogical formation program. "Irrational Belief-K Form", "Self-Understanding Scale" and "Heartland Forgiveness Scale" were used as data collection tools. PROCESS v.3.3, the SPSS macro program in the analysis of data. was used and the process was carried out using the regression model. As a result of the analysis, when we look at the mediating effect in the relationship between irrational belief and self-understanding, it is seen that forgiveness and forgiveness have a partial means and self-forgiveness has a full mediating effect in this relationship. It was observed that there is no mediating effect of forgiving others between irrational belief and self-understanding.

As a result of the research, self-understanding decreases as the irrational belief increases. Stephenson et al. (2017) emphasizes that the compassion of the individual towards himself is the function of interfering with irrational beliefs that come into play in the evaluation stage of the disturbing life events in the Rational Emotional Behavioral Therapy and states that self-understanding acts as a buffer against the emotional disturbances caused by irrational beliefs in the person.

A negative relationship was found between irrational belief and forgiveness, forgiveness and forgiveness. However, there was no significant relationship with forgiving others. In order to increase the tendency of individuals to forgive, Enright (1996) emphasizes that there should be a change in their feelings, thoughts and behaviors towards those who suffer.

In the research, a positive relationship was found between self-understanding and self-forgiveness, forgiving others and forgiving the situation. In a study by Mistler (2010), it is stated that the individual has a structure that does not punish himself, but that approaches with love and understanding. Considering the importance and benefit of self-understanding in terms of psychological health (Kirkpatrick, 2005), it can be said that the person who forgives others after any mistake can protect their psychological

health by removing their feelings of revenge (McCullough et al., 1998). Thompson et al. (2005) states that when individuals change their rebellious responses to their negative lives, destinies, conditions and diseases, they can transform their negative feelings into positive or neutral so that forgiveness will be provided.

As a result of intermediary analysis;

1. Forgiveness has been observed to have a partial mediating role in the relationship between irrational belief and self-understanding. According to this result, it can be said that the effect of irrational belief on self-understanding is most likely caused by forgiveness. Studies support that there is a positive relationship between forgiveness and general well-being (Lee, 2011) and self-understanding has a positive effect on explaining psychological health (Kirkpatrick, 2005). Considering that self-understanding and forgiveness have emotion-regulating roles, it seems likely that they affect each other. Forgiveness (Gangdev, 2009), which is accepted as a positive psychological feature in psychology, will be possible by changing the feelings, thoughts and behaviors of the individual against the injured person.
2. It has been observed that self-forgiveness has a full mediating role in the relationship between irrational belief and self-understanding. As a result, it can be said that there is an indirect causal relationship between irrational belief and self-understanding. Reducing the guilt reductions (Hall and Fincham, 2008) and self-negative evaluations of the individual increases Dillon (2001) forgiveness. It is thought that the individual's abandoning his irrational beliefs and managing his/her emotions, thoughts and behaviors more functionally will create a healthy structure in his relations with himself/herself, others and the world. The level of self-understanding of the individual who can manage to forgive himself and approach himself with love will also increase.
3. It has been observed that forgiving the situation has a partial mediating role in the relationship between irrational belief and self-understanding. In other words, the level of self-understanding in the individual is affected by both the existence of irrational beliefs and the characteristics of forgiving the situation. The structure of self-understanding and forgiveness supporting and influencing each other explains the results of this research. As a result of the research, it was observed that forgiving ot-

hers did not play a mediating role in the relationship between irrational belief and self-understanding.

Considering the meaningful relationships between the variables, the development of more psychoeducation models that these variables have a structure affecting each other and that will increase the level of self-understanding of individuals will contribute significantly to the field. This research with young adults can also be done with different age groups. Considering the meaningful relationships between the variables, the development of more psychoeducation models that these variables have a structure affecting each other and that will increase the level of self-understanding of individuals will contribute significantly to the field.

Kaynakça / References

- Akın, A. (2009). *Akılcı duygusal davranışçı terapi odaklı grupla psikolojik danışmanın iyi olma ve öz-duyarlık üzerindeki etkisi*. Doktora tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akın, A. (2010). Self-compassion and interpersonal cognitive distortions. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education)*, 39, 01-09.
- Aktu, Y. (2016). Levinson'un kuramında ilk yetişkinlik döneminin yaşam yapısı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 8(2), 162-177.
- Asıcı, E. (2013). *Öğretmen adaylarının affetme özelliklerinin öz-duyarlık ve benlik saygısı açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aşçıoğlu Önal, A. (2014). *Bilişsel çarpıtmalar, empati ve ruminasyon düzeyinin affetmeyi yordama gücünün incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bacanlı, F. (2012). Kariyer karar verme güçlükleri ve meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançların etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(37), 86-95.
- Bugay, A. ve Demir, A. (2010). A turkish version of heartland forgiveness scale. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1927-1931. doi:10.1016/j.sbspro.2010.07.390
- Bugay, A. ve Demir, A. (2012). Affetme artırılabilir mi? : Affetmeyi geliştirme grubu. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(37), 96-106.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, Z. ve Çakmak, E. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık

- Çapan, B. E. ve Arıcıoğlu, A. (2014). Psikolojik sağlamlığın yordayıcısı olarak affedicilik. *e- Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 70-82.
- Deniz, M. E. Kesici, Ş. ve Sümer, S. A. (2008). The validity and reliability of the turkish version of the self-compassion scale. *Social Behavior And Personality*, 36(9), 1151–1160.
- Deniz, M. E. Amanvermez, Y. ve Buyruk-Genç, A. (2017). Ruminasyon ve yaşamda anlamın farklı öz-anlayış düzeylerine göre incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 353-372.
- Dillon, R.S. (2001). Self-forgiveness and self-respect. *Ethics*, 112, 53–83.
- Dolunay Cuğ, F. (2015). *Self-forgiveness, self-compassion, subjective vitality, and orientation to happiness as predictors of subjective well-being*. (Ph.D., Department of Educational Sciences). The Graduate School Of Social Sciences Middle East Technical University.
- Ellis, A. (1994). *Reason and emotion in psychotherapy: A comprehensive method of treating human disturbances*. New York: Birch Lane Press.
- Ellis, A. (1995). Changing rational-emotive therapy (RET) to rational emotive behavior therapy (REBT). *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 13(2), 85-89.
- Ellis, A. ve Harper, R.A. (2017). *Akılcı yaşam kılavuzu*. (S. H. Akbaş, Çev.). Ankara: Eksi Kitaplar. (Orijinal çalışma basım tarihi 1997).
- Enright, R.D. (1996). Counseling within the forgiveness triad: On forgiving, receiving forgiveness, and self forgiveness. *Counseling and Values*, 40(2), 107-126.
- Fitzgibbons, R. P. (1986). The cognitive and emotive uses of forgiveness in the treatment of anger. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 23(4), 629-633.
- Gangdev, 2009. Forgiveness: A not for psychiatrists. *Indian J Psychiatry*, 51(2), 153-156.
- Garnefski, N., Kraaij, V., ve Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30, 1311–1327.
- Gündüz, Ö. (2014). *Üniversite öğrencilerinde affetmeyi yordayan değişkenlerin belirlenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hall, J.H. & Fincham, F.D. (2005). Self-forgiveness: The stepchild of forgiveness research. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(5), 621-637.
- Hall, J. H. ve Fincham, F. D. (2008). The temporal course of self-forgiveness. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 27 (2), 174-202.
- Hayes, A. (2013). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis A Regression-Based Approach*. New York, Guilford Press.

- Hebl, J. H., ve Enright, R.D. (1993). Forgiveness as a psychotherapeutic goal with elderly females. *Psychotherapy*, 30, 658-667.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi* (31.baskı).Ankara:Nobel Akademi Yayıncılık
- Kaya, İ. (2010). *Anne-babaların akılcı olmayan inançları ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılıç, M. (2013). *Gerçek yaşam tadında: Gelişim dönemleri 3 yetişkinlik ve yaşlılık*. Pegem Akademi, ss. 21.
- Kirkpatrick, K.LeClair (2005). *Enhancing Self-Compassion Using a Gestalt Two- Chair Intervention*. University of Texas at Austin, Unpublished doctoral dissertation.
- Leary,M.R., Adams, C.E., Allen, A.B., ve Hancock, J.(2007). Self-compassion and reactions to unpleasant self-relevant events: The implications of treating oneself kindly. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 887-904.
- Lee, K. H. (2011). The role of spiritual experience, forgiveness, and religious support on the general well-being of older adults. *Journal of Religion, Spirituality & Aging*, 23(3), 206-223.
- Levinson, D. J., (1986). A conception of adult development. *American Psychologist*, 41(1), 3-13.
- McCullough, M. E., Worthington, E. L., Rachal, K. C., Sandage, S. J., Brown, S. W. ve Hight, T. L. (1998). Interpersonal forgiving in close relationships: ii. theoretical elaboration and measurement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75 (6), 1586-1603.
- McGinn, L.K. (1997). Interview: Albert Ellis on rational emotive behavior therapy. *American Journal of Psychotherapy*, 51(3), 309.
- Mistler, B. A. (2010). *Forgiveness, perfectionism, and the role of self-compassion*. (Unpublished PhD Thesis). Gainesville: University of Florida.
- Neff, K. D. (2003a). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85-101.
- Neff, K. D. (2003b). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2(3), 223-250.
- Neff, K. D., Kirkpatrick, K. L., & Rude, S. S. (2006). Self-compassion and adaptive psychological functioning. *Journal of Research in Personality*, 41, 139-154.
- North, J. (1987). Wrongdoing and forgiveness. *Philosophy*, 62, 499-508.
- Oral, T. (2016). *Üniversite öğrencilerinin affetme düzeylerinin öz-anlayış, kişilerarası hataya ilişkin ruminasyon ve kişilik özellikleri açısından incelenmesi*. (Doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Sarıçam, H. ve Biçer, B. (2015). Affedicilik üzerinde ahlaki değer ve öz-anlayışın açıklayıcı rolü. *GEFAD/ GUJGEF*, 35, 109-122.
- Sayın, M. (2017). *Üniversite öğrencilerinin öz-anlayış, kendini affetme ve başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkiler örüntüsü: bir yol analizi çalışması*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Seligman ME, Steen T, Park N, Peterson C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *Am Psychol*. 60 (5), 410–425.
- Stephenson, E., Watson, P. J., Chen, Z. J. ve Morris, R. J. (2017). Self-compassion, self-esteem and irrational beliefs. *Current Psychology*, 37(4), 809-815.
- Şahin, C. (2009). Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin umutsuzluk düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi.*, 27, 271 - 286.
- Taysi, E. (2007). *İkili ilişkilerde bağışlama: İlişki kalitesi ve yüklemelerin rolü*. (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Thompson, L. Y., Snyder, C. R., Hoffman, L., Michael, S. T., Rasmussen, H. N. ve Billings, L. S. (2005). Dispositional forgiveness of self, others, and situations. *Journal of Personality*, 73 (2), 313-359.
- Türkü, A.S. (2003). Akılcı olmayan inanç ölçeğinin geliştirilmesi ve kısaltma çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği*, 2(19), 41-47.
- Wade, N. G. ve Worthington, E. L., Jr. (2005). In search of a common core: A content analysis of interventions to promote forgiveness. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 42 (2), 160-177.
- Worthington, E. L. (1998). An empathy-humility-commitment model of forgiveness applied within family dyads. *Journal of Family Therapy*, 20(1), 59-76.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Kılıç, D. ve Tunç, E. (2020). Genç Yetişkinlerde akılcı olmayan inanç ile öz- anlayış arasındaki ilişkide affetmenin aracı rolü. *OPUS– Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(Eğitim ve Toplum Özel Sayısı), 6244-6270. DOI: 10.26466/opus.735586

Teacher Competencies

DOI: 10.26466/opus.818162

*

Fırat Kıyas Birel*

* Doç. Dr. Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Diyarbakır/Türkiye

E-Mail: fiat.birel@dicle.edu.tr

ORCID: [0000-0001-7463-9067](https://orcid.org/0000-0001-7463-9067)

Abstract

General survey and description methods were used in the research. Teacher skills which have continuity in teacher education have been researched and classified by making literature review. Studies, designs and applications about teacher's previous skills, today's education systems that undergo rapid change and transformation and skills that teacher must possess to adapt these changes were explored. Firstly, considering their results and success levels, current practices of teaching profession in different countries and educational systems were compared. I particularly investigated the instruments and approaches being used by countries and societies that follow up with and adapt to technological developments and how they benefit from them.

In this study's first parts, I discussed the processes that teacher competencies went through from past to present and similar teacher qualifications in different societies. I investigated the new requirements and phenomenon emerged from social developments and how they affected teaching profession. Subsequently, I referred to development and diversification of teacher skills. Finally, the changes in teaching profession and skills in the face of rapidly changing technological developments were examined. In the light of new research and literature review, I discussed the future skills that teachers should have.

The teaching profession is a profession that needs to be possessed with many skills. Some of them can be listed as subject matter knowledge, general culture, pedagogical formation, openness to communication and positive communication, trustworthiness, preparing the environments that will provide the student's development, a well time management, providing motivation, counseling, following and functional use of technology, being tolerant and patient, acting democratic and creating a democratic classroom environment, flexibility and being a good listener and transferring information in accordance with the characteristics of the students.

Keywords: Classroom Management, Change, Globalization, Motivation, Pedagogy

Öğretmen Yeterlikleri

*

Öz

Bu araştırmada genel tarama ve betimsel yöntemler kullanılmıştır. Öğretmen eğitiminde sürekliliği olan öğretmen becerileri literatür taraması yöntemiyle araştırılmış ve sınıflandırılmıştır. Öğretmen becerileri ile ilgili geçmişte ele alınan çalışmalar, desenler ve uygulamalar incelenmiş ayrıca günümüzde hızlı bir şekilde değişen ve dönüşüm geçiren eğitim sistemlerine uyum sağlayabilmek için gerekli öğretmen becerileri araştırılmıştır. İlk olarak farklı ülkeler ve eğitim sistemlerindeki öğretmenlik meslek uygulamaları sonuçlarına ve başarı seviyelerine göre karşılaştırılmıştır. Bu çalışmada özellikle teknolojik gelişmeleri takip eden ve bu gelişmelere uyum sağlayan toplumlarda kullanılan araçlar ve uygulamalar ele alınmıştır. Çalışmanın ilk kısmında geçmişten günümüze öğretmen yeterlikleri ile ilgili süreçler ve farklı toplumlarda yapılan benzer uygulamalar değerlendirilmiştir. Toplumsal gelişimler sonucu ortaya çıkan yeni gereksinimler ve olgular ile bu gelişmelerin öğretmenlik mesleği üzerindeki etkileri incelenmiştir. Daha sonra öğretmen becerilerinin gelişim ve değişimi üzerinde durulmuştur. Son olarak hızla yaşanan teknolojik gelişmeler karşısında öğretmenlik mesleği ve öğretmen becerilerinde yaşanan değişimler araştırılmıştır. Literatür taramaları ve yeni çalışmaların bağlamında öğretmenlerin gelecekte sahip olmaları gereken beceriler tartışılmıştır. Öğretmenlik mesleği birçok beceri gerektiren bir meslektir. Bu becerilerden bazıları; alan bilgisi, genel kültür, pedagojik formasyon, iletişime açıklık ve olumlu iletişim, güvenilirlik, öğrenci gelişimi için ortam hazırlama, zaman yönetimi, motive etme, danışmanlık, teknolojik gelişmelere uyum, sabırlı ve hoşgörülü olma, demokratiklik, esneklik, öğrenci özelliklerine göre bilgiyi aktarabilme olarak sıralanabilir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf yönetimi, değişim, küreselleşme, motivasyon, pedagoji

Introduction

In today's world, where we experience a rapid change and development, teacher competencies, which is one of the basic conditions in teacher education, have begun to change in terms of form and content. It is possible to suggest that the classical skills of teachers in previous periods are insufficient and dysfunctional in current teacher education. Nowadays, since the access to information becomes more widespread and easier, the teacher now has a position and responsibility for delivering and guiding the right information rather than transferring knowledge and has to develop their skills in this aspect.

It is possible to say that teacher competencies are very diverse and to organize teacher competencies as competencies in the classroom, competencies outside the classroom (school) and social competencies. It can be defined as a determinant factor in class teacher's and principal's professional life, in teacher-student communication and in academic achievement. Communal and social life is another critical area where the teacher has roles and responsibilities.

The teaching profession is thought to have existed since the first human communities. It is known that this profession, which is among the oldest professions in the world, is very unique and valuable in all societies. It is clear that this value is also related to the meaning and role that is imposed on teachers. The practice of this profession since the early periods of history has changed and transformed society and social structure to a great extent. The first teachers started to create respect and influence in the society from the first ages. It is known that teachers in the Hellenistic age are also called as sophists and philosophers. At these dates, it is seen that teachers lead not only educational activities but also social and natural phenomena and lead the establishment of branches of science.

As in any profession, the teaching profession also requires a certain competency, qualification, knowledge and specialty. It is known that specifically the teaching profession is in a very different and special position compared to all other professions. Teaching, which has a professional character that affects, develops and transforms all social structures, has a heavy and comprehensive responsibility and duty compared to other professions. For this reason, the effects of teachers, who are in charge of edu-

cation and learning activities, not only professionally but also in individual and social terms are quite wide. It is understood from the historical documents and information that the teaching profession is seen as important and valuable in about every period of history in terms of almost all cultures, beliefs, values and norms. It is clear that the teaching profession has an indisputable contribution to the development and success of civilizations and civilizations.

It is possible to argue that the transformation of the teaching profession into a professional field and a professional occupation took place in close periods in all societies and countries. In each period, this situation reached a certain standard and the general framework began to form. There has been a holism and similarity in professional ethics and principles in almost all historical processes since the early periods. For this reason, the teaching profession represented the same meaning and content all over the world. The content of the profession and the execution of an intensive and heavy process have led a certain extent in the occupation of the selected individuals and existence of skilled and experienced individuals who have successfully passed this process.

The teaching profession, which has a fundamental effect and dynamics in changing and transforming the lives of society and individuals, requires different skills and competencies compared to other professions. These competencies and skills have a complex and systematic effect on the development and occupation of all people. The teaching profession also designs how and in what ways society and individuals can be designed and organized. Teachers have a fundamental role in the realization of the goals of societies and individuals. The main effects of teaching and education on the social and individual structure continued throughout the ages and pioneered the development of great civilizations.

Undoubtedly, the teacher and his education have a fundamental role in the development of individual and social goals. It can be argued that the teachers who do not have sufficient education and who do not have certain skills will have no effect on development and development and therefore social and social progress cannot be achieved. In this context, it is seen that various measurement and selection methods have been used by taking care about choosing and educating teachers. Teaching has a continuous manner as a profession and affects the individual and society as a role

model. It is considered as a prerequisite that those who will perform this profession carry some of these responsibilities together with these competencies.

Since social systems also express a social convention, the teaching profession, which is the main subject of the education system, has in a way played a fundamental role in ensuring the continuity of the content of this social contract. The issues of making the social structure open to change and development, which is the main objective of education, has been transformed into a structure realized through the teaching profession. The teaching profession, which affects all fields and has a professional and trans-disciplinary characteristic, needs to have a feature that requires much more care and attention because it has a direct effect on the training of other professional members. In a sense, the teaching profession, which coordinates the orientations in each profession and field, and discovers the abilities and hidden powers, must have absolute competencies, skills and abilities.

It is observed that developmental dimensions are based on certain areas in the historical processes related to the teaching profession. This included, to some extent, a process of conducting the pre-service teacher's specific selection criteria and testing the extent to which they had the desired characteristics. Some criteria were tried to be met by trying to create awareness in terms of developing and testing the personal characteristics of the pre-service teachers who have these competencies and skills in the subsequent processes. It is stated that the personal aspect of the teaching profession is the most effective and the most important structure.

The programs, motivation variables and equipment that education systems and countries with high degrees and qualifications use for teacher skills attract attention. A successful method immediately becomes the focus of attention and other educational systems and institutions attempt to implement it. It is not possible derive the same results from all these models. For these reasons, it is a principal problem for educational systems and teaching profession to apply all these obtained data in different places conditions. In this context, approaches to redesign the teacher skills are often mentioned. Revising and regulating the teacher skills for new generations is one of the most important educational requirements. The environments in which students live and stimuli they face are rapidly chang-

ing and diversifying. Their learning styles and perceptions differ accordingly. From a professional point of view, teachers' adaptation to these various changes is of crucial importance.

It is defined as the most basic task of the teaching profession, which carries a profession that represents the wishes and expectations of the society, transforms these expectations into appropriate structures. In a sense, social and professional formations and rules are seen as a framework that limits the framework of these behaviors and objectives. In almost every society, there are values that reach the present day through long historical processes. It is clear that the teacher and the teaching profession which play the role and duty of developing and preserving these historical backgrounds, are of critical importance for the transfer of this legacy to the present and later generations. Teachers' individual and social representation missions bring a great attention with a heavy responsibility. In this sense, increasing the awareness of the teachers as a structure and behavior in accordance with these competencies and skills will be appropriate for the expectation of all social sectors.

Development Processes of Teacher Competencies

Teaching profession has gone through several different processes since the first ages. Affected by these processes, teacher skills developed and diversified. For example some of the methods, technics and skills that were being employed in Hellenistic ages are still in use today. Additionally, some skills that are different than the previous skills have also emerged. These development processes examined under four sections.

Teacher competencies in previous periods

Even if the data about when and how the teaching profession showed up for the first time is not sufficient, it is possible to say that it is an old profession as much as the history of humanity. It is known that learning and teaching activities in the first human communities are made by the individuals of the society with the old, wise and certain experiences. Societies and communities had to be knowledgeable about nature, plants, life, other creatures and their own abilities and competencies in order to survive and remain alive. Individuals in these communities were required to have a

continuous learning activity in order to sustain their lives. After a while, the increase in the number of communities and the increase of the needs in parallel with this have led to a more regular learning and education practice.

It is possible to say that the teaching profession, which had a limited and narrow learning activity and area at first, has expanded into a professional area of expertise within the historical processes. The fact that teaching is defined as the key to the transition to a different world in the frontier of individuals and societies can be considered as an indicator of the profound effects of this profession in this context. The process which started with the basic information and the diversification of the scope of the process to the finest details has caused it to become more disciplined with the effect it creates. In a way, when compared with other professions, the teaching profession has been given an extraordinary meaning and quality throughout all historical processes. In this sense, it is distinguished from other professions as a profession that sees the interest, respect and value of all structures of the society (ruling class, noblesse, soldiers, peasants, workers and other structures of society).

Bodily exercise, when compulsory, does no harm to the body; but knowledge which is acquired under compulsion obtains no hold on the mind (Platon, 1962:221). Systematic information about education and education of children and youth has emerged since the Hellenistic period.

Competencies of Current Teachers

Discussions and approaches on what knowledge, skills and competences teachers need to have and how they communicate to their students are still in progress today. It is a well known fact that the teacher is one of the most important elements of education (Akbaşlı, 2010:16). The basic knowledge and skills that are compulsory and necessary in the teaching profession have started to increase and differentiate due to the systematic social life and needs within the periods and processes. For these reasons, the qualification, skills, competencies and task definition of the teaching profession began to expand and become more complex. Although this change and transformation is applicable to all professions, it is possible to say that the teaching profession has a special position in this sense.

Today, regulations, concepts and definitions related to teacher competencies have been established and developed in many countries and education systems. The fact that the meaning, the role and the duty imposed on the teaching profession are almost the same everywhere has led to some degree of similarity of these standards and regulations. The teacher needs to be in the learning activities and basically coordinate this activity from start to finish. As a result, it is expected that this learning activity will transform the students into the vital information and behaviors they can use throughout their life by helping them to create psychological, physiological and social consequences and to internalize that.

There are a number of skills that teachers must have in order to realize the teaching profession. It is considered as a prerequisite that these skills, which enable the shaping of the profession, to be known and tested by those who will be candidates for this profession before the selection of the profession. The diversity and content of these competencies should be clear, transparent, identifiable and understandable. It is clear that unclear and complex competencies and skills will be a major obstacle to the selection and popularity of the profession. In this context, it is necessary to reach a conclusion by discussing the competencies and skills related to the teaching profession by all segments of the society and all the stakeholders directly or indirectly through education.

Nowadays, the development of teacher competencies is not left only to the institutions related to education, on the contrary, all institutions (Government, non-governmental organizations, private and other organizations providing services in other areas) are assigned based on the quote of 'Education concerns everyone'. Since education is an interdisciplinary science that develops expert and well-equipped labor force in every field, it needs to be in close communication and cooperation in all areas. In this sense, the skills required by the profession must be in accordance with these complex and diverse roles and tasks. It is not an exaggerated definition for the teaching profession to say that it is a sum of all professions. In this sense, especially teachers must have competencies and skills in a wide area. This diversity and wideness, which is limited in some occupational groups, is a basic framework in the teaching profession. It may also necessitate the implementation of very different roles at the same time as both individual and group and social. These skills also require a physiological

and psychological integrity. In this sense, skills become not only a certain time, environment and event but also a sustained condition.

There are various and extensive studies in the literature on teacher competencies. All of these studies and researches are aimed at making teachers more functional, effective and more suited to goals in educational activities. A new classification and arrangement of teacher competencies was made based on these studies, research and other professional experiences and observations. Care has been taken to ensure that this arrangement complies with today's expectations and needs. Responses of individuals, society and social life to the teacher competencies were selected as the baseline.

Skills and competencies are arranged and classified as competencies in class, competencies out of class and communal-social competencies. Covering of educational activities, teacher, school, close and distant environment was taken as a basis. These are shown below:

Table 1. Teacher Competencies

1. Competencies in Class	2. Competencies out of Class (in School)	3. Communal and Social Competencies
A. Individual self-efficacy	A. Functional Competencies	A. Competencies of communication with parents
B. Professional competencies	B. Legal Competencies	B. Competencies related to environmental education
C. General Competencies	C. Role Competencies	C. Cultural competencies
D. Technological Competencies	D. Competencies of division of labour	D. Competencies related to moral principles and norms
E. Democratic Competencies	E. Specialization Competencies	E. Legal Competencies
F. Competencies of Managing Diversities	F. Competencies related to school functioning	F. Research Competences

The categorization of competencies and skills in the table as in-class, out-of-class and communal-social skills, and subdividing these into itself are remarkable in terms of the diversity of skills. It's seen that teacher skills are not only based on one dimension, on the contrary, it's systematic and complicated. The roles and tasks of teachers are surrounded by students, school administrators and parents. In a sense, these skills need to be balancing and multidimensional. It is a must for teachers to be equipped with these skills especially in selection and training processes.

Teacher competencies were systematized in three groups. The fact that the teacher is a model and has roles and responsibilities not only in the classroom, but also out of the class, causes him/her to have different competencies and skills in the tasks within the school. Since the teacher is also a member of the society, he/she has social responsibilities, too. It is an absolute necessity to have competencies to fulfill them.

To ensure the highest level of learning within the classroom, which is the most basic task of a teacher, individual self-efficacy, professional competencies, general competencies, technological competencies, democratic competencies and competencies of managing diversities are among the basic conditions for students' development. In a sense, the teacher has to apply all of these competencies in a harmony and balance. Since the class itself, where the student is in one-to-one educational activities, requires equipment and knowledge of the present and the future, teachers must have these competencies.

It is an expected situation for teachers to have functional competencies, legal competencies, role competencies, competencies of division of labour, specialization competencies and competencies related to school functioning in the school where he/she is with similar colleagues and managers. The school, which is considered as a general environment in which education and learning activities occur, has been designed and arranged for realization of appropriate learning. These skills also have a direct impact on students' academic success.

Communal and social competencies can be expressed as another feature that the teacher should have. The social and communal effects of the teachers and the teaching profession are effectual features since historical processes. In this context, competencies of communication with parents, competencies related to environmental education, cultural competencies, competencies related to moral principles and norms, legal competencies and research competences are defined as the main variables that meet communal and social tasks.

Table 2. In-Class Competencies of Teachers

A. Individual self-efficacy	B. Professional competencies	C.General Competencies	D. Technological Competencies	E. Democratic Competencies	F. Competencies of Managing Diversities
1.Communication skills	1.Field knowledge	1.Time Management	1.Following Technology	1.Knowing and protecting student rights	1. Identifying Diversities
2.Having a vision	2.Pedagogic formation	2.Classroom Management	2.Adapting Technology	2. Respect and Valuation	2. Perception of Diversities
3. Openness to change	3.Planning skills	3. Creating a positive class environment	3. Functional Use of Technology	3. Including in-class decisions	3. Respect and Tolerance for Diversities
4. General Culture	4.Curriculum Development	4. Self-Control	4.Managing technology	4.Providing them to learn their rights	4. Perception of diversities as a wealth
5.Being a role model	5.Teaching Skills	5.Counseling Skills	5. Guiding technological learning	5. Adopting democratic values	5. Equality and justice in attitudes towards diversities
6. Leadership Skills	6. Using and developing methods and techniques	6. Quick thinking and interpretation	6. Making Technological Planning	6.Compliance with rules, motivating students to comply	6. Combining diversities with same objectives
7. Problem Solving Skills	7. Assessment and Evaluation	7.Giving confidence and being tolerant	7. Solving technological problems	7. Pluralistic management	7.Association, Cooperation and Work-sharing of diversities

Teacher competencies in class are decisive in terms of education and learning. The classroom environment, where the teacher performs his/her profession, role and practice, can be defined as a stage where different skills are used together. In this sense, communication skills, having a vision, openness to change, general culture, being a role model, leadership skills and problem solving skills are the main elements of individual competencies. It is not an expected situation for a teacher who doesn't have these competencies to maintain his/her profession or to be successful in his/her career. The in-class qualifications that are required by the profession are field knowledge, pedagogic formation, planning skills, curriculum development, teaching skills, using and developing methods and techniques, assessment and evaluation. The centralization and development of these skills in teacher training programs is considered as a prerequisite for the training of qualified and successful teachers.

General competencies include time management, classroom management, creating a positive class environment, self-control, counseling skills, quick thinking and interpretation and giving confidence and being tolerant. It is a well-known fact that these general competencies are a factor that increases the performance and success of the teacher and motivates the students. The technological competencies that the teacher must have in the classroom have become a fundamental necessity with the acceleration of technological changes in the present. Those technological competencies are following technology, adapting technology, functional use of technology, managing technology, guiding technological learning, making technological planning and solving technological problems.

Democratic competencies, which are necessary in the classroom as in all areas of life; can be defined as knowing and protecting student rights, respect and valuation, including in-class decisions, providing them to learn their rights, adopting democratic values, compliance with rules, motivating students to comply and pluralistic management. The democratic values and behaviors gained in the classroom will have a lifelong continuity for the student. In addition, diversities, which are main phenomenon in the class, and managing these diversities, are another basic requirement for the teacher. In these sense, these competencies can be defined as identifying diversities, perception of diversities, respect and tolerance for diversities, perception of diversities as a wealth, equality and justice in attitudes towards diversities, combining diversities with same objectives and association, cooperation and work-sharing of diversities. With globalization, diversities have turned into a phenomenon encountered in every aspect of life. This phenomenon needs to be organized by the world of education and by teachers.

Class culture is shaped by the teacher's cultural leadership skills. The teacher, who can create various terminal values in his/her classroom and make this value meaningful to his/her students, has the cultural leadership competencies (Bostancı, 2010, p.218). The characteristics of the teacher's power in the classroom lead him to share power in the classroom and to create a democratic environment (Başar, 2005, p.78). Teachers' individual characteristics, teaching strategies, methods and techniques used in teaching also affect the classroom management (Demirel, 2009, p.199).

Table 3. Out-of-Class (School) Competencies of Teachers

A. Functional Competencies	B. Legal Competencies	C.Role Competencies	D. Competencies of division of labour	E. Specialization Competencies	F. Competencies related to school functioning
1.Communication with school administrators	1.Knowing the legislation	1.Co-worker role	1. Defining works	1. Interest in teaching	1.Adopting in school
2. Participation in management	2.Interpretation of legislation	2.Employee role	2. Classification of works	2. Knowing the roles and tasks	2. Understanding the structure and functioning of the school
3.Observing students outside the classroom	3. Following the legal changes	3.Development role	3. Project development	3. Internalization of the profession	3. Contributing to the school climate
4. Contribute to students outside the classroom	4. Compliance with laws in practices	4.Role of change	4. Defining tasks	4. Professional ethics	4. Contribution to transforming into a learner school
5. Knowing the vision and mission of the school	5.To be able to use legal rights	5.Leading role	5. Sharing of duties	5. Monitoring change in teaching	5. Contribution to institutionalization
6. Knowing the duties and responsibilities in the school	6. Solving the encountered problems within the framework of laws	6. Criticism role	6. Coordinating	6. Using new methods and techniques	6.Conversion to a center of attention
7. Carrying out the tasks (Watch duty, Meeting etc.)	7.Inspection of legal practices	7. Evaluation role	7. Supervision	7.Participating in continuing education	7. Contribution to socialization

It can be said that teachers' out-of-class competencies is essential criteria for their professional development. It can be expressed as the roles and responsibilities that the skills in the school are not independent of the skills in the classroom and that the teacher must fulfill with the teachers and other colleagues in the school outside the classroom. In this sense, there is a formal (formal) dimension of these tasks, but they also have informal (informal) dimensions, too. The realization of the tasks in the school requires teachers to have these skills.

In order for students to learn and develop their behavior, the structure and functioning of the school environment must be determined, and the duties of the managers should be determined and the teachers should have cooperation and communication. It is a known situation that the disruption of these duties and responsibilities will be reflected directly to the teacher and the student in the class. All subsystems, and especially class-

rooms, will be affected by any disruption in the school that has a system functioning.

The school also contributes to development and change as a social environment of teachers. The discussion of new methods and techniques and the role of teachers as a complementary role for each other's skills make an impact on motivation and success. The warm climate of the school depends not only on the managers but also on the communication between the teachers. It is inevitable for this climate to spread to all classes of the school. It is of utmost importance that teachers have the competencies to regulate the structure and functioning of the school together with the administrators.

Table 4. Communal and Social Competencies of Teachers

A.Competencies of communication with parents	B. Competencies related to environmental education	C. Cultural competencies	D.Competencies related to moral principles and norms	E. Legal Competencies	F. Research Competences
1. Respect for parents	1. Creating Environmental Perception	1. Recognizing and respecting cultures	1.Understanding the rules of ethics	1. To know the legal basis of teaching	1. Monitoring occupational research
2.Continuous Communication	2. Ecosystem detection	2.Being aware of the history of cultural development	2. Understanding the logic of rules	2. Knowing the education law	2. Utilization of researches
3.Being clear and transparent	3.Awareness raising	3. Able to see the effects of culture	3. Understanding the individual function	3. To know the legal responsibilities	3. Doing research
4.Cooperation	4.Understanding the relationship between environment and education	4.Having Cultural ownership	4. To see social function	4. Be aware of changes	4. Sharing results
5. Communication and motivation	5.Being sensitive to environment and protection	5. To be able to compare different cultures	5. Perceive the effects of norms	5. Solve the problems in accordance with the law	5.Comparison with different researches
6.Guiding	6. Being active in environmental activities	6. To be able to follow cultural change	6. To be able to solve the cause of the change	6. Compliance with law in applications	6. Solution-oriented research
7. Co-evaluation	7. Developing solutions to environmental problems	7. To be able to manage cultural differences.	7. To see the power of sanction	7. Being fair and equal treatment	7. Publish the research

Communal and social structure in which the teacher is an individual requires communication and interaction. There are responsibilities and assignments imposed on the teacher not only in the classroom and school but also in the social and social structure. They not only cover those related to the profession, but also pose a role of model and pioneering responsibility in the society in which they live. It can be asserted that the teacher, who has the most attention, is followed up, observed and evaluated, has the ability to regulate communal and social life. The teacher and education system is central in developing the social order, being sensitive to the problems, transferring cultural values to new generations, and internalizing moral rules and norms.

Written rules are of great importance in the development and organization of societies and social life as well as non-written rules. Law is the leading of these written rules. It is clear that law is the main valid source in the relationship between individuals and society. In this sense, the teacher is expected to have these competencies and to disseminate it. In addition, the teacher's research skill in self-development and in reaching the right information is accepted as a requirement of his profession to some extent.

The critical importance and value of the teacher in terms of social and the individual dilemma makes the role and duty of the teacher more strategic. The educational process and the teaching process, which are the main subject of the change and development of the social structure and also of the individual relations, have a special effect on the events and cases related to daily life. For this reason, it is the teacher and his/her skills that are essential for social and individual shaping and realizing the goals. There is a relationship between the depth and standard of these competencies and the levels and capacities of societies and individuals. Increasing teacher competencies and skills will also positively affect this situation.

Pedagogy is more intuitive than knowledge just like a morality. In pedagogy, intuition is one step ahead of knowledge. Problems in pedagogy are problems that ask for subtlety rather than geometry (J.Chateau, *Ecole et educ*, 73, 1994, p.391). The teacher is not the authority but the mentor. The function of the teacher is to prepare appropriate environments for the students to experience activities, to solve the problems and to make discoveries (Tezcan, 1999, p.3309).

Changing Teacher Competencies

There are similar changes all over the world today. Teaching as a profession goes to a new definition. It does not seem possible that the skills that today and future teachers should have been outside of technological development or be independent of the consequences of these changes. It is of vital importance to acquire skills that are appropriate to change and technology rather than to traditional and classical skills. Successful and developed societies of the future will be the societies that complement their education system and the teaching profession with new skills and competencies and that train teachers who both adapt and contribute to rapid technological changes.

The developing and changing are not just technology or teachers, at the same time, the students' features, desires, the way of work and manner of perception change. These changes have revealed differences and new situations that are not comparable to the peers of the past. Conflicts and changes between generations have reached a speed and capacity that is not comparable with the past. The diversity and complexity of these stimuli can lead to different effects and consequences for students and teachers. For these reasons, technological and computational change affects and transforms all variables in different ways. Continuous ongoing variability and high speed in used tools, equipment, methods and techniques brings preparedness and caution together.

One of the most important variables of the learning-teaching environment is the teacher (Sönmez, 2008, p.148). Teachers are expected to be not only instructors but also trainers (Özden, 2009, p.15). The teacher is expected to have a strong communication skill to enable the student to experience a life similar to his own life in the mind of the student (Eroğlu, 2008, p.229).

We must provide students with skills that will help them work collaboratively and sensitively in a team, become decision-makers, plan and manage their time effectively, listen to one another and choose the right communication strategy at the right time. Thereby, we have come to understand that, to meet these new teaching requirements, we need 21st-century skills (Nessipbayeva, 2012, p.148).

It is observed that there are many approaches that have been put forward for many years that the teaching profession is an art with skills and competencies. It can be said that the qualifications and knowledge that must be possessed by converting to an art will provide a success in terms of perception and influence. The perception and implementation of the teaching profession as a branch of art will undoubtedly be a regulatory and model for all individuals with a target audience. For all these reasons, together with the requirements of the teaching profession, a teacher is expected to have an artistic ability as well as the basic qualities that a teacher should have. It is thought that the teachers who perform this profession and those who practice this profession are not only professionals who transmit information but also individuals who need to provide individual development, however, it is also considered as a necessary condition for teachers to have an orientation that will ensure that the psychological, social and physiological development of the individual is balanced.

Contributing to the development of individuals and societies in all aspects and transferring the background of all humanity and civilization by establishing a strong bond between past, present and future has led the teaching profession to be perceived as a profession with a striking and historic responsibility. It is possible to hold this area and profession largely responsible for the dialogue and communication between social structures. It is known that teachers can contribute to the elimination and resolution of individual and social problems and complexities, as they have a general impact on their perceptions, prejudices and behaviors and attitudes.

Possible education competencies in future

After all these processes and facts, teachers are required to be equipped with competencies appropriate for needs, changes and technological developments, instead of training and equipping with traditional methods. Technological development has begun to transform the education system as it affects and changes every structure and system. It is seen that the methods and techniques used in the education system and the teaching profession, which are the result of a background since thousands of years, have changed and even a part of it has begun to disappear. Together with

the standards and selection of the teaching profession, the criterion for training also begins to change. The training of teacher candidates, who are compatible with this differentiation, has become a fundamental debate.

The qualifications, content, definitions, roles and duties of the teaching profession are being reorganized with the technological development reaching a dizzying speed and with the education system. Now, the introduction of technology and technological tools in learning and teaching methods necessitates the renewal of habits and rules with traditional practices. The teacher, who was the center of knowledge in the previous processes and tried to give this information to the target audience in an effective and functional way, faced with the danger of losing this role in today's conditions. In this context, information has been transformed into a very cheap and easily accessible commodity by means of technology and a phenomenon has been created in a very short time. However, the teaching profession has now shifted from a role of transferring old knowledge to a guide and guiding role that brings students to the right information. These developments have changed the competencies and skills that the teacher will gain and provide new approaches. The speed and changes of technological development have been transformed into a fundamental subject that influences the competences and skills of the teaching profession.

Today, education should not only raise individuals who can be successful within national borders, but also individuals who can be successful and adapt to different cultures and environments in the international arena. Because, nowadays, it is possible that a student who starts his/her education in any country can continue his/her education in another country or even countries or can be included in the education systems of different countries for a while by means of various programs that globalization brings about (Argon, 2018, p.282).

The development of basic and core competencies of teachers have become a necessity in today's conditions. The creation of the limits and contents of these self-efficacies and being open to development has started to turn into a basic discussion topic. In this sense, it is observed that the teaching profession progresses towards a supra-society and cross-border change. The teacher of the future will be the one who has the ability to use the technology at the highest level, who is open to change and represents universal values and who provides reaching the exact information.

Conclusion

It is observed that education systems face an adaptation problem in the face of accelerating developments all over the world and they have difficulties in perceiving new cases and situations. For these reasons, the competencies and skills related to teacher training have been questioned, too. Teacher model with new competencies started to come to the fore. The size and scope of these skills are constantly changing and renewed. It is necessary for the teacher to make his/her skills functional and to be at the center of change.

Professionally trained teacher can provide their student with productive learning environments. However, teacher constantly work with different groups of students. These differences could be different age groups, different levels, different subject matters and different socio-economic structures (Seferoğlu, 2004, p.41). Teachers should have different skills. By nature of their profession, teachers always face varying situations. Alongside these different experiences, it is necessary and compulsory to have standards in the teaching profession.

Today in many countries there are the criteria for teaching competencies or standards and teacher education institutions act in accordance with these criteria (Kaşkaya, 2012, p.789). As the change and development accelerate, the skills of teaching professions are also changing in an appropriate way.

On one hand, some competences or standards are being developed for education and teaching; on the other hand establishing unchanging standards or values in education and teaching in a society where knowledge, technology and values change continuously emerges as a major problem (Şişman, 2009, p.80). These developments suggest different approaches and applications. It is up to the teachers to apply and develop these approaches and applications.

In the age of knowledge where rapid changes and developments occur, qualities that teachers are expected to have also change. Today, teachers are expected to demonstrate the best use of teaching methods and techniques, as well as modern classroom management and to integrate these with learning environments (Kahyaoglu and Yangın, 2007, p.83). Of course, one of the teacher competencies is to have field knowledge. Therefore,

it is very important for them to improve themselves (Akbaşı and Diş, 2019, p.98)

In modern education systems there are several elements for teachers like learner-centered education, individual differences in learning and cultural diversity, interdisciplinary skills, and technology-supported rich learning environments, assessment literacy, personal development, and collaborative professional development culture (Buldu, 2014, p.117). It is possible to observe that the technological developments and changes cause teacher skills to diversify. Especially technological instruments play a considerable role in teacher skills.

Media literacy skills reflect the skills of 21st century learners to use 21st century media and communication tools such as video, podcast, web pages, web 2.0 tools in the process of learning these tools. Information and communication technologies literacy on the other hand, expresses the skills of integrating and using digital tools such as computers, tablets, mobile devices in learning processes effectively (Göksun and Kurt, 2017, p.109). Descriptions and discussions about teacher skills and competencies are still continuing to great extent today. The speed and scope competency are constantly changing. The competency term is seen as a concept that should be acquired by teacher to enhance their qualifications (Köksal, 2008, p.37).

Teacher competencies can be regarded as a situation that concerns not only himself, but also everyone. The teaching profession is not a profession based on only one skill and requires in-depth knowledge in this sense. It requires a more complicated and systematic order. The lack of competencies of the teacher carries the risk of becoming a deficiency of students, and therefore of society. In this context, competencies in the past have also undergone a change and transformed, as well as competencies at the present. Because of the fact that we live in a time where the rate of change cannot be predicted, it is inevitable for the professions to change their content and roles accordingly. Perhaps teaching will be the profession that will be most affected among these professions. For these reasons, teachers should also diversify their competencies and be prepared for change.

It is possible to say that thousands of years of learning and education background, which have reached the present day, have changed due to

the technological leap. Therefore, the teaching profession has to some extent to develop different motivation and influence forces on students. Teacher and education phenomenon now requires a method and technique that works in all areas of life, not just competencies between the four walls. This is because teachers take an active role in communal and social life in and out of the classroom, at school and outside the school.

References

- Akbaşı, S. (2010). The Views of Elementary Supervisors on Teachers' Competencies, *Eurasian Journal of Educational Research*, 10(39).
- Akbaşı, S And Diş, O. (2019). Öğretmen görüşleri doğrultusunda lider okul yöneticilerinin yeterlikleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi; Kuram Ve Uygulama*, 2(2), 86-102.
- Argon, T. (2018). Tendencies in educational science in the 21st century' Kiroğlu, K and Elma, C (Edit.) *Introduction to Education*, Ankara: Pegem Academy.
- Başar, H. (2005). *Classroom management*. Ankara: Anı Publishing.
- Bostancı , A. B. (2010). Teacher's leadership in creating the order of relationship in the classroom. Gülşen, C (Edit.) *Classroom Management in Theory and Practice*, Ankara: Anı Publishing.
- Buldu, M. (2014). A System Level Proposal on Teacher Competency Assessment and Teacher Professional Development, *National Education Journal*, 44(204), 114-134.
- Chateau, J. (1994). *Ecole et education In: Foulque, P 'Pedagogy Dictionary'* (Dictionnaire de la langue pedagogique), İstanbul: Social Publications.
- Demirel, Ö. (2009). *Teaching Principles and Methods. Art of Teaching*, Ankara. Pegem Academy.
- Eroğlu, E. (2008). Effective communication and dimensions in educational environments. Demiray, U. (Edit.) *Effective Communication*, Ankara: Pegem Academy.
- Göksun, O. D. and Kurt, A. A. (2017). The relationship between pre-service teachers' use of 21st century learner skills and 21st century teacher skills. *Education and Science*, 42(190), 107-130.
- Özden, Y (2009). *The Art Of Learning And Teaching*, Ankara: Pegem Academy.
- Kahyaoğlu, M. and Yangin, P. (2007). Secondary school prospective teachers' opinions about their professional self- efficacy. *Kastamonu Education Journal*, 15(1).

- Köksal, N. (2008). Assessment of generic competences of teaching profession by teacher, school director and consultants from the ministry of national education. *Pamukkale University Education Faculty Journal*, 23, 37.
- Kaşkaya, A. (2012). Evaluation of the research in the scope of the proficiency of teachers in terms of subject, aim, method and results, *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(2), 789-805.
- Nessipbayeva, O. (2012). The competencies of the modern teacher, part 2: pre-service and in-service teacher training. Bulgarian Comparative education society, paper presented at the annual meeting of the bulgarian comparative education society (10th, Kyustendil, Bulgaria, Jun 12-15, 2012). Bulgarian Comparative Education Society. Blvd Shipchenski prohod 69 A, 1574 Sofia, Bulgaria. e-mail: info@bces-conference.org; Web site: <http://www.bces-conference.org> adresinden erişilmiştir.
- Platon. (1962). *State*. İstanbul: Remzi Bookstore.
- Seferoğlu, P. S. (2004). Teacher competencies and professional development [in Turkish], *Education in the light of Science and Mind*, 58, 40-45.
- Sönmez, V. (2008). *Teacher handbook in curriculum development*. Ankara: Anı publishing.
- Şişman, M. (2009). Teacher competencies: A modern expression and rhetoric, *İnönü University Education Faculty Journal*, 10(3), 63-82.
- Tezcan, M. (1999). *Sociology of Education*, Ankara.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Birel, F. K. (2020). Teacher competencies. *OPUS-International Journal of Society Researches*, 16(Eğitim ve Toplum Özel Sayısı), 6271-6292. DOI: 10.26466/opus.818162

An Historical Analysis Of Secularism And Military Impact In Turkey With Reference To The Turkey- Eu Relations During The AKP

DOI: 10.26466/opus.720695

*

Hakkı Göker Önen*

* Dr, İstanbul Gelişim Üniversitesi

E-Mail: goker.onen_fb@hotmail.com

ORCID: [0000-0001-7927-0238](https://orcid.org/0000-0001-7927-0238)

Abstract

This paper argues that the European Union authorities could have misread the military's role in Turkish modernisation, and this misreading perhaps opened the path for the Adalet ve Kalkınma Partisi's (AKP) growing authoritarianism. To test this argument, the paper first outlines a theoretical framework by discussing the influence of secularisation theory in the modernist literature. Then it compares the secularisation theory with its postsecular critics. Through this, the paper aims to understand how a non-governmental institution such as the military may lead to a secular transformation in a nation such as Turkey. Second, the paper makes a brief observation of secularist implementations in Turkey by taking into account the military's increasing supervision over politics and its influence on secularisation. Then, in light of the findings in the first and second sections, the paper finally discusses the potential relationship between the demilitarisation of politics and the rising AKP authoritarianism by considering the secularist and postsecularist approaches.

Keywords: AKP, Secularism, EU, Turkey

Sekülerizm ve Ordu Etkisinin AKP Döneminde Türkiye-AB İlişkilerine Etkisine Yönelik Tarihsel Bir Değerlendirme

*

Öz

Bu makale, ordunun Türk modernleşmesindeki rolünün AB otoritelerince yanlış değerlendirilmiş olabileceğini öngörmektedir. Bu olası yanlış değerlendirme sonucu, AKP otoriterleşmesi önündeki son engel belki de kaldırılmış oldu. Bu iddiayı desteklemek üzere, bu makale ilk önce modernist literatürde sekülerleşme teorisinin nasıl yorumlandığını ele alacak ve böylece makalenin teorik alt yapısını hazırlayacaktır. Ardından buradan çıkan bulgular postseküler eleştiri ile karşılaştırılacaktır. Bu sayede, nasıl olupta, ordu gibi hükümet üstü bir kurumun Türkiye gibi bir ülkenin seküler dönüşümünü gerçekleştirdiği masaya yatırılacaktır. İkincil olarak, makale, Türkiye'deki seküler uygulamaları incelemek için ordunun siyaset üzerinde artan denetimini ve sekülerleşme üzerindeki etkisini tartışacaktır. Son olarak, bir ve ikinci bölümden çıkan bulguların ışığında, seküler ve post-seküler teorileri de dikkate almak kaydıyla, makale, ordunun siyasetten yalıtılmasıyla paralel olarak AKP'nin tırmanan olası otoriter politikalarını inceleyecektir.

Anahtar Kelimeler: AKP, Sekülerizm, AB, Türkiye

Introduction

Secularisation theory proposed that the world had entered an irrevocable secularisation process in which religious beliefs would gradually be replaced by rationalism and worldly interests. According to this view, growing individual liberalism and economic welfare during the age of modernisation caused an increase in people's living standards and decreased their expectations of religious promises. However, by the second half of the twentieth century, humanity saw an increase in religious influence. Some of the most passionate defenders of secularisation theory changed their view by accepting that religion was not disappearing from social life. As a result, effective alternative suggestions to secularisation theory have been developed. At this point, Turkey is a good case for discussing the consistency of secularisation theory. As the successor of the Ottoman Empire, the Republic of Turkey rapidly designed itself as a secular, Western-oriented state. The secular principles embedded in the military culture at the beginning of the twentieth century became the main inspirational forces behind the Turkish Revolution. The chief commander of the Turkish armies, Mustafa Kemal Atatürk, and some of his comrades in arms became both the founders and designers of the new state. Although the secular revolutions were carried out by the National Assembly in Ankara, Atatürk's charismatic personality and the military's loyalty to him were highly effective and sometimes coercive over the deputies during secularisation. Therefore, after Atatürk, the military continued to become a deterrent force in Turkish politics, carrying out four coup d'états by claiming responsibility for protecting the regime's secular pillars.

After the 1960 coup d'état, the military strengthened its political status by creating legal privileges for itself to supervise politics. This supervision continued until the *Adalet ve Kalkınma Partisi's* (AKP) ostensible efforts to make Turkey a member of the European Union (EU). The EU has always been critical of the military's strong secularist discourse, considering it an exaggerated excuse to maintain the military's political position. Therefore, the EU membership required an extended reform programme to subordinate the military. The AKP became the first party to successfully implement that level of reform by restricting most of the military's political rights. During the restriction process, the AKP also had strong civilian support from liberal intel-

lectuals, businesspeople, leading media institutions and even Kemalist seculars. Therefore, regarding democratisation, the AKP's first term was considered highly successful both by liberal intellectuals and EU authorities. Interestingly, after the military widely lost its political influence, there was a growing authoritarian tendency in AKP policies, which became more repressive toward opponents, including seculars, non-religious, non-Sunnis and minorities. The level of this repression and intolerance was observed globally during the Gezi Park protests in 2013. Furthermore, by obtaining a presidential system, the AKP founder and current president, Recep Tayyip Erdoğan, increased his supervisory powers by collecting most of the parliamentary rights. As a result, the current case proves that the military's sensitivities against political Islam in the past could not have been as exaggerated as the EU assumed. This assumption created suitable cards for the AKP to restrict military powers, so the EU naively facilitated the emergence of the current case. There are also optimistic views that believe this could be a good opportunity to break the military's influence over politics.

The main purpose of this paper is to test whether or not the EU misread the military's relationship with Turkish modernisation. To illustrate the reasons behind this possible misreading, the article first analyses the literature on secularisation by defining the kinds of relationships scholars find between secularism and modernism. Then, the article analyses the link between secularism and the military during the Turkish modernisation. Last, by considering the results of the previous sections and by taking into account alternative views on this matter, the article discusses whether or not there is a relationship between the decreasing military influence and increasing AKP authoritarianism and whether or not the EU misread the AKP phenomenon and military influence.

Method: What Is Secularisation?

Before discussing the relationship between Turkish secularisation and military culture, this paper explains two opposite views in the literature, one of which considers a direct relationship between secularism and modernism and another that objects to it. This process serves two purposes: first, drawing a general framework of secularism concept and second, discussing the possible relationships between secularism and modernisation. Through this, I aim

to clarify why the EU might have wrongly evaluated Turkish secularisation and the military effect. Principally, the Turkish interpretation of secularism became the main tool that opened the path for modernisation. Hence, before elaborating the reasons for this fact, it may be helpful to observe what secularism means.

Although secularism does not have a universally accepted definition, it is understood as creating a distance between religious and worldly matters (Hürd, 2004). The main thing preventing researchers from making a universal definition might be that each religion has several regulations for social and individual life. Hence, 'worldly' may have different meanings for each religion. Islam, in particular, is a quite worldly religion; its holy resources, the Quran and Sunnah (the prophet's interpretations), bring many different practices for social life, such as marriage and divorce, death and inheritance, crime and punishment and economics. Hence, it can be challenging to separate worldly and religious in a Muslim country. Therefore, the Turkish version of secularism has differed from other implementations by considering the sensitivities of a Muslim community.

Although it has been challenging to develop a unique definition, several coherent definitions have been employed by scholars to describe secularism. For instance, the leading contributor Berger (1967) explained secularisation as a process by which sectors of human life are liberated from the influence of religion. According to Berger, there is, inevitably, a negative relationship between secularism and religion because it divorces the supernatural and non-observable from human conscience and behaviour for a more scientific, realistic and empirical look on the universe. In the same way, Tamimi and Esposito (2000) defined secularism as a philosophy of life that is not designed according to a future expectation of the afterlife. Keane (2000) defined secularists as the people who believe that religion and science entered into a type of struggle in which science gradually and irrevocably replaced religion. Relevant to these approaches, Berger suggested secularisation theory by considering a positive relationship between secularisation and modernisation. According to this suggestion, while people progress in worldly matters, including science, art and philosophy, religion will slowly disappear from social and individual spheres (Berger, 1967). Since the Age of Enlightenment and the Industrial Revolution, most thinkers have found an inevitable connection

between secularisation and modernisation, which has naturally led to a very negative consideration of religion and pious people.

Nevertheless, through the last decades of the twentieth century, the secularisation theory began to receive strong criticisms regarding its relationship with modernisation. The critics of secularisation theory are categorised under the title of postseculars. Postsecular scholars have challenged the secularisation theory by arguing that it is not always possible to find a direct relationship between secularism and modernisation. Recent global developments have led to a global resurgence of religion, which can be observed both in Eastern and Western societies. Hence, the postseculars brought an alternative suggestion, arguing that in the modern world, humanity should find a way for the religious and scientific to coexist through dialogue, without excluding each other (Habermas, 2008). Interestingly, one of these critical scholars was the principal builder of the secularisation theory: Berger. Berger (1999) changed his ideas, declaring that he was wrong because, although there had been an improvement in science, philosophy and the arts, religion had preserved its influence. Moreover, and most importantly for this paper, some authors see secularisation as an invented and abused myth that promotes Western states as rational, superior and civilised, in contrast to the 'developing' world, which is inferior, irrational and uncivilised. According to this view, the only way to escape this inferiority is imitating the secular West to attain a civilised world. The supporters of this view also argue that this type of categorisation between developed and undeveloped gives the former an excuse to exploit the latter by using modernisation and secularisation myths (Thomas, 2004).

Findings: Secularisation In Turkey And Its Influence On Military Culture

Background Literature

As elaborated above, there are two different views, one of which suggests a positive relationship with secularism and modernism and the other that opposes it. During the Turkish secularisation, the first view became influential; both the civil and military elite saw secularism as a vital tool for modernisation (Sandal, 2013). Most Turkish experts have seen Turkish modernisation as a 'top-down' movement in which the enlightened civil and military elite guided the nation through a universal process similar to the modern, secular

Western states. This case is formulated as 'against people but for the people', which means an educated group imposes secular revolutions on the ignorant masses, sometimes by force, but for their own benefit (Ahmad, 1993; Aydemir, 1968; Hale, 1994; Karabelias, 2009; Karpat, 2010; Kazancıgil & Erbudun, 1981; Landau, 1984; Lewis, 1961; Misrahi, 2004; Tachau & Heper, 1983; Üzgel, 2003). Although the modernist approaches to the Turkish case later received strong criticism, they preserved their popularity among the relevant studies.

On the other hand, critical approaches became helpful for seeing the deficiencies of the modernist approach. These deficiencies can be listed in three groups. First, the parliamentary experience gained after the 1908 Revolution and its relationship to the foundation of the Republic have mostly been omitted. Second, the contribution of the ordinary masses is completely excluded, and the creation of the Republic is explained with an elitist approach. Last, the support of some particular civilian groups during the creation of modern Turkey is generally forgotten, including some intellectuals, merchants, politicians, religious people, Kurdish people, non-Muslims and non-Sunnis, and everything is shown as the success of the military (Arslan, 2016; Aydemir, 1963; Kansu, 1997; Mellon, 2006; Zürcher, 2010). This line of thinking gave Turkey a strong, militaristic character, and Atatürk's main intention of creating a civilian democracy was overlooked. Hence, it is more inclusive to explain Turkish modernisation as a combination of modernist and critical approaches. In other words, Turkish secularisation was promoted by the elite who mostly came from military backgrounds. Ultimately, the elite received important support after the participation of the aforementioned civil groups and a remarkable part of Turkish citizens. Atatürk's charismatic leadership and the military's coercive and deterrent image were necessary while carrying out and preserving these revolutions.

Ulama (Religious Class) as an Obstacle Against Modernisation

As the inheritor of the 600-year-old theocratic Ottoman monarchy, Turkish political culture has always remained vulnerable to Islamic propaganda and manipulation. Hence, the absorbance of democratic principles, such as freedom of opinion, equality, the rule of law and pluralism, has been highly challenging. In the Ottoman times, the sensitive nature of the political culture was

frequently manipulated by the dominant groups (ulama, rulers, military elite) with the slogans 'religion is disappearing', 'Western innovations are infidel gadgets' and 'science and technology means interfering in God's will'. These types of manipulation continued after the creation of the Republic, this time by the politicians concerned about votes. Furthermore, these propagandas many times triggered violent mass protests against modernist attempts. As a result, the Ottoman modernists saw that the only way to remove obstacles against progress was to secularise the social and political order (Lewis, 1961). Naturally, this kind of attempt could not have been done without a deterrent and coercive force. At this point, the military elite, who had been educated in the modern military schools, emerged as the major convincing force and guardian of secularism.

The Secularisation of Military Culture

Military culture refers to the combination of specific ethos that shape the military's institutional behaviour toward inside and outside stimulants, including politics. These ethoi can include norms, values, beliefs, ideals and political ideologies that are shaped by historical experiences, geopolitical vulnerabilities and religious and national concerns that show themselves through marital rituals, symbols, discourse and formal statements (Snider, 1999). In this regard, after being redesigned as a modern, Western-oriented army in the nineteenth century, the Turkish military culture was rapidly influenced by the modernist ideas of the age, including secularism, nationalism, liberty, equality and rationalism (Turfan, 2000). The most significant period that demonstrated that mental change in the military culture was the Young Turks movement. By combining their powers with liberal intellectuals, the officers implemented the 1908 Revolution, restricting the sultan's powers against the National Assembly and the constitution. After the Revolution, the military became the official guardian of the parliamentary regime by suppressing several monarchist attempts, such as the religious 31 March 1909 counter-revolutionary rebellion. Although there had been attempts to secularise the system, these attempts were not effective until the creation of the Turkish Republic in 1923.

The Secularisation of Turkey and the Military's Role

The end of World War I marked the end of the Ottoman Empire. The remaining lands of the nation were divided between the victorious states. In 1919–1923, the Turkish military organised a national resistance under Atatürk's commandership and founded the Republic of Turkey by dissolving the monarch and caliphate positions. Atatürk became the first president of the new Republic. In 1923–1938, Turkey's image rapidly changed to a modern, Western-oriented state by implementing a series of secular reforms. These reforms can be shortlisted as equality of women and men before the law, adoption of Western dresses and the Latin alphabet, legalising the 'secularism' principle in the constitution, and secularising the education system along with the law and state departments (Aydemir, 1963).

There are different views about the implementation of Turkish secularism (laicism) (Karpat, 2010). First, although there had been efforts to secularise the system before Atatürk, none of them released the social and political systems from religious impact. Hence, the Turkish version of secularism was mostly defined by Atatürk, and this definition became the main inspiration behind the Turkish Revolution. As a young officer in the military academy, Atatürk was deeply influenced by the aforementioned secularist ideals that influenced the military culture. For a soldier, Atatürk had a very intellectual background, having read about four thousand books on history, philosophy, religion, linguistics, the law, positive sciences, literature and contemporary ideas of his time, including secularism, nationalism, liberalism, Marxism and humanism. The knowledge and synthesis that Atatürk obtained from these books became highly inspirational while he was developing his interpretation of secularism. Atatürk defined secularism similarly to Berger, considering it a process of liberating social and political orders from the influence of religion (İnan, 1930). While achieving this, Atatürk's reforms sometimes appeared to intervene too much in the individual sphere. However, this top-down secularisation should not be equated with the authoritarian practices of junta regimes. Instead, it should be seen as the natural result of a sincere but sometimes impatient effort to adopt citizens into a secular social and political order by breaking the influence of the ulama. This is evidenced by both Atatürk's efforts to civilise the regime and the military's willingness to turn

the rule back to the civilians as soon as possible after the military interventions (Daver, 1969; Davison, 2003; Kuru, 2012; Satana, 2008). Given the changeable borders of spiritual and worldly in each religion, Turkish secularism has some similarities and differences compared to other cases. The secular implementations had to be made by taking into account the sensitivities of Islam to prevent counter-revolutionary moves. Perhaps because of this fact, the Turkish political system was not completely separated from institutional Islam, but it was taken under the control of the state by creating the Directorate of Religious Affairs. In this way, all religious leaders became employees of the state, and all independent religious institutions were closed (Davison, 2003). Also, Atatürk frequently stressed his respect and admiration for real Islam as long as it remained at an individual level, believing that it should be liberated from the manipulation of the ulama and regain its pure nature from the prophet's time (Başkan, 2010; Daver, 1969; Davison, 2003; Mellon, 2006; Zürcher, 2010).

On the other hand, the military's strong commitment to Atatürk was the main force that facilitated the implementation of the secular revolutions because these revolutions sometimes faced strict resistance. It is largely argued that most of the deputies in the Assembly, even Atatürk's closest friends, were not ready for the dissolving of the monarchy and caliphate. As a result, Atatürk's charismatic personality and his military's threatening image enabled the implementation of secularisation, by force if necessary (Özdağ, 2006). Most deputies could not challenge Atatürk's leadership and appeared to be in compromise reluctantly (Aydemir, 1968). For instance, during the removal of the monarchy in 1922, a group of religious leaders objected, claiming that the decision was against religion. Atatürk threatened this group by stating, 'the monarchy shall certainly be removed, but perhaps some heads shall be beheaded' (Atatürk, 1927). Naturally, Atatürk could not make this threat without military support. Eventually, the opponents stepped back, and the monarchy was removed.

Military as the Guardian of the Regime

The military carried out the first intervention in the history of the Republic in 1960 by claiming responsibility for protecting the secular dynamics of the re-

gime. Until 1945, Turkey remained under the single-party rule of the founding Republican Party (RP). In 1946, the opponents within the RP resigned and founded the Democrat Party (DP). In 1950, the DP won the general elections by receiving major support from villages, rural areas and pious voters. The early years of the DP saw a rising economic success. The rapid increase in national welfare led the DP to increase its votes in the 1954 elections (Oran, 2004). Nevertheless, increasing public support made the DP government less careful in terms of preserving the regime's secular character. Principally, secularisation had been successfully achieved in the developed city centres, but the rural areas, small cities and villages were still highly vulnerable to religious propaganda. The DP took advantage of this structure by strengthening the Islamic tone in its discourse (Reed, 1954). They began to establish close relationships with the religious brotherhoods and put religious lessons into the education curriculum. The numbers of İmam Hatips (religious schools) and Quran courses were increased. Even Adnan Menderes once said to his party members in the parliament, 'you are so powerful, and you can bring the caliphate back if you want'. The DP also severely oppressed opponents from the media, universities and parliament by implementing several sanctions (Pelt, 2014; Satana, 2008).

Ultimately, the increasing threat against the secular democracy led the military to take over by a coup d'état in 1960. They closed down the DP and sentenced Menderes and two leading members of the DP to death (Pope & Pope, 1997). In 1961, the junta leaders created a new constitution with a more pluralist system and strong control mechanisms to prevent one-party dictatorships (Pope and Pope, 1997). Also, the military stabilised its political position as 'the protector of the regime against internal and external enemies' by regulating Article 35 of its Internal Service Act. By referring to this protection duty in the following decades, the military carried out two more coup d'états in 1971 and 1980.

Rise of Political Islam

The 1961 Constitution brought extended political liberties. This time, however, the liberal political atmosphere led universities and civil institutions to become rapidly politicised. The years between 1967 and 1980 saw violent con-

flicts between rightist and leftist students. Given the civil government's inability to solve the anarchy in the streets, the military intervened in 1971 and 1980. The chaotic order convinced generals that some regulations of the 1961 Constitution should be restricted. Hence, after implementing the 1980 coup d'état, the military authorities prepared a new constitution to strengthen the central authority. Most of the political freedoms given by the 1961 Constitution were removed to prevent the recurrence of radical ideologies. Furthermore, by creating the Turkish-Islamic Synthesis for the first time in history, the military gave concessions for its secular sensitivities. The Turkish-Islamic Synthesis was created by mixing Turkish nationalism with Islam to counterbalance the leftist movement. This synthesis was ambitiously promoted by the junta leader, General Kenan Evren. Evren came to public speeches holding the Quran in his hand, declaring that the Turkish people should learn their religion from its true sources. In this way, Evren assumed, young people would not be cheated by political Islam. For this purpose, the course books in the schools were redesigned, and compulsory religious lessons were put into the education curriculums (Demirel, 1997).

As one may consider from the example above, during the Cold War, the strict secular discourse of the military weakened. However, this change should be seen as the natural result of being a NATO army. The military authorities made every effort to remain in NATO to counterbalance the Soviet threat on the borders. To maintain this membership, they had to tolerate rightist ideologies, including political Islam, to prevent a possible communist revolution. Despite this shift, the military preserved its deterrent image as the ultimate guardian of secularism in the eyes of political Islamists. The junta leaders could not have predicted that political Islam would be a major risk again in the future. Hence, it was not a big deal for the generals to tolerate Islam for the sake of suppressing the communist threat. However, the following decades disproved the military assumptions; the tolerance toward religious brotherhoods, the rise of Imam Hatips, the opening of Quran courses and the tolerance of the following governments (ANAP, DYP-SHP, DYP-RP) toward Islamic groups created a rapid increase in political Islam (Heper and Evin, 1988; Jenkins, 2008).

The rise of political Islam began to be explicit in the early 1990s. A number of secular intellectuals, including Uğur Mumcu, Bahriye Üçok and Turan Dursun, were the victims of political assassinations. More tragically, in 1993,

a group of secular intellectuals gathered in the Madımak Hotel in Sivas to attend a traditional festival. One of the secular hosts, Aziz Nesin, was known for his activist atheism and severe criticism against Islam. A couple of days after their arrival, a large Islamist group gathered around the Madımak Hotel and began to protest the secular intellectuals by shouting slogans in favour of Sharia. Finally, the Islamist demonstrators burned the hotel, leaving 30 people to die (Birand, 2012).

In accordance with this, the Welfare Party (WP), which was established by Necmeddin Erbakan to replace the previously closed Islamist parties, emerged as the new representative of political Islam. Unlike its predecessors, the WP showed increasing success in the elections. In 1995, the WP came first in the general elections and became the coalition partner. Erbakan became the prime minister (Karabelias, 2009). The WP and Erbakan did not hide their anti-secular tendencies and rejection of Atatürk's reforms. The party members often repeated their nostalgic feelings for the successful age of the Ottoman Empire as the leader of the Muslim world. Accordingly, the WP was highly critical of the EU membership and NATO. Conversely, they wanted to create close relationships with the Islamic world (Birand, 2012). In accordance with this purpose, Erbakan arranged visits to Islamic countries and showed his demand for partnership. During Erbakan's visit to Libya, Gaddafi's humiliating speech against Turkey's NATO membership received harsh criticisms from the secular media. More seriously, there were several speeches from RP members such as Erbakan, who stated, '[People] will decide whether the change [in political order] becomes bloody or not' (Birand, 2012). The promotion of jihad by a leading RP member in Kayseri encouraged Islamists to arrange demonstrations in favour of Sharia (*Hürriyet*, 1997). These events led to another military intervention in 1997; the generals dictated several implementations to the government to stop the rise of political Islam. The government had no right to refuse these implementations. This event was later referred to as a post-modern coup, which was made indirectly with the support of leading civilian groups and the secular media. Shortly after the memorandum, the government had no choice but to retire, given the increasing protest from the military, secular media and citizens (Güney and Karatekelioğlu, 2005).

Discussion: The Akp, Eu And Military Subordination

The AKP-EU Relations

The AKP came to rule in 2002 without needing a coalition partner by gaining 32 per cent of the votes. This result made AKP the most successful Islamist party in history. There were several reasons for this success. The AKP discourse had major differences from its predecessor, the RP. First, the party and its leader Recep Tayyip Erdoğan stated their commitment to secularism and presented themselves as a democratic, conservative, right-wing party. Second, they showed the EU membership as their first and most important foreign policy goal. This line of approach led the AKP to have considerable support not only from the Islamist electors but also from businesspeople, conservative democrats and liberal intellectuals (Grigoriadis, 2009; Heper, 2007; Hermann, 2003; Karagiannis, 2016; Nugent, 2007; Özbudun, 2006; Somer, 2007; Toktaş & Kurt, 2010). In this regard, the AKP strengthened its efforts for the EU membership. The political privilege of the Turkish military was one major obstacle against membership (Burak, 2011; EU Regular Report, 2000, 2004; Güney & Karatekelioğlu, 2005; Heper, 2005; Hurd, 2007; Kuru, 2012; Sakallioğlu, 2004).

As mentioned, the EU had always remained sceptical of the military influence, considering it a violation of the Turkish democracy and an excuse for maintaining its privileged position. Interestingly, in the beginning, the optimistic statements from EU authorities were highly similar to the postsecular critics of secularisation theory. Given their liberal party programme, the EU considered the AKP a major opportunity to compromise with seculars and Islamists under the democratisation flag by releasing politics from military interruptions (Atasoy, 2011; Bilgiç, 2009; Coate & Thiel, 2010; European Commission, 2004; Haynes, 2010; Hürd, 2007; Karabelias, 2009; Karasomanoğlu, 2001; Kuru, 2012; Mellon, 2006; Satana, 2008; Somer, 2007; Ulusoy, 2008; Üzgel, 2003; Ziya & Korkut, 2010; Tuncer, 2016). Moreover, the EU naively found the AKP sincere in its willingness to be a part of Europe and, therefore, agreed to accept Turkey as an official candidate (Dursun 2006; Somer 2007). Accordingly, the AKP's ideology of moderate Islam was seen as future guidance for other Muslim states to prove that democracy and Islam can coexist (Somer,

2007). However, the following events could disprove the relevant EU assumptions. The removal of military privileges, in accordance with the EU's demands, perhaps came with an increasing AKP authoritarianism.

Civil–Military Relations

During the first term of the AKP, the military authorities generally remained silent against the removal of their legal rights, stating that they were too fancy for the EU and did not want to be in a position to block Turkey's membership (Rosen, 2005). Several important leading commanders considered the EU as the most effective way for democratisation. Through this, the military would not have to leave the barracks anymore because the Turkish people would be conscious enough to guard the fundamental dynamics of democracy (Kıvrıkoğlu, 2001).

Nevertheless, despite most of the military privileges being removed, the military was still powerful enough to interfere in politics. Also, the Kemalist officers occasionally implied disagreement with the government's implementations. Wearing turbans during formal protocols and the opening of the Imam Hatip schools were still sensitive issues for the military (Jenkins, 2007). Accordingly, during Yaşar Büyükanıt's chief commandship (2006–2008), the military increased its emphasis on secularism and guardianship. At the climax of this resurgence in 2007, the military gave an ultimatum to the government, stating their objection to the presidential candidate Abdullah Gül from the AKP and implicitly warning the government about potential military intervention. However, the government did not step back, and Gül became the next president (BBC, 2007).

Under these conditions, therefore, the ultimate subordination of the military became possible only after the Ergenekon–Balyoz indictments (2008–2010). According to these prosecutions, several head commanders, including the chief military commander, İlker Başbuğ; top commanders of the Navy, Air and First Army; and some retired commanders, prepared plans to overthrow the AKP government (Milliyet, 2008). The process created a sudden shock effect in the media while seriously undermining the people's trust in the military. Most of the leading commanders were arrested or charged. A significant number of academics and media members reacted harshly by blaming the military for undermining democracy through creating 'deep

states' (Aydınlı, 2001; Kavakçı, 2009; Kaya, 2009; Park, 2008; Söyler, 2013). Also, within the process, there had been a remarkable increase in the AKP's popularity as a symbol of public will against the junta. However, in the following years, the evidence showed that the prosecutions were false, and it was an operation organised by the Islamist Gülen Brotherhood to replace secularist officers with its own members and decrease its image (Avcı, 2015; Başbuğ, 2016; Çağatay, 2010, 2011; Coate & Thiel, 2010; Demirağ, 2015; Mütercimler, 2014; Öztürk, 2016; Yalçın, 2016). Between 2010 and 2016, almost all Ergenekon suspects, including İlker Başbuğ, were proven innocent and released. Tragically, some of the new officers who replaced the suspected ones were later involved in an unsuccessful coup on 15 July 2016 to overthrow Erdoğan and the AKP government. The AKP's tolerance to the Ergenekon investigations and its close relationship with the Gülen Brotherhood during the process created a suitable place for arrests and the Gülenist penetration into the military. Moreover, the Ergenekon-Balyoz accusations were not only limited to the military but turned into a big operation involving media members, academics, politicians and writers. The most interesting point was that almost all of the people charged were known for their opposition to the AKP government (Gürsoy, 2012).

Depoliticisation

Following Ergenekon and Balyoz, the military gave an ostensible depoliticisation message by ending political declarations and obeying government instructions without showing remarkable objections (*Milliyet*, 2011). During the so-called depoliticisation process, the AKP government and Prime Minister Erdoğan remarkably increased the authoritarian tone in their statements and practices (Başkan, 2010; Heper, 2011). In the meantime, the AKP began to apply religious references more frequently than before, depicting Islam as a non-detachable part of the Turkish identity. The process was similar to the DP's increasing authoritarianism in its latest term. Just as the DP, the AKP suppressed opponents, controlled education and the media, and brought its members to key positions in state departments. The AKP's increasing Islamic populism, such as banning alcohol and the Internet, arranging expensive Ramadan dinners, and building mosques and Imam Hatips and Quran courses more than needed caused a strong reaction from opponents, as did

Erdoğan's speeches that included phrases such as, 'we will raise a religious generation' (Akyol, 2015; *Al Monitor*, 2015; *BBC*, 2013; *Daily Sabah Turkey*, 2015; Ezikoğlu, 2016; *HaberTürk*, 2012; *Independent*, 2016; *The Atlantic*, 2016). In the event known as the Gezi Parkı in June 2013, millions of people in different cities gathered to protest the AKP's authoritarian implementations. As a response, the police applied very strict methods for disbanding the protestors, killing seven (*BBC*, 2013; *Hürriyet Daily News*, 2014). The AKP implementations during the Gezi Parkı were strictly protested by the EU (*BBC*, 2013; *The Economist*, 2013). Additionally, the Gezi Parkı and surrounding events led many previous AKP supporters to change their opinions and position themselves against the government (Akyol, 2015; Altan, 2015; *BBC*, 2016; Belge, 2016). Ironically, the optimistic view in the beginning that the AKP would compromise seculars and Islamists under a stable democratic rule has been replaced by a strong scepticism of the AKP and Erdoğan by EU authorities (Akkoc, 2016; Cook, 2016; *Euronews*, 2016). Last, the so-called depoliticisation of the military ended with the Gülen Brotherhood's coup attempt on 15 July 2016, indicating a serious decline in the secular sensitivities of the military since the Ergenekon-Balyoz arrests.

Conclusion

According to the secularisation theory, there is a positive relationship between secularisation and modernisation in societies. This theory suggests that when people improve in worldly matters, including science, technology, politics and the arts, the influence of religion will automatically disappear. This theory became very dominant during the earlier stages of modernisation, especially in the West. However, at the end of the Cold War, the theory began to receive strong criticisms in that, although human life is becoming modernised, religion is still influential in most parts of the world. Unsurprisingly, some postsecularist thinkers have criticised secularisation theory by considering it a modernisation myth created by the Western states to exploit developing nations. Instead of completely secularising the system, postseculars have suggested that, through dialogue, the modern world should find a way for the scientific and traditional to coexist without excluding each other. At this point, Turkey is an excellent case to employ the suggestions of both theories. Starting in the last decades of the Ottoman Empire, the Turkish nation

entered into a gradual secularisation in the social and political spheres. After the foundation of the modern Turkish Republic in 1923, Turkey became the first 'official' Muslim state that adopted a completely secular regime. Nevertheless, the strong Islamic sensitivities of the Turkish people always made them vulnerable to religious abuse. Even in Atatürk's time, pious groups showed strict resistance by making propaganda about secular reforms being against Islam. With this circumstance, the military emerged as the ultimate guardian of the secular regime and maintained its deterrent image against political Islam for more than half a century.

On the other hand, the European authorities could not completely discern the importance of the military's deterrent image for maintaining the main pillars of democracy. Perhaps they perceived the military's secularist discourse as an excuse to maintain power. However, the events analysed in the previous sections show that Turkish democracy is still far from working coherently. The strong religious influence in Turkish political culture makes Turkey a vulnerable place for suppressing opponents through Islamic populism. However, without freedom of opinion and expression, it is almost impossible for a pluralist democratic regime to grow and create its own protective mechanisms. Therefore, in a nation deeply influenced by Islamic culture such as Turkey, secularism becomes a vital tool to remove obstacles against democratisation by liberating social and political orders from the influence of Sharia. Normally, military influence in a democratic nation could be seen highly paradoxical, but the situation in Turkey should have been tolerated as a temporary transition process until the democracy was stabilised. The examples in this article show that the generals evaluated the case according to this consideration. The European democracy fought a long and strict battle to break the negative influence of the church against liberties before taking its current shape (Davies, 1996), but in the Muslim countries, this struggle can be harder. The 1400-year-old Sharia rules demand strict supervision over social life. Without separating the impact of these rules from the social system and an individual's mentality, progress becomes much slower.

Finally, the latest developments in Turkey signal the vitality of the secularism principle for the development of Turkish democracy. The EU's optimistic views that the AKP could be a good opportunity to have Islamists and seculars coexist through dialogue, as the postseculars offered, could be proven wrong through the rapid increase of the AKP's alleged authoritarian

behaviour. To elaborate on whether this assumption is true or not, one may take two different views regarding this matter. The negative view considers that the current presidential system with highly enlarged powers has restricted the supervisory mechanisms (balance of power) of the Turkish democracy and put its efficiency at serious risk. If one considers this view as consistent, due to the mentioned realities, there is a close link between the decreasing military influence and the increasing AKP authoritarianism. The difference between the AKP's earlier terms and its current term supports this argument. According to this perspective, unlike the AKP's liberal rhetoric and support for EU membership in its earlier terms, they have become more authoritarian and Eurosceptic. As a consequence, the EU's previous assumptions about the military's influence, perhaps affected by the critics of secularisation theory, have been proven wrong.

On the other hand, there are also optimistic views that consider that the increasing presidential powers of Erdoğan have given him the necessary tools to break the military's long-running supervision over politics and thereby strengthen the democracy. The owners of this view welcomed new regulations in civil-military relations, such as the subordination of the chief of general staff to the Ministry of Defense and the creation of the National Defense University. By these tools, civilian control of the military has been completed in step with the purpose of the EU. To understand which of these opposite views is more consistent, one should wait to see the impacts of the new civil-military reforms.

Kaynakça / References

- Ahmad, F. (1993). *The making of modern Turkey*. Routledge.
- Akkoç, R. (2016, March 17). Where did it all go wrong for Turkey? *The Telegraph*. Retrieved from: <http://www.telegraph.co.uk/news/worldnews/europe/turkey/12195534/EU-Turkey-deal-Recep-Tayyip-Erdogan-Where-did-it-all-go-wrong-for-Turkey.html>
- Mustafa, A. (2015, November 10). Turkey's authoritarian drift. *The New York Times*. Retrieved from: https://www.nytimes.com/2015/11/11/opinion/turkeys-authoritarian-drift-election-erdogan.html?_r=0

- Al-Monitor*. (2015, February 13). *Turkey's mosque building diplomacy*. Retrieved from: <http://www.al-monitor.com/pulse/en/originals/2015/02/turkey-mosque-building-soft-power.html>
- Ahmet, A. (2015, February 2). AKP artık siyasi parti değil: Karşımızda bir gangster çetesi var. *Diken*. Retrieved from: <http://www.diken.com.tr/ahmet-altan-akp-artik-siyasi-parti-degil-ciddi-bir-gangster-cetesiyle-karsi-karsiyayiz/>
- Arslan, B. (2016). *II. Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e iki devrim: İki süreç*. Işık.
- Seymen, A. (2011). The Turkish example: A model for change in the Middle East? *Middle East Policy*, 18(3).
- Atatürk, M. K. (1927). *Nutuk*.
- Avcı, H. (2015). *Cemmatın iflası*. Tekin Yayınları.
- Aydemir, Ş. S. (1963). *Tek Adam - Cilt 1*. Remzi Kitabevi.
- Aydemir, Ş. S. (1968). *İkinci Adam, Book: 1-3*. Remzi Kitabevi.
- Aydınlı, E. (2001). Ergenekon, new pacts, and the decline of the Turkish inner state. *Turkish Studies*, 12(2).
- Başbuğ, İ. (2016). *15 Temmuz öncesi ve sonrası*. Doğan Kitap.
- Başkan, B. (2010). What made Atatürk's reforms possible? *Islam and Christian-Muslim Relations*, 21(2).
- Başkan, F. (2010). Religious versus secular groups in the age of globalisation in Turkey. *Totalitarian Movements and Political Religions*, 11(2).
- Excerpts of Turkish army statement. (2007, 28 April). *BBC News*. Retrieved from: <http://news.bbc.co.uk/1/hi/world/europe/6602775.stm>
- Turkey to ban late night sales of alcohol. (2013, May 24). *BBC News*. Retrieved from: <http://www.bbc.com/news/world-europe-22653173>
- Turkey protests: Unrest rages in Istanbul and Ankara. (2013, June 1). *BBC News*. Retrieved from: <http://www.bbc.com/news/world-europe-22739423>
- Turkey protests: Erdoğan rejects EU criticism. (2013, June 8). *BBC News*. Retrieved from: <http://www.bbc.com/news/world-europe-22817460>
- Hollandalı Türkolog, Erdoğan'ı Protesto İçin Ödülünü İfade Ediyor. (2016, May 9). *BBC Türkçe*. Retrieved from: http://www.bbc.com/turkce/haberler/2016/05/160509_hollanda_odul_erdogan
- Belge, M. (2016, February 15). AKP içi muhalefet. *Birikim*. Retrieved from: <http://www.birikimdergisi.com/haftalik/7522/akp-ici-muhalefet#.Wjsl8ZkjFdh>
- Berger, P. (1999). *The desecularisation of the world: Resurgent religion and world politics*. The Ethics and Public Policy Center.
- Berger, P. (1967). *The sacred canopy*. Anchor Books.

- Bilgiç, T. Ü. (2009). The military and Europeanization reforms in Turkey. *Middle Eastern Studies*, 45(5).
- Birand, M. A. (2012). *Son Darbe 28 Şubat*. Doğan Kitap.
- Burak, B. (2011). The role of military in Turkish politics: To guard whom and from what? *European Journal of Economic and Political Studies*, 4(1), 143–166.
- Çağatay, S. (2011). Behind Turkey's witch hunt. *Newsweek*. May 16, 2009. Retrieved from: <http://www.newsweek.com/2009/05/15behind-turkey-s-witch-hunt.html>
- Çağatay, S. (2010). What's really behind Turkey's coup arrests? *Foreign Policy*, 25.
- Coate, R. A., Thiel, M. (2010). *Identity politics in the age of globalization*. First Forum Press.
- Cook, S. A. (2016, July 21). How Erdoğan made Turkey authoritarian again. *The Atlantic*. Retrieved from: <https://www.theatlantic.com/international/archive/2016/07/how-erdogan-made-turkey-authoritarian-again/492374/>
- Turkey to open Imam Hatip schools in Turkey. (2015, December 14).. *Daily Sabah Turkey*. Retrieved from: <http://www.dailysabah.com/turkey/2014/12/15/turkey-to-open-imamhatip-schools-abroad>
- Davies, N. (1996). *Europe: A history*. Oxford University Press.
- Davison, A. (2003). Turkey, a 'secular' state?: The challenge of description. *The South Atlantic Quarterly*, 102(2/3).
- Demirağ, Y. S. (2015). *İmamların Öcü. Kırmızı Kedi*.
- Demirel, T. (2004). Soldiers and civilians: The dilemma of Turkish democracy. *Middle Eastern Studies*, 40(1).
- Dursun, Ç. (2006). The struggle goes on: The discursive strategies of the Islamist press in Turkey. *Journal of Contemporary European Studies*, 14(2), 161–182.
- Esposito, J. L., and Tamimi, A. (2000). *Islam and secularism in the Middle East*. New York University Press.
- Europe protests against Turkish arrests. (2016, November 5). *Euronews*. Retrieved from: <http://www.euronews.com/2016/11/05/europe-protests-against-turkish-arrests>
- European Commission. (2000, November 8). *Regular report on Turkey's progress towards accession*.
- European Commission. (2004, May 10). *Statement by Commissioner Günter Verheugen following the New Package of Reforms in Turkey*.
- Ezikoğlu, Ç. (2016, August 23). *Conservative authoritarianism in Turkey. E-International Relations*. Retrieved from: <http://www.e-ir.info/2016/08/23/conservative-authoritarianism-in-turkey/>

- Grigoriadis, I. N. (2009). Islam and democratization in Tukey: Secularism and trust in a divided society. *Democratization*, 16(6), 1194–1213.
- Güney, A., and Karatekelioğlu, P. (2005). Turkey's EU candidacy and civil-military relations: Challenges and prospects. *Armed Forces & Society*, 31.
- Gürsoy, Y. (2012). The final curtain for the Turkish armed forces? Civil-military relations in view of the 2011 general elections. *Turkish Studies*, 13(2).
- Habermas, J. (2008, September 16). *A post-secular society-What does that mean?* Retrieved from: <http://www.resetdoc.org/story/0000000926>
- Dindar Bir Gençlik Yetiştirmek İstiyoruz. (2012, February 1). *Haber Türk*. Retrieved from: <http://www.haberturk.com/gundem/haber/711672-dindar-bir-genclik-yetistirmek-istiyoruz->
- Haynes, J. (2010). Politics, identity and religious nationalism in Turkey: From Atatürk to the AKP. *Australian Journal of International Affairs*.
- Heper, M., and Evin, A. (1988). *State, democracy and the military: Turkey in the 1980s*. Walter de Gruyter.
- Heper, M. (2011). Civil-military relations in Turkey: Toward a more liberal model? *Turkish Studies*, 12(2).
- Heper, M. (2005). The European Union, the Turkish military and democracy. *South European Society and Politics*, 10(1).
- Heper, M. (2005). The Justice and Development Party government and the military in Turkey. *Turkish Studies*, 6(2).
- Hermann, R. (2003). Political Islam in secular Turkey. *Islam and Christian-Muslim Relations*, 14(3).
- Hurd, E. S. (2004). The political authority of secularism in international relations. *European Journal of International Relations*, 10(2).
- Hurd, E. S. (2007). *The politics of secularism in international relations*. Princeton Studies in International Relations and Politics.
- Police violence during Gezi Park protests unpunished, Amnesty report says. (2014, June 10). *Hürriyet Daily News*. Retrieved from: <http://www.hurriyetdailynews.com/police-violence-during-gezi-park-protests-unpunished-amnesty-report-says.aspx?pageID=238&nID=67611&NewsCatID=339>
- RP'li baskana hapis (1997). *Hürriyet*. October 10. Retrieved from: <http://webarsiv.hurriyet.com.tr/1997/10/10/13261.asp>
- İnan, A. (1930). *Vatandaş için medeni bilgiler*. Milli Eğitim Bakanlığı.

- Turkish government 'blocks Twitter and Facebook' as part of alleged media ban following Ankara blast (2016, March 13). *Independent..* Retrieved from: <http://www.independent.co.uk/news/world/europe/ankara-explosion-turkey-twitter-facebook-ban-a6929136.html>
- Jenkins, G. (2007). Continuity and change: Prospects for civil-military relations in Turkey. *International Affairs*, 83(2).
- Jenkins, G. (2008). The Turkish military's impact on policy. *The Adelphi Papers*, 2.
- Kansu, A. (1997). *The Revolution of 1908 in Turkey*. İletişim.
- Karabelias, G. (2009). The military institution, Atatürk's principles, and Turkey's Sisyphean quest for democracy. *Middle Eastern Studies*, 45(1).
- Karagiannis, E. (2016). The new face of political Islam in Central Asia: The rise of Islamo-democrats. *Journal of Muslim Minority Affairs*, 36.
- Karaosmanoğlu, A. L. (2001). Transformations of Turkey's civil-military relations culture and international environment. *Turkish Studies*, 12.
- Karpat, K. (2010). *Asker ve Siyaset*. Timaş Yayınları.
- Kaya, S. (2009). The rise and decline of the Turkey's 'deep state': The Ergenekon case. *Insight Turkey*, 11(4).
- Kazancıgil, A., and Özbudun, E. (1981). *Atatürk: Founder of a Modern State*. C. Hurst.
- Kuru, A. (2012). The rise and fall of military tutelage in Turkey: Fears of Islamism, Kurdistan, and communism. *Insight Turkey*, 14(2).
- Landau, J. M. (1984). *Atatürk and the modernisation of Turkey*. West-view Press/Leiden: E. J. Brill.
- Lewis, B. (1961). *The emergence of modern Turkey*. Oxford University Press.
- Mellon, J. M. (2006). Islamism, Kemalism and the future of democracy. *Totalitarian Movements and Political Religions*, 7.
- Hale, W. (1994). *Turkish politics and the military*. Psychology Press.
- Büyük Operasyon. (2008, January 1). *Milliyet*.
- Asker Artık Kısa Cevap Veriyor. (2011, May 30). *Milliyet*.
- Mütercimler, E. (2014). *Büyük Kumpas Ergenekon*. Alfa Basım.
- Nugent, N. (2007). The EU's response to Turkey's membership application: Not just a weighing of costs and benefits. *Journal of European Integration*, 29(4).
- Oran, B. (2004). *Türk Dış Politikası I*. İletişim.
- Özbudun, E. (2006). From political Islam to conservative democracy: The case of the Justice and Development Party in Turkey. *South European Society and Politics*, 11(3-4).
- Özdağ, Ü. (2006). *Atatürk ve İnönü döneminde ordu-siyaset ilişkileri*. Bilgeoğuz.
- Park, B. (2008). Turkey's deep state. *Rusi Journal*, 153.

- Pelt, M. (2014). *Military intervention and a crisis democracy in Turkey: The Menderes era and its demise*. I. B. Tauris.
- Pope, N., and Pope, H. (1997). *Turkey unveiled, Atatürk and after*. London.
- Reed, H. A. (1954). Revival of Islam in secular Turkey. *Middle East Journal*, 8(3).
- Brussels: Commission of the European Community. (2004). *Regular report 2004 on Turkey's progress towards accession*.
- Rosen, S. (2005, June 26). Reforms curb Turkey's armed forces. *Washington Times*.
- Sakallıoğlu, Ü. C. (2004). Problems of democratic governance of civil-military relations in Turkey and the European Union enlargement zone. *European Journal of Political Research*, 43(1).
- Sandal, N. (2013). Public theologies of human rights and citizenship: The case of Turkey's Christians. *Human Rights Quarterly*, 35(3).
- Satana, N. (2008). Transformation of the Turkish military and the path to democracy. *Armed Forces & Society*, 34(3).
- Snider, D. M. (2000). An uninformed debate on military culture. *Orbis*, 43(1).
- Somer, M. (2007). Moderate Islam and secularist opposition in Turkey: Implications for the world, Muslims and secular democracy. *Third World Quarterly*, 28.
- Söyler, M. (2013). Informal institutions, forms of state and democracy: The Turkish deep state. *Democratization*, 20(2).
- Tachau, F., and Heper, M. (1983). The state, politics, and the military in Turkey. *Comparative Politics*, 16(1).
- How Erdoğan made Turkey authoritarian again.. (2016, July 21). *The Atlantic* Retrieved from: <http://www.theatlantic.com/international/archive/2016/07/how-erdogan-made-turkey-authoritarian-again/492374/>
- The Economist*. (2013, June 8–14). Democrat or sultan.
- Toktaş, Ş., and Kurt, Ü. (2010). The Turkish military's autonomy, JDP rule and the EU reform process in the 2000s: An assessment of the Turkish version of democratic control of armed forces (DECAF). *Turkish Studies*, 11(3).
- Tuncer, F. F. (2016). Avrupa Algısı ve Türkiye tartışmaları. 21. *Yüzyılda Avrupa*. Seçkin.
- Turfan, N. (2000). *Rise of the Young Turks: Politics, the military and Ottoman collapse*. I. B. Tauris.
- Ulusoy, K. (2008). Turkey and the EU: Democratization, civil-military relations, and the Cyprus issue. *Insight Turkey*, 10(4).
- Yalçın, S. (2016, July 26). AKP Artık Ezberini Bozmalı. *Sözcü*. Retrieved from: <http://www.sozcu.com.tr/2016/yazarlar/soner-yalcin/akp-artik-ezberini-boz-mali-1329575/>

- Ziya, H. E., and Korkut, U. (2010). Political religion and politicised women in Turkey: Hegemonic republicanism revisited. *Totalitarian Movements and Political Religions*, 11.
- Zürcher, E. J. (2010). *The Young Turk legacy and nation building: From the Ottoman Empire to Atatürk's Turkey*. I. B. Tauris.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Önen, H. G. (2020). An historical analysis of secularism and military impact in Turkey with reference to the Turkey– Eu relations during the Akp. *OPUS–International Journal of Society Researches*, 16(Eğitim ve Toplum Özel Sayısı), 6293-6317. DOI: 10.26466/opus.720695

Muhafazakâr Bir Düşünür Olarak Topçu'nun Demokrasi Yaklaşımı

DOI: 10.26466/opus.718211

*

Yunus Koç*

*Dr. Öğretim Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi,
Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü, Muş/Türkiye

E-Posta: yunuskoc2@hotmail.com

ORCID: [0000-0001-9453-2910](https://orcid.org/0000-0001-9453-2910)

Öz

Topçu, sonsuz ihtirasların, sefaletlerin, haksızlıkların ve düşmanlıkların, maddenin (bedenin) hâkimiyetinin sonucu olduğuna inanmaktadır. Ruhu ise, bütün yüce değerleri harekete geçiren, insanı sonsuzluk âlemlerine kanatlandıran, ilimde, iktisatta, sanatta, kültürde ve daha birçok sahada insani olanı ilahi olanla buluşturarak kalbin ve kafanın imtizacını sağlayan bir güç olarak değerlendirmektedir. Diğer bir ifadeyle madde, çocuksu ilkel heveslerin, şımarık ve nefsanî ihtirasların, şehvet ve şöhretin; ruh ise, insanı hamlıktan olgunluğa yükselten, aşk ve ıstırapın, kalp ve kafanın yatağıdır. Tam da bu minvalden yola çıkarak diyebiliriz ki, Nurettin Topçu'nun demokrasi eleştirilerinin de merkezinde madde-ruh kavramları vardır. Bu açıdan Topçu'nun demokrasinin temel umdeleri olan eşitlik, hürriyet, seçim, oy, temsil, genel irade ve ortak çıkar kavramlarına olan yaklaşımını incelemek ve ne tür ideal bir rejim tahayyül ettiğini irdelemek çalışmanın amacını oluşturmuştur. Bu amaç çerçevesinde içerik analizi yöntemine uygun olarak Topçu'nun temel eserleri incelenmiş, eserlerden çıkarılan temel kavramlar irdelenmiş, elde edilen veriler anlaşılmalı, tanımlanmalı ve bu verilerden çıkarımlar yapılmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Demokrasi, İrade Rejimi, Madde, Ruh

As a Conservative Philosopher Topçu's Approach to the Democracy

*

Abstract

Topçu, believes that endless passions, misery, injustice and hostility are the result of the domination of matter (body). On the other hand, he characterizes the soul as a force that activates all the supreme values and envelops humanity into the realms of eternity and a force that provides the harmony of the heart and the mind by bringing the human to the divine in science, economics, art, culture and many other fields. In other word, matter is the bed of childish primitive desires, sassy and selfish ambitions, lust and fame and the soul is the bed of love and suffering, the heart and the head, which raises man from rawness to maturity. In this manner, we can say that the concepts of matter and soul is placed at the center of Nurettin Topçu's criticisms of democracy are the concepts of matter and soul. In this respect, the aim of this study is to examine the approach of Topçu to the concepts of equality, liberty, election, vote, representation, general will and common interest, which are the main principles of democracy, and to examine what kind of ideal regime he has imagined. In accordance with this purpose, the main studies of Topçu were examined within the content analysis method, the basic concepts extracted from his studies were examined, the obtained data are tried to be understood, defined and inferences are made from these data.

Keywords: Democracy, Regime of Will, Matter, Soul

Giriş

Avrupa'da muhafazakârlık; siyasi, sosyal, ekonomik-kültürel altüst oluşların neticesinde ortaya çıkmış bir tür reaksiyon ideolojisi şeklinde değerlendirilebilir. Muhafazakârlık; inkılâpçı ve devrimci itmelere karşı mukavemet gösteren sınıfların ve yapıların direnç noktasını oluşturur. Burjuvazinin öncülüğünde tesis edilmeye çalışılan yeniliklere karşı, aşınan değerlere, tasfiye edilmek istenen kurumlara sahip çıkma endişesinin muhafazakârlığı besleyen temel saik olduğu ileri sürülebilir. Muhafazakârlık ideolojisinin evrensel ölçekte birtakım müşterek çizgilere sahip olduğu bilinmekle birlikte, bu ideolojinin, farklı tarihsel-toplumsal zeminlerde farklı renklere büründüğü görülmektedir. İngiliz tipi muhafazakârlık ile Fransız tipi muhafazakârlık arasındaki benzerlikler ve farklar bu toplumların modernleşme deneyimlerindeki sınıfsal konfigürasyonlarla açıklanabilir. Fransız örneğinde burjuvazi köylülükle ittifak kurarak iktidara yürümüş ve aristokrasiyi neredeyse iktidar alanının dışına itmiştir. Geleneksel değerlerin taşıyıcısı konumunda bulunan aristokrasinin sözcülüğünü üstlendiği muhafazakârlığın Fransız tipi yorumunun radikal nitelikler taşıması bu açıdan doğal karşılanmalıdır. Buna mukabil, İngiltere'de burjuvazi aristokrasinin büyük bir kısmıyla ittifak kurarak yeni bir elit sınıf yaratmış ve aristokrasiyi doğrudan karşısına almamıştır. Bu durumun İngiliz tipi muhafazakârlığı Fransız tipi muhafazakârlığa kıyasla daha mutedil kıldığı söylenebilir (Moore, 2016).

Türkiye'de ise muhafazakârlığı belirli bir sınıfsal temele oturtmak için elimizde yeterli kanıt yoktur. Modernleşme vetiresi boyunca geleneksel değerleri ülkenin geri kalışının temel sebebi olarak değerlendiren Cumhuriyetçi elite karşı ileri sürülen itirazların Türk tipi muhafazakârlığın kaynağını oluşturduğu düşünülebilir. Tam da bu noktada muhafazakâr bir Türk düşünür olarak Nurettin Topçu'nun, idealist bir felsefeyle madde ruh ekseninde demokrasiye olan yaklaşımı önem arz etmektedir.

Bu bağlamda çalışmada ilk olarak, muhafazakâr düşüncenin demokrasiye olan yaklaşımları irdelenecektir. İkinci olarak, Nurettin Topçu'nun demokrasi hakkındaki düşünceleri ele alınacaktır. Son olarak, Topçu'nun demokrasiyi irdelerek nasıl bir yönetim tahayyül ettiği incelenecektir.

Çalışmanın amacı muhafazakâr bir düşünür olarak Topçu'nun demokrasi rejimini temel umdeleri ile nasıl değerlendirdiğini ve ne tür ideal bir

yönetim biçimini savunduğunu ortaya koymaktır. Bu amaç çerçevesinde içerik analizi yöntemine (Koçak ve Arun, 2006) uygun olarak Topçu'nun temel eserleri incelenmiş, eserlerden çıkarılan temel kavramlar irdelenmiş, elde edilen veriler anlaşılmalı, tanımlanmalı ve bu verilerden çıkarımlar yapılmaya çalışılmıştır.

Muhafazakâr Düşüncenin Demokrasiye Yaklaşımı

Muhafazakârlık, bir fikir ve doktrin olarak ilk kez 18. yy'ın sonları ve 19. yy'ın başlarında ortaya çıkmıştır. Bilhassa Fransız devrimiyle meydana gelen sosyal, siyasal ve ekonomik değişimlere gösterilen tepkiler muhafazakârlığın ruhunu oluşturmuştur. Bu açıdan muhafazakârlık, eski düzene geri dönüş isteği şeklinde yorumlanabilir. Muhafazakârlığın temel kaygısı, geleneksel ve toplumsal değerlerin korunmasıdır. Bu zaviyeden ele alındığında tek bir muhafazakârlıktan söz edilemeyeceği söylenebilir. Keza Joseph de Maistre'nin liderliğindeki Kıta Avrupa'sı muhafazakârlığı, reform fikrine ve değişime karşıyken "muhafaza etmek için değiştirmek" fikrini öne süren Anglo-Amerikan muhafazakârlığın öncüsü Edmund Burke ise; devlet idaresinin yönetimini, akla dayanarak yaratılacak soyut kurumlarda değil devletin uzun dönemden beri gelen, deneyimlerle oluşan yapılarda mesela aile ve kilise gibi kurumlarda aramak gerektiğini düşünmüştür. Bu yüzden değişim olacaksa da ancak devrimsel olmaktan ziyade organik yani kendi için doğal ve yavaş olması gerekliydi. Yani Burke, sosyal ya da siyasal hayatın baştan aşağı, Fransız ihtilalinin getirdiği özgürlük, eşitlik ve kardeşlik gibi soyut ilkelere göre yeniden düzenlenmesini eleştirmiş bunun yerine deneyime, geleneğe ve tarihe özel bir önem vermiştir (Aytaç, 2014, s.117-119; Köni, Nişancı, 2018, s.62-69).

Yeni sağ oluşturulan ana öğelerden biri olan neo-muhafazakârlık da, 19.yy muhafazakârlığın ilkeleri üzerine oturmuştur. Asıl gayesi; otoriteyi sağlamak için aile, din,¹ millet gibi kültürel kodlara yönelmektir. Tahayyül ettiği otorite, geleneksel değerlere sadakati, içtimai düzeni ve disiplini sağlayacak

¹Din toplumsal düzeni, sınıflar arasındaki ilişkiyi sağlamak, bireyin toplumsal uyumunu sağlayacak ahlaki değerleri vermek açısından önemli görülür. Dolayısıyla gelenekselci muhafazakârlığın teokratik devlet anlayışının dışında modern muhafazakârlıkta din ve siyaset birbirinden bağımsız ve toplumsal düzen için hayati öneme sahiptir. Aynı zamanda dinin siyasetin işleyişini güçlendirecek işlevsel bir nitelik taşıdığı düşünülür (Köni ve Nişancı, 2018, s.68).

bir güç olduğu için neo-muhafazakârlık otorite karşısında bireye kendi seçimlerini yapma hakkını veren özgürlükçü düşünceye düşmandır. Neo-muhafazakârlığın diğer önemli hususiyeti, birden fazla kültürü ve dini içinde barındıran toplumsal yapılara kaygı ile yaklaşır. Keza böylesi yapıların, istikrarsızlık ve çatışma riski getireceği düşünülür. Bu açıdan neo-muhafazakârlık milliyetçi ideolojiye oldukça yakındır (Türk, 2003, s.125). Bir ideoloji halini almasını, 19.yy muhafazakârlığın önceki muhafazakâr tutumdan farklılık arz etmesiyle açıklamak mümkündür (Aytaç, 2014, s.116). Mannheim'in dediği gibi, muhafazakârlık gelenekselci ya da doğal muhafazakârlık olarak tarif edilirken neo-muhafazakârlık, modern muhafazakârlıktır. Bu muhafazakârlık, geleneksel düşüncenin modernleşme süreciyle birlikte bilinçli bir hal almış olmasını, dönemin koşulları ile ilişki kurmasını ve ihtilal karşıtı durumu ifade eder. Böylece hayatı, muhakeme etmeden geleneksel, mistik şekliyle idrak eden önceki anlayışa karşın muhafazakârlık, artık kendisini aklın muhakemesinden geçirecek hale gelir. Bu çaba, muhafazakâr düşüncenin ideolojik bir hal almasına neden olur (Güler, 2012, s.118). Fakat muhafazakârlar; sahip olduğu düşünce sistemini, ideoloji olarak görmezler daha ziyade yaşama yönelik bir duruş şeklinde tanımlarlar (Aytaç, 2014, s.116).

Muhafazakârlığın savunduğu temel değerler dikkate alındığında demokrasinin özgürlük, eşitlik ve genel irade gibi temel ilkelerine oldukça mesafeli olduğunu söylemek mümkündür (Honderich, 2005; Beneton, 2011). Muhafazakâr düşünceye göre, insan yaşamının çelişkiler, ikilemler ve gerilimler içermesi sınırların oluşmasına neden olur. Bunlar ruh-madde, insan-doğa, birey-toplum ve yöneten-yönetilen gibi hiçbir zaman tümüyle ortadan kaldırılamayan ikilemlerdir. İşte bu sınırlar, muhafazakârlığın düzene ilişkin doktrin anlayışını gösterir (Güler, 2012, s.119). Tasavvur edilen düzen, demokrasinin sunduğu değerleri de sınırlayan hatta yeri geldiğinde yok sayan bir düzendir.

Demokrasi; halk iradesini, yönetimin ana grizgahı ve güven telkin eden bir doktrin olarak sunmasına karşın muhafazakârlık, genel iradeyi bir yıkım olarak değerlendirir. Bunun insan doğasına yaklaşım tarzları arasındaki farklılıkla ilişkili olduğu söylenebilir. Öyle ki demokrasinin aksine muhafazakârlık, Hıristiyanlığın "ilk günah" doktrinini benimseyerek insanın doğuştan iyi ve özgür olmadığı kanısındadır. Böylece iyi olmayan insanın, kendi arzularını bir tarafa bırakıp genel irade adı altında toplumun iyiliğini

sağlaması da beklenemez (Şeyhanlıoğlu, 2011, s.96; Akkaş, 2003, s.243). Hatta Burke, yapay bir oluşum olan genel iradede hem bireyin hem de toplumun idrak gücünün zayıf olduğunu belirtmiştir. Doğal sürecinden koparılmayarak, yaşayan bir organizma olarak ele alındığında ise birey ve toplum kendi anlam dünyasına ulaşacağını ve yapıcı bir nitelik taşıyacağını vurgulamıştır (Burke, 2016). Yeri gelmişken söylemek gerekir ki, muhafazakârların çıkış noktası birey değil toplumdur. Toplum ise, maddi ve sosyolojik temele dayanan, bu yönüyle analiz edilen toplum değil Tanrının yarattığı toplumdur. Toplumun amacı da, bireysel özgürlüğü sağlamak değil kaynağı Tanrı olan siyasal otoriteyi, kadim kurumları ve aileyi korumaktır. Çünkü bunlar, toplumun bütünlüğünü sağlarlar. Zaten birey ile toplum arasında ilişkiyi sağlayan da bu kadimliklerdir. Dolayısıyla muhafazakâr düşünceye göre, genel iradeye dayanarak bireyin, rasyonel ve özgür bir şekilde toplumun iyiliğini gözetemeyeceğini ancak iyi tanzim edilmiş bir devlette bağlılık, vatanperverlik, mütevedyyinlik gibi ilkelerle ve erdemlerle sınırlandırıldığı takdirde bunu gerçekleştirebilir. Bu yüzden muhafazakârlık, insanın ahlaki mesuliyetlerinden soyutlanarak yalnızca aklın potasında eritilme düşüncesine karşıdır (Güler, 2012, s.121-132).

Muhafazakârlara göre, politikanın kendisi; devleti tanzim edecek bilimden, evrensel düzeyde uygulayabileceği politik ideallerden veya mücerret insan haklarından yoksundur. Bundan dolayı muhafazakârlar, genel oy hakkı ile sembolize edilen demokrasiye, ferdiyetçiliğe, müsavat, hürriyet ve halk egemenliği prensiplerine karşıdırlar. Mücerret haklara ve sözleşmeye müstenit rasyonel toplum düşüncesine mukabil kadim olan içtimai nizamı, cemiyeti, gelenekleri, hayat tarzını temel alarak toprağın, ailenin ve dinin savunuculuğunu yaparlar (Türk, 2003, s.122-123; Güler, 2012, s.122-125; Aytaç, 2014, s.117). Muhafazakâr düşüncede, bireysel ya da toplumsal eşitlik savunulmadığı gibi siyasal eşitlikten söz edildiğinde de aynı düzeye getirilmeye çalışanlar, asla eşitlenemezler inancı vardır. Eşitlik olmayacağına göre toplumun farklı gruplara ve sınıflara ayrılmış olması da doğaldır. Hatta bu farklılıklar istikrarlı bir toplumun devamı açısından gereklidir (Aytaç, 2014, s.118; Güler, 2012, s.135-137). Burke'nin de dediği gibi siyasi, sosyal ya da ekonomik eşitlik doğal değildir, canavarca bir kurgudur, toplumda korkunun oluşmasında etkilidir ve düzene karşıdır. Bundan dolayı yazar için iyi bir demokrasi, korkulması gereken en kötü yönetimdir (Burke, 2016). Ayrıca muhafazakâr düşüncede, demokrasinin temel iki ilkesi olan

özgürlük ve eşitlik birbirleri ile uyumlu görülmez. Özgürlük toplumsal eşitsizliğinde kaynağı olarak kabul edilir. Hatta özgürlük, insanlık için zorunlu bir hak olarak kabul edilmez. Özgürlük; aile, cemaat ya da yerellik bazında desteklenmeden hayata geçirilmez. Diğer bir ifadeyle özgürlük, kadim toplumsal değerlerin, kurumların, ailenin ve düzenin korunması ile sınırlıdır (Güler, 2012, s.126-138; Uluçakar, 2018, s.356-360).

Muhafazakâr düşüncede genel olarak; din, toplum, birey, düzen ve siyasal otorite kavramları arasında önemli ilişki söz konusudur. Siyasal otorite, toplumsal düzeni yalnızca kurumlarla gerçekleştiremez. Otorite, kendisine bu gücü sağlayacak, topluma ve bireye itaat kültürünü verecek dine ihtiyaç duyar. Bu yüzden muhafazakârlar, iyi bir yönetim anlayışından ziyade daha genel bir çerçeve çizen farklı tasavvurlar ortaya koyarlar. Keza geleneği terakkinin önündeki en büyük engel olarak gören Cumhuriyetçi elitlere karşın Türkiye’de muhafazakâr düşünürler mütecanis bir tasavvura sahip olmadıkları söylenebilir. Bir başka ifadeyle muhafazakârlığın tarihsel seyrini dikkate alan düşünürler, Türkiye bağlamında geçirdiği dönüşümü açıklamak üzere farklı kavramlar, kuramlar, metotlar üretmişlerdir.² Tam da bu noktada muhafazakâr bir düşünür olarak Nurettin Topçu’nun demokrasi rejimine olan yaklaşımının nasıl olduğu önem arz etmektedir.

Nurettin Topçu ve Demokrasi

Topçu, herhangi bir siyasal sistemi madde-ruh merkezli perspektif ile kritik etmekte, bir yönetim biçimini, bireyi ve toplumu ruhen yükseltmek kaydıyla takdire şayan bulmaktadır. Her ne kadar; *“hiçbir rejim kendiliğinden mutlak surette ne iyidir ne de fenadır; esas olan onu kullanacak insanın ruh ve ahlak yapısıdır”* (Topçu, 2014a, s.124) sözleriyle, demokrasi türü rejimleri birer vasıta olarak gördüğünü ihsas etmekte ve kullanıcıların ruhsal ve ahlaki seviyesine göre kıymetlendirmekte ise de, demokrasiye içkin olduğunu düşündüğü birtakım arzulara dikkat çekmektedir. Yazarın, *“bir içtimai fikir veya hareketin değeri onun ruhları kurtarıcı oluşuyla ölçülür”* (Topçu, 2014a, s.203-204) ifadesi,

²Bunlardan temel öneme haiz “tekno muhafazakârlık” kavramı için bkz. Mollaer, F. (2016). *Tekno Muhafazakârlığın Eleştirisi: Politik Denemeler, İletişim Yayınları*. Ayrıca tekno muhafazakârlığın eleştirel bir figürü olarak aynı yazarın *“Liberal Muhafazakârlık Karşısında Nurettin Topçu”* kitabına bakınız.

“demokrasi her yerde cemiyetin istek ve iştilahlarını harekete geçirdi” (Topçu, 2017, s.43) yargısıyla bir arada düşünülmalıdır.

Topçu; demokrasiyi eşitlik, hürriyet, seçim, oy, temsil, çoğunluğun yönetimi, genel irade gibi ana düsturları üzerinden tartışmaktadır. Yazarın bu ilkelere yaklaşımını ele alarak nasıl bir rejim tahayyülü içerisinde olduğunu anlamak açısından da önem arz etmektedir.

Eşitlik - Hürriyet

Hürriyet ve eşitliği demokrasinin iki temel rüknü olarak gören Topçu (2013, s.104), hürriyetin *“vatandaşların başkasına zarar vermemek kaydıyla her şeyi yapabilmesi”*, eşitliğin ise *“başkalarının bizimle eşit haklara sahip olduğunun ikrarı”* şeklinde anlaşıldığını belirtmektedir. Demokrasinin taşıyıcı sütunları olan eşitlik ve özgürlük kavramlarını madde-ruh merceğinden kritik ederek mezkûr kavramların demokrasi içi anlamlandırmalarına karşı çıkmaktadır. Hürriyetin, hiçbir zaman ruhi ve ahlaki hürriyet manası (Topçu, 2014a, s.134) kazanmadığını düşünmektedir.

Topçu'nun, özellikle, demokrasinin esaslarından olan eşitlik düşüncesini, geliştirdiği madde-ruh merkezli perspektif etrafında değerlendirdiği görülmektedir. İnsanların, varoluşsal veçhelerini oluşturan madde ve ruh açısından, eşit olup olmadıklarını sorarak verdiği cevaplarla tercih ettiği ekonomi-politik sistemin ipuçlarını vermektedir. *“Madde olarak bütün insanlar arasında nispi bir eşitlik bulunduğu”* inanan Topçu (2014a, s.138), maddi plandaki eşitliğin iktisadi alanda eşitliğe dayanan sosyalizmi ilzam ettiğini düşünmektedir (İşler, 2019, s.148-154). *“Ruh bakımından ise, her birimizin kendinden üstün ruhu arayarak hürmetle ona çevrilmesi”* (Topçu, 2014a, s.138) gerektiğini ileri sürmekte ve ruhlar arasında eşitlik olmadığını beyan etmektedir. Ona göre, insanlar madden eşit olsa da, ruhen farklı yaratılmış oldukları için demokrasinin eşitlik iddiası, ruhlar arasındaki derece farkını yok saymakla maluldür.

Demokrasinin eşitlik ve özgürlük düşüncesinin halk nazarında olumsuz neticelere yol açtığına dikkat çeken Topçu (2014a, s.138), insanların kendilerini ahlaken ve ruhen eşit gördükleri bir dünyada hürmet ve itaat düşüncesinin zayıflayacağını iddia etmektedir.

“Demokrasi insanın büyük ve ilahi tarafını budayarak onun hırsları ve menfaat emellerine hayat kazandırıyor” (Topçu, 2014a, s.137) diyerek demokratik sis-

temlerin insanın maddi/bedeni/şehevi/nefsani tarafını kıskırttığını savunmaktadır (Kara, 2016, s.51). *“İlim sanat ahlak ve din gibi insan ruhunun ideal atılışlarının Allah’a doğru ilerleyişi demokraside yön değiştirerek halkın hırslarına çevriliyor”* diyen Topçu (2014a, s.137), herkesin eşitlik vehmine kapıldığı bir ortamda, yüksek ideallerin yerini maddi ihtiraslara bıraktığını düşünmektedir.

Bu bağlamda Topçu (2014a, s.133-134), demokrasinin eşitlik idealinin gerçekçi olmadığını aksine çoğunluğun içerisinde bilhassa belirli kesimin çıkarlarına dayanan bir rejim olduğunu vurgular. Bu yönüyle yöntem olarak Marksist bir yaklaşım mevzunun izah edildiğini ancak içerik açısından farklılık arz ettiğini belirtmek gerekir. Marksizm’in demokrasinin eşitlik eleştirisi, üretim araçlarını kullanan işçilere karşı üretim araçlarını elinde bulunduranların çıkarlarını koruyacak sınıf temellidir. Fakat Topçu, Marksizm’in sınıf temelli yaklaşımdan farklı olarak demokrasi rejiminin temel düsturlarından eşitliği, emek işçisi ve patron olarak değil halk ve sermaye dikotomisi şeklinde ele alarak eleştirir. Yani Topçu (2008, s.38), demokrasi rejiminin ideal olarak sunduğu eşitlik iddiasının aksine *“patron-amele sınıflaşmasını değil... Sermaye sınıfı ve halk sınıfı”* ikililiğini doğurduğunu belirtir.

Demokrasi, sosyal sözleşme ile toplumun tüm kesiminin katılımının sağlandığı yönetim rejimi özelliğiyle eşitlik sağladığını ortaya koymaya çalışsa da Topçu (2008, s.94), demokrasi için *“fertler fertlerle değil fertler müesseseler ile mukaveleye girişmektedirler ve fert her zaman müesseseden zayıf olacağına göre, müessesenin ferde zulmü pek kolay olacaktır”* şeklinde yapmış olduğu izah ile yapılan sözleşmenin taraflarının aynı güç ve imkânlarla sahip olmadığını göstermeye çalışmıştır. Haliyle demokrasi, gücün eşit bir şekilde dağılımını sağlayarak bir yönetim biçimi değil daha ziyade gücün belirli bir zümrenin elinde toplanan ve kurumsal bir nitelik kazanan rejim olduğunu Topçu (2014a, s.134) şöyle serdeder:

“Demokrasinin sunduğu hürriyet hiçbir zaman ruhî ve ahlâki hürriyet mânasını kazanmadı... Demokraside halkın hâkimiyeti fikri bir paroladır. Gerçekte hâkimiyet, halkın bütünlüğünde değil, halk içinde türeme fırsatını bir sürü kuvvet zümrelerinin elindedir. Demokrasi de monarşi gibi kuvvet rejimidir; hak rejimi değildir. Ancak tek kuvvet yerine çoğalan ve dağılan kuvvetlerin rejimidir. Halk, her taraftan kendini çeviren bir kuvvet gruplarının esiri olmaktadır. Sermaye esareti bunların en ezici olanıdır. ”

Bu ifadelerini destekler nitelikte Topçu (2017, s.233-234), demokrasinin, belirli bir sınıfın yani sermayedarların çıkarlarını koruyan, tahkimini sağlayan müesseselerden oluştuğunu ve halkın bu müesseselerle tahakküm altına alındığını, zorbalığa maruz bırakıldığını belirterek devlet mekanizması ile halkın, "eşitlik" düsturu içerisinde değerlendirilmesinin imkânsızlığına vurgu yapar. Çünkü yazara göre, devlet, halka nazaran daha büyük bir teknik üstünlüğe sahiptir. Devlet ile halk aynı olanaklara sahip değildir. Dolayısıyla Topçu (2008, s.93), *"tarafardan birinin zorlamasıyla yapılan veyahut bir tarafın üstün kuvvetiyle tatbik edilen mukavele hakikatte varsayılabilir mi? Elbette sayılmaz"* diyerek demokrasinin eşitlik ilkesinin gerçekleşmesinin mümkün olmadığını belirtir.

Öte yandan demokrasinin sunduğu "özgürlük" umdesini Topçu (2008, s.46-47) *"eski çürümüş nizam içinde, dışı hürriyet teraneleri ile parlayan, lakin iç yüzü her ferdin kendi insiyaklarının en üste yükseltilmesini ve onların tahakkümü arzusundan ibaret hale getirilen demokrasi, bazen umumi iradenin katili olabilir. Herkes kendi iradesini istiyor ve hepsinin iradesi birbiri ile çarpışıyor."* şeklinde ele alarak özgürlüğün bireyin sahip olduğu ihtiras, hırs, güç gibi bir başkası üzerinde egemenlik sağlamaya çalışacak içgüdülerin ortaya çıkmasına ve/veya tetiklenmesine neden olacağını, bunun ise toplumsal iradesinin sonuna neden olacağını vurgular.

Demokrasinin bireye sunduğu hürriyet idealinin toplumsal iradenin tahribatına sebep olduğunu vurgulayan Topçu (2014a, s.152-54), gerçek hürriyetin *"fertlerin hürriyet adı altındaki serbest davranışları selametini yolu değildir. Bu hal olsa olsa oylama ve esaret içinde avunma hezeyanını yaşatıcıdır. Demokrasi de her vatandaşın kendi ferdi iktidarını serbestçe hareket haline getirebilmesi, diğer vatandaşların hürriyetine zincir vuruyor. Ferdi hürriyetlerin çoğalttığı zincir halkaları bütün vatandaşlar için gittikçe ağırlaşan bir esaret zinciri halini almaktadır"* diyerek bireye ve farklılığa dayalı değil *"iradenin aileyi cemiyeti ve devleti istemesi onun kendi kuvvetini denemesidir. Bunları istemeyen, bu gerçeklere doğru hamle yapamayan irade kendi içinde yaşattığı boşlukta bunalmaya mahkûmdur"* diyerek birliğe ve ahlaka dayalı olması gerektiğini salık verir. Topçu (2014a, s.151) bunun *"içten veya dıştan iradeye yabancı hiçbir kuvvet tarafından zorlanmaksızın bizzat kendi seçimi ile kendi kendisini belli bir harekete zorlanmak hususunda iradenin sahibi olduğu kudret (olan) ahlaki hürriyet"* olduğunu belirtir. Hürriyetin ahlaki ilkelerini belirleyen iradedir. *"İnsan iradesinin içten gayesi... Ahlaki düzenini gerçekleştirmek... Asıl gayesi olan Allah'ı aramaktır. Bu sebepten"*

din, bütün samimi ve hür hareketlerimizin gerçek gayesidir. İnsan en büyük hürriyetini Allah'ı arayışında hisseder" diyen Topçu (2014a, s.152) topluma bu iradeyi verecek olanın ise dinden aldığı motivasyonla-dinden beslenerek ahlaki değerlerini ve kişiliğini bir araya getiren elit bir kesim olduğunu vurgular.

Seçim – Oy - Temsil

Topçu'ya (2014a, s.125) göre *"Demokrasi kendinden beklenen gayeye ulaşabilmek için onu kullanan insanlardan kemal ve fazilet ister monarşide bir fert veya zümrenin fazileti yeterliyken demokrasinin selameti için idareye iştirak eden her ferdin hatta oy kullandıkları için bütün halkın faziletli olması gerekir."* Ancak toplum *"içerisinde her zaman bulunan cahillerle menfaatçilerin sayısı olgun ve faziletli insanlardan daha çok olduğundan"* ortak erdemli bir tutumda bulunulmasının imkânsızlığını göz önünde bulunduran yazar *"genel menfaat fikir ve idealine sahip olmayıp da seçmenlerin arzularına söz vermek suretiyle seçilenlerin kuracağı demokrasinin tam manasıyla demogoji"* (Topçu, 2014a, s.130) olduğunu ortaya koyar. Topçu (2014a, s.130), halkın cemiyetin selamet şartı olan genel menfaat fikir ve iradesine sahip olamayacağını çünkü ferdi ve özel menfaatlerin buna engel olduğunu vurgular. Yazara göre zaten genel iradenin gerçekleşmesini sağlayan bir mekanizma olarak *"seçim, millet fertleri arasında değil ihtirash kurnaz angaje adamlar arasında cereyan eder... Halkın ben idare ediyorum demesi (bile) safsatadır"* (Topçu, 2014a, s.132).

Ulvi yetkinliğe ulaşmış seçkin azınlığa kuvvetli irade bu aşamaya gelemeyen halkın çoğunluğunu oluşturanlara ise zayıf irade tanımlaması yapan Topçu (1997, s.83), *"kuvvetli iradeler doğurur zayıf iradeler taklit eder"* diyerek elit bir kesimin iradesinin devlet idaresinde teşekkül edilmesi gerektiğini belirtir. Fakat yazara göre demokrasi, *"bilenle bilmeyeni bir tutarak"* (Topçu, 2014a, s.125) kuvvetli iradeye sahip olanları zayıf iradenin seviyesine indirmektedir.

"(Demokrasi rejiminde) her vatandaş aynı oy hakkına sahiptir. Bu hususta cahille âlimin, filozofla amelenin, şerir ile velinin farkı tanınmıyor. Hayatının kemal mevsimine ulaşmış olgun ve faziletli bir hâkim ile psikopat bir katil yan yana oy kullanıyorlar. Her ikisinin oyları tatbikatta aynı değeri taşıyor."

Öğün'ün (1991, s.120) dediği gibi amaç kitleleri yukarıya çekmek olmayken demokraside tam tersi olmakta üstün seviye ve kültür sahipleri hal-

kın hizasına indirmekte onların iradesini halkın emrine vermektedir. Bu noktada Topçu (2014a, s.146), *“halkın iradesi, dâima çoğunluğu teşkil eden aşağı tabakanın iradesidir; düşüncelerin değil, cahilin ve ayak takımının dilekleridir; âlimle filozofun değil, düşünmeyenlerin çok ve çeşitli duygularla karışık, uzağı görmeyen, telkin ve taklit mahsulü heveslerinin karmaşığıdır. Onda yakın ve mahdut fayda unsurlarıyla kin, hased ve zümre gururları karışık. O saf bir irade olmadığı gibi yüksel bir dilek de değildir”* diyerek kuvvetli irade ile zayıf irade arasındaki farkı netleştirir. Tüm bu gerekçelere dayanarak Topçu (2014a, s.146-147), demokrasinin oy umdesinin genel iyiliğin yerine ferdi menfaatleri ön plana çıkaracağını ve genel menfaati amaçlarsa bile bunu yapabilecek, doğru ve yanlışa karar verebilecek donanımdan mahrum olduğunu şöyle vurgular:

“Halkın iradesi, umumi menfaati tam olarak içine almadığı gibi istikbali de ihata edemez. Halk, kendi hayır ve şerrini çok kere iyi bilmez. Ruh ve madde farkını ölçemez. Terazîye koyduğu zaman, ufak bir maddi nimet büyük bir ruh eserine çok kere üstün görür. Halk kendini büyük bir ruh eserine çok kere üstün görür. Halk kendini şaşkırtan ve perde arkalarından idare eden sinsî kuvvetleri de göremez. Halkın cehaleti en büyük düşmanı iken, bu cehlini hayatına hâkim kılmak kendi kendisine zulüm değildir de nedir?”

Topçu (2014a, s.125-131), demokrasi rejiminde olgunluğa erişememiş olan halkın *“en fena emeller elinde oyuncak olmasının her zaman mümkün”* olduğunu belirterek şuursuz halk kitlesinin kendisini temsil eden, temsil edenlerin hamileri ve onların sahip oldukları araçlarla aldatılarak, yönlendirildiğini şöyle aktarır:

“Halk kütlesi yüzünü, kendini irşad eden kimselere çevirmiştir. Halk sade kendi aklıyla oy kullanmaz. Gazeteler, partiler ve bütün münevverler, halka doğru yolu gösterirler. Ancak bunların da halkı aldattıkları ve kendi menfaatleri uğruna halkı doğru yoldan uzaklaştırdıkları çok kere görülen şeydir... (Onların) menfaatleri milli menfaatleri çok geride bırakır... Halk oyunu idare ederek ona istikamet veren basın sermaye sahiplerinin emrinde çalışan şahsi menfaat grubudur... Halk oyunun kullanılmasında rol oynayan diğer unsur ise seçimleri idare edenlerdir. Adaylıklar, yoklamalar, propagandalar bazen halk oyunun safiyetini ortadan kaldırarak onunla oynarlar, onu yok edisiye örseler, mahiyetini değiştirirler.”

Böylece seçmen denilen büyük halk kitlesinin hiçbir endişeye mahal vermeden içlerinden geldiği gibi temsilcilerini seçtiklerini iddia etmek oldukça zordur. Topçu'nun (2014a, s.128) dediği gibi *“hiçbir yönetici prensibin haki olmadığı seçim, zar atmaktan veya piyangodan farksız olacaktır.”* Seçmen ve

seçilen arasında böylesi bir ilişkiyi ortaya çıkaran demokrasi rejimi, “tam manasıyla demogoji haline gelmeye mahkûmdur” diyen Topçu (2014a, s.130) göre, bu yönetimde temsil eden ile temsil edilenler, temsil edilen kesim ve temsilciler arasında yer yer aykırı istekler çarpışır, menfaat cephelemleri ayrılır, her cephe bir partiyi meydana çıkarır. Bunlar da birbirleriyle bir nevi düşman savaşına girerler. Haliyle demokrasi, düşmanlık fikriyle birleşir, fikirlerin çarpışması yerini menfaatlerin çarpışmasına bırakır.

Halkın/Çoğunluğun Yönetimi

Belli bir sözleşme neticesi sonucunda kurumsal çerçevede bir araya gelen topluluğa “cemiyet” yakıştırması yapan Topçu (2017, s.235-236) göre, bu kavram; ruhun yerine maddi olanı tercih eden, doğal olmayan yalnızca kendi çıkarlarına dayalı anlayıştan kaynaklı olarak ahlaktan yoksun niteliklere sahiptir.

“Cemiyetin ahlâkı olmaz. Eğer bu ahlâkların gayesi bir cemiyetin selameti ve menfaati kaygısı ise bu ahlâk, cemiyet denen varlığın kendi işine kapalı bencil haklarının korunması için yapılan teşkilâtta başka bir şey değildir... Cemiyet menfaati değer yaratamaz.... Cemiyetçilik, esirliği doğurur.”

Bunların yanı sıra Topçu (2016, s.110-111), cemiyeti bilinçsiz bir yığın olduğunu tarihsel kişilikler üzerinden izah etmeye çalışmıştır.

“Sardanapal’ler, Sezarlar, İskenderler ve Napolyonlar... Bu zalimlerin zulmünden yapılmış zafer abidelerini tarih boyunca yücelten insanlık, kendi ruhunun kurtarıcılara vatan haini demekten hiçbir zaman utanç duymadı. İskender’i ilahlar arasına yükseltecek cemiyet, daha önce Sokrat’a vatan haini demişti. Nice vatan hainleri ile varlığı târümâr edilen cemiyetimiz vatanından ayrıldığı için, Mehmet Âkif’i lekelemeye çalışanları da gördü.”

Böylesi bir perspektifle mevzuya yaklaşan yazara göre, çoğunluğun iradesi, bireysel iradenin düşmanıdır. Hatta çoğunluğun iradesinden de bahsetmek mümkün değildir. İrade denilen şey bireyseldir (Topçu, 2014a, s.52; 1948: s.2). Bunu gerekçe olarak gösteren Topçu (2017, s.171), Gökalp’ın “fert yok cemiyet var” yaklaşımına sert eleştiriler getirir. Gökalp’ın, milletin ruhunu felce uğrattığını, büyük insanların tamamının fert olduklarını gözden kaçırdığını belirtmiştir. İstirat kabilinde Topçu (2016, s.50), salt fertçi bir tasavvur içerisinde de değildir. Tasavvufun ahlaki ve felsefi değerleriyle

beslenmiş, biçimlenmiş fertlerden oluşan ahlaki cemaat tahayyülü içerisinde. Keza fert dahi bu cemaat içerisinde sınırlandırılmıştır.

“Cemaat, üstün olan bir ideale ferdiyetlerini feda ederek birleşen insanlar topluluğuna denir. Durkheim, cemaate bağlılığın başladığı yerde ahlakın başladığını söylüyor. Ahlaki bir cemaat, hem ferde hem cemiyete üstün olan sonsuzlukta karar kılan bir ideale kendini iradeyle teslim eden topluluktur. Yine aşkın getirdiği teslimiyet duygusu, bizi cemaatin içerisinde eritir.”

Bir başka ifadeyle Topçu'ya (2017, s.39) göre; Durkheim, *“ferdin şuuru yerine cemiyetin şuurunu, ferdin vicdanı yerine cemiyetin vicdanını, ferdin Allah'ı yerine cemiyetin ta kendisini”* koyarak aşırı cemiyetçilerin alemdarlığını üstlenmiştir. Bu görüşe göre, ferdin cemiyetten bağımsız bir şuura, vicdana ve inanca sahip olması mümkün değildir (Şen, 2016, s.57). *“Fert, cemiyetin her taraftan kendini çeviren tazyik cihazı içerisine sıkışmış bir otomattan”* (Topçu, 2017, s.39) ibarettir. Topçu, bizde Durkheim ekolünün mümessili olarak Ziya Gökalp sosyolojisini görür (Aydoğdu, 2009, s.452). Gökalp'ın *“fert yok cemiyet vardır”* mottosunu, Durkheimci -aşırı cemiyetçi- telakkinin türevi olarak değerlendirir. Gökalp'ın cemiyet karşısında ferdi yok sayan görüşlerini *“feragat ahlaki çıkartacak yerde ferdi şahsiyeti inkâr ettiren”* (Topçu, 2017, s.40) yaklaşımlar olarak değerlendirir. Böylece Durkheim-Gökalp örnekleri üzerinden aşırı cemiyetçi görüşler olarak isimlendirdiği ekolü, *“ferdin hataya ve şerre isyan edici ruhunu”* (Topçu, 2017, s.40) yok saymakla itham eder. Topçu'nun ele aldığı ikinci yaklaşım tarzı ise, aşırı ferdiyetçilik olarak tanımladığı ekoldür. Rousseau ve Nietzsche isimleri üzerinden bu ekolün ana hatlarını sunmaya çalışır. *“Rousseau'ya göre insan, cemiyet hayatına girdiği günden beri gerçek benliğini teşkil eden kalbini kaybetmiştir. Şimdi her yerde insanın durumu sefalettir. Çünkü her yerde insan cemiyet içindedir. Onun için tek kurtuluş çaresi cemiyeti terk edip tabiata dönmektir”* diyen Topçu (2017, s.42); Nietzsche'nin ise, *“sürü dediği cemiyetin içindeki insanüstü varlıkları (übermensch) ayırarak ahlaki ve bütün idealleri bunlara bağışladığını”* (Topçu, 2017, s.42) ileri sürmektedir. Topçu'ya (2017, s.42) göre bu düşünürler, cemiyetin ferdi küçülttüğüne inanırlar. Onlara göre, ahlaki varlığa sahip olabilecek yegâne unsur ferdin bizatihi kendisidir. Cemiyetin bir şahsiyet olarak varlığından dahi söz etmek mümkün değildir.

Aşırı cemiyetçi ve ferdiyetçi görüşleri özetledikten sonra iki yaklaşım tarzını da insanlık için hayra alamet bir durum olarak görmeyen (Birgül, 2016, s.72) Topçu (2017, s.42), *“şimdi aşırı cemiyetçilik ile aşırı ferdiyetçilik a-*

rasında hangi durumu seçeceğiz? İkisini uzlaştırma denemesi mi yapalım?” diye sorar ve “biz bu iki doktrini ruhu sakatlayacak olan uzlaştırma denemesine başvurmayacağız” diyerek fert ve cemiyete ilişkin kendi yorumlarını paylaşır. Cemiyeti; “gördüğümüz karakterlere sahip olaylarıyla ferdi her tarafından ihata eden çevre” (Topçu, 2014b, s.19) şeklinde tanımlarken, ferdi; “maddeden zaman zaman, bazen de süreli olarak iradesini sıyrabilen ve egoizme minnettar yaşamayan” (Topçu, 2017, s.50) şahsiyet timsalleri olarak görür. Ona göre peygamberler, veliler, sanatkârlar gibi cemiyet üstü şahıslar maddenin ruh üzerindeki baskısını kırabilen fertlerdir (Topçu, 2017, s.51).

Öğün’ün (1991, s.60) vurguladığı gibi Topçu’nun, düşünceleri her ne kadar genel irade karşısında ferdi iradeyi yüceltiyor gibi görünse de aslında savunduğu şey yine topluluktur. Bireysel kurtuluşu tek başına bir başarı olarak görmez. Kurtulan aynı zamanda, kurtarma misyonunu da gerçekleştirmek zorundadır.

Cemaat içerisinde ferdiyetçiliğin savuculuğunu yapan Topçu, genel irade kavramının yok hükmünde kabul ederek cemiyeti olumsuzlayarak çoğunluğun yönetimini sorunlu bir durum olduğunu ortaya koymaya çalışır. Topçu, halkın çoğunun ruhen ve ahlaken aşağı seviyede insanlardan oluştuğunu iddia etmekte ve çoğunluğun egemenliğini bu bağlamda eleştirmektedir: “Her yerde cahili âlimden, şahsi menfaat düşkününü faziletlisinden, nefesine düşkünleri hizmet ehlinde kat kat fazla sayıda bulunan halk, toplum düzenini en iyi şekilde idare etmeye istidatlı değildir” (Topçu, 2014a, s.133). “Bu rejimde bilenle bilmeyen bir olmaktadır her vatandaş aynı oy hakkına sahiptir; bu hususta, cahille âlimin, filozofla amelenin, şerir ile velinin farkı kalmıyor; faziletli bir âlimle psikopat bir katil yan yana oy kullanıyor” diyen Topçu (2014a, s.125), “cemiyet içinde her zaman cahillerle menfaatçilerin sayısı olgun ve faziletli insanlardan daha çok olduğundan sayıları sebebiyle bu rejimde onlar ağır basacak ve cemiyeti hep kötüler idare edecektir” (Topçu, 2014a, s.125) sözleriyle demokrasiyi, keyfiyete (niteliğe) karşın kemiyeti (niceliği) öne çıkaran bir sistem olması sebebiyle eleştirmektedir.

Demokrasinin diğer sacayaklarını da aynı minvalde (madde-ruh ekseninde) kritik eden Topçu (2014a, s.130), “ortak çıkar” kavramının gerçekliğinin şüpheli olduğunu çünkü halkın, cemiyetin selametinden önce kendi menfaatini düşündüğünü ve kendi menfaatinin de çoğunlukla, daha iyi bir ev/araba/iş/prestij gibi maddi/nefsani amaçlara yönelik olduğunu iddia etmektedir. “Genel irade” kavramının da benzer şekilde, bir çeşit il-

lüzyon olduğunu ima eden yazar, basın ve sermayenin propagandalarıyla halkın iradesinin belirli menfaat grupları lehine manipüle edildiğini (Topçu, 2014a, s.131) düşünmekte, bununla birlikte, “gerçekte egemenlik halkın bütünlüğünde değil; halk içinde türeme fırsatı bulan bir sürü kuvvet zümrelerinde” (Topçu, 2014a, s.134) sözleriyle, genel irade kavramının da gerçekliğe isabetinin şüpheli olduğunu izhar etmektedir.

Topçu'da İdeal Yönetim Biçimi: Demokrasi Yerine İrade Rejimi

Topçu (2008, s.23-24), “bütün kâinatın gerçek sahip ve mesulü bir olan Allah'tır. Devlet idaresi de onunla bizim aramızda birlik halinde gözüken bir irtibat iradesidir. Devleti Allah'a en uzak mıntikalarda çoklukta dağıtarak yok eden madde olduğu gibi onu Allah'a en yakın mıntıkada birlik yapanda ruhtur. Böyle bir ruha herhangi bir şekilde sahip bulunmayan bir demokrasi oy, el, ses çokluğu, sayı madde belki de ikna saltanatları kurar birlikten çokluğa inince, ruhtan maddeye, mesuliyetten mesuliyetsizliğe geçilir. En kalabalık meclislerde kukla oynatılır ve meddahlık yapılır. Çokluktan birliğe doğru yükselince âlem-şümûl mesuliyetle çarpan kalpler Allah'a yaklaşır ve orada Ene'l-hak sırnı çözmeğe bir vasıta olurlar.” diyerek kaynağını pozitivizmden alan, halka dayanan çoğunluk yönetiminin yerine maneviyatı yüksek mertebede tutacak mutasavvıf bir iradeyle ruh birliğine dayanan rejimin savunusunu yapar. Bu rejim Topçu'nun “milli devlet”ine tekabül eder. Keza Topçu'ya (2014a: 120-121) göre bir tür kura sistemi gibi çalışan, halkın iradesinin yansıtıldığı yalanıyla üretilmiş olan demokrasilerde milli devletin ne olduğu anlaşılamiyor. Yani çoğunluğun iradesiyle örselene örselene cansız bırakılan toplumun kurtuluşu milli devlettedir. Milli devlet, millet için çalışırken demokrasinin neticesi olan şahsi menfaat arzu-larını köstekleyen devlettir. Milli devlet, dinini ve dilini kutsal kurumlar halinde koruyabilen devlettir.

Diğer bir ifadeyle Topçu (2008, s.21), halkın kontrolüne dayanan yönetim kaynağında ihtiraslar barındırdığını bunun ise toplumun yıkımına neden olacağı bu gerekçeyle kurtuluşu yalnızca Allah'a dayanan, gücünü ve iradesini ondan alan rejimin muvaffakiyete ulaşacağı iddiasındadır.

“Millet mesuliyetini Allah emriyle üzerine alan insandır. Vicdandan fıskırıp ele ve dile gelen bu emir, eğer ilahi bir kaynaktan gelmese insan, bu kadar ezici bir mesuliyeti, bir milletin mesuliyetini üzerine alamaz. Bazen bu mesuliyetin, Allahsızca

da yüklenildiği vardır. Ancak bu halde sebep, muvaffakiyet ihtirasıdır. Yürüyüş Allahsız olunca ihtiraslar bir gün mutlaka devlet gemisini uçuruma götürür."

Öğün'ün (1991, s.118) dediği gibi Topçu'nun düşünceleri çerçevesinde din ve devlet ilişkisinde; din, devlet dışı ama o oranda devlet üstü bir konumda tutulmaktadır. Ahlâk sistemi olarak din, devleti topluma karşı ılımlaştırıcı ve adil bir düzenin kurulmasında ona yol gösterendir. Devlet adamları, din seçkinlerinin irşadından yola çıkarak devleti yönlendirmelidir. Laik düzende olduğu gibi din ve devlet ayrı alanlarda düzenlenmemelidir. Daha ziyade din ve devlet ayrımı yatay değil dikey olarak gerçekleştirilmelidir. Bu bağlamda din, devlete nazaran yukarıda olmalıdır. Ahlaklı ve adil bir toplu inşası için dinin dogmalarına göre devlet ve politikaları biçimlendirilmelidir.

Böylece demokrasiyi eleştirel şekilde ele alan Topçu, onun karşısına ruhçu-idealist bir seçenek koymaktadır. *"İnsan şahsiyetini derinden sarsan ağırlığı ortadan kaldıracak tek çare ruhi ve ahlaki bir otoriteye teslim olmaktır"* diyen Topçu (2014a, s.149), madde cephesinin zaferi olarak telakki ettiği demokrasinin karşısına ruhun selametini sağlayacağını düşündüğü ideal rejimi koymaktadır (Topçu, 2014a, s.144):

"Demokrasi keyfiyetin yerine kemiyeti koyduğu gibi ruhun yerini de maddeye başlıyor çoğunluğun sözünün geçerliliği kemiyetin hâkimiyetidir. Bir toplumun ferdi ruhtaki akislerinin yerine toplumun madde olan kütlesinin hâkim oluşu ise ruhun yerine maddenin geçirilmesidir. Toplum içinde her ferdin dileklerini hâkim kılmak gaye olmamalıdır; çünkü toplum hayatında en bayağısından başlayarak iyi ve kötü bütün dilekler yaşatılmaktadır. Bunların kültür ve ahlak bakımından yükselmiş fertlerin ruhlarındaki akislerinin bizzat bu büyük ruhlar tarafından seçildikten, elendikten, ayıklandıktan sonra temiz ve Allah'a yararlı olanlarının ayrılıp cemiyette kuvvet haline getirilmesi ideali teşkil eder. (...) Batı medeniyetinin ortaya koyduğu sayısız değerlerin yıkılışı demokrasinin inkişaf devrine rastlamış bulunuyor; bunu bir tesadüf diye karşılamak safdillik olur. Kura ve kader rejimini ideal rejim diye benimsemek devrin ilim düşünüşü ile de çalışmaktadır. Bizce en iyi rejim irade rejimi olacaktır."

Topçu tahayyül ettiği ideal rejimin idaresinin, seçkinler/elitler tarafından yürütülmesi gerektiğini vurgular. Bahsini ettiği yöneticilerin ise ne tür vasıflara sahip olduğunu tartışmaya çalışır. Bu noktada Topçu (2016, s.57-58), seçkinlerden oluşan yönetici sınıfın niteliğini gerçek bilgiye sahip olma/ulaşma hususunda serdettiği fikirlerinden yola çıkarak izah eder. Ona

göre, gerçek bilgi metafizik bilgidir. Dolayısıyla -Bergson'dan (Topçu, 2011) yola çıkarak- mistizmi bertaraf eden pozitivizmin ulaştığı bilgi, akılla izah edilemeyecek ölçüde içi boş, cansız ve ruhsuzdur:

“Metafizik, aklın kainata açılması, onu bütün halinde kavrayış cehtidir. Kâinat hâdiselerini ilimlerin çizdiği hudutlar içerisinde ayrı ayrı gruplara ayırıp, her ilme mahsus olan ayrı metodlarla başka başka yollardan giderek onu tanımak istediğimiz zaman kâinatımız bölünüyor; bütünüün karakterlerini bölümlerde bulmak kabil olmuyor. Kâinatın oluşundaki hayat ve bütünüünde bulunan ruh ortadan kalkması, aklın iflâsı olur. Metafiziksiz yaşamak akli ortadan kaldırıp yalnız duygularla yaşamaya razı olmaktır.”

Topçu, ruhun karşısında maddeyi öteleyen böylesi bir yaklaşımla “bilgiye ulaşan insan, bilgilerin bilgisine ulaşmıştır. Nesnelerin dünyasında bocalayan, dağılan varlığını önemsemez çünkü bilmektedir ki, beden bir cesarettir, aslanan ve ona sonsuzluğun kapılarını açacak olan güçler ruhunda saklıdır.” (Akt. Öğün, 1991, s.47) diyerek gerçek bilgiye nasıl ulaşılması gerektiği noktasında fikir beyan eder. Ruhunda saklı olan, ilahi ve mistik bir güçtür. Yani ilahi irade ile iştirak halinde bulunan insan hür bir irade sergilemiş olur (Topçu, 2016, s.149). Hürriyet ise, üst bir irade olan Allah'ın iradesiyle sınırlandırılmıştır. İşte bu bilgiye sahip olan insan hareket adamıdır (Topçu, 2016, s.141-142).

“Hareket adamı, bazen vatanperver olur, bazen âlim, bazen sanatkârdır. Bazı ke-re devlet adamı vaziyetinde görülür. Her zaman ahlak adamıdır. Her zaman kâmil insandır... Hareket adamı, her yerde nizam yapıcıdır... dinde, sanatta, ilimde hatta inzivada görülür ve en kuvvetli inzivasında kendine ve âleme hayat olandır. Hareket adamını bin bir ifade ile bin bir çehresiyle size takdim etmek kabildir. Ancak onun kim olduğunu söyleyelim. O, meş'ûm yalnızlıktan kurtulmuş Allah'lı adamdır. Durmadan Allah diyen sofi değil, iradesini Allah'la birleştirmiş, onunkini kendisinininkini yapmış bahtiyar adamdır.”

Topçu (2014a, s.16), serdetmiş olduğu fikirlerinden devlet idaresini elinde tutacak olanların ne tür iradeye sahip olması gerektiği hususunda yine kendi cümleleriyle çıkarım yapmak mümkündür.

“Gayesine ulaşılabilen gerçek ve tam irade... Allah'a ulaştırılan iradedir. Damarlarımızdan sızan iradeyi, kendi eserimiz zannetmekle yanuluyoruz. Hakikatte irade birdir. O istek halinde âleme yaygın kudretin bizdeki adıdır. Aslında bu evrensel iradeye biz sadece iştihak halinde yaşıyoruz. İslam dünyasının külli irade-cüz'i irade ayrımı sun'ıdır. Benliğimizde barınan iradeyi âlemin iradesinden, daha şahsi ve tam

adı ile Allah'ın iradesinden ayırıp onunkine denk bir kudret gibi düşünmek zavallı insanlığımızın aczinden fıskıran bir kibirden başka bir şey değildir."

Topçu'ya (2014a, s.21; 1947: s.3-5) göre, ortaya konulması gereken irade, tasavvufi açıdan dış dünyaya karşı içsel bir kuvvettir. Diğer bir ifadeyle yazar, devlet erkânının tasavvufun kalp eğitiminden geçerek (Topçu, 1997, s.156-157), felsefesinden beslenerek (Topçu, 2017, s.57-58), İslam ahlakının özüne ulaşarak hem ruhen hem de ahlaken yükselmeleri gerektiği noktasındaki tasavvuruyla bir ölçüde devlet idaresini elinde bulunduranların nasıl olması gerektiği hususunda reçete sunar.

Topçu (2017, s.206-208), pozitivist siyaset adamını; zekâsı kalp için hareket etmeyen, maddeyi ruha tercih eden, kendi çıkarları için toplumu kullanan, ikna edici, aldatıcı kabiliyetlere sahip biri olarak tanımlar:

"Başkalarını kendi yaşayışı (için) kullanan (bu yol) kalbe düşman zekânın yoludur. Kalbi varlığına inanmayan ve zekânın desise ve hile âleti, gizli bir hançerli el olduğunu anlayıp dünyaya küskün yaşayanlardır... (bunlar) zekânın kalp için vasita olmadığı (kişilerdir)... Aldatmak, idare etmek, yolunca gitmek, kullanmak kalp tazeleğinin çürümüş olduğunu ilan eden bu kelimeler kaybolmuş zekânın esiridir. (pozitivist siyaset adamı), âlicenaplık(la), çok kelime ile güzel kelime ile konuşan, kolaylıkla ve halk içinde bollukla iyilik yapar... Kendi dışındaki değerlerle yaşayan (bu) adam ahlâklı olamaz."

Topçu'nun ahlâklı olmayan pozitivist siyaset adamı yaklaşımı, esasen ahlâklı devlet idarecinin nasıl olması gerektiğinin ipuçlarını verir. Bu hususta Topçu (2017, s.208), *"ahlâk örneğini, iyi adam değer kalp adamı verebilecektir"* diyerek siyasetin içgüdüsel bir duygu olduğunu bu minvalde yola çıkarak da siyaset adamının en önemli niteliğinin maddeden ruha yükselmesi olduğunun altını çizer. Yazar, nasıl ki *"talebesi, irfan ve ahlak yolundan sapan muallim muzdarip (olur)"* (Topçu, 2017, s.212) derken aslında nefisini, ruhunu ulvi değerlerle beslenmeyen bir idarecinin de muzdarip olacağını işaretini verir.

"İdare bir sanat olduğuna göre halkın gerçekten ve azimli olarak kendi kendisini idare edeceğini, idare işinin bir ihtisas işi olmadığını düşünmek hatalı olur" diyen Topçu (2014a, s.133) *"ihtisas"* kelimesi ile devlet idaresinin bir yönüyle kaynağını dinden alarak *"hissetme, duyma, duygulanma"* (Develioğlu, 2015, s.483) ile ilişkili olduğunu diğer yönüyle *"bir ilim veyâ san'at üzerinde fazla çalışarak onda derinleşmiş olma"* (Develioğlu, 2015, s.483) durumunu ifade eden uzmanlık ile ilgili durum olduğunun altını çizer. Yani yöneticinin dinden

beslenerek ruhunu terbiye edip, ahlakını şekillendirip devlet idaresine dair ilmi açıdan uzmanlaşması gerektiğini belirtir. Bu yüzden Topçu (2014a, s.133) *“bütün halkın kendini idare etme işini omuzlarına yüklenmesi demek olan demokrasi (için) geçici bir rejimdir”* der.

Sonuç

Muhafazakârlık modernite ile birlikte baş gösteren köklü değişimlere karşı geleneksel değerlerin muhafazasını amaçlayan bir tür ideoloji olarak ele alınmaktadır. Tarihsel süreklilik sağlayacak değer ve normlara yapılan vurgu bu ideolojinin ana hatlarını oluşturmaktadır. Avrupa'da her ne kadar Anglo-Sakson ve Kıta Avrupası gelenekleri arasında muhafazakârlığın içeriği açısından farklılık söz konusu olsa da, her iki yorumlama biçimini de muhafazakâr düşünce olarak ele almamızı mümkün kılacak ortaklıklar söz konusudur. İnsanın doğasına yönelik kötümser yaklaşım, çoğunluğun vermiş olduğu kararlara şüphe, aile başta olmak üzere toplumsal ilişkileri yeniden üretecek müesseselerin önemine vurgu, genel irade, ortak çıkar, hürriyet ve eşitlik gibi Fransız devriminin bayraklaştırdığı kıymetlere mesafe ya da bu kıymetleri yeniden tanımlama gibi değerlendirmelerin muhafazakâr ideolojinin ana çizgilerini oluşturduğu söylenebilir.

Nurettin Topçu da bir muhafazakar düşünür olarak benzer temalara eleştiriler getirmiş, gelenek ve tarih karşısında jakoben tavırları kendi idealist ve ruhçu adesesinden kritik etmiştir. Bu bağlamda Topçu, sonsuz ihtirasların, sefaletlerin, haksızlıkların, düşmanlıkların, maddenin/bedenin hâkimiyetinin sonucu olduğuna inanmaktadır. Ruh ise, bütün yüce değerleri harekete geçiren, insanı sonsuzluk âlemlerine kanatlandıran, ilimde, iktisatta, sanatta, kültürde ve daha birçok sahada insani olanı ilahi olanla buluşturarak kalbin ve kafanın imtizacını sağlayan bir güç olarak değerlendirilmektedir. Madde, çocuksu ilkel heveslerin, şımarık ve nefsanî ihtirasların, şehvet ve şöretin; ruh ise, insanı hamlıktan olgunluğa yükselten, aşk ve ıstırahın, kalp ve kafanın yatağıdır. Tam da bu minvalden yola çıkarak diyebiliriz ki, Topçu'nun demokrasi eleştirilerinin de merkezinde madde-ruh kavramları vardır. Demokrasinin temel sütunları olan eşitlik ve özgürlük değerleri bu açıdan ele alınmaktadır. Demokrasinin özgürlük idealleri hiçbir zaman ruhun hürriyetini amaçlamamıştır. Eşitlik ise insanların ruhen eşit yaratılmadığı “gerçeğini” inkâr ederek, herkeste diğeriyle aklen ve ah-

laken eşit olduğu vehmini yaratmış, hürmet ve fazileti zedelemiştir. Ona göre insanın ruhunu, fazilet ve haysiyet doğrultusunda yükseltmeyen her şey muzırdır. İnsan kendi başına terk edilemeyecek kadar irşada ve terbiyeye muhtaçtır. Bu durumda çoğunluğu talim ve terbiye edecek mürşitlik payesi sadece belirli bir azınlığa münhasırdır. Herkesin eşitliğinden söz etmek; âlim ile katili, hırsız ile mürşidi aynı kefeye koymak demektir. Hürriyet ise insanın nefsinin buyurganlığı karşısında başıboş hareket etmesinden başka bir şey değildir. Topçu; demokrasinin büyüğe hürmet duygusunu törpülediğini düşünmekte, eşitlik illüzyonuna kapılan avamın kendini irşada muhtaç görmeyerek kibirlendiğine dikkat çekmektedir. İradenin davasını rehber ittihaz edenler için bu durum kabul edilebilir cinsten değildir.

Demokrasinin diğer sacayaklarını da aynı minvalde (madde-ruh ekseninde) kritik eden Topçu, demokrasiyi insanların maddi arayışlarını tatmin etmelerini sağlayan ve manevi taraflarını budayan bir sistem olarak da itham etmektedir. Keza demokrasinin “ortak çıkar” kavramının gerçekliğinin şüpheli olduğunu çünkü halkın, cemiyetin selametinden önce kendi menfaatini düşündüğünü ve kendi menfaatinin de çoğunlukla, daha iyi birev/araba/iş/prestij gibi maddi/nefsani amaçlara yönelik olduğunu iddia etmektedir. “Genel irade” kavramının da benzer şekilde, bir çeşit illüzyon olduğunu ima eden yazar, basın ve sermayenin propagandalarıyla halkın iradesinin belirli menfaat grupları lehine manipüle edildiğini, genel irade kavramının da gerçekliğe isabetinin şüpheli olduğunu izhar etmektedir. Bu açıdan genel irade veya ortak çıkar gibi kavramlar da halkın çoğunluğunun görüşlerini yani maddi ve nefsanî iştihaları iktidara taşımaktan ibarettir.

Topçu demokrasinin eşitlik, özgürlük, genel irade ve ortak çıkar gibi temel umdelerine eleştirel yaklaşarak bir tür yönetim biçimi olarak sunduğu irade rejiminin işaretlerini de verir. İnsanlar arasında kültür eşitliğinin olmadığına, hürriyetin ise ahlaken ve ruhen imkânsız olduğuna ve halkın egemenliğinin palavra olduğuna inanan Topçu, demokrasi adı altında halkı aldatan, belirli bir zümrenin çıkarlarına hizmet eden, ahlaki değerleri tarumar eden böylesi rejimden kurtulmanın yolunun, fertlerin hürriyetlerinin sınırlandırıldığı otoriteye dayanan milliyetçi sosyalizminden geçtiğini düşünür. Bu ise, olgun ve faziletli bir münevver zümre tarafından idaresinin sağlandığı irade rejimine tekabül eder.

EXTENDED ABSTRACT

As a Conservative Philosopher Topçu's Approach to the Democracy

Yunus Koç

Muş Alparslan University

Conservatism in Europe; can be evaluated as a kind of reaction ideology that emerged as a result of political, social, economic, and cultural upheavals. Conservatism; forms the resistance point of classes and structures that resist revolutionary and transformative impellents. It can be argued that the concern of protecting the eroded values, and the institutions to be liquidated, against the innovations tried to be established under the leadership of the bourgeoisie is the main motive that feeds conservatism. There is not enough evidence to place conservatism on a particular class base in Turkey. It can be thought that the objections raised against the Republican elite, which considers traditional values as the main reason for the country's backwardness during the modernization process, constitute the source of 'Turkish conservatism'. At this point, as a conservative Turkish thinker, Nurettin Topçu's approach to democracy in the axis of spirit and matter with an idealist philosophy is important.

In this context, the study aims to reveal how Topçu, as a conservative thinker, evaluates the democratic regime with its basic principles and what kind of an ideal form of administration it defends in accordance with the content analysis method.

Conservatism is considered as a kind of ideology aimed at preserving traditional values against radical changes that emerge with modernity. The emphasis on values and norms that will ensure historical continuity is the main outline of this ideology. In Europe, although there are differences between the Anglo-Saxon and Continental European traditions in terms of the content of conservatism, there are common points that will enable us to consider both forms of interpretation as conservative thoughts. It can be said that the considerations such as the distance to the values or redefining the values which are flagged by the French revolution such as; pessimistic approach to human nature, doubting the decisions made by the majority, emp-

basis on the importance of institutions that will reproduce social relations especially the family, general will, common interest, freedom, and equality; forms the main lines of the conservative ideology.

As a conservative thinker, Nurettin Topçu brought criticism to similar themes and criticized the Jacoben attitudes towards tradition and history from his idealistic and spiritual lens. In this context, Topçu believes that endless passions, misery, injustice, and hostility is the result of domination of matter/body. On the other hand, he considers the spirit as a force that activates all the supreme values, envelops the human into the realms of eternity, and as a force that harmonizes the heart and head of the mind by bringing the human to the divine in science, economics, art, culture, and many other fields. In other words, the matter is the bed of childish primitive desires, sassy and selfish ambitions, lust and fame and the soul is the bed of love and suffering, the heart and the head, which raises a man from rawness to maturity. In this manner, we can say that the concepts of matter and soul are placed at the center of Nurettin Topçu's criticisms of democracy. Democracy's ideals of freedom have never aimed the freedom of the soul. On the other hand, equality, has denied the "truth" that people are not created spiritually equal and this has created suspicion that everyone is mentally and morally equal with each other, therefore, respect and virtue have been damaged. According to the Topçu, everything which does not improve the human soul in accordance with virtue and honor is harmful. The human being is in need of a path of truth and discipline that cannot be abandoned by himself. In this case, mentoring incumbency that will execute education and morality on the majority is exclusive only for a certain minority. Speaking of the equality of everyone means that to put the wise and murderer, the thief and mentor on the same scale. On the other hand, Independence is nothing more than a human's stray movement in the face of authoritative of his desire. Topçu believes that democracy has decreased the feeling of respect for the elders, and he also points out that the people who had mired the illusion of equality are not seeing themselves in need of to be shown the path of truth. This situation is not acceptable for those who consider the plea of the will as a guide.

Topçu, criticizing the other trivets of democracy in the same way (in the axis of matter-spirit), also accuses democracy as a system that enables people to satisfy their material pursuits and truncates their spiritual sides. Li-

kewise, he claims that the reality of the concept of "common interest" of democracy is doubtful because the people think about their own interests before the welfare of the society and that their own interests are mostly aimed at material/egoistic purposes such as a better house/car/job/prestige. Similarly, the author implies that the concept of "general will" is a kind of illusion, and that the will of the people is manipulated in favor of certain interest groups with the propaganda of the press and capital, and that the concept of the general will is doubtful. From this point of view, concepts such as a general will or common interest consist of carrying the views of the majority of the people, that is, material and self-righteous interests, to power.

Topçu gives the signs of the will regime, which it presents as a form of government, by approaching the basic hopes of democracy such as equality, freedom, a general will, and common interest. The author believes that there is no cultural equality between people, freedom is morally and spiritually impossible, and the sovereignty of the people is bragging. Topçu thinks that the way to get rid of such a regime, which deceives the people under the name of democracy, serves the interests of a certain group, and destroys moral values, is through nationalist socialism based on the authority where the freedom of individuals is restricted. This corresponds to a regime of will governed by a mature and virtuous intellectual class.

Kaynakça / References

- Akkaş, H. H. (2003). Muhafazakâr siyasi düşünce kavramı üzerine. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 241-254.
- Aydoğdu, H. (2009). 'Ahlâk filozofu' ve 'hareket adamı' olarak Nurettin Topçu. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*. 40, 439-462.
- Aytaç, A. M. (2014). Dünya görüşü ve ideoloji. Y. Taşkın (Der.). *Siyaset: kavramlar, kurumlar, süreçler içinde* (s.107-137). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Beneton, P. (2011). *Muhafazakârlık*. Çev., C. Akalın. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Birgül M. F. (2016). Nurettin Topçu, bugüne ve bize ne söyler?. M.K. Arıcan, M. Orçan, M. E. Kala (Edt.). *40 yıl sonra Nurettin Topçu: Nurettin Topçu bugün bize ne söyler içinde* (s.65-74.). Ankara: Türkiye Yazarlar Birliği Yayınları.
- Burke, E. (2016). *Fransa'daki devrim üzerine düşünceler*. İstanbul: Kadim Yayınları.
- Develioğlu, F. (2015). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat*. Ankara: Aydın Kitabevi.

- Güler, E. Z. (2012). Muhafazakârlık: kadim geleneğin savunusundan faydacılığa. B. Örs (Der.). *19. yüzyıldan 20. yüzyıla modern siyasal ideolojiler içinde*(ss.115-162). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Honderich, T. (2005). *Conservatism: Burke, Nozick, Bush, Blair?*. London: Pluto Press.
- İşler, A. (2019). *Türkiye’de Muhafazakâr düşüncede Milliyetçilik(1939-1970)*. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kara İ. (2016). Ahlak davasına ve muallimliğe adanmış bir ömür: Nurettin Topçu. *Temaşa Erciyes Üniversitesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 4(4), 6-23.
- Koçak, A. ve Arun, Ö. (2016). İçerik analizi çalışmalarında örneklem sorunu. *Selçuk Üniversitesi İletişim Dergisi*, 4(3), 21-28.
- Köni, H. ve Nişancı, E. (2018). Muhafazakâr düşüncede yönetim anlayışı: 18. yy.’dan 20. yy.’ın başlarına. *Muhafazakâr Düşünce Dergisi*. 40, 61-78.
- Mollaer, F. (2016). *Tekno Muhafazakârlığın eleştirisi: Politik denemeler*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Mollaer, F. (2017). *Liberal muhafazakârlık karşısında Nurettin Topçu*. İstanbul: Dergah.
- Moore, B. (2016). *Diktatörlüğün ve demokrasinin toplumsal kökenleri*. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Öğün, S. S. (1991). *Nurettin Topçu’nun siyasal düşüncesinde popülizm-milliyetçilik etkileşimi*. Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Şen, H. (2016). Nurettin Topçu’nun Türk düşüncesindeki sıradışı yeri. Ü. Bozyer (Edt.). *Kültür dünyamızın mimarları içinde* (s.35-70.). Muğla: Sıtkı Koçman Üniversitesi Yayınları.
- Şeyhanlıoğlu, H. (2011). Siyasal muhafazakârlığın temel ilkeleri. *Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 1(1), 84-107.
- Topçu, N. (1947). İradenin davası. *Hareket Dergisi*. 3(14), 3-5.
- Topçu, N. (1948). Devlette İrade. *Hareket Dergisi*. 3(33), 2-3.
- Topçu, N. (1997). *Türkiye’nin maarif dâvası*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Topçu, N. (2008). *Ahlâk nizâmı*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Topçu, N. (2011). *Bergson*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Topçu, N. (2013). *Sosyoloji*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Topçu, N. (2014a). *İradenin dâvası devlet ve demokrasi*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Topçu, N. (2014b). *Psikoloji*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Topçu, N. (2016). *Kültür ve medeniyet*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Topçu, N. (2017). *Yarımkı türkiye*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Türk, H. B. (2003). İdeoloji. M. Türköne (Der.). *Siyaset içinde* (s.105-145.). Ankara: Lotus Yayınları.

Uluçakar, M. (2018). Muhafazakâr demokrasi söylemi üzerine bir inceleme. *Alternatif Politika*. 10(3), 349-373.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Koç, Y. (2020). Muhafazakâr bir düşünür olarak Topçu'nun demokrasi yaklaşımı. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(Eğitim ve Toplum Özel Sayısı), 6318-6343. DOI: 10.26466/opus.718211

Türkiye’de Viyola Alanında Yazılmış Lisansüstü Tezler

DOI: 10.26466/opus.784467

*

Serkan Özay *

* Dr. Öğr. Üyesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Niğde/Türkiye

E-Posta: serkanozay@ohu.edu.tr

ORCID: [0000-0002-6485-9346](https://orcid.org/0000-0002-6485-9346)

Öz

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de viyola ile ilgili yazılmış lisansüstü tezleri çeşitli değişkenlere göre analiz ederek daha sonra yapılacak çalışmalara katkıda bulunmaktır. Araştırmada YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında bulunan ve tam metin erişime açılmasına izin verilen 81 adet lisansüstü tez doküman incelemesi tekniği ile analiz edilmiştir. Tezler; tür, üniversite, enstitü, konu ve yazıldıkları yıllara göre ele alınmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; tezlerin, 56’sı yüksek lisans, 19’u sanatta yeterlik ve 6’sı da doktora tezidir. Tezlerin en fazla yazıldığı üniversitelerin Gazi Üniversitesi ve Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi olduğu, enstitü bazında en çok Sosyal Bilimler Enstitüsünde en az ise Fen Bilimleri Enstitüsünde yazıldığı, en fazla çalışmanın 2019 yılında yapıldığı, 2017-2020 yılları arası viyola ile ilgili yazılan lisansüstü tezlerin sayısının 21 adet olduğu görülmüştür. Doktora tezlerinin hepsinin “Eğitim” konusunda olduğu ve Sanatta Yeterlik tezlerinin en fazla oranla “Eser İnceleme” konusunda olduğu saptanmıştır. Viyola literatürüne kaynak ve bakış açısı sağlayacağı düşünüldüğünden bu araştırmanın türünde çalışmaların tekrarlanması ve viyola ile ilgili yazılmış makalelerin incelenmesine yönelik çalışmaların da yapılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: viyola, lisansüstü tezler, viyola tezleri, doküman analizi

Graduate Theses and Dissertations Written About The Viola in Turkey

*

Abstract

The aim of this research is to contribute to future studies by analyzing the graduate theses and dissertations written about the Viola in Turkey according to various variables. 81 graduate theses and dissertations in CoHE Thesis Center database, which are allowed for full text access, have been analyzed using the document review technique. Theses and dissertations are handled according to the type, university, institute, subject and year they were written. According to the results of the research, 56 of the theses and dissertations are Master's Degree theses, 19 are Proficiency in Art theses and 6 are Doctoral dissertations. It was observed that the highest number of theses and dissertations were made in Gazi University and Mimar Sinan Fine Arts University, on institute basis, the most were studied in Institute of Social Sciences and the least in Institute of Science, the most were studied in 2019 and the number of graduate theses (and dissertations) written about the Viola between 2017-2020 was 21. It was determined that all doctoral dissertations were on "Education" and Proficiency in Art theses were mostly on "Work Analysis". As it is thought that it will provide a source and perspective to the Viola literature, it is suggested that studies in this type of research should be repeated and studies of examining the articles written about the Viola should also be carried out.

Keywords: *viola, graduate theses-dissertations, viola theses-dissertations, document review*

Giriş

Yaylı çalgılar denilince çoğunlukla akla keman gelmektedir ve bu çalgılar “keman ailesi” olarak da adlandırılmaktadır. Bunun nedeni ise kemanın, yaygın kullanımı ve eser sayısının fazla olmasının yanısıra çoğu müzik tür ve biçimine uygun bir ses yapısına sahip olmasıdır. Keman aynı zamanda yaylı çalgı ve çalgı eğitimi hakkındaki bilimsel araştırmaların da merkezindedir. Keman ailesinden olan viyola ile ilgili ise özellikle yapısal anlamda geçirdiği değişimi incelemek için yeterli içeriğe sahip kaynak bulmak zordur.

Viyola 17. yüzyıldan bu yana benzerliğinden dolayı kemana göre konumlandırılmıştır. Şekerkararın’a (1997) göre “viyola, görünüşü ve çalınışı yönünden keman gibi bir çalgıdır. Yalnız kemandan biraz daha büyük ve daha kalın sesler çıkarabilen bir alettir. Ayrıca seslerinin niteliği ve rengiyle kemandan farklıdır”. György Ligeti’nin (2001) “Solo Viyola İçin Sonat” başlıklı eserinde kaleme aldığı önsözdeki “Viyola görünüşte sadece büyük bir kemandır, ama bir beşli pes akort edilir. Gerçekte ise bu iki enstrüman arasında dünyalar vardır” sözü viyolanın insanlar arasında kemandan ayrı bir çalgı olarak görülmediği yönünde fikir verir. Bütün viyolacıların yakındığı bu durum, viyolanın gelişim sürecini inceleyen çalışmalarda da etkisini sürdürmüştür.

Yaylı çalgılar sanatı ve eğitiminde keman ve viyola benzer disiplinler olarak ele alınıp performans, teknik, yöntem ve metot olarak aynı aşamalar takip edilerek çalışmalar sürdürülmüştür. Hatta bilimsel olarak da onaylanan bu görüşte, bazı araştırmacıların (Kumtepe, 2019; Okay ve Kurtaslan, 2013; Baykal, 2012; Öztürk ve Özay, 2008; Başdan, 2008; Varış, 2002; Bilginer, 2001) keman ve viyolayı beraberce konu alan çalışmaları olduğu bilinmektedir. Sadece Türkçe’de değil batı dillerinde de zengin kaynakçaya sahip olmayan viyola, 1600’lü yıllardan itibaren yapısal değişiklikler göstermiştir ve hiçbir zaman tek bir forma sahip ve yaygın kullanılan bir enstrüman olamamıştır. Tel sayısı ve akort olarak sayısız değişime uğramıştır (Yılmaz, 2017, s.31).

Viyol adı verilen ilkel ve yaylı çalgılardan geldiği düşünülmekte olan bu çalgı, viyol ailesinin rönesans ve barok döneminde genişlemeye başlamasıyla, viole da braccio (kol viyolü) ve viole de gamba (bacak viyolü) olarak iki gruba ayrılmıştır. Viyol, yay ile çalınan perdeli ve telli çalgılar için kullanılan genel bir terimdir (Akyürek; 2004, s.21). Viyoller çalgı yapımcıları tarafından farklı formlara dönüştürülüp küçük değişiklikler yapılarak son halini 19.

yüzyılda almıştır (Özkarar, 2017, s.17). Yılmaz’a (2017) göre; söz konusu gelişimi ayrıntılı bir şekilde incelediğimizde bugünkü yaylı çalgıların merkez çalgısı keman değil viyolanın olduğu rahatlıkla söylenebilir. Bu söylem üzerine viyola alanında araştırmacıların yeni bilimsel araştırmalar yaparak literatüre yeni kazanımlar sağlaması gerektiği düşünülmektedir.

Bilimsel araştırma, analiz ve yorumlamayla birlikte pozitivist bir bakış açısı gerektirir. Fikir aşamasında bilimsel düşünce, eylem aşamasında bilimsel araştırma esaslarının birleşiminden oluşur. “Bilimsel araştırma yöntemlerinin amacı, ispatlanmış veriye ulaşmak için sistematik çalışmalara ve analizlere dayalı genelleştirilebilir doğru bilgilere ulaşmaktır” (Puy, 2020). Bilimsel araştırmalar ülkemizde çoğunlukla üniversiteler bünyesinde gerçekleştirilir ve üniversitelerin en önemli işlevlerinden biri lisansüstü eğitim sürecinde yapılan bilimsel tez çalışmalarıdır. Lisansüstü tez çalışmaları müzik alanında üç farklı türde yapılmaktadır. Bunlar doktora tezleri, yüksek lisans tezleri ve -doktora eşdeğer- sanatta yeterlik tezleridir. Müzik eğitimine yönelik olan tezler genel olarak müzik eğitim anabilim dallarının lisansüstü programlarında devam etmektedir. Tezli yüksek lisans ve doktora programları, bu bölümlerin bağlı oldukları eğitim bilimleri enstitüleri güzel sanatlar eğitimi anabilim dallarında ve bazı üniversitelerde ise sosyal bilimler enstitüleri müzik eğitimi bilim dalları programlarında yer almaktadır. Sanatta yeterlik programları, tarihsel ve yapısal incelemeye yönelik (organoloji), performansa yönelik, ekollere yönelik, eser ve etüt incelemeye yönelik amaçlar güderek konservatuvarların ve güzel sanatlar fakültelerinin lisans düzeylerinin devamı niteliğinde olan sosyal bilimler enstitüsü veya güzel sanatlar entitülerine bağlı müzik ana sanat dallarında yapılmaktadır.

Türkiye’de üniversitelerin sayılarının artması, lisans öğrencilerinin artmasına, buna paralel olarak verilen mezun sayılarının artmasına ve mezun öğrencilerin eğitimlerine devam niteliğinde bilgi ve kabiliyetlerini geliştirme adına lisansüstü programlarına katılmalarına ve tez çalışmalarının artmasına neden olmuştur. Günümüzde yazılan lisansüstü tezlere çalışmanın yapıldığı üniversite kütüphanelerinden ve Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi’nden (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>) ulaşılabilmektedir.

Ülkemizde yapılan ve yapılacak olan tez çalışmalarına kaynak oluşturması ve ilgili alanda çalışılan konularda bilimsel çalışmalarda gelinen seviyenin sonraki araştırmalara kaynak olması amacıyla yazılmış lisansüstü tezleri

inceleyen, belirli bir alanda belirli bir dönemde ve belirli bir bölgede kişiler ya da kurumlar tarafından üretilmiş yayınların ve bu yayınlar arasındaki ilişkilerin sayısal olarak analizini ortaya koyan bibliyometrik ve bibliyografik (kaynakçalı) bir çok araştırma vardır.

Farklı konularda yapılan lisansüstü tez incelemelerinden; kontrbas üzerine yazılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi (Birel ve Qader, 2017), yaylı çalgılar üzerine yazılmış lisansüstü tez bibliyografyası (Demirbatır, 2001), oda müziği konusunda yapılmış lisansüstü tez çalışmaları (Orhan ve Tunca, 2014), piyano üzerine yapılmış lisansüstü tez çalışmaları (Toptaş, 2013), viyolonsel alanında yapılmış lisansüstü tez çalışmalarının incelenmesi (Orhan, 2012), vokal müzikte piyano eşlik alanında yapılmış lisansüstü tez çalışmaları (Kaptanoğlu ve Çanakçı, 2015), gitar alanında yapılmış lisansüstü tez çalışmalarının incelenmesi (Alyörük, 2016), kabak kemane üzerine yapılmış tez çalışmalarının incelenmesi (Özay, 2017), müzik teknolojileri alanında yapılan tez çalışmalarının incelenmesi (Delikara, 2019) v.b. gibi makale ve bildiriler literatürde yer almaktadır. Viyola alanı üzerine yapılmış lisansüstü tez çalışmaları ile ilgili makaleler ise Varış, 2012; Tebiş ve Okay, 2013; Çeşit, 2015 ve Sonsel, 2018 tarafından yazılmıştır. Bu araştırma konu içeriği bakımından yapılan önceki araştırmalar ile doğrudan ilişkilidir ve önceki çalışmaların devamı niteliğindedir.

Dolayısıyla araştırmanın amacı, Türkiye’de viyola ile ilgili yazılmış lisansüstü tezleri tespit edip farklı değişkenlere göre dağılım analizini yaparak daha sonra yapılacak olan çalışmalara katkıda bulunmaktır. Bu amaç doğrultusunda cevaplanacak sorular şu şekilde belirlenmiştir:

- Türkiye’de viyola ile ilgili yazılmış lisansüstü tezlerin türlerine göre dağılımları nasıldır?
- Türkiye’de viyola ile ilgili yazılmış lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımları nasıldır?
- Türkiye’de viyola ile ilgili yazılmış lisansüstü tezlerin enstitülere göre dağılımları nasıldır?
- Türkiye’de viyola ile ilgili yazılmış lisansüstü tezlerin yazıldığı yıllara göre dağılımları nasıldır?
- Türkiye’de viyola ile ilgili yazılmış lisansüstü tezlerin konularına göre dağılımları nasıldır?

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.189). Araştırmanın dokümanları, YÖK Ulusal Tez Merkezi’nin tez tarama sayfasından, “viyola” anahtar sözcüğü ile aranacak alan “tümü”, izin durumu “tümü”, tez türü “tümü” olarak taratılmıştır. Yapılan arama sonucunda 125 adet lisansüstü tez listelenmiş, gelişmiş arama seçeneğinde ise “aranılacak kelime(ler)” viyola ve müzik, “aranacak alan” tümü seçilmiş ve 111 adet lisansüstü tez listelenmiştir. Yapılan detaylı inceleme sonucu viyola ile doğrudan ilgili, ilk araştırmanın yapıldığı 1990 yılından 2020 yılına kadar, olan tezler içerik olarak incelenmiş ve izinli/izinsiz olarak toplam 93 adet tez tespit edilmiş, aranacak alan “tez adı” olarak yapılan arama sonucu ile de taramanın sağlanması yapılmıştır. Adında “viyola” terimi bulunan ancak konu alanı “biyoloji” olan bir yüksek lisans tezi kapsam dışı bırakılmış, araştırmanın alanı ile ilgili tez sayısı 92 olarak belirlenmiştir. Araştırma 2020 yılının ilk 8 ayına kadar YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından ulaşılabilen izinli çalışmaları kapsamaktadır. Bu çalışmaların izin durumları Tablo 1. de gösterilmiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan ve amaçsal örnekleme yoluyla belirlenen izinli durumda, ve tam metin halinde ulaşılabilen toplamda 81 adet tez analiz edilmiştir.

Tablo 1. YÖK Ulusal Tez Merkezinde Bulunan Viyola ile İlgili Tezlerin İzin Durumlarına Göre Dağılımları

İzin Durumu	Yüksek Lisans		Sanatta Yeterlik		Doktora		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
İzinli	56	83,6	19	100	6	100	81	88,04
İzinsiz	11	16,4					11	11,96
Toplam	67	100	19	100	6	100	92	100

Tablo 1 incelendiğinde YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında bulunan viyola ile ilgili yazılmış yüksek lisans tezlerinin % 11,96’lık kısmını oluşturan 11 tezin erişime izinli olmadığı, sanatta yeterlik ve doktora tezlerinin ise tamamının erişime izinli olduğu görülmektedir.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırma alt amaçları doğrultusunda incelenen tezlerden elde edilen veriler tablolaştırılmış ve tablolar yorumlanmıştır.

Tablo 2. Viyola ile İlgili Yazılmış Lisansüstü Tezlerin Türlerine Göre Dağılımları

Tez Türü	f	%
Yüksek Lisans	56	69,14
Sanatta Yeterlik	19	23,45
Doktora	6	7,41
Toplam	81	100

Tablo 2 incelendiğinde, viyola ile ilgili yazılan lisansüstü tezlerin türlerine göre %7,41'i doktora tezi, %69,14'ü yüksek lisans tezi, %23,45'i ise sanatta yeterlik tezi olduğu tespit edilmiştir. Bu tablodan kaynaklı oluşan çıkarımlar ise; lisansüstü tezlerin yarısından fazlasının yüksek lisans tezleri olduğu ve en az araştırma türünün de doktora tezleri olduğu yönündedir.

Daha önce yapılan çalışmalarda, Varış, 2012'de; incelenen izinli toplam 38 lisansüstü tezin 28 yüksek lisans, 1 doktora, 9 sanatta yeterlik tezi olduğu, Tebiş ve Okay, 2013'de; izinli/izinsiz toplamda 53 adet viyola ile ilgili lisansüstü tez olduğu, Çeşit, 2015'de; izinli toplam 49 lisansüstü tezin 37 yüksek lisans, 1 doktora, 11 sanatta yeterlik tezi olduğu ve Sonsel, 2018'de; izinli toplam 57 lisansüstü tezin 41 yüksek lisans, 2 doktora, 14 sanatta yeterlik tezi olduğu görülmektedir. Bu verilere göre viyola alanında yapılan yeni lisansüstü tez çalışmalarının olduğu ve literatüre 23 lisansüstü tezin kazandırıldığı ve özellikle doktora düzeyinde yazılan tez sayısının iki yıl içerisinde önemli oranda arttığı söylenebilir.

Tablo 3. Viyola ile İlgili Yazılmış Lisansüstü Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımları

Üniversite Adları	Yüksek Lisans		Sanatta Yeterlik		Doktora		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Afyon Kocatepe Üniversitesi	4	7,14					4	4,94
Anadolu Üniversitesi	2	3,57	2	10,52			4	4,94
Ankara Üniversitesi	1	1,78					1	1,23
Atatürk Üniversitesi	2	3,57					2	2,47
Başkent Üniversitesi	1	1,78					1	1,23
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	2	3,57					2	2,47
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	1	1,78					1	1,23
Bursa Uludağ Üniversitesi	3	5,35	2	10,52			5	6,17

Çukurova Üniversitesi	1	1,78				1	1,23	
Dokuz Eylül Üniversitesi	3	5,35	2	10,52		5	6,17	
Erciyes Üniversitesi	1	1,78				1	1,23	
Gazi Üniversitesi	7	12,5			5	83,33	12	14,81
Hacettepe Üniversitesi	1	1,78	1	5,26		2	2,47	
Haliç Üniversitesi			1	5,26		1	1,23	
İnönü Üniversitesi	1	1,78			1	16,67	2	2,47
İstanbul Üniversitesi	5	8,93	4	21,05		9	11,11	
Marmara Üniversitesi	2	3,57				2	2,47	
Mersin Üniversitesi	1	1,78				1	1,23	
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi	7	12,5	5	26,31		12	14,81	
Necmettin Erbakan Üniversitesi	1	1,78				1	1,23	
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	2	3,57				2	2,47	
Pamukkale Üniversitesi	1	1,78				1	1,23	
Trakya Üniversitesi	6	10,71	2	10,52		8	9,88	
Van 100.Yıl Üniversitesi	1	1,78				1	1,23	
Toplam	56	100	19	100	6	100	81	100

Tablo 3 incelendiğinde viyola ile ilgili olan lisansüstü tezlerin %14,81 oranla çoğunluğunun Gazi Üniversitesi ve Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi’nde yazıldığı görülmektedir. Doktora tezlerinin çoğunluğunun %83,33 oranla Gazi Üniversitesi bünyesinde yapılan araştırmalar olduğu görülmektedir. Sanatta Yeterlik tezlerinin %26,35’lik oranla çoğunluğunun yazıldığı üniversiteler ise Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi ve %21,05’lik oranla İstanbul Üniversitesidir. Toplam lisansüstü tezlerin çoğunluğunu oluşturan yüksek lisans tezleri içerisinde %12,5’lik oranlarıyla Gazi Üniversitesi’nin ve Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi’nin çalışmaları bulunmaktadır. En az sayıda lisansüstü çalışmaların ise birer adet yüksek lisans teziyle; Ankara Üniversitesi, Başkent Üniversitesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi, Mersin Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Van 100.Yıl Üniversitesi olduğu, Haliç Üniversitesinde de bir adet sanatta yeterlik tez çalışması bulunduğu tespit edilmiştir.

Daha önceki (Sonsel, 2018; Çeşit, 2015; Tebiş ve Okay, 2013; Varış, 2012) çalışmalarda üniversiteler bünyesinde yazılan lisansüstü tezlerde en fazla çalışmayı Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi’nin yaptığı sonucu çıkarılmıştır. Bu çalışmada ise Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi ile birlikte Gazi Üniversitesi’nin de en fazla lisansüstü tez çalışması yaptığı, oranlarının aynı olduğu saptanmıştır. Ayrıca en son yapılan bibliyografik çalışma (Sonsel,2018) üzerinden geçen süre içerisinde, bazı üniversitelerin viyola ile ilgili

lisansüstü çalışmalarını arttırmış olduğu, Başkent Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Mersin Üniversitesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nde de viyola ile ilgili lisansüstü tez çalışması yapıldığı ve İnönü Üniversitesi bünyesinde de doktora çalışmalarının başladığı söylenebilir.

Tablo 4. Viyola ile İlgili Yazılmış Lisansüstü Tezlerin Enstitülere Göre Dağılımları

Enstitü Adı	Yüksek Lisans		Sanatta Yeterlik		Doktora		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Sosyal Bilimler Enstitüsü	35	62,50	16	84,21	1	16,66	52	64,20
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	12	21,43			3	50,00	15	18,52
Fen Bilimleri Enstitüsü	3	5,36			2	33,34	5	6,17
Güzel Sanatlar Enstitüsü	6	10,71	3	15,79			9	11,11
Toplam	56	100	19	100	6	100	81	100

Tablo 4 incelendiğinde viyola ile ilgili yazılan lisansüstü tez çalışmalarının toplamda %64,20'sinin Sosyal Bilimler Enstitüsünde yapıldığı görülmektedir. En az çalışma %6,17 ile Fen Bilimleri Enstitüsündedir. Tabloda doktora tezlerinin yarısının Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yazıldığı ve Güzel Sanatlar Enstitüsünde konuyla ilgili yazılan bir doktora tezinin bulunmadığı saptanmıştır. Sanatta yeterlik tezi oranlarının ise %84,21 ile en çok Sosyal Bilimler Enstitüsünde olduğu, Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve Fen Bilimleri Enstitüsünde konuyla ilgili tez çalışması olmadığı görülmüştür. Yüksek lisans tezlerinin yarısından fazlasının Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde yazılmış olduğu, %5,36 oranıyla konuyla ilgili en az çalışmanın ise Fen Bilimleri Enstitüsünde olduğu saptanmıştır.

Fen Bilimleri Enstitülerindeki çalışmaların 4'ü Gazi Üniversitesi, 1'i ise İnönü Üniversitesi bünyesinde yapılmıştır. Gazi Üniversitesi'nde müzik ile ilgili lisansüstü çalışmalarının günümüzde eğitim bilimleri enstitüsünde ve İnönü Üniversitesi'nde ise eğitim bilimleri ve sosyal bilimler enstitülerinde yapıldığı bilinmektedir. İçerik olarak Fen Bilimleri Enstitülerinde müzik ile ilgili çalışmalar diğer enstitülere kaydırıldığı söylenebilir. Çeşit'in (2015) çalışmasında, Sosyal Bilimler Enstitüsünün 37, Eğitim Bilimleri Enstitüsünün ise 8 lisansüstü tez çalışması yaptığı saptanmıştır. Bu çalışmada Sosyal Bilimler Enstitüsü, geçen zaman içerisinde 14 lisansüstü tez ile literatüre katkı sağlarken, Eğitim Bilimleri Enstitülerinde bu katkının 7 tez olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5. Viyola ile İlgili Yazılmış Lisansüstü Tezlerin Yazıldığı Yıllara Göre Dağılımları

Yıllar	Yüksek Lisans		Sanatta Yeterlik		Doktora		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1994	1	1,78					1	1,23
1995	1	1,78					1	1,23
1996	1	1,78					1	1,23
1997	1	1,78					1	1,23
1998	1	1,78					1	1,23
1999	1	1,78					1	1,23
2001			1	5,263	1	16,66	2	2,46
2002	2	3,57	1	5,263	1	16,66	4	4,94
2004	3	5,36					3	3,70
2005	1	1,78	1	5,263			2	2,46
2006	4	7,14					4	4,94
2007	3	5,36	2	10,526			5	6,17
2008	5	8,93					5	6,17
2009	5	8,93	1	5,263			6	7,40
2010	4	7,14	2	10,526			6	7,40
2011	1	1,78					1	1,23
2012	4	7,14	3	15,792			7	8,64
2013	2	3,57					2	2,46
2014	2	3,57	1	5,263			3	3,70
2015	2	3,57					2	2,46
2016	1	1,78	1	5,263			2	2,46
2017	1	1,78	2	10,526			3	3,70
2018	2	3,57	2	10,526	2	33,34	6	7,40
2019	6	10,71	2	10,526	2	33,34	10	12,34
2020	2	1,78					2	2,46
Toplam	56	100	19	100	6	100	81	100

Tablo 5 incelendiğinde viyola ile ilgili en fazla lisansüstü tez çalışmasının %12,34 oranla 2019 yılında yapıldığı tespit edilmiştir. Doktora tezlerinin %33,34 oranlarla en çok 2018 ve 2019 yıllarında yazıldığı, sanatta yeterlik tezlerinin 15,792 oranla en çok 2012 yılında yazıldığı ve en fazla yüksek lisans tezinin ise %10,71 oranla 2019 yılında yazılmış olduğu görülmektedir. 2000 ve 2003 yıllarında araştırmanın konusuyla ilgili yapılan taramada lisansüstü tez çalışmalarının var olduğu tespit edilmiş fakat tam metinlerine ulaşılamadığı için kapsam dışında bırakılmıştır.

Tabloya göre 2017-2020 yılları arası viyola ile ilgili yazılan lisansüstü tezlerin sayısının, şimdiye kadar yazılan tezlere oranla %25,92, yani 21 adet gibi bir değere sahip olması son dört yılda viyola ile ilgili lisansüstü tez çalışmalarının arttığı söylenebilir. Bu durum yapılan çalışmanın önemini de vurgulamaktadır.

Tablo 6. Viyola ile İlgili Yazılmış Lisansüstü Tezlerin Konularına Göre Dağılımları

Tez Konuları	Yüksek Lisans		Sanatta Yeterlik		Doktora		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Eğitim	17	30,36			6	100	23	28,39
Eser İnceleme	11	19,64	9	47,368			20	24,69
Etüt İnceleme	2	3,57	1	5,263			3	3,70
Metot İnceleme	6	10,71					6	7,40
Tarihsel İnceleme	2	3,57	1	5,263			3	3,70
Yapısal İnceleme	2	3,57	1	5,263			3	3,70
Çalışma Önerisi	7	12,50	2	10,527			9	11,11
Literatür	4	7,14	1	5,263			5	6,17
Biyografi	1	1,78	1	5,263			2	2,47
Biyografi/Eser İnceleme	3	5,36	1	5,263			4	4,94
Ekoller			2	10,527			2	2,47
Müziyen Sağlığı	1	1,78					1	1,23
Toplam	56	100	19	100	6	100	81	100

Tablo 6 incelendiğinde yapılan en fazla lisansüstü çalışmanın 23 tez ve 28,39'luk oranla "Eğitim" konulu olduğu, ikinci sırada ise 20 tez ve %24,69'luk oranla "Eser İnceleme" konulu olduğu görülmektedir. Tabloda yüksek lisans çalışmalarının 17 tez ve %30,36'luk oranla en fazla "eğitim" konusunu, ikinci sırada ise 11 tez ve %19,64'lük oranla "eser inceleme" konusunu işlediği görülmektedir. Doktora tezlerinin 6 tez ve %100'lük oranla "eğitim" konusunda olduğu başka konularda doktora tezinin olmadığı saptanmıştır. Sanatta Yeterlik tezlerinin ise "Eser İnceleme"nin 9 tez ve %47,37'lik oranla en fazla konulu olduğu görülmüştür.

Daha önceki (Sonsel, 2018; Çeşit, 2015; Tebiş ve Okay, 2013; Varış, 2012) çalışmalarda, tablodaki konu başlıklarının aynı olmasına rağmen sayısal ifadelerinin farklılık gösterdiği görülebilir. Değer farklarının, yazarların konu içeriklerine aldıkları ifadelerin çeşitliliğinden kaynaklı olduğu, bu nedenden dolayı farkların görüldüğü düşünülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre;

- YÖK Ulusal Tez Merkezi'nin tez tarama sayfasından elde edilen verilere göre; Türkiye'de viyola ile ilgili 1990-2020 yılları arasında yazılan 92 lisansüstü tez saptanmıştır ancak araştırmanın konusuyla ilgili izin durumu kaynaklı ulaşılamayan 11 çalışma bulunmaktadır. Tüm alanlarda

yazılan tezlerdeki izin durumunun tekrar gözden geçirilerek araştırmacıların ulaşımına açılması kaynakça ve içeriklerin çeşitlenmesi açısından katkı sağlayacaktır.

- Viyola ile ilgili yazılan lisansüstü tezlerin incelenmesiyle ilgili son yapılan makalenin verileriyle (57 tez: Sonsel, 2018) karşılaştırıldığında viyola alanında yazılan yeni lisansüstü tezlerin olduğu ve literatüre 24 tane daha lisansüstü tezin kazandırıldığı saptanmış ve doktora düzeyinde yazılan tez sayısının iki yıl içerisinde üç kat arttığı gözlemlenmiştir. Viyola konulu yapılan çalışmaların çoğunlukla yüksek lisans tezi olduğu, çalışmaların son dört yıl içerisinde farkedilir derecede artmasına rağmen doktora düzeyinde tez çalışmalarının sayısının artırılması önerilebilir.
- Viyola ile ilgili lisansüstü tez çalışmalarının en fazla yapıldığı üniversiteler; Gazi Üniversitesi ve Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi olduğu görülmüştür. Doktora tezlerinin %83,33'lük kısmının Gazi Üniversitesi bünyesinde yazıldığı tespit edilmiş ve en fazla sanatta yeterlik tezinin ise Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesinde yazıldığı görülmüştür. Ayrıca en son yapılan çalışma üzerinden geçen süre içerisinde, bazı üniversiteler viyola ile ilgili lisansüstü tez çalışmalarını arttırırken dört üniversitenin bünyesinde daha bu konuyla ilgili lisansüstü tez çalışmasının yapıldığı saptanmıştır. Artan doktora tez çalışmaları da üniversitelerde istihdam edilecek dr. dereceli viyola eğitimcisi akademisyenler ile literatüre kazandırılacak yeni çalışmaların da hızlı ve nitelikli bir şekilde artacağı şeklinde yorumlanabilir.
- Viyola ile ilgili lisansüstü tez çalışmalarının enstitü bazında en çok %64,20'lik oranla 52 tanesinin Sosyal Bilimler Enstitüsü, en az ise %6,17'lik oranla 5 tanesinin Fen Bilimleri Enstitüsü bünyesinde yapıldığı tespit edilmiştir. Viyola ile ilgili yapılan lisansüstü çalışmalarda konu içeriği olarak "Eğitim" in fazla olması fakat Eğitim Bilimleri Enstitülerinde sadece 15 lisansüstü çalışmanın olmasından dolayı yeni yapılacak çalışmalarda viyola eğitimi konusuna daha fazla yer verilmesi önerilebilir.
- Viyola ile ilgili en fazla lisansüstü tez çalışmasının %12,34'lük oranla 2019 yılında yapıldığı, doktora tezlerinin %33,34 oranıyla 2018 ve 2019 yıllarında yazıldığı, en fazla yüksek lisans tezinin ise %10,71'le 2019 yılında yapıldığı saptanmıştır. 2017-2020 yılları arası viyola ile ilgili yazılan lisansüstü tezlerin sayısının %25,92'lik bir oranla 21 adet olduğu yani son dört

yılda viyola ile ilgili lisansüstü tez çalışmalarının yoğunlukta olduğu görülmüştür. Bu durum, yapılan çalışmanın gerekliliğini ve önemini vurgulamaktadır. Benzer bibliyografya çalışmalarının çeşitlendirilerek ve detaylandırılarak tekrar edilmesi önerilebilir.

- Viyola ile ilgili yapılmış lisansüstü tez çalışmalarının %28,39'luk oranla 23 tezin "Eğitim" konusunda, ikinci sırada ise %23,46'lık oranla 20 tezin "Eser İnceleme" konusunda olduğu görülmüştür. Doktora tezlerinin hepsinin "Eğitim" konusunda olduğu saptanmış ve Sanatta Yeterlik tez çalışmalarının 9 tez ve %47,37'lik oran ile "Eser İnceleme" konusunda olduğu görülmüştür. Tez çalışmalarında saptanan sonuçlar dikkate alınrsa, oluşturulacak viyola sınav ve konser repertuvarlarına ve viyola eğitim programlarına yön verebileceği düşünülmektedir.
- Viyola literatürüne kaynak ve bakış açısı sağlayacağı düşünüldüğünden bu araştırmanın türünde çalışmaların tekrarlanması ve viyola ile ilgili yazılmış makalelerin incelenmesine yönelik çalışmaların da yapılması önerilmektedir.

EXTENDED ABSTRACT

**Graduate Theses and Dissertations Written About
The Viola in Turkey**

*

Serkan Özay

Niğde Ömer Halisdemir University

This research is directly related to previous research in terms of subject content and is a continuation of those studies. Articles related to graduate theses and dissertations studies on the Viola field are written by, Varış, 2012; Tebiş and Okay, 2013; Çeşit, 2015 and Sonsel, 2018. The aim of this research is to contribute to the later studies by determining the graduate theses and dissertations written about the Viola in Turkey and analyzing the distribution according to different variables. For this purpose, the questions to be answered are determined as follows:

- How are the distributions of graduate theses and dissertations written about the Viola in Turkey by type?
- How are the distributions of graduate theses and dissertations written about the Viola in Turkey by universities?
- How are the distributions of graduate theses and dissertations written about the Viola in Turkey by institutes?
- How are the distributions of graduate theses and dissertations written about the Viola in Turkey by the years they were written?
- How are the distributions of graduate theses and dissertations written about the Viola in Turkey according to their subjects?

The document analysis technique, which is one of the qualitative research methods, was used in the research. The documents of the research were searched in the search page of CoHE Thesis Center website with the search term of “viola” and by selecting the search category, the access type and the thesis type as “All”. As a result of the search, 125 graduate theses were listed. In the advanced search option, 111 graduate theses and dissertations are listed after typing “viola” and “music” in search terms and selecting “all” in the search field. As a result of the detailed examination, the theses and dissertations directly related to the Viola, from 1990 to 2020, when the first research was

made, were examined in terms of content and a total of 93 theses were determined with the access type of authorized/unauthorized. Finally, the cross-check of the search was done by typing the titles and selecting "title" as the search field. A master's thesis with the term "viola" in its title but which has a subject of "biology" was excluded, so the number of theses and dissertations related to the field of the research was determined as 92. A total of 81 theses, which constitute the sample of the research and are determined through purposeful sampling, which have authorized access and can be accessed in full text, have been analyzed. The research covers authorized studies that can be accessed from the database of CoHE Thesis Center until the first 8 months of 2020.

According to the data obtained from the thesis search page of CoHE Thesis Center, 92 theses and dissertations written between 1990 and 2020 related to the Viola in Turkey have been identified, but there are 11 studies that cannot be reached due to the permit status related to the subject of the research. Reviewing the permit status in dissertations written in all fields and opening it to the reach of researchers will contribute to the diversification of bibliography and content.

Viola-related graduate theses and dissertations of the article relating to the examination of recent data (57 dissertations: Sonsel, 2018) in the field of Viola written in the literature and 24 more graduate theses have been added to the literature, and the number of dissertations written at the doctoral level has increased threefold in two years. Although studies on the Viola are mostly master's theses, studies have increased significantly over the past four years, it may be recommended to increase the number of doctoral dissertation studies.

Gazi University and Mimar Sinan Fine Arts University were the universities where the most graduate thesis studies related to the Viola were performed. 83.33% of doctoral dissertations were written at Gazi University, and the most proficiency in art thesis was written at Mimar Sinan Fine Arts University. In addition, during the period after the latest study, it was found that some universities increased their graduate thesis work on the Viola, while four more universities conducted graduate thesis work on this subject.

It was determined that 52 of the graduate thesis studies related to the Viola were carried out at the Institute of Social Sciences with a maximum rate of

64.20% and 5 of them were carried out at the Institute of Natural Sciences with a minimum rate of 6.17%.

It was found that the most graduate thesis and dissertations studies related to Viola were conducted in 2019 with a rate of 12.34%, the most doctoral theses related to the Viola were written in 2018 and 2019 with a rate of 33.34% and the most Master's theses related to Viola were written in 2019 with a rate of 10.71%. In 2017-2020, the number of graduate theses and dissertations written on the Viola was 21 with a rate of 25.92%, meaning that the graduate theses and dissertations studies on the Viola were concentrated in the last four years.

It was observed that 23 of graduate theses and dissertations studies related to the Viola were about “education” with a rate of 28.39%, and 20 of them were about “Work Analysis” with a rate of 23.46% in the second place. All doctoral dissertations were found to be about “Education” and proficiency in art thesis studies were found to be about “Work Analysis” with 9 theses and a rate of 47.37%.

Since it is believed that it will provide a source and perspective for the Viola literature, it is recommended that studies be repeated in this type of research and that studies be conducted to examine articles written about the Viola.

Kaynakça / References

- Akyürek, S. (2004). *Müzik tarihinde viyolanın yeri ve önemi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alyörük, G. (2016). Türkiye’de gitar alanında yapılan lisansüstü tezler: Bir bibliyografya çalışması. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(35), 55-79. Doi:<https://doi.org/10.31795/baunsobed.645333>
- Başdan, F. (2008). *Keman eğitimi ve viyola eğitimi arasındaki benzerlikler ve farklılıkların karşılaştırmalı araştırması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baykal, Ç. (2012). *Lisansüstü programlarda keman ve viyola eğitimi veren öğretim elemanlarının çalgı pedagojisi ders içeriğine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Benian, A.B. (2019). *Viyola için bestelenmiş ve kemandan transkripsiyonu yapılmış başlıca etüt kitapları üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Bilginer, M. (2001). *Çalgı eğitiminde keman eğitimi ile viyola eğitiminin özdeşleştirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Birel, A.S. ve Qader, H.M. (2017). Türkiye’de Kontrbas Konusunda Yazılmış Lisansüstü Tezler Üzerine Durum Tespiti. *Yüziüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1416-1439. Doi:<http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2017.50>
- Çeşit, C. (2015). Türkiye’de viyola üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 38, 445-462. Doi:<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3035>
- Delikara, A. (2019). Türkiye’de müzik teknolojileri alanında yazılmış lisansüstü tezler. *Ekev Akademi Dergisi*, 23 (79), 1-16. Doi:<http://dx.doi.org/10.17753/Ekev1108>
- Demirbatır, R.E. (2001). Yaylı çalgılar yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlik tez bibliyografyası. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 19(1). 143-150. <https://dergipark.org.tr/pub/uefad/issue/16676/173254> adresinden erişilmiştir.
- Kaptanoğlu E. ve Çanakçı. P. (2015). Türkiye’de vokal müzikte piyano eşlik alanında yapılmış yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlik tezleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 198-206. Doi:<https://doi.org/10.17755/esosder.20305>
- Kumtepe, D.G. (2019). *Keman çalan öğrencilerin viyola çalabilme durumları ve bu durumun viyola eğitiminde kullanılabilirliği*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ligeti, G. (2001). Sonata for solo viola. 08.08.2020 tarihinde https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3037282/mod_folder/content/0/Gyorgy%20Ligeti%20-%20Sonata%20for%20viola%20solo.pdf?forcedownload=1 adresinden erişilmiştir.
- Okay, H. ve Kurtaslan, Z. (2013). Keman ve viyolada ton üretimi. *JRET - Eğitim ve Öğretim Araştırma Dergisi*. 2(1), 274-283. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/29a_hakan_okay.pdf adresinden erişilmiştir.
- Orhan, Ş.Y. (2011). Türkiye’de viyolonsel alanında yapılmış yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlik tezleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 20(2) 701-716. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/48697/619557> adresinden erişilmiştir.
- Orhan, Ş.Y. ve Tunca, B.E. (2014). Türkiye’de oda müziği alanında yapılmış yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlik tezleri. *Folklor/edebiyat*, 20 (80) 207-219. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/fe/issue/26057/274479> adresinden erişilmiştir.
- Özay, S. (2017). Türkiye’de kabak kemane üzerine yapılmış tezlerin incelenmesi. 4. *Türk Dünyası Araştırmaları Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, 647-652.
- Özkarar, G. (2017). *Tarihsel süreçte gelişen viyola ekolleri*. İstanbul:Hiperlink yayınları.

- Öztürk, F. ve Özay, S. (2008). Keman ve viyola eğitiminde kullanılan Mazas special etudes Op.36 metodunun sağ ve sol el teknikleri yönünden incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (3). <http://www.ge-fad.gazi.edu.tr/tr/pub/issue/6746/90702> adresinden erişilmiştir.
- Puy, G. (2020). *Bilimsel araştırma nedir?* <https://www.iienstitu.com/blog/bilimsel-arastirma-nedir> adresinden 13.05.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Sonsel, Ö.B. (2018). Türkiye’de viyola alanında yazılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47. 340-359. Doi: <https://doi.org/10.21764/maeuefd.403244>
- Şekerkarar, K. (1997). Viola. *Filarmoni Sanat*, 144, 31-33.
- Tebiş, C. ve Okay, H. H. (2013). Türkiye’de müzik sanatı ve eğitiminde keman ve viyola konulu lisansüstü tezlerin konu ve yöntem olarak incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*. 2(2), 11-20.
- Toptaş, B. (2013). Türkiye’de piyano üzerine yapılmış lisansüstü çalışmalar. *International Journal of Social Science Studies*, 6(3), 715-728. Doi:<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS710>
- Varış, Y.A. (2002). *Viyola ve kemanın benzer ve farklı özelliklerinin fiziki ve teknik kullanım açısından incelenmesi ve bu özelliklerin ortaya çıkardığı ilişkilerin viyola eğitimine yansımaları*. Yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Varış, Y.A. (2012). Türkiye’de viyola üzerine yazılmış lisansüstü tezlerin analizi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(8), 1247-1260. Doi:http://dx.doi.org/10.9761/jasss_484
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, C. (2017). *Viyolanın 9.yüzyıldan günümüze gelişimi ve Andrea AMATİ’nin viyola formuna getirdiği yenilikler*. Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Özay, S. (2020). Türkiye’de Viyola alanında yazılmış lisansüstü tezler. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(Eğitim ve Toplum Özel Sayısı), 6344-6361. DOI: 10.26466/opus.784467

Yazınsal Metinlerde Yer Alan Karakter Geliştirme Yolları: Ortaokul Türkçe Ders Kitapları Örneği

DOI: 10.26466/opus.690174

*

Başak Karakoç Öztürk *

* Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Adana/Türkiye

E-Posta: bkarakoc@cu.edu.tr

ORCID: [0000-0002-5783-3471](https://orcid.org/0000-0002-5783-3471)

Öz

Araştırmada ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki yazınsal metinlerde kullanılan karakter geliştirme yollarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında doküman incelemesi yöntemi kullanılmış, ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflar için hazırlanan, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından eğitim aracı olarak kabul edilen Türkçe ders kitaplarındaki yazınsal metinler çalışma grubunu oluşturmuştur. Yazınsal metinlerin seçilmesinin nedeni, metin türü olarak kurmaca bir dünya yaratması ve bu kurmaca dünyanın farklı karakterlerin geliştirilmesine olanak sağlamasıdır. Bu bağlamda Türkçe ders kitaplarındaki 50 yazınsal metin kullanılan karakter geliştirme yolları açısından incelenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak karakter geliştirme yollarını içeren bir kontrol listesi kullanılmıştır. Söz konusu kontrol listesindeki karakter geliştirme yolları, Lukens tarafından ifade edilen karakter geliştirme yollarıdır ve Türkçe ders kitaplarındaki yazınsal metinler bu kontrol listesi kullanılarak araştırmacı tarafından incelenmiş, metinler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda tüm sınıf düzeylerine yönelik Türkçe ders kitaplarındaki yazınsal metinlerde en çok kullanılan karakter geliştirme yolunun karakterlerin konuşturulması olduğu, karakterlerin geliştirilmesinde en az fiziksel özelliklerin kullanıldığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Karakter Geliştirme, Yazınsal Metin, Ortaokul, Türkçe Ders Kitabı.

Character Development Methods in Literary Texts: A Case of Secondary School Turkish Textbooks

*

Abstract

The aim of the study was to determine the character development methods used in literary texts in secondary school Turkish textbooks. For this purpose, the document review method was used, and the study group consisted of literary texts in Turkish textbooks prepared for 5th, 6th, 7th, and 8th grades of the secondary school and accepted by the Turkish Ministry of National Education, Head Council of Education and Morality as the education tool. The reason for the selection of literary texts is that they create a fictional world as a type of text and this fictional world allows the development of different characters. In this context, 50 literary texts in Turkish textbooks were examined in terms of character development methods. In the study, a checklist containing character development methods was used as a data collection tool. The character development methods in the mentioned checklist are the character development methods expressed by Lukens, and the literary texts in Turkish textbooks were examined by the researcher using this checklist and the texts were analyzed by the content analysis method. As a result of the study, it was found that the most common character development method in literary texts in Turkish textbooks for all grade levels was to make characters speak, and the physical characteristics were least used in the development of characters.

Keywords: *Character Development, Literary Text, Secondary School, Turkish Textbook.*

Giriş

Ders kitapları öğretmenler ve öğrenciler tarafından kolay ulaşılabilir ve kullanışlı olması nedeniyle kabul gören, eğitim öğretim sürecinin vazgeçilmez kaynaklarından biridir. Ders kitaplarının öncelikli olarak kullanılmasının nedeni ilgili dersin öğretim programıyla uyumlu olması yani programa uygun olarak hazırlanmasıdır. Öğretim programlarında bulunan kazanımlara ulaşabilmek için gerekli olan etkinlikler ders kitaplarında yer almaktadır ve öğretim programlarındaki kazanımlar ders kitaplarının içeriğini belirlemektedir. Küçükahmet'e (2011) göre yetişmiş neslin, yetişmekte olan nesle kültürünü aktaran ve öğretim programıyla öğrenci arasında köprü kuran en temel ve en önemli araç ders kitaplarıdır. Türkçe derslerinde de öğretim programının ulaşmayı amaçladığı kazanımların gerçekleşmesi için ders kitapları sıklıkla kullanılmaktadır.

Türkçe öğretiminin en önemli amacı dört temel dil becerisinin geliştirilmesidir. Bu süreçte ders kitaplarında yer alan metinlerin önemli bir işlevi bulunmaktadır. Çünkü dil becerilerinin Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerle bağlantılı olarak hazırlanan etkinliklerle geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Ortaokulda yapılan okuma eğitiminde ilkokulda başlayan ilginin sürdürülmesi ve alışkanlığa dönüşmesi için çocukların nitelikli, ilgi ve zevklerine uygun, duyu ve düşünce dünyalarını zenginleştirebilecek metinlerle buluşmaları çok önemlidir.

Aslan (2007, s.17) ilköğretim çağından başlayarak, çocuklarda dil sevgisi, dil bilinci ve duyarlılığının oluşmasına hizmet edecek; dilin tüm olanaklarını, söz değerlerini yansıtan yazınsal metinlere anadili eğitim ortamlarında yeterince yer verilmeyişinin dil becerilerinin geliştirilememesinin en önemli nedenlerinden biri olduğunu belirtmiştir. Sever (2006) ise Türkçe öğretiminde, öğrencilere dil bilinci ve duyarlılığı kazandırmanın temel koşullarından birinin öğrencileri düzeylerine uygun, sanatçı duyarlılığı ile hazırlanmış, nitelikli yazınsal ve öğretici metinlerle buluşturmak olduğunu vurgulamıştır.

Metin seçimi, okuma ilgisinin ve güdüsünün oluşması için bir önkoşul olarak görülebilir. Metin seçiminde yazınsallık belirleyici bir etmendir. Yazınsallık, yüzeysel anlatım yerine estetik nitelik ile ilgilidir. Bu tür metinler okurunu biraz zorlar, onların düşünsel bir etkinliğe ve üretime girmelerini zorunlu kılar (Dilidüzgün, 2004, s.51). Yazınsal metinlerdeki ileti kesin bir

yargıya dönüştürülerek aktarılamaz. Metnin dokusuna sindirilir. Örtük ileti, gizli bir anlam, gizli bir öz yükler (Özdemir (1983, s.16). Dolayısıyla yazınsal metnin okurla iletişim kurma amacı bilgi vermek değildir.

Yazının iletisi sezgilere dönüktür. Bu ileti aklın ve duyguların birlikte hareket etmesiyle alımlanabilir. Yazın yaşatır, duyumsatır. Bu nedenle yazın yapıtı okuruna yaşantı zenginlikleri sunar, yaşam deneyimi kazandırır (Adalı, 2006, s.226). Yazınsal metnin yüzeydeki biçimsel özellikleri değil, iletildiği anlamlarla sunduğu dünyadır onu yazınsal yapan. Yazınsal metnin büyük çoğunluğu yaşadığımız dünyadaki durumlarla değerleri, bir kurmaca dünyanın kendine özgü tutarlılığı içinde, yeni ilişkilerde sunar. Bu bakımdan her yazınsal metnin kurmaca bir metin olduğu söylenebilir (Gök-türk, 1997, s.45). Yazınsal metnin yazarı, yapıtıyla dış dünyadan farklı olarak oluşturduğu gerçekliğe okuru çağırılmaktadır. Okur okuma sürecine girerek bu çağrıya kulak vermekte; sıradanlaşmış gerçeklik algısını sarsmaya başlamaktadır (Sartre, 2005, s.57). Bu bağlamda yazınsal metin karşısında okurun aktif bir rol üstlendiğini söylemek mümkündür. Çünkü yazınsal metinlerde yaratılan kurmaca dünya karşısında okur bilişsel özellikleri, ön bilgileri, deneyimleri, duyguları, hayal gücü, sosyal ve kültürel olanaklarıyla anlama, kurgudaki ipuçlarından yola çıkarak keşfetme ve anlamı yeniden yaratma süreci yaşamaktadır. Bu süreçte kurmacanın içinde var olan kişiler, olaylar etrafında gelişen öğeler olarak okurun yazınsal metinle kurduğu iletişimde çok önemli bir role sahip olacaktır.

Yazınsal Metinlerde Karakter Kavramı ve Karakter Geliştirme Yolları

Yazınsal metinlerde yer alan kişiler, okurun okuma sürecinde yakınlık kurmaya çalıştığı, bazen de öykündüğü, model aldığı öğedir. Okurun okuma eylemine başlamasında ve devam etmesinde metnin anlattıkları ve verdiği ileti kadar bunu kimlerle, ne tür özelliklere sahip kişilerle yaptığı da önemlidir. Bu durum okur kitlesinin çocuklar olduğu çocuk edebiyatı ürünleri açısından daha da önem arz etmektedir. Çünkü çocuk okurların okudukları kitaplardaki veya metinlerdeki kişilerle özdeşim kurması, okuma eyleminin niteliğini ve okumaya olan ilgisini arttırmaktadır.

Yazınsal yapıtlardaki olay ve durumlarda yer alan ya da bunlara dolaylı bir biçimde karışan kimselere o yapıtın kişisi denmektedir. Kişiler, tipleştirme ya da karakterlendirme yoluyla yapıtlarda yer almaktadır (Özdemir,

2002, s.131). Kişi, okurların büyük bir çoğunluğu için anlatının merkezdeki ögesidir. Öykünün tutarlılığını ve sürekliliğini sağlayan temel betidir, başka bir deyişle anlatının lokomotifidir (Kıran ve Kıran, 2000, s.133) Karakter ise roman, öykü, oyun gibi yazınsal bir üründe duygu, düşünüş, davranış ve tutkuları yönünden işlenen kişidir (Püsküllüoğlu, 1994, s.582), yazınsal yapıtların insanı insana tanıtmaya olan temel işlevine aracılık eden başat öğedir (Özdemir, 2002, s.222). Her yapıtta başından olay geçen kahramanlar, çeşitli karakterleri canlandırır. Karakter sanatçının yarattığı; çeşitli yönlerden geliştirdiği; gerçek yaşamdan da esinlenerek deneyimiyle, birikimiyle, kendine özgü duyarlığı ile biçimlendirdiği bir kişiliktir (Sever, 2008, s.63-64).

Çocuk okurlar okudukları kitaplarda yer alan karakterle yakınlık kurduğu oranda kendi dünyasına bakabilmeyi ve içsel yolculuğa çıkabilmeyi başarmaktadır. Yaratılan karakterler çocuk okuru bazen öylesine etkilemektedir ki çocuk etkilendiği karakterin ardından diyara diyar dolaşabilmekte, onun yaşadıklarıyla, olaylara bakış açısıyla, kişiliğiyle ve verdiği tepkilerle ilişki kurabilmekte, kendini keşfetmekte, evrensel veya milli değerleri sezerek bazen karakterin özelliklerini kendi karakterinin bir parçası haline getirebilmektedirler. Karataş'a (2014, s.68) göre kurmaca dünyanın bir parçası hâline gelebilmenin anahtarı, karakterle "özdeşim" kurmaktır. Özdeşim özellikle çocukluk döneminde yakın çevreden birini ya da roman kahramanı, çizgi film/animasyon kahramanı gibi sanal kişileri rol model alma aşamasında önemlidir. İnsan metnin dünyasına ancak o dünyanın kahramanı ile özdeşim kurarak girebilmektedir.

Okuduğu ya da dinlediği bir öykünün kahramanı ya da kahramanlarıyla kurduğu etkileşim, çocuğun yeni düşsel arkadaşlar edinmesini sağlar. Kendi gibi duyan, düşünen ve davranan başka çocukların da olduğunu ya da olabileceğini anlar. Kahramanlar aracılığıyla, insanların başından geçebilecek olaylar hakkında bilgi edinir (Sever, 2008, s.76). Çocukların okudukları kitaplardaki veya Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerdeki kahramanlar, söz konusu kazanımları edinmeleri açısından oldukça önemlidir. Çocuk okurlar bu dönemde karşılaştıkları kahramanlar aracılığıyla kurmaca dünyaya dâhil olabilmekte veya bu dünyanın kapısını şöyle bir aralayıp geri kapatmaktadır. Dolayısıyla bu durum çocuğun okuma alışkanlığı kazanıp kazanmamasını etkileyen değişkenlerden biri olmakta, bu nedenle yazınsal metinlerdeki karakterlerin nitelikli bir şekilde geliştirilmesi önem kazanmaktadır.

Karakter oluşturmak sanatçı duyarlılığını, insanı bütün yönleriyle tanımayı bunun yanı sıra karakteri çizilecek kişinin eylemlerini, davranışlarını, çevresiyle ilişkilerini gözlemlemeyi gerektirir. Kişinin karakterini belirleyen bir bakıma bu ilişkilerdir (Özdemir, 2002, s.263). Lukens, Smith ve Coffel (2013: 114) karakter hakkındaki yargıları yeni tanışılan bir komşuyla ilgili edinilen izlenimlere benzeter. Komşumuzun evine gidildiğinde ilk olarak yaş, meslek ve sosyal durumları hakkında çeşitli yargılara varırız. Biraz daha gözlemlediğimizde konuşurken takındığı tavır ve giyim tarzına odaklanırız. Bu süreç sosyal anlamda ilgi çekerse yeni komşumuzun hayat görüşünü dinlemeye ve bu uğurda yaptıklarını düşünmeye isteklilik duyarız. Bütün bunlar bir araya getirildiğinde edebiyatta karakter terimini karşılayan kişilik ortaya çıkar (Akt. Karayel, 2018, s.14). Karakter geliştirme yollarını bilmek, bol bol okumak, çevredeki bireylerle okunanlar arasında özdeşim kurmak okurda karakteri anlama becerisini geliştirir (Binyazar ve Özdemir, 2006, s.119).

Lukens'e (1999) göre bir yazımsal metinde karakterler şu yollarla geliştirilmelidir:

- Davranışlarıyla ve eylemleriyle,
- Karakterlerin konuşması yoluyla,
- Fiziksel özellikleriyle,
- Diğer karakterlerin yorumlarıyla,
- Yazarın yorumuyla.

Kıran ve Kıran'a (2000) göre ise karakterlerin çözümlenmesi belirli ölçütlerle göre gerçekleştirilebilir. Karakterler adlandırmalara göre, tanımlama ve bu tanımlamada kullanılan sözcüksel alanlara göre, ilk ortaya çıktığı zaman ve uzama göre, okurun karakteri tanımak için izlediği evrelere göre, yapıta ve diğer karakterlerle olan ilişkilerine göre çözümlenebilir. Karakterlerde bulunması gereken özellikler ve karakter sayıları okuru yapıta bağlamada önemli bir görev üstlenir. Bunların yanında bir diğer önemli konu da karakterlerin sunulmuş yöntemleridir. Sadece yazarın anlatımı ya da sadece diyaloglarla karakterlerin tanıtılması okuru tatmin etmeyebilir. Yazar karakteri tanıtırken sunuş yöntemlerini ne kadar geniş tutarsa okuyucuyu yapıta bağlama olasılığı o kadar yüksek olur (Çiçek ve Aksoy, 2016, s.117). Yazımsal metinlerde karakter geliştirme başarılı bir şekilde yapılması, çocuk okurların karakterleri farklı yönlerden tanımasını ve içselleştirmesini kolaylaştırır.

rabilir; okuma eylemine daha fazla ilgi ve istekle yönelmelerini sağlayabilir. Karakterler yoluyla okudukları metne bağlanan çocuk okurların okuma kültürü de daha etkili bir şekilde gelişim gösterebilir. Bu bağlamda ortaokul dönemindeki çocuklara okuma zevki ve alışkanlığını kazandırmak amacıyla temel araç olarak kullanılan Türkçe ders kitaplarının yazınsal metinlerdeki karakter geliştirme yolları açısından sorgulanması önem taşımaktadır. Bu önemden yola çıkarak yapılan araştırmanın amacı, ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki yazınsal metinlerde kullanılan karakter geliştirme yollarının tespit edilmesidir. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki yazınsal metinlerde kullanılan karakter geliştirme yolları nelerdir?
- 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki yazınsal metinlerde kullanılan karakter geliştirme yolları nelerdir?
- 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki yazınsal metinlerde kullanılan karakter geliştirme yolları nelerdir?
- 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki yazınsal metinlerde kullanılan karakter geliştirme yolları nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmış; 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki yazınsal nitelikli metinler incelenen dokümanları oluşturmuştur. Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili şekilde kullanılması gereken bilgi kaynaklarıdır. Doküman incelemesi ise araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.187-188).

Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında 2018-2019 eğitim-öğretim yılında; ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflar için hazırlanan, Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından eğitim aracı olarak kabul edilen Türkçe ders kitaplarındaki yazınsal metinler çalışma grubunu oluşturmaktadır. Yazınsal metinlerin seçilmesinin nedeni, metin türü olarak kurmaca bir dünya yaratması ve bu kurmaca dünyanın farklı karakterlerin geliştirilmesine olanak sağla-

masıdır. Sever'in (2008) belirttiği gibi yazınsal metinler, okurda duygusal çağrışımlar uyandırmakta; okuru yeni bir anlayışa yöneltmekte,; sözcüklerle kurulan yeni anlam örüntüleri, okuru duymaya ve düşünmeye çağırmakta; örtük uyarınlarıyla da çok anlamlı bir özellik göstermektedir. Bu bağlamda 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki 13 yazınsal metin, 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki 10 yazınsal metin, 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki 16 yazınsal metin ve 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki 11 yazınsal metin, kullanılan karakter geliştirme yolları açısından incelenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analiz Edilmesi

Araştırmada veri toplama aracı olarak karakter geliştirme yollarını içeren bir kontrol listesi kullanılmıştır. Söz konusu kontrol listesindeki karakter geliştirme yolları Lukens tarafından ifade edilen karakter geliştirme yollarıdır ve kontrol listesi karakterlerin davranışlarıyla ve eylemleriyle, kendi konuşmalarıyla, diğer karakterlerin yorumlarıyla, fiziksel özellikleriyle ve yazarın yorumuyla geliştirilebileceğinden yola çıkarak hazırlanmıştır. Türkçe ders kitaplarından incelemek üzere seçilen toplam 50 yazınsal metnin her biri bu karakter geliştirme yollarının kullanılıp kullanılmadığı açısından kontrol listesi kullanılarak araştırmacı tarafından incelenmiş ve metinler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara yönelik güvenilirliği arttırmak için yazınsal metinler Türk Dili ve Edebiyatı alanında uzman bir öğretim üyesi tarafından da analiz edilmiş, bulgular arasında uyum sağlanmıştır. Bununla birlikte bulgular açıklanırken metinlerde tespit edilen karakter yollarının örnekleri, metinlerden doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki yazınsal metinlerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgular metin adları ve her metinde kullanılan karakter geliştirme yolları tablolastırılarak sunulmuştur. Tablo 1'de 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki yazınsal metinlere yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 1. Beşinci sınıf Türkçe ders kitabındaki yazınsal metinlerde kullanılan karakter geliştirme yolları.

Karakter Geliştirme	Yolları	Davranış ve Eylemleriyle	Konuşmalarıyla	Fiziksel Özellikleriyle	Diğer Karakterlerin Yorumuyla	Yazarın Yorumuyla
Metin Adı						
Oyuncak		X	X			
Ben Bir Çınar Ağacıydım			X			
Güneşin Uyuduğu Yer		X	X			
Bilmeyen Var mı?		X	X			
Küçük Ağa		X	X	X		X
Güvercin		X	X			
Karagöz ile Hacivat- İncelik			X			
Püf Noktası		X	X			
Forsa		X	X			
Çocuk Doğru Söyledi		X	X		X	
Keramet Kavukta mı?		X	X		X	
Hasta		X	X		X	X
Kar Tanesinin Serüveni			X			
TOPLAM		10	13	1	3	2

Beşinci sınıf Türkçe ders kitabındaki yazınsal metinlerde yer alan karakterlerin en çok davranışları, eylemleri ve konuşmalarıyla geliştirildiği Tablo 1’de görülmektedir. Bu bağlamda 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki tüm yazınsal metinlerde karakterlerin kendi konuşmaları yoluyla geliştirilmesi önemli bir bulgu olarak göze çarpmaktadır. Karakterlerin davranışları ve eylemleriyle geliştirilmesine ise 10 yazınsal metinde yer verildiği görülmektedir. Bununla birlikte karakterlerin fiziksel özellikleriyle, diğer karakterlerin yorumuyla ve yazarın yorumuyla geliştirilmesine yazınsal metinlerde çok az yer verildiği tespit edilmiştir. Diğer karakterin yorumuyla karakter geliştirmeye 3 metinde, yazarın yorumuyla karakter geliştirmeye 2 metinde, fiziksel özellikleriyle karakter geliştirmeye sadece bir metinde yer verilmiştir. Analiz edilen metinlerden “Oyuncak” , “Karagöz ile Hacivat-İncelik” ve “Kar Tanesinin Serüveni” başlıklı metinlerden karakterlerin konuşmaları yoluyla geliştirilmesine yönelik şu örnekler verilebilir:

“Oyuncaklarla oynamak aslında çocukların hakkı. Ama ne yapabilirim? Bu yaşta olmama rağmen ben de seviyorum oyuncaklarla oynamayı!”... Biliyorum, benim yaşında birine aykırı iş, böyle çocuklar gibi oynamak. Ama ne yapayım, elimde değil! Bir yanım çocuk kalmış! Çocukluğumsa çok, çok uzaklarda kaldı. Kaybettim gitti onu! Elektrikli trenlerim, yürüyen, konuşan taş bebeklerim filan olmadan!” (Oyuncak)

“Hacivat: Karagöz’üm insan önce bir selam verir, sende hiç incelik yok!..

Karagöz: Üzerimde gecelik var ya!..

Hacivat: Ne geceliği Karagöz'üm, incelik incelik...

Karagöz: O nasıl şey?

Hacivat: İnsanlar karşılaşınca birbirine selam verir.

Karagöz: Biz karşılaşmadık ki, sen beni uyandırdın.” (Karagöz ile Hacivat-İncelik)

“Evlere, ağaçları, yolları, tepeleri görmeye başlayınca sevindim. Şimdi de yeni bir merak sarmıştı beni. Neredeydim? Bu suya mı, ağaca mı yoksa bir binanın tepesine mi düşecektim? Bilemiyordum. Ama Hazar Denizi'ne düşmeyeceğim kesindi. Çünkü ortalıkta deniz görünmüyordu.” (Kar Tanesinin Serüveni)

Karakterlerin davranışları ve eylemleriyle geliştirilmesine yönelik örnekler ise “Güvercin” ile “Forsa” başlıklı metinlerden seçilmiş ve aşağıda sunulmuştur:

“Hazırlanmış tuzağı fark edemeyen güvercinler buğday tanelerini yemeye başlamışlar. Ne var ki bu ziyafetleri uzun sürmemiş. Hemen ağlara takılmışlar. Güvercinlerin yakalandığını gören avcı sevinçle onlara doğru koşmaya başlamış. Avcının kendilerine doğru sevinç çığlıkları atarak koştuğunu gören güvercinler korkmuş. Bu korkuyla da kanat çırpmaya başlamışlar. Güvercinlerden bazıları da bağırıp çağırarak ağlamaya başlamış.” (Güvercin)

“Karaya çıkan bölükler, ellerinde al bayrak, kalenin etrafına doğru ilerliyorlardı. Kırk yıllık bir beklemenin verdiği son kuvvetle davrandı. Badem ağaçlarının çiçekli gölgeleriyle örtülen yoldan yürüdü. Kıyıya doğru koştu.” (Forsa)

Karakterin diğer karakterlerin yorumuyla geliştirilmesine yönelik örneğe “Çocuk Doğru Söyledi” ve “Hasta” başlıklı metinlerde şu şekilde yer verilmiştir:

“Taht odası boşalınca Padişah, çoğu zaman yaptığı gibi Mimar'a yanında yer gösterdi.

- Dinle Mimarbaşı, dedi. Ülkemizi baştan başa sayısız camiler, mescitler, medreseler, kemerler, köprüler, saraylar, kervansaraylar, aşhaneler, hastaneler, hamamlarla donattın. Ama Padişah'ın için bir cami yapmayı düşündün mü hiç?” (Çocuk Doğru Söyledi)

“Yatak yumuşak, oda ılık, yaşayış tatlı, herkes sevimli, yalnız ne kadar yazık ki çok sürmüyor! On gün sonra gelen giden seyrekleşti. Karısı da tavuk suyuna çorbayı pişirmez oldu: ‘Sen pek gayretsiz oldun. İnan olsun ben senden daha hastayım. Yatsam, yatacağım. Bak bugün gene başım çatlıyor, ayakta zorla geziyorum.’ demeye başladı.”(Hasta)

Beşinci sınıf Türkçe ders kitabındaki yazınsal metinlerde çok az rastlanan karakter geliştirme yollarından olduğu saptanan karakterin, yazarın yorumuyla geliştirilmesine yönelik örnekler “Küçük Ağa” ve “Hasta” başlıklı metinlerden aktarılmıştır:

“Birdenbire eğilerek Mehmet’i kapdı. Tam bir kapıştı bu. Mehmet korkmaya bile fırsat vermeyen bir şaşkınlık içindeydi. Küçük Ağa boğazı düğümlemiş, gözleri yana yana onu öptü, öptü, belki yüzlerce defa öptü; içine sindirmek isteyen bir hırsla öptü...Küçük Ağa artık öfkesinde vahşi, sükûnetinde mağmum bir insandı. Mücadelede yırtıcı, dostluklarda ve kanaatlerinde fedai idi.” (Küçük Ağa)

“Maliye Veznesi’nden Tevfik Efendi, banka önünde vezne arabasından inerken nasıl oldu ise ayak bileğini incitmiş, iki gündür hasta, evde yatıyor. Komşuları hatır sormaya geliyorlar. İki gündür evde yaşayış değişmiş, herkesten sıcak bir sevgi görüyor. Karısı, sanki o eski karısı değil, tanıdıkları eski tanıdıkları değil. Hepsini değiştirmişler, hepsinde, yalan da olsa tatlı bir sokulganlık, bir yaltaklık var.” (Hasta)

Karakterin fiziksel özellikleriyle geliştirilmesine beşinci sınıf Türkçe ders kitabındaki “Küçük Ağa” metninde rastlanmış, söz konusu örnek aşağıda sunulmuştur:

“Mehmet korkunç şekilde annesine benziyordu. Ama yine de bu kapkara gözler, bu gür kaşlar, ağızdaki bu hüzünlü sinmiş irade Küçük Ağa’dandı, kendisindendi.” (Küçük Ağa)

Altıncı sınıf Türkçe ders kitabındaki yazınsal metinlerde kullanılan karakter geliştirme yollarına yönelik bulgulara Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. Altıncı sınıf Türkçe ders kitabındaki yazınsal metinlerde kullanılan karakter geliştirme yolları.

Karakter Geliştirme Yolları	Davranış ve Eylemleriyle	Konuşmalarıyla	Fiziksel Özellikleriyle	Diğer Karakterlerin Yorumuyla	Yazarın Yorumuyla
Metin Adı					
Canım Kitaphım	X	X		X	
Türk Askerinin Cesareti	X	X			
Yaşlı Nine	X	X			X
Aziz Sancar	X	X			
Vermek Çoğalmaktır	X	X		X	X
Gümüş Kanat	X	X	X		X
Sır Tutamayan At Bakıcısı	X	X		X	X
Evinizi de Hatırlayın		X			X
Evet Efendim		X			
Sen de Bir İyilik Yap	X	X	X	X	
TOPLAM	8	10	2	4	5

Tablo 2’de görüldüğü gibi altıncı sınıf Türkçe ders kitabındaki yazınsal metinlerde karakterlerin en çok konuşmaları, davranışları ve eylemleri yoluyla geliştirildiği saptanmıştır. Altıncı sınıftaki tüm yazınsal metinlerde karakterlerin konuşmalarıyla geliştirilmesi sağlanmış, 10 metinden 8’inde karakterlerin davranışları ve eylemlerine yer verilmiştir. Bu karakter geliştirme yollarını karakterin yazarın yorumuyla ve diğer karakterin yorumuyla geliştirilmesi izlemektedir. Beş yazınsal metinde yazarın yorumuyla karakter geliştirilmesine yer verilmiş, diğer karakterlerin yorumuyla karakter geliştirmeye dört metinde rastlanmıştır. Ancak altıncı sınıf Türkçe ders kitabında karakterlerin fiziksel özellikleriyle geliştirilmesine ise oldukça az yer verildiği saptanmış, yalnızca iki metinde karakterler fiziksel özellikleriyle geliştirilmiştir.

Karakterlerin konuşmaları yoluyla geliştirilmesine yönelik alıntılar “Canım Kitaplığım”, “Türk Askerinin Cesareti”, “Sır Tutamayan At Bakıcısı” ve “Evinizi De Hatırlayın” başlıklı metinlerden sunulmuştur:

“Önce öğretmenimin önerdiklerini aldım. Okudum da. Bende okuma merakı geliştğini gören annem, babam, ağabeyim ve akrabalarından kimileri fırsat buldukça bana kitap armağan ettiler. Bunlara, birkaç yaş günümde arkadaşlarımdan verdiklerini de eklersek varım siz hesap edin ne kadar çoğalmış. Hepsini okuyamadım. Birden yığıldılar. Ama büyük bir hızla okumayı sürdürüyorum. Yakında bitireceğim. (Canım Kitaplığım)

“Biz Avustralyalılar, sizleri Gelibolu’da tanıdık ve sevdik. Ben de Çanakkale Savaşları’na teğmen rütbesiyle katılmış idim. Her iki tarafın da mertçe sürdürdüğü savaşta edindiğim intibaları, hâlâ aynı sıcaklıkla yüreğimde taşıyorum.” (Türk Askerinin Cesareti)

“— Aman efendim! Ben size sadık kaldım. Sizin iyiliğinizi düşündüğüm için olan biteni hemen size söyledim. Sizin tarafınızı seçtim. Yaptıklarımın karşılığı bu muydu?” (Sır Tutamayan At Bakıcısı)

“Vallahi komşular bu öğüdümü iyi öğrenin. Bundan sonra hasta ziyaretine gittiğinizde evinizi de hatırlayın, başka bir diyeceğim yok, haydin güle güle, der.” (Evinizi De Hatırlayın)

İncelenen “Türk Askerinin Cesareti”, “Gümüş Kanat” ve “Sen de İyilik Yap” başlıklı metinlerde karakterin davranışları ve eylemleri yoluyla geliştirilmesine yönelik şu örnekler yer almaktadır:

“Siperin içinden iri yapılı bir er çıktı. Ucuna mendil bağladığı silahını yere attı. İki kolunu açtı. Sonra kendine güvenen tavırlarıyla yavaş yavaş yaralı Yüzbaşı’ya doğru yürümeye başladı.” (Türk Askerinin Cesareti)

“Su içmek için musluğa koştu. Kuşu sol avucuna aldı. Su içti. Sonra parmaklarının ucunu ıslattı. Bir eli ile kuşu o büyük avucunda tutuyor, bir eli ile de incecik ayaktan iplikleri çözüyordu” (Gümüş Kanat)

“Üzerine rastgele bir şeyler geçirdi. Yürüyerek gideceği için spor ayakkabısını giydi ayağına. Evden çıkmadan unuttuğu bir şey var mı diye düşündü bir an. Sonra kapıyı çeki. Anahtarını çevirdi. Sokağa çıktığında yürümekten cayarak taksiyile gitmeye karar verdi.” (Sen de İyilik Yap)

Karakterlerin yazarın yorumuyla geliştirilmesine yönelik örnekler “Verme Çoğalmaktır” ve “Gümüş Kanat” metinlerinden aktarılmıştır:

“Talebenin yüzü kızardı. Böyle güzel bir hediyeyi hak ettiğini düşünmüyordu. Bu üzümün güzelliğini ve harikalığını kimse kitaplardan sorumlu talebeden fazla takdir edemezdi” (Verme Çoğalmaktır)

“Gümüş renkli kanatlarını çırpıyordu. Kendini dala çekmek istiyordu. Fakat kuvveti tükenmiş olacak ki çırpınmaktan vazgeçti.” (Gümüş Kanat)

Altıncı sınıf Türkçe ders kitabındaki yazınsal metinlerde karakterin fiziksel özellikleriyle geliştirilmesinin çok az rastlanan bir karakter geliştirme yolu olduğu görülmüştür. Bu örnekler “Gümüş Kanat” ve “Sen de İyilik Yap” başlıklı metinlerde şu şekilde yer almaktadır.

“Babası dalgalı sarı saçları ile tıpkı aslana benziyordu. Gür ve kumral kaşlı, uzun boylu, geniş omuzlu, kuvvetli ve gençti. Böyle önüne bakarken kendisini görenlere çok ciddi bir insan hissini verirdi. Fakat başını kaldırdırca bir çift tatlı ve mavi göz ılık, yumuşak bir ışıkla insanın yüreğine uzanırdı.” (Gümüş Kanat)

“Siska denecek kadar zayıf bir çocuktü Canol. Üstündeki ceket korkuluğa giydirilmiş sanırdınız. Ama Güliz Hanım onu pek güzel bir delikanlı olarak gördü.” (Sen de İyilik Yap)

Yedinci sınıf Türkçe ders kitabındaki yazınsal metinlerde yer alan karakter geliştirme yolları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Yedinci sınıf Türkçe ders kitabındaki yazınsal metinlerde kullanılan karakter geliştirme yolları.

Karakter Geliştirme Yolları	Davranış ve Eylemleriyle	Konuşmalarıyla	Fiziksel Özellikleriyle	Diğer Karakterlerin Yorumuyla	Yazarın Yorumuyla
Metin adı					
Anıların İlhamı		X			X
Munise	X	X	X	X	
Dostluk		X			
Eşek ve Köpek		X			X
Ordular! İlk Hedefiniz	X	X			X
Öğretmeninizden Af Dileyeceksiniz	X	X			X
Bir Şehidin Son Mektubu		X			
Sol Ayağım	X	X		X	
Üç Soru	X	X		X	
Ben, Mimar Sinan		X			
Muhacir Osman	X	X		X	X
Piri Reis		X			X
Evrene Açılan Gizli Anahtar		X			X
Dîvânı Lugât'it-Türk'ün Bulunuş Hikâyesi		X			X
İlk Kar					
Yıldırım Sesli Manasçı		X			
TOPLAM	6	15	1	4	8

Yedinci sınıf Türkçe ders kitabındaki yazınsal metinlerde karakterlerin en çok konuşmalarıyla geliştirildiği ve 15 yazınsal metinde bu yolla karakter geliştirmeye yer verildiği Tablo 3'te görülmektedir. Bunu yazarın yorumu ile davranış ve eylemleri izlemektedir. Diğer karakterlerin yorumu ve fiziksel özellikleriyle karakter geliştirmeye ise çok az yer verildiği saptanmıştır. Yedinci sınıf Türkçe ders kitabında karakterlerin konuşmaları yoluyla geliştirilmesine yönelik olarak saptanan örneklerden bazıları şunlardır:

"İçimde sönük bir ümit yok değildi. Çok güzel bulduğumuz için hiçbir zaman elimize geçmeyecek sandığımız şeylere karşı duyulan o ümitsiz ümit. Munise'de neticesiz bir rüya uyandırmaktan korkar gibi yavaş bir sesle Hatice Hanım'a dedim ki: - Mademki bu kıızı, evlerine istemiyorlar. Acaba ben, onu kendime evlat etmek istesem razı olurlar mı? Benim de kimsem yok. Vallahi bu çocuğa kendi evladım gibi bakarım. Acaba vermezler mi?"(Munise)

"Ben, Mimar Sinan! 29 Mayıs 1490 yılında, Kayseri'nin Ağırnas köyünde doğdum. O gün, İstanbul'un fethinin 37. yıl dönümüydü. Sevgili gençler! 98 yıl yaşa-

dım. Devlete, tam 70 yıl hizmet ettim. Size hayatımı ve çağımı anlatmak istiyorum. İlginç bulacağımızı umuyorum. Yavuz Sultan Selim döneminde, birkaç yıllık bir eğitimden sonra İstanbul'daki acemi ocağına alındım... Benim için, küçük Ağırnas köyünden sonra, İstanbul'da her şey ilginçti. Bir imparatorluğun yüreğinde dolaşıyordum. Ama bu koca kentte bir yapı, beni özellikle kendine çekmeye başladı. Bu Ayasofya'ydı." (Ben, Mimar Sinan)

"Ben kendi benzerlerimle yoluna devam eden bir kuşum sadece. Leyleklerle beraber uçarım, onlardan biriyim. Gündüzleri şehirlerin, tarlaların üzerinde, karanlık gecelerde ise yıldızlar arasında, hep onlarla uçarım. Ve düşüncelerim de benimle beraber yüzer." (Yıldırım Sesli Manaşçı)

Karakterlerin yazarın yorumuyla geliştirilmesine "Muhacir Osman", "Evrene Açılan Gizli Anahtar" ve "Dîvânu Lugâti't-Türk'ün Bulunuş Hikâyesi" başlıklı metinlerden alıntı yapılarak aşağıdaki örnekler verilmiştir:

"Biz çocuklar Osman Aga derdik kendisine, büyükler ve akranları Uzunların Osman... Köyde adı en çok duyulanlardan biriydi. Güçlüydü, açık elliydi. Alabildiğine de şendi. Çayır biçmede, bağ bellemede, odun kesmede onun üstüne yoktu. Birinin çalışkanlığını mı övecekler; tıpkı Uzunların Osman, derlerdi. Ramazan'da, bayramda davul mu çalınacak; bunu Osman Aga'dan başka becerecek birini kimse düşünmezdi." (Muhacir Osman)

"Neredeyiz biz?" George o kadar şaşırılmıştı ki korkusunu unutmuyordu. Kendini inanılmaz derecede hafiflemiş hissediyordu. Çevresine bakındı; kayalar, buz, kar, karanlıktan başka bir şey göremedi. Birinin uzaya fırlattığı kocaman kirli bir kartonun üstünde durmak gibiydi bu. Yıldızlar her tarafta parlıyordu fakat kızgın parıltıları Dünya'dan görüldüğü hâliyle göz kırptırır ışıklardan epey farklıydı." (Evrene Açılan Gizli Anahtar)

"Kitap dostu Ali Emîrî'nin bilgisi, dikkati, kitap sevgisi ve çabaları olmasaydı eser bilgisiz ellerce belki de yok edilecek, dilimizin ve kültürümüzün en büyük hazinesinden mahrum kalacaktık." (Dîvânu Lugâti't-Türk'ün Bulunuş Hikâyesi)

Yedinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazınsal metinlerden "Öğretmeninizden Af Dileyeceksiniz", "Sol Ayağım" ve "Üç Soru" başlıklı metinlerde karakterlerin davranışları ve eylemleri yoluyla geliştirilmesine yönelik aşağıdaki örnekler verilmiştir:

"Yeni hocayı gözleri hiç tutmadı. Kafa kafaya verdiler ve hemen karara vardılar: Yeni hocayı istemeyeceklerdi. Ertesi gün yeni hoca kızlara bir şeyler söyledi. İkisi birden karşı gelmiş, hocanın sözünü dinlememişlerdi. Birden hocanın hiddetle ba-

ğırıldığı duyuldu. İkisini de kapı dışarı etmişti." (Öğretmeninizden Af Dileyeceksiniz)

"Ayak parmaklarım arasında tebeşiri sıkıca tuttum ve bir dürtüyle hareket edip kara tahtanın üzerine sert bir karalama yaptım. Sonra durdum, biraz şaşkın ve hayretle ayak parmaklarım arasındaki sarı tebeşir parçasına daha sonra ne yapacağımı bilmeden, onun oraya nasıl geldiğini anlamaksızın bakakaldım." (Sol Ayağım)

"Kral arkasını döndü ve ormandan koşarak gelen sakallı bir adam gördü. Adam, ellerini karnına bastırmişti. Parmaklarının altından kanlar akıyordu. Krala ulaştığımda, hafifçe inledi ve bayılarak yere düştü. Karnında büyük bir yara vardı. Kral yarayı elinden geldiğince temizledi ve üzerini mendili ve münzevinin havlularından biriyle iyice sardı." (Üç Soru)

Karakterlerin diğer karakterin yorumuyla geliştirilmesine yedinci sınıf Türkçe ders kitabında çok az yer verildiği saptanmış, elde edilen bulguların seçilen örnekler aşağıda sunulmuştur:

"Görmüyor musun?" diye yanıtladı münzevi. "Dün benim güçsüzlüğüme acımayıp benim için bu çiçeklikleri kazmasaydın ve kendi yoluna gitseydin, o adam sana saldıracaktı ve sen de burada benimle kalmadığın için pişman olacaktın. Yani en önemli zaman çiçeklikleri kazdığın zamandı. En önemli adam bendim ve en önemli işin de bana iyilik yapmaktı. Sonrasında o adam bize koştığında eğer yaralarını sarmasaydın, seninle barış sağlayamadan ölecekti. O zaman da o adam en önemli insandı ve ona yaptığın şey en önemli işindi." (Üç Soru)

"Babam: —Kısmet, diyordu. Kısmet öyleymiş. Osman ne yapabiliirdi ki? Tutmuş çeteciler kendisini, eline para verip "Bize kasabadan bu eşyaları alacaksınız." demişler. "Hayır." desen öleceksin. "Evet." desen ölme tehlikesi var. Birisi peşin ölüm... Osman gene akıllı davrandı, ölümden kaçtı." (Muhacir Osman)

Yedinci sınıf Türkçe ders kitabındaki yazınsal metinlerde karakterin fiziksel özellikleriyle geliştirilmesine sadece "Munise" başlıklı metinde şu şekilde yer verilmiştir: "Son kuvvetini tükettiği anlaşılan Munise, kollarımda baygın gibiydi. Yüzü mosmor, saçları dağılmış, elbisesinin içine karlar dolmuştu....Kolları boynumda, sarı saçları bileklerimden dökülerek gözlerime bakıyor, sorduğum suallere ağır ağır cevap veriyordu." (Munise)

Sekizinci sınıf Türkçe ders kitabındaki yazınsal metinlerde saptanan karakter geliştirme yolları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Sekizinci sınıf Türkçe ders kitabındaki yazınsal metinlerde saptanan karakter geliştirme yolları.

Karakter Geliştirme Yolları Metin adı	Davranış ve Eylemleriyle	Konuşmalarıyla	Fiziksel Özellikleriyle	Diğer Karakterlerin Yorumuyla	Yazarın Yorumuyla
Martı	X	X		X	X
Acele Karar Vermeyin		X		X	X
Vatan Yahut Silistre		X		X	
Atatürk'e Mektup	X	X		X	
Yirmi Beş Kuruş	X	X		X	X
Bir Baba / Bir Zihniyet		X	X		
Burada Dur	X	X			
Ergenekon Destanı	X	X			X
Değirmende Döner Taşım		X	X		X
Emine Teyze'nin Çilek Reçeli	X	X			X
Bilge Adamın Yolu	X	X			X
Haritada Bir Nokta	X	X	X	X	X
TOPLAM	8	12	3	6	8

Tablo 4'te görüldüğü gibi sekizinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazınsal metinlerde en çok kullanılan karakter geliştirme yolu karakterlerin konuşmalarıyla geliştirilmesidir. Nitekim sekizinci sınıf Türkçe ders kitabındaki tüm yazınsal metinlerde karakterlerin konuşmaları yoluyla geliştirildiği saptanmıştır. Bunu karakterlerin yazarın yorumu ile geliştirilmesi ve karakterlerin davranış ve eylemleri ile geliştirilmesi izlemektedir. Karakterlerin diğer karakterin yorumuyla ve fiziksel özellikleriyle geliştirilmesine ise daha az yer verildiği görülmektedir. Sekizinci sınıf Türkçe ders kitabında karakterlerin konuşmaları yoluyla geliştirilmesine yönelik örnekler "Martı", "Yirmi Beş Kuruş" ve "Emine Teyze'nin Çilek Reçeli" başlıklı metinlerden sunulmuştur:

"Bir kemik bir tüy kalmak umurumda bile değil anne. Ben sadece havada ne yapıp ne yapamayacağımı öğrenmek istiyorum, anlıyor musun, hepsi bu." (Martı)

"– Senin yaşında belki senden biraz daha küçük bir çocuktum. Arkadaşlarımla okulun bahçesinde top oynuyorduk. Heyecanımız son sınırdıydı. Nihayet maç bitti. Yenik takımındaki arkadaşlar, acele ile ceketlerini giyip oradan uzaklaştılar. Arkadaşlarımızdan sonra biz de ceketlerimizi giymek için sahanın kenarına geldik. Giyinirken bir de ne görelim: Yerde bir yirmi beş kuruş durmuyor mu? Hepimiz heyecanlandık çünkü o zaman için bu büyük bir para sayılırdı." (Yirmi Beş Kuruş)

“Sen ne diyorsun Mehmet Bey oğlum, elli çeşit reçel yaparım ben. Patlıcan reçelinden tut, muz reçeline kadar. Elime ne geçerse onun reçelini yaparım.” (Emine Teyze'nin Çilek Reçeli)

Karakterlerin yazarın yorumuyla geliştirilmesine “Acele Karar Vermeyin” ve “Bilge Adamın Yolu” başlıklı yazınsal metinlerden alıntılar yapılmış ve aşağıdaki örnekler verilmiştir:

*“Köyün birinde yaşlı bir adam varmış. Çok fakirmiş ama Kral bile onu kıskanır-
mış. Öyle dillere destan bir beyaz atı varmış ki Kral bu at için ihtiyara neredeyse
hazinesinin tamamını teklif etmiş ama adam satmaya yanaşmamış.”* (Acele Karar
Vermeyin)

*“Rüzgâr limanı köyünün sakinleri cam yapımında kelimenin tam anlamıyla us-
taydılar. Köyün en parlak çocuğu Narkissos, farklılığı ve özgünlüğüyle dikkat çeki-
yordu. Kıyafetindeki küçük ayna ve mercekler ile kafasındaki camlı süslemeler, hiç
şüphesiz bilge adamın gözlerini kamaştırarak, seçilen çocuk da Narkissos olacaktı.
Güneydeki pamuk tarlalarının arasında Dokumacılar köyünün sakinleri, kendine
özgü güzelliğiyle bilge adamı büyüleyeceğine inandıkları Manolya'yı seçmişlerdi.
İğne iplik işlerinde en yetenekli insanlar olduklarından Manolya için kat kat kumaş-
lar dokuyup en şık elbiseleri dikmişlerdi.”* (Bilge Adamın Yolu)

Sekizinci sınıf Türkçe ders kitabındaki “Martı”, “Burada Dur” ve “Erge-
nekon Destanı” başlıklı yazınsal metinlerden karakterlerin davranışları ve
eylemleri yoluyla geliştirilmesine yönelik saptanan bazı örnekler aşağıda
sunulmuştur:

*“İki yüz fitte gagasını dik bir şekilde aşağı eğip elli milin üstüne çıktığı her anda
kanatlarını sabit tutarak dalmayı tekrar denedi. Bu, çok büyük bir güç istiyordu
fakat yavaş yavaş oluyordu. Onuncu saniyede doksan mil hıza ulaştı. Böylece Jonat-
han, martılar arasında dünya hız rekoru kırmış oluyordu fakat bu başarısı hiç de
uzun ömürlü olmadı. Hızını yavaşlatmaya, kanat açısını değiştirmeye kalktığı an
aynı felaketle karşılaştı, kontrolünü kaybetti. Saatte doksan mil hız yaparken hava
akımı ona bir dinamit gibi çarptı, Martı Jonathan sanki havada patladı ve tıpkı beto-
na çarpar gibi denize çakıldı.”* (Martı)

*“Dağ denilmez, aşılır; tepe denilmez, aşılır. Köyler geçilir, obalar geçilir. Her uğ-
ranılan, her geçilen yer Selçuklunun topraklarına katılır. Ne kadar, kaç gün gidil-
miş, bilinmez. Bir akşama doğru bir vadide ilerlerken Sultan'ın kulağına bir ses
gelir: “Burada dur!..” Sultan, rüyasındaki uyarıyı hatırlar. Atını durdurup orada
konaklamaya karar verir. Çadırlar kurulur, bir oba oluşur.”* (Burada Dur)

“Hep birlikte gidip demir madenini gördüler. Demircinin sözlerini de beğendiler. Dağın geniş yerine bir kat odun, bir kat kömür dizdiler. Daha sonra dağın üstünü, arka yanını, öte yanını, beri yanını bir sıra odun, bir sıra kömürle doldurduktan sonra yetmiş deriden yetmiş köruk yapıp yetmiş yerde kurdular. Odunlarla kömürleri ateşleyip köruklediler.” (Ergenekon Destanı)

Karakterin diğer bir karakterin yorumuyla geliştirilmesine “Martı” ve “Vatan Yahut Silistre” metinlerinden aşağıdaki örnekler verilmiştir:

“Neden Jon, söylesene neden?” diye inleyerek sordu annesi. “Diğerleri gibi olmak bu kadar zor mu? Alçaktan uçmak pelikanlar ve albatrosların işi, bunu onlara bırakmalısın. Hem niçin avlanmıyorsun oğlum? Artık bir kemik bir tüy kaldın.” (Martı)

“Sıtkı Bey: Gel oğlum! Gel Bey'im! Gel arslanım! Dünyada, ahirette yüzün ak olsun. Vatanını sevenlere ne büyük ibret dersi gösterdin. Vatan aşkı ete kemiğe bürünse elbet sen olurdu. Kahramanlıklarını Abdullah'tan işittim. İşitmeye de gerek yoktu ya! Seni bir kere gören, senin iki sözünü işiten ne olduğunu anlar.” (Vatan Yahut Silistre)

Karakterin fiziksel özellikleriyle geliştirilmesine yönelik olarak “Bir Baba/Bir Zihniyet”, “Değirmende Döner Taşım” ve “Haritada Bir Nokta” başlıklı yazınsal metinlerden alınan örnekler aşağıda sunulmuştur:

“Gayet kibar giyinmiş, saçları ağarmış, elli altmış yaşlarında bir zat kapımı çaldı.” (Bir Baba/Bir Zihniyet)

“Haydar Amca saçını değirmende gerçekten ağartmış, işini severek yapan, kırmızı suratlı, elleri ve iri parmakları nasır bağlamış, boğuk sesli, başında papak eksik olmayan bir adam.” (Değirmende Döner Taşım)

“Sekizincisini - zayıf, sarı, hastalıklı adamı - hiç görmemiştim.” (Haritada Bir Nokta)

Tartışma

Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki yazınsal metinlerde kullanılan karakter geliştirme yollarının tespit edilmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmada tüm sınıf düzeylerinde en çok kullanılan karakter geliştirme yolunun karakterlerin konuşturulması olduğu saptanmıştır. Karakterlerin metin içerisinde konuşması, olaylar ve durumlar karşısındaki duygu ve düşüncelerinin, iç dünyalarının, tepkilerinin çocuk okur tarafından saptanmasında çok etkilidir. Çünkü çocuk okurun karakteri birçok yönden tanuması, karakterle ku-

racağı bağın niteliğini etkilemektedir. Bu açıdan karakterlerin diyaloglar yoluyla veya iç konuşmalarla metnin içinde var edilmesi önemlidir. Forster'a (1985, s.127) göre yazarın okuru etkilemek için en güçlü silahlarından biri karakteri konuşma yöntemiyle geliştirmektir. Robin Carr tarafından da diyalogların kurmacayı zenginleştirmek ve canlandırmak için mükemmel bir buluş olduğu belirtilmiş; hayatta olduğu gibi ağızlarını açana dek okurun karakterleri tanıyamayacağı, bu bağlamda öykünün özünün karakterler arasında geçen konuşmalardan oluştuğu vurgulanmıştır (Akt. Çakır, 2002). Ahmet Hamdi Tanpınar (1977, s.66) "Öyküden bahsedilirken konuşma pek az hatıra gelir. Hâlbuki bugünkü öykünün yükünü asıl o taşır. Öykü bitince bu kahramanlar gene susmazlar. Bu sefer sizin içinizde konuşurlar." diyerek kahramanın okur üzerindeki etkisini vurgulamıştır. Bu etkiden yola çıkarak ortaokul Türkçe ders kitaplarında karakter geliştirme yollarından konuşma yönteminin sıklıkla kullanılması olumlu bir nitelik olarak değerlendirilebilir.

Araştırma kapsamında karakterlerin konuşmaları yoluyla geliştirilmesinden sonra en çok davranışları ve eylemleri yoluyla geliştirildiği saptanmıştır. Bulgularda görüldüğü gibi özellikle 5, 6 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki çoğu yazınsal metinde karakterlerin davranış ve eylemlerine yer verilerek geliştirildikleri tespit edilmiştir. Doğan Güldenöğlü (2017) tarafından yapılan araştırmada da yerli ve yabancı çocuk romanlarındaki yetişkin ve çocuk karakterlerin geliştirilme yolları incelenmiş, araştırma sonucunda yetişkin ve çocuk karakterlerin en çok davranış ve eylemleriyle geliştirildiği saptanmıştır. Mardi'ye (2006: 62) göre çocuk kitaplarındaki karakterler, çocuklar için her zaman olumlu ya da olumsuz bir örnek teşkil eder ve bu durum göz önüne alındığında çocuğun olumlu anlamda örnek alacağı bir karaktere benzemeye çalışması davranışlarını şekillendirme noktasında çocuğa yardımcı olur. Karakterin yaptığı bir eylemin içerisinde tanıtılması çocuk okurun macera duygusunu tatmin etmesi, kurgunun hareketlenmesi ve karakterin kendi kaderini kendisinin yaşayabilmesi (Kıran ve Kıran, 2000) adına önemlidir. Gerçekçi ve sağlıklı bir biçimde karakter çizme, insanı bütün yönleriyle tanımayı gerektirir. Karakteri çizilecek kişinin eylemlerini, davranışlarını, çevresiyle ilişkilerini gözlemlemeyi gerektirir (Özdemir, 2002, s.263). Dolayısıyla yazınsal metinlerde karakterlerin davranışlarına ve eylemlerine yer verilmesi çocuk okurun karakteri daha ayrıntılı şekilde gözlemlemesine ve çok yönlü tanınmasına katkıda bulunacaktır. Bu gözlemler ve

tanıklıklar çocuk okurların karakterlerle yakınlık kurmasında veya onlarla olan farklılıklarını sezmesinde yardımcı olarak etkili bir özdeşim kurma süreci yaşanmasını sağlayacaktır.

Karakterlerin konuşmaları, davranışları ve eylemleri dışında yazarın karakterler hakkında yaptığı yorumlar da karakter geliştirme yollarından biridir. Yazar, bir karakter veya diğer karakterler hakkında yorumlar yaparak karakterin çeşitli yönleriyle tanıtılmasında ve ortaya çıkmasında rol oynar. Aksoy'a (2009, s.34) göre bazen yazar da hikâye içinde herhangi bir baş kişi kadar rol oynamaya karar verebilir. Kurmaca anlatı türünde bazen olay örgüsü ile karakter öğeleri daha önemli görünseler de bir filmi anlamakta kamera açılarının farkında olmak ne kadar gerekliyse, yazarın görüş açısının farkında olmak da o kadar gereklidir. Ancak yapılan araştırma sonucunda ortaokul 5. ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki yazınsal metinlerde karakterin yazarın yorumuyla geliştirilmesine oldukça az yer verildiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte 7. ve 8. sınıflarda ise bu karakter geliştirme yolunun daha fazla kullanıldığı saptanmıştır. Yazınsal nitelikli metinlerde, karakterlerin yaratıcısı olan yazar tarafından yorumlanması ve bu yolla okura tanıtılması, çocuk okurların karakterlerin daha örtük yanlarını tanımasını ve metnin iletisinin onlara ulaşmasını kolaylaştırabilir. Ayrıca karakterlerin çeşitli psikolojik ve sosyal özelliklerinin yazar tarafından ortaya konması çocuk okurun insan ve toplum gerçekliğini kavramasındaki etkisini arttırabilir.

Yazınsal metinlerde kullanılacak karakter geliştirme yollarından biri de karakterin diğer karakterlerin yorumuyla geliştirilmesidir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre tüm sınıf düzeylerindeki ortaokul Türkçe ders kitaplarında bu karakter geliştirme yolunun az kullanıldığı saptanmıştır. Oysaki karakterlerin çocuk okurlara sadece kendi konuşmaları veya yazarın tanıtımıyla değil farklı karakterlerin dillerinden ve bakış açısından aktarılmasına çalışılarak farklı sunuş yollarıyla sunulmasına ve böylece çocuk kitaplarının teknik açıdan da güçlendirilmesine önem verilmelidir (Karataş, 2014). Yazınsal metin içerisinde bir karakterin başka bir karakter tarafından tanıtılmasıyla karakterler sadece kendilerini değil, diğer karakterleri de tanıtmış olurlar. Böylece çocuk, hem yorum yapan hem de yorum yapılan karakterlerle ilgili bilgi edinme, yine onları tanıma olanağı bulabilir. Böylece doğrudan çocuk ve karakter arasında, dolaylı olarak ise

çocuk ve kitap arasında oluşabilecek olumlu iletişimin adımlarının atılması sağlanabilir. (Doğan Güldenoğlu, 2017, s.4775).

Araştırma sonucunda ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki yazınsal metinlerde en az kullanıldığı saptanan karakter geliştirme yolunun karakterin fiziksel özellikleriyle geliştirilmesi olduğu görülmüştür. Karagöz (2014) tarafından yapılan araştırmada da “Bintepe’nin Hayaleti” adlı yapıtta yer alan karakterlerin çözümlemesi yapılmış, karakterlerin geliştirilme süreci örneklendirilmiş ve bu araştırma sonucunu destekleyecek nitelikte karakterlerin fiziksel özelliklerine daha az yer verildiği saptanmıştır. Bir karakteri fiziksel özellikleriyle geliştirmek, onun sahip olduğu özelliklerin okurun zihninde canlanmasına, gözle görünür bir nitelik kazanmışçasına var olmasına, bazı ruhsal özelliklerinin de tahmin edilebilmesine katkı sağlayacağı için önemlidir. Aktaş ve Gündüz’e (2010) göre başarılı yazarlar, yaptıkları betimlemelerde sadece görünüşü sözcüklerle vermez, beş duyuyu da öğrenme eylemine katarak tadın, rengin, kokunun uyandırdığı ruh hâlini vererek okurda coşku uyandırır. Dış görünüşleriyle geliştirilen karakterler çocuğun hayal dünyasında somutlaşır; bir başka ifadeyle karakterin fiziksel özellikleri onun sınırlarının belirginleşmesine katkı sağlar ve özdeşim daha kolay olur. Fiziksel özellikleriyle betimlenen ve bu özellikleriyle karakter arasında bir ilişki kurabilen yazar çocuğun dünyasına daha çok seslenebilecektir (Karayel, 2018, s.51). Buradan yola çıkarak Türkçe ders kitaplarındaki yazınsal metinlerde karakterlerin fiziksel özellikleriyle geliştirilmesine yeterince yer verilmemesinin olumsuz bir nitelik olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki yazınsal metinlerde en çok kullanılan karakter geliştirme yolunun karakterlerin konuşturulması olduğu saptanmıştır. Özellikle 5. ve 6. sınıflarda karakterlerin davranış ve eylemlerine yer verilirken, diğer karakter geliştirme yollarının yeterince kullanılmadığı tespit edilmiştir. Yedinci ve sekizinci sınıflarda ise karakterlerin fiziksel özellikleriyle ve diğer karakterlerin yorumuyla geliştirilmesine oldukça az yer verildiği saptanmıştır. Oysaki karakterlerin geliştirilmesi sürecinde metin içinde konuşturulmaları onların duygu ve düşüncelerinin, iç dünyalarının, tepkilerinin çocuk okurlar tarafından daha iyi anlaşılmasını sağladığı gibi örneğin fiziksel yönlerden de tanıtılması karakterle-

rin okurun zihninde somutlaşmasına ve psikolojik, kültürel vb. farklı özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunmasına katkı sağlamaktadır. Başka bir karakterin yorumuyla geliştirilmesi ise okura, karakterlerin olay örgüsündeki rolünün farklı bir bakış açısıyla sezdirilmesine yardımcı olabilmektedir. Bu nedenlerle karakter geliştirme sürecinde çeşitli yollara başvurmak karakterlerin çok yönlü bir şekilde geliştirilmesini ve çocuk okurların kurmacanın içine daha etkili şekilde girmesini sağlamaktadır. Bu bağlamda Karatay'ın (2011) da belirttiği gibi hikâyede sadece bir yolla betimlenen karakter derinlikten yoksunlaşmakta, sadece bir boyutuyla sunulmuş ve vurgulanmış olmaktadır. Bu durum ise çocuğun karakterle özdeşim kurmasını olumsuz yönde etkileyen, çocuk edebiyatında tercih edilmeyen bir sonucu doğurmaktadır. Yazınsal nitelikli metinlerde farklı karakter geliştirme yollarının kullanılması ilgili literatürde (Dilidüzgün, 2007; Sever, 2008, s.2013) de benimsenen bir yaklaşımdır. Buradan yola çıkarak ve araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayanarak araştırma kapsamında şu önerilerde bulunabilir:

Türkçe ders kitaplarında bulunan yazınsal metinlerde karakter geliştirmenin hangi yollarla gerçekleştirildiği üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Çocukların okudukları metinlerdeki karakterlerle özdeşim kurabilmesi ve bu yolla karakterleri içselleştirebilmesi için onları çeşitli yönleriyle tanıması gerekmektedir. Bu nedenle Türkçe ders kitaplarına seçilen yazınsal nitelikteki metinlerde karakterlerin sadece konuşmalarıyla veya davranışlarıyla değil diğer yollarla da geliştirilip geliştirilmediği incelenmelidir. Türkçe öğretmenleri kitap seçimi yaparken öğrencilerine çeşitli karakter geliştirme yollarının kullanıldığı kitapları tanıtmaya gayret etmeli, bu yolla onları okumaya teşvik etmelidir. Ayrıca Türkçe öğretmenleri öğrencilerini okunan metinlerde veya kitaplarda farklı yollarla geliştirilen karakterlerin metne ve okura katkısının ne olduğu üzerinde düşünmeye ve tartışmaya yönlendirmelidir. Sonuç olarak araştırma kapsamında, ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki yazınsal metinlerde yer alan karakter geliştirme yolları tespit edilmiş, bununla birlikte bazı karakter geliştirme yollarının daha az kullanıldığı saptanmıştır ve karakterlerin farklı yollarla geliştirilmesinin ne denli önemli olduğu vurgulanmıştır. Bazı karakter geliştirme yollarına ortaokul Türkçe ders kitaplarında daha az yer verilmesinin nedeni öğrencilerin ilkökul düzeyinde özellikle karakterlerin fiziksel özellikleriyle tanıtılmasına yönelik etkinliklerle daha çok karşılaştıklarının veya ilgili ör-

nek metinleri daha çok okuduklarının düşünülmesi olabilir. Bu bağlamda daha sonra yapılacak araştırmalarda ortaokul düzeyindeki çocukların okuması için önerilen bazı çocuk kitaplarındaki karakter geliştirme yollarının irdelenmesi ve farklı değişkenlerle ilişkilendirilmesi önerilebilir.

EXTENDED ABSTRACT

**Character Development Methods in Literary Texts:
A Case of Secondary School Turkish Textbooks**

*

Başak Karakoç Öztürk
Çukurova University

The heroes in the texts in the books that children read or in the Turkish textbooks are very important in terms of acquiring the aforesaid gains. Child readers can be included in the fictional world through the heroes they encounter in this period, or they open and close the door of this world. Therefore, this situation is one of the variables that affect whether the child gains a reading habit or not, therefore it is important to develop the characters in literary texts in a qualified manner.

According to Lukens (1999), characters in a literary text should be developed in the following ways:

- With their behavior and actions,
- Through the speech of the characters,
- With its physical properties,
- With the comments of other characters,
- By the author's comment.

According to Kiran and Kiran (2000), the analysis of characters can be carried out according to certain criteria. The characters can be analyzed according to the naming, the definition and the lexical areas used in this definition, according to the time and length of the first appearance, the stages followed by the reader to recognize the character, the artwork and its relations with other characters. The features and character numbers that should be present in the characters play an important role in connecting the reader to the work. In addition to these, another important issue is the presentation methods of the characters. The narration of the author alone or the introduction of the characters with only dialogues may not satisfy the reader. The broader the author's presentation methods while introducing the character,

the higher the probability of connecting the reader to the work (Çiçek and Aksoy, 2016, p.117).

Successful character development in literary texts can make it easier for child readers to recognize and internalize characters from different angles; It can make them turn to the reading act with more interest and desire. The reading culture of child readers who connect to the text they read through the characters can also develop more effectively. In this context, it is important to question the Turkish textbooks, which are used as a basic tool in order to teach children in the middle school the taste and habit of reading, in terms of character development ways in literary texts. Based on this importance, The aim of the study was to determine the character development methods used in literary texts in secondary school Turkish textbooks. For this purpose, the document review method was used, and the study group consisted of literary texts in Turkish textbooks prepared for 5th, 6th, 7th, and 8th grades of the secondary school and accepted by the Turkish Ministry of National Education, Head Council of Education and Morality as the education tool. The reason for the selection of literary texts is that they create a fictional world as a type of text and this fictional world allows the development of different characters.

Document analysis method was used in the research. Within the scope of the research, in the 2018-2019 academic year; The literary texts in Turkish textbooks prepared for 5th, 6th, 7th and 8th grades.

In the research, a checklist that includes character development methods was used as a data collection tool. Character development paths in this checklist are the ways of character development expressed by Lukens, and the checklist is based on the fact that the characters can be enhanced by their behavior and actions, their own speech, the interpretation of other characters, their physical characteristics, and the author's interpretation. Each of the 50 literary texts selected from Turkish textbooks to be examined was examined by the researcher using the checklist in terms of whether these character development methods were used, and the texts were analyzed using content analysis method.

As a result of the study, it was found that the most common character development method in literary texts in Turkish textbooks for all grade levels was to make characters speak, and the physical characteristics were least used in the development of characters. The speech of the characters in the

text is very effective in determining the feelings and thoughts, inner worlds and reactions of the child readers in the face of events and situations. According to Forster (1985, p.127), one of the most powerful weapons of the writer to impress the reader is to develop the character by speaking method. Developing a character with its physical characteristics is important because it contributes to the visualization of his / her traits in the mind of the reader, to their existence as if they have gained a visible quality, and to predict some of their spiritual characteristics. According to Aktaş and Gündüz (2010), successful writers do not only give the appearance with words in their descriptions, but by adding all five senses to the act of learning, they arouse enthusiasm in the reader by giving the mood evoked by taste, color and smell.

It has been determined that the literary texts in the 5th and 6th grade Turkish textbooks of secondary school give little place to the development of the character with the interpretation of the author. However, it was determined that this method of character development was used more in 7th and 8th grades. One of the ways to develop a character that can be used in written texts is to develop the character through the interpretation of other characters. According to the findings of the research, this way of character development was found to be less in middle school Turkish textbooks at all grade levels. However, it should be emphasized that the characters are presented to child readers not only through their own speech or the introduction of the author, but also through different presentation ways by trying to convey them from different characters' languages and perspectives, and thus strengthen children's books technically (Karataş, 2014). Using different character development methods in literary texts is an approach adopted in the relevant literature (Dilidüzgün, 2007; Sever, 2008, 2013). Based on this and based on the findings obtained as a result of the research, the following suggestions can be made within the scope of the research:

The ways in which character development is carried out in literary texts in Turkish textbooks is an issue that should be emphasized. In order for children to identify with the characters in the texts they read and to internalize the characters in this way, they need to get to know them in various ways. For this reason, it should be examined whether the characters are developed not only by their speech or behavior, but also by other means in the literary texts selected for Turkish textbooks. When choosing a book,

Turkish teachers should try to introduce books that use various character development methods to their students, and thus encourage them to read. In addition, Turkish teachers should lead their students to think and discuss what the contribution of the characters developed in different ways in the texts or books read to the text and the reader. In future studies, it may be suggested to examine character development ways in some children's books recommended for secondary school children to read and to associate them with different variables.

Kaynakça / References

- Adalı, O. (2006). *Anlamak ve anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Ağın Haykır, H., Kaplan, H., Kıryar, A., Tarakcı, R. ve Üstün, E. (2018). *5. Sınıf Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe ders kitabı* (1. bs.). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Akgül, A., Demirer, N., Gürcan, E., Karadaş, D., Karahan, İ. ve Uysal, A. (2018). *7. Sınıf Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe ders kitabı* (1. bs.). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları 6653.
- Aksoy, B. (2009). *Hikâye sanatı üzerine yazılar*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2010). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Anderson, N. A. (2013). *Elementary children's literature: infancy through age 13* (4th ed.), Boston: Pearson.
- Aslan, C. (2007). Yazımsal nitelikli çocuk kitaplarının çocuğun okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 27, 15-29.
- Binyazar, A. ve Özdemir, E. (2006). *Yazma öğretimi/yazma sanatı, yaratıcı yazma dersleri* (3. bs.). İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- Ceylan, S., Duru, K., Erkek, G. ve Pastutmaz, M. (2018). *6. Sınıf Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe ders kitabı* (1. bs.). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Çakır, H. (2002). *Öykü sanatı* (1. bs.). Çizgi Kitabevi.
- Çiçek, M. ve Aksoy, S. (2016). İsmet Bertan, Sevim Ak ve Görkem Yeltan'ın çocuk romanlarındaki başkahramanların çözümlenmesi, *SOBİDER*, 3 (7), 113-131.
- Dilidüzgün, S. (2004). Okuma öğretimi hedefleri bağlamında Türkçe ders kitaplarındaki çocuk edebiyatı ürünleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 43-55.
- Dilidüzgün, S. (2007). *Çağdaş çocuk yazını*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Doğan Güldenoğlu, B. N. (2017). Çocuk edebiyatı kitaplarındaki yetişkin ve çocuk karakterlerin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 4768-4780.
- Forster, E.M. (1985). *Roman sanatı*. İstanbul: Adam Yayınları.

- Göktürk, A. (1997). *Okuma uğraşı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Karagöz, M. (2014). Karakter çözümlerinin kurgudaki yeri: "Bintepe'nin Hayaleti" Örneği. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11-2 (22), 139-149.
- Karataş, E. (2014). Çocuk edebiyatında karakter kavramı. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33, 60-79.
- Karatay H. (2011). Çocuk edebiyatı metinlerinde bulunması gereken özellikler. T. Şimşek (Ed.), *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı el kitabı* içinde (s. 77-123). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Karayel, Ö. F. (2018). *Çetin Öner'in çocuk romanlarında kullanılan karakter geliştirme yöntemleri üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Kardaş, C. ve Alp D. (2013). *Çocuk edebiyatı ve medya*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve eğitim*. Ankara: Engin Yayıncılık.
- Kıran, A. E. ve Kıran, Z. (2000). *Yazımsal okuma süreçleri* (1. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Küçükahmet, L. (2011). Eğitim programlarında ders kitabının yeri (3. bs.). L. Küçükahmet (Ed.), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu* (s. 13). Ankara: Nobel Yayınları.
- Lukens, R.J. (1999). *Critical handbook of children's literature*. New York: Longman.
- Mardi, H. Ö. (2006). *Çocuk kitapları resimlemede karakter yaratma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Mete, G., Karaaslan, M., Kaya, Y., Ozan, Ş. ve Özdemir, D. (2018). *8. Sınıf Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe ders kitabı* (1. bs.). İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Türkçe Dersi Öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>.
- Özdemir, E. (1983). *Yazı ve yazımsal türler*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Özdemir, E. (2002). *Yazımsal türler* (5. bs.). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Püsküllüoğlu, A. (1994). *Arkadaş Türkçe sözlük*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Sartre, J. P. (2005). *Edebiyat nedir?* (Çev. Bertan Onaran) İstanbul: Can Yayınları.
- Sever, S. (2006). *Çocukla yazımsal iletişim*. Çocuk ve İlkgençlik Edebiyatı Kurultayı Bildirileri içinde (ss. 21-35). İstanbul: Maltepe Üniversitesi Yayını.
- Sever, S. (2008). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem Yayıncılık.
- Sever, S. (2013). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. İzmir: Tudem Yayıncılık.
- Tanpınar, A. H. (1977). *Edebiyat üzerine makaleler* (2. bs.). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Tuncer, H. ve Yardımcı, M. (2002). *Eğitim fakülteleri için çocuk edebiyatı*. Ankara: Ürün Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Karakoç ztrk, B. (2020). Yazınsal metinlerde yer alan karakter geliştirme yolları: Ortaokul Türkçe ders kitapları rneği. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(32), 6362-6391. DOI: 10.26466/opus.690174

Türkiye'nin Yeni Göç Risklerine Karşı Tutumu Üzerine Bir İnceleme: İdlib Örneği

DOI: 10.26466/opus.719410

*

Yasin Çam* – Ibrahim Keleş**

* Araş. Gör, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi

E-Posta: yasincam@osmaniye.edu.tr

ORCID: [0000-0001-6009-6233](https://orcid.org/0000-0001-6009-6233)

** Y.L, Kocaeli Üniversitesi

E-Posta: kelesibrahim1334@gmail.com

ORCID: [0000-0002-6328-6822](https://orcid.org/0000-0002-6328-6822)

Öz

Arap Baharı olarak adlandırılan sürecin etkisiyle Suriye'de 2011 yılında başlayan protestoların zamanla şiddetlenip bir iç çatışmaya dönmesi sebebiyle milyonlarca insan göç etmek zorunda kalmıştır. Türkiye Cumhuriyeti Suriye ile komşu olması sebebiyle bu sürecin başından beri sıkı takipçisi olmuştur. İç çatışmalar sebebiyle Suriye'yi terk etmek zorunda kalan insanların 3 milyon 600 bin kadarına 9 yıldır Türkiye ev sahipliği yapmaktadır. Ülkemiz bu süreçte yerinden edilmiş bu insanların eğitim, sağlık, barınma, gıda, güvenlik ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için büyük çaba göstermiştir. Ülkemiz bu süreçte imkânları çerçevesinde birçok kurumunu harekete geçirmiş ve bu insanların iyi bir şekilde ağırlanması için uğraşmıştır. Ancak Suriye'deki karışıklığın gün geçtikçe uzaması ve bir türlü sonuca ulaşmamasına paralel olarak ülkemizde ekonomik ve sosyal bir takım sorunların da meydana gelmesi Türkiye'nin bu alanda yeni politikalar benimsemesine sebep olmuştur. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı Suriye'den kaynaklanan göçler konusunda Türkiye'nin uyguladığı göç ve göçmen kabulü politikalarında bir değişiklik olup olmadığının tespitini yapmak, eğer bir değişiklik var ise bu değişikliklerin sebeplerini incelemektir.

Anahtar Kelimeler: Güvenli Bölge, Suriyeli Mülteciler, Göç Politikası, İdlib

A Research On The Turkey's Attitude Against New Immigration Risks: The Case of Idlib

*

Abstract

Millions of people had to migrate due to the protests that started in 2011 in Syria under the influence of the process called the Arab Spring, which intensified over time and turned into an internal conflict. Due to Turkey and Syria are the two neighboring countries, our country has been strict follower since the beginning of this process in Syria. Forced to leave Syria due to internal conflicts remaining 3 million 600 thousand people are hosted in Turkey for 9 years. Our country has made great efforts to provide the educational, health, shelter, food, security and social needs of these displaced people in this process. Our country has mobilized many different institutions in this process and worked to host these people well. However, the fact that the confusion in Syria has been increasing day by day and that it has not reached any result, it has caused Turkey to adopt new policies in this field. In this context, the aim of this study on migration stemming from Syria in the immigration policies implemented by Turkey to make the determination whether a change. if there is a change, so it is to examine the reasons for these changes.

Keywords: *Safe Zone, Syrian Refugees, Immigration Policies, Idlib*

Giriş

Suriye Arap Cumhuriyeti'nde 2011 yılı mart ayında başlayan halkın iktidar değişikliği taleplerine yönelik eylemlerinin dozu artarak devam etmiş ve netice olarak Suriye'nin toprak bütünlüğünün tartışıldığı henüz kalıcı bir çözümün bulunamadığı bugünlere gelinmiştir. Bölgede farklı örgütlerinde aktif hale gelmesi ve güçlenmesiyle beraber Suriye'deki iç karışıklıkların bir iç savaşa dönüştüğü görülmüştür. Sürecin iç savaşa dönmesindeki en büyük etmen Esed rejiminin eylemcilere yönelik uyguladığı insanlık dışı muamele, aşırı şiddet ve devamında askerlerin sivillere karşı silah kullanmaktan çekinmemesidir (Yılmaz, 2013, s.2). "Ortaya çıkan istikrarsızlık Suriyelileri güvenli bölgeler arayışı içinde zorunlu göçe maruz bırakmıştır. Bu zorunlu göçler hem ülke içerisindeki değişik bölgelere hem de ülke dışına yönelik olarak gerçekleşmiştir." (Orhan'dan aktaran Ağır ve Sezik, 2015, s. 96).

2011 yılında başlayan çatışmalar sonucunda baskı altında kalan ve Suriye'de bulunması hayati risk teşkil eden insanların çoğunun en baştan beri ilk kaçış yeri Türkiye olmuştur. Ülkemiz sayısal olarak sürekli değişim göstermekle beraber 27 Şubat 2020 tarihi itibariyle 3 milyon 587 bin 266 Suriyeli sığınmacıya ev sahipliği yapmaktadır (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2020). Bu büyük göç sürecini yönetmek ve gelen kişilerin kontrolü, adaptasyonu, istihdamı, sağlık ve eğitim hizmetlerini sağlamak için yoğun bir çaba gösteren ülkemiz gerek ekonomik olarak gerekse sosyal olarak belli başlı zararlara uğramıştır. Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı İletişim Başkanı Prof. Dr. Fahrettin Altun'un yapmış olduğu "Suriyeliler için harcadığımız para 40 milyar doları buldu." (Anadolu Ajansı, 2019) açıklaması bu sürecin ülkemize yüklediği ekonomik külfeti göstermektedir. Yaklaşık 9 yıldır ülkemizde ağırladığımız Suriyeli insanların uyum, eğitim, sağlık, barınma ve gıda teminine ilişkin birçok politika geliştiren ülkemiz bu insanlar için son derece özen göstermiş ve birçok imkândan faydalanabilmelerini sağlamıştır. Ancak bu sürecin gerek ekonomik gerekse sosyal boyutu ele alındığında ülkemizin daha fazla Suriyeli sığınmacıya kapılarını açamayacağı noktada olması sebebiyle oluşabilecek yeni göç akınlarını önleme ve sığınmacılara yönelik yeni politikalar belirleme ihtiyacı doğmuştur. Ülkemiz 2019 yılında başlayan ekonomik krizi atlattırma çalışırken daha fazla Suriyeli sığınmacıyı kabul etmesinin doğru olmayacağını da öngörerek Suriyeliler için Suriye toprakları üzerinde bir çözüm üretilmesini ve hem Suriye'den gelecek yeni göçleri engelleme

hem de ülkemizde bulunan Suriyelilerin kendi topraklarında güvenle yaşamasını sağlamayı amaç edinmiştir.

2019 yılı aralık ayında Rus destekli Esed rejimi askerlerinin İdlib bölgesine yaptığı yoğun saldırılar sonucu binlerce insan İdlib şehriden kaçmaya ve Türkiye sınırına doğru yönelmeye başlamıştır (HaberTürk, 2019). Konum olarak Hatay ilimize komşu olan ve 4 milyon Suriyeli sivilin barındığı bilinen İdlib'den Esed rejimi saldırıları sebebiyle ülkemize gelmesi muhtemel milyonlarca sığınmacının yerinden edilmemesi için Türk Silahlı Kuvvetleri bölgede varlığını göstermiştir (Anadolu Ajansı, 2020). Aynı zamanda Suriye'deki çatışma ortamı ve denetimsizlik bölgedeki PKK/PYD/YPG ve DAESH gibi terör örgütlerinin silahlanmasını kolaylaştırmış, bölgede güç kazanmasını sağlamıştır (Ağır ve Sezik, 2015, s.107). Bu bağlamda Türkiye'nin Suriye'ye 911 km sınırı bulunmasından dolayı bu bölgedeki yuvalanan terör örgütlerinden ülkemize gelebilecek terör saldırılarını önlemek için politikalar geliştirmek zorunlu bir hal almıştır. Bu süreçteki en önemli politika ise Suriye'nin kuzeyinde Türkiye sınır hattı boyunca bir güvenli bölge oluşturma planıdır. Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan'ın Suriye'ye yönelik uluslararası toplantılarda sıklıkla dile getirdiği Suriye'nin kuzeyinde bir güvenli bölge kurma planının bölgede etkili olan diğer devletlerin istenilen düzeyde desteklememesi bölgede Türkiye'yi kendi mücadelesini sürdürmeye itmiştir. Güvenli bölge kavramına bakıldığında ise "Güvenli bölgeler belirli bir nüfusu korumak adına oluşturulan, koruyucu ve caydırıcı bir askeri güç tarafından aktif şekilde güvenli tutulan bölgelerdir." Şeklinde tanımlanmaktadır (Alptekin, 2019, s.8).

Türkiye Cumhuriyeti hem sınırlarında tehdit oluşturan terör unsurlarını temizlemeyi hem de temizlenen bölgelere Suriyeli sığınmacıların dönmesini amaç edinerek 2016 ve 2020 yılları arasında farklı tarihlerde Suriye'nin kuzeyine TSK ve SMO (Suriye Milli Ordusu) ortaklığı ile Fırat Kalkanı, Zeytin Dalı, Barış Pınarı ve Bahar Kalkanı isimleri verilen askeri harekâtlar düzenlemiştir. Bu harekâtlar kapsamında Cerablus, Azez, Afrin bölgeleri ile Tel Abyad ve Resulayn arası bölgeler PYD/YPG ve DAESH'li teröristlerden temizlenerek TSK ve SMO kontrolüne geçmiştir. Özellikle İdlib'de ise Esed rejiminin sivillere yönelik saldırılarını durdurmak amaçlı olarak bölgede TSK ve SMO varlığını göstermiş ve bu bölgelerin rejim kontrolüne geçmemesi için çaba harcamıştır. Hatay'a komşu olan ve Türkiye ile 130 km sınırı bulunan İdlib

şehrinde yerel kaynaklara göre 2 milyon 400 bin civarında yerli nüfusun yanında yaklaşık 1 milyon 300 binde iç göç ile bu bölgeye yerleşmiş yaklaşık 4 milyon sivil yaşamaktadır. Bu nüfusun yaklaşık olarak 1 milyonu Hatay-İdlib sınırlarında, sıfır noktası sayılabilecek yaklaşık 200 kampta barınmaktadır (TRTHaber, 2020). Rejim saldırılarından dolayı bu sivillerin doğrudan Türkiye'ye göç etmelerinin kaçınılmaz olması İdlib'in Türkiye açısından önemini ortaya koymaktadır.

Siyasi olarak ise Türkiye'nin içerisinde bulunduğu durum ve göç meselesiyle ilgili gerek siyasi parti liderleri gerekse bakanlar birçok düşünce ve öngörüyle sürece ilişkin yaklaşımlarını ortaya koymuşlardır. Göç süreci ve İdlib meselesine ilişkin birçok farklı öneri birçok farklı onay ya da red bu süreçte ortaya çıkmıştır. Türkiye'nin göç yönetimine ilişkin olarak bazı yeni politikaların doğduğu ve bu sürecin devamı olarak 2016 yılından sonra Suriye'de askeri olarak harekete geçtiği de görülmüştür.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinin önemli bir veri toplama aracı olan doküman ve söylem inceleme tekniğinden yararlanılmıştır. Konuya ilişkin olarak farklı doküman ve kaynaklar incelenmiş aynı zamanda Türkiye'de gerek Cumhurbaşkanlığı gerekse bakan ve diğer bürokratların ülkemizde mevcut sığınmacılar, olası yeni göç dalgası ve İdlib meselesi ile ilgili söylemleri incelenmiştir. İlgili konular hakkında bugüne kadar izlenen politikalar, olası yeni göç dalgasının sebep olacağı sorunlar ve İdlib meselesinde izlenen yol hakkında düşünceler çalışmanın içeriğini oluşturmuştur. Özellikle Suriye'de bir güvenli bölge oluşturma fikrinin ve bu çerçevede Türkiye'nin uyguladığı Suriye'nin kuzeyini kapsayan gerek askeri operasyonlar gerekse uluslararası politik toplantıların önemi ve sonuçları incelenmiş, konuya ilişkin web siteleri ve çeşitli makaleler taranmış olup hem doküman hem de söylem incelemesi yapılmıştır.

Bulgular

Türkiye'nin 911 km uzunluğunda sınır hattına sahip olduğu komşu ülkesi Suriye, 2011 yılında ortaya çıkan ve temelinde Arap Baharı olarak adlandırılan sürecin yattığı eylemlerden en çok etkilenen ülke olmuştur. Süreç eylemler ve protestoların büyüyüp ülkeyi sarsan bölgesel iç çatışmalar bütününe

dönümüştür. Özellikle ülkenin doğu ve kuzey kesimleri YPG/PYD ve DAESH başta olmak üzere birçok terör örgütlerinin hakimiyet alanına dönümüştür. Suriye'deki silahlı çatışmalardan ve etnik ayrılıkçı baskılardan etkilenen ve hayatı risk altında bulunan insanlar başta Türkiye olmak üzere komşu ülkelere göç etmişlerdir. Sayısal olarak sık sık değişiklik göstermekle beraber Türkiye 2020 Mart ayı itibariyle 3 milyon 589 bin 289 Suriyeli insana ev sahipliği yapmaktadır. Bu süreçte sayısal olarak zaman zaman artışlar ve azalışlarda yaşanmaktadır (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2020).

Ülkemizde hükümet süreç sonrası Suriyeli insanlara uyguladığı açık kapı politikası ve Suriye rejimi ile ilişkilerde geline noktanın çeşitli riskler doğurduğunu fakat din kardeşliği ve tarihsel bağlarımızın bulunması aynı zamanda akrabalıkların olması sebebiyle Suriyeli insanlara sahip çıkmamız gerekliliğini vurgulamış, bunun Müslümanlığın ve insanlığın gereği olduğu konusunda birçok çeşitli açıklamalar yapmıştır (Koyuncu, 2015, s. 460). Sığınmacılara yönelik politikalarını evrensel hukukun yanı sıra inanç gereği İslami kaidelerle de güçlendiren AK Parti, halkı Suriye'den gelen göç akınlarına karşı kültürümüz gereği misafirperverlik göstermeye ve Müslüman Suriye halkına yardımda bulunma çağrısı yapmıştır. Suriye'de toplumun çok inançlı ve farklı etnik kimliklere sahip olduğuna vurgu yapan Recep Tayyip Erdoğan mazlum insanların dinini, etnik kökenini, mezhebini, rengini, sınıfını gözetmeksizin yardım eli uzattıklarını sıklıkla dile getirmiştir (Devran ve Özcan, 2016, s.43). Recep Tayyip Erdoğan 2014 yılında İslahiye çadır kentinde Suriyelilere yönelik yaptığı konuşmada Türkiye'nin Suriyeli sığınmacılara kucak açtığını vurgulayarak *"Bizler Türkiye olarak yaklaşık dört yıldır sizleri burada misafir etmenin memnuniyeti, sevinci ve haklı gururu içerisindeyiz. Sizler muhacir oldunuz. Mecburiyet içerisinde yurtlarınızı terk ettiniz. Bizler de ensar olduk sizin için tüm imkânlarımızı seferber ettik. Kim ne derse desin sizler bize asla yük değilsiniz."* İfadelerini kullanmıştır (Hürriyet, 2014). Türkiye'nin Suriye'den gelen göç dalgasına karşı göstermiş olduğu insani hassasiyet ve süreci yönetme başarısı diğer ülkelerle kıyas yapılamayacak oranda başarılı olduğu söylenebilir. Ancak bu sürecin dokuzuncu yılına girmesine karşın Suriye'de hala bir çözüm üretilmemiş olması Türkiye'yi sosyal ve politik açıdan yorunmuştur.

Bu bağlamda göç sorununa bir çözüm olarak güvenli bölge oluşturma fikri gündeme gelmiş, özellikle ülkemiz tarafından sıklıkla dile getirilmiştir. Türkiye güvenli bölge ve tampon bölge kavramlarını sıklıkla dile getirerek

güvenli bölgenin Suriye'nin kuzeyinde bir ihtiyaç olduğu doğrultusunda birçok beyanda bulunmuştur. 2012 yılında Türkiye tarafından yapılan bir açıklamada Türkiye'ye Suriye'den geçişlerin yoğunlaşacağı ve bu geçişlerin PKK için avantaj olabileceği, PKK'nın sızma girişimlerinde bulunabileceği kaygısı dile getirilmiş ve "Gelişmelere göre tampon bölge konusu da değerlendirilebilir" ifadesi kullanılmıştır (Alptekin, 2019, s.10). 2012 yılında ilk kez güvenli bölgeyi dillendirmeye başlayan Erdoğan, 2014 yılında ABD'nin o dönemki başkan yardımcısı Joe Biden ile görüşmüş ancak beklenen sonuca erişilememiştir. Türkiye'nin en baştan beri bölgedeki amacı Suriye'nin kuzeyinde bulunan YPG/PYD, DAESH terör örgütünü engellemek ve o bölgede kurulacak güvenli bölgeye Suriyeli sığınmacıların yerleşmesini sağlamaktır (Fırat, 2019). Türkiye istediği güvenli bölgeyi Rusya ve ABD ile herhangi bir gerginlik oluşmadan kurabilecek ve sürdürebilecek tek ülke olduğunu savunmaktadır. Planlanan ilgili bölgede YPG/PYD ve DAESH terör örgütleri saf dışı bırakılırken bölgede yerel katılım ön planda olacaktır (Alptekin, 2019, s.18). Suriye'nin kuzeyinde Türkiye sınırından başlayarak Suriye'de bulunan M4 karayoluna kadar ulaşan 32 km derinlikte bir güvenli bölgenin oluşturulması oradaki terörist grupların temizlenmesi ve bölgenin iyileştirilmesinin ardından Suriye'den Türkiye'ye olan göç hareketlerinin çözümü için önemli bir proje olacaktır (Alptekin, 2019, s.20).

2011 yılından beri süregelen ve insanlar için çok acı bilançolara sebep olan Suriye iç savaşında Esed rejiminin son dönemlerde sahada elde ettiği kazanımların ardından İdlib şehri rejim muhaliflerinin son kalesi durumuna gelmiş ve büyük önem kazanmıştır (Acun & Salaymeh, 2018, s. 8). İdlib'in bir dönem Rus destekli Esed güçlerinin eline geçtikten sonra muhaliflerin güç kazanıp İdlib'i geri almalarıyla beraber rejim kuvvetlerinin bölgeden çekilmesinin ardından İdlib kent merkezine göç hareketi artmaya başlamıştır. Özellikle Esed rejiminin yürürlüğe koyduğu tahliye anlaşmalarıyla beraber İdlib kent merkezi başta olmak üzere bölge nüfusundaki artış daha da hızlanmıştır. Suriye'nin farklı bölgelerinden tehcir edilen muhalif kesim ve ailelerinin İdlib'e nakli gerçekleştirilmiştir (Acun ve Salaymeh, 2018, s. 18). Bu bağlamda İdlib nüfusundaki bu önemli artış ve İdlib'e yönelik saldırıların bu nüfusu Türkiye'ye itecek olması ülkemizin Suriye'deki süreç açısından daha sert tavır almasını tetiklemiştir. Türkiye açısından İdlib'in korunması; yeni sığınmacı akınlarından korunmak, Zeytin Dalı Harekâtı, Fırat Kalkanı Harekâtı ve Barış Pınarı Harekâtı bölgelerindeki nüfuzu kaybetmemek,

YPG/PYD başta olmak üzere diğer terör örgütleriyle mücadeleyi sürdürmek aynı zamanda Suriye'nin geleceğine yönelik görüşmelerde masanın dışında kalmamak açısından büyük öneme sahiptir (Acun & Salaymeh, 2018, s. 23).

İdlib meselesi her ne kadar sadece ülkemiz için bir sorun olarak gösterilse de aslında yalnızca Türkiye'nin ulusal bir sorunu değil aynı zamanda Avrupa ülkeleri başta olmak üzere uluslararası bir sorun teşkil etmektedir. Prof. Dr. Mesut Hakkı Caşın, TRT Haber'e verdiği bir mülakatta İdlib şehrinin önemine ilişkin şu sözleri dile getirmiştir:

"İdlib meselesi sadece Türkiye'nin meselesi değil Birleşmiş Milletler, uluslararası toplum ve Avrupa Birliği'nin de meselesidir. Neden? BM Genel Sekreterinin açıklamasına göre Suriye rejiminin saldırılarından dolayı 300 bin kişinin sınıra doğru geldiğini görüyoruz. Buradan gelecek göç dalgasını Türkiye karşılayamaz. Buradan gelenler ya denizden ya karadan Avrupa'ya geçecek bu da Avrupa'nın güvenliğinin ve stratejik çıkarını zora sokar" (TRT Haber, 2020).

Bu açıklamalar göz önüne alındığında, AB'ye uzak gibi görünen mülteci göçü ve İdlib sorununun aslında Avrupa açısından olumsuz sonuçlara gebe olduğu öngörülen bir gerçektir. Avrupa için olumsuzluk yaratabilecek bu süreçte, AB'nin Türkiye'ye sığınmacılar konusunda verdiği sözleri tutmaması aynı zamanda İdlib meselesinde Türkiye'nin yanında olmaması sebebiyle Türkiye sığınmacı yükünü artık tek başına kaldıramayacağını bildirmiş, bu konuda yalnızlaşmasından dolayı sınırlarında denetimleri kaldıracağını ve kendi rızasıyla gitmek isteyen sığınmacı ve göçmenlere her hangi bir durdurma politikası uygulamayacağını bu bağlamda sınır kapıları açtığını 28.02.2020 tarihinde bildirilmiştir (Anadolu Ajansı, 2020).

Suriye'den kaçışın başladığı ilk yıllardan itibaren Avrupa ülkelerinin mültecileri kabule yönelik olumsuz tavrı ve Ege Denizinden Avrupa'ya geçmek için kaçak yollara başvuran birçok insanın teknelerinin batması sonucu hayatlarını kaybetmesini takiben 18 Mart 2016 tarihinde Türkiye, AB ile geri kabul anlaşması imzalamıştır. Bu anlaşma gereği,

- Türkiye'ye vize serbestisi,
- Gümrük Birliği anlaşmasında revizyon,
- Üyelik müzakerelerinde bazı fasılların açılması,
- Sınır güvenliğine destek sözü,
- 6 milyar Euro para desteği sunulması kararlaştırılmıştır.

Tüm bu maddeler karşılığında ise Avrupa'ya geçen mültecilerin Türkiye'ye iadesi kararlaştırılmıştır. Anlaşma gereği Avrupa'dan Türkiye'ye

iade edilecek olan yasadışı Avrupa'ya geçmiş her bir Suriyeli için Türkiye'deki kayıt altında olan bir Suriyeli Avrupa'ya gönderilecekti. Ancak AB bu süreçte verdiği sözlerin çok az bir kısmını yerine getirmiş ve bu süreçte Türkiye yalnız kalmıştır (Eliacık, 2020). Hem maddi hem de manevi destek sözlerinin AB tarafından yerine getirilmemesinden dolayı 2019 yılı Temmuz ayında Dışişleri Bakanı Mevlüt Çavuşoğlu AB ile yapılan Geri Kabul Anlaşmasının askıya alındığını duyurmuştur.

Türkiye, Suriye'deki kaos sürecinin başlangıcından bugüne ülkemize gelen Suriyelilerin ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli birçok harcamalar yapmıştır. Bu harcamaların başında ise farklı illerde kurulan geçici barınma merkezleri gelmektedir. "Türkiye hükümetinin Türkiye ile Suriye sınırında kurduğu 25 kampta Ağustos 2015'ten beri Suriyeli mülteci sayısı 262.134'lere ulaşmıştır. Bu kampların tamamı Suriyeli mültecilerle dolmaktadır. Mülteci nüfusun %85'i şehir mültecileri olarak ülkenin dört bir yanındaki il ve ilçelere dağıtılmış durumdadır." (Öztürk & Çoltu, 2018, s. 191). 2020 Mart ayı itibarıyla ise ülkemizde 5 ilde sadece 7 geçici barınma merkezi kalmış ve çoğu barınma merkezleri (kamplar) kapatılmıştır (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2020). Bunun dışında ülkemiz yine Suriyelilere yönelik eğitim, sağlık, gıda, nakdi yardım gibi pek çok alanda temel insani ihtiyaçları karşılamak adına ciddi harcamalarda bulunmuştur.

2017 yılı aralık ayında dönemin başbakan yardımcısı Recep Akdağ'ın yaptığı açıklamalara göre Türkiye 2011 yılından 2017 yılı sonunda kadarki süreçte Suriyelilere yönelik 30 milyar 285 milyon 573 bin dolar harcanmıştır (Anadolu Ajansı, 2017).

Tablo 1. Türkiye'nin Suriyeliler İçin Yapmış Olduğu Harcamalar (Anadolu Ajansı)

Harcama Kalemleri	Harcama Miktarı (TL)
AFAD	5 milyar 586 milyon 594 bin
Türk Kızılayı ve Çeşitli Vakıflar	2 milyar 58 milyon 122 bin
Göç İdaresi Genel Müdürlüğü	780 milyon 807 bin
Güvenlik ve Kamu Hizmetleri	9 milyar 228 milyon 707 bin
Sağlık Hizmetleri	16 milyar 30 milyon 111 bin
Eğitim Hizmetleri	15 milyar 489 milyon 968 bin
Belediyeçilik Hizmetleri	17 milyon 527 milyon 481 bin
Fırat Kalkanı Bölgesi	1 milyar 630 milyon 457 bin
Sıfır Noktası İnsani Yardımı	2 milyar 228 milyon 775 bin
Belediye Kampanyaları	312 milyon 92 bin
Kamp Amortisman Maliyetleri	1 milyar 505 milyon 386 bin
Diğer STK Harcamaları	852 milyon 600 bin
Dağıtılan Yardım Giderleri	11 milyar 649 bin 434 bin
TOPLAM	84 milyar 880 milyon

Tablo 1'de görüldüğü üzere en çok harcama tutarı olan alanların devletin önem ve öncelik verdiği alanlar olan eğitim, sağlık ve yardım giderleri olduğu görülmektedir. Bu harcamalar devam eden süreç gereği 2018 ve 2019 yıllarında da devam etmiş ve 2019 yılsonu yapılan açıklamalarda toplam harcamaların dolar bazında 40 milyarı bulduğu başta Cumhurbaşkanı olmak üzere diğer yetkili organlarca bildirilmiştir. Türkiye'nin çoğu Avrupa ülkesine göre gayri safi milli hasılasının düşük olması ve bütçesinin açık verdiği düşünüldüğünde Suriyeliler için yaptığı bu harcamaların insan hak ve onuruna ne kadar önem verdiğini ve süreci ciddiye aldığı bir göstergesidir.

Suriye'deki insani dram ve siyasi krizin çözümüne yönelik 2012 yılından bugüne pek çok siyasi toplantı ve görüşmeler yapılmış ve birçoğunda Türkiye de masada bulunmuştur. Ancak Suriye'de sahada olan ülkelerin elde ettikleri nüfuzlarını kaybetmek istememeleri ve bu ülke ve aktörlerin çözüme yönelik esnek davranmamaları sebebiyle görüşmeler ya sonuçsuz kalmış ya da kısa vadeli ve kısmi çözümlerle sonuçlanmıştır.

Tablo 2: Suriye'deki Karışıklığa Yönelik Yapılan Görüşmeler (stratejikortak.com)

Tarih	Görüşme	Suriye'deki Durum	Taraflar	Sonuç
30 Haziran 2012	Cenevre 1	10.000 Ölü ve 112.000 Sığınmacı	BMGK 5 daimî üyesi, AB, Arap Birliği, Türkiye, Katar, Kuveyt ve Irak	Başansız
22 Ocak / 16 Şubat 2014	Cenevre 2	135.000 Ölü ve 3.000.000 Sığınmacı	Suriyeli Muhalif ve Devrimci Güçler Koalisyonu, Suriye rejimi ve Türkiye dahil 40'a yakın ülke (İran Hariç)	Başansız
01 Şubat 2016	Cenevre 3	250.000 Ölü, 6.000.000 Sığınmacı, 7.600.000 Ülke İçi Yer Değiştiren	Suriye Rejimi, Yüksek Müzakere Komisyonu (Muhafifler), BM Suriye Özel Temsilcisi	Başansız
20 Aralık 2016	Moskova	Kısmi Ateşkes Sağlandı	Türkiye, Rusya ve İran	Başarılı
27 Ocak 2017	1. Astana	Ateşkes devam ediyor.	Türkiye, Rusya ve İran	Başarılı
15 Şubat 2017	2. Astana	Ateşkes sekteye uğradı.	Türkiye, Rusya, İran, Rejim ve Muhafifler	Kısmen Başarılı
23 Şubat 2017	Cenevre 4	Rejim tarafından ateşkes ihlalleri devam ediyor.	Türkiye, Rusya, Rejim ve Muhalifler	Kısmen Başarılı
14 Mart 2017	3. Astana	Rejim tarafından ateşkes ihlal ediliyor.	Türkiye, Rusya, İran ve Temsilciler (Ürdün, ABD ve AB)	Kısmen Başarılı
22 Mart 2017	Cenevre 5	Çatışmalar devam ediyor.	Rejim ve Muhafifler	Kısmen Başarılı
3-4 Mayıs 2017	4. Astana	Çatışmalar devam ediyor.	Türkiye, Rusya ve İran	Kısmen Başarılı

20 Mayıs 2017	Cenevre 6	Çatışmalar devam ediyor.	Rejim ve Muhalifler	Kısmen Başarılı
4-5 Temmuz 2017	5. Astana	Çatışmalar devam ediyor.	Türkiye, Rusya, İran, Ürdün, ABD, Rejim ve Muhalifler	Kısmen Başarılı
10 Temmuz 2017	Cenevre 7	Çatışmalar devam ediyor.	BM, Rejim ve Muhalifler	Kısmen Başarılı
14 Eylül 2017	6. Astana	Çatışmalar devam ediyor.	Türkiye, Rusya, İran, ABD, BM, Ürdün, Rejim ve Muhalifler	Kısmen Başarılı
30 Ekim 2017	7. Astana	Çatışmalar devam ediyor.	Türkiye, Rusya, İran	Kısmen Başarılı
22 Kasım 2017	1. Soçi	Çatışmalar devam ediyor.	Türkiye, Rusya, İran	Kısmen Başarılı
28 Kasım 2017	Cenevre 8	Çatışmalar devam ediyor.	BM, Rejim ve Muhalifler	Başansız
25-26 Ocak 2018	Cenevre 9	Çatışmalar devam ediyor.	BM, Rejim, Muhalifler, Türkiye, Rusya, İran	Başansız
30 Ocak 2018	2. Soçi	Çatışmalar devam ediyor.	Türkiye, Rusya, İran	Kısmen Başarılı

Türkiye, Suriye sürecine büyük önem vermiş, görüşmelerin çoğunda yer almıştır. Ancak yapılan bölgesel ateşkeslere uyulmaması “Rejimin yoğun saldırılarını sürdürmesi ve siyasi geçiş meselesini görüşmeyi reddetmesi nedeniyle, Cenevre görüşmeleri, 25-26 Ocak 2018 tarihlerinde gerçekleştirilen dokuzuncu turun ardından kesilmiştir.” (T.C. Dışişleri Bakanlığı, 2020). Saldırılarına devam eden ve İdlib bölgesine de zaman zaman saldırılarda bulunan Rusya’nın desteklediği Esed rejimi, 2019 sonlarına doğru saldırılarını arttırmış ve İdlib bölgesinden halkın kaçışına sebep olmuştur. Buradaki nüfusun yerinden edilmesi ve göç için hareketlendirilmesi Türkiye’nin istemediği yeni bir Suriye kaynaklı göçü açığa çıkarmaktadır. Erdoğan ve Putin 2019 yılı içerisinde 6 kez olmak üzere 15 Temmuz 2016 tarihindeki darbe girişiminin ardından 2020 yılına kadarki sürede 24’ü yüz yüze, 45’i telefon aracılığıyla olmak üzere toplam 69 kez görüşmüşlerdir. Bu görüşmelerin büyük çoğunluğu ise Suriye’deki durum üzerine olmuştur (Köker, 2019). 27 Şubat 2020 tarihinde İdlib’de bulunan askerlerimize yapılan saldırının ardından bir kez daha yüz yüze görüşen Erdoğan ve Putin, İdlib bölgesinde ateşkes ve ortak devriye üzerine anlaşmışlardır. Tüm bu görüşmelerin sonuçları incelendiğinde kısa vadeli ve yüzeysel çözümlerin açığa çıktığı görülmektedir. Türkiye haricindeki tarafların (Rusya, ABD, Esed Rejimi, İran) bir türlü kesin çözüme ulaşacak tavır içerisinde olmaması ve elde edilen kazanımlardan kimseinin vazgeçmek istememesi Suriye’deki sürecin çözümünün önündeki en büyük engeldir.

Suriye'de çözüm için yürütülen Astana görüşmelerinin garantör ülkeleri olan Türkiye, Rusya ve İran 4-5 Mayıs 2017 tarihlerinde yapılan görüşmede yoğun çatışmaların ve bombardımanların yaşandığı İdlib ve civarındaki batı Halep kırsalı, Lazkiye kırsalı ve kuzey Hama kırsalını kapsayan alanı Gerginliği Azaltma Bölgesi ilan etmişlerdir (Anadolu Ajansı, 2020). Ancak verilen bu karar da kesin bir çözüm olmamış 2019 yılını takiben saldırı ve çatışmalar sürmüştür. Türkiye ve Rusya'nın 17 Eylül 2018 tarihinde Soçi'de yaptığı görüşmede İdlib bölgesinde silahtan arındırılmış bölge mutabakatına varmasına rağmen, çatışmaların devam etmesi ve rejimin sahadaki saldırgan tavrı ile ele geçirdiği İdlib'in güney kesimleriyle Hama'nın kuzeyinde ele geçirdiği birçok yerleşim alanında yaklaşık 1 milyon insan yerinden edilmiştir. Siviller Türkiye sınırı ve Türkiye'nin terör örgütlerinden temizlediği Fırat Kalkanı ve Zeytin Dalı Harekâtı bölgelerine yönelmişlerdir (Anadolu Ajansı, 2020). Burada en önemli nokta Türkiye'nin yaptığı operasyonlar neticesinde güven ve huzura kavuşan yerlerin saldırılardan kaçan Suriyeli insanlara yurt olması ve insanların bu bölgeleri tercih etmesidir. Öyle ki, Türkiye operasyonlar düzenleyerek güvenli hale getirdiği Cerablus, Afrin, El-Bab bölgelerine birçok insani yardım malzemesi göndermiş ve sağlık merkezleri, eğitim merkezleri inşa etmiştir. Örneğin, Cerablus'ta enkaz kaldırma, asfalt ve kilit taşı döşeme faaliyetleri yürütülmüş, sahra hastaneleri ve sağlık merkezleri kurulmuştur. Yine Cerablus'ta 114 okul 1 halk eğitim merkezi ve Gaziantep Üniversitesi'ne bağlı MYO kurulmuş, gençlere yönelik olarak futbol ve basketbol sahaları, gençlik merkezleri, çocuk oyun alanları inşa edilmiştir. Zarar gören sokak, ev ve camiler restore edilmiş, tarımsal destekler sağlanmış ardından PTT, yerel meclis binası, ziraat ofisleri, adalet sarayı, yetimhaneler, fırınlar kurulmuştur. Su ve elektrik sorunlarını çözmek için su kuyuları açılmış, jeneratörler kurulmuştur (Aslan, 2019). Yapılan tüm bu hizmetler neticesinde Türkiye oluşturduğu güvenli bölgelerde Suriyeli insanların güven içinde yaşamasını ve bölgenin normalleşmesine aynı zamanda bölgede yaşayan insanların yerinden edilmemesine, orada tutunmalarına imkân sağlamıştır.

Türkiye Esad rejimi ve destekçilerinin İdlib'e saldırı düzenlemesi ve hâkimiyetine geçirmeleri ile Suriye'de masanın dışında kalabileceğinin farkındadır. Bu durumun gerçekleşmesi ülkemizi ciddi bir sığınmacı göçüne uğraması da ülkemiz açısından bir tehdit oluşturmaktadır. Bundan dolayı Tür-

kiye kendi askeri gücüyle İdlib'deki hâkimiyetini arttırmak öte yandan bölgedeki yerel unsurlar üzerindeki nüfuzunu arttırmayı amaçlamaktadır (Özdemir, 2017).

Cumhurbaşkanı Erdoğan 22 Aralık 2019 tarihinde katıldığı bir ödül töreninde *“Türkiye, Suriye kaynaklı yeni bir göç dalgasını kaldıramaz. 4 milyon insanın İdlib'teki son katliamlarda sebebiyle bu bölgede tekrar ciddi bir hareketlilik oluştu. Bombardımandan kaçan 80 binin üzerinde İdlibli kardeşimiz ülkemiz sınırına doğru göçe başladı. Böyle bir durumda Türkiye bu göç yükünü tek başına taşımayacaktır”* ifadelerini kullanmıştır (İHA, 2019).

Türkiye'nin Suriye kaynaklı yeni göç dalgalarına maruz kalma ihtimaline karşılık Cumhurbaşkanı yardımcısı Fuat Oktay 6 Eylül 2019 tarihinde yaptığı açıklamada Avrupa ülkelerini kastederek *“Türkiye onların göçmen deposu değildir. Oluşturdukları krizlerin de faturasını ödeyecek ülke değildir. Nasıl olsa yeni göç akımı dalgası başlarsa Türkiye bunu göğüsleyecektir yaklaşımı ve rahatlığı, kesinlikle yanlış bir rahatlık ve yaklaşımdır.”* ifadelerini kullanmıştır (Aktan, 2019).

İçişleri Bakanı Süleyman Soylu Avrupa ülkelerinin göçmenler konusundaki tutumuna ilişkin olarak *“Tepkileri, sadece bize dönüp, 'aman bunları bırakmayın, bunların bize gelmesini engelleyin' çerçevesinde oldu. Kusura bakmasınlar, bunu o bölgede savaşa sessiz kaldıklarında düşünselerdi. Yine kusura bakmasınlar, acımasızca terör örgütlerine silah gönderdiklerinde bunu düşünselerdi.”* ifadelerini kullanmıştır (Boztepe, 2020).

Milli Savunma Bakanı Hulusi Akar ise göç ve İdlib sürecine ilişkin *“Biz oradaki sorumluluklarımız neyse onu yapıyoruz. Yeni bir insani trajedi yaşanmaması için 3,5-4 milyon insanın daha fazla ezaya, cefaya, katliama maruz kalmaması için Türkiye Cumhuriyeti olarak elimizden gelen her şeyi yaptık, yapmaya devam edeceğiz. Böylece yeni bir göç dalgasının, Türkiye'ye, Türkiye'den Avrupa'ya hatta Amerika'ya kadar uzanacak bir trajedinin de önlenmesi için gayret gösteriyoruz.”* ifadelerini kullanmıştır (CNNTürk, 2019).

Türkiye'nin Suriyelilerin kabulüne yönelik düşünce ve politika değişikliğinin temelinde birçok farklı sebep bulunmaktadır. Yaşanan 9 yıllık süreç ele alındığında Suriye'de yaşanan çatışmaların bir türlü son bulmaması, bölgede etkisi büyük ülkelerin istikrara yönelik kalıcı bir çözümde anlaşamamaları, ekonomik harcamalar ve ülkemizin içinde bulunduğu ekonomik kriz durumu, Suriyelilerden kaynaklı ileriye dönük sosyal ve demografik kaygılar gibi sebepler Suriye'den gelebilecek yeni göç akınlarına karşı politika deği-

şikliğinde belirleyici olmaktadır. Tüm bunlar göz önüne alındığında Türkiye'nin ülkeye gelmesi muhtemel yeni göç akınlarına izin vermeyeceği ve Suriye topraklarında bir çözüm bulunarak ülkemizdeki sığınmacıların o bölgelerde hayatlarını devam ettirmesi düşüncesini desteklemeye devam edeceği açıktır.

Sonuç ve Değerlendirme

Türkiye, yaklaşık 3 milyon 600 bin Suriyeli insanı ağırlamakta ve ülkemizde bulunan Suriyeli insanlara yönelik olumsuz bir tavır içerisinde bulunmamaktadır. Ülkemiz, Suriyeli insanların burada olmalarından çok onları buraya sürükleyen sebeplerin çözüme kavuşmamasından şikâyettedir. Ancak netice olarak sürecin belirsizliğinden dolayı tedbirler almak ve uygulamak mecburiyeti içerisindeyiz. AB ülkelerinin İdlib konusunda Türkiye'ye gerekli desteği vermemesi ve Türkiye'nin İdlib'deki varlığına ve doğrudan askerlerimize yönelik gerçekleştirilen Rus destekli Esed rejimi hava saldırısı sonrası Suriyeli sığınmacılar konusundaki ilk tavrını kısmen değiştiren Türkiye 28 Şubat 2020 tarihinde akşam saatlerinde tüm sınırlarını açtığını ve ülkeden çıkışta herhangi bir denetim yapılmayacağını bildirmiştir. Bu açıklamanın ardından birçok farklı uyruklu göçmen, sığınmacı, geçici koruma altındaki kişiler özellikle Avrupa sınırımız olan Yunanistan ve Bulgaristan'a geçmek için yola çıkmışlardır. Türkiye'nin sınırlarını gidiş yönüne açmasının ardından 6 Mart 2020 tarihinde İçişleri Bakanı Süleyman Soylu'nun sosyal medya hesabından yaptığı açıklamada 142 bin 175 göçmenin sınırlarımızdan çıkış yaptığını bildirmiştir. Ancak çıkış yapanların tümü Suriyeli değil aynı zamanda diğer ülkelerden de kaçak yollarla gelen insanlarda bulunmaktadır. Türkiye'nin bu tavrı takınmasındaki en büyük etken AB ülkelerinin Suriye konusunda verdiği sözleri tutmaması ve Türkiye'de hükümet tarafından da sıklıkla dile getirilen, AB'nin Türkiye'yi sığınmacıları tutan bir tampon bölge bir duvar olarak görmesinden kaynaklanmaktadır. Ancak Türkiye İdlib konusunda kararlı olduğunu ve destek verilse de verilirse de sahadaki rolünü koruyacağını göstermiştir. Özellikle Türkiye'nin 27 Şubat 2020 tarihinde İdlib bölgesinde rejim ve terör unsurlarına yönelik başlattığı Bahar Kalkanı Harekâtı ile bölgede varlığını sürdürmeye devam edeceğini belli etmiştir. Türkiye'nin sınırlarını açmasıyla beraber sığınmacı ve göçmenlerin sınırlarımızdan çıkıp Avrupa'ya geçmeye başlamasının ardından AB ülkelerinin bazıları

İdlib konusunda Türkiye'nin haklı olduğunu ve Türkiye'nin bu süreçte yanında olunması gerektiğini vurgulamıştır.

Bugünün şartlarında Suriye'de herkes için kalıcı barışçıl bir çözüm bulunmadığı takdirde Türkiye bugüne kadar yapmadığı gibi bundan sonrada taraf olduğu uluslararası göç ve kabul anlaşmaları gereği Suriyeli insanlara yönelik zorla sınır dışı işlemleri yapmayacağı görülmektedir. Ancak bu süreçte uluslararası ilişkilerden kaynaklı sorunlar veya ülke içinde demografik, sosyal ve ekonomik birçok sorunlar ortaya çıktığı takdirde sınır kapılarını açıp isteyen ve gönüllü olanların gitmesine kısmen müsaade edeceği öngörülmektedir. Siyasilerin bugünkü tutumları ele alındığında ise olağandışı durumlar haricinde yeni sığınmacı kabulü de yapılmayacağı açıktır. Ancak Türkiye'nin oluşabilecek yeni göç risklerinde sığınmacılara sırtını döneceği onlara kapılarını kapatacağını düşünmek yanlış bir tutum olacaktır. Türkiye bu süreçte sığınmacıların kabulüne yönelik politikalar değil de oluşabilecek sığınmacı göçü riskini ortadan kaldırmaya yönelik Suriye toprakları üzerinde çözüme katkıda bulunma politikası izleyeceğini, bu bağlamda bugüne kadar yaptığı harekâtlar (Zeytin Dalı, Fırat Kalkanı, Bahar Kalkanı, Barış Pınarı) ile sahada olmaya devam edeceğini ve daha fazla Suriyeli insanın yerinden edilmesine engel olacağını göstermiştir. Bu süreçte Suriyeli insanların kendi topraklarında kalabileceği, yerinden edilme tehdidinin olmayacağı bir ortam oluşturmak ve yerinden edilmiş insanların Suriye sınırları içerisine dönebilecek terörden arındırılmış güvenli ortamlar oluşturmak Türkiye'nin istediği ve çalışmalarını sürdürdüğü ana politikadır. Türkiye'nin Suriye'de silahlı örgütlerden temizlediği ve yaşanılır kıldığı bölgelere götürdüğü sağlık, eğitim, gıda hizmetleri başta olmak üzere tadilat ve yenileme çalışmaları, belediyeçilik faaliyetleri gibi pek çok alanda sağladığı hizmetler ile bölgede huzur ve istikrarlı, güvenli bir ekonomik, sosyal yaşam istediği anlaşılmaktadır.

EXTENDED ABSTRACT

**A Research On The Turkey's Attitude Against New
Immigration Risks: The Case of Idlib**

*

Yasin Çam - İbrahim Keleş

Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi – Kocaeli Üniversitesi

With the influence of the process called Arab Spring, the actions that started in Syria in 2011 turned into violent clashes over time. Millions of Syrian people have had to migrate abroad due to these armed conflicts and military pressures. The main reason for the process's return to civil war is the inhumane treatment of activists by the Assad regime, the extreme violence and the continued military use of weapons against civilians. (Yılmaz, 2013, s. 2). Turkey has been the first place of escape from the outset for many of the people who have come under pressure as a result of the conflict that began in 2011 and whose presence in Syria poses a vital risk. Although our country population is constantly changing numerically, as of 27 February 2020, it hosts 3 million 587 thousand 266 Syrian refugees. (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2020).

Turkey has accepted the Syrian people into the country and has mobilized many opportunities for these people from the very beginning of the process. In this process, Turkey has determined and implemented policies in the field of education, health, harmony and material for people coming from Syria without regard to race, religion or ethnicity. In the 9-year period, Turkey has made many expenditures and suffered negative effects both economically and socially. It is known that the amount of expenditure made by our country for Syrians is 40 billion dollars and it has been expressed from time to time by bureaucrats in the presidency of the Republic of Turkey. Without doubt, Turkey is one of the countries that wants the negative process in Syria to reach a conclusion and to establish a democratic and human rights-respecting state structure. In this context, Turkey, home to approximately 4 million Syrian people for years, has been following the process in Syria closely and has maintained a military presence in some strategically important areas along our country's borders since 2016. Millions of people

sheltering in this area have been at risk of death since the escalation of attacks in December 2019 on the Syrian city of Idlib, where the Russia-backed Assad regime has carried out occasional attacks. The fact that Idlib is on the border with Turkey and has a 130 km border with Hatay province has required Turkey to take some precautions against attacks on this region. Turkey is the only escape route for the people trapped in that region because of the attacks. And the prospect of emigrating to Turkey of nearly 4 million Syrian people known to be sheltering in that region will expose our country to a new migration problem. Some academics and bureaucrats have argued that Europe should support Turkey on the issue of Idlib, arguing that not only Turkey but also Europe would be affected by a possible large wave of migration. In this process, which could create a negative situation for Europe. Turkey declared that it could no longer handle the burden of asylum seekers on its own, due to the fact that the EU did not keep its promises on asylum seekers to Turkey and the EU was not on Turkey's side on the Idlib issue. It was reported on 28.02.2020 that it would remove controls at its borders and would not apply any stop policy to asylum seekers and migrants who wish to leave voluntarily. In this context, the Idlib process is important for Turkey, and rather than the previous admission of asylum seekers, a more effective solution was needed within the territory of Syria. Turkey has established sheltering centers for asylum seekers from Syria, providing education and health services, as well as providing many food, clothing and financial assistance. It is also known that the majority of Syrian asylum seekers live outside the sheltering centres, and the same services are provided within these asylum seekers. Turkey, which is known to have spent \$ 40 billion financially, is known to have partially changed its policies towards accepting asylum seekers, considering that it is also socially fatigued. One of the reasons for this change is the fact that the EU has not fulfilled some of the conditions of the readmission agreement with the EU and has put Turkey in a difficult position.

Turkey has often expressed the idea of establishing a buffer zone in northern Syria as a measure to prevent terrorist attacks from Syria and eliminate the problem of asylum seekers. Due to the lack of support by the active forces in the region, Turkey has started to create a safe zone by removing terrorist elements along the border with its own military force. As part of the

operations started in 2016 (Olive Branch, Fırat Shield, Spring Shield), Jarab-lus, Azez, Afrin regions and Tel Abyad and Rasulayn regions were cleared of PYD/YPG and ISIS terrorists and passed under the control of TSK and SMO (Syrian National Army). Syrians have started to return to safe areas that were cleaned within the scope of these operations. A new social order and regional investments has been established by Turkey in the regions where Turkey has cleared from terrorist organizations and the people who returned to these regions began to live in peace. This attitude of Turkey has strengthened its hand to gain support for a self-dominated safe zone policy. As the Assad regime carried out its armed attacks on Idlib in December 2019 and its subsequent attacks on our troops in the region, Turkey has also organised Operation Fountain of Peace to clear this area. Turkey's aim in this operation is to cleanse the region of the Assad regime and the elements that threaten the region, and to restore and secure social order there. An important issue here is to eliminate all the negativity that could cause more asylum seekers to come to our country and ensure that people remain safely on Syrian territory. In this context, it is seen that Turkey is not accepting new migrations, but removing the elements that are causing this migration. There is a change in Turkey's migration policies related to this issue. There are many different reasons behind Turkey's change of policy towards the acceptance of Syrians. Taking into account the 9-year period, the conflict in Syria has never ended, the failure of major countries in the region to agree on a permanent solution to stability, the reasons such as economic spending and the economic crisis situation in our country and the social and demographic concerns arising from the future of Syrians are decisive in the policy change against the new influx of migrants from Syria. Given all this, it is clear that Turkey will not allow any new migratory flows to arrive in the country and will continue to support the idea of finding a solution on Syrian soil so that asylum seekers in our country can continue their lives in those areas.

Kaynakça / References

- Acun, C., ve Salaymeh, B. (2018).. *Suriye krizinde yeni safha İdlib*. İstanbul: SETA.
- Ağır, O., ve Sezik, M. (2015). Suriye'den Türkiye'ye yaşanan göç dalgasından kaynak-lanan güvenlik Sorunları. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9), 95-123.

- Aktan, S. (06.09.2019). Cumhurbaşkanı Yardımcısı Oktay: Sınırlarımızı açmak ne bir tehdit ne de blöf. *Euronews*. 28.03.2020 tarihinde <https://tr.euronews.com/2019/09/06/kuat-oktay-sinirlarimizi-acmak-ne-bir-tehdit-ne-de-blof-ab-suriye-goc-putin-erdogan-g7> adresinden erişildi.
- Alptekin, H. (2019). *Suriye’de oluşturulacak güvenli bölgede taraflar ve tutumlar*. İstanbul: SETA.
- Anadolu Ajansı. (05.12.2017). *Başbakan yardımcı Akdağ: Suriyeliler için harcanan toplam maliyet 84 milyar 880 milyon lira*. Anadolu ajansı 14.03.2020 tarihinde [aa.com.tr: https://www.aa.com.tr/ekonomi/basbakan-yardimcisi-akdag-suriyeliler-icin-harcanan-toplam-maliyet-84-milyar-880-milyon-lira/990509](https://www.aa.com.tr/ekonomi/basbakan-yardimcisi-akdag-suriyeliler-icin-harcanan-toplam-maliyet-84-milyar-880-milyon-lira/990509) adresinden erişildi.
- Türkiye Suriyelilere Yardım Etme Konusunda Kararlı Adımlar Attı. (24.08.2019). *Anadolu Ajansı*. 27.02.2020 tarihinde [aa.com.tr: https://www.aa.com.tr/turkiye/turkiye-suriyelilere-yardim-etme-konusunda-kararli-adimlar-atti/1563713](https://www.aa.com.tr/turkiye/turkiye-suriyelilere-yardim-etme-konusunda-kararli-adimlar-atti/1563713) adresinden erişildi.
- 10 Soru’da İdlib’de Yaşananlar. (04.02.2020). *Anadolu Ajansı*. 04.03.2020 tarihinde <https://www.aa.com.tr/dunya/10-soruda-idlibde-yasananlar/1723992> adresinden erişildi.
- Göçmenler Avrupa Yolunda: Türkiye Kapıları Neden Açtı? (04.03.2020). *Anadolu Ajansı*. 12.03.2020 tarihinde <https://www.aa.com.tr/siginmacilar-avrupa-yolunda/gocmenler-avrupa-yolunda-turkiye-kapilari-neden-acti/1754700> adresinden erişildi.
- Aslan, M. (2019). *Yeniden yapılandırma Türkiye’nin Suriye’deki modeli*. İstanbul: SETA.
- Boztepe, M. (13.01.2020). İçişleri Bakanı Soylu: 1 Aralık 2019’den bu yana İdlib’den 312 bin kişi sınırımıza göç etti. *Anadolu ajansı*. 25.03.2020 tarihinde [aa.com.tr: https://www.aa.com.tr/turkiye/icisleri-bakani-soylu-1-aralik-2019dan-bu-yana-idlibden-312-bin-kisi-sinirimiza-goc-etti/1700986](https://www.aa.com.tr/turkiye/icisleri-bakani-soylu-1-aralik-2019dan-bu-yana-idlibden-312-bin-kisi-sinirimiza-goc-etti/1700986) adresinden erişildi.
- Bakan Akar: Yeni bir göç dalgasının önlenmesi için gayret gösteriyoruz. (31.05.2019). *CNN Türk*. 25.03.2020 tarihinde [cnntrk.com: https://www.cnntrk.com/turkiye/bakan-akar-yeni-bir-goc-dalgasinin-onlenmesi-icin-gayret-gosteriyoruz](https://www.cnntrk.com/turkiye/bakan-akar-yeni-bir-goc-dalgasinin-onlenmesi-icin-gayret-gosteriyoruz) adresinden erişildi.
- Devran, Y., ve Özcan, Ö. F. (2016). Söylemlerin dilinden Suriye Sorunu. *Marmara İletişim Dergisi*, 25, 35-52.
- Eliaçık, Z. (04.03.2020). 5. Soru: Mülteci krizi ve Türkiye. 30.03.2020 tarihinde [setav.org: https://www.setav.org/5-soru-multeci-krizi-ve-turkiye/](https://www.setav.org/5-soru-multeci-krizi-ve-turkiye/) adresinden erişildi.

- Fırat, H. (15.01.2019). *Güvenli bölgeye Ankara'nın Şartı*. 08.03.2020 tarihinde <https://www.hurriyet.com.tr/yazarlar/hande-firat/guvenli-bolgeye-ankara-nin-sarti-41083066> adresinden erişildi.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (27.02.2020). *Geçici koruma*. 04.03. 2020 tarihinde [goc.gov.tr: https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638](https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638) adresinden erişildi.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (05.03.2020). *Geçici koruma*. 12.03.2020 tarihinde [goc.gov.tr: https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638](https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638) adresinden erişildi.
- İdlib'den Göç Dalgası. (20.12.2019). *HaberTürk*. 27.02.2020 tarihinde [haberturk.com: https://www.haberturk.com/idlib-den-goc-dalgasi-2551570](https://www.haberturk.com/idlib-den-goc-dalgasi-2551570) adresinden erişildi.
- Erdoğan Suriyeli sığınmacılara seslendi. (08.10.2014). *Hürriyet*. 28.03.2020 tarihinde [hurriyet.com.tr: https://www.hurriyet.com.tr/gundem/erdogan-suriyeli-siginmacilara-seslendi-27342780](https://www.hurriyet.com.tr/gundem/erdogan-suriyeli-siginmacilara-seslendi-27342780) adresinden erişildi.
- Cumhurbaşkanı Erdoğan Türkiye Suriye Kaynaklı Yeni Bir Göç Dalgasını Kaldıramaz (22.12.2019). *İhlas Haber Ajansı*. 15.03.2020 tarihinde [iha.com.tr: https://www.ihb.com.tr/haber-cumhurbaşkanı-erdogan-türkiye-suriye-kaynakli-yeni-bir-goc-dalgasını-kaldıramaz-818784/](https://www.ihb.com.tr/haber-cumhurbaşkanı-erdogan-türkiye-suriye-kaynakli-yeni-bir-goc-dalgasını-kaldıramaz-818784/) adresinden erişildi.
- Koyuncu, A. (2015). Yerel halkın "açık kapı" politikası ve Suriyelilere İlişkin kanaatleri. *Disiplinlerarası Göç ve Göç Politikaları Sempozyumu* İstanbul: İstanbul Sebahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Hizmet Bölümü. 455-477.
- Köker, İ. (23.10.2019). *Soçi Mutabakatı: Erdoğan ve Putin, 3 yılda kaç kere görüştü, Suriye konusunda ne kararlar alındı?* 31.03.2020 tarihinde [bbc.com: https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-42323920](https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-42323920) adresinden erişildi.
- Özdemir, Ö. B. (02.11.2017). *Türkiye'nin İdlib'deki varlığı ve olası engeller*. 29.03.2020 tarihinde <http://www.suriyegundemi.com/2017/11/02/turkiyenin-idlibdeki-varligi-ve-olasi-engeller/> adresinden erişildi.
- Öztürk, S., ve Çoltu, S. (2018). Suriyeli mültecilerin Türkiye ekonomisine etkileri. *Balkan Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), 188-198.
- Stratejikortak. (04.04.2018). *Dünden bugüne tüm Suriye Zirveleri (Kronolojik)*. 15.03.2020 tarihinde <https://www.stratejikortak.com/2018/04/suriye-zirve-astana-cenevre-soci.html> adresinden erişildi.
- T.C. Dışişleri Bakanlığı. (16.03.2020). *Türkiye-Suriye siyasi ilişkileri*. 16.03.2020 tarihinde <http://www.mfa.gov.tr/turkiye-suriye-siyasi-iliskileri-tr.mfa> adresinden erişildi.
- İdlib'in stratejik önemi. (28.02.2020). TRT Haber. 10.03.2020 tarihinde [trthaber.com: https://www.trthaber.com/haber/gundem/idlibin-stratejik-onemi-463732.html](https://www.trthaber.com/haber/gundem/idlibin-stratejik-onemi-463732.html) adresinden erişildi.

İdlib'in Stratejik Önemi. (28.02.2020). *TRT Haber*. 05.03.2020 tarihinde trthaber.com: <https://www.trthaber.com/haber/gundem/idlibin-stratejik-onemi-463732.html> adresinden erişildi.

Yılmaz, H. (2013). *Türkiye'de Suriyeli mülteciler-İstanbul Örneği- tespitler, ihtiyaçlar ve öneriler*. İstanbul: Mazlumder.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

am, Y. ve Keleş, İ. (2020). Türkiye'nin yeni göç risklerine karşı tutumu üzerine bir inceleme: İdlib örneği. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(Eğitim ve Toplum Özel Sayısı), 6392-6412. DOI: 10.26466/opus.719410

Tarih Ders Kitaplarında Kanıt Temelli Öğrenme Yaklaşımı: Ortaöğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabı Örneği

DOI: 10.26466/opus.825129

*

Mehtap Koldaş* – Akif Pamuk **

* Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul/Türkiye

E-Posta: mehtapkoldas@hotmail.com

ORCID: [0000-0002-2813-273X](https://orcid.org/0000-0002-2813-273X)

** Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul/Türkiye

E-Posta: akifpamuk@marmara.edu.tr

ORCID: [0000-0002-8147-611X](https://orcid.org/0000-0002-8147-611X)

Öz

Yapılandırmacı eğitim anlayışı ile birlikte tarih öğretiminde öğrencilerin tarihsel düşünme becerileri kazanması, ders sürecinde aktif olmaları amaçlanmaktadır. Öğrencilere becerilerin kazandırılmasında ise tarihsel kanıtların (birinci el, ikinci el, farklı görüşlere ait kanıtlar) kullanılması ve bu kanıtların sorgulanması etkili olmaktadır. Bu durum tarih derslerinde öğrencilerin küçük birer tarihçi gibi tarihsel kanıtlarla etkileşime girmeleri ve kendilerinden beklenen tarihsel düşünme becerilerini kazanmalarını sağlamaktadır. Bu çalışmada kanıt temelli tarih öğretimi yaklaşımına göre 2019-2020 eğitim-öğretim döneminde Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylanan Ortaöğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı incelenmiştir. Araştırmanın amacı Ortaöğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabının kanıt temelli tarih öğretimine uygunluğunu ortaya koymaktır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmış ve verilere doküman analizi ile ulaşılmıştır. Elde edilen verilerin analizi betimsel analiz ve içerik analizi kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, ders kitabında kanıt temelli öğrenme anlayışında öğrencinin tarihsel düşünme becerilerini kazanmalarını sağlayan birinci elden kanıtların ikinci el kanıtlara göre daha az kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca tarih dersi öğretim programında belirlenen kazanımlar ve beceriler arasındaki ilişkinin ders kitabına yansımadağı ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı, kanıt temelli tarih öğretimi, tarihsel düşünme becerileri

Evidence-Based Learning Approach in History Textbooks: Secondary Education Turkish Republic History of Revolution and Kemalism Textbook Example

*

Abstract

History teaching in the context of constructivist education aims to gain students historical thinking skills and to be active in the course process. Using historical evidences and questioning these evidences is effective in gaining skills to students. This enables students in history courses to interact with historical evidence like little historians. Students also acquire historical thinking skills expected of them. In this study, according to the evidence-based history teaching approach, the Secondary Education textbook of Turkish Republic History of Revolution and Kemalism [T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük] has been examined. The aim of the research is to reveal the suitability to evidence-based history teaching of the Secondary Education textbook of Turkish Republic History of Revolution and Kemalism. The case study, one of the qualitative research designs, was used in the research and the data were obtained by document analysis. The obtained data were interpreted with descriptive analysis and content analysis. According to the results of the study, it was determined that first-hand evidence that enables students to gain historical thinking skills is used less than second-hand evidence in the understanding of evidence-based learning. Also it was revealed that the relationship between the acquisitions and skills determined in the history teaching program was not reflected in the textbook.

Keywords: *Turkish Republic History of Revolution and Kemalism textbook, evidence-based history teaching, historical thinking skills.*

Giriş

1970'lerde İngiltere'de ortaya çıkan yeni tarih anlayışı ile birlikte tarih dersleri öğrenci merkezlik, tarih çalışması, tarihçi becerilerini geliştirme, kanıt yorumlama, kanıt analiz etme, nedensellik, empati gibi temel kavramlar üzerine inşa edilmiştir (Ata, 1999, s.2). Geleneksel tarih öğretimine karşı geliştirilen yeni tarih öğretimi ile problem çözme, keşfetme gibi yöntemler kullanılmakta ve öğrencinin tarihsel düşünme becerilerini kazanması amaçlanmaktadır. Kendisine tarihçi rolü verilen öğrencinin, tarihi olay ve olguları sorgularken geçmişin tarihçiler tarafından nasıl yorumlandığını anlaması gerekmektedir. Bu bağlamda öğrenciler küçük birer tarihçi gibi görülmektedir. Bu bakış açısına göre tarihsel anlamının gerçekleşmesi için öğrenciler tarafından tarihi delil ve belgelerin kullanılması gerekir. Aynı zamanda öğrencilerin tarihe ait düş gücü, tarihsel imgelem ve tarihsel duyarlılık gibi becerileri kazanmasına katkıda bulunur (Dilek, 2007, s.71). Fines (1994), öğrencilerin küçük birer tarihçi gibi çalışma nedenlerini şu şekilde açıklamaktadır:

“Tarihin nasıl yazıldığını, bize nasıl ulaştığını bilmeksizin öğrenilen tarih bir dizi iddianın ezberlenmesinden öteye gidemez. Ezberlenmiş bir tarih faydasızdır ve kullanılamaz. İyi öğrenme daima aktif öğrenmedir. Buna göre öğretmenden ziyade öğrenciler çalışır. Kanıt ile ilgili problemlerle başa çıkmayı öğrenmek meydan okumayı, zihinsel esnekliği, düşünsel süreçleri gerektirir ve bu çalışılan şeyin anlamlandırılmasına yardım eder. Aktif öğrenme anlamayı sağlar. Kaynak kullanımı ve kanıt ile ilgili problemleri çözmeye çalışmak, ikinci el tarihin nadiren verdiği gerçeklik hissini verir. Kanıtı zamanının bağlamında ele almak o zamana ait birçok görünüm hakkında iç görü (zamanı birçok yönüyle anlamayı) sağlar ve çalıştığımız konuyu hissetmeye yardım eder” (akt. Yapıcı, 2006, s.25).

Öğrenci, kanıta dayalı öğrenme yoluyla kanıtları kendi zihin dünyasında süreçten geçirdikten sonra bir anlam çıkarmaya başlamaktadır. Öğrencinin bilgi inşasını ve kendi anlamını oluşturmasında birinci el kaynaklar/kanıtlar ikinci el kaynaklardan/kanıtlardan daha etkili olmaktadır. Her öğrencinin kanıtları sorgulayarak ortaya çıkardığı kendi tarihsel inşası diğer öğrencilerden farklı olacaktır. Bu bağlamda nesnel ve genel geçer olarak kabul edilen tarih inşası yerine bireysel inşanın mümkün olduğu söylenebilir (Pamuk, 2014, s.116). Bazı Avrupa ülkelerinin (İngiltere, Fransa, İsviçre) tarih

öğretimi programları ve ders örnekleri incelendiğinde özellikle kanıt ve tarihsel bilgiyi sorgulama yoluyla öğrenciye, tarihi olay ve olguya dair birden çok yorumun olduğu algısı kazandırılmaktadır. Bu bağlamda yapılandırmacı tarih öğretiminin en temel amacı öğrenciye kendi bilgisini üretebileceği meydan okuma ortamları sunmaktır. Bu da birinci ve ikinci el kaynakların sorgulanmasıyla olmaktadır (Yapıcı, 2006, s.58). Benzer biçimde Almanya’da hayat bilgisi dersinde tarihsel kanıtlar kullanılarak değişim ve süreklilik becerisi kazandırılmaya çalışılmaktadır (Pamuk, 2020).

Türkiye’de geleneksel tarih ders kitabı yazımlarımdan (Alaca, 2017) farklı olarak 2018 yılında tarih dersi öğretim programında yapılan değişim ile ders kitapları kanıt temelli eğitim anlayışı ile hazırlanmıştır. Tarih dersi öğretim programı ile öğrencilerin “birincil ve ikincil kaynaklarda yer alan kanıtları belirleme, analiz etme, yorumlama ve değerlendirmeyi içeren tarihe özgü yeterlilik ve becerileri geliştirmeleri, edindikleri bilgilerin doğruluğunu ve geçerliliğini sorgulayarak kanıtlarla desteklenen çıkarımlarda bulunmaları” amaçlanmaktadır (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 2018, s.12). Öğrencilerin küçük birer tarihçi gibi kanıtları sorgulayıp beceri kazanımları beklenmektedir. Birinci ve ikinci elden kaynakların/kanıtların sorgulanması ve etkinliklerle birlikte öğrencilere tarihsel düşünme becerileri olarak; tarihsel kavrama, tarihsel analiz ve yorum, değişim ve sürekliliği algılama, tarihsel sorun analizi ve karar verme, tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma, neden- sonuç ilişkisini kurma ve tarihsel empati kazandırılması amaçlanmaktadır.

Ders kitaplarındaki kaynaklara yöneltilen sorular ile öğrencinin en alt düzeyden en üst düzey düşünme becerisine ulaşması hedeflenmektedir (Alaca, 2019). Kazandırılmak istenen beceriler için hazırlanan sorular verilen kazanımlara göre şekillenmektedir. Bu bağlamda öğretim sürecinde öğrenciye kazandırılması düşünülen kazanımlar bilgi, beceri, tutum ve değerlerden oluşmaktadır. Bilgi, bilişsel alanla kazandırılacakların ifadesiyken; beceri, devinışsel alanla; tutum ve değer ise duyuşsal alanla kazandırılacakların ifadesidir. Bilişsel alan, öğrenme esnasında zihinsel değişimlerle ilgilenir. Duyuşsal alan, öğrenme sürecinde ortaya çıkan duygusal değişimlere; devinışsel alan ise yetenek alanındaki değişimlere odaklanır. Üç öğrenme alanı da birbiri ile ilişkilidir (Çolak, 2008, s.14). Bloom bilişsel alandaki yeterlilik kategorilerini bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olarak listelemiştir. Bloom’a (1956) göre en altta bilgi düzeyi en üstte ise

değerlendirme düzeyi bulunmaktadır. Öğrenciler belirli bir bilgi düzeyine sahip olduktan sonra üst düzey becerilere ulaşabilmektedirler (akt. Şimşek, 2014, s.217).

Yapılandırmacı bir tarih öğretimi anlayışı ile öğrencilerin tarih derslerinde tarihsel düşünme becerilerini kazanması amaçlanmaktadır. Tarihsel düşünme sürecinin unsurları ise tarihsel bilgi, mantıksal düşünme süreçleri, imgelem, çağrışımsal düşünme, tarihsel dil ve deneyimsel anlamadan oluşur ve tarihsel düşünmenin gelişiminde kanıtların temini, tarihçinin çalışma yollarını gösterme, analiz ve senteze dayalı etkinlikler önemli rol oynamaktadır (Dilek ve Alabaş, 2010). Dolayısıyla öğrencide tarihsel düşünme becerisi geliştirmede tarihsel kanıtlar/kaynaklar ve bunların sorgulanması işe koşulmaktadır. Öğrenme-öğretme sürecinde tarihsel kanıtların etkili bir şekilde kullanımında ise kanıt temelli öğrenme işe koşulmaktadır. Kanıt temelli öğrenme, öğrencilerin grup veya bireysel çalışmalar ve sorgulamalar yoluyla farklı türden (birinci ve ikinci elden) kanıtları kullanmaları, farklı kaynaklarla karşı karşıya kalarak bir takım becerileri kazanmaları esasına dayanan zihinsel etkinlikler bütünüdür (Alabaş, 2007). Kanıt temelli öğrenme “zıtlıkları, çelişkileri, farklı bakış açılarını bir arada vererek düşünsel ve duyuşsal anlamda öğrencileri sorunun içinde var etmenin yolunu da öğretmene ve öğrenciye” sunar (Kabapınar, 2019: IV). Bu bağlamda tarihsel düşünme becerilerini kazanmak için tarih ders kitaplarının kanıt temelli tarih öğretimi anlayışına göre hazırlanması ve ders kitaplarında kanıtlara yönelik soruların yer alması önemlidir. Öğrencilerin sorulan sorular ve etkinlikler üzerinden tarihsel düşünme becerilerini kazanması beklenmektedir. Bu bağlamda araştırmamızın problem cümlesini “tarih ders kitaplarında kanıt temelli öğrenme yaklaşımı nasıl kullanılmaktadır?” sorusu oluşturmaktadır. Araştırmamızın alt problemleri ise şunlardır:

1. Tarih ders kitaplarında kanıt temelli öğrenme yaklaşımında hangi tür kanıtlar kullanılmaktadır?
2. Tarih ders kitaplarında kanıt temelli öğrenme yaklaşımı ile hangi beceriler kazandırılmaktadır?
3. Tarih ders kitaplarında kanıt temelli öğrenme yaklaşımında kazanım, beceri ve etkinlik arasında ilişki nasıldır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada tarih ders kitaplarının kanıt temelli öğrenme yaklaşımına uygunluğunu tespit etmek için en uygun nitel araştırma deseni olarak durum çalışması tercih edilmiştir. Nitel araştırma araştırmacının bilgi ve deneyimleri ile gerçekliğin bulunduğu bağlamda anlamlandırılmasını temel alan bir yaklaşımdır. Nitel araştırmacılar çoğunlukla belli bir durumun ötesinde genelleme yapmazlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2012, s.235). Nitel araştırma kuram oluşturmayı temel alan anlayışla sosyal olguları içinde bulunduğu çevre içinde araştırmayı ve anlamayı ön plana çıkaran yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.45). Durum çalışması “güncel bir örnek olayı ya da durumu derinlemesine bağlam ve durum arasındaki sınırlar belirgin olmadığında kendi gerçek dünyasında otantik ortamda incelemekle ilgilidir” (Yin,2014, akt. Saban ve Ersoy, 2016, s.118). Ayrıca araştırmada nitel araştırmalarda kullanılan tipik durum örnekleme tercih edilmiştir. Tipik durum örnekleme araştırma problemi ile ilgili evrende yer alan çok sayıda durumdan tipik olan seçilir ve bunun üzerinden bilgi toplanması gerekir. Burada esas olan sıra dışı olmayan ortalama bir durumun seçilmesidir (Büyüköztürk vd., 2012, s.91). Araştırmada Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 18.04.2019 tarih ve 8 sayılı kararıyla 2019-2020 eğitim öğretim döneminden itibaren okutulması kabul edilen 12. sınıflar için hazırlanan “Ortaöğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük” ders kitabı (Demirtaş, 2019) incelenmiştir. 12. sınıf İnkılap Tarihi dersi konu itibarıyla günümüze yakın bir süreci ele almaktadır. Buradan hareketle ders kitabından birinci elden kanıtların daha fazla kullanılacağı varsayılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın durumuna uygun olarak nitel araştırma veri toplama araçlarından doküman analizi tercih edilmiştir. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu ve olayları içeren yazılı metinleri incelemeyi kapsamaktadır. Dokümanlar nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken bilgi kaynaklarıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.217). Araştırmanın problem cümlesi bağlamında bir doküman olarak Ortaöğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı inceleneceği için doküman analizi tercih edilmiştir.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Ortaöğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabının incelenmesinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel analiz ile elde edilen veriler belirlenen temalara göre özetlenir, yorumlanır ve doğrudan alıntılara yer verilir. Veriler düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunulur. Bu bağlamda elde edilen veriler önce açık bir şekilde betimlenir. Daha sonra bu betimlemeler yorumlanır, neden-sonuç ilişkisi kurularak irdelenir ve sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.256). Ortaöğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabından doğrudan alıntılar yapılmıştır ve bu alıntılar temalar altına yerleştirilmiştir.

Elde edilen veriler içerik analizi yoluyla yorumlanmıştır. İçerik analizi gözleme dayalı materyallerden çok mülakat, günlükler ve dokümanlar üzerinden analizi kapsamaktadır. İçerik analizi, nitel verilerin temel tutarlılığı ve verilerin anlamlandırılması için kullanılmaktadır. İçerik analizi ile bulunan anlamlara da örüntü ya da tema denilmektedir (Patton, 2014, s.453). Ortaöğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı incelenerek birinci el, ikinci el ve genel ağ kaynakları tespit edilmiştir, inceleme sonucunda hangi becerilerin kazandırıldığı analiz edilmiştir ve kazanım, beceri, etkinlik arasındaki ilişki yorumlanmıştır.

Bulgular

Tarih Ders Kitaplarında Kullanılan Kanıt Türleri

Ortaöğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında kullanılan kanıtlar ders kitabını hazırlayanlar tarafından birinci elden kaynak, ikinci elden kaynak ve genel ağ kaynakları olarak üçe ayrılmıştır. Genel ağ kaynakları internet üzerinden Dergipark vb. sitelerde hazırlanan makalelerden alınmıştır. Aşağıda tablo 1’de ünitelere dair kanıt türleri verilmiştir.

Tablo 1. 12.Sınıf Üniteler

12.Sınıf Üniteler	Birinci elden kaynaklar	İkinci elden kaynaklar	Genel ağ kaynakları
20. Yy. Başlarında Osmanlı Devleti ve Dünya	7	8	14
Milli Mücadele	5	17	11
Atatürkçülük Ve Türk İnkılabı	2	7	15
İki Savaş Arasındaki Dönemde Türkiye Ve Dünya	3	7	7
II. Dünya Savaşı Sürecinde Türkiye Ve Dünya	2	4	3
II. Dünya Savaşı Sonrasında Türkiye Ve Dünya	8	5	1
Toplumsal Devrim Çağında Dünya Ve Türkiye	-	8	3
21. Yüzyılın Eşiğinde Türkiye ve Dünya	-	4	15

1. ünite de kanıt olarak verilmediği halde birinci el niteliği taşıyan 10 görsel bulunmaktadır fakat kanıt temelli eğitim anlayışına göre ders kitaplarında kullanılan her görsele veya alıntıya dair soru sorulması ve öğrencinin çıkarımda bulunarak beceri kazanması amaçlanmaktadır. Ders kitabında görsellere herhangi bir soru yöneltilmemiştir. Özellikle 3. kazanımda Çanakkale Cephesi'ne dair birçok birinci elden kaynak bulunmasına rağmen ders kitabında bu kaynaklar kullanılmamıştır. Döneme dair birinci elden kaynak yoğun olmasına rağmen kitapta kullanılmaması eksiklik olarak görülmekte ve kanıt temelli tarih öğretimi yaklaşımıyla örtüşmemektedir. 1. ünite ve diğer üniteler de aynı şekilde programın amaç ve felsefesiyle uyumlu değildir (TTKB, 2018, s.12). Ayrıca öğrencilerin kaynakları sınıflandırmasına izin verilmeden kaynaklar ders kitabı yazarı tarafından birinci ve ikinci el kaynak şeklinde sınıflandırılmıştır. Öğrencilerin kanıtları belirlemesinde ve sınıflandırmasında ders kitabının öğretim programı ile çalıştığı ifade edilebilir. Aynı zamanda kullanılan kaynakların kanıt isimlendirilmesi yapılmamıştır.

2. ünite, 3. ünite, 4. ünite ve 8. ünite de kazanımlar arası kaynak dağılımına bakıldığında birinci ve ikinci el kaynak kullanımı açısından denge olmadığı ve kanıt çeşitliliğinin sağlanmadığı söylenebilir. Başka bir ifadeyle ilgili üniteler öğrencilerin birinci elden kaynaklarla karşılaşır küçük birer tarihçi gibi çıkarımda bulunması bağlamında yetersiz kaldığı söylenebilir.

Ünitelerde yer alan kanıtları daha da somutlaştırmak gerekirse 5. ünite incelendiğinde 3. kazanımda, II. Dünya Savaşı yıllarına dair birinci elden kanıtın oldukça fazla olmasına rağmen ders kitabında kullanılmaması eksiklik olarak görülmektedir. Benzer biçimde 7. ünite de Kıbrıs Barış Harekati'ne dair birinci el çok çeşitli kaynaklar (anılar, günlükler, mektuplar vb.) olmasına rağmen birinci el kanıt kullanılmamıştır. Diğer taraftan 6. ünite de

diğer ünitelerin aksine kullanılan birinci ve ikinci el kanıt dağılımı dengelidir.

Ortaöğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabının ünitelerine kaynak kullanımı açısından bakıldığında kaynak sınıflandırmasını kitabın yazarı tarafından yapıldığı görülmektedir.

İlgili ders kitabının kanıt temelli öğrenme anlayışına göre hazırlandığı söylenebilir. Fakat kazanımlar incelendiğinde kaynak çeşitliliğine dikkat edilmediği görülmektedir. Dönem itibarıyla birinci el kaynaklara ulaşılabilir olmasına rağmen kitapta ağırlıklı olarak ikinci el kaynaklar/kanıtlar kullanılmıştır. Birinci el kaynaklar/kanıtlar ise görsel olarak verilmiş ve kanıtı sorgulama soruları kullanılmamıştır. Kanıt temelli öğrenme yaklaşımında verilen her kanıtın/görselin sorgulanması ve öğrencinin beceri kazanması için kullanılması gerekmektedir fakat incelenen ders kitabında bu anlayışa uyulmadığı görülmektedir.

Ders Kitaplarında Kazandırılmak İstenilen Tarihsel Düşünme Becerileri

Kanıt temelli öğrenme anlayışına göre hazırlanan Ortaöğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında yer alan kanıtlar incelenerek yöneltilen soru ve etkinliklerle öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerinden hangilerini kazandığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda Tablo 2’de ders kitabında kazandırılmak istenilen tarihsel düşünme becerilerine yer verilmiştir.

Tablo 2. Tarihsel Düşünme Becerileri

Tarih Ders Kitabında Kazandırılmak İstenen Beceriler	f
Tarihsel Analiz ve Yorum	100
Tarihsel Kavrama	40
Değişim ve Sürekliliği Algılama	15
Neden- Sonuç İlişkisi Kurma	10

Ortaöğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında tarihsel analiz ve yorum, tarihsel kavrama, değişim ve sürekliliği algılama, neden-sonuç ilişkisi kurma becerileri yer almaktadır. En fazla frekansa sahip beceri tarihsel analiz ve yorum, en az frekansa sahip beceri ise neden- sonuç kurma ilişkisi kurma becerisidir.

Tarihsel Kavrama

Tarihsel kavrama becerisi tarihsel düşünme becerilerinin alt basamağında bulunmaktadır. Bloom taksonomisine göre bilgi ve kavrama basamağında tarihsel kavrama becerisi kazandırılabilir. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programında da belirtildiği gibi “tarihsel metinleri kavramak ayrıca öğrencilerin tarihsel yaklaşım edinmelerini yani geçmişteki olayları yaşandığı dönemin şartları ve kavramlarıyla ele alarak o dönemi yaşayanların bakış açısıyla inceleyebilmelerini gerektirir” (TTKB, 2018, s.13).



İtilaf Devletlerinin Osmanlı Devleti’ni paylaşmaya yönelik imzaladıkları gizli antlaşmaları araştırınız. Daha sonra Harita 1.4’te Mondros Ateşkes Antlaşması’yla birlikte Anadolu’da işgal edilen yerler ile bu gizli antlaşmaların maddelerini karşılaştırınız.

Görsel 1.

İlgili ders kitabında tarihsel kavrama becerisini kazandırmaya yönelik yeterli sayıda soru sorulmamıştır. Ortaöğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında Görsel 1’deki (Demirtaş, 2019, s.41) soruda öğrencinin antlaşma maddeleri üzerinden bir karşılaştırma yapması istenmektedir. Sorunun içeriğine bakıldığında ise kavrama düzeyinde olduğu söylenebilir. Kanıt temelli öğrenme anlayışında sorular öğrencinin sınıf içerisinde cevaplandıracağı nitelikte olmalıdır fakat buradaki soruya bakıldığında öğrencinin araştırma yapmasının beklendiği görülmektedir.



Harita 2.2: Sevr Barış Antlaşması'na göre Osmanlı Devleti



Yukarıdaki haritaya bakarak galip devletlerin Türk topraklarını aralarında nasıl paylaştığını belirtiniz.

Görsel 2.

Görsel 2’de ise (Demirtaş, 2019, s.71) öğrencinin kavrama becerisini kazanması için harita üzerinden bir çıkarım yapması istenmiştir. Bloom takso-

nomisine göre öğrenciden beklenen becerilerin kavrama basamağına denk geldiğı ifade edilebilir.

Tarihsel Analiz ve Yorum

Tarihsel analiz ve yorum becerisi öğrencilere kazandırılmaya çalışılan üst düzey tarihsel düşünme becerilerindedir. Bloom taksonomisinde analiz ve sentez basamağına denk geldiğı söylenebilir. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programındaki “*Tarihsel analiz ve yorum yapabilmek için öğrenciler tarihsel kavrama becerilerini kullanmalıdır* (TTKB, 2018, s.16).” ifadesinden de anlaşılacağı gibi öğrencinin analiz seviyesine gelebilmesi için kavrama becerisini edinmesi gerekmektedir fakat ilgili ders kitabında öğrenciye tarihsel kavrama becerisini kazandırmadan tartışınız soru köküyle tarihsel analiz ve yorum becerisinin kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Ayrıca ilgili ders kitabında analiz düzeyine yönelik soru ve etkinlik sayısı oldukça azdır.



Meşrutiyetin yeniden ilan edilmesi Türk toplumuna neler kazandırmış olabilir? Tartışınız.

Görsel 3.

Görsel 3'teki (Demirtaş, 2019, s.22) soru öğrencinin analiz ve yorum yapabilmesine yöneliktir. Öğrencinin edindiğı bilgilerden yola çıkarak bir yorum yapması beklenmektedir. Bloom taksonomisinde analiz basamağına denk geldiğı söylenebilir.



Basının ve kamuoyunun Türk dış politikasındaki gelişmeler karşında birlik içinde hareket etmesi sizce ne anlam ifade etmektedir? Bu durumun önemini tartışınız.

Görsel 4.

Görsel 4'te (Demirtaş, 2019, s.208) yöneltelen soruda ise öğrencinin kendi yorumunu ifade etmesi beklenmektedir. Bundan dolayı tarihsel analiz ve yorum becerisini kazandırmaya yönelik olduğu söylenebilir.



ETKİNLİK

Türk-Yunan ilişkilerinin tarihî seyrini göz önünde bulundurarak dostluk, düşmanlık, komşuluk, iyi niyet, siyasi gerçeklik gibi kavramların tartışıldığı bir drama çalışması yapınız.

Görsel 5.

Görsel 5 (Demirtaş, 2019, s.148) tarihsel analiz ve yorum becerisini kazandırmaya yönelik etkinliklerden biridir. Öğrencilerin Türk ve Yunan ilişkileri bağlamında dostluk, düşmanlık, komşuluk gibi kavramları yorumlayıp ardından drama yapmaları istenmiştir. Bu etkinlik ile öğrencinin Türk ve Yunan ilişkilerinin tarihi açısından tarihsel analiz ve yorum becerisi ve tarihsel empati kazanması beklenmektedir. Bu etkinlik Bloom taksonomisinde sentez basamağına denk gelmektedir. Öğretim programında kazandırılması amaçlanan becerilerden biri de tarihsel empatidir. Ders kitabında tarihsel empati kazandırmak için verilen kaynaklarda mikro anlatılar ve bireylerin sosyal hayatına dair anlatılar sınırlı sayıdadır.

Ortaöğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında kanıt sorgulamaya yönelik sorular ve verilen etkinliklerle öğrencilere yoğunlukla tarihsel analiz ve yorum becerisi kazandırılmaya çalışıldığı ifade edilebilir. Ders kitabında verilen birinci el, ikinci el kaynakları ve genel ağ kaynaklarına yalnızca görsel olarak yer verilmiş olup kanıtlara soru yönlendirilmemiştir. Bu bağlamda mevcut durum, öğretim programında yer alan “*Öğrenciler tarihsel metni analitik bir bakış açısıyla inceleyebilen iyi bir tarih okuyucusu olmalıdır. Öğrencilere; “Amaca uygun okuyor muyum?”, “Öğrenmek istediğim bu mu?” gibi sorular sordurmak gerekir*” tarihsel analiz ve yorum açıklaması ile çelişmektedir (TTKB, 2018, s.15).

Öğrencinin tarihsel analiz ve yorum becerisini kazanabilmesi için öğretim programında belirtilen “*ele alınan her konuyla ilgili birden fazla kaynak kullanmak gerekir*”(TTKB, 2018, s.15) maddesi ile çelişen bir başka durum ise; öğrencinin tarihsel analiz ve yorum becerisi kazanabilmesi için konuya dair farklı bakış açılarını ders kitabında deneyimlememesidir. Öğrencinin çok boyutlu bakış açısı kazanmasını sağlayan birinci elden ve ikinci elden kanıtlara yer verilmediği görülmektedir.

Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi

Değişim ve sürekliliği algılama becerisi 2018 yılında tarih öğretim programına yeni eklenmiş üst düzey becerilerindedir. Değişim ve sürekliliği algılama becerisi ile öğrencilerin geçmişten günümüze değişen ve devam eden durumları fark etmeleri amaçlanmaktadır fakat ders kitabında değişim ve sürekliliği algılama becerisini kazandırmaya yönelik sınırlı sayıda soruya yer verilmiştir.



Mustafa Kemal'in çocukluğundan itibaren kendisi için en iyi, en doğru olanı düşünme yeteneği ve kararlarında gösterdiği bağımsız tavrı bundan sonraki hayatını nasıl etkilemiş olabilir? Değerlendiriniz.

Görsel 6.

Görsel 6'da (Demirtaş, 2019, s.13) öğrencilerin Mustafa Kemal'in çocukluk döneminden sonraki hayatına etkisi değişim ve sürekliliği algılamasına yönelik soru yöneltilmiştir. Bloom taksonomisine göre analiz basamağına denk geldiği söylenebilir.



Atatürk Dönemi'nde Türkiye Cumhuriyeti'nin en problemlili dış politika ilişkilerini Fransa ile yaşamasının iki devlet arasındaki geçmişle ilgisi var mıdır? Düşüncelerinizi açıklayınız.

Görsel 7.

Görsel 7'ye (Demirtaş, 2019, s.150) bakıldığında ise öğrenciden geçmişten günümüze Fransa ile olan ilişkileri değerlendirmesi istenerek değişim ve süreklilik becerisi kazandırılmak istenmiştir. Bloom taksonomisine göre analiz basamağında olduğu söylenebilir.



ETKİNLİK

Şubat 2001 Krizi ve sonrasını konu alan bir gazete haberi hazırlayınız. Kriz sonrası Türkiye ile bugünkü Türkiye'nin refah seviyesini karşılaştırınız.

Görsel 8.

Görsel 8'deki (Demirtaş, 2019, s.247) etkinlikte görüldüğü gibi öğrencinin 2001 ve günümüzdeki durumunu kriz bağlamında değişim ve süreklilik açısından ele alması beklenmektedir.

Öğretim programında ifade edildiği gibi (TTKB, 2018, s.14) ders kitabında biyografiler, birinci el niteliğinde görseller bulunmaktadır fakat bunları

sorgulatacak, dönemle bağı kurmasını sağlayacak soru ve etkinlik bulunmamaktadır. Öğrencinin değişim ve sürekliliği algılama becerisini kazanması için sunulan gazete haberlerinin, görsellerin vb. birbiri ile karşılaştırılması, sorgulanması, yorumlanması açısından yetersiz kalmıştır.

Neden–Sonuç İlişkisini Kurma Becerisi

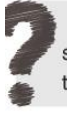
Neden- sonuç ilişkisini kurma becerisi 2018 yılında tarih öğretim programına yeni eklenmiş üst düzey becerilerden biridir ve Bloom taksonomisinde analiz basamağına denk gelmektedir.



Erzurum Kongresi, bölgesel bir çalışma olarak düşünülmüşken bu kongreden milli kararların çıkmış olmasının nedenleri neler olabilir? Çıkarımda bulununuz.

Görsel 9.

Görsel 9'da (Demirtaş, 2019, s.59) öğrencilere yöneltilen soruda Erzurum Kongresi'nin farklı boyutlarının nedenleri ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır.



Osmanlı Devleti'nin 400 yıl hâkimiyet sürdüğü Kudüs topraklarının Arap-İsrail Savaşları sonunda İsrail'in eline geçmesi İslam dünyası adına nasıl sonuçlar doğurmuş olabilir? Tartışınız.

Görsel 10.

Görsel 9 ile aynı şekilde Görsel 10'da (Demirtaş, 2019, s.219) da Arap-İsrail savaşları sonucunda ortaya çıkan başka bir sorunun sonuçları saptanmaya çalışılmaktadır. Öğrencinin neden-sonuç ilişkisinin bağlamını kurması beklenmektedir. Soruların sonunda bulunan çıkarımda bulununuz, tartışınız gibi ifadelerle soruların cevabı öğrenciden yazılı olarak istenirse bunun sınıf içindeki etkileşimi azaltıcı bir etkiye sahip olacağından bahsedilebilir.

Öğrencilerin neden-sonuç ilişkisi kurma becerisini kazanmasını sağlayacak kaynakların ve buna bağlı soruların eksik olduğu söylenebilir. Bu bağlamda 12. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi ile kazandırılmak istenen amaçlarla (TTKB,2018, s.12) ders kitabı çalışılmaktadır. Ortaöğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında kanıt sorgulama soruları ve verilen etkinlikler incelendiğinde ağırlıklı olarak öğrencilere tarihsel analiz ve yorum becerisi kazandırılmak istenmiştir. Alt düzey beceri bağlamın-

da öğrencinin kavrama düzeyine yönelik soruların yetersiz olması eksiklik olarak ifade edilebilir. Ayrıca ilgili ders kitabında tarihsel kavrama, neden-sonuç ilişkisi kurma, değişim ve sürekliliği algılama becerilerine ise çok az yer verilmiştir. Sonuç olarak kazandırılmak istenen tarihsel düşünme becerilerinin sayısı bakımından denge bulunmamaktadır.

Tarih Ders Kitaplarında Kazanım, Beceri ve Etkinlik İlişkisi

Kanıt temelli eğitim anlayışına göre hazırlanan Ortaöğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabının öğretim programında yer alan kazanım, kazanıma dair verilen sorularla kazandırılmaya çalışılan beceri ve etkinlik arasında ilişki incelenmiştir. Öğretim programında verilen kazanımlar alt düzey ve üst düzey becerileri kazandırmaya yöneliktir. Kazanım cümlelerinde yer alan “kavrar”, “açıklar” gibi yüklem alt düzey becerileri kazandırmayı amaçlarken, “değerlendirir” ve “analiz eder” gibi yüklem ise üst düzey becerileri kazandırmayı amaçlamaktadır. Tablo 3’te kazanım, beceri ve etkinlik arasında uyum/ denge olmayan kazanımlara yer verilmiştir.

Tablo 3. Kazanım, Beceri ve Etkinlik Arasında Uyum Olmayanlar

Kazanım	Beceri	Etkinlik
1.2. 20. yüzyıl başlarında Osmanlı Devleti’nin siyasi, sosyal ve ekonomik durumunu analiz eder.	Tarihsel analiz ve yorum	Sultan II. Abdülhamid’in tahttan indirilmesinden sonra yaşanan gelişmelerle ilgili olarak Ayşe Sultan’ın “Babam Sultan Abdülhamit” isimli hatıratını okuyunuz.
2.4. Doğu ve Güney Cephelerinde verilen mücadelelerin ülkemizin bağımsızlık sürecine katkılarını kavrar.	Tarihsel kavrama Tarihsel analiz ve yorum	Doğu Cephesi’nin kahramanı olan Kazım Karabekir Paşa’nın sözlerini yazdığı ve bestelediği “Türk Yılmaz Marşı” üzerine araştırma ödevi ve soru sorulmuştur.
5.3. II. Dünya Savaşı’nın sonuçlarını değerlendirir.	Tarihsel analiz ve yorum Değişim ve sürekliliği algılama	Etkinlik verilmemiştir.
7.2. 1960’lardan itibaren Türk dış politikasını etkileyen önemli gelişmeleri kavrar.	Tarihsel analiz ve yorum Değişim ve sürekliliği algılama	Kıbrıs gazileri ile sözlü tarih çalışması.

1.ünitenin birinci kazanımına bakıldığında kazanımın analiz seviyesinde olduğu ve üst düzey beceri kazandırmaya yönelik olduğu söylenebilir. Kaynaklara ve ara metinlere yöneltilen sorulara bakıldığında ise kazanımın genelinde öğrencilere tarihsel analiz ve yorum becerisi kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir.

şılmıştır. Ünite içerisinde kavrama düzeyinde beceri kazandıracak soru bulunmamaktadır.

Öğretim programında öğrencinin tarihsel analiz ve yorum becerisi kazanması için öncelikle tarihsel kavrama becerisi kazanması gerektiği vurgulanmıştır; fakat ders kitabına bakıldığında bu durumun öğretim programı ile çeliştiği görülmektedir. Öğrencinin analiz düzeyinde beceri kazanmasını amaçlayan kazanıma dair verilen etkinlik beceriyi karşılayamamaktadır. Yapılandırmacı tarih öğretimine göre öğrencinin sınıftaki akranlarıyla birlikte işbirlikli öğrenme çerçevesinde öğretmenin rehberliğinde tarih bilgisini inşa etmesi beklendiğinden, sınıf dışında verilen bireysel okuma etkinlikleri öğrencinin analiz düzeyinde beceri kazanması açısından yetersiz kaldığı söylenebilir. Aynı zamanda etkinliklere dair yönerge hazırlanmaması bir diğer eksiklik olarak göze çarpmaktadır. Yönergeli etkinlikler yerine okuma parçaları tercih edilmiştir.

2. üniteye bakıldığında 1. ünite ile benzer biçimde kazanım, beceri ve etkinlik arasında uyumsuzluk olduğu görülmektedir. Kazanım, kavrama düzeyinde ele alınmıştır ve alt düzey beceriler kazandırmaya yöneliktir. Beceri bağlamında ise tarihsel kavrama düzeyine çok fazla yer verilmesi öğrenciye analiz ve yorum yapması beklenen sorular sorulmuştur. Kazanımında tarihsel analiz ve yorum becerisi kazandırılmak istenmiştir. Buradaki temel sorunun kazanım bağlamında alt düzey becerilerin ihmal edilerek doğrudan üst düzey beceri kazandırma kaygısı olduğu söylenebilir. Bu açıdan kavrama düzeyindeki kazanımda, tarihsel kavramanın ihmal edilmesi kazanım ve beceri açısından uygun olmadığını ortaya çıkarmaktadır.

5. üniteye bakıldığında ise diğer ünitelerin kazanımlarından farklı olarak üst düzey bir kazanım verilmiş fakat kazanıma dair etkinlik verilmemiştir. Kazanım üst düzey becerileri amaçlamaktadır. Kazanıma uygun olarak üst düzey beceri kazandıracak sorular yöneltilmiştir fakat kavrama düzeyinde soru verilmediği için öğrenci bilişsel olarak hazırlanmadan analiz seviyesinde beceri kazanması beklenmektedir. Bir diğer eksik yanı ise değerlendirme boyutundaki kazanıma dair etkinliğe yer verilmemiş olmasıdır. Bu açıdan ders kitabının öğretim programına ve kanıt temelli öğretim anlayışına ters düştüğü söylenebilir.

7. ünitenin ikinci kazanımının ise öğrencilere alt düzey becerileri kazandırmaya yönelik kavrama düzeyinde olduğu söylenebilir. Kazanıma dair verilen kaynaklara ve ara metinlere yönelik sorular tarihsel analiz ve yorum

ve değişim ve sürekliliği algılama becerisi kazandırmaya yöneliktir. 2. ünite-
tedeki kazanıma benzer olarak kazanım kavrama düzeyinde olmasına rağmen
içerik olarak kavrama düzeyi ihlal edilmiş ve üst düzey içerik hazırlanıp
sorular yönlendirilmiştir.

Kazanım, beceri ve etkinlik arasında uyum olmayanların yanı sıra kazanım,
beceri ve etkinlik açısından dengeyi yakalamış olan kazanımlar da yer
almaktadır. Bu kazanımlara tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. Kazanım, Beceri ve Etkinlik Arasında Uyum Olanlar

Kazanım	Beceri	Etkinlik
2.2. Büyük Millet Meclisinin açılış sürecini ve sonrasında meydana gelen gelişmeleri kavrar.	Tarihsel Kavrama	1. Etkinlik: Müze Etkinliği 2. Etkinlik: İstiklal Mahkemeleri hakkında araştırma 3. Etkinlik: Farklı kaynakların kullanımına yönlendirilerek Milli Mücadele basını hakkında araştırma ve sunum yapmak.
4.2. Atatürk Dönemi'nde (1923-1938) Türkiye Cumhuriyeti'nin dış politikasındaki başlıca gelişmeleri açıklar.	Tarihsel Kavrama Tarihsel analiz ve yorum Değişim ve sürekliliği algılama	7 etkinlik verilmiştir. Türk-Yunan ilişkilerinin tarihi seyrini göz önünde bulundurarak dostluk, düşmanlık, komşuluk, iyi niyet, siyasi gerçeklik gibi kavramların tartışıldığı bir drama çalışması yapınız.
8.2.1990 sonrasında meydana gelen siyasi gelişmeleri Türkiye'ye etkileri ve dünya siyasi konjonktürü bağlamında analiz eder.	Tarihsel analiz ve yorum Tarihsel kavrama	4 etkinlik verilmiştir. Kazanımda geçen kuruluşlara dair afiş çalışması

2. ünitenin ikinci kazanımının yüklemine bakıldığında kazanımın kavrama düzeyinde ele alındığı ifade edilebilir. Kaynaklara yöneltilen sorular genellikle kavrama düzeyindedir. Kazanıma dair sunulan etkinliklerin niteliğine bakıldığında etkinliklerden ikisi öğrencinin konu hakkında araştırma yapmasını sağlayacak düzeyde biri ise geçmişe dair birinci el kaynaklara ulaşım dönemi şartları ile değerlendirilmesini sağlayacak düzeydedir.

4. ünitenin ikinci kazanımının ise daha çok kavrama ve analiz düzeyinde ele alındığı söylenebilir. Kazanıma yönelik verilen kaynaklara yöneltilen sorularda öğrencilerin tarihsel kavrama, tarihsel analiz ve yorum ve değişim ve sürekliliği algılama becerisi kazanımının amaçlandığı söylenebilir. Aynı zamanda verilen etkinlik kazanıma uygun olarak üst düzey beceri kazandırmaya yöneliktir ve kazanım, beceri ve etkinlik bağlamında kanıt temelli eğitim anlayışına uygun hazırlandığı ifade edilebilir.

8. ünitenin ikinci kazanımında ise kazanım analiz düzeyindedir ve kazanım öğrencilerin çıkarımlarda bulunmasına ve öğrencilere üst düzey beceriler kazandırmaya yöneliktir. Kazanıma yönelik hazırlanan kaynaklara yö-

neltiren sorularda tarihsel kavrama ve tarihsel analiz ve yorum becerisi kazandırmanın amaçlandığı söylenebilir. Öğretim programında verilen kanıt temelli öğretim anlayışına göre becerilerin kazandırılması bağlamında öğrencinin kavrama düzeyinden başlayıp analiz düzeyine ulaşması hedefi ile örtüştüğü söylenebilir. Verilen etkinliklerden biri olan afiş çalışması sınıf içi etkinlik olması bakımından ve analiz düzeyinde öğrencinin yaratıcı yanını ortaya çıkarması bakımından kazanıma uygundur.

Tartışma ve Sonuç

Ülkemizde yapılandırmacı eğitim anlayışı birlikte tarih öğretiminde yeni yaklaşımlar kullanılmaya başlanmıştır. Bu yaklaşımlardan biri, ilk olarak İngiltere’de kullanılan, kanıt temelli tarih öğretimidir. Kanıt temelli tarih öğretimi ile birlikte öğrenciden küçük birer tarihçi gibi becerilere sahip olması ve kendi tarihsel bilgisini inşa etmesi beklenmektedir. Bu süreçte öğrenciler tarihi olay ve olgulara dair farklı bakış açılarına sahip birinci elden ve ikinci elden kaynaklarla/kanıtlarla karşılaşarak bilgi inşa sürecini gerçekleştirmektedir.

Türkiye’de 2018 yılında yenilenen öğretim programıyla birlikte Ortaöğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı kanıt temelli öğrenme anlayışına göre hazırlanmıştır. Ders kitabı kanıt temelli öğrenme anlayışının prensiplerine göre incelendiğinde birinci el ve ikinci el kaynaklar/kanıtlar arasında eşit dağılımın olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Kitapta ağırlıklı olarak genel ağ kaynakları ile birlikte ikinci el kaynaklar kullanılmıştır. Benzer şekilde Yazıcı (2019) 9. sınıf tarih ders kitabında ikincil kaynakların tercih edildiği, 10. sınıf tarih ders kitaplarında ise ikincil kaynaklara birincil kaynaklardan daha fazla yer verildiği sonucuna ulaşmış; Kibar (2019) da tarih ders kitaplarında birinci elden kanıtların daha az, ikinci elden kanıtların daha fazla kullanıldığını gözlemlemiştir. Öğretim programında geçen farklı bakış açılarına sahip kaynak kullanımı söylemi ile uyuşan bir kaynak görülmemiştir. Yazıcı’nın (2019) çalışmasında da benzer sonuçlara ulaşılmış, tarih ders kitaplarındaki kanıtların farklı yorum ya da bakış açısı yansıtmadığı belirlenmiş; Kibar’ın (2019) araştırmasında tarih ders kitaplarındaki kanıtların çoğunlukla ana anlatıyı destekleyecek metinlerden seçildiği sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifadeyle ilgili ders kitabında kaynakların/kanıtların tek bir bakış açısına sahip olduğu ifade edilebilir. Fines (1994)

ikinci el materyallerin duygulara, düş gücüne ya da kararlara, dikkatle ele alınan birincil kaynaklar kadar nüfuz edemeyeceği görüşündedir. Birinci el kaynak niteliğinde görseller (gazete haberleri, fotoğraflar vb.) bulunmaktadır fakat bunlar kitapta birinci el kaynak sınıflandırılmasına dâhil edilmiştir. Görsel olarak verilmiş ve öğrencinin sorgulamasına yönelik bir yaklaşım bulunmamaktadır (akt. Yapıcı, 2006: 25).

Kitapta birinci el ve ikinci el kaynaklara/kanıtlara yönelik kanıt sorgulama soruları bulunmaktadır. Bu sorular ile öğrencilere küçük birer tarihçi gibi tarihsel düşünme becerileri kazandırılmaya çalışılmaktadır. Kitapta kanıt sorgulama soruları ile ağırlıklı olarak tarihsel analiz ve yorum becerisi kazandırmanın amaçlandığı söylenebilir. Bu beceri kazandırılırken öğretim programında yer alan çok boyutlu düşünmeyi sağlayacak kaynakların olmaması öğretim programı ile ders kitabının çeliştiğini göstermektedir. Öğrencinin tarihsel analiz ve yorum becerisini kazanabilmesi için öncelikle kavrama düzeyinde beceriyi kazanması gerekmektedir. Öğretim programında da ifade edilen bu yaklaşım ders kitaplarına yansımamıştır (TTKB,2018).

Husband'a (1996:13-14) göre geçmişin deneyimleri ve ürünleri, eleştirel bakış açısıyla yorumlanır ve geçmiş inşa edilmeye çalışılır. Geçmişin kanıtları, soru sormaya başlanıncaya kadar tam olarak kanıt sayılmazlar. Tarihi anlayışın gelişimi daima kendimizin bu günü ile her ne şekilde olursa olsun geçmişin geride bıraktığı kanıtları arasındaki aktif diyalogun sonucudur. Kitapta verilen kaynakların birçoğunda kanıt sorgulama sorusu bulunmamaktadır. Bu yaklaşımdan yola çıkarak kanıtların anlaşılmasında ve sorgulanmasında eksiklik olduğu söylenebilir. Kaynakların öğrenci tarafından algılanması, kendi bilgisini inşa ederken eleştirel yaklaşımının göz ardı edildiği söylenebilir.

Öğretim programında verilen kazanımlar kavrar, açıklar, analiz eder, değerlendirir gibi yüklemelerden oluşmaktadır. Buradan yola çıkarak ders kitabının içeriği ve kaynakları verilmektedir. Ders kitabına bakıldığında ise kazanımlar ve beceriler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Öğrenciye, kavrama düzeyindeki bir kazanıma dair bilgi seviyesinde en alt düzeyde beceri kazandırmadan, öğrenciden analiz düzeyinde bir çıkarımda bulunması istenmektedir. Hazırlanan öğretim programı ile ders kitabının kazandırmaya çalıştığı beceriler, birinci ve ikinci el kaynaklar/kanıtlar ve etkinlikler arasında uyum olmadığı söylenebilir.

EXTENDED ABSTRACT

**Evidence-Based Learning Approach in History
Textbooks: Secondary Education Turkish Republic
History of Revolution and Kemalism Textbook
Example**

*

Mehtap Koldaş – Akif Pamuk
Marmara University, Marmara University

With the new understanding of history which emerged in England in the 1970's, the student centrism was built on basic notions such as history study, developing historian skills, interpreting evidence, analysing evidence, causality or empathy (Ata, 1999, p.2). Along with the new history teaching that was developed against traditional history teaching, some methods such as experience, problem solving, and exploring were used and this is aimed for the students to acquire historical meanings. The student, who is given the role of a historian, needs to understand how the past is interpreted by historians while questioning historical events and facts. In this context, history teachers see their students as little historians. According to this point of view, realising historical understanding by the students is possible by the use of historical evidence and documents. This situation also contributes to students' acquisition skills such as historical imagination and historical sensitivity (Dilek, 2007, p.71).

Along with the constructivist education approach, it is aimed that students could gain historical thinking skills in their history lessons. In order to gain these skills, history textbooks are prepared according to evidence-based history teaching approach, which is one of the most preferred methods, and the questions are asked according to the evidences. Students are expected to gain new skills through the given questions and activities. In this context, the problem question of the research is "How is the evidence-based learning used in history textbooks?" The sub-problems of the research were as follows:

1. What types of evidence are used in the evidence-based learning in history textbooks?
2. Which skills are gained with the evidence-based learning in history textbooks?
3. What is the relationship between acquisition, skill and activity in the evidence-based learning in history textbooks?

In this study, case study which is one of the qualitative research designs was preferred. The case study is "about examining a current case study or situation deeply in an authentic setting when the boundaries between context and situation are not clear"(Yin,2014, akt.Saban ve Ersoy, 2016). In order to analyse the problem question in depth, Turkish Republic History of Revolution and Kemalism Textbook of 12th Grades was examined by the training committee in the 2019-2020 academic year. The 12th grade History of Revolution course deals with a process that is close to the present day in terms of subject and first-hand resources are easier to access and, consequently, first-hand resources are more likely to be used.

Document analysis which is one of the qualitative research data collection tools, was preferred in this state of the study. The reason why document analysis was preferred is to reveal how the evidence-based education approach was applied in the textbook.

Descriptive analysis and content analysis were used to analyse the data. By examining the 12th Grade Turkish Republic History of Revolution and Kemalism textbook, first-hand, second-hand and general network resources were determined; as a result of the examination, the skills acquired were analysed and the relationship between acquisition, skill and activity was interpreted.

The evidence that was used in the Unit 1 of 12th Grade Turkish Republic History of Revolution and Kemalism Textbook are divided into three as first hand resources, second hand resources and general network resources by the authors of the textbook. General network resources are taken from the articles prepared on the websites such as dergipark, ulakbim unv, atam.org. General network resources were mostly second-hand resources but first-hand resources are used. There are images in the textbook that can be seen as a first-hand source without being given as evidence.

It is aimed for the students to gain historical thinking skills by the activities and the questions directed against the evidences given in the 12th Grade Turkish Republic History of Revolution and Kemalism textbook which were prepared according to the evidence-based education. When the questions and activities are examined, it could be said that they are trying to provide the skills of historical understanding, historical analysis and interpretation, perception of change and continuity, and establishing cause and effect relationship.

The questions about the resources and mid- texts on achievement are intended to gaining the ability to perceive historical analysis and interpretation, change and continuity. Preparing high-level content and asking questions for an attainment shows that it is not suitable for the outcome. Moreover, the activity about achievement is not an activity that can be done in the classroom. It could be said that with the understanding of evidence-based education, it is aimed at improving social learning and increasing the interaction between students as the student gains skills.

The Turkish Republic History of Revolution and Kemalism textbook for 12th Grade was prepared according to the evidence-based education together with the renewed curriculum in Turkey in 2018. When the textbook is examined according to the principles of evidence-based education; it is concluded that there is no equal distribution between first-hand and second-hand resources. In the book, second-hand sources are mainly used with general network resources. There is no source that is compatible with the discourse of using sources with different perspectives in the curriculum. It can be stated that the sources have a single point of view. According to Fines (1994), second-hand materials could not affect emotions, imagination or decisions as much as first-hand sources which are handled in a careful manner. First-hand resource images (newspaper articles, photographs, etc.) are available, but these are not included as a primary resource in the book. They are given visually but there is no approach to the students' inquiry.

There are questions in the book for first hand and second hand resources. With these questions are intended for the students to gain historical skills. It can be said that it is aimed to provide historical analysis and interpretation skills in the context of the questions examined in the book. Lack of resources to enable multidimensional thinking given in the pro-

gram shows that the curriculum and the textbook are in conflict with this skill. In order for the student to gain historical analysis and interpretation skills, it is necessary to acquire the skill at the level of comprehension. This approach, which is also expressed in the curriculum, is not reflected in the textbooks (TTKB,2018).

Kaynakça / References

- Alabaş, R. (2007). *İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde kanıt temelli öğrenme modeli: Bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Alaca, E. (2017). Cumhuriyet Dönemi lise tarih ders kitapları üzerine bir değerlendirmeye. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(4), 988 -1007.
- Alaca, E. (2019). Sosyal Bilgiler ders kitabı incelemeleri. Ed. (T. Çelikkaya, Ç. Öztürk Demirbaş, T. Yıldırım, H. Yakar). *Yeni Program ve Ders İçeriklerine Göre Sosyal Bilgiler Öğretimi II* içinde. (s.1-21). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak E., Akgün Ö., Karadeniz Ş. ve Demirel F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çolak, K. (2008). *Tarih dersi sınav sorularının bloom taksonomisi'nin bilişsel alan düzeyi açısından sınıflandırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Demirtaş, B. (2019). *Ortaöğretim 12. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı*. Ankara: Mevsim Yayıncılık.
- Dilek, D. (2007). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi*. Ankara: Nobel Yayın.
- Dilek, D. ve Alabaş, R. (2010). Öğrencilerde Tarihsel Düşünce Gelişimi. Ed. (M. Safaran), *Tarih Nasıl Öğretilir? Tarih Öğretmenleri İçin Özel Öğretim Yöntemleri* içinde. (s.123-130). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Doğan, Y. (2007). *Sosyal Bilgiler öğretiminde tarihsel yazılı kanıtların kullanımı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Husbands, C. (1996) *What is history teaching?* Open University Press, Buckingham.
- Kabapınar, Y. (Ed.) (2019). *Kimlik belirleyen derslerde kanıt temelli öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kibar, H. (2019). *Ortaöğretim tarih ders kitapları kanıt temelli öğrenme yaklaşımının neresindedir?:Bir saptama çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Pamuk, A. (2014). *Kimlik ve tarih: Kimliğin inşasında tarihin kullanımı*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

- Pamuk, İ. (2020). Almanya’da hayat bilgisi ders kitaplarında tarihin kullanımı. *Turkish History Education Journal*, 9 (1), 209-231. DOI: 10.17497/tuhed.
- Saban, A. ve Ersoy, A. (2016). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB), (2018). *Ortaöğretim T. C. İnkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı*. Ankara: T.C. MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Yapıcı, G. (2006). *Dört kültürde tarih öğretimi yaklaşımı: İngiltere, Fransa, İsviçre ve Türkiye örnekleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yazıcı, F. (2019). Güncel tarih öğretim programı ve ders kitaplarında kanıt temelli öğretim: ‘Türk usulü bir yaklaşım mı?’ Ed. (Y. Kabapınar), *Kimlik Belirleyen Derslerde Kanıt Temelli Öğrenme* içinde. (s.75-101). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Koldaş, M. ve Pamuk, A. (2020). Tarih ders kitaplarında kanıt temelli öğrenme yaklaşımı: Ortaöğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı örneği. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(Eğitim Ve Toplum Özel Sayısı), 6413-6436. DOI: 10.26466/opus.825129

Dromokratik Çağda Eğitim ve Okulun Açmazları: Paul Virilio'ya Açısından Analitik Bir Çözümleme¹

DOI: 10.26466/opus.724349

Hamit Özen **

** Doç. Dr. , Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

E-Posta: hamitozen@hotmail.com

ORCID: [0000-0001-7604-5967](https://orcid.org/0000-0001-7604-5967)

Öz

Bu çalışma, Paul Virilio'nun hız ve politikaya dair düşünceleri doğrultusunda eğitim ve okul kavramlarını irdelemeyi amaçlayan analitik bir çözümlerdir. Günümüzde eğitim ve okul öğrencilerini zihin ve bedenlerine yönelik teknolojik-prosedürel donatılarla hız ve hız bağımlısı yapmaktadır. Böylece zihinlerini kitlesel olarak işleyerek bir egemen kitle ile üzerinde egemen olunan standart kitleler yaratmaktadır. Bu bilimin adı dromolojidir. Dromoloji eğitim aracılığıyla dromokratik bir sistemin kendi eğitim sistemini yaratmaktadır. Dromokratik okul ve eğitim öğrencilerini sınavlar aracılığıyla hiyerarşik bir şekilde sıraya dizmekte, seçmekte, sınıflandırmaktadır. Bu seçim aracılığıyla sosyo-ekonomik düzeyi düşük aile çocukları düşük nitelikli okullara, elit aile çocukları ise nitelikli okullara gönderilmektedir. Oluşturulan piyasacı düzenin elit öğrencileri kapitalist egemen sınıfı oluştururken, seçilemeyenleri ise toplumsal atık olarak görülmektedir. Sonuç olarak modern okul ve eğitim düzenlerindeki bu tür pratikler, okulun sosyal hayatını zayıflatmakta ve yok etmektedir. Okullar, öğrenciyi çağdaş uygarlık hedefine yürütmesine katkı verirken piyasacı, teknisist ve konformist yaşamı yeniden üreten ve geliştiren mekânlara dönüşmektedir. Çağcıl dünyada dromolojik okul, dromokratik eğitimin hız ve hız arasındaki fraktal, speküler ve paradoksal epistemolojisi insan ruhunu teknik makinaya dönüştürmeye devam etmekte böylece modern okul amaçlarına uygun işlevlerini yerine getirmeyi sürdürmektedir.

Anahtar Kelimeler: Paul Virilio, hız ve politika, eğitim politikaları, modern okul

¹ Bu çalışmanın bir bölümü Felsefe, Eğitim ve Bilim Tarihi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur

Dilemmas of Education and Schools in Dromocratic Societies: A Paul Virilioic Analogical Analysis

*

Abstract

This study is an analogical analysis aimed at examining the concepts of education and school in line with Paul Virilio's thoughts on speed and politics. Today, education and school make their students addicted to pleasure and speed embedding technological-procedural equipment their mind and body. They create dominant classes dominating standart masses processing their minds. The name of this science is dromology. Dromology creates a dromocratic system's creating its own system through education. Thus, the dromocratic school and education students are hierarchically ordered, selected and classified through exams. Through this selection, family children with low socio-economic level are sent to low-quality schools, and elite family children to qualified schools. While the elite students of the market constitute the capitalist ruling class, those who cannot be elected are seen as social waste. Consequently, such practices in a modern school and educational settings weaken and destroy the social life of the school. Instead of contributing the students' to the goal of contemporary civilization, schools are transformed into places that reproduce and develop marketer, technician, and conformist life. In today's world, dromological school continues to transform the human soul into technical machinery, fractal, specular and paradoxical epistemology of dromocratic education between pleasure.

Keywords: Paul Virilio, speed and politics, education policies, modern school

Giriş

Gelişmiş toplumlar eğitim aracılığı ile değişim ve dönüşüme daha hızlı adapte olarak diğer toplumlara her alanda üstünlük kurmaktadır. Çünkü belirsizliklerin kesinlikleri reddederek her alanda sınırsız gelişimlerin yaşandığı bir dünyada, eğitim insanların karşılaştığı olguları ontolojik, epistemolojik ve metodolojik açıdan nasıl değerlendirmesi gerektiğini gösteren bir belirleyicidir.

Geleceği şekillendirecek olan en önemli özelliklerden biri insanın sahip olacağı entelektüel bilgi ve becerileridir. Bu nitelikler de en iyi şekilde eğitim ve eğitim kavramı üzerinde olgusallaştırılan okul gibi sosyolojik kurumlar aracılığıyla gelecek nesillere kazandırılmaktadır (Aypay, Sever ve Demirhan, 2012). Okullar öğrencilerin (okul denen bağlamda) fiziksel, ruhsal ve entelektüel gelişiminin sağlanmasına aracılık eden karmaşık organizasyonlardır (Boyd 1992, s. 9). Buna ilave olarak eğitim aracılığıyla okullar, hem toplum kültürünü çocuklara ve gençlere öğretmek, benimsetmek hem de fertleri ilgi ve yeteneklerine göre belli görevlere yerleştirmekle görevlidirler (Ergün, 2015).

Modern zamanların üretmiş olduğu en önemli kültürel ve politik aygıtlardan biri olan okul; demokratik bir toplum, daha adil, daha humanist bir dünya inşası gibi temel amacından uzaklaşmakta, bireyler üzerinde egemenlik kurma ve kontrol mekanizması oluşturma aracına dönüş(türül)mektedir (Geuss, 1981; Liston, 1988, Wink, 2004). Bir başka ifade ile okul, modern dünyanın yüzyüze kalmış olduğu toplumsal, psikolojik ve sosyal sorunları çözememekte, bireylerin özne olma, düşünme ve eylemde bulunma yönündeki kapasitelerini geliştirememektedir (Turan, 2014). Günümüz modern okulu çıkmazdadır, ontolojik amaçlarından sapmış ve kendi sınıfını yeniden üreten bir aygıt dönüşmüştür (Bourdieu, 1973).

Genel olarak düşünürler toplumsal dönüşümleri daha iyi analiz etmek için çeşitli felsefi kuramlardan ve kavramlardan faydalanmaktadırlar. Örneğin Althusser eğitimin gizli işlevinin sermayenin ve egemen güçlerin emekgücü gereksinimini karşılamak ve yeniden üretmek olduğunu ileri sürmektedir. Burada eğitim öğrencileri yetenekleri doğrultusunda kapitalist üretimin artırılması için sadece teknik ve prosedürel kapasitelerini yetiştirmektedir (Akın ve Arslan, 2014).

Baudrillard (2011) ise Simülakrlar ve Simülasyon adlı eserinde toplumsal yapıyı çözümlmek amacıyla Simulasyon Teorisi kavramına değinmiştir. Bu yaklaşımla toplumda gerçekliğin olgusal ve reel olarak birbirinden ayrıştığını, yerine ise sanalın hakim olduğunu ifade etmektedir. Baudrillard'a göre simülasyon, "bir kökenden yoksun olan, gerçeğin modeller aracılığıyla türetilmesine, gerçekten ve fiili olarak var olan bir şeyi veya durumu bütün bileşenleriyle birlikte gerçekmiş ve fiilen var 'mış gibi' gösterme durumunu simgeleyen hiper-gerçeklik durumudur. Bu durumda insanlar gerçeklik yerine gerçeğin kopyası ya da sahtesi değil bizzatıhi sanalı ile gerçeği buharlaştırmaktadır (Okuyan ve Taslaman, 2018). Eğitim ortamları gerçeğin kendisi değildir, hayattan kopuktur dahası sahteliği ile bir simülasyon evrenidir (Ozen, 2017).

Bir başka eğitim çözümlemesi de Freire tarafından yapılmıştır. Bu kuramsal tanımlamanın adı geleneksel sınıfların, okulların, bilgiyi aktaran ve nesne durumundaki eğitilenlerin olduğu bankacı eğitim sistemidir. Bankacı eğitimde öğrenenin bir nesneye dönüştürülmesi olgusu temel sorunun toplumda değil bireyde olduğu varsayımını yaratır. Tam da yoksulları eğitime sürecinde, bütün kabahat yoksulara yüklenir. Başarısız oldukları söylenerek suçlanırlar (Spring, 2010). Böylece sıralayıcı eğitim sistemi ile yoksullar elenir ve toplumsal atık statüsüne dönüştürülür (Spring, 2010).

Virilio (1998) ise toplum çözümlemesini Hız ve Politika adlı eserinde kent-sel mekânları dönüştüren gücün kapitalist sistemin savaş mantığı ve savaş modeli kurgusuyla yapmaktadır. Virilio (1998)'e göre, modern toplumları değiştiren, dönüştüren şey ekonomik dinamikler değil; ekonomik dinamikleri yöneten politik, teknolojik, ideolojik, askeri stratejileri değiştiren hız mantığıdır (Aykutalp, 2017).

Paul Virilio'nun ürettiği hız ve politika kavramları bağlamında alan yazısında çeşitli kurumsal ve kuramsal çözümlmeler yapılmıştır. Ülkemizde Aykutalp (2017) tarafından yapılan çalışmada modern toplumlar irdelenmiştir. Bu irdelemede günümüzde hızın ve hız üretici araçların sadece mekanın sonunu getirmediği, zaman kavramının da tekrar hızlanmış zaman olarak yeniden üretildiği ortaya konmuştur. Bu sayede modern toplumlar hipomodern olarak hızın mantığında oluşan değişimler doğrultusunda askeri, mekansal, politik ve ekonomik bir örgütlenmelerde de değişim yaşamaktadır. Bu değişim daha bir kaç onyı önceki değerleri, sistemleri, ahlaki ve bir çok sosyolojik olguyu değiştiren bir süreçtir.

Altun (2015) Bir Modernite Olgusu Olarak Hızın Sanatta Gösterimi adlı çalışmasında fiziksel bir kavramdan yola çıkarak uzun bir tarihsel sürece yayılan modernitenin doğurduğu hızın sanat üzerindeki etkisini incelemiştir. Hızın sanattaki gösterimi 19. Yüzyılın sonları ile iki dünya savaşı arasındaki süreçte yani makineleşmenin hızla yaşandığı bir dönemde yoğunluk kazandığı görülmektedir. Böylece hız, insan yaşamında ve sanatsal eserlerde yapının üretilmesinde, tüketilmesinde ve alınmasında dipten giden önemli bir akım olarak görülmektedir.

Harvey (1999) Postmodernliğin Durumu adlı eserinde mekanın zaman aracılığıyla ortadan kaldırılmasında yeniliklerin payı olduğuna işaret eder ve bu durum da zaman-mekan sıkışması olarak tanımlanır. Harvey (1999)'e göre "mekan iletişim ve sosyal medya aracılığı ile küresel köye dönüşmektedir. Bu küresel köy küçüldükçe, zaman ufkumuz kısalıdıkça mekan-zaman sıkışması insanlar tarafından daha da şiddetli bir şekilde hissedilir. Bu da insanları farklı bir zaman rejimine yönlendirmektedir. Sosyal değişimin hızlanması, toplumsal yaşamın kararlılığını yitirerek istikrarsız, değişken ve gelişimci bir hal almasına sebep olmaktadır. Bu hızlanma bireylerin gündelik yaşamını yoğunlaştırarak psikolojik, sosyal ve fiziksel boyutta ciddi sorunlara yol açmaktadır (Akt.: Mermutlu, 2018).

Dünya günümüzde COVID-19 virüsünün sebep olduğu büyük bir pandemi yaşamaktadır. Eğitim ortamlarının paydaşlarından olan öğretmenler, öğrenciler ve aileler eğitime online (çevrimiçi) sistemler aracılığı ile teknolojik cihazlar aracılığı ile sanal ortamlarda erişmektedirler. Bu eğitim yaklaşımı ile öğrenciler, öğretmenler eğitimin asıl bağlamı olan okullardan koparılmış sanal sınıflarda zaman-mekan sıkışması yaşamaktadırlar. Eğitimin temel amacı öğrenciyi sosyalleştirmek ve kültürlenmek olduğu düşünülürse zaman ve mekanda sıkıştırılmış online (çevrimiçi) eğitimin ontolojik gerçekliği nasıl yok ettiği açıkça görülmektedir.

Eğitim ve bileşenleri sayesinde öğrenmeyi kurumsal beklentilerin belirli bir vizyonu içinde yeniden konumlandıran yeni söylemler ortaya çıkmaktadır. Hem özel hem de devlet okullarında deregülasyon ve paydaşların katılımı üzerine odaklanan bu yeniden konumlandırma, belirli bir endüstriyel sürecin terminolojisini ve zihniyetini zihinlere yerleştirmektedir. Bu yeniden konumlandırma, mikro yönetim kültürü ile önemli bir değişikliklere sebep olmaktadır. Burada öğrenme ve eğitim kaçınılmaz bir süreç olarak sınıvın akışı yönetimine benzetilir. Bir başka deyişle amaç insan doğasını ontolojik

gerçekliği içinde eğitmek değil, suyun akışı gibi kolay yoldan ve en ekonomik insan yetiştirme çabaları ön plana çıkmaktadır. Beighton (2017) çalışmasında Paul Virilio'nun hızın etkileri üzerine önermelerinden yola çıkarak günümüz eğitim kurumlarının eğitimi temsil ettiği iddialarını eleştirerek, nihilizmin bu değişimin merkezinde olduğunu belirtmektedir.

Bu çalışmanın problem konusu; günümüzde kurgulanan pedagojik değeri düşük eğitim sistemi sayesinde kritik düşünme, yaratıcılık, esneklik, hayret ve estetik duygudan uzak, beceriklilik ve dürüstlük gibi temel insani niteliklerle donatılamayan öğrenciler ve eğitim aracılığıyla sözü edilen bu gerçeklikleri veremeyen okul kavramıdır. Bununla birlikte öğrencilerinin tüm çıktılarını ölçemeyen, sadece bir doğru ve dört yanlıştan oluşan aşırı basitleştirilmiş seçme yanlılığıyla onları hız ve haz bağımlısı yapan eğitim sisteminin varoluşsal gerçekliğini sorgulamaktır. Bundan dolayı varoluşsal ödevinden uzaklaşan okulun yetiştirdiği insanlar ne yazık ki günümüzde bilim tarihinin ilerlemesinin öznesi değil bilakis hakikatin hızlanmasının yarattığı baş dönmesinin öznesidir. Ayrıca literatüdeki çalışmalar göz önüne alındığında eğitim ve okul bağlamında insan doğasını *Hız ve Politika* üzerinden analiz eden çalışmaların neredeyse yok denecek kadar az olduğu görülmektedir. Bu açıdan mevcut çalışma teknolojinin insan yaşamına kattığı Hız ve Politika açısından eğitimi, okulu ve paydaşları nasıl etkilediğini ortaya koymaya çalışmaktadır. Bunu yaparken Paul Virilio'nun Hız ve Politika'ya yönelik kavramları yol gösterici olmaktadır.

Hız ve Haz: Dromoloji ve Dromokrasinin Ayartıcı Unsurları

Virilio (1998) modern toplum üyelerinin hız tutkunu olduğunu söyler. Nesnenin var olması için diğer bir nesneyle çatışma içinde olması gereklidir çünkü çatışmanın sebebi var olan bir sorun değil var olmak için yaratılan bir sorundur. Bu sorun bir yaşam biçimi olarak modernitenin varlığını sürdürmesi için gerekli bir araçtır. Dromoloji de bu yaşam biçimini düzenlemek için kendi mantığı içinde hız kavramı ile oluşturulmuş bilimdir. Kısaca ifade etmek gerekirse hız, ekonomik, politik, ideolojik, askeri, toplumsal ve kentsel alanları kuşatan bir mantık olarak görülmektedir.

Dromoloji çağına değin, modern toplumları dönüştüren en önemli dinamik, ekonomi bilimi ışığında yaşanan dönüşümlerdi. Oysa şimdi toplumların tekrar dizaynı, politik, askeri, mekânsal ve teknolojik değişimlerin olduğu

yeni bir hız mantığı uyarınca yapılmaktadır (Aykutalp, 2017). Modern çağ hızı üreten teknolojik araçlar yoluyla hareketi temel alan bir toplum ortaya çıkarmıştır. Modern toplumla birlikte ortaya çıkan hız tutkusunu, zamanı ve mekânı kontrol altına alma isteğini dromoloji (hız bilimi) kavramıyla tanımlanmaktadır.

İnsanlık halihazırda ego benliği ile evreni kontrol altına almak için ekonomi biliminden tıp bilimine kadar bilim dünyasının tüm determinist enstrümanlarını kullanmaktadır. Bu süreç insanlığı insani, vicdani ve psikolojik bir çöküntüye sürüklemektedir. Zaman zaman insanlık bu çöküşü tersine çevirebilmek için iyi oluş hali olarak niteleyeceğimiz anda kalabilmeyi deneyimlemeye çalışmaktadır. An'da kalmak insan ruhunda dinginliğe yol açan bir çeşit esenlik halidir. Fakat evreni yöneten küresel muktedir, zaman-mekân kavramını bozan, değerleri yok eden hız ve hazzın merkezde olduğu ve dromokrasi olarak tanımlanan hegemonik iktidar gücünü keşfetti.

Dromokratik çerçeveden bakıldığında insanlık, ego benliği ile evreni kontrol altına almak için insan ruhunda dinginliğe yol açan An'da kalmaya yol açan zaman-mekân kavramını yok etmeyi başarırken aynı zamanda hegemonik iktidar güdüsünün hazzını keşfetmiştir (Virilio, 1998). Bu güç yok ettiği ruhi dinginliğin zaman-mekân kavramını ikame edecek, insanı hız ve haz içinde yeniden üretecek sosyolojik kurumlar keşfetmeye çalışmaktadır. Bunun için insanlık gelişim gösterdiği tarihsel süreç içinde güç kavramını her yerde aramış ve dromoloji biliminin de yardımıyla dromokratik eğitim modelleri keşfetmiştir.

Bu modellerden birisi Freire tarafından tanımlanmış ve geleneksel sınıfların, okulların, bilgiyi aktaran ve nesne durumundaki eğitilenlerin olduğu bankacı eğitim sistemidir. Bankacı eğitimde öğrenenin bir nesneye dönüştürülmesi olgusu temel sorunun toplumda değil bireyde olduğu varsayımına dayanır. Başka bir deyişle bankacı eğitim, yoksullukla ilgili olarak yoksulluğun varlığının yoksulun toplumda nasıl davranacağını bilmemesinden kaynaklandığını varsayar. Tam da yoksulları eğitime sürecinde, bütün kabahat yoksullara yüklenir. Başarısız oldukları söylenerek suçlanırlar (Spring, 2010).

Böylece bir güç gösterisinin sebebi olarak dromokratik hegemonya; yaşanan anın egemeni olarak eğitimle her an her yerde bulunmakta, meşruiyetini oluşturarak, kapitalist bağlamlar ile gerçek arayışını yok etmektedir. Oysa öğrenme zaman ve mekân olmayan, eylemini tek bir nesneye bırakmayacak kadar insan doğasının özüne yönelik bir kavramdır. Öğrenme eyleminin

mekânla, teknolojik cihazlarla ve hızlı bir şekilde belirli bir zaman içine sıkıştırılması eğitim, öğretmen ve öğrenci gibi kavramları birer dromokratik kavramlara indirgemıştır.

Bu durum dromokratik retorüğün dromolojik eğitim ve okul aracılığıyla insan zihninin ve bedeninin kurgulanmasına ve doğasına aykırı bir şekilde yeniden üretilmesine yol açmıştır. Böylece eğitim sayesinde, okullardaki öğrencileri ve toplumdaki gençleri, hayalleri doğrultusunda yürüyemeyen, mekânlara sıkıştırarak sokakları boşaltan, hegemonyanın emrinde bulunup daha sonra ona sahip olma arzusunda olan tektipleştirilmiş, etikenlenmiş insanlar olarak bulmaktayız.

Toplumsal tabakalarda genellikle eğitim örgün eğitim kurumları aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Bu oluşturulmuş yapının temel amacı bireylerin, toplumsal hiyerarşiyi benimsemesini sağlamaktır. Öğrenciler, eğitildikleri sosyolojik kurumlar aracılığıyla kaderleri olan sosyal sınıfın ekonomik, toplumsal ve kültürel sermayesini içselleştirirler. Eğitim sistemi, sürekli olarak aileleri zorunlu eğitim tuzağına düşürür. Kurgulanmış okullarda seçkinlerin ve varsılların çocukları başarılı olurken, dışarıda kalan toplumsal atık olarak kabul edilen dezavantajlı ailelerin çocukları habitusları ile sistemi yeniden yaratırlar. Okul ortamındaki mücadelesi esnasında birey aynı zamanda eşitsizliği kabul etmeyi de öğrenir ve habitusuna ekler (Bourdieu, 1973). Ülkemiz bağlamında da eğitim toplum içinde çözümler yaratarak, ayrıştırarak, eleyerek, çözümler ve dönüştürerek kendi kültürel, ekonomik ve sosyal sermayelerini oluşturan dezavantajlı ya da avantajlı habituslar yaratmaktadır (Atmaca, 2019).

Dromolojik Çağın Modern Okul Açmazları

Yeni bir çağa geçiş yaptığımız ancak bireyleri geleneksel yöntemlerle yetiştirmediğimiz bir gerçekliktir. Eğer içinde yaşadığımız çağı zihni süreçlerimizi etkileyen gelişmeler açısından değerlendirebilirsek, eğitimin, okulun, öğrencilerin kısacası insanlığın yolculuğunun gidiş yönünü daha iyi görebiliriz. Artık eğitim ve okul gibi kurumların fiziki gerçekliği teknolojik aygıtlar ve sanal eğitim ortamları tarafından yok edilmektedir. Dromolojik açıdan da hızın, hücumun ve hızla hareket etme arzusunun egemenliği altındadır. İnsanlığın yaşamını idame ettirme sürecinin hızlı araçlar, otobanlar, füzeler, uçaklar ve

nükleer başlıklarla devam etmesi, insanları hep hızlı ve daha hızlı yaşam biçimine yöneltmektedir. Bu hız kendi kendini yok etmeye doğru yönelen bir hızdır ve yaşamın tek ilkesi kalmıştır. Artık durmak ölümdür. Bundan dolayı toplumlar dromolojik kavramlar üzerinden etkileşimin doğurduğu paradoksal hiçliğe dönüşümleri yaşamaktadır (Virilio, 1998).

Dromolojik evrende dromokratik eğitim kurumları aracılığıyla üretilen bilginin en önemli sorunsalı akla uygunluk ilkesine uymamasıdır. Akla uygun bilgi karmaşıklık olgusunu göğüsleyebilmelidir (Morin, 2014). Karmaşıklık (complexus) birlikte örülmüş, dokunmuş anlamına gelir. Gerçekten de ögenin parçaları birbirinden ayrılmaz olduğu zaman ve bilginin konusu ve bağlamı ve parçayla bütün arasında, parçaların kendi arasında karşılıklı bağımlı, etkileşimsel ve aktif bir doku olduğunda karmaşıklık vardır. Bu birlik ve çokluk arasında bir bağdır. Eğitimi dromokratik bir ortamda açmaza sokan en önemli sorun karmaşık olana, çokboyutlu bir yaklaşımla bağlama ve bütüne uygun bir genel zeka geliştirememesidir. Bunun sonucu olarak bilgi alanındaki devasa ilerleme, disiplinler arasındaki uzmanlaşmalarla gerçekleşmektedir. Fakat bilginin gelişimindeki dromokratik ilerleme bütün içindeki parçaları çözümlenmeye yarayan karmaşıklık olgusunu gözardı etmektedir. Bu durum katı uzmanlaşmayla bilginin anlamlandırma becerisinde gerilemeye sebep olarak akla uygun genel zekanın eğitim ile çatışmasına yol açabilmektedir (Morin, 2014).

2015 yılı uluslararası eğitim değerlendirme testi PISA sonuçlarında Türkiye, 70 ülke içinde fende 52'inci, matematikte 49'uncu, okumada 50'inci sırada yer alarak 2003'teki seviyesinin de gerisine düştü. Türkiye yıllar boyu dromolojik bir eğitim tarzıyla öğrencileri gerçek hayattan kopuk bir şekilde okul denilen dromokratik mekanlarda zamandan bağımsız bir şekilde güncel olmayan bilgilerle doldurmaktadır. Oysa, gerçek hayatta karşılaştığımız sorunların çözümleri, matematik, fen ve felsefe gibi alanlardan çıkmaktadır. Öğrencilerine nedensel ilişkiler kurabilmeleri için analitik düşünme becerisi veren eğitim sistemleri, ilk olarak öğrencilerinin sorun alanlarını fark etmelerini, bilgiyi yorumlayarak günlük hayatla bağlantı kurabilmelerini sağlamaktadırlar. Buna göre modern dünya, bilişsel, sosyal ve duygusal kaynaklarınızı nasıl kullandığınıza göre sizi ödüllendiriyor. Google zaten her şeyi biliyor. Okulda öğrendiğiniz birçok şeyi akıllı telefonunuz yapıyor. Hedef, akıllı telefon kadar akıllı olmak değil ama insan doğasının farklı yeteneklerini kullanabilmektir (Altıntaş, 2018).

Virilio (1998) hız kavramının toplumsal hareketliliğe olan etkisine ve toplumsal dönüşümde kitlelerin akışkanlığı konusuna da değinir. Buna göre, dolaşımın ontolojik etkisi dromokrasinin ürettiği hız ve haz kavramının aksine kendini toplumsal olaylarda kitlelerin hareketi olarak hissettirir. Bu büyük bir harekettir çünkü dolaşım özgürlüğün ve hür iradenin ifadesidir. En küçük bir grup dinamiğinin yolculuğa çıkardığı insanların dönerken içlerinde taşıdığı birlik içinde olma duygusudur.

Egemen güçler, özgür insana ait varoluşsal dolaşma hakkının kendilerinin iktidarının temellerini yıkacağını bilmektedir ve kitleleri sokaktan uzak tutacak sistematiği oluşturmakta beceri sahibidirler. Kitle bir halk değil, bir toplum değil yoldan gelip geçenler yığındır; devrimci bir topluluk makinenin teknik aracısı olarak üretimin yapıldığı yerlerde bizzat kendi gücünü yönetebildiği sokaklarda çoğalabilir (Virilio, 1998). Çünkü sokak alt, orta gelir gruplarının iktidara meydan okuyacağı yegâne yerdir. Bu istenç, sadece yoldan gelip geçenler yığını olan kitlelerin değil aynı zamanda egemenlerin de sahip olma mücadelesi verdiği bir güçtür.

Modern devletler olarak adlandırılan egemenler halkın sokağa çıkmasının ancak yeni bir yaşam tarzıyla önlenebileceğinin bilincindedirler ve otoriter tutum üreten işlevselci aygıtları aracılığıyla önceden tanımlanmış bir toplum oluşturmaktadırlar. Bu oluşum, toplumun zihnindeki hakikatin caydırıldığı ahlâkın, erdemin, doğanın ve insanın neo-ahlâkın, neo-erdem, neo-doğa ve neo-insanla ikame edildiği bir dromokrazi evreninde ortaya çıkabilir. Özge bir deyişle, her şey yenileşmekte öz değişmemektedir. Yeni eskinin yenisidir. Özü ifade eden bir şey yoktur. Dromolojik eğitim, ne yazık ki insanı Sokrates dönminden daha gerilere götürerek insanı eğitimin merkezinden, özne konumundan alıp nesne konumuna dönüştürmüştür. Sokratik düşünce, yalnızca insanı değil, aynı zamanda her bir bireysel insan varlığını felsefi düşüncenin mutlak merkezi hâline getirmiştir (Versenyi, 2007: 129). Burada eğitimin ana gayesi, her bir insanın, içinde var olan kendi cevherini keşfetmesini sağlamaktır. İnsan, diğer varlıklardan farklı olarak yeryüzünde eksik olan tek varlıktır. Ancak insan aynı zamanda doğasında önemli bir potansiyelle de doğar ve eğitimle bu potansiyeli gelişme gösterir. İnsan, doğası itibarıyla ne hayvan ne de tanrı olmadığı için, iyilik ve bilgisizlik, erdem ve kusur bakımından yetkinlikten yoksundur ve eksikliğinin bilincinde olduğun-

dan, düzelmeyi ve gelişmeyi arzular. Öyleyse insan, doğuştan itibaren gelişmeye, inkişaf etmeye aşkla bağlıdır ve günümüz dromolojik eğitiminden çok farklıdır.

Kısaca ifade etmek gerekirse, insanı önceleyen aydınlanma dönemi bilginin tinsel tutumlarla değil akıl yoluyla üretileceği düşüncesine yol açmıştır. İnsanlar artık her şeyi alıp götürmek, yağmalamak, yemek, yutmak ve güdümlenmek istemektedirler. Bu gelişimle birlikte insanlık kendisi için kapitalizmi semirtmek adına tükettikçe yok olan-yok oldukça tüketen bir sistem oluşturmuştur. Bu sisteme gerekli insanları tasarımlama görevi, eğitim denen toplumsal kuruma verilmiştir. İktidarların ideolojik aygıtı (Althusser, 2006) olarak desenlenen ve yaşamları yeniden üreten eğitim; bilginin insan doğasına anlam vermesi, insanların düşünce ve eylemlerini ayırabilmek için bilgiyi kullanması yerine ne yazık ki dromoloji biliminin ışığında bilgiyi üreten okulun da insanları bir nesneye dönüştürdüğü görülmektedir. Örneğin Aritmetik. Bilgi insanlığa yapılacak bir hizmette aracı olarak kullanılacağı gibi sanayi sistemine köleliğin bir amacı olarak da kullanılabilir. Aritmetik bilimi kapitalist ideolojinin terimleriyle öğretilirse kâr ve zarar hesabı yaparak bilgi köleliğinin bir aracı haline getirilebilir (Spring, 2010). Bu kölelik öyle bir köleliktir ki hayata dair hiçbir geçerliliği olmayan en zor formüllerle en karışık denklemleri çözmeye çalışan bir çocuk, günümüzde hayata dönük en kolay pazar-market hesaplarını yapamaz durumundadır.

Dromolojik Okul ve Atık Bedenler

Sokağa çıkmasına izin verilmeyen öğrencilerin hapsedildiği, her an öğrencilerin izlendiği panoptik hapisane ya da hipermarket biçiminde kurgulanmış okullar gençlerin yalnızca bedenlerinin baskı altında tutulduğu diploma dağıtan kurumlara indirgenmiş yerler olarak işlevlerini yerine getirmektedir. Bir ülkenin bütün okullarında tek bir merkezden yapılan müfredatın işleniyor olması, okulların coğrafi ve bölgesel şartlar dikkate alınmadan aynı tarihte başlayıp bitmesi, panoptik bir yönetim anlayışının bir ürünüdür (Foucault, 2005).

Bir siren sesiyle çalışmaya başlayıp, bir sonrakisiyle mola veren, diğeriyle yemek yiyen ve en son sirene fabrikayı terk eden işçinin, panoptikon hapisanesine fiziken girmesine gerek yoktur, çünkü hayat tarzı olarak buna tabi olmuştur ve bu tarz, onun için normaldir. Büyük kapatılmanın gerçekleştiği

asıl mekan, insan ruhudur (Ceylan, 2015). Akıl hastanesi, hapishane ve eğitim kurumları gibi normların dışına çıkmış ruhları terbiye edip iyileştirmek için var olan dromomlojik kurumlarsa bu büyük kapatılmanın karanlık yüzünü gizleyen sözde insancıl okullardır.

Çağımızda okulların çoğu devasa nüfusuyla genç dimağları kendine çekmektedir. Burası ruhun ve zihinlerin içeriye giremediği, nesnelere oluşturulan işlevsel ve yönlendirilmiş, sorunun parçası olarak, sorunun çözümü değil, insanın yeniden tasarlandığı bir mekânlardır. Hayatın anlamı okulun kapısından içeri girildiği anda değişir. Okulda hayat çoktan seçmeli bir testtir. Bu testlerin soruları ne hayatı öğretmekte ne de ne de pratiklemektedir. Cevaplar sadece kısırdöngülerin cevaplarıdır. Her sorunun cevabında dört öğrenci yok olurken sadece bir öğrenci vardır. Bu varlık sadece insani kodların ve ruhun sınanmasıdır. Örnek olarak vermek gerekirse, Türkiye’de 2012 yılında yapılan ilköğretimden ortaöğretime geçiş sınavı olarak yapılan SBS sınavına 1.075.533 öğrenci katılmıştır. Türkiye genelinde bulunan Fen Liselerinin aldığı öğrenci yüzdelik dilimi ise ortalama 1,5 olarak belirlenmiştir (Eğitim Haberleri, 2012). Bu sınav sonucuna göre doğru seçenek olarak belirlenen 16.130 çocuk seçilmiş ve geri kalanı da yanlış seçenek olarak kabul edilerek toplumsal atık statüsüne konmuştur.

Eğitim, insan türünün birliği düşüncesinin türün çeşitliliği düşüncesini ve türün çeşitliliği düşüncesinin de türün birliği düşüncesini ortadan kaldırmasını gözetmelidir. İnsanın hem birliği hem de çeşitliliği ontolojik bir geçeriştir. Birlik sadece insanın biyolojik özelliklerinde bulunmaz. Çeşitlilikte, insan varlığının ruhsal, kültürel, toplumsal özelliklerinden ibaret değildir. İnsanın birliği içinde bir de biyolojik çeşitlilik vardır. Yani bu zihinsel, duygusal ve ruhsal bir eşgüdümle birlikte ortak üretici ve örgütleyici özellikleri meydana çıkarır. İnsanı anlamak onun çeşitlilik içindeki birliğini ortaya çıkarmakla gerçekleşebilir (Morin, 2014).

Dromolojik eğitim aracılığı ile insanı yetiştirmek, sıralamak, yaftalamak, ölçmek ve seçmek gayretleri çeşitlilik ve birlik kavramlarını yok ederek atık bedenleri öne çıkarma eyleminden başka bir şey değildir. Oysa eğitim insanın çok yönlü yazgısını kendi kendine seçme becerisini kazandırmalı ve örnek insan olarak sahneye çıkarması gerekir. İnsanın yazgısı, toplumsal yazgıyı, tarihsel yazgıyı ve birbirinden ayıramaz tüm yazgıları insan denen öz-nede toplayarak yeryüzü yurttaşları olarak kökleşmemize neden olacaktır.

Yitik Paradigma: Yeni Okul Kurgusu

Dromoloji çağının dromokratik okulları hayatımıza anlam, bakışlarımıza bir perspektif ve ruhumuza ufuk kazandırabilecek bir kurumdan ziyade, düzenleme biçimi nedeniyle art arda gelen eşdeğerli görünümlere, aynısının tıpkısı imajlara benzeyen reklam panolarına, ürünlerden oluşan raflara ve tezgâhları andıran total bir dijital ekrana benzemektedir (Baudrillard, 2011). Akıl ve vicdan gözünde değer taşıyan hayat pratikleri uzun zamandır yapılan toplumlarda ruh da alıcılık kabiliyetine sahip olmaktadır. Ve alıcı ruhlar o toplumda kendi küllerinden doğan nesiller her alanı okul yapmaktadırlar. İtaat okul, isyan da okul oluyor. İsyancı bayrak yapan Fransız ihtilalci gençleri de yetiştiren bu okullardır (Topçu, 2015). Toplumlara sokaktan soyutlayarak fraktal bir şekilde simüle bendenler yaratan şimdinin okulları değil. Emile'e eğitiminden sonra, hayatın son zorunluluğunun ölüm olduğunu kabul edecek kadar özgür olmayı ve özgürlüğün hükümette değil, özgür kişinin yüreğinde olduğunu öğrendiğini ifade etmiştir (Rousseau, 2009).

Zihinsel dünyaları hakikat yerine teknolojik cihazların ürettiği hız ve her an burdalık realitesiyle yaşamları kontrol altına alınan çocuklar, irrasyonel yaşamaya zorlanmakta ve sokağa çıkmaları engellenmektedir. Egemenler dolayısıyla muratlarına ermiştir, sokaklar artık sanal âlemin sokaklarıdır. Sokakları gezmeye gerek yoktur çünkü sokağa yerleştirilmiş kameralar aracılığıyla sokağı izleyebilir, istediğiniz yeri sanal olarak ziyaret edebilirsiniz. Okulların görevi de dünyanın kendisini değil sanalını keşfeden insanlar yetiştirmek ve en iyi, en hızlı ve en karmaşık cihazı kusursuz kullanabilen bireyler yetiştirmektir. Oysa sokakta yürüyen, oksijeni içine çeken, ağaçların yeşilini gören özgür bir insan için her şeyi bilmek seçim kaynağı iken sanal dünya için üretilmiş entelektüeller için her şeyi bilmek sadece seçilme kaynağı olmaktadır (Virilio, 1998). Böylece modern, hız merkezli panoptik eğitim ile görevini gerçekleştiren okulun materyalist kesinliği mutlak pragmatizme dönüşmektedir.

Oldukça bilinen bir hikâye'dir. Filipinlerde sekiz yüzyıldan bu yana insanlarla ilişki kurmadan yaşayan Tasaday kabilesi sonunda antropologlarca keşfedilmişti (Dumont, 1988). Ne var ki Tasaday kabilesi antropologlarca bulunur bulunmaz, kapatılmış oldukları mezarda açık havaya çıktığında toz haline gelen bir mumya gibi yok olmaya başlamıştı, çünkü onların sekiz yüz

yıllık özgünlükleri ve dokunulmamışlıkları yok olmuştu (Ozen, 2017). Dromolojik evrende Etnolojinin yaşaması için nesnenin yani Tasaday kabilesinin ölmesi gerekmektedir. Fakat Filipinler hükümetinin aldığı kararla etnologların kabile üyelerine dokunması ve ilişkiye girmesi yasaklanarak kendi bağlamlarında kendi başlarına yaşamaları için karar alındı. Hız ve haz çağında ilk kez nesne kazanarak bekâretini korumuştur. Ormana geri gönderilen kabile yine de bir simülasyon modeline dönmüştür (Baudrillard, 2011), çünkü kabile tekrar keşfedilerek/yaratılarak varlıklarını Etnolojiye borçlu olmuşlardır (Dumont, 1988).

Bu anlatıdan yola çıkarak okula yeni başlayan bir çocuğu, Tasaday kabilesiyle karşılaştıracak olursak; eğitim sistemi, okul ve en önemlisi öğrenci için sonuç daha vahim olacaktır. Kendi bağlamında yaşayan bireyler bilim arenası aktörü, Etnoloji, öğretmen tarafından Tasaday kabilesi gibi gerçek bağlamından alınarak kapitalist sistemin çarklarından olan ve durmanın ölüm olarak sloganlaştırıldığı hız ve hazzın oluşturucusu okula götürülmektedirler. Çocuklar Tasaday kabilesi gibi açık hava, okula, girdiği an toz haline gelen mumya gibi yok olmaya başlamaktadır. Ne yazık ki öğrenciler Tasaday bireyleri kadar şanslı değildir. Çünkü çocuklar bağlamından yani gerçeklikten kopararak yaşamın kendisinin değili olan ve bütün şekillendirmenin kapitalist düzenin araçlarından olan sanal ortamlarla biçimlendirilmiş bir bağlama sokularak öldürülmekte ve neo-hakikate çevrilmektedirler. Aslında öz öldürülmektedir. Bilimin yaşaması için Tasaday'lıların ölmesi gerekteydi fakat ilk kez bilim kaybetmişti. Ama eğitime geri döndüğümüzde bu kez bilim-okul kendi varlığını devam ettirebilmek için çocuğun özünü öldürerek kendi varlığını devam ettirmektedir.

Egemenin arzusuna hizmet ederek bedenleri sokaktan alıkoyan eğitim, okulda yok edilen ruhun ve şuurun kinetizminin ısrarlı bir biçimde kavranmasından başka bir şey olmayan kısır döngüdür (Virilio, 1998). Bu döngüden kurtulmak ne zordur ne de kolaydır. Kaçmak yeterlidir. Oysa okul sisteminde kaçmak sağlıklı bir çocuk için fasit daireden kurtulmak anlamına gelirken, biz eğitimciler için okul terki suç veya nedeni araştırılması gereken bir fenomen olur. Ailelerin ilk yedi yılda üretici eyleminin daha sonra nihai anamala dönüştürülmesi hareketinin mimarı olan okul gerçekliğinin egemen aktörü olarak tarih sahnesinde rolünü başarılı bir şekilde oynamaktadır.

Değişen Hayat ve Sathileşen Okul

Mekânların ve kentlerin dönüştürülmesi ya da yeniden düzenlenmesi toplum mühendisliğidir. Hitler'de halkına yollar vaat ederek sokakları boşaltmayı başarmıştır. Volkswagen ortaya çıkmıştır. Büyük bir organizasyon eşliğinde yerel ve ulusal örgütlenmeler aracılığıyla sadece kent içi yollar değil, kentler arasında geniş otobanlar inşa edilmiştir. Dönem artık hareketin, ivmenin, hızın ve hızlanmanın dönemidir. Bütün bunlar taşıtlar yardımıyla yapılmıştır (Virilio, 1998). Artık bütün temel anlayışlar değişmiştir. Ortaçağ ve Yakınçağ sanat eserlerine bakınız; tarlalar belirleyicidir. Tarlaların, dağların ve ovaların arasından kıvrılarak giden yollardır. Düz çizgiye sahip sadece tarlaların sınırlarıdır ve tarlalar en önemli varlıklardır. Yollar ise coğrafyanın en değersiz mekânlarıdır. Oysa yaşamın içine yerleştirilen hız sayesinde bu anlayış değişecektir ve egemenler ikinci bir tahakküm aracı olarak üzerinde hızlı yaşamın pratiklendiği, teknik vasıtaların baş döndüreceği düz çizgi şeklinde yollar ortaya çıkmıştır. İnsanların üzerinde yürüdüğü, hayatlarının bir parçası olan sokak ve caddeler sadece hız makinası olan araçlara terk edilen ruhsuz yerlere dönüşmüştür (Virilio, 1998).

Egemenin bir arzusu bir kez daha yerine gelmektedir. Halkın artık sokakta olmaması sağlanmış, sokakta olma ihtimali olan zamanlarda da yollarda olması sağlanmıştır. 1848 yılında gerçekleşen üçsekiz devrimi sayesinde insanlar sekiz saat çalışma, sekiz saat dinlenme ve sekiz saat uyku ile bütün çalışanlar, alt ve orta gruptaki insanlar birlik yaratmanın özel onuruna sahip olmuşlardı (Virilio, 1998). Fakat günümüzde sekiz saatlik eğlencenin gizem içinde kalan gerçek yüzü açığa çıkmıştır. Eğlence, ücretli izindir. Gezdikçe, hızlı otobanlarda deliler gibi yol aldıkça sahip olunan bir mutluluk oluşmuştur. Bu mutluluk gezmenin değil hızın ve hazzın insan ruhunda sebep olduğu bir dromolojik değişimdir.

Bu değişimin stratejik şeması sorumluluklarından kurtulmak için çocuklarının ruhunu ve bedenini okula devreden ailelerde ve bizatihi okulun kendisinde görülmektedir. Okulun verdiği eğitimle öğrencilerin hayata yönelik olumlu davranışlar kazanması gerekir. Bu olumlu davranışların en önemlilerinden birisi evrensel ahlak anlayışıdır. Sahip olduğumuz iradenin otonomisi bizden kendi isteğimizle üstlendiğimiz ödevleri yerine getirmemizi bekler. Ödev vicdan tarafından da denetlenen ahlaki bir eylemdir. Manevi olan her

duygu ve kavram bir vatandaş olarak öğrencilerden iyi bir ödev insanı olmalarını beklemektedir (Bergson, 2013; Akarsu, 2000). Oysa eğitimin doğası ve toplumsal işlevi göz ardı edilerek, pedagojinin hiç bir mantıklı açıklamasında olmayan bir zihniyetle turizm kazansın diye okullarına tatil veriliyor. Dromolojik bir yaşam biçimi sayesinde insanlar hız ve haz içinde yaşamının peşinden koştur(tul)uyorlar. Birçok bakımdan ilerlemiş ülkelerin bazılarında okula gitme oranı bir yıl içerisinde 243 gün seviyesine ulaşırken, Türkiye’de ise daha çok tatil ve daha çok kapitalizmin kazanması uğruna öğrencilerin hem yaşamsal ve öğrenme motivasyonuna hem de okula karşı olumsuz tutum edinmesine neden olunmaktadır. Bu sayede okulun kavram olarak oluşturduğu totaliter ve dromokratik yapı-ne yazık ki-sıfır toplamı bir oyunun uç örneğidir: Yalnızca kazananlar ve kaybedenler vardır. Toplumu oluşturan herkes kazanan olurken bir tek kaybeden vardır. Bu kaybedenler eğitimin temel paydaşları olan öğrenci, öğretmen ve ailedir. Dolayısıyla doğası gereği okul, kaybeden kişilere ayrıcalık tanımaktadır (Illich, 2012: 97).

Sonuç

Virilio’nun toplum çözümlemesi post-modern dünyadaki dönüşümleri çözümlenmek için farklı bir perspektif sunmaktadır. Buna ilave olarak bir yönetim aracı ve ideolojik bir araç olarak ortaya koyduğu hız-politika olgusu askeri, mekansal, ekonomik değişim dinamiklerini küresel düzenin işleyişini çözümlenecek ve sahte akılsallığı ortaya koyacak bir kavramsal çerçeve sunmaktadır. Hız ve politika aracılığıyla dromokratik anlayış güncel ilişkilerden bilimsel gelişmeye kadar her şeyi etkilemektedir. Eğitiminde içinde olduğu her sosyolojik kurum ve kavram dromoloji tarafından derinden etkilenmektedir.

Günümüzün küreselleşme eğilimi zaman-mekan ilişkilerinin yeniden biçimlenmesi olarak küresel akışı toplumsal ilişkilerin merkezine koymakta (Aykutalp, 2017) ve determinist olarak kabul edilen zaman-mekan genişlemesi olgusunu karmaşıklık evreninin kalbine yerleştirmektedir. Dolayısıyla enformasyon toplumu doğrusal (linear) ve kararlı (determinist) olan her bir yaklaşımı reddeden yeni bir toplum ortaya çıkarmaktadır. Fakat dromokratik evrende insan yetiştiren eğitim kurumlarının ürettiği bilgi akla uygunluk ilkesine uymamakta ve karmaşık evreni çözümlenememektedir. Karmaşıklık birlik ve çokluk arasında bir bağdır. Dromokratik eğitimi açmaz sokan en

önemli sorun; karmaşık fenomene, çok boyutlu bir yaklaşımla bağlama ve bütüne uygun bir genel zekâ geliştirememesidir. Böylece dromokratik okul, bütünü parçalara indirgeyerek açıklayan bir yöntem geliştirerek katı uzmanlaşmayla bilginin anlamlandırma becerisinde gerilemeye sebep oldu. Bu da akla uygun genel zekânın öğretim sistemleriyle çatışmasına yol açmaktadır. Oysa insanı önceleyen okul anlayışında, çocukların, enformasyonla doldurulması gereken sabit bir entelektüel kapasiteyle doğduğuna dair eğitim iklimi ortadan kalmaya başlamıştır.

Artık entelektüel yetenek, eğitim yoluyla geliştirilebilen bir dizi beceri olarak görülmektedir. Toplum, bir yanda sıradan insanların olduğu, diğer yanda ise uzmanlar ve otoritelerin olduğu kutuplaşmadan uzaklaşmıştır. Eğitimde gittikçe artan bir şekilde, öğrenciler, kendilerine öğretileni daha fazla sorgulamakta ve öğretmenlerden, öğretimde, öğrencinin daha aktif ve eşit rol oynadığı öğrenmeyi kolaylaştırıcı rol oynaması istenmesine rağmen dromokratik okullar entelektüel sermayenin kaybolması gerçeği ile yüzleşmemektedir.

İktidarların ideolojik aygıtı (Althusser, 2006) olarak kurgulanan ve yaşamları yeniden üreten eğitim; bilginin insan doğasına anlam vermesi, insanların düşünce ve eylemlerini ayırabilmek için bilgiyi kullanması yerine ne yazık ki dromoloji biliminin ışığında bilgiyi üreten okulun da insanları bir nesneye dönüştürdüğü görülmektedir. Sokağa çıkmasına izin verilmeyen öğrencilerin hapsedildiği, her an öğrencilerin izlendiği panoptik hapisane ya da hipermarket biçiminde kurgulanmış okullar gençlerin yalnızca bedenlerinin baskı altında tutulduğu diploma dağıtan kurumlara indirgenmiş yerler olarak işlevlerini yerine getirmektedir.

Bir ülkenin bütün okullarında tek bir merkezden yapılan müfredatın işleniyor olması, okulların coğrafi ve bölgesel şartlar dikkate alınmadan aynı tarihte başlayıp bitmesi, panoptik bir yönetim anlayışının bir ürünüdür (Foucault, 2005). Bir siren sesiyle çalışmaya başlayıp, bir sonrakiyle mola veren, diğeriyle yemek yiyen ve en son sirenele fabrikayı terk eden işçinin, panoptikon hapisanesine fiziken girmesine gerek yoktur, çünkü hayat tarzı olarak buna tabi olmuştur ve bu tarz, onun için normaldir. Büyük kapatılmanın gerçekleştiği asıl mekan, insan ruhudur (Ceylan, 2015). Akıl hastanesi, hapisane ve eğitim kurumları gibi normların dışına çıkmış ruhları terbiye edip iyileştirmek için var olan dromomlojik kurumlarsa bu büyük kapatılmanın karanlık yüzünü gizleyen sözde insancıl okullardır.

Eğitim, insanın türünün birliği düşüncesinin türün çeşitliliği düşüncesini ve türün çeşitliliği düşüncesinin de türün birliğini ortadan kaldırmamalıdır. İnsan ontolojik yapısının geçerliği olan birlik ve çeşitlilik zihinsel, duygusal ve ruhsal bir birlikle birlikte ortak üretici ve örgütleyici özellikleri meydana çıkarır. İnsanı anlamak onun çeşitlilik içindeki birliğini ortaya çıkarmakla gerçekleşebilir. Oysa ki dromolojik eğitim ile insanı yetiştirmek, sıralamak, yaftalamak, ölçmek ve seçmek gayretleri çeşitlilik ve birlik kavramlarını yok ederek atık bedenleri öne çıkarma eyleminden başka bir şey değildir. Dromoloji çağının dromokratik okulları hayatımıza anlam, bakışlarımıza bir perspektif ve ruhumuza ufuk kazandırabilecek bir kurumdan ziyade, düzenleme biçimi nedeniyle art arda gelen eşdeğerli görünümlere, aynısının tıpkısı imajlara benzeyen reklam panolarına, ürünlerden oluşan raflara ve tezgâhları andıran total bir dijital ekrana benzemektedir.

Dromokratik eğitim çocukları hayattan uzaklaştırıp okul denilen fiziksel mekanlara hapsedmektedir. Böylece dromoloji ışığında okulların görevi de dünyanın kendisini değil sanalını keşfeden insanlar yetiştirmek ve en iyi, en hızlı ve en karmaşık cihazı kusursuz kullanabilen bireyler yetiştirmektir. Oysa sokakta yürüyen, oksijeni içine çeken, ağaçların yeşilini gören özgür bir insan için her şeyi bilmek seçim kaynağı iken sanal dünya için üretilmiş entelektüeller için her şeyi bilmek sadece seçilme kaynağı olmaktır. Böylece modern, hız merkezli panoptik eğitim ile görevini gerçekleştiren okulun materyalist kesinliği mutlak pragmatizme dönüşmektedir.

İnsanın birey olarak içinde doğup geliştiği aile, okul ve meslek gibi kavramların bütünü önce millet sonra insanlık olarak kabul edilmektedir (Yücel, 2012). Fert merkezde, cemiyet muhitte olduğuna göre merkeze en yakın daire aile, okul ve meslek olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsanları hız ve haz bağımlısı yapan egemenlerin takip ettiği ve merkeze koyduğu kapitalin merkezden alınıp hak eden insana hakkın iadesi ancak hakikatin ışıttığını yayma görevi olan kadim okul ve eğitimle olacaktır. İnsanı hakikat amacına yöneltecek, sıradan deneyim içindeki olasılıkların geliştirilmesini sağlayabilecek okul geleceğin bilimine ulaşmak için bakış açısını değiştirerek, gençleri hayal âlemine sürükleyerek, gelecekte koparması değil, onları ruhlarının ufuklarına yürüyen özgün fertler olarak potansiyellerini keşfetmelerine imkân vermedir. Aksi halde eğitim ve okulun haz ve hız arasındaki fraktal, speküler ve paradoksal epistemolojisi; insan ruhunu teknik makinaya dönüştürmeye devam edecektir.

EXTENDED ABSTRACT

Dilemmas of Education and Schools in Dromocratic Societies: A Paul Virilioic Analogical Analysis

*

Hamit Özen

Eskişehir Osmangazi University

Developed societies establish superiority over other societies through education in every field, adapting to change and transformation more rapidly. One of the most important characteristics that will shape the future, is the intellectual knowledge and skills that a person will possess. Thus, these qualifications are obtained best in schools. The school, one of the most important cultural and political devices generated by modern times, is moving away from its main purpose, so called building a more just, more humanist world. In general, thinkers make use of various philosophical theories and concepts to better analyse social transformations. Virilio (1998), on the other hand, makes the analysis of society which transforms urban spaces with the construct of war logic and war model of the capitalist system in his book "Speed and Politics."

The main problem of this study are the students who cannot be equipped with basic human virtues such as critical thinking, creativity, flexibility, distant from astonishment and aesthetical feeling, dexterity and honesty due to the low value pedagogical education system which is constructed on today's world, and the school which cannot deliver mentioned concepts through education. In addition to this, another topic is to question the existential reality of the education system that cannot measure all the outputs of its students and makes them addicted to speed and pleasure with the oversimplified fallacy of choosing only one right and four mistakes. During this query, Paul Virilio's concepts regarding to Speed and Policy becomes guiding.

Today, the physical reality of institutions such as education and school are destroyed by technological devices and virtual education environments, and they are, dromologically, dominated by the desire of speed, rush and acting swiftly. The most important pain point of the knowledge produced by dromocratic educational institutions is that it does not comply with the principle of reasonableness. This situation can lead to a conflict by means of rigid

specialization (Morin, 2014) between rational general intelligence and education by causing a decrease in the ability to make sense of knowledge. Unfortunately, schools are where this paradox is generated.

Schools are designed as panoptic prisons or hypermarkets where students are not allowed to go out on the streets, rather imprisoned and monitored at all times, and the schools function as places which are reduced to diploma-distributing institutions where the bodies of young people are kept under pressure (Foucault, 2005). That the curriculum which is prepared by a single centre, thought on all schools of a country, and the schools start-end dates being same regardless of the geographical and regional conditions are a product of a dromological management conception. Life at school is a multiple-choice test. The questions of these tests neither teach nor practice life. The answers are just answers to perverse cycles. There remains only one student while the other four perishes along the way of answering each question. Those who are perished are the students labelled as waste bodies.

The dromocratic schools of the age of dromology are not an institution that can give meaning to our lives, a perspective to our gaze and a scope for our soul, rather an institution that resembles the successive equivalent appearances due to the way of configuration, billboards that look exactly the same as images, shelves of products and a total digital screen resembling countertops (Baudrillard, 2011).

The mission of schools is to raise people who discover the virtual, rather than the world itself, and raise flawless individuals who can use the best, fastest and most complex device. For a free person who walks on the street, absorbs oxygen and sees the green of trees, for whom knowing everything is a source of choice, whereas, for the intellectuals, who are created for the virtual world, knowing everything is only being a source of designation (Virilio, 1998). Thus, the materialistic certainty, which the school fulfils its mission with modern, speed-centred panoptic education, transforms into absolute pragmatism.

Transformation or reorganization of spaces and cities is social engineering. Hitler also managed to clear the streets by promising roads to his people. Through local and national organisations accompanied by a large organization, not only urban roads but also wide highways between cities were built. The era is now the era of motion, acceleration, velocity and momentum. All this has been done with the help of vehicles (Virilio, 1998). With the education

delivered by the school, students should acquire positive behaviours towards life. One of the most important of these positive behaviours is the universal understanding of morality. However, nowadays, schools are given holidays for tourism income with a mentality that is not in any logical explanation of pedagogy, ignoring the nature and social function of education. Because of a dromological way of life, people pursue, or enforced to pursue, life of speed and pleasure. In many respects the attendance period of schools in some of the developed countries reaches 243 days within one year, while in Turkey, for the sake of capitalism and more holidays, students are made to procure negative attitudes towards not only vital and learning motivation but also towards school.

The whole of concepts such as family, school, and profession in which a person is born and developed as an individual is regarded as first the nation and then the humanity (Yücel, 2012). Since the individual is in the centre and the community is in the neighbourhood, the closest circle to the centre appears successively as family, school and profession. The reinstatement of the rights to the deserving person will only be possible through the autochthonous school and education, which is the duty of spreading the truth by removing the capital from the centre, which is followed by the rulers who make people addicted to speed and pleasure and puts the capital in the centre. The school should make it possible, which will lead people to the purpose of truth and enable the development of possibilities in ordinary experience, by changing the perspective to reach the science of the future, leading young people into the realm of imagination, not detaching them from the future, but by allowing them to discover their potential as authentic individuals walking to the scopes of their souls. Otherwise, the fractal, specular and paradoxical epistemology of education and school between pleasure and speed will continue to transform the human spirit into technical machinery.

Kaynakça / References

- Akarsu, B. (2000). *Immanuel Kant'ın ahlak felsefesi*. İstanbul: İnkılap.
- Akın, U., ve Arslan, G. (2014). İdeoloji ve eğitim: Devlet-eğitim ilişkisine farklı bir bakış. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 81-90.
- Althusser, L. (2006). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları* (Çev. A. Tümertekin). İstanbul: İthaki.

- Altıntaş, Ö. (2018, 27 Aralık). PISA direktörü Andreas Schleicher: Türkiye bilgiyi pratiğe geçirmeyi öğrenmeli. *BBC News/Türkçe* <https://www.bbc.com/turkce/haberler-turkiye-42481321> adlı siteden 20.11.20179 tarihinde indirilmiştir.
- Altun, G. C. (2015). *Bir modernite olgusu olarak hızın sanatta gösterimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Atmaca, T. (2019). Sınıfsal habitus ve amor fati'nin kesişim noktası: Meslek lisesi öğrencilerinin gözünden dezavantajlı eğitim hayatlarının değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 899-920.
- Aykutalp, A. (2017). Hız siyaseti: Paul virilio'nun dromoloji kuramı. *International Journal of Social Science*. 61, 429-440, Doi: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7317>
- Aypay, A., Sever, M., ve Demirhan, G. (2012). Üniversite öğrencilerinin sosyal ve akademik entegrasyonu: Boylamsal bir araştırma. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(2), 407-422.
- Baudrillard, J. (2011). *Simülakrlar ve simülasyon* (Çev. O. Adanır). İstanbul: Doğu Batı Yayınları.
- Beighton, C. (2017). Closed circuit? Flow, influence and the liquid management of learning and skills. *Discourse*, 38(4), 603-618.
- Bergson, H. (2013). *Ahlakın ve dinin iki kaynağı* (Çev. M. M. Yakupoğlu). İstanbul: Doğu-Batı.
- Bourdieu, P. (1973). Cultural reproduction and social reproduction. In R. Brown (Ed.), *Knowledge, education, and cultural change* (p. 71-84). London: Tavistock Publications.
- Boyd, V. (1992). *School context: Bridge or barrier to change?* Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Ceylan, C. (2015). Foucault ve ironik özgürlük. *Akademik Bakış Dergisi*, 51, 183-194.
- Dumont, J. P. (1988). The Tasaday, which and whose? Toward the political economy of an ethnographic sign. *Cultural Anthropology*, 3(3), 261-75. doi:10.1525/can.1988.3.3.02a00030
- Eğitim Haberleri (2012, 12 Temmuz). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin girdiği Seviye Belirleme Sınavı'nın (SBS) sonuçları açıklandı. *Sabah*. <https://www.sabah.com.tr/egitim/2012/07/12/sbs-sonuclari-aciklandi> adlı siteden 18.09.2017 tarihinde indirilmiştir.
- Ergün, M. (2015). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: PEGEM.
- Foucault, M. (2005). *Büyük Kapatılma – Seçme Yazılar-3* (Çev. I. Ergüden, O. Akinhay ve F. Keskin). İstanbul: Ayrıntı.
- Geuss, R. (1981). *The idea of a critical theory: Habermas and the Frankfurt School*. Cambridge University Press.

- Illich, I. (2012). *Okulsuz toplum* (Çev. M. Özay). İstanbul: Şule Yayınları.
- Liston, D. P. (1988). *Capitalist schools: Explanation and ethics in radical studies of schooling*. New York: Routledge.
- Mermutlu, A. (2018). Hız semptomları: geç-modern zaman rejiminde belirsizlik, dolaylımsızlık, eşzamansızlık. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28(1), 245-260.
- Morin, E. (2014). *Geleceğin eğitimi için gerekli yedi bilgi* (Çev. H. Dilli). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları: İstanbul.
- Okuyan, H., ve Taslaman, C. (2018). Jean Baudrillard'ın simülasyon kuramında ayartma kavramı. *Uluslararası Din & Felsefe Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 29-45.
- Ozen, H. (2017). Subterranean failures of education in flourishing individuals: from the perspectives of paradigm and the simulation theory. *American International Journal of Social Science*, 6(2), 25-33.
- Rousseau, J. J. (2009). *Emile*. İstanbul: Kültür Yayınları
- Topçu, N. (2015). *Türkiye'nin maarif davası*. İstanbul: Dergah.
- Turan, S. (2014). Ahlaki açıdan modern okulun açmazı: Eleştirel bir bakış. *Yeni Türkiye Dergisi*, 58/59 (10), 246-252.
- Spring, J. (2010). *Özgür eğitim* (Çev. A. Ekmekçi). İstanbul: Ayrıntı.
- Wink, J. (2004). *Critical pedagogy: Notes from real world*. New York: Allyn&Bacon
- Versenyi, L. (2007). *Sokratik hümanizm*. İstanbul: Sentez.
- Virilio, P. (1998). *Hız ve politika* (Çev. M. Cansever). İstanbul: Metis.
- Yücel, H. A. (2012). *İyi vatandaş iyi insan*. İstanbul: İş Bankası Yayınları.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Özen, H. (2020). Dromokratik çağda eğitim ve okulun açmazları: Paul Virilio'ya açıdan analogik bir çözümleme. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(Eğitim ve Toplum Özel Sayısı), 6437-6459. DOI: 10.26466/opus.724349

Modern Suriye Tiyatrosunda Ahmed Ebû Halîl el-Kabbânî

DOI: 10.26466/opus.819011

*

Turgay Gökğöz *

* Dr. Öğr. Üyesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Kilis / Türkiye

E-Posta: turgaygokgoz@kilis.edu.tr

ORCID: [0000-0002-3436-6583](https://orcid.org/0000-0002-3436-6583)

Öz

Napolyon'un 1798 yılında Mısır'ı işgali ile modern edebiyatta gelişmeler meydana gelmiş, edebi ve kültürel faaliyetler başta olmak üzere çeşitli alanlarda ilerlemeler kaydedilmeye başlanmıştır. İlk modern Arap tiyatrosu Lübnan'da başlasa da koşulların ve imkanların iyi olması ve en değerli müzisyenlerin Mısır'da yer alması nedeniyle tiyatro sanatı daha çok Mısır'da yoğunlaşmıştır. Mısırlı tiyatro toplulukları XIX. yüzyılda diğer Arap ülkelerinde gezilere başlamışlardır. Bu bağlamda tiyatro sanatı önce Mısır'da akabinde Lübnan'da ve sonra da diğer Arap ülkelerinde gelişmeye başladığı söylenebilir. Bu gelişmelerin yanı sıra Lübnan'da tiyatro sahasında Mârûn Nakkâş ön plana çıkarken 1847 yılında ilk tiyatro oyununu sahnelemiştir. Suriye'de ise ilk tiyatro oyunu Makedonyalı İskender adlı romanının müellifi olan Lübnanlı İbrâhîm el-Ahdeb'in Vali Raşid Paşa'nın teklifiyle eserini tiyatroya uyarlaması ve sahnelemesi ile ortaya çıkmıştır. İlgili oyun halk nezdinde oldukça ilgi görmüştür. Bunun yanı sıra Suriye'de tiyatro alanında en önemli isim Ahmed Ebû Halîl el-Kabbânî'dir. Bu çalışmada öncelikle tiyatronun Arap dünyasında doğuşu ardından Suriye tiyatrosu bağlamında Ahmed Ebû Halîl el-Kabbânî ele alınacaktır.

Anahtar Kelimeler: Ahmed Ebû Halîl el-Kabbânî, Suriye Tiyatrosu, Arap Edebiyatı.

Ahmad Abû Halîl Al-Qabbânî in the Modern Syrian Theater

*

Abstract

With the occupation of Egypt in 1798 by Napoleon, developments in modern literature took place, and progress was made in various fields, especially in literary and cultural activities. Although the first modern Arab theater started in Lebanon, it was concentrated in Egypt due to the good conditions and opportunities and the most valuable musicians in Egypt. In the 19th century, Egyptian theater companies began to travel to other Arab countries. In this context, it can be said that theater art started to develop first in Egypt, then in Lebanon and other Arab countries. In addition to these developments, Mârûn Nakkash came to the fore in the theater field in Lebanon, and staged her first theater play in 1847. In Syria, first theater play occurred with the adaptation of the novel called Macedonian Alexander which was written by Lebanese Ibrâhîm al-Ahdeb and it was staged with the proposal of Governor Rashid Pasha. Besides, the most important name in the field of theater in Syria is Ahmad Abû Khalîl al-Qabbânî. In this study, first of all, the birth of the theater in the Arab world, and then in the context of the Syrian theater, Ahmad Abu Khalîl al-Qabbânî will be discussed.

Keywords: Ahmad Abû Khalîl al-Qabbânî, Syrian Theater, Arabic Literature

Giriş

Modern Arap tiyatrosunun doğuşu 1847 yılında Osmanlı toprakları dâhilinde yer alan Lübnan'da meydana gelmiştir. Fakat en iyi yazarların ve aktörlerin daha iyi koşullar arayışında olmaları hasebiyle tiyatro sanatının Mısır'da yoğunlaştığı görülür. Tiyatrolarda müziğin önemli bir yeri olduğu için en değerli müzisyenler buralarda çalışmaktaydı. Amatör aktörler bir topluluktan diğerine özgürce geçerken aktristler ise sahneye çıkabilmeye başlamışlardı. Ancak aktristler genellikle Yahudi ve Hristiyan kadınlardan ibaretti. Bazı güçlü ailelerden gelen Müslüman kadınların ise I. Dünya Savaşı'na dek kadınların özgürleşmesi adına sahneye çıktıkları görülmektedir (Osnes, t.y., s.16).

Arap bilim insanları, Batı tarzındaki ilk modern Arapça eserin Mâru'n en-Nakkâş'ın 1847 senesinde Beyrut'ta sahnelenen *el-Bahil* (Cimri) adlı oyunu olduğu hususunda hemfikirlerdir. Ancak Arapça olarak yayımlanmış ilk modern oyunun Abraham Daninos'a ait olan *Nuzhatu'l-Muštâk ve Ğussati'l-Uşşâk fî Medîneti Tiriyâki'l-'Irâk* adlı oyunun 1847 yılında Cezayir'de anonim olarak yayımlandığı hususu 1990'lı yılların başlarında Manchester Üniversitesi'nden Dr. Philip Sadgrove tarafından keşfedilerek, 1996 yılında Dr. Shmuel Moreh ile birlikte açıklanmıştır. Bu nedenle bugün hâlâ sahnelenen ilk oyunun hangisi olduğu sorusuna cevap aranmakta ve tartışılmaya devam edilmektedir (Amine, Carlson, 2012, s.71).

Mısır'da tiyatro toplulukları, XIX. yüzyılda diğer Arap ülkelerine yönelik geziler yapmaya başladılar. Bu geziler ilgili ülkelerdeki Arap tiyatrosunu ciddi bir şekilde etkiledi. Bölgedeki Avrupa etkisinin sınırlı oluşu ve güçlü İslami duyguların varlığı sebebiyle Arap Yarımadasında tiyatro sanatı hemen hemen hiç görülmedi. Arap tiyatrosunun gelişmeye devam edebileceğine dair iyimser bir atmosfer bulunsa da merkezi hükümetlerin varlığı ve İslami tepkiler nedeniyle bu hareketin bir düşüş yaşayabileceği korkusu da her zaman mevcuttu (Osnes, t.y., s.16-17).

Mısır'da ise tiyatro sanatına bakıldığında 1884 yılından I. Dünya Savaşına kadarki yıllar ilk dönem Mısır tiyatrosunun gerçekten en canlı olduğu senelerdi. Nitekim 1880'lerde Mısır; Lübnan ve Suriye'den çeşitli tiyatro gruplarının akınına sahne olmuştur. Bu gruplar, daha çok seyirci kitlesi toplayabilmek amacıyla birbirleriyle yarış halinde olmuşlardır. Önemli bir durumu

ifade etmek gerekir ki bu gruplar tiyatro sanatını yüksek bir seviyeye taşımaktan ziyade, halkın zevkine göre hitap edebilmek adına rekabet halindeydiler. Gaye, salt olarak halka hoş vakit geçirtmek ve kendi geçimlerini sağlamaktı. Bu nedenle de musiki ve şarkı, tiyatrolarda yer alan temel unsurlar arasındaydı. Ayrıca, yabancı dillerden gerçekleştirilen çevirilerin eksikliklerini gidermek için senaryoya şiirler, musiki ve raks ilave edilmekteydi. Halkın bu minvaldeki taleplerine en iyi cevap verebilen isim ise Ahmed Ebû Halîl el-Kabbânî idi. Suriye'deki Arap tiyatrosunun öncüsü olarak görülen el-Kabbânî, oyunlarını şarkı, musiki ve raksla harmanlamıştır (Er, 1990, s.136).

Ahmed Ebû Halîl el-Kabbânî'nin Hayatı

Ahmed Ebû Halîl el-Kabbânî (1833-1903), Suriye'de tiyatro sanatının en önde gelen isimlerinden birisi olarak kabul edilir. XIX. yüzyıl Arap tiyatro sanatının öncü isimleri arasında yer alan, tiyatro sanatının gelişmesinde, telif edilmesi ve temsilinde ve de müzikal hale gelişinde oldukça büyük katkıları olan Ahmed Ebû Halîl el-Kabbânî, Konya'dan Şam'a göç etmiş olan Türk kökenli bir ailenin bir üyesi olarak 1833 yılında Şam'da dünyaya gelir. Asıl soy isimleri Akbıyık'tır. Kendisi, ailesinin Bâbu'l-Câbiyye mahallesinde kantar işiyle uğraşması neticesinde "kabbân" kelimesine nispetle el-Kabbânî adıyla ün kazanır. Kendisi, önce bir Kur'an okulunda, sonra camilerde ve ardından önde gelen âlim ve yazarlarla çalışmıştır. Küçük yaşlardan itibaren dini eğitim alan el-Kabbânî, hocalık icazeti alıncaya değin bu tahsilini sürdürmüştür. Ayrıca kendisindeki musiki ve gösteri yeteneği henüz on iki yaşında gün yüzüne çıkmış olup artarak da devam etmiştir. Keza bu dönemde et-Tâvûsiyye Üniversitesi hocalarından birinden Türkçe öğrendikten sonra 18 yaşına gelince Farsçayı iyi bir şekilde öğrenerek dikkatleri üzerine çekmeye başlamıştır. Geleneksel İslami eğitime haiz olan el-Kabbânî, hiçbir Batı dilini bilmemekteydi. Gençliğinden itibaren zeceller nazmederdi, muvaşşahalar ve şarkılar söylerdi ki bu konu da dikkatleri üzerine çekmeyi başardı. Öğretmeni ve arkadaşı Şeyh Ahmed 'Ukayl el-Halebî'nin rehberliğinde müzik ve "semah" adı verilen Endülüs kökenli popüler bir yerel dans formunu çalıştı. Semah dansını ve gölge oyununu takdim eden Seyyid Ali Habîb'den etkilendi. Doğuştan gelen temsili ve musiki kabiliyeti mevcuttu. O tiyatroya ne Mârûn Nakkâş'ın eserlerinde ve ne de Lübnanlıların Mısır'daki kumpanyalarında bulunan ğınâ ve raks gibi Batılıların operet tipindeki yeni unsurlarını kazandırmıştır (el-

Fâhûrî, 1986, s.112-113; el-Haffâr, 2006, s.205; ez-Ziriklî,1992, s.127-128, el-Cundî, 1954, s.249; Sadgrove, 2010, s.266-267; Savran, 1991, s.66; İshakoğlu, 2010, s.191-192).

el-Kabbânî'nin tiyatroya başlaması 1860'lı yılların sonlarına doğru gerçekleşir. Kendisinin kantarcılıktan bu sanata geçişi, musikiye ve şarkıya yönelik ilgisinden ve bu sahadaki yeteneğinden ileri gelir. Bilindiği gibi Lübnan'da başlayan ilk Arap tiyatrosu daha çok operet halindeydi. el-Kabbânî de en-Nakkâş'ın bu türden oyunlarını duymuş ve Lübnanlıların Şam'da oynadığı temsilleri izleyerek bu alana atılmıştır (Er, 1990, 137).

1860 yılında Seyyid Suleymân Sâfî'nin Humus'ta oyunlar oynadığı söylenir. Lübnanlı oyun yazarı İbrâhîm el-Ahdeb, Vali Raşid Paşa'nın oğullarının sünnet töreninde Racine'nin *Alexandre le Grand* adlı oyununu *İskender el-Makdûnî* adıyla uyarlayarak sergilemek için 1868 yılında bir topluluğu Şam'a götürdü. el-Kabbânî de bu oyunu izleme fırsatı yakalamıştı (el-Haffâr, 2006, s.205; Sadgrove, 2010, s.267).

el-Kabbânî; Mârûn ve Selîm el-Nakkâş'ın eserleriyle birlikte, Arap ve İslam mirasından ve halk hikâyelerinden türetilen çok sevdiği şarkı, müzik ve dansları içeren kendi oyunlarını üretti. İlk önce bir miktar başarı elde etti, hatta yetkililer tarafından özellikle de İskender Farah'ı Şam'da el-Kabbânî'nin önemli bir üyesi olacağı bir tiyatro topluluğu kurması için görevlendiren Türk valisi Mithat Paşa tarafından cesaretlendirildi. Bununla birlikte bir süre sonra el-Kabbânî, tiyatrosunu kapatmaya ve faaliyetlerini sona erdirmeye zorlayan mutaassıp hocaların tepkilerine maruz kaldı. el-Kabbânî, 1884 yılında grubunu İskenderiye'ye taşıdı ve buradaki Zîzîniyâ tiyatrosunda ve ed-Denûb kahvesinde oyunlarını oynamaya başladı. Kısa süre sonra Kahire'de, Opera Binası'nda ve daha sonra Mısır'ın taşra kentlerinde bile oyunculuk yapabildi (https://shodhganga.inflibnet.ac.in/bitstream/10603/104470/10/10_chapter%202.pdf 05.10.2020; Badawi, 1988, s.57;).

el-Kabbânî ve grubu, henüz el-Minyâ'da iken Kahire'deki tiyatro binalarının yandığı haberi duyulur. Bu nedenle de Kahire'ye dönerler. Ancak söz konusu talihsiz olay grubun dağılmasına neden olur ve el-Kabbânî Mısır'daki tiyatro serüvenini bitirerek vatanı Suriye'ye döner. Oldukça fakirleşir. Artık el-Kabbânî çökmüş ve inzivaya çekilmiştir. Bir süre sonra Bâb-ı Âli kâtipleri reisi Ahmed 'İzzed el-'Âbid Paşa'nın girişimleri sonucunda İstanbul'da Sultan'ın huzuruna çıkartılan el-Kabbânî'ye hazineden ailesine yetecek kadar maaş verilir. Ama kendisi bunu teşekkür ederek reddeder. el-

Kabbânî geçen birkaç yılın ardından 21 Aralık 1903 tarihinde kolera hastalığından Şam'da hayata veda eder. (el-Cundî, 1954, s.251; Er,1990, s.139-140; Savran, 1991, s.66).

Ahmed Ebû Halîl el-Kabbânî'nin Tiyatroculuğu

el-Kabbânî'nin gösteri sanatlarına olan ilgisi geleneksel oyunların etkisiyle gerçekleşmiştir. Bu hususta tiyatro sanatçısı Vasfî el-Mâlih'e göre, el-Kabbânî önceleri Ali Habîb isimli gölge oyunu sanatçısından oldukça etkilenmiş ve tek başına kaldığında onu taklit eder olmuştur. Zamanla geleneksel oyunlardan ziyade insanların aktif olarak yer aldığı oyunlara ilgi duymuştur. *"Bu bağlamda arkadaşlarına "Birimiz bir oyun yazsa da beş arkadaş bunu sergilesek daha doğal olmaz mı?"* diyerek sorular yöneltmiştir. Nitekim el-Kabbânî de filizlenen tiyatro sevgisi ilerleyen yıllarda kendisinin ayrılmaz bir parçası haline gelecektir (İshakoğlu, 2010,s.192).

Aslında el-Kabbânî'nin tiyatro sahasındaki başarısını döneminin Şam valilerine borçlu olduğunu belirtmek yerinde olacaktır. el-Kabbânî'nin bir oyununu kendi onuruna düzenlenen bir törende izleme fırsatı yakalayan Şam valisi Abdullatif Subhî Paşa (1871—1872), bu temsili beğenerek el-Kabbânî'yi bu yolda devam etmesi için teşvik etmiştir. Böylece el-Kabbânî, yeniliklere karşı bir yapıya sahip olan Şam halkının karşısına çıkma cesaretini kendisinde bulmuştur (Er, 1990, s.137).

Vali Subhî Paşa (1872-1873)'nın görevi esnasında el-Kabbânî'nin Tûmâ Kapısı'ndaki bir Lazarist okulunda Molieré'nin klasiği olan *L'Avare*'nin bir Fransız tiyatro topluluğu tarafından sahnelenen performansı izleyerek ilk tiyatro hazzını aldığı söylenir. Bu sanatla ilgilendiği ilk zamanlarda el-Kabbânî, tiyatroya hobi olarak bakmaktadır. Bazen arkadaşlarının bazen ise akrabalarının evlerinde gerçekleşen gece muhabbetlerinde sergilediği oyunlarla ortaya çıkan yeteneği, kendisinin ilk tiyatro eseri olan *Nâkiru'l-Cemîl* (Nankör) ile başka bir boyuta evrilmiştir. Oyun, hasta bir genci iyileştiren ve onu yakın arkadaşı yapan iyi huylu genç Halim'in hikâyesini anlatır. Kâdir, patronunu öldürmeye çalışırken yanlışlıkla Velihaht Prensi öldürür ve ardından Halim'i cinayetle suçlar ve sonrasında ölüm cezasına çarptırılır. Ancak gerçek katil Kâdir'in kimliği ortaya çıkar. Halim, kral tarafından affedilir ve kralın kızıyla evlenir. Bu oyunun yazarlığı tartışmaya açık olup iki versiyonu mevcuttur: Birisi el-Kabbânî tarafından diğeri ise Antûn Şihaybar tarafından

1879 yılında yazılmıştır. Her ikisi de hem yapı hem de ifade açısından yakından ilişkilidir. Profesör Muhammed Yûsuf Necm, el-Kabbânî'nin kendi versiyonunun diyalogunu oyuna dayalı bir romandan yola çıkarak yeniden tasarlamıştır (Sadgrove, 2010, s.267).

el-Kabbânî, söz konusu bu eserin ardından üç günde kaleme aldığı *Vaddâh* (Parlak) operetinde rolleri arkadaşlarına dağıtmış, önce birinin evinde oyunun provasını yapmışlar, ardından da Bâbu'l-Câbiyye mahallesinde "et-Tıl-yân" gazinosunda halkın karşısında oynamışlardır. Bu oyun seyircilerden beklenildiğinden daha fazla ilgi görmüştür (el-Cundî, 1954, s.249; el-Haffâr, 2006, s.206; Er, 1990, 137). el-Kabbânî'nin içinden geçtiği bu dönem on yıl sürerken kendisinin kaleme aldığı ve bestekarlığını yaptığı müzikal tiyatro eserleri Şam gecelerini süslemiştir. el-Kabbânî sergilediği bu oyunlarda kadın rollerinde toplumsal şartlardan ötürü erkeklere rol vermesi kendisini rahatsız eden bir durum olmuştur (İshakoğlu, 2010,s.193).

1872 yılında Subhî Paşa başka bir yere görevlendirildiğinde gerek onun yerine gelen Mehmed Halet Paşa (1872-1875) ve gerekse sonraki valiler Esad Paşa (1875), Ahmed Hamdî Paşa (1875-1876 / 1879-1884), Râşid Nâşit Paşa (1876), Ziya Paşa (1876-1877), Ömer Fevzî Paşa (1877-1878), Ahmet Cevdet Paşa (1878) ve Mithad Paşa (1878-1879)'dan aynı desteği görmeye devam etmiştir. Özellikle Mithat Paşa, manevi desteğinin yanında maddi yardımlar da yapmıştır (Er, 1990, s.137-138).

el-Kabbânî'nin tiyatroculuğunun bir diğer aşamasına bakıldığında acemilikten sıyrılıp profesyonelliğe geçişin olduğu görülür. Bu dönem ise Mithat Paşa'nın valiliğine denk gelir. Vali, atandıktan sonra geleneksel tiyatronun varlığının devam ettiğini gördüğünde modern tiyatro sanatını icra edebilecek kişileri araştırmaya koyulur. Vali, el-Kabbânî ve ekibini duyunca onlardan bir oyun tertip etmesini istemiştir. el-Kabbânî ise masraflar karşılığında valinin teklifini kabul etmiştir. Hazırlıklara başlanmış Vali, el-Kabbânî'nin kendisinin kaleme aldığı *el-Emîr Mahmûd Neclu Şâhî'l-Acem* adlı temsilinde gerekli olan kostümlerin ve diğer malzemelerin temini için el-Kabbânî'ye Şam belediyesinden dokuz yüz altın lira verilmesi emrinde bulunmuştur. Bunun yanı sıra hem gümrük memurluğu yapan hem de tiyatroya meraklı bir isim olan İskender Farah'a, el-Kabbânî'ye yardımcı olması için vali tarafından izin verilmiştir. el-Kabbânî, İskender Farah ile birlikte büyük bir ekip kurmuş ve Lübnan'dan getirtilen Lebîbe ve Meryem adlarında iki kadınla, Mûsâ Ebû el-Habî isimli bir Hristiyan diğer ikisi de Râğıb Semsemiyye ve Tevfîk Şems adlı

iki Müslüman oyuncular arasında rolleri paylaşmışlardır. Hayallerini gerçekleştirme şansı yakalayan el-Kabbânî, Tûmâ Kapısı'ndaki Cüneyne el-Efendî bahçesinde büyük bir yer kiralamış ve İpek Çarşısı ile Bâbu'l-Berîd arasındaki Gümrük Kervansarayı'nda performanslarını sergilemişlerdir. Performansları arasında, Mısır Hidivi tarafından yaptırılan Verdi operasının librettosunun Camille de Laclos tarafından yapılan Fransızca çevirisinden el-Kabbânî tarafından uyarlanmış olan *Aida* vardı. Bu eser, Radames ile köle kız Aida arasındaki aşk ilişkisinin eski Mısır'dan trajik bir hikâyesini anlatır. el-Kabbânî'nin sergilediği oyunlar vali ile seyircilerin beğenisine haiz olurken bazı mutaassıp hocaların da tepkisine neden olmuştur (el-Cundî, 1954, s.249; el-Haffâr, 2006, s.206; Sadgrove, 2010, s.268; İshakoğlu, 2010, 193; Er, 1990, s.137).

el-Kabbânî bir süre sonra İskender Farah'la beraber yine Mithad Paşa'nın direktifleriyle, 1870'li yıllarda Selîm Halîl en-Nakkâş tarafından İtalyancadan çevrilen *Aida* operasını tekrar sahnelemiş ve halkın teveccühü üzerine defalarca oynanmıştır. Valinin istekleri doğrultusunda farklı oyunlar sahnelemek isteyen el-Kabbânî ve İskender Farah, nihayetinde Mârûn en-Nakkâş'ın *Ebu'l-Hasen el-Muğaffel ev Hârûn er-Reşîd* adlı komedisini oynamayı kararlaştırırlar. Hârûn er-Reşîd'in Ebu'l-Hasen el-Muğaffel tiplemesinde görünmesine büyük tepki gösteren din adamları, Mithad Paşa'nın himayesindeki el-Kabbânî'ye karşı Suriye'de ellerinden bir şey gelmeyince, meseleyi Bâb-ı Âlî'ye götürürler. Bu kişilerden Şeyh Sa'îd el-Ğabrâ' adlı biri, Sultan II. Abdülhamid'in Cuma namazına gelişini fırsat bilerek camide Suriye'deki gelişmeleri Sultan'a şikâyet eder ve şu ifadeleri kullanır: "*Yetiş imdadımıza ey Mü'minlerin Emîri! Dinsizlik ve ahlaksızlık Şam'da kol geziyor. Namuslar elden gitti. Şeref kalmadı. Kadın erkek karmakarışık oldu*". Bunun üzerine Sultan II. Abdülhamid, bir ferman göndererek el-Kabbânî'nin tiyatrosunu kapattırır ve faaliyetlerini yasaklatır. (Haffâr, 2006, s.206; Er, 1990, s.138).

Yaşanan bu gelişmelerin ardından el-Kabbânî bir süre Humus'ta hayatına devam etmiştir. el-Kabbânî, İskenderiye'deki zengin bir Suriyeli tüccar olan arkadaşı Sa'dullah Hallâbû'ya bir mektup yazdı. Kendisi, el-Kabbânî'ye 1870 yılından beri modern Arap tiyatrosu geleneğinin ve köklü Fransız ve İtalyan tiyatrolarının olduğu Mısır'da şansını denemesini tavsiye etti. Sa'dullah Hallâbû'nun teşvikiyle aktörler, yazarlar, şairler, besteciler, şarkıcılar, müzisyenler ve semah dansçılarından oluşan elli kişilik bir grupla birlikte yeni bir sayfa açarak 1884 yılında İskenderiye'ye gelen el-Kabbânî, gelişinden birkaç

gün sonra Zizîniyâ tiyatrosunda ve ed-Denûbu'l-Ezrak adlı kahvede oyunlarına başlar. İskenderiye'de otuz beş oyun sergileyen el-Kabbânî'nin burada kendi telifi olan oyunları şu şekildedir: *Nefhu'r-Rabbî, Nâkiru'l-Cemûl, el-Emîr Mahmûd, 'İffetu'l-Muhibbîn ev Vellâde, eş-Şeyh Vaddâh ve Misbâh ve Kûtu'l-Ervâh*. Her oyun genellikle dans içerir ve ardından Muhiddîn ed-Dimeşkî veya komedyen Ebu'l-Hayr en-Naccâr tarafından sunulan bir pandomim, tek perde-lik bir fars veya kılıç kalkan oyunu izlerdi (Sadgrove, 2010, 268; Haffâr, 2006, 206). Nitekim el-Kabbânî'nin İskenderiye'ye gelişine 23 Temmuz 1881 tarihli *el-Ahrâm* gazetesinin 1974 nolu sayısında yer verilmişti (el-Cundî, 1954, s.250; Haffâr, 2006, s.206).

el-Kabbânî'nin gösterime koyduğu oyunların çoğu, kendi telifi olan ve aynı zamanda da eğlendirmeyi hedefleyen *Binbir Gece Masalları* ve Arap halk hikâyeleri türünden eserlerdir. Bu eserler, şarkı, dans ve müziği de bir araya getirmekteydi. Bu yönüyle el-Kabbânî, Mısır'da müzikal tiyatronun tohumlarını eken ve operet türünü ilk sahneleyen kişi olarak görülür. Hem enstrüman çalmada, hem şarkı söylemede, hem de beste yapımında yetenekli olan el-Kabbânî, sonraları Mısır'da müzikal tiyatro ile meşgul olacak olan eş-Şeyh Selâme Hicâzî, Seyyid Derviş ve diğerlerine öncü bir isim olmuştur (Er, 1990, s.138-139).

el-Kabbânî yenilikçiden ziyade geleneksel bir yapıya haizdi. Bununla birlikte Mârûn el-Nakkâş'ın geleneksel setiyle mükemmel bir uyum içindeydi. Kendisi, Mısır'da tiyatroyu etkileyen "Arap operetinin" yaratıcısı olarak düşünülebilir. Müzikal dramının sadece Mısır'da değil, tüm Arap dünyasında yaygınlaşmasına yardımcı oldu. Dahası, daha geleneksel, sahip olduğu kültürel hayatı, geçmişi ve Arap diline daha fazla hâkim olması nedeniyle Arap Geceleri de dâhil olmak üzere Araçların kültürel ve edebi mirasını bir kaynak olarak görme geleneğinin oluşturulmasında önemli bir rol oynadı ve bu şekilde de Arap oyun yazarları için ilham kaynağı haline geldi (https://shodhganga.inflibnet.ac.in/bitstream/10603/104470/10/10_chapter%202.pdf 05.10.2020).

el-Kabbânî tarafından 1884 ile 1900 yılları arasında 150 performans sergilenirken, 1884 yılında gerçekleşen söz konusu Mısır seyahati ile ilk önce İskenderiye şehrine yerleşip burada otuz beş oyun oynamıştır. Nitekim gösterilerde Mısır halkının aşına olmadığı sema gösterileri de sunulmuştur. Bazı oyunlar, el-Kabbânî'nin ve Mısır sahnesine hâkim diğer önde gelen Suriyeli toplulukların repertuarının bir parçası olmuştur.

1884 yılında Hidiv Tevfik Paşa'nın davetlisi olarak Kahire yolunu tutan el-Kabbânî, Kahire'de Ozbekiyye Bahçeleri yakınlarındaki Politeama tiyatrosunu kiraladı ve bütün oyunlarını burada oynayarak *Hamzatu'l-Muhtâl* adlı komediyi repertuvarına ekledi. Ayrıca Selîm en-Nakkâş'ın çevirdiği *Aida* operası ve Racine'in eseri *Mithritade'ı Lubâbu'l-Çarâm ev Mitridât* adıyla oynanmıştır. Grup, Mısır halkı arasında çok popüler oldu ve mükemmel oyunculuk ve müzikleriyle büyük beğeni topladı (Sadgrove, 2010, 268-269). Neredeyse bütün gösterimlerinin ortalarında veya sonlarında, seyircilerin ilgisini daha da çok çeken şarkılara da yer verilmekteydi. Şarkının seyirci üzerindeki müthiş etkisi nedeniyle bu dönemdeki tiyatro gruplarında güzel sesli şarkıcılar, diğer sanatkârlardan daha önemliydi (Er, 1990, s.139). el-Kabbânî, Mısır Hidivi Tevfik'in grubun Aralık 1884'de Kahire Opera Binası'nda sunulan ünlü Fatımi Halifesi hakkında bir oyun olan *el-Hâkim Biemrillah* adlı müzikal performansından çok etkilendiği söylenir (el-Cundî, 1954, s.250). el-Kabbânî, 1885 yılının başlarında İskenderiye'ye gelir, sonrasında ise *'Âkibetu's-Siyâneti ve'l-Ğâ'iletu'l-Hiyâneti* ve *el-İntikâm* adlı iki yeni oyununu sergilemek için Kahire'ye döner (Haffâr, 2006, s.207).

Halîl ve Abdulhamid adlı oğullarını ve dört kızını Şam'da bırakan el-Kabbânî, on yıldır hasret kaldığı ailesini görmek için Şam'a giderek tiyatroyu bırakmıştır. Ailesiyle birlikte kendisini evine davet eden dostu Suleymân el-Cundî'ye Humus'ta misafir olmuştur. Bir yıl burada kalmıştır ve çocuklarının iş sahibi olması için onlara bir nişasta fabrikası tesis etmiştir. İki sene burada kaldıktan sonra Şam'a dönerler. 1891 yılında el-Kabbânî tek başına Mısır'a döner ve burada mesleğinin zirvesine ulaşır. Buradaki tiyatrosu yakılınca da İstanbul'a gitmiş ve orada Bâbîâli kâtiplerinin reisi Ahmed İzzeddîn el-Abid Paşa'nın misafiri olmuştur. Burada bir yıl kalmış ve Sultan'a Türkçe, Arapça ve Farsça muvaşşahalar söylemiştir. el-Kabbânî Sultan'ın iyliğine mazhar oluşunun ardından Mısır'a dönmüştür (el-Cundî, 1954, s.251; Savran, 1991, s.66).

1884-1900 yılları arasında Mısır ile Suriye arasında gidip gelen el-Kabbânî'nin ekibinde önde gelen şairler, yönetmenler, yazarlar ve şarkıcılar yer almıştır. Bu süre zarfında Mısır'da büyük izler bırakan el-Kabbânî; Seyyîd Dervîş, Kâmil el-Hal'î ve Selâme el-Hicâzî gibi önemli isimleri yetiştirmiş ve Suriye kültürel yaşamını âdeta Mısır'a taşımıştır. Oyunlarında topluma daima bir mesaj vermeye gayret eden el-Kabbânî'yi Mısırlılar kendilerinden biri göreyerek sevmişlerdir (Ishakoğlu, 2010, s.194).

Aralık 1885’de Mısır basınında çıkan bir haber, el-Kabbânî’nin Ozbekiyye Bahçeleri’nde sergilediği performansların halkın ahlakını bozduğundan şikâyet ediyordu. Bıyıklarını ve sakallarını tıraş eden erkek oyuncuların kadın rollerini üstlendikleri ve pek de ahlaki olmayan davranışlar sergiledikleri anlatılmaktaydı. Ancak bu duruma yapılan yorumların neticesinde meydana gelebilecek sonuçlardan korkan Vali, onları yasakladığında ve oyunculara kadın olarak göründükleri için güçlü bir kınama yayımladığında ilgili oyuncular Suriye’den çoktan kovulmuştu. Gazete, bu erkek oyuncuların Mısır’da bu şekilde oynamalarını önlemek için gerekli önlemlerin alınacağından emindi. 1884’te Suriye’deki bir okulda bazı öğrenciler, onları taklit etmeye karar vermiş ve Suriye hükümeti okul müdürünü cezalandırmak zorunda kalmıştı (Sadgrove, 2010, s.269-270).

el-Kabbânî, kendisini Mısır’da takip edip beğenen Amerikalı zenginlerin davetine binaen kumpanyasından yirmi oyuncuyla birlikte 1892 yılında Amerika’ya gitmiş Chicago şehrinde altı ay süreyle kalarak oyunlarını sergilemiş ve büyük bir teveccühle karşılaşmıştır (İshakoğlu, 2010, s.195; Savran, 1991, s.66). Mısır’da on yedi yıl gibi uzun bir süre kalmasının ardından 1900 yılında Suriye’ye dönmüştür. Ancak Şam’a dönüşünde ise aslında eskisi gibi oyunlara çıkamamış ve özel gecelerde sunuculuk yapmıştır.

Bu dönemde çeşitli nedenlerle Kahire’ye gidip gelen edebiyatçılar ve tiyatrocular sayesinde Kahire, Arap dünyasında tiyatro sanatının merkezi konumuna gelmiştir. Bu sayede de müzikal drama Arap edebiyatında bir edebi tür durumuna gelmiştir. Bu arada Hristiyanların yanı sıra Müslümanlar da tiyatro sanatında yeteneklerini sergileyebilmişlerdir. Örneğin Suriye’de İbrâhîm el-Ahdeb (1826-1891) *Makidonyalı İskender* ve *Endülüslü İbn Zeydûn* adlı oyunları ile Arap edebiyatına oldukça mühim katkılarda bulunmuştur. İbrâhîm el-Ahdeb, bazıları orijinal olsun bazıları da Avrupa oyunlarından uyarlama olsun toplamda yirmi kadar oyun kaleme almıştır. Orijinal oyunlarına bakıldığında ise İslami temaların hâkim olduğu göze çarpar. Bu oyunlardan birisi ise *et-Tuhfetu’r-Reşîdiyye fi Ulûmi’l-Arabiyye* adını taşır ve didaktik özelliklere haizdir (Haffâr, 2006, s.207; Savran, 1991, s.67).

Suriyeli oyun yazarı ve oyuncu Ahmed Ebû Halîl el-Kabbânî, Arap operetinin yaratıcısı ve melodramın babasıydı. Müzikaller, komediler ve tek perdelik fars dâhil olmak üzere yaklaşık yüz parça yazdı veya uyarladı. Sergilediği oyunların çoğu diğer Arap yazarlar tarafından yazılmış veya Corneille, Racine, Voltaire ve Victor Hugo’nun eserleri de dâhil olmak üzere Avrupa

klasiklerinden uyarlanmıştır. *Binbir Gece*'deki Hârûn er-Reşîd'in hikâyelerinden ve benzeri diğer masallardan yararlanarak Arap halkını ve tarihi mirasını dramatik bir ilham kaynağı olarak kullanma geleneğinin yaratılmasına yardımcı oldu. Kostümleri kendisi tasarladı, şarkılar söyleyip danslar etti (Sadgrove, 1998, s.625).

el-Kabbânî tiyatrosunun kapatılması için çeşitli nedenler öne sürülmüştür. Görünüşe göre, kadınların ulemaya kocalarının asla evde olmadığı için şikâyetle bulunmaları o kadar davetkârdı ki ayrıca işverenler işlerinin ihmal edildiğini de iddia ettiler. Hikâyenin bir versiyonuna göre ulema, dönemin valilerinden tiyatroyu kapatmalarını talep etti. Başka bir versiyon ise bazı şeyhlerin bir komedi olan Mârûn en-Nakkâş'ın *Ebu'l-Hasen el-Muğaffal ev Hârûn er-Reşîd* adlı oyununun hem Halife er-Reşîd'in makamını hem de şahsını karaladığını ileri sürmekteydi. Şeyh Sa'îd el-Ğabrâ', tiyatronun artan popülaritesinin bir sonucu olarak günahın Suriye'de yayıldığını ve kadınların erkeklerle kaynaştığını padişah Abdulhamîd'e şikâyet etti. 1884 yılında Şam'da oyunculuğu yasaklayan bir emir çıkarıldığı ve el-Kabbânî'nin tiyatrosunun belki bir kundaklama saldırısı sonucu yerle bir edildiği iddia edildi (Sadgrove, 2010, s.268). Buna rağmen yoluna devam eden el-Kabbânî'nin oyunculuğu seyirci tarafından takdir edilmeye devam etti. Gösterilerin sonunda veya arasında dönemin en popüler şarkıcısı 'Abduh el-Hamuvlî şarkı söylerdi. el-Kabbânî Suriye'ye döndüğünde İskender Farah grubun yöneticisi olarak görev yaptı. Böylece 1888 yılının ortasında Farah kumpanyadan ayrıldı ve diğer oyuncularla birlikte kendi grubunu kurdu. Büyük Mısırlı aktör / şarkıcı Selâme Hicâzî'nin önemli isimlerinden biri olduğu yeni topluluk, 1891-1904 yılları arasında olağanüstü popülarlik kazandı. Bu arada el-Kabbânî'nin topluluğu seyircilerini kaybediyordu ve bu yüzden el-Kabbânî Mısır'a döndüğünde daha geniş bir halkı çekmek için oyunlarına bazı yeni unsurlar ekledi. Şarkıcı Leylâ'nın gruptaki varlığından dolayı bu sefer daha başarılı oldular (Sadgrove, 2010, s.270).

el-Kabbânî'nin topluluğu Şubat 1889'da Opera Binası'nda bir kez daha sahne aldı ve Mayıs 1889'a kadar ed-Denûb'de bir mekânda ardından ise 1889'un sonuna kadar Tanta'da ve sonra Abdulazîz Caddesi'ndeki bir tiyatrodan oynadıkları oyunlardan sonra topluluk Kahire'ye geri döndü. el-Kabbânî, repertuvara iki oyun daha ekledi: Selîm en-Nakkâş'ın Corneill'in *Les trois Horaces et les trois Curiaces* uyarlaması olan *Mâyû ve Hûrâs*, Alba ve Roma arasındaki savaş zamanında geçen bir aşk hikâyesini ele alır ve bir

diğer oyun ise el-Kabbânî'nin *Hârûn er-Reşîd ma'a'l-Emîr Ğânim b. Eyyûb ve Kutu'l-Kulûb* adını taşır (Sadgrove, 2010, s.270).

el-Kabbânî, 1897 yılına değin başta Kahire ve İskenderiye olmak üzere Mısır'ın muhtelif illerinde ve birkaç kez de Şam'da temsiller vermiştir. Kendi özel tiyatrosuna ise ancak 1896 yılı sonlarında sahip olmuştur. Zamanın Maarif Bakanlığı müfettişlerinden 'Abdurrâzık 'Înâyet'in kendi parasıyla yaptırdığı ve Kahire'de yer alan bugünkü el-'Atebe meydanı civarında tahsis ettiği bu tiyatro, Ocak 1897'de el-Kabbânî'nin temsillerine yer verir (el-Cundî, 1954, 250; Er, 1990,139). Grubunda artık Ahmed Ebu'l-Adl, Suriyeli yönetmen Suleymân el-Kardâhî, Suriyeli şarkıcı Suleymân el-Bûstânî ve 'Abduh el-Hamuvlî'nin oyunlar arasında şarkı söyleyen kardeşleri Meryem, Hilanah ve Haninah Sammat gibi başrol oyuncularını bulunmaktaydı. Grubun devam eden başarısı, her performansını şarkılarıyla bitiren ünlü Halepli genç şarkıcı Melîke Surûr'un varlığından da kaynaklanıyordu. Birkaç yıldan beri kendi grubuna sahip olan Suriyeli aktör Suleymân el-Haddâd da bir süre el-Kabbânî ile çalıştı (Sadgrove, 2010, s.271).

el-Kabbânî topluluğu tarafından sergilenen 150 gösteriden 45'inin yabancı kökenli oyunlar, 28'inin XIX. yüzyıldan kalma eserler ve 17'sinin de trajedi olduğu tahmin edilmektedir. Bazıları Avrupa eserlerinin çevirilerinin uyarlamaları, diğerleri ise orijinal eserleri olmak üzere sadece sekiz oyunu yayımlandı. Diğerleri ya kayboldu ya da el yazması halinde kaldı (Sadgrove, 2010, s.272).

el-Kabbânî, oyunlarını oldukça retorik klasik bir Arapça ile kaleme aldı. Ancak nazmettiği şiirleri, 1920'lerde Ahmed Şevkî'nin oyunlarında bulunacak nitelikte değildi. el-Kabbânî, İslam öncesi Emevi ve Abbasi dönemlerinin ünlü klasik şiirlerinden satırları, hadislerle ve Kur'an'dan ayetlerle birleştirdiği bir şiir yazma yeteneğine sahipti. Halkın beğenisine cevap veren oyunlar, kendi bestelediği melodilerle bir dizi şarkı ve müzik arasına, Endülüs muvaşşahalarının koro halinde söylenmesine fırsat vermekteydi. Başroller şarkıcılar tarafından icra edilecek şekilde yazılmıştı. Selâme Hicâzi gibi dönemin önde gelen şarkıcıları tarafından icra edildiğinde izleyicileri arasında çok popülerdi (Sadgrove, 2010, s.272).

el-Kabbânî, çoğu dört veya beş perdelik oyunlarını müzikal, edebi, dramatik, tarihi, romantik, ahlaki ve savaşı olarak tanımlar. Ahlaki dersleri vaaz etmenin bir yolu olarak dramatik türü kullanarak adaleti ve ahlaki korumaya çalışır (Sadgrove, 2010, s.272).

Aynı döneme ait ara ara şiirlerinde olduğu gibi el-Kabbânî, performanslarına genellikle Mısır Hidivi Abbâs'ı öven bir koro halinde zafer ilahileri söyleyerek veya Osmanlı halifesi ve padişahı Abdülhamid'e övgü veya dualarla başlar ve bitirir. Bir oyunun sonsözünde Hârûn er-Reşîd'in adaletini övdüğünde Abdülhamid'in adaletiyle karşılaştırır. Çok yetenekli bir isim olan el-Kabbânî Arap tarihi, edebiyatı ve efsanesinden esinlenen ve beslenen Arap ulusal tiyatrosunun kuruluşunda önemli bir figürdü (Sadgrove, 2010, s.273).

el-Kabbânî, Mısır ve Suriye'de tiyatro geleneğinin temellerini atan en önemli isimlerden birisiydi. Melodramın babası olarak nitelendirilip müzikal drama veya operetin popülerleşmesine yardımcı oldu. Kendisi müzik tiyatrosunun ustası olup aynı zamanda birçok tanınmış Arap müzisyeni yetiştirdi. Müritleri arasında Mısırlı müzisyen ve besteci Muhammed Kâmil el-Hula'i ve aktör, besteci, şair ve yazar Dâvud Kustantin Hûrî vardı. el-Kabbânî, 1870'lerden 1900'lerin başlarına kadar faaliyetleri Mısır'daki tiyatronun sağlam kuruluşu, refahı ve popüleritesi için temel teşkil eden Lübnanlı / Suriyeli oyun yazarları ve oyuncu-yöneticiler grubunun önde gelen bir üyesiydi (Sadgrove, 2010, s.273).

Eserleri

Muhammed Yûsuf Necm'e göre el-Kabbânî'nin sahnelediği oyun sayısı otuz birdir. Bunlardan on beşi kendi eseri iken, geri kalanı ise ya Mârûn el-Nakkâş'dan Necîb Haddâd'a kadar uzanan diğer Arap yazarlar tarafından yazılmış ya da başta Corneille, Racine, Victor Hugo ve Alexandre Dumas olmak üzere Avrupalı oyun yazarlarının oyunlarından serbestçe çevrilmişti (https://shodhganga.inflibnet.ac.in/bitstream/10603/104470/10/10_chapter%202.pdf 05.10.2020.)

el-Kabbânî'nin toplamda altmıştan fazla tiyatro eserine sahip olduğu bilinirken bazıları şu şekildedir:

1. *Unsu'l-Celîs*
2. *el-Emîr Mahmûd ve Zehru'r-Riyâd*
3. *el-Emîr Mahmûd Neclu Şâhî'l-Acem*
4. *'Âkibetu's-Siyâne ve Ğâiletu'l-Hiyâne*
5. *Ğanim İbn Eyyûb*
6. *Mecnûnu Leylâ*

7. *Cemîl ve Cemîle*
8. *'Afiife ve'l-Emîr Ali*
9. *Antara b. Şeddâd*
10. *eş-Şeyh Vaddah ve Misbâh ve Kûtuh-Ervâh*
11. *Nâkiru'l-Cemîl*
12. *Kisrâ Enû Şîrevân*
13. *el-Kevekebân*
14. *'Afiife,*
15. *Hârûn er-Reşîd ma'a'l-Emîr Ğânim b. Eyyûb ve Kutu'l-Kulûb*
16. *Hârûn er-Reşîd ma'a Unsi-l-Celîs (Savran, 1991, s.67),*

Sonuç

Suriye'de tiyatro sanatının tesis edilmesinde çok önemli bir yeri olan el-Kabbânî, aynı zamanda Mârûn en-Nakkâş, George Ebyad, Suleyman el-Kardâhî ve Ya'kûb Şannû' gibi genel olarak Arap tiyatrosuna çok önemli katkılar sağlayan isimler arasındadır. el-Kabbânî sadece Suriye değil aynı zamanda o dönem içerisinde tiyatrocuların akın ettiği Mısır'da da sergilediği ve kaleme aldığı oyunlarla oldukça ön plana çıkan bir isim olmuştur. el-Kabbânî'nin Arap tiyatrosuna sağladığı en önemli katkı, teliflerinde seçtiği konu ve kullandığı dil olmuştur. Kendisi senaristlerin dikkatlerini Arap tarihine ve mirasına çekmiş ve bu alanda örnek olacak pek çok eser meydana getirmiştir. Dil bakımından oyunlarında fushâya önem vermiş ve senaryo yazımında şiire ehemmiyet göstermiştir. Aşk temalarının hâkimiyeti, olayların romantizme benzer olan niteliği, şarkı söyleme tutkusu ve oyunlarda ahlaki önemi açıkça belirtme arzusu Suriyeli aktör ve oyun yazarının çalışmalarına katkıda bulunan diğer faktörler arasındadır. Tiyatrocu el-Kabbânî, Suriye'de sergilediği oyunlar dolayısıyla toplumun kimi kesimlerinde tepki görmüştür. Akabinde tutkunu olduğu bu sanattan vazgeçmemiş ve Mısır'da oyunlarına devam etmiştir. Bu esnada daha da ilerleme kat etmiş ve adını yurt dışında duyurabilmiştir. Mısır'daki tiyatrosunun yakılması üzerine memleketine geri dönen el-Kabbânî'yi tiyatrodan uzak olarak devam ettiği yaşamında mutsuz bir insan haline gelmiştir. Henüz küçük yaşlardan beri bu sanata ilgisi olan ve dönemin en yetenekli isimleri arasında olan el-Kabbânî, yaşadığı dönemde Arap tiyatrosuna sağladığı katkıların ve etkisinin çok kıymetli olduğunu ifade etmek gerekir.

EXTENDED ABSTRACT

Ahmad Abû Halîl Al-Qabbânî in the Modern Syrian Theater

*

Turgay Gökğöz
Kilis 7 Aralık University

The birth of the modern Arab theater took place in 1848 in Syria, which was within the Ottoman territory. However, as the best writers and actors are in search of better conditions, the art of theater seems to be concentrated in Egypt. Since music has an important place in theaters, the most valuable musicians were working there. While amateur actors move freely from one community to another, actresses have begun to appear on the stage. However, the actresses were mostly Jewish and Christian women. It is also seen that Muslim women from some powerful families appeared on the stage for the emancipation of women until World War I.

With the occupation of Egypt in 1798 by Napoleon, developments in modern literature took place, and progress was made in various fields, especially in literary and cultural activities. Although the first modern Arab theater started in Syria, it was concentrated in Egypt due to the good conditions and opportunities and the most valuable musicians in Egypt. In the 19th century, Egyptian theater companies began to travel to other Arab countries. In this context, it can be said that theater art started to develop first in Egypt, then in Lebanon and other Arab countries. In addition to these developments, Mârûn Nakkash came to the fore in the theater field in Lebanon, and staged her first theater play in 1847. In Syria, first theater play occurred with the adaptation of the novel called Macedonian Alexander which was written by Lebanese Ibrâhîm al-Ahdeb and it was staged with the proposal of Governor Rashid Pasha. Besides, the most important name in the field of theater in Syria is Ahmad Abû Khalîl al-Qabbânî.

Ahmad Abû Khalîl al-Qabbânî (1833-1903) is considered to be one of the most prominent figures of theater in Syria. XIX. Ahmad Abû Khalîl al-Qabbânî, who is one of the pioneers of the 21st century Arab theater art and who has made great contributions to the development, compilation and representation of the art of theater, as well as its becoming musical, is a member of a Turkish

family that migrated from Konya to Damascus He was born in 1833 in Damascus. al-Qabbânî's start of theater takes place towards the end of the 1860s. His transition from weighbridge to this art is due to his interest in music and song and his talent in this field. As it is known, the first Arab theater that started in Lebanon, a place close to Syria, was mostly in operetta. al-Qabbânî's also heard of Nakkash's plays of this kind and he was thrown into this field by watching the Lebanese performances in Damascus.

al-Qabbânî went to America in 1892 with twenty players from his troupe, based on the invitation of the American rich who followed and liked him in Egypt, stayed in Chicago for six months and exhibited his plays and met with great favor. He returned to Syria in 1900 after a long stay in Egypt for seventeen years. However, on his return to Damascus, he could not actually play as before and hosted special nights. al-Qabbânî, who has a very important place in the establishment of theater art in Syria, is also among the names who contributed very much to Arab theater in general, such as, Mârûn Nakkash George Abyad, Sulayman al-Kardâhî and Ya'qûb Sannû'. al-Qabbânî was a name that came to the fore with the plays he performed and wrote not only in Syria but also in Egypt, where theater actors flocked to that period. The most important contribution of al-Qabbânî to Arab theater was the subject he chose and the language he used in his works. He drew the attention of screenwriters to Arab history and heritage and created many works that set an example in this field.

In terms of language, he gave importance to fushâ in his plays and he gave importance to poetry in script writing. The dominance of love themes, the romantic nature of the events, the passion to sing, and the desire to clearly state the moral significance in plays are among the other factors contributing to the work of the Syrian actor and playwright. The theater player al-Qabbânî has been criticized by some segments of the society because of the plays he performed in Syria. Subsequently, he did not give up this art that he was passionate about and continued his plays in Egypt. In the meantime, it has made further progress and has been able to make its name heard abroad. Returning to his hometown after his theater in Egypt was burned down, al-Qabbânî became an unhappy person in his life away from the theater. al-Qabbânî, who has been interested in this art since his early ages and was one of the most talented names of the period, should be expressed that the contributions and influence he made to Arab theater during his lifetime were very valuable.

Kaynakça / References

- Amine, K. ve Carlson M., (2012). *The theatres of Morocco, Algeria, Tunisia: Performance traditions of the Maghreb*. London: Palgrave Macmillan.
- Badawi, M. M., (1988) *Early Arabic drama*, Cambridge: Cambridge University Press.
- el-Cundî, E. (1954). *A'lâmu'l-Edeb ve'l-Fenn*. I, Şam: Matba'atu Mecelleti Savti Sûriyye.
- el-Fâhûrî, H. (1986) *el-Câmi'u fi Tarîhi'l-Edebi'l-Arabî*, Beyrut: âru'l-Cil.
- el-Haffâr, N. (2006) *el-Mevsû'atu'l-'Arabîyye*, C. XV, Şam.
- Er, R. (1990). Modern Mısır tiyatrosu. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 33(1-2), 123-140.
- ez-Zirikli, H. (1992), *el-A'lâm Kâmûs Terâcim li'eşheri'r-Ricâl ve'n-Nisâ' mine'l-'Arab ve'l-Musteşrikîn*. I, Beyrut: Dâru'l-İlmi'l-Melayîn.
- İshakoğlu, Ö. (2010) *Osmanlı Dönemi Suriye'sinde edebi ve kültürel faaliyetler: 1800-1918*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Osnes, B. (t.y). *Acting an international Encyclopedia*. California: ABC-CLIO
- Sadgrove, P. (2010). Ahmad Abû Khalîl al-Qabbânî. *Essays in Arabic Literary Biography 1850-1950*, Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.
- Sadgrove, P. C. (1998) al-Qabbânî, Ahmad Abu Khalîl. *Encyclopedia of Arabic Literature*, 2, London: Routledge.
- Savran, A. (1991). 19. Yüzyıl Osmanlılar döneminde yeni Arap edebiyatı. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yay.
- Ghaleb, A. M. A. (2011). *Reconciliations a study of inter cultural negotiations in Tawfiq Al Hakims plays*. 05.10.2020 tarihinde https://shodhganga.inflib-net.ac.in/bitstream/10603/104470/10/10_chapter%202.pdf adresinden erişilmiştir.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Gökgöz, T. (2020). Modern Suriye tiyatrosunda Ahmed Ebû Halil el-Kabbânî. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(Eğitim ve Toplum Özel Sayısı), 6460-6477. DOI: 10.26466/opus.819011

Teachers' Opinions on the Process of Retirement Planning

DOI: 10.26466/opus.805216

*

Evren Makar * - Hüseyin Aslan **

* Y.L, The Ministry of Education, Turkey

E-Mail: evrenmakar@gmail.com

ORCID: [0000-0001-8632-7917](https://orcid.org/0000-0001-8632-7917)

Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs University

E-Mail huseyarslan@yahoo.com

ORCID: [0000-0003-2724-0445](https://orcid.org/0000-0003-2724-0445)

Abstract

This study aims to reveal the opinions of teachers aged 40 and above regarding the process of retirement planning. The research covers 654 teachers aged 40 years and above who work at different levels of the schools affiliated to the Ministry of National Education in Ordu province. As data collection tools, demographic variables of participants and "The Process of Retirement Planning Scale-PrePS" were used. The Process of Retirement Planning Scale – PrePS" consists of four sub-dimensions: Financial Planning, Lifestyle Planning, Psychosocial Planning and Health Planning. There is no total size of the scale. All evaluations are carried out on four sub-dimensions. The arithmetic average of all sub-dimensions is very close to 3. All of the scale sub-dimension averages are included in the scale of "I am not sure whether it is right for me or not" which is between 2.61-3.40 averages. From this result, it has been understood that the teachers are generally at medium level in retirement planning. When the arithmetic averages of the sub-dimensions of the Process of Retirement Planning Scale were listed, the health dimension took the first place of the retirement planning ($\bar{x}=3.15$). This sub-dimension was followed by the lifestyle planning sub-dimension very closely ($\bar{x}=3.14$). In the third place, there is financial planning sub-dimension of retirement with ($\bar{x}=2.96$). In the last place, there is psychosocial planning sub-dimension of retirement with ($\bar{x}=2.80$). In this sub-dimension, teachers' current and future roles are evaluated. As a result of the research significant differences were found among variables like marital status, type of school, branch, working year, house and car owning status in the financial planning sub-dimension; age and host status in life style planning sub-dimension; gender, working year, house and car owning status in the psychosocial planning sub-dimension and age, type of school, branch, working year, house and car owning status in the health planning sub-dimension. According to the number of children variable, no significant difference was found in any of the sub-dimensions of The Process of Retirement Planning.

Keywords: Teacher, Retirement, the Period of Retirement, Planning

Öğretmenlerin Emekliliği Planlama Sürecine İlişkin Görüşleri

*

Öz

Bu araştırma, 40 yaş ve üstü öğretmenlerin emekliliği planlama sürecine ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni, Ordu ilindeki 2018-2019 eğitim-öğretim yılında okulların farklı kademelerinde görev yapmakta olan 40 yaş ve üstü öğretmenler oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Emekliliği Planlama Süreci Ölçeği kullanılmıştır. Emekliliği Planlama Süreci Ölçeği, Finansal Planlama, Yaşam Tarzı Planlama, Psikososyal Planlama ve Sağlık Planlama olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin toplam bir boyutu bulunmamaktadır. Tüm değerlendirmeler dört ayrı alt boyut üzerinden yapılmaktadır. Tüm alt boyutların aritmetik ortalamaları "3"e çok yakındır. Ölçek alt boyut ortalamalarının tümü 2.61-3.40 ortalamalar arasında bulunan "benim için doğru olup olmadığından emin değilim" ölçeğinde yer almıştır. Elde edilen bu sonuçtan genel olarak öğretmenlerin emekliliği planlamada orta düzeyde buldukları anlaşılmıştır. Emekliliği Planlama Süreci Ölçeği alt boyutlarının aritmetik ortalamaları sıralandığında, emekliliği planlamada ilk sırayı sağlık boyutu yer almıştır ($\bar{x}=3.15$). Bu alt boyutu ($\bar{x}=3.14$) ile yaşam tarzını planlama alt boyutu çok yakından izlemiştir. Üçüncü sırada ($\bar{x}=2.96$) ile emekliliği finansal açıdan planlama alt boyutu bulunmaktadır. Son sırada ise ($\bar{x}=2.80$) ile emekliliği psikososyal açıdan planlama alt boyutu bulunmaktadır. Bu alt boyutta öğretmenlerin mevcut ve gelecekte sahip olacakları rollerin değerlendirilmesi yapılmaktadır.

Araştırma sonucunda; finansal planlama alt boyutunda medeni durum, okul türü, branş, çalışma yılı, ev ve araba sahibi olma durumu değişkenlerine göre, yaşam tarzı planlama alt boyutunda yaş ve ev sahibi olma durumu değişkenlerine göre, psikososyal planlama alt boyutunda cinsiyet, çalışma yılı, ev ve araba sahibi olma durumu değişkenlerine göre, sağlık planlama alt boyutunda ise yaş, okul türü, branş, çalışma yılı, ev ve araba sahibi olma durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Çocuk sayısı değişkenine göre, Emekliliği Planlama Süreci alt boyutlarından hiçbirinde anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Emeklilik, Emeklilik Dönemi, Planlama

Introduction

There are turning points in an individual's life where important decisions such as job and spouse selection are made. One of these important turning points is that the individual is retired from his profession, which has many personal, social and economic functions (Arpacı, 2014). Since the retirement period, which will last for life, may be a period where negative perceptions may be imposed, it should be seen as a period in which preparation and planning are important in order to avoid adaptation problems and to adapt easily to this period. Although the retirement period is a natural process for individuals, it can be considered as a concept with social, economic, psychological and physiological dimensions.

In the physiological dimension, retirement inevitably brings along aging, and as a result, human beings begin to lose their physiological strength and spiritual structure (Öz, 1992). On the psychological aspect, retirement is the feeling of worthlessness when a person loses his / her job, which adds social and economic value due to his / her work (Başaran, 2008; Köknel, 1993). For some individuals, the retirement period is seen as a new beginning, a period when everything that can not be realized and postponed in working life can be done, while for others it can be seen as a negative period when the feeling of exhaustion and uselessness prevails.

According to a study conducted by the World Health Organization, the quality of life is a way of perceiving and evaluating the situation of people in their lives in terms of the cultural structure and value system they belong to. In this respect, the quality of life is a complex and broad concept that takes shape in relation to many factors such as the physical health of individuals, psychological status, levels of freedom, social relations and interactions with the main characteristics of the environment they live in (WHO, 2015).

With retirement, various problems may arise such as the decrease in the roles undertaken in active working life, the unhealthy maintenance of social relations, the decrease in income, the deterioration of family relations, and the inability to maintain a healthy life. In addition to these, it is very important that the individual and his family, who will spend approximately one third of the total life without working, retire, and their family do the necessary planning for this period in order to lead a more active and happy retirement life (Günay, 2006).

Teaching is one of the oldest professions in human history. In prehistoric times, family members or elders of the tribe have undertaken this profession and have taken it upon themselves to transfer the knowledge, skills, attitudes and values that will ensure the continuation of social, economic and cultural life to young generations. The teaching profession has become a professional profession that requires formation after the French revolution (Öztürk, 1988).

The teaching profession in Turkey is generally known to be favored by children of middle and lower income level families. In a study conducted on students in education faculties in 2007, it was determined that 78.7% of 18,226 students did not have the education level of their mothers and 53.4% their fathers. In the same research, it was determined that 82.4% of the students are housewives and the father of 30.6% is retired. It is one of the results of the study that 60% of the students came from the city center and the rest from the countryside (Aksu, Demir, Daloğlu, Yıldırım and Kiraz, 2010).

According to the laws, retirement is completed as a period in which the individual is dismissed from the job after working for a certain period of time, is given a certain pension to survive, and passes from middle-age to old age (Salman, 2004). Factors such as advances in technology and science, improvement of living conditions, widespread use and quality of health services, increasing nutrition opportunities, increasing awareness and awareness of individuals about healthy and balanced nutrition, and the formation of a culture of doing sports extend the life span of people. In the light of these developments, the retirement period has become a long life process. On the other hand, the increase in the number of employees, the necessity of individuals to work within the scope of social security reform with some legal regulations, increased the number of retirees and the concept of retirement has become a social phenomenon that concerns a wide range of people (Günay, 2006).

In developed societies, the retirement age is accepted as 65, which is the beginning of old age (Kalkan, 2008). Turkey dated 06.08.1949 regarding the pension legislation in 5434 and T. C. In the 39th article of the Retirement Fund Law, it is stated that among the participants who have completed 25 years of active service, women and 58 men and 60 years old are given a pension upon their request (Şimşek and Büyükkıdık, 2015).

Adaptation to retirement and a successful retirement period depend on the effective utilization of leisure time, a healthy maintenance of social relations, adequate income, good health and maintaining positive relations with the family. Accordingly, individuals should decide on their retirement life while in active working period, decide on the retirement period, make economic investments for the retirement period, take care to protect their physical and mental health, determine their interests by improving their relations with family, friends and relatives, and again after retirement. They should decide whether to work or not (Günay, 2006).

Retirement period characteristics can be analyzed in five stages (Atchley, 1989; as cited in Şahin Baltacı & Selvitopu, 2012). The first phase is the honeymoon phase. This is the period when retired individuals feel happy, healthy, willing and full of energy and put their plans into practice. Those who do not make the plan move to the next phase faster. In the second phase, the disappointment phase, symptoms of distress and depression begin to be observed. The third phase is the reintegration phase. In this phase, priorities are rearranged and limitations are accepted. The fourth phase is the equilibrium phase. At this stage, with the acceptance and retirement perspective in the reintegration phase becoming more realistic, the equilibrium period begins. This phase can be considered as the comfort phase. Death or chronic illnesses are expected during the final phase of retirement. The individual experiences great changes at every stage.

Seeing retirement as an opportunity period can enable individuals to solve their adaptation problems related to retirement, and to better prepare for retirement by recognizing this period more realistically (Akçay, 1994). Adaptation to retirement can be considered as a problem of both the elderly and those related to the elderly, institutions and society. As it coincides with the old age period, a retirement awareness program should be prepared and presented (Özben, 2008). This could be a retirement readiness training program. The aim of the retirement preparedness training program is to support individuals to develop positive attitudes towards retirement, to adapt to retirement in terms of psychosocial, financial and physical aspects, and to be productive and happy individuals during retirement. In addition, it aims to ensure that they see the mental, medical, social and financial problems of retirement in a realistic and positive way in order to realize their retirement plans, to combat them and to minimize the negative effects and effects that may

arise (Başaran, 1985). Retirement preparations and retirement adjustment studies are more related to the financial situation (Bender & Jivan, 2005).

What makes the concept of retirement important and reveals retirement as a problem worth investigating are psychological, social, economic and health-related problems that begin to appear with retirement. In other words, the real problem is a new life that emerges with retirement and its difference. For this reason, it is possible to define retirement and the next period by examining its psychological, social, economic and other dimensions. This review cannot be considered separately from the old age phenomenon (Akçay, 2015). This research aims to examine teachers' positive and negative opinions about retirement planning processes, which is a new and different life dimension. It is thought that it will add a new dimension to other studies in this field and fill the existing gap by revealing a different perspective.

Purpose of the research

The aim of this study is to examine the opinions of teachers who are 40 years old and over, working in educational institutions, on the retirement planning process. For this purpose, the following questions were sought:

1. What are the opinions of teachers aged 40 and over about the financial planning process?
2. What are the opinions of teachers aged 40 and over about the lifestyle planning process?
3. What are the opinions of teachers aged 40 and over about the psycho-social planning process?
4. What are the opinions of teachers aged 40 and over about the health planning process?
5. Is there a significant difference in the opinions of teachers aged 40 and over regarding the retirement planning process according to demographic characteristics (age, gender, marital status, type of school, branch, working year, number of children, home and car ownership)?

Method

Research Model

This research was carried out with the general screening model. The most common model used in research in the field of education is the screening model, one of the descriptive research methods that summarizes the characteristics of individuals, groups or physical environments (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2014). Screening model studies are descriptive studies conducted to determine the subject characteristics of large human populations (such as education level, income level, marital status, visual deficiency, age, gender, professional seniority) (Can, 2014).

Universe Sample

The universe of the research consists of teachers who are 40 years old and over, working in Ordu in the 2018-2019 academic year. The information about the universe was obtained from Ordu Provincial Directorate of National Education Strategy Development Services Office and it was determined that there are 4199 teachers in total (Ordu MEM, 2018). Simple random sampling method was used in the sampling stage. Simple random sampling is a type of sampling in which all units in the universe have an equal and independent chance to be selected for the sample. The valid and best way to choose a representative sampling is random sampling (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2014).

Accordingly, the schools and teachers working in each district to be included in the sample were determined by simple random sampling method. In this direction, it is aimed to apply the "Retirement Planning Process Scale" to at least 352 teachers working in official state schools, including 19 districts and metropolitan cities, in the 2018-2019 academic year. However, taking into account the difficulties that may be encountered during implementation and possible losses in the return of the scales, 1056 scales, approximately three times the targeted number, were distributed to teachers aged 40 and over working at different education levels. The scales were handed over to all district schools with the official permit obtained from Ordu Provincial Directorate of National Education. The study was carried out by collecting 654 scales completely filled in from 19 districts.

Data Collection Tools

The data collection tool of this research consists of two parts. These; It consists of demographic variables related to the participants and The Process of Retirement Planning Scale (PRePS). Within the scope of the research, age, gender, marital status, type of school, branch, working year, number of children, home and car ownership were examined as demographic characteristics. The scale consists of 48 items (Noone, 2010). The scale consists of four sub-dimensions named financial planning process, lifestyle planning process, psychosocial planning process and health planning process. The financial planning process sub-dimension consisted of 14 items, the lifestyle planning process 11 items, the psychosocial planning process sub-dimension 12, and the health planning process sub-dimension 11. The scale is a five-point Likert type. The Retirement Planning Process Scale does not have a total score. In the factor analysis conducted within the scope of the validity of the scale, both exploratory and confirmatory factor analysis procedures were performed for each sub-dimension. As a result of the analysis, it was understood that three sub-dimensions (financial planning, psychosocial planning and lifestyle planning) consist of four factors that are the same in terms of content. The linguistic equivalence, validity and reliability of the Retirement Planning Process Scale for Turkish was carried out by Günay (2013).

In this study, the scale consists of 48 items. Again, in this study, factor analysis operations were carried out on four dimensions without the totality of the scale. Again, each sub-dimension is divided into four sub-dimensions within itself. The distribution of the items belonging to the life style planning process sub-dimension differs from the original form of the scale. Item 11 (I have clear information about how retired people spend their time), which is in the sub-dimension of retirement plan thinking in its original form, was included in the sub-dimension of pension plan decisions. On the other hand, in the same study, it was understood that items 23, 24, 29, 30, 42 and 43 were reverse items. Apart from this, other studies conducted by Günay (2013) showed great consistency with the original study of the scale.

This work; Since it covers teachers working at all education levels except higher education, it was decided to conduct an additional validity and reliability study of the scale for this group. onfirmatory factor analysis was per-

formed for four different dimensions based on data collected from 654 people; In addition, the reliability coefficients of the sub-dimensions and items were determined. The results of the reliability analysis, the Cronbach alpha internal consistency coefficient of the four subscales of the scale, were respectively found to be Financial Planning Process 0.66, Lifestyle Planning Process 0.72, Psychosocial Planning Process 0.80, and Health Planning Process 0.66. Data entries were made in the SPSS 14 program.

Table 1 includes the correlation between sub-dimensions of the scale of retirement planning process.

Table 1. Correlation Between Sub-Dimensions of the Retirement Planning Process Scale

	Financial Planning	Lifestyle Planning	Psychosocial Planning	Health Planning
Financial Planning	1			
Lifestyle Planning	,349(***)	1		
Psychosocial Planning	,394(***)	,436(***)	1	
Health Planning	,246(***)	,347(***)	,344(***)	1

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Since the scale does not have a total dimension, total arithmetic means were determined for each sub-dimension. The total score of the sub-dimensions was obtained by collecting the responses of the data to the items included in the sub-dimensions and dividing them by the number of items.

Analysis of Data

In the data analysis part of the study, frequency and percentage distributions of the answers given to the scale questions were found first. In order to test the 1, 2, 3, 4. main objectives of the study, the arithmetic mean and standard deviation of the total and items of each dimension of the scales were determined. According to sub-dimension arithmetic means, retirement planning process characteristics of teachers were listed and interpreted.

The results of the Kolmogorov Smirnov test showing the normality of the distributions of all sub-dimensions are given in Table 2.

Table 2. Retirement Planning Process Scale Sub-Dimensions Kolmogorov Smirnov Test Results

	Financial Planning	Lifestyle Planning	Psychosocial Planning	Health Planning
Kolmogorov-Smirnov Test				
N	654	654	654	654
Normal	Mean	2,9561	3,1403	2,8038
Parameters (a,b)	Std. Deviation	,51013	,61705	,67829
Kolmogorov-Smirnov Z		1,455	1,213	1,458
Asymp. Sig. (2-tailed)		,051	,074	,059

Results obtained in Kolmogorov-Smirnov Test ($p > .05$); Parametric statistical techniques were used in the study because it indicates that the distributions in the scales are normal. The fifth main aim of the research; It is about whether the retirement planning process characteristics of teachers differ according to the discontinuous independent variables collected by the scale. In order to test the fifth main purpose of the study, the unrelated group "t" test and one-way analysis of variance (ANOVA) were performed to test the differences between the mean scores of the scale sub-dimensions according to the independent categorical variables in the questionnaire. In the study, all results were tested bilaterally and the level of significance was accepted as at least 0.05. Significance levels are included in the relevant tables with their exact values. All statistical analyzes of the research were carried out with the SPSS 14.0 program.

Results

Frequency and Percentage Distributions Regarding Demographic Information.

In the sample group, teachers in the 40-45 age group take the first place in terms of age variable. Teachers aged 56 and over take the last place. In terms of gender variable, 60.2% of the participants are male and 39.8% are female teachers. Most of the teachers in the sample group are married teachers. In the study group, primary school employees ranked first with 43%. According to the branch variable, branch teachers were represented with 41.4%, classroom teachers 40.5%, preschool teachers 9.2% and vocational field teachers 8.9%. In this study, as the sample group consisted of teachers aged 40 and over, naturally, teachers with a working year of 21 years or more took the first

place (54.4%). The teachers whose working year is between 11-20 years are 39.8%. Teachers with a working year of 0-10 years took the last place with 5.8%. According to the number of children variable, most of the teachers have two children. 69.9% of the sample group has their own house and 69.1% has a car.

Findings Regarding Teachers' Retirement Planning Process Sub-Dimension Descriptive Statistics Values.

The first four sub-dimensions of the study; It is about determining the levels of teachers' financial, lifestyle, psychosocial and health-based retirement planning characteristics. In order to test these sub-dimensions; Based on the responses given to the scale, the arithmetic mean and standard deviation values of each sub dimension were determined and given in Table 3.

Table 3. Descriptive Statistical Values of Teachers' Financial, Lifestyle, Psychosocial and Health-Based Retirement Planning Characteristics

The Process of Retirement Planning Scale – PrePS''	N	Minimum	Maksimum	\bar{x}	Std. deviation
Financial Planning	654	1,50	4,29	2,96	,51
Lifestyle Planning	654	1,00	5,00	3,14	,62
Psychosocial Planning	654	1,00	4,75	2,80	,68
Health Planning	654	1,55	4,73	3,15	,61

The Pension Planning Process Scale does not have a total dimension. All evaluations were made separately on four separate sub-dimensions. Sub-dimension totals; it is not the sum of the answers given in that sub-dimension, but the value obtained by dividing the total by the number of items. As can be seen in Table 3, the arithmetic mean values of all sub-dimensions are very close to " 3. All of the sub-dimension averages were in the range of "I'm not sure if it's right for me", which is between 2.61-3.40 averages. According to this result, it can be said that teachers are generally indecisive in planning retirement. When the arithmetic means of the sub-dimensions of the retirement planning process are listed, the health dimension in retirement planning took the first place (\bar{x} = 3.15). The health planning process evaluates teachers' health in general and questions their behavior in valuating their health in the long term. Teachers gave priority to health planning in the retirement plan-

ning process. This sub-dimension ($\bar{x} = 3.14$) is followed by the lifestyle planning sub-dimension. In addition to questioning how teachers will spend their time in their retirement years, the lifestyle planning sub-dimension; It also includes leisure activities such as new activities and interests. In the third place ($\bar{x} = 2.96$), planning retirement financially is the sub-dimension. This sub-dimension questions teachers' ability to plan financially for retirement life. In the last place, retirement is followed by the psychosocial planning dimension with ($\bar{x} = 2.80$). In this sub-dimension, the current and future roles of teachers are evaluated. High scores from the sub-dimensions of the retirement planning process indicate that behaviors related to that sub-dimension of retirement planning are displayed more frequently.

Findings Regarding the Pension Planning Process According to Independent Variables

In this part of the research; Retirement planning process scale sub-dimension mean scores according to independent categorical (demographic) variables (age, gender, marital status, type of school, branch, working year, number of children, home owner and car ownership status) obtained from the questionnaire used within the scope of the study It was examined whether there are statistically differences between them.

Table 4 shows the results of one-way analysis of variance (ANOVA) for sub-dimension averages of the Retirement Planning Process Scale by age variable.

Table 4. Differences Between the Average of the Retirement Planning Process Scale Sub-Dimension by Age Variable (ANOVA)

Sub-Dimension	Age	N	\bar{x}	ss	sd	F	p	Difference
Financial Planning	40-45 (1)	314	2.96	,54				
	46-50 (2)	179	2.94	,51				
	51-55 (3)	111	2.98	,43				2-3
	56 and above (4)	50	2.96	,52	3-650	,12	,951	
	Total	654	2.96	,51				
Lifestyle Planning	40-45	314	3.11	,66				
	46-50	179	3.07	,60				
	51-55	111	3.28	,54				
	56 and above	50	3.26	,48	3-650	3,51	,015*	
	Total	654	3.14	,62				
Psychosocial Planning	40-45	314	2.79	,75				
	46-50	179	2.72	,60				
	51-55	111	2.89	,59				

	56 and above	50	3.01	,60	3-650	3,14	,025*
	Total	654	2.80	,68			
Health Planning	40-45	314	3.11	,58			
	46-50	179	3.08	,59			
	51-55	111	3.23	,64			1-4
	56 and above	50	3.41	,72	3-650	4,89	,002**
	Total	654	3.15	,61			

* p <.05 ** p <.01

According to the results of one-way analysis of variance (ANOVA) for the sub-dimension averages of the retirement planning process, according to the age categories variable, statistically significant differences were found in all sub-dimensions except financial planning ($p < .05$). Teachers in different age categories differ from each other in terms of retirement lifestyle planning, psychosocial planning and health-based planning. However, no significant difference was found in retirement financial planning subscale by age ($p > .05$). In the etakare analysis, it was seen that the age variable explained 1.6% of the total variance of the lifestyle variable, 1.4% of the total variance of the psychosocial variable and 2.2% of the total variance of the health planning variable. According to the age variable, there were no statistically significant differences in the levene's test for variance differences of teachers' planning process in retirement sub-dimension scores. The calculated score variances are homogeneous. In order to determine the differences between the two groups on these significant differences obtained in ANOVA; Scheffe test, one of the post-hoc techniques, was used because the variances were homogeneous.

In the "lifestyle planning" sub-dimension, it is significantly higher between the opinions of teachers between the ages of 51-55 (\bar{x} ile = 3.28) and those of teachers aged 46-50 (\bar{x} = 3.07) ($p < .05$). In this sub-dimension, no significant difference was found between other paired comparisons ($p > .05$). Although there was a significant difference in the psychosocial retirement planning sub-dimension according to the ANOVA result, no significant difference was found in any of the paired comparisons due to the scheffe test being very sensitive to alpha-type error ($p > .05$). In the health planning sub-dimension, the opinions of teachers aged 56 and over are significantly higher than teachers in the age range of 40-45 ($p < .05$) and 46-50 ($p < .01$). No significant differences were found between other paired comparisons in this sub-dimension ($p > .05$). What makes the concept of retirement important is that individuals end their

active working life and coincide with their old age. It is thought that the end of active working life and aging can make a difference in lifestyle and rhythm and cause health problems related to aging.

Table 5. Differences Between Sub-Dimension Averages of the Pension Planning Process Scale by Gender Variable

Sub-Dimension	Gender	N	\bar{x}	ss	t	sd	p																																
Financial Planning	Female	260	2.95	,52	-,41	652	,686																																
	Male	394	2.96	,51				Lifestyle Planning	Female	260	3.12	,65	-,72	652	,472	Male	394	3.15	,60	Psychosocial Planning	Female	260	2.72	,73	-	2,64	,008**	Male	394	2.86	,64	Health Planning	Female	260	3.12	,60	-	1,01	,314
Lifestyle Planning	Female	260	3.12	,65	-,72	652	,472																																
	Male	394	3.15	,60				Psychosocial Planning	Female	260	2.72	,73	-	2,64	,008**	Male	394	2.86	,64	Health Planning	Female	260	3.12	,60	-	1,01	,314	Male	394	3.17	,61								
Psychosocial Planning	Female	260	2.72	,73	-	2,64	,008**																																
	Male	394	2.86	,64				Health Planning	Female	260	3.12	,60	-	1,01	,314	Male	394	3.17	,61																				
Health Planning	Female	260	3.12	,60	-	1,01	,314																																
	Male	394	3.17	,61																																			

** p < .01

According to the gender variable, a statistically significant difference was found only in the "psychosocial planning" sub-dimension within the retirement planning process sub-dimensions. The psychosocial value that male teachers ($\bar{x} = 2.86$) attach to planning retirement is significantly higher than female teachers ($\bar{x} = 2.72$) ($p < .01$). Planning behaviors towards evaluating the current and future roles of male teachers are more effective. In the etakare analysis, it was seen that the gender variable explained 1.1% of the total variance of the psychosocial planning variable. The roles undertaken in active working life with retirement, the status of the profession, dignity, social relations, and the sense of usefulness leave their place to a vacuum.

According to the marital status variable, the one-way analysis of variance (ANOVA) for the Retirement Planning Process sub-dimension means found statistically significant differences in all sub-dimensions except lifestyle planning ($p < .05$). The views of teachers with different marital status on financial planning, psychosocial planning and health-based planning differ from each other. However, no statistically significant difference was found in the retirement life style planning sub-dimension according to the marital status variable ($p > .05$). In the etakare analysis, it was seen that the marital status variable explained 1.5% of the total variance of the financial planning variable, 1.2% of the total variance of the psychosocial variable and 1% of the total variance

of the health planning variable. According to the marital status variable, no statistically significant difference was found in the financial planning sub-dimension in the Levene's test for variance differences of teachers' scores in the Planning Process in Retirement Scale sub-dimension. The calculated score variance is homogeneous. On the other hand, a statistically significant difference was found in the Levene's test in psychosocial and health planning sub-dimensions, and therefore variances in these dimensions are heterogeneous.

Table 6. Results of Scheffe and Tamhane Test Performed for Differences Between the Average of the Retirement Planning Process Scale Sub-Dimension According to the Marital Status Variable

Sub-Dimension	Marital Status	N	\bar{x}	ss	sd	F	p	Difference
Financial Planning	Married(1)	582	2.97	,51				1-2
	Single(2)	46	2.74	,52				1-3
	Widow(3)	26	3.07	,53	2-651	5,05	,007**	2-3
	Total	654	2.96	,51				
Lifestyle Planning	Married(1)	582	3.14	,62				
	Single(2)	46	3.12	,59				
	Widow(3)	26	3.24	,62	2-651	,35	,705	-
	Total	654	3.14	,62				
Psychosocial Planning	Married(1)	582	2.81	,69				1-2 2-3
	Single (2)	46	2.61	,51				
	Widow (3)	26	3.08	,60	2-651	4,06	,018*	
	Total	654	2.80	,68				
Health Planning	Married(1)	582	3.16	,60				
	Single (2)	46	2.93	,74				
	Widow(3)	26	3.17	,57	2-651	3,26	,039*	
	Total	654	3.15	,61				

* p <.05 ** p <.01

Retirement planning opinions of married teachers (\bar{x} = 2.97) and widowed teachers (\bar{x} = 3.07) towards financial planning; single (\bar{x} = 2.74) is significantly more positive than teachers (p <.05). Likewise, the retirement planning views of married teachers (\bar{x} = 2.81) (p <.05) and widowed teachers (\bar{x} = 3.08) (p <.01) for psychosocial planning; single (2.61) is significantly more positive than teachers (p <.05). Although a significant difference was obtained in ANOVA in the health planning sub-dimension of the retirement planning process scale; Significant differences were not obtained in paired comparisons in the tamhane test.

Table 7. Differences Between Sub-Dimension Averages of the Retirement Planning Process Scale by the Variable of School Type (ANOVA)

Sub-Dimension	School Type	N	\bar{x}	ss	sd	F	p	Difference
Financial Planning	Preschool(1)	52	2.98	,43				
	Primary School(2)	281	2.88	,49				-
	Middle School(3)	169	3.01	,49				
	High school(4)	152	3.03	,58	3.650	3,82	,010**	
	Total	654	2.96	,51				
Lifestyle Planning	Preschool (1)	52	3.12	,68				-
	Primary School(2)	281	3.17	,59				
	Middle School(3)	169	3.12	,60				
	High school(4)	152	3.12	,67	3.650	,30	,824	
	Total	654	3.14	,62				
Psychosocial Planning	Preschool (1)	52	2.81	,74				
	Primary School(2)	281	2.79	,65				
	Middle School(3)	169	2.78	,68				
	High school(4)	152	2.85	,70	3.650	,27	,851	
	Total	654	2.80	,68				
Health Planning	Preschool (1)	52	2.98	,56				1-2
	Primary School(2)	281	3.29	,61				2-3
	Middle School(3)	169	3.05	,55				2-4
	High school(4)	152	3.05	,62	3.650	9,27	,000***	
	Total	654	3.15	,61				

** p <.01 *** p <.001

According to the variable of school type, the one-way analysis of variance (ANOVA) for teachers' Retirement Planning Process sub-dimension means found statistically significant differences only in financial planning and health planning sub-dimensions. As the type of school of employment changes, teachers' opinions about retirement differ according to this on financial planning and health planning. In the etakare analysis, it was seen that the school type variable explained 1.7% of the total variance of the financial planning variable and 4% of the total variance of the health planning variable. Teachers' Retirement Planning Process Scale according to the variable of school type;

No statistically significant differences were found in the levene's test for variance differences of financial planning and health planning sub-dimension scores. The calculated score variances are homogeneous.

The average score of high school teachers in the financial planning sub-dimension ($\bar{x} = 3.03$); significantly more positive ($p < .05$) than primary school teachers ($\bar{x} = 2.88$). No significant difference was found between other paired comparisons in this dimension. The average score of primary school teachers in the health planning sub-dimension ($\bar{x} = 3.29$); Kindergarten ($\bar{x} = 2.98$) ($p < .01$), middle school ($\bar{x} = 3.05$) ($p < .001$), and high school ($\bar{x} = 3.05$) were significantly more positive than teachers ($p < .001$). No significant difference was found between other paired comparisons in this dimension. Teachers working in primary school, which is the first step of compulsory education, undertake many duties such as mother, father and teacher for children who are separated from the family for the first time.

Table 8. Differences Between Sub-Dimension Averages of the Pension Planning Process Scale by Branch Type (ANOVA)

Sub-Dimension	Branch Type	N	\bar{x}	ss	sd	F	p	Difference
Financial Planning	Preschool (1)	60	2.95	,41				2-3
	Primary School(2)	265	2.88	,50				
	Branch (3)	271	3.03	,48				
	Vocational (4) (4)	58	2.97	,72	3-650	3,96	,008**	
	Total	654	2.96	,51				
Lifestyle Planning	Preschool (1)	60	3.11	,64				
	Primary School(2)	265	3.18	,59				
	Branch (3)	271	3.10	,62				
	Vocational (4)	58	3.18	,68	3-650	,71	,546	
	Total	654	3.14	,62				
Psychosocial Planning	Preschool (1)	60	2.77	,73				
	Primary School(2)	265	2.81	,65				
	Branch (3)	271	2.78	,69				
	Vocational (4)	58	2.92	,72	3-650	,70	,552	
	Total	654	2.80	,68				
Health Planning	Preschool (1)	60	3.02	,57				1-2 2-3
	Primary School(2)	265	3.28	,62				
	Branch(3)	271	3.04	,59				
	Vocational (4)	58	3.17	,53	3-650	8,44	,000***	
	Total	654	3.15	,61				

** p < .01 *** p < .001

According to the branch variable, in the one-way analysis of variance (ANOVA) for the Retirement Planning Process sub-dimension averages of teachers, statistically significant differences were found only in the financial planning and health planning sub-dimensions. Teachers differ in financial planning and health planning related to retirement as their branches change. In the etakare analysis, it was seen that the branch variable explained 1.8% of the total variance of the financial planning variable and 3.7% of the total variance of the health planning variable. Retirement Planning Process Scale of teachers according to the branch variable; Significant differences were found in the levene's test for variance differences of financial planning and health planning sub-dimension scores ($p < .05$). The calculated score variances are heterogeneous.

The average score of the branch teachers in the financial planning sub-dimension ($\bar{x} = 3.03$); is significantly more positive ($p < .05$) than classroom teachers ($= 2.88$). No significant difference was found between other paired comparisons in this dimension. The average score of classroom teachers in the health planning sub-dimension ($\bar{x} = 3.28$); Kindergarten ($\bar{x} = 3.02$) ($p < .05$) and branch ($\bar{x} = 3.04$) ($p < .001$) are significantly more positive than teachers. No statistically significant difference was found between other paired comparisons in this dimension. Based on the fact that we work with younger age groups, it is thought that the classroom teachers do not prioritize financial planning for the retirement period compared to other branch teachers, since they attach importance to spiritual satisfaction rather than material issues. It is thought that primary school teachers prioritize health in planning for the retirement period, as they are tired and worn out due to their dedication and effort and working with younger age group students.

Table 9. Differences Between the Average of the Retirement Planning Process Scale Sub-Dimension According to the Working Year Variable (ANOVA)

Sub-Dimension	Working Year	N	\bar{x}	ss	sd	F	p	Difference
Financial Planning	0-10 year (1)	38	2.71	,51				1-2
	11-20 (2)	260	2.94	,56				1-3
	21 and above (3)	356	2.99	,46	2-651	5,50	,004**	
	Total	654	2.96	,51				
Lifestyle Planning	0-10 year (1)	38	2.98	,74				
	11-20 (2)	260	3.08	,67				-
	21 and above (3)	356	3.20	,56	2-651	4,02	,018*	
	Total	654	3.14	,62				
Psychosocial Planning	0-10 year (1)	38	2.42	,64				1-2
	11-20 (2)	260	2.85	,76				1-3
	21 and above (3)	356	2.81	,60	2-651	6,98	,001***	
	Total	654	2.80	,68				
Health Planning	0-10 year (1)	38	3.08	,66				2-3
	11-20 (2)	260	3.07	,59				
	21 and above (3)	356	3.21	,61	2-651	4,17	,016*	
	Total	654	3.15	,61				

* p < .05 ** p < .01 *** p < .001

According to the working year variable of teachers, statistically significant differences were found in all sub-dimensions in the one-way analysis of variance (ANOVA) for the means of the Retirement Planning Process sub-dimensions. Teachers in different working year categories differ from each other in retirement financial planning, lifestyle planning, psychosocial planning and health-based planning. In the etacare analysis, 1.7% of the total variance of the financial planning variable of the working year variable, 1.2% of the total variance of the lifestyle variable, 2.1% of the total variance of the psychosocial variable, and 1% of the total variance of the health planning variable. It was seen that he explained 3 of them.

In the "financial planning" dimension, those with a working year of 21 years or more (p < .01) and 11-20 (p < .05) years are significantly more positive than those with a working year between 0-10 years. Although there is a significant difference in the "lifestyle planning" sub-dimension according to the variable of working year in total; Since the tamhane test was very sensitive to alpha type error, no significant difference was found in any of the paired comparisons (p > .05). In the "psychosocial planning" sub-dimension, those with a

working year of 21 years or more ($p < .01$) and 11-20 ($p < .001$) years are significantly more positive than those with a working year between 0-10 years. In the "health planning" sub-dimension, the arithmetic mean of teachers with a working year of 21 years or more: 11-20 ($p < .05$) years is significantly higher. No significant differences were found between other paired comparisons in this sub-dimension ($p > .05$).

Table 10. Differences Between the Average of the Retirement Planning Process Scale Sub-Dimension According to the Number of Children Variable (ANOVA)

Sub-Dimension	Number of Children	N	\bar{x}	ss	sd	F	p
Financial Planning	1	118	2.89	,53			
	2	343	2.99	,49			
	3	121	2.94	,51			
	4 and above	32	2.96	,55	4-649	1,17	,324
	Zero	40	2.89	,54			
	Total	654	2.96	,51			
Lifestyle Planning	1	118	3.07	,70			
	2	343	3.15	,59			
	3	121	3.14	,64			
	4 and above	32	3.19	,52	4-649	,81	,521
	Zero	40	3.25	,62			
	Total	654	3.14	,62			
Psychosocial Planning	1	118	2.77	,81			
	2	343	2.77	,65			
	3	121	2.91	,63			
	4 and above	32	2.84	,71	4-649	1,08	,368
	Zero	40	2.86	,61			
	Total	654	2.80	,68			
Health Planning	1	118	3.15	,64			
	2	343	3.13	,58			
	3	121	3.23	,62			
	4 and above	32	3.01	,58	4-649	,97	,422
	Zero	40	3.15	,73			
	Total	654	3.15	,61			

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

According to the number of children variable, in the one-way analysis of variance (ANOVA) for the averages of teachers' Retirement Planning Process, no statistically significant differences were found in any of the sub-dimensions. The opinions of the teachers who have different numbers of children about the retirement planning process are similar.

Table 11. Differences Between the Averages of the Retirement Planning Process Scale Sub-Dimension According to the Home Ownership Variable

Sub-Dimension	Home Ownership	N	\bar{x}	ss	t	sd	p
Financial Planning	Yes	457	3.02	,49	4,79	652	,000***
	No	197	2.81	,53			
Lifestyle Planning	Yes	457	3.18	,57	2,61	652	,009**
	No	197	3.04	,70			
Psychosocial Planning	Yes	457	2.85	,66	2,80	652	,005**
	No	197	2.69	,70			
Health Planning	Yes	457	3.17	,58	1,10	652	,270
	No	197	3.11	,67			

** p <.01 *** p <.001

According to the home ownership variable, statistically significant differences were found in all sub-dimensions of the retirement planning process except health planning. Host teachers (\bar{x} = 3.02) attach significantly higher financial value to planning retirement than non-homeowners (\bar{x} = 2.81) (p <.001). The value that homeowners (\bar{x} = 3.18) attach to planning retirement in terms of lifestyle; It is significantly higher (p <.01) than non-teachers (\bar{x} = 3.04). In terms of psychosocial planning, planning behaviors of home teachers (\bar{x} = 2.85) towards evaluating their current and future roles are more effective than non-homeowners (\bar{x} = 2.69) (p <.01). In the etakare analysis, it was seen that the homeownership variable explained 3.4% of the total variance of the financial planning dimension, 1.2% of the total variance of the lifestyle planning dimension and 1.2% of the total variance of the psychosocial planning variable.

Table 12. Differences Between the Averages of the Retirement Planning Process Scale by Owning a Car Variable

Sub-Dimension	Car Ownership	N	\bar{x}	ss	t	sd	p
Financial Planning	Yes	452	2.99	,50	2,59	652	,010**
	No	202	2.88	,52			
Lifestyle Planning	Yes	452	3.14	,62	-,23	652	,819
	No	202	3.15	,61			
Psychosocial Planning	Yes	452	2.84	,68	1,96	652	,050*
	No	202	2.73	,67			
Health Planning	Yes	452	3.14	,58	-,791	652	,429
	No	202	3.18	,67			

* p <.05 ** p <.01

According to the variable of owning a car, statistically significant differences were found in all sub-dimensions of the Retirement Planning Process except lifestyle and health planning. The value that teachers who own a car ($\bar{x} = 2.99$) attach to planning retirement financially; significantly higher ($p < .01$) than teachers who do not own a car ($\bar{x} = 2.88$). The value that teachers who own a car ($\bar{x} = 2.84$) give to planning retirement in terms of psychosocial; significantly higher ($p < .05$) than non-teachers ($\bar{x} = 2.73$). In the etakare analysis, it was seen that the variable of owning a car explained 1% of the total variance of the financial planning dimension and 0.6% of the total variance of the psychosocial planning variable.

Conclusion, Discussion And Suggestions

Conclusion and Discussion

Retirement is an important turning point in human life and is a process that continues until death. It is very important to have a healthy life in this period, which causes many changes in the life of the individual with the end of the active working life and changes the lifestyle and rhythm.

Decrease in the roles undertaken, social relations not being maintained properly, decrease in income, increased leisure time, risk of being alone with health problems, etc. It is thought that making a plan in advance against the situations will reduce the problems to be experienced in this period and will facilitate the adaptation to retirement. As a result of the literature review, the majority of the studies covered the post-retirement period, retirement preparation training, adaptation problems during retirement, second job preparation, life satisfaction, etc. it is observed that there are not enough studies on the retirement planning process before retirement.

The retirement planning process scale consists of four sub-dimensions: financial planning, lifestyle planning, psychosocial planning, and health planning, and each dimension has been evaluated according to the results obtained by dividing the scores given within itself by the number of items. The arithmetic mean values of all sub-dimensions are close to "3" and it is in the range of "I am not sure whether it is right for me", which is between the averages of 2.61-3.40. From the result, it was understood that teachers are generally hesitant about planning retirement. It can be said that most of the teachers during their active working life are undecided about whether or not to

make any preparations for the retirement period, and they enter the retirement period unprepared. Turkey and many studies around the world, shows that at low or moderate levels in individuals in their retirement planning. Başar and Ulutaş (2015), Arpacı (2014), şahin Baltacı, H. and Selvitopu, A. (2012), Sevim and şahin (2007), Günay, G. (2006), Schellenbeg et al (2005), Nuttman- Shwartz (2004), Anderson et al. (2000), Ekerdt et al. (1996), Akçay (1994) concluded in their research that employees plan retirement at a medium level.

In the teachers' opinions regarding the retirement planning process, it was seen that the highest value reached by looking at the arithmetic averages of the items was "It is necessary to develop new activities for retirement" and "I have a clear knowledge about the importance of health for old people". It is observed that teachers are more sensitive in terms of planning lifestyle and health for the retirement period. In the study of Sevim and şahin (2007), it is seen that the first-line expectations of most of the participants in the retirement process are the demand for the improvement of financial conditions in retirement. This study differs from the work of Sevim and şahin (2007) in that it prioritizes lifestyle and health planning issues.

Again, as a result of the studies of Ünsal et al. (2017), it was concluded that the primary reasons teachers did not want to retire were economic reasons. According to the age variable, no significant difference was found between the sub-dimensions of the retirement planning process, financial planning and psychosocial planning sub-dimensions. In the lifestyle sub-dimension, it was observed that the retirement planning processes of the teachers between the ages of 51-55 were significantly higher than the teachers between the ages of 46-50. In the health planning sub-dimension, it was observed that teachers aged 56 and over were significantly higher than those between the ages of 40-45 and 46-50.

According to the gender variable, a significant difference was observed only in the psychosocial planning sub-dimension among the sub-dimensions of the retirement planning process. The value that male teachers attach to planning retirement in terms of psychosocial planning is significantly higher than female teachers. Planning behaviors towards evaluating the current and future roles of male teachers are more effective. Sevim and şahin (2007), in their study with different occupational groups, concluded that male individuals have more problems with issues such as loss of status and leisure time

than female participants. In this context, it can be said that men prioritize the psychosocial planning dimension more and the result is parallel to this study. Günay (2006) concluded in his study that there is no significant difference between making a retirement preparation plan and gender. Gee and Baillie (1999) concluded in their study that male individuals are interested in financial planning dimension and female individuals are interested in lifestyle planning dimension. These two studies differ from the current study in different aspects.

According to the marital status variable, no significant difference was found in the dimensions of lifestyle planning and health planning, which are sub-dimensions of the retirement planning process. Retirement planning opinions of married teachers and widowed teachers towards psychosocial planning were found to be significantly more positive than those of single teachers. It was determined that the retirement planning views of married teachers and widowed teachers towards financial planning were significantly more positive than single teachers.

Arpacı (2014) in his study concluded that psychosocial planning dimensions such as loss of status, being pushed aside, loneliness and mental problems differ according to marital status, and married men are affected more positively by these situations than singles. The present study is in parallel with Arpacı's (2014) work. Significant differences were found only in financial planning and health planning sub-dimensions of the retirement planning process according to the variable of school type. High school teachers' views on the financial planning process are significantly more positive than those of primary school teachers. The opinions of primary school teachers in the health planning dimension are significantly more positive than the teachers working in kindergarten, middle school and high school.

According to the branch variable, a significant difference was found in the financial planning and health planning sub-dimensions of the retirement planning process. Subject teachers' views on financial planning are significantly more positive than primary school teachers.

Primary school teachers' views on health planning dimension were found to be significantly more positive than kindergarten teachers and branch teachers. According to the working year variable, significant differences were found in the other three dimensions of the retirement planning process sub-dimensions except for the lifestyle planning dimension.

Regarding the views on financial planning, it has been observed that those with a working year of 21 and above and those with 11-20 years are significantly higher than teachers with a working year of 0-10 years. Regarding the views on the psychosocial planning process, it was observed that teachers with a working year of 21 years or more and those with a working year of 11-20 years were significantly more positive than teachers with a working year of 0-10 years. Regarding the views on the health planning process, it was observed that teachers with a working year of 21 years or more were significantly more positive than teachers with 11-20 years of employment. According to the number of children variable, no significant difference was found in any of the sub-dimensions of the retirement planning process. In their study, Öztürk and Hazer (2017) concluded that individuals without children have higher financial satisfaction, and concluded that the financial burden and responsibility of having children affects financial satisfaction. The current study differs in that there is no significant difference in the number of children variable in any sub-dimension including the financial dimension.

According to the home ownership variable, significant differences were found in three dimensions from the retirement planning process sub-dimensions except for the health planning dimension. It has been observed that the value that homeowners give to financial planning is significantly higher than those who do not have a home. It has been observed that the value that host teachers attach to life style planning is significantly higher than teachers who do not have a home. In the psychosocial planning dimension, it has been observed that teachers who have a home are more effective than those who do not.

In their study, Öztürk and Hazer (2017) concluded that individuals who own the house they live in do not have any fear of being homeless, feel themselves financially secure and have higher financial satisfaction than non-homeowners. In the context of the value attached to financial planning, it is possible to say that it is in parallel with the current study. According to the variable of owning a car, only the lifestyle planning and health planning dimensions of the retirement planning process sub-dimensions differed significantly. It has been observed that the value that teachers who own a car attach to financial planning is significantly higher than those who do not own a car.

It has been observed that the value attached to psychosocial planning by teachers who own a car is significantly higher than teachers who do not own a car.

Suggestions

- 1- All institutions and organizations related to the retirement process should work on raising awareness and awareness about retirement.
- 2- Units that can provide preparations, support and guidance services for the retirement period, which is one of the most important turning points in life, should be established in the private sector and public institutions.
- 3- By means of private sector and public institutions, it should be encouraged to provide training and courses that can develop interest and hobby, spend effective and quality time, enjoy producing and creating products, and opening such courses.
- 4- It should be ensured that individuals in active working life adopt the subjects of regular sports, healthy and balanced nutrition as a lifestyle for a healthy retirement and to feel fit.
- 5- By providing orientation (adaptation) trainings during retirement, a smooth transition to the new period can be achieved, preventing the individual from falling into a vacuum.

References

- Akçay, R. C. (1994). *Çanakkale ilinde görev yapan öğretmenlerin emekliliğe hazırlık eğitimine ihtiyaçları*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akçay, R. C. (2015). *Yaşlılık ve emeklilik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aksu, M., Demir, C. E., Daloğlu, A., Yıldırım, S. and Kiraz, E. (2010). Who are the future teachers in Turkey? Characteristics of entering students teachers. *International Journal of Educational Development*, 30, 91-101.
- Anderson, M., Li, Y., Bechhofer, F., McCrone, D. and Stewart, R. (2000). Sooner rather than later? Younger and middle-aged adults preparing for retirement. *Ageing and Society*, 20, 446-466.
- Arpacı, F. (2014). Emekli bireylerin emekliliğe uyum konusundaki görüşleri ve emekliliğin yaşamlarında meydana getirdiği değişikliklerin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 73-85.

- Başar, M. A. and Ulutaş, M. (2015). Akademik personelin emeklilikleriyle ilgili görüş ve beklentileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 1181, 125-148.
- Başaran, İ. E. (1985). *Örgütlerde işgören hizmetlerinin yönetimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış insanın üretim gücü*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Bender, K. ve Jivan N. A. (2005). What makes retirees happy?, *Center For Retirement Research*, 28, 1-9.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. and Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ekerdt, J.D., DeViney, S. and Kosloski, K. (1996). Profiling plans for retirement. *Journal of Gerontology: Social Sciences*, 51, 140-149.
- Gee, S. and Bailie, J. (1999). Happily ever after? An exploration of retirement expectations. *Educational Gerontology*, 25(2), 109-128.
- Günay, G. (2006). *Bireylerin kişi ve aile olarak emekliliğe hazırlanmalarına ilişkin plan yapma durumlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Günay, G. (2013). Emekliliği planlama süreci ölçeğinin Türkçe geçerlilik ve güvenilirlik çalışması: Karabük Üniversitesi örneği. *Türk Geriatri Dergisi*, 16(1), 84-94.
- Kalkan, M. (2008). *Yaşlılık: Tanımı, sınıflandırılması ve genel bilgiler. psikolojik, sosyal ve bedensel açıdan yaşlılık*. (ed. K. Ersanlı ve M. Kalkan), Ankara: Pegem Akademi Yayınları: 63-97.
- Köknel, Ö. (1993). *Zorlanan insan*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Noone, J. H. (2010). *Psychological and socioeconomic faktors influencing men and women's planning for retirement*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. New Zealand.
- Noone J.H, Stephens and C, Alpass F. (2010). The Process of retirement planning scale (PRePS): Development and validation. *Psychological Assessment*, 22(3), 520-31.
- Nuttman-Shwartz, O. (2004). Like a high wave: Adjustment to retirement. *The Gerontologist*, 44(2), 229-235.
- Öz, F. (1992). Yaşlılıkta ruh sağlığı. *Türk Hemşireler Dergisi*, 42 (2), 5-8.
- Özben, Ş. (2008). Yaşlılık. K. Ersanlı, ve M. Kalkan (Ed.), *Yaşlılıkta gelişim görevleri*, (97-120). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, C. (1988). *Türkiye'de düünden bugüne öğretmen yetiştiren kurumlar*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Öztürk, M. S. ve Hazer, O. (2017). Emeklilikte finansal tatmin ve yaşam tatmini. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 8(26), 203-219.

- Salman, S. (2004). *Öğrencilerin emeklilik dönemine uyumları ve yaşam tatminleri* Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Schellenbeg, G., Turcotte, M. and Ram, B. (2005). Preparing For Retirement. *Canadian Social Trends*. Catalogue No:11-008. 8-11.
- Sevim, Y. ve Şahin, J. (2007). Toplumun yeni yoksulları: Emekliler (Şanlıurfa ili örneği). *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 1, 195-207.
- Şahin Baltacı, H. ve Selvitopu, A. (2012). Öğretmenlerin emeklilik dönemine ve emekliliğe hazırlık eğitimine ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 11 (3), 800-812.
- Şimşek, A. ve Büyükkadı, S. (2015). Emekli öğretmenlerin yaşam doyumlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Bilimleri Dergisi*, 4(6), 19-41.
- Ünsal, S., Nacar, D. ve Gökdaş A. (2017). Emeklilik hakkı kazanmış öğretmenlerin emeklilik kavramına ve emekli olma durumlarına ilişkin görüşleri. Ö. Demirel ve S. Dinçer (Ed). *Küreselleşen dünyada eğitim*. Pegem İndeks, doi: 10.14527/9786053188407.56
- WHO. (2015). *Definition of an older or elderly person*. <http://www.who.int/healthinfo/survey/ageingdefnolder/en/> adresinden erişilmiştir.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Makar, E. and Aslan, H. (2020). Teachers' Opinions on the process of retirement planning. *OPUS–International Journal of Society Researches*, 16(Eğitim ve Toplum Özel Sayısı), 6478-6505. DOI: 10.26466/opus.805216



Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi
International Journal of Society Researches

DÜZELTME

OPUS- Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, Cilt: 15, Sayı: 25 sayısında yer alan "Arkadaşlık İlişkilerinde Yaşanan Değişim: Mardin Örneği" adlı makalede, Mehmet Tan isimli yazarın ORCID NO sehven yanlış verilmiştir. Söz konusu yazarın ORCID NO aşağıda ki gibi olmalıdır.

Mehmet Tan **

** Arş. Gör. Dr., Siirt Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, Siirt

E-Posta: mehmet.tan@siirt.edu.tr

ORCID: [0000-0003-0398-9961](https://orcid.org/0000-0003-0398-9961)